

# **PSYKOLOGIAN AINEDIDAKTIIKAN JÄLJILLÄ**

Lukion psykologian opettajien käsityksiä hyvästä psykologian opetuksesta ja sen erityispiirteistä opetettavana aineena

Lassi Rantanen

Pro gradu -tutkielma

Aikuiskasvatustiede

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turun Yliopisto

Huhtikuu 2020

Ohjaaja: Rauno Huttunen

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

# TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

RANTANEN, LASSI: **Psykologian ainedidaktiikan jäljillä.**

Lukion psykologian opettajien käsityksiä hyvästä psykologian opetuksesta ja sen erityispiirteistä opetettavana aineena.

Pro gradu -tutkielma 63s., 2 liites.

Aikuiskasvatustiede

Huhtikuu 2020

---

Tutkimus on psykologian oppiainetta ja opetusta tarkasteleva, ainedidaktinen tutkimus. Tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä hyvästä psykologian opetuksesta ja sen erityispiirteistä opetettavana aineena. Tutkimus on otteeltaan laadullinen ja sen aineisto on kerätty haastattelemalla pääosin pääkaupunkiseudun psykologian opettajia (N=7). Aineiston analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Hyvä opetus sisälsi useita elementtejä. Se nähtiin hyvän ja sensitiivisen ilmapiirin luomisena. Hyvä opetus on myös opiskelijoiden kiinnostuksen herättämistä, ymmärryksen lisäämistä ja valmennusta ylioppilaskirjoituksiin. Lisäksi hyvä opetus nähtiin ajankohtaisena ja tiedepainotteisena. Psykologialle erityistä on se, että aineen opetus alkaa vasta lukiossa ja opiskeltavat aiheet ovat lähellä opiskelijoita. Se on oppiaineena laaja-alainen ja soveltava. Lisäksi psykologialle erityistä on sen taustalla oleva uusi ja kehittyvä tieteenala. Opettajien kuvaamat erityispiirteet löytyvät pitkälti opetussuunnitelmasta, ja ne kytkeytyvät myös hyvän opetuksen käsityksiin.

Dialogisuus ja soveltavat tehtävät näyttäisivät toimivan psykologian opetukseen hyvin, näiden avulla opiskelijat voivat konstruoida tietoa. Hyvää psykologian opetusta voidaan toteuttaa menetelmällisesti kuitenkin monella tavalla. Keskeistä on luoda hyvä ilmapiiri ja opettaa reunaehtojen sisällä huomioiden opetussuunnitelma ja ylioppilaskirjoitukset. Psykologian opettajat saattavat joutua ristiriitatilanteeseen opetuksessa, jossa reunaehdot rajoittavat opettajan omaa tahtoa. Psykologian opettajien viesti oli selvä: he eivät halua olla vain valmentajia ylioppilaskirjoituksiin, vaan myös kasvattajia elämään.

Uuden, kehittyvän ja monialaisen tieteenalan vuoksi psykologian asiantuntijuus saattaa edellyttää poikkeuksellisen laajaa ja joustavaa asiantuntijuutta. Opettajat kokivat riittämättömyyttä tietomäärässään ja kyvyssään pysyä tutkimustiedon perässä. On syytä miettiä, tulisiko psykologian opettajille tarjota enemmän lisäkoulutusta, esimerkiksi yliopistoyhteistyönä. Toisaalta voidaan kysyä, tulisiko psykologian opetettavaa ainesta karsia lukion opetussuunnitelman perusteista tai siirtää jo peruskoulutasolle.

**Asiasanat:** ainedidaktiikka, psykologian opetus, psykologian erityispiirteet, hyvä opetus

## ESIPUHE

Pro gradu -tutkielmani aihe sai alkunsa Psykologian Opettajat PSOP – Facebook-ryhmästä (9/2019), jossa avattiin keskustelu kysymällä: ”Mitä on psykologian opettamisen pedagogiikka?” Opinnäytetyöni kirjoitushetkenä psykologian ainedidaktiikkaa, eli psykologian oppimista tai opettamista koskevaa tutkimusta ei nähdäkseni olla tehty lainkaan Suomessa. Kiitos siis kyseisen viestiketjun aloittajalle, ilman sinua en olisi todennäköisesti päätenyt graduaiheeseeni. Kiitos myös kaikille, jotka kannustivat toteuttamaan tutkimuksen.

Aihe on minulle myös henkilökohtaisesti tärkeä. Suoritin opettajan pedagogiset opinnot keväällä 2019 ja sen jälkeen olen toiminut eri konteksteissa psykologian opettajana. Minua on aina kiinnostunut kehittää omaa opettajuuttani, jonka vuoksi oli luontevaa lähteä tutkimaan psykologian didaktiikkaa. Tutkimusprosessi on ollut hieno matka. On ollut mielenkiintoista haastatella kokeneempia opettajia ja saada heiltä näkökulmia opettamiseen. Kiitän heitä siis tutkimukseen osallistumisesta ja antoisista keskusteluista. Koen kasvaneeni tutkimusprosessin aikana sekä tutkijana että opettajana.

Toivottavasti pro gradu -tutkielmani voi toimia muille psykologian opettajille reflektion välineenä. Lisäksi toivon, että joku lähtisi tutkimaan aihetta vielä enemmän, sillä tutkielmani on kuitenkin suhteellisen suppea katsaus aiheeseen.

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 DIDAKTIikka .....	3
2.1 Didaktiikan määritelmä.....	3
2.1 Ainedidaktiikka.....	6
2.2 Opetussuunnitelma ja didaktiikka.....	8
3 PEDAGOGINEN SISÄLTÖTIETO .....	11
3.1 Pedagogisen sisältötiedon tutkimukset ja mallit .....	13
4 LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE JA SCAFFOLDING .....	17
5 PSYKOLOGIA OPPIAINEENA JA TIETEENALANA.....	20
6 HYVÄ OPETTAJUUS .....	23
7 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
8 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT .....	28
8.1. Aineiston ja tutkimuksen etenemisen kuvailu.....	28
8.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu .....	29
8.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	29
9 TULOKSET .....	31
9.1 Opettajan käsitykset hyvästä lukion psykologian opetuksesta .....	32
9.1.1 Valmennus ylioppilaskirjoituksiin .....	33
9.1.2 Hyvän ja sensitiivisen ilmapiirin luominen .....	34
9.1.3 Ymmärryksen lisääminen.....	36
9.1.4 Kiinnostuksen herättäminen.....	37
9.1.5 Tiedepainotteisuus.....	38
9.1.6 Ajankohtaisuus.....	40
9.2. Opettajien kuvaamat psykologian erityispiirteet.....	41
9.2.1 Uusi oppiaine lukiolaisille .....	42
9.2.2 Laaja-alaisuus.....	43

9.2.3 Uusi, kehittyvä tieteenala .....	45
9.2.4 Lähellä opiskelijoita .....	46
9.2.5 Soveltavuus .....	47
9.3 Tulosten yhteenveto .....	48
10 POHDINTA .....	51
10.1 Tulosten pohdinta.....	51
10.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	55
10.3 Tutkimuksen eettisyys.....	56
10.4 Jatkotutkimusaiheet ja loppusanat.....	57
LÄHTEET.....	59
LIITTEET .....	64

## TAULUKOT

Taulukko 1. Didaktiikan ja kasvatopsykologian pääpiirteet (muokattu Kansanen 2002, 437) .....	5
Taulukko 2. Teemoittelu .....	31

## KUVIOT

Kuvio 1: Didaktinen kolmio .....	4
Kuvio 2. Didaktiikan kehämalli (Lahdes 1997, 47).....	6
Kuvio 3. Pedagogisen sisältötiedon (PCK) empiirinen rakennemalli (Aaltonen 2003, 202). .....	15
Kuvio 4. Suomennettu PCK-konsensusmalli (Kind 2015, 192). .....	16
Kuvio 5. Lähikehityksen vyöhyke .....	17

## KUVAT

Kuva 1. Psykologian opetuksen tavoitteet ja arviointi (LOPS 2015, 165) .....	20
Kuva 2. Ote opetussuunnitelmasta (LOPS 2015, 165) .....	53

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää paremmin lukion psykologia oppiaineen erityispiirteitä ja sitä, mikä tekee kyseisen oppiaineen opetuksesta hyvää. Näkökulma on rajattu psykologian opettajiin ja tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin.

Ainedidaktiikkaan liittyy muun muassa kysymys siitä, mitä on hyvä tietyn oppiaineen opetus. Tämä on tärkeä kysymys, jota kaipaa lisää tutkimusta. Perustelen väitettäni didaktiikan kehämallilla (Lahdes 1997, 43), jonka mukaisesti opetustutkimuksen avulla luodaan teorioita, jotka vaikuttavat opetusohjeisiin ja näin ikään opetustapahtumaan. Didaktiikan kehämalli on ”käytäntöä ja teoriaa jatkuvasti säätelevä ja tarkistava sykli” (Lahdes 1997, 48). Psykologiaa ei ole kuitenkaan tutkittu itsenäisenä oppiaineena, joten siltä näyttäisi puuttuvan kehämallin tutkimuksellinen puoli, ainakin ainedidaktisesta näkökulmasta katsoen. Ainekohtaisen tutkimuksen puute on mielestäni problemaattista etenkin aineenopettajakoulutuksen kannalta.

Minkä vuoksi psykologiaa ei olla sitten tutkittu itsenäisenä oppiaineena? Ensinäkin didaktiikan tutkimus näyttäisi painottuvan peruskouluun. Toiseksi didaktisen tutkimuksen lähtökohtana on saattanut olla se, ettei eri oppiaineiden opetus eroa keskenään opetussisältöä lukuun ottamatta. Nämä syyt eivät kuitenkaan näytä riittäviltä didaktiikan tutkimuskenttää tarkastellessa. Meiltä nimittäin löytyy ainedidaktista tutkimusta, jota on esitelty muun muassa Kallioniemen ja Virran (2012) toimittaman teoksen toisessa osassa. Ainedidaktista tutkimusta on tehty myös lukion oppiaineista (mm. Tomperi, 2017). Kenties syynä lienee yksinkertaisesti intressien puuttuminen. Ainedidaktisten professuurien määrä on myös vähentynyt Suomessa, kuten Rättyä (2018, 76) kirjoittaa. Sitä suuremmalla syyllä opinnäytetyön aihe on perusteltu.

Ylipäätään didaktinen tutkimus on tärkeää myös siitä syystä, että elämme tällä hetkellä voimakkaassa opetuskulttuurin muutoksessa. Perinteinen käsitys opetuksesta tiedon kaatamisena on murtunut, sillä oppiminen nähdään passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan aktiivisena toimintana, jossa oppilas itse konstruoi tietoa. Opettajan tärkein tehtävä ei enää ole tiedon jakaminen, vaan oppimisen ohjaaminen. (Tynjälä 2006, 98-99.) Lisäksi digitalisaatio on rantautunut opetukseen voimakkaasti ja sähköiset oppikirjat ja materiaalit ovat syrjäyttämässä perinteisiä opetusmateriaaleja.

Tutkimuksen teoriaosiossa käsitellen didaktiikkaa eri näkökulmista. Pedagogisen sisältötiedon käsite (tieto siitä kuinka sisältö muutetaan opetettavaan muotoon) avaa oivan polun ainedidaktiikan tutkimukseen, sillä sen lähtökohtana on nimenomaan opettamisen eriytyvyys aineesta tai muusta ”alueesta” (domain) riippuen. (Shulman 2015.) Kuvailen myös psykologian oppiaineen ja tieteenalan luonnetta, sekä tapoja, joiden kautta hyvä opetus voidaan nähdä. Sivuan tässä asiantuntijuutta, johon Tynjälän (2006) mukaan myös pedagogisen sisältötieto kuuluu. Lisäksi käsitellen tunnettuja oppimisen teorioita: lähikehityksen vyöhykettä ja sen pedagogista sovellusta, scaffoldingia.

Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä johdettuja tutkimustuloksia pyritään lopuksi tarkastelemaan teorian valossa. Haastavaa tästä kuitenkin tekee se, että vastaavaa tutkimusta ei ole tehty aikaisemmin. Valitun teorian ja empirian välisten linkkien löytäminen vaatiikin siis erityistä luovuutta. Tutkimuksen empiriapainotteisuus voidaan nähdä tutkimuksen heikkoutena, mutta toisaalta se avaa mahdollisuuden luoda jotain täysin uutta.

Tutkimus tuokin kokonaan uutta tietoa psykologian opettamisesta. Oppiainesidonnainen tutkimus mahdollistaa aineenopettajakoulutuksen kehittämisen. Tutkimustiedon avulla myös tällä hetkellä psykologian opettajan työtä tekevät pystyvät reflektoimaan omia pedagogisia käytänteitään ja kehittämään omaa opettajuuttaan.

## 2 DIDAKTIikka

Kirjallisuuden valossa didaktiikan käsite näyttää vaikeasti määriteltävältä. Syitä tähän on useita. Didaktiikan käsite on ensinäkin muuttanut merkitystä sen varhaisesta merkityksestään. Didaktiikalla on myös eri merkityksiä maittain, vaikka didaktiikka onkin opetuksen tutkimuksen kansainvälinen nimitys saksalaisen kielialueen vaikutuspiirissä. Viimeiseksi englanninkielisessä kirjallisuudessa ei tunneta, tai ainakaan tunnusteta didaktiikan määritelmää, vaan puhutaan ennemmin kasvatustieteistä.

Didaktiikan käsite on varmasti helpoin ymmärtää sen historian kautta. Tässä luvussa tulen tarkastelemaan didaktiikan historiaa käsitteen synnystä tähän päivään. Avaan didaktiikan ja kasvatustieteen eroja ja selvennän didaktiikka-käsitteen suomalaista merkitystä. Myöhemmin erottelen didaktiikan osa-alueita ja avaan käsitettä edelleen. Lopuksi selvennän vielä, mihin viitataan didaktiikalla omassa tutkimuksessani.

### 2.1 Didaktiikan määritelmä

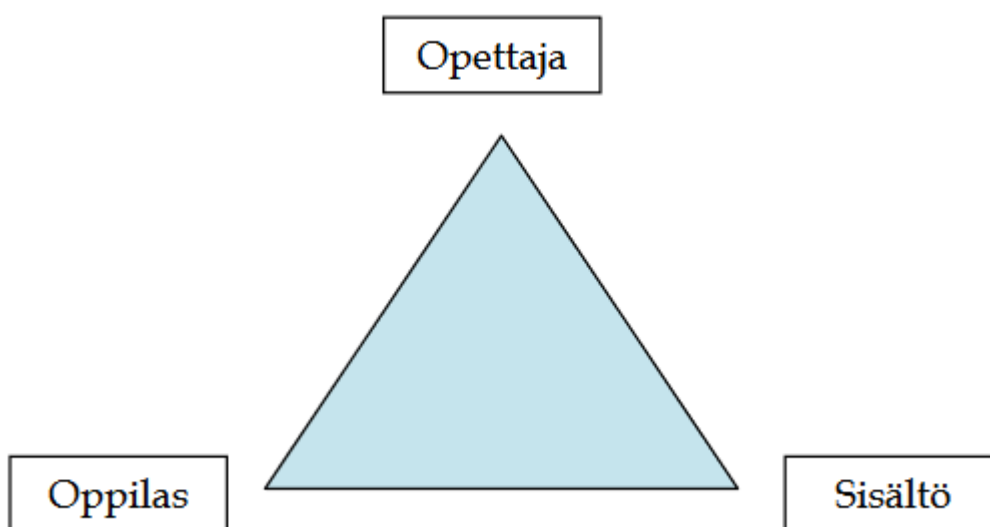
Didaktiikan käsite on peräisin Saksasta, kasvatustieteilijä Wolfgang Ratken (1571-1635) ja hänen kollegoidensa luomasta käsitteestä "die Didaktik" (Jyrhämä 2016, 22). Johan Amos Comenius (1592-1670) toi tunnettavuutta käsitteelle julkaisemalla *Didactica Magna* (Suuri Opetusoppi) nimikoidun teoksen. Ratke ja Comenius nähdään molemmat saksalaisen didaktiikan perustajina. (Kansanen 1999, 22.) Didaktiikka merkitsi Comeniukselle opetustaitoa ja siinä korostui vahvasti kasvatustieteelliset päämäärät (Comenius 1907). Didaktiikan kohteena oli tällöin nimenomaan kouluopetus, joka on yhä edelleen keskeisin didaktiikan alue (Kansanen 2004, 9). Didaktiikan päämääränä oli löytää täydellinen oppimista edistävä tapa opettaa (Kansanen 1999, 22), jota Comenius (1907, 5) kuvaa teoksessaan seuraavasti: ”etsiä ja löytää opetusmenetelmä, jossa opettajat voivat opettaa vähemmän ja oppijat oppia enemmän”.

Myöhemmin didaktiikassa alkoi yleistymään kahtiajako opetussuunnitelmaopin ja opetusmenetelmäopin välille. Didaktiikan keskeiseksi kysymykseksi muodostuivat miksi, mitä ja miten. (Kansanen 2004, 10.) Herbartia (1776- 1841) pidetään tärkeänä henkilönä selkiyttämässä didaktista käsitejärjestelmää. (Kansanen 2004, 12.) Herbartin saksalaista didaktiikkaa ilmentävä kolmio havainnollistaa opetus- ja oppimistapahtuman



peruselementit: opettajan, oppilaan ja sisällön (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 423). Kolmion avulla voidaan tarkastella näiden välisiä suhteita. Opettajan toiminnan ja ajattelun keskiössä on suhde oppilaaseen (pedagoginen suhde) sekä sisältöön (aineenhallinta). Didaktisella suhteella puolestaan tarkoitetaan opettajan suhdetta oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 424.) Kolmion perusajatus on se, että kaikki kärjet ovat tasavertaisia. Opetustapahtuman kannalta keskeisintä on kokonaisuuden toiminta (Kansanen 2004, 71.)

Kuvio 1: Didaktinen kolmio



On syytä huomata, että didaktiikalla on kansainvälisesti myös erilaisia merkityksiä. Didaktiikka siis juontaa juurensa Saksan opetustraditioista ja hermeneuttisesta lähestymistavasta, mutta tosiasiasa käsitteellä didaktiikka viitataan eri asioihin tänä päivänä Pohjoismaissa. Anglo-Amerikan maissa käsite puolestaan loistaa pitkälti poissaolollaan, ja didaktiikan sijaan englanninkielisissä maissa käytetäänkin usein käsitettä kasvatuspsykologia, joka sekin viittaa eri asioihin. (Kansanen 2002.) Suomalaista didaktiikkaa voidaan ajatella yhdistelmänä, jossa yritetään huomioida yhdysvaltalainen kasvatuspsykologinen ja saksalaisperäinen didaktinen suuntaus. (Jyrhämä ym. 2016, 23). Alla (taulukko 1) on kuvattu joitain didaktiikan ja kasvatuspsykologian pääpiirteitä.

Taulukko 1. Didaktiikan ja kasvatopsykologian pääpiirteet (muokattu Kansanen 2002, 437)

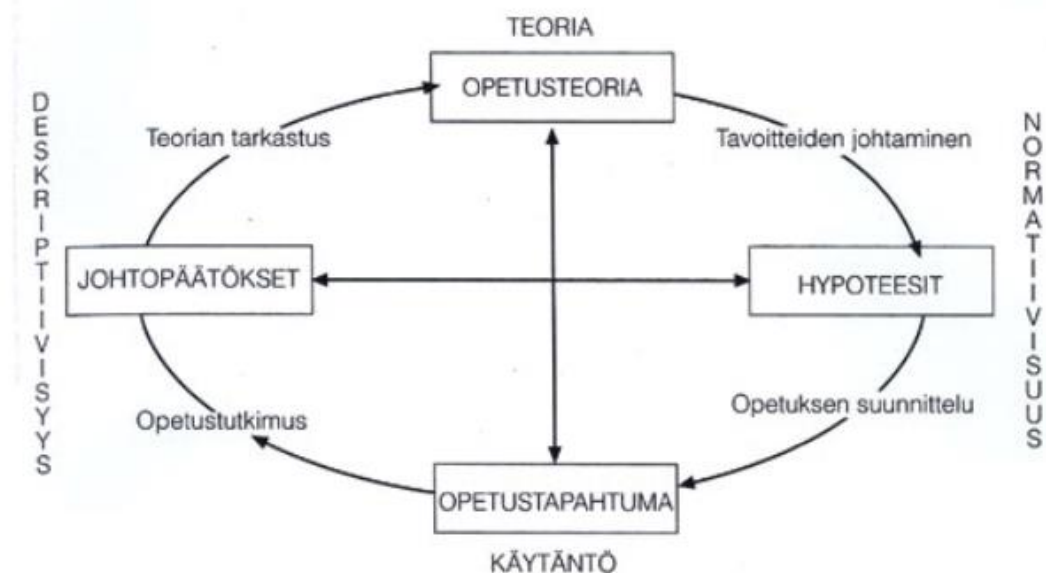
	<b>Didaktiikka</b>	<b>Kasvatopsykologia</b>
<b>Tehtävä</b>	Rakentaa malleja tai systeemeitä opetusprosesseista	Kehittää kasvatopsykologian teorioita
<b>Arvotausta</b>	Arvot määräytyvät opetussuunnitelmaan mukaan	Yleinen yhteiskunnasta kumpuava arvopohja
<b>Kiinnostuksen kohde</b>	Opetusprosessi kokonaisuudessaan	Tietty opetusprosessin osa-alue
<b>Sisältö</b>	Opetuksen ainesisällöt	Ei rajoitettu opetuksen suhteen
<b>Suhde praktiikkaan</b>	Normatiivinen suosituksine ja ohjeineen	Deskriptiivinen ja analyyttinen

Didaktiikan käsitteen nykymerkitys on ehkä helpoin ymmärtää pilkkomalla käsite deskriptiiviseen ja normatiiviseen didaktiikkaan. Määrittelen tässä tutkimuksessa ne Jyrhämän ym. (2016, 13) mukaisesti niin, että ensimmäinen tarkoittaa opetuksen tutkimusta ja jälkimmäinen opetuksen käytäntöä. Didaktisen tutkimuksen kohteina ovat opetustapahtuman kokonaisuus tavoitteista opetuksen tuloksiin, joista oppiminen on keskeisin näkökulma. (Kansanen 2004, 8.) Jyrhämän ym. (2016, 9) mukaan didaktiikan peruskysymys kuuluu: "mitä on hyvä opetus", ja didaktinen tutkimus pyrkii löytämään vastauksia siihen, miten oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman tavoitteet.

Tieteen ja käytännön vuorovaikutusta didaktiikassa Lahdes (1997, 47) kuvaa tarkemmin didaktiikan kehämallin avulla. Mallin mukaisesti didaktinen tutkimus pyrkii sekä kuvailemaan että ohjeistamaan. Deskriptiivinen ja normatiivinen puoli kuin myös teoria ja käytäntö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Lahdes 1997). Jyrhä ym. (2016, 14) kuvaavat tätä niin, että ”opetuksen tutkimuksessa on kyse käytännön käsitteellistämisestä ja opetuksessa itsessään käsitteellisen käytännöllistämisestä”. On hyvä huomata, että opetuksen tutkimus ei kuitenkaan pysty suoraan vastaamaan didaktiikan peruskysymykseen "mitä on hyvä opetus". Se antaa vain tuloksia, joiden pohjalta

opetussuunnitelman päätökset tehdään. Tämä on lopulta aina eettinen kannanotto, johon vaikuttavat tärkeänä pidetyt asiat. (Jyrhämä 2016, 83.)

Kuvio 2. Didaktiikan kehämalli (Lahdes 1997, 47)



Didaktiikka on käsitteenä moniulotteinen. Se ei enää pyri löytämään ainoastaan parasta tapaa opettaa, vaan kehittää laajemmin opetusta ja oppimista. Didaktiikkaa voidaan tarkastella yhteiskunnalliselta tasolta, esimerkiksi opetustutkimuksen ja opetussuunnitelmien osalta. Toisaalta se palautuu käytännön opetustapahtumaan, jossa didaktiikan keskiössä ovat opettajan, oppilaan ja opettavan sisällön väliset vuorovaikutussuhteet. Nykyään voidaan ajatella, että didaktiikka viittaa kaikkeen opetuksen ja oppimisen teoriaan ja käytäntöön. Tämä määrittely on myös tutkielmani lähtökohta.

## 2.1 Ainedidaktiikka

Didaktiikka voidaan eritellä yleiseen didaktikkaan ja ainedidaktikkaan. Yleinen didaktiikka kattaa kaiken opetuksen - siinä tarkastellaan asioita, jotka ovat yhteisiä kaikelle opetukselle. Kun opetusta tarkastellaan sisällöllisestä näkökulmasta, on kyse ainedidaktiikasta. Opetuksen edellytyksenä pidetään kyseisen aineen

substanssiosaamista. Pelkkä sisällöllinen osaaminen ei kuitenkaan riitä, vaan viesti pitää pystyä viemään myös perille pedagogisen osaamisen avulla. Ainedidaktiikassa väitellään siitä, onko kunkin oppiaineen opettamisessa erilaisen sisällön lisäksi muita opetukseen liittyviä erityispiirteitä. (Jyrhämä ym 2016, 24-25.) Tämän voisi muotoilla myös kysymykseen siitä, onko ainedidaktiikka vain sisältötiedon ja yleisen didaktiikan summa, vai jotain enemmän.

Ainedidaktiikka tuli käsitteenä käyttöön 1970-luvulla, kun aineenopettajien pedagoginen koulutus siirrettiin yliopistojen opettajankoulutuslaitoksiin. Ainedidaktinen tutkimus yleistyi 1980-luvulla ja vakiintui 1990-luvulla. Merkittävänä tekijänä tässä on ollut esimerkiksi vuodesta 1987 järjestetty ainedidaktiikan symposiumi, joka edelleen tänä päivänä kerää alan tutkijat ja opettajat yhteen. Ainedidaktinen tutkimus on laajentunut vuosien saatossa yliopistolliseksi tiedonalaksi ja myös tutkimusalueeksi. Nykyään tutkimuskenttä on monitieteinen ja koskee laajalti oppimisen ja opetuksen tutkimusta. Ainedidaktisella tutkimuksella voidaan vaikuttaa oppiaineen luonteen ja opetustilanteiden tuntemukseen. Sen avulla voidaan myös tukea oppilaita paremmin ja kehittää opettajankoulutusta. (Kallioniemi & Virta 2012.)

Aikamme kouluissa korostuu pedagoginen, kasvatuksellinen näkökulma. Aineenopettaja on oppiaineensa opettaja, oppilaidensa kasvattaja ja ohjaaja, sekä myös yhteisöllinen toimija. Tämän vuoksi onkin perusteltua puhua ainedidaktiikan sijasta ainepedagogiikasta. (Kaikkonen & Kohonen 2012, 76.) Myös Kansanen (2008, 10) ennustaa, että ainedidaktiikka kehittyy vähitellen ainepedagogiikaksi. Itsenäistyvän ja samalla vuorovaikutuksen opiskelun ohjaaminen edellyttää opettajalta uusien tietojen ja taitojen omaksumista, sekä kollegiaalisia yhteistyötaitoja (Kaikkonen & Kohonen 2012, 91).

Aineenopettajan uudistuva pedagoginen tehtävä vaatii laajaa asiantuntijuutta, johon ainepedagogiikka kiinnittyy perustellusti. Asiantuntijuus sisältää 1) teoreettisen tiedon, opetettavasta oppiaineesta ja kasvatustieteestä, 2) toimintakompetenssin, eli taidon, halukkuuden ja kyvykkyyden toimia luokassa ja kasvatustieteen yhteisöissä, 3) pedagogisen toimijuuden, joka liittyy halukkuuteen kehittää työtä omaaloitteisesti ja yhteisöllisesti, 4) kasvattajan autonomian, joka käsittää ammatillisen itsenäisyyden ja kriittisen ajattelun, 5) reflektion ja metakognitiivisen tiedon, joka mahdollistaa itsesäätelyn ja viimeisenä 6) ammattietiikan, eli kasvatustehtävän ja kontekstia koskevan eettisen harkinnan. Vastaavaa voidaan myös havainnollistaa moniulotteisen asiantuntijuuden käsitteellä, joka

sisältää tiedollisen ja pedagogisen osaamisen, sekä työyhteisöllisyyden. (Kaikkonen & Kohonen 2012, 78-79.)

Helmut Seelen (1999, 18) mukaan ainedidaktiikan tehtävinä on muun muassa valita oppiainekohtaiset sisällöt ja kehittää oppiainekohtaisia opetusmenetelmiä. Yleinen ja ainedidaktiikka täydentävät toisiaan ja molemmat tuottavat aineksia opettajankoulutusta varten (Seel 1999, 19). Ainedidaktisen tutkimuksen olemassaolo myös itsenäisenä tieteenalana on näin ollen tärkeää ja perusteltua.

## 2.2 Opetussuunnitelma ja didaktiikka

Opetussuunnitelman käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran 1600-luvun alkupuolella, kun Euroopassa oli tarve kontrolloida yliopistoja, ja opetussuunnitelma oli tähän sopiva ohjailuväline. Opetussuunnitelma voidaan määrittää toimintasuunnitelmana, joka selventää opetuksen tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseen. Toisaalta opetussuunnitelma voidaan nähdä myös oppiainekohtaisina sisältölistauksina. Viimeisenä opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella oppilaiden kokemusten kautta. (Autio & Ropo 2004.) Tähän liittyy huomio siitä, ettei kirjattu opetussuunnitelma tule takaisin oppilaille sellaisenaan (Kelly 2009, 11).

Suomessa formaali opetus järjestetään opetussuunnitelman mukaan. Perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmat perustuvat Opetushallituksen hyväksymiin opetussuunnitelman perusteisiin, jonka pohjalta kunnat valmistelevat vielä omat opetussuunnitelmansa (Jyrhämä ym. 2016, 44). Opetussuunnitelmaan kirjataan tavoitteita, jotka ohjaavat opetuksen suunnittelua ja voivat olla kriteereinä, kun opetuksen tuloksia arvioidaan (Jyrhämä ym. 2016, 50). Opetussuunnitelman laatiminen on arvosidonnainen prosessi: mikä saa paikkansa suunnitelmasta ja vastaavasti mikä jää sen ulkopuolelle. Tähän liittyy myös eettinen kysymys siitä, kuka on oikeutettu tekemään nämä päätökset ja millä perusteilla ne tulisi tehdä. (Kansanen 2004, 22).

Opetussuunnitelman laatimista voidaan teoreettisesti mallintaa Tylerin (1949) rationaalilla, joka rakentuu neljälle kysymykselle.

*1) Mitä päämääriä koulun tulisi pyrkiä saavuttamaan?*

2) *Mitkä oppimiskokemukset tarvitaan, jotta oppilaiden on todennäköistä saavuttaa nämä tavoitteet?*

3) *Miten nämä oppimiskokemukset voidaan organisoida tehokkaasti?*

4) *Miten voidaan päätellä, että asetetut tavoitteet on saavutettu?*

Myöhemmin Tyler lisäsi 5. vaiheeksi vielä kysymyksen siitä, miten koulun tai kouluorganisaation henkilökunta voisi rakentaa opetussuunnitelman (Autio 2017, 32). Tylerin rationaalia kohtaan voidaan kuitenkin esittää paljon kritiikkiä. Käytännössä opetussuunnitelman laatiminen ei lähde puhtaalta pöydältä niin kuin rationaali olettaa (Jyrhämä ym. 2016, 48). Sen laatimiseen vaikuttavat muun muassa oppiainejako, aiemmat opetussuunnitelmat ja kulttuuriperinne (Jyrhämä ym. 2016, 44). Wragan (2017, 247) mukaan Tylerin rationaali näyttäytyy enemmän amerikkalaisen pragmatismen ilmentymänä, kun tuotantomallina opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Autio (2017, 32) toteaa kuitenkin, että rajoituksista huolimatta, rationaalia voidaan hyödyntää koulutuspolitiikkamallien ja opetussuunnitelmien painotusten tunnistamiseen.

Opetussuunnitelman tavoitteiden kuvauksessa tarvitaan ainakin kaksi ulottuvuutta: yleisyys ja aika. Yleistavoitteet kattavat kaiken opetuksen ja vaikuttavat kasvatuseriaatteiden tavoin. Uusimman lukion opetussuunnitelman (LOPS 2015) yleistavoitteet liittyvät esimerkiksi monilukutaitoon, teknologiaan ja kansainvälisyyteen. Yleisiä tavoitteita on mainittu myös oppiaineiden kohdalla, kuten: ”opiskelija osaa soveltaa psykologista tietoa tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kestävän kehityksen edistämiseen” (LOPS 2015, 165). Yleistavoitteet ovat usein etäistavoitteita, eli sijoittuvat kauemmas ajassa. Erylistavoitteista (tai osatavoitteista) puhutaan silloin kuin tavoitteet rajoittuvat johonkin tiettyyn sisältöön tai opetusmuotoon. Näitä voivat olla esimerkiksi tietyn kurssin tavoitteet, esimerkkinä psykologian 1. kurssiin liittyvä kirjaus: ”perehtyy oppimisen prosesseihin liittyvään psykologiseen tietoon ja osaa pohtia omaa opiskeluaan sen pohjalta” (LOPS 2015, 166). Erylistavoitteet ovat usein lähitavoitteita, eli sijoittuvat ajassa lähelle. (Kansanen 2004, 28.)

Kellyn (2009, 13) mukaan opettajalla on keskeinen rooli opetussuunnitelman toteutuksessa: opettaja voi autonomisella toiminnallaan toteuttaa tai rikkoa (”make or break”) opetussuunnitelman tavoitteita. Jyrhämä ym. (2016, 79) kuvaavat tätä niin, että jokainen opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa oman didaktiikkansa, eli

opetuskäsityksensä mukaan. Tämä perustuu opettajan tietoon opetuksesta ja siihen liittyvään uskomusjärjestelmään, joiden taustalla ovat etenkin hänen kokemuksensa opettajankoulutuksesta ja opettamisesta. Tällä pedagogisella ajattelulla ja päätöksenteolla on niin ikään eettinen tausta, samalla tavoin kuin päätöksissä koskien opetussuunnitelmaa. (Jyrhämä ym. 2016, 83.) Sitä, ettei opetussuunnitelma ikinä siirry eteenpäin sellaisenaan kuvastaa myös piilo-opetussuunnitelman käsite. Opettaja pitkälti tiedostamattaan opettaa asioita, joita ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan (Kelly 2009, 10).

Todettakoon lopuksi, että nykyään opetussuunnitelmaan vaikuttaa yhä enemmän globaalit markkinatalouden vaikutteet. Vaaraksi saattaa koitua jopa se, että markkinat vaikuttavaisivat täysin siihen, mitä ja miten pitäisi opettaa. Samaan aikaan Suomessa elää kuitenkin edelleen vahvana ajatus autonomisesta opettajasta, joka on itse opetussuunnitelmateoreetikko ja kasvatustilosophi. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 80.)

### 3 PEDAGOGINEN SISÄLTÖTIETO

Pedagogisella sisältötiedolla (pedagogical content knowledge, PCK) tarkoitetaan käsitteen alkuperäisessä merkityksessään tietyn sisällön opettamiseen liittyvää tietoa. Se on siis sisältötiedon ja pedagogiikan yhdistelmä. Tähän liittyy tavat esittää ja muotoilla oppiaineelle keskeiset asiat niin, että ne tulevat ymmärrettäviksi muille. Koska tähän ei ole yhtä oikeaa vastausta, opettajalla tulisi olla käsissään tutkimuksesta ja kokemuksesta nousevia työkaluja. Pedagoginen sisältötieto käsittää myös tiedon siitä, mikä tekee tiettyjen asioiden oppimisesta helppoa tai vaikeaa. Tähän liittyy esimerkiksi eri ikäluokkien ymmärtäminen oppijoina. He eivät nimittäin saavu oppitilanteeseen tyhjinä tauluina, vaan kantaen erilaisia käsityksiä ja ennakkoluuloja. (Shulman 1986, 9-10.) Pedagoginen sisältötieto on Shulmanin mukaan keskeisin opettajan tiedollinen osa-alue (Shulman 1997,8). Pedagogisen sisältötiedon hyödyntämisessä on kyse sisällön muuttamisesta (transform) pedagogisesti päteväksi ja oppilaiden taustat huomioivaksi opetusmuodoksi. (Shulman 1997, 15).

Shulman kertoo artikkelissaan "PCK: Its genesis and exodus" (2005) tarkemmin käsitteen pedagoginen sisältötieto (PCK) synnystä. Hän oli tehnyt tutkimusta lääketieteellisestä ongelmanratkaisusta ja huomannut merkittävän asian diagnostiikasta. Diagnoosiin tekemiseen ei ollutkaan yleistä kyvykkyyttä, niin kuin aiemmin oli luultu. Toisin sanoen tietyn alan erikoislääkärillä ei ole todennäköisesti kykyä tehdä diagnooseja, jotka menevät hänen osaamisalueensa ulkopuolelle. Diagnoosien tekeminen on siis riippuvaista alasta (domain specific). Myöhemmin Shulman kysyi samaa opetukseen liittyen: onko opetuskin riippuvaista alasta? Hän alkoi tutkia ilmiötä silloisen behavioristisen opetustutkimuksen paradigman vastaisesti kognitiivisista lähtökohdista. Prosessi-tuote-tutkimus korvaantui intellektuaalisilla prosesseilla, jotka liittyivät opettajan tietoon, suunnitteluun, päätöksentekoon ja käsityksiin. Shulmanin myöhemmät tutkimuksensa osoittivat, ettei opettajan tieteenalatiedon hallinnalla, eikä pedagogisilla taidoilla ollut suoraa yhteyttä oppilaiden oppimiseen. Näiden rinnalle tarvittiin tietoa tieteenalan tiedon opettamisesta, eli pedagogista sisältötietoa. Sen lähtökohdat ovat nimenomaan aluespesifydessä. (Shulman 2005.)

Pedagogisen sisältötiedon voidaan ajatella kuuluvan yhdeksi sisältötiedon kategoriaksi. Shulmanin (1986, 9) mukaan opettajan sisältötiedosta tulisi erottaa pedagogisen



sisältötiedon lisäksi myös tieteenalan sisältötieto ja opetussuunnitelmatieto. On tärkeää tarkastella myös muita ulottuvuuksia, jotta ymmärtää mistä opettajan sisältötieto rakentuu kokonaisuudessaan. Tieteenalan sisältötiedolla tarkoitetaan tieteenalan sisällöllistä osaamista, jota voidaan mitata esimerkiksi Bloomin taksonomialla. Se vaatii opettajalta aineen rakenteen ymmärtämistä ja näin ollen edellyttää syvälle tieteenalaan menemistä. Opettajien tulee kyetä määrittelemään tieteenalalle keskeiset sisällöt ja niiden väliset yhteydet, sekä perustelemaan miksi ne tulee oppia. Opetussuunnitelmatiedolla tarkoitetaan laajaa opetussuunnitelman tuntemusta. Hyvän opettajan tulisi pystyä hyödyntämään opetussuunnitelmaa tarkoituksenmukaisesti opetuksessaan. Tähän kuuluu ymmärtää myös vaihtoehtoisia opetussuunnitelmia sekä muiden oppiaineiden opetussuunnitelmia. (Shulman 1986.) Shulman listaa myöhemmin julkaistussa artikkelissaan (1987) myös yleisiä opettajan tietopohjan kategorioita. Näihin kuuluvat pedagogisen sisältötiedon elementtien lisäksi tieto yleisestä pedagogiikasta, oppilaista, konteksteista ja laajemmasta koulutuksen merkityksestä (Shulman 1987, 8).

Sisältötiedon kategorioiden lisäksi Shulman (1986, 10) erottaa myös kolme tiedon muotoa (forms of knowledge). Näistä ensimmäinen on periaatteisiin liittyvä tieto (propositional knowledge). Esimerkiksi NBTS (2016) esittää 5 propositiota, jotka opettajan tulisi tietää ja osata toteuttaa. Näistä yksi on: ”Opettajat ovat sitoutuneita oppilaisiin ja heidän oppimiseensa.” Propositiot (ts. periaatteet) voivat olla tutkimuksesta, kokemuksista tai arvoista lähteviä. Tapaustieto (case knowledge) liittyy usein periaatteisiin, mutta sisältää käytännöllisempää tietoa. Tällaista tietoa voisi olla esimerkiksi luokan hiljentäminen, tietyn asian opettaminen tai osaamisen arviointi. Nämä perustuvat pitkälti aiempiin kokemuksiin vastaavista tilanteista. Strateginen tieto (strategic knowledge) tulee käyttöön, kun opettaja kohtaa tilanteen, jossa periaatteet kaatuvat eikä yksinkertainen ratkaisu ole mahdollinen. Shulman vertaa tätä korttipeliin, jossa noviisin ja ekspertin erottaa asiantuntijan kyky strategiseen ja soveltavaan päätöksentekoon. (Shulman 1986.) Shulmanin (2005, 9) mukaan strateginen tieto on pedagogisen sisältötiedon tärkeä ominaisuus.

Pedagoginen sisältötiedon aluespesifisyys herättää kuitenkin kysymyksen siitä, miten alue voidaan edes määritellä. Onko se oppiaine, opetettava aihe vai jotain muuta? Onko se erilainen eri kouluissa ja kulttuureissa? Alueen todetaan olevan kontekstisidonnainen ja eri tekijöiden vuorovaikutuksen summa, eikä sille voida antaa yksiselitteistä määritelmää. (Shulman 2015, 9.) Perinteinen PCK:n käsite sisältää määrittelyn lisäksi myös muunlaista problematiikkaa. Ensimmäinen rajoitus liittyy siihen, että pedagogisen

sisältötiedon käsite on syntynyt kognitiivisista lähtökohdista, joten se jättää huomioimatta tunteet, motivaation ja muut ei-kognitiiviset elementit. Toinen heikkous liittyy käsitteen älylliseen luonteeseen, jonka vuoksi opettajan toiminnan osuus jää vähemmälle. Kolmanneksi se ei ota huomioon laajemmin sosiaalista ja kulttuurillista kontekstia. Viimeisenä heikkoutena on oppimistulosten puuttuminen käsitteestä. (Shulman 2015, 10.) On kuitenkin syytä huomioida, että edellä mainitut rajoitteet on todettu kriittisessä taaksepäin katsovassa artikkelissa. Käsitteen ympärillä on tehty paljon uutta tutkimusta, jota esitetään tarkemmin artikkelikokoelmassa ”Re-examining pedagogical content knowledge in Science Education” (2015).

Pedagogisesta sisältötiedosta voidaan erottaa yksi tärkeä ominaispiirre – sen konstruktiivinen luonne. PCK on tietoa, joka kehittyy ajan myötä opettajalle opetuskokemuksen kautta. Se ei ole automaattisesti samanlainen tietyn aineen opettajille, vaan siihen vaikuttavat useat tekijät. Näitä ovat ainakin opetussisältö, -konteksti ja -kokemus. Joka tapauksessa pedagogisen sisältötiedon nähdään olevan merkittävä osa opettajan professionaalista tietoa ja asiantuntijuutta. (Loughran ym. 2012, 7.) Käsitteen ymmärtää helposti Loughranin ym. (2012, 7) kuvaamalla tavalla, jota mukailen seuraavassa esimerkissäni. Kuvitellaan tilanne, jossa pitkän linjan psykologian opettaja siirtyy opettamaan uskontoa. Hänellä on kokemuksensa pohjalta pedagogista tietoa (esim. opetusmenetelmistä). Hänellä on myös aiempien opintojensa perusteella sisältötietoa uskonnosta, muttei kuitenkaan opetuskokemusta kyseisestä aineesta. Opettajalla ei ole kuitenkaan kykyä yhdistää uskonnon sisältötietoa pedagogiseen tietoon ja tämä näkyy negatiivisesti opetuksessa. Pedagoginen sisältötieto selittää tätä kuilua. Se on vuorovaikutuksessa pedagogisen tiedon ja sisältötiedon kanssa, muttei kuitenkaan näiden summa. Toisin sanoen se täytyy kehittää joka aineeseen erikseen. (Loughran ym. 2012.)

### 3.1 Pedagogisen sisältötiedon tutkimukset ja mallit

Nykyään pedagogisen sisältötiedon käsite on laajentunut ja ajautunut käsitteenä lähemmäksi ainedidaktiikkaa. Pedagogisen sisältötiedon tutkimuskysymykset näyttävät kuitenkin olevan tarkemmin rajattuja, empiirisiä luonteeltaan ja fokusoituvan luonnontieteisiin. Pedagogisen sisältötiedon voidaan nähdä kuuluvan ainedidaktiikan alle, joskin samaan aikaan voidaan kysyä tulisiko suoraan puhua ainedidaktiikasta.

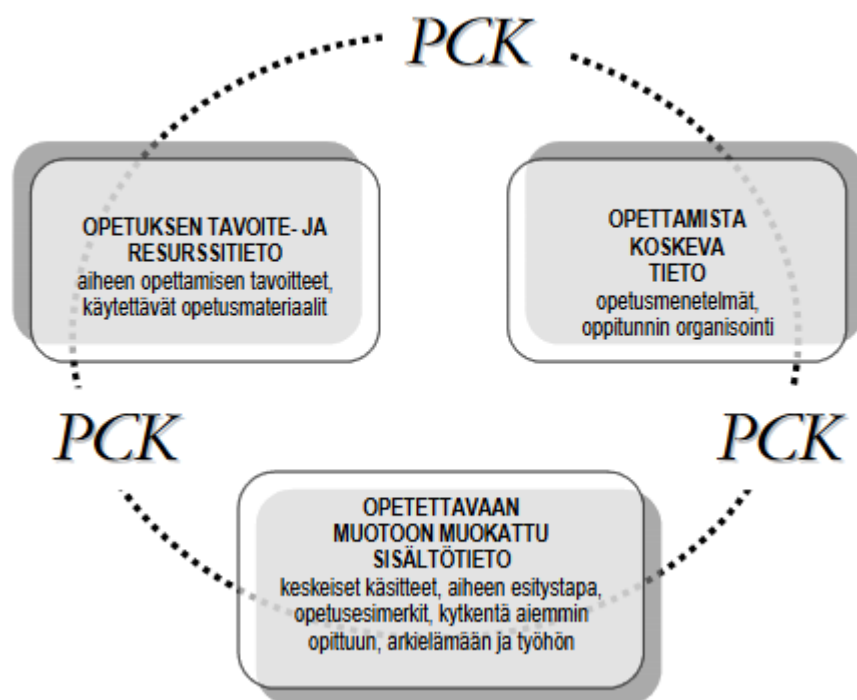
(Kansanen 2012.) Alla on kuvattu tutkimuksia ja erilaisia malleja pedagogisesta sisältötiedosta, tarkoituksena selventää käsitteen nykytilaa.

Cochran ym. (1993) vetävät artikkelissaan yhteen aiempaa PCK-tutkimusta: kokemattomilla opettajilla näyttää olevan heikko pedagoginen sisältötieto, joka ilmenee opetuksessa vaikeutena muuttaa opetettava sisältö oppilaiden ymmärrettäväksi ja vastata heidän tarpeisiinsa. Cochranin ym. (1993) lanseeraama käsite ”pedagogical content knowing”, eli pedagoginen sisältötietäminen huomioi tiedon dynaamisen ja konstruktiivisen luonteen. Malli sisältää pedagogisen tiedon, sisältötiedon, oppilastiedon ja kontekstitiedon. Aluksi erilliset elementit lopulta integroituvat kuvion keskellä olevaksi pedagogiseksi sisältötietämiseksi, joka eroaa laadullisesti alkuperäisistä irrallisista elementeistään. PCKg:tä he kuvaavat opettajan asiantuntijuudeksi. (Cochran 1993, 267-268.)

Marks (1990) on tutkinut pedagogista sisältötietoa viidennen luokan matematiikan opettajilla. Tutkimuksessa haastateltiin 5. luokan opettajia ja selvitettiin heidän tapojaan opettaa murtolukujen vastaavuutta. Analysoinnin pohjalta tuotettiin neljäosainen malli kuvaamaan pedagogista sisältötietoa: ainesisältö, opetusprosessit, materiaalit opetukseen ja oppilaiden ymmärrys (Marks 1990, 5).

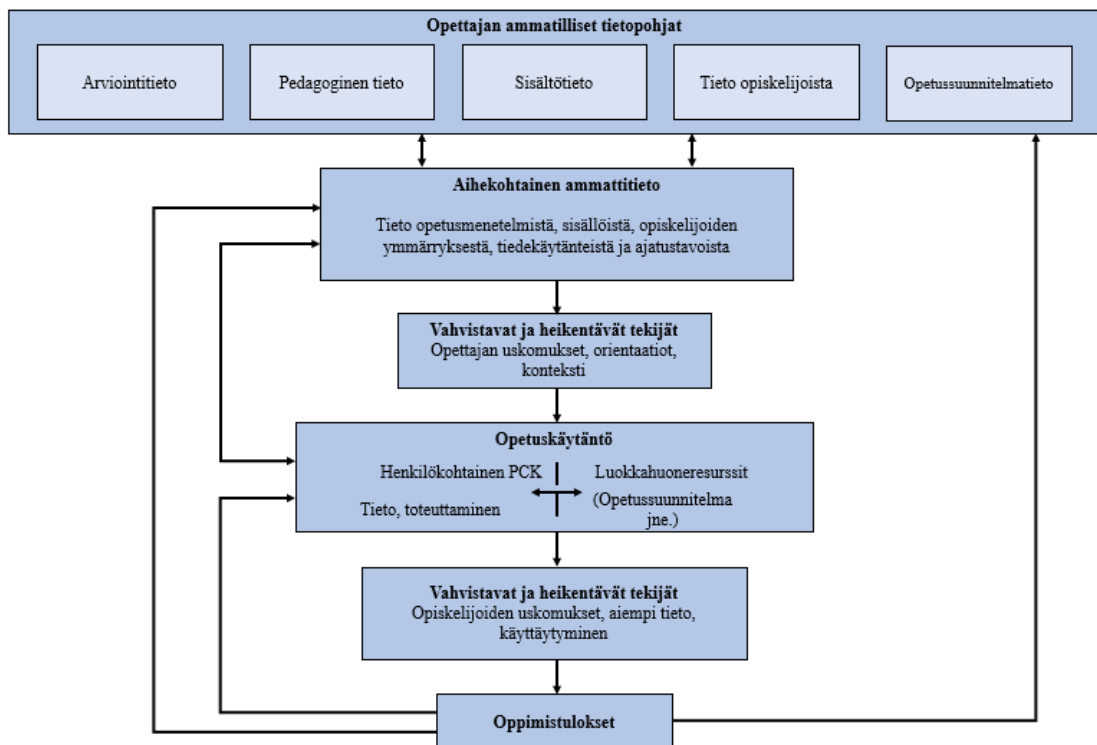
PCK-tutkimusta on tehty Suomessakin, mutta vähemmissä määrin (tai eri käsittein). Aaltonen (2003) tutki väitöskirjassaan lähihoitajakoulutuksen opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta. Empiirisissä tuloksissa ”pedagoginen sisältötieto oli yksityiskohtaista tietoa opetettavan aiheen keskeisistä käsitteistä ja sisällön esittämisestä sekä sisällön kytkeytymisestä aiemmin opittuun, opiskelijan arkielämään ja tulevaan työhön. Se oli tietoa käytettävistä opetusmerkeistä ja oppimistehtävistä, opetuksen tavoitteista ja opetusmateriaaleista sekä opetuksen organisoimisesta ja osittain implisiittisesti opetusmenetelmistä”. (Aaltonen 2003, 201-202.) Tieto oli opettajien olemassa olevaa ja toisaalta tunneilla rakentuvaa uutta tietoa, jota hyödynnettiin suunnittelu- ja toteutusvaiheessa (Aaltonen 2003, 202-203).

Kuvio 3. Pedagogisen sisältötiedon (PCK) empirinen rakennemalli (Aaltonen 2003, 202).



Kind esittää artikkelissaan (2015) muutaman erilaisen PCK:n mallin ja väittää Magnussonin ym. (1999) mallin olleen dominoivin PCK-tutkimuskentällä. Pedagogisen sisältötiedon osa-alueita mallissa ovat: orientaatio opettamiseen, tieto opetussuunnitelmasta, arvioinnista, opetusstrategioista ja oppilaiden ymmärryksestä (Kind 2015, 84). Kuitenkaan varsinaista konsensusta pedagogisen sisältötiedon käsitteestä ei ollut, jonka vuoksi 2012 järjestettiin viisipäiväinen PCK-huippukokous Colorado Springissä 24 aiheen tutkijan kesken. Osallistujien malleista rakennettiin yhteinen konsensusmalli (kuvattu alla). Uusi malli yhdistelee eri mallien ominaisuuksia, toisin sanoen huomioi aiempien mallien puutteita. Näin ollen se voidaan ajatella kokonaisvaltaisena, mutta samaan aikaan kompleksisena. Se erottelee opettajan ammatilliset tietopohjat (teacher professional knowledge bases), aihekohtaisen ammattitiedon (topic-specific professional knowledge) ja opetuskäytännön (classroom practice). Siihen on lisätty myös opettajaan ja oppilaisiin liittyvät tekijät (amplifiers, filters), jotka voivat edistää tai rajoittaa oppimistuloksia (student outcomes). Mallilta kuitenkin puuttuu teoreettinen perusta. (Kind 2015, 192-193.)

Kuvio 4. Suomennettu PCK-konsensusmalli (Kind 2015, 192).



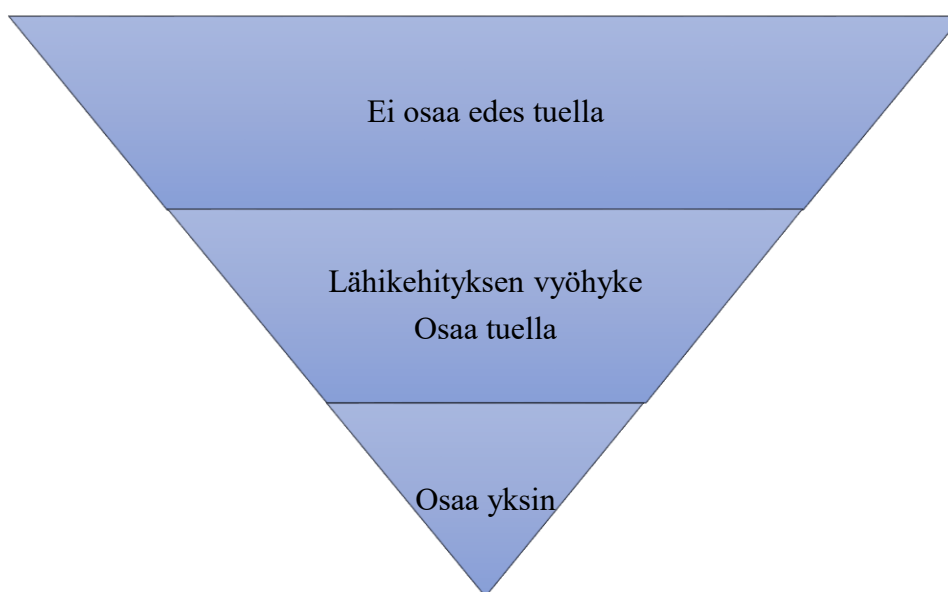
Pedagogisen sisältötiedon perusmerkitys liittyy edelleen tietyn sisällön opettamiseen liittyvään tietoon. Eri PCK-mallit havainnollistavat käsitteen osa-alueita ja niiden välistä vuorovaikutusta, näkökulman mukaan. Selvää on, että käsite on muuttunut Shulmanin ajoista moninaisemmaksi. Nykyään pedagoginen sisältötieto voidaan nähdä niinkin laajana, että se olisi synonyymi ainedidaktiikalle.

## 4 LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE JA SCAFFOLDING

Lähikehityksen vyöhyke ja siitä johdettu pedagogiikan sovellus scaffolding kuvaavat molemmat sitä, kuinka oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teorioilla on suuri vaikutus tämän päivän pedagogiikkaan. Luvussa avataan käsitteet ja kerrotaan niiden merkityksestä pedagogiikalle. Vaikka näistä on puhuttu lähinnä lasten oppimisen yhteydessä, on yhtä lailla ajatus lähikehityksen vyöhykkeellä oppimisesta sovellettavissa myös nuoriin ja aikuisiin.

Vygotski erottaa lapsen oppimisesta kaksi kehitystasoa: aktuaalisen ja lähikehityksen vyöhykkeen. Aktuaalinen taso kuvaa sitä mitä lapsi tällä hetkellä osaa. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa puolestaan sitä, mitä lapsen on mahdollista tehdä toisen ihmisen, esimerkiksi vanhemman tai opettajan avustuksella. Lapsi voi siis tehdä yhteistyössä enemmän kuin itsenäisesti, joskin aktuaalinen taso asettaa rajat myös potentiaaliselle oppimiselle. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen myötä, potentiaalinen kehitystaso muuttuu tosiasialliseksi. Toisin sanoen lapsi tekee sen huomenna itsenäisesti, minkä aiemmin osasi vain yhteistyössä. (Vygotski 1982, 184-185.) Ohessa esitetty visuaalisesti lähikehityksen vyöhyke.

Kuvio 5. Lähikehityksen vyöhyke



Vygotski sovelsi lähikehityksen vyöhykettä myös pedagogiikkaan. ”Opetus on hyvää vain silloin kun se kulkee kehityksen edellä”, väittää Vygotski (1982, 186). Opetuksessa tulisi tämän vuoksi määrittää sen alin ja ylin kynnyks, jotta hahmotetaan väliin jäävä lähikehityksen vyöhyke ja pystytään toimimaan sen alueella. Vain kehityksen huomispäivään katsovalla pedagogiikalla on mahdollista saavuttaa lähikehityksen vyöhykkeen kehitysprosessit. (Vygotski 1982, 186.)

Kakkori & Huttunen (2015) rinnastavat artikkelissaan Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan. Gadamerin mukaan hermeneuttinen kokemus on uusi ja tapahtuu epämukavuusalueella, sillä se rikkoo aiempia käsityksiämme. Hänen mukaansa merkittävässä oppimisessa on kyse hermeneuttisista kokemuksista, ei tavallisista kokemuksista. Edellytykset tälle ovat tarvittava esiymmärrys ja sopiva mieliala. Hermeneuttisten kokemusten läpikäyminen laajentaa ihmisen maailmaa ja herkistää uusille hermeneuttisille kokemuksille, eli lisää hänen kykyään oppia. Tällöin myös lähikehityksen vyöhyke laajenee. Kirjoittajat vertaavat hermeneuttista kokemusta ja samalla lähikehityksen vyöhykkeen laajenemista vaikuttavaan lukukokemukseen, jonka myötä lukija löytää uusia asioita ulkopuoleltaan ja huomaa myös uutta sisäpuoleltaan. (Kakkori & Huttunen 2015.)

Siinä missä lähikehityksen vyöhyke kuvaa laajemmin oppimista, scaffoldingia on käytetty vertauksena oppimiselle. Scaffolding on suomennettuna rakennusteline ja metaforana opetukseen sillä tarkoitetaan sitä, kuinka opettajat antavat väliaikaista tukea opiskelijoille samaan tapaan kuin rakennustelineet työmiehille. Fyysisen tuen sijaan opetuksessa telineet ilmaisevat kognitiivista tukea. Scaffoldingin päämäärä pohjautuu lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseen: sen tarkoitus on laajentaa oppijoiden tietämystä kokeneemman avustuksella. (Hammond & Gibbons 2005.) Scaffoldingin käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran, kun Wood, Bruner ja Ross kuvasivat kuinka ohjaajat opettavat 3-5-vuotiaille lapsille tiettyjen kolmiulotteisten struktuurien rakentamista. Nämä tehtävät vaativat lapselta kykyä, joka oli heidän taitotasonsa yläpuolella. (Wood, ym. 1976.) Käytän seuraavassa scaffoldingia verbinä, sen englanninkielisessä muodossaan.

Tärkeä scaffoldingin ominaisuus on sen väliaikaisuus, sillä opettajan toiminta pyrkii siihen, että opiskelijat oppivat itsenäisesti. Scaffolding edellyttää opettajalta kykyä tunnistaa oppilaiden osaamisen tasoja ja mukauttaa tuki erilaisille oppijoille. Tämän edellä kuvatun mikrotoiminnan lisäksi, scaffoldingissa esiintyy makrotaso: opettajien tulee ymmärtää ja toteuttaa toimintansa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin.

(Hammond & Gibbons 2005, 10.) Käsitteellisesti scaffolding eroaa auttamisesta siinä, että opettaja ohjaa - ei siis anna valmiita vastauksia. Scaffoldingin päämäärä on se, että opiskelija ”tietää kuinka ajatella”, jolloin hän pystyy suoriutumaan samoista tehtävistä eri konteksteissa. (Hammond & Gibbons 2005.) Jotta scaffolding voidaan erottaa muusta opetuksesta ja oppimisesta, sen tulee täyttää Hammond & Gibbonsin (2005, 11) mukaan (pohjautuen Mercer 1994) seuraavat ehdot:

*1) opettajan interventio on edellytys oppimiselle*

*2) opettajan tavoitteena on lisätä opiskelijoiden itsenäistä osaamista*

*3) opettajalla on mielessä tietyn taidon tai käsitteen oppiminen*

*4) on oltava todisteita siitä, että a) opiskelijat ovat suorittaneet tietyn tehtävän onnistuneesti ja b) pystyvät myöhemmin vastaamaan itsenäisesti*

Vygotskin oppimiskäsitys ja näin ollen myös scaffolding edustaa sosiaalista konstruktivismia. Sosiaalisen konstruktivismin edustajat painottavat sosiaalista tiedon luomista ja ovat kiinnostuneita oppimisen vuorovaikutuksellisista prosesseista. (Tynjälä 1999, 39.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan, oppiminen on yksilön aktiivista tiedonkäsittelyä passiivisen vastaanottamisen sijaan, jossa oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisempien tietojensa pohjalta. (Tynjälä 1999, 38). Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeestä on tehty myöhemmin sovelluksia, joissa on esimerkiksi korostettu lapsen omaa aktiivista roolia entisestään, ja määritelty lähikehityksen toimijat ihmisten lisäksi myös kulttuurin tuotteiksi, esimerkiksi videoiksi tai kirjoiksi (Tynjälä 1999, 49).

Mitä konstruktivismi merkitsee pedagogiikalle? Tynjälä (1999) on listannut 12 konstruktivismin keskistä pedagogista seurausta. Nykyään oppijan aikaisemmat tiedot ovat uuden oppimisen perustana, sosiaalista vuorovaikutusta painotetaan, oppijan aktiivisuutta korostetaan ja opettajan rooli on muuttunut ohjaajamaiseksi. Edellä mainitut seikat kuvaavat juurikin Vygotskyn ja Brunerin mukaisesta ajatusta oppimisesta. Konstruktivismi opetuksen ja oppimisen taustalla näyttää vakiinnuttaneen paikkansa tämän päivän pedagogiikassa.



## 5 PSYKOLOGIA OPPIAINEENA JA TIETEENALANA

Psykologian opetus alkaa vasta lukiossa, toisin kuin suurin osa muista oppiaineista, jotka ovat alkaneet jo ala- tai yläkoulussa. Tutkimuksen toteutuksen aikana kouluissa on ollut käytössä lukioissa vuotena 2016 voimaan astunut opetussuunnitelma, lyhyemmin LOPS 2015. Sillä psykologian didaktiikasta ei ole aiempaa tutkimusta, pyrin kuvaamaan psykologiaa oppiaineena opetussuunnitelman puitteissa. Tällä tavoin uskoakseni myös tutkimuksen empiria aukeaa paremmin lukijoille. Oheinen kuva on ote opetussuunnitelmasta. Tämän lisäksi tulee huomioida, että jokaisesta kurssista on listattu erikseen osatavoitteet (ei kuvassa). Myös opetussuunnitelman yleistavoitteet (kuvattu tarkemmin luvussa 2.2), toimivat opetuksen oppiainerajat ylittävinä ohjenuorina.

Kuva 1. Psykologian opetuksen tavoitteet ja arviointi (LOPS 2015, 165)

### **Opetuksen tavoitteet**

Psykologian opetuksen tavoitteena on, että opiskelija

- hahmottaa tutkimustiedon pohjalta ihmisen toiminnan kokonaisuutena, joka perustuu psyykkisten, biologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vuorovaikutukseen
- hallitsee psykologian keskeisiä käsitteitä, kysymyksenasetteluja ja tiedonhankintakeinoja sekä tuntee psykologian tutkimustuloksia ja pystyy niiden pohjalta arvioimaan tieteellisen tiedon ja tutkimusmenetelmien mahdollisuuksia ja rajoituksia
- ymmärtää psykologiaan ja psykologiseen tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja osaa soveltaa tietojaan myös psykologisten tutkimusten arviointiin
- ymmärtää psykologista tietoa siten, että pystyy soveltamaan tietojaan arkielämään, elämäntilanteidensa ja mahdollisuuksiensa tunnistamiseen, oman psyykkisen kasvunsa ja hyvinvointinsa edistämiseen, opiskeluunsa sekä ajattelunsa, ihmissuhteidensa ja vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen
- osaa hankkia psykologista tietoa eri tietolähteistä ja kykenee arvioimaan tiedon luotettavuutta ja pätevyyttä
- osaa hyödyntää psykologista tietoa oppiainerajat ylittävien aiheiden ja ilmiöiden erittelyyn
- osaa soveltaa psykologista tietoa tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kestävä kehityksen edistämiseen.

### **Arviointi**

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota opiskelijoiden sekä tiedolliseen osaamiseen että kykyyn soveltaa psykologista tietoa arkipäivän tilanteisiin ja elämään. Arvioinnissa painotetaan tiedon muokkaamistaitoa ja kokonaisuuksien hallintaa yksittäisten tietojen toistamisen sijasta. Opiskelija osoittaa monipuolisilla tavoilla, että hän on ymmärtänyt keskeiset sisällöt ja pystyy arvioimaan ja soveltamaan oppimaansa tietoa.

Psykologia on suosittu lukioaine, ainakin ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneiden määrrien perusteella. Keväällä 2020 reaaliaineisiin ilmoittautuneista noin 14% oli

psykologian kirjoittajia. Tämä oli kaikista 12 reaaliaineesta toiseksi suosituin, heti fysiikan jälkeen, ja niukasti kemian ja yhteiskuntaopin ohittaen. (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020a.) Muutaman viime vuoden aikana psykologian kirjoittajien määrä on pysynyt kuta kuinkin samana (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020b), huolimatta korkeakoulujen valintauudistuksesta (2018-2020), jossa ylioppilastodistuksen merkitystä on korostettu valinnoissa. Käytännössä pisteytyksessä lähes poikkeuksetta ja alaa katsomatta, psykologian pisteet jäävät alhaisemmaksi kuin LUMA-reaaliaineiden.

Biglanin (1973) mukaan tieteenalan luonnetta voidaan kuvata kolmen ulottuvuuden avulla. Tämä perustuu hänen omaan empiriaansa, jossa yhdysvaltalaiset tutkijat lajittelivat tieteitä eri kategorioihin niiden samankaltaisuuden perusteella. Tulokset käsiteltiin tilastollisesti moniulotteisen skaalauksen avulla. Tieteen luonnetta kuvaavat seuraavat akselit (asteikolla -10 – +10): 1) kova-pehmeä tiede, joka nousee tieteen paradigmoista, 2) puhdas-soveltava tiede, joka liittyy käytännön sovelluksiin ja 3) eloton-elävä tiede, joka kuvastaa sitä astetta, jolla tiede on tekemisissä elävien objektien kanssa. Myöhemmin Becher (1989) tutkii samaa haastatteleamalla tutkijoita. Becher luokittelee tieteenalat nelikentälle, jossa esiintyy vain Biglanin akselit 1 (kova-pehmeä) ja 2 (puhdas-soveltava). Kovat ja puhtaat tieteet (esim. fysiikka) ovat kumulatiivisia ja universaaleja, ja johtavat löydöksiin ja selityksiin. Pehmeät ja puhtaat tieteet (esim. historia) ovat holistisia ja partikulaarisia, ja johtavat ilmiöiden ymmärtämiseen ja selittämiseen. Kovat sovelletut tieteet (esim. konetekniikka) ilmentävät kovan tieteen kautta tullutta tietotaitoa ja johtavat tuotteisiin ja tekniikoihin, kun taas pehmeät sovelletut tieteet (esim. kasvatustiede) johtavat protokollia ja toimintatapoja nousten pehmeistä tieteistä. (Becher 1994.)

Biglanin empirian mukaan psykologia asettuu ulottuvuuksille seuraavasti: Pehmeäksi (4) ja puhtaaksi tieteeksi (-4), joka tutkii eläviä olentoja (3). (Biglan 1973, 198-200.) Becherin (1989) tutkimuksessa psykologia ei kuulunut 12 tutkittuun tieteenalaan, eikä ota näin ollen kantaa psykologian asettumiseen tieteen taksonomiassa. Kuitenkin poiketen Biglanin tuloksista, Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander (2009) mainitsevat artikkelissaan Singerin (1996) tutkimuksen, jossa psykologiaa luonnehditaan pehmeäksi, eikä kovaksi tieteeksi. Artikkelissa nostetaan esille myös se, että tieteenalojen sisällä on suurta vaihtelua, ja tulkinnat tieteenalan semantiikasta vaihtelevat. Tämä selittää ristiriitaisia tuloksia psykologian sijoittumisesta tieteen taksonomiassa. On myös syytä

huomata, että tieteen paradigmat elävät ajan saatossa. Toisin sanoen psykologian voisi olettaa olevan liikkeessä edellä kuvatuilla akseleilla, ei paikallaan.

Aiemmissa yliopisto-opetuksen tutkimuksissa on havaittu tieteenalakohtaisia eroja, joiden ajatellaan johtuvan tieteenalojen tietorakenteiden sekä opetus- ja tutkimustraditioiden eroista (Nevgi ym. 2009). Nevgi ym. (2009) tutkivat millaisia eroja on havaittavissa eri tieteenalojen opettajien opetuksellisissa lähestymistavoissa. Vaikka tutkimukset ovatkin suoritettu yliopistokontekstissa, voidaan niiden ajatella sopivan myös lukion psykologiaan - opetussuunnitelmassa alleviivataan kuitenkin psykologian tiedepainotteisuutta (LOPS 2015, 165). Tutkimuksessa opetukselliset lähestymistavat oli jaettu sisältölähtöiseen ja oppimislähtöiseen. Sisältölähtöisessä opettajan tavoitteet ja opetusmenetelmät perustuvat opetettavan aineen sisältöihin, kun taas jälkimmäisessä opetuksen taustalla on oppimisprosessin tukeminen ja oppimisen edistäminen. Tulosten mukaan kovilla tieteenaloilla painottui sisältölähtöinen lähestymistapa ja pehmeillä tieteenaloilla oppimislähtöinen lähestymistapa. Aineiston kuvailun ollessa tiedekunta-kohtainen, tuloksista ei käy ilmi onko aineistoa kerätty myös psykologian opettajilta. (Nevgi ym. 2009.)

## 6 HYVÄ OPETTAJUUS

Kysymykseen mitä on hyvä opettajuus, liittyy myös läheisesti kysymys hyvästä opettajasta. Korthagenin (2004, 87) mukaan kysymykseen ei voida vastata pelkästään tarkastelemalla erilaisia opettajuuden kompetensseja, eikä yksinkertaista vastausta kysymykseen ole edes saatavilla. Muutoksen tasoja kuvaavasta sipulimalli toimisi kuitenkin hyvänä viitekehystenä kysymyksen tarkasteluun. Siinä uloimpana tasona on ympäristö (luokka, oppilaat, koulu), joka on vuorovaikutuksessa opettajan käyttäytymisen kanssa. Seuraavana ”syvemmillä sipulissa” ovat opettajan kompetenssit (esim. tieteenalatieto), uskomukset, identiteetti. Lopuksi, sisimmän tason muodostaa opettajan missio. Vain uloimmat alueet ovat suoraan havaittavissa opetuksessa, vaikka kaikilla tasoilla on vaikutuksensa opettamiseen (Korthagen 2004,80.) On hyvä myös huomioida, ettei hyvä opettaja toteuta aina hyvää opettamista. Vaikka opettajan kyvyt olisivat erinomaiset ja hän olisi inspiroitunut, ympäristö voi asettaa suuretkin rajoitteet opettamiselle. (Korthagen 2004, 87.)

Hyvää opettajuutta voidaan tarkastella myös opettajan asiantuntijuuden kautta. Asiantuntijuus on perinteisesti nähtävissä kolmen näkökulman kautta, jotka tulisi nähdä toisiaan täydentävinä. Tiedollisen näkökulman mukaan asiantuntijuus on yksilöllistä ja kognitiivista. Osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijuus on yhteisöllistä ja kontekstisidonnaista. Viimeisenä tiedonluomisnäkökulma yhdistää yksilöllisen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden luonteen ja korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina. (Tynjälä 2006, 84.)

Jos opettajan asiantuntijuutta tarkastellaan kognitiivisesta näkökulmasta, huomio kiinnittyy asiantuntijuuden tiedollisiin komponentteihin. Teoreettisen tiedon osalta tieto jakautuu pääosin substanssitietoon ja kasvatustieteelliseen tietoon, jotka ovat luonteeltaan formaaleja ja eksplisiittisiä. Opettajan asiantuntijuuden kannalta keskeistä on näiden kahden tiedon integroituminen pedagogiseksi sisältötiedoksi, jota on kuvattu tarkemmin luvussa 3. Tämä edustaa myös teoreettista tietoa, mutta ennen kaikkea käytännöllistä tai kokemuksellista, usein informaalia tai implisiittistä tietoa. (Tynjälä 2006.) Tynjälä (2006, 93-94) kuvaa teorian ja käytännön suhdetta tutkimustulosten valossa seuraavasti: muodollinen tieto muuttuu ekspertin epämuodolliseksi tiedoksi ongelmanratkaisun kautta. Lisäksi opettajankoulutuksen tulisi tarjota välineet teoreettisen tiedon transformointiin käytäntöön ja toisaalta käytännöllisen tiedon käsitteellistämiseen.

Kolmatta asiantuntijuuden taitoa, itsesäätelytaidon merkitystä on alettu korostaa vasta viime aikoina. Opettajana se on erityisen tärkeää, sillä oman itsesäätelyn lisäksi näiden taitojen hallintaan tulisi ohjata myös opiskelijoita. Jotta itsesäätely kytkeytyisi asiantuntijuudessa yhteen teorian ja käytännön kanssa, tarvitaan välittäviä välineitä. Näitä ovat esimerkiksi kirjoittamistehtävät ja ohjauskeskustelut.

Osallistumisnäkökulmasta opetusharjoittelun voidaan ajatella olevan tie asiantuntijuuteen. Opetusharjoittelussa on kyse ohjauksellisesta suhteesta noviisiin ja ekspertin välillä. Laajemmin osallistumisnäkökulma painottaa toimintakulttuurin merkitystä asiantuntijuudessa. Individuaalisessa opetuskulttuurissa opettajat toimivat itsenäisesti. Vaikka kulttuurin tarjoama yksityisyys ja kriittisyyden minimaalisuus voivat olla hyviä asioita, negatiivisena käänttöpuolena tulee palautteen ja tuen saamisen puute. Enemmän yhteistyöhön perustuva kulttuuri saattaakin olla edullisempi asiantuntijuuden kehittymiselle, vaikka myös kollektiiviset opetuskulttuurit sisältävät usein omat ongelmakohtansa. (Tynjälä 2006.)

Tiedon luomisen näkökulmassa yhdistyy kognitiivinen, yksilökeskeinen näkökulma, sekä kollektiivinen osallistumisnäkökulma. Käsite adaptiivinen eksperti kuvaa hyvin asiantuntijuutta, jossa ekspertit pystyvät luomaan uutta tietoa ja ratkaisemaan uusia ongelmia. Asiantuntijuus voidaan nähdä myös progressiivisena ongelmanratkaisuna, jossa asiantuntija ylittävät rajojaan ja oppivat uutta. Molemmille määritelmille keskeistä on se, ettei asiantuntijuutta nähdä staattisena tilana. Rutiiniosaamisen lisäksi asiantuntija kehittää jatkuvasti osaamistaan. Tiedon luominen ei ole kuitenkaan vain yksilön ominaisuus, vaan koko työyhteisön. Muutosmyönteinen ja jatkuvaa kehittämistä tukeva työyhteisö tukee myös yksilön asiantuntijuuden kehittymistä. (Tynjälä 2006.) Lopuksi Tynjälä (2006, 105) kuitenkin kysyy, kuinka tiedon luomisen asiantuntijoita opettajat lopulta ovatkaan. Tätä hän perustelee sillä, että opettajat luottavat työssään omaan kokemukseen, eivät niinkään tieteelliseen tietoon. Lisäksi alan tutkijoiden ja opettajien ammattikulttuuri, Suomessakin, ovat erillä toisistaan.

Yksi näkökulma hyvään opettamiseen voisi olla scaffolding, jossa opiskelijat pystyvät saavuttamaan ylemmän oppimisen tason opettajan avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että he pystyvät tuen avulla tekemään esimerkiksi tehtäviä, joita he eivät ensin yksin olisi pystyneet. (Ks. tarkemmin luku 4). Hammond & Gibbons (2004, 11) esittävät artikkelissaan retorisen kysymyksen siitä, millä tavoin scaffolding oikeastaan eroaa hyvästä opetuksesta, ja mainitsevat tämän olleen ajatuksia herättävä kysymys myös muiden tutkijoiden keskuudessa. Scaffolding pelkkään on tuskin synonyymi hyvälle

opettajuudelle. Kuitenkin jo volyymin perusteella, jolla se ilmenee oppimisen ja opetuksen tutkimusten yhteydessä, ansaitsee käsite paikkansa myös pohtiessa hyvää opettajuutta.

Hyvään opettajuuteen liittyy erilaisia diskursseja, joita Moore (2004) esittää teoksessaan. Ensimmäinen näistä on osaava ammattimies (competent craftsperson), jossa opettaja nähdään ensisijaisesti hänen osaamisalueidensa kautta. Toinen diskurssi on refleктоiva ammatinharjoittaja (reflective practitioner), jossa korostuu opettajan omat arviot työstään ja sen kehittäminen. Kolmas diskurssi on karismaattinen ja välittävä subjekti (charismatic and caring subject). Siihen liittyy ajatus siitä, että persoonallisuus on hyvän opettajuuden mittari ja opettajaksi synnyttään – ei kasveta. Diskurssi ei esiinny virallisissa yhteyksissä toisin kuin reflektiivisen ja etenkin osaavan opettajan diskurssit. (Moore 2004.) On tärkeää huomata, ettei ole vain yhtä oikeaa näkemystä, eikä vain yhtä oikeaa mallia opettajuuteen. Hyvässä opettajuudessa on ennen kaikkea kyse opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta ja siitä, että jokainen opettaja löytää itselleen toimivat tavat opettaa (Moore 2004, 25).

Hyvää opettajuutta on mahdollista tarkastella myös Aristoteleen hyveiden kautta. Aristoteles kuvaa hyveet keskitienä kahden paheen välissä. Suurisieluinainen opettaja täyttää kaikki opettajan hyveet. Hän on muun muassa rohkea, rehellinen, viisas ja oikeudenmukainen. Suurisieluisuus on tavoittelemisen arvoista, mutta vain harvat pääsevät siihen. (Huttunen & Kakkori 2007, 89.) Sillä hyveet perustuvat pitkälti persoonallisuuteen, on myös syytä kysyä missä määrin persoonaa on mahdollista kehittää. Ehkä parempi tapa olisikin tarkastella niitä hyveitä, jotka ovat merkityksellisimpiä opettajalle. Tai toisaalta niitä paheita, jotka ovat vähiten haitallisia. Huttunen & Kakkori (2007) lisäävät opettajien hyveisiin vielä demokraattisen ja asenteen sekä poliittisen korrektiuden, samalla täydentäen Aristoteleen hyveiden taulukkoa. Lisäksi keskeistä opettajan työssä olisi pedagogisen ystävyyden muodostuminen opettajan ja oppilaan välillä. Siinä molemmat osapuolet antavat ja saavat eri asioita. Tähän vastavuoroisuuteen saattaa olla vaikea päästä, esimerkiksi opetusryhmän ollessa suuri. (Huttunen & Kakkori 2017, 93).

Entä voiko hyvää opettajuutta mitata? Yksi tapa arvioida tai mitata hyvää opettajuutta on tarkastella sitä oppimistulosten kautta. Empiiristen tutkimusten mukaan opettajan koulutus- ja kokemustaso, tieteenalatieto ja pedagoginen tieto ovat oppimistuloksiin vaikuttavia tekijöitä. Toisaalta samaan aikaan tulee huomioida, että oppilaiden koulusuoriutumiseen vaikuttaa paljon enemmän oppilaiden sosioekonominen tausta kuin

koulun laatu. (Goldhaber 2002.) Artikkelissa käsitellyt tutkimukset ovat kuitenkin kansainvälisesti ja myös keskenään eri konteksteissa toteutetut, jonka vuoksi tuloksiin täytyy suhtautua kriittisesti. Oppimistulokset ovat tuskin pelkästään riittävä hyvän opettajuuden mittari.

## 7 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

*T1. Millaisena lukion psykologian opettajat näkevät hyvän psykologian opetuksen?*

*T2. Mitä erityispiirteitä lukion psykologian opetukseen liittyy?*



## 8 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Seuraavassa kuvataan tutkimusaineistoa ja menetelmiä, sekä tutkimusprosessin etenemistä. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä käsitellään tutkielman viimeisessä pohdintaluvussa.

### 8.1. Aineiston ja tutkimuksen etenemisen kuvailu

Tutkimuksessa haastateltiin lukion psykologian opettajia. Tavoitteena oli löytää opettajia, joilla on myös toinen opetettava aine, jotta psykologian opetuksen erityispiirteet hahmottuisivat paremmin. Lähtöajatuksena oli se, että tällöin opettajat kykenisivät vertailemaan mielekkäämmin eri oppiaineita opetuksen näkökulmasta. Haastateltavat kerättiin Psykologian opettajien Facebook ryhmän kautta. Ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin esihaastattelu, jonka tarkoitus oli testata haastattelurungon toimivuutta. Osa pilottihaastattelussa esitetyistä jatkokysymyksistä sulautui luontevasti haastattelurungon varsinaisiksi kysymyksiksi seuraaviin haastatteluihin. Sillä kaikki haastattelut olivat perusrungoltaan identtisiä, pilottihaastattelu käytettiin osana varsinaista tutkimusta. Ennen haastattelua opettajat olivat tietoisia haastattelun pääteemoista, mutta itse haastattelurunkoa ei lähetetty etukäteen. Toisin sanoen opettajat eivät tulleet haastatteluun valmiiden vastausten kanssa. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2020 ja litteroitiin loppuun helmikuun aikana.

Tutkimuksen haastateltavat olivat pääkaupunkiseudun ja Turun seudun lukion psykologian opettajia (yht. N=7), joilla kaikilla oli psykologian lisäksi yksi tai useampi opetettava aine. Tutkittavat muodostivat suhteellisen heterogeenisen joukon, sillä useita heitä erottivat opettavien aineiden kombinaatioiden lisäksi koulutustausta ja opetuskokemus. Suurin osa opettajista oli muita kuin psykologian maistereita. Heillä oli psykologian lisäksi opettavana aineinaan uskonto, filosofia, elämäntietä, yhteiskuntaoppi ja/tai opinto-ohjaus. Kaikkia mainitsemiaan aineita opettajat eivät välttämättä aktiivisesti opettaneet enää haastatteluhetkenä. Kaikki haastateltavat arvioivat opetuksen jakautuvan niin, että psykologian osuus oli vähintään 50% haastatteluhetkenä (ka. ~83%). Useat kertoivat tämän kuitenkin vaihdelleen ja vaihtelevan edelleen. Opetuskokemusta opettajilla oli 3-30 vuotta (ka ~14,5). Huomioitavaa on myös se, että

osa haastateltavista kertoi olleensa oppikirjailijana tai mukana opetussuunnitelmatyössä. Suojatakseni haastateltavien anonymiteettia, jätän tekemättä tarkemman taulukoinnin haastateltavien taustatietojen suhteen. En koe sitä myöskään relevantiksi tämän tutkimuksen kannalta, sillä en pyri vertailemaan opettajien käsityksiä.

## 8.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimuksen aineistonkeruun menetelmänä on puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastattelu on jaettu teemoihin tutkimusongelmien pohjalta. Haastattelussa siis esiintyvät teemoina 1) psykologian erityispiirteet ja 2) hyvä psykologian opettajuus (ks. liite 1). Puolistrukturoidun haastattelun määritelmien mukaan haastattelu noudattaa osin ennalta määrättyä kaavaa, mutta antaa haastattelijalle vapauden esimerkiksi vaihdella kysymysten järjestystä tai sanamuotoa. Teemahaastattelussa yksityiskohtaisen kysymysten sijaan haastattelu etenee kaikille samojen teema-alueiden varassa. Haastattelun edut tutkimusmenetelmänä ovat syvälle pääseminen ja moninaisten merkitysten löytäminen tutkimusongelmien ympäriltä. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)

Käytännössä haastattelu eteni hyvinkin paljon jatkokysymysten mukaan, joita ei ole erikseen merkitty haastattelurunkoon. Menetelmänä teemahaastattelu sopi hyvin tutkimusongelmiin, sillä sen avulla päästiin syvälle aihepiireihin. Puolistruktuurisen luonteensa vuoksi teemahaastattelu rakensi haastattelua, mutta samalla mahdollisti väljyyden haastatteluun. Moniin tutkimuskysymysten kannalta relevantteihin tietoihin, päästiin nimenomaan jatkokysymysten ja keskustelun myötä.

## 8.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, jossa analyysin kohteena ovat litteroidut haastattelut (yht. 45s.) Sisällönanalyysissä on kyse aineiston järjestämisestä selkeään muotoon, jotta voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aineistolähtöinen, eli induktiivinen sisällönanalyysi lähtee nimensä mukaisesti aineistosta. Tällöin analyysin luokittelu ei perustu mihinkään olemassa olevaan

käsitejärjestelmään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Karkeasti kuvattuna analyysiprosessi on kolmivaiheinen: ensin aineisto pelkistetään, sitten ryhmitellään ja lopuksi luodaan teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2018). Käytännössä lähdin pelkistämään aineistoa niin, että lähdin etsimään haastateltavien ilmauksista vastauksia tutkimuskysymyksilleni. Hyödynsin värikoodausta, jolla selvensin ilmausten yhtäläisyyksiä. Ryhmittelin ne tutkimuskysymysten, eli tässä tutkimuksessa samalla haastatteluteemojen alle. Lopuksi käsitteellistin luokitteluni. Analyysi ei sisältänyt kvantifiointia, eli määrällistä luokittelua.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin sijaan voisi puhua myös aineistolähtöisesti temaattisesta analyysistä. Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan vaikuttaisi siltä, että pääero näiden välillä on aineiston kuvailutapa: temaattisessa analyysissä hyödynnetään karttoja ja sisällönanalyysissä taulukoita. Lisäksi sisällönanalyysissä puhutaan usein luokitteluista tai kategorioista, temaattisessa analyysissä nimensä mukaisesti teemoista. Kirjallisuudessa kuitenkin analyysitapojen käytännöt menevät ristiin rastiin, jonka vuoksi Tuomi & Sarajärvi (2018) toteaakin, että keskeisintä on perusteltu ja systemaattinen ote analyysissä – ei sen nimi. Tein päätöksen puhua sisällönanalyysistä ja samanaikaisesti teemoista. Analyysissani huomioin myös sen, että se olisi lukijalle mahdollisimman helposti ymmärrettävä.

## 9 TULOKSET

Tulokset on luokiteltu tutkimuskysymysten mukaan teemoihin. Alla oleva taulukko kuvaa sisällönanalyysin tuloksia, joita avataan tarkemmin alaluvuissa. Opettajien käsityksiä hyvästä psykologian opetuksesta ja psykologian erityispiirteistä voitaisiin pitää myös pääteemoina ja muita taulukon soluja alateemoina. Lopuksi tulokset vedetään yhteen ja samassa tarkastellaan teemojen suhdetta toisiinsa. Tuloksissa esiintyy suoria lainauksia opettajilta, ja heidät on anonymisoitu koodein (H1, H2 jne.) Haastateltavat ajautuivat monesti sivupoluille tai poukkoilivat aiheiden välillä. Kahdella katkoviivalla (--) kuvataan sitä, kuinka lainausten välistä on karsittu tavaraa. Lainaukset pysyvät näin selkeinä ja relevantteina.

Taulukko 2. Teemoittelu

<b>T1: Hyvä psykologian opetus</b>	<b>T2: Psykologian erityispiirteet</b>
Valmennus ylioppilaskirjoituksiin	Uusi oppiaine
Hyvän ja sensitiivisen ilmapiirin luominen	Laaja-alaisuus
Ymmärryksen lisääminen	Uusi, kehittyvä tieteenala
Kiinnostuksen herättäminen	Lähellä opiskelijoita
Tiedepainotteisuus	Soveltavuus
Ajankohtaisuus	

## 9.1 Opettajan käsitykset hyvästä lukion psykologian opetuksesta

Opettajien käsitykset hyvästä opetuksesta sisälsivät lähes poikkeuksetta useita elementtejä. Hyvään opettajuuteen liittyi usein myös ristiriitoja ja haasteita. Keskustelimme opettajien kanssa myös siitä, voiko opetuksen tasoa mitata ja mikä merkitys kokemuksella on opettajuuteen. Opetuksen mittaaminen tuntui ajatuksena haastavalta ja tarpeettomalta. Esimerkiksi oppimissuoritusten mittaaminen ei antaisi validia, tai ainakaan riittävää tietoa opetuksen tasosta. Hyvää opettajuutta voi tehdä usealla eri tavalla, totesivat haastateltavat. Tätä voi selittää myös sillä, että käsitys hyvästä opettajasta on opiskelijoidenkin näkökulmasta subjektiivinen. Hyvässä opetuksessa, varsinkin psykologian opetuksessa, heijastuvat muutkin kuin kovat arvot. Tällä tarkoitan esimerkiksi kurssiarvosanoja ja ylioppilaskirjoituksia. Se on opettajien mukaan muun muassa sitä, että opetus tarjoaa työkaluja ymmärtää itseä, sekä ympäröivää maailmaa. Opettajien mukaan käsitteitä hyvä ja parempi voidaan kuitenkin käyttää opetuksen yhteydessä (ainakin varoen) – puhuvathan opiskelijatkin samoilla käsitteillä.

Mielenkiintoista on se, että yli puolet opettajista mainitsivat olevansa parempia opettajia kokemuksen myötä. Loput vastasivat olevansa erilaisia, mutta eivät osanneet arvioida asiaa huonompi-parempi-akselilla. Kokemusta paremmuudesta selittivät tieteenalatiedon lisääntyminen sekä pedagogisten tietojen ja taitojen karttuminen, jotka loivat varmuutta opetustapahtumaan. Psykologian tieteenalatiedollinen osaaminen koettiin kokemuksestakin huolimatta monesti keskeneräiseksi tai riittämättömäksi. Tämä johtuu tieteenalan luonteesta: psykologiaa kuvailtiin uudeksi ja alati muuttuvaksi tieteeneksi, jonka perässä on haastavaa pysyä työajan puitteissa. Oman asiantuntijuuden ylläpitäminen ja kehittäminen nähtiin kuitenkin edellytyksenä hyvälle opettajuudelle. Tämä tarkoitti palautteen keräämistä ja tiedollista kehitystä. Pari opettajaa lähettikin toiveen siitä, että yliopisto järjestäisi täydennyskoulutusta opettajille. Jollain tapaa opettajien puheissa tiivistyi sanoma: aina voisi olla parempi opettaja.

Vielä yksi oleellinen tausta psykologian opetuksesta on sen kontekstisidonnaisuus. Osa opettajista kertoo toimineensa eri tavalla eri kouluissa, jossa opiskelija-aines on erilainen. Tähän vaikuttaa opiskelijoiden toiveet ja heidän lähtötasonsa. Eri ympäristö vaatii erilaisia asioita opettajalta. Luonnollisesti myös ryhmäkoilla on suuri vaikutus luokkahuoneessa harrastettuun pedagogiikkaan. Pienemmässä ryhmässä on helpompi

huomioida yksilöt ja arvioida prosessia. Voidaan siis ajatella, että hyvä opettajuus on myös kontekstisidonnaista, vaikka tätä haastateltavat eivät eksplisiittisesti ilmaisekaan.

Alaluvuissa käsitellään aineistosta muodostettuja teemoja liittyen opettajien käsityksiin hyvästä lukion psykologian opetuksesta. On tärkeää huomata, että teemojen päällekkäisyys on tyypillistä opettajien käsityksissä. Toisin sanoen teemojen kuvaamat käsitykset eivät kuvasta joko-tai-asetelmaa.

### 9.1.1 Valmennus ylioppilaskirjoitukseen

Merkittävä tulos jo itsessään on se, että jokainen haastateltava puhui ylioppilaskirjoituksista, vaikka en suoraan kysynytään siitä. Ylioppilaskirjoitukset eivät olleet myöskään ilmaistuna tutkimuskysymyksissä. Tämä kertoo kuinka merkittävästi kirjoitukset vaikuttavat lukio-opetukseen. Teeman nimeämisen taustalla olivat opettajien omat sanavalinnat valmennuksesta, kilpailusta tai niiden liitännäisistä. Vaikka kyseessä ei olekaan diskurssianalyysi, selvennän ensin ylioppilaskirjoitukseen liittyvää ristiriitaisuutta kuvailemalla opettajan puhetapoja. Siirryn vasta tämän jälkeen kuvailemaan sitä, kuinka ylioppilaskirjoitukset liittyivät opettajien käsityksiin hyvästä psykologian opetuksesta.

Eräs haastateltava nosti ylioppilaskirjoitukset esille ikävänä asiana, kun kysyin, kuinka opetussuunnitelma ohjaa opetustyötä. Tämä avasi lisäkeskustelua.

*Haastattelija: ”Miksi ikävä?”*

*H1 ” Se syö sitten sitä tavallaan, että ei voi keskittyä niin paljon asioihin, joihin ehkä haluais. Et tule semmonen velvollisuudentunne, että opintosuunnitelmassa vaaditaan tätä, niin pitää ehtiä käymään läpi nää ja nää asiat, koska kirjoitukset.”*

Myös arvioinnista kysyttäessä, ylioppilaskirjoitukset nousivat esille. H3 kuvasi inhottavana sitä, että ylioppilaskirjoitukset ovat lukion lopussa ja kertoi lukion muuttuneen yhä enemmän ”ylioppilaskirjoitukseen valmistavaksi mankeliksi”. Hänen mukaansa tämän taustalla on ylioppilaskirjoitusten painoarvon kasvu, johtuen viime aikaisista korkeakouluvalintauudistuksista. Olosuhteiden pakosta opettaja oli joutunut muuttamaan pedagogiikkaansa koekeskeisemmäksi. Tämä näkyy muun muassa arvioinnissa ja sisältöjen valinnassa. Osin tämä kuvaa opettajan käsitystä siitä, että

nykyään hyvä opettajuus vaatii valmentamista ylioppilaskirjoituksiin, vaikka haastateltava ei sitä eksplisiittisesti kerrokaan. Tätä on kuvattu alla.

*H3: ”Ei niillä (oppimispäiväkirjat) pärjää sitten välttämättä niissä yo-kisoissa, että mun on pakko opettaa ne kirjoittaa sen tyyppistä tekstiä, jolla ne saa pisteitä. Ja tää on mun mielestä vähän ärsyttävää. Tää on mun mielestä taannuttanut pedagogiikkaa, tää. Ei voi mitään.”*

Kuinka sitten ylioppilaskirjoitukset ilmenivät käsityksissä hyvästä? Yksi haastateltava kertoo ylioppilaskirjoitusten olevan pakollinen toinen puoli, vaikka hän ei koekaan ”valmentajan” roolin olevan tärkein elementti hyvässä opettajuudessa.

*H1: ” Ja mä teen paljon kaikkia asioita ja yritän vääntää rautalangasta juttuja, et he pärjäis siellä ylioppilaskirjoituksissa. Koska se on koko ajan se toinen puoli, kuten mä sanoin. Et sitä mä pidän siinä (hyvän ilmapiirin luomisen) rinnalla.”*

Toinen haastateltava uskoo opiskelijoiden perustavan käsityksensä hyvästä opettajasta kykyyn valmentaa opiskelijat ylioppilaskirjoituksiin. Hän jatkaa kertomalla, että opettajan pätevyys ja innostuneisuus ovat oletettavasti myös tärkeitä asioita. Ylioppilaskirjoitukset hän nostaa kuitenkin ensin esille ja myöhemmin kertoo, että valmennus ylioppilaskirjoituksiin on myös osa hänen käsitystään hyvästä opettajuudesta, vaikka tähän liittyy myös pehmeämpi arvoja, kuten oppimismyönteisen ilmapiirin luonti. Hän ajattelee ylioppilaskirjoituksista siis melko samalla tavalla kuin haastateltava 1.

*Haastattelija: Voisko ajatella, että hyvä opettajuuteen nykyään kuuluis myös se, että on hyvä valmentaja ylioppilaskirjoituksiin?*

*H7: Joo mä sanoisin et se on osa sitä hyvää opettajuutta lukiossa, kyllä. Mut en mä usko, et vaikka se ois kuinka hyvä valmentaja ylioppilaskirjoituksiin, niin jos oppitunnin ilmapiiri on vaikka kovin ankee... Niin kyl mä sanoisin et hyvään opettajuuteen kuuluu et luo sellasen oppimismyönteisen ilmapiirin.*

Merkittävää on se, ettei kukaan haastateltava maininnut ylioppilaskirjoituksiin valmentamista tärkeimpänä hyvän opettajan elementtinä, eikä painottanut sitä. Viesti siitä, että ylioppilaskirjoituksiin liittyvää aspektia ei voi sulkea pois opetuksesta, oli kuitenkin selkeä.

### 9.1.2 Hyvän ja sensitiivisen ilmapiirin luominen

Opettajat näkivät hyvän ilmapiirin luomisen lähtökohtana ja jossain määrin myös edellytyksenä oppimiselle. Useat haastateltavat nostivat esille ilmapiirin tavalla tai toisella käsityksissään hyvästä opetuksesta. Tämä nähtiin oppiainerajat ylittävänä, ei vain psykologiaan sidoksissa olevana hyvän elementtinä.

*H1: ”No hyvä psykologian opettaminen on sitä, että opiskelija tulee tänne luokkaan mielellään -- ja samahan koskee kaikkia aineita.”*

*H4: ”No mun mielestä ylipäätän hyvä opettaminen perustuu sellaseen ilmapiiriin, tunneilmapiiriin luomiseen. -- sellainen myönteinen ilmapiiri, joka mahdollistaa sen, että jokainen saa olla oma itsensä -- sellanen ilmapiiri, että opettaja on kiinnostunut opiskelijoista.”*

Jotta tällainen ilmapiiri olisi mahdollista luoda, nostavat edellä mainitut haastateltavat esille opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot, mutta ennen kaikkea halun olla vuorovaikutuksessa ja tehdä töitä nuorten kanssa.

Vaikka H1 totesikin haastattelussa lukion hyvän opetuksen olevan myös valmennusta ylioppilaskirjoituksiin, sekään ei onnistuisi ilman hyvää ilmapiiriä. Puhumattakaan opetuksen muista, inhimillisemmistä päämääristä. Jatkoimme tästä keskustelua seuraavasti:

*Haastattelija: ”Tarkotatko tolla, että se ei oo pelkkää tiedollista, vaan myös siihen liittyy pehmeemmät arvot?”*

*H1: ”Kyl mä näin sanoisin, et se on oleellista. Et siellä tunnilla on semmonen ilmapiiri et sinne on kiva tulla ja opettaja on myöskin kiinnostunut siitä, miten opiskelijat voi ja mitä niille kuuluu.”*

Ilmapiirin luominen nähtiin tärkeäksi myös sen vuoksi, että psykologiassa liikutaan sensitiivisten aiheiden parissa. Luokassa saattaa istua oppilas, jolla on mielenterveydenhäiriö tai kiusaamistaustaa, kun aihetta käsitellään tunnilla. Tämän vuoksi myös empaattisuus ja sensitiivisyys ovat psykologian opettajalta vaadittavia asioita. Se, että psykologiassa liikutaan oppilaita lähellä olevien, sensitiivistenkin aiheiden äärellä, oli myös opetuksen erityispiirre. Eräs haastateltava kuvaa, että välillä hyvä opetus on sitä, että huomioi tunnin päätteeksi ahdistuneen näköisen nuoren ja kysyy, onko kaikki hyvin. Välillä puolestaan oppilaat lähestyvät arkaluontoisilla aiheilla opettajaa, joka on oletettavasti merkki hyvin rakennetusta ilmapiiristä.



*H6: ”Ehkä enemmän psykologian opettajalta (kuin muiden aineiden opettajilta) odotetaan, vaikka mä en ole psykologi, että olis ymmärtävä ihminen.”*

Psykologian opettajiin kohdistuu siis myös odotuksia auttamisesta. Toinen haastateltava selittää tätä sillä, että kun tunnilla puhutaan esimerkiksi mielenterveysaiheista, opiskelijoiden on luontevaa kääntyä opettajan puoleen samoissa asioissa. Näin ollen hyvän ilmapiirin luomisessa on kyse myös psykologisesta turvallisuudesta ja luottamuksesta.

### 9.1.3 Ymmärryksen lisääminen

Tässä teemassa tulee esille opetuksen perustehtävä, eli välittää tieto opiskelijalle, niin että hän ymmärtää sen. Näkökulma on kuitenkin laajempi: tiedon tulisi auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa elämäänsä ja ympäröivää yhteiskuntaa. Haastateltavien käsityksistä voi päätellä, ettei tiedossa keskeistä ole niinkään sen ulkoa opettelu, vaan sen sovellusarvo.

*H2: ”Pidän tärkeimpänä sitä et mä haluan tai toivon, että ne jotka on käynyt mun kursseilla, et heille olis oikeesti tullu semmonen kyky nähdä yli, nähdä isosti. Eli hyvä opetus olis antanut heille kyvyn nähdä isossa kuvassa näitä psykologian sisäisiä yhtymäkohtia, sekä myös yhtymiä muihin oppiaineisiin ja ympäröivään maailmaan.”*

Lopuksi haastateltava esittää vielä toiveen siitä, että kunpa pystyisitte käyttämään edes kerran näitä oppeja elämässänne.

*H2: ”Et oon sanonuki heille, et jos te edes yhden kerran omassa arjessanne tai elämän tilanteessa muistatte nää.”*

Vastaavan toiveen esittää myös toinen opettaja haastattelun alkupuolella. Hän puhuu läpi haastattelun psykologian oppiaineen tarjoamasta vaikutusmahdollisuudesta opiskelijoiden hyvinvointiin.

*H4: ”Et jos jokainen perehtyis X teoriaan ja ymmärtäis sen, jota minä itse oisin halunnut lukiolaisena kuulla. Et X hei, se että sulla on nyt tämmönen käsitys itsestä matematiikan opiskelijana, ei tarkoita että sinä olet sellainen matematiikan opiskelija.”*

Yksi haastateltava toivoo, että hyvän opetuksen avulla oppilaat pystyisivät kehittämään ajatteluaan ja ymmärtämään ilmiöitä paremmin. Opettajalta tämä edellyttää etenkin tehtävien ja pohdintojen teettämistä, jossa tietoa täytyy prosessoida ja muokata.

*H3: ”Joka saa opiskelijan aktiivisesti prosessoimaan niitä käsiteltäviä asioita. Ja tuo sellasia välineitä, toisaalta sellasen oman analyttisen ajattelun kehitykseen — mut toisaalta sellaseen ihmisen toiminnan ymmärtämiseen ja oman toiminnan ymmärtämiseen.”*

Ymmärrys ja soveltaminen ovat keskeisiä toki niin opetussuunnitelman kuin ylioppilaskirjoitustenkin osalta, mutta tässä teemassa ilmenee myös muut kuin puhtaasti opetukselliset päämäärät. Voi jopa sanoa, että opettajat positioivat itsensä opettajan roolin lisäksi myös kasvattajiksi tai valmentajiksi elämää varten.

#### 9.1.4 Kiinnostuksen herättäminen

Hyvän opettajan pitäisi pystyä herättämään oppilaissa kiinnostus psykologiaa kohtaan. Oppiaine tarjoaa paljon mahdollisuuksia tähän. Useat haastateltavat puhuivat siitä, kuinka psykologia on kaikkia koskettava aine. Tämä johtuu siitä, että olemme kaikki ihmisiä ja psyykkiset prosessit ovat meille yhteisiä. Psykologia tarjoaa myös useita näkökulmia ja sovelluskohteita. Nämä liittyvä myös psykologian erityispiirteisiin, joita on käsitelty tarkemmin tutkielman tulososion toisessa luvussa.

*Haastattelija: ”Mitä on hyvä psykologian opettaminen?”*

*H5: Se on ennenkaikkea mielenkiintoista, herättää opiskelijan mielenkiinnon. Koska nää asiat on kuitenkin lähellä heidänkin kokemusmaailmaa.*

Jatkoimme keskustelua myöhemmin saman haastateltavan kanssa seuraavasti:

*Haastattelija: ”Onko viihtyminen tärkeä elementti sen kannalta, että oppii?”*

*H5: ”On, tai motivaatio. Motivointi. Mut ei viihtyminen vaan sen kannalta, et kokee vaikka helpoksi. Mut motivointi on tosi tärkeä.”*

Katson motivoinnin menevän myös saman teeman alle, vaikka motivaatio voikin syntyä useasta eri lähteestä. Oletan kuitenkin, että opettajan pyrkimys on lähtökohtaisesti herättää kiinnostus ja sisäinen motivaatio, eikä motivoida oppilaita esimerkiksi ulkoisten

palkkioiden avulla. Yksi opettaja nostaa esille näkökulman siitä, että motivointi on yleensä helppoa psykologiassa, sillä se on uusi oppiaine ja opiskelijoilla on yleensä positiiviset ennakkooajatukset oppiainetta kohtaan. Tätä hän rinnastaa toiseen opetettavaan aineeseensa, joka on alkanut jo peruskoulussa ja hänen mukaansa *”voi olla, että peruskoulussa motivaatio on menny totaalisesti” (H7).*

Kiinnostuksen nostaa esille myös toinen opettaja. Hän kertoo, että kiinnostusta voi luoda esimerkiksi maustamalla kurssia mielenkiintoisilla videoilla tai vierailulla. Samaan aikaan hän kuitenkin toteaa, ettei opetuksen aina tarvitse olla erikoista ollakseen hyvää. Myöskään resurssit eivät riittäisi ”jatkuvaan maustamiseen”.

*H6: ”Sit kyl mä toivoisin, että psykologian opiskelu on sellasta niinku kiinnostavaa, että opiskelijalla on sellainen olotila, että tunnit on enimmäkseen kiinnostavia.”*

Kysyin samalta haastateltavalta myös sitä, että millä perusteella hän uskoo opiskelijoiden tekävän arvioita opettajista, jolloin opettaja nosti mielenkiintoisen näkökulman esille verraten eri aineiden opettajia.

*H6: ”No kyl mä ajattelen, että psykologian opettajaa varmaan arvioitais aika eri tavalla just, kun vaikka matematiikan opettajaa. Matematiikan opetuksessa on tosi tärkeää niinku, että opettaja selittää ja auttaa ymmärtämään sitä mitä itse ei ymmärtäisi. Psykologian opettajalla enemmän arviointi kohdistuis siihen, onko se kiinnostavaa, tapahtuuko tunnilla sellaisia asioita, jotka tuo hyvän tunnelman.”*

Selvää on, että kyseessä on olettamus, eikä opettajalla ole pääsyä opiskelijoiden tietoisuuteen. On kuitenkin mielenkiintoista huomata, että opettajan oma käsitys hyvästä psykologian opetuksesta on yhtenevä oletuksesta liittyen opiskelijoiden käsityksiin.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että opiskelijat ovat usein kiinnostuneita psykologiasta jo itsessään. Hyvä opettaja voi kuitenkin rakentaa pedagogiikkaansa niin, että hän tarjoaa jokaiselle jotakin ja hyödyntää psykologian oppiaineen tarjoamia sovelluskohteita niin, että jokainen opiskelija löytää niihin tarttumapintaa. Motivointi on myös opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen tuotos.

#### 9.1.5 Tiedepainotteisuus

Monet psykologian opettajista alleviivasivat tiedepainotteisuutta hyvän opetuksen yhteydessä. Mielenkiintoinen huomio on se, että tiede-sana oli käytössä lähes yhtä monta kertaa kuin oppiaine. Eräs haastateltava kertoi tiedepainotteisuuden ilmenevän myös opetussuunnitelmassa ja oppimateriaaleissa voimakkaasti – enemmän kuin esimerkiksi muissa hänen opetettavissa aineissaan. Täten tiedepainotteisuus voidaan nähdä myös psykologian erityispiirteenä.

*H5: ”Psykologiassa on vielä ehkä keskeisemmin esillä sieltä tieteenalasta nouseva käsitteistö ja teorit. Ja mielellään myös niin, että ne osaa viitata tutkimuksiin. Ja sit se tutkimuksen tekeminen on OPSiin kirjattu sisälle. Eli tutkimuspainotteisuus on tosi tärkeää.”*

Toinen haastateltava nosti esille myös tiedepainotteisuuden ja kysyin häneltä, miksi tiedettä painotetaan niin paljon psykologiassa. Tähän hän vastasi seuraavasti:

*H7: ”Voisko se liittyä tähän, että psykologiaa on välillä kritisoitu siitä, että se on ihan huuhaatiedettä, ja onko tutkimukset toistettavissa ja niin edelleen. Niin olisko tähän vähitellen syntynyt tietty itsensäpuolusteluasetelma, tähän oppiaineeseen. Mutta tota, ehkä se toisaalta liittyy myös siihen, kun psykologia on nuori tieteenala -- ja tietokin päivittyy koko ajan niin vahvasti.”*

Samankaltainen puolusteleva ääni on havaittavissa myös opettajien käsityksissä hyvästä opetuksesta. Esimerkiksi edellä mainittu haastateltava mainitsee opetuksen tärkeäksi elementiksi tiedeperustaisuuden ja sen, ”et se tulis koko ajan opiskelijoille ilmi, et tää ei oo vaan oppikirjan kirjottajan mielipiteitä täällä, vaan nää kaikki perustuu johonkin tutkimukseen.” (H7).

Toisaalta puolustelun sijaan tämä voidaan varmasti nähdä myös eräänlaisena ylpeytenä omaa tieteenalaa ja opetettavaa ainetta kohtaan. Oli miten oli, sama ääni kuuluu myös toisen opettajan vastauksessa hyvästä opettajuudesta.

*H5: ”Mut samaan aikaan se ei oo semmosta puolivillasta kuvailua, mitä kaikki pystyy tekee, kun keskustelee kaverin kanssa elämästä. Et siinä täytyy olla se tieteellinen ote, ja se on mahdollista tehdä selkeeks. Ja opettajan pitäis pystyy tehdä selkeeks, et tämmönen tutkimustieto pystyy sanomaan aika selkeitäkin asioita niistä mekanismeista, miten me toimitaan. Ettei se jää semmoseks hötöks tai ympäripyöreeks kuvailukskaan. Et jos opettaja pystyy sen tuomaan siihen opiskeluun, niin sillen se on aika hyvä lähtökohta.”*

Yllä oleva haastateltava kertoi myös uskonnon ja psykologian eroja siinä, miten tiede näkyy oppiaineissa:

*H5: ”Uskonnossa keskustellaan niistä ilmiöistä vähän laajemmin. Toki siellä on tutkimus yhtä lailla: tieteen näkökulma edellä mennään, mutta siinä luonteessa tai perusajatuksessa on pieni ero. Et jos kykenee hahmottamaan ilmiöihin vaikuttavia tekijöitä ja tuomaan niitä esiin, niin se on tosi ansiokasta (uskonnossa) ilman että siellä on tosi tarkkaan määriteltyjä käsitteitä, mikä sit taas psykologiassa on tosi tärkeitä.”*

Tiedepainotteisuus tulee esille myös opetuksen suunnittelun yhteydessä, jolloin yksi haastateltava kuvaakin psykologian tärkeimmäksi suunnittelun kysymykseksi ”sisältöjen nitomisen opiskelijan omaan elämään ja toisaalta tieteeseen.” (H3)

Opetuksen tavoitteiden ja oppimateriaalien lisäksi tiede tuli ilmi opettajien omassa toiminnassa. He pyrkivät seuraamaan ajankohtaista tutkimusta ja lisäämään opetukseen keräämäänsä materiaalia, eivätkä näin ollen nojanneet pelkästään oppikirjojen materiaaleihin. Tiedepainotteisuuden voi tulkita olevan ehto hyvälle opetukselle, sillä sitä edellytetään myös OPS-tasolla. Toisaalta tiedepainotteinen opetus on osoitus opettajan henkilökohtaisesta asiantuntijuudesta.

#### 9.1.6 Ajankohtaisuus

Ajan seuraaminen liittyy etenkin psykologian oppiaineen taustalla olevaan tieteeseen, joka kehittyy ja muuttuu alati. Toisaalta se liittyy yleisesti mediaan, jotta opetukseen on mahdollista saada välineitä. Opetuksessa opettajan tulisi tarjota opiskelijoille tuoretta tieteellistä tietoa, ja toisaalta löytää sovelluskohteita ja sitoa opetusta ajankohtaisiin ilmiöihin. Hyvä opettaja siis seuraa aikaa ja hyvä opetus on ajankohtaiset ilmiöt ja tutkimukset huomioivaa.

*H2: ”Hyvä opetus edellyttää jatkuvaa sitä et koittaa pysyä ajassa kiinni, et mitä on meneillään yhteiskunnassa tai nuorten elämässä -- Se edellyttäisi myös toki sitä, missä olen tosi huono, että jaksais kóko ajan lukee ees jollakin lailla tota uusinta tutkimusta. Sitä se myös edellyttäisi.”*

Toisaalta aikaa tulisi seurata myös digitalisaation saralla ja soveltaa sen tarjoamia mahdollisuuksia pedagogiikkaan. Tämä kuvataan kuitenkin haastavaksi.

*H5: ”Ja ehkä nykyään, kun on sähköiset alusta, se vaatii aika paljonkin semmosta pedagogisesta miettimästä, et miten asiat tehdään. -- kun alustat vaihtunut viime vuosien aikana aika paljonkin, niin se on ollu haastavaa.”*

Ajankohtaisuus kytkeytyi myös toiseen psykologian erityispiirteeseen, sen taustalla olevaan suhteellisen uuteen ja alati kehittyvään tieteenalaan. Opettajan noston jälkeen, keskustelimme siitä missä määrin se on vaatimus ja onko ajan seuraaminen realistista.

*Haastattelija: ”Pitäiskö sun mielestä opettajan pysyy kärryillä siinä ja onkse realistisesti mahdollista?”*

*H3: ”Pitäs pysyy, joo, kyllä. Ja ei oo mahdollista kaikkee seurata. Mut ne suuret linjat, et mistä nyt puhutaan ja isot mullistukset.”*

Samaa kuvaa myös toinen haastateltava: *”Sitä aikaa ei oo käytännössä siihen, et pystyis pysyy koko ajan kärryillä et mitä tapahtuu.” (H7)*

Kuitenkin opettajien kuvausten perusteella voi tulkita, että ajankohtaisuus ei ole edellytys hyvälle opetukselle. Oppikirjat ovat riittävän ajan tasalla ja heijastavat OPSin tavoitteita. Myös hyvin perinteisin opetusmenetelmin voi saavuttaa hyvää opetusta. Ajan tasalla pysyminen mahdollistaa kuitenkin opetuksen kehittämisen ja kenties siitä astetta paremman tekemisen.

## 9.2. Opettajien kuvaamat psykologian erityispiirteet

Erityispiirteiden sijaan olisi kenties mielekkäämpää puhua ominaispiirteistä, mikäli ajatellaan että erityispiirteet ovat jotain, mikä on uniikkia ainoastaan psykologian oppiaineelle. En näe kuitenkaan erityispiirteen käsitettä niin mustavalkoisesti ja toisaalta opettajat pystyvät tekemään vertailua muihin opetettaviin aineisiinsa. He myös tekivät oletuksiin perustuvia vertailuja oppiaineisiin, joita he eivät opeta (esimerkiksi luonnontieteisiin). Lisäksi niin haastattelukutsussa kuin haastattelurungossakin käytettiin käsitettä erityispiirteet, joten en kokenut tarvetta muuttaa sitä tutkielman kirjoittamisessakaan.

Analyysin myötä, sain tietoa erityispiirteistä koskien oppiaineen sisältöä. Tämä koski myös laajemmin psykologian luonnetta tieteenä. Analyysia tehdessä myös oppiaineen luonne uutena oppiaineena tuli esille useaan otteeseen. Pyrin myös saamaan tietoa

opetusprosessiin liittyvistä toiminnallisista erityispiirteistä, joita jonkin verran nousikin esille analyysia tehdessä. Osin nämä toki kytkeytyvät myös sisällöllisiin erityispiirteisiin tai laajemmin psykologian luonteeseen opetettavana aineena. Haastateltavien oli kuitenkin jossain määrin haastavaa ilmaista eksplisiittisesti esimerkiksi sitä, millainen arviointi tai opetusmenetelmät sopivat erityisesti psykologiaan. Tai toimivatko he eri tavalla opettajina eri oppiaineissa. Tämäkin on itsessään jo tulos, joka antaa pohdittavaa.

### 9.2.1 Uusi oppiaine lukiolaisille

Psykologia on opiskelijoille uusi oppiaine, sillä se alkaa vasta lukiossa. Opettajilla oli kuitenkin hieman eri näkemyksiä, millä merkitys uuden oppiaineen statuksella on. Toisin sanoen haastateltavien kuvaamat käsitykset opiskelijoiden ennakkoluuloista -ja tiedoista vaihtelivat. Eräs haastateltava kertoi opiskelijoiden saapuvan tyhjinä tauluina, toinen puolestaan kertoi heidän tietävän yllättävänäkin paljon psykologiasta. Suhtautuminen oli pääosin hyvää, vaikka jollain olikin virheellinen käsitys psykologiasta tieteenä. Tätä käsitystä kuvattiin muun muassa sanoilla ”lässynläätiede”, ”keittiöpsykologia” ja ”huuhaatiede”. Yksi selitys suhtautumiseroihin voisi olla opiskelija-aines. Opettajat tulivat kuitenkin lukioista, joissa oli hyvinkin erilaiset keskiarvorajat. Kaiken kaikkiaan uuden opettaminen koettiin kuitenkin hyvänä asiana ja mahdollisuutena.

*H1: ”Psykologia on siinä mielessä hiukan erilainen aine, koska se alkaa vasta lukiossa opiskelijalle. Lähes kaikki muut oppiaineet on sellasia, että ne tietää, et maantieto on tällasta ja biologia on tällasta ja näin. Psykologiassa sä tavallaan joudut, tai saat alottaa alusta. -- Mä tykkään, että minä saan olla se, joka luo kuvan psykologiasta.”*

Uudella oppiaineella oli vaikutuksensa myös opettajan toimintaan. Samassa haastateltava perusteli myös oppiaineen roolia ja päämäärää muuttaa ennakkoluulot (keittiöpsykologia) aidommiksi ja tieteellisemmiksi. Opettajan roolia verrattiin ohjaajaksi ja korostettiin opiskelijan omaa aktiivista roolia oppijana.

*H3: ”Tää on kuitenkin uus oppiaine, heillä ei ole käsitteitä tai näkökulmia, et opettajan täytyy ohjata siihen. Et päästään sellasesta keittiöpsykologiasta oikeen psykologian pariin. Mut sit taas mä en usko siihen tiedon kaatamiseen, et kyl siin täytyy sellanen aktiivinen panos olla opiskelijalla.”*

Uusi oppiaine näkyi mahdollisuutena siinä mielessä, että kiinnostus ja motivaatio oppiainetta kohtaan olivat usein opiskelijoilla korkealla. Useat haastateltavat kuvasivat opiskelijoiden motivaation olevan parempi keskimäärin kuin muissa oppiaineissa, esimerkiksi uskonnossa. Tähän liittyi se, että kolhua oli saatettu tehdä jo peruskoulussa. Osin tätä selitti vain yksi pakollinen kurssi, tosin opiskelijoiden kuvattiin olevan suhteellisen motivoituneita PSI pakollisella kurssillakin.

*H7: ”Jos jonkun toisen oppiaineen kohdalla voi olla, että peruskoulussa motivaatio on menny totaalisesti. Niin tässä ei oo sitä ongelmaa, kun pääsee lukiossa alottaa nollasta. Ja sit edelleen se (psykologia) tuntuu opiskelijoita kiinnostavan aika mukavasti.”*

Osin kiinnostukseen vaikutti myös arvostus oppiainetta kohtaan. Eräs haastateltava vertasi psykologiaa opinto-ohjaukseen, ja kertoi, etteivät opiskelijat pidä jälkimmäistä minään. Opiskelijoiden asenne oppiainetta kohtaan vaikutti opettajan käytännön toimintaan luokahuonetilanteissa.

*H1: ”Mut sit taas niinku psykologian tunneille opiskelijat tulee, ehkä ykköskurssia ei lasketa, mut kyl sinnekin suurin osa tulee mielellään. Tulee arvostaen sitä oppiainetta, et se on se suurin ero. -- Kyl mä toisaalta toimin hieman eri tavalla opona, kun psykan opettajana. -- Opossa on tavallaan tiukempi niiden opiskelijoiden suhtautumisen vuoksi.”*

Kaiken kaikkiaan voi todeta, että opettajat kokivat uuden oppiaineen alkamisen lukiossa olevan hyvä asia opetuksen kannalta. Vaikka tähän saattoikin sisältyä haasteita, oli opettajien mahdollista rakentaa alusta alkaen kuvaa psykologiasta. Opettajat kertoivat oppilaiden suhtautumisen ja arvostuksen psykologiaa kohtaan olevan pääosin hyvää, vaikka siihen saattoikin sisältyä ensimmäisen kurssin alkaessa ennakkoluuloja.

## 9.2.2 Laaja-alaisuus

Laaja-alaisuus tai monitieteellisyys oli useiden opettajien mainitsema erityispiirre. Toisaalta sen nähtiin aiheuttavan haasteita ja toisaalta avaavan mahdollisuuksia. Haasteet tiivistyivät sanomaan: alan asiantuntijuus, jota psykologia sisältöineen tuntuu vaativan, on opettajana mahdotonta. Mahdollisuuksina mainittiin muun muassa psykologian tarjoamat lukuisat sovelluskohteet, johon laaja-alaisuus kytkeytyy vahvasti. Oli mahdollista päästä opiskelijoita lähellä olevien aiheiden pariin ja psykologian sisällöt tarjosivat jokaiselle jotakin. Ensin on kuvattu laaja-alaisuuteen liittyviä haasteita.



*H5: ”Näkökulmia on monia, että se tietenkin aiheuttaa haasteita sekä opettajalle että opiskelijoille, että on niin monia näkökulmia mistä tarkastellaan niinku ihmistä. On biologista, sosiaalista, kulttuurista, et se semmonen laaja-alaisuus.”*

*Haastattelija: mitä haasteita?*

*H5: ”Se taas kytkeytyy siihen, et pitää ymmärtää opiskeltavaa asiaa ja pyrkii niinku käyttää sitä käytännössä. -- Ettei riitä, et pystyy vaan määrittää sen käsitteen, vaan pitää myös pystyy soveltamaan sitä jossain uudessa yhteydessä. Et se on erityispiirre mun mielestä tässä oppiaineessa, koska sitä tehään niin paljon.”*

Haasteet kulminoituivat välillä myös riittämättömyyden tunteiksi johtuen siitä, että psykologian opettajana tulisi hallita niin laajaa skaalaa.

*H1: ”Välillä opetuksessa tulee sellasia tilanteita, et enhän mä tiedä tästä oikeestaan mitään, tai osaa kertoa riittävästä.”*

Mahdollisuuksia kuvattiin muun muassa näin:

*H2: ”Et se tekeekin siitä niin mukavan opettaa, kun se on niin helppo yhdistää vaikka siihen omaan aamuun tai mihin tahansa asiaan. -- Ja et voi hirveen moneeseen kouluaineeseen tai tieteeseen yhdistää: lääketieteeseen tai kieleen... Tää linkittyy niin moneen.”*

Laaja-alaisuus kytkeytyy myös siihen, että psykologiassa on kaksi puolta: kova luonnontieteellinen ja pehmeä humanistinen. Tämä tieteen luonne tuli esille myös opettajien kuvaillessaan psykologiaa opetettavana aineena:

*H3: ”Mut haastavaa on se että siinä pyöritään teorioiden tasolla, että suurimmasta osasta asioista ei oo eksaktia faktaa. Et se on aika vaikee välillä opiskelijoiden tajuta se ja oppia tarkastelee asioita tietyllä tavalla. Hypoteettisella tai teoreettisella, tai todennäköisyyksien tasolla olis ehkä paras sana siihen.”*

*H1: ” Kun matikassa esim.  $1+1=2$ . Mut psykologiassa  $1+1$  voi olla 2- tai 2puol tai 0 parhaimmassa tapauksessa. Kun ei oo sitä selkeätä vastausta.”*

Toisaalta ristiriitaa kuvaa se, että opettajat (ja samakin opettaja) kuvasivat toisaalta myös psykologiaa melko luonnontieteelliseksi alaksi, poiketen aiemmasta.

*H1: ”Mitä mä aina yritän ottaa missioks omassa opetuksessa, et sais sees yhen pienen kurssin aikana ne tajuamaan et eihän se oo tämmönen (lässynlääätiede), et psykologia on loppuen lopuks aika luonnontieteellinenkin tiede”*

*H2: ”Tää on periaatteessa sekä luonnontiede, biologia, sit on tää yhteiskunnan taso, yksilö yhteiskunnassa ja sit on tää kulttuurijuttu”*

Näistä edellä mainituista psykologian puolista dominoivampi tuntui olevan kuitenkin psykologian humanistinen luonne. Opettajilla oli tapana tehdä paljon vertauksia luonnontieteisiin, kuten aiemmista lainauksistakin käy ilmi. Samaan aikaan opettajat painottivat kuitenkin tiedettä psykologian oppiaineen takana.

### 9.2.3 Uusi, kehittyvä tieteenala

Monet opettajat puhuivat siitä, että psykologia on tieteenalana varsin nuori ja kehittyvä huimaa vauhtia. Tieteen nopea kehitys nähtiin pääosin haasteena opetukselle, mutta eräs haastateltava tuo esille myös sen positiivisen puolen.

*H5: ”Psykologia on aika nuori tiede, niin tää on myös siinä mielessä kiinnostavaa et mennään koko ajan eteenpäin. Toki myös haastavaa opettajalle, pitää koko ajan jotenkin seurata aikaa.”*

Sama haastateltava myös aukaisi tätä tarkemmin ja teki vertauksen toiseen opetettavaan aineeseensa, uskoon.

*H5: ”Se käsitteistö ja miten sitä käytetään ei ehkä elä ihan samalla tavalla uskonnossa. Psykologiassa vaikka, jos mieltii jotain aivotutkimusta ja mitä vaikka 10v sitten ollaan ajateltu, on voinu muuttua aika paljonkin.*

Käytännön opetustyössä haasteet liittyivät nimenomaan opetuksen suunnitteluun, jossa samoilla vanhoilla materiaaleilla ei pärjää. Toinen haastateltava kuvaa haasteita samasta näkökulmasta kuin yllä oleva ja lisää edelliseen vielä kuvauksen psykologian lastentaudeista. Tästä johdettuna voisi ajatella

*H3: ”Mut psykologia on niin nuori tieteenä, et siinä on semmosia lapsentauteja mun mielestä vielä. Et just menetelmissä ja sitten niinku tutkimustulosten niukkuudessa joissain teemoissa. Ja iso, iso haaste on se, että psykologia menee niin hirveetä vauhtia eteenpäin. Ettei niinku meinaa ehtii pysyä perässä. Et jos aatellaan näitä kaikkii*

*aivokuvantamisella saatu uutta tietoa, niin sitä tulee niin paljon koko aika. Et miten siin pysyy kärryllä.”*

Uusi ja kehittyvä tieteenala kytkeytyi myös opettajien käsityksiin hyvästä opetuksesta ja omasta asiantuntijuudesta. Muuttuva tieto laittaa opettajat kyseenalaistamaan sitä, opettavatko he enää oikeaa tietoa. Riittämättömyyden tunteista huolimatta, he eivät ajatelleet ajan seuraamisen olevan tärkein hyvän opetuksen elementti. Pari opettajaa kuitenkin toivoi, että opettajille olisi paremmat mahdollisuudet saada lisäkoulutusta ajankohtaisesta tutkimuksesta. Tämä olisi voinut kumota riittämättömyyden tunnetta ja oman asiantuntijuuden kyseenalaistamista, joka ajoittain hehkui kokeneidenkin opettajien puheista.

#### 9.2.4 Lähellä opiskelijoita

Psykologia on lähellä opiskelijoita ja analyysin perusteella se tulisi huomioida opetuksessa kahdella tapaa. Pedagogiikan tasolla, psykologian sisällöt antavat paljon soveltamismahdollisuuksia. Opettajat voivat sitoa esimerkkien kautta abstrakteja käsitteitä opiskelijoiden elämään tai laittaa oppilaat pohtimaan yhtymäkohtia. Vuorovaikutuksen tasolla opettajien tulee olla sensitiivisiä opiskelijoita kohtaan, sillä usein nämä aiheet voivat olla arkaluontoisia.

Seuraavissa lainauksissa kuvataan psykologian opetusta nimenomaan sen kautta, kuinka lähellä oppiaine on opiskelijoita.

*H3: ” Se (psykologian opetus) on kivaa siinä mielessä, että opiskelijat on usein aika helppo motivoida. Et ne aiheet on niin henkilökohtaisesti tuttuja kuitenkin. Ja nekin, jotka ei oo liittyy jollain tapaa ihmiseen ja ihmisen mieleen ja kiinnostaa tosi montaa opiskelijaa.”*

*H6: ”Psykologia on lukiossa helppo aine, opiskelijat on yleensä siitä kiinnostuneita. Harvoja aineita, jossa tää koskee niin suurta osaa opiskelijoista.”*

Kun keskustelimme opetusmenetelmistä, useat opettajat nostivat esille keskustelut, pohdinnat ja ylipäättään vuorovaikutukselliset menetelmät. Jatkoimme keskustelua erään haastateltavan kanssa seuravaasti:

*Haastattelija: ” Avaako se helpommin käsiteltäviä asioita, kun on dialogia?”*

*H4: ”No ihan varmasti ja soveltamaan itseän ja toki toisten toimintaan. Ja tekemään havaintoja niiden pohjalta. Ja sit mä aattelen, että psykologia on tietyllä tavalla aika monitieteellinen tieteenala, että siellä nämä vuorovaikutukselliset menetelmät soveltuvat varmasti kaikkeen.”*

Sensitiivisyyttä eräs opettaja kuvaa muista oppiaineista poikkeavaksi ominaisuudeksi. Tämän hän perustaa nimenomaan sille, että tunneilla puhutaan opiskelijoita lähellä olevista aiheista:

*H7: ”Psykassa just sitä kautta tulee esiin, et jatkuvasti täällä on ihmisiä, jotka ehkä painii näiden asioiden kanssa, jota nyt käsitellään.”*

Psykologian ydintä voidaan ajatella olevan juuri mahdollisuus soveltaa sitä opiskelijoiden omaan elämään. Tämä koettiin hienona mahdollisuutena välittää opiskelijoille ymmärrystä itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Tämä oli syy, jonka takia opettajat kokivat tekevänsä merkityksellistä työtä.

#### 9.2.5 Soveltavuus

Psykologia on luonteeltaan hyvin soveltava, joka on toki tullut jo esiin muidenkin teemojen kohdalla. Seuraava kuvaus selventää hyvin soveltavuutta, mutta myös sen haasteita opettajia ja opiskelijoita kohtaan.

*”H5: Psykologian oppiaineen luonne on soveltava, niin se on oppilaille usein haaste. Et vaatii muutakin kuin muistia. Pitää ymmärtää ja osata käyttää sitä ja arvioida, vertailla vähän laajempiin yhteyksiin, niin tota se on. Jos ajatellaan monii muita oppiaineita, niin siellä saattaa tietää miten jokin asia menee, niin sen osaa. Mutta tässä välillä joutuu uuden tilanteen eteen, tulee joku soveltava tehtävä kokeessa, vaikka video. Niin sit joutuu vähän niinkun avoimessa ongelma-avaruudessa, niinkun ratkasta se. Soveltava luonne on haaste opettajalle, et sitä pitää tehdä siellä ja harjotella sitä. Pitäs luoda pedagogisesti järkeviä juttuja, et ne opiskelijat oppis tekee sitä.”*

Osa opettajista kertoi soveltamiskyvystä arvioinnin yhteydessä, kun haastattelussa keskustelemme parhaista tavoista arvioida psykologian osaamista. Tämä mainitaan myös tärkeänä taitona ylioppilaskirjoituksia varten.

*H3: ”Et just se soveltaminen ja ajattelun taito. Et must psykassa hyvää arviointia on se mitä enemmän siellä arvioinnissa on sitä et se vastaa sitä ajattelun kykyä – ei sitä et on oppinu ulkoo jotain käsitteitä ja arvioitais sit sitä tietoa toistavasti.”*

*H1: ” Mä arvioin aika puhtaasti sitä tutkimukseen perustuvaa tietoa ja sen soveltamisen osaamista.”*

Myös opetusmenetelmät, jotka tarjoavat mahdollisuuden soveltamiseen koettiin hyviksi. Näitä olivat muun muassa vuorovaikutteiset menetelmät. Yksi opettaja perustelee lähestymistapaansa vedoten oppimispsykologisiin tutkimuksiin ja kuvaa omaa pedagogista lähestymistapaansa näin:

*H5: ”Mä ite yritän saada opiskelijat paljon ajattelemaan, et mulla on aika paljon semmosta ilmiöpohjasta opetusta. Mul kuuluu selkeesti myös sellaset opettajajohtokset luentotyypiset osuudet, joskin mä yritän et se on vaan jokin osa siitä. Sit ryhmätyöskentely ja yksilötyöskentely, missä pyritään soveltaa. Konstruktivinen ote, että rakennetaan tietoa ja yritetään liittää sitä omiin tietoihin, niin sen koen tärkeänä.”*

Psykologian sovelluskohteet ovat moninaiset, mutta sillä on rajalliset mahdollisuudet vastata eksaktisti kaikkiin kysymyksiin. Lopulta kyse on opiskelijoiden kyvystä olla moninäkökulmainen ja pyrkiä perustelevaan asioita teorioiden avulla, jota opettajan tulisi pedagogiikallaan pystyä edesauttamaan.

### 9.3 Tulosten yhteenveto

Mitä on hyvä psykologian opetus? Se on lukuisia eri asioita, mutta analyysin perusteella lähtökohdat hyvään opetukseen ovat ilmapiirin luomisessa. Ilmapiirin tulisi olla oppimismyönteinen ja sensitiivinen, jossa yksilöt huomioidaan. Tässä korostuu opettajan omat vuorovaikutustaidot. Hyvä opetus on myös motivointia, jotta opiskelijoilla herää kiinnostus psykologiaa ja sen oppimista kohtaan. Hyvä opettaja on valmentaja ylioppilaskirjoituksiin, mutta myös elämään. Toisin sanoen tiedollisten pääoman kasvattamisen lisäksi tärkeää on myös inhimillinen kasvatus. Psykologian ymmärtäminen on väline lukioaikaisissa suorituksissa pärjäämiseen, mutta myös arkielämässä ihmisten toiminnan ymmärtämiseen. Tulosten perusteella voi todeta, että välillä nämä päämäärät kilpailevat keskenään ja aiheuttavat ristiriitoja. Opettajat saattavat joutua tilanteeseen, jossa pedagogisia valintoja ohjaavat velvoitteet, ei välttämättä oma halu.

Lisäksi hyvän opettajan tulisi seurata aikaa, jotta tunneilla voidaan käsitellä ajankohtaisia asioita psykologisesta näkökulmasta tai tuoda esille uusimpia tutkimuksia. Opetuksen tulisi olla myös tiedepainotteista, jotta opiskelijoille välittyisi aito kuva psykologiasta ja ymmärrys siitä, kuinka tieteellä voidaan perustella asioita. Opettajat toivat kuitenkin esille, että resurssit tuovat rajoitteet tuoreen tutkimuksen seuraamiseen. Jotkut opettajat jopa kyseenalaistivat omaa tietotaitoaan. Opetuksessa ilmeni myös muita haasteita, esimerkiksi ryhmäkoot ja laajat sisällöt toivat haasteita hyvälle opettajuudelle. Suurimmalle osalle opettajista kokemus oli kuitenkin ollut tärkeä varmuutta luova tekijä, ja he arvioivatkin nyt olevansa parempia opettajia kuin uransa alkuaikoina. Psykologian opettajan tehtävä ei ole kuitenkaan helppo ja siinä on aina varaa kehittyä. Opettajat arvelivat hyvän opettajan tarkoittavan eri asioita eri opiskelijoille. Tästä näkökulmasta voinee todeta, ettei ikinä voi olla hyvä opettaja kaikille.

Entä mitä ovat psykologian erityispiirteet? Psykologia on siitä poikkeuksellinen lukion oppiaine, että se alkaa vastata lukiossa. Täten opiskelijoilla ei välttämättä ole tarkkaa kuvaa psykologiasta, eikä toisaalta myöskään menneisyydessä rakentuneita asenteita oppiainetta kohtaan. Uuden oppiaineen opetus koettiin pääosin palkitsevana. Psykologian takana on myös uusi, kehityksen alla oleva tiede. Uutta tutkimustietoa tulee jatkuvasti, joka mainitaan haasteena opetukselle. Verrattuna muihin opetettaviin aineisiin, psykologiassa korostuu tiedepainotteisuus. Opettajat kertovat tämän ilmenevän opintosuunnitelman tavoitteissa, oppimateriaaleissa ja yo-kirjoitusten arvioinnissa. Tämän vuoksi se heijastuu myös opetukseen.

Lisäksi psykologia on todella laaja-alainen. Ihmistä tarkastellaan monesta näkökulmasta esimerkiksi biologisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta. Opettajat kuvailevat tätä niin, että psykologiaan on ikään kuin sisäänrakennettuna monta tiedettä. Siinä ilmenee luonnontieteellinen kova ja humanistinen pehmeä puoli. Psykologia on myös todella soveltava oppiaine. Tieteen tasolla psykologiaa sovelletaan moniin ilmiöihin, kuten kasvatukseen, urheiluun ja liikenteeseen. Tätä tehdään myös luokkahuonetasolla ja ylioppilaskirjoituksissa, joissa tehtävät ovat soveltavia. Psykologian osaamisen ydin ei ole pelkässä teorioiden tietämisessä, vaan kyvyssä soveltaa niitä. Psykologia on lähellä opiskelijoita, sen koskiessa ihmisyyttä. Tämä avaa mahdollisuuden löytää lukuisia linkkejä opiskelijoiden omaan elämään. Sillä aiheet koskevat opiskelijoita usein hyvin henkilökohtaisellakin tasolla, opettajan täytyy olla työtehtävässään sensitiivinen.

Miten opettajan kuvaamat hyvän opetuksen elementit ja psykologian erityispiirteet kietoutuvat toisiinsa? Tiedepainotteisuus hyvän opetuksen elementtinä näyttäytyy

ensinäkin selvimmin myös psykologian erityispiirteenä. Tähän liittyy myös valmennus ylioppilaskirjoituksiin, sillä kirjoitukset mittaavat psykologiassa muun muassa tutkimuksellista perustelua ja kykyä analysoida tutkimuksia. Ylioppilaskirjoituksiin liittyy myös psykologian erityispiirteet soveltavuudesta ja laaja-alaisuudesta, jota kokeet edellyttävät. Alati kehittyvän tieteenalan ja tiedepainotteisuuden vuoksi hyvän opettajan tulisi seurata myös ajankohtaista psykologian tutkimusta.

Hyvän ja sensitiivisen ilmapiirin luominen on tärkeää, sillä psykologiassa on paljon opiskelijoita koskevia aiheita. Psykologiassa oppiaineena on tämän vuoksi helppo löytää sovelluskohteita. Ajankohtaiset ja opiskelijoita lähellä olevat aiheet auttavat herättämään kiinnostuksen. Motivoituneet opiskelijat oppivat helpommin asian, joka helpottaa ylioppilaskirjoituksiin valmentamisessa ja laajemmassa asioiden ymmärtämisessä myös inhimillisestä näkökulmasta katsottuna.

Mikäli tulosten välisistä yhteyksistä piirtäisi ajatuskartan, olisi se oman analyysini mukaisesti täynnä nuolia suuntiin ja toisiin. Tämän vuoksi psykologian erityispiirteitä ja hyvää psykologian opetusta on mielekästä tarkastella yhdessä, ei erikseen. On kuitenkin huomattava, etteivät erityispiirteet ja hyvä opetus ole kuitenkaan suorassa yhteydessä. Hyvän opetuksen käsityksissä ilmenee nimittäin nähdäkseni paljon ei oppiainesidonnaisia elementtejä. Tällä tarkoitan sitä, että ne eivät kumpua vain psykologian erityispiirteistä. Edellä on kuitenkin kuvattu myös teemojen keskinäisiä suhteita, ei pelkästään erityispiirteiden ja hyvän opetuksen välisiä suhteita.

## 10 POHDINTA

Opettaja käsitykset hyvästä opetuksesta ja psykologian erityispiirteistä opettavana aineena jakautuivat analyysissäni yhteensä 11 eri teema-alueeseen. Sijoitin luvun 9. taulukon mukaisesti osan koskemaan hyvää psykologian opetusta ja osan psykologian erityispiirteitä. Pohdin tässä luvussa tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä tutkielmani teoreettisten lähtökohtien valossa.

Teen myös katsauksen tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen, etenkin tutkimuksessa käytettyjen menetelmien osalta. Pohdin tätä myös prosessin osalta, en pelkästään lopputulosten. Luotettavuuden kohdalla esitän joitain jatkotutkimusehdotuksia, joita käsittelen lisää viimeisessä alaluvussa. Se sulkee myös kehän johdantoon ja toimii tutkimuksen loppusanoina.

### 10.1 Tulosten pohdinta

Hyvän psykologian opetuksen lähtökohtana on hyvän ja sensitiivisen ympäristön luominen. Myös opettajan toimijuuden kuvataan edellyttävän psykologiassa sensitiivistä otetta. Tätä voisi verrata Huttusen & Kakkorin (2005) esittämään opettajan hyveeseen, poliittiseen korrektiuteen. Opettajan pitää varoa, ettei loukkaa ketään opiskelijoita tavoillaan esittää opetussisältöjä, jotka ovat lähellä opiskelijoita. Toisaalta hyvän ympäristön luominen voisi olla myös Huttusen & Kakkorin (2005) kuvaaman pedagogisen ystävyyden luomisen edellytys. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajien mahdollisuudet muodostaa vastavuoroisia suhteita ovat rajatut, pääosin johtuen suurista ryhmäkoista. Tätä kuvaa Korthagenin (2004) toteama siitä, että ympäristö voi asettaa paljonkin rajoitteita opettajan toiminnalle. Hyvä ilmapiirin voisi tulkita olevan tärkeä myös sen vuoksi, että hyvä mieliala tukee hermeneuttisten kokemusten syntymistä, joka laajentaa lähikehityksen vyöhykettä ja kykyä oppia (Kakkori & Huttunen, 2015).

Näyttäisi siltä, että psykologian opetukseen sopisi etenkin dialogisuus. Myös Vygotsky ja Gadamer korostavat oppimisessa dialogisuuden merkitystä (Kakkori & Huttunen, 2015). Opettajan käsityksissä on havaittavissa myös laajemmin konstruktivismin ajatukset, kun tiedon rakentaminen aiemman tiedon päälle ja opettajan ohjaajamainen rooli tulevat esille. Nämä ovat juuri niitä asioita, joita Tynjälä (1999) on listannut



konstruktivismiin vaikutuksista pedagogiikkaan. Myös soveltavat tehtävät näyttäisivät sopivan laaja-alaisen ja soveltavan psykologian opetukseen. Jotta opiskelijat pystyvät suoriutumaan soveltavista tehtävistä, tämä edellyttää opettajalta lähikehityksen vyöhykkeen sijainnin tunnistamista ja siellä toimimista. Gadamerin käsittein hermeneuttiset kokemukset edellyttävät esiymmärrystä (Kakkori & Huttunen, 2015). Näin ollen soveltavat tehtävät eivät välttämättä sopisi vielä psykologian opetuksen alkumetreille, jossa luodaan vasta pohjaa.

Hyvän opetuksen käsityksissä ilmenee myös scaffolding, jonka tavoitteena oppija ”tietää kuinka ajatella” jatkossakin ja pystyy suoriutumaan samankaltaisista tehtävistä, joihin ei aiemmin itsenäisesti pystynyt (Hammond Gibson 2005). Voisi ajatella, että opettajien kuvaama ylioppilaskirjoituksiin valmentaminen on ajattelun taitojen valmentamista, kun kokeessa opiskelijat voivat kohdata lähes mitä vain psykologian laajuuden ja soveltavuuden vuoksi. Toisaalta opettajat toivovat, että psykologinen tieto antaa eväitä elämään. Tällöin opiskelijoiden ymmärtäisivät elämää ja asioita laajemmasta näkökulmasta myöhemminkin, opettajan scaffoldingin myötä.

Tulosten perusteella hyvän opetuksen ei voida todeta kuitenkaan olevan sinänsä menetelmäsidoista. Jyrhämän (2016) mukaan jokainen opettaja toteuttaakin opetussuunnitelmaa oman opetuskäsityksensä mukaan. Opetusmenetelmiä keskeisempää näyttäisi olevan OPSin määrittämien reunaehtojen sisällä pysyminen. Scaffoldingin makrotaso kuvaa myös sitä, kuinka opettajien tulee toteuttaa toimintansa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin (Hammond & Gibbons 2005, 10). Reunaehdot ovat pitkälti samoja kuin opettajien kuvaavat erityispiirteet. Näitä ovat psykologian laaja-alaisuus, soveltavuus ja tiedepainotteisuus (ks. alla). Opetuksessa tulisi siis täyttää edellä mainitut asiat, mutta tavat niiden toteuttamiseen voivat vaihdella. Lisäksi seuraava opetussuunnitelman pätkä ohjaa opettajia myös ajankohtaisuuteen ja tuomaan psykologia lähelle opiskelijoita.

## Kuva 2. Ote opetussuunnitelmasta (LOPS 2015, 165)

Opetuksessa luodaan edellytykset psykologisen tiedon ymmärtämiseen ja omakohtaiseen soveltamiseen. Opiskelijaa autetaan oivaltamaan psykologisen tiedon yhteys sosiaalisiin, kulttuurisiin ja ajankohtaisiin kysymyksiin sekä ymmärtämään psyykkisten, biologisten ja sosiaalisten tekijöiden välistä vuorovaikutusta ja vastavuoroista riippuvuutta.

Psykologian opetus on luonteeltaan tutkimusperustaista. Tässä tarkoituksessa opetuksessa käsitellään psykologisen tiedon luonnetta ja tiedonmuodostuksen menetelmiä painottaen ajankohtaisen tutkimuksen ja tutkimusperinteen keskeisiä aihesisältöjä. Opetuksessa tämä tutkimusperustaisuus ja aihesisällöt kytketään ihmisen jokapäiväisen toiminnan ja arjen ymmärtämiseen eli tuodaan tutkimustieto lähelle opiskelijaa.

Toinen reunaehto oli ylioppilaskirjoitukset. Nämä koettiin hyvän opetuksen kannalta tärkeinä, mutta myös rasitteena: ne ohjasivat opetusta ei-haluttuun suuntaan. Opettajien tahdon ja reunaehtoien ristiriitaa voisi kuvata ”haluan-pitää-ristiriitana”. Tätä voisi selittää Korthagenin (2004) esittämällä sipulimallilla, jossa ympäristö voi asettaa rajoitteita opettajan toiminnalle. Nykyinen ympäristö on yhä enemmän ylioppilaskirjoituksia korostava. Kun opettaja joutuu täten toimimaan omien uskomusten, identiteetin tai mission vastaisesti, opettajien voisi olettaa kokevan ristiriitaisia ja negatiivisia tunteita.

Totesin opetussuunnitelman osalta, että nykyään Saaren ym. (2017) mukaan markkinat ohjaavat yhä enemmän koulutusta. Samaan aikaan Suomessa elää edelleen saksalainen Bildung-ajattelu, jossa opettaja on autonominen kasvatustieteellinen toimija, joka pyrkii parhaansa mukaan edistämään oppimista (Saari ym. 2017, 80). Ehkä ylioppilaskirjoitukset ja niiden korostunut merkitys on yksi esimerkki markkinalähtöisyydestä, joka heijastelee samalla Taylorin rationaalista ilmentämää koulutuksen ideologiaa, joka perustuu hallintaan ja tavoitteisiin. Opettajan kokema halu saada oppilaat ymmärtämään psykologiaa omaa elämäänsä varten, liittyisi puolestaan Saksasta lähtöisin olevaan didaktiseen ajatteluun. Tämä voisi selittää myös sitä, miksi ylioppilaskirjoitukset olivat ristiriidassa muiden opetuksen päämäärien (kiinnostuksen herättäminen, ymmärryksen lisääminen) kanssa.

Se, mitä opetuksella saavutetaan, on keskiössä opettajien käsityksissä hyvästä psykologian opetuksesta. Tämä tulee ilmi siinä, että hyvä opetus nähdään erilaisina toimintoina jotain kohti. Tutkimuksen tulosten mukaan nämä käsitykset vaikuttavat myös opettajien tapaan toimia. Nämä opetuksen lähtökohdat voidaan tulkita opettajan tieto- tai uskomusrakenteiksi. Kindin (2015, 192) esittämän PCK-konsensusmallin mukaisesti

oppimistulokset ovat opettajan osalta hänen tieto- ja uskomusrakenteidensa, sekä siitä johdetun toiminnan seurausta. Toisaalta tulokset ovat myös opettajan tietorakenteita ja toimintaa mukauttava tekijä. Pohdittavaksi jää, millä tavoin konkreettisesti esimerkiksi palautteen ja arvosanojen kautta saatu tieto opiskelijoiden lopputulemista ohjaa opettajien ajattelua ja toimintaa. Ja mitkä lopputulokset painavat vaakakupissa eniten: onko kyseessä numeeriset arvosanat vai kokemukset esimerkiksi siitä, että opiskelijat oivaltavat uutta ja heidän on mukava tulla luokkaan.

Psykologian erityispiirteet sijoittuisivat konsensusmallin mukaan (Kind 2015) opettajan aihepesifiin ammattitietoon. Tulosten mukaan psykologialle keskeistä pedagogista sisältötietoa on etenkin sen soveltavuus, laaja-alaisuus ja tiedepainotteisuus. Mallin mukaan opettajien on tärkeää myös tuntea opiskelijansa: muun muassa mikä on opiskelijoille vaikeaa ja millaisia ennakkoluuloja- tai tietoja heillä on. Tieto opiskelijoista on tärkeä myös muissa pedagogisen sisältötiedon malleissa (ks. Marks 1990, Cochran 1993). PCK-konsensusmallissa opettajan aihekohtainen ammattitieto on jatkuvassa vuorovaikutuksessa yleisen ammattitiedon kanssa. Tästä johtunee se, että opettajien on vaikea erottaa ”yleistä” hyvää opetusta, hyvästä psykologian opetuksesta. Ylipäättään tiedon eksplisiittinen ilmaisu oli ajoittain opettajille haastavaa. Tämä saattaisi olla selitettävissä sillä, että pedagoginen sisältötieto on pääosin luonteeltaan implisiittistä (Tynjälä 2006).

Psykologian opettajan asiantuntijuus vaikuttaisi olevan muiden oppiaineiden opettajien asiantuntijuudesta poikkeavaa. Syyt tälle piilevät psykologian laaja-alaisuudessa ja uuden tieteen nopeassa kehityksessä. Näin ollen Tynjälän (2006) kuvaama asiantuntijuuden substanssitieto olisi psykologian opettajilla monitieteellistä ja dynaamista. On kuitenkin syytä myös kysyä, missä määrin substanssitietoa vaaditaan opettajalta? Tynjälä (2006) kuvaa nimittäin opettajan roolin muuttuneen yhä enemmän ohjaajamaiseksi. Oppilaalle ei anneta valmista tietoa, vaan hän rakentaa sitä itse opettajan ohjauksella ja yhteistoiminnallisesti (Tynjälä 1999). Tarvitseeko opettajan olla asiantuntija kaiken laajan psykologian opetussisällön suhteen? Tulosten perusteella voi ainakin todeta, että useat opettajat haluaisivat olla substanssiosaamiseltaan parempia. Kuitenkin sen kokeminen vähemmän tärkeänä verrattuna muihin teemoihin, kertonee enemmän henkilökohtaisesta riittämättömyyden tunteesta kuin siitä, etteikö olisi osaamisen puolesta edellytyksiä toimia hyvänä opettajana.

## 10.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa hyödynnetään nykyään usein reflektiivisyyden käsitettä. Tällä viitataan usein pohdintaan tutkijan vaikutuksesta tutkimukseen. (Högbacka & Aaltonen 2015). Högbacka & Aaltonen (2015) kuvaavat käsitteen kuitenkin laajemmin: tutkijan position lisäksi kyse on teorioihin sekä käsitteisiin kohdistuvasta reflektiivisyydestä ja yhteiskunnallisten tai tieteenalan ehtojen vaikutusten arvioinnista tutkimuksessa. Reflektiivisyys kattaa koko tutkimusprosessin ja edellyttää tietoista tarkastelua itsestä ja toisen osapuolen. (Högbacka & Aaltonen 2015, 12-13.)

Aloitan pohdinnan tarkastelemalla positioni vaikutusta tutkimukseen. Tutkijalla on aina jokin asemoituminen tutkimaansa aiheeseen, eikä hän voi tehdä sitä ikinä täysin objektiivisista lähtökohdista. (Högbacka & Aaltonen 2015.) Tässä tutkimuksessa kriittinen katse kohdistuu etenkin siihen, että olen itse toiminut psykologian opettajana. Näen luotettavuuden kannalta mahdollista problematiikkaa siinä, että haastattelurunko rakentui ilman voimakasta sidosta teoriaan, jolloin kysymyksiin on heijastunut omat tietoni ja oletukseni opetuksesta. Sama pätee sisällönanalyysiin, joka toteutettiin aineistolähtöisesti. Toisaalta näen oman roolini ja opetuskokemukseni rikastaneen tutkimustuloksia. Olisinko esimerkiksi osannut kysyä lisäkysymyksiä haastattelussa ilman minkäänlaista perspektiiviä opetukseen? En myöskään usko, että olisin ollut yhtä motivoitunut tekemään tutkimusta, mikäli tutkimusaiheesta puuttuisi henkilökohtainen merkittävyys.

Luotettavuutta on syytä pohtia tarkastelemalla haastateltavien joukkoa. Vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet opettajat ovat oletettavasti aktiiveja: he tykkäävät työstään ja ovat kiinnostuneita kehittämään sitä. Näin ollen he eivät välttämättä edusta kaikkia psykologian opettajia. Se ei nähdäkseni uhkaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ole koota yhteen yleistettävää psykologian opettajien käsitystä, vaan päästä laadullisella otteella syvälle aihepiiriin ympärille ja ymmärtää ilmiötä paremmin, mikä onkin laadulliselle tutkimukselle ominaista (Tuomi & Sarajärvi 2013). On kuitenkin huomioitava, että erilainen joukko haastateltavia olisi voinut johtaa erilaiseen analyysiin.

Lisäksi luotettavuuden yhteydessä voi pohtia myös haastattelujen määrää. Tällöin voi kysyä, että päästiinkö nykyisellä haastattelumäärällä todella saturaatiopisteeseen, jolloin lisää informaatiota ei enää tule? (Hyvärinen 2017.) Käytännössä on vaikeaa arvioida

saturaation saavuttamista, sillä se olisi edellyttänyt haastattelujen purkua ja analysointia rinnakkain (Hyvärinen 2017). Lisäksi haastateltavien määrää ohjasivat myös käytännön rajoitteet, esimerkiksi liittyen saatavuuteen ja aikatauluihin. Jälkikäteen asiaa analysoidessa voin todeta, että viimeiset haastattelut eivät tuoneet saturaation kannalta enää uusia teemoja. Ne kuitenkin rikastuttivat tuloksia ja havainnollistivat niitä paremmin.

Olisiko tutkimusaihetta syytä tarkastella myös muista näkökulmista? Tuomi & Sarajärven (2013, 144) mukaan muun muassa useat tiedonantajaryhmät ja tutkimusmenetelmät tuovat tutkimukseen triangulaatiota, ja tarkentavat sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa olin rajannut tutkimuskysymykset koskemaan nimenomaan lukion psykologian opettajia. Kuitenkin kokonaiskuvaa hyvästä psykologian opetuksesta olisi voinut tutkia myös opiskelijoiden näkökulmasta. Psykologian erityispiirteitä puolestaan olisi voinut tutkia haastattelemalla myös oppikirjailijoita. Roolin erottaminen olisi kuitenkin vaikeaa, jos oppikirjailijat olisivat samanaikaisesti opettajia, kuten osa haastateltavista oli tässäkin tutkimuksessa. Haasteista huolimatta nämä olisivat mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Myös määrällistä tutkimusta olisi syytä nostaa laadullisen tutkimuksen rinnalle.

### 10.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys liittyy myös refleksiivisyyteen. Tässä on kyse siitä, että tunnistaa tutkimuksen eettiset ulottuvuudet ja on valmis käsittelemään tutkimuksessa nousevia eettisiä jännitteitä. (Guillemin & Gillam 2004, 278.) Laadullisessa tutkimuksessa eettiset ongelmat liittyvät etenkin tutkijan ja tutkittavan väliseen vuorovaikutukseen ja analyysissa tutkijan subjektiivisiin tulkintoihin (Orb, Eisenhauer, & Wynaden 2001, 94).

Hyvärisen (2017) mukaan haastattelututkimuksessa eettisiin toimintatapoihin kuuluu, että haastateltavat ovat perillä siitä mitä tutkitaan, sekä miten haastattelun tietoja säilytetään ja käytetään. Myös haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen on tärkeää (Hyvärinen 2017). Huolehdin eettisyydestä läpi tutkimusprosessin: haastattelukutsussa pyrin selventämään mitä tutkitaan ja vastasin opettajien lisäkysymyksiin. Haastattelun alussa selvensin vielä tutkimuksen tarkoitusta ja tietojen käyttöä. Kerroin myös suojaavani haastateltavien tunnistettavuuden.

Miten huolehdin anonymiteetin suojaamisesta käytännössä? Tein tutkijana tulkinnan, että mikäli olisin esimerkiksi taulukoinut taustatiedot tutkimusraporttiin tarkasti, opettajat olisi voitu tunnistaa. Tämän vuoksi kuvailin aineistoa yleisesti. Lisäksi jo haastatteluaineiston litteroinnin yhteydessä laitoin x:n tunnistettavien tietojen, esimerkiksi koulujen nimien paikalle. Tarkastin ennen tutkimusraportin palautusta vielä, etten ole käyttänyt mitään tunnistetietoja tulosluvun sitaateissa.

Aiemmin mainitsin, että eettisyys kytkeytyy tutkimuksen reflektiivisyyteen. Tutkimuksen eettisyys liittyy kuitenkin myös laajemmin tutkimuksen luotettavuuteen ja laadukkaasti tehtyyn tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämä lähtee jo suunnitteluvaiheesta ja konkretisoituu lopulta tutkimusraportin kirjoittamiseen, jonka tulee olla argumentoiva ja läpinäkyvä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen tulee olla siis huolella tehty, jotta se voi olla eettisesti kestävä.

#### 10.4 Jatkotutkimusaiheet ja loppusanat

Tämä tutkimus oli vain pintaraapaisu psykologian ainedidaktiikkaan. Mielestäni lukuisten psykologian erityispiirteiden löytyminen ja niiden yhteys hyvään oppiaineen opetukseen, ovat kuitenkin osoitus siitä, että aineella on väliä. Tämän vuoksi näkisin, että niin psykologiassa kuin muissa aineissa on tarvetta ainekohtaiselle didaktiselle tutkimukselle. Tämä voisi täydentää aukkoa, joka mielestäni sijaitsee tämän päivän aineenopettajakoulutuksessa ja toisaalta opettajien jatkokoulutuksessa. Tällä hetkellä nimittäin opettajien asiantuntijuus pohjautuu pitkälti kokemukseen (Tynjälä 2016, 15). Näin ollen tutkijoiden ja opettajien suhteen lähentäminen lisäisi opettajien asiantuntijuutta entisestään.

Tutkielmassa päästiin avaamaan portit psykologien opettajien ajatteluun. Ainedidaktisesta näkökulmasta olisi tärkeää tutkia lisäksi heidän toimintaansa. Millä tavoin pedagoginen sisältötieto konkretisoituu, ja mikä on ajattelun ja toiminnan suhde? Tätä voitaisiin selvittää esimerkiksi observointitutkimuksen avulla. Vertailevilla tutkimusasetelmilla päästäisiin puolestaan selvittämään tarkemmin oppiainekohtaisia eroja.

Vaikka opettajat kokivat dialogisuuden ja soveltavien tehtävien sopivan psykologian opetukseen, minkään opetusmenetelmän ei sinänsä todettu olevan parempi tai nimenomaan psykologiaan sopiva. Kokeellisella tutkimuksella olisi mahdollista tutkia

oppimistuloksia esimerkiksi eri opetus- tai arviointimenetelmien suhteen. Väliintulevien muuttujien kontrollointi olisi todennäköisesti kuitenkin haastavaa ja vaatisi täten tarkkaan harkittua koeasetelmaa.

Tutkimustulosten perusteella voi kysyä, tulisiko psykologiaa pilkkoa opetettavaksi jo peruskouluun tai karsia sisältöä opetussuunnitelmasta. Tätä voi perustella sillä, että tietomäärä on runsas ja uutena oppiaineena täytyy luoda pohja psykologialle. Toinen tutkimuksen pohjalta heräävä kysymys on se, tulisiko psykologian opettajille tarjota enemmän lisäkoulutusta ja lisätä yliopistoyhteistyötä. Tämä johtuu siitä, että psykologia tieteenalana on kehittyvä, eikä opettajilla välttämättä ole resursseja seurata ajankohtaista tutkimusta tarpeeksi.

Tämän tutkielman teko alkoi psykologian opettajien Facebook-verkostosta. Kehä on tarkoitus sulkea jakamalla tutkielma samaiseen ryhmään. Sen avulla opettajat voivat reflektoida omaa opettajuuttaan, ja parhaimmillaan julkaisu toimii lähtölaukaisuna laajemmalle psykologian didaktiikan tutkimukselle. Jotta psykologian opetusta ja oppimista ymmärrettäisiin paremmin, on selvää, että tarvitaan lisää useilla menetelmillä kerättyä tutkimustietoa.

## LÄHTEET

- Autio, T., & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa: Jaatinen R., Kaikkonen, & Lehtovaara, J. (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T. (2007). Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 17-60.
- Becher, T. (1989). Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the culture of disciplines. Stony Stratford Ballmoor: Society for Research into Higher Education. SRHE and Open University Press.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher education*, 19(2), 151-161.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Comenius, J. A. (1907). *The great didactic*. Kääntänyt MW Keatinge. London: Adam and Charles Black. Alkuteos *Didactica Magna* 1657. Saatavilla: <https://archive.org/details/cu31924031053709/page/n4/mode/1up> . (Luettu 20.4.2020.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next*, 2(1), 50-55.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers’ voices* (8), 8-16.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.



- Huttunen, R. & Kakkori, L. (2007). Aristoteles ja pedagoginen etiikka. *Niin & Näin* (1), 86–94.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere.
- Högbacka, R., & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Riitta Högbacka & Sanna Aaltonen (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press, 9-34
- Jyrhämä, R., & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431, 476.
- Jyrhämä, R; Hellström M; Uusikylä K. & Kansanen P. (2016). Opettajan didaktiikka. Juva: PS-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2015). Vygotsky, Heidegger, and Gadamer on Moral Development. Teoksessa T. Hansson. *Contemporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives*. Hershey: Information Science Reference, 323-336.
- Kallioniemi, A., & Virta, A. (2012). Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kallioniemi, A., & Virta, A. (2012). Ainedidaktiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa A. Kallioniemi, & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-16.
- Kansanen, P. (1999). The Deutsche Didaktik and the American research on teaching. Teoksessa Hudson, B. (toim.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications 2(1), 21-36.
- Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities. *International review of education*, 48(6), 427-441.
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2008). Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa. Teoksessa A. Kallioniemi (Toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 19-32.

Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, culture & society*, 17(1), 29-39.

Kansanen, P. (2012). Ainedidaktiikkaa vai pedagogista sisältötietoa? Teoksessa A. Kallioniemi, & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 19-36.

Kelly, A. (2009). *The curriculum: theory and practice* (6th ed.). Los Angeles: SAGE.

Kind, V. (2015). On the beauty of knowing then not knowing. Teoksessa Berry, A., Friedrichsen P. & Loughran, J. (toim.) *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Abingdon: Routledge, 178-195.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of teacher education*, 41(3), 3-11.

Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teacher education*. Abingdon: Routledge.

National Board Standards for Professional Teaching Standards (NBPTS): Five Core Propositions. Saatavilla: <https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/> . (Luettu 26.4.2020).

Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S., & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-Forum* 2 (16), 6-15.

Opetushallitus: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015> . (Luettu 29.1.2020.)

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93-96.

Rättyä, K. (2018). Paluu pedagogisen sisältötiedon äärelle. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 75-78.

Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2017). Bildung-ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.

Salminen, J. & Sääntti, J. (2012). Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika*, 6(2).

Seel, H. (1999). Didaktik as the professional science of teachers. Teoksessa Hudson, B. (Toim.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications 2(1), 85-94.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Shulman, L. S. (2015). PCK: Its genesis and exodus. Teoksessa Berry, A., Friedrichsen P. & Loughran, J. (Toim.) *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Abingdon: Routledge, 13-23.

Ylioppilastutkintolautakunnan tilastot (2020). Luettu 29.1.2020. Saatavilla:

a) <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FB2020KT2001.pdf>

b) <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2020A2011T2010.pdf>

Tomperi, T. (2017). Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia: filosofia oppiaineena ja kasvatuksena. Tampere: niin ja näin.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Nummenmaa, A R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

- Uusikylä, K. & Atjonen P. (2007). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suomentanut Helkama K. & Koskijännes A. Espoo: Weilin + Göös. Alkuteos: *Myšlenie i reč* (1934).
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

# LIITTEET

## Haastattelurunko

### Taustatiedot

- Koulutustausta
- Kuinka paljon sinulla on opetuskokemusta? (vuosissa)
- Mikä on toinen/muut opetettavat aineesi?
- Miten opetus jakautuu aineiden välillä? (prosentteissa)

### TEEMA 1 - lukion psykologian erityispiirteet

- Millainen psykologia on opettavana aineena?
- Miten opetussuunnitelma ohjaa opetustyötä?
- Mitkä opetusmenetelmät soveltuvat parhaiten psykologian opetukseen?
- Millainen arviointi soveltuu parhaiten psykologian opetukseen?
- Mitä tulisi huomioida psykologian oppituntien ja kurssien suunnittelussa?
- Miten psykologian opetus eroaa muista opetettavista aineistasi?
- Tuleeko mieleesi muita psykologian opetukseen liittyviä erityispiirteitä?

### TEEMA 2 – lukion psykologian hyvä opetus

- Mitä on mielestäsi hyvä psykologian opettaminen?
- Mitä hyvä psykologian opettaminen edellyttää opettajalta?

- Mikä merkitys kokemuksella on psykologian opetukseen?
- Koetko olevasi kokemuksen myötä parempi opettaja?
- Voiko mielestäsi opetuksen tasoa mitata?
- Sopivatko käsitteet hyvä & parempi opetuksen yhteyteen?
- Onko sinulla muita ajatuksia, joita tulee mieleen aiheen ympäriltä?