



Research Clinic for Educational psychology
Kasvatuspsykologian tutkimusclinikka

KASVU, KEHITYS OPPIMINEN – JOHDATUSTA KASVATUSPSYKOLOGIAN KYSYMYKSIIN

Opintomoniste

Hannu Soini

9.10 2013 alustava käsikirjoitus

Sisällys

1.	KASVATUSPSYKOLOGIA TIETEENÄ.....	5
1.1.	Mitä on kasvatopsykologia	5
1.2.	Kasvatopsykologian tehtävät.....	7
1.2.1.	Kasvatopsykologian soveltava tehtävä	7
1.2.2.	Kasvatopsykologia uuden tiedon tuottajana.....	8
1.2.3.	Kasvatopsykologian kriittisestä tehtävästä	9
1.3.	Kasvatopsykologian tulevaisuuden haasteet.....	10
1.3.1.	Kasvatopsykologian teoreettisen perustan jäsentäminen.....	10
1.3.2.	Kulttuurihistoriallinen orientaatio kasvatopsykologisessa tutkimuksessa.....	11
1.3.3.	Kasvatopsykologia ja yhteiskuntatiede.....	13
1.3.4.	Subjekttiivisten kokemusten tutkimus kasvatopsykologian haasteena	14
1.3.5.	Kasvatopsykologisten ammattikäytäntöjen kehittäminen	16
2.	KASVATUKSEN MERKITYS PSYYKEN KEHITYKSESSÄ.....	18
2.1.	Moderni kehityspsykologia kasvatustyön perustana.....	18
2.2.	Psykkisten ominaisuuksien rakentuminen ihmisen evoluutiossa.....	19
2.3.	Psykkisen kasvun interpersoonallinen luonne.....	20
2.	OPPIMINEN KASVATUSPSYKOLOGIAN TUTKIMUSKOHTENA.....	22
3.1.	Oppiminen ja kehitys.....	22
3.2.	Behavioristinen oppimiskäsitys.....	23
3.3.	Hahmopsykologinen oppimistutkimus.....	24
3.4.	Informaation prosessoinnin psykologia.....	25
3.5.	Konstruktivistinen oppimistutkimus.....	26
3.6.	Systeeminen oppimiskäsitys	29
3.7.	Kokonaisvaltaisen oppimisteorian mahdollisuudesta	31
3.7.1.	Oppiminen ihmisen psyyken ja ympäristön rakentajana ja muokkaajana	31
3.7.2.	Oppiminen monitieteisenä tutkimusongelmana	32
3.7.3.	Uusi oppimiskäsitys ja oppimistutkimuksen teoreettinen kehitys.....	33
3.7.4.	Kokonaisvaltaisen oppimisteorian mahdollisuudesta	34
4.	OPPIMISKOKEMUSTEN JA -KÄSITYSTEN TUTKIMUS.....	35
4.1.	Epistemologiset uskomukset ja niiden kehitys korkeakouluopiskelijoilla.....	35
4.2.	Opiskelijoiden laadullisesti erilaiset oppimiskäsitykset	38
4.3.	Oppimisstrategiat tutkimuksen kohteena.....	39
4.3.1.	Laadulliset erot oppimisstrategioissa	39
4.3.2.	Itseohjautuvuus ja oppimisen strategiat.....	40
4.4.	Oppiminen persoonallisuuden kehittymisenä.....	44
4.5.	Merkitykselliset oppimiskokemukset korkeakouluopiskelijoilla.....	47
5.	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	58
5.1.	Yhteistoiminnallisen oppimisen käsite	58
5.2.	Oppiminen sosiaalisena käytäntönä.....	60
5.2.1.	Situatiivinen oppimisenäkemys	60
5.2.2.	Oppiminen yhteisön legitimiiksi jäseneksi tulemisena	62

2.3.3. Mitä on legitimiksi osallistujaksi tuleminen.....	63
4.2.4. Situatiivisen teorian arviointia.....	63
6. Kasvatuksen sosiaalipsykologiaa	65
6.1. Ryhmädynamiikka ja organisaatiopsykologia kasvatustyön perustana	65
6.2. Ryhmäoppimista edistävästä ja ehkäisevästä tekijöistä	66
6.3. Oppiva organisaatio.....	68
6.3.1. Oppivan organisaation käsite.....	68
6.3.2. Oppivan organisaation tunnuspiirteet	69
6.3.3. Oppivan organisaation luominen.....	70
6.4 Ryhmädynaamisten tekijöiden merkitys korkeakouluopiskelussa	72
6.4.1 Oppijan rooli korkeakouluopiskelussa	72
6.4.2. Ryhmädynaamikan tuntemisen merkitys	74
6.4.3. Ryhmän toimintaedellytysten kehittäminen.....	76
6.4.4. Korkeakouluopiskelijoiden ryhmädynaamiset taidot tutkimuksen valossa.....	77
6.5. Uusi oppimiskäsitys ja koulutusorganisaatioiden kehittäminen	86
6.5.1. Muutos oppivan organisaation kehittämisen lähtökohtana.....	86
6.5.2. Oppimiskäsitys ja organisaation kehittäminen.....	87
6.5.3. Organisaation oppimiskulttuurit.....	88
7. KONSULTATIIVINEN OHJAUS.....	93
7.1. Mitä on konsultatiivinen ohjaus.....	93
7.2. Konsultatiivisen työtteen psykologinen perusta.....	95
7.3. Konsultatiivinen ohjauksen tavoitteet	98
7.4. Konsultatiivisen työskentelyn asetelma ja roolit	101
7.6. Konsultatiivinen metodi psykologian opiskelijoiden pienryhmäopiskelun ja itseohjautuvuuden kehittämisessä.....	105
7.7. Konsultatiivinen metodi lääketieteen opiskelijoiden erotusdiagnostisten taitojen kehittämisessä.....	106
7.8. Konsultatiivinen työote logopedian opiskelijoiden harjoittelun ohjauksessa	107
7.9. Konsultatiivinen asetelma kokemuksen tutkimusmenetelmänä	109
7.10. Roolit ja ohjauksen dynamiikka kokemuksen tutkimuksen mahdollistajina.....	110
8. LEIKIN PSYKOLOGIAA.....	111
8.1. Mitä leikki on.....	111
8.2. Suomalaisen leikintutkimuksen suuntauksia	111
8.2.1. Leikkikesustelun viriäminen Suomessa.....	111
8.2.3. Sosiologinen leikintutkimus Suomessa.....	115
8.2.4. Psykologinen leikintutkimus Suomessa.....	116
8.2.5. Leikki kasvatuksen ja opetuksen välineenä.....	117
8.3. Leikin kasvatopsykologisesta merkityksestä- Pitäisikö pyssyt ja barbit kieltää? *)	120
8.3.1. Leikki - tapain turmelusta vai yleistä hyvää- historiallisia näkökohtia	121
8.3.2. Leikki kielen ja ajattelun kehityksen tukijana	123
8.3.3. Leikki ja oppiminen- Leikissä variaatio on oppimisen äiti.....	125
8.3.4. Leikki lapsen persoonallisuuden ja tunne-elämän kehityksen tukena	127
8.3.5. Leikki alakulttuurina.....	128
8.3.6. Yhteenvetoa	131
9. LUKEMISEN PSYKOLOGIAA	133
9.1. Lukemisen psykologinen tutkimus.....	133
9.2. Lukeminen havaintotoimintona	134
9.2.1. Lukeminen informaation prosessointina	134

9.2.2. Lukeminen ekologisen havaintoteorian mukaan.....	135
9.3. Aikuisen lukemistaito	137
9.4. Lukeminen ja silmänliikkeet	138
9.5. Dysleksia eli Lukemishäiriö.....	141
10. Lähteet	143

I. KASVATUSPSYKOLOGIA TIETEENÄ

1.1. Mitä on kasvatopsykologia

Kasvatopsykologian asema on tieteenä kiistanalainen. Kun halutaan korostaa sitä, ettei kasvatopsykologia ole itsenäinen tieteenala, puhutaan oppirakennelmasta tai tutkimusalueesta (Saarinen, Ruoppila, Korkiakangas, 1989). Toisaalta voidaan kiistellä siitä, kuuluuko tämä tai tuo tutkimusalue psykologiaan vai kasvatustieteeseen. Kasvatopsykologian tarkastelu osana kasvatustiedettä perustuu traditionaaliseen kasvatustieteen määrittelyyn. Sen mukaan kasvatustiede rakentuu muille ihmistieteisiin kuuluville osa-alueille. Näitä ovat kasvatustieteiden sosiologia, kasvatustieteiden filosofia ja kasvatustieteiden psykologia (Hirsjärvi, 1992). Kasvatustieteiden psykologia voidaan näistä lähtökohdista ymmärtää siis yhtenä kasvatustieteen osa-alueena. Tämä näkyy kasvatustieteellisessä tutkimuksessa niin Oulun yliopistossa kuin valtakunnallisesti siten, että kasvatustieteelliset soveltavat runsaasti psykologian teoreettisia käsitteitä ja metodeja kasvatukseen, koulutukseen ja erityisesti oppimisen tutkimukseen.

Oulun yliopistossa kasvatustieteiden psykologia nähdään, kuten laajemminkin kansainvälisesti, psykologiatieteen osa-alueena. Kasvatustieteiden ja kehitykspsykologian on yksi psykologikoulutuksen tarjoamista erikoistumisaloista ja ala on kliinisen psykologian jälkeen suosituimpia erikoistumiskoulutuksen suuntauksista. Kasvatustieteiden psykologian kehitys on siten kiinteästi sidoksissa siihen, mihin suuntaan psykologia tieteenä kehittyy niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Akateemista psykologiaa on usein kritisoitu sen kyvyttömyydestä tarjota mitään olennaista tukea psykologien ammattikäytäntöjen, erityisesti kasvatustieteiden psykologiaan tukeutuvien ammattikäytäntöjen kehittämiseksi. Yhtenä syynä on nähty psykologian ankkuroituminen yksipuolisesti ns. luonnontieteellisen paradigman periaatteisiin. Tämä on näkynyt erityisesti psykologisen mittauksen ja testauksen korostumisena kasvatustieteiden psykologian alkuvaiheissa. Viime vuosikymmeninä kasvatustieteiden psykologian ammattikäytännöt ovat tosin monipuolistuneet erityisesti ohjauksen, konsultaation ja psykoterapiankin suuntaan. Myös moderni oppimopsykologiaan perustuva uusi oppimiskäsitys on tarjonnut mahdollisuuksia soveltaa kasvatustieteiden psykologian tietoa uusien opetusmenetelmien kehittämiseen ja uudenlaisen opettajuuden rakentamiseen. (ks esim Pyhältö, 2003.)

Tieteenalana kasvatopsykologia joka tapauksessa sijoittuu psykologian ja kasvatustieteen välimaastoon. Perinteisesti psykologian merkitystä kasvatustyössä on perusteltu siten, että ymmärtääkseen, miten ihmistä voidaan kehittää ja muuttaa, kasvattajan on tunnettava, mitkä psykologiset lainalaisuudet ihmisen psyykkistä kehitystä ja kasvua säätelevät. Kasvatopsykologian erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat lisäksi kasvun ohjaus ja pedagogiset interventiot (ks. myös Lehtovaara & Koskenniemi, 1969, von Wright, 2001, Lonka 2006). Edellä mainittuihin kasvatopsykologian edustajien näkemyksiin viitaten **kasvatopsykologia** määritellään tässä tieteeksi, joka **tutkii ihmisen psyykkistä kehitystä ja kasvua sekä kasvun ohjauksen psykologisia ehtoja** (Soini, 2001). Tämä määritelmä edustaa näkemystä, jonka mukaan kasvatopsykologia ei rajoitu vain psyykkisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tutkimukseen ja mittauksiin. Sen tutkimusalueeseen kuuluvat myös ne interventiot, joilla kasvattaja pyrkii ohjaamaan kasvatettavien kehitystä.

Kasvatuksen yleisenä päämääränä on *vaikuttaa* kasvatettavan *kasvuun* ja kehitykseen. Tieteellisen tarkastelun näkökulmasta edellä sanotussa on kaksi ongelmallista käsitettä; *kehitys ja vaikuttaminen*. *Kehityksen* käsitteellä voidaan ensiksikin viitata joko lajinkehitykseen tai yksilön kehitykseen. Psykologia on ensisijaisesti keskittynyt yksilön psyykkisen kehityksen tutkimukseen ja kuvaukseen ja pyrkinyt tunnistamaan yksilöiden yli meneviä, universaaleja lainalaisuuksia ja periaatteita, joita kuvataan kehityopsykologian teorioissa. Lainalaisuuksien uskottavuutta rajoittaa psykologian kehitysteorioiden monilukukuisuus ja teorioiden ontologisten lähtökohtien erilaisuus. Käytännön näkökulmasta tarkasteltuna erot näyttävät usein vähäisiltä, mutta tämä ei ole vähentänyt akateemisen psykologian kiistelyä uskottavan teoreettisen perustan rakenteista ja lähtökohdista. Evoluutiopsykologian kehittymättömyys ja suppeus on rajoittanut mahdollisuuksia rakentaa uskottavaa kehityopsykologista teoriaa, joka olisi sopuinnassa evoluutioteorian kanssa. Evoluutiopsykologia on vahvasti biologisesti orientoitunutta, joskin kulttuurihistoriallinen koulukunta on tuonut kehityopsykologiseen tarkasteluun mukaan kulttuuriyhteisön merkityksen ihmisen psyykkisten rakenteiden muodostumiseen (ks esim Cole & Cole, 1995).

Kasvatuksessa kasvattajalla on aina tiettyjä tavoitteita ja päämääriä, joilla kasvattaja arvottaa kasvatustyötä ja rajaa sen kapeammaksi kuin vain mikä tahansa kasvu ja kehitys. Kasvatuksen näkökulmasta ongelmallista onkin päättää, mitkä kehityksen ja kasvun tunnuspiirteet ovat tavoiteltavia ominaisuuksia ja mitkä kehityksen suunnat ovat sellaisia, joita halutaan kenties tukahduttaa tai ainakin vähentää.

1.2. Kasvatuspsykologian tehtävät

Kasvatuspsykologian määritelmää voidaan vielä tarkentaa kuvaamalla niitä keskeisiä tehtäviä, joita kasvatuspsykologialle on historian kuluessa asetettu ja mitä tehtäviä sille voidaan tulevaisuudessa osoittaa.

1.2.1. Kasvatuspsykologian soveltava tehtävä

Kasvatuspsykologian soveltavalla tehtävällä tarkoitetaan näkemystä, jonka mukaan psykologian tunteminen auttaa kasvattajaa ja opettajaa soveltamaan psykologian lainalaisuuksia kasvatustyöhön ja näin saavuttaa parempia oppimistuloksia. Ensimmäiset tämänsuuntaiset ajatukset esitettiin jo 1600-luvulla, kun haluttiin osoittaa, että lapsen kurittaminen ei edistä hänen oppimistaan ja kehittymistään. Vuonna 1678 tarkastetussa Johannes Saloniuksen väitöskirjassa erotetaan toisistaan sisäiset (ts. psykologiset) ja ulkoiset kasvatusta ehkäisevät tekijät. Psykologisia tekijöitä olivat Saloniuksen mukaan mm. älyn hitaus, itsensä yliarvioiminen, itseluottamuksen puute ja sokea auktoriteettiuskko. Ulkoisia tekijöitä olivat puolestaan virheellinen opetusmenetelmä ja huonosti valittu opettaja. (Saarinen, 1996, s.32).

Varsinaisesti kasvatuspsykologisen tiedon soveltamisesta innostuttiin viime vuosisadan alussa alkaneesta oppimisen psykologian kukoistuksesta ja sen tarjomista uusista kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Tätä alkuvaihetta kasvatuspsykologian historiassa voidaan kutsua **psykologian yliarvostuksen kaudeksi** tai **pedagogiikan eliminoimisen kaudeksi**. (Hautamäki, 1977). Tämän ajattelutavan mukaan oppimisen psykologian saavutukset mullistavat pedagogisen toiminnan. Kuuluisa on behaviorismin isän James Watsonin julistus, jossa hän ilmoitti kasvattavansa kenestä lapsesta tahansa mitä tahansa, jos hänelle annetaan vapaat kädet soveltaa oppimisen psykologian periaatteita. Amerikkalainen oppimisen tutkija L Thorndike puolestaan julisti, että oppimisen psykologia kykenee ratkomaan kaikki pedagogiset ongelmat ja tulevaisuudessa opetus voidaan perustaa kokonaan oppimisen psykologian varaan. Riittää, kun opettajista koulutetaan oppimisen

psykologian soveltajia, koska pedagogisen toiminnan teoreettinen perusta on oppimisen psykologiassa.

Oppimisen psykologian edistys loi laajemminkin uskoa psykologian tarjoamiin kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin. Akateemisesta psykologiasta irtaantunut testipsykologia loi perustaa psykologian, erityisesti ammatinvalinnan psykologian laajentumiselle. Vielä 1960-luvun vaihteessa Suomessakin testattiin kokonaisia ikäluokkia tavoitteena perustella tieteellisesti lasten koulutuksellisia ja ammatinvalinnallisia ratkaisuja. Vähitellen usko psykologian tarjoamiin mahdollisuuksiin alkoi kuitenkin hiipua ja oppimisen psykologian kritiikkiä esitettiin varovasti myös suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa. Suomessa Matti Koskenniemi epäili ensimmäisenä julkisesti oppimisen psykologian merkitystä kasvatuksessa. Koskenniemen mukaan oppimistutkimus ei voi tarjota riittävä perustaa opetuksen suunnittelulle. Erityisesti Koskenniemi moitti oppimisteoriaa opettajan merkityksen ja sosiaalisen vuoroaikutuksen aliarvioimisesta. Suurin osa oppimisen tutkimuksesta tehdään laboratorioissa, joissa opettajaa ei ole lainkaan läsnä tilanteessa (Koskenniemi, 1968). Behavioristisiin lähtökohtiin nojautuvaa oppimisen psykologiaa opetettiin kuitenkin Suomessa aina 1980-luvulle saakka opetus- ja kasvatustyön psykologisena perustana (Heinonen, 1966; Heinonen & Kari, 1978).

1.2.2. Kasvatuspsykologia uuden tiedon tuottajana

Oppimispsykologiaa kohtaan osoitettu kritiikki toi esiin, mitä väärinkäsityksiä syntyy, jos psykologia nähdään tieteenä, joka vain tarjoaa kasvattajille ulkopuolelta tietoa psykologisen tiedon soveltamiseksi kasvatustyöhön tai psykologian piirissä kehitettyjä menetelmiä ratkaisuja sovelletaan kritiikittömästi kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Kasvatuspsykologian tehtävänä on ennen kaikkea selvittää, miten kasvatuksen nimissä tehdyt erilaiset interventiot vaikuttavat yksilön psyykkiseen kehitykseen ja millaiset interventiot parhaiten edistävät yksilön psyykkistä kasvua. Kasvatuspsykologian keskeisenä tehtävänä nähtiin pyrkimys **tuottaa uutta kasvatuspsykologista tietoa**, ts. luoda kasvatuspsykologian teoriaa. Näistä lähtökohdista sen tulee myös kehittää kasvatuspsykologialle ominaisia uusia tutkimuksellisia lähestymistapoja, jotka ottavat huomioon pedagogisen toiminnan erityispiirteet.

Kasvatuspsykologian tehtävä voidaan edellä kuvatuista lähtökohdista määritellä niin, että se tutkii ja selittää psyykkisten rakenteiden muodostumista ja lainalaisuuksia kasvatustapahtumassa.

Kasvatuspsykologian tulisi siis sekä määrittää kasvatuksen mahdollisuuksia tarjoamalla tietoa yksilön psyykkisen kasvun lainalaisuuksista, että tutkia kasvatuksen vaikutusta yksilön psyykkiseen kehitykseen.

1.2.3. Kasvatuspsykologian kriittisestä tehtävästä

Psykologiaan perustuvien kasvatuksellisten toimenpiteiden kriittinen arviointi on yksi kasvatuspsykologian päätehtäviä. Esimerkkinä tästä voidaan esittää esim. ns. lahjakkaiden lasten koulutuksen kehittäminen tai oppimisvaikeuksien psykologinen tutkimus. Suomessa on viime vuosina muiden maiden tapaan kehitelty menetelmiä lahjakkaiden lasten opetuksen uudentlaisista järjestelyistä. Lahjakuus on kuitenkin yksi kiistellyimpiä käsitteitä psykologiassa ja sen ottaminen pedagogisten toimenpiteiden perustaksi on varsin kauaskantoinen ja merkittävä ratkaisu. Sama koskee oppimisvaikeuksien psykologista tarkastelua. Oppimisvaikeuksia on toki pyrittävä selvittämään mahdollisimman perusteellisesti ja on kehitettävä menetelmiä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten auttamiseksi. On olemassa kuitenkin vaara, että yksilön oppimisvaikeuksia ylikorostetaan muiden pedagogisten toimenpiteiden kustannuksella. Oppilasryhmien koon kasvattaminen, yksilöllisen ohjauksen puuttuminen tai koulun ulkopuoliset lajemat yhteikunnalliset ja poliittiset toimenpiteet saattavat yhtä lailla synnyttää "oppimisvaikeuksia". Psykologia saattaa tarjota yksinkertaisia, yli- individualisistisia ratkaisuja ongelmiin, jotka ovat luonteeltaan myös yhteiskunnallisia, poliittisia ja rakenteellisia.

Myös opettajan persoonaan kohdistuvat arvioinnit ja opettajien itsensä kokema syyllisyys koulutuksellisten ratkaisujen toimimattomuudesta on osoitus meidän taipumuksesta ylipsykologisoida kasvatuksellisia kysymyksiä. (Kts. esim. Simola, 1995). Lopuksi on syytä todeta, että kriittisyys ei tarkoita psykologisten selitysmallien hylkäämistä vaan sen seikan korostamista, että tosiasioiden tunnistaminen vaatii jatkuvaa valppautta ja tietoista pyrkimystä tunnistaa omassa ajattelussamme olevia vääristymiä ja ennakkoluuloja.

1.3. Kasvatuspsykologian tulevaisuuden haasteet.

1.3.1. Kasvatuspsykologian teoreettisen perustan jäsentäminen

Suomalaisessakin kasvatuspsykologian tieteellisessä keskustelussa korostetaan eri yhteyksissä sosiaalisen interaktion ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä (Eteläpelto & Tynjälä, 1999; Lonka & Lindblom-Yläne, 2001; Kronqvist, Kumpulainen & Soini, 2005). Steinar Kvalen mukaan sosiaalinen on psykologialle varsin hankala teoreettinen ongelma, koska se tieteenä on ”modernin projekti” (Kvale, 1992). Toisin sanoen psykologian olemassaolo ja asema tieteenä legitimoitui 1900-luvulla sellaisten universaalien lakien tunnistamiseen ja tutkimiseen, jotka ohjaavat ympäristöstä erillisen yksilön käyttäytymistä (ks. myös Danzinger, 1990; Gergen, 1994). Käsitys perustui perinteiseen tieteelliseen työnjakoon, jonka mukaan psykologian tehtävänä oli selittää yksilön käyttäytymistä ja jättää yhteisöllisyys muiden ihmistieteiden tehtäväksi. Kasvatuspsykologiassa kritiikki sosiaalisista ja kulttuurisista yhteyksistään irrotettua yksilöä kohtaan on näkynyt eri tavoin. Useimmat tutkijat ovat tyytyneet korostamaan kontekstualismin ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä tutkimusasetelmissa, mutta eivät varsinaisesti ole halunneet kritisoida kasvatuspsykologian teoreettisia peruslähtökohtia. Voimakkain kritiikki on korostanut kahta näkökohtaa. Ensikin on haluttu ottaa tarkastelun kohteeksi ne yleiset rakenteet, jotka ohjaavat kaikkea tieteellisen tiedon, myös kasvatuspsykologisen tiedon, tuottamista (Kvale, 1992, Gergen 1994). Toiseksi on haluttu tyystin hylätä perinteisen kasvatuspsykologian hellimä individualistinen käsitys ihmisestä toimijana, koska se ei mahdollista kriitikoiden mielestä oppimisprosessin kompleksisuuden haltuun ottamista (ks. esim. Greeno, 1997, Järvillehto, 1994). Tämän näkemyksen mukaan kasvatuspsykologian psykologiatieteen osa-alueena tulisi perusteellisesti arvioida omat lähtökohtansa ja tarkastella ihmisen psyykkistä toimintaa systeemisenä ja aidosti sosiaalisena käytäntönä voidakseen vastata psykologista tutkimusta kohtaan esitettyyn kritiikkiin.

Yhteistoiminnan keskeinen teoreettinen merkitys ihmisen psyykkisessä kehityksessä perustuu siihen psykologian kannalta vaikeasti omaksuttavaan teoreettiseen lähtökohtaan, että ihmiselle ominaiset psyykkiset rakenteet muotoutuvat aina vuorovaikutussuhteissa ns. interpersoonallisen kehitysprosessin seurauksena (ks. esim. Rochart, 2001). Tämän periaatteen muotoili aikoinaan L. Vygotsky ns. yleisen kulttuurisen kehityksen peruslain määritelmässään. Sen mukaan psyykkiset rakenteet ilmenevät ensin interpersoonallisina suhteena, ihmisten välisinä

suhteena, ja sitten intrapsyykkisinä, ihmisen sisäisinä ominaisuuksina (Vygostky, 1978). Tästä ei kuitenkaan seuraa, että ”sisäistymisen” jälkeen psyykkinen lakkaisi olemasta suhteena ja ilmenisi tämän jälkeen vain ”mielen sisäisäisinä” tapahtumina.

Interpersoonallisuuden asemaa kehitys- ja kasvatopsykologiassa arvioitaessa on kiinnostavaa pohtia, mitä sisäistämällä itse asiassa tarkoitetaan. Kulttuurihistoriallisen kehitysteorian periaatteita noudattaen voidaan nimittäin lähteä siitä, että psyykkiset ominaisuudet eivät ainoastaan muodostu sosiaalisella tasolla, vaan ne myös eksistoiivat sosiaalisina ja toiminnallisina rakenteina ja suhteina. Puhuessaan psyyken kulttuurisesta kehityksestä, Vygotsky tarkoittaa sitä, että ihmisen psyykkiset rakenteet muodostuvat interpersoonallisesti, sosiaalisen vuorovaikutusprosessin kautta. Vygotskyn korostama näkökohta, jonka mukaan psyykkiset rakenteet ovat sisäistettyjä sosiaalisia suhteita (Hakkarainen & Jääskeläinen, 2006) on jäänyt myös kasvatopsykologisessa tarkastelussa liian vähälle huomiolle. Tämä on tärkeä teoreettinen haaste ja metodologinen ongelma kasvatopsykologialle ja antaa tukea näkemykselle, jonka mukaan kokemusta ja toimintaa ei tulisi psykologisessa tutkimuksessa tarkastella toisistaan erillisinä prosesseina. On tietysti vaikea sanoa, miten johdonmukaisesti Vygotsky lopulta edusti edellä esitettyä systeemistä näkemystä. Vygotskyn näkemyksistä on esitetty monenlaisia tulkintoja ja niiden tulkinta on osoittautunut varsin ongelmalliseksi. Syynä saattaa olla mm. se, että Vygotskyn tekstien käännoksissä ei ehkä ole ymmärretty kaikilta osin venäjän kielen ilmaisujen monimerkityksellisyyttä (ks esim. Veresov 2005).

I. 3.2. Kulttuurihistoriallinen orientaatio kasvatopsykologisessa tutkimuksessa

Luonnontieteelliseen orientaation perustuva akateeminen psykologia on Steinar Kvalen mukaan modernin projekti. Toisin sanoen psykologian olemassaolo tieteenä legitimoituu sellaisten universaalien lakien tunnistamiseen ja tutkimiseen, jotka ympäristöstä erillisen yksilön käyttäytymistä ohjaavat. Postmodernin ajattelun kritiikki edellä kuvattua ajattelutapaa kohtaan näkyy kasvatopsykologiassa psyykkisten ilmiöiden kontekstuaalisuuden korostamisena. Kontekstuaalisuus on esimerkiksi oppimistutkimuksessa ymmärretty lähinnä tilannetekijöinä tai välittöminä subjektiivisina kokemuksina, joita tutkija parhaansa mukaan pyrkii ottamaan huomioon tutkimusta tehdessään. Kontekstuaalisuus on kuitenkin ennen kaikkea historiallinen kategoria. Toisin sanoen psyykkisten ilmiöiden ymmärtäminen edellyttää sekä niiden kulttuurihistoriallisen taustan tarkastelua että niiden kytkemistä ihmisten arkielämän kokemuksiin.

Esimerkkinä tällaisen historiallisen yhteyden ja ajattelutavan puuttumisen seurauksista on vaikkapa oppimisvaikeuden käsite. Tämän termin ilmestyminen psykologian ja erityisopetuksen

piirinhän tapahtui varsin yhtäkkisesti ja nopeasti 1960-luvulla. Kuitenkin sen historialliset juuret näyttävät tutkimusten mukaan periytyvän 1800-luvun ahtaisiin moraalifilosofiin ja uskonnollisiin käsityksiin, joiden mukaan kunnon oppilas on ennen kaikkea tottelevainen. Kasvatustutkimus on kiinnittänyt huomiota käsitteen yhteiskunnalliseen taustaan, muistuttamalla, kuinka USA:ssa koulusaavutustestejä kiristettiin 1960-luvulla, koska epäiltiin eurooppalaisen ja venäläisen koulujärjestelmän ohittaneen tehokkuudessaan amerikkalaiset. Koulusaavutustestien kiristämisen seurauksena yhä useammat lapset eivät saavuttaneet asetettuja oppiennätyksiä, jolloin erityisesti valkoisen keskiluokan lapsia ryhdyttiin sijoittamaan oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kategoriaan.

Historiallisen taustan tunteminen ei tietenkään vähennä uudenlaisten lähestymistapojen ja tutkimuksen tarvetta. Se voi kuitenkin auttaa meitä arvioimaan, uusintaako moderni tutkimus kenties vain ikivanhoja diskriminaation muotoja, jotka ovat piiloutuneet neutraalin tieteen tai muuhun meidän aikakaudella sosiaalisesti hyväksytyyn ajattelu- tai toimintatapaan. Meidän on helppoa tunnistaa tieteen ennakkoluuloisuus, kun tarkastelemme tieteen nimissä esitettyjä väittämiä vaikkapa 50 tai sadan vuoden taakse. Tätä voidaan kutsua myös historiallisen jälkiviisastelun metodiksi ja sen ongelmana on, että yksittäisten tutkijoiden kannanotot ja tutkimusteemat irrotetaan siitä historiallisesta ja yhteiskunnallisesta taustasta, josta ne ovat lähtöisin. Huomattavasti vaativampi tehtävä on tunnistaa tieteen ennakkoluuloisuus omana aikanamme kun mietimme, mitä esimerkiksi psykologian nimissä tehdyistä oppilaiden luokittelusta mahdetaan ajatella 50 vuoden kuluttua.

Meidän aikaamme on kuvattu myös termillä psykokulttuuri. Kielenkäyttömme on psykologisoitunut ja ”psykobusiness” kloonaa ihmisten unelmia tuotteistamalla ja sarjoittamalla ne helposti omaksuttaviin tietopaketteihin. Thomas Szasz varoitteli jo 1960-luvulla sekoittamasta keskenään elämisen ongelmia ja mielenterveyden ongelmia. Elämän ongelmat ovat meille kaikille yhteisiä ja ne ovat yleensä luonteeltaan taloudellisia, sosiaalisia tai poliittisia. Ne ovat ihmisen kehitykselle välttämättömiä, koska niitä ratkomalla kasvamme ja kehitymme ihmisinä. Mielenterveyden ongelmat ovat puolestaan psyykkisiä häiriötiloja, joiden seurauksena menetämme kyvyn ratkoa elämisen ongelmia. Psykokulttuurissa on vaarana, että myös elämisen ongelmat kuvataan patologisina tiloina, koulunkäyntiongelmia kognitiivisina tai neurologisina sairauksina jne.

Esimerkiksi vanhempien työntekoa on esitetty yhdeksi selitykseksi nuorten pahoinvoinnille. Kuitenkin juuri työn tekeminen on ollut vuosituhansia vanhemmille, erityisesti miehille, luonnollisin tapa osoittaa, että he välittävät perheestään. Jos liika työnteko todella aiheuttaisi lasten psyykkistä pahoinvointia, voidaan aiheellisesti kysyä kirjailija Hannu Raittilan tavoin, kuinka me 1950-luvulla

kasvatetut voimme ylipäänsä kulkea vapaina yhteiskunnassa. Meidän vanhemmathan olivat aina töissä, lauantaisinkin. Toisaalta on osoitettu mm. että äidin työelämän positiiviset kokemukset heijastuvat myönteisesti lasten koulukäyntiin. Vanhempien työssäkäynnin myönteisiä vaikutuksia lasten elämään ei siis useinkaan ole huomattu.

Ei ole syytä kiistää yhteiskunnan muutoksen vaikutuksia psyykkisen pahan olon lisääntymiseen. On vain tärkeää muistaa, että näille ilmiöille ei ole olemassa yksinkertaisia selityksiä. Kriittisen kasvatopsykologian tehtävänä on pikemminkin rajoittaa ja hillitä yksinkertaistavien psykologisten selitysten tarjoamista erilaisiin kasvatuksen ongelmiin ja sosiaalisiin kriiseihin. Parhaimmillaan kasvatopsykologian tarjoama näkökulma voi tosin olla ratkaiseva ihmisen kasvun tukemisessa, mutta on tärkeää muistaa, että sen luominen vaatii aina aikaa ja hyvää teoreettista osaamista ja käytännöllistä ammattitaitoa.

1.3.3. Kasvatopsykologia ja yhteiskuntatiede

Kasvatopsykologian tulee rakentaa yhteyksiä myös kasvatussosiologian ja yhteiskuntatieteiden suuntaan, koska ilman tätä näkökulmaa psykologinen tieto kadottaa helposti suhteellisuudentajunsa omaa selitysvoimaansa kohtaan. Hyvä esimerkki tällaisen historiallisen yhteyden tärkeydestä on kysymys oppimisvaikeudesta kouluvaikeuksien selittäjänä. Tämän termin ilmestyminen psykologian ja erityisopetuksen piirinhän tapahtui varsin yhtäkkisesti ja nopeasti 1960-luvulla. Kasvatussosiologian ja historian (ks. esim. Flynn, 1996, Cristensen & al., 1986) edustajat ovat kiinnittäneet huomiota oppimisvaikeusdiagnoosin historiallisiin ja yhteiskunnallisiin taustoihin muistuttamalla sen yhteydestä amerikkalaisten koulusaavutustestien kriteerien kiristämiseen 1960-luvulla. Koulusaavutustestien kiristämisen seurauksena monet valkoisen keskiluokan lapset eivät myöskään saavuttaneet asetettuja kriteerejä, ja oppimisvaikeudesta tuli suosittu tapa selittää näiden lasten koulu epäonnistumista. Samalla se mahdollisti sijoittaa koulu epäonnistumisen syyt oppilaaseen ja hänen aivot toimintaansa ja neuropsykologiseen kehitykseen. Tämä ajattelutapa hallitsee edelleen niin tutkijoiden (Flynn, 1992) kuin myös suomalaisten kasvattajien käsityksiä oppimisvaikeuksien syistä (Soini, 2006).

Oppimisvaikeuden historiallisen taustan tunteminen ei toki vähennä sen tutkimisen tarvetta eikä estä erilaisten kouluvaikeuksia selittävien psykologisten selitysten etsimistä. Historialliset ja yhteiskunnalliset tekijät voivat kuitenkin auttaa meitä arvioimaan, uusintaako moderni kasvatopsykologinen tutkimus kenties vain ikivanhoja diskriminaation muotoja, jotka ovat

piiloutuneet neutraalin tieteen tai muuhun meidän aikakaudella sosiaalisesti hyväksytyyn ajattelu- tai toimintatapaan (Flynn, 1996). Meidän on helppoa tunnistaa tieteen ennakkoluuloisuus, kun tarkastelemme tieteen nimissä esitettyjä väittämiä vaikkapa 50 tai sadan vuoden taakse. Tämän ns. historiallisen jälkiviisastelun metodin ongelmana on, että yksittäisten tutkijoiden kannanotot ja tutkimusteemat irrotetaan siitä historiallisesta ja yhteiskunnallisesta taustasta, josta ne ovat lähtöisin. Huomattavasti vaativampi tehtävä on tunnistaa tieteen ennakkoluuloisuus omana aikanamme kun mietimme, mitä esimerkiksi kasvatustieteiden ja psykologian nimissä tehdyistä oppilaiden luokittelusta mahdetaan ajatella 50 vuoden kuluttua.

1.3. 4. Subjektiiivisten kokemusten tutkimus kasvatustieteiden haasteena

Kasvatustieteiden tärkeänä tehtävänä on kiinnittää huomiota sellaisiin teoreettisiin ja metodologisiin lähestymistapoihin, jotka mahdollistavat subjektin psyykkisen kokemuksen elämyksellisen ulottuvuuden tutkimista ja jäsentämistä. Tämä edellyttää arkielämän kokemusten tutkimusta ja ns. subjektiorientoituneen kasvatustieteellisen tutkimuksen kehittämistä (Silvonen, 1996). Kysymys ei ole tällöin vain uudenlaisen tutkimusotteen luomisesta entisten lisäksi. Kokemusten elämyksellisen puolen jäsentäminen ja tutkimusotteiden kehittäminen tarjoaa kasvatustieteelle mahdollisuuksia myös kehittää ammattikäytäntöä ja uusia työtapoja, jotka nykyistä paremmin kytkisivät kasvatustieteellisen tutkimuksen ihmisten arkielämän toimintaan ja kokemuksiin.

Kasvatustieteologiassa tulisi samalla kiinnittää huomiota niihin ongelmiin, joita ymmärtävä lähestymistapa kasvun ja kehityksen kysymyksiin merkitsee. Meidän tulisi kriittisesti kysyä, mitä ymmärtämisellä tarkoitamme ja miten paljon meillä on ”lupa ymmärtää” toisen ihmisen käyttäytymistä. Nykyistä kulttuuriamme kutsutaan psykokulttuuriksi ja vaarana on, että siinä myös kasvatuksen ongelmat ylipsykologisoituvat. Thomas Szaz (1961) varoitteli jo 1960-luvulla sekoittamasta keskenään elämisen ongelmia ja mielenterveyden ongelmia. Elämän ongelmat ovat meille kaikille yhteisiä. Ne eivät ole niinkään psykologisia vaan ennen kaikkea taloudellisia, sosiaalisia tai poliittisia. Tärkeätä on muistaa, että ihmisillä on oikeus ongelmiinsa. Elämisen ongelmat ovat psyykkiselle kehitykselle välttämättömiä ja niitä ratkomalla kasvamme ja kehityimme ihmisinä. Mielenterveyden ongelmat ovat puolestaan psyykkisiä häiriötiloja, joiden seurauksena menetämme kyvyn ratkoa arkielämän ongelmia. Psykokulttuurissa on vaarana, että myös elämisen ongelmat kuvataan patologisina tiloina, koulunkäyntiongelmia kognitiivisina tai neurologisina

sairauksina. Kaikki koulussa, kasvatustyössä ja työelämässä ilmenevä negatiivisuus ihmisten välillä ei ole kiusaamista. Ei ole syytä kiistää lasten kouluvaikeuksia eikä yhteiskunnallisen murroksen vaikutuksia psyykkisen pahan olon lisääntymiseen. On vain tärkeää muistaa, että näille ilmiöille ei ole olemassa yksinkertaisia selityksiä. Kasvatuspsykologian tulee varoa yksinkertaisten psykologisten selitysten antamista kasvatuksen ongelmiin. Parhaimmillaan kasvatuspsykologian tarjoama näkökulma on hyödyllinen ihmisen kasvun tukemisessa, mutta on tärkeää myös muistaa jättää kasvattajan ja kasvatettavan väliin ns. tyhjä tila. Alue, joka kunnioittaa kasvatettavan autonomiaa, korostaa kasvatettavan omaa aktiivisuutta ja oikeutta valita oma tiensä ja vaikuttaa oman kasvunsa suuntaan. Sellaisen osaamisen ja tiedon luominen vaatii kasvatuspsykologian edustajilta hyvää teoreettista osaamista, yhteistyötä kasvatustieteen eri suuntausten ja yhteistä tutkimusta eri tieteenalojen välillä.

Subjektiorientoituneen kasvatuspsykologian kehittäminen edellyttää huomion kiinnittämistä sellaisiin teoreettisiin ja metodologisiin lähestymistapoihin, jotka mahdollistavat subjektin psyykkisen kokemuksen elämyksellisen ulottuvuuden tutkimista ja jäsentämistä. Kysymys ei ole tällöin vain uudenlaisen tutkimusotteen luomisesta entisten lisäksi. Kokemusten elämyksellisen puolen jäsentäminen ja tutkimusotteiden kehittäminen tarjoaa kasvatuspsykologialle mahdollisuuksia kehittää ammattikäytäntöä ja uusia työtapoja, jotka nykyistä paremmin kytkisivät kasvatuspsykologisen tutkimuksen ihmisten arkielämän tilanteisiin ja kokemuksiin.

Esimerkiksi oppimisvaikeuksien kasvatuspsykologinen jäsentäminen ei voi tästä viitekehyksestä perustua perinteisen neuropsykologisen tai lääketieteellisen mallin varaan vaan edellyttää oppimisvaikeuksia omaavien lasten omien kokemusten tutkimista ja ottamista mukaan itse ilmiön teoreettiseen jäsentämiseen. Tällöin oppimisvaikeustutkijalta vaaditaan aivan toisenlaista tutkimuksellista lähestymistapaa. Aidosti kasvatuspsykologinen näkökulma edellyttää neuropsykologisen ja medikalistisen asiantuntijavallan murentamista oppimisvaikeuksien ja koulupeäonnistumisen selittämisessä ja siirtymistä kohti ymmärtävää ja sosiokulttuurista psyykkisen toiminnan tarkastelua. Tällaista tutkimusta meillä on toistaiseksi tehty kovin vähän. Perinteisesti oppimisvaikeuksia käsittelevissä konferensseissa opettajat ja kasvattajat ovat vastaanottajina ja oppijoina, kun lääkärit, neuropsykologit ja muut asiantuntijat kertovat heille, mistä oppimisvaikeudessa tai koulupeäonnistumisessa on kysymys. Subjektiorientoitunut lähestymistapa kääntää tämän asetelman päinvastaiseksi. Ei niin, että tutkijat kertovat opettajille, mistä oppimisvaikeudessa on kyse, vaan oppilaat, kasvattajat ja opettajat kertovat tutkijoille, mistä oppimisvaikeudessa on kyse ja miten se kokemuksellisesti jäsentyy niiden ihmisten elämässä, jota ongelma varsinaisesti koskee.

On syytä kuitenkin korostaa, että subjektiorientoitunut tutkimus ei kiellä kasvatopsykologisten ilmiöiden ns. empiiris-analyyttistä tutkimusta. Se on edelleen ajankohtainen ja tärkeä tutkimuksen alue, mutta se ei voi yksinään tarjota mielekästä perustaa kasvatopsykologiselle teorialle ja sen varaan rakentuvalla ammattikäytännöllä.

1.3.5. Kasvatopsykologisten ammattikäytäntöjen kehittäminen

Kasvatopsykologia tieteenä on Suomessa varsin nuori ja sen varaan rakentuva ammatillinen profilaatio on epäselvä. Ammattinimikkeenä kasvatopsykologi on jo kiistanalainen, koska kasvatusta- ja kehityopsykologiaan erikoistuneet psykologit ja koulupsykologit mieltävät itsensä ”oikeiksi” kasvatopsykologeiksi. Oulun yliopistossa kasvatopsykologian pääaineopiskelijat eivät opintojensa perusteella saavuta laillistetun psykologin pätevyyttä, mutta he voivat käyttää kasvatopsykologin nimikettä samalla tavalla kuin Helsingin yliopistosta valmistuvat sosiaalipsykologian opiskelijat käyttävät sosiaalipsykologin nimikettä, vaikka eivät voi saavuttaa laillistetun psykologin pätevyyttä koulutuksensa kautta.

Aikaisempina vuosina Oulun yliopistossa psykologiaa opiskelleet tosin saattoivat päteväytyä psykologiksi suorittamalla syventävien opintojen osuuden jossakin psykologikoulutusta antavassa yliopistossa. Tämä polku kuitenkin suljettiin joitakin vuosia sitten ja nykyään psykologin pätevyyden edellytyksenä on pääsykokeiden kautta valinta psykologian koulutusohjelmaan ja kaikkien psykologian opintojen suorittaminen koulutusohjelman sisällä. Tätä muutosta ei tarkemmin perusteltu, mutta mahdollisesti sen avulla haluttiin estää soveltuvuus- ja/tai pääsykokeitten ohittaminen psykologikoulutukseen hakeutumisessa.

Yleinen psykologia tarjoaa tuleville psykologeille erilaisia ammatillisia suuntautumismahdollisuuksia. Valtaosa psykologian opiskelijoista tähtää edelleen klinisen psykologin tehtäviin, erityisesti psykoterapeutin työtehtäviin. Psykoterapeuttikoulutus on siirtymässä lähivuosina yliopistoihin ja koulutukseen voinee tulevaisuudessa hakeutua kaikista sellaisista maisterikoulutusohjelmista, jotka tarjoavat riittävän tieteellisen perustan psykoterapiaopinnoille. Psykoterapeuteiksi päteväytyvät voivat jo nykyistenkin käytäntöjen kautta edustaa kirjavaa koulutustaustaa. Mukana on sosiaalityön, terveydenhuollon, psykologian, logopedian ja kasvatustieteen edustajia. Kasvatopsykologiaan perustuvat ammattitehtävät sijoittuvat tieteenalansa aseman perusteella psykologin ja kasvatustieteilijän välimaastoon, joka

käytännössä tarkoittaa kaikkia sellaisia psykologista asiantuntemusta edellyttäviä tehtäviä, joita ei erityisesti suunnata psykologeille.

Kasvatuspsykologiaan perustuvien ammattikäytäntöjen itsenäisyyttä ja omaleimaisuutta tulee suojella myös kliinisen psykologian ja psykiatrian suuntaan. Psykkisen kasvun ja kehityksen häiriöiden näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuspsykologian ammattikäytännöt voidaan sijoittaa kliinisen psykologian ja psykiatrian sekä kasvatustieteen välimaastoon. Psykiatria tutkii ennen kaikkea psykkisten sairauksien dynamikkaa ja hoitoa. Näiden ilmiöiden ymmärtämiseksi psykiatria soveltaa monia tieteenaloja, joista länsimaissa yksi keskeinen tiede on psykologia. Ihmisen kehityskaaren aikana ilmenee kuitenkin monenlaisia psykkisen kehityksen häiriöitä ja kehityskriisit ovat olennainen osa kehitysprosessia ilman että kyse olisi varsinaisesti sairauksista. Kasvatuspsykologia tarjoaa tieteenalana mahdollisuuden kehittää uusia ammatillisia valmiuksia ja luoda sellaisia ammattikäytäntöjä kasvattajille ja opettajille, jotka perustuvat modernin kehityspsykologian uusimpiin tutkimuksiin ja teoreettisiin kehittelyihin. Tällöin puhutaan esimerkiksi sellaisista pedagogista ratkaisuista tai muista oppilashuollollisista työ tavoista, jotka perustuvat terapeutiseen ja ymmärtävään orientaatioon olematta kuitenkaan varsinaista sairauksien hoitoa.

On tärkeää korostaa koulutusta tarjoavien ja hoitoa tarjoavien instituutioiden perustehtävien eroja. Koulusta ei tule tehdä psykiatrista yksikköä eikä sairaala voi ottaa vastaan koululaitoksen tehtävää. Sen sijaan koululaitoksella on paljon opittavaa niistä periaatteista, joita on kehitetty psykkisten häiriöiden ennaltaehkäisyssä, hoidossa ja kuntoutuksessa. Koulun ensisijaisena tehtävänä ei ole antaa terapiaa, mutta terapeutin yhteisön toimintaperiaatteiden soveltaminen koululaitokseen voisi lieventää monia psykkisen kasvun ongelmia ja ohjata oppilaita tyydyttävämpään elämään, itsensä ja toisten arvostamiseen ja kunnioittamiseen.

Kasvatuspsykologian kehitys ei voi rakentua kuitenkaan uusien ammatillisten käytäntöjen luomiseen vaan olennaiseen asemaan nousee kasvatuspsykologisen tutkimuksen aseman vahvistaminen. Lasten ja nuorten kasvun ohjauksen ongelmat ovat puhuttaneet suomalaisiakin viime aikoina runsaasti. Nuoret ovat syyllistyneet aikuisille käsittämättömiin väkivallan tekoihin. Lasten ja nuorten hätää lievittämään on pyydetty lisää tutkimus- opetus- ja hoitoresursseja. Esimerkiksi psykiatrista hoitoa onkin tuettu erillisillä määrärahoilla ja opetukseen on vähitellen palautettu laman aikana poistettuja toimintaresursseja.

2. KASVATUKSEN MERKITYS PSYYKEN KEHITYKSESSÄ

2.1. Moderni kehityspsykologia kasvatustyön perustana

Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen tutkimus on edistynyt merkittävästi viimeisen 30 vuoden aikana. On kiinnostavaa, että vaikka psykologiassa on pitkään hyväksytty ja sitä on jopa kritisoitu siitä, että käyttäytymisen syitä haetaan aina lapsuudesta, varhaislapsuuden psykologinen tutkimus, varsinkin niin sanottu pikkulapsitutkimus ja vauvatutkimus ovat vakiinnuttaneet asemansa varsin myöhään. Tätä kuvaa mm. se, että ensimmäinen pikkulasten psyykkiseen kehitykseen keskittyvä julkaisu *Infant Behaviour and Development* on ilmestynyt vasta noin 30 vuotta. (vuodesta 1979).

Pikkulapsitutkimuksen väheksynnän taustalla ovat monet historialliset tekijät. Lapsuus itsenäisenä ja erityisenä elämänvaiheena on pitkään torjuttu ja väheksytty. Lapset kuvattiin taiteessa pieninä aikuisina ilman ikävaiheeseen liittyviä erityisiä tunnuspiirteitä. Rousseau kuvaa L'Emilessä lasta automaattiksi tai idiootiksi, joka ei osaa vielä mitään. Myös 1900-luvun alkupuolella lapsia kuvattiin kirkuviksi lihamöykyiksi, jotka elävät täysin pimennossa ja eivät kykene tiedostamaan ympärillään olevaa maailmaa kuin hyvin karkeasti. Psykologian alkuaikoina pienten lasten tutkimusta pidettiin turhana mm. siksi, koska lapset eivät kyenneet kuvaamaan omaa kokemusta tai käyttäytymistään luotettavasti tutkijalle (ks esim. Kessen, 1965). Vaikka Sigmund Freud korosti varhaisten kokemusten merkitystä aikuisiän psyykkisissä häiriöissä, hänkään ei tutkinut varsinaisesti lapsia, mutta teki heidän käyttäytymisestään joitakin havaintoja. Lasten kasvatuksen tietoinen pohtiminen kasvatusfilosofien piirissä loi vähitellen perustaa nykyaikaiselle psykologiselle pikkulapsitutkimukselle. Mm. John Locke korosti omissa pohdiskeluissaan positiivisen palautteen ja ympäristön kautta tapahtuvan kontrolloinnin merkitystä kasvatukselle.

Moderni kehityspsykologinen tutkimus on muuttanut käsitystämme täysin päinvastaiseksi ja viime vuosikymmenien pikkulapsitutkimusta luonnehtiikin parhaiten se, että tutkijat ovat tutkimustiedon karttuessa joutuneet luopumaan yhä uudelleen useimmista lapsen oppimiskykyä ja taitoja (ali)arvioivista ennako-oletuksista. Vauvat ja pikkulapset ovat osoittautuneet huomattavasti kyvykkäimmiksi ja taitavimmiksi kuin mitä tutkijat olettavat. Esimerkiksi Piaget, jonka erityisenä ansiona voidaan pitää sitä, että hän aloitti systemaattisen pienten lasten havainnointitutkimuksentä,

ei itsekään kyennyt kokonaan välttämään lasten henkisen suoritustason aliarviointia. Tästä hyvänä esimerkkinä on niin sanottu maisemakoeasetelma, jossa Piaget tutki lasten havaintojen egosentrisyyttä. Vaikka tulokset olivat varsin mielenkiintoisia, myöhempi pikkulapsitutkimus on osoittanut, että Piaget sai jossain määrin harhaanjohtavia tuloksia lasten kyvystä ymmärtää toisen ihmisen näkökulmaa. Syy oli hänen oma ”egosentrisyytensä”, toisin sanoen hänen tiedostamaton olettamuksensa, että pikkulapset ymmärtävät tutkijan ohjeet samalla tavalla kuin aikuiset. (Donaldson, 1980).

2.2. Psyykkisten ominaisuuksien rakentuminen ihmisen evoluutiossa

Tarkasteltaessa ihmisen psyyken kehitystä evoluution näkökulmasta siinä voidaan erottaa eräitä kiinnostavia erityispiirteitä. Ihmisen psyykkisen kasvun ja kehityksen merkittävin piirre on sen hitaus. Ihmisen kypsyminen aikuiseksi lajinsa edustajaksi kestää merkittävästi kauemmin kuin muilla lajeilla. Vastaavasti myös elämme pitempään kuin esimerkiksi läheisimmät lajitoverimme. Ihmisen alkio muodostuu samojen vaiheiden ja lakien kautta kuin muillakin nisäkkäillä, mutta huomattavasti hitaammin. Philippe Rochartin (2001) mukaan ihmislapsi syntyy muihin nisäkkäisiin verrattuna liian aikaisin. Olemme evolutionarisessa mielessä kaikki keskosia. Eräiden arvelujen mukaan, jotta ihmisen kehitysaste syntymähetkellä olisi sama kuin muilla kehittyneillä nisäkkäillä on, ihmisen raskaus tulisi kestää noin 21 kuukautta (Rochat, 2001, 12).

Mitä seurauksia ”ennen aikaisella synnytyksellä” on ihmisen kehitykselle? Kasvatuspsykologisesti ymmärrettyä tämä tarjoaa mielenkiintoisia pohdintamahdollisuuksia ihmisen psyykkisen kasvun ja kehityksen tarkastelulle. Ihmisen ”evolutionaarinen keskosuus” merkitsee sitä, että selviytyäkseen kasvun ja kehityksen monista haasteista ja ongelmista, ihmisyksilö tarvitsee erityisen paljon ja pitkään kasvuyhteisön, kuten vanhempien huolenpitoa ja hoivaa. Toisin sanoen kohdan ulkopuolinen stimulaatio vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen psyykkisten ominaisuuksien muodostumiseen. Lapsen psykologinen syntymä kestää useita vuosia ja tämä syntymä tapahtuu kulttuurisesti välittyneessä maailmassa muodostaen vähitellen ne psykologiset rakenteet, jotka tekevät meille mahdolliseksi toimia ja osallistua symbolisessa ja kulttuurisessa maailmassa (ks. esim. Bruner, 1996). Me tulemme tietoisiksi itsestämme ja kykenemme erottamaan itsemme ympäristöstä ja muista ihmisistä. Olennaista on siis huomata, että psyykkinen kehitys ja henkiset ominaisuutemme perustuvat ihmisyyhteisön tapaan hoivata jälkeläisiään ja pitää heistä huolta. Tämän huolenpidon perimmäinen syy on se, että ilman tuota hoivaa olisimme lajina

menehtyneet. Kasvatuksen tarjoama vuorovaikutus ja hoiva kehittää meissä samalla sellaisia psyykkisiä rakenteita ja taitoja, joita ei ole muilla eläimillä ainakaan samassa määrin kuin ihmisellä. Tämä prosessi johtaa lopulta tietoisuuden syntymiseen, siihen, että ihminen kykenee erottamaan itsensä ympäristöstä kokemuksellisesti. Meille kehittyy mielikuva ja käsitys itsestämme erityisenä ihmislajin edustajana, ns. minätietoisuus. Hyvä esimerkki huolenpidon seurauksena kehittyneistä erityispiirteistä on ihmiselle ominainen taito tunnistaa toisen ihmisen tunnetiloja. Empatia näyttää olevan ihmiselle erityisen tyypillistä. Jo lähisukulaisemme, simpanssit eivät kykene lainkaan samassa määrin tunnistamaan toisen lajitoverinsa tarpeita ja toiveita. Ihmislapsi tarvitsee kehittyäkseen siis runsaasti huolenpitoa ja hoivaa yhteisöltään ja vanhemmiltaan. Lapsen varhaiskehitys rakentuu alussa ihmiselle ominaisen **universaalin vanhemmuuden** (Human parenting) varaan. Vanhemmuudessa on huomattavia kulttuurisia eroja, mutta sen keskeisenä tunnuspiirteenä kaikkialla luonnossa on jälkeläisen fyysisten perustarpeiden tyydyttäminen ja hänen olemassaolon perusehtojen turvaaminen. Toimiva ja onnistunut vanhemmuus perustuu lapsen hyväksymiseen, rakastamiseen, ja hänen oman aktiivisuuden kaikinpuoliseen hyödyntämiseen. Ruokintatilanteessa lapsi saa koko ajan palautetta omasta toiminnastaan, äidit peilaavat lapselle hänen reaktioitaan, hymyään, katsekontaktiaan.

2. 3. Psykkisen kasvun interpersoonallinen luonne

Yhteistoiminnan keskeinen merkitys ihmisen kehityksessä ja oppimisessa ei perustu ensisijaisesti siihen, että yhteistoiminta toisi mukanaan jotain lisää yksilön toimintaan vaan siihen, psykologian kannalta vaikeasti omaksuttavaan teoreettiseen lähtökohtaan, että korkeampia psyykkisiä toimintoja ei voi muutoin rakentua kuin intersubjektiveisen kehitysprosessin kautta. Systemisen psykologian näkökulmasta tarkasteltuna Vygostkyn (1978) yleinen geneettinen laki tulisi ymmärtää siten, että psyykkiset toiminnat eivät ainoastaan muodostu sosiaalisella tasolla, vaan ne myös eksistoiivat sosiaalisina. Psykkisten rakenteiden sosiaalinen luonne voidaan tarkemmin ilmaista käsitteellä intersubjektiveisuus, koska sosiaalinen viittaa myö yhteiskunnallisiin prosesseihin, eikä sosiaalinen psykologiassa tarkoita samaa kuin sosiaalinen sosiologiassa.

Viime vuosikymmeninä moderni pikkulapsipsykologia on radikaalisti muuttanut käsityksiämme varhaisen vuorovaikutuksen merkityksestä vauvan psyykkiselle kehitykselle. Jerome Bruner puhuu vauvan ”luonnollisesta sosiaalisuudesta”, jolla hän tarkoittaa ihmiselle ominaista ja synnynnäistä ei-

kielellistä kommunikointia, joka ilmenee lapsen kykynä imitoida kasvon ilmeitä, eleitä ja ihmisen ääntä (Bruner, 1981; 1983). Trewarthen kutsuu tätä ominaisuutta primaariksi intersubjektiviteetiksi (Primary intersubjectivity), jolla hän tarkoittaa vauvan kykyä tunnistaa toisen ihmisen mielentiloja. Tämä ominaisuus näyttäisi olevan synnynnäinen ja sen perusta on paitsi siinä yhteisöllisessä kulttuurissa myös ihmisen hermoston ja aivotoiminnan rakenteissa (Trewarthen & Aitken, 2001). Vaikka tämä ilmiö tunnistettiin ensimmäisen kerran jo 1960-luvulla, vasta pikkulapsipsykologian tutkimusmenetelmien kehittyminen on mahdollistanut sen luotettavan osoittamisen empiiristen tutkimusten avulla. Erityisen selvästi tämä ominaisuus on tullut tutkimuksissa, joissa on videoitu vanhemman ja lapsen varhaista vuorovaikutusta ja analysoitu erityisesti vauvalle suunnatun puheen ja vauvalle suunnatun laulamisen merkitystä vauvan ja aikuisen vuorovaikutusprosessin rakentumiselle. Näissä tutkimuksissa on voitu osoittaa, että vauvalle suunnattu puhe (Infant-directed speech) on tärkeä osa vanhempi- vauva suhteessa ilmenevää yhteistoimintaa (joint attention, Bruner, 1983). Vauvan kontaktia hakevat kyvyt ilmenevät heti syntymän jälkeen ja niiden varaan rakentuva vuorovaikutus ilmenee ns. synkronisaationa, jossa äidin ja lapsen kielelliset ja ei-kielelliset kommunikoinnin toiminnot sulautuvat rytmiseksi kokonaisuudeksi. Tärkeitä tekijöitä tässä on vauvalle suunnatun puheen intonaatio, puheen poikkeava rytmitys sekä aikuisen ja lapsen eleet ja kasvonilmeet ja katsekontaktin poikkeuksellinen intensiteetti. Näissä tutkimuksissa on voitu osoittaa, että 2-3 kuukauden ikäinen vauva kykenee katsomaan silmiin jopa yli minuutin, kun normaalissa vuorovaikutuksessa maksimikesto on noin 30 sec. Myös vauvalle laulamissa on samoja tunnuspiirteitä ja vauvalle laulaminen (Infant-directed singing) on erityisen tärkeä tapa monipuolistaa lapsen ja aikuisen yhteistoimintaa. On syytä huomata, että vuosisatoja vanha leikkilaulu perinne ei ole säilynyt sattumalta. Moderni pikkulapsipsykologinen tutkimus on osoittanut, että sen pedagoginen merkitys on paljon suurempi kuin arkiajattelun peruseella kuvittelemme.

2. OPPIMINEN KASVATUSPSYKOLOGIAN TUTKIMUSKOHTENA

Oppiminen on psykologian tärkeimpiä ja keskeisimpiä käsitteitä. Siitä huolimatta mitään yksiselitteistä ja lopullista ratkaisua kysymykseen, mitä oppiminen on, ei ole olemassa. Yksimielisiä ollaan vain siitä, että yksinkertaista selitystä oppimiselle ei ole olemassakaan. Tämä johtuu mm. siitä, että oppimisen määrittely kytkeytyy moniin muihin keskeisiin käsitteisiin. Se miten oppiminen ymmärretään riippuu siitä, miten vastataan sellaisiin kysymyksiin kuin, mitä on tieto, mitä on kehitys

3.1. Oppiminen ja kehitys

Miksi kehityksen määrittely ohjaa käsitystämme oppimisesta? Siksi, että molemmat kuvaavat itse asiassa samaa asiaa, ihmisen käyttäytymisessä tapahtuvaa muutosta. Psykologiassa oppimisen ja kehityksen suhde on määritelty ainakin kolmella eri tavalla; oppiminen ja kehitys ovat eri ilmiöitä, oppiminen ja kehitys ovat itse asiassa sama ilmiö, tai oppiminen ja kehitys ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Vygotsky, 1979; 1981):

1) oppiminen ja kehitys ovat eri ilmiöitä

Näkemyks, että oppiminen ja kehitys ovat erillisiä ilmiöitä perustuu ajatukseen, että voidakseen oppia, yksilön täytyy ensin kehittyä. Kehitystä ohjaa biologiset tekijät ja niiden saavutettua tietyn kypsyyssasteen, oppimista voi tapahtua. Vaikka kehityksen ja oppimisen välillä oletetaan olevan vuorovaikutusta, ne ovat kuitenkin periaatteessa erillisiä psyykkisiä prosesseja. Kehitys on tässä tarkastelussa yläkäsite ja oppiminen on mahdollista vasta, kun kehitys saavuttaa tietyn tason. Siksi lapsen opetuksessa tulee aina huomioida hänen kehitystasonsa.

2) oppiminen ja kehitys ovat sama ilmiö

Oppiminen ja kehitys voidaan kuvata myös identtisinä. Oppiminen on mekanismi, jonka kautta ihminen muuttuu ja kehittyä. Tuntemalla oppimisen perusmekanismit, meillä on mahdollisuus ymmärtää ja kuvata kehitystä. Jos halutaan jollakin tavalla erottaa termit oppiminen ja kehitys, niin oppimisella voidaan kuvata ihmisen muuttumista yksilön kehityksen aikana ja kehitys puolestaan

kuvaa ihmisen muuttumista lajina (Järvilehto, 1994). Periaatteessa nämä ilmiöt eivät kuitenkaan eroa toisistaan.

3) Oppiminen ja kehitys ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa

Vygotskyn (1979) mukaan oppimisen ja kehityksen välillä vallitsee dynaaminen vuorovaikutussuhde, jota ilmaisee hänen luomansa käsite lähikehityksen vyöhyke (Zone of proximal development, ZPD). Lähikehityksen vyöhyke kuvastaa sitä eroa, joka on lapsen aktuaalisen osaamisen ja potentiaalisen osaamisen välillä. Kehittyäkseen lapsen on kyettävä saavuttamaan potentiaalisen osaamisen alue. Tämä tapahtuu Vygotskyn mukaan kasvatuksen kautta. Pedagogisesti lähikehityksen vyöhyke voidaan kuvata suhteena; mitä lapsi osaa tehdä itsenäisesti ja mitä lapsi osaa tehdä yhdessä kasvattajan kanssa. Olennaista tässä on, että lapsi ei ensin kehity tietylle tasolle, jonka jälkeen hän voisi oppia uusia toimintatapoja. Lapsi oppii ensin taidot aina sosiaalisesti, yhteistyössä aikuisen kanssa. Opetuksen kautta lapsi ylittää lähikehityksen vyöhykkeen. Kehittyminen merkitsee sosiaalisen toiminnan kautta omaksuttujen toimintojen sisäistymistä itsenäisiksi psykologisiksi rakenteiksi. Nämä rakenteet ovat eräänlaisia psykologisia tai henkisiä työkaluja, joiden kautta itsenäinen, yksilöllinen toiminta mahdollistuu.

3.2. Behavioristinen oppimiskäsitys

Oppimisen psykologian kehitys on perustunut hyvin pitkälle niihin saavutuksiin, joihin ns. behaviorismi ylsi vuosisadan vaihteessa ja tämän vuosisadan alussa. Oppimisen tutkijoiden kunnianhimoisena tavoitteena oli löytää oppimisen perusmuodot, mekanismit, jotka ohjaavat, ei ainoastaan ihmisen oppimista vaan kaikkien elävien olentojen oppimista ja kehitystä. Behaviorismin mukaan oppimisen perusmuodot ovat klassinen ehdollistuminen ja välineellinen ehdollistuminen. Näitä perusmekanismeja on jälkeen päin kutsuttu eri nimillä, kuten ärsykeoppiminen (klassinen ehdollistuminen) tai seuraamusoppiminen (välineellinen ehdollistuminen). Olennaista niissä kuitenkin on, että ihmisen oppimisen oletetaan rakentuvan yksinkertaisista S-R kytkennöistä (assosiaatioista), joita voidaan ohjata ja hallita tuntemalla tuon kytkennän syntymekanismit.

Behavioristinen oppimisen tutkimus on tuonut runsaasti tietoa ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteena oli luonnontieteen tiedeihanteen mukaisesti kuvata ihmisen

toimintaa yksinkertaisista perusmekanismeista lähtien. Behaviorismin ensisijaisena tavoitteena ei sen sijaan voida pitää sen selvittämistä, miten ihmisiä tulisi kasvattaa. Vaikka behaviorismia on sovellettu kasvatukseen, se on tapahtunut usein kriitikittömästi ja mekaanisesti kuvittelemalla, että laboratoriotutkimusten havainnot voidaan suoraan siirtää myös kasvatustilanteisiin. Tämä on johtanut moniin väärinkäsityksiin ja behavioristisen tutkimuksen kohtuuttomaan aliarviointiin. Behavioristisen psykologian merkityksen väheneminen perustuukin enemmän sen teoreettisen perustan merkityksen murenemiseen (ks. esim. Järvillehto, 1994) kuin sen toimimattomuuteen kasvatustilanteissa.

3.3. Hahmopsykologinen oppimistutkimus

Behavioristisen psykologian käsitykset oppimisen perusmuodoista herätti vastustusta jo sen omana aikana. Hahmopsykologian piirissä kehiteltiin vuosisadan alussa näkemyksiä, joissa behaviorismia kritisoitiin liian yksinkertaisesta ja mekanistisesta oppimisnäkemystä. Hahmopsykologian mukaan oppimisen perusmuoto ei ole ehdollistuminen vaan oivallus eli kyky ratkaista ongelmia. Oivaltaminen on laadullisesti erilainen tapahtuma kuin ehdollistuminen. Oivaltamisessa tapahtuu laadullinen muutos ihmisen toiminnassa. Tätä laadullista muutosta kuvattiin hahmopsykologiassa käsitteellä havaintokentän uudelleenorganisointumisen (Köhler, 1947). Uudelleenorganisointumisen edellyttää aitoja ongelmatilanteita, joissa entiset reagoitavat (ehdollistuminen) eivät enää päde. Hahmopsykologien mielestä ihmiset ja korkeimmat nisäkkäät (apinat) kykenevät oppimaan oivaltamisen kautta ja se on niiden tyypillinen oppimismuoto.

Hahmopsykologian näkemys oppimisesta ei koskaan saavuttanut samanlaista suosiota kuin behavioristinen oppimiskäsitys. Amerikkalainen Harlow (1933) esitti mielenkiintoisen synteetin oppimisen perusmekanismeista 1930-luvulla. Hänen mielestään sekä behavioristit että hahmopsykologit ovat oikeassa, mutta kumpikin vain osittain. Harlow teki myös kokeita simpansseilla ja osoitti, että simpanssit yrittävät aluksi ratkaista ongelmia yrityksen ja erehdyksen (ehdollistumisen) avulla. Riittävän kauan yritettyään tapahtuu kuitenkin laadullinen muutos oppimisessa. Harlow kutsui tätä muutosta oppimaan oppimiseksi. Simpansseille muodostuu eräänlaisia oppimisjärjestelmiä eli "learning settejä". Kun tällainen learning set muodostuu, se voidaan siirtää uusiin oppimistilanteisiin. Siksi ihmiset ja korkeammat nisäkkäät näyttävät oppivan

suoraan oivaltamalla. Oivaltamisen kehitys perustuu kuitenkin Harlowin mielestä alun perin yritys-
erehdys -oppimiseen.

Harlow esitti myös mielenkiintoisia ja edelleenkin ajankohtaisia näkemyksiä siitä, voidaanko
ongelmanratkaisukykyä opettaa. Harlowin mukaan oivaltaminen perustuu kahteen
perusominaisuuteen: älykkyyteen ja persoonallisuuteen. Tuon ajan (1930-luku) ajattelun mukaan
älykkyys oletettiin synnynäiseksi ominaisuudeksi. Sen sijaan persoonallisuuden piirteisiin uskottiin
voitavan vaikuttaa. Tärkein oivaltamista edellyttävä ominaisuus on Harlowin mukaan rohkeus. Kyky
ajatella itsenäisesti ja omaperäisesti pelkäämättä, että muut pitävät sinua tyhmänä tai kummallisena.
Kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on siis kannustaa itsenäiseen ja rohkeaan omien käsitysten
muodostamiseen. Harlowin ajatukset eivät aikoinaan herättäneet kovin paljon innostusta
kasvatuksen alueella toimivissa, mutta kuten tutustuminen uusiin oppimispsykologisiin näkemyksiin
osoittavat, ne ovat edelleen hyvin ajankohtaisia ja merkittäviä näkökohtia.

3.4. Informaation prosessoinnin psykologia

Behavioristisen oppimistutkimuksen valta-asema säilyi koko tämän vuosisadan alkupuoliskon.
1950-luvulla alkoi ilmaantua näkemyksiä, joissa yhä enemmän korostettiin ihmisen psyykkisten
(sisäisten) prosessien tutkimisen tärkeyttä. Kognitiivisten prosessien tutkimus sai tukea
samanaikaisesti voimakkaasti kehittyvältä kybernetiikan ja systeemiteorian suunnalta. Kognitiivisia
prosesseja alettiin kuvata aluksi lähinnä metaforana tietokoneanalogioiden kautta. (Ihminen on
tietoa käsittelevä tietokone) Monet kognitiivisen psykologian luomat käsitteet näyttivät sopivan
hyvin tähän uuteen teoreettiseen viitekehykseen ja erityisesti oppimisen tutkiminen mahdollistui
informaation prosessoinnin psykologian lähtökohdista.

Informaation prosessoinnin psykologia esitti oppimisen hyvin yksiselitteisen kaavion muodossa.
Oppiminen merkitsee informaation välittymistä aistikanavien kautta hermostoon, jossa sitä
prosessoidaan eli muokataan tulevaa käyttöä varten. Psykologian tehtäväksi tuli selvittää tämän
sisäisen muokausprosessin luonne ja siihen vaikuttavat tekijät. Informaation prosessoinnin
psykologia merkitsi erityisesti hermoston tutkimuksen merkityksen korostumista ja tämä on
näkynyt myös suomalaisessa psykologisessa tutkimuksessa.

Informaation prosessoinnin psykologia sai lisätukea mm. tutkimuksista, joissa osoitettiin
ihmisen aivopuoliskojen toimivan asymmetrisesti ts. niiden rooli näytti olevan erilainen psyykkisen
toiminnan eri vaiheissa. Vaikka aivopuoliskoteorian väittämät osoitettiin hyvin nopeasti

yksipuolisiksi, hätäisiksi ja jopa vääriksi, ajattelutapa levisi nopeasti ns. suuren yleisön tietoon. Edelleenkin mm. erilaisissa oppimista popularisoivissa kirjoituksissa informaation prosessoinnin teoria on hyvin vahvasti esillä "tieteellisenä" perustana näkemyksille, joissa oppiminen sijoitetaan milloin mihinkin kohtaan aivoja. (Aivopuoliskoteorian kritiikki ks. esim. Järvilehto, 1987).

Informaation prosessoinnin psykologian suosiota on yritetty jälkeen päin arvioida. Todellisuudessa se säilytti hyvin pitkälle behaviorismin perusolettamukset voimassa. Toisaalta se näytti tarjoavan psykologialle mahdollisuuden lunastaa aseman ns. kovien tieteiden joukossa. Psykkisten prosessien, kuten oppimisen perusta näytti löytyvän neurofysiologisista prosesseista. Oppiminen ei näyttänyt olevankaan jotain epämääräistä "käyttäytymistiedettä", vaan tarkasti ja täsmällisesti mitattavia sähköisiä ja kemiallisia hermostollisia ilmiöitä. Informaation prosessoinnin psykologian ansioksi voidaan lukea se, että hermoston psykologinen tutkimus on edistynyt huomattavasti viime vuosikymmeninä. Samalla on kuitenkin käynyt ilmeiseksi, että oppimista ei voida palauttaa aivoissa tapahtuviksi prosesseiksi. Tämä ei sitä paitsi tee oikeutta hermoston tutkimuksellekaan. Oulussa vierailut tunnettu amerikkalainen neurofysiologi Walter Freeman (1995) totesi luennoissaan, että perusongelma psykkisten toimintojen neurofysiologisessa selittämisessä on siinä, että ihmisen kokemuksista ei näytä jäävän hermostoon mitään pysyvää jälkeä. Muistijäljistä puhuminen perustuu metafora-ajatteluun, pyrkimykseen kuvata populaarilla tavalla sinällään oikeaa lähtökohtaa, että hermoston rooli on erittäin keskeinen ihmisen oppimisessa.

3.5. Konstruktivistinen oppimistutkimus

Viime vuosikymmenen oppimistutkimusta on hallinnut ns. konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivismin merkitystä arvioitaessa tulisi erottaa käsitteen erilaiset sisältöalueet. *Konstruktivismi tietoteoreettisena suuntauksena* lähtee siitä, että ihminen ei voi hankkia objektiivista tietoa pelkästään havaintojensa pohjalta, koska "puhtaita" havaintoja ei ole olemassakaan. Siksi jokaisen ihmisen täytyy rakentaa eli konstruoida itse käsitys todellisuudesta. Tästä seuraa kuitenkin vaikeasti ratkaistava teoreettinen ongelma, mitä tämä "itsekonstruktio" on. Oppimispsykologisessa keskustelussa tämä ongelma ilmenee usein jo johdannossa, kun kirjoittajat toteavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen tarkoittavan sitä, että oppimisessa ihminen ei *pelkästään*,

ainoastaan tai yksinomaan vastaanota tietoa, vaan myös, ennen kaikkea, mitä suuremmassa määrin jne. itse konstruoi ja luo tietoa.

Itsekonstruktiota voidaan kritisoida siitä, että todellisuuden konstruointi on mahdollinen ainoastaan sosiaalisena tapahtumana, jolloin sen eteen on harhaanjohtavaa liittää termi "itse". Todellisuuden konstruointi ei voi tapahtua aivoissa tai muutoinkaan ihmisen sisäisenä, erillisenä psyykkisenä prosessina. Esim. muutaman tunnin ikäinen lapsi kyllä jäljittelee jo äidin ilmeitä, mutta tämä jäljittely ei perustu pelkästään lapsen synnynnäisiin ominaisuuksiin, eikä sijaitse siellä, vaan äidin ja lapsen sosiaalisessa suhteessa.

Konstruktivismi oppimistutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on otettu innostuneesti vastaan sen takia, koska se näytti osoittavan tietä ulos behavioristisesta, oppijan passiivista roolia korostavasta, oppimisenäkemyksestä. Viime vuosikymmeninä konstruktivistinen oppimiskäsitys on jakaantunut erilaisiin lähestymistapoihin ja suuntauksiin. Ns. *radikaali konstruktivismi* (von Glasersfeld 1991) nojautuu Piaget'n näkemyksiin ja lähtee siitä, että tiedon konstruointi tapahtuu yksilön "sisällä" ja että tietäminen perustuu vain kunkin yksilön omiin konstruktioihin. *Informaation prosessoinnin konstruktivismiin* (ks. esim. Steffe & Gale 1995) Taustateorianä on informaation prosessoinnin psykologia, joka olettaa, että ihminen on informaatiota prosessoiva tietokone. *Sosiaalinen konstruktivismi* korostaa sosiaalisten funktioiden merkitystä tiedon konstruointiprosessissa. Siinä painotetaan erityisesti yhteistoiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä ryhmätoiminnan ja yhteisöjen toiminnan ymmärtämistä osana ihmisen oppimisprosessia (Steffe & Gale 1995).

Konstruktivismi pedagogisen toiminnan perustana on edellä kuvatuista syistä varsin ongelmallinen kysymys. Puuttumatta näihin teoreettisiin kiistoihin voidaan kuitenkin todeta, että konstruktivistinen oppimiskäsitys on monella tavalla rikastuttanut opetuksesta käytävää keskustelua ja käytännön opetustyötä on systemaattisesti kehitetty konstruktivismiin periaatteiden varaan. Konstruktivistinen oppimistutkimus on mm. esittänyt eräitä peruskäsitteitä, joiden kautta yksilön tiedonmuodostusprosessia on kuvattu. Oppimisstrategioilla tarkoitetaan niitä opittuja toimintatapoja, joita henkilöt käyttävät erilaisissa oppimistilanteissa. Oppimistrategia ei ole yksilön ominaisuus vaan opittu toimintatapa. Vähemmän esillä ollut käsite oppimistyyli viittaa sen sijaan yksilön pysyvään ominaisuuteen. Oppimistyylien systemaattinen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että niihin nojaavalla pedagogisella toiminnalla ei ole voitu osoittaa mitään vaikutuksia oppimistuloksiin (Pashler & al 2008).

Oppimisessa ilmeneviä yksilöllisiä eroja voidaan kuvata myös käsitteillä pintasuuntautunut ja syväsuuntautunut oppimisstrategia. Pintasuuntautunut oppimisstrategia tarkoittaa oppimista, jossa

oppija omaksuu tiedon sellaisenaan, siinä muodossa, siinä järjestyksessä kuin se hänelle esitetään. Pintasuuntautunut strategia on yhteydessä myös ns. absoluuttiseen tiedonkäsitukseen (Perry, 1970). Syväsuuntautunutta oppimisstrategiaa käyttävä oppija sen sijaan pyrkii muodostamaan asioista oman käsityksen, kiinnittää huomiota merkityksiin ja ajatuksiin, jota opittava aineisto sisältää.

Oleennaista oppimisstrategianäkemyksissä on se, että niiden muodostumista ohjaa opettajan ja koulun toimintamallit. Pintasuuntautunut strategia ei siis ole mikään oppilaan tyhmyyden osoitus. Oppilas valitsee ja käyttää sellaisia strategioita, joilla selviytyy hänelle esitetyistä tehtävistä. Eniten oppilaan strategian valintaa ohjaa oppimistulosten evaluointiin käytetyt menetelmät. (tentit, kokeet, jne.) Traditionaaliset ulkomuistia ja mieleen palauttamista edellyttävät tehtävät ohjaavat oppilaita pintasuuntautuneiden strategioiden käyttöön. Haluttaessa kehittää oppilaiden oppimisstrategioita tulisi siis kiinnittää enemmän huomiota opettajien ja koulun toimintatapoihin, koululaitoksen "strategioihin". (ks. esim. von Wright & al, 1979)

Metakognitiolla puolestaan tarkoitetaan kaikkia niitä kognitiivis-emotionaalisia taitoja, joilla yksilö ohjaa ja säätelee omaa oppimistaan. (Rauste - von Wright & von Wright, 1994). Metakognition käsite helposti mystifioituu. Suomeksi se tarkoittaa oikeastaan sitä, että ihminen ajattelee ja suunnittelee omaa oppimistaan ja tekemistään. Opiskelija, joka ei mieti oman työskentelynsä mieltä tai järkevyyttä, vaan lukee ja lukee, mutta "toivoo parasta ja pelkää pahinta", omaa siis heikot metakognitiiviset taidot. Oman toiminnan arviointi ja sen pohtiminen, mitä opiskeltavista aineista oikeastaan ymmärtää ja mitä ei, saattaa tietysti alussa turhauttaa ja järkyttääkin: enhän minä ymmärrä näistä mitään. Lopulta kuitenkin sen selvittäminen, mitä ei ymmärrä, saattaa olla pitemmällä tähtäimellä tärkeämpää ja oppimisen kannalta olennaisempaa kuin niiden asioiden toistaminen, jotka ovat itselle ymmärrettäviä ja selkeitä.

Oppimisstrategiat ja metakognition käsite osoittavat myös ne ongelmat, joita oppimisen tarkastelu yksilöllisenä konstruktioprosessina sisältää. Oppilas ei suinkaan itse valitse tai hallitse tiettyjä kognitiivisia taitoja tai strategioita. Ne määräytyvät niistä toimintatavoista, odotuksista ja vaatimuksista, joita koulutusorganisaatiot yksilöille asettavat. Tätä yhteiskunnallis- sosiaalista ulottuvuutta konstruktivistinen oppimisen tutkimus ei näytä riittävästi tavoittavan. Konstruktion syntymisen periaatteet piiloutuvat aivotoimintaan ja muuttuvat mystisiksi psykologiseksi prosesseiksi jossakin ympäristön ja hermoston välillä.

Konstruktivismin piirissä onkin herännyt viime vuosina keskustelu siitä, miten yksilöllisen painotuksen vääristymä voitaisiin ylittää. Tämä on merkinnyt sitä, että yhteistoiminnallinen oppiminen on noussut yhdeksi oppimisen tutkimuksen pääteemaksi. Oppimisen tutkimus on

rakentanut yhteyksiä sosiaalipsykologian suuntaan ja erityisesti ryhmässä oppimisen kysymykset ovat nousseet tärkeäksi sosiaalipsykologian ja oppimisen psykologian yhdistäjäksi. Näistä kysymyksistä puhutaan enemmän luvussa “ryhmädynaamiset tekijät oppimisessa”.

3.6. Systeminen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimistutkimuksen rinnalla on kehittynyt erilaisia muita suuntauksia, jotka ovat painottaneet tiettyjä periaatteellisia kysymyksiä oppimisen tarkastelussa. Oulun yliopistossa on käyttäytymistieteiden laitoksella kehitelty ns. systeemistä oppimiskäsitystä, joka on kiinteästi yhteydessä laajempaan psyykkisen toiminnan teoreettiseen analyysiin, ns. eliö-ympäristö -teoriaan. (Järvilehto, 1994;1995)

Systeminen oppimiskäsitys lähtee siitä, että traditionaalisen oppimistutkimuksen perusongelma on eliön ja ympäristön erottaminen toisistaan. Ajatus, että esim. kukin ihminen muodostaa oman järjestelmänsä ja meitä ympäröivä todellisuus on oma systeeminsä tuntuu arkiajattelunkin kannalta täysin järkevältä ja mielekkäältä perusolettamukselta. Tarkemmin asiaa pohtimalla huomaa kuitenkin, että asia on hyvin ongelmallinen. Missä ihminen “loppuu” ja ympäristö “alkaa”? Onko iho raja? Entä kun syömme ravintoa, milloin ravinto on osa meitä, milloin ympäristöä. (ks. aiheen tarkempi esittely Järvilehto, 1995,1996.)

Juuri yksilön erottaminen ympäristöstä pakottaa tarkastelemaan oppimista tiedonsiirtohypoteesin mukaisesti. Tästä periaatteellisesta kysymyksestä ei selvitä sillä, että sanotaan oppimisen perustuvan yksilön aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa tai että yksilö konstruoi oman käsityksenä todellisuudesta. Systeminen oppimiskäsitys korostaa sitä, että oppiminen on jatkuva prosessi, joka mahdollistaa yksilön omien tavoitteiden saavuttamisen yhteistyössä lajin muiden jäsenien kanssa. Oppiminen on perusluonteeltaan sosiaalista ja sitä tulee tarkastella johdonmukaisesti ja loppuun saakka sosiaalisena toimintana. Tämä ei ole mahdollista, mikäli yksilöä tarkastellaan erillisenä, abstraktina, psyykkisten ominaisuuksien “kantajana”.

Oppiminen merkitsee systeemisen psykologin mukaan samaa kuin kehitys. Oppiminen laajentaa yksilön toimintamahdollisuuksia. Olennaista oppimisen tarkastelussa on tavoitteen käsite. Oppimista ohjaa kunkin yksilön itsensä asettamat tavoitteet. Tavoite on kuitenkin luonteeltaan väliaikainen, eikä koskaan oppimisen lopullinen päämäärä. Tavoitteet mahdollistavat seuraavaan toimintoon siirtymisen. Aito oppiminen tapahtuu kuitenkin aina vain oppijan omien tavoitteiden suunnassa. Siksi on tärkeää antaa tilaa oppijan omille käsityksille ja omille pyrkimyksille.

Koulutusorganisaatioiden tulisi ymmärtää, että ketään ei voi pakottaa tai edes houkutella oppimiseen. Oppilaat kyllä oppivat pelaamaan sellaista peliä, että he näyttäisivät oppivan.

Systeeminen oppimiskäsitys kritisoi traditionaalisia oppimisteorioita siitä, että tarkastelevat oppimista yksipuolisesti joko ihmisen (ulkoisen) käyttäytymisen tai sisäisten, kognitiivisten rakenteiden muutoksena. Sen sijaan meidän tulisi luoda teoreettisesti kestävä perusta sellaiselle tarkastelulle, että sisäiset ja ulkoiset tekijät yhdessä muodostavat sen, mitä me kutsumme oppimiseksi. Niin kauan kuin ympäristöä tarkastellaan erillisenä, sosiaalisena variaabelina, emme voi ylittää sisäisen ja ulkoisen dualismia.

Systeemisen oppimiskäsityksen mukaan on erityisen tärkeää ymmärtää, että oppiminen ei tapahdu aivoissa. Samalla systeeminen psykologia kuitenkin korostaa hermostollisten mekanismien huomioonottamista oppimisessa. Hermostolliset mekanismit ovat tärkeä osa, mutta vain osa oppimisprosessia. Aivojen ja hermoston tarkastelu jonkinlaisena kokemusten ja tiedon varastona on kuitenkin lähtökohta, joka ei kestä kriittistä teoreettista tarkastelua. Tämä ajattelutapa johtuu siitä periaatteellisesta kannanotosta, että eliö ja ympäristö erotetaan toisistaan. Luopumalla tästä lähtökohdasta voidaan hermoston rooli ymmärtää toisin. Se mahdollistaa eliön liittymisen ympäristöön. Kun eliötä ja ympäristöä ei tarkastella erillään, ei myöskään hermostolle tarvitse olettaa "puhelinlinja"-roolia, jolla tavalla se yleensä kuvataan oppimisen teoreettisissa tarkasteluissa.

Oppimisen neuropsykologisten mekanismien tutkiminen on viime vuosina edistynyt sekä kansainvälisesti että Suomessa merkittävästi. Samalla tämä tutkimussuuntaus on teoreettisesti hyvin haastavassa tilanteessa; jatkaako vanhan positivistisen tradition linjoilla vai etsiäkö uusia näkökulmia erityisesti systeemiteorian ja kaaosteorian suunnalta. (Järvilehto & Aleksandrov, 1989, Mäkinen & Soini, 1994) Nämä uudet ajatukset ovat monella tavalla kiehtovia, mutta toki vielä alustavia ja kehittelyn alaisia. Näyttää kuitenkin siltä, että myös neuropsykologisen tutkimuksen on pakko seurata niitä uusia haasteita, joita psykologian teoreettinen kehitys tuo mukanaan.

systeemisen oppimiskäsityksen perusväittämät:

- 1. Oppiminen merkitsee yksilön kehityksen aikana tapahtuvaa eliö- ympäristö systeemin uudelleenorganisointumista. Oppiminen merkitsee toimintamahdollisuuksien laajentumista.*
- 2. Oppiminen tapahtuu aina oppijan omien tavoitteiden suunnassa ⇒ aito oppiminen tekee ihmisistä erilaisia*
- 3. Oppiminen ei tapahdu aivoissa. Hermoston toimintaa ei tule sulkeistaa eikä ylikorostaa oppimisen tarkastelussa.*
- 4. Tieto ei ole mikään esine tai paketti, jota voidaan hermostoa pitkin siirtää yksilön aivoihin tai hermoston rakenteisiin.*

3.7. Kokonaisvaltaisen oppimisteorian mahdollisuudesta

3.7.1. Oppiminen ihmisen psyyken ja ympäristön rakentajana ja muokkaajana

Psykologiassa oppimisen käsite on keskeinen monesta syystä. Laajimmassa merkityksessään oppiminen ymmärretään ihmisen psyykkistä kasvua ja kehitystä keskeisesti ohjaavaksi psykologiseksi perusprosessiksi. Ihmisen sopeutuminen evoluution mukanaan tuomiin elinympäristön muutoksiin on perustunut ihmiselle ominaiseen ja ainutlaatuiseseen oppimisen taitoon. Oppimisen perusta on ihmisen älykkyydessä, jonka seurauksena emme ainoastaan opi kokemuksistamme. Oppiminen aiheuttaa psyyken kehityksessä keskeisiä rakenteellisia muutoksia, joiden seurauksena ajattelukykyämme nousee laadullisesti uusille tasoille. Oppimiskykynsä ansiosta ihminen on kyennyt luomaan globaalin tiedonvälityksen verkoston, joka sekä mahdollistaa ennennäkemättömän nopean tiedonvälityksen ja viestinnän, myös muokkaa uudelleen ihmisen kognitiivisia kykyjä suuntaan, jota emme vielä tunne emmekä kykene ehkä ennustamaan.

Jo 1960-luvulla Rooman klubi ennusti, että yksi ihmiskunnan tulevaisuuden ja olemassaolon peruskysymyksiä tulee olemaan se, miten kykenemme lajina hyödyntämään oppimista olemassaolomme edellytysten turvaajana. Ajatus perustui näkemykseen, jonka mukaan ns. yritys-erehdys oppiminen saattaa olla ihmiskunnalle kohtalokasta, koska mm. ydinasetekniikka ja teknologia voivat johtaa tapahtumiin, joiden seurauksista kukaan lajimme edustajista ei jää oppimaan.

Kun oppimisen psykologinen tutkimus viime vuosisadan alussa edistyi harppauksin ja kykeni tunnistamaan ns. oppimisen perusmuodot psykologian piirissä vahvistui käsitys, että oppimisen kokeellinen tutkimus auttaa luomaan psykologiatieteelle vahvan perustan, ei ainoastaan oppimisen, vaan laajemminkin ihmisen yksilöllisen käyttäytymisen tieteelliselle selittämiselle. Vuosisadan kuluessa oppimisen tutkimus on kuitenkin kokenut monia teoreettisia kriisejä ja mullistuksia. Behavioristinen oppimiskäsitys vähitellen hylättiin, oppiminen laajeni monien eri tieteenalojen tutkimusongelmaksi ja oppimisen käsite määriteltiin niin psykologiassa kuin muissakin oppimista tutkivissa tieteenaloissa uudelleen.

Tähän kehitykseen pettyneenä tunnettu amerikkalainen oppimispsykologian edustaja B.F. Skinner kirjoitti 1983 artikkelin ”A Shame of American Education”, jossa hän analysoi amerikkalaisen koulujärjestelmän heikkoa menestystä kansainvälisissä kouluosaavutusvertailuissa. Skinnerin keskeinen kritiikin kohde oli kuitenkin uusi kognitiivinen oppimisen psykologia, jota hän syytti väljästä ja epäanalyyttisestä suhtautumisesta oppimisen psykologian keskeisiin käsitteisiin. Skinnerin mielestä kognitiivinen ja humanistinen psykologia käyttävät psykologisia termejä villisti, vailla analyyttistä otetta ja huolellista käsitteiden määrittelyä. Uudet teoreettiset suuntaukset kuvittelevat oppimisen tutkimuksen edistyvän, kun vanhoille, jo löydetyille ja oikeaksi todistetuille, oppimisen ilmiöille annetaan uusia nimiä. Skinner oli myös pettynyt oppimisen tutkimuksen uusiin suuntauksiin, koska ne väittivät oppimisen perusmuotojen edustavan mekanistista ja passiivista käsitystä ihmisen oppimisprosessista. Tästä syystä amerikkalainen tiedeyhteisö ja koululaitos hylkäsivät Skinnerin kehittämät oppimisen tehostamiseen tähtäävät oppimiskoneet (learning machines) mekanistisina opetusmenetelminä. Nämä uudistajat eivät sen sijaan nähneet mitään mekaanista tuolloin koulutuksen markkinoille rynnistävässä tietokoneissa (computers).

3.7.2. Oppiminen monitieteisenä tutkimusongelmana

Viime vuosikymmeninä tapahtunut oppimistutkimuksen kehitys on toki syventänyt ja laajentanut käsitystämme oppimisesta. Samalla se on tuottanut valtavan määrän uusia oppimiseen kytkeytyviä teoreettisia käsitteitä ja ajattelutapoja. Tuskin silti edes Skinner olisi voinut uskoa, kuinka hyvin hänen ennustuksensa oppimisen tutkimuksesta uusien termien tuottajana on viime vuosikymmenien aikana toteutunut. Vuonna 2012 ilmestyneessä *The Encyclopedia of the Learning Sciences* teoksessa on nimittäin 7 osaa ja se sisältää yli 80.000 erilaista oppimista kuvaavaa teoreettista käsitettä. Teos omalta osaltaan kuvaa sitä valtavaa laajenemista, joka oppimisen tutkimuksessa on tapahtunut viimeisen vuosikymmenien aikana. Psykologian lisäksi oppimista tutkitaan kasvatustieteissä, kielitieteissä, neurologiassa psykiatriassa, sosiologiassa, kulttuuriantropologiassa jne.

Oppimistutkimuksen laajeneminen eri tieteenaloille toi mukanaan teoreettisen kiistelyn ohella myös toisen Skinnerin ennustaman seurauksen oppimistutkimukselle. Oppimiseen liittyvien teoreettisten käsitteiden epäanalyyttisen ja villin käytön. Tämä oppimistutkimuksen kokema inflatorinen kehitys ilmenee siinä, että minkä tahansa ihmisen toimintaan liittyvän tutkimushankkeen edustajat haluavat tutkia nykyisin myös oppimista ja pyrkivät luomaan koko ajan uusia oppimista

kuvaavia käsitteitä. Tämä kehitys saa joskus huvittaviakin piirteitä. Viimeisin esimerkki tästä kehityksestä on ehdotus kirjaston nimen muuttaminen oppimiskirjastoksi.

3.7.3. Uusi oppimiskäsitys ja oppimistutkimuksen teoreettinen kehitys

Kasvatustieteiden kehitystä oppimisen tutkimuksen alueella kuvaa parhaiten ns. uusi oppimiskäsitys. Se kokoaa modernin oppimistutkimuksen keskeiset havainnot ja korostaa erityisesti oppijälähtöisyyttä, oppijan henkilökohtaisen toimintatavan ja persoonallisen kokemuksen huomioonottamista oppimistapahtumassa. Uusi oppimiskäsitys painottaa myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan merkitystä. Sen mukaan oppijan aktiivisuus, itseohjautuvuus ja yhteistyökykyisyys ovat oppimisen keskeisiä edellytyksiä.

Oppimisteoreettisessa keskustelussa uuden oppimiskäsityksen keskeisiä tunnuspiirteitä ei nykyisin haluta kyseenalaistaa. Sen sijaan yksimielisyyttä ei ole sen suhteen, miten nämä uudet ideat tulisi ottaa huomioon oppimisen tutkimuksen teoreettisessa tarkastelussa. (Cole, 1991; Greeno, 1997; Anderson, & al. 1997). Teoreettisen kiistelyn näkökulmasta oppimisen tutkijat voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, miten he ymmärtävät sosiaalisten tekijöiden ja yksilöllisten kokemusten merkityksen oppimisen tutkimuksen teoreettisessa kehityksessä (Cole, 1991). Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat tutkijat, jotka uskovat oppimisen tutkimuksen voivan jatkua kuten ennenkin. Mitään teoreettista uudelleenarviota ei tarvita, vaan sosiaalinen voidaan lisätä yhdeksi taustamuuttujaksi pyrittäessä ymmärtämään perimmältään individualistista oppimistapahtumaa (ks. esim. Anderson & al. 1997). Toiseen ryhmään kuuluvat tutkijat, jotka ovat sitä mieltä, että aiheesta tarvitaan vielä lisätutkimusta. Nykytietämyksen varassa eri tekijöiden teoreettisesta merkityksestä oppimistutkimukselle ei voida sanoa vielä mitään varmaa. Kolmanteen ryhmään kuuluvat tutkijat ovat sen sijaan vakuuttuneita siitä, että psykologian hellimä individualistinen kognitiokäsitys on siinä määrin kestävä ja sekaannusta aiheuttava, että tarvitaan oppimisen tutkimuksen ontologisten ja epistemologisten perusolettamusten perustavanlaatuisuutta uudelleen arviota, jotta oppimisprosessin kompleksisuus voidaan saada käsitteellisesti haltuun (ks. esim. Lave & Wenger, 1991; 1993; Järvilehto, 1994; Greeno, 1997).

3.7.4. Kokonaisvaltaisen oppimisteorian mahdollisuudesta

Kokonaisvaltaisen oppimisteorian tulisi luoda teoreettisesti eheä lähestymistapa, joka samanaikaisesti kykenee ottamaan huomioon sekä oppijan henkilökohtaiset oppimiskokemukset että oppimisen yhteisöllisyyden. Oppimiskokemuksia kartoittavien tutkimusten tarjoama yksi merkittävä näkökulma lienee siinä, että oppimista tarkastellaan entistä kiinteämmin osana yksilön omaa kasvua ja kehitystä. Oppimisessa on kysymys ennen kaikkea henkilökohtaisesta kasvusta ja kehityksestä ja oman persoonallisen teorian rakentamisesta todellisuudesta (Rauste-von Wright, 1986). Huolimatta siitä, että monet oppimistutkijat korostavat oppijan kokemusten tarkastelua, niiden tutkimuksellinen hyödyntäminen on käsitykseni mukaan vielä vasta alkuvaiheessa. Oppimiskokemusten systemaattinen tutkimus näyttäisikin tarjoavan tulevaisuudessa entistä parempia mahdollisuuksia jäsentää oppimista myös teoreettisesti ja laajentaa sitä koskemaan myös muita psykologian osa-alueita kuin yksilön kognitiivista kehitystä (Lave, 1991; Hofer & Pintrich, 1997).

Oppimisen psykologian yhdeksi keskeiseksi tutkimusaiheeksi on noussut viime vuosina emootiot ja niiden merkitys oppimisprosessissa. Syynä ovat mm. havainnot, joiden mukaan akateemisen tiedon omaksumista eivät ohjaa pelkästään tiedolliset intressit. Tieteellisessä toiminnassa emootiot ymmärretään yleensä rationaalista ajattelua ja päättelyä haittaavina tekijöinä. Hyvä tutkija ei asennoidu emotionaalisesti tutkimiinsa ilmiöihin, koska tunneperäinen suhtautuminen saattaa ohjata tutkijaa näkemään asiat ja ilmiöt sellaisina kuin hän haluaisi niiden olevan, ei sellaisina kuin ne tosiasiallisesti ovat.

Kanadalainen filosofi ja matemaatikko Norpelt Whitehead kritisoi ankarasti jo viime vuosisadalla koulutusorganisaatioita kuolleen tiedon (inert knowledge) levittämisestä. Elävä, innostunut suhde tietämiseen edellyttää Whiteheadin mukaan tietämiseen rakastumista. Romanssi tietäjän ja tiedon välillä ei synny pakottamalla ja vaatimalla vaan vapauden lisäämisellä. Tietämiseen rakastuminen edellyttää Whiteheadin mielestä ennen kaikkea vapautta. Vapaus ei johda holtittomuuteen vaan aitoon ja henkilökohtaiseen kurinalaisuuteen, joka on syvällisen tieteellisen toiminnan välttämätön edellytys. Henkilökohtainen kurinalaisuus on koulutuksen ja kasvatuksen todellinen tavoite ja tieteellisen sivistyksen hankkimisen perusta. Paradoksaalisesti siihen päästään kontrollointia, valvontaa ja käskyttämistä purkamalla ja vapautta, luovuutta ja tietämiseen rakastumista vaalimalla. Tieteellisen toiminnan autonomia onkin yksi länsimaisen sivistyksen peruspilareista, jonka olemassaoloa erityisesti yliopistolaitoksen tulisi kaikin tavoin vaalia ja puolustaa.

4. OPPIMISKOKEMUSTEN JA -KÄSITYSTEN TUTKIMUS

4.1. Epistemologiset uskomukset ja niiden kehitys korkeakouluopiskelijoilla

Psykologiassa on viime vuosikymmenenä kiinnitetty yhä enemmän huomiota oppijan omiin käsityksiin tiedosta ja oppimisesta. Piaget oli erityisen kiinnostunut, miten lapsen käsitykset todellisuudesta muotoutuvat ja muuttuvat kehitysprosessin aikana. Geneettinen epistemologia, kuten Piaget'n tutkimussuuntausta kuvattiin, osoittikin, että lapsen ajattelu käy läpi monia laadullisia muutoksia kohti aikuisikää. Kiinnostus epistemologisiin uskomuksiin perustuu ajatukseen, että oppimista ei ainoastaan ohjaa oppimisen psykologian yleiset lainalaisuudet, vaan myös se, miten oppijat itse ymmärtävät oppimisen. Ference Marton kuvaa näitä kahta tarkastelukulmaa termeillä "first-order perspective" ja "second-order perspective" (Marton 1981). First-order perspective käsittelee kysymystä mitä oppiminen on, ts. niitä universaaleja lakeja, joita oppiminen ilmiönä noudattaa. Second-order-perspective sen sijaan kuvaa sitä, mitä ihmiset ajattelevat oppimisen olevan. Oppimiskäsityksillä on puolestaan vaikutuksia siihen, miten ihmiset toimivat halutessaan tietoisesti oppia jotain.

Vasta 1970-luvulla tutkijat alkoivat perehtyä tarkemmin myös aikuisten tiedonkäsityksiin ja niissä ilmeneviin eroihin. Lähes kaikki aikuisen oppijan tiedonkäsitystä koskevat tutkimukset palautuvat Perryn 1960-luvun lopulla Harvardin yliopiston miespuolisille opiskelijoille käynnistämiin tutkimuksiin. Perryn erityisen merkittävä havainto oli, että aikuisten käsitykset oppimisesta ja tiedosta eroavat laadullisesti toisistaan. Perry (1968) osoitti, että opiskelijoiden käsitykset muuttuvat opiskelun aikana absoluuttisesta ja yksinkertaisesta tiedonkäsityksestä suhteelliseen ja kompleksiseen suuntaan. Monet opiskelijat esimerkiksi kuvittelivat yliopistoon tullessaan, että tieto on joko oikeaa tai väärää, että tiedemiehet tietävät oikeat vastaukset ja että yliopistojen opettajien tehtävänä on opettaa heille, mikä tieto on oikeaa. Tämä ns. dualistinen orientaatio vaihtuu vähitellen relativistiseen orientaatioon, jonka seurauksena opiskelija ymmärtää asteittain, että ehdotonta vastausta oikeaan tietoon ei ole olemassa. Hänen itsensä on muodostettava käsitys tiedosta ja että asioita voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja viitekehyksistä Perryn mukaan

tämä prosessi etenee kaikkiaan yhdeksän eri vaiheen kautta. Myöhemmin Moore (1994) pelkisti tämän prosessin neljään päävaiheeseen seuraavasti:

Epistemologisten uskomusten kehitysvaiheet korkeakouluopiskelijoilla (Perry, 1971)

I. Dualistinen orientaatio (Dualism)

I vaihe: Opiskelija näkee maailman polariteettien kautta. Me- oikeassa olevat (hyvät) versus nuo väärässä olijat (pahat). Kaikkiin kysymyksiin on olemassa oikeat vastaukset, jotka tiedon auktoriteetit (opettajat) tietävät. Opettajien tehtävänä on kertoa opiskelijoille oikeat vastaukset.

II vaihe: Opiskelija tunnistaa erilaiset lähestymistavat ja tiedon epävarmuuden, mutta tulkitsee sen epäpätevien opettajien syyksi. Tiedon epävarmuus on opettajien luoma didaktinen temppu tai harjoitus, jonka avulla lopulta päädytään oikeaan ja lopulliseen tietoon.

2. Moniarvoisuutta korostava orientaatio (Multiplicity)

III vaihe: Opiskelija hyväksyy erilaiset näkökulmat ja tiedon epävarmuuden oikeutetuiksi, mutta uskoo, että ne ovat vain tilapäisiä tai paikallisia. Oikeat vastaukset ovat olemassa, mutta niitä ei ole vielä löydetty.

IV vaihe: Opiskelija tunnistaa epävarman tiedon oikeutuksen ja siitä johtuvat erilaiset lähestymistavat sekä tunnistaa sen olevan yleistä ja laajenevaa. Tiedon epävarmuus asetetaan kuitenkin omaan jäsentymättömään epistemologiseen todellisuuteen, jossa jokaisella on oikeus omaan mielipiteeseensä. Tämä todellisuus asetetaan vastakkain tiedon auktoriteettien todellisuuden kanssa, jossa edelleen on olemassa ulottuvuus oikea- väärä tieto. Tälle vaiheelle saattaa toisaalta olla ominaista se, että opiskelija pitää laadullisesti erilaisen päättelyn tietyissä asiayhteyksissä olevan eräänlainen erikoistapaus verrattuna siihen, mitä tiedon auktoriteettien todellisuudessa lopulta vaaditaan.

3. Relativistinen orientaatio:(Relativism)

V vaihe: Opiskelija hyväksyy kaiken tiedon ja arvot mukaan lukien auktoriteettien käsitykset kontekstuaalisiksi ja suhteellisiksi ja asettaa (subordinates) dualistisen oikea-väärä ulottuvuuden erityistapuksen asemaan.

VI vaihe: Opiskelija alkaa arvostaa ja ymmärtää henkilökohtaisen sitoutumisen merkitystä tiedon epävarmuuteen ja todellisuuden suhteellisuuteen. (Vastakohtana aikaisempaan yksinkertaiseen ja varmaan tietoon sitoutumiseen, jota ei kyseenlaistettu tai pohdittu.)

4. Relativismiin sitoutuva orientaatio (Commitment to realism)

VII vaihe: Opiskelija sitoutuu henkilökohtaisesti johonkin tiettyyn näkemykseen.

VIII vaihe: Opiskelija kokee sitoutumisen vaikutukset ja oivaltaa subjektiivisen ja omaperäisen vastuun seuraukset.

IX vaihe: Opiskelijan identiteetti vahvistuu henkilökohtaisen vastuunoton laajenemisen kautta ja hän oivaltaa sitoutumisen jatkuvaksi toimintamuodoksi, jonka kautta hän voi ilmaista omaa elämäntapaansa.

Perryn tutkimusten ansiona voidaan pitää, että hän ensimmäisenä toi selkeästi esiin aikuisiän opiskelijoiden oppimiskäsityksissä ilmenevät laadulliset ja yksilölliset erot. Siihen saakka aikuisiän oppijoita oli tarkasteltu homogeenisenä joukkona, koska uskottiin, että aikuisiällä ajattelun rakenteissa tai oppimisessa ei voi tapahtua laadullista kehitystä. Jälkeen päin Perryn tutkimuksissa löytämiä kategorioita ei ole täysin pystytty tunnistamaan eikä tutkijat ole pystyneet jatkamaan kategorioiden täsmällisempää jäsentämistä. Tutkimusta on myös kritisoitu siitä, että tutkija vetää miespuolisista opiskelijoista keräämäänsä aineiston perusteella johtopäätöksiä aikuisten oppimisesta ja tiedonkäsityksistä yleensä (vrt esim. Belenky & al. 1986). Ei ole myöskään pohdittu sitä mahdollisuutta, että opiskelijoiden käsitykset eivät kaikilta osin välttämättä poikkea korkeakouluinstituution tavasta jäsentää akateemista tietoa. Monet oppikirjat ja opetuskäytännöt näet perustuvat samanlaisiin tiedon rakennetta koskeviin uskomuksiin, jotka Perry tunnisti opiskelijoiden tiedonkäsityksistä.

Kiinnostava tutkimuksenaihe on ollut myös vaikuttaako opiskelijan käsitykset tiedosta ja oppimisesta hänen oppimistuloksiinsa. Amerikkalainen Schommer (1993) tutki Perryn tulosten innoittamana opiskelijoiden tiedonkäsityksiä kehittämällään kyselylomakkeella ja kehitti moniulotteisen faktorirakenteen, joka kuvaa hänen mukaansa monipuolisemmin opiskelijoiden oppimis- ja tiedonkäsityksiä. Kukin faktori muodostaa jatkumon ja opiskelijan sijoittuminen kullakin

ulottuvuudella kuvaa hänen epistemologista uskomusrakennettaan. Schommerin mukaan faktorit voidaan kuvata seuraavasti:

1) tiedon rakennetta koskevat uskomukset.

Tieto on oikeaa tai väärää versus tiedosta on erilaisia käsityksiä, joita voidaan perustella (tiedon yksiuotteisuus - moniuotteisuus näkökulma).

2) Tiedon luotettavuutta ja varmuutta koskevat uskomukset

On olemassa varmaa tietoa versus tieto on suhteellista, lopullista ja varmaa tietoa ei ole

3) älykkyyden pysyvyys

Älykkyys on synnynnäinen versus ihminen kykenee parantamaan älykkyyttään

4) Tiedon omaksumisen nopeus

Oppiminen tapahtuu joko nopeasti tai ei ollenkaan versus oppiminen tapahtuu hitaasti ja asteettain

Schommer on myös tutkinut opiskelijoiden epistemologisten uskomusten yhteyttä heidän opiskelumenestykseen. Joitakin mielenkiintoisia yhteyksiä on löytynytkin. Schommer on mm. osoittanut, että tiedon omaksumista ja oppimista koskevat uskomukset ovat yhteydessä siihen, miten opiskelija ymmärtää lukemiaan tekstejä. Opiskelijat, jotka uskovat, että nopea oppiminen on mahdollista ja että tiedon rakenne on yksinkertainen suoriutuvat heikosti ymmärtämistä ja päättelykykyä mittaavista tehtävistä, yliarvioivat oman päättelykykynsä ja ymmärtävät huonosti lukemaansa tekstiä (Schommer *et al.* 1997.).

4.2. Opiskelijoiden laadullisesti erilaiset oppimiskäsitykset

Opiskelijan tiedonkäsityksellä on yhteys siihen, mitä opiskelija ymmärtää oppimisella. Säljö (1976) ja myöhemmin Marton (1993) on erottanut seuraavia, laadullisesti toisistaan eroavia oppimiskäsityksiä.

1) Oppiminen on tiedon lisääntymistä

- 2) *Oppiminen on asioiden muistamista ja mieleenpalauttamista*
- 3) *Oppiminen on taitojen hankkimista ja niiden soveltamista*
- 4) *Oppiminen on ymmärtämistä (merkitysten abstrahointia)*
- 5) *Oppiminen on asioiden näkemistä uudella tavalla*
- 6) *Oppiminen on muuttumista ihmisenä*

Kolmelle ensimmäiselle oppimiskäsitykselle on ominaista ymmärtää tieto valmiina pakettina tai etukäteen määriteltynä operaatioina, jotka omaksutaan "sellaisenaan". Kolme viimeistä kategoriaa pitävät sisällään kehittyneemmän oppimiskäsityksen, jossa olennaista on oman käsityksen tulkinta saatavilla olevasta informaatiosta. Oppiminen on tällöin merkitysten muodostamista.

4.3. Oppimisstrategiat tutkimuksen kohteena

4.3.1. Laadulliset erot oppimisstrategioissa

Laadullisesti erilaisten oppimiskäsitysten tutkimisen keskeinen intressi on ollut selvittää, miten erilaiset oppimiskäsitykset heijastuvat opiskelijoiden toimintatapoihin itse oppimistilanteissa. Göteborgilainen tutkimusryhmä Ference Martonin johdolla tutki opiskelijoiden oppimiskäsityksiä mm. analysoimalla taloustieteen opiskelijoiden vastauksia yksinkertaiselta kuulostavaan kysymykseen: *Miksi viineri maksaa 1.5 kruunua?* Tuloksista kävi ensiksikin ilmi, että melkoinen osa alan opiskelijoista ei kyennyt antamaan kysymykseen ns. oikeaa vastausta vaan arvelivat, että hinta muodostuu viinerin tuotantokustannuksista. Vain osa opiskelijoista tunsi markkinatalouden hinnanmääräytymisen mekanismin ns. kysynnän ja tarjonnan-periaatteen hinnan muodostuksessa. Oikein vastanneiden opiskelijoidenkin joukossa oli vastauksia, jotka kuvasivat vastauksen kuin suoraan oppikirjasta. Myöhemmin Marton ja kumppanit esittivät tunnetun näkemyksensä laadullisesti erilaisista oppimisstrategioista. Ns. *pintasuuntautunut strategia* ohjaa opiskelijaa lähinnä kuvaamaan ilmiöitä sen mukaan kuin niistä on hänelle kerrottu tai hän on niistä lukenut. Pintasuuntautunut strategia nojautuu myös edellä kuvattuun absoluuttiseen tiedonkäsitykseen,

kuvitelmaan, että tiede tietää oikeat vastaukset tai että tieteen keinoin on mahdollista löytää lopullinen totuus. *Syväsuuntautuneelle strategialle* on puolestaan ominaista, että opiskelija kuvaa ilmiöitä oman ymmärryksen näkökulmasta. Hän ymmärtää myös tiedon suhteellisuuden, hyväksyy erilaisten näkökulmien olemassa olon ja tajuaa, että kulloinenkin totuus riippuu siitä, mistä näkökulmasta asioita katsotaan.

4.3.2. Itseohjautuvuus ja oppimisen strategiat

Oppimisprosessin etenemistä opiskelijan näkökulmasta valottaa myös ns. oppimisstrategiatutkimus, joka ei niinkään painota laadullisia eroja opiskelijoiden välillä kuin sellaisia strategioita, jotka näyttäisivät parhaiten edistävän oppimista koulutilanteissa. Oppimisstrategiakäsitettä siis käytetään kovin monella tavoin kirjallisuudessa. Oppimisstrategia kuitenkin erotetaan oppimistyylistä siinä, että oppimisstrategialla tarkoitetaan tietyn tavoitteen saavuttamiseksi opittua toimintatapaa (von Wright 1979; Vauras, 1991) kun taas oppimistyyli viittaa yksilölliseen pysyvään piirteeseen, jonka oletetaan heijastuvan myös oppimiseen.

Erityisesti itseohjautuvuuden kannalta olennaisia oppimisstrategioita on tutkinut mm. Zimmerman, (1999). Hän kritisoi kasvatuspsykologista tutkimusta siitä, että vaikka itseohjautuvuutta korostetaan, opiskelijoille ei kerrota selkeästi miten itseohjautuvuutta voisi kehittää ja mistä se itse asiassa rakentuu. Opiskelijat jätetään ongelman kanssa yksin. Zimmerman ja Martinenz Pons (1990) ovat kehittäneet menetelmän oppilaan itsearviointiin tutkimiseksi. Purdie & Hattie (1996) sovelsivat omassa tutkimuksessaan Zimmermanin kehittämää metodia itseohjautuvuuden tutkimiseksi lukiolaisilla. Tutkimuksessa selvitettiin haastattelun avulla, mitkä työtavat auttoivat oppilaita parhaiten oppimaan erilaisia koulutehtäviä. Tutkittavina oli australialaisia ja japanilaisia oppilaita, joiden keski-ikä oli 17.8 vuotta. (ikävaihtelu noin 15-19). Seuraavassa on lyhyesti esitelty metodi ja sen keskeiset tulokset.

Oppilaalle kuvattiin 8 tyyppistä opiskelutilannetta koulussa ja pyydettiin kertomaan, miten he toimivat kyseisen tehtävän onnistumiseksi. Vapaasti suomennettuina tehtävät olivat seuraavat.

1. Kuvittele tilanne, jossa opettaja keskustelee luokan kanssa (teknologian vaikutuksesta nykyihmisen elämään / historian ym teemasta). Opettaja kertoo myös, että aiheesta pidetään seuraavana päivänä koe. Mitä keinoja sinä käyttäisit, jotka auttaisivat sinua muistamaan sen tiedon,

josta luokassa keskusteltiin. Entä mitä tekisit, jos sinulla olisi vaikeuksia muistaa tai ymmärtää keskustelun sisältöjä?

2. Kuvittele, että opettaja pyytää teitä kirjoittamaan lyhyt essee novellista, jonka olette lukeneet luokallanne tänä vuonna. Esseestä annettu arvosana vaikuttaa sinun lopulliseen arvosanaan tässä oppiaineessa. Mitä keinoja tässä tapauksessa sinä käyttäisit, joka auttaisi sinua suunnittelemaan ja kirjoittamaan edellä mainittu essee. Mitä tekisit, jos sinulla olisi vaikeuksia esseen kirjoittamisessa.?

3. Opettajat yleensä edellyttävät, että annetut kotitehtävät tehdään huolellisesti ja oikein erityisesti matemaattisissa aineissa. Monet kotitehtävät täytyy tehdä ilman opettajan neuvoja tai apua. Miten sinä toimit, että kotitehtävät tulevat suoritetuksi oikein. Entä miten toimit, jos et ymmärrä, miten kotitehtävät tulisi tehdä?

4. Monet opettajat pitävät kokeen oppiaineen kurssin tai opintokokonaisuuden jälkeen ja kokeen tulos vaikuttaa olennaisesti oppiaineen arvosanaasi. Mitä keinoja ja työtapoja sinä käytät, kun valmistaudut näihin kokeisiin. Miten toimit, kun sinun tulee valmistautua erityisen vaikeaan tai tärkeään kokeeseen.

5. Usein oppilaille on vaikeuksia kotitöiden tekemisessä sen takia, että heillä on paljon muuta mielenkiintoisempaa tekemistä kuin koulutehtävät. (Esimerkiksi TV:n katselu tai kaverien kanssa seurustelu). Miten sinä toimit näissä tilanteissa, että saat aikaa ja mahdollisuuksia tehdä koulutehtävät. Entä miten toimit, jos aika ei riitä tai uhkaa tulla liian kiire?

6. Monet oppilaat kokevat opiskelun helpommaksi, jos he voivat itse järjestellä huonettaan ja niitä tiloja, joissa opiskelevat. Miten sinä järjesteleet itsellesi hyvät olosuhteet koulutehtävien tekemiselle. Entä miten toimit, jos sinulla on vaikeuksia keskittyä koulutehtävien tekemiseen.

7. Kun teet koulutehtäviä kuten kielten harjoitustehtäviä tai projektitehtäviä, miten tarkistat, että tehtävät ovat oikein suoritettuja. Entä miten tarkistat erityisen vaikean tai vaativan työn tai tehtävän?

8. Kun koulussa olet kokeissa, miten varmistat että tekemäsi tehtävät ovat oikein ennen kuin jätät koepaperin. Entä miten toimit, jos kokeissa on erityisen vaikea tehtävä.

9. Olet juuri kuvannut miten toimit kun sinun tulee oppia erilaisia asioita eri tilanteissa. Mitä sinä oikeastaan tarkoitat oppimisella. Jos mahdollista kerro esimerkki.

10. Mitä tarkoitat sillä, että olet "oppinut" jonkin asian

Tutkimuksessa löydettiin 6 itseohjautuvuuden pääkategoriaa ja niille yhteensä 21 alakategoriaa. Ei strateginen toiminta luokiteltiin lisäksi omaksi kategoriakseen.

1. Itse-arviointi

1.1. Tehtävän tai työn laadun tarkistaminen

- itse- tarkistaminen; uudelleen tekeminen, uudelleen lukeminen, korjaaminen, visualisointi jne.

1.2. Muiden itsearviointia hyödyntävien tarkistusmenetelmien käyttö: tietokone, muiden ihmisten hyödyntäminen, vanhemmat kaverit

1.3. Tiedon ja osaamisen laajuuden varmistaminen

2. Opiskelun organisointi ja suunnittelu

2.1. Kertaaminen: olennaisten kohtien listaaminen. muistiinpanojen laatiminen opiskelun aikana

2.2. Yhteenvetojen laatiminen

2.3. Pääkohtien painottaminen

2.4. Omien tuotosten järjestely ja omien töiden kopiointi ja arkistointi

2.5. Omien tavoitteiden asettaminen ja oman opiskelun suunnittelu

- esim. aloitan 2 viikkoa ennen kokeita ja pidän kiinni aikataulustani etenemällä tasaisesti

- jätän vaikeimmat tehtävät loppuun, keskityn siihen minkä osaan hyvin /huonosti

2.6. Tiedon hankinnan suunnittelu ja toteutus

esim. kirjaston käyttö, tietokonehaut jne.

2.7. Omien muistiinpanojen muokkaaminen ja järjestely

3. Opiskeluympäristön järjestely

3.1. Fyysisen ympäristön järjestely

esim. eristäydyn kaikesta, mikä voi häiritä minua. Suljen radion /TV:n

3.2. Huolehtiminen omasta fyysisestä hyvinvoinnista

- suihku, lepo, nukkuminen

3.3. Itsensä palkitseminen/rankaisu

- jos menee hyvin palkitsen itseni menemällä elokuvaan

- kuvittelen, mitä opettaja sanoo, jos en ole tehnyt koulutehtäviäni.

4. Toistaminen ja ulkoa opettelu

4.1. Ulkoa opettelu

4.2. Harjoittelu ja toistaminen

5. Avun ja tuen hakeminen muilta

5.1. Kavereiden avun pyytäminen ja hyödyntäminen

5.2. Opettajan neuvojen pyytäminen

5.3. Muiden aikuisten avun hyödyntäminen

6. Kertaaminen ja palaaminen aikaisempiin tehtäviin

6.1. Muistiinpanojen kertaaminen

6.2. Kokeiden ja muiden valmiiden töiden kertaaminen

6.3. Oppikirjojen kertaaminen

7. Ei - strateginen toiminta

7.1. Tahdonvoimaan vetoaminen tai itsensä pakottaminen

7.2. Luntaaminen, petkutus ja valmiiden töiden kopiointi

7.3. Muut ei-strategiset toimintatavat

- teen vaan parhaani

- teen vain sen mitä opettaja käskee

Myöhemmin Zimmerman (1999) on tiivistänyt itseohjautuvuuden kannalta kuusi keskeistä strategista piirrettä, joihin hänen mielestään oppilaita tulisi erityisesti opettaa kiinnittämään huomiota.

1. Tavoitteen asettelu. Oppilaan tulisi aina pyrkiä spesifioimaan omat opiskelutavoitteensa tietyn oppiaineen tai kurssin osalta.

2. Työskentelystrategioiden tietoinen analysointi ja kehittäminen (vrt. Purdie et al. tulokset edellä). Erityisen tärkeäksi itseohjautuvuuden kannalta on osoittautunut kyky pyytää ja ottaa vastaan toisten apua. Itseohjautuvuus on siis kaikkea muuta kuin yksin ja erillään työskentelyä.

3. Ajankäytön hallinta. Opiskelijan tulisi aina arvioida käytössään olevat aikaresurssit. Opiskelijan tyypillinen harha on olettaa, että "ensi viikolla minulla on aikaa". Aikaa ei yleensä ole ensi viikolla eikä ensi kuussa yhtään enempää kuin tällä viikolla. Ajankäytön hallintaan kuuluu mm.

omien lukujärjestyksien laatiminen, miten organisoida TV:n katselun ja kaverien kanssa seurustelun suhteessa omiin oppimistavoitteisiin.

4. Itsearviointi. Oman työtavan tuloksellisuuden arviointi. Erityisen olennaista näyttää olevan realististen tulostavoitteiden asettaminen. Varsinkin liian korkeat lyhyen tähtäimen tavoitteet lukkiuttavat oppimista tehokkaasti. Mm. eräät huippuasiantuntijat ovat kehittäneet erityisiä menettelytapoja alentaakseen tietoisesti tavoitteitaan väliaikaisesti, jotta oppimiskyky säilyisi optimaalisena.

5. Työskentely- ja oppimisympäristön rakentaminen oppimisen kannalta tehokkaaksi ja miellyttäväksi on yksi olennaisimpia tekijöitä itseohjautuvuuden ylläpitämisessä.

6. Tietoinen ja valikoiva avun pyytäminen. Avun pyytäminen tulee olla suunniteltua ja ajallisesti selkeästi rajattua. Apua voi hakea opettajilta, vanhemmilta, kavereilta tai kirjoista. On varsin paljon tutkimustietoa, että itseohjautuvuutta merkittävästi vaikeuttaa se, että avun pyytämistä vältellään tai ujostellaan.

On tärkeitä huomata, että edellä kuvatut strategiat palvelevat nimen omaan opettajan asettamista tehtävistä selviämistä. Zimmermanın pääkriteerinä strategioiden toimivuuden suhteen on ollut oppilaan saama arvosana. Kannattaa kuitenkin huomata, että ymmärtämisen kannalta asia ei ole aivan yksiselitteinen. On myös tutkimustietoa siitä, että pyrkimys korkeisiin arvosanoihin muodostaa merkittävän esteen asioiden syvälliselle ymmärtämiselle (Hatano Inagaki, 1992).

4.4. Oppiminen persoonallisuuden kehittymisenä

Oppimista voidaan tarkastella myös kiinteänä osana ihmisen kasvua ja kehitystä. Mm. psykodynaaminen teoria korostaa oppimista keskeisenä egon funktiona. Oppimiskyky on perustavanlaatuinen ja välttämätön, jotta yksilö voisi olla vuorovaikutuksessa realiteetteihin, niin sisäisiin kuin ulkoisiin (Main, 1986) Myös fenomenologinen tutkimustraditio korostaa oppimisen merkitystä minän rakentumisessa ja kehittymisessä. erityisen kiinnostavan kuvauksen tästä prosessista tarjoaa Belenkyn tutkimusryhmä (Belenky & al. 1986) raportoidessaan sukupuoleen sidonnaista oppimisprosessia teoksessaan "Womens way of knowing" (Naisten tapa tietää).

Persoonallisuuden kehittymisenä oppiminen voidaan ymmärtää myös yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi vähitellen tulemista. Tämä kehitys on sekä psykologisten että historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden säätelemä. Oppimiskokemus on siten paitsi tilannetekijöistä määräytyvä, ennen kaikkea historiallinen kategoria. Kunkin yksilön “tapa tietää” heijastaa hänen käsitystään itsestään, suhteestaan auktoriteetteihin ja ympäristöön yleensä. Kuvatessamme oppimiskokemuksia välitämme muille myös sitä, mikä on asemamme yhteisössä, miten arvostamme itseämme ja miten ymmärrämme oppimisen ja tietämisen. Tapamme tietää kertoo myös siitä, miten opetus- ja muut instituutiot ovat meitä kohdelleet. Belenky et al (1986) kuvasivat erilaisen koulutustaustan omaavien amerikkalaisten naisten käsityksiä oppimisesta ja tietämisestä seuraavien viiden kategorian kautta:

1. Vaikeneminen oppimisen ja tietämisen tapana

Vaikeneminen oppimisen muotona kuvasi sellaisten naisten käsityksiä tietämisestä, jotka olivat oppineet, että sanat ovat vaarallisia. Puhuminen ja oman käsityksen ilmaiseminen johtaa heidän mielestään ihmisen vaikeuksiin. Monet tähän kategoriaan liittyvät kuvaukset edustivat näkemystä, jonka mukaan auktoriteettien puhetta on vaikeata tai mahdotonta ymmärtää. Nämä naiset elivät yleensä alistetussa asemassa ja joutuivat helposti pahoinpidellyksi sanoessaan oman mielipiteensä. Heidän kokemus itsestään oli puutteellinen ja he kokivat toimintansa määräytyvän ensisijaisesti ulkoisista normeista ja säännöistä.

3. Oppiminen toisten kuuntelemisena

- Oppiminen auktoriteettien kuuntelemisena
- Oppiminen ikätoverien ja ystävien kuuntelemisena

Oppiminen toisten kuuntelemisena oli kehittyneempi oppimiskäsitys, ja se jakaantui kahteen alakategoriaan: *auktoriteettien kuuntelemiseen* ja *ystävien kuuntelemiseen*. Oppiminen merkitsee auktoriteettien käsitysten toistamista ja omaksumista. Puhuminen ja sanat koettiin siten tärkeiksi, mutta oma kyky ilmaista ajatuksiaan järkevästi koettiin yleensä erittäin puutteellisenä. Toiset osaavat ja tietävät, miten asiat ovat. Oppiminen perustuu kuuntelemiseen. Ystävien kuunteleminen perustuu ajatukseen, että heillä on paremmat taidot ja edellytykset sanoa miten asia on. Usein ystävillä huomattiin olevan hämmästyttävä kyky puhua ja sanoa asioista, joita itsekin mietti. Omat sanomiset koettiin kömpelöinä ja siksi paras tapa oppia on kuunnella muita.

3. *Oppiminen oman käsityksen muodostamisena*

Oppimisen ymmärtäminen oman käsityksen muodostumisena oli merkittävä laadullinen muutos naisten tavassa ajatella omasta oppimisestaan. Usein tämä kokemus oli muodostunut kriisien ja jopa traumaattisten kokemusten kautta erityisesti miesten kanssa. Tutkimuksen mukaan 38 % tähän ryhmään kuuluvista oli kokenut miesten taholta sukupuolista häirintää.

4. *Oppiminen oman perustellun käsityksen muodostamisena*

Oman käsityksen perustelu oli seuraava laadullinen muutos naisten tavassa ajatella omasta oppimisestaan. Tähän ryhmään kuuluvat naiset olivat taustaltaan homogeenisempi ryhmä, yleensä valkoisia pitkälle koulutettuja naisia. Oman käsityksen perusteltu muodostuminen tapahtui joko kriittisen epäilyn tai dialogin ja yhteistyön kautta. Olennaista oli "järjen äänen" kuunteleminen. oma käsitys piti kyetä perustelemaan, oma käsitys saattoi olla myös väärä tai ainakin puutteellinen. Kriittisen epäilyn kautta oman käsityksen muodostuminen perustui ajatukselle, että auktoriteettien käsitykset tuli ehdottomasti kyseenalaistaa. Itsekriittisyys on tärkeätä ja erityisesti tuli epäillä sellaista, joka "tuntui" oikealta. Yhteistyötä ja dialogia korostivat naisellisia hyveitä, kuten passiivisuutta ja kärsivällisyyttä. Yhteistoiminnallisuuden korostaminen on tärkeätä. Yhteistyö varmistaa persoonallisten näkökulmien rikkauden.

5. *Oppiminen persoonallisuuden integroitumisena*

Oppiminen *persoonallisuuden integroitumisena* oli kaikkein syvällisin oppimisen tapa. Erityisen voimakkaasti korostui oman elämäntilanteen ja elämänhistorian ymmärtämisen vaatimus. Oppimisen lähtökohtana on tällöin todellisuuden kompleksisuuden hyväksyminen ja kyky sietää ristiriitoja ja epävarmuutta. Todellisuuden hahmottaminen ei voi onnistua keneltäkään täydellisesti. Siksi tarvitaan kykyä tehdä yhteistyötä tasa-arvoisesti erilaisten ihmisten kanssa.

Kouluoppimisesta useimmilla naisilla oli erittäin kielteisiä kokemuksia. Nainen oppii koulutusinstituutiossa kieltämään naisellisen puolen omista kokemuksistaan. Oppijan kokemuksia ei yleensä lainkaan arvosteta eikä niitä oteta opetuksen lähtökohdaksi. Niitä pidetään lähinnä virhelähteinä, jotka haittaavat oikean tiedon omaksumista.

4.5. Merkitykselliset oppimiskokemukset korkeakouluopiskelijoilla.

Omassa tutkimuksessamme (Soini 1999, Soini & Flynn, 2005) selvitimme suomalaisten ja kanadalaisten korkeakouluopiskelijoiden oppimiskokemuksia ns. merkityksellisten oppimistapahtumien avulla (critical learning incidents). Tutkimuksen analysoitiin ensimmäisen ja neljännen vuoden opiskelijoiden kuvauksia mistä tahansa tilanteista, joissa he olivat todella kokeneet oppineensa jotain. Opiskelijoiden lyhyitä kertomuksia erilaisista oppimiskokemuksista analysoitiin ns. jatkuvan vertailun menetelmällä. Tutkimus osoitti, että opiskelijat kuvasivat oppimiskokemuksina sekä institutionaalisia (kouluun, yliopistoon jne. liittyviä kokemuksia) että arkielämän tilanteita. Verrattaessa suomalaisten ja kanadalaisten opiskelijoiden kuvauksia voitiin havaita, että kanadalaiset kuvasivat suomalaisia useammin ns. institutionaalisia oppimiskokemuksia.

Tutkimuksen keskeisenä havaintona voidaan pitää kuutta laadullisesti erilaista kategoriaa, jotka heijastavat opiskelijoiden oppimiskokemusten keskeisiä tunnuspiirteitä. Seuraavassa esitellään tarkemmin kukin kategoria ja arvioidaan niiden teoreettista ja käytännöllistä merkitystä. Kategoriat eivät siis yksiselitteisesti kerro sitä, mitä oppiminen on. Ne kertovat ainoastaan piirteistä, jotka toistuvat opiskelijoiden kuvauksissa.

Kategoriat, jotka kuvaavat opiskelijoiden oppimiskokemusten keskeisiä tunnuspiirteitä

- 1) *Autonomia*
 - 2) *Dialogi/ Keskustelu*
 - 3) *Asioiden tarkastelu erilaisista näkökulmista*
 - 4) *Henkilökohtainen sitoutuminen*
 - 5) *Reflektiivisyys ja palaute*
 - 6) *Yhteistyö*
- a) *asiantuntijan kanssa*
 - b) *vertaisen kanssa*

I. Autonomia

Autonomian merkitystä oppimisessa voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksikin sillä voidaan tarkoittaa oppijan toimintatapaa oppimistilanteessa. Toiseksi se voidaan ymmärtää oppimisen tuloksena. Oppiminen avaa oppijalle erilaisia toimintamahdollisuuksia ja nostaa esiin uusia ongelmia ja tehtäviä. Eniten autonomiaa on tutkittu oppijan toimintatavan ja täsmällisemmin hänen itse-ohjautuvuutensa kautta (Zimmerman *et al.* 1990). Itseohjautuvuus kuuluu kyllä autonomiaan, mutta sitä tarkastellaan traditionaalisessa oppimistutkimuksessa kapea-alaisesti. Esimerkiksi Zimmerman kuvaa itseohjautuvuutta 14 strategian avulla, joita opiskelija käyttää pyrkiessään painamaan mieleensä asioita kokeita varten tai laatiessaan esseen opettajan antamasta aiheesta (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Itseohjautuvuus käsittää siis strategiat, joiden avulla opiskelija pyrkii "itseohjautuvasti" kohti opettajan tai koulutusorganisaation asettamaa päämäärää. Itseohjautuvuuden ja siihen liittyvien muiden yksilöpsykologisten tekijöiden toimivuutta arvioidaan sen mukaan, millaisia arvosanoja opiskelija oppimisestaan saa. (ks esim. Zimmerman, 1998.)

Toinen viime aikoina laajasti tutkittu oppijan toimintatapaa kuvaava teoreettinen käsite on itsekykyisyys (Bandura, 1997). Itsekykyisyydellä tai omaehtoisuudella (self-efficacy) Bandura tarkoittaa yksilön subjektiivista tuntemusta siitä, että hän voi tehdä valintoja, toimia oma-aloitteisesti ja vastata itse ratkaisuihin, joita omassa elämässään tekee.

Niin itseohjautuvuudesta kuin itsekykyisyydestä on kehitelty mittareita, joilla oppilaiden autonomisuutta on arvioitu (ks. esim. Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Purdie & Hattie, 1996; Lindner & Harris, 1998)). Niiden ongelmana on kuitenkin kapea-alainen, yksilöpsykologinen näkökulma sekä oletamus autonomian piirteestä yksilön sisäisenä psykologisena struktuurina, joka ohjaa ihmistä oppimistilanteessa. Taustalla on informaation prosessoinnin psykologian oletus ihmisestä tietokoneena ja oppimisstrategiat tietokonetta ohjaavina ohjelmina. Näiden ominaisuuksien mittaaminen tuottaa tietenkin eroja oppilaiden kohdalla, mutta näissä tarkasteluissa unohdetaan se, että käyttäytyminen oppimistilanteessa ei perustu em. sisäiseen psykologisen ohjausjärjestelmään. Oppiminen on monimutkainen sosiaalinen tapahtuma ja on luultavaa, että edellä kuvatut mittarit kertovat ennen kaikkea niistä vaatimuksista ja rooleista, joita opetusinstituutio tai organisaatiot yleensä oppijalle asettaa kuin heidän todellisesta luontaisesta toimintatavastaan.

Oman tutkimuksemme mukaan autonomia oppimistilanteen tunnuspiirteenä määriteltiin seuraavasti: *Oppimistilanne tarjoaa mahdollisuuden sekä oppimisen itsenäiseen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin että oppijan toimintamahdollisuuksien ja riippumattomuuden lisääntymiseen.*

Opiskelijat siis kuvasivat autonomiaa molemmista edellä kuvatuista tarkastelukulmista. Autonomian tunnuspiirteeksi kuvattiin mahdollisuutta opiskella itselle mielekkäällä ja sopivalla tavalla, omaan tahtiin ja oman aikataulun mukaisesti. Toisaalta autonomia kuvattiin myös keskeiseksi oppimisen tulokseksi. Tällöin autonomialla tarkoitettiin sitä, että se mahdollistaa toiminnan jatkuvuuden ja mahdollisimman suuren vapauden ja riippumattomuuden ulkoisista pakotteista ja ulkopuolisesta kontrollista oppimistilanteessa. (ks. myös Rogers, 1984).

Autonomian merkitys oppimisessa:

- Oppiminen perustuu aina yksilön omiin pyrkimyksiin ja tavoitteisiin; muu ei ole oppimista.
- Autonomia ei tarkoita eristäytymistä ja yksin työskentelemistä
- Autonomia merkitsee oman kokemuksen ja omien käsitysten arvostamista ja julkistamista

2. Dialogisuus

Dialogisuus oppimistilanteen tunnuspiirteenä merkitsee sitä, että tilanne tarjoaa mahdollisuuden esittää omia käsityksiä sekä kuunnella toisten mielipiteitä asiasta. Dialogi toteutuu silloin, kun keskustelun seurauksena oppijan oma käsitys muuttuu tai selkiintyy Oppiminen perustuu aina ihmisten väliseen kommunikaatioon. Kommunikaatio ei ole niinkään tiedon jakamista vaan merkitysten jakamista (shared meaning) ja yhteisen tietoisuuden rakentamista. Dialogin tai arkisemmin keskustelun merkitystä oppimisessa usein aliarvioidaan (Duck,1994). Eräänä syynä saattaa olla, että keskustelu on rutiinia, osa jokapäiväistä elämää. Rutiinit kuitenkin usein paljastavat ne säännöt ja periaatteet, joihin yhteistyö perustuu (Goodnow,199& Warton,1992). Dialogin merkitys arkipäivän rutiinina on siinä, että se luo muille kokemuksillemme struktuurit ja antavat elämisellemme muodon. (Duck,1994).

Dialogi välittää myös monia muita olennaisia puolia yhteistoiminnasta ja sitä ohjaavista, usein tiedostamattomista säännöistä (Schein,1985). Keskustelu tuo esiin mm. sen kenen kanssa keskustellaan ja kenen kanssa ei, mistä aiheista puhutaan tai millaiset keskustelutyylit omaksutaan keskustelun perustaksi. Kun keskustelun kohteena on jokin tehtävä tai työ, keskustelu tuo esiin implisiittisen näkemyksemme tehtävästä, sen arvosta ja niistä erilaisista näkökulmista ja perspektiiveistä, jotka ihmiset ovat siitä muodostaneet. Yhteistyö edellyttää oman käsityksen kuvaamista toiselle ja samalla myös itselle.

Edgar Schein (1993) erottaa dialogin ja keskustelun käsitteellisesti toisistaan. Arkielämässä keskusteluksi kutsutaan puhetta, joka perustuu toiselle kertomiseen, idean "myymiseen" ja kilpailuun parhaimmista argumenteista. Keskustelu muuttuu helposti väittelyksi, jossa kaikin keinoin pyritään osoittamaan oma käsitys oikeaksi ja toisen käsitys vääräksi. Scheinin mukaan dialogista on kyse vasta silloin kun muuttamisen kohteena on oma käsitys, ei toisen. Dialogin tulisi noudattaa antiikin Kreikassa ilmaistua humanistisen dialogin ihannetta: Jokaisen ihmisen ajatuksissa on aina jotain niin arvokasta, että sillä on oikeus tulla kuulluksi. Aito dialogi tähtää oppimiseen ja yhteisen käsityksen muodostamiseen. Se suuntautuu yhteisen perustan löytämiseen ja edellyttää pysähtymistä, kuuntelemista reflektointia ja erilaisuuden sietämistä.

Dialogiin perustuva oppiminen on hidas ja vaativa prosessi. Toimiakseen se edellyttää lähes aina konsultatiivista asiantuntemusta tai sellaisia organisatorisia ratkaisuja, että keskustelun esiin nostamat ongelmat eivät uhkaa hajottaa ja pirstoa työyhteisöä toisistaan vieraantuneiksi saarekkeiksi. Toisaalta teennäinen harmonia ja hyvä henki voivat samalla tavalla olla osoituksena vieraantumisen siitä tehtävästä, jota varten organisaatio on olemassa. Nykyisessä teknologian ja muuttuvien rakenteiden maailmassa organisaatioiden toimintaa uhkaa hajaantuminen ja pirstoutuminen osiin ja erillisiin yksiköihin ja ne ovat vaarassa menettää kosketuksen kuulumisesta yhteiseen organisaatioon. Yhteisyys ja aito yhteistyö perustuu yhteiseen kokemukseen, mutta yhteisen kokemuksen jakaminen ja vastavuoroisuuden tunne voi löytyä vain keskustelemalla yhteisestä kokemuksesta (Duck,1994).

Dialogin merkitys oppimisessa:

- Tuo tietoisien tarkastelun kohteeksi yhteisössä tai ryhmässä olevat erilaiset olettamukset, käsitykset ja tulkinnat todellisuudesta.
- Luo edellytyksiä yhdistää erilaiset näkemykset ja tulkinnat
- Edistää kriittistä ajattelua ja korkeatasoista oppimista

3. Oppiminen mahdollisuutena tarkastella asioita erilaisista näkökulmista

Hyvä oppimistilanne tarjoaa mahdollisuuden katsoa asiaa eri näkökulmista ja/tai toimia erilaisissa rooleissa oppimistilanteessa. Erilaisten näkökulmien merkitystä oppimisessa on tutkittu eniten lapsen ajattelun kehittymisen osa-alueena. (Piaget, 1981). Vygotsky (1978) on korostanut, että ihmisen kehitystä tulisi tarkastella lähikehityksen vyöhykkeen (Zone of proximal development) avulla. Yksilön toimintamahdollisuuksista saa virheellisen kuvan, jos kuvittelee hänen osaavan vain sitä, mitä hän itsenäisesti tekee. Ihmisen potentiaalinen taso, mitä hän seuraavaksi kykenee suorittamaan on yksilön kehityksen kannalta ratkaisevan tärkeä. Kasvatuksen tehtävänä on rakentaa siltaa tähän uuteen mahdollisuuteen ja osoittaa uusia mahdollisuuksia. Hyvä koulutus on sitä, että se synnyttää ristiriitoja käsityksissämme ja menee välillä ns. "yli hilseen". Kaiken ei tarvitse olla sellaista, joka on helppo omaksua tai joka välittömästi koetaan hyödylliseksi ja antoisaksi.

Erilaisten näkökulmien merkitystä voidaan tarkastella myös persoonallisuuden kehityksen näkökulmasta. Esimerkiksi harrastusten ja erilaisten intressien merkitystä on korostanut Allport (1953). Hänen mukaansa aikuisuuden keskeinen tunnuspiirre on mahdollisuus tarkastella todellisuutta erilaisten näkökulmien kautta. Säilyttääkseen realistisen kuvan todellisuudesta ihmisellä tulee olla useita tarttumapintoja todellisuuteen.

Kuten aikaisemmin on todettu aikuisten oppimiskäsityksiä voidaan kuvata ns.. epistemologisten uskomusten (Perry, 1970; Schommer, 1997) kautta. Näillä uskomuksilla tarkoitetaan niitä käsityksiä, mitä meillä on tiedosta ja oppimisesta. Esimerkiksi on voitu osoittaa, että opiskelijat tullessaan yliopistoon kuvittelevat, että on olemassa vain joko oikeaa - tai väärää tietoa, että on olemassa auktoriteetteja, jotka tietävät ratkaisut tietämisen ongelmiin tai että älykkyys on ratkaisevan tärkeä oppimisessa. Vähitellen opiskelijat oppivat ymmärtämään, että lopullista tai ehdotonta totuutta ei ole olemassa. Asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista ja niitä voidaan perustella erilaista lähtökohdista.

Erilaiset näkökulmat oppimisessa:

- Erilaisuuden sietämiseen ja yksilöllisyyteen kannustaminen
- Erilaisissa tehtävissä ja rooleissa toimiminen
- Riskinotto ja kokeilu koulutuksessa ja työssä

4. Henkilökohtainen (emotionaalinen) sitoutuminen.

Tilanne tarjoaa mahdollisuuden opiskella omien tavoitteiden mukaisesti siten että oppiminen muodostuu oppimistilanteessa tai on jo etukäteen itseä kiinnostava. Sitoutuminen on organisaatiotutkimuksen keskeisiä tutkimuskohteita. Oppimisteoreettisesti se liittyy havaintoon, että oppimista voi tapahtua vain oppijan omien tavoitteiden suunnassa. Ketään ihmistä ei voi pakottaa oppimiseen (Järvilehto, 1994). Sitoutuminen ymmärretään usein kovin pinnallisesti ja naivistisesti innostumisena ja mukaan menemisenä mitä erilaisimpiin hankkeisiin. Omassa tutkimuksessamme tämä kategoria nimettiin englanniksi nimellä "emotional involvement", joka osuvasti kuvaa oppimista kietoutumisena tai liittymisenä tapahtuman kulkuun.

Henkilökohtaista sitoutumista kuvataan traditionaalisesti motivaation avulla. Esimerkiksi oppija voi olla sisäisesti tai ulkoisesti motivoitunut. Sisäisesti motivoitunut opiskelee asian itsensä vuoksi ja sen takia, mitä opittava tai työ hänelle henkilökohtaisesti merkitsee. Ulkoisesti motivoitunutta ohjaa ne palkinnot tai rangaistukset, jotka oppimisen laiminlyönnistä seuraa. Systemisen tarkastelun kannalta tämä ajattelutapa on korostetun yksilökeskeinen ja rajoittunut (Järvilehto, 1994). Lähtökohdana on edellä todettu periaate, että oppiminen aina perustuu omiin tavoitteisiin ja omiin pyrkimyksiin. Myös ulkoisesti motivoitunut toimii omista "sisäisistä" lähtökohdistaan. Hän ei ole kiinnostunut siitä tehtävästä, joka hänelle on annettu, mutta uhkausten tai sanktioitten pakottamana toimii, kuten odotetaan. Koululaitoksessa oppilaiden heikko motivaatio on toki vakava ongelma. Yhdysvalloissa tehty tutkimus osoitti, että lukiolaisista 71% opiskeli kotona korkeintaan 1 tunnin ja 25% ei opiskellut kotona lainkaan. Tarkastelun siirtäminen oppilaiden motivaatiosta koulun toimintatapoihin ja muihin näkökohtiin ei kuitenkaan ole saanut paljonkaan kannatusta.

Yksilöpsykologisten tarkastelujen sijasta sitoutumista tulisi tarkastella toiminnan organisoitumisen ja tuloksen näkökulmasta. Sitoutuminen ei ole tila, johon ihminen pitäisi suostutella tai houkutella. Sitoutuminen merkitsee, että ihminen ymmärtää tuloksen mielekkääksi ja tavoittelemisen arvoiseksi. Aikuiskoulutuksessa sitoutuminen palvelee parhaiten oppimista, kun se ymmärretään sopimukseksi opiskelijoiden ja kouluttajan välillä. Sitoutuminen tulisi silti ottaa säännöllisin välein keskustelun kohteeksi pohtimalla, edetäänkö suuntaan, joka koetaan mielekkääksi. Tärkeätä on huomata, että tavoitteen kyseenalaistaminen ja kritiikki on myös sitoutumista ja usein vakavampaa sitoutumista kuin pelkkä kaikkien hankkeiden kannattaminen.

Henkilökohtaisen sitoutumisen merkitys oppimisessa:

- Muodostuu yleensä vähitellen ja vaatii aikaa
- Sitoutuminen ilmenee kunkin henkilön toiminnassa
- Kriittisyys ja negatiivinen asenne ei välttämättä kuvaa heikkoa sitoutumista

5. Reflektiivisyys ja palaute

Oppimista ja omaa toimintatapaa voi pysähtyä pohtimaan ja arvioimaan työskentelyn kuluessa. Omasta toiminnasta saa palautetta oppimistilanteessa. Reflektion merkitystä oppimisessa on korostettu jo Antiikin ajoista lähtien. Sokrateen tapa opettaa perustui siihen, että hän ohjasi oppilastaan perustelemaan ja pohtimaan omia käsityksiään ja väitteitään. Oppimisen tutkimuksessa John Dewey oli ensimmäinen, joka pyrki määrittelemään reflektion aseman oppimisessa. Hänen mukaansa reflektiivinen toiminta on oppimistapa, joka voi ilmetä missä tahansa, missä pyritään tehokkaaseen oppimiseen ja ongelmanratkaisuun. Reflektiivinen toiminta kumpuaa ongelmallisen tilanteen synnyttämistä kysymyksistä ja hämmennyksestä. Reflektiivinen toiminta on suhde tai "luuppi" nykytilanteen ja menneisyyden välillä. Sen kautta aikaisemmat kokemukset liittyvät mukaan nykyhetken ongelmanratkaisuun. (Dewey, 1933; Boud, Keogh & Walker, 1985)

Reflektiivisyys kuvaa yleisellä tasolla kaikkia niitä toimintoja, joiden avulla yksilöt pyrkivät jäsentämään mennyttä ja aikaisempia kokemuksiaan ymmärtääkseen ja nähdäkseen asioita uudesta näkökulmasta. Erityisesti siihen on kiinnittänyt huomiota ns. kokemuksellisen oppimisen tutkimussuuntaus (Kolb, 1984; Boud & all. 1985; Jarvis; 1987). Reflektiivisyys tuo konkreettisesti esiin sen, että oppiminen on hidas prosessi. Reflektointi ei ole mikään erityinen menetelmä tai työtapa, vaan se voi ilmetä mitä erilaisimmissa tilanteissa. Se edellyttää kyllä valmiutta pysähtyä ja antaa oppijoille mahdollisuus vakavasti pohtia omia oletuksiaan ja käsityksiään asioista tai sitä, miksi he toimivat juuri niin kuin toimivat. Reflektiivinen toiminta on usein osallistujille vaativa, koska se toimii parhaiten, jos osallistujat rehellisesti ja ennakkoluulottomasti ovat valmiita kyseenalaistamaan omaa toimintaansa. Se edellyttää myös kouluttajalta reflektiivisen toiminnan luonteen ymmärtämistä.

Mezirow (1986) on jäsentänyt edelleen reflektiivistä toimintaa ja kuvannut useita eri tasoja sen toiminnassa. Korkein vaihe on ns. kriittinen reflektio, joka merkitsee omien merkitysperspektiivien

taustalla olevien ennakko-oletusten pätevyden arvioimista sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Mezirowin mukaan reflektiivinen toiminta johtaa uudenlaiseen oppimiseen, jota hän kutsuu transformatiiviseksi oppimiseksi. Sillä hän tarkoittaa kriittisen reflektion kautta oppimista, jonka seurauksena merkitysperspektiivi muuttuu niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan.

Reflektiivinen toiminta oppimisessa:

- Reflektion perusta on toiminnan tuloksessa
- Oman toimintatavan tai omien käsitysten tutkimista ja kyseenlaistamista.
- Oman "teorian" rakentamista ja sen toimivuuden tutkimista.
- Edellyttää kykyä ja halua epäillä omia näkemyksiään.
- Reflektiivisyys muodostuu joko dialogin tai toiminnasta muuten saatavan palautteen kautta.
- Omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelman- ratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (Mezirow, 1996).

6. Yhteistyö asiantuntijoiden tai vertaisten kanssa

Oppimistilanne perustuu yhteistyöhön joko asiantuntijan tai vertaisen kanssa. Yhteistyö ei ole vain ryhmässä olemista vaan edellyttää yhdessä tekemistä ainakin osittaista yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä.

a) yhteistyö asiantuntijan kanssa

Yhteistyö kokeneemman henkilön tai asiantuntijan kanssa on osoittautunut yhdeksi tehokkaimmista oppimisen tavoista. Sen tärkein merkitys on siinä, että se ensiksikin mahdollistaa neuvojen ja ohjauksen pyytämisen kokeneemmalta henkilöltä. Parhaimmillaan se tarjoaa tarvittaessa taustatukea ja malleja onnistuneen suorituksen aikaansaamiseksi. Silti se on aliarvostettu ja vähän käytetty työtapana koulutusinstituutioissa ja organisaatioissa. Kvalen (1997) mukaan tämä johtuu siitä, että koulutus ja oppiminen on rationalisoitunut, byrokratisoitunut ja teknologisoitunut. Koulutussuunnittelu perustuu ajatukseen, että oppijalle opetetaan tekemisen yleisiä sääntöjä

“oikeasti“ tekemisen sijasta. Kvale kritisoi mm. sitä että yliopistossa opiskelijoille opetetaan tieteellisen tutkimuksen yleisiä periaatteita ja sääntöjä, vaikka huippuosaaminen tieteessä ei ole koskaan perustunut tällaiselle oppimiselle.

Tutkiessaan Nobelin palkinnon saaneiden tiedemiesten käsityksiä heidän oppimiseensa vaikuttaneista tekijöistä Zuckerman (1977) osoitti, että lähes puolet 48% palkituista oli työskennellyt mestari-oppipoika -suhteessa aikaisemmin palkinnon saaneen tutkijan kanssa. Tutkimuksen mukaan Nobelin palkinnon voittajien mielestä vähiten heidän menestymiseensä oli vaikuttanut ne perustiedot, joita he olivat saaneet yhteistyön aikana. Tärkeintä oppimisessa oli ymmärtää, että vastaukset eivät löydy kirjoista eikä edes hyvin toteutetusta opetuksestakaan. Sen sijaan tärkeitä ja mieleen jääneitä kokemuksia oli kokeneemman tutkijan otsan rypistyminen, hymy, murahdukset tai huudahdukset ja muut ilmeet vuosia kestäneen yhteisen puurtamisen aikana. Olennaista oli ajattelutavan, asennoitumisen ja vision omaksuminen tiedeyhteisöön kulumisen kautta. (Zuckerman, 1977, 122).

Kuvatessaan oppimista sosiaalisena ja situationaalisenä käytäntönä Lave ja Wenger (1991) korostavat että olennaista mestari-oppipoika -suhteessa on kuuluminen yhteisöön (community of practice), jossa oppiminen tapahtuu työn tekemisen (learning by doing) kautta. Yhteisön osaaminen siirtyy vähitellen aloittelijan osaamiseksi erilaisten sosiaalisten käytäntöjen kautta. Olennaista on myös, että osaaminen ei perustu tietoon vaan ammatillisen identiteetin muodostumiseen, arvojen ja normien omaksumisen ja sisäistämisen kautta. Suorituksia ei erikseen evaluoida vaan palaute saadaan suoraan asiantuntijan arvion tai asiakkaan palautteen kautta. Yhteistyö kokeneemman henkilön tai asiantuntijan kautta korostaa oppimisen intuitiivista ja käytännöllistä ulottuvuutta. Se varoittaa kritiikittömästi omaksumasta erilaisia uusia oppimiskäytäntöjä vuosisatoja hyvin toimineiden tekemällä oppimisen periaatteiden tilalle. Samalla se kertoo siitä, että hyvää oppimista ei voi tapahtua massaopetuksena väheksymällä yksilöllisen kontaktin ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa.

Asiantuntija- oppipoika asetelman merkitys oppimisessa

- tarjoaa malleja ja hyviksi todettuja toimintatapoja oppijan käyttöön (modelling)
- tukee ja auttaa oppijaa kriittisissä kohdin (scaffolding)
- arviointi ja palaute toiminnasta muodostuu monipuoliseksi ja kattavaksi (evaluation?)

- Oppiminen yhteistyönä vertaisten kanssa

Vertaisen kanssa tehtävä yhteistyö perustuu yleensä pienryhmätyöskentelyyn, jossa ryhmälle on etukäteen asetettu yhteinen tehtävä tai ryhmä muotoilee sen itse. Vertaisoppiminen on tärkeä oppimisen osa-alue, mutta sen asemasta käyty vilkasta teoreettista keskustelua. Olennaista on tunnistaa, että se perustuu erilaisille funktioille kuin asiantuntijan kanssa tehtävä yhteistyö. Vertaisoppimisen korostaminen merkitsee sitä, että annetaan enemmän painoa ryhmädynaamisille tekijöille oppimisessa. Usein ryhmätyö on tarkoittanut ainoastaan tehtävän paloitteluksi yksilöllisiin osiin. Viime vuosina yhteistoiminnallisuuden ehtoihin on kiinnitetty enemmän huomiota.

Yleensä vertaisoppimisessa korostetaan sen välineellistä hyötyä (Wildman, 1992; Baum, 1992), jolloin painopiste on ollut sen myönteisissä vaikutuksissa oppimistuloksiin tai oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden kehitykseen. Sen sijaan harvemmin vertaisoppimista on korostettu siitä näkökulmasta, että se parantaa oppimisen laadullista tasoa ja lisää opiskelijoiden keskinäistä yhteistoimintaa. Tällöin tarkastelun painopiste siirtyy enemmän kohti opiskelijan koko elämäntilannetta sekä organisaatioiden tiedostamattomia toimintatapoja, jotka vaikuttavat merkittävästi myös oppimistuloksiin (Bramley, 1979).

Vertaisoppimista ja pienryhmien toimintakykyä arvioitaessa tulisi ymmärtää, että ryhmän kehittyminen toimivaksi työryhmäksi on hidas ja vaativa prosessi. Huolimatta siitä, että ryhmän jäsenillä on vilpitön pyrkimys hyvään työkykyyn, sen saavuttaminen edellyttää monien esteiden ylittämistä ja jatkuvaa valppautta ottaa huomioon ryhmän oppimista ja kehittymistä ehkäiseviä tekijöitä. Työn edetessä tyyppinen ryhmätoimintaan liittyvä ilmiö on ns. projektiiviset vääristymät (Main, 1985). Projektiolla tarkoitetaan yksilön taipumusta heijastaa itsessään kielteiseksi koettuja piirteitä tai tuntemuksia toiseen ihmiseen. Oppimisen kannalta kiinnostavaa on ehkä se, että yksilö voi projisoida myös positiivisia piirteitä itsestä toiseen. Esim. asiantuntijuus tai aikuismainen, kypsä toimintatapa saatetaan projisoida opettajaan. Opiskelijat kuvittelevat olevansa avuttomia ja osaamattomia ellei opettaja kerro, miten pitäisi edetä. Opiskelijan hyöty projektiosta on, että hänen ei tarvitse irrottautua kenties koko elämän ajan hellimästä "osaamattoman" ja "tyhmän" roolistaan vaan hän saa kiinnittyä lapsenomaiseen harhaansa opettajan ja auktoriteetin kaikkitietävyydestä. Opettaja voi puolestaan saada kerrankin vastinetta narsistiselle tarpeilleen omasta ylivertaisuudesta, joita kateelliset kollegat eivät vahingossakaan koskaan tyydytä. Projektiiviset vääristymät ylläpitävät siten vanhoja, usein lapsenomaisia tyydytystä antavia toimintamalleja ja estävät ryhmän jäseniä kehittymästä omaa toimintakykyään vastaavalle tasolle.

Vertaisoppimisen merkitys

- parantaa yhteistyötä ja lisää oppimistilanteen turvallisuutta
- auttaa näkemään asioita erilaisista näkökulmista
- lisää rohkeutta keskusteluun ja kommunikaatioon osoittamalla oppijalle, että muilla on samanlaisia ongelmia ja epäselviä asioita kuin hänelläkin.
- Konfliktit ja erilaiset käsitykset vertaisten kanssa ohjaavat perustelemaan oma käsitystä
- Oppilaiden asiantuntemus tulee yhteiseen käyttöön
- Sitoutuminen ja vastuuntunto paranee (tosin vähitellen)

5.YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

5.1. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsite

Yhteistoiminnallinen oppiminen on vanha oppimisen tutkimuksen kohde. Tutkimus on kuitenkin keskittynyt selvittämään lähinnä sitä, miten yhteistoiminta vaikuttaa yksilön oppimiseen. Vähitellen tutkimuksen kohteeksi on yhä enenevässä määrin tullut itse ryhmä. On ollut nimittäin hyvin vaikea osoittaa mitään selkeitä yhteyksiä yhteistoiminnalliseen ja yksin tapahtuvan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Ryhmätyön ja yhteistoiminnan korostaminen oppimisessa ei siis ole mikään uusi näkökohta. Itse asiassa kukaan oppimisen tutkija ei varsinaisesti kiellä sosiaalisten tekijöiden tärkeää merkitystä oppimisessa.

“ as for the culture you have to be very naive not to take it into consideration, but the psychological problem is to establish how culture acts.” (Piaget, 1980 p 281.)

Kuitenkin yhteistoiminta ymmärretään kovin monella tavalla. Esimerkiksi englanninkielisessä tutkimuksessa paljon käytetty termi *shared cognition* merkitsee eri tutkijoilla eri asiaa (Cole, 1991). Cole kuvaa käsitteen ongelmia analysoimalla verbin “jakaa” (shared) erilaisia merkityksiä. Kun puhumme jakamisesta, voimme tarkoittaa sillä hyvin eri asioita, kuten

- 1) käyttää yhdessä, jakaa tämä tila yhdessä, kokea yhdessä
- 2) jakaa osiin, jakaa joillekin, jaetaan tämä keksipaketti jaetaan

Jakaminen tarkoittaa sekä yhdessä kokemista yhteisöllisyyttä, että jonkin paloittelemista osiin siten, että kukin yksilö saa jotain. Yhteinen, jaettu tieto voi siis ilmetä tämän ajattelutavan mukaan sekä yksilöiden sisällä että yksilöiden välillä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa voidaan tunnistaa erilaisia teoreettisia suuntauksia joista tutkimusta tehdään. Dillenbourg (1996) erottaa seuraavat lähestymistavat yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksessa.

A. Sosio-Konstruktivistinen lähestymistapa

Tämän lähestymistavan juuret ovat tämän vuosisadan kokeellisen psykologian valtavirtauksessa. Tätä tutkimusperinnettä voidaan kuvata yksilön ajattelun ja oppimisen tutkimukseksi (Boring, 1950). Tämä tutkimusperinne hyväksyi laajasti ajatuksen, että voimme eristää yksilölliset psykologiset prosessit käyttämällä huolellisesti kontrolloituja kokeellisia tutkimusasetelmia.. Behavioristinen psykologia syntyi Wundtin introspektiivisen kokeellisen psykologian raunioille korostaen ihmisen käyttäytymisen tutkimusta huolellisesti kontrolloiduissa laboratoriokeissa. Psykologian tutkimuskohteeksi hyväksyttiin yksilöllinen käyttäytyminen, joka selkeästi erotettiin sosiaalisesta käyttäytymisestä. (vrt Durkheim 1938)

Yksilöllisen käyttäytymisen korvasi myöhemmin kognitiivisen psykologian yksilöllinen mieli. Mielen sisäiset prosessit, representaatiot (vrt. Rauste - von Wright, 1994) ovat psykologisen tutkimuksen keskiössä. Perusongelmana ei ole sosiaalisten tekijöiden tai kulttuurin kieltäminen oppimiseen vaikuttavana tekijänä, vaan tarkemmin kysymys, miten kulttuuri vaikuttaa psyykkiseen toimintaan. Kognitiiviset prosessit nähdään perusluonteeltaan yksilöllisinä ja niiden perustana ovat aivoissa tapahtuvat hermostolliset prosessit. Hermosto muodosti viimeisen linnakkeen psykologisten prosessien yksilöllisyyden puolustamisessa. Kognitiivisten prosessien psykologinen tutkimus saattoi säilyttää entisen paradigmansa, itse asiassa palauttaa psykologiaan luonnontieteellinen, eksakti tutkimusasetelma (Mäkinen & Soini 1994). Silti tämän tutkimuksen piirissä halutaan puhua sosiaalisesti jaetusta kognitiosta. Sosiaalisuus muodostaa tässä tarkastelussa kuitenkin vain yhden faktorikombinaation, joka vaikuttaa lopulta hermostossa syntyvään yksilölliseen, ainutkertaiseen kognitioon, mielikuvaan maailmasta. Sosiaalisuus ja yksilöllisyys nähdään erillisinä.

Edellä kuvatuista lähtökohdista kehittyi 1970-luvulla tutkimussuuntaus, joka keskittyi erityisesti yhteistoiminnallisen oppimisen kysymyksiin. Se lainasi Piaget'n teorian peruskäsitteitä pyrkiessään selvittämään, miten sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa yksilön oppimiseen. Sen mukaan yksilön kognitiivinen kehitys määräytyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta kausaalisen spiraalin kautta. Yksilön saavuttaessa tietyn kehitystason, hänelle on mahdollista osallistua tietynlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka tuottaa uuden kehitystason, joka puolestaan mahdollistaa jäsentyneemmän sosiaalisen vuorovaikutuksen ja niin edelleen (Dillenbourg, 1996). Suuntaus korosti myös sosio-kognitiivisten konfliktien merkitystä oppimiselle. Erilaiset "väärätkin" näkökulmat tietystä asiasta näyttävät tuottavan yhteistoiminnan kautta kehittyneemmän käsityksen asiasta.

B. Sosio-kulttuurinen lähestymistapa

Sosio-konstruktivistinen lähestymistapa painotti yksilön kehittymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa sosiaalisen toiminnan analyysin merkitystä. Sosiaalinen toiminta on merkityksellistä sen takia, että se sisäistyy niiden yksilöiden psykologiseksi rakenteiksi, jotka yhteistoimintaan osallistuvat. Tätä määrää Vygotskyn(1982) esittämä kulttuurisen kehityksen yleinen geneettinen laki: Psykkiset ominaisuudet ilmenevät ensiksi ihmisten välisinä, sosiaalisina kategoroina ja sen jälkeen intrapsyykkisinä, yksilön sisäisinä, psykologisina rakenteina.

C. Situationaalinen lähestymistapa

Yhteisen kognition käsite on lähellä situationaalisen kognition käsitettä ja korostaa ympäristön kiinteää kytkeytymistä oppimistoimintaan. Situationaalinen lähestymistapa korostaa oppimisessa hyvin samanlaisia näkökohtia kuin mitä systeemisessä oppimiskäsityksessä tuodaan esiin. Erityisesti siinä korostetaan, että sosiaalinen ja fyysinen ympäristö pitäisi nähdä paljon kiinteämmin oppimisprosessin osana kuin aikaisemmin on tehty. Oppiminen tapahtuu keskustelun ja dialogin kautta ja kiinteä osa sitä tilannetta ja niitä olosuhteita, joissa se ilmenee (Säljö, 1996). Seuraavassa esitellään perusteellisemmin situatiiviseen lähestymistapaan perustuva oppimisen teoria, jonka merkittävimpiä edustajia ovat Jean Lave ja James Greeno. Seuraavassa tarkastellaan perusteellisemmin situatiivista oppimisteoriaa.

5.2. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä

5.2.1. Situatiivinen oppimisenäkemys

Kulttuurihistoriallisen oppimisenäkemysen seurauksena oppimistutkimuksessa on korostunut entistä enemmän näkemys, jossa kritisoidaan oppimisen palauttamista yksilöpsykologiseksi prosessiksi, jota voitaisiin tutkia ja ymmärtää irrallaan niistä kulttuurisista ja yhteiskunnallisista käytännöistä, joissa ihmisten toiminta tapahtuu. Ehkä radikaaleinta näkemystä oppimisen psykologisointia vastaan edustaa amerikkalainen kulttuuriantropologi Jean Lave. Monet hänen yhteistyökumppaneistaan ovat esittäneet samansuuntaisia näkemyksiä, mutta situatiivisen oppimisen

teoria ei ole mikään kovin yhtenäinen teoreettinen viitekehys (ks. esim. Lave ja Wenger 1991; Chaiklin & Lave 1993; Greeno 1997). Niitä yhdistää kuitenkin konventionaalisten oppimisteorioiden ankara kritiikki ja pyrkimys rakentaa monitieteellistä teoreettista oppimistutkimuksen perustaa.

Oppimisen teoriat perustuvat aina johonkin näkemykseen ihmisestä, maailmasta ja niiden välisestä suhteesta. Situatiivinen oppimisteoria tarkastelee oppimista sosiaalisen toiminnan ja yhteiskunnallisen järjestyksen tuottamisena ja uusintamisena (Lave & Wenger, 1991). Traditionaaliset oppimisteoriat tarkastelevat oppimista tiedon sisäistämisenä, sen välittämisenä toisille tai koettuna vuorovaikutuksena. Oppimisen tarkastelu sisäistämisenä jättää ensiksikin oppijan, todellisuuden ja heidän välisen suhteensa tutkimatta ja heijastaa ainoastaan etäältä oletuksiaan niistä. Se luo jyrkän erottelun sisäisen ja ulkoisen välille, olettaa oppimisen aivoissa tapahtuvaksi ja ottaa yksilön ongelmattomaksi tutkimuksen analyysiyksiköksi. Lisäksi se olettaa oppimisen valmiin tiedon siirtämiseksi ja sulauttamiseksi.

Lave ja Wenger (1991) korostavat, että situatiivisuus ei ole mikään naiivi tai yksinkertainen empiirinen arkielämän attribuutti tai uusi täsmennys konventionalliselle kokemusperäiselle oppimiselle. Sen sijaan se korostaa, että oppimisen teoreettisessa tarkastelussa tulee ottaa huomioon oppimisen ja tiedon välinen suhde, merkitysten muodostumisen diskursiivinen luonne ja oppimisprosessin ongelmakeskeisyys. Tästä seuraa että oppiminen siihen osallistuville ihmisille ei voi olla muuta kuin situationaalista. Oppimista ei toisin sanoen voi tarkastella ympäristöstä irrallaan tapahtuvana prosessina. Oppimisessa toimija, toiminta ja ympäröivä todellisuus muodostavat systeemisen kokonaisuuden ja täydentävät toisiaan.

“It implide emphasis on comprehensive understanding involving the whole person than “receiving “ a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, acitivity, and the world mutually constitute each other. (Lave & Wenger, 1991,33)

Erityisesti situatiivisen oppimisteorian näkökulmasta on kritisoitu koulutuksessa vallalla olevaa käsitystä, että oppimisen teoria voitaisiin rakentaa pelkästään institutionaalisen oppimisen varaan. Oppimisen tarkastelu vain institutionaalisenä tapahtumana on niin syvällä kulttuurimme tarkoituksen selittämisessä ja tutkimisessa, että emme näe sen kummallisuuksia. Oppimisen teoriaa

ei tulisi rakentaa siten, että sillä voidaan perustella koulujärjestelmän toimintaa. Oppimisen teorian tulisi seistä omilla jaloillaan.

5.2.2. Oppiminen yhteisön legitiiimiksi jäseneksi tulemisena

Arkielämän oppimisen tarkastelu rikastuttaa monella tavoin oppimisen teoreettista ymmärtämistä ja paljastaa oppimisteorian vääristymiä. Se osoittaa myös, miten oppiminen on ollut itse asiassa vuosisatoja erilaisten yhteisöjen toimintakyvyn takeena ja varmistajana. Keskeinen käsite situatiivisen oppimisen teoriassa on ns “legitiimiksi osallistujaksi tuleminen” tai “legitiimi liittyminen yhteisön toimintaan” Termi korostaa sitä, että oppimisessa on enemmän kyse siitä, miten yhteisön jäseneksi tullaan tai päästään kuin jonkinlaisista erillisistä tiedollisten taitojen omaksumisesta tai kognitiivisten rakenteiden muodostumisesta yksilön päähän.

Legitiimiksi osallistujaksi tuleminen tekee mahdolliseksi tarkastella oppimista sosiaalisena käytäntönä. Miten oppijan suhteet asiantuntijoihin rakentuvat , miten oppiminen perustuu oman identiteetin muotoutumiseen ja mikä on erilaisten , toimintatapojen, työvälineiden jne. merkitys oppimisessa. Legitiimi osallistujaksi tuleminen ei siis ole mikään koulutuksen muoto tai pedagoginen strategia tai opetustekniikka. Se palvelee oppimisen ymmärtämistä kokonaisvaltaisena sosiaalisena prosessina.

Legitiimiksi osallistujaksi tuleminen kuvataan usein metaforalla mestari-oppipoika oppimistilanne (eng. Apprenticeship). Lave ja Wenger katsovat, että legitiiimiksi osallistujaksi tuleminen kuvaa teoreettisesti parhaiten mestari-oppipoika asetelmaa, joka on terminä liiaksi metaforien ja esimerkkien varassa. Legitiimiksi osallistujaksi tuleminen kuvaa selkeämmin oppimisprosessin todellista luonnetta ja se voidaan helpommin asettaa erilaisiin kulttuurisiin ja historiallisiin yhteyksiinsä kuin apprenticeship käsite.

Oppimisen situationaalisuutta (learning in situ) kuvataan usein karkeasti vastaavan ajatusta learning by doing. Lave ja Wenger päätyivät käsitteeseen legitiiimiksi osallistujaksi tuleminen yhteisöjen toimintaa tarkastelemalla. Legitiimiksi osallistujaksi tuleminen voidaan ymmärtää eräänlaisena sosialisatio prosessina. Esimerkiksi lapset tulevat vähitellen täysivaltaisemmiksi jäseniksi aikuisten yhteisöissä. Osallistujaksi tuleminen korostaa situatiivisuutta kulttuuri-historiallisesti määräytyneenä prosessina Lave ja Wenger kritisoivat sellaisia tulkintoja situatiivisesta toiminnasta, joissa k. o. oppiminen ymmärretään vain tapahtumisen sijoittumisena johonkin aikaan tai paikkaan. Tapahtumat kuvitellaan voitavan jakaa situationaalisiksi ja ei-

situationaaliseksi ja situationaalisuus ymmärretään vain välittömässä tilanteessa syntyneiden merkitysten muodostumisena.. (Lave & Wenger, 1991,32).

5.2.3. Mitä on legitimiiksi osallistujaksi tuleminen

Situatiivinen oppiminen voidaan ymmärtää sellaksi, jonka toisella puolella on käsitys oppimisesta (ja kognitiivista prosesseista) primaarina ensisijaisena prosessina ja toisella puolella käsitys sosiaalisesta käytännöstä primaarina ensisijaisena prosessina, jossa oppiminen on vain sen yksi ominaispiirre. Oppimista ei tule ymmärtää joksikin itsenäiseksi prosessiksi, joka voidaan sijoittaa tilanteeseen tai sosiaaliseen käytäntöön. Lave ja Wenger pyrkivät tarkastelemaan oppimista ennen kaikkea kiinteänä osana sosiaalista käytäntöä.

Jotta legitimiiksi osallistujaksi tuleminen voidaan ymmärtää oikein, käsitettä täytyy kuitenkin täsmentää. Käsite täytyy muotoilla ja ymmärtää kokonaisuutena. (Tähän tässä suomennettu käsite "legitiimiiksi osallistujaksi tuleminen" perustuu. HS.) Legitiimin osallistujan vastakohta ei ole ei-legitiimi osallistuja. Sitä ei voi ymmärtää riittävästi tarkastelemalla vain sen kielellistä vastakohtaa. Legitiimiiksi osallistujaksi tuleminen viittaa vain siihen, että on olemassa useita tapoja olla yhteisön jäsen, on olemassa enemmän sitoutuneita, vähemmän sitoutuneita, enemmän kokeneita, vähemmän kokeneita.

Samoin täysivaltaiseksi osallistujaksi tuleminen vastakohta ei ole täysivaltaisena oleminen. (peripheral - central) Osallistujaksi tuleminen viittaa myös muuttuviin näkökulmiin ja asemiin, joita osallistujilla yhteisössä on. Osallistujilla on enemmän valtaa, vaikutusmahdollisuuksia jne. Osallistujaksi tuleminen viittaa vaihtuviin rooleihin ja on itsessään ilmaisu vallasta tai vallan puutteesta yhteisön toimintaan osallistumisessa. Täydellinen osallistuminen (Full membership) kuvaa enemmänkin niitä tehtäviä ja tekee oikeutta niille monille erilaisille rooleille, joita yhteisön jäsenenä voi saavuttaa (Lave & Wenger 1991,35). Yhteisössä ei varsinaisesti ole myöskään keskusta tai periferiaa. Periferia on positiivinen termi kuvaten sitä dynaamista prosessia, jota yhteisön jäseneksi liittyminen edellyttää ja tuo mukanaan. Perifeerisen vastakohtana on kuulumattomuus ja sivullisuus. (unrelatedness or irrevelance).

4.2.4. Situatiivisen teorian arviointia

Lave ja Wenger ovat saaneet esittämistään näkemyksistä kritiikkiä(ks esim Aderson & al 1997). He kommentoivat kysymystä mm. siitä onko olemassa yleistettävää tietoa ja mitä se on, mitä on teoria. Yleistettävyyys ja yleinen tieto on samaistettu tiedon abstraktisuuteen. He korostavat, että abstrakti tietokin on merkityksetöntä ellei sitä sovelleta spesifissä tilanteessa. Abstraktin periaatteen oivaltaminen itsessään on spesifi tilanne. Yleisen periaatteen tietäminen ei voi varmistaa sitä, että se toimii tietyissä olosuhteissa. Siksi abstraktisen tiedon voima on sen situationaalisuudessa. Siksi esimerkiksi kertomukset ja tarinat ovat usein niin tehokkaita ideoiden välittämisessä usein taitavimpia kuin idea itse. Esimerkit eivät ole sen vähemmän abstrakteja kuin yleinen tieto. Tieto konstituoituu vain tietyissä erityisissä tilanteissa. Se tieto, mitä konkreettisissa esimerkeissä on, ei ole vähempiarvoista tietoa kuin ns. yleinen tieto.

What is called general knowledge is not privileged with respect to other "kinds" of knowledge. It too can be gained only in specific circumstances. The generality of any form of knowledge always lies in the power to renegotiate the meaning of the past and future in constructing the meaning of present circumstances. (Lave & Wenger 1991, 34)

Edellä oleva liittyy myös keskusteluun eliö-ympäristö suhteesta ja täsmällisemmin transferin merkitykseen opetuksessa ja oppimisessa. Voidaanko oppia joitakin yleisiä periaatteita, joita sitten sovelletaan uusiin tilanteisiin. (kts Gruber, & al. 1996)

6. Kasvatuksen sosiaalipsykologiaa

6.1. Ryhmädynamiikka ja organsisaatiopsykologia kasvatustyön perustana

Jotta voisimme ymmärtää niitä ongelmia ja mahdollisuuksia, mitä ryhmätoimintaan sisältyy, meidän on tärkeää perehtyä muutamiin peruskäsitteisiin. Ryhmän toimintaa ohjaa ja määrittää se tehtävä, mikä ryhmällä on. Tehtävä ei psykologisessa mielessä ole sama kuin ryhmälle annettu ohje tai työmääräys. Tehtävä voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen: perustehtävään ja sekundaaritehtävään.

Perustehtävällä tarkoitetaan sitä tehtävää, jota varten ryhmä on olemassa. Olennaista perustehtävässä on, miten itse kukin ryhmässä tai organisaatiossa ymmärtää perustehtävän. Ymmärtämisellä ei tarkoiteta sitä, että ryhmän jäsen tietää, mitä pitäisi tehdä tai mitä häneltä odotetaan. Perustehtävä ryhmädynaamisena ilmiönä tarkoittaa, miten ryhmän jäsen omalla toiminnallaan viestittää, miten hän tehtävän ymmärtää. Ryhmän jokainen jäsen ymmärtää siis tehtävän ainakin hieman eri tavalla, usein hyvinkin eri tavalla. Käsitys perustehtävästä myös muuttuu koulutuksen edetessä tai ammattitaidon kehittyessä.

Sekundaaritehtävä on mikä tahansa tehtävä, joka korvaa perustehtävän. Sekundaaritehtävä on kollektiivinen defenssi, usein tiedostamaton sopimus tai toimintatapa, jolla vältetään ryhmän työn suorittamista.

Ryhmän toiminnassa aina ilmenee sekä perustehtävä että sekundaaritehtävä. Sekundaaritehtävän havaitseminen voi tosin olla vaikeaa. Ryhmän toiminnassa tärkeä käsite on myös johtajuus ja sitoutuminen ryhmän tehtävään. *Johtajuudella* tarkoitetaan ryhmän funktiota, tehtävää. Johtajuus ilmentää ryhmän jäsenten sitoutumista tehtävän mukaiseen toimintaan. *Johtaja* on henkilö, jonka tehtävänä on erityisesti huolehtia johtajuuden toteutumisesta ryhmän toiminnassa. Johtaja ei kuitenkaan voi yksin toteuttaa johtajuutta. *Sitoutuminen* puolestaan kertoo kunkin ryhmän jäsenen suhteesta ryhmän tehtävään.

6.2. Ryhmäoppimista edistävästä ja ehkäisevistä tekijöistä

Perustehtävän mukaista työskentelyä voidaan kutsua myös työryhmätyöskentelyksi. Sille on ominaista seuraavat tekijät:

1. Tavoitetietoisuus

Ryhmällä on selkeä käsitys perustehtävästä tai siitä keskustellaan ja sen mukaan toimintaa suunnitellaan.

2. Organisoituminen vastaa ryhmän tehtävää

Ryhmässä arvostetaan johtamista työn suorittamisen tärkeänä funktiona. Ryhmässä tehdään töitä yhdessä tai töiden jakaminen perustuu tietoiseen työnjakoon. Aikatauluista ja sopimuksista pidetään kiinni sen jälkeen kun niistä on sovittu.

3. Aktiivinen vuorovaikutus ulkomaailman kanssa

Ryhmässä pyritään yhteistyöhön muiden ryhmien tai ohjaajan kanssa. Ryhmä ei käperry omaan erinomaisuuteensa tai eristäydy piilottaakseen todellista tai kuviteltua osaamattomuuttaan. Ryhmä kykenee tunnistamaan omaa toimintaa säätelevät ja ohjaavat realiteetit.

4. Antiregressiivisyys

Ryhmälle on ominaista vastuullinen ja kypsä toimintatapa. Vaikeuksia käsitellään asiallisesti marisematta kohtuuttomasti mahdollisista ongelmista ja vaikeuksista. Ryhmässä tuetaan aikuismaista ja realistista työtettä.

Tavallisimpia ongelmia ryhmätyössä ovat seuraavat:

1. Perustehtävän epäselvyys

Ryhmän varsinaisen tehtävän jäsentämiseen ei ole käytetty riittävästi aikaa. Ryhmän jäsenet eivät näe perustehtävän jäsentämistä omana tehtävänä vaan odottavat suoria ohjeita ja selkeitä määräyksiä.

2. Projektiiviset vääristymät

Ryhmä ei kykene tunnistamaan oman toimintansa ongelmia ja todellisia voimavaroja vaan pakenee työn vaikeutta sijoittamalla ongelman ryhmän ulkopuolelle. Syynä on huono ohjaaja, hallinto, suomalainen koulujärjestelmä, hankala "muu ihminen" jne.

3. Kateus

Kateus on oikeastaan yksi esimerkki projektiivisesta vääristymästä. Työyhteisöissä ja organisaatioissa kateuden vaikutusta ei useinkaan tunnisteta. Se ilmenee usein paradoksaalisesti kateuden pelkona. Ryhmän jäsenet toimivat niin, etteivät joutuisi toisten kadehtimisen kohteeksi. Tämä näkyy ryhmässä voimakkaana samanlaisuuden vaatimuksena ja kyvyttömyytenä käyttää ryhmän luovuutta tehtävän suorittamisessa.

4. Kollektiiviset defenssit

Kollektiivisilla defensseillä tarkoitetaan ryhmän yhdessä sopimia tai tiedostamattomia selityksiä sille miksi työ ei oikeastaan etene. Tavallisimpia ovat erilaisiin rutiineihin pakeneminen, kiireen syyttäminen jne. Myös ns. "hyvä henki" saattaa toimia kollektiivina defenssinä työntekoa vastaan. Tällöin ryhmä keskittyy vain siihen, että kaikilla on hyvä olla, ettei ketään loukata, vaikka varsinainen työ ei etene lainkaan. Turvallinen ilmapiiri ja luottamus ovat sinällään kyllä ryhmässä tärkeä toiminnan helpottaja ja edistäjä.

Lopuksi voidaan todeta, että Ryhmän toiminnan ymmärtämiseksi ryhmän ohjaajan tulisi ymmärtää ryhmätyön vaativuus, joka ilmenee mm. seuraavasti

1. - toiminnan rakenteiden muuttaminen on aina hankalaa ja synnyttää vastustusta sekä opiskelijoissa että opettajissa
2. - ryhmät "sekoilee" herkemmin kuin yksilöt
3. - ryhmätyön kehittäminen edellyttää usein koko organisaation kehittämistä
4. - Opiskelijoiden ja opettajien tulee tietoisesti kehittää omia ryhmädynaamisia taitojaan

6.3. Oppiva organisaatio

6.3.1. Oppivan organisaation käsite

Modernin oppimiskäsityksen vaikutukset yhteiskunnan toimintaan ovat ehkä yllättävästikin näkyvissä selkeimmin modernien yritysten ja organisaatioiden toiminnassa. Pyrkimys purkaa hierarkkisia rakenteita ja madaltaa erilaisten yksiköiden välisiä yhteyksiä tapahtuu aivan konkreettisesti purkamalla seiniä, suunnittelemalla uudenlaisia rakennuksia ja luomalla uudenlaisia joustavia organisaatorakenteita. Merkittävimmät muutokset tapahtuvat kuitenkin vasta kun kykenemme purkamaan ne psykologiset raja-aidat, joita vanhat rakenteet ylläpitävät.

Yritysten ja organisaatioiden toimintatapa on muuttunut viime vuosikymmenen aikana dramaattisesti. Raskaista hallinnollisista ja organisatorisista rakenteista pyritään eroon ja niiden tilalle rakennetaan tiimi- ja verkko-organisaatioita, joille on ominaista nopeus ja joustavuus, kyky muuttua ja ennen kaikkea kyky oppia omasta toiminnastaan ja omista virheistään. (Senge, 1991) Organisaatioiden toiminnan keskeiseksi piirteeksi nousee kyky kehittää huippuosaamista oman oppimisen kautta.

Oppivassa organisaatioissa perusajatuksena on, että yksilöiden osaaminen on enemmän kuin osiensa summa. Kun kasvatustieteilijät kehittelevät menetelmiä lahjakkaiden yksilöiden tukemiseen ja tunnistamiseen, huippuosaamiseen tähtäävät yritykset näkevät yksilöiden huippuosaamiseen tukeutumisen, jos nyt ei aivan virheeksi, niin ainakin loppuunkalutuksi luuksi. Tärkeimmäksi tekijäksi organisaatioiden kehittämisessä on noussut erilaisten ihmisten kyky tehdä yhteistyötä. Osaamisen perusteena on monilahjakas yhteisö, jossa taitavuus kehittyy yhteistoiminnan tuloksena ja on luonteeltaan usein sellaista, että sitä ei ole mahdollista kopioida tai jäljentää tai sijoittaa joidenkin yksilöiden ominaisuudeksi. Osaaminen on monimutkainen suhdejärjestelmä, joka elää ja muuttuu kuin elävä organismi.

Perinteinen ajattelu pitää huippuosaamista edelleen yksilöllisenä ja sisäisenä ominaisuutena. Modernin oppimiskäsityksen mukaan syvälinen ja perusteellinen yhteistoiminta on välttämätöntä ihmiskunnan kehityshaasteista selviämiseksi. Aikanaan jo Rooman klubi ennusti, että ihmiskunnan kehityksen kannalta on välttämätöntä, että ihmisten oppimisessa tapahtuu laadullisia muutoksia.

Tiimi- ja verkko-organisaatioiden kehittämisen syitä:

(Engeström, 1994)

1. Tietotekniikan ja telekommunikaatioiden tarjoamat mahdollisuudet
 - kansainvälisten yhteyksien rakentaminen helpottunut merkittävästi
2. Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset muutokset
 - maailmanlaajuisten markkinoiden rakenteelliset esteet murtuivat
3. Massatuotantoon perustuvien linnakkeiden mureneminen.
 - vapaan kilpailun rajoitusten ja säännöstelyn purkaminen
 - uudenlaisen koulutuksen ja infrasturktuurin tarve

Uudenlaisten organisaatioiden kehittäminen ja niissä toimivien ihmisten kouluttaminen on siis välttämätöntä. Tiimi- ja verkosto-organisaatiot korostavat voimakkaasti lisääntyvää yhteisöllisyyttä ja lisääntyvää joustavuutta. Miten koululaitos ja yliopistot ovat vastanneet näihin kehityshaasteisiin? Uudenlaiseen oppimiskäsitykseen suhtaudutaan periaatteessa hyväksyvästi. Ongelmana ovat vanhat rakenteet ja kehittämistyön laiminlyönti. Tällä hetkellä tilanne on muutamia kokeiluhankkeita ehkä lukuun ottamatta se, että koulutusorganisaatiot tulevat huolestuttavan paljon jäljessä ja kouluttavat oppilaitaan todellisuuteen, jota ei ole enää olemassa.

6.3.2. Oppivan organisaation tunnuspiirteet

Oppivan organisaation tunnusmerkki on sen kyky oppia omasta toiminnastaan, omista erehdyksistä, omista virheistään. Organisaatioiden oppimisessa erotetaan yleensä kaksi tasoa: (Engeström, 1994)

Adaptiivinen I sopeutuva oppiminen

Tarkoittaa yksisilmukkaista oppimista (single-loop-learning; Argyris, 1992). Organisaation oppiminen perustuu ongelmien ratkaisemiseen, tai lyhyen aikavälin taktiseen oppimiseen. Tavoitteena on ylläpitää organisaation vakautta muuttuvissa olosuhteissa. Sopeutuva oppiminen pyrkii varmistamaan organisaation säilymisen (Senge, 1990). Suurin osa organisaatioiden oppimisesta on sopeutuvaa ja sinällään perustelua toimintaa. Ongelmia syntyy, kun ympäristö muuttuu niin paljon, että organisaation olemassaolo vaarantuu. Teollisuuden ja kaupan organisaatioissa seuraukset ovat hyvin konkreettisesti ja nopeasti tunnistettavissa. Yhteiskunnan rahoittamissa koulutus ja palveluorganisaatioissa seuraukset näkyvät hitaammin ja saattavat jopa

piiloutua vuosikymmeniksi, kunnes tilanne muodostuu ulkoisten vaatimusten takia kestäättömäksi.

Sopeutuva oppiminen on yleensä pinnallista ja usein ajan hengen tai muotivirtausten mukaisen toiminnan pinnallista jäljittelyä. Esimerkiksi pyritään piristämään opettajia "kehittämispäivällä", kun todellisuudessa taloudelliset resurssit puuttuvat työn todelliseen muuttamiseen. Sopeutuvaa oppimista ei kuitenkaan voida pitää täysin merkityksettömänä organisaatioiden kehittämisessä.

Uutta luova oppiminen

Uutta luova oppiminen on kaksi-silmukkaista (Argyris, 1992) Se ei palaakaan pelkästään organisaation toimintastrategioihin. Se kyseenalaistaa myös organisaation toiminnan lähtöoletukset ja normit. Organisaation perustehtävän uudelleenarviointi on tietysti jatkuvan tarkastelun kohteena tai ainakin tulisi olla. Useimmat organisaatiot kuitenkin kieltäytyvät tästä, ennen kuin on pakko. Pakonomaisessa tilanteessa ei välttämättä vielä saavuteta niitä todellisia resursseja ja energiatasoa, joka ihmisillä olisi käytössä organisaation kehittämiseksi. Luovuuden ja innovatiivisuuden vapauttaminen on siten uutta luovan organisaatio-oppimisen keskeinen tavoite.

6.3.3. Oppivan organisaation luominen

Moderni oppimisteoria korostaa yksilön omaa aktiivisuutta, omien oppimistavoitteiden asettamisen tärkeyttä ja sitä, että opiskelija on oppimistapahtuman subjekti. Näihin tavoitteisiin on helppo yhtyä, mutta käytännön opetustyössä törmää tilanteisiin, joissa opiskelija ei jostain syystä halukaan asettaa omia tavoitteitaan tai ei kykeneen niitä ilmaisemaan. Tämä voidaan tietysti jättää opiskelijan ongelmaksi. Yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta on kuitenkin kiintoisaa tarkastella ongelmaa yhteisöllisestä näkökulmasta. Vastaavatko korkeakouluorganisaation työtavat lainkaan niitä tavoitteita ja periaatteita, joita toivomme ilmenevän opiskelijoillamme. Missä määrin luomme sellaiset työskentelyolosuhteet, että opiskelijat voisivat ennen kaikkea oppia yhdessä sekä toisiltaan että tutkijoilta ja missä määrin opiskelijalle on aidosti varattu vastuullinen ja aikuisuutta korostava rooli oppimistapahtumassa?

Korkeakouluissa toteutettavat opetusmuodot ja työtavat kertovat konkreettisesti sen, missä opetuksen kehittämisessä ollaan menossa. Keskeisiä piirteitä ovat edelleen opiskelijoiden

oppimisen kontrollointi ja valvonta. Opetusta suunniteltaessa halutaan varmistaa, että opiskelijat eivät pääse liian vähällä puhumattakaan, että joku pääsisi livahtamaan seulasta epärehellisin keinoin esim. lunttaamalla. Tällaista tiukkaa oppimisen kontrollia myös kuulee silloin tällöin arvostettavan "vaativana" koulutuksena.

Tällaisella opetuksella ei ole välttämättä mitään tekemistä todellisen oppimisen kanssa ja sen vaativuus on vain lapsenomainen harha, jossa opiskelija projisoi itsestään vastuullisen ja rationaalisen puolen autoritääriiseen opettajaan. Pienipalkkainen opettaja saa edes jostain tukea omalle narsismilleen ja opiskelija säilyttää lapsenomaisen riippuvuussuhteen tiedon auktoriteettiin ja kuvitelman, että nyt tietää asioista tarpeeksi.

Oppimisen laadun varmistaminen yliopistoissa edellyttää ennen kaikkea korkeakoulujen omien työmuotojen muuttamista siten, että opiskelijoiden ja tutkijoiden yhteistyön edellytykset paranevat. Yliopistojen tulee keskittyä siihen, minkä ne parhaiten osaavat; tutkimukseen ja tutkimuksen opettamiseen. Oppimistulosten kontrollointia tulisi ratkaisevasti vähentää ja "lunttaamisen" ei tulisi olla ainoastaan sallittua, vaan opiskelijoita pitäisi kannustaa siihen. Opiskelijoiden pitäisi voida kysyä toisiltaan, mitä he eivät tiedä, heidän pitäisi voida käyttää kaikkia mahdollisia välineitä ja työtapoja oman ajattelun ja omien käsitysten selkiinnyttämiseen. Ongelmat, joihin on mahdollista keksiä yksin ratkaisuja, ovat huonoja ja usein epätodellisia ongelmia. Ne estävät opiskelijaa näkemästä, että tieto on luonteeltaan sosiaalista, ihmisten yhteistoiminassa syntynyttä ja siinä kehittyvää.

Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella on psykologian opetuksessa jo useiden vuosien ajan pyritty muuttamaan korkeakoulupedagogiikan rutiineja sellaiseen suuntaan, joka korostaa opiskelijan omaa vastuuta oppimisestaan. Opetus rakentuu ns. yhteisöllisen oppimisen periaatteiden varaan ja opetuksen toteuttamisessa opiskelijoiden muodostamilla opintoryhmillä on keskeinen asema. Luentoja käytetään perinteisessä mielessä vähän. Opiskelijaryhmät suunnittelevat oman opiskelunsa mahdollisimman vapaasti ja itsenäisesti. Ryhmien toimintaa ohjaavat opiskelijatutorit, jotka on koulutettu erikseen tätä tehtävää varten. Lisäksi jokainen ryhmä valitsee keskuudestaan ryhmänvetäjän, joka toimii ryhmän yhdyshenkilönä opettajiin ja muihin ryhmiin. Opiskelijaryhmien toimintaa on pyritty tukemaan erilaisilla toimintatavoilla, kuten tutorien ja ryhmänvetäjien konsultaatioilla, yhteisillä opetuksen suunnittelupäivillä, kannustamalla opiskelijoita tekemään omia julkaisuja jne. Opetusohjelman rakenne on säilynyt tästä huolimatta melko lailla ennallaan. Opetuksen toteuttamisessa perinteisiä kurssirajoja on löysennetty ja opetus on toteutettu pääasiallisesti ns. yhteisopetuksena, ts. yhdellä kurssilla on ollut useita opettajia.

Uusien työmuotojen omaksuminen ei käy helposti. Vastuullisen ja itseohjautuvan roolin uutuus hämmentää opiskelijoita varsinkin alussa. Opiskelijat kokevat oppimissuorituksen kontrolloinnin ja hyvien suoritusten vaatimisen välttämättömänä ja tavoittelevat tällä mielestäni mielekästä työskentelytapaa. Opiskelija haluaa, että hänet otetaan tosissaan. Hänen suorituksistaan annetaan rehellistä palautetta ja palautetta on saatavissa koko opiskeluprosessin ajan. Tämä edellyttää paluuta pienryhmiin opiskelussa. Arvosanat ja tenttinumerot ovat vähintään palautetta, mitä opiskelija ansaitsee. On silti syytä kysyä, emmekö pysty nykyaikana perusteellisempaan ja oikeudenmukaisempaan palautteeseen. Yhteistyö edellyttää pieniä toimivia opettaja-opiskelija yhteisöjä. Tämä on myös opettajan etu. Opiskelijoilta saatu rehellinen palaute on oman kokemukseni mukaan kaikkein vaikuttavinta ja kannustavinta. Joskus se tosin kolahtaa pahasti ja vie pitkiksi ajoiksi työn ilon. Se myös pakottaa koko ajan muuttumaan ja muuttamaan omia työtapoja. Työtapojen muuttaminen merkitsee oppimisen mahdollistumista ja se on opettajalle yhtä tärkeää kuin oppilaalle.

6.4 Ryhmädynaamisten tekijöiden merkitys korkeakouluopiskelussa

6.4.1 Oppijan rooli korkeakouluopiskelussa

Koulutuksen laadun nostaminen on korkeakoululaitoksen tärkeä kehittämisen alue. Oulun yliopiston arviointi osoitti, että opetuksen laadusta ei kanneta yliopistossamme riittävää huolta. Yhtenä koulutustason nostamisen merkittävänä keinona on nähty opiskelijan henkilökohtaisen vastuun ja osallistumisen lisääminen opiskelun kaikilla tasoilla. Tämä edellyttää muutosta ei pelkästään opiskelijan toimintatavoissa vaan ennen kaikkea opettajien asenteissa ja korkeakoulujen työtavoissa. Perinteisesti oppiminen ja opetus halutaan nähdä jossain määrin erillisinä ilmiöinä. Opettajan ensisijaisena tehtävänä on tällöin kantaa vastuu erityisesti opetuksen laadusta. Korkeatasoisesta opetuksesta ei välttämättä kuitenkaan seuraa korkeatasoista oppimista. Oppimisen laatu voidaan varmistaa vain opiskelijoiden ja opettajien yhteistyön kautta.

Moderni oppimisteoria korostaa yksilön omaa aktiivisuutta, omien oppimistavoitteiden asettamisen tärkeyttä; opiskelija on ennen kaikkea oppimistapahtuman subjekti. Näihin

periaatteisiin ja ajatuksiin on helppo yhtyä, mutta käytännön opetustyössä opettaja törmää tilanteisiin, joissa opiskelija ei jostain syystä haluakaan asettaa omia tavoitteitaan tai ei kykene niitä ilmaisemaan. Tämä voidaan tietysti ymmärtää ennen muuta opiskelijan ongelmaksi. Yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta on kuitenkin kiintoisaa tarkastella ongelmaa yhteisöllisestä näkökulmasta. Vastaavatko korkeakoulun työtavat lainkaan niitä tavoitteita ja periaatteita, joita toivomme ilmenevän opiskelijoillamme? Missä määrin yliopisto on valmis muuttamaan omaa toimintatapaansa ja tarjoamaan sellaiset työskentelyolosuhteet, että opiskelijat voisivat ennen kaikkea oppia yhdessä sekä toisiltaan että tutkijoilta? Missä määrin opiskelijalle on aidosti varattu vastuullinen ja aikuisuutta korostava rooli oppimistapahtumassa?

Systeemisen psykologian mukaan oppiminen merkitsee eliö-ympäristö -systemin uudelleenorganisointumista (Järvilehto, 1994). Oppimisessa ei ole kyse tiedon siirtymisestä ympäristöstä (kirjoista, luennoista) oppijan aivoihin. Oppiminen on aina kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa toki myös hermoston organisointuminen muuttuu. Oppimista määriteltäessä olennaista on kuitenkin kuvata koko sitä sosiaalisen toimintajärjestelmän muutosta, joka oppimiseen kuuluu. Oppiminen on siis aina sosiaalinen tapahtuma. Sosiaalisuudella ei tarkoiteta tässä yhteydessä sitä, että toisen ihmisen täytyy olla läsnä face to face -tilanteessa. Yksin opiskelukin, esim. tenttikirjan lukeminen on pohjimmiltaan aina sosiaalinen tapahtuma.

**) Luukkonen J. & Kronqvist E-L (toim.) Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 63/1995*

Oppimisen tarkastelu sosiaalisena toimintana merkitsee toisaalta oppimistilanteen analyysin laajentamista ihmisten yhteistoiminnan suuntaan ja toisaalta torjuu oppimisen mystifioinnin aivoissa tapahtuvaksi biologiseksi prosessiksi. Oppimisen ymmärtäminen sosiaalisena tapahtumana merkitsee myös sitä, että esimerkiksi korkeakoulujen opetuksen kehittämisessä olennaista on kiinnittää huomiota siihen, miten ihmiset yliopistossa tekevät työtä yhdessä ja miten yhdessä tekemistä voidaan oppia ja yliopistostakin kehittää ns. oppiva organisaatio (Ks esim. Senge, 1990).

6.4.2. Ryhmädynaamikan tuntemisen merkitys

Opetuksen kehittämisessä opetustilanteen vuorovaikutussuhteet ovat erittäin keskeiset. Aikoinaan jo Matti Koskenniemi (1968) piti opetuksen kannalta oppimisen psykologian merkittävimpänä puutteena sen kyvyttömyyttä huomioida sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimistapahtumassa. Oppimista tarkastellaan yksipuolisesti yksilöllisenä prosessina ja mielellään vielä yksilön päässä tapahtuvana. Vuorovaikutustaidot, ryhmädynaamiset tekijät tai opitun yhteiskunnallinen merkitys ovat oppimisen teoriassa ainoastaan välillisiä tekijöitä, jotka saattavat ehkä vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti yksilölliseen oppimisprosessiin.

Yksilökeskeisen tarkastelun seurauksena korkeakoulupedagogiikassa on aliarvioitu opiskelijoiden keskinäisen yhteistoiminnan ja erityisesti ryhmädynaamisten tekijöiden vaikutusta opiskelijoiden työskentelyyn ja oppimiseen. Yhteistoimintaa on tarkasteltu mm. pelkästään oppimista edistävänä tekijänä ja yhteistoiminnassa syntyvien jännitteiden tutkiminen oppimista vaikeuttavina tai ehkäisevinä tekijöinä on ollut vähäistä. Tässä artikkelissa keskitytään erityisesti oppimista edistäviin ja ehkäiseviin ryhmädynaamisiin tekijöihin, joita tavoitteellisessa ryhmätoiminnassa ilmenee. Ryhmädynaamisten tekijöiden hyödyntäminen opiskelussa edellyttää, että ryhmien ohjaajat, tutorit ja jäsenet kykenevät tunnistamaan ja ymmärtämään ryhmäilmiöitä. Ymmärtäminen on usein hidas ja tuskallinenkin prosessi, koska silloin joudutaan kohtamaan monia organisaation toimintaan liittyviä tiedostamattomia, latenteja piirteitä (ks esim Main, 1985).

Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on yhdessä tapahtuvan oppimisen ja työskentelyn perusta. Erityisen tärkeää ryhmäprosessin ymmärtäminen on koulutuksen vetäjälle, mutta vasta, kun koko ryhmän tietoisuus näiden ilmiöiden vaikutuksista on riittävän korkea, ryhmä voi kehittää omaa toimintaansa kohti rationaalista ja kypsää työtapaa. Ryhmätoiminnan tarkastelun ensimmäinen lähtökohta on ryhmän perustehtävän ymmärtäminen. Ryhmän perustehtävällä tarkoitetaan sitä

tehtävää, jota varten ryhmä on olemassa (Bion, 1961). Perustehtävän määrittely on ongelmallista siksi, että ei pelkästään riitä, miten opettaja, instituutio tai jokin muu virallinen taho tehtävän määrittelee. Ryhmän toimintaan vaikuttaa ratkaisevasti sen, miten ryhmän yksittäiset jäsenet ymmärtävät ryhmän tehtävän. Ryhmän toiminnan kehittyessä käsitys perustehtävästä koko ajan muuttuu ja täsmentyy, joka puolestaan heijastuu ryhmän toimintaan. Perustehtävän ohella ryhmän toimintaan vaikuttaa myös ns. sekundaaritehtävä, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä toimintoja, jotka pyrkivät korvaamaan perustehtävän. Sekundaaritehtävä ilmentää ryhmäläisten tiedostamattomia toiveita ja tarpeita ja niiden tunnistaminen saattaa ryhmän jäsenille olla sen tähden vaikeaa. Sekundaaritehtävä on luonnollinen ja väistämätön osa ryhmän toimintaa, mutta hallitessaan ryhmätyötä se saattaa merkittäväällä tavalla haitata ryhmän työkykyä.

Ryhmätoiminnan onnistumisen edellytyksenä on luonnollisesti riittävät ryhmätyötaidot ja yleensä kyky ymmärtää ihmisten välistä vuorovaikutusta. Ryhmätoiminnan perusta on kunkin yksilön suhde itseensä, käsitys itsestä. Itsensä kanssa tasapainoinen ja vahvan itsetunnon omaava ryhmän jäsen kykenee kuuntelemaan muita ryhmäläisiä ja arvostamaan eriäviä käsityksiä pelkäämättä menettävänsä arvoaan muiden silmissä tai itsearvostustaan. Kolmas keskeinen ryhmätoimintaan vaikuttava tekijä on ryhmän rakenne ja sen organisoituminen. Monimutkaiset ja epäselvät rakenteen vääristävät yhteistyötä, haittaavat tiedonkulkua ja vaikeuttavat ryhmän kykyä pysyä realiteeteissa. Erityisen tärkeää rakenteiden jäsentämisessä on ryhmän sisäisten valtasuhteiden vaikutus, ennen kaikkea suhde johtajuuteen. On tärkeää, että johtajaa ja johtajuutta ei sekoiteta. Ryhmällä ei välttämättä tarvitse olla nimettyä johtajaa, mutta johtajuus on kaikissa ryhmissä ilmenevä sosiaalinen ilmiö. Johtajuus sosiaalisena funktiona ilmentää ryhmän suhdetta perustehtävään. Jokainen ryhmän jäsen osallistuu siten johtajuuteen sillä panoksella, jolla sitoutuu ryhmän tavoitteeseen (ks. esim. Lönnqvist, 1994). Johtajan nimeäminen tai johtajuuden ratkaisu muulla tavalla selkiinnyttää yleensä ryhmä suhdetta perustehtävään, ryhmän sisäistä rakennetta ja mahdollistaa työn suorittamisen organisoinnin. Johtajuuden myönteinen ratkaisu mahdollistaa rationaalisen työskentelyn käynnistymisen. Ryhmä kestää paremmin epävarmuutta ja pettymyksiä ja kykenee tutkimaan sekä omaa toimintaansa että ryhmän ulkopuolisen "maailman" realiteetteja.

6.4.3. Ryhmän toimintaedellytysten kehittäminen

Opiskelijaryhmien toimintakykyä arvioitaessa tulisi ymmärtää, että ryhmän kehittyminen toimivaksi työryhmäksi on hidas ja vaativa prosessi. Huolimatta siitä, että ryhmän jäsenillä on vilpitön pyrkimys hyvään työkykyyn, sen saavuttaminen edellyttää monien esteiden ylittämistä ja jatkuvaa valppautta ottaa huomioon ryhmän oppimista ja kehittymistä ehkäiseviä tekijöitä. Työn edetessä tyypillinen ryhmätoimintaan liittyvä ilmiö on ns. projektiiviset vääristymät (Main, 1985). Projektiolla tarkoitetaan yksilön taipumusta heijastaa itsessään kielteiseksi koettuja piirteitä tai tuntemuksia toiseen ihmiseen. Oppimisen kannalta kiinnostavaa on ehkä se, että yksilö voi projisoida myös positiivisia piirteitä itsestä toiseen. Esim. asiantuntijuus tai aikuismainen, kypsä toimintatapa saatetaan projisoida opettajaan. Opiskelijat kuvittelevat olevansa avuttomia ja osaamattomia ellei opettaja kerro, miten pitäisi edetä. Opiskelijan hyöty projektiosta on, että hänen ei tarvitse irrottautua kenties koko kouluajan toimineesta "osaamattoman" roolistaan vaan hän saa kiinnittyä lapsenomaiseen harhaansa opettajan kaikki tietävyydestä. Opettaja voi puolestaan saada kerrankin vastinetta narsistiselle tarpeilleen, joita kateelliset kollegat eivät vahingossakaan koskaan tyydytä. Projektiiviset vääristymät ylläpitävät siten vanhoja, usein lapsenomaista tyydytystä antavia toimintamalleja ja estävät ryhmän jäseniä kehittymästä omaa toimintakykyään vastaavalle tasolle.

Ryhmätoiminnan ongelmien avoin tarkastelu vaatii ryhmän jäseniltä kypsyyttä ja luottamusta toisiaan kohtaan. Helposti ongelmien esille ottaminen koetaan "hyvän hengen" pilaamiseksi. Jos ongelmien olemassaolo myönnettäisiinkin, niiden tarkastelua vältellään erilaisten verukkeiden avulla (kiire, epäolennaisuus jne.) Toimivan ryhmän huomio ei tietenkään voi olla koko ajan kiinnitettynä oman toiminnan analysointiin. Keskustelu aika ajoin toimintatavasta mahdollistaa sen tiedostamisen ja kehittämisen. Tiedostamattomina nämä ilmiöt sitovat huomattavasti enemmän energiaa ja usein uuvuttavat ryhmän toimintakyvyn. On tärkeää huomata, että hyvin toimivan ryhmän tunnuspiirteenä on nimen omaan kyky sietää ristiriitoja ja erimielisyyttä, ei niiden puuttuminen.

Tutorointia voidaan käyttää monella tavoin hyödyksi haluttaessa edistää opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien oppimista. (Jacobi, 1991) Yleensä tutorointimallit korostavat ennen kaikkea tutoroinnin välineellistä hyötyä (Wildman, 1992; Baum, 1992) ja työtavan painopiste on ollut mm. erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden auttamisessa. Tutorien toiminnan ohjaus on näissä työmuodoissa erityisen tärkeää ja tutoreista on koulutettu eräänlaisia apuopettajia (ks. esim. Barron & Foot, 1991). Sen sijaan harvemmin tutorointimenetelmää on käytetty parantamaan

oppimisen laadullista tasoa korostamalla opiskelijoiden keskinäisen yhteistoiminnan merkitystä. Tällöin tarkastelun painopiste on opiskelijan koko elämäntilanteessa ja yksilöiden ja organisaatioiden tiedostamattomissa toimintatavoissa, jotka vaikuttavat merkittävästi myös oppimiseen (Bramley, 1979, Baum, 1992).

6.4.4. Korkeakouluopiskelijoiden ryhmädynaamiset taidot tutkimuksen valossa

Tutkimuksessa, joka toteutettiin Oulun yliopistossa 1990-luvulla tarkasteltiin korkeakouluopiskelijan sopeutumista yliopistoyhteisöön ja erilaisia opiskelijan integroitumista edistäviä ohjaustapoja. Tutkimus liittyi myös käyttäytymistieteiden laitoksen opetuksen ja tutkimuksen kehittämistyöhön, jonka tavoitteena oli integroida opiskelijat entistä paremmin mukaan laitoksen tutkimukseen ja opetukseen (Järvilehto, 1994). Hankkeeseen liittyi ns. Opiskelijatutor-kokeilu (Kronqvist & Soini, 1994), jonka tavoitteena oli tarkastella yliopisto-organisaatiota oppimisen, muuttumisen ja kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijatutoroinnin vaikutuksia opiskelijoiden toimintaan, jossa korostetaan ryhmädynaamisten ilmiöiden merkitystä oppimisprosessissa. Opiskelijatutoreita ohjattiin siten erityisesti kiinnittämään huomiota ryhmän toimintatapaan ja organisoitumiseen, opiskelijoiden henkilökohtaiseen vastuuseen ja sitoutumiseen ryhmän tavoitteisiin, sekä heidän vuorovaikutustaitoihinsa.

Tutkimuksen ongelmat

1. Millainen perusorientaatio opiskelijaryhmillä oli ja miten ryhmien orientaatio tehtävään ja opiskeluun muuttui työskentelyn aikana?
2. Millainen käsitys opiskelijoilla oli omasta toimintavasta ja sen merkityksestä ryhmän toiminnalle?
3. Millainen käsitys opiskelijoilla oli ryhmän organisoitumisen ja johtajuuden merkityksestä ryhmän toiminnalle?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kahdella kurssilla, joista toinen käsitteli korkeakoulupedagogiikkaa ja toinen sosiaalipsykologian perusteita. Kumpikin kurssi liittyi siten sisältönsäkin puolesta tutkimuksen teemaan. Kurseille osallistui yhteensä 60 opiskelijaa, joista tutkimuksen kyselyihin vastasi 51 opiskelijaa. Kurssit muodostuivat luennoista ja pienryhmäistunnoista sekä sosiaalipsykologian kurssilla lisäksi suurryhmätapahtumasta. (ks. lähemmin mallin kuvaus Kronqvist, 1994)

Opiskelijoiden tehtävänä oli ryhmätyön avulla laatia kurssin teeman sisältyvä tuotos. Korkeakoulupedagogiikassa opiskelijat tuottivat pienryhmässä yhteisen raportin, sosiaalipsykologiassa posterin. Opiskelijoiden apuna ryhmätyössä toimivat opiskelijatutorit, jotka koulutettiin tehtävään ennen kursseja. Kurssin aikana pidettiin lisäksi yhteisiä palaverreja tutkijoiden kanssa, joissa selviteltiin ryhmän työskentelyn vaiheita. Opiskelijatutoreille painotettiin erityisesti, että heidän tehtävänä ei ole ottaa vastuuta työn tekemisestä eikä johtamisesta. Heidän tehtävään oli auttaa ryhmää itse tekemään perustehtävänsä ja ohjata ryhmää kiinnittämään huomiota organisoitumiseen, johtajuuden toteutumiseen, ryhmän sitoutumiseen yhteiseen tavoitteeseen ja resurssien käytön mielekkyyteen. Ryhmätyön jälkeen opiskelijat täyttivät ryhmän toimintatapaa koskeneen kyselykaavakkeen.

Sosiaalipsykologian kurssilla toteutetussa suurryhmätapahtumassa opiskelijoiden tuli "..tehdä yhteinen tuotos, joka mahdollisimman havainnollisesti esittää niitä ilmiöitä ja asioita, joita tulee ottaa huomioon opetus- ja työmuotojen muutosta läpi viettäessä...". Tuloksen tuli olla sovelluskelpoinen aikuiskoulutuksessa ja siihen tuli kaikkien kurssilaisten sitoutua. Ennen harjoituksen alkua kaikkien pienryhmissä tuotettujen posterien tuli olla asetettuna työskentelypaikkana toimineeseen luentosaliin. Myös suurryhmätapahtumassa opiskelijatutorit olivat käytettävissä. Tapahtuman jälkeen suurryhmätilanne arvioitiin yhteiskeskustelussa ja opiskelijat täyttivät erillisen suurryhmätapahtumaa koskeneen arviointilomakkeen. Kurssin päätyttyä opiskelijat arvioivat koko kurssin toteutusta ja työtapoja kyselykaavakkeella.

Tutkimuksen tulokset

Pienryhmien orientaatio ja ryhmätyön kehittyminen.

Ryhmien työskentelyssä voitiin havaita kahdenlaista perusorientaatiota tehtävän suorittamisessa (taulukko 1.). Välineelliselle orientoitumiselle oli ominaista vaaditun tehtävän suorittaminen nopeasti ja tehokkaasti. Kehityksellinen orientaatio painotti kurssin tavoitteiden yleistä pohdintaa ja opiskelijoiden omia intressejä sekä huomion kiinnittämistä mielekkääseen toimintatapaan. Orientaatiomallit eivät esiintyneet puhtaina, vaan kaikissa ryhmissä voitiin tunnistaa kumpiakin toimintamalleja. Varsinkin ensimmäisellä kurssilla ja toisaalta kunkin ryhmän toiminnan alussa painottui välineellinen työskentelytapa.

Kun ryhmiä pyydettiin arvioimaan omaa toimintatapaansa, seuraavat näkökohdat tulivat esiin. Kaikki ryhmät arvioivat omaa toimintaansa kriittisesti ja havaitsivat, että tehtävän suorittamiseen oli ryhnyt liian nopeasti pohtimatta oman toiminnan mielekkyyttä. Instrumentaalisesti orientoineet perustelivat toimintatapaansa mm. sillä, että se sopii paremmin opetussuunnitelman mukaiseen opiskeluun. Kehityksellisesti orientoituneet arvioivat, että heidän toimintatapaansa edellyttää sekä vapautta että rohkeutta suunnitella henkilökohtainen opiskeluohjelma.

Kun ryhmiä pyydettiin arvioimaan omaa toimintatapaansa, seuraavat näkökohdat tulivat esiin. Kaikki ryhmät arvioivat omaa toimintaansa kriittisesti ja havaitsivat, että tehtävän suorittamiseen oli ryhnyt liian nopeasti pohtimatta oman toiminnan mielekkyyttä. Instrumentaalisesti orientoineet perustelivat toimintatapaansa mm. sillä, että se sopii paremmin opetussuunnitelman mukaiseen opiskeluun. Kehityksellisesti orientoituneet arvioivat, että heidän toimintatapaansa edellyttää sekä vapautta että rohkeutta suunnitella henkilökohtainen opiskeluohjelma.

Taulukko I. Opiskelijaryhmien perusorientaatio ryhmätyöhön tehtävän suorittamisen eri vaiheissa.

Välineellinen orientaatio

Kehityksellinen orientaatio

RYHMÄTYÖN

- Vaaditun tehtävän nopea määrittely
- Mekaaninen tehtävien ja työn jakaminen
- Sihteerin tai pj:n valinta
Keskustelematta hänen
Roolistaan/tehtävistään

RYHMÄTYÖN

- runsaasti kotitöitä
- ripeää edistymistä ja tehokasta
työskentelyä ryhmän aktiiveilta
- vähän yhteistä työskentelyä

RYHMÄTYÖN

- turhautumista ja poissaoloja ryhmän
passiivisilla jäsenillä
- motivaatio-ongelmia
- tyytyväisyyden ilmaisuja tuotokseen

ALUSSA

- keskustelua ryhmän tavoitteista
ja kurssin tavoitteista
- keskustelua ryhmän työn
organisoimisesta ja työnjaosta

AIKANA

- runsaasti keskustelua, hidasta etenemistä,
- ristiriitoja ja erimielisyyttä
- turhautumista ryhmän tehtävän
epäselvyyteen ja hitaaseen edistymiseen

LOPUSSA

- henkilökohtainen sitoutuminen ja vastuu korkea
- aikapula
- tyytyväisyyden ilmaisuja ryhmän
työtapaan ja yhteistyöhön

Ryhmän perusorientaatio heijastui selkeästi työn etenemiseen. Välineellisesti orientoituneet ryhmät eivät juurikaan pohtineet opiskelun tavoitteita, vaan päättivät nopeasti tehtävästä, jakoivat

töitä kotitehtäviksi ja valitsivat puheenjohtajan tai sihteerin keskustelematta hänen roolistaan. Välineellisesti orientoituneissa ryhmissä tehtiin kokoontumisten aikana vähän yhteistyötä. Työ näytti silti etenevän tehokkaasti, vaikka muutama opiskelija jättäytyi pois ryhmän työskentelystä heti ensimmäisen tapaamisen jälkeen pois ja muidenkin kohdalla poissaolot yhteisistä tapaamisista lisääntyivät työn edetessä. Työskentelyn loppuvaiheessa motivaatio-ongelmat korostuivat erityisesti passiivilla opiskelijoilla ilmeni selkeästi motivaatio-ongelmia. He eivät olleet kiinnostuneita niinkään ryhmän tuotoksesta, vaan enemmänkin kurssin suorittamisesta. Keskustelua työn ja oman opiskelun tavoitteista esiintyi vähän. Tutorien väliintulot koettiin uhkaaviksi tai kummallisiksi ja enemmänkin työtä haittaaviksi kuin edistäviksi. Työskentelyn vaikeuksista huolimatta ryhmien tuotokset olivat yleensä perusteellisia ja kurssin muodolliset tavoitteet kattavia.

Kehityksellisesti orientoituneille ryhmille oli tavallisempaa keskustelu kurssin tavoitteista ja sen yhteyksistä muuhun opiskeluun. Työn organisoimisesta keskusteltiin, joskin johtajan merkitystä ei näissäkään ryhmissä oikein nähty mielekkäänä. Työskentely näytti käynnistyvän hitaasti, ryhmissä esiintyi erimielisyyksiä ja turhautumista tehtävän epäselvyyteen ja työn hitaaseen etenemiseen. Ryhmissä keskusteltiin paljon ja kokoontumisaika tuntui loppuvan kesken. Kehityksellisen orientaation ryhmissä yhteistyötä esiintyi enemmän, mutta niissäkin voitiin havaita, että aidon yhteistyön syntyminen vaati aikaa ja opiskelijoiden kykyä sietää epävarmuutta ja ahdistusta. Työn edetessä yhteistyö vähitellen parani. Ryhmäläiset kävivät yhdessä kirjastoissa, opiskelivat ja käänsivät artikkeleita yhdessä. Yksilöllinen sitoutuneisuus oli kohtuullisen voimakasta, poissaoloja oli vähän. Työn loppuvaiheessa opiskelijat olivat huolissaan tehtävän laajuudesta ja kokivat työajan loppuneen kesken. Tuotokset olivat hyvin erilaisia; toisaalta erittäin perusteellisia, toisaalta persoonallisia. Individualistisen tuotoksen tehneet opiskelijat ilmaisivat, että tuotos ei pelkästään ole olennainen, eikä kerro, mitä he ovat työskentelyn aikana oppineet. Kehityksellisissä ryhmissä opiskelijatutorin toiminta koettiin myönteisempänä. Heidät nähtiin enemmänkin ryhmän jäsenenä tai työskentelyn edistäjinä.

Opiskelijoiden käsitys omasta toimintatavasta ja sen merkityksestä

Opiskelijoiden oli huomattavasti helpompi arvioida omaa henkilökohtaista toimintatapaa kuin ryhmän toimintaa. Kun opiskelijoilta kysyttiin, mitä he olivat kurssin aikana oppineet seuraavat asiat painottuivat.

1. Toisen opiskelijan kuuntelemisen vaikeus ja hänen mielipiteidensä arvostamisen vaikeus.

2. *Henkilökohtaisen sitoutumisen ja vastuun ottamisen vaikeus.*

3. *Omien toimintatapojen muuttamisen vaikeus.*

4. *Omien mielipiteiden ja käsitysten ilmaisemisen vaikeus*

Ryhmän organisoitumisen ja johtajuuden ratkaisun merkitys oppimisessa

Opiskelijoiden käsitys ryhmän organisoitumisen merkityksestä oli erittäin vähäinen. Organisoitumista vastasi lähinnä tehtävien jako, joka tehtiin varsin nopeasti ja pinnallisesti. Ryhmän resurssien käyttöä ei juurikaan suunniteltu, vaan työtehtävät jaettiin mekaanisesti ja erityisesti tasapuolisuutta korostaen. Toisaalta opiskelijat kokivat kaiken kaikkiaan oppineensa enemmän yhteistyön tekemisestä, ennen kaikkea omasta toimintatavasta kuin kurssin varsinaisista sisällöistä.

Koska yksilöllinen tarkastelukulma oli opiskelijoille tyypillistä, rakenteellisiin ja organisatorisiin tekijöihin kiinnitettiin vähemmän huomiota. Johtajuuden ratkaisu oli hätäinen ja vieras. Opiskelijoiden mielestä varsinkin ryhmän johtajan valinta oli turha. Johtaja kyllä valittiin, mutta "ryhmä toimi silti demokraattisesti", kuten eräs opiskelija valintaa kuvasi.

Suurryhmätapahtumalla haluttiin demonstroida ryhmädynaamisten tekijöiden merkitystä oppimiselle. Suurryhmän työskentelyä kuvaava kaavio on esitetty kuviossa I. Opiskelijoita oli pyydetty tuomaan pienryhmissä valmistetut posterit luentosaliin ennen tapahtuman alkamista. Työskentelyn alussa opiskelijat olivat kyvyttömiä muuttamaan omaa organisoitumistaan, vaan "pakenivat" tehtävän antamisen jälkeen pienryhmiin. Pienryhmissä opiskelijat olivat turhautuneita ja pettyneitä, kun heidän postereihin ei kiinnitettykään mitään huomiota, vaikka ne erityisesti oli vaadittu tuomaan luentosaliin. Konsultaation jälkeen opiskelijat vähitellen oivalsivat, että heidän tulee organisoiua uudelleen tehtävän suorittamiseksi. Pienryhmistä valittiin edustajat "johtoryhmään". Tapahtuman loppuvaiheessa kurssilaiset havaitsivat, että tehtävän suorittaminen edellyttää pienryhmien postereiden hyödyntämistä ja niissä olevien teemojen yhdistämistä. Havainto tehtiin vain noin 15 min. ennen harjoituksen päättymistä. Tällöin ei ryhmä enää ehtinyt koota tehtävän edellyttämiä tietoja postereista ja siten tehtävän työstäminen jäi kesken.

Yhteiskeskustelussa opiskelijat arvioivat, että organisaatiotapahtuma auttoi ennen kaikkea ymmärtämään johtajuuden ja organisoitumisen merkitystä työskentelylle. Huolimatta siitä, että tehtävää ei saatu työstettyä loppuun, monet opiskelijat kuvasivat yhteistoimintaharjoitusta

merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Organisaatiotapahtuman jälkeen opiskelijoille tehtiin kysely ryhmädynaamisten tekijöiden merkityksestä oppimiselle. Seuraavat tekijät korostuivat kyselyssä:

1. Johtajuuden merkitys ryhmän toiminnan organisoitumisessa. Opiskelijoiden mielestä vasta organisaatiotapahtuma auttoi ymmärtämään johtajuuden ja organisoitumisen merkitystä tehtävän suorittamiselle. Pienryhmissä johtamisen merkitystä oli vaikeampi havaita toiminnan etenemiselle. Suurryhmässä tehtävän suorittaminen oli mahdotonta ilman johtajuuskysymyksen tietoista tarkastelua ja esiin ottamista.

2. Muutosvastarinnan tunnistaminen ryhmien toimintatavassa. "Oli shokki huomata kaikki ne piirteet omassa toiminnassa, jotka vaikeuttavat ryhmien toimintaa", kuvasi eräs opiskelija tuntojaan.

3. Ryhmien ja yksilöiden toimintatavan muuttamisen vaikeus tuli opiskelijoille hyvin selkeästi ilmi harjoituksen kuluessa

Suuryhmätapahtuman eteneminen kaaviona.

1. TEHTÄVÄN ANTO

"Tekkää yhteinen tuotos, joka mahdollisimman havainnollisesti esittää niitä tekijöitä tai ilmiöitä, joita tulee ottaa huomioon opetus- ja työmuotojen muutosta läpivietäessä...."

2. DISORGANISAATIO

Suuryhmässä opiskelijat eivät kykene organisoitumaan tehtävän mukaisesti, vaan palaavat aikaisempiin pienryhmiin. Opiskelijat ilmaisevat voimakasta pettymystä ja kritiikkiä kouluttajia kohtaan. Osa opiskelijoista on huvittuneita, osa hämillään.

3. UUELLEENORGANISOITUMINEN

Väliintulojen jälkeen ryhmät vähitellen muuttavat organisoitumistaan ja rakennettaan tehtävän suoritusta vastaavaksi. Ryhmien edustajat muodostavat johtoryhmän, joka organisoii koko tapahtuman työtä.

4. YHTEISEN TUOTOKSEN TUOTTAMINEN

Yhteinen tuotos valmistuu yhdistämällä pienryhmien aikaisempia töitä ja muokkaamalla se tehtävän mukaiseksi. Tuotos jää keskeneräiseksi myöhään tapahtuneen uudelleenorganisoitumisen takia.

5. YHTEINEN LOPPUARVIOINTI

Opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa suuryhmässä yhdessä opettajien ja opiskelijatutorien kanssa.

Diskussio

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmädynaamisilla tekijöillä on merkittävä vaikutus oppimiseen ja opiskelijaryhmien toimintatapaan. Opiskelijoille on tyypillistä orientoitua ryhmätyöhön välineellisesti, mutta työtapa on mahdollista muuttaa yksilön kehityksellisiä intressejä palveleviksi ja opiskelijat kokevat tämän muutoksen myönteisesti. Opiskelijoiden työtapa

ei heijasta pelkästään heidän orientaatiotaan, vaan se on merkittävästi sidoksissa opettajien ja opettavan organisaation työtapaan. Välineellinen orientaatio on perusteltu toimintastrategia nykyisessä korkeakouluorganisaatiossa. Opiskelijat tarkastelevat oppimistapahtumaa yksilöllisestä viitekehystä. He kykenivät arvioimaan kriittisesti ja ansiokkaasti ryhmätoiminnan vaikeuksia ja haasteita yksilön näkökulmasta. Erityisesti korostui toisen opiskelijan kuuntelemisen ja huomioimisen vaikeus. Ilmeisesti opetusinstituutioissamme tarkastelukulma on edelleen oppilas - opettaja -akselilla. Opiskelijat eivät saavuta keskinäisessä yhteistyössään vaivatta aitoa yhteistyösuhdetta.

Opiskelijoiden oli vaikeaa tunnistaa rakenteellisten tekijöiden vaikutuksia omaan toimintaansa. Erityisen vaikeaa oli nähdä johtamisen merkitystä ryhmätoiminnalle. Tämä saattaa johtua siitä, että johtajuus on perinteisesti hyvin selkeästi opettajan vastuulla. Todellinen oppiminen edellyttää opiskelijan omien tavoitteiden asettamista, josta seuraa, että oppimistapahtuman johtajuuteen tulee opiskelijoiden myös sitoutua. Johtajuutta arvioitiin ensisijaisesti vallan ja statuksen näkökulmasta, ei tehtävän suorittamisen näkökulmasta. Johtajuus koettiin demokratiaa ja opiskelijoiden yhdenvertaisuutta uhkaavaksi tekijäksi. Kokeilun kuluessa opiskelijat kuitenkin alkoivat antaa arvoa johtamiselle ja nähdä sitä enemmän tehtävän suorittamisen funktiona kuin vallan ja statuksen osoituksena. Opiskelijoille tulisi antaa enemmän tietoja ryhmädynaamisista ilmiöistä ja pyrkiä kehittämään ryhmätyötä laadullisesti paremmaksi.

Oppimisen tarkastelu sosiaalisena tapahtumana asettaa organisaation oman toimintatavan aivan uuteen valoon. Ei riitä, että muodostamme ryhmiä ja kehitämme yhteistoiminnan eri muotoja. Meidän on myös opittava ymmärtämään ryhmien toiminnan lainalaisuuksia. Ymmärtäminen ei ole pelkästään kiinnostava uusi näkökulma. Se nostaa esiin myös kiusallisia ja kenties ahdistaviakin piirteitä yhteistoimintamme raadollisista piirteistä. Oppiminen vaatii jatkuvaa uudelleenorganisointia ja oman toimintatavan "päivittämistä" todellisuutta vastaavaksi. Tämä on raskasta ja sen välttämiseksi meillä on erilaisia keinoja käytössämme, joita myös käytämme. Syyllistämme työtovereita, heittäydymme avuttomiksi, kadehdimme tehokkaasti työskenteviä ja halveksimme luovasti laiskottelevia. Ihmisten erilaisuuden hyödyntäminen organisaation voimavaraksi vaatii ponnistelua ja viisautta, ymmärtämystä ja suvaitsevaisuutta. Oppivan organisaation luominen ja ihmisten yhteistoiminnan kehittäminen on siis työlästä ja vaatii uudenlaista pedagogista osaamista kaikilta yliopistossa työskenteleviltä.

6.5. Uusi oppimiskäsitys ja koulutusorganisaatioiden kehittäminen

6.5.1. Muutos oppivan organisaation kehittämisen lähtökohtana

Muutos on tämän ajan mahtisana. On helppo löytää perusteita näkemykselle, että ”elämme hyvin perustavanlaatuisen muutosten aikaa”. Lapseksemme eivät valmistu samoihin työtehtäviin kuin vanhempansa. Ammattien muuttumisen ohella tapahtuu rajuja rakenteellisia muutoksia, joiden seurauksena ei katoa pelkästään työpaikkoja. Tietotekniikan ja telekommunikaatioiden tarjoamat uudet mahdollisuudet ovat johtaneet siihen, että organisaatiot ja instituutiot hakevat uudenlaisia toimintamahdollisuuksia ja luopuvat vanhoista ja turhiksi osoittautuneista tehtävistä ja toimialoista. Tämä merkitsee sitä, että myös koulutusorganisaatioiden on arvioitava kokonaan uudelleen omaa toimintatapaansa. Uudenlaisten organisaatioiden kehittäminen ja niissä toimivien ihmisten kouluttaminen on siis välttämätöntä koulutuksen ja kasvatuksen kaikilla tasoilla.

Meidän aikamme muutosten todellisen luonteen arviointi jää jälkipolvien arvioitavaksi. Luultavasti on niin, että jokainen sukupolvi elää omasta mielestään aikaa, jolloin maailma muuttuu todella merkittävästi. Olennaisempaa onkin se, että meidän on rakennettava toimintamme subjektiiviseen kokemukseemme muutoksesta. Meidän on samanaikaisesti sekä hyväksyttävä muutos että kriittisesti arvioitava muutoksen todellista luonnetta.

Muutokseen valmistautuminen ja siihen sopeutuminen on organisaation olemassaolon kannalta välttämätöntä. Julkisen palvelun organisaatiot ovat kokeneet tämän erityisen kipeästi 1990-luvun vaihteessa talouslaman seurauksena. Tärkeämpää kuin taloudellisessa perustassa tapahtuneet muutokset ovat kuitenkin ne uudet koulutukselliset haasteet, joita yhteiskunnan rakenteiden ja työtehtävien muutokset tuovat mukanaan.

6.5.2. Oppimiskäsitys ja organisaation kehittäminen

Modernin oppimiskäsityksen vaikutukset yhteiskunnan toimintaan ovat ehkä yllättävästikin näkyvissä selkeimmin modernien yritysten ja organisaatioiden toiminnassa. Pyrkimys purkaa hierarkkisia rakenteita ja madaltaa erilaisten yksiköiden välisiä yhteyksiä tapahtuu aivan konkreettisesti purkamalla seiniä, suunnittelemalla uudenlaisia rakennuksia ja luomalla uudenlaisia joustavia organisaatorakenteita. Merkittävimmät muutokset tapahtuvat kuitenkin vasta kun kykenemme purkamaan ne psykologiset raja-aidat, joita vanhat rakenteet ylläpitävät.

Yritysten ja organisaatioiden toimintatapa ja rakenteet ovat muuttuneet viime vuosikymmenen aikana dramaattisesti. Raskaista hallinnollisista ja organisatorisista rakenteista pyritään eroon ja niiden tilalle rakennetaan tiimi- ja verkko-organisaatioita, joille on ominaista nopeus ja joustavuus, kyky muuttua ja ennen kaikkea kyky oppia omasta toiminnastaan ja omista virheistään (Argyris & Schön, 1978). Kun eräät kasvatustieteilijät kehittelevät vielä menetelmiä lahjakkaiden yksilöiden tukemiseen ja tunnistamiseen, huippuosaamiseen tähtäävät yritykset näkevät yksilöiden huippuosaamiseen tukeutumisen, jos nyt ei aivan virheeksi, niin ainakin loppuun kalutuksi luuksi.

Organisaatioiden toiminnan keskeiseksi piirteeksi nousee kyky kehittää huippuosaamista oman oppimisen kautta. Oppivassa organisaatioissa perusajatuksena on, että yksilöiden osaaminen on enemmän kuin osiensa summa. Tärkeimmäksi tekijäksi organisaatioiden kehittämisessä on noussut erilaisten ihmisten kyky tehdä yhteistyötä. Osaamisen perusteena on monilahjakas yhteisö, jossa taitavuus kehittyy yhteistoiminnan tuloksena ja on luonteeltaan usein sellaista, että sitä ei ole mahdollista kopioida tai jäljentää tai sijoittaa joidenkin yksilöiden ominaisuudeksi. Osaaminen ja asiantuntijuus ovat monimutkainen suhdejärjestelmä, joka elää ja muuttuu kuin elävä organismi.

Oppivan organisaation kehittäminen edellyttää luopumista koulutusorganisaatioiden pitkään hellimästä yksilöllisestä oppimiskäsityksestä. Tällä ajattelutavalla on edelleen opetuksessa ja oppimisen psykologiassa keskeinen asema (Järvilehto, 1995). Myös organisaatioiden tarkastelussa pitäydytään usein yksilöllisessä oppimiskäsityksessä, vaikka sosiaalisten tekijöiden merkitystä pidettäisiinkin tärkeinä. Viime aikoina oppimiskäsityksissä on entistä enemmän korostettu sitä, että oppiminen on aina sosiaalinen tapahtuma ja oppimista ei voida koskaan palauttaa yksilölliseksi prosessiksi. Oppiminen ei ole niinkään tietojen ja taitojen hankkimista vaan enemmänkin yhteisön aktiiviseksi ja osallistuvaksi jäseneksi tulemistä. Ihmisenä muuttumista ja uuden identiteetin löytämistä. Päiväkodin kasvatustoiminnassa tämä tarkoittaa sitä, että toiminnan lähtökohdaksi tulee

ottaa lasten ja aikuisten yhteistoiminnan kehittäminen. Yhteistoiminnan kehittäminen merkitsee siten uudenlaisten osallistumistapojen jatkuvaa etsimistä kaikille työyhteisön jäsenille (Kronqvist, Soini, 1994).

6.5.3. Organisaation oppimiskulttuurit

Organisaatioiden suhtautumista muutokseen kuvaa se tapa, jolla organisaation toimintaa pyritään kehittämään. Tämän perusteella voidaan puhua kahdesta erilaisesta organisaation oppimiskulttuurista; muutoshakuisesta, uutta luovasta ja konservatiivisesta, sopeutuvasta oppimiskulttuurista (Müllern, 1995; Senge, 1990)

A. Sopeutuva oppimiskulttuuri

Sopeutuva oppiminen pyrkii varmistamaan organisaation säilymisen (Senge, 1990). Suurin osa organisaatioiden oppimisesta on sopeutuvaa ja sinällään perustelua toimintaa. Ongelmia syntyy, kun ympäristö muuttuu niin paljon, että organisaation olemassaolo vaarantuu. Teollisuuden ja kaupan organisaatioissa seuraukset ovat hyvin konkreettisesti ja nopeasti tunnistettavissa. Yhteiskunnan rahoittamissa koulutus- ja palveluorganisaatioissa seuraukset näkyvät hitaammin ja saattavat jopa piiloutua vuosikymmeniksi, kunnes tilanne muodostuu ulkoisten vaatimusten takia kestäättömäksi.

Sopeutuva oppiminen tarkoittaa yksisilmukkaista oppimista (single-loop-learning; Argyris, 1992,9). Organisaation oppimisessa on tällöin vain yksi palautesilmukka, joka yhdistää tavoitellut tulokset organisaation strategioihin. Strategiat on muotoiltu siten, että ne pyrkivät pitämään toiminnan organisaation normien mukaisina, joita ei kyseenalaisteta. Organisaatio keskittyy ns. palautteen kompensointiin, jolla tarkoitetaan ongelman seurauksien hoitamista, vaikka oleellisempaa olisi puuttua ongelman syihin. Oppimisella pyritään varmistamaan asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja se ilmenee pääasiassa tehokkuuden tavoitteluna (Moilanen 1996,75). Tavoitteena on ylläpitää organisaation vakautta muuttuvissa olosuhteissa.

Sopeutuva oppiminen on yleensä pinnallista ja usein ajan hengen tai muotivirtausten mukaisen toiminnan pinnallista jäljittelyä tai olosuhteiden pakosta tapahtuvaa ”kehittämistyötä”. Sopeutuvaa

oppimista ei kuitenkaan voida pitää täysin merkityksettömänä organisaatioiden toiminnan varmistamisessa.

Organisaation sopeutuvalla oppimiselle on tyypillistä konservatiivinen asenne muutoksia kohtaan. Pikemminkin pyritään hakemaan tapoja toimia, joissa säilytettäisiin organisaatiokulttuurissa vakiintuneita toimintatapoja. Oppimisen lähteinä ovat kokemus, aikaisemmat toimintatavat ja koetut ja testatut mallit toimia. Sopeutuvalla organisaatiokulttuurille on ominaista myös homogeeninen ja hyvin yhtenäinen sisäinen kulttuuri, esim. vahva sitoutuminen tavoitteisiin - usein johdon asettamiin -, yhtenäinen ammatillinen rakenne sekä vahva ammattilypeys. (Müllern & Östergren 1995. Sopeutuvaa oppimiskulttuuria voitaisiinkin kuvata *sopeutuvan yhtenäiskulttuurin* nimellä.

B. Uutta luova oppimiskulttuuri

Uutta luova oppiminen on kaksi-silmukkaista (Argyris & Schön 1978, 22) Se ei palaakaan pelkästään organisaation toimintastrategioihin. Se kyseenalaistaa myös organisaation toiminnan lähtöoletukset ja normit. Double-loop-oppimista voidaan kuvata generatiiviseksi oppimiseksi, mikä sisältää jatkuvan kokeilemisen, palautteen sekä luovien toimintatapojen kehittämisen ongelmatilanteita varten (Kolb 1995,62-63). Siinä on tehokkuutta ylläpitävän single-loop-oppimisen palautesilmukan ohella toinen palautesilmukka, joka yhdistää toiminnan normeihin siten, että itse normeja voidaan arvioida (Moilanen 1996,75).

Uutta luovaa oppimiskulttuuria on kuvattu myös reformatiiviseksi oppimiseksi (Müllern & Östergren 1995, 303), jolla haetaan uusia ratkaisuja perinteisten toimintatapojen tilalle. On tärkeää organisaation toiminnan kannalta se, mistä uudet ajatukset tulevat: mikäli lähtökohtana on ulkoa tulevat vaikutteet, jotka ohjaavat organisaatiokulttuuria, voidaan kriittisesti kysyä, onko kyseessä uutta luova oppimiskulttuuri vai pikemminkin toiminta, jossa organisaation oppimista ei vielä ole tapahtunut, vaan kyseessä on eräänlainen taistelu uuden ja vanhan toimintakulttuurin välillä.

Organisaation perustehtävän uudelleenarviointi on tietysti jatkuvan tarkastelun kohteena- tai ainakin tulisi olla. Useimmat organisaatiot kuitenkin kieltäytyvät tästä, ennen kuin on pakko. Pakonomaisessa tilanteessa ei välttämättä vielä saavuteta niitä todellisia resursseja ja energiatasoa,

joka ihmisillä olisi käytössä organisaation kehittämiseksi. Luovuuden ja innovatiivisuuden vapauttaminen on siten uutta luovan organisaatio-oppimisen keskeinen tavoite.

Uutta luovan kulttuurin kehittämiseen voi liittyä hajaantumisen vaara ja erilaisten organisaation alakulttuurien syntyminen. Kaikki organisaatiotasot eivät lähde ehkä samalla innolla uuteen ja luovaan toimintakulttuuriin, vaan haluavat vielä viipyä perinteessä. Seurauksena voi olla se, että organisaatiokulttuuri muodostuu hajanaiseksi. Tämä piirre voi hämmentää, koska perinteisesti ajatellaan hyvän työpaikkailmaston muodostuvan yhteen hiileen puhaltamisesta ja hyvin tiukan yhtenäisestä organisaatioilmapiiristä. Uuteen luovaan kulttuuriin siirtyminen sisältää aina samalla pirstoutumisen ja hajaantumisen vaaran. Tätä kulttuuria voidaan kuvata *generatiivis-hajaantuneeksi* oppimiskulttuuriksi.

Uutta luovat organisaatio toimivat selvästi tulevaisuusorientaation pohjalta, hakevat uusia ratkaisuja ja uskovat ajatukseen, että uusilla ratkaisuilla voidaan tehostaa toimintaa. Organisaation jäsenet kuvaavat sitä termein, joissa kuvataan ideaa, ajatusta, pyrkimystä, jota halutaan kehittää ja jossa ollaan vasta menossa. Ideakeskeisyydestä johtuu myös se, että organisaatiossa keskityään ratkaisujen etsimiseen ideoiden avulla- ongelmien analysointi ei nouse kovin keskeiseksi.

Organisaatioissa, joiden oppimista kuvaa sopeutuminen, keskityään nykytilanteseen ja suhteessa ulkoiseen ne toimivat reaktiivisesti pyrkien säilyttämään nykyiset käsitykset ja reagoimaan vain niihin kysymyksiin, joilla oli relevanssia organisaation keskeisen toiminnan kannalta. Ongelmakeskeisyys tarkoittaa vahvaa pyrkimystä toimia ongelmien ratkaisemiseksi. Koetun ongelman ja siihen haettujen ratkaisujen välillä on vahva yhteys.

Mitä organisaatioiden toiminnan analysointi tästä näkökulmasta merkitsee niiden kehittämisen kannalta? Uutta luovaan sisältyy aina riskin vaara. Kyseenalaistaminen ja keskustelu organisaatioiden perusolettamuksista - miksi teemme näin ja olisiko järkevää pohtia toiminnan perusteita - tuo mukanaan uhkaa. Kriittisyys on pelottavaa ja organisaatio suojautuu niiden perusteita kyseenalaistavista keskusteluista. Sopeutuva organisaatiokulttuuri toimii organisaation jäsenten perustarpeita tyydyttävästi - toimintaa ohjaavat traditiot ja rutiinit. Toiminta on vakaata, mutta samalla uuvuttavaa työn rutiiniluonteisuuden vuoksi.

Taulukko I. Eri oppimiskulttuurien keskeiset tunnuspiirteet, suhtautuminen muutokseen ja toiminnna tavallisimmat ongelmat.

OPPIMISKULTTUURI		
	<i>Uutta luova</i>	<i>Sopeutuva</i>
Toiminnan keskeiset tunnuspiirteet	<ul style="list-style-type: none"> - ideakeskeinen - ratkaisukeskeinen - dialogikeskeinen - tavoitteen määrittely yhdessä - kehittämiseen sitoutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> - tehtäväkeskeinen - ongelmakeskeinen - toimintakeskeinen - tavoite annettuna - yhtenäisyyden korostaminen
Suhtautuminen muutokseen	<ul style="list-style-type: none"> - proaktiivinen - pyrkimys syvällisiin muutoksiin - tulevaisuusorientaatio keskeistä 	<ul style="list-style-type: none"> - reaktiivinen - pinnalliset muutokset -nykytilanteesta selviäminen
Ongelmat:	<ul style="list-style-type: none"> - hajaantuminen - konfliktit 	<ul style="list-style-type: none"> - näennäinen kehittäminen -sitoutumisongelmia -rutiininomainen työ

Miten organisaatio voi löytää oman tapansa työskennellä? Kyse on organisaation tietoisuuden tasoista (Järvilehto 1996). Tietoisuuden tasoja voidaan tarkastella yhteistyön näkökulmasta. Tietoisuuden ensimmäinen taso perustuu yksilöiden mahdollisuuteen toimia ja elää vain yhteistyön avulla. Yksilöt eivät pyri tulokseen, vaan toimintaa yhteensovitetään, jotta se takaisin jatkuvuuden.

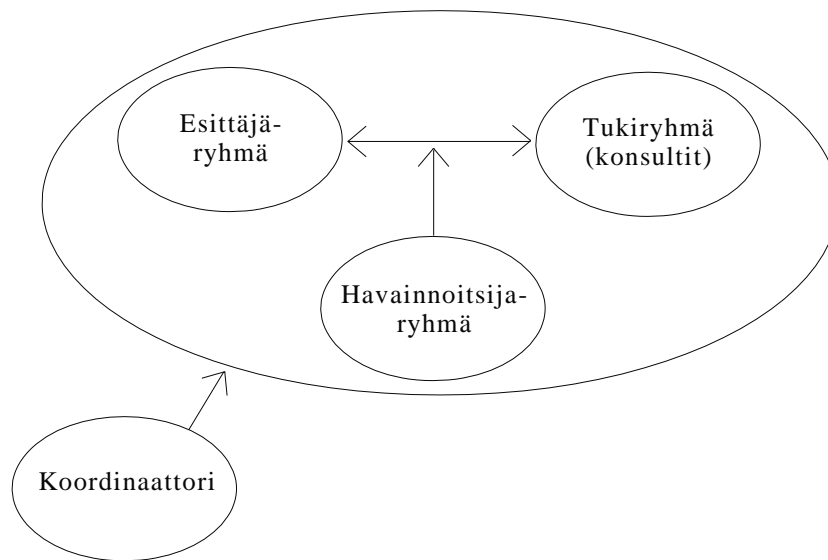
Tätä tietoisuuden tasoa on kuvattu myös *riippuvuuden tasoksi* (Harrison,. Toinen tietoisuuden taso perustuu institutionaaliseen yhteistyöhön, jossa yleiset säännöt tai tavoitteet ohjaavat toimintaa ja suunta on voi olla yksilöiden kannalta vieras tai erilainen kuin mihin he olisivat sitoutuneet. *Tulosorientaatio* ohjaa toimintaa - tärkeintä on saavuttaa hyvä tulos. Kolmas mahdollisuus on tietoinen yhteistyö, jossa yksilöt luovat yhteiset tavoitteet ja osallistuvat yhteisten tulosten tuottamiseen. Yhteistyö perustuu kommunikaatioon, jossa organisaation jäsenet sovittavat, muuntavat omaa organisaatiotaan toisten organisaatioon sopivaksi. Toiminnan tulokset ovat siten aina jotain uutta. Yksilöt voivat olla erikoituneita tiettyihin toimintamuotoihin, mutta joustava siirtyminen roolista toiseen on mahdollista. Harrison, kuvaa tällaista organisaatietietoisuutta *vastavuoroisuuden, yhteisöllisyyden tasoksi*. Sekä hyvä yhteistyö että muut organisaation jäsenet ovat tärkeitä tämän tyyppiselle organisaation tietoisuudelle. Ihanteellisessa organisaatioissa on tilaa kommunikaatiolle, avoimuudelle ja innovatiivisuudelle. Käytännössä usein tilanne on toisin: organisaatioissa on vaikeuksia löytää toimintaa ohjaavaa perusnäkemystä, johon jäsenet olisivat riittävän voimakkaasti sitoutuneita. Paineet ulkoapäin tuntuvat ja yhteisö suojautuu niitöä vastaan säilyttääkseen yhtenäisyyden. Tulokset hämärtyvät - toiminta tuntuu vain olevan päivästä toiseen tapahtuvaa samojen toimintamallien toistamista. Henkilöstön silmissä organisaatiossa ei tunnu tapahtuvan mitään oppimista. On kuitenkin syytä muistaa, että organisaation oppimista on tapahtunut silloin, kun organisaatiossa pystytään toteuttamaan ja tekemään jotain sellaista, mihin aikaisemmin ei halusta huolimatta ole kyetty. Toiminta on myös johtanut tuloksiin. "Ultimately learning - whether it is learning to walk, ski or compose symphonies- is judged by results"(Senge 1994,44-45).

7. KONSULTATIIVINEN OHJAUS

7.1. Mitä on konsultatiivinen ohjaus

Konsultatiivinen menetelmä on roolityöskentelyyn perustuvaa pienryhmätyöskentelyä, jossa osallistujille tarjotaan mahdollisuus tarkastella omaa ja toisten osallistujien kokemuksia ja toimintatapaa sekä oppia tutkimaan akateemiseen asiantuntijuuteen liittyviä haasteita ja ongelmia ohjatun vertaistyöskentelyn avulla. Vaikka työskentely perustuu vertaistuelle, sitä ohjaa ryhmän ohjaukseen perehtynyt asiantuntija. Työtapa perustuu osallistujien kokemuksen ja asiantuntijuuden hyödyntämiseen emotionaalisesti turvallisessa ja kiireettömässä ilmapiirissä.

Konsultatiivinen ohjaus perustuu käsitykseen, jonka mukaan tieteellinen asiantuntijuus ei ole niinkään kykyä tietää ennalta tai muistaa faktoja, vaan kykyä etsiä, kehittää ja löytää parhaiten toimivia ratkaisuja kulloinkin esillä oleviin ongelmiin. Parhaiten tämä yhteisöllinen asiantuntijuus saavutetaan tutkimustiimeissä ja työryhmissä, joissa kyetään luovasti hyödyntämään eksperttien erilaisia näkemyksiä ja erilaisuutta ryhmän toimintakyvyn säilyttäen (Lonka, 2006).



Kuvio 1. Konsultatiivisen työskentelyn perusmalli.

Vertaisohjauksessa lähdetään siitä, että ryhmän jäsenillä on oman kokemushistoriansa perusteella sellaista asiantuntemusta ja tietämystä, josta muut ryhmän jäsenet voivat hyötyä.

Asetelman kautta muut osallistujat asettavat tämän asiantuntemuksensa yhden ryhmäläisen käyttöön, jotta tämä voisi paremmin ymmärtää omaa tilannettaan ja omaa ongelmaansa (Soini, 2001.).

Konsultatiivinen ohjaus painottaa konsultaatiotapahtuman prosessiluonnetta sekä yhteisöllistä, neuvottelevaa ja keskustelevaa suhdetta ohjaajan ja ohjattavan välillä (Schein, 1999). Prosessikonsultaation perusidean mukaan mitä tahansa inhimillistä järjestelmää ei voi auttaa muutoin kuin auttamalla sitä auttamaan itseään. Auttamissuhteessa tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntija, konsultti tai terapeutti ei voi koskaan ymmärtää asiakkaan tilannetta niin perusteellisesti, että hän voisi antaa suoria neuvoja tai suosituksia siitä, miten asiakkaan kokema ongelma tulisi ratkaista tai miten jossakin asiakkaan kuvaamassa tilanteessa tulisi toimia. (Schein, p.1). Silti konsultaation perustehtävä on asiakkaan auttaminen. Jotta tämä ristiriita tulisi ymmärrettäväksi meidän tulee määritellä ensin, mitä auttamisella konsultaatiossa tarkoitetaan.

Perinteisesti auttaminen ymmärretään teknis-rationaalisen mallin mukaisesti (s. 11) tilanteena, jossa asiakas kuvaa ongelmatilanteen tai muun toiminnallisen tavoitteen, johon hän toivoisi saavansa apua. Tämän jälkeen konsultti tekee kartoituksia, testejä tai haastatteluja ja tarjoaa tämän selvityksen perusteella asiakkaalle joko suoria neuvoja ja ohjeita tilanteen parantamiseksi tai suosittelee menetelmiä, joiden avulla ongelman ratkaisua voidaan yhdessä hakea. Konsultatiivisessa ohjauksessa toiminnan perusta on ymmärtävän ohjausotteen mukainen. Olettamuksena on, että useimmiten asiakas ei kykene muotoilemaan selkeätä ongelmaa tai jos kykeneekin, se ei ole lopulta varsinainen ongelma. Mikäli asiakas kykenisi kertomaan tarkasti, mikä on ongelma, konsultaation tarve poistuisi nopeasti ja moni asiakas olisi ratkaissut ongelmansa ilman konsultaatiota. Todelliset ongelmat ovat kompleksisimpia ja epämääräisempiä. Siksi konsultatiivisen työotteen tärkeimpänä tavoitteena on huolellinen paneutuminen asiakkaan tilanteen jäsentämiseen ja tarkentamiseen. Tämä edellyttää pysähtymistä erilaisten näkökulmien tutkimiseen, asiakkaan tunteiden taakse kätkeytyvien tapahtumien esiin nostamiseen ja konkreettisten tapausten ja niihin liittyvien kokemusten ja tuntemusten analysointia. Ongelman tunnistaminen edellyttää systeemistä tarkastelua, jossa ei riitä, että nimetään vain ongelma. Tärkeätä on käydä läpi historiaa, erilaisia tulkintoja ongelmatilanteista ja antaa asiakkaalle aikaa itse tutkia tilanteeseen vaikuttavia erilaisia kytkentöjä.

Konsultatiivinen työote hyödyntää tietoisesti myös ryhmää ohjausprosessin aikana esiin tulevien teemojen ja kysymysten jäsentämisessä. Tämä tapahtuu etukäteen sovittujen roolien avulla siten, että kaikki konsultatiivisen ohjausprosessissa mukana olevat toteuttavat

ryhmäprosessin ymmärtämistä edesauttavia rooleja (Kuvio 1). Konsultatiivinen työote perustuu siis selkeään rakenteeseen, prosessin tietoiseen ohjaukseen sekä vertaistyöskentelyyn. Ryhmän jäsenet ovat oman kokemuksensa ja työhistoriansa kautta ohjattavan käytössä ja toimivat peileinä ohjattavalle. Konsultatiivista ohjausta voidaanakin kutsua myös peilaavaksi tai refleктоivaksi ohjaukseksi, koska peilaus on prosessin keskeinen tunnuspiirre. Peilaus ryhmätilanteessa perustuu ajatukseen, että ryhmän jäsenten antama palaute auttaa ohjattavaa tarkastelemaan asiaansa erilaisista näkökulmista, tuo esiin yhtäläisyyksiä muiden ryhmän jäsenten näkemyksiin sekä auttaa parhaimmillaan tunnistamaan oman kokemuksen erityispiirteet suhteessa muiden käsityksiin. Konsultatiivinen ohjaus laajentaa siten ohjattavan tietoisuutta itsestään ja omasta toiminnastaan sekä syventää hänen näkemystä siitä, mikä hänen elämässään on totta.

7.2. Konsultatiivisen työotteen psykologinen perusta

Konsultatiivisen ohjauksen psykologinen perusta on sosiokulttuurisessa kehitysteoriassa. Teorian keskeinen ajatus on, että oppiminen johtaa kasvuun ja kehitykseen (Vygotsky, 1978, Setsenko, 2001). Oppiminen ei ole vain tietojen omaksumista, taitojen hankkimista, vaan se on ihmisen psyykkistä kasvua ylläpitävä ja sitä hallitseva tärkein psykologinen prosessi (ks. myös (Rauste von Wright, von Wright, T. Soini, 2003, Pyhältö, 2003). Keskeisiä käsitteitä ovat lähikehityksen vyöhyke, scaffolding, tyhjä tila ja kehityssiirtymät.

Konsultatiivisessa työotteessa ohjauksen käsite hahmottuu hyvin samankaltaisesti kuin se on esitetty sosiodynaamisen ohjauksen teoriassa. (Peavy, 1999, Schein, 1991). Näiltä osin konsultatiivisen ohjauksen teoria kytkeytyy konstruktivismiin periaatteisiin, mutta myös psykodynaamisessa organisaatiotutkimuksessa esiin tuotuihin näkökohtiin. (Bion, 1963, Rice. 1984 Hircshorn, 1986).

Ohjauksen merkityksen korostuminen koulutustyössä perustuu oppimispsykologian uusiin tutkimustuloksiin sekä kehityspsykologiseen näkemykseen, jonka mukaan korkeammat psyykkiset taidot kehittyvät ihmiselle kaksivaiheisesti. Tämä ns. geneettisen kehityksen laki (Vygotsky, 1978) tarkoittaa sitä, että psyykkiset taidot ilmenevät ensin interpersoonallisina, ihmisten välisen vuorovaikutuksen synnyttämänä rakenteina. Kehityksen edetessä psyykkiset rakenteet muuttuvat interpersoonallisista intrapersoonallisiksi, henkilökohtaisiksi, subjektiivisiksi ominaisuuksi. Subjektiivisten ominaisuuksien intrapersoonallista luonnetta ei tulisi kuitenkaan ymmärtää niin, että ne lakkaisivat olemasta edelleen interpersoonallisia. Psyykkiset rakenteet eivät ainoastaan kehity interpersoonallisten suhteiden kautta. Ne myös ilmenevät aina

systeminä, kunkin ihmisen ja hänen elämysympäristön erityisinä historiallisesti kehittyneinä suhteina (Järvilehto, 1994). Tästä seuraa se, että niitä voi edelleen kehittää hyödyntämällä tietoisesti ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Voidaan väittää, että sisäistämisen käsite on harhaanjohtava, mikäli sen oletetaan tarkoittavan sosiaalisesta toiminnasta erillisen psyykkisen substanssin rakentumista ihmisen ”sisälle”. Sisäistäminen ei tarkoita psyykkisten rakenteiden kehittymistä kulttuuri- ja kasvuympäristöstä erillisinä eikä yksilöllinen ja sosiaalinen ole toistensa vastakohtia vaan toistensa mahdollistajia. Me voimme kuvata ihmisen olemista näiden käsiteparien avulla, mutta me emme voi ymmärtää psyykkistä kehitystä tai ihmisen oppimista muuten kuin hyväksymällä, että psyyke kehittyy, ilmenee ja konstituoituu yksilön interpersoonallisten suhteiden kautta. Nämä suhteet eivät ole vain jotain, jotka luodaan tarvittaessa. Ne ovat olemassa ihmisen tahdosta ja pyrkimyksistä huolimatta ja niillä on pitkä ja monimutkainen kulttuurievolutionäärinen historia. Niiden kehittymiseen ja muodostumiseen voidaan parhaiten vaikuttaa luomalla sellainen kasvuympäristö, jossa on mahdollisuus rakentaa monipuolisia interpersoonallisia suhteita. Pysyviä, ihmisen tahdosta riippumattomia suhteita ovat esim. ihmisen suhde luontoon, omaan fyysiseen ympäristöön, mutta ennen kaikkea suhde siihen kulttuuriseen maailmaan, jonka ihminen on luonut vuosituhansien kuluessa.

Vertaistyöskentely ja yhteistoiminta ovat modernin oppimistutkimuksen suosituimpia tutkimusalueita (ks. esim. Topping & Ehly, 2001, Poikela, 2003). Vertaisoppimisen merkitystä korostavat yhteistoiminnallista oppimista koskevat tutkimustulokset, jotka osoittavat vertaistyöskentelyn edistävän oppimista tiettyjen ehtojen vallitessa varsin erilaisten oppijoiden keskuudessa ja erilaisissa oppimistilanteissa aina AA-kerhoista Nobelin palkintoja voittaneisiin akateemisiin tutkimusryhmiin saakka. Yliopistossa vertaistyöskentelyllä on pitkät perinteet. Korkeatasoinen tutkimus edellyttää hyvin toimivia tutkimusryhmiä ja monentasoista verkostoitumista oman alan muiden tutkijoiden kanssa. Myös hyvin toimivan opetuksen perusedellytyksenä on toimiva yhteistyö. Silti yliopisto-opiskelun perusta on perinteisesti rakentunut hyvin vahvasti yksilöllisen toiminnan varaan ja opintojen ohjauksen implisiittisenä lähtökohtana on edelleen vahva usko, että yksilön henkilökohtaisella lahjakkuudella on ensisijainen merkitys opintojen edistymisessä.

Periaatteessa vertaistyöskentelyyn ja yhteistoimintaan suhtaudutaan yliopistoissa myönteisesti ja korkeakoulujen opettajat eivät suinkaan vastusta sitä, että heidän opiskelijansa ovat aloitteellisia ja yhteistyökykyisiä. Korkeakoulupedagogiikan keskeinen haaste onkin kehittää sellaisia tutkimusasetelmia sekä opetus- ja ohjausmenetelmiä, jotka soveltuvat

vertaistyöskentelyyn ja akateemisen toiminnan yhteistoiminnalliseen luonteeseen (Lonka & Lindblom-Ylänne, 2001). Yhteistoiminnallisuuden vaatimus suunnataan mielellään yksipuolisesti opiskelijoihin edellyttämällä heiltä suurempaa vastuullisuutta ja aktiivisuutta. Sen sijaan korkeakoulujen ja tutkimusryhmien perinteisiin yksilöllistä suoriutumista korostaviin työtapoihin on huomattavasti vaikeampi saada muutoksia, eivätkä opiskelijat itsekään niihin helposti sopeudu (Soini & Kronqvist, 1994).

Vertaistyöskentelyn tutkimus on seurannut kahta erilaista oppimispsykologista selityspolkua hakiessaan selitystä siihen, miksi vertaisoppiminen tuottaa hyviä oppimistuloksia. Piaget'n sosiokonstruktivistiseen näkemykseen nojauten Doise ja Mugny(1984) esittivät vertaistyöskentelyn edistävän oppimista, koska se tuo esiin osallistujien erilaisia ja keskenään ristiriitaisia näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Ristiriitaiset käsitykset, *ns. sosiokognitiivinen konflikti* ohjaa osallistujia perustelemaan ja puolustamaan omia näkemyksiään sekä ottamaan kantaa vastakkaisiin väitteisiin. Tämän seurauksena onnistuneessa vertaistyöskentelyssä aikaisempi ja uusi näkemys sulautuvat ja niiden perustalta muodostetaan uusi, kypsempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä.

Vygotskyn (1978) näkemyksiin perustuva sosiokulttuurinen oppimisteoria korostaa dialogin ja yhteisen tiedonrakentelun merkitystä. Oppiminen on kulttuurihistoriallisen teorian mukaan tärkein ihmisen kasvua ja kehitystä hallitseva psyykinen prosessi. Oppiminen on perusolemukseltaan *interpersoonallista*, ihmisten yhteistoiminnan varaan rakentuva. Uudet taidot toisin sanoen ilmenevät aina ensin ihmisten välisissä suhteissa ja vasta sen jälkeen sisäistyvät, muuttuvat intrapersoonallisiksi. Oppimisessa tämän periaatteen hyödyntäminen edellyttää välttämättä ihmisten yhteistyötä ja sosiaalista interaktiota. On tärkeitä kuitenkin korostaa, että psykologiassa sosiaalisella interaktiolla on oma erityinen merkityksensä, joka poikkeaa arkikielen näkemyksistä. Kulttuurihistoriallisen näkemyksen mukaan esim. kirjan lukeminen yksin on sosiaalista interaktiota.

Edgar Schein (1999) korostaa konsultatiivisen *ohjauksen auttamisfilosofista luonnetta*. Auttamissuhde on keskeinen interpersoonallinen suhde jokaisen yksilön psyykkisessä kasvutapahtumassa. Kyse on nimenomaan halusta auttaa, vastata toisen ihmisen tarvitsevuuteen tavalla, joka mahdollistaa tietoisuuden kehityksen. Auttamissuhde on tietoisuuden kehityksen perusta. Voimme tulla tietoiseksi omasta olemuksestamme, vahvuuksistamme, puutteistamme, mahdollisuuksistamme turvautumalla toiseen ihmiseen. On tavallaan paradoksaalista, että tullaksemme itsenäisimmiksi, taitavimmiksi, osaavimmiksi huippuasiantuntijoiksi, meidän on kyettävä sietämään ja hyväksymään riippuvuutta ja kyettävä ottamaan vastaan apua. Avun

vastaanottamisessa on kyse aikuisuuden vahvistumisesta, kypsyydestä ja rohkeudesta olla oma itsensä ja uskallusta laittaa tämä minuus peliin ihmissuhteissa niin, ettei se uhkaa tunnettamme autonomian ja hallinnan menettämisestä. Autonomia ei siten tarkoita erillisyyttä ja kykyä selvitä yksin vaan ennen kaikkea kykyä sietää riippuvuutta toisista ihmisistä menettämättä tunnetta itsemääräytyvyydestä oman elämänsä suhteen.

Vertaisoppiminen korostaa oppijan omaa vastuuta ja aktiivisuutta oppimistilanteessa sekä sitä, että oppijalla itsellään on paljon sellaista tietoa, joka edistää ongelman jäsentämistä itsenäisesti ja johtaa usein myös ongelman ratkaisemiseen. Oppimismotivaation kehitystä tarkastelevat tutkimukset osoittavat kiistattomasti, että kun oppilaat kokevat opinnoissa onnistumisen johtuvan heistä itsestään ja heidän omista kyvyistään, he myös edistyvät opittavien taitojen hankkimisessa paremmin ja kokevat opiskelun kaiken kaikkiaan mielekkäämpänä, kuin oppilaat, jotka kokevat onnistuvansa sen takia, että heillä on erinomainen opettaja, tai että heidän saamansa opetus on korkeatasoista tai muut ulkoiset oppimista mahdollistavat tekijät ovat kunnossa.

7.3. Konsultatiivinen ohjauksen tavoitteet

Vertaistyöskentelyssä tapahtuva oppiminen hyödyntää parhaimmillaan reflektiivisten prosessien kasvua ja kehitystä edistäviä prosesseja. Maturanan mukaan (1978) muutosprosessit ovat ”rakenteellisesti determinoituneita”, joka tarkoittaa sitä, että elävän järjestelmän toimintamahdollisuudet määrittyvät sen mukaan, miten psyykkiset rakenteet ovat kehittyneet. Tiedollinen osaaminen kehittyy kokonaisvaltaisesti ja edellyttää myös muiden kuin akateemisen tuotoksen kannalta keskeisten näkökohtien huomioon ottamista. Akateemisessa työskentelyssä opiskelijan henkinen hyvinvointi, yhteisöllisyyden kautta saatava arvostus ja hyväksyntä, kokemus omasta pätevydestä ja autonomiasta ovat opinnäytetyön edistymisen kannalta aivan ensiarvoisen keskeisiä tekijöitä. Vertaisohjauksen tarjoama yhteinen kokemus siitä, että muut painivat samojen, joskus opiskelijasta itsestä vähäpätöisiltä tuntuvien kysymysten kanssa, auttaa opiskelijaa säilyttämään suhteellisuuden tajua omiin ongelmiin ratkaisua etsiessään. Vertaisten kokoaminen yhteiseen seminaariin ei sinällään johda välttämättä hyviin tuloksiin. Yhteisöllisyyden ylläpitäminen ja myönteisten puolien turvaaminen edellyttää ohjaustilanteilta samoja asioita kuin yhteistoiminnallinen oppiminen muutoinkin. Tällaisia

Reflektiivisten prosessien uudistumista ja muutosta ylläpitäviä prosesseja on hankala tieteellisesti perustella ja jäsentää. Maturanan mukaan (1978) yksilön psyykkinen kasvu ja kehitys

on ”rakenteellisesti determinoitunutta”. Tämä tarkoittaa sitä, että minkä tahansa elävän järjestelmän toimintamahdollisuudet määrittyvät sen mukaan, miten itse järjestelmä on rakentunut. Jos psyykkisen kasvun peruslähtökohtana on olettamus, että psyykkiset rakenteet ovat kehittyneet interpersoonallisten suhteiden kautta, niin silloin myös niiden muuttuminen mahdollistuu saman mekanismin mukaisesti. Vertaisohjaus, kuten usea muukin ohjauksellinen työtapa, hyödyntää tätä periaatetta.

Vertaisohjauksen keskeinen tavoite on edistää ohjattavien oppimista, psyykkistä kasvua ja henkistä hyvinvointia (Nuttin, (1984; Ryan ja Deci, 2000; Krapp, 2005). Tämä edellyttää sitä, että pedagogisena interventiona konsultatiivista ohjausta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ja otetaan huomioon muutakin, kuin pelkän akateemisen tuotoksen kannalta tärkeitä näkökohtia. Siksi ensiarvoisen tärkeätä konsultatiivisessa ohjauksessa on tukea ohjattavan oma-aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä oppimistilanteessa.

Tiivistetysti konsultatiivisen ohjauksen tavoitteet ovat seuraavat:

1. *Osallistujien autonomian tukeminen.*
2. *Osallistujien akateemisen osaamisen, pätevyyden ja kompetenssin edistäminen.*
3. *Osallistujien yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden edistäminen.*

1. *Autonomia* toteutuu opiskelijoiden kokemusten mukaan parhaiten tilanteissa, jotka tarjoavat mahdollisuuden sekä oppimisen itsenäiseen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin että omien toimintamahdollisuuksien laajentumiseen ja riippumattomuuden lisääntymiseen (Soini, 1999). *Autonomia* tarkoittaa siis sellaista tunnetta, että kykenee itse päättämään asioistaan ja ohjaamaan omaa toimintaa. Tärkeätä on huomata, että *autonomia* ei tarkoita riippumattomuutta, yksin työskentelyä tai eristäytymistä, vaan kykyä olla riippuvainen toisesta menettämättä tunnetta itsemääräytyvyydestä. Esimerkiksi Zimmerman (1998) on osoittanut, kuinka ns. itseohjautuvan oppimisen keskeisimpiä tunnuspiirteitä on kyky pyytää apua.

2. *Pätevyyden tunne, kompetenssi.* Pätevyyden tunne kertoo tarpeesta kokea olevansa pätevä ja osaava (Bandura, 1997) kuvaa tätä itsekykyisyyden käsitteen avulla (self-efficacy) Pätevyyden tunne ei ole välttämättä yhteydessä toimijan todelliseen tai hankittuun pätevyteen tai koulutukseen. Pätevyyden tunne ilmaisee, että yksilö kokee voivansa saavuttaa elämässään

sellaisia tavoitteita, joita hän itse pitää arvokkaina ja tavoiteltavina. Toinen keskeinen tunne, jota konsultatiivisen ohjauksessa pyritään edistämään, on ohjattavan kokemus omasta kompetenssistaan. Ohjattavan oppimista edistää sellainen toiminta, joka vahvistaa hänen tunnettaan omasta pätevydestä ja osaamisesta. Konsultatiivisen ohjauksen pedagogisissa sovelluksissa pyritään yhdistämään ohjausprosessi muun koulutuksen yhteydessä saadun tiedon hankintaan ja sen soveltamiseen ongelmanratkaisutilanteissa. Pätevyyden tunne ei kuitenkaan ole välttämättä yhteydessä toimijan todelliseen tai hankittuun pätevyteen tai koulutukseen. Pätevyyden tunne ilmaisee, että yksilö kokee voivansa löytää ratkaisuja kohtaamiinsa ongelmiin ja ylipäänsä saavuttaa toiminnassaan sellaisia tavoitteita, joita hän itse pitää arvokkaina ja tavoiteltavina. Vertaisohjauksessa ohjaajana toimii toinen opiskelija, jolloin ohjaussuhde on tasavertaisempi kuin opettajan ohjauksessa. Lisäksi ohjattavat kokevat vertaisohjauksessa tarkasteltavat ongelmat ja kysymykset yhteisinä. Hyvin tavallinen kommentti vertaisohjauksesta on se, että opiskelijat kokevat helpotusta huomattessaan, että samanlaisia ongelmia on muillakin kuin itsellä (Renko & al., 2002).

3. *Yhteenkuuluvuuden tunne.* Tunne yhteenkuuluvaisuudesta kuvaa tarvetta olla arvostettu ja hyväksytty itselle merkityksellisen toisen silmissä ja kautta. Ihmissuhteiden merkitys ei ole vain niiden laadussa vaan suhteessa olemisen (interpersoonallinen suhde) on ihmisenä olemisen tunnuspiirre. Yhteenkuuluvuuden tunne rakentuu tietysti myönteisten varhaisten vuorovaikutuskokemusten varaan. Perusturvallisuuden kokeminen luo perustan sille, että koemme maailmansuhteemme mielekkääksi ja mielihyvää tuottavaksi. Vertaisohjaus palvelee kenties parhaiten juuri opiskelijoiden yhteenkuuluvaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Monissa tutkimuksissa on korostettu vertaisoppimisen ns. välineellistä hyötyä (Widman & al, 1992, Baum, 1992), jolloin painopiste on ollut sen oppimistuloksia parantavissa vaikutuksissa. Vertaisohjauksen merkittävä etu on kuitenkin siinä, että se laajentaa tarkastelukulmaa yhteisöllisyyttä kohti. Yliopistossa se merkitsee sitä, että ohjattavien ongelmia ei tarkastella vain yksilöllisinä ja henkilökohtaisina kysymyksinä, vaan tarkastelun kohteeksi nousee myös organisaatioiden tapa kohdella ohjattavia. Vertaistyöskentelyssä erilaisten tarinoiden ja näkökulmien korostumisen seurauksena ohjauksen painopiste siirtyy myös enemmän kohti ohjattavan koko elämäntilanteen tarkastelua (Bramley, 1979.).

Kun edellä kuvattuja tavoitteita tarkastellaan kulttuurihistoriallisen kehitysteorian näkökulmasta, niiden olemassa olo edellyttää toisen ihmisen läsnäoloa, ihmissuhdetta. Yksilön psyykkinen kasvu ja identiteetti muotoutuu siten interpersoonallisesti. Tässä korostetaan vielä,

että psyykkiset rakenteet eivät ainoastaan kehity interpersoonallisten suhteiden kautta vaan ne myös eksistoiivat sosiaalisina suhteina. Siksi psyykkisten rakenteiden tutkimus ja niiden kehityksen ja kasvun tukeminen erilaisin interventioin tulee perustua sellaiseen teoreettiseen näkemykseen, joka ei sulje ulkopuolelle sosiaalista vuorovaikutusta. Tällöin tulee vain muistaa, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on psykologiassa oma erityinen teoreettinen merkitys, joka ei ole synonyymi käsitteen arkikielisen merkityksen kanssa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että vertaisohjaus korostaa kahta näkökulmaa ohjauksessa. Toisaalta se korostaa ohjattavien omaa aktiivisuutta, heidän kokemuksiansa ja ajatustensa huomioon ottamista itse ohjausprosessissa. Toiseksi siinä korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan rikastuttavaa vaikutusta ohjausprosessiin. Nämä näkemykset ovat sopusoinnussa modernin oppimisteorian kanssa, jossa oppiminen ymmärretään laaja-alaisena, ihmisen psyykkistä rakennetta ja persoonallisuutta muuttavana tapahtumana. (Rauste von Wright, von Wright, T. Soini, 2003) Koulutusorganisaatioiden tulevaisuuden haasteena onkin se, miten näitä periaatteita voidaan toteuttaa uudenlaisten ammattikäytäntöjen luomisessa (ks. esim. Pyhältö, 2003.).

7.4. Konsultatiivisen työskentelyn asetelma ja roolit

Vertaiskonsultaatiotiimi koostuu 4-8 hengen opiskelijaryhmästä ja työskentelyn koordinaattorista (supervisor). Opiskelijat toimivat kolmessa erilaisessa roolissa (*esittäjä, konsultti, havainnoitsijat*). Roolityöskentelyä varten roolien tehtävät käydään aina työskentelyn alussa yhdessä läpi. Vertaiskonsultaatiotyöskentelyn aikana kukin opiskelija toimii vuorollaan kaikissa kolmessa roolissa. Roolit voivat olla joko pienryhmällä (2-3 opiskelijaa) tai yksittäisellä opiskelijalla menetelmän sovellusalueesta riippuen. Lääketieteen sovelluksissa konsultatiivinen ongelmanratkaisu toteutetaan roolien osalta aina pienryhmissä. Joissakin tapauksissa asiakas voi olla yksin, mutta konsultit muodostavat pienryhmän.

Esittäjä on ns. ongelman omistaja. Hänen tehtävänä on kuvata mahdollisimman konkreettisesti konsulttina toimivalle vertaisohjaajalle sellaisia oman opiskelunsa tai tutkimustehtävänsä pulmia, jotka ovat keskeneräisiä, hänelle itselleen ajankohtaisia ja työn eteenpäin saattamiseksi tärkeitä. Esittäjä saa periaatteessa ottaa tarkastelun kohteeksi minkä ongelman tahansa.

Konsultin tehtävänä on auttaa pulman kertojaa tunnistamaan ja kuvailemaan esittäjän esille nostamaa teemaa mahdollisimman konkreettisesti ja ymmärrettävällä tavalla. Konsultin

tehtävänä ei sen sijaan ole esittää ratkaisuja esitettyyn ongelmaan, vaan ennen kaikkea auttaa esittäjää tarkastelemaan omaa toimintaansa erilaisista näkökulmista. Konsultti voi tuoda keskusteluun omat havaintonsa ja käsityksensä esillä olevista kysymyksistä, mutta tärkeintä on ohjata asiakasta pohtimaan käsityksiään ja tuntemuksiaan ongelmasta ja tuottamaan itse ideoita ongelman ratkaisemiseksi. Se, että ratkaisuja ei kyetä heti löytämään, ei tarkoita sitä, että konsultaatio olisi epäonnistunut. Asiat voivat jäädä auki ja niihin voidaan palata uudelleen seuraavassa konsultaatiossa.

Havainnoitsijoiden tehtävänä on havainnoida esittäjän ja konsultin toimintaa ja keskinäistä yhteistyötä. Tärkeätä on kiinnittää huomiota konsultaatiossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen antamalla palautetta esittäjän ja konsultin toiminnasta. Havainnoitsijoiden tehtävänä on kommentoida mahdollisuuksien mukaan, mitä kysymyksiä sivutetaan, mitä jää kuulematta, mistä aiheesta tulisi puhua enemmän, puhutaanko todella esittäjän vai kenties jonkun muun pulmasta. Havainnoijaryhmä osallistuu keskusteluun vain koordinaattorin pyynnöstä kommentoimalla lyhyesti näkemyksiään tai esittämällä omia hypoteesejaan esittäjäryhmän pulmista.

Koordinaattori vastaa koko konsultaatiosession etenemisestä sovittujen periaatteiden mukaisesti. Hänen tehtävänä on tehdä työskentelyn aikana tarvittaessa väliintuloja ja keskeytyksiä, joissa havainnoitsijat antavat palautetta vertaiskonsultaation etenemisestä. Interventioissa voidaan tarkastella sekä sisällöllisiä kysymyksiä, kuten asiakkaan pulmaa ja siihen liittyviä havaintoja tai havainnoitsijoita voidaan pyytää antamaan palautetta itse menetelmän toimivuudesta (*esim. roolissa pysyminen*). Intervention aikana esittäjä ja konsultti eivät osallistu keskusteluun. He kuuntelevat keskustelua ja intervention jälkeen voivat ottaa keskustelussa esiin tulleita asioita huomioon konsultaation jatkuessa. Koordinaattori esittää lopuksi osallistujille työskentelyn loppuyhteenvedon.

Termi ”Konsultatiivinen” viittaa työotteen monidimensionaalisuuteen ja ohjauksellisen toiminnan prosessiluonteeseen (Schein, 1991). Monidimensionaalisuus viittaa ongelman jäsentämisessä enemmänkin neuvottelevaan ja kyselevään lähestymistapaan kuin siihen, että konsultilla olisi tarjota valmiita vastauksia ja neuvoja. Ilmiötä pyritään tarkastelemaan monesta näkökulmasta ja hyväksymään erilaisten näkökulmien olemassaolo. Prosessiluonne tarkoittaa sitä, konsultatiivinen työskentely on avun ja tuen tarjoamista niin, että ohjattava voimaantuu ohjausprosessin aikana, tavoittaa kosketuksen omiin tunteisiinsa ja osaamiseensa siten, että kykenee kasvamaan ”itsensä mittaiseksi”. Taustalla on oletus potentiaalisista kyvyistä, joita on mahdollista tunnistaa ja kehittää yhteisöllisen työskentelyn kautta. Taidot ovat myös voineet jäädä kehittymättä tai käyttämättä vääristyneiden interpersoonallisten suhteiden kautta.

7.5. Vertaistyöskentelyn ansiot ja haasteet

Konsultatiivinen vertaistyöskentely tarjoaa monia etuja ongelman määrittelylle ja tarkastelun kohteena olevien kysymysten tutkimukselle. Roolien kautta työskentelymalli laajentaa näkökulmaa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Samalla se kuitenkin huolehtii siitä, että ongelman esittäjän omistajuus ongelmaan säilyy. Tarkoitushan on tuottaa uusia näkökulmia ohjattavalle pakottamatta häntä kuitenkaan omaksumaan muiden osallistujien näkökulmaa kriitikkömästi. Tämän edellytyksenä on kuitenkin se, että supervisor huolehtii siitä, että osallistujat pysyvät rooleissaan ja toteuttavat niitä epistemisiä funktioita, joita konsultatiivisen työtavan eri rooleissa odotetaan noudatettavan. Siksi vertaiskonsultin toiminnan ohjauksessa korostetaan sitä, että hänen tehtävänänsä ei ole tuottaa ratkaisuja ohjattavan kysymyksiin eikä tarjota neuvoja ”ilman lupaa”.

Vertaistyöskentelyn asetelma tarjoaa parhaimmillaan hyvät mahdollisuudet keskittyä tarkasteltavan ilmiön huolelliseen tutkimiseen ja asetetun ongelman perusteelliseen määrittelyyn. Konsultatiivisen vertaistyöskentelyn etuna voidaan pitää myös sitä, että koska konsulttina on ohjauksen noviisi, häneen kohdistuvat ohjaustaidolliset vaatimukset eivät ole niin painavia kuin asiantuntijaohjauksessa. Tarvittaessa supervisor voi tulla konsultin avuksi tai hän voi itse pyytää muiden osallistujien apua tilanteen jäsentämisessä.

Opiskelijoiden keskinäiseen yhteistyöhön ja roolityöskentelyyn perustuva konsultatiivinen metodi soveltuu hyvin asiantuntijoiden toimintatavan tutkimiseen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen (Soini & al. 2006). Se auttaa osallistujia tiedostamaan omaa toimintatapaansa tilanteissa, jotka vaativat asioiden tarkastelemista monesta näkökulmasta, edellyttävät toisten kuuntelemista ja huomioon ottamista. Se lisää ohjattavien ymmärrystä ryhmadynaamisista ilmiöistä, parantaa heidän kommunikatiivisia taitojaan ja tukee heitä epävarmuutta ja osaamattomuuden tunnetta herättävissä ongelmanratkaisutilanteissa. Työtapa on kuitenkin vaativa sekä opiskelijoille että opettajille. Ryhmät saattavat juuttua keskinäiseen syyttelyyn ja negatiivisten puolien ylikorostamiseen. Ilman ohjaajan asiantuntevaa tukea ryhmät saattavat myös tarkastella asioita liian abstraktisella ja yleisellä tasolla. Toimiakseen menetelmä edellyttää sekä luottamuksellisuutta että turvallisuutta niin opettajien kuin opiskelijoiden suhteissa. Puutteet ja heikkoudet työskentelyilmapiirissä heijastuvat välittömästi ryhmän toimintakykyyn. Parhaimmillaan konsultatiivinen metodi avaa opiskelijoille ja opettajille tien aivan uudenlaiseen oppimiskulttuuriin.

Konsultatiiviseen työotteeseen perustuva ohjauksen psykologia rakentuu siis teoreettisesti kulttuurihistoriallisen kehitysteorian luomaan käsitykseen psyykkisten rakenteiden interpersoonallisesta luonteesta. Neuvottelevan ohjauksen teoria, jolla tätä ajattelutapaa tässä monisteessa kutsutaan, menee kuitenkin pidemmälle kuin kulttuurihistoriallinen teoria. Siinä oletetaan edellä kuvatun periaatteen mukaisesti, että myös aikuisiällä psyykkinen kehitys rakentuu samaan ideaan kuin mitä yleinen kehityksen geneettinen laki tai kiintymyssuhdeteoria väittää tapahtuvan vain lapsuudessa. Myös aikuisiällä luomme interpersoonallisten suhteiden kautta uusia psyykkisiä rakenteita tai kehitämme edelleen aikaisemmin virinneitä kehitysprosesseja.

Esimerkiksi ongelmanratkaisutaito on perusolemukseltaan intersubjektiiivinen. Siinä ilmenevät perusprosessit konflikti ja coconstruction, edellyttävät toisen ihmisen läsnäoloa ja vaikutusta ongelman ilmenemisessä, jäsentämisessä ja lopulta mahdollisessa ratkaisemisessa. Toinen selkeästi intersubjektiiivinen taito on lukemisen taito ja lukemisprosessi. Lukiessamme tekstiä ymmärryksemme ja todellisuuden jäsennyksemme perustuu toisen luomaan tekstiin ja sen synnyttämiin mielikuviin todellisuudesta. Lukemistapahtumassa olemme aina suhteessa toiseen ihmiseen tai laajempaan kollektiiviseen todellisuuteen.

Moderni oppimisteoria ja sen varaan rakentunut tutkimus on parhaiten kyennyt viime vuosina hyödyntämään tätä keskeistä teoreettista periaatetta. Oppimisen yhteisöllisyyden hyödyntäminen täysimääräisenä ontuu kuitenkin monien käytännöllisten syiden takia. Nämä tekijät ovat rakentuneet hitaasti ja niiden perusta on traditionaalisessa individualistisessa oppimisenäkemyksessä.

7.6. Konsultatiivinen metodi psykologian opiskelijoiden pienryhmäopiskelun ja itseohjautuvuuden kehittämässä

Konsultatiivista työtettä kokeiltiin ensimmäisen kerran korkeakouluopiskelijoiden ohjausmenetelmänä vuonna 1996, jolloin 90 kasvatustieteellisen tiedekunnan psykologian approbaturin opiskelijaa osallistui konsultatiiviseen työskentelyyn. Lukuvuoden aikana opiskelijat työskentelivät itsenäisesti 3-5 hengen pienryhmissä, joissa heidän tehtävänä oli laatia itse valitsemastaan aiheesta psykologian approbatur-kurssin lopputyö. Konsultatiivista menetelmää käytettiin lopputyön työstämisen eri vaiheissa. Sen avulla oli tarkoitus tutkia opiskelijoiden itseohjautuvan opiskelun ongelmia pienryhmissä, kehittää heidän henkilökohtaisia taitojaan oman toimintatavan tutkimisessa sekä parantaa ja edistää opiskelijaryhmien toimintatapaa ja ryhmän sisäisiä arviointimenetelmiä. Konsultatiivisen prosessin etenemistä ja niissä käsiteltyjä teemoja analysoitiin tutkimusaineiston perusteella, joka saatiin kyselylomakkeilla, opiskelijoiden pitämistä päiväkirjoista ja ryhmähaastatteluilla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että itseohjautuvan pienryhmätyöskentelyn keskeisenä vaikeutena oli opiskelijoiden väliset yhteistyön ongelmat. Näistä ongelmista puhumiselle ei ollut riittävästi aikaa vaan ne piiloutuivat "sosiaalisesti hyväksytyjen selitysten" taakse. Kyselyn perusteella opiskelijat kuvasivat yleisimmäksi yhteistyötä vaikeuttavaksi ongelmaksi "ajan puutteen". Kun tätä kysymystä analysoitiin vertaiskonsultaation avulla tarkemmin, sen takaa löytyi kyllä työssä käynnin aiheuttamaa todellista ajan puutetta ja aikataulujen sovittamisen vaikeutta. Opiskeluun liittyvien ongelmien työstäminen konsultatiivisen ohjauksen avulla nosti kuitenkin esiin monenlaisia monimutkaisia ryhmädynaamisia ja henkilökohtaisia syitä, joita opiskelijat eivät kyselyssä osanneet tuoda esiin. Joidenkin kohdalla ajan puute selittyi sillä, että itse asiassa yhdessä opiskelu ei kiinnostanut lainkaan ja opiskelijoita epäilytti, että muutamat käyttävät yhteistyötä hyväkseen selviytyäkseen vähemmällä työllä. Ajan puute tarjottiin joissakin tapauksissa selitykseksi myös sille, että tosiasiallisesti opiskelijoilla oli vaikeuksia ymmärtää teoreettisia käsitteitä tai he eivät yksinkertaisesti tienneet, mitä heiltä työskentelyn tuloksena odotettiin. Opiskelijat eivät myöskään uskaltaneet pyytämään aina apua opettajalta, koska arvelivat, että kaikki muut opiskelijat ovat paljon selkeämmillä vesillä ja hallitsevat oman teemansa hyvin. Kun konsultaatio osoitti, että ongelmia on kaikilla opiskelijoilla ja ne ovat hyvin samansuuntaisia, ryhmien työskentelyote varmistui ja tuloksellisuus parani huomattavasti (Soini

Koivula & Tensing 1998). Työskentely vahvisti opiskelijoiden autonomian ja pätevyyden tunnetta sekä edisti ryhmien yhteistyökykyä.

7.7. Konsultatiivinen metodi lääketieteen opiskelijoiden erotusdiagnostisten taitojen kehittämisessä.

Lääketieteen opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitojen tutkimus käynnistyi aluksi kokeilutoimintana syksyllä 1998 ja kun tulokset olivat erittäin lupaavia (Soini, Tensing, Niemelä & Uhari 1998) sitä päätettiin jatkaa ja laajentaa kaikkia lastenklinikan opiskelijoita koskevaksi keväällä 1999. Lastenlinikalle on räätälöity oma konsultatiivinen työskentelymalli yhteistyössä lastenklinikan opetushenkilöstön kanssa. Metodi on erityisesti suuntautunut lääkäreiden ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen yhteistoiminnallisen oppimisen eri elementtejä hyödyntäen. Olennaista on ollut roolityöskentelyyn perustuvan mallin jatkuva kehittäminen erityisesti lääkärikoulutukseen sopivaksi.

Konsultaatioseissa käsiteltiin opettajan antama potilastapausesimerkki potilaan hoitoon tulosta hoidon loppumiseen asti aitoa tilannetta simuloiden. Opiskelijat työskentelivät pienryhmissä vuorotellen seuraavissa rooleissa: lääkiriryhmä (ongelman omistajat, 2-3 opiskelijaa), tukiryhmä (konsultit, 2-3 opiskelijaa) ja havainnoitsijaryhmä (2-3 opiskelijaa). Opettaja antoi ongelman, lisätietoja ja esimerkiksi laboratoriotuloksia, auttoi tiedonhaussa ja pysäytti työskentelyn tarvittaessa ongelmakohdissa.

Konsultaatiotyöskentelyn jälkeen kerätyssä palautteessa yli puolet kokeiluun osallistuneista piti työmuodon suurimpana etuna sitä, että se pakotti määrittelemään potilasongelman huolellisesti ja kunnolla. Opiskelijoiden mielestä menetelmä auttoi myös ymmärtämään yhteistyötaitojen merkitystä ongelmanratkaisussa ja auttoi omien ongelmanratkaisumenetelmien tiedostamista ja kehittämistä. Konsultaation etuna pidettiin myös sitä, että menetelmä helpotti löytämään kulloinkin käsiteltävästä potilasongelmasta uusia näkökulmia. Konsultatiivisen työskentelyn merkittävämpänä ongelmana opiskelijat pitivät rooleissa psysymistä. Erityisesti lääketieteen opiskelijat halusivat kaikki olla niin innokkaasti lääkäreinä, että konsultointi ja varsinkin havainnointi koettiin hankalana ja jopa turhana. (Soini, Tensing, Niemelä & Uhari, 1998; Renko, M., Uhari, M., Soini, H. & Tensing, M. 2002).

Konsultatiivisen ryhmäopetuksen tutkimuksesta on parhaillaan valmistumassa perusteellisempi tutkimus, jossa kokeellisen ryhmävertailun avulla on selvitetty, edistääkö erotusdiagnostisten taitojen systemaattinen opetus ja niiden harjoittelu konsultatiivisen menetelmän avulla lääketieteen opiskelijoiden kliinistä päätöksentekoa. Tulosten mukaan ne opiskelijat, jotka

harjoittelivat erotusdiagnostiikkaa systemaattisesti konsultatiivisen menetelmän avulla päätyivät kontrolliryhmää useammin oikeaan diagnoosiin. Heidän ongelmanratkaisustrategiansa oli systemaattisempaa, perusteellisempaa, he hakivat tietoa useammista tietolähteistä ja käyttivät enemmän aikaa diagnoosin varmistamiseen kuin kontrolliryhmän jäsenet (Renko, Soini, Rantala, Tapiainen, Pokka, &Uhari, 2008)

7.8. Konsultatiivinen työote logopedian opiskelijoiden harjoittelun ohjauksessa

Akateemisen työnohjauksen menetelmänä konsultatiivista ohjausta on sovellettu sekä logopedian että kasvatustieteen opiskelijoiden harjoittelun ohjauksessa. Lisäksi menetelmää on sovellettu erityisopettajien ja opetusharjoittelun ohjaajien täydennyskoulutuksessa. Kokeiluista on saatu erittäin hyvää palautetta.

Logopedian opiskelijoiden harjoittelunohjausta toteutettiin konsultatiivisen mallin mukaisesti vuodesta 1997- 2004. Tässä raportoitava tutkimusaineisto koottiin videoimalla opintojensa loppuvaiheessa olevien puheterapeuttiopiskelijoiden työnohjausryhmiä lukuvuoden 2003 - 2004 aikana. Aineistoa kerättiin lisäksi kyselylomakkeilla. Ohjausistunnot olivat osa logopedian opiskelijoiden harjoitteluun liittyvien opintojen kokonaisuutta. Kurssi oli nimeltään ”akateeminen työnohjaus”. Kukin ryhmä koostui n. kymmenestä opiskelijasta ja jokainen ryhmä kokoontui kerran kolmessa viikossa noin kahden tunnin ajaksi kerrallaan. Jokaisella ryhmällä oli eri ohjaaja. Ohjaajat olivat kasvatustieteiden tiedekunnan opettajia. Työnohjaus järjestettiin kasvatustieteiden laitoksella, kasvatopsykologian klinikan tiloissa. Opiskelijoita ohjattiin käsittelemään harjoitteluun liittyviä, heille itselleen ajankohtaisia asioita. Tällöin opiskelijat saivat kukin vuorollaan esittäjän roolissa tuoda esille jonkin itseään askarruttavan ja ongelmalliseksi kokemansa puheterapiaharjoitteluun liittyvän asian.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti ja tulkinnallis-deskriptiivisesti (Kuusisto, 2005). Analyysimenetelmänä käytettiin jatkuvan vertailun menetelmää (constant comparative method), jonka avulla aineistosta eroteltiin esittäjän ja konsulttien välisen konsultaatiokeskustelun teemat ja konsultteina toimineiden opiskelijoiden työskentelyn tunnusomaiset piirteet. Erottelun jälkeen selvitettiin, miten teemat ja konsulttien toiminta vaihtelivat keskustelussa ennen interventiota eli ennen ohjaajan ja havainnoitsijoiden antamaa palautetta sekä miten ne vaihtelivat intervention jälkeen. Ohjauskeskustelujen teemat vaihtelivat seuraavasti

- 1) Puheterapeutin työ
- 2) Opiskelijan oma toimintatapa harjoittelussa
- 3) opiskelijan tuntemukset.

Teemat muuttuivat keskustelun edetessä pinnalliselta, lähinnä puheterapiaprosessia ja asiakastapausta käsittelevältä tasolta syvemmälle, henkilökohtaisemmalle tasolle, jolla käsiteltiin enemmän esittäjänä toimineen opiskelijan kokemusta, toimintatapoja ja tuntemuksia. Konsulttien työskentelyn tunnuspiirteiksi tiivistettiin:

- 1) empatian tarjoaminen,
- 2) tarkennukset asiakkaasta,
- 3) ratkaisuvaihtoehtojen tarjoaminen,
- 4) konkreettisesti pysyminen j
- 5) tunteiden reflektointi.

Ennen interventiota konsultaatiokeskustelussa esiintyi eniten tarkennuksia asiakkaasta, ratkaisuvaihtoehtojen tarjoamista ja jonkin verran empatian tarjoamista. Intervention jälkeen konsultoinnissa painottuivat konkreettisesti pysyminen ja tunteiden reflektointi. Tämä johti edellä kuvattuun teemojen muutokseen eli opiskelijan pulman tarkastelun syvenemiseen. Tulosten perusteella konsultatiivisen työtteen voidaan todeta auttavan opiskelijoita tarkastelemaan omia ammatilliseen toimintaan liittyviä kokemuksia, toimintatapoja ja tuntemuksia. Työtteen voidaan ajatella olevan eräs toimiva keino ohjata opiskelijoita mm. oman ammatti-identiteettinsä tunnistamisessa ja tutkimisessa.

Opiskelijoiden keskinäiseen yhteistyöhön ja roolityöskentelyyn perustuva konsultatiivinen metodi soveltuu mielestämme hyvin korkeakouluopiskelijoiden ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen. Se auttaa opiskelijoita tiedostamaan omaa toimintatapaansa tilanteissa, jotka vaativat asioiden tarkastelemista monesta näkökulmasta, edellyttävät toisten opiskelijoiden kuuntelemista ja huomioon ottamista. Se lisää opiskelijoiden ymmärrystä ryhmädynaamisista ilmiöistä, parantaa heidän kommunikatiivisia taitojaan ja tukee heitä epävarmuutta ja osaamattomuuden tunnetta herättävissä ongelmanratkaisutilanteissa. Työtapa on kuitenkin vaativa sekä opiskelijoille että opettajille. Ryhmät saattavat juuttua keskinäiseen syyttelyyn ja negatiivisten puolien ylikorostamiseen. Ilman ohjaajan asiantuntevaa tukea ryhmät saattavat myös tarkastella asioita liian abstraktisella ja yleisellä tasolla. Toimiakseen menetelmä edellyttää sekä luottamuksellisuutta että turvallisuutta niin opettajien kuin opiskelijoiden suhteissa. Puutteet ja heikkoudet työskentelyilmapiirissä heijastuvat välittömästi ryhmän toimintakykyyn.

Parhaimmillaan konsultatiivinen metodi avaa opiskelijoille ja opettajille tien aivan uudenlaiseen oppimiskulttuuriin.

7.9. Konsultatiivinen asetelma kokemuksen tutkimusmenetelmänä

Konsultatiivinen asetelma perustuu metodologisesti kulttuurihistoriallisen kehitysteorian perusolettamuksiin psyykkisen kehityksen luonteesta. Teorian näkemyksen mukaan sosiaaliset suhteet ja ihmisten väliset suhteet geneettisesti määräävät kaikkia psyykkisiä toimintoja ja niiden välisiä suhteita. (Vygotsky, 1981 p. 163). Ohjaustilanteessa asiakkaan kuvaama kokemus on aina kontekstisidonnainen ja kokemus muotoutuu ja rakentuu aina dynaamisessa interpersoonallisessa suhteessa. Psyykkiset rakenteemme eivät siis ainoastaan kehity vuorovaikutuksellisena prosessina vaan eksistoiivat, ovat olemassa vain systeemisinä interaktioina yksilön ja hänen ympäristönsä välillä (Järvilehto, 1989). Metodologisesti tästä seuraa, että

1. Korkeampien Psyykkisten toimintojen tutkimus täytyy olla historiallista ja kehityksellistä

- Esim. ongelmanratkaisua ei voi ymmärtää tarkastelemalla prosessin lopputulosta
- Kehitysprosessien tarkastelu voi olla laadullista tai määrällistä (esim. latentti kasvukäyrä malli)
- Kehitystutkimus on aina kiinnostunut laadullisista muutoksista, joita kehityksen aikana tapahtuu. (myös kokeellinen tutkimus).

2. Muutosprosessin kehityksellinen seuraaminen edellyttää rikasta ja monipuolista tiedonkeruuta, jonka perusteella on mahdollista tehdä luotettavia arvioita niistä vaiheista, joiden kautta muutos tapahtuu

- ongelmana on historiallisen tarkastelun vaikeus
- kehitykselliset mikroprosessit tarjoavat yhden mahdollisuuden seurata tutkimuksellisesti kehitysprosessissa tapahtuvia muutoksia

3. Korkeampia henkisiä toimintoja toteuttavat psykologiset työkalut muuttavat ja uudelleenorganisoivat psyykkisiä toimintoja

- kielen merkitys toimintaa jäsentävinä tapahtumina ovat aivan ratkaisevia
- vrt ohjauskeskustelun merkitys toiminnan jäsentämisessä ja tietoisuuden laajentamisessa. Erityisopettajan työssä vertaisohjauskeskustelun oletetaan samoin jäsentävän asiakkaan toimintatapaa erityisopettajana

7.10. Roolit ja ohjauksen dynamiikka kokemuksen tutkimuksen mahdollistajina

Konsultatiivinen työtapa jakaa rakenteellisesti tiedon hankkimisen eri rooleihin ja useisiin erilaisiin näkökulmiin. Tämä mahdollistaa asiakkaan kokemuksen tai tarkasteltavana olevan ilmiön eri näkökulmista tapahtuvan tutkimisen. Ongelmanratkaisutyöskentelyssä tämä näkyy siinä, että ongelman määrittelystä tulee tärkeä osa itse tapahtumaa. Erilaiset näkemykset tuovat esiin ristiriitaisia tai täydentäviä tulkintoja, jotka usein osoittavat, että alussa muotoiltu ongelma tai pulma ei välttämättä pidäkään paikkaansa, vaan tarvitaan huolellisempaa analyysiä siitä, mistä tilanteesta itse asiassa on kyse. Välttämättä ongelman määrittely ei edes työskentelyn aikana onnistu, mutta jo sellaisenaan se voi osoittaa, että alussa määritelty pulma ei olekaan se, johon ratkaisua tulisi hakea.

Konsultatiivinen työskentely alkaa asiakkaan kokemuksen julkistamisella. Tämä vaihe on usein poukkoileva ja hakeva, asiakas ei välttämättä tässä vaiheessa kykene kuvaamaan kokemustaan kovinkaan loogisena ja ymmärrettävänä kokonaisuutena. Työtavan struktuuri tarjoaa kuitenkin yhteisöllisen tuen tapahtuman vähittäiselle tarkentamiselle ja kokemuksen eri puolien **rikastuttamiselle**. Ohjaajan ohjaustaidoilla on tässä vaiheessa tärkeä merkitys. Noviisiohjaaja päätyy nopeasti johtopäätöksiin ja yleistyksiin eikä malta kerätä riittävästi konkreettista tietopohjaa ja erilaisia näkökulmia asiakkaan kokemuksen rikastuttamiseksi. Joka tapauksessa työtapa auttaa yleensä aina asiakasta formuloimaan uuden tulkinnan tai kuvauksen tilanteesta.

Roolityöskentelyn kautta konsultatiivinen työote mahdollistaa erilaisten episteemisten funktioiden toteutumisen kokemuksen tutkimuksessa. Keskustelun ohjaajan tehtävänä on huolellisesti kuunnella ja seurata, mistä asiakas puhuu. **Peilaus ohjaustilanteessa** tarjoaa asiakkaalle mahdollisuuden kuulla, miten hänen kuvauksensa vastaa sitä, mistä hän itse asiassa haluaa puhua. Ohjaajan tehtävänä on myös asiakkaan tunteiden nostaminen tietoisien tarkastelun piiriin sekä tarjota omat havainnot asiakkaan kokemuksen jäsentämisen apuvälineiksi.

8. LEIKIN PSYKOLOGIAA

8.1. Mitä leikki on

Leikin tutkimus alkoi maailmanlaajuisesti 1800 - luvun puolenvälin jälkeen. Tutkimuksen perustana oli lähinnä Darwinin evoluutioteoria, jonka seurauksena myös ihmisen lajityypilliset piirteet herättivät kasvavaa kiinnostusta. Tämän seurauksena syntyi kirjava kokoelma ns. klassisia leikkiteorioita, joissa leikkiä selitettiin milloin ylimääräisen energian purkamisena, lajikehityksen vaiheiden toistamisena yksilönkehityksessä, virkistykseen hankkimisen keinona arjen puurtamisen vastapainona tai esiharjoitteluna tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittymisessä. (Groos, 1899) Groosin teoriaa lukuun ottamatta edellä esitetyt eivät olleet varsinaisia teorioita, pikemminkin yrityksiä määritellä leikki lyhyesti. Klassiset leikkiteoriat ovat kuitenkin siinä mielessä tärkeitä, että arkiajattelussa käsitys leikistä perustuu nimen omaan niihin. Kasvattajatkään eivät juuri tunne modernien leikkiteorioiden kuvauksia leikin olemuksesta kuin pinnallisesti.

8.2. Suomalaisen leikintutkimuksen suuntauksia

8.2.1. Leikkikeskustelun viriäminen Suomessa

Suomessa ei voida puhua leikintutkimuksesta vielä 1800-luvun puolella. Tosin leikki herätti meilläkin kiinnostusta, mutta leikki ymmärrettiin lähinnä työn vastakohtana, "syyttömänä huvituksena", jonka liiallinen harrastaminen ei ollut ihmiselle kuitenkaan hyväksi. Lönnrot toteaa v.1837 leikistä seuraavaa: "Kauniit ilot, leikit ja huvitukset ovat räsitusten jälkeen virvoittavia. Kohtuullisesti nautittuna ne kartuttavat sekä ruumiin että mielen hyvää, panevat veren ja muut nesteet paremmin liikkeelle. Töistä päästyä sopii itsekunki ilahutella itseänsä ja toimittaa muillenko, erittäin lapsille ja nuorelle kansalle syyttömiä huvituksia" (Lönnrot, 1837). Suomalaisen talonpojan Koti-lääkärikirjassa vuonna 1856 Lönnrot varoittaa liiallisesta leikkimisestä näin: "Itsekullaki iällä owat huvituksensa. Hyyt, tanssit, moninaiset kisat, ja leikit, kiekon ja pallon nakkelot, lymyiset, hiipat j.n.e. Owat kyllä syyttömiä ja somia huwituksia nuorukaisille, jos waan katsotaan, ettei mitään

tapaturmaista vahinkoa sattuisi ja ettei niitä ylimäärin pitkitetä, tahi ettei mitään tarpeellista työtä niiltä wiiwytetä."(Lönnrot, 1981)

Kasvatuskeskusteluissa leikkiä arvioitiin sen mukaan, missä määrin sen avulla voidaan ihmisiä kasvattaa työhön, kuriin sekä irti suomalaisten paheista, kuten saamattomuudesta, huonosta järjestyksenpidosta ja likaisuudesta. (Vilkuna, 1946) Myös hoksavuutta ja karaistusta pyrittiin kehittämään kiusoittelu- ja hännäysleikeillä.

Tunnettu on myös Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmannin kiista leikin merkityksestä kasvatuksessa. Cygnaeuksella oli vierailut Saksassa 1858-59 ja saanut vaikutteita Fröbeliläisestä varhaiskasvatuksesta, jossa korostettiin leikkiä kasvatuksena työhön. Ajatus kiukutti Snellmannia, jonka mielestä työ ja leikki ovat toistensa vastakohtia. Työ on aina rasittavaa ja luonnostaan pakkoa, Sanoi Snellman. Siksi lastakin joudutaan pakottamaan työhön. Työtä ei saa muuttaa leikiksi, eikä leikkiä työksi. Leikki on ja sen tulee olla huvia. Siksi lapsi leikkiköön, kunnes kestää työtä. (Nurmi, 1980).

8.2.2. Kulttuuriantropologinen ja kansatieteellinen leikintutkimus.

Suomalainen leikintutkimus käynnistyi vasta 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Vuonna 1916 Helsingin yliopiston estetiikan ja nykykansain kielten professori Yrjö Hirn julkaisi pienen teoksen nimeltä "Barnlek". Teos ilmestyi suomeksi 1918, ranskaksi 1926 ja italiaksi 1929. Hirn toimi siis esteetiikan tutkijana ja hänen pääteoksenaan voidaan pitää vuonna 1900 julkaistua "Origins of art". Hirn oli kiinnostunut taiteen alkuperästä ja sitä kautta hän päätyi tutkimaan myös leikkiä. Vaikka Hirn itsekin tarkoitti teoksensa ennen kaikkea maallikoille ja hieman vähätteli Barnlek- teoksen tieteellistä arvoa, niin Hirnin teosta voidaan pitää erittäin mielenkiintoisena suomalaisen leikintutkimuksen näkökulmasta. Hirnin leikkikäsityksessä on eittämättä vaikutteita Groosin esiharjoitteluteoriasta. Erityisesti Hirn kuitenkin korostaa leikin sivistyshistoriallista ja kulttuurievolutionääristä näkökulmaa.

"Tuskinpa voidaan meidän aikanamme kirjoittaa täydellistä sivistyshistoriaa suomatta siinä omaa lukuaan leikkikaluille; eikä käyne järjestäminen täydellistä historiallista museota myöntämättä ainakin muutamia lasikkoja esineille jotka valaisevat lasten leikkejä ja askarruksia... ja elleivät oppineet erikoisuurijat ole vielä täysin arvostaneet näitä pieniä lapsellisia tutkimuksen esineitä, niin riippuu se kaikesti vain siitä, että leikkikaluilta puuttuu se arvokas ikävyys, joka enemmän kuin mikään muu houkuttelee tieteen tantereilla liikuskelevia surullisen hahmon ritareita."(Hirn, 1916 s.8)

Hirn ei ole kiinnostunut leikistä pelkästään lasten toimintana, vaan ennen kaikkea ihmisen toimintana. Hirnin mielestä taiteen alkuperää selvittäessä ei voida ohittaa leikkiä. Leikki on kehkeytymätöntä taidetuotantoa, jolla on selvät yhteydet kypsään taidetoimintaan ja jolta ei siksi puutu yleisesteettistäkään mielenkiintoa.(Rantavaara,1979). Jos taiteen ja leikin välillä on läheinen yhteys niin ,mistä sitten kehittyy leikki. Tähän kysymykseen Hirn varoo antamasta yksinkertaista ja yksiselitteistä vastausta.

Vaikka Hirn teoksessaan *Barnlek* (1916) yhtyy Kantin, Schillerin, Spencerin ja Groosin teorioihin siinä, että taiteen luomisella ja leikillä on yhteisiä alkujuuria, hän suhtautuu tietyin varauksin heidän ajatuksiinsa leikin ja taiteen enemmästä samaistamisesta. Jossain mielessä kaikkea taidetta voidaan nimittää leikiksi. Mutta taide on aina myös paljon muuta ja paljon enemmän.(Rantavaara, 1979)

Teoksessa on kuitenkin perusteellisia katsauksia leikeistä ja leikkivälineistä tehtyihin aikaisempiin kenttätutkimuksiin. Näiden tutkimusten perustella Hirn osoittaa vakuuttavasti leikin yhteyden aikuisten työhön ja askareisiin sekä erilaisiin uskonnollisiin ja mytologisiin riitteihin. Leikin ja ihmisen muiden toimintojen suhde on läheinen.(Hirn, 1916, Rantavaara,1979). Hirnin kirja hauskaasti ja elävästi kirjoitettu. Se on varustettu runsain kirjallisuusviittauksin, sillä teos perustuu lähinnä englannin- ja ranskankieliseen kirjallisuuteen. Hirn pohtii mm. monien nykyaikaisten lelujen historiaa ja leikkien merkillistä säilymistä vuosisatojen yli lähes muuttumattomina eri kulttuureissa. Hirnin mielestä leikit ja leikkivälineet ilmentävät kutakin aikaa ja aikakautta, vaikka niiden ulkonainen muoto saattaa olla sama.

Hirn pohtii laajasti mm. pallopelien historiaa ja sen funktioita. Hän ei hyväksy käsitystä, että pallopelit symbolisoisivat pelkästään taistelua ja kamppailua, vaikka niiden historiasta löytyy tällaisiakin ulottuvuuksia. Hirn osoittaa, kuinka ensimmäiset pallopelit ovat olleet kiintymyksen ja rakkauden osoittamisen välineitä. Pallo on osoitettu sille ,josta on oltu kiinnostuneita tai , jolle on haluttu osoittaa rakkautta ja kiintymystä. Hirn ehdottaa tässä yhteydessä psykologialle mahdollisuuksia tutkia palloleikkeihin liittyvää symboliikkaa tarkemmin ja esittelee eräiden tutkijoiden käsityksiä palloleikkien ja muidenkin leikkien merkityksestä minä-tajunnan avartumisessa ja kuinka pallo toimii eräänlaisena tahdonvoiman "ulkoutumana".

Samoin aikuisten toimintojen ja leikkien väliset suhteet ovat vaihdelleet eri aikakausina. 1700-luvun jupit leikkivät kyykkyhippaa tai puhippaa Italiassa tai Ranskassa kaupunkien puistoissa,

Napoleonin kerrotaan kisailleen Josephinen kanssa rosvoa ja kiinniottajaa leikkien. Leikkivälineet ovat kyenneet kantamaan historian aikakausien yli ideoita, joista vasta myöhemmin on tullut aikuisten vakavampien toimintojen osatekijöitä. Lentokoneen idea on keksitty jo tuhansia vuosia sitten leijojen ja liidokkien muodossa. Kompassi on ollut alun perin leikkikalua, ruuti iletulitusväline. Kaiken tämän perusteella Hirn puhuu vakavasti leikin tutkimuksen tärkeydestä kulttuurin kehityksen ja ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi. Leikkivälineet ovat historiallisia muistomerkkejä ja lasten leikkikulttuuri eräänlaista alakulttuuria, joka säilyttää sivistyshistorian mukana sellaista, mikä muutoin unohdettaisiin ja kadotettaisiin. Tämä johtuu Hirnin mukaan siitä äärimmäisestä ankaruudesta ja lähes uskonnollisesta hartaudesta, jolla lapset pitävät kiinni leikkien säännöistä tai sanontatavoista, joiden merkitystä he eivät aina edes ymmärrä tai, jotka ovat jo vuosisatoja sitten unohdettu. Hirn kuitenkin pelkää leikin katoamista ja leikkikulttuurin tuhoutumista. Tämä vaara saattaa joistakin tulevan oudolta suunnalta, mutta annetaan Hirnin itsensä kertoa:

" Kaikessa näennäisesti turhanpäiväisessä pienuudessaan ovat leikit kyenneet pysymään kohoilla myrskyissä, jotka ovat murskanneet mahtavia ja tärkeitä laitoksia. Niistä on sanottu, että ne ovat eläneet kauvemmin kuin tasavallat ja keisarikunnat, ja otaksuttavaa on, että ne tulevaisuudessakin onnellisesti suoriutuvat monista suurista mullistuksista - mikäli vain voisi niiden uskoa kykenevän säilymään hengissä sen innostuksen käsissä, millä kasvatustieteilijät ovat viime aikoina alkaneet toimia niiden kehittämiseksi ajanmukaiseen kasvattavaan suuntaan. Lasten leikeissä on nimittäin aina jotakin salaperäisen arkaa, eivätkä aikuiset voi kovin paljon puuttua niihin, hävittämättä kosketuksellaan niiden ikivanhoja alkuaineita. (Hirn, 1916 s.65)

Hirn oli tutkijana enemmän arvostettu ulkomailla kuin Suomessa ja tilanne on ilmeisesti sama edelleen. Joka tapauksessa Hirnin laajat ja perustavanlaatuiset leikkiä koskevat kysymyksenasettelut jäivät Suomessa suurempaa huomiota vaille. Ulkomailla Hirnin teos sai hyvin suopean ja kiittävän vastaanoton.(Rautavaara, 1979). Kulttuuriantropologinen ja kansatietellinen leikintutkimus on Suomessa kaiken kaikkiaan ehkä mielenkiintoisin alue. Hirnin jälkeen kiinnostus suuntautui lähinnä maamme oman leikkiperinteen tutkimiseen(Virtanen,1981)

Tällä hetkellä merkittävin kansatieteen alueen tutkija lienee Helsingin yliopiston kansatieteen laitoksen dosentti, lehtori Bo Lönnqvist, joka on tutkinut mm. leikkikalujen asemaa kulttuurimme kuvastaajana. Lönnqvistin mukaan leikkikalut kertovat yhteiskunnan muuttumisesta, joka puolestaan muuttaa lasten leikkikaluja ja niiden tarkoitusta.Tämä koskee nimenomaan niitä leikkikaluja, jotka aikuiset määrittelevät leikkikaluiksi ja joita he valmistavat kaupallisesti.(Lönnqvist,1981) .

Leikkikalujen kaupallinen valmistus alkoi, kun aikuiset havaitsivat lasten matkivan leikeissään aikuisten toimintaa. Tämä merkitsi sitä, että aikuiset anastivat leikkikalun palvelemaan kasvatuksellisia päämääriään. Aikuisten toiveiden heijastuminen leikkikalujen valmistukseen on johtanut niiden idealisointiin. Leikkikaluissa esitetään vain yhteiskunnan ihanteita, ne ovat pakoa todellisuudesta, elämää ilman katastrofeja, surua, murhetta, onnettomuksia, kuolemaa, sairautta ja vanhuutta, mutta myös ilman tunne-elämää. (Lönqvist, 1981).

Lönqvistin mukaan aikuisten tarjoama suojattu maailma ei kykene kokonaan hävittämään sitä luovaa mielikuvitusta, joka saa leikkikalut elämään todellista elämää. Tämä johtuu siitä, että lapsi ei lopulta tarvitse niin paljon leikkikalua kuin aikuinen kuvittelee. Lapsi kykenee ilman leikkikalua olemaan aikuinen, ennen kaikkea ihminen; aikuinen ei sen sijaan kykene leikkikalusta huolimatta todellisuudessa palaamaan lapsuuteen. Lapselle leikkikalu voi olla avain todellisuuteen, aikuiselle leikkikalu on epätodellinen, avain pois todellisuudesta. (Lönqvist, 1981)

8.2.3. Sosiologinen leikintutkimus Suomessa

Kulttuuriantropologisen ja kansatietellisen leikintutkimuksen kanssa samoille linjoille asettuu myös Rafael Helanko, jota voidaan pitää sosiologisen leikintutkimuksen edustajana Suomessa. Helanko julkaisi 1970-luvulla lasten pihaleikkejä koskevat yksityiskohtaiset ja perustelliset tutkimusraportit. (Helanko, 1969, 1973, 1975, 1976). Myöhemmin Helanko julkaisi vielä teoksen Ihminen leikki (1980), jossa hän varsin rohkeasti ja omaperäisesti pohtii leikin olemusta. Tässä teoksessa Helanko yhtyy monissa kohdin kulttuurihistorioitsija Huizingan (1967) näkemyksiin leikin merkityksestä kulttuurissa, mutta menee ehkä vielä pitemmälle leikkiä koskevissa johtopäätöksissään.

Kun Huizinga etsii leikkiaineiksia eri aikakausien aikuiskulttuurista, Helanko lähestyy kysymystä kulttuurisaation lisäksi yksilön kehityksestä käsin. Helanko tarkastelee rinnakkain kulttuurisaatiota, kulttuurin kehitystä sekä sosiaalistumista, yksilön kehitystä. Molempien kehityksen alkuvaiheeseen kuuluu leikki, joka siten on perusta sekä kulttuurin että yksilön kehityksessä. Myöhemmin leikki ilmenee molemmissa edelleen, mutta piiloasuisena. (Helanko, 1980). Helanگون ajattelutapa johtaa hyvin mielenkiintoisiin käsityksiin leikin merkityksestä ja mahdollisuuksista aikuisen elämälle. Hänen mielestään leikki on primaari sieluntila, johon vapaa ihminen pyrkii. Kulttuuri synnyttää kuitenkin sekundaarisia toimintoja, jotka estävät yksilöä leikkimästä. Helanگون mielestä elämän mielekkyys sisältyy leikkiin.

Helanko pohtii myös kasvatuksen vaikutuksia leikkiin. Hänen mielestään esim. yliopiston idea on aikanaan perustunut vapaan leikin idealle: vapaudelle tehdä ja tutkia, mikä itseä kiinnostaa. Nykyinen opiskelujärjestelmä ja koululaitos omaa Helankon mielestä kahdet kasvot. Virallinen ja keinotekoinen opetusjärjestelmä, joka rajoittaa vapautta ja estää aitoa oppimista. Sen lisäksi koulutusjärjestelmä tuo samanikäiset yhteen, jolloin syntyy epävirallinen organisaatio, jossa leikki (ja aito oppiminen H.S.) on mahdollista. Helanko kuitenkin varoittaa kasvatuksen lonkeroiden ulottamista tähän epäviralliseen puoleen. Mieluummin koulu pitäkään kahdet kasvot.(Helanko,1980).

8.2.4. Psykologinen leikintutkimus Suomessa

Psykologinen ja kasvatopsykologinen leikintutkimus on edellä esitettyihin kysymyksenasetteluihin nähden ollut Suomessa varsin varovaista ja hajanaista. Oikeastaan tämä leikintutkimuksen alue alkoi kehittyä vasta 1970-luvulla. Varsinaisesti ei ehkä voida puhua mistään suuntauksista psykologisessa leikintutkimuksessa, mutta eri yliopistojen ja tutkijoiden välillä on kuitenkin eroja painotuksissa.

Tampereen yliopiston psykologian laitoksella leikkiä on tutkittu lapsen kehitysympäristön näkökulmasta. Tätä tutkimusta voisi luonnehtia ympäristöpsykologiseksi tai ekologiseksi leikintutkimukseksi. Tutkimuksissa on selvitetty kaupunkiympäristöä lapsen leikkiympäristönä, kaupungin ja maaseudun eroja leikkiympäristöinä sekä aikuisen mahdollisuuksia edistää leikkiä ja leikkiperinnettä. Tutkimuksen raporteista päätellen kasvattajat eivät ehkä ole ainoita syyllisiä leikin katoamiseen niin kuin edellä esitettyjen leikkiperinteen tutkijoiden ja sosiologien tutkimuksista voisi päätellä. Kaupunkiympäristö sinällään ehkäisee leikkiä ja leikkiperinteen säilymistä rajoittamalla lasta vapaasti laajentamasta omaa toimintaympäristöään. Kaupunkisuunnittelu ja liikennejärjestelyt luovat leikin etenemiselle liian tiukat rajat. Myös suuret lapsiryhmät estävät pitkäjännitteisten leikkien syntymistä. Mielenkiintoinen on myös Setälän tutkimus, jonka mukaan leikkiperinteen siirtyminen edellyttää sitä, että se siirtyy lapselta lapselle. Aikuisen mahdollisuudet edistää ikään kuin keinotekoisesti leikkiperinnettä olisivat rajallisia (Setälä,1976).Valitettavasti tämä leikintutkimus näyttää jollain lailla pysähtyneen, koska viime aikoina mitään uutta siltä alueelta ei ole julkaistu.

Jyväskylässä suoritettu leikintutkimus on lähtenyt liikkeelle traditionaalisesta kehityopsykologisesta ajattelutavoista. Leikkiä on tutkittu mm. lasten kehitysdiagnostiikan näkökulmasta(Liikanen1968). Myöhemmin leikin tutkimus suuntautui enemmän psykologis-

pedagogisiin kysymyksiin. Merkittävin tämän alueen tutkija on eittämättä Aili Helenius, joka on pyrkinyt luomaan teoreettista perustaa päiväkotien leikkipedagogiselle toiminnalle. Väitöskirjassaan (Helenius,1982) "Roolileikki ja lapsen suhteet" esitellään Suomessa ensimmäistä kertaa perusteellisesti psykologisen ja pedagogisen leikintutkimuksen uusimpia kansainvälisiä suuntauksia ja niistä ennen kaikkea toiminnan teorian näkemyksiä leikistä. Helenius on nostanut keskusteluun myös leikin aseman päiväkodeissa ja lapsen varhaiskehityksessä.

Suomalaisessa leikkitoiminnassa on lisäksi alue , joka julkaisujen puolesta on lähes valkea läikkä, mutta jolla on suuri käytännöllinen ja soveltava merkitys. Kliinisen psykologian ja lasten psykoterapian piirissä käytetään leikkiä tietyssä ikävaiheessa välineenä lasten diagnostiikassa ja lasten psykoterapiassa. Tältä alueelta on sovellutusalueen laajuuteen ja määrän nähden tehty tieteellistä tutkimusta ja raportointia erittäin vähän. Silloinkin kun suomalaiset kirjoittavat ns. leikkiterapiasta, he yleensä referoivat ulkomaisia auktoriteetteja. Itse asiassa voi kysyä, mitä tästä asiantilasta seuraa leikin psykoterapeuttisen soveltamisen tietellisyydelle. Jo tällä hetkellä on nähtävissä, kuinka leikkiterapiasta puhutaan ikään kuin se olisi itsenäinen hoitomuoto. Näin ei varmaankaan voi olla. On olemassa vain lasten psykoterapiaa, jossa leikkiä käytetään terapiavälineenä. Puheet itsenäisestä leikkiterapiasta viittavat lähinnä leikin manipulatiiviseen käyttöön periaattella:"ensin vähän leikitään ja sitten harjoitellaan r:ää". Leikin manipulatiivinen käyttö on toki mahdollista psykoterapeuttisessa ja kliinisessä työssä aina, ellei toiminnan perusteista keskustella ja ellei niitä tieteellisesti tutkita ja perustella.

8.2.5. Leikki kasvatuksen ja opetuksen välineenä

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että Suomessa on leikin tutkimuksen traditioita, mutta myös monia ongelmia. Tieteellisen tutkimuksen resurssit ovat vähäisiä, joten tutkimus on kilpailemassa monien ns. vakavampien tutkimusaiheiden kanssa. Niinpä leikintutkimukselle näyttää olevan ominaista, että se on useimmille tutkijoille jonkinlainen sivuteema tai harrastus, johon on joksikin aikaa paneuduttu, mutta siirrytty sitten vakavampiin teemoihin.

Yhtenä selityksenä saattaa olla se, että leikin tutkimus osoittautuu herttaisesta olemuksestaan huolimatta käytännössä erittäin vaikeaksi alueeksi. Tämä näkyy hyvin myös kansainvälisissä leikkiä koskevissa julkaisuissa. Monet leikkiä käsittelevät teokset alkavat hyvin lupaavasti puhuen leikin tutkimuksen tärkeydestä ihmisen toiminnan ymmärtämisessä. Kuitenkin jo johdannon loppupuolella myönnetään, että leikin tutkimus on vaikeaa, koska emme oikeastaan oikein tiedä mitä leikki on ja

voidaanko sitä koskaan tarkasti määritellä.(Bruner, Sylva and ,1976, Smith, 198). Leikkitutkimus edellyttäisi perusteellista selvitystä leikkitoiminnan luonteesta ja leikin tarkastelua kiinteästi evoluutioprosessiin ja kulttuurihistorialliseen kehitykseen kytkeytyneenä.

Suomalaista leikintutkimusta uhkaa leikin ja lapsuuden ylipsykologisointi, joka näkyy suomalaisessa leikkikeskustelussa. Tätä keskustelua näyttää ohjaavan ns. yleinen mielipide, jonka mukaan leikki on joko "kehittävää" tai "haitallista". Tutkijoiden näyttää olevan kovin vaikea osallistua tällaiseen keskusteluun, joka itse asiassa yksinkertaistaa leikkiä ja aliarvioi sen merkitystä ihmisen toiminnan ymmärtämisessä. Leikistä halutaan tietoa avoimesti tai peiteltysti lapsen manipuloinniseksi tiettyjen ajattelutapojen mukaisiksi. Leikkiä ei arvosteta sinällään, ainoastaan välineenä. Hyvänä esimerkkinä tästä on keskustelut Barbie-nukeista, sotaleluista ja väkivaltaleikeistä ja niiden kieltämisestä.

Leikkiin kohdistuva moralismi on mielenkiintoinen osa leikkikeskustelua. Ilmeisesti leikkiin ja lapsuuteen on helppo sijoittaa sitä ahdistusta ja epävarmuutta, joiden kanssa aikuiset joutuvat tänä aikana elämään. Ajatus siitä, että seuraava sukupolvi voisi elää kasvatuksen ansiosta sodasta vapaana ja turvallista elämää on vanha, kaunis ja tavoittelemisen arvoinen. Ihmisen kehityksen perusta on kuitenkin siinä kulttuurihistoriallisessa vaiheessa, johon hän syntyy. Lapsi kasvaa kiinni tähän yhteisöön alusta alkaen. Siten emme voi poistaa sotaleikkejä emmekä sotaleluja ennen kuin ne poistuvat meidän todellisuudesta. Barbie-nuken korostunut seksuaalisuus ja kaupallisuus kertovat, kuten Bo Lönnqvist selkeästi osoittaa, siitä mitä aikuiset arvostavat ja korostavat. Siten Barbie-nukke muistuttava äiti ei voi mitään sille, että lapsi ei halua nukkeeseen 1900-luvun alun "luutamummoa", vaan Barbie-nuken. Elektroniikasta ja tekniikasta kiinnostuneen ja sen parissa elävän isän on turha kieltää lapseltaan tietokonepelejä luovuuden tukahtumisen nimissä. Oikeita pommeja valmistavan kasvattajan kaksinaismoralismi tulee räikeästi esille siinä, että hän (hyväpalkkainen kun on) ostaa lapselleen kehittävän puulelun, jottei lapsesta tule militaristia.

Ns. yleisen mielipiteen mukaisia ajatuksia leikistä seuraavat helposti pedagogit ellei heillä ole yhteyksiä leikintutkimukseen. Syntyy helposti hyvin mekanistinen käsitys leikintutkimuksen tehtävistä. Sen tulee antaa tietoa leikistä, jotta lasten kasvatusta olisi "tieteellisempää". Tutkimuksen avulla kehitellään itse asiassa toimintatapoja, joilla lasten manipulaatio tulee helpommaksi. Itse en usko, että leikin katoamiseen olisi syynä kasvattajien halu manipuloida ja valloittaa lapsuus. Kysymys on tietenkin paljon laajemmista yhteiskunnallisista taloudellisista ja poliittisista ratkaisuista. Sen seurauksena yhteiskunnan toimintoja on rajusti muutettu, jolloin seuraukset näkyvät mm. lasten kehityksessä.

Ilmeisesti Suomessa olisi välttämätöntä lisätä leikintutkijoiden yhteistyötä ja pyrkiä luomaan todellisia leikintutkijoiden tiedeyhteisöjä. Tässä olisi ehkä yksi tehtäväalue kasvatuspsykologialle. Suomessa ei myöskään riittävästi tunneta kansainvälistä leikintutkimusta.

8.3. Leikin kasvatopsykologisesta merkityksestä- Pitäisikö pyssyt ja barbit kieltää? *)

Tiivistelmä

Leikki on ihmisen psyykkisen kehityksen, niin evoluutiopsykologian kuin kehityopsykologian, kannalta monella tavalla aivan keskeinen ilmiö. Sen psykologista rakennetta ja kehitystä tunnetaan kuitenkin kovin huonosti. Tämä näkyy mm. siinä, että leikkiä koskeva julkinen perustuu pääosin arkiajattelua tukevaan ns. esiharjoitteluteoriaan, jonka mukaan, lapsi harjoittelee leikissä niitä konkreettisia taitoja, joita hän myöhemmin elämässään tarvitsee. Leikin kehityopsykologinen tutkimus on sen oletettuun merkitykseen nähden edelleen vaatimatonta. Jo nyt on voitu osoittaa leikin olevan huomattavasti kompleksisempi ilmiö kuin arkiajattelun pohjalta voidaan päätellä. Leikki ei ole myöskään mikään yksi ilmiö vaan lapsen kehityksen kuluessa laadullisesti muuttuva monimutkainen ja arkiajattelulle vaikeasti jäsenyvä kehitysprosessi. Tästä johtuen myös leikin avulla tavoitellut kasvatukselliset ja moraaliset päämäärät ovat usein vailla tieteellistä perustaa. Esityksessä korostetaan lopuksi, että lasten leikkikulttuuria tulee arvostaa ja suojella sellaisenaan, koska se kuljettaa mukanaan monia sellaisia arvoja ja oivalluksia, jotka muutoin katoaisivat historian kuluessa. Leikin kehittäminen kasvatuksellisesti ja psykologisesti "oikeaan suuntaan" saattaakin tehdä korvaamatonta vahinkoa leikin salatuille sisällöille. Leikkiä tulisi suojella sekä pyrkimyksiltä kaupallistaa leikki ja leikkivälineet, kuin myös aikuisten moralisoivilta ja sinänsä hyvää tarkoittavilta kasvatuksellisilta toimenpiteiltä, joiden taustalla on pinnallinen tieto leikin olemuksesta. Esitys perustuu niihin kokemuksiin, joita kirjoittaja on saanut toimiessani lasten psykiatrisessa työssä psykologina, sen jälkeen tehtyihin omiin tutkimuksiin ja luentoihin koskien erityisesti suomalaista leikin tutkimusta, sekä psykologian ja kasvatopsykologian opiskelijoiden kanssa tehtyihin leikin teoreettista merkitystä kartoittaviin selvityksiin ja opinnäytetöihin. Leikin psykologisen tutkimuksen tulee tavoitella lapsen subjektiivisen merkityksenanto-prosessin ymmärtämistä irrottamatta sitä siitä kulttuurihistoriallisesta kontekstista, jossa se ilmenee.

*) artikkeli perustuu v 2001 Oulun yliopistossa järjestettyyn Studia generalia luentosarjaan. Luennon otsikko oli: Pitäisikö pyssyt ja barbit kieltää/ H. Soini

8.3.1. Leikki - tapain turmelusta vai yleistä hyvää- historiallisia näkökohtia

Julkinen sana, vanhemmat ja kasvattajat sekä leikkivälineteollisuus puhuvat nykyisin hyvin myönteiseen sävyyn leikistä. "Leikki on lapsen työtä", "oppimisen tulisi olla leikinomaista", lapsella tulisi olla "aikaa vapaaseen leikkiin" ovat kaikki ilmaisuja, joilla halutaan korostaa leikin myönteistä vaikutusta lapsen kehitykseen. Aina leikin asema ei ole ollut näin hyvä. Menneinä vuosikymmeninä esimerkiksi kirkko on suhtautunut leikkiin avoimen vihamielisesti, koska epäiltiin leikin johtavan ihmiset tapain turmelukseen ja laiskuuteen. Monien eurooppalaisten koulujen auloissa on historiallisena jäänteinä vaakuna, jonka tekstissä muistutetaan, että kouluun ei tulla leikkimään vaan oppimaan ja tekemään työtä. Vielä sata vuotta sitten Elias Lönnroth varoitteli kodin lääkärikirjassaan suomalaisia vanhempia leikkimisen turmiollisista vaikutuksista lapsen työhalukkuuteen. *Hypyt, tanssit, moninaiset kisat, ja leikit, kiekon ja pallon nakkelot, lymyiset, hiiapat j.n.e. Ovat kyllä syyttömiä ja somia huwituksia nuorukaisille, jos vaan katsotaan, ettei mitään tapaturmaista vahinkoa sattuisi ja ettei niitä ylimäärin pitketä, tahi ettei mitään tarpeellista työtä niiltä wiiwytetä.*"(Lönnrot, 1856).

Tunnettu on myös Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmannin kiista leikin merkityksestä kasvatuksessa. Cygnaeuksella oli vierailut Saksassa 1858-59 ja saanut vaikutteita Fröbeliläisestä varhaiskasvatuksesta, jossa korostettiin leikkiä kasvatuksena työhön. Ajatus kiukutti Snellmannia, jonka mielestä työ ja leikki ovat toistensa vastakohtia. Työ on aina rasittavaa ja luonnostaan pakkoa, ja siksi lastakin joudutaan pakottamaan työhön, sanoi Snellman. Työtä ei saa muuttaa leikiksi, eikä leikkiä työksi. Leikki on ja sen tulee olla huvia. Siksi lapsi leikkiköön, kunnes kestää työtä. (Nurmi, 1980).

Huolimatta siitä, että nykyisin leikkiin suhtaudutaan myönteisemmin, leikin tutkijat ovat osallistuneet tähän keskusteluun varovaisemmin. Syynä saattaa olla mm. se, että se on jo etukäteen tietyllä tavalla asenteellista ja latautunutta. Leikki on nykykäsityksen mukaan jotain "yleistä hyvää" jota tulee tarjota lapsille enemmän. Vähemmän keskusteluissa on sivuttu itse leikin olemusta, mitä me oikeastaan tarkoitamme leikillä, mihin perustuu sen keskeinen rooli niin yksilön kuin ihmislajin kehityksessä. Vastaukset eivät nimittäin ole pelkistettävissä yhteen tai kahteen ohjeeseen tai "koukkaavaan" otsikkoon. Päinvastoin, tutkijat joutuvat esittämään erilaisia määritelmiä ja lähestymistapoja leikin jäsentämiselle ja lopuksi vielä tunnustamaan, että itse asiassa emme oikeastaan tunne kovinkaan hyvin, mistä leikissä todella on kysymys.

Toki leikin teoreettisessa jäsentämisessä on edistyttykin viimeisen sadan vuoden aikana. Selkein ero voidaan tehdä niin sanottujen klassisten leikkiteorioiden ja modernien leikkiteorioiden välillä. Klassisten leikkiteorioiden perusta on näkemyksessä, jonka mukaan leikki on biologiseen leikkivaistoon perustuvaa itsetarkoituksellista toimintaa. Klassiset leikkiteoriat eivät olleetkaan varsinaisesti systemaattisia esityksiä leikin olemuksesta vaan enemmänkin muutamien lausein ilmaistuja olettamuksia leikin alkuperästä ja funktiosta. Niistä merkittävin Groosin esiharjoitteluteoria on kuitenkin siinä mielessä merkittävä, että se korostaa leikin hyödyllisyyttä lapsen kehitykselle ja varoittaa yksinkertaistamasta leikin käsitettä. Groosin ajatuksista elämään on jäänyt kuitenkin vain arkiajattelua tukeva näkemys, jonka mukaan leikin avulla lapsi harjoittelee niitä konkreettisia taitoja, joita hän tarvitsee siirtyessään aikuisuuteen ja työelämään. Johtopäätökset ovat yhteneväisiä eläinten leikistä tehdyille havainnoille. Esiharjoitteluteoria on implisiittisesti myös monien, ei ainoastaan leikkiä, vaan muutakin pedagogista keskustelua koskevien näkemysten taustalla. Tämän ajattelutavan mukaisesti mitä lähempänä opetus ja harjoittelu on sitä, mitä konkreettisesti teemme tulevaisuudessa, sitä hyödyllisempää se on.

Esimerkkinä tällaisesta ajattelusta on jokin aika sitten käyty keskustelu taideaineiden asemasta koulun opetussuunnitelmissa, jossa näytetään oletttavan, että taideaineiden opiskelu on epäolennaista esimerkiksi kognitiivisen kehityksen kannalta. Taideaineiden

harrastamista ei sinällään vastusteta, mutta koska tulevaisuuden tietoyhteiskunnassa tarvitaan tietoja, tiedollista oppimista pitää harrastaa enemmän. Samoin ajatellaan liikunnan kehittävän vain liikkumista, piirtämisen vain kuvallista ilmaisua jne.

Huolimatta siitä, että psykologiset käsitteet vilisevät tällaisessa keskustelussa, modernista psykologisesta teoriasta ei löydy tällaiselle ajattelulle juuri mitään tukea. Päin vastoin ne vain kertovat, miten heikko psykologisen tiedon asema todellisuudessa on kasvatusta ja ihmisen kehitystä koskevassa keskustelussa.

Leikkiä koskevassa keskustelussa tilanne on sama. Modernit leikkiteoriat perustuvat ennen muuta kehityspsykologiaan ja eroavat olennaisesti klassisten leikkiteorioiden ajatuksista. Ne korostavat leikissä tapahtuvaa kehitystä ja laadullisia muutoksia lapsuusvuosien aikana. Karkeasti kuvattuna lapsen leikki kehittyy esineleikeistä symbolisen leikin ja roolileikin kautta lopulta sääntöleikkiin. Tutkijat ovat pyrkineet myös luomaan yleisiä kriteerejä, joiden avulla leikki voitaisiin erottaa lapsen muusta aktiviteetista. Vaikka kriteereistä ei ole päästy täysin yksimielisyyteen, on

tärkeää korostaa, että kaikki lasten toiminta ei todellakaan ole leikkiä. Leikkitoiminnan tärkeimpinä kriteereitä ovat seuraavat

1. Leikki on vapaaehtoista ja oma-aloitteista. Leikki on aidosti lapsilähtöistä.
2. Leikki on kuvitteellista. Leikissä lapsi rakentaa erityislaatuisen suhteen todellisuuteen. Leikki on tavallisesta elämästä erillistä, muuta ei irti lapsen todellisuudesta. "Leikisti"
- 3 Leikki on tuottamatonta ja "turhaa". Koska leikissä prosessi on tulosta tärkeämpi, leikki estää tai lieventää epäonnistumisen aiheuttamaa turhautumista
4. Leikki on ennakoimatonta ja luovaa. Leikille on ominaista käyttäytymisen osien kokoamisen epätavanomaisiin järjestyksiin. Leikissä lapsella on mahdollista havaita näennäisesti asiaankuulumattomia yksityiskohtia.
5. Leikki on säännönmukaista. Sääntöjen rooli vaihtelee leikin kehitysvaiheen mukaan, mutta koskaan leikki ei ole mielivaltaista.

Aikuisten mahdollisuutta tunnistaa ja ymmärtää lasten leikkiä vaikeuttaa lisäksi se, että lapset siirtyvät jatkuvasti leikistä ulos ja takaisin sisään. Esimerkiksi konfliktitilanteissa lapset asettuvat aina välillä leikin ulkopuolelle kiistelemään ja väittelemään niistä säännöistä, johon varsinainen leikkitoiminta perustuu. Näitä siirtymäriittejä ja toimintoja tunnetaan toistaiseksi vielä hyvin heikosti. Eräässä brittiläisessä tutkimuksessa tutkijat joutuivat pyytämään lapsia yksinkertaistamaan leikkejään voidakseen seurata niiden kehitystä. Kun tutkijat poistuivat tilanteesta, lapset palasivat entiseen, aikuiselle vaikeasti hahmottuvaan leikkimistapaansa.

Vaikka Freudin, Piaget'n ja Vygotskyn näkemykset leikistä myös eroavat monella tavalla, niille on yhteistä se, että monipuolinen leikki nähdään välttämättömänä lapsen henkiselle kehitykselle. Leikki nähdään erityisen merkittävänä jopa ratkaisevana tekijänä erityisesti lapsen kielen ja ajattelun kehitykselle, oppimistaitojen kehittymiselle sekä emotionaalille kehitykselle.

8.3. 2. Leikki kielen ja ajattelun kehityksen tukijana

Viimeisen sadan vuoden aikana tehdyllä lapsipsykologisella tutkimuksella on eräs yhteinen mielenkiintoinen piirre. Tutkijat ovat joutuneet tunnustamaan sen, että lapsen kehitys on monilla alueilla monipuolisempaa kuin tutkijat ovat olettaneet ja lapsi näyttää myös omaavan monia sellaisia oman kehitysvaiheensa kannalta merkittäviä taitoja, joita aikaisemmin ei ole huomattu tai

niitä on pidetty vähemmän olennaisina. Tästä hyvänä esimerkkinä on lapsen kielen ja ajattelun kehitys. Lapsi on taitavampi, aktiivisempi ja valmiimpi sosiaaliseen ja kielelliseen vuorovaikutukseen kuin tutkijat tai aikuiset yleensä ovat olettaneet. Esimerkiksi meidän on vaikea arkikokemuksen perusteella havaita, että jo 14 kuukauden ikäinen lapsi ymmärtää 10 kertaa enemmän sanoja kuin pystyy itse niitä tuottamaan.

Erityisen ratkaiseva merkitys lapsen kielen ja ajattelun kehitykselle on leikillä ja voidaan perustellusti väittää, että vain sellainen lapsi, joka kykenee leikkimään voi omaksua kielen. Piaget osoitti kuinka leikki muuttuu laadullisesti ajattelun kehityksen mukana ja kuinka semioottinen funktio ja siten kielen kehitys on ratkaisevasti riippuvainen symbolisen leikin ilmenemisestä. Aivan viimeaikaiset tutkimukset Suomestakin osoittaneet, että symbolisessa leikkitaidoissa pitemmälle edenneet 1-2 vuotiaat lapset hallitsevat kieltä paremmin kuin leikissä hitaasti edenneet. Mielenkiintoista tuloksissa oli myös se, että symbolinen leikki näyttää olevan selkeämmin yhteydessä kielen ymmärtämiseen kuin sen tuottamiseen. Piaget'n tutkimuksiin nojautuen on voitu osoittaa, kuinka varhainen kielellinen kehitys puheen kehityksessä ei ole vain siitä, että lapsi yhtäkkiä oivaltaisi, että sanoilla voidaan "merkitä" ympäristöä vaan että kyseessä on monimutkainen jäljittelyn, mielikuvien muodostumisen, piirtämisen ja symbolisen leikin yhdistelmä, joka johtaa vaiheittain, mutta kuitenkin hämmästyttävän nopeasti kielen omaksumiseen.

Lapsen kielellinen kehitys on vahvasti yhteydessä lapsen ajattelun kehittymiseen. On perusteltua olettaa, että juuri lapsen kyky leikkiä ja leikissä luoda eräänlainen metakommunikatiivinen viestintätapa ratkaisevalla tavalla tukee ja vahvistaa lapsen ymmärrystä itse kielen rakenteesta.(Bateson). Leikissä lapsi kykenee irrottautumaan tilanteen asettamista rajoituksista ja luomaan kuvitteellisen tilanteen. Kuvitteellisen tilanteen luominen merkitsee esikouluikäisen lapsen ajattelussa laadullista muutosta kohti abstraktia ajattelua. Leikissä tämä tapahtuu tiedostamattomasti, ja vasta paljon myöhemmin lapsi kykenee siihen tietoisesti, mutta ilmeisesti vain, mikäli on sen alun perin leikin avulla omaksunut.

Suomenkielessä lasten siirtymistä kuvitteellisen leikkitoimintaan ohjaa maaginen sana "leikisti". "Tämä leikisti ratsastaa" ilmaisee sen, että lapsi itse asiassa tekee aina eron leikin tekojen ja lapsen kokemien tapahtumien pelkän kuvauksen välillä (Bateson, Hakkarainen). Kuvitteellisten tilanteiden kautta lapsi ei kuitenkaan irrottaudu todellisuudesta vaan luo uudenlaisen suhteen todellisuuteen.

Tässä erikoislaatuisessa suhteessa lapsen itsensä antama merkitys esineille ja toiminnalle on ratkaiseva.

esine ⇒ merkitys
merkitys esine

Tämän takia esimerkiksi aikuisten leikkivälineisiin sijoittamat merkitykset eivät ole lapsen näkökulmasta niin olennaisia kuin voisi kuvitella. Esineet ja toiminta ovat leikissä aina alisteisia lapsen niille antamille merkityksille. Tämä merkitysten ja suhteiden maailmassa toimiminen on perusedellytys lapsen ajattelun kehittymiselle. Siksi lapset tarvitsevat ennen kaikkea sellaisia välineitä leikkeihinsä, joihin he voivat kytkeä omat subjektiiviset merkityksensä. Parhaimmillaan kaupallinen lelu saattaa tehdä sen mahdolliseksi, mutta helposti ja usein myös estää sen. Leikkivälineet voivat siis myös haitata lapsen leikkiä rajoittamalla lapsen mahdollisuuksia sijoittaa niihin omia merkitysrakenteitaan. Leikissä siis ilmenee monentasoista kommunikaatiota ja abstraktista ajattelua, jota lapset eivät tietoisesti kykene toteuttamaan missään muussa toiminnassa kuin leikissä.

8.3.3. Leikki ja oppiminen- Leikissä variaatio on oppimisen äiti

Leikin merkitystä oppimiselle on tutkittu yleensä kahdesta näkökulmasta. Toisaalta on voitu osoittaa, että leikki edistää lasten yleisiä oppimaan oppimisen eli ns. metakognitiivisia taitoja. Toisaalta on selvitetty leikin merkitystä tiettyjen spesifien taitojen hankkimisessa. Näitä molempia tasoja kuvaa hyvin Sylvan, Brunerin ja Genovan tutkimus leikin merkityksestä lasten 3-5 vuotiaiden lasten ongelmanratkaisutaidoille. Kokeessa testattiin kaikkiaan 180 lasta tilanteessa, jota on aikoinaan käytetty mm. simpanssien ongelmaratkaisutaitojen tutkimuksessa. Lasten piti kyetä rakentamaan itselleen työkalu voidakseen ulottua avaamaan lasinen ovi ja haravoimaan sieltä itselleen värillinen liidun pala. Lapset jaettiin kolmeen erilaiseen ryhmään: leikkiryhmään, opetusryhmään ja kontrolliryhmään. Leikkiryhmän lapset saivat vapaasti leikkiä niillä välineillä, joilla ongelma voitiin ratkaista. Opetusryhmään kuuluville lapsille opetettiin ja näytettiin havainnollisesti vastaavanlaisen ongelmatilanteen ratkaisutapa. Kontrolliryhmälle neuvottiin vain tehtävässä tarvittavan ruuvipuristimen toimintatapa. Itse testitilanteessa lapsi sai ensin yrittää ratkaisua itse, sen jälkeen aikuinen antoi hänelle vihjeitä ongelman ratkaisemiseksi etukäteen sovittujen periaatteiden mukaisesti.

Kuvio I. Lasten spontaanit ratkaisut ongelmanratkaisutehtävään eri koeryhmissä

	leikkiryhmä n = 36	Opetusryhmä n = 36	kontrolliryhmä n = 36
ratkaisi ongelman	14	15	3
Ei ratkaissut	22	21	33

Leikkiryhmä ja opetusta saanut ryhmä siis selviytyivät tehtävästä yhtä hyvin, vaikka olisi ollut odotettavissa, että opetusta saanut ryhmä olisi suoriutunut selvästi muita ryhmiä paremmin, koska heille oikeastaan konkreettisesti näytettiin, miten ongelma voidaan ratkaista. Mielenkiintoisinta tuloksissa oli kuitenkin se, että eri ryhmät lähestyivät ongelmaa eri tavoin. Leikkiryhmän lapset olivat innokkaimpia aloittamaan, sitkeämpiä ja oma-aloitteisempia ongelman ratkaisun etsimisessä sekä joustavimpia olettamuksissaan. Heillä ei näyttänyt olevan lainkaan ns. motivaatio-ongelmia, he nauttivat toiminnastaan, kun muita lapsia jouduttiin kannustamaan ponnistelussaan. Lisäksi tutkijat havaitsivat, että luovasta asennoitumisestaan huolimatta leikkiryhmän lasten toiminta oli eniten päämääräsuuntautunutta, he tarvitsivat vähiten aikuisten tukea ja vihjeitä ongelmanratkaisulle, mutta sitä saadessaan kykenivät parhaiten sitä myös hyödyntämään.

Tutkijat selittivät leikkiryhmän eroja seuraavasti:

1. Ongelmanratkaisutaito perustuu oma-aloitteellisuuteen ja aktiivisuuteen ja leikkiryhmän lapset olivat kokeessa ainoita, joiden toiminta oli oma-aloitteista.
2. Työvälineiden kehittäminen ongelmanratkaisutilanteessa edellyttää toimintojen järjestelyjä. Leikkiryhmä oli ainoa, jolla oli mahdollisuus tutkia vaihtoehtoisia tapoja toiminnan järjestämiseen.
3. Leikki vähentää epäonnistumisen pelon ja toivotun menestyksen aiheuttamaa stressiä.

Ongelmatilanteessa leikki mahdollistaa siis lapsen irrottautumisen tarkkaan asetetun päämäärän rajoituksista ja kohtaamaan ongelmanratkaisun esteet mielen tyyneydellä. Lapsi kykenee kehittämään omaa toimintaansa, keksimään uusia toimintatapoja ja korvaamaan huonosti toimivat uusilla. Leikissä variaatio on oppimisen äiti, ei opetetun toistaminen ja kertaus. Leikkitoiminta sisältää jo valmiina monia oppimisen kannalta ihanteellisia peruslähtökohtia, joita esimerkiksi uusia

oppimistapoja kehittelevät kouluttajat tarjoavat enemmän tai vähemmän onnistuneesti omissa projekteissaan.

8.3.4. Leikki lapsen persoonallisuuden ja tunne-elämän kehityksen tukena

Erityisesti psykodynaaminen kehitysteoria korostaa sitä, että leikin merkittävin anti on sen kyky auttaa lasta jäsentämään oman kehityksensä kannalta tärkeitä kokemuksia. Tässä leikki on niin merkittävä, että mikään muu toiminta ei voi sitä lapselle korvata. Lasten psykoterapia hyödyntää tätä tukemalla vaikeita kehityskriisejä kokeneita lapsia käymään leikin avulla läpi kokemuksiaan.

Väitetään että Freud tuli tähän tulokseen ihmetellessään lapsenlapsensa käyttäytymistä tilanteessa, jossa "Ukko -Freud" toimi itse lastenvahtina. Lapsi aloitti äidin lähdettyä aina saman leikin, jossa hän heitteli lelujaan kiukkuisena sängyn alle. Freud arveli, että lapsi toistaa sitä kokemusta, joka hänelle syntyi äidistä eroamisen seurauksena. Myöhemmin lapsenlapsi liitti leikkiin sen toisen osan, eli jällennäkemisen riemun hakiessaan lelut sängyn alta. Tätä osaa lapsi leikki kuitenkin vain äidin läsnäollessa.

Psykodynaamista teoriaa on kritisoitu leikin välineellistämistä vain lasten psykoterapian käyttöön. Vaikka leikistä voi olla apua lasten psykoterapiassa, leikin tärkein tehtävä on tukea lapsen normaalia persoonallisuuden kehitystä ja kasvua. Erityisesti Winnocot on korostanut lapsen ja äidin suhteen merkitystä lapsen leikin kehitykselle. Tätä teemaa kuvataan osuvasti Tenavat sarjakuvassa. Miksi Eppu ei voi luopua rätistään, vaikka häntä siihen houkuttelee eri tavoin? Syy ei ole vain siinä, että Eppu rakastaa rättiä vaan myös siinä, että rätti rakastaa Eppua. Rätti on psykologian kielellä tunnelelu, siirtymäobjekti, joka symboloi äidin ja lapsen emotionaalista suhdetta. Lapsen kyky siirtää äidin rakkaus ja turvallisuudentunne tunneleluun muodostaa perustan kaikille myöhemmille ihmis- ja rakkaussuhteille. Tunnelelusta luopuminen tapahtuu vasta kun lapsi on psyykkisesti riittävän vahva käsittelemään ahdistustaan muilla tavoin.

Suomalaisen leikintutkimuksen ja leikkiä koskevan ajattelun kehittämisen kannalta on valitettavaa, että monet perheneuvoloissa ja muissa hoitoyksiköissä toimivat lapsipsykologit eivät ole systemaattisesti raportoineet kokemuksiaan ja osamistaan eteenpäin. Tieto kulkenee sisäisenä

koulutuksena sukupolvelta toiselle, mutta esim. kasvatopsykologia voisi tarjota tämän tiedon systemaattiselle kehittämiselle hyvän teoreettisen perustan.

8.3.5. Leikki alakulttuurina

Aikuisten luoma leikkikulttuuri

Leikin hyödyllisyyden ja ratkaisevan merkityksen avauduttua tutkijoille on ymmärrettävää, että sitä on haluttu monin tavoin hyödyntää niin kaupallisesti kuin kehityksellisesti. Lasten leikkikulttuuria voidaan kuvata kahdesta eri tasosta. Toisaalta meillä on aikuisten luoma **kaupallinen leikkikulttuuri**, jolle on ollut ominaista viimeisen sadan vuoden ajan joko kuvata leikkivälineiden kautta aikuisten käsitystä leikistä ja kaupallisesti hyödyntää lasten tarvetta leikkiin. **Leikkikalun käsite** tässä tarkastelussa heijastaa usein puhtaasti aikuisten ideaalia käsitystä yhteiskunnasta ja lapsen asemasta siinä. Leikkikalujen valmistamista, mutta myös niitä kritisoi koskeva keskustelu puolestaan olettaa, että leikkivälineillä on yksiselitteinen tehtävä, jonka aikuinen tietää ja lapsen oletetaan toteuttavan tätä tehtävää leikissään. Aikuisten luoma kaupallinen leikkikulttuuri heijastuu leikkivälinekaupassa, mutta myös laajemmin arkkitehtuurissa ja ympäristösuunnittelussa. On kiinnostavaa, että rakennamme “lastenhuoneita” ja lasten seikkailupuistoja kysymättä, mitä ne kertovat meidän käsityksistämme lapsesta ja lapsuudesta. Eräs tunnettu suomalainen ulkoleikkikaluja rakentava firma kehui esittelyvideossaan tutkineensa leikkiä kolme vuotta ja tietävänsä siitä kaiken. Tämän kaikkietävyuden nimissä firma kauppa kaupungeille lasten seikkailupuistoja, jotka rakennetaan kaadetun mäntymetsän tilalle. Niin helppohoitoisia ja viehättäviä kuin nämä seikkailupuistot ovatkin aikuisen silmälle ja ehkä rahakukkarolle ne itse asiassa tuhoavat lapsen mahdollisuuksia leikkiä. Syy ei tietenkään ole yksinomaan seikkailupuiston valmistajassa vaan ympäristösuunnittelussa, jonka seurauksena monet asumalähiöt ja kaupungit ovat lapsille liian vaarallisia alueita, jotta lapsi voisi omatoimisesti ja aktiivisesti laajentaa omaa elintilaansa ja leikkimisen reviiriään. Kaupalliseen leikkikulttuurin perusongelma on siinä, että se pelkistää, yksinkertaistaa ja stereotypisoi leikkiä poistamalla leikkivälineistä variaation ja luovuuden globaalisen markkinoinnin nimissä.

Kaupallinen leikkikulttuuri on kuitenkin vain yksi osa aikuisten luomasta leikkikulttuurista. Toinen ja sosiaalisesti hyväksyttävämpi tapa, jolla leikkikulttuuria ohjailaan valtakulttuurin ehdoilla on erilaiset pedagogiset ja psykologiset menetelmät, joiden tarkoituksena on auttaa ja tukea lapsen

kehitystä. **Leikin käyttäminen kasvatuksen ja kehityksen edistämisen välineenä** on edellä esitetynkin perusteella mielekäästä, mutta ongelmatonta se ei ole. Mitä tarkoitetaan, kun sanotaan, että esikoulussa opetus on "leikinomaista". Siis se ei ole oikeastaan leikkiä eikä opetusta vaan jotain siltä väliltä. Implisiittisesti toteamukseen sisältyy myös sellainen perustelematon väite, että tavallinen, ei-leikinomainen, opetus olisi lapselle jotenkin haitallista. Leikin ja opetuksen sekoittamista on kritisoitu Suomessakin jo pitkään. Jo vuonna 1918 tunnettu suomalainen leikintutkija Yrjö Hirn totesi seuraavaa:

"Kaikessa näennäisesti turhanpäiväisessä pienuudessaan ovat leikit kyenneet pysymään koholla myrskyissä, jotka ovat murskanneet mahtavia ja tärkeitä laitoksia. Niistä on sanottu, että ne ovat eläneet kauemmin kuin tasavallat ja keisarikunnat ja otaksuttavaa on, että ne tulevaisuudessakin onnellisesti suoriutuvat monista suurista mullistuksista - mikäli vain voisi uskoa niiden säilyvän hengissä sen innostuksen käsissä, millä kasvatustieteilijät ovat viime aikoina alkaneet toimia niiden kehittämiseksi ajanmukaiseen ja kasvattavaan suuntaan. Lasten leikeissä on nimittäin aina jotakin salaperäisen arkaa, eivätkä aikuiset voi kovin paljon puuttua niihin, hävittämättä kosketuksellaan niiden ikivanhoja alkuaineita. ... ehkä ne ovat ennättäneet piiloutua kansanrunouden keräilijöiden muistiinpanoihin, ennen kuin hyvää tarkoittavat kasvattajat ovat pelästyttäneet ne hengiltä. (Hirn, 1918 s. 65)

Leikki lasten luomana alakulttuurina

Hirn lähestyy leikkiä aivan uudesta näkökulmasta ja aivan toisenlaisella painotuksella, kuin muu suomalainen leikkiä koskeva kirjallisuus 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Hirn päätyi tutkimaan leikkiä varsinaisen teemansa, taiteen alkuperän kysymyksen johdattamana. Taiteen alkuperää selvitetessä ei Hirnin mielestä voi ohittaa leikkiä. **Leikki on kehkeytymätöntä taidetuotantoa, jolla on selkeät yhteydet kypsään taidetoimintaan.** Leikillä on lapselle sama merkitys kuin taiteella on aikuiselle. Hirn katsoo kuitenkin, että vaikka taiteella ja leikillä on yhteiset alkujuuret niiden täydellistä samaistamista tulisi välttää. Jossain mielessä kaikkea taidetta voidaan nimittää leikiksi, mutta taide on aina myös paljon muuta ja paljon enemmän.

"Tuskinpa voidaan meidän päivinämme kirjoittaa täydellistä sivistyshistoriaa suomatta siinä omaa lukuaan leikkikaluille; eikä käyne järjestäminen täydellistä historiallista museota myöntämättä ainakin muutamia lasikkoja esineille, jotka valaisevat lasten leikkejä ja askarruksia... ja elleivät oppineet erikoisuurijat (erikoistutkijat) ole vielä täysin arvostaneet näitä pieniä lapsellisia esineitä, niin riippuu kai se

vain siitä, että leikkikaluilta puuttuu se arvokas ikävyys, joka enemmän kuin mikään muu houkuttelee tieteen tantereilla liikuskelevia surullisen hahmon ritareita. (Hirn, 1918 s. 8)

Hirnin mukaan **Leikkivälineet ovat myös historiallisia muistomerkkejä** ja lasten leikki on eräänlaista alakulttuuria, joka säilyttää sivistyshistorian mukana sellaista, mikä muutoin unohdettaisiin ja kadotettaisiin. Leikin kyky säilyttää johtuu Hirnin mielestä **leikin konservatiivisuudesta**. Leikeissään lapset pitävät kiinni äärimmäisen ankarasti ja lähes uskonnollisella hartaudella leikkien säännöistä ja sanontatavoista, joiden merkitystä ei aina edes ymmärretä tai joiden merkitys on unohdettu. Leikkikalut ovat kyenneet kantamaan historian aikakausien yli ideoita, joista vasta myöhemmin on tullut aikuisten vakavampien toimintojen osatekijöitä. Valtakulttuurin näkökulmasta lentokone on keksitty vasta noin sata vuotta sitten. Leikissä lentokoneen idea on keksitty jo tuhansia vuosia sitten leijojen ja liidokkien muodossa. Kompassi on ollut paljon ennen sen nykyistä hyötykäyttöä kiinnostava leikkikalu ja ruuti ilotulitusväline. Tätä leikkikulttuurin kykyä säilyttää traditioita ei Hirnin mielestä tule pelkästään arvostaa vaan sitä täytyy jopa suojella, esimerkiksi kasvattajilta:

Leikeissä välittyy myös meille entisajan uskonnolliset ja mytologiset seremoniat. Esimerkiksi nykyaikaiset vanhemmat ripustavat lapsen vuoteen yläpuolella erilaisia esineitä kehittääkseen lapsensa havaintotoimintoja. Leikin tutkijalle käy ilmi, että rituaalin alkuperä on uskonnollis-mytologinen; tuhansia vuosia sitten esineitä ripustettiin myös lapsen vuoteen yläpuolella, mutta erilaisin selityksin. Kyseessä oli uskonnolliset taikakalut, joiden toivottiin estävän pahan hengen menemistä lapseen nenän tai suun kautta. Hirn korostaa, että tutkijat, jotka haluavat selvittää ihmisen varhais historian traditioita tai luovuuden kehityshistoriaa, eivät ehkä huomaakaan, kuinka lähellä heillä on materiaalia, jos he huomaavat kiinnittää siihen huomiota. Esimerkkinä tästä ovat Hirnin mielestä esim. lasten tanssileikit, joissa "säveltaide, tanssitaide ja runotaide vielä muodostavat katkeamattoman kokonaisuuden".

Hirnin esittää myös mielenkiintoisia tulkintoja ja näköaloja pallopelien suosioon. Hirnin mielestä pallo on erityisen jännittävä leikkiväline, koska se on erilaisista pyörivistä välineistä jostain syystä erityisen arvostettu. Hirnin mukaan pallopelit kytkeytyvät myös erilaisiin uskonnollisiin seremonioihin, eikä niitä voi perustella pelkästään kilpailu- ja taisteluvietin purkamisella. Hirnin mukaan pallo on eräänlainen tahdonvoiman ulkouma ja kaikkein varhaisimmat pallopelit ovat itse asiassa rakkauden osoittamisen välineitä. Pallo on heitetty sellaiselle, josta on oltu kiinnostuneita

avioliiton solmimiseksi. Olennaisinta lentävissä välineissä on kuitenkin se, että niissä yksilö ikään kuin ulottuu ympäristöön. Ne ovat minä-tajunnan avartumisen välineitä.

Yrjö Hirn korosti ensimmäisenä suomalaisena leikin tutkijana lapsuuden **leikkien ja leikkikulttuurin arvostamisen tärkeyttä**. Hirn luotaa leikin historiaa laajalti ja korostaa, että leikeissä on aikuisille aina jotain salattua ja herkkää, joka aikuisen kosketuksesta helposti katoaa. Leikin tutkijan tulee siis ennen kaikkea arvostaa tutkimuskohdettaan ja hyväksyä, että sen salat avautuvat vasta huolellisen tutkimisen perusteella - jos silloinkaan. Hirnin mielestä leikkiä ei tule alistaa kasvatuksen välineeksi. Lasten leikkikulttuuria "tulee katsella suuremmalla kunnioituksella kuin monia yhteiskuntaelämän komeimpia laitoksia". Mutta tämä ei perustu siihen, että ne ovat vanhoja vaan siksi, että leikeillä ja huvituksilla on lapsille sama merkitys kuin taiteella ja runoudella aikuisille ja että niihin sisältyy jätteilä varhaisempien sukupolvien taiteesta ja runoudesta." (Hirn, 1918, s. 281) Hirnin ajatukset ovat varsin ajankohtaisia edelleen leikintutkimuksen, varhaiskasvatuksen ja lapsen kehityksen näkökulmasta.

8.3.6. Yhteenvetoa

Tulisiko siis pyssyt ja barbit kieltää. Toivon, että olen jo voinut osoittaa, miten pinnalliseen käsitykseen leikistä edellä kuvatuinen vaatimus perustuu. Aikuinen, joka jännittävän taisteluleikin jälkeen toteaa lapsille, että "oikeassa elämässä me emme sitten tietenkään ammu toisia ihmisiä", ilmaisee tietysti tärkeän kasvatuksellisen periaatteen. Leikkivän lapsen näkökulmasta moinen toteamus on puolestaan täysin turha ja osoittaa hänelle vain, että ryhmässä taisi olla mukana yksi, joka ei oikeastaan ymmärtänyt, mistä leikissä on kyse. Leikkivälle lapselle tämä ero ilmeisen selvä, koska ilman tämän eron tekemistä, hän ei olisi koskaan kyennyt liittymään leikkiin. Tämän eron tekemiseen lapset käyttävät joskus maagista sanaa "leikisti", mutta periaatteen ymmärtäminen on aina leikkiin osallistumisen välttämätön edellytys.

Kun aikoinani valmistin pojalleni laudanpalasta pyssyä, kerroin hänelle, että jotkut aikuiset vastustavat pyssyleikkejä, koska lapset voivat ymmärtää, että samalla hyväksytään sota ja ihmisten tappaminen. Poikani tuhahti ajatukselle ja ryntäsi sotaleikkeihinsä. Illalla nukkumaan mennessä hän halusi kuitenkin keskustella asiasta uudelleen ja totesi keskustelumme lopuksi: "Iskä, oikeaa sotaa minä pelkään, mutta sotaleikit on minusta jänniä".

On tietysti kiistatonta, että barbie- nukke edustaa kliseistä, seksististä, mutta omalla tavallaan myös modernia naisihannetta. Se, että barbie on niin suosittu ei kuitenkaan perustu sen kliseiseen

ulkomuotoon vaan siihen tapaan, jolla leikkivät työt rakentavat sen ympärille tarinoita ja kuvitteellisia tilanteita omista unelmistaan, haaveistaan ja pettymyksistään. Näihin kytkeytyy myös kaupallisia elementtejä, koska lapset elävät kaupallistuneessa todellisuudessa. Olennaista on kuitenkin huomata, että lapsen leikkivälineelle antama merkitys on tärkeämpi kuin se merkitys, jonka aikuiset liittävät siihen katsoessaan vaikkapa nukken ulkonäköä. Tämän henkilökohtaisen merkityksenannon valtavaa vaikutusta lapsen ajatteluun ja persoonallisuuden kehitykseen meidän kannattaa vaalia ja tukea rakentamalla lapsille sellainen varhaisen kehityksen kasvuympäristö, joka mahdollistaa lasten leikkikulttuurin kehittymisen mahdollisimman hyvin sen omilla ehdoilla ja siinä määrin kuin se meidän globalisoituvassa ja kaupallistuvassa todellisuudessamme on mahdollista.

9. LUKEMISEN PSYKOLOGIAA

9.1. Lukemisen psykologinen tutkimus

Lukeminen tarjoaa psykologiassa mahdollisuuden tutkia monipuolisesti ihmisen psyykkistä toimintaa ja kehitystä. Lukemista voidaan ensiksikin tarkastella evoluution näkökulmasta. *Miten lukemistaito on rakentunut ihmisen lajikehityksen aikana* ja millaisten vaiheiden kautta se on muotoutunut sellaiseksi kuin se tällä hetkellä ilmenee. Lukemisen tutkimus tarjoaa siten mahdollisuuden selvittää ihmisen psyykkisten ominaisuuksien rakentumisen yleisiä, evoluutiopsykologisia periaatteita. Lukeminenhan on muodostunut massojen ominaisuudeksi vasta viimeisen sadan vuoden aikana.

Ihmisen kehityksessä lukeminen on osa kulttuurievoluutiota ja kytkeytyy erityisesti kirjoitustaidon kehitykseen. Kirjoitettu kieli on muuttunut kuvakirjoituksesta tavukirjoitukseksi ja lopulta aakkoselliseksi kirjoitukseksi, jonka perustana on ihmisen äänteet. Tätä muutosta kutsutaan kirjoitetun kielen fonetisoitumiseksi. Kaikkialla kirjoitustaito ei ole kehittynyt samaan suuntaan. Kiinan kirjoitusjärjestelmä perustuu edelleen kuvakirjoitukseen, Japanissa on käytössä sekä ikoniseen että foneemiseen lukemiseen perustuvat kirjoitusjärjestelmät (Larsen & Parlenvi, 1984)

Pääasiallisesti lukemista on psykologiassa tutkittu kuitenkin *yksilön kehityksen näkökulmasta*. Lukeminen on ihmisen kognitiivista ja erityisesti kielellistä toimintaa, joka on vähitellen kehittynyt puheesta. Puheen havaitsemisesta lukeminen eroaa siten, että informaation poiminta tapahtuu (pistekirjoitusta lukuunottamatta) visuaalisten merkkien avulla, joiden merkitys opitaan tai joudutaan opettamaan lukijalle. (Mitchell, 1983; Laurinen, 1987; Seymour, 1987; Aaron, 1989).

Lukemisen psykologista rakennetta kuvataan yleensä aistimodaliteettien näkökulmasta. Lukemisesta voidaan erottaa erilaisia lukemistaidon komponentteja. Tällaisia tekijöitä ovat esim. lukemisen fonologiset, visuaaliset ja semanttiset prosessit. Näiden prosessien oletetaan kehittyvän hierarkisesti ja toisistaan jossain määrin riipumattomina. Aluksi kehittyä äänen ja ilmiön välinen yhteys (fonologinen taso). Seuraava taso on semanttinen, jossa lapsi vähitellen oivaltaa äänen merkitsevän tiettyä ilmiötä hänen ympäristössään. Artikulatorisessa vaiheessa lapsi oppii, kuinka sanat muodostuvat suussa ja kurkunpäässä. (Seymour, 1987.)

Lopulta lapsi saavuttaa lukemisen kehityksessä visuaalisen tason, jossa hän oppii painettujen merkkien ja äänteiden välisen yhteyden. Lukemistaito on siten hierarkisen kehityksen tulos, jossa keskeinen merkitys on aluksi puheen ymmärtämisellä, myöhemmin puheen tuottamisella ja vasta

melko myöhäisessä vaiheessa mukaan tulee kyky tulkita painettujen symbolien merkitys visuaalisesti.(Seymour,1987, Niemi,1982.)

9.2. Lukeminen havaintotoimintona

Lukemistutkimuksen keskeinen ongelma on, miten informaation poiminta tekstistä tapahtuu. Kysymykseen vastaaminen edellyttää ensin kannanottoa siihen, miten ymmärrämme havainnon syntymisen. Itse asiassa ongelma on erittäin keskeinen ihmisen toiminnan ymmärtämiselle ja siitä on kiistelty filosofian piirissä jo vuosisatoja. Psykologiassa tämän ongelman tutkimuksesta on kehittynyt oma erityinen suuntauksensa, havaintopsykologia.

9.2.1. Lukeminen informaation prosessointina

Havaintopsykologian traditionaalisen käsityksen mukaan aistit rekisteröivät ympäristöstä ilmiöiden fysikaalisia piirteitä; intensiteettiä, frekvenssejä, aallonpituuksia jne. Yksittäiset aistit eivät kuitenkaan voi tunnistaa objekteja tai niiden merkityksiä, vaan niiden välittämä informaatio täytyy yhdistää aikaisemmin syntyneisiin mielikuviin ja tiedollisiin rakenteisiin, jotta niistä tulee ymmärrettäviä. Tällaista havaintopsykologista ajattelutapaa on kutsuttu myös epäsuoraksi havaitsemisteoriaksi (Michaels ja Carello,1983). Informaation prosessointi tapahtuu epäsuoran havaintoteorian mukaan aivoissa ja yhdistämistä kuvataan informaation prosessointina tai kognitiivisina prosesseina.(ks.esim. Lindsay & Norman,1977.)

Lukemistutkimuksessa informaation prosessoinnin mallia on hyödynnetty selitettäessä sitä, miten lukija poimii informaatiota tekstistä. Tämän ajattelutavan mukaan tekstin visuaalisen prosessoinnin perustana on retinalle muodostuva kuva, joka välittyy hermosoluja pitkin aivoihin, jossa tehtävään erikoistuneet detektorit tunnistavat siitä erilaisia piirteitä. Ajatus perustuu Hubelin ja Wieselin(1962) suorittamiin kokeisiin, joissa he osoittivat, että kissan näköaivokuorelta voidaan tunnistaa neuroneja, jotka reagoivat vain tiettyihin ärsykkeisiin. Tämän periaatteen ajatellaan toteutuvan myös ihmisen havaintoprosesseissa. Keskushermostossa oletetaan olevan mm. kirjainten ja sanojen piirteitä tunnistavia detektorisoluja (ks. esim. Rayner & Pollatsek, 1989). Näiden piiredetektorien avulla tekstin alun alkaen fysikaaliset piirteet muuttuvat kognitiivisiksi ja

lopulta johtavat sanan tai kirjaimen tunnistamiseen ja lisäprosessoinnin kautta päätyvät ymmärtämiseen.

Tekstistä retinalle muodostuvan kuvan käsittely etenee hermostossa lineaarisesti kolmen vaiheen kautta.(ks. esim. Atkinson ja Shiffrin,1968). Ensimmäistä vaihetta, ns. sensorista prosessointia kuvataan ikonisen muistin käsitteellä (Sperling, 1960; Humpreys ja Bruce,1989). Seuraavaksi informaatio siirtyy lyhytkestoiseen muistiin ja edelleen pitkäkestoiseen muistiin, jossa sijaitsee mm. semanttinen muisti. Pitkäkestoisessa muistissa oletetaan sijaitsevan myös leksikko, eräänlainen sanavarasto, jossa oletetaan olevan tuhansien sanojen varasto ja jonne jatkuvasti varastoituu tietoa uusista sanoista. (Rayner ja Pollatsek, 1989.)

Lineaarinen selitysmalli olettaa, että retinalle muodostuvat kuvat ovat irrallisia, nyt-hetkeen rajoittuvia pikakuvia tapahtumista. Jotta meille muodostuisi rikas ja monipuolinen käsitys todellisuudesta meidän täytyy koko ajan prosessoida näitä kuvia keskushermostossa syvällisemmän tiedon saamiseksi. Yksittäisen retinan kuvan perusteella emme esimerkiksi voi päätellä, liikkuuko havaitsemamme esine vai ei. Vasta kun yhdistämme useamman kuvan välittämän informaation, voimme tietää esineen liikkumissuunnan, nopeuden jne.(Michaels & Carello,1983).

9.2.2. Lukeminen ekologisen havaintoteorian mukaan

Epäsuoran havaitsemisteorian vastakohtana voidaan pitää James Gibsonin ja hänen oppilaittensa kehittämää ekologisen havaitsemisen teoriaa. Sen mukaan informaation poiminta on suoraa, koska havaittaja ei prosessoisi sisäisesti ärsykeitä, vaan havaitsee suoraan ympäristöään. Havaitsemisen tavoitteena on ympäristön rakenteen selvittäminen oman toiminnan kautta.(Gibson, 1966, 1979; Michaels ja Carello,1983; Reed, 1987; Järvilehto, 1990.)

Suoran havaitsemisteorian keskeisin käsite on affordanssi.(Gibson,1979). Gibsonin mukaan emme havaitse ärsykeitä tai ympäristöenergioita vaan objekteja, tapahtumia ja paikkoja. Objektit, tapahtumat ja paikat ovat osa todellisuuttamme, mutta affordansseiksi ne muotoutuvat vasta yksilön tavoitteellisen toiminnan kautta. Ympäristö tarjoaa (afford) erilaisia toimintamahdollisuuksia ja siten yksilön omat tavoitteet määräävät affordanssien määrän. (Gibson, 1979; Michaels ja Carello, 1983; Ihanainen, 1990.)

Ekologinen näkemys hylkää ajatuksen, että havainto muodostuu peräkkäisten aistimusten sarjasta, jotka kognitiiviset prosessit liittävät yhteen. Havaitseminen ei rajoitu nyt-hetkeen. Havaitseminen on jatkuva tapahtuma, jota ei voida mielivaltaisesti pilkkoa nykyisyyksien jatkumoon (Michaels & Carello, 1983). Tämä voidaan ymmärtää siten, että tapahtuman kestoa kuvaava aika on suhteellinen; se määräytyy "havaittajasta" eli sitä tarkastellaan eliö- ympäristö- systeemin kautta. Psykologiassa aika yleensä ymmärretään absoluuttisesti, josta seuraa se, että ihmisten oletetaan havaitsevan, oppivan tai ymmärtävän asioita ja tapahtumia samalla aikayksiköllä.

Ekologinen lähestymistapa ei erota havaitsemista organismin toiminnasta. Havaitseva organismi ja toimiva organismi ovat saman ykseyden osatekijöitä. Havaitsemisprosessia ei sijoiteta organismin sisälle, kuten kognitiivinen psykologia tekee, vaan organismin konkreetti toiminta; liikkeet ja motoriikka ovat olennainen osa havaitsemista. Siksi ekologinen lähestymistapa lähtee siitä, että havaitsemista käsittelevän teorian tulee mahdollistaa toiminnan kytkemisen osaksi havaitsemista. Tässä mielessä affordanssin käsite on merkittävä; se yhdistää yksilön toiminnan ja havaitsemisen siten, että ei ole mahdollista tehdä sellaisia erotteluja kuten "sensorinen- motorinen" tai "ärsyke - reaktio". (Michaels & Carello, 1983.)

Epäsuoran havaitsemisteorian ongelmaksi muodostuu se, voidaanko lukemisprosessi jaotella aistimodaliteettien perusteella itsenäisiin osa-alueisiin, joiden perusteella syntyisi esim. auditiivisia tai visuaalisia koodeja tai representaatioita aivokuorelle. Näiden koodien sisältämä informaatio oletetaan yhdistyvän muistivarastoihin, jonka seurauksena ymmärtäminen mahdollistuu (vrt Niemi, 1986). Visuaaliset ja auditiiviset prosessit ovat monimutkaisen kehityksen seurausta ja ekologisen lähestymistavan mukaan niitä ei voida erottaa toisistaan. Toisin sanoen me saamme tietoa samasta ympäristöstä ja suoraan riippumatta siitä, mikä aistialue milloinkin on aktivoitunut. (Gibson, 1966, 1986.)

Lukemisen tarkastelu lineaarisesti etenevänä informaation prosessointina mahdollistaa lukemisen osatekijöiden tutkimuksen ja tarkastelun yksityiskohtaisemmin. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että se johtaa moniin sekaannuksiin ja ilmeisesti vaikeuttaa lukuprosessin todellisen luonteen ymmärtämistä. Edellä esitetty kritiikki kognitiivisen psykologian käsityksiä vastaan keskittyy ennen kaikkea siihen, miten havaitsemista koskeva tieto on liitetty osaksi lukutapahtumaa. Ekologisen havaitsemisteorian näkökulmasta lukemistapahtumaa ei ole systemaattisesti tutkittu, eikä sen perusteella ole toistaiseksi tarkasteltu lukemistapahtumaa yhtä

eksaktisti kuin mitä informaation prosessointimalli mahdollistaa. Se tarjoaa kuitenkin hedelmällisen perustan arvioida kriittisesti nykyisiä lukemisen selitysmalleja.

9.3. Aikuisen lukemistaito

Aikuisten lukemistapahtuman yksityiskohtainen selittäminen on vaikeaa, koska yksilöiden väliset erot lukemissuorituksessa ovat merkittäviä. Niinpä lukemistaidon osatekijöiden määrittely niin, että ne johtaisivat yksimielisyyteen esim. taitavan lukijan tai vastaavasti lukemishäiröisen aikuisen tunnuspiirteistä on osoittautunut vaikeaksi. Downing esittää 20 erilaista tekijää, jotka voivat olla yhteydessä lukemistaidon kehittymiseen (Downing ja Leong, 1982). Mitchell (1982) on koonnut eri lukemismallien perusteella sujuvan lukijan tunnuspiirteitä. Sujuva lukija tunnistaa sanat nopeasti ilman asiayhteyden tukea. Hän kykenee samanaikaiseen prosessointiin kirjainten, sanojen ja lauseiden tasolla ja kykenee hyödyntämään täten saamaansa tietoa lukemissuorituksensa kaikissa vaiheissa. Lukeminen on sujuvaa ja silmänliikkeet ovat sisäistyneet osaksi lukemistapahtumaa.

Lukutaidon kuvausta vaikeuttaa myös se, että itse asiassa aikuisellakaan ei ole olemassa vain yhtä lukutaitoa. Jos lukemistaito nähdään laajemmin kuin pelkästään mekaanisena lukutaitona, lukijalla on useita lukutaitoja, jotka määräytyvät henkilön tavoitteista lukemistilanteesta (Gibson & Lewin, 1976). Lukemistaidon määrittämiseksi eri maissa on kehitelty standardoituja lukemisen tasoa mittavia testipatteristoja. Suomessa tällaisia ei kuitenkaan ole toistaiseksi käytössä aikuisille. Aikuisen lukemistason määrittelyssä kiinnitetään huomio samoihin lukutaidon osatekijöihin, joita jo lasten lukemishäiröiden diagnostiikassa korostetaan. (Ahvenainen & al, 1979). Tärkeimmät lukemistason kriteerit ovat lukijan tekemät virheet, lukunopeus sekä luetun ymmärtäminen. Lukunopeuden katsotaan olevan yhteydessä sekä tekstin ymmärtämiseen, mutta ennen kaikkea sanojen tunnistamiseen. (Aaron, 1989). Sanojen tunnistamisen vaikeus heijastuu myös lukuisina virheinä ääneen luvussa. Englanninkielisillä lukijoilla aikuisen lukunopeus tekstistä riippuen vaihtelee 200- 300 sanan välillä (Rayner ja Pollatsek, 1989). Suomalaisten aikuisten lukemisnopeutta on tutkittu erittäin vähän. Opiskelijoilla äänenlukemisnopeutta mitattaessa lukunopeus vaihtelee 100- 150 sanaa minuutissa (Sallinen & Kuparinen, 1978). Lukemisnopeuden ero englanninkielisiin tuloksiin verrattuna johtunee suomen kielen rakenteesta ja suomenkielen sanojen pituudesta.

Tekstin ymmärtämistä ei aina kytketä suoraviivaisesti lukemistaitoon, koska sen katsotaan liittyvän laajempiin kielellisiin prosesseihin. Toisaalta on erittäin vaikea kehittää kriteereitä, joiden perusteella päätellään, onko lukija todella ymmärtänyt lukemansa. Waern (1982) esittää kaksi

peruskriteeriä tämän ongelman ratkaisemiseksi; lukija itse ratkaisee, tai ulkopuolinen henkilö ratkaisee, onko lukija ymmärtänyt lukemansa. Mikäli ulkopuolinen ratkaisee luetun ymmärtämisen, kriteerien objektiivisuus on erittäin hankalasti ratkaistava ongelma.

Tutkiessaan suomalaisten koululaisten luetun ymmärtämistä Vähäpassi on kehittänyt erilaisia tasoja lukemisen ymmärtämisen arviomiseksi. Ensimmäinen taso on sanatarkka ymmärtäminen, jossa sanat luetaan ja toistetaan mekaanisesti oikein. Toisella tasolla ns. tulkitsevan lukemisen tasolla lukija pohtii tekstin sisältöä omien kokemustensa näkökulmasta. Kolmannella eli kriittisellä tasolla lukija käyttää jo ulkopuolisia kriteerejä sisällön analysoimisessa. Neljännellä tasolla lukija kehittää tekstin ajatuksia eteenpäin ja kykenee liittämään tekstin herättämät ajatukset osaksi omaa todellisuuskäsitystään.(Vähäpassi,1977).

9.4. Lukeminen ja silmänliikkeet

Silmän toiminnassa voidaan erottaa lukemisen kannalta kaksi keskeistä perusmekanismia: *fiksaatio eli kohdentuminen ja sakkadi eli silmän nopea nykäyksenomainen liike*. Traditionaalisesti näiden perusmekanismien merkitys on nähty siten, että informaation poiminta tekstistä tapahtuisi ainoastaan fiksaation aikana.(Taylor,1965,Rayner 1978, Mitchell,1983). Sakkadin tehtävänä on puolestaan tuoda uusi tekstiosa fovealle eli tarkan näön alueelle. *Teksissä taaksepäin suuntautuvaa sakkadia kutsutaan regressioksi*.Sakkadin aikana informaation poimintaa pidetään mahdottomana ns. *sakkadisen suppression* takia, jolla tarkoitetaan silmänliikkeen aiheuttamaa hetkellistä infomaation poiminnan ehkäistymistä. (Volkman, 1976, Latour,1962 ,Matin,1974).

Lukemisessa sakkadin pituus vaihtelee yksilöittäin ja lukemistehtävän mukaan 1-18 merkkipaikan välillä (Rayner & Pollatshek,1987). Sakkadin pituuden ilmaisijana käytetään lukemistutkimuksessa nykyisin merkkipaikkaa (character space), koska se ei näytä olennaisesti muuttuvan tekstin etäisyyden funktiona (Morrison,1983). Sakkadin pituus kasvavaa lukemistaidon funktiona. Aikuisen normaalilukijan sakkadin pituus englanninkielistä tekstiä luettaessa noin 7-9 merkkipaikkaa. Tekstin vaikeutuminen puolestaan lyhentää yleensä sakkadin pituutta. Lukijoiden välillä samoin kuin yksittäisen lukijan sakkadien pituuksissa esiintyy runsaasti vaihtelua. (Taylor, 1965, Rayner & Pollatshek,1987.)

Lukemistutkimuksessa lähdetään siitä, että informaation poiminta tekstistä tapahtuu fiksaation aikana. Tätä perustellaan ensiksikin sillä, että fiksaatiot vievät lukemisajasta yli 90 prosenttia.

Carpenterin ja Justin (1986) mukaan fiksaation kesto kasvaa , kun tekstin ymmärtämistä vaikeutetaan tai kun tekstissä esiintyy sanoja, joiden esiintymisfrekvenssi on alhainen. Rotkopfin(1978) mukaan fiksaation kesto kasvaa ja sakkadi lyhenee tekstin sellaisissa kohdissa, jotka sisältävät olennaista informaatiota lukijalle.Fiksaatioiden keston oletetaan kuvaavan suoraan informaation poimintaan liittyviä kognitiivisia prosesseja. Fiksaation keston kasvu kuvastaa siten joko sanan tunnistamisen hitautta, ymmärtämisvaikeuksia tai muita informaation prosessoinnin ongelmia. Niinpä lukemistutkimuksessa on rakennettu fiksaatioanalyysien pohjata yksityiskohtaisia malleja tekstin tulkinnasta, lukijan tavasta jäsentää tekstiä sekä hänen päättelyprosesseistaan lukemistilanteessa.(Carpenter & Just,1980.)

Aikuisella englannikielisellä normaalilukijalla fiksaation kesto vaihtelee tekstin sisällöstä riippuen 200-260 msec. (Rayner ja Pollatsek,1989). Fiksaation keston vaikuttaa myös lukijan lukemistaito. Mitä heikompi lukemistaito lukijalla on sitä pitempi on fiksaation kesto. (Bushwell,1922 Taylor,1965). Samoin dyslektikoilla fiksaation kesto on yleensä pitempi kuin normaalilukijoilla. (Olson,Kliegl & Davidson,1983, Rayner ja Pollatshek,1989.)

Silmänliikkeiden yhteys lukemistaitoon ovat kuitenkin ristiriitaisia riippuen mm. siitä mitä hyvällä lukemistaidolla tarkoitetaan. Gilbert (1959) osoitti , että tekstiä hyvin ymmärtävillä aikuisilla fiksaation kestossa on huomattavaa vaihtelua. Toisaalta jos lukemistaidossa korostetaan nopeutta fiksaation kestolla on merkitystä. Hitaille lukijoille on tyypillistä pitkät fiksaatioiden kestot, lyhyet sakkadit ja suuri regressioiden määrä. (Gilbert,1959 Heiman & Ross,1974,Rubino & Minden,1973). Kuitenkin on myös tutkimustuloksia , joiden mukaan nopeiden lukijoiden fiksaatioiden kestot eivät poikkea keskimääräisestä fiksaation kestosta. (Mc Laughlin,1969, Haber & Herhenson,1973, Cumming,1977.)

Vaikka fiksaatiota koskevat tutkimustulokset ovat keskenään ristiriitaisia niiden merkitys lukemisessa ja lukemishäiriön kuntoutuksessa ja diagnostiikassa on herättänyt paljon kiinnostusta ja johtanut moniin väärinkäsityksiin ja virhetulkintoihin. Tutkijat ovat mm. pyrkineet osoittamaan, että silmänliikkeitä harjaannuttamalla voidaan edistää lukemissuoritusta. (Dossetor & Papaioannou,1975, Rubino & al, 1973) Samaa ajattelutapaa on sovellettu myös normaalien lukijoiden kohdalla olettamalla, että silmänliikkeiden sujuvuus parantaisi lukemissuoritusta. Erilaiset pikalukukurssit mainostavat, että silmänliikkeitä harjaannuttamalla lukunopeus voidaan moninkertaistaa. Näillä lupauksilla ei ole tutkimusten mukaan mitään tieteellistä perustetta. Jos lukemissuoritusta arvioidaan huolellisesti ja erityisesti ymmärtämisen näkökulmasta, erilaisten silmäilytekniikoiden ja pikalukutekniikoiden teho on osoittautunut varsin rajoittuneeksi. (Rayner & Pollatsek,1989.)

Oulun yliopiston kehitysneuropsykologiassa tehtyjen mittausten perusteella sekä fiksaation kesto että sakkadin pituus ovat suomalaisilla opiskelijoilla hyvin samanlaiset verrattuna amerikkalaiseen aineistoon (Rayner & Pollatsek, 1989.) Lukunopeus sen sijaan poikkesi selvästi siten, että suomalaisten aikuisten lukemisenopeus on hitaampi verrattuna amerikkalaiseen vastaavaan aineistoon. Tämä johtunee suomen kielen rakenteesta. Suomenkieliset sanat ovat huomattavasti pitempiä kuin englanninkieliset sanat.

Taulukko 2. Suomalaisten aikuisopiskelijoiden silmänliikkeet erilaisia tekstityyppejä luettaessa. Keskimääräinen fiksaation kesto on mitattu millisekunteina, sakkadin pituus kirjainmerkkeinä ja regressiot prosentteina kaikista silmänliikkeistä. (Soini, 1991)

tekstityyppi	fiksaation kesto	sakkadin pituus	regressiot (%)	lukunopeus (sanaa/min.)
käyttöohje	229	7.9	10.7	147
sanomalehti-uutinen	241	7.8	13.5	117
tieteellinen teksti	245	7.6	13.8	104
k.a.	238	7.8	12.7	123

Nopea lukeminen korreloi fiksaation keston. Nopeilla lukijoilla fiksaation kesto oli lyhempi kuin hitailla lukijoilla. Sakkadin pituudessa ei sen sijaan ollut eroa lukunopeudeltaan erilaisten ryhmien välillä. Lukunopeus ei myöskään korreloinut tekstin ymmärtämiseen yhdenkään lukijan kohdalla. Parhaiten tekstiä ymmärsi lukunopeudeltaan keskitasoiset lukijat. Nopeat lukijat olivat kaiken kaikkiaan varsin heterogeeninen ryhmä.

9.5. Dysleksia eli Lukemishäiriö

Dysleksia tulee kreikan kielestä, ja tarkoittaa sanatarkasti lukemisen heikkoutta. Aikaisemmin Suomessa käytettiin samassa merkityksessä myös termiä legastenia. Molemmat käsitteet sisältävät nykyisen käytännön mukaan myös kirjoittamisen oppimisen vaikeudet. Suomessa käytetään myös suomenkielisiä nimityksiä "lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus" tai "lukemis- ja kirjoittamishäiriö". Epävirallisena lyhenteen Suomessa on yleistynyt ilmaisu luki-häiriö tai luki-vaikeus. (Ahvenainen ja al, 1977; Salminen, 1982.)

Lukemishäiröstä kiinnostuttiin 1800-luvun lopulla, kun lukutaidon omaksuminen ei onnistunutkaan kaikille. Ensimmäiset selitysmallit arvelivat, että lukemishäiriö johtuu neurologisista syistä. Dejerine (1878) esitti frenologien ajatuksiin nojautuen, että lukemishäiriö johtuu vasemman aivopuoliskon alueella olevasta aivovauriosta. Myöhemmin Orton (1925) väitti, että lukemishäiriön syynä on kerebraalisen dominanssin häiriö, jossa vasen ja oikea aivopuolisko kilpailevat dominanssista, jonka seurauksena mielikuvat aivoissa sekoittuvat. Orton kutsui tätä häiriötä Srephosymboliaksi.

Vaikka neurologisilla selitysmalleilla haettiin vastausta lähinnä lukemishäirön syyhyn, niissä otettiin tietysti kantaa siihen, mihin lukutaito perustuu. Arkiajattelussakin esiintyy usein käsitys, että lukeminen perustuu näkemiseen. Tämän ajattelutavan mukaisesti vuosisadan vaihteessa arveltiin, että lukemishäiriö puolestaan johtuisi erityislaatuisesta sokeudesta, sanasokeudesta. (Hinselwood, 1900, 1917, Morgan, 1896). Hinselwoodin mukaan normaalilukija kykenee "näkemään" sanan merkityksen suoraan ilman välittäviä auditiivisia prosesseja. Sanasokeudesta kärsivä tarvitsee auditiivista muistia tuekseen muodostaakseen kirjaimisa sanoja. Visuaalisen tekijän merkitys korostui edelleen, kun ranskalaisen fysiologin Javalin (1879) havainnot lukemisen aikana tapahtuvista silmänliikkeistä yhdistettiin laajemmin lukemistutkimukseen. Javal osoitti, että lukemisessa silmä ei liiku tasaisesti tekstin yli, vaan tekee nopeita hyppäyksiä eli sakkadeja ja kohdentuu tiettyyn kohtiin luettavaa tekstiä, joita puolestaan kutsutaan fiksaatioiksi.

Lukemishäiriön ja silmänliikkeiden välinen yhteys on kiehtonut aika ajoin lukemisen tutkijoita. Tutkijat ovat vertailleet hyvien ja lukemishäiriöisten silmänliikkeitä ja todenneet, että lukemishäiriöisillä on yleensä pitemmät fiksaatiot, lyhyemmät sakkadit ja heillä on myös enemmän regressioita. Tulokset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä ja sekä hyvien lukijoiden että lukemishäiriöisten ryhmissä esiintyy yksilöiden välillä suurta vaihtelua. Tämä kuvastanee myös sitä, että lukemishäiriö ei ole kovin homogeeninen ilmiö. (Olson, Kliegl & Davidson, 1983; Rayner ja Pollatsek, 1989.)

Lukemishäiriön syyksi on aika ajoin esitetty poikkeavia silmänliikkeitä, huolimatta siitä, että väite yhtä usein on kumottu. Mm. paljon huomiota ja kritiikkiä herätti vielä 1980 -luvulla Pavlidisin väitteet, että lukemishäiriö voidaan ennustaa jo varhain poikkeavien silmänliikkeiden perusteella (Pavlidis, 1981.) Nykyisin melko yleisesti hyväksytty käsitys on se, että silmänliikkeet eivät ole dysleksian syy vaan seuraus. (Tinker, 1958, Rayner, 1978).

Lukemishäiriön määrittelystä käydään edelleen keskustelua, eikä selkeää yksimielisyyttä ole saavutettu. Sisällöllisesti termeillä "kehityksellinen dysleksia" ja "erityinen lukemisvaikeus" tarkoitetaan samaa. Tällöin korostetaan sitä, että lukemishäiriötä ei ole aiheuttanut mikään tiedossa oleva aivovaurio tai neurologinen vamma. (Aaron, 1989). Hankittu dysleksia sen sijaan kuvaa nimen omaan sellaista lukemishäiriötä, jossa lukemisvaikeuden syyksi voidaan osoittaa aivovamma (Humphreys ja Bruce, 1989).

Erytinen lukemishäiriö eli kehityksellinen dysleksia on lukemishäiriö, jota esiintyy älykkyydeltään keskitasoisilla tai sitä älykkäämmillä henkilöillä. He ymmärtävät hyvin puhuttua tekstiä, mutta heidän lukemisnopeutensa on hidas, lukemisessa ja kirjoittamisessa virheitä esiintyy runsaasti. Myös pseudosanojen ja outojen sanojen tunnistaminen on hidasta ja vaikeaa. Erytisen lukemishäiriön diagnostiikassa korostetaan lisäksi auditiivisten tekijöiden tärkeyttä, koska niillä näyttää olevan selkeä yhteys lukemishäiriöön. (Aaron, 1989; Bryant & Bradley, 1978, 1983; Vellutino, 1987.)

Kehityksellisen ja hankitun dysleksian lisäksi on olemassa kolmas ryhmä, joka on heterogeenisempi, ja jolle on esitetty erilaisia nimityksiä. Kirjallisuudessa puhutaan ei -spesifistä lukemishäiriöstä (non specific reading disability) (Aaron, 1989), heikoista lukijoista (poor readers) (ks. esim. Rayner ja Pollatsek, 1989) kuvattaessa lukijoita, joille on ominaista jossain määrin heikentynyt suorituskky kaikilla kognitiivisen suoritumisen tasoilla verrattuna normaalilukijoihin. Sen tähden on arveltu, että heikon lukemisen takana itse asiassa saattaa olla heikentynyt älyllinen

suorituminen, joka on kuitenkin sen verran lievää, että kokonaisälykkyys pysyy normaalin rajoissa. (Aaron, 1989, Rayner & Pollatsek 1989).

Heikot lukijat vastannevat ryhmänä Rutterin (1978) kuvamaa " viivästynyttä lukutaitoa" (backward readers). Nykyisin on myös esitetty, että viivästyneellä lukutaidolla viitattaisiin vain sellaisiin lukemisvaikeuksiin, jotka selvästi johtuvat yleisen älykkyyden alhaisuudesta (Rayner & Pollatsek, 1989). On tärkeää kuitenkin korostaa, että lukemishäiriön luokittelusta ei olla yksimielisiä. Tämä vaikeuttaa lukemishäiriöistä tehtyjen tutkimustulosten vertailua. Suomalaisten lukemishäiriöisten diagnosointi on erityisen vaikeaa, koska meiltä puuttuu standardoidut testit lukemistason määrittelemiseksi. Termillä "lukemishäiriö" tai "lukemishäiriöinen viitataan yleensä henkilöön, jolla on erityinen lukemisvaikeus eli kehityksellinen dysleksia. Heikoilla lukijoilla tarkoitetaan taulukossa Aaronin (1989) kuvaamaa ei spesifistä lukemishäiriötä, joka sijoittuu normaalin lukutaidon ja erityisen lukemisvaikeuden väliin.

10. Lähteet

- Amnell G (1985) Vammautuneen nuoren kasvu ja kehitys. Julkaisussa Hägglund T-B, Amnell G, Aalberg V & Pylkkänen K (toim.) Kasvu ja kehitys. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja. Gummerus, Jyväskylä, 95 -103.
- Anderson, J.R., Lynne, M.R., & Simon, H.A. (1997) Situative versus cognitive perspectives; Form versus substance, *Educational Researcher*, 26(1): 18-21.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company
- Arppo, M., Pölonen, R. & Sitolahti, T. 1996. *Ryhmäpsykoterapian perusteet*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Baldwin, A.L. (1980) *Theories of child development*, John Wiley & Sons, New York.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice -Hall.
- Barron, A-M., Foot, H. Peer tutoring and tutor training. *Educational Research*. 1991, 33, 174-185.
- Baum, H.S. *Mentoring: Narcissistic fantasies and oedipal realities*. *Human relations*, vol 45, No 3. 1992.
- Belenky MF Clinchy BM Goldberger NR & Tarule JM (1986) *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books
- Berry J & Sahlberg P (1996). Investigating pupils' ideas of Learning. *Learning and Instruction*, 6, 19-36.
- Berthoud -Papandropoulou, I., Kilcher, H. (1996) Relationships between the clinical method and the zone of proximal development in a constructivist approach to language acquisition In Tryphon, A. Voneche, J. (eds) *Piaget - Vygotsky, Social genesis of Thought*, 171 -188. Psychology Press, Hove.
- Biggs JB (1993) What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Bion, W. 1961 *Experiences in groups*. Basic Books, New York.
- Boekaerts M (1998) Do Culturally Rooted Self- Construals Affect Students' Conceptualization of Control Over Learning. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 87-108.
- Boyd E & Fales A (1988) Reflective learning; Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*. vol 23, 2, 99-117.
- Bramley, W. 1979 *Group tutoring. Concepts and case studies*. Kogan Page, London.

- Brookfield, S (1987) *Developing Critical Thinkers; Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Jossey- Bass
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing critical thinkers*. Jossey-Bass Publishers, Oxford.
- Brookfield, S.D. (1991). *Understanding and facilitating adult learning*. Open University Press, Buckingham.
- Brookfield, S.D. (1994). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In: Mezirow J (ed) *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, p 177-193.
- Bruner, Allison Sylva (eds.) *Play- It's role in development and evolution*. New York, Basic Books. Inc. Publishers.
- Bruner, J (1981) *The Pragmatics of Acquisition*. Teoksessa Werner Deutch (toim.) *The Child's construction of Language*, Glasgow, Academic Press.
- Bruner, J (1983) *Child's Talk. Learning to use Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Calderdead J (1989). Reflective teacing and Teacher Education. *Teaching and teacher Education*, Vol 5,1,43-51
- Christensen, C., Gerber, M. & Everhart, R.(1986). Toward a sociological perspective on learning disabilities. *Educational Theory*,36:317-331.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Crain W 1992. *Theories of development. Concepts and applications*. Third edition
- Danzinger, K. (1979). *Constructing the subject. Historical origin of psychological research*. Cambridge University Press, New York.
- Danzinger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origin of psychological research*. Cambridge University Press, New York.
- Daudelin MW (1996) Learning from Experience Through Reflection. *Organizational dynamics*. Winter,1, 36-48.
- De Beauvoir, S (1981) Interview by Alice Schwartz. In E. Marks & I de Courtivron (eds.) *New French feminist*. New York: Schoken Books
- De Corte E (1996). Learning theory and Instructional Science. In Reiman, P & Spada, H. (eds.) *Learning in Humans and machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Elsevier Science, U.K.
- Dewey, J. (1910) *How we think*. DC Health & Company.
- Dillenbourg P, Baker M, Blaye A & O'Malley C (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. In Reiman, P & Spada, H. (eds.) *Learning in Humans and machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Elsevier Science, U.K., 189-211.
- Donaldson M (1978) *Children's Minds*. Glasgow:Fontana/Collins
- Doud D, Keogh, R. & Walker, D. (1985) Promoting Reflection In Learning. In Doud, D., Keogh, R: & Walker, D.(Eds.) *Relfection: Turning Experience into Learning*, 18-40. London. Kogan Page/Nichols Publishing.
- Duck S (1994) Shared meaning and relationships in task accomplishment. Paper presented at the *International Conference on Group and Interactive Learning*. Glasgow, Sept 12th-16th.
- Eklund - Myrskog, G. (1996). Students' ideas of learning. Conceptions, approaches, and outcomes in different educational contexts. Åbo Akademi University Press, Åbo.
- Engeström Y (1993) Organisaation oppiminen uuden luomisena. Arjen innovaatiot tuomioistuintyössä. Raportissa Kontiainen S Nurmi KE Muutos ja interventio. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 1993/139.
- Entwistle N (1984) Contrasting Perspectives on Learning. In Marton,F.,Hounsell,D. & Entwistle,N. (eds.) *The Experience of Learning*.Scottish Academic Press. Edingburgh
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (1999) Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä *Oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY, Porvoo, 181-205.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY, Porvoo
- Fischer and Lazerson 1984. *Human Development*. W.H. Freeman and company, New York
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51(4): 327-358.
- Flynn M (1996) Process Philosophy as an Antidote to some Systemic Inhibitors of Learning: rethinking the Concept of Learning Disabilities. On Benson, G.D. & Griffith B.E.(eds.) *Process, Epistemology and Education*. Recent work in Educational Process Philosophy. Essays in Honour of Robert S. Brumbaugh. Canadian Scholars' Press. Toronto
- Flynn, M. (1992). Canadian research on learning disability, 1968 to 1989. A Case of bias by neglect. *Canadian Journal of Special Education*.8,1-18.
- Flynn, M. (1996). Process Philosophy of education as an antidote to some systemic inhibitors of learning: rethinking the concept of learning disabilities. In Benson GD. & B. Griffith (eds.) *Process, Epistemology and education*. Essays in Honor of Robert S. Brumbaugh. Canadian Scholar Press, Toronto, s.125-143.

- Fogel, A. (1995) Relational narratives of the pre-linguistic self. In P Rochart (1995) *The self in early infancy: Theory and research*. Amsterdam: Elsevier North Holland, 117-139.
- Geert von PLC (ed.) 1986. *Theory building in developmental psychology*. North -Holland , Amsterdam
- Gergen, K. (1992). *Toward a postmodern psychology*. In: Kvale S (ed) *Psychology and Postmodernism*. Sage, London, p17-30.
- Gergen, K. (1994). *Toward Transformation in Social Knowledge*. Sage, London.
- Greeno, J.G. (1997). On Claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher* 26(1):5-17
- Grove, R.W. (1988) An Analysis of the constant comparative method. *Qualitative Studies in Education* 13: 273-279.
- Hakkarainen P & Veresov, N (1998) Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* (29), 5, 452-562.
- Hakkarainen, P.& Jääskeläinen, P. (2006). Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Harris, J. (2000) *Kasvatuksen myytit* Helsinki: Art House.
- Harrison, R. 1991 *Levels of Organizational culture*. Harrison Associates.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1992) Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. In P. Light & G. Butterworth (Eds.) *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*, 115-133. London: Harvester Wheatsheaf.
- Hautamäki A. (1981) Lapsen persoonallisuus kehittyä toiminnassa. Julkaisussa *Kasvu vuosien psyykinen kehitys*, 7- 37. Suomen Kaupunkiliitto, Helsinki.
- Havinghurst RJ (1982) *Developmental tasks and education*. New York:Longman
- Heinonen V & Kari J (1978) *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Otava,Helsinki
- Heinonen V. (1966) *Oppimisen psykologia opetustyössä*. Oy Keski-suomalainen, Jyväskylä.
- Hirn, Y. (1918) *Leikkiä ja Taidetta. Muutamia lukuja lasten leluista, lauluista, tansseista ja pikku teattereista*. Porvoo.
- Hofer, B. & Pintrich, P.R. (1997). The Development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research* 67(1): 88-140.
- Honkanen, H. (1999). Organisaation kehittämismallien juurista tulevaisuuden haasteisiin. *Aikuiskasvatus*, 16-22.
- Horney K (1950) *Neurosis and human growth: The struggle of self -realization*. New York:Norton
- Hurme H 1992. *Utvecklingspsykologi- psykologi i utveckling*. Åbo Akademis förlag, Turku
- Husen T (1968) *Skola för 80-talet. framtidsperspektiv på utbildingssamhället*, Almqvist & Wiksell, Stocholm
- Huttunen, E. & Nivala, V. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö, IV osa. Lapsikohtainen suunnittelu päivähoitossa. Yksilöllisten kasvatuskäytäntöjen kehittäminen henkilöstön täydennyskoulutuksen avulla. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita*, nro 40.
- Hägglund, Amnell, Aalberg, Pylkkänen 1985. *Kasvu ja Kehitys. Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1985*, Gummerus, Jyväskylä
- Jacobi, M. 1991 *Mentoring and undergraduate academic success. A Litterature review*. *Review of educational research*, 61 (4), 505-532.
- Jakkula, K. (2002). *Esineiden antaminen: Kehityksen peili ja kieltä ennakoiva sosiaalinen merkki 9-34 kuukauden iässä*. *Acta Universitatis Ouluensis*. E 52.
- Jarvis, P. (1987). *meaningful and meaningless experience. Toward an analysis of learning from live*. *Adult education quarterly* 37(3): 164-172.
- Järvilehto T (1994) *Learning as formation of man-environment system*. In Proc. Int. Workshop on CLCE, ed. by Levonen J and Tukiainen M p. 7-8.
- Järvilehto T (1995) *Mikä ihmistä määrää*, Pohjoinen, Oulu.
- Järvilehto, T. (1987) *Missä sielu sijaitsee*. Pohjoinen, Oulu.
- Järvilehto, T. (1994a) *Ihminen ja ihmisen ympäristö*, Pohjoinen, Oulu.
- Järvilehto, T. (1998). *The theory of the Organism-Environment system: I. Description of the Theory*. *Integrative Physiological and Behavioural Science* 33:317-330.
- Järvilehto, T. 1994b) *Yhteisöllisen oppimisen ohjelma; Käyttäytymistieteiden laitoksen koulutuksen kehittämisohjelma*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Kajava M (1997) *Lapsen etu huostaanotto prosessissa*. *Acta universitatis Ouluensis*. E 26. Oulu University Press.
- Kivelä, A. (2000). *Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Gaudeamus, Helsinki, 63-88.
- Koch J (1977) *Onnellinen lapsi. vauvaikäisen kotikasvatus*. Jyväskylä: Gummerus
- Kojo I Vuorinen R toim. (1984) *Tietoisuus ja Alitajunta*, Juva.

- Kolb D (1984) *Experiential Learning*. Prentice-Hall.
- Kolb, D., Osland, J. & Rubin, I. 1995. *Organizational behavior: An experiential approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koskenniemi M 1968 *Opetuksen teorian perusaineksia*. Otava, Helsinki.
- Koskenniemi, M. 1968. *Opetuksen teorian perusaineksia*. Otava, Helsinki.
- Kosunen, R. Tensing, M. & Soini, H. (2000). *Konsultativ handledning som arbetsform på en översättningkurs. Sammandrag Svenskan i Finland 22-23.9. 2000*. Vasa Universitet Institutionen för Nordiska språk.
- Kronqvist, E-L & Soini H 1994. *Developing a learning organization at the university level*. University of Oulu, Faculty of education. 1994, julkaisematon tutkimussuunnitelma.
- Kronqvist, E-L, Kumpulainen, K. & Soini, H. (toim.) (2006). *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Kronqvist, E-L. & Soini, H. 1994. *Developing a learning organization at the university level*. University of Oulu, Faculty of education. 1994, julkaisematon tutkimussuunnitelma.
- Kronqvist, E-L. (painossa). *Yhteisöllisen oppimisen alkujuuria etsimässä- Pienet lapset toimijoina ryhmässä*. Teoksessa Kronqvist, Kumpulainen & Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*.
- Kuusinen J (1991) (toim) *Kasvatuspsykologia*. WSOY, Porvoo.
- Kvale, S. (1992) *Postmodern psychology. A contradiction in terms*. In Kvale S (ed) *Psychology and Postmodernism*. Sage; London, p 31-57.
- Kvale, S. (ed.) (1992). *Psychology and Postmodernism*. Sage, London,
- Kvale, S (1997) *Research apprenticeship*. Paper presented at 7th *European Conference for research on Learning and Instruction*, Athens, August 26-30. 1997
- Köhler, W (1947) *Gestalt Psychology*. New York, Meridian
- Lave J (1991) *Situating learning in communities of practice*. In Resnick, I.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association., 63-84.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimizing peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Lave J. (1988) *Cognition in practice: Mind Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. (1993) *The practice of learning*. In Chaiklin S & Lave J (eds) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press. New York, 3-32.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University, Cambridge.
- Lave, J. (1991). *Situating learning in communities of practice*. In: Resnick IB, Levine JM & Teasley SD (eds) *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association, Washington DC, p 63-84.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (1999) *Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pitempi oppimäärä*, teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä *Oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY, Porvoo, 146-159
- Lehtovaara, A & Koskenniemi, M. (1969) *Kasvatuspsykologia*, Otava, Helsinki.
- Lewinson DJ Darrow CN Klein, M., Lewinson, M.H. & Mckee B (1978) *The Seasons of a man's life*. New York; Mc Graw.
- Linder RW & Bruce RH (1998) *Self-regulated learning in educational Majors*. *The Journal of General Education*, 47(1), 1998.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2001). *Yliopisto-oppimisen tutkimus: metodologisia pohdintoja*. *Psykologia*, 36 (1-2), 36-48.
- Lonka, K. (1997) *Explorations of constructive processes in Student learning*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Lonka, K. (2006) *Oppiminen uutta luovana luonnonvarana*. *Psykologia*, 41,(3), 208-14.
- Luukkonen, J. 1993. *Tuloksellisen opetustyön edellytykset. Projektiryhmän kuvaus*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lyytinen, P. (2001) *Uusia menetelmiä lasten kehityksen arviointiin*. *Psykologia* (36) 5, 325-334.
- Lönnqvist, J. 1994 *Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Uudet haasteet- uudet näkemykset*. Valtionhallinnon kehittämiskeskus, Painatuskeskus Oy, Helsinki.
- Lönnqvist, J. 1996. *johtajan ja johtamisen psykologiasta*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita
- Mahler M Bergman A. & Pine F (1975) *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books
- Main, T. (1985). *Some psychodynamics of large group*. Teoksessa Colman A.D., Celler, M.H. (eds) *Group relations reader 2*. Rice Institute, Goetz Printing, Springfield.

- Main, T., 1985. Some psychodynamics of large group. Teoksessa Colman A.D., Celler, M.H. (eds) Group relations reader 2. Rice Institute, Goetz Printing, Springfield.
- Marton, F (1981) Fenomenography- Describing conceptions of the World around us. Instructional Science 10: 177-200
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. International Journal of Educational Research, 19, 277-300.
- Maslow, A. (1970). Religions, values and peak-experiences. New York: Penguin books.
- Mezirow, J. (ed.). 1990. Fostering Critical reflection in Adulthood. A guide to transformative and Emancipatory learning. Jossey-Bass Inc Publishers.
- Mezirow, J.(ed.)(1996) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio - tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteen laitos, Julkaisuja nro 100.
- Müllern, T. & Östergren, K. 1995. Lärandekulturer - En studie av organisatorsik lärande under olika institutionella betingelser. Umeå: Umeå universitets tryckeri.
- Naskali, P (1996) Äitiys ja naisen subjektiivisuus Simone de Beauvoirin ja Julia Kristevan ajattelun pohjalta. Kasvatus 27 (2), 164-175.
- Nurmi, V. (1980) Maamme koulujärjestelmä, WSOY, Helsinki
- Pervin (1975) . Personality; Theory, Assessment, research Prentice Hall, New Jersey
- Piaget & Inhelder, (1977). Lapsen psykologia. Gummerus, Jyväskylä. (Alkuperäinen teos julkaistu v, 1965)
- Piaget, J (1972) Play, Dreams, and Imitation. New York, Norton.
- Pikkarainen, E. (2000). Kokemus ja kasvu: John Dewey'n kasvatustieteellinen sivistysteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus, Helsinki, 109-127.
- Pulkkinen, J., Soini, H. 1995. Management of educational change in day care. International Study conference on Childhood education: International perspectives. June 27-29. Oulu, Finland Abstract Book, 60.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas G. (1996). Student conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning strategies; A Cross-Cultural Comparison. Journal Of Educational Psychology, 88, 87-100.
- Pyhältö, K. (2003) Pragmatistikonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen: Uusi opettajuus? Kasvatuspsykologian julkaisuja 1/2003. Helsingin yliopisto.
- Rauhala, L. (1985). Humanistinen psykologia
- Rauste – von Wright, M.L., von Wright, J. & Soini, T. (2003) Oppiminen ja Koulutus, WSOY
- Rauste-von Wright, M. (1986) On Personality and Educational Psychology. Human Development, 29, 328-340
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1983). A pedagogical experiment in higher education. T-groups in the training of psychologists. Psychological Research Reports 58, University of Turku.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. WSOY, Porvoo.
- Rochart, P. (1995). The self in early infancy: Theory and research. Amsterdam: Elsevier North Holland.
- Rochat, P. (2001). The Infants's world. London: Harvard University Press.
- Rogers, C. (1969) Freedom to learn. Columbus, C.E. Merrill.
- Saari, P., Ruoppila, I., & Korhonen, M. (1989) Kasvatuspsykologian kysymyksiä.
- Schein, E. (1988). Process consultation. Its role in Organization Development. Addison Wesley, Reading.
- Schein, E. (1993) On dialogue, Culture, and organizational learning. *Organisational Dynamics*, 22, (2), 40-51.
- Schein, E. (1985) organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwartzman, H. Transformations. The anthropology of children's play. New York. Plenum Press.
- Senge, P. (1990). The Fifth discipline. New York: Doubleday.
- Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization. Doubleday, New York.
- Siljander, P (2000) Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus, Helsinki, 15-24.
- Silven, M., & Toikka, H. (1999). Lapsen kehittyvä mieli: löytyykö ”mieli” vuorovaikutuksesta. *Psykologia*, 32, 4-12.
- Snellman, J.W. (1837). Kootut teokset I. Filosofisia kirjoituksia. Ensimmäinen vihko: Sielutieteen oppikirja. 119-159. Porvoo: WSOY.
- Soini, H. (1995). Ryhmädynaamisten tekijöiden merkitys korkeakouluopiskelussa. Julkaisussa Luukkonen & Kronqvist (toim.) Opiskelu ja sen ohjaus sosiaalisena toimintana. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita*, 63/1995, 82-96.
- Soini, H. (1997). Yhteistoiminnallisen oppimisen ongelmia ja haasteita korkeakoulussa. Julkaisussa Estola, E. & Mäkelä, M. (toim.) *Yksilöt ja yhteisöt oppijoina. ”Elinikäinen oppiminen – yksilöstä yhteisöön*, Facei-kongressi 30 –31. 10. 1996. Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.

- Soini, H. (1998) "Kun kehittäminen ahistaa..." Kriisi yhteistoiminnallisen oppimisen katalysaattorina. Julkaisussa Vanhala, M. & Kumpula, H.(toim.). *Tiedeyhteisön tuli*. Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, 275-284.
- Soini, H. (1999). Education students' experiences of learning and their conceptions about learning disabilities; Towards a comprehensive theory of learning. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium* 40. Oulu University Press, Oulu.
- Soini, H. (2001). Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia*, 36 (1-2), 48-59.
- Soini, H.(2006) Oppimisvaikeus yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*. Oulun yliopistopaino.
- Soini, H. & Kronqvist, E-L. (1994). The significance of group dynamics in peer tutoring in higher education. In Foot H, Howe CJ, Anderson A, Tolmie AK & Warden DA (Eds.) *Group and Interactive learning*. Computational Mechanics Publication, Southampton, pp. 470-482.
- Soini, H. & Kronqvist, E-L. (1997). Yhteistoiminnallinen oppiminen korkeakoulussa – opiskelijan vastuullisuuteen luottamista vai heitteillejättöä. Julkaisussa Häll. P., Koivula, S. ja Soini H. (toim.) *Yliopisto-opetus opiskelijoiden ja opettajien yhteistoimintana*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 70/1997, 9-27.
- Soini, H. Tensing, M. Niemelä. M. and Uhari M. (1998). Peer consultation as a method for promoting medical students' self-regulated and collaborative learning skills in a pediatric course. *Educating expert minds for the 21st Century. A Joint meeting of the EARLI_SIG'S "Higher Education" and "Teaching and Teacher Education August 27 - 29, 1988, Leiden, The Netherlands. Program and Abstracts*, 51-53.
- Soini, H, Koivula, S. and Tensing, M. (1998). Peer consultation as a method for promoting students' self-regulation and small group learning in adult education. *ICEL Conference on Experiential Learning in the context of lifelong education. 2-5, July, Tampere. Abstracts*, 82-83.
- Soini, H. & Tensing, M. (1999). Konsultatiivinen metodi - Roolityöskentelyyn perustuva ongelmanratkaisu- menetelmä korkeakouluopiskelijoille. Julkaisussa M Lapinlampi (toim) *Opetusta ja oppimista uusien keinoin. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla*, vol. 9/1999.
- Soini H, & Tuominen- Eilola, T.(2004). Peer group consultation as a method in studying experience. IV Workshop *Qualitative Research in Psychology. Mixed methodology in Psychological research*, Lauterbad, Germany. 2004, Abstracts. www.qualitative-psychologie.de/merkbl.html.
- Soini, H. & Flynn, M. (2005). Emotion and rhythm in critical learning incidents. *Interchange*. Vol. 36,1-2,p. 78-83.
- Steffe, L.P. & Gale, J. (Eds.) (1995) *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Associates; Hillsdale (NJ).
- Sutinen, A. (2003). Kasvatus ja kasvu. George H.D. Meadin kasvatusajattelu John Dewey ja Charles S. Piercen filosofian valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Szasz,T. (1961) *The Myth of Mental Illness*.New York, Harper & Row.
- Säljö, (1979) Learning in the learner's perspective I. Some common-sense conceptions. Reports from the Department of Education. University of Göteborg, No76.
- Säljö, R. (1996) Mental and Physical Artifacts in Cognitive Practices. In Reiman P.& Spada H (eds.) *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Elsevier Science, UK.,p. 83-96.
- Takala, M. (1978) Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana. Rep. Dept. Psychology. Jyväskylä, No205
- Tryphon, A. Voneche, J. (1996) (eds) *Piaget - Vygotsky, Social genesis of Thought* , Psychology Press, Hove.
- Wahlström, R. (1981). Varhaiset kouluvuodet. Julkaisussa *Kasvuvuosien psyykinen kehitys*, 76-98, Suomen kaupunkiliitto, Helsinki.
- Wahlström, J. (1981) Lapsen ensimmäiset vuodet. Julkaisussa *Kasvuvuosien psyykinen kehitys*, 38 - 56. Suomen kaupunkiliitto, Helsinki.
- Veresov, N. (2005). Marxist and non –Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Critical Social Studies*, Vol. 7,(1),31-49.
- Veresov. N. (1996) The problem of consciousness inf Vygotsky's approach. *Aino. Psykologian opiskelijoiden elektroninen lehti*. Oulun yliopisto.Käyttäytymistieteiden laitos. wwwedu.oulu.fi/Sampo
- Whitehead, N (1932). *The aims of education and other essays*. London: Williams & NorgateLTD
- Wildman, T., Magliaro, S., Niles, R. & Niles,J. Teacher mentoring: An analysis of Roles, Activities and Conditions. *Journal of Teacher Education*, 43,3, 205-213.

- von Glasersfeld E (1991) Introduction. In: E von Glasersfeld (ed.) Radical constructivism in mathematics education. Kluwer, Dordrecht, p 13-20.
- von Wright J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamista haasteista. *Kasvatus* 27(1): 19-21.
- von Wright, G.H. (1971) *Explanation and understanding*. London: Routledge & Kogan.
- von Wright, J. (2001) Kasvatuspsykologian vaiheita. *Psykologia*, 36 (1-2), 2-17.
- von Wright, JM, Vauras M Reijonen P (1979) Oppimisen strategiat kouluikässä I. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia*,33.
- Vuorinen R. (1990) *Persoonallisuus ja Minuus*, WSOY, Porvoo.
- Vygotsky, L. (1982) *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin Göös.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1976) Play and its role in the mental development of the child. teoksessa Bruner, Allison Sylva (eds.) *Play- It's role in development and evolution*. New York, Basic Books. Inc. Publishers,537-554.
- Zimmerman B.J., & Martinez_pons, M. (1990) Student Differences in self-Regulated learning: Relating grade,sex,and giftedness to self-efficacyand strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82,51-59
- Zimmerman, B.J. (1998) Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory perspective. *Educational Psychologist*,33(2/3)73-86