



Turun yliopisto  
University of Turku

## Kolme kasvatustieteen klassikkoa:

---

Soinisen, Hollon & Salomaan pedagogisen ajattelunsa suhde  
nykyajan kasvatustieteen

---

Opinnäytetyön ohjaaja, Rauno Huttunen

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden  
tiedekunta  
Pro Gradu, syksy 2019–  
syksy 2020 (40 op)  
Päivämäärä 31.8.2020  
Heidi Mäkinen,  
(hekrmak)  
p.  
heidi.k.makinen@utu.fi

Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta		Laitos/Institution – Department Kasvatustieteet	
Tekijä/Författare – Author Heidi Mäkinen			
Työn nimi / Arbetets titel – Title Kolme kasvatustieteen klassikkoa: Soinisen, Hollon ja Salomaan pedagogisen ajattelun suhde nykyajan kasvatustieteen			
Oppiaine / Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/Arbetets art – Level Pro gradu (40 op) / Rauno Huttunen		Aika/Datum – Month and year Syyskuu 2020	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 83
Tiivistelmä/Referat – Abstract <p>Tutkimuksessa tutkitaan millä tavoin suomalaisten kasvatustieteilijöiden: Soinisen, Hollon ja Salomaan pedagogiset näkemykset ovat olleet vaikuttamassa nykyisten pedagogisten viitekehysten: tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen ja positiivisen pedagogiikan syntyyn ja muotoutumiseen nykyisiin elementteihin? Teoreettisena viitekehysenä toimivat modernit ideat ja näkemykset tutkivasta oppimisesta, ilmiöoppimisesta ja positiivisesta pedagogiikasta. Menetelmänä toimii hermeneuttinen/kuvaileva kirjallisuuskatsaus.</p> <p>Kirjallisuuskatsauksessa pedagogiset viitekehukset ohjaavat kasvatustieteilijöiden ja muiden tutkijoiden dialogista keskustelua, synnyttäen horisonttien fuusioitumista. Dialoginen keskustelu todentaa tämän kirjallisuuskatsauksen hermeneuttista luonnetta.</p> <p>Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota oppimisen tilaan, oppilaan ja opettajan toimijuuteen sekä pedagogisiin lähestymistapoihin ja tunnetilaan heidän välillään. Huomiota kiinnitetään siihen, miten kouluissa tuetaan oppimisviihtyvyyttä ja saadaan oppilaat motivoitumaan ja kiinnittymään koulun käyntiin ja oppimiseen, miten koulu integroituu yhteiskuntaan ja oppilaan arkeen, minne saakka koulun rajat ulottuvat ja missä puolestaan vaikutus lakkaa? – Miten opettajan mentaalinen rooli vaikuttaa oppijan omaan opiskelumotivaatioon ja lähestymistapaan oppiaineissa tai miten kouluun kiinnittymistä voi tukea? – Edellä mainitut kysymykset ovat relevantteja, sillä opiskelijoiden opiskeluprosessiin kiinnittyminen ja tunteet ja niiden käsittely ovat tärkeitä ja ratkaisevia elementtejä, osana oppimisprosessien onnistumista.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Kirjallisuuskatsaus, hermeneuttinen, kuvaileva, dialogi, monialaiset opintokokonaisuudet, tutkiva oppiminen, ilmiöoppiminen, positiivinen pedagogiikka, tunteet oppimisessa, aivojen toiminta oppimisessa, kasvatustieteen klassikot, Soininen, Hollo, Salomaa			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Sisällys

I JOHDANTO .....	2
I.1 Tutkimuskysymys .....	5
II TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	6
II.1 Opettaminen ja oppiminen muuttuvassa toimijuuden tilassa.....	7
II.1.1 Oppimisympäristö tilana .....	8
II.1.2. Opettaja mentaalisenä toimijana .....	12
II.1.3 Oppija itseohjautuvana toimijana .....	16
II.1.4 Motivaatio ja kiinnittyminen .....	21
II.1.5 Yhteenveto .....	24
II.2 Pedagogiset lähestymistavat muutoksessa: Monialaiset oppimiskokonaisuudet oppimista tukemassa .....	26
II.2.1 Tutkiva oppiminen pedagogisena lähestymistapana .....	26
II.2.2. Ilmiöoppiminen pedagogisena lähestymistapana .....	35
II.2.3 Positiivinen pedagogiikka pedagogisena lähestymistapana .....	37
III METODI JA AINEISTO .....	43
III.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys: Kirjallisuuskatsaus.....	43
III.2 Tutkimuksen aineisto.....	44
IV KIRJALLISUUSKATSAUS – KASVATUSAJATTELUN KLASSIKOIDEN PEDAGOGISET NÄKEMYKSET NYKYHETKEN VALOSSA.....	46
IV.1 Soininen, Mikael.....	46
IV.1.1 Kasvatusnäkemysten vaikutteet tutkivaan oppimisen lähestymistapaan .....	48
IV.1.2 Kasvatusnäkemysten vaikutteet ilmiöoppimisen lähestymistapaan .....	50
IV.1.3 Kasvatusnäkemysten vaikutteet positiivisen pedagogiikan lähestymistapaan .....	51

IV.1.4 Yhteenveto.....	53
IV.2 Hollo, Juho .....	53
IV.2.1 Kasvatusnäkemysten vaikutteet tutkivaan oppimiseen .....	55
IV.2.2 Kasvatusnäkemysten vaikutteet ilmiöoppimiseen.....	56
IV.2.3 Kasvatusnäkemysten vaikutteet positiiviseen pedagogiikkaan .....	58
IV.2.4 Yhteenveto.....	61
IV.3 Salomaa, Jalmari.....	61
IV.3.1 Kasvatusnäkemysten vaikutteen tutkivaan oppimiseen .....	63
IV.3.2 Kasvatusnäkemysten vaikutteet ilmiöoppimiseen.....	65
IV.3.3 Kasvatusnäkemysten vaikutteet positiiviseen pedagogiikkaan .....	66
IV.3.4 Yhteenveto.....	69
V JOHTOPÄÄTÖKSET.....	70
VI LÄHTEET.....	75

## I JOHDANTO

Nykypäivän pedagogiset lähestymistavat hakevat jatkuvasti uutta toimivaa muotoaan moninaisine toimintatapoineen. Pedagogisten lähestymistapojen käsitteiden kirjo on laaja: ilmiöoppiminen, projektioppiminen, tutkiva oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, urakkatyöskentely, positiivinen pedagogiikka, tunnekasvatus, ja niin edelleen. Lisäksi uusiakin oivalluksia ja innovatiivisia ideoita syntyy korkeatasoista oppimista tukemaan – Hyvä niin, mutta tukevatko nämä lähestymistavat teoreettisine viitekehyksineen tehokasta ja korkeatasoista oppimista? Entä ovatko opettajat tarpeeksi tietoisia omista opetustyyleistään; käyttämistään pedagogista lähestymistavoista -- entä pedagogisten lähestymistapojen takana vaikuttavista teoreettisista viitekehyksistä? Ovatko opettajat ylipäättään kiinnostuneita ja/tai valmiita ottamaan uusia lähestymistapoja kokeiluun ja käyttöönsä, joiden sisäistäminen vie kuitenkin aina aluksi ylimääräistä energiaa ja sitä muutoinkin tiukkaan mitoitettua työaikaa?

Jos pedagogiset lähestymistavat jakavat näkemyksiä, ja oppimistuloksia mittaavat mittarit loistavat PISA-tulosten valossa. Niin myös PISA-tulokset ja etenkin niistä tehtävät johtopäätökset oppimisen tasoista kertovina ja todentavina jakavat näkemyksiä asiantuntijoiden keskuudessa. Oppimistehokkuutta mitattaessa tulisi ottaa huomioon myös se missä oikeastaan menee minimin ja maksimin rajat oppimistehokkuudessa: Mihin ihmisen muisti- ja oppimiskapasiteetti pystyy parhaimmillaan ja millaista oppimista on puolestaan riittävän hyvä oppiminen – entä huippu hyvä.

Opettajajohtoisten, behavioristiseen käsitykseen viittaavien

lähestymistapojen rinnalle on haettu yhä monipuolisempia tapoja opettaa. Eritoten oppilasläheisen opetustavan kautta on pyritty tukemaan oppilaan omaa oppimisprosessiaan niin sanotusti ohjaajan/valmentajan tavoin, jossa oppilaan itseohjautuvuus näyttelee pääosaa. -- Samalla opettajan rooli käytännössä muuttuu muotoaan, häivyttäen oman tilan vallitsevuutta, todentaen siten kognitiivisen käsityksen ydintä, mentaalisisessä elementissään. – Miettinen (1995, s. 14) kiteyttää ajatuksen ydintä yhteen toteamalla, että behavioristisen ja kognitiivisen käsityksen eroavuus kontrollin suhteen tulee esille juuri siinä, ”halutaanko ihminen nähdä ympäristönsä muokkaavien voimien luomuksena vai kykenevänä muotoilemaan omaa maailmansa”.

Herää kysymys, ovatko opettajat motivoituneita luopumaan tutuista ja turvallisista työvälineistä ja -tavoistaan – entä oppilaat (Hakkarainen, K, Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. ja Lonka, K., 2005, s. 74)? Paine muutokseen tulee usein sisäisen motivoitumisen sijaan ulkoapäin muun muassa valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaisena toimintamallina. – Mikä neuvoksi oikean pedagogisen lähestymistavan löytämiseen oppimisen kannalta, oppimistehokkuutta ja tuloksellisuutta mittaavassa maailmassa?

Yhtenä 2010-luvun ”trendinä”, ilmiöoppimisessa kuvastuu näkemykseni mukaan hyvin pitkälle tutkivan oppimisen elementit ja itseohjautuvuuden teoreettinen viitekehys. Ajan pedagogisena trendi-ilmiönä, ilmiöoppiminen on herättänyt paljon kysymyksiä ja huolta sosiaalisessa muun muassa mediassa (Järvilehto, 2018; Helsingin Sanomat, 2018) opetuksen korkean laadun säilymisen näkökulmasta sekä oikealle ikäryhmälle kohdentamisesta (kts. Hakkarainen, ym., 2005, s. 74, 102). -- Siihen varmasti löytyy omat näkemyksensä

kasvatusajattelun klassikoiltamme, ja muilta kirjallisuuskatsauksen asiantuntijoilta.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan, millä tavoin nykypäivän pedagogiset lähestymistavat opetuksessa heijastavat suomalaisten kasvatusajattelijoiden pedagogisia näkemyksiä vuosisatojen alusta nykypäivään ja miten ne pystyvät vastaamaan pedagogisiin laadun vaateisiin korkealaatuisen oppimisen osalta. Katsauksessa tarkastelun kohteena on tutkiva oppiminen, ilmiöoppiminen ja positiivinen pedagogiikka, ilmentäen näin samalla nykypäivän opetustrendejä.

Tutkimus pyrkii vastaamaan yhteiskunnallisestikin merkittävään kysymykseen: Millainen pedagoginen lähestymistapa opettamisen ja oppimisen työvälineenä olisi paras / tehokkain takaamaan parasta oppimisen laatua, jonka kautta saavutettaisi parhaita oppimistuloksia.

Tutkimus on jaettu kolmeen osaan. Katsauksen ensimmäisessä osiossa: johdanto-osiossa sukellaan suoraan tutkimuksen teoreettisiin, metodologisiin ja rakenteellisiin sisältöihin. Katsauksen toisessa osiossa: kirjallisuuskatsauksen 1 luvussa paneudutaan oppimisympäristössä vaikuttaviin tekijöihin ja niiden merkityksiin koko koululaitosta koskevassa muutoksen tilassa. Tarkastelua tehdään yleisestä yksittäiseen – historian saatosta nykypäivään ja päinvastoin – Osiossa tarkastelun kohdennetaan erityisesti opettajan ja oppijan muuttuvaan toimijuuteen opetuksessa ja oppimisessa, sekä oppimisympäristöön tilana. Luvussa 2 tarkastellaan oppimisen monialaisia lähestymistapoja, kohdentaen huomiota eritoten tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen ja positiivisen pedagogiikan menetelmiin / lähestymistapoihin oppimisen kontekstissa. Kirjallisuuskatsauksen luvussa 3 käsitellään kasvatusajattelijoiden klassikoiden pedagogisia näkemyksiä nykypäivän kontekstissa. Lopuksi kolmannessa osiossa:

päätännössä pohditaan ja tarkastellaan tutkimuksesta nousseita havaintoja ja huomioita tutkimuskysymyksien valossa.

## **I.1 Tutkimuskysymys**

Tutkimuksen tavoitteena on vastata esitettyyn tutkimuskysymykseen:

Millä tavoin suomalaisten kasvatusajattelijoiden: Soinisen, Hollon ja Salomaan pedagogiset näkemykset ovat olleet vaikuttamassa nykyisten pedagogisten viitekehysten: tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen ja positiivisen pedagogiikan syntyyn ja muotoutumiseen nykyisiin elementteihin?



## II TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehysenä toimivat modernit ideat ja näkemykset tutkivasta oppimisesta, ilmiöoppimisesta ja positiivisesta pedagogiikasta, tulkitessani Soinin, Hollon ja Salomaan pedagogisia näkemyksiä.

Opettamisen pedagogisten lähestymistavat opetuksessa on jatkuvassa muutoksen tilassa. Tässä tutkimuksessa paneudutaan tarkemmin tutkivaan oppimiseen, ilmiöoppimiseen ja positiiviseen pedagogiikkaan syystä, että nämä pedagogiset toimintamallit ilmentävät parhaimmillaan nykypäivän opettamisen niin sanottuja pedagogisten lähestymistapojen ”trendi-ilmiöitä”. -- Ne puhuttavat ja mietityttävät, ja samalla ne toimivat hyvin vahvasti opetuksen keskiössä, joko tietoisena pedagogisena lähestymistapana / -menetelmänä, kokeilun omaisena projektina tai tiedostamattomana toimintana vaihtelevalla menestyksellä – Ja ehkäpä juuri siitäkin syystä ne pedagogisina lähestymistapoina tuntuvat asettavan opettajille erityisiä haasteita. Ne koetaan työläältä toteuttaa käytännössä kokonaisvaltaisesti toiminnallisine muutostarpeineen, ottaen huomioon muutoin luokan realistiset toiminnan mahdollisuudet, moninaisine tarpeineen / muina haasteineen. Todellisuudessa vaikka muutos tapahtuisikin pienin askelin, opettajat, kuin oppilaatkin pitäytyisivät mieluummin monesti tutussa ja turvallisessa. Toisaalta muuttuvissa oppilähtöisissä, toimintaa aktivoivissa toimintatavoissa saattaa näkemykseni mukaan olla kyse

myös osaltaan opettajien professionaalisen työn hallinnan tunteen menettämisestä.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa pedagogiset viitekehykset ohjaavat kasvatustieteilijöiden ja muiden tutkijoiden dialogista keskustelua, yhdistäen näin vanhaa tiedon viisautta uuteen ja päinvastoin (assimilaatio). – Synnyttäen mahdollisesti jopa jotain uutta tai vahvistaen ennestään hyväksi todettua tietoutta. Dialoginen keskustelu, mitä tämäkin kirjallisuuskatsaus pyrkii ilmentämään, todentaa katsauksen hermeneuttista luonnetta, herättäen parhaimmillaan oivalluksia, joiden kautta on mahdollisuus tulla tietoisiksi toiminnallisista vahvuuksista tai vastaavasti muutoksen tarpeista (akkommodaatio).

## **II.1 Opettaminen ja oppiminen muuttuvassa toimijuuden tilassa**

Suomalainen peruskoulu on jatkuvassa muutoksen tilassa. Oppilaiden hyvinvointiin, oppimismotivaatioon ja opiskeluun ja oppimisprosesseihin kiinnittymiseen on osoitettu huomiota enemmässä määrin koulun kasvuympäristössä. Myös opettajilta odotetaan suurempia työpanoksia. Opettajan professionaalisuudelta odotetaan paljon niin taiturimaisena pedagogina, kuin vuorovaikutus- ja tunnekasvatuksen asiantuntijana.

On tärkeä kiinnittää huomiota siihen, miten kouluissa tuetaan oppimisviihtyvyyttä ja saadaan oppilaat motivoitumaan ja kiinnittymään koulun käyntiin ja oppimiseen, miten koulu integroituu yhteiskuntaan ja oppilaan arkeen, minne saakka koulun rajat ulottuvat ja missä puolestaan vaikutus lakkaa? – Miten opettajan mentaalinen

rooli vaikuttaa oppijan omaan opiskelumotivaatioon ja lähestymistapaan oppiaineissa tai miten kouluun kiinnittymistä voi tukea? – Edellä mainitut kysymykset ovat relevantteja, sillä ”opiskelijoiden opiskeluprosessiin kiinnittyminen ja tunteet ja niiden käsittely ovat tärkeitä ja ratkaisevia elementtejä, osana oppimisprosessia”. Muun muassa nämä edellä mainitut seikat ovat keskiössä etsiessä parhaita pedagogisia lähestymistapoja saavuttaaksemme korkeatasoista oppimista. (kts. Lahtinen, ym., 2019, s. 19; Toom, ym., 2013, s. 81.)

### **II.1.1 Oppimisympäristö tilana**

Näkemykseni mukaan oppimisympäristö tilana käsittää yhteiskunnan luomat puitteet kasvulle ja kehitykselle. Se mitä oppimisympäristö tilana todellisuudessa eri aikoina on tarkoittanut ja tarkoittaa, määrittää juuri siinä paikallisessa hetkessä rajat toiminnan muodoille, joko sulkien tai avaten ovia. Oppimisympäristö tilana syntyy ennen kaikkea kokemuksesta, sosiaalisessa kontekstissa.

Miettisen (1990, s. 206) mukaan koulukonteksti oppimisen paikkana ei ole menettänyt merkitystään, mutta sen luonne on muuttunut. Kouluteksti on opetusteknologian ja eriytymisen seurauksena pirstoutunut niin, että oppiaineeseen sisältyvistä tiedollisista rakenteista, periaatteista ja tärkeimmistä yleistyksistä on entistä vaikeampi saada kuvaa, Miettinen (1990) tähdentää. -- Hän (1990, s. 33) katsoo, että on perusteita olettaa koulun yhteiskunnallisesta toiminnasta ja oppilaiden elämäkäytännöstä irrallisuuden olevan oppimisen rajoittuneisuuden ja ongelmien perusta. (Miettinen, 1990, s. 206.)

Tiedämme, että kokemuksemme, tietomme, taitomme ja asenteemme

rakentuvat monissa eri oppimisympäristöissä, kuten koulussa, kotona, harrastusten parissa, kerhoissa ja kaveripiireissä. Täten voidaankin ajatella, että oppimisessa on kyse aina rajoja ylittävästä toiminnasta, joka jakautuu aina monen eri oppimisympäristön välille, Lipponen, L., Kumpulainen, K., Krokfors, L., Kangas, K., Kopisto, K. ja Salo, L. (2013, s. 219) toteavat. -- Perinteisesti kouluopetus ja sen oppimisympäristöt ovat olleet ja ovat sitä enemmissä määrin edelleen ajallisesti ja tilallisesti melko rajattuja. Tutkijoiden (2013, s. 228) mukaan monet tutkimukset kuitenkin osoittavat, että ajan ja tilan suhteen joustavilla oppimisjärjestelyillä on positiivisia vaikutuksia ja niiden avulla voidaan edistää oppimista ja oppilaiden halua sitoutua opiskeluun. (Lipponen, ym., 2013, s. 228.)

Hakkarainen, ym. (2005, s. 16) näkemysten mukaan tulevaisuuden oppimisympäristöt tulevat olemaan oppilaskeskeisiä, tietämyskeskeisiä ja arviointikeskeisiä. ”Oppilaskeskeisyys tarkoittaa tässä kohtaa sitä, että oppijan ajattelu, äly ja tieto, joiden varassa hän hahmottaa uusia asioita, otetaan vakavasti ja asetetaan oppimisen lähtökohdaksi.” – Toisin sanoen näen oppilaskeskeisyyden ennemminkin itseohjautuvuusteorian ja siinä autonomian käsitteen kautta. Hakkaraisen, ym. (2005, s. 16) mukaan oppilaskeskeisyys ei kuitenkaan merkitse romanttiseen konstruktivismiin liittyvää ajatusta, jonka mukaan oppilaat pääsevät yksin syvään ymmärrykseen saadessaan riittävästi vapautta itsensä ilmentämiseen, vaan katson, että älykkyys ja vahvuudet todentuvat oppilaskeskeisyydessä ennen kaikkea juuri oman pystyvyyden tunteen synnyn kautta, ohjauksessa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa, jolla on suuri merkitys. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 16.)

Keskeisenä haasteena on kiinnittää huomiota osallistavan oppimisympäristön rakentamiseen ja näkemykseni mukaan myös

kielen merkitykseen: käytännössä siihen, että lapset ja nuoret oppisivat tekemään kysymyksiä, kommentoimaan toistensa ajatuksia, selittämään ideoitaan, väittelemään, tekemään päätelmiä, neuvottelemaan ja esittämään omia näkökantoja (Pakarinen, E., Lerkkonen, M-K., Poikkeus, A-M. ja Rasku-Puttonen. H., 2013, s. 106).

”Aivot ovat osa kehoa eivätkä suinkaan mikään erillinen, itsenäinen saareke ja, tunteista on mahdotonta sanoa, missä mieli alkaa ja missä on mielen ja kehon rajapinta”, Huotilainen (2019, s. 37) toteaa – Tässä kohtaa mielestäni Huotilainen nostaa esille mielenkiintoisen näkökulman kuvatessaan aivoja osana kehoa ja tunnemaailman rajojen häilyvyyttä mielen osalta. -- En voi siten vastustaa tiedon havainnollistamista vertauskuvallisesti myös oppimisympäristöön tilana; yhdistäen samalla myös Miettisen (1990) näkemystä oppimisen rajoittuneisuudesta ja ongelmien perustasta. -- Tässä ajatuksessa aivot kuvaisivat koulua ja keho puolestaan oppijaa ja muuta ympäröivää arkista maailmaa. Tunnemaailman häilyvyys mielen rajapinnoilla voisi kuvata puolestaan juuri todellisuutta siitä, miten myös oppimisympäristön ja muun ympäröivän arjenmaailman rajojen tulisi olla häivyttävissä. – Ainakin se olisi näkemykseni mukaan oppimisprosessien vahvistamisen näkökulmasta tavoittelemisen arvoista ja toivottavaa. Se mahdollistaisi juuri oppijan mielenkiinnon syntymisen ja ylläpitämisen; omien, henkilökohtaisten mielenkiinnonkohteiden yhdistyessä koulun ja muun yhteiskunnan toiminnan välimaastossa. Täten se synnyttäisi tavoiteltavaa motivaatiota ja motivaation ylläpitämisen mekanismeja oppimis- ja opiskeluprosesseihin kiinnittymisen kautta. (Huotilainen, 2019, s. 37, 38; Miettinen, 1990, s. 30, 33, 120; Toom, ym., 2013, s. 80; Tapola, 2014, s. 302.)

Miettinen (1990, s. 24) puolestaan herättelee ajattelemaan luokkahuonetta vallankäytön ja opettajan oman työn hallinnan mekanismien näkökulmasta, joka näkemykseni mukaan on puolestaan mielenkiintoinen ja relevantti tulokulma tarkastellessa opetuksen tilaa ja sen mahdollisia pyrkimyksiä rajattomuuteen. Miettisen (1990) mukaan ”opettaja omaksuu luokkahuonetilanteen välittömien vaatimusten mukaisen implisiittisen opetuksen teorian eli käyttöteorian ”säilyäkseen hengissä”. -- Tässä kohtaa ilmaisu korkeintaan huvittaa, mutta jatkaessani ajatuksenvaihtoa Miettisen kanssa, ja syventyessään tarkemmin ymmärtämään tarpeesta nousevan tunteen taakse: kuinka opettajan sosialisointimalli ja sitä vastaava työhön orientoitumisen tyyppi on sidoksissa juuri luokkahuoneeseen -- avaa ymmärrystä tarkemmin. Miettinen (1990) jatkaa, että se on mahdollisesti opettajan ammatin ainoa yhteinen nimittäjä ja kuten olemme nähneet, sitä voidaan hyvin pitää selityksenä opettajan asenteelle. – Yhdyn Miettisen (1990) edelliseen päätelmään, sillä se puolestaan voi selittää näkemykseni mukaan monia seikkoja muutosvastarintaan moninaisille uusille pedagogisille lähestymistavoille ja toiminnoille. – ”Mutta tällöin onkin kysyttävä, onko luokkahuone opetustyön ainoa, välttämätön ja muuttumaton konteksti”, Miettinen (1990, s. 24) herättelee kysymyksillään. Toisekseen voidaan myös pohtia sitä, että ”muuttuvatko sitten myös opettajan ajattelu ja asenteet, jos perinteinen toiminnallinen rakenne muuttuu, ”luokkahuoneen maailma” korvautuu erilaisten ympäristöjen ja toimintojen maailmalla?” (Miettinen, 1990, s. 24, 27.)

Lahtinen, ym. (2019, s. 21) tuovat esille mielenkiintoisen näkökulman oppimisympäristön merkitykseen, tilaan liitettävästä tunnemaailmasta, johon varmasti me kaikki voimme samaistua: paikkaan, missä eri tunteet vaikuttavat eri tavoin, sekä tunteiden kautta tallentuvasta ja syntyvästä muistosta itse tilassa. Siten tutkijat

(2019, s. 21) katsovat, että oppilaan ja opettajan tunteilla sekä luokan ilmapiirillä on kaikilla ratkaisevia vaikutuksia myös oppimistuloksiin, ja tähän kohtaan haluan lisätä myös juuri esille nostamani vahvistettavan motivaation ja kiinnittymisen merkityksen, sillä tunteet ja oppiminen ovat yhteyksissä toisiinsa. ”Luokkahuoneen tunneilmastolla on lähes yhtä merkittävä vaikutus oppimiseen kuin oppilaan kyvyillä tai lahjakkuustekijöillä.” Mikä puolestaan asettaa opettajan tunneilmailmastaan professionaaliseen asemaan, tunnemaailman taitajana, oppimista tehostavana elementtinä. (Lahtinen, ym., 2019, s. 19, 21, 23; Leskenoja, 2017, s. 50, 57, 106, 108; Tapola, 2014, s. 302, 305; Soini, T., Pietarinen, J. ja Pyhältö, K., 2013, s. 135.)

Mielestäni tilan rajallisuuden tai rajattomuuden määrite haastaa eritoten tarkastelemaan omia olettamuksia, asenteita ja uskomuksia siitä, mitä sen pitäisi olla ja miksi. Oppimisympäristö tilana asettaa opettajan suuren tunne-, uskomus- ja asennekartaston keskelle, jossa myös omat tunteet, asenteet, uskomukset ovat keskiössä ja ohjaavat toimintaa. Taito kohdata niin monia erilaisia ihmisiä tunteineen ja tarpeineen samaan aikaan, asettaa opettajan ammattinsa puolesta ylikuonnolliseen henkisen taituruuden tilaan. – Siten keskeneräisyyden sietäminen ja myötätunto itseään ja muita kohtaan auttavat asettamaan rajat inhimillisyydelle. Tarvitaan rohkeutta uskaltaa olla läsnä ja kokea.

### **II.1.2. Opettaja mentaalisenä toimijana**

Näkemykseni mukaan opettajan rooli opettajajohtoisesta, tietoa kaatavasta esikuvasta on muuttunut ajan saatossa oppilaskeskeiseksi mentaaliseksi valmentajaksi, jolla tiedostetaan olevan suuri vaikutus oppilaan henkilökohtaiseen kasvuun ja menestymisen siemeneen.

Lahtisen, ym. (2019, s. 13) tuodessa esille opettajan työtä jatkuvassa muutoksen tilassa, toteavat he samalla siinä tilassa toimimisen olevan toisaalta pysyvää. Siten näkemykseni mukaan juuri professionaalisuuden huipulla pysyminen vaatii hiukan omien näkemysten ja uskomusten kriittistä tarkastelua tietyin väliajoin, jotta voisi kehittyä lisää. Katson, että omalle työlleen sokea pystyy kokemaan vertauskuvallisesti vain oman ruumiinsa rajat ja tuntemaan ainoastaan rajatun mielensä, joka sulkee pois kehityksen avaimen. – Vaaditaan siis rohkeutta, sitkeyttä ja ripaus ammattiyllpeyttä ollakseen muutoksenharjalla. -- Opettajan ammattitaitoa käsitellessään tutkijat (2019, s. 13, 15) nostavat esille oppimisen sisällön sijaan opetusmenetelmien ja erilaisten kohtaamisten laadun merkityksen, muun muassa tunteiden huomioimisessa ja käsittelyssä. Se miten kohtaa, kuulee ja näkee oppilaansa, eli miten on läsnä hetkessä -- on tärkeintä asiantuntijuutta, mitä voi opettajana tulevaisuudessa antaa. (Lahtinen, ym., 2019, s. 13, 15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 (oph) uudistamisen lähtökohtana on luoda oppilaasta aktiivinen tulevaisuuden toimija. Avainsanoina nousee aktiivisuuden vahvistaminen toiminnallisine menetelmineen, syvempine vuorovaikutuksineen, tunteet ja tunnetaidot ja niiden hyödyntäminen opetustyössä laaja-alaisina vuorovaikutustaitoina. (Lahtinen, ym. 2019, s. 14, 16.) -- Sinänsä ”opetustyö on siis mielenkiintoinen yhdistelmä tunnetta ja järkeä”, Lahtinen, ym. (2019, 30) toteavat. (Lahtinen, ym., 2019, s. 14, 16, 30; Soini, ym. 2013, s. 134.)

Lahtinen, ym. (2019, s. 15, 37), Leskenoja (2017, s. 108), Toom, ym. (2013, s. 81) ja Soini, ym. (2013, s. 134, 136) nostavat kaikki esille tunteiden ja tunnetasolle virittäytymisen merkityksen ja sen, miten



juuri opettajan osoittama tuki luo opetustyöhön läheisyyttä ja luo pohjaa aktiiviselle toimijuudelle: ”tukee oppilaan kasvua ja tavoiteorientaatiota sekä yhteisöllisyyttä ymmärretyksi tulemisen tunteen kautta”. Tämä tietysti synnyttää näkemykseni mukaan puolestaan pätevyyden tunnetta ja kiinnittymistä oppimis- ja opiskeluprosesseihin. Lisäksi on hyvä huomioida, ettei tunteiden ja kohtaamisten merkitys rajoitu vain kouluinstituution seinien sisäpuolelle, vaan kohtaamisten laatu luo pohjan ja sitäkin suuremman merkityksen identiteetin kehitykselle ja mielen laadulle: Kokonaisvaltaisesti kohdatuksi tulemisen kautta jäänyt muistijälki voi toimia voimavarana jopa koko elämän ajan. (Lahtinen, ym., 2019, s. 15, 37; Leskenoja, 2017, s. 108; Toom. ym., 2013, s. 81; Soini, ym., 2013, s. 134, 136; Pakarinen, ym., 2013, s. 100.)

Lahtisen, ym. (2019, s. 24) mukaan ”oppilaan kokemat tunteet vaikuttavat oppimiseen, mutta toisaalta opettajan kokemat tunnetilat vaikuttavat oppilaan tunteisiin”. Lisäksi ”opettajan pedagoginen hyvinvointi heijastuu puolestaan työhön kiinnittymiseen ja omaan ammatilliseen kehittämiseen sekä koulu yhteisön kehittämiseen”, ja motivoi omalla esimerkillään: kiinnostuksellaan ja innostuneisuudella koko luokan toimintaa, Soini, ym. (2013, s. 133) ja Pakarinen, ym. (2013, s. 101) täydentävät. Siksi opettajan on tärkeä selviytyä omien tunteidensa kanssa, oppia sietämään keskeneräisyyttä ja jatkuvasti muuntuvaan toimintaan, ja mallintaa siten omalla esimerkillään, miten erilaisten tunteiden kanssa toimitaan eri tilanteissa.” – Hakkarainen, ym. (2005, s. 15, 74) kuvaavatkin opettajan uudenlaista roolia oppimisen ohjaajana ja sokraattisena kättilönä, joka on mielestäni oivallinen. (Lahtinen, ym., 2019, s. 24; Soini, ym., 2013, s. 133; Salomaa, 1947, s. 13; Pakarinen, ym., 2013, s. 101; Hakkarainen, ym., 2005, s.15.)

Pakarinen, ym. (2013, s. 100, 103, 105-106) tuovat esille dialogisen puheen merkitystä oppimisprosessissa ja toivoisivat sen aktivoitumista enemmän opetuksessa. -- ”Valitettavasti oppimiskäytännöt vastaavat vain harvoin sokraattisen dialogin ihanteita, jossa yritetään ymmärtää asioita kysymysten avulla ja sitoudutaan asteittain syvenevään tutkimustyöhön”, Hakkarainen, ym. (2005, s. 105) toteavat. Tutkijat (2013) ovat samoilla linjoilla Hakkaraisen, ym. (2005) kanssa, ja tuovat esille tutkimustietouttaan, joiden perusteella on pystytty osoittamaan dialogisen puheen merkityksellisyys oppimisessa, ja siinä oppimisprosessin osalta syvemmälle tasolle pääsemisessä. -- Eikä ihme, sillä dialoginen puhe perustuu opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, jossa oppilaita innostetaan ajattelemaan, yksittäisien tietojen muistamisen sijaan. Dialogisessa vuorovaikutuksessa on keskeistä juuri ajatusten, ideoiden ja kysymysten esittäminen ja aihepiiriä muokataan yhdessä. Pakarinen, ym. (2013, s. 103, 105) todentavat. ”Ohjausvuorovaikutuksen avaimia ovat lapsen motivaation herättäminen oppimista kohtaan ja ryhmän tarpeiden ja lasten yksilöllisten oppimisen tarpeiden samanaikainen huomioiminen”. (Pakarinen, ym., 2013, s. 100, 103, 105-106, kts. myös Hakkarainen, ym., 2005, s. 74; Miettinen, 1995, s. 6.)

Hakkaraisen, ym. (2005, s. 95) mukaan muun muassa tutkivassa oppimisessa opettajan rooli asettuu taustalle. Oppilaille ja heidän ajatuksilleen pitäisi antaa tilaa. Opettajan kannalta saattaa tuntua hyvin haasteelliselta vaieta ja odottaa, että oppilaat itse oivaltaisivat asioita ilman, että opettaja pukisi niitä sanoiksi. -- Tässä kohtaa en voi olla nostamatta esille ajatusta siitä miksi ihmiselle onkaan annettu yksi suu ja kaksi korvaa. – Idean ydin sopii opettajan työhön oivallisesti. -- Tutkijoiden (2005, s. 95) mukaan opettaja saattaa myös tahattomasti johdatella oppilaita toistamaan kirjoissa esitettyjä

käsityksiä silloinkin, kun heidän esittämänsä omat ajatukset olisivat yhtä mielekkäitä. Yhdyn tutkijoiden (2005, s. 95) toteamukseen, ettei opettajan ole helppoa olla aina tietoinen omista mahdollisesti ajan kuluessa automatisoituneista opetuskäytännöistään. Tällaiset käytännöt on usein omaksuttu mallista oppimalla ilman kriittistä pohtimista. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 95.)

Näkemykseni mukaan opettajan työ ja asema mentaalisenä valmentajana vaatii monitaituruutta: syvällistä, sensitiivistä, itsekriittistä suhtautumistapaa, ja luottamusta siihen mitä tekee ja mitä työ lopulta tuottaa, hyväksyen sen. Työ vaatii pitkäjänteisyyttä, määrätietoisuutta, tunneälykkyyttä, luottamusta ja uskoa niin itseensä kuin oppilaidenkin kykyihin, onnistuakseen. Monitaitoisena ihmistuntijana läsnä oleva, omista tunteistaan, asenteistaan ja uskomuksistaan tietoinen opettaja kyllä pystyy siihen.

### **II.1.3 Oppija itseohjautuvana toimijana**

Näkemykseni mukaan oppijan rooli toimijana on jatkuvassa muutoksen tilassa. Se vaatii omien vahvuuksia tunnistamista, keskeneräisyyden sietämistä ja oppimisen mukavuusalueiden ylittämistä. – Toisaalta muutokset voivat tuoda myös innostuneisuutta, onnistumisen tunteita ja sitä myötä myös motivaation kasvua ja lisätä halua kiinnittyä oppimisprosessiin vahvemmin.

”Oppimiskulttuurin muutos vaatii aikaa niin opettajilta kuin myös oppilailta. Näkemykseni mukaan vallitsevaan muutokseen liittyy aina totutusta pois oppimista ja omien mukavuusalueiden ylittämistä. – Hakkarainen, ym. (2005, s. 270) katsovat, että on paljon helpompaa painaa mieleen opettajan välittämät asiat, kuin asettaa itse

kysymyksiä ja ohjata omia ajatteluprosessejaan”. – Toisaalta tutkijoiden (2005, s. 270) näkemykseen nojaten, katson, että siinä tapauksessa porrastetun muutoksen haasteet voidaan nähdä joko haasteina tai mahdollisuuksina. Tässä mustavalkoisessa näkökannassa haasteet syntyvät siitä, kun oppilaat joutuvat taiteilemaan eri opettamisen lähestymistapoja käyttävien opettajien oppituntien välissä, ottaen aina tuntikohtaisen roolin sosiaalisen mukautuvuuden paineen alla. Toisaalta kaksinaisuus/moninaisuus opettamisen lähestymistavoissa luo oppilaalle mahdollisuuden tulla tietoisiksi itselleen soveltuvista tavoista oppia, tiedostaen ne toimintamuodot, mitkä toimivat -- mitkä puolestaan eivät.

Toom, ym. (2013, s. 81) toteavat, että oppilaan koulunkäynnin sujumiseen ja opiskelu - oppimisprosessiin kiinnittymiseen vaikuttavat moninaiset tekijät. Esimerkiksi opettajan pedagogiset käytännöt, oppilaan henkilökohtaiset oppimisstrategiat, ja näkemykseni mukaan erityisen vahvasti uskomukset, oppilaan itsesäätelyn valmiudet: kognitiivinen autonomia (Leskenoja, 2017, s. 148) ja tehtävien vaativuus vaikuttavat kaikki siihen, miten nuoren ja lapsen koulunkäynti sujuu. Myös vanhempien ja opettajan tuki ja oppilaan tausta vaikuttavat oppimis-opiskeluprosessiin kiinnittymiseen. (Toom, ym., 2013, s. 81.) – Katson kiinnittymisen kohdalla erityisen merkittäväksi seikaksi opettajan ja vanhempien välisen toimivan yhteistyöverkon, joka voi toimia myös turvana.

On tärkeä tiedostaa, että pystymme muovaamaan aivojamme loputtomasti ponnistelujen kautta. Lisäksi Hakkarainen, ym. (2005, s. 16, 74) ja Suutarinen (1992, s. 77, 78) esiin tuoma tieto siitä, että syvällinen oppiminen on oikeastaan ainut mahdollisuus avartaa käsityksiä ja kehittyä oppijana ja itse tiedon asiantuntijuudessa, on merkityksellinen. -- Päästäkseen syvällisen oppimisen tilaan, vaatii se

eritoten oppijan tiedon prosessointia – kognitiivista autonomiaa: tiedon purkamista ja arviointia -- omien ja muiden oppilaiden, sekä sitoutumista ponnistuksiin, tutkijat (2005), (1992) ja Leskenoja (2017, s. 148) täydentävät. – Tämä tieto puolestaan vahvistaa juuri ryhmässä toimimisen / yhteisöllisen toiminnan merkitystä. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 16, 74; Suutarinen 1992, s. 77, 78; Leskenoja, 2017, s. 148.)

Opiskelu vaatii siis työtä niin, kuin mikä tahansa muukin asia, missä haluaa tuntea menestyvänsä, Huotilainen (2019, s. 16, 17) muistuttaa. – Tutkijan (2019) mukaansa oppimisen osalta on lähtökohtaisesti viisainta muokata ajatteluaan, uskomuksiaan ja toimintatapojaan sitä tosiasiaa kohti, että aivot harjaantuvat uusiin tehtäviin harjoittelemalla. Kenenkään aivoissa ei ole valmiina jotain mystistä osaamista, vaan taidot kehittyvät tekemällä. (Huotilainen, 2019, s. 16, 17.)

Huotilainen (2019, s. 67) lisää vielä, että mitä enemmän ihminen saa kokemusta siitä, että ponnistelu ja kova työskentely on johtanut oppimiseen, sitä suurempi motivaatio hänellä on lähteä ponnistelemaan ja työskentelemään taas uuden oppimiskokemuksen saamiseksi, itseohjautuvasti. Puolestaan ulkopuolelta tulevien palkkioiden merkitystä pidempiaikaista motivaatiota ylläpitävinä tekijöinä aivojen palkitsemisjärjestelmä ei tue. (Martela, 2014, s. 46; Huotilainen, 2019, s. 67.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että jo hyvin nuoret oppilaat kykenevät hallitsemaan vaativia yhteisöllisen tiedonrakentamisen tehtäviä ja rooleja. Tällaisissa luokkahuoneissa oppilaiden omat tutkimustehtävät on asetettu oppimisen keskiöön ja tieto nähdään yhteisesti kehittävänä ja jatkuvasti muuttavana. (Viilon, M.,

Seitamaa-Hakkarainen, P., Kangas, K. ja Hakkarainen, K., 2013, s. 203, 205; Hakkaraisen, ym., 2005, s. 102.) – Tutkijat (2013) ja (2005) toteavat lisäksi, että avainsanana toiminnan sujuvuuden näkökulmasta toimii yhteisöllisyys ja oppilaskeskeinen oppimiskulttuuri. Opettaja on oppimisyhteisön jäsen ja osallistuu tiedonrakentamiseen yhdessä oppilaiden kanssa, mutta samanaikaisesti hänellä on luonnollisesti keskeinen strateginen rooli ohjata oppilaita tiedonrakentamisen käytäntöihin. (Viilo, ym., 2013, s. 203, 205; Hakkarainen, ym., 2005, s. 102.)

Mallista tapahtuva, peilisoluja hyödyntävä oppiminen on myös tyypillistä tehokasta oppimista. – Miksi emme hyödyntäisi tätä tietoa enemmän määrin lisää, ruokkimalla lasten omaa valtavaa tarvetta tehdä oikeita asioita, Huotilainen (2019, s.50, 155, 156) pohtii – Tutkija (2019) jatkaa, että ottaen huomioon aivojen peilisolujärjestelmän toiminnan tarkoituksen, ymmärtäminen juuri lisää oppimismotivaatiota. Se tarkoittaisi vain kokemuksellisen opin lisäämistä, jota Soininen aikoinaan toi jo esille kasvatusopillisissa näkemyksissään (Rinne, R. Kivirauma, J. & Lehtinen, E., 2015, s. 249), opetukseen mahdollisuuksien rajoissa, tukien näin lasten oppimisen lähestymistapaa tutkia maailmaa, Hollon (1959, s. 60, 66) sanoin: ”luontoperäisen kasvamisen keinoin.” Kokemuksellinen, mallioppiminen on tuttu oppimisen tapa. Lisäksi mallioppiminen, on käytössä nykypäivän oppisopimussuhteisissa koulutuksissa. -- Joten ”pyörääkään” ei tarvitse keksiä uudestaan. (Huotilainen, 2019, s. 50, 155, 156; Rinne, ym., 2015, s. 249; Hollo, 1959, s. 60, 66.)

Viilo, ym. (2013, s. 204) toteavat, että ”tiedon rakentaminen ja luominen on mahdollista ainoastaan tekemällä systemaattisesti töitä huomattavan pitkän ajan”. – ”Mestari-oppipoika-opetus eri käsityöammateissa kesti helposti kymmenenkin vuotta”, Huotilainen

(2019, s. 51) vahvistaa. ”Tällaisessa historiallisessa oppimisessa on paljon samoja elementtejä, joita käsitellään uusimpien aivotutkimustiedon valossa” (Huotilainen, 2019, s. 51).

Suutarisen (1992, s. 75) ja Miettisen (1995, s. 33) mukaan ”vain havainto pystyy synnyttämään mielteitä, jotka puolestaan voidaan liittää mahdollisimman moniin ja tuttuihin kognitiiviseen rakenteeseen: missä tieto, tunne ja tahto muodostavat mielteiden prosessin.” Suutarinen (1992, s. 77) toteaa, että Soinisen käsityksen mukaan ”mielteiden yhteenliittyminen itsessään synnyttää liimana käytettävää tunnetta – mielenkiinnon juurta, joka puolestaan toimii vain mielteiden ensikertaisesta yhteenliittymisestä.” (kts. Miettinen, 1995, s. 120.)

Suutarinen (1992, s. 75, 77) kuvaa itsetoiminnan periaatteen toteutumista, oppilaan kyvyllä toimia itseohjautuvasti, tutkivan oppimisen prosessien luonteen omaisesti ja onnistumaan siten muuttamaan havainnon mielteeksi. ”Suoraan havaintoon pohjaavassa opetuksessa oppilas saa itse kuvailla kohteen tai pyrkiä vastaamaan kohteesta annettuihin kysymyksiin”, Suutarinen (1992, s. 75) vahvistaa, ja edesauttaa siten samalla omien havaintojeni muuttamista mielteeksi, assosioimalla havaintoon pohjaavan opetuksen toiminnan luonnetta ilmiöoppimisen toiminnan idean ytimeen. (Suutarinen, 1992, s. 75, 77; Miettinen, 1995, s. 33, 120.)

Näkemykseni mukaan oppijan vastuu omasta oppimisestaan on monessa suhteessa kasvanut ja toimijuus on muuttunut enemmän tietoa vastaanottavasta, itseohjautuvaan suuntaan: tiedon kerääjäksi ja tutkijaksi, opettajan ohjauksessa. -- Katson, että oppilaan itseohjautuvuus on avain menestykseen. Itseohjautuvuus kaikista vääristäkin uskomuksista huolimatta, joissa oppilaan tulisi selvittää

yksin itseohjautuvasti oman onnensa nojassa, perustuu lopulta täydellisen itsenäisyyden sijasta vahvaan ohjaukseen ja tukeen. Sosiaalisella kontekstilla ja ohjauksella on siis erityinen ja vahva rooli. Toimintaa ohjaa sisäinen kiinnostus ja motivaatio, jotka uskon nousevan juuri luottamuksen, pystyvyyden ja merkityksellisyyden tilasta.

#### **II.1.4 Motivaatio ja kiinnittyminen**

Katson, että oppimisympäristössä olisi tärkeä nostaa esille merkityksellisyyden elementtejä: oppilaiden mielenkiinnon kohteita, vahvuuksia ja nähdä koulun luoman, myös ”rajattomuuden tilan” mahdollisuudet laajemmin voimavarakeskeisenä: minäpystyvyyden, sosiaalisen tuen, oikeudenmukaisuuden ja rohkaisun kehänä. Nämä seikat puolestaan vahvistaisivat osaltaan motivaatiota ja kiinnittymistä kouluun ja oppimiseen.

Koulun merkitys nuorelle kehitysympäristönä ja identiteetin kasvunpaikkana sekä hyvinvointia rakentavana tekijänä on merkittävä. (kts. Salmela-Aro, 2014, s. 282; Soini, ym., 2013, s. 132) -- ”Merkityksellisyyden kokemukset ovat avainasemassa kiinnittymisen kannalta”, Leskenoja (2017, s. 54) toteaa, yhtyen keskusteluun. Merkityksellisyyden voimassa piilee paitsi ihmisen kukoistamisen tärkeä edellytys myös kehityksellinen voimavara. Merkityksellisyys ja päämäärätietoisuus (tavoitteet ja niiden saavuttaminen) liittyvät myös suoriutumiseen. Oppilaat, jotka kokevat koulunkäyntinsä merkitykselliseksi, ovat koulutovereitaan sitoutuneempia oppimiseen ja innostuneempia tulevista urasuunnitelmistaan. (Leskenoja, 2017, s. 54.)

Yhteistyö eri tahojen kesken ja koulun sisällä on vilkastunut,



Hakkarainen, ym. (2005, s. 14) toteavat. Tutkijoiden (2005) mukaan kouluissa on alettu hyödyntämään ympäröivän yhteiskunnan tarjoamaa asiantuntijuutta opetuksen tukena tai mallina. Myös oppilaiden oma vaikuttaminen oppimisympäristöönsä on ulottunut tavanomaisesti ympäristöstä verkkojen yhteisille työpöydille. Mielestäni kouluinstituution integrointi muuhun yhteiskuntaan, arkeen ja työelämään on erinomainen asia, sillä siten rajattomuuden tilaa on pystytty hyödyntämään erinomaisin keinoin myös merkittävyyden ja tarpeellisuuden näkökulmasta, jotka osaltaan tukevat motivaation kasvua ja kiinnittymistä. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 14.)

Hakkarainen, ym. (2005, s. 14-15) vahvistavat oppilaiden motivaation merkitystä toteamalla, että ”havaintojen mukaan oppilaiden työskentelymotivaatio säilyy hienosti pitkäkestoissakin hankkeissa, joissa työpajoja ja oppimisympäristöjä käytetään monipuolisesti”. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 14-15.) -- ”Yhteisöllisten ja aktivoivien työtapojen on todettu parantavan oppilaiden käsitteellisen ajattelun valmiuksia ja tukevan samalla opitun soveltamista. Tämän puolestaan on katsottu edistävän oppimisen kannalta suotuisan tavoiteorientaation omaksumista ja positiivista vuorovaikutusilmapiiriä, sekä kiinnittymistä oppimis- ja opiskeluprosessiin”, Toom, ym. (2013, s. 84) todentavat. -- Ei siis mikään ihme, että kouluviihtyminen ja motivaatio on nostettu yhdeksi keskeiseksi opetus- ja kulttuuriministeriön 2010-luvun kehittämishankkeeksi otsikolla ”Peruskoulu uuteen nousuun”, Salmela-Aro (2014, s. 281) toteaa.

Tutkimustulosten mukaan ”sellaiset pedagogiset käytännöt, jotka tukevat oppilaiden aloitteellisuutta, aktiivista ongelmanratkaisua, oman työskentelyn suunnittelua, kokeilemista, oman toiminnan

reflektiota sekä yhteistyötä, mahdollistavat ymmärtämään pyrkivää oppimista”, Toom, ym. (2013, s. 84) vahvistavat.

Huotilainen (2019, s. 11) puolestaan kiinnittää huomionsa keskustelussa sosiaaliseen toimintaan ja vahvistaa osaltaan juuri ryhmässä toimimisen merkitystä, viitaten koulun sosiaaliseen kontekstiin ja sen mahdollisuuksiin tuomalla esille sitä seikkaa, että ryhmässä toimiminen vahvistaa ja kehittää ennen kaikkea ihmisen ajattelua ja oppimista. -- ”Ihmisen älykkyys näkyy erityisesti aktiivisessa toiminnassa ja ryhmässä, ei niinkään aivoissa”, Huotilainen (2019, s. 11) toteaa. Ryhmässä toiminta vahvistaa näkemykseni mukaan näin olen myös motivaatiota ja sitoutumisen tilaa.

Se, miten motivaatiota ja minäpystyvyyden tunnetta ja kiinnittymistä opiskeluun voidaan lisätä ja tukea, on synnyttää merkityksellisyyden tunnetta ja luottamusta oppilaan kyvykkyyteen. – Tiedetään nimittäin, että ”merkityksellisyyden tunne on keskeinen motivaatiotekijä työssä ja oppimisessa. Oppimisen ja motivaation taustalta tiedämme, että merkitykselliset tavoitteet luovat sisäsyntyistä innostusta ja muita positiivisia tunteita.” (Lahtinen, ym., 2019, s. 55; Leskenoja 2017, s. 55.) -- Tapola (2014, s. 313) nostaa esille tässä kohtaa itseohjautuvuusteorian (Deci & Ryan 2002) ja sen kautta syntyneen minäpystyvyyden merkityksen, toteamalla, että ”itsearvostus ja usko kykyyn vaikuttaa tulevaisuuteen omilla valinnoillaan ja toimillaan (osallisuuden, pätevyyden ja autonomisuuden kokemusta) pitävät nuoren maailmassa kiinni.” – Näkemykseni mukaan näin myös koulumaailmassa -- edellyttäen kokemuksellista toimintaa. (kts. myös Soini, ym., 2013, s. 133)

Näkemykseni mukaan tunnemaailmalla ja turvallisella, sensitiivisellä

ja arvostavalla vuorovaikutuksella on merkityksellinen osa motivaation ja kyvykkyyden synnyssä – myös koulun kontekstissa, johon lapsi/nuori hyväksyvässä ”vapauden tunteessaan” kiinnittyy. -- Jokainen nimittäin haluaa tuntea ja kuulla olevansa riittävän hyvä, merkittävä ja tulla kohdatuksi sensitiivisesti, jotta pystyy kasvamaan henkisesti vahvaksi.

### **II.1.5 Yhteenveto**

Katson, että henkilökohtainen kosketus tilassa, syntyy kohtaamisista. Kohtaamisten vuorovaikutus kuuntelemisesta ja kehonkielestä – nonverbaalisesta vuorovaikutuksesta. Koulun tilan rajallisuus luo yhteiskunnalliset raamit kasvulle ja kehitykselle. Rajattomuus puolestaan mahdollistaa kasvun sosiaalisen älykkyyden synnylle, sillä vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa vapaus ja vaikuttamisen mahdollisuus luovat puitteet merkityksille ja synnyttää oivalluksia -- Vain vapaus mahdollistaa motivaation ja kiinnittymisen synnyn, sekä uskon minuuteen.

Näkemykseni mukaan opettajan rooli mentaalisenä valmentajana on ennemminkin nykypäivän tavoitekuva ammatillisesta identiteetistä, millainen sen pitäisi olla tulevassa: ohjaavana, pystyvyyden ja oivallusten mahdollistajana, niin sanotusti pienten kasvunsiementen istuttajana. -- Siksi haluan havainnollistaa opettajan asemaa ja roolia lasten kasvun ja kehityksen kannalta juuri kauniin tammen istutukseen ja kasvattamiseen, sillä loppujen lopuksi siemenestä puuksi kasvaminen on sattumanvaraista; millainen lopputulos tulee olemaan. -- Istuttaessaan siemenen ei voi koskaan tietää miten se lähtee kasvamaan ja mihin suuntaan. -- Opettajana voi luoda oppilailleen vain kasvualustan ja olla asettamassa kasvulle tuet: seuraten kasvua ja kehitystä, ohjaten ”versovia oksanhaaroja” valoon,

valon tuottaman lämmön synnyttäessä muistijäljen oksistoon: suunnasta, jonne tulee kasvaa kehittyäkseen lisää.

Oppijaa itseohjautuvana toimijana tarkastellessa voidaan huomata jopa vaatimuksia monitaituruuden ominaisuuksista: oppijan pitäen kyettäessä muokkaamaan oppimisen tapoja tietoa vastaan ottavasta tiedon kerääjäksi: oppijan asettuessaan pedagogisten lähestymistapojen ristituleen, sillä eri pedagogisten lähestymistapojen käyttö varioituu opetuksessa opettaja / tuntikohtaisesti. – Siten katson, että oppilaan on tärkeää tulla tietoiseksi omasta oppimisen tavastaan, jotta pystyy saamaan itsellensä parhaan mahdollisen hyödyn, huolimatta siitä toimiiko/palveleeko juuri kyseisen oppitunnin opettajan pedagogiset menetelmät omaan oppimisen tapaan vai ei. Tämä puolestaan asettaa haasteita itse oppijalle ja kyvyille löytää omat vahvuutensa ja mielenkiintoa myös niiden oppiaineiden opetuksesta, joissa opettajan käyttämät pedagogiset lähestymistavat eivät ole linjassa oppilaan parhaan oppimistavan ja toiminnan kanssa. – Toisaalta löytäessään vahvuutensa, synnyttää merkitystä toiminnalleen ja sitä kautta motivaatiota ja sitoutuneisuutta osakseen.

Motivaation ja kiinnittymisen kohdalla merkityksellisyydellä on siis suuri voima. Siten katson, että jotta oppilas voisi uskoa itseensä, tulee se myös hänelle osoittaa. Jotta oppilas voisi luottaa omiin kykyihinsä, tulee ne huomata. Jotta oppilas voisi oppia hyväksymään riittävyyden rajat itsessään, tulee ne hänelle asettaa ja osoittaa hyväksyen, tullakseen tietoiseksi niistä. – Näihin asiakohtiin ja elementteihin opettajilla koulun kontekstissa on näkemykseni mukaan suuri merkitys ja voima, lasten ja nuorten kohtaamisissa.

## **II.2 Pedagogiset lähestymistavat muutoksessa: Monialaiset oppimiskokonaisuudet oppimista tukemassa**

Tutkivaa oppimista, ilmiöoppimista ja positiivista pedagogiikkaa on kutsuttu nykypäivän pedagogisiksi trendi-ilmiöiksi oppimisen kentällä. Mitään hetken muoti-ilmiöitä ne eivät kuitenkaan ole, vaan ne ovat tieteellisesti tutkittuja pedagogisia lähestymistapoja oppimiseen. Taustalla vaikuttavat monet eri tutkimukset, jotka osaltaan ovat vahvistaneet näiden edellä mainittujen pedagogisten lähestymistapojen hyötyjä ja kannattavuutta oppimistehokkuudessa pidemmällä aikavälillä.

### **II.2.1 Tutkiva oppiminen pedagogisena lähestymistapana**

Tutkivassa oppimisessa sosiaalisen kontekstin: yhteisöllisyyden merkitys vahvistuu. Avainasemassa ovat itseohjautuvuus ja kognitiivinen autonomia, pedagoginen ymmärrys ja tiedonrakentamisen taidot. Pedagogisella ohjauksella ja tuella on erityinen tila.

Hakkaraisen, ym. (2005, s. 29, 30, 49) mukaan ”tutkiva oppimien on pedagoginen malli. Mallin taustalla on Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian tiedonrakentamisen teoria”. Tämä lähestymistapa korostaa oppijan aktiivisuuden ja yhteistyön vaikutusta tutkimuksen suuntaamiseen, johon luetaan myös tavoitteiden asettelu, kyseleminen, asioiden selittäminen ja saavutetun tietämyksen itsearviointi.” Toinen teoreettinen lähtökohta on filosofi Jaakko Hintikan tutkimuksen kyselymalli, joka korostaa sitä, millainen

merkitys kysymysten luomisella ja seuraamisella on tiedon luomiselle.” (Hakkarainen, ym., 2005, s. 29, 30, 49.)

Hakkaraisen, ym. (2005, s. 13, 16, 17, 18, 77, 84) mukaan pedagoginen ymmärrys on tutkivassa oppimisessa tärkeintä, ja siten myös oppilaiden itsensä tulisi olla tietoisia tutkivan oppimisen rakenteellisuudesta ja filosofiasta, sekä sen hyödyistä ja kehittämismahdollisuuksista. Kieli on tärkeä tutkivan oppimisen työväline: Omien ajatusten kirjoittaminen on merkittävää sekä ryhmässä tapahtuva tiedon prosessointi, jolloin sosiaalinen konteksti tukee oppimista. Tutkivan oppimisen ideana on ohjata oppimisyhteisön jäsenet aktiiviseen, sosiaaliseen tiedonrakentamiseen. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 13, 16, 17, 18, 77, 84.)

### **II.2.1.1 Miksi tutkivaa oppimista?**

Jo vuosisadan alussa on esitetty suosituksia kehittää opetustekniikoiden opettamisen sijaan reflektiivistä ajattelua ja opetuskäytäntöä. Sillä ajattelu antaa meille mahdollisuuden suunnata toimintojamme juuri päämäärien tai tietoisien tarkoitusten mukaan. (Miettinen, 1990, s. 145.)

Hakkaraisen, ym. (2005, s. 72-73) nostavat esille tarpeen tarkastella opettajien toimintamalleja: tutkivan oppimisen ja tavanomaisen opettajajohtoisen opetuksen eroavuuden kautta, kiinnittäen huomiota itse oppimisprosessitoimintoihin. Siten voidaan huomioida juuri se seikka tai ne elementit, jotka tekevät juuri tutkivasta oppimisesta optimaalisen pedagogisen lähestymistavan oppimisen kannalta; parhaan oppimisen laadun synnyttämisen osalta.

Hakkarainen, ym. (2005, s. 72-73) jaottelevat oppimisen kognitiiviset prosessit seuraavaan kolmeen osaan: alempi tiedonkäsittely (ilmiöiden havaitseminen ja luokittelu, harjoitusten suorittaminen), ylempi (korkein) tiedonkäsittely (kyseleminen ja selittäminen) ja metakognitiiviset toiminnot (toiminnan suunnittelu, ohjaaminen ja arviointi). Tutkijoiden (2005) mukaan juuri nämä kolme toimintaa on huomioitu ja sisällytetty tutkivan oppimisen oppilaslähtöiseen opetukseen, jossa opettajan ohjauksella on suuri merkitys oppimisprosessin kulussa, Salomaa (1947, s. 19) todentaa. Tavanmukaiselle kouluopetukselle puolestaan on tyypillistä se, että opettaja vastaa lähes kaikista korkeista kognitiivisista ja metakognitiivisista tehtävistä. Siten opettajakeskeisessä opetuksessa oppilaat eivät kehitä oppilaiden omaa ajattelua ja ymmärrystä kokonaisvaltaisesti, vaan opetuksesta oppii usein eniten nimenomaan opettaja, joka jäsentää ja uudelleen jäsentää omaa opetustaan opetuksen valmistelun ja toteuttamisen aikana toistuvien syvenevien kierroksi. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 72-73.)

Samalla Hakkarainen, ym. (2005, s. 73) yhtyvät Miettisen (1990, s. 145) näkemyksiin reflektiivisen ajattelun ja opetuskäytäntöjen kehittämisen osalta ja toteavat, että tutkimusten kautta on pystytty todentamaan, että korkeimpien kognitiivisten ja metakognitiivisten tehtävien toteuttamiseen osallistuminen on vastaavien taitojen kehittymisen jopa edellytys. Itseohjautuvan oppimisen tai muut metakognitiiviset taidot eivät kehity, jos pääosa tehtävistä on ulkoapäin annettuja ja opettajan suunnittelempia ja ohjaamia. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 73.)

Huotilaisen (2019, s. 71, 263) mukaan lapsille ilmiöiden selittäminen, tunnusteleminen, tutkiminen ja asioiden yhdistäminen keskenään on luontaista ja jopa innostusta ja motivaatiota lisäävää. Selittäminen

tukee onnistunutta ongelmanratkaisua auttamalla kokonaan ajattelun ja päättelyn voimavarat ongelmanratkaisun tueksi (Hakkarainen, ym., 2005, s. 49-50). – ”Tämän kaltainen stimulaatio on Huotilaisen (2019) mukaan aivoille mittaamattoman arvokasta, sillä se kohdistuu lapsen omaehtoiseen, materiaalien käsittelystä liikkeelle lähtevään kiinnostukseen”. (Huotilainen, 2019, s. 71, 263; Hakkarainen, ym., 2005, s. 49-50, 102.)

”Huippuoppilaita tulee yleensä juuri sellaisista nuorista, jotka ovat oppineet hyödyntämään tiedon ulkoista esitystapaa oman ajattelunsa ja oppimisensa välineenä” (Hakkarainen, ym., 2005, s. 139).

#### **II.2.1.2 Tutkivan oppimisen rakenne**

Tutkivan oppimisen malli on työväline, joka auttaa opettajia ja muita oppimisen ohjaajia sitomaan oppilaitaan asiantuntijalle tyypilliseen uutta luovaan työskentelyyn. Opettajan tulisi ohjata oppilaita asettamaan tavoitteita toiminnan suunnittelemisesta, kysymysten asettamisesta ja asioiden selittämisestä. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 74; Viilo, ym., 2013, s. 205.)

Hakkaraisen, ym. (2005, s. 30, 64, 90, 129) ja Viilo, ym. (2013, s. 205) mukaan tutkivan oppimisen aiheen on oltava niin monitahoinen ja runsassisältöinen, jotta se tarjoaa haastavan pohjan koko yhteisön työskentelylle. Lisäksi oppimisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että itse tutkimustyö on riittävän syvällistä. Kontekstin luominen, ongelmien asettaminen, työskentelyteorian luominen, kriittinen asiantuntijuus, syventävän tiedon hankkiminen, tarkentunut ongelman asettaminen, uuden työskentelyteorian luominen on keskiössä ja vaiheiden välissä toimii jaettu asiantuntijuus. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 30, 90, 129; Viilo, ym., 2013, s. 205.)



Jaettu asiantuntijuus. Yhteisöllisyys. Verkostomaisuus. –

Tutkiva oppiminen tapahtuu Hakkaraisen, ym. (2005, s. 42, 145) mukaan joko ryhmissä tai koko yhteisön kesken. Verkostopohjainen oppimisympäristö ja erityen yhteisöllisyys kuvaavat hyvin tutkivan oppimisen rakennetta.

Hakkaraisen, ym. (2005, s. 29, 31, 51, 56, 59, 123), Viilon, ym. (2013, s. 205, 211) mukaan tutkivan oppimisen vaihemallin pohjana toimii eritoten tiedon parissa toimiminen: Se mitä tiedolla ja kysymyksillä tehdään. ”Tutkivassa oppimisessa ei useinkaan ole selkeää alkua ja loppua, vaan jokainen oppimisen vaihe herättää uusia tutkimuskysymyksiä, jolloin tutkimuksen vaiheet toistuvat ja samalla syventävät prosessia vähitellen”. Siten tutkiva oppiminen on aina hieman arvoituksellista, koska etukäteen ei ole mahdollista tietää tarkasti, mihin tutkiminen johtaa ja pystytäänkö tutkimisen aikana heränneisiin kysymyksiin vastaamaan. Olennaista tutkivassa oppimisessa on yhteinen työskentely joidenkin jaettujen ongelmien ratkaisemiseksi ja yhteisön kehittämien ajatusten ja ideoiden kehittämiseksi. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 29, 31, 51, 56, 59, 123; Viilo, ym., 2013, s. 205, 211.)

Tutkiva oppiminen on keskittynyt Hakkaraisen, ym. (2005, s. 268) mukaan puutteiden ja rajoitusten sijaan mahdollisuuksiin positiivisen pedagogiikan mukaisesti. Erillisen hankkeen sijaan opettajan ydinosaaminen ja perustehtävä nähdään uudessa valossa. Opettamisesta voi tehdä oppilaiden kanssa yhteisen tutkimusmatkan passiivisen tiedon siirtämisen sijaan. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 268.)

Ohjaus ja epävarmuus ovat osana oppimisprosessia.

Tiedonrakentamiseen ja sen ohjaamiseen liittyy Viilon, ym. (2013, s. 206) mukaan aina myös epävarmuus. Kun oppimisen kohde ja prosessi suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa, tutkimusprosessi lopputulos ei voi olla tarkasti etukäteen tiedossa. Aidon tutkimusprosessin osanottajat eivät voi etukäteen määrittää kaikkia tutkivan oppimisprosessin vaiheita eivätkä tietää kaikkia oppisisältöjä, joita aihealueeseen mahdollisesti liittyy. Oppilaat tarvitsevat riittävää ohjausta ja tukea pystyäkseen tuloksellisesti osallistumaan tiedonrakentamisprosessiin. On huomioitava, että liian tiukat rakenteelliset ohjauskäytännöt saattavat rajoittaa korkeatasoisen tiedonrakentamisen prosessia, koska silloin ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttaminen saattaa rajoittaa oppilaiden omien ideoiden kehittämistä ja/tai korvata uusien tutkimuslinjojen seuraamista. (Viilo, ym., 2013, s. 206.)

Hakkarainen, ym. (2005, s. 18, 49-50, 139, 140) tuovat esille kielen merkitystä tärkeänä tutkivan oppimisen työvälineenä. Myös aivotutkimus tukee kielen merkitystä oppimisessa. Huotilaisen (2019, s. 71) mukaan tärkeimpinä oppimisen kannalta nousevat konkreettiset arkielämän esimerkit, sillä esimerkkien pohtiminen auttaa aktivoimaan muistijäljet paremmin osaksi muuta muistiverkostoa ja auttaa siten muistamaan paremmin. Omien ajatusten kirjoittaminen ja jakaminen edistää oppimista hyvin paljon juuri reflektion kautta. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 18, 49-50, 139, 140; Huotilainen, 2019, s. 71, kts. myös Miettinen, 1995, s. 6.)

Hakkarainen, ym. (2005, s. 41, 138, 139) mukaan tiedon muokkaus vaatii aktiivista päätelmien tekoa, yritystä ymmärtää opiskeltavaa ainesta ja johtopäätösten kehittelyä: tarkoittanee omien ajatusten tekemistä näkyväksi ja niiden jakamista. Tutkivan oppimisessa pyritään luomaan siten kulttuuri, jossa kielellä on erityinen arvo.

Oppilaita kannustetaan yksilöllisesti asettamaan ongelmia yhteisesti seurattavaksi ja mietittäväksi. Toiminnankulttuurissa korostuu siten rohkaiseva, kunnioittava ja turvallinen ilmapiiri, jossa kysymyksille on luotu erityinen arvo ja sija. Siten myös yhteisöllisyyden merkitys todentuu. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 41, 138, 139.)

Oppilaiden rohkaiseminen omaan ajatteluun ja pohdiskeluun ei ole mahdollista, ellei aikuiset opi aidosti kunnioittamaan lasten ajattelua ja yrityksiä ymmärtää tätä maailmaa omasta näkökulmastaan, Hakkarainen, ym. (2005, s. 101) toteavat. – ”Vaikka alku olisi lupaava, käy usein niin, että lapset lakkaavat jo ensimmäisinä kouluvuosinaan esittämästä miksi-kysymyksiä, koska he uskovat, että opettajilla ja oppikirjoissa on kaikki se tieto, jota he tarvitsevat oppimisessa. Mikään luokka-aste ei ole liian varhainen tiedonrakentamisen aloittamiseksi”. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 101.)

### **II.2.1.3 Tutkivan oppimisen toiminallinen kuva**

Mikään tieto ei synny tyhjiössä ja tarvitsee sosiaalista vuorovaikutuksen voimaa. Tutkivassa oppimisessa korostetaan yhteisöllisyyden merkitystä, sillä oppiminen on yhteisöllistä, verkottunutta ja kulttuurisidonnaista, Hakkarainen, ym. (2005, s. 43) toteavat. Tutkijoiden (2005, s. 15) mukaan opetuksessa perustettujen hankkeiden kuluessa kerätään, arvioidaan, rakennetaan, jaetaan ja muokataan tietoa monella tavalla ja samalla opitaan uusia käsitteitä, asioita ja taitoja. Asioiden ymmärtäminen on näissä hankkeissa keskeistä. Sosiaalisella yhteisöllä, yhteisöllisyydellä on siten tärkeä merkitys oppilaille, luokalle, opettajalle ja laajimmillaan koko kouluyhteisölle. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 15, 43.)

Luovan ajattelun tukeminen ja sen merkitys korostuvat tutkivassa oppimisessa. Keskeisenä ajatuksena Hakkaraisen, ym. (2005, s. 13, 73, 107, 154) mukaan on vaalia ja kehittää oppilaiden kekseliäisyyttä ja luovuutta. Tutkivan oppimisen ideana on ohjata oppimisyhteisön jäsenet ottamaan yhdessä ratkaistavaksi monimutkaisia ja haastavia ongelmia, kehittämään omia työskentelyteorioitaan ongelmien hahmottamiseksi ja sitoutumaan pitkäaikaisiin ponnisteluihin niiden ratkaisemiseksi. Oppimisen älykkyyttä tutkijoiden (2005, s. 107) näkemysten mukaan voidaan kasvattaa luomalla sellaiset tikapuut tai rakennustelineet, jotka auttavat osanottajia käyttämään keskeisiä tutkivan oppimisen prosesseja ja tukevat ja kannattelevat älyllistä ponnistelua vaikeissa ja haastavissa vaiheissa. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 13, 73, 107, 154.)

Tutkivan oppimisen onnistumisen kannalta on olennaista, että oppilaat ovat itse perillä tutkivan oppimisen prosessi luoteisesta mallista ja osaavat sijoittaa työvaiheensa johonkin tai joihinkin mallin vaiheisiin. Tämän tukemiseksi oppilaat kannattaa ajoittain pysäyttää miettimään yhdessä, kuinka hyvin mallin toteuttaminen etenee. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 30, 63.)

Opettajan aktiivinen rooli tutkivassa oppimisessa korostuu ohjauksessa: Miten hän käytännössä aktivoi ja ohjaa oppilaita esittämään kysymyksiä ja selityksiä ja kuinka hän ohjaa antamaan palautetta toisilleen ja miten hän omalla palautteellaan ohjaa heitä syventämään tietouttaan (Viilo, ym., 2013, s. 207; Hakkarainen, ym., 2005, s. 16, 41, 138, 139).

Ajaututtua tiedon ja ymmärryksen äärirajoille tutkimusten valossa, Hakkarainen, ym. (2005, s. 57) näkemysten mukaan on tärkeä huomioda, että on olemassa asioita, joita ei tiedetä. Tällöin voidaan

vain esittää teorioita ja tehdä oletuksia. Yleensä haastava aihe kysymyksillään on saattanut oppilaat opiskelu- ja ongelmanratkaisu prosessissaan jo niin pitkälle, että he ovat onnistuneet riittävän hyvin oppimisen tavoitteissaan. (Hakkarainen, ym., 2005, s. 57.)

#### **II.2.1.4 Yhteenveto**

Näkemykseni mukaan tutkivasta oppisen toiminnalliseen keskiöön nousee yhteisöllisyys, tiedon etsiminen, tutkiminen ja jakaminen sekä keskeneräisyyden sietämisen taito. Opetus on opettajakeskeisyyden sijaan oppilaskeskeistä. Tutkiva oppiminen on prosessiluonteista, ja jotta oppilaalla on mahdollisuus edistyä ja kehittyä omassa oppimisen prosessissaan, on palautteen anto merkittävässä asemassa jo prosessin eri vaiheiden edetessä, ei pelkästään lopussa.

Tutkivan oppimisessa korostuva itseohjautuvuus on herättänyt vastustusta ja epävarmuutta sen toimivuuden ja oppimisen tehokkuuden osalta varsinkin nuorempien lasten osalta, jolloin itseohjautuvuuden taidot eivät ole vielä hyvin kehittyneet. Vapauden antaminen oppilaille oman työskentelyn suunnittelussa, ohjaamisessa ja tiedon prosessoinnissa ei tarkoita oppilaan/oppilaiden jättämistä oman onnensa nojaan, vaan opettajalla pedagogisena ohjaajana ja tukijana on merkittävä asema oppimisprosessin eteenpäin viemisen ja onnistumisen kannalta. Sen sijaan monet tutkimukset ovat osoittaneet, että autonomian lisääminen mahdollistaa oppilaan vahvuuksien esille tulon, sen kautta motivaation ja kiinnittymisen syntymistä.

## **II.2.2. Ilmiöoppiminen pedagogisena lähestymistapana**

”Ilmiökeskeinen pedagogiikka pohjautuu monitieteisyyteen / integraatioon, konstruktivistiseen oppimisajatteluun, tutkivan oppimisen malliin ja sen keskeisenä ajatuksena on uuden tiedon rakentaminen” (Cantell, 2020).

Peruskoulun opetussuunnitelmassa 2014 ilmiöoppimisella on keskeinen asema. Ilmiöoppimisessa korostuu samoja elementtejä, kuin tutkivassa oppimisesta. Ilmiöoppiminen synnyttää kouluissa uutta toimintakulttuuria, missä kysymyksillä on erityinen sija. Ilmiöoppimisen synnyttämä kognitiivinen autonomia lisää oppilaan minäpystyvyyden tunnetta ja lisää niin motivaatiota kuin sitoutuneisuutta oppimisprosesseihin kiinnittymisen osalta.

### **II.2.2.1 Miksi ilmiöoppimista?**

Ilmiöoppimisessa oppiminen voi olla hyvinkin laaja-alaista, sillä tällöin on mahdollisuus toimia yli oppiaine- ja tieteen rajojen ja oppia ymmärtämään laajemmin asioiden välisiä suhteita ja keskinäisiä riippuvuuksia (oph.fi).

Mietittäessä ilmiöoppimista aivotutkijan kannalta, ilmiöoppiminen voidaan nähdä merkittävänä oppimisen välineenä. Oppiminen sujuu tehokkaimmin lapsen kysymyksiä seuraamalla, sillä lapsi itse tietää oman kiinnostuksensa suunnan ja paljastaa sen aikuiselle kysymyksillään, Huotilaisen (2019, s. 143) toteaa ja jatkaa, ettei mikään aikuisen suunnittelema opetustuokio todellisuudessa voi koskaan olla yhtä tehokas, kuin lapsen kysymyksistä ja niihin saaduista lyhyistä vastauksista seuraava oppiminen käytännön

toimissa. (Huotilainen, 2019, s. 143.)

Oppilaat ovat olleet palautteidensa perusteella erittäin motivoituneita ilmiöoppimisen osalta, sillä he ovat saaneet itse päättää opiskeltavista asioista. Lisäksi ilmiölähtöinen oppiminen tapahtuu usein pari- ja ryhmätyönä, joka koetaan yleensä mielekkäänä. (Sanomapro, 2020.)

#### **II.2.2.2 Ilmiöoppimisen rakenne**

Ilmiöoppimisessa työskentely perustuu oppilaiden ideoille ja suunnittelu kuuluu osana oppimisprosessia. ”Ilmiöitä tarkastellaan niiden aidoissa konteksteissa ja niihin liittyviä tietoja ja taitoja opiskellaan tiedonalojen rajat ylittäen. Ilmiöoppiminen sivuaa tutkivaa oppimista ja projektioppimista. Sen yhteydessä painotetaan tiimityöskentelyä ja vaihtelevia oppimisympäristöjä.” (oph.fi)

Vaikka oppilaiden toimijuus on keskiössä; tukien itseohjautuvuutta ja minäpystyvyyden tilaa, niin opettajan ohjaustyöllä on merkittävä asema toiminnassa ja tehtävässä onnistumisen kannalta, tutkivan oppimisen tavoin. (Sanomapro, 2020.)

#### **II.2.2.3 Ilmiöoppimisen toiminnallinen kuva**

Opiskelutavoissa sekoittuu eri työtapoja. Tärkeintä toiminnassa on oppilaiden pedagoginen tietoisuus ilmiöoppimisen filosofiasta ja ideologiasta sekä tutkittavien ilmiöiden käsitteistä. (Sanomapro, 2020.)

”Ilmiöpohjaisessa työskentelyssä oppilaiden asettamat kysymykset tai teema ohjaa yhteistoimintaa ja sitä lähestytään erilaisin tutkivan oppimisen menetelmin. Ilmiöperustaisessa työskentelyssä tähdätään

tietojen soveltamiseen niin, että niitä käytetään jonkin uuden tuotteen/tiedon aikaan saamisessa. Oppilaiden osallisuutta vahvistetaan ottamalla heidät mukaan suunnitteluun. Tiedonhankinta ja tulosten esittäminen tehdään yhdessä.” (oph.fi.)

#### **II.2.2.4 Yhteenveto**

Ilmiöoppiminen luo mahdollisuudet laaja-alaiselle oppimisen kentälle. Oppimisessa korostuu itseohjautuvuus ja tiedon prosessointi: tietojen ja taitojen soveltamisen taito käytäntöön. Ilmiöoppiminen synnyttää kysymysten avulla uteliaisuutta, joka sinänsä on jo kaiken tieteen takana. Uteliaisuus toimii myös vahvana reflektoinnin ja kehittymisen promoottorina.

#### **II.2.3 Positiivinen pedagogiikka pedagogisena lähestymistapana**

Näkemykseni mukaan positiivinen pedagogiikka luo turvallista ja arvostavaa vuorovaikutuksen tilaa oppimiselle. Vahvuuksia korostavana kasvatusnäkemysnä, sen avulla luodaan ja löydetään merkityksiä oppimiselle ja oman itsensä kasvulle ja kehittämiselle.

”Positiivinen pedagogiikka on varteenotettava, eri puolilla maailmaa levinnyt ja alati lisääntyvä empiiriseen näyttöön perustuva kasvatusnäkemys, jossa on kyse koulutyötä ohjaavan arvoperustan ja tavoitteenasettelun tarkistamisesta” (Leskenoja, 2017, s. 13, 25).

##### **II.2.3.1 Miksi positiivista pedagogiikkaa?**

”Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on tieteellisesti perustelluilla keinoilla edistää oppilaiden hyvinvointia ja luonteenvahvuuksia,



tarjoten olosuhteet, työvälineet, menetelmät ja oppimisen tilan, huomioiden lapsen tapaa ilmaista itseään ja jäsentää maailmaansa, luontaisesti kyselemällä ja tutkimalla” (Leskenoja, 2017, s. 13; Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. ja Lipponen, L., 2014, s. 231, Hakkarainen, ym., 2005, s. 102).

Leskenojan (2017, s. 38, 39, 46) mukaan ”positiivinen kasvatus tai positiivinen pedagogiikka tuo kouluihin myönteisen ja voimavaraperustaisen toimintakulttuurin, joka keskittyy jokaisesta lapsesta löytyviin vahvuuksiin ja kykyihin. Taustalla on näkemys siitä, että ne taidot ja ajattelumallit, jotka edistävät myönteisiä tunteita, myönteisiä ihmissuhteita ja luontevahvuuksia, edistävät myös oppimista, ajattelun luovuutta”, ongelman ratkaisua ja koulussa menestymistä. Tunteilla on suuri vaikutus moneen ja avaimet menestykseen. (Leskenoja, 2017, s. 38, 39 46, 162-163.)

Pakarisen, ym. (2013, s. 98) mukaan ”tunnetuen laatu vaikuttaa ryhmän oppimisilmapiirin muodostumiseen ja sitä kautta oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten taitojen, kuten luku-, kirjoitus- ja laskutaidon kehitykseen.” Vahvan tunnetuen ja luokan myönteisen ilmapiirin vahvistamisen on havaittu olevan tärkeää erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on oppimisessa ja kehityksessä ns. riskitekijöiden, kuten muita heikommat taidot tai vanhempien alhainen koulutustausta. Ohjauksellisen tuen, kuten opettajan antaman palautteen, käsitteiden opettamisen ja kielellisen mallintamisen laadun, on myös havaittu olevan yhteydessä lasten akateemisten taitojen kehittymiseen. (Pakarinen, ym., 2013, s. 98.)

Tutkimustulosten valossa positiivisen pedagogiikan toteuttaminen tukee erinomaisella tavalla oppilaiden akateemisten taitojen ja valmiuksien kehittymistä. Hyvinvoivat oppilaat ovat sitoutuneita

koulunkäyntiin ja menestyvät muita paremmin. (Leskenoja, 2017, s. 17, Soini, ym., 2013, s. 141.)

Lisäksi tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen kietoutumisen huomioiva pedagogiikka tukee opettajien jaksamista – ja vaikuttaa näin todennäköisesti myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Soini, ym., 2013, s. 141; Leskenoja, 2017, s. 29).

Leskenoja (2017, s. 12, 163) korostaa kannustavan palautteen voimaa voimavarana ja ilon tuojana luokka-arjessa – myös opettajalle, kutoen kestäviä siteitä opettajan ja oppilaiden välille. Kirjoitettu kiitos näyttää tuottavan vielä enemmän mielihyvää. Keskeistä on kuitenkin negatiivisen ja positiivisen kokemusten tasapaino. Myönteiset tunteet rakentavat myös resilienssiä eli kykyä selviytyä vastoinkäymisistä. Myönteisten kokemusten voimaannuttamana on helpompi kohdata vastaantulevia haasteita. (Leskenoja, 2017, s. 12,163.)

### **II.2.3.2 Positiivisen pedagogiikan rakenne**

Leskenoja (2017, s. 48, 56) toteaa, että positiivinen pedagogiikka konkretisoituu Seligmanin (2011) hyvinvointiteoriassa, PERMA-teoriassa. PERMA-teoria antaa kehyksen sille, miten positiivista kasvatusta voidaan toteuttaa kouluissa, päiväkodeissa tai kotona. Seligmanin mukaan hyvinvointi ilmentyy moniulotteisena käsitteenä ja rakentuu viidestä itsenäisestä elementistä: myönteisistä tunteista (Positive emotions), sitoutumisesta (Engagement), ihmissuhteista (Relationships), merkityksellisyydestä (Meaning) ja saavuttamisesta (Accomplishment). Leskenojan (2017) mukaan Seligman nimittää hyvinvointiteoriaansa PERMA-teoriaksi sen elementtien ensimmäisten kirjaimien muodostaman akronyymin mukaisesti.

(Leskenoja, 2017, s. 48, 56.)

### II.2.3.3 Positiivisen pedagogiikan toiminnallinen kuva

Mietittäessä positiivista pedagogiikkaa, ja sitä miten tämän kaltainen lähestymistapa oppimiseen vaikuttaa aivotoimintojen tasolla, päästään tutkimaan aivotasolla tapahtuvia, positiivia rakenteellisia muutosprosesseja. Huotilainen (2019, s. 15, 16) nostaa esille tässä kohtaa aivojen muovautuvuusperiaatteen, joka on aivojen tärkeä ominaisuus. Muovautuvuuden avulla aivokapasiteettia /tallennustilaa voidaan käyttää mahdollisimman tärkeisiin tarkoituksiin myös tilanteiden ja olosuhteiden muuttuessa. Rakenteelliset muutokset eivät kuitenkaan tapahdu hetkessä, vaan ne vaativat toiminnan muutosta, toistoa, joka kestää satoja tunteja. Miten rakenteelliset muutokset sitten syntyvät käytännössä? – Huotilaisen (2019) mukaan ne tapahtuvat oppijan innostuessa uudenlaisesta harjoittelusta. Innostus ja motivaatio siis avainsanat. Silloin aivoissa nähdään rakenteellisia muutoksia. Niille alueille ja niihin toimintoihin, joita uuden oppimiseen tarvitaan, kasvaa lisää resursseja. (Huotilainen, 2019, s. 15, 16.)

Leskenoja (2017, s. 17, 18) tuo positiivisen pedagogiikan toiminnallisessa kuvassa esille opettajan herkän, huomioivan roolin vahvuuksien esille nostajana ja vahvistajana, palautteen antajana. Aito ja ansaittu myönteinen palaute on eri asia kuin tyhjä ja perusteeton kehuminen. Kiittävä palaute on oppilaiden onnistumisten ja ahkera työnteon sanallistamista ja sinällään hyvin merkityksellinen keino oppilaiden käyttäytymisen ja toiminnan suuntaamisessa. ”Tärkein tehtävä on antaa oppilaidensa loistaa” (Leskenoja, 2017, s. 17, 18.)

Leskenojan (2017, s.16) mukaan opettajalla on mahdollisuus järjestää oppimiselle mielenkiintoa ylläpitävät puitteet, hyödyntäen monipuolisia ja kekseliäitä oppimistehtäviä ja yhteisöllisiä työtapoja, jotka saavat oppilaat uppoutumaan työskentelyynsä ja ponnistelemaan tavoitteidensa saavuttamiseksi. Sisäisen motivaation ruokkiminen sekä oppilaiden kykyjen ja oppimistehtävien vaatimustason yhteensovittaminen johtavat sekä laadukkaaseen oppimiseen että nautinnollisiin flow-kokemuksiin. (Leskenoja, 2017, s. 16.)

#### **II.2.3.4 Yhteenveto**

Positiivinen pedagogiikka on empiirisesti tutkittu kasvatukseen/kasvatuksellinen lähestymistapa. Positiivisessa pedagogiikassa tunteilla on erityinen asema. Turvallinen, arvostava, vahvuuksia korostava oppimisilmapiiri on avainasemassa ja synnyttämään aktiivista ja vahvuuksia tukevaa toimintaa ja motivaatiota nostattavaa energiaa.

Näkemykseni mukaan positiivinen pedagogiikka vahvistaa itseohjautuvuuden tilaa ja tukee erinomaisesti oppilaan autonomisuutta, jossa puolestaan korostuvat itseohjautuvuus, vahvuudet, valintojen mahdollisuudet ja kiinnostuksen kohteet. Tällöin toiminta on sisäisesti itseohjautuvaa, vapaavalintaista ja omiin kiinnostuksen kohteisiin ja vahvuuksiin perustuvaa. Luokkahuoneen vuorovaikutusdynamiikkaa ja sosiaalisia rakenteita tietoisesti rakentaessa tulisi autonomian merkitys huomioida myös ihmissuhteissa, jolloin niillä olisi mahdollisuus kasvaa vapautuneessa tilassa runsaammiksi.

Positiivinen pedagogiikka tukee voimavarakeskeisyyttä ja luo hyvän

pohjan turvalliselle kasvulle ja kehitykselle.

### III METODI JA AINEISTO

#### III.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys: Kirjallisuuskatsaus

Käytän tässä tutkimuksessa metodina kuvailevan ja hermeneuttisen - kirjallisuuskatsauksen yhdistelmää. ”Kuvailevana-hermeneuttinen katsaus auttaa ajantasaistamaan tutkimustietoa. Vaikka pyrin analyttiseen luentaan muttei tarjoa varsinaista analyttisintä tulosta. (Salminen, 2011, s. 7, Boell, 2014, s. 11.). Alan tutkimuskirjallisuus antaa työlleni pohjaa ja pyrin ymmärtämään avoimesti sen syvintä filosofista ydintä, tulkitsemalla, tutkimalla ja arvioimalla tietoa kriittisesti. (Boell, 2014, s. 7, 8, 27). Pyrkimyksenäni on rakentaa riittävän kattavaa kuvaa vuoropuhelun eli dialogin avulla alan tutkimuskirjallisuuden sekä lukijan ja tekstin välillä, ja pyrkiä ”horisonttien fuusioitumiseen” monialaisten opetusmenetelmien: tutkimuksen pedagogisista lähestymistavoista ja niiden toimivuudesta opetuksen ja oppimisen osalta koulunkontekstissa kautta aikojen (Boell, 2014, s. 8, 27). – Toiveena yhä paremmat oppimisen tavoitteet ja tavoitteiden täyttymys. Tutkimus pyrkii vastaamaan yhteiskunnallisestikin merkittävään kysymykseen: ”Millainen pedagoginen lähestymistapa oppimisen työvälineenä olisi paras takaamaan oppimisen korkeaa laatua ja jonka kautta saavutettaisi parhaita oppimistuloksia, tutkiessaan millä tavoin suomalaisten kasvatusajattelijoiden: Soinisen, Hollon ja Salomaan pedagogiset näkemykset ovat olleet vaikuttamassa nykyisten pedagogisten viitekehysten: tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen ja positiivisen pedagogiikan syntyyn ja muotoutumiseen nykyisiin elementteihin?.

(kts. Salminen, 2011, s. 3, 5, 7, Boell, 2014, s. 7, 8, 27.)

### **III.2 Tutkimuksen aineisto**

Kirjallisuuskatsaus ja sen aineisto rajautuu suomalaiseen kirjallisuuden kontekstiin: Kolmen suomalaisen kasvatustieteilijän klassikon: Mikael Soinisen (1860-1924), Juho Hollon (1885-1967) ja Jalmari Salomaan (1891-1960) pedagogisiin näkemyksiin, ja siihen millä tavoin nykypäivän pedagogiset viitekehykset heijastavat näiden suomalaisten kasvatustieteilijöiden näkemyksiä parhaimpiin oppimistasoihin tähtäävässä opetuksesta ja oppimisen ympäristöstä. – Tarkastelun keskiössä ovat pedagogiset lähestymistavat: tutkiva oppiminen, ilmiöoppiminen ja positiivinen pedagogiikka, ja miten nämä lähestymistavat tukevat keskeisesti oppimista ja oppimisprosessia, tavoiteltaessa parhaimpia oppimisen tasoja.

Tässä tutkimuksessa tuon esille kasvatustieteen asiantuntijoiden näkemyksiä tutkimusten valossa historian saatosta tähän päivään. Vaikka raja vedetäänkin suomalaiseen kontekstiin, eivät maailmalla vaikuttaneiden kasvatustieteilijöiden ajatukset jää kuitenkaan tämän rajauksen varjoon, vaan kuvastuvat eritoten vaikutteina myös suomalaisten kasvatustieteilijöiden ja asiantuntijoiden näkemyksissä, ja siten myös tässä kirjallisuuskatsauksessa.

Kirjallisuuskatsauksessa kasvatustieteen klassikkojen, Soinisen, Hollon ja Salomaan lisäksi asiantuntijoina toimivat myös muun muassa Helsingin yliopiston kasvatustieteen prof., aivotutkija Minna Huotilainen, kognitiivisen oppimistutkimuksen ja tutkivan oppimisen asiantuntija Kai Hakkarainen tutkimusryhmänsä kanssa sekä Elina Leskenoja positiivisen pedagogiikan asiantuntijoina sekä Reijo

Miettinen kognitiivisen oppimisen näkökulmaa esiin tuovana asiantuntijana, ym. alan asiantuntijoita.

Tutkimuksessa on pyritty ottamaan huomioon tutkimusaineiston ajankohtaisuus ja kohdennettavuus, moninaisuus ja tunnettavuus. Lisäksi aineiston valinnassa on pyritty huomioimaan tutkittavaan ”ilmiöön” vaikuttavat osatekijät ja niiden merkitys kokonaiskuvassa, kuten muun muassa aivojen toiminta oppimisessa: tutkittavien pedagogisten lähestymistapojen keskiössä.

Katsauksen keskeisimmät aineistot klassikoiden osalta ovat Soinin ”Yleinen kasvatusoppi”, Hollon ”Kasvatuksen teoria” ja Tanelin ”Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta”. Miettisen teokset: ”Koulun muuttamisen mahdollisuudesta” ja ”Kognitiivisen oppimiskäsityksen tausta” sekä Salomaan ”Koulu-kasvatusoppi” ja ”Tie ihmisyyteen”. Suutarisen teos ”Herbartilaisesta pedagogisesta uudistuksesta Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa” ja Rinne, Kivirauma & Lehtisen ”Johdatus kasvatustieteisiin” -teos.



## **IV KIRJALLISUUSKATSAUS – KASVATUSAJATTELUN KLASSIKOIDEN PEDAGOGISET NÄKEMYKSET NYKYHETKEN VALOSSA**

Tässä kirjallisuuskatsaus -osiossa pyrin osoittamaan millä tavoin suomalaisten kasvatustieteilijöiden: Soinisen, Salomaan ja Hollon pedagogiset näkemykset ovat vaikuttaneet tarkasteltavien pedagogisten viitekehysten: tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen ja positiivisen pedagogiikan muotoutumiseen nykyiseen elementtiinsä ja tulevaan.

### **IV.1 Soininen, Mikael (1860-1924)**

Saksalainen Johann Friedrich Herbartin (1776-1841) suomalaisiksi edustajiksi nousivat vuonna 1888 kasvatustieteen ja opetusopin prof. nimetty Waldemar Ruin sekä erityisesti hänen toimelias oppilaansa Mikael Soininen (1860-1924). (Rinne, ym., 2015, s. 137, Miettinen, 1995, s. 18, 19.)

”Soinilaisuus säilyi Suomessa opetuksen valtavirtana ainakin 1930-luvulle saakka. Sen rinnalle alkoi samalla tunkeutua sivupuorin yhtäältä reformipedagogiset ajatukset, jotka vannoivat vahvoihin uudistuksiin edistyksen nimissä, ja toisaalta yhä puhtaammin kokeelliseen tutkimukseen tunkeutuvat kokeilut ja kehittelyt.”

(Rinne, ym., 2015, s. 252.)

”Soinista on ensi sijassa arvostettu Herbartilaisen kasvatustieteen suomalaisen sovelluksen kehittäjänä ja suomalaisen opetusopin teorian luoja”. Rinteen, ym. (2015, s. 249) mukaan kasvatustieteessä Soininen oli ensimmäisiä, joka toi Suomeen vakavasti otettavan kokemukseräisen kasvatustieteellisen tutkimuksen. Soininen oivalsi tuolloin, että kasvatustieteet ja koulutus toimivat aina reaalimaailmassa. Soininen piti tieteellisen kasvatustieteen ensisijaisena perustana ja edellytyksenä empiiristen havaintojen keräämistä ja järjestämistä. (Rinne, ym., 2015, s. 249, kts. myös Miettinen, 1995, s. 19.) Näkemykseni mukaan Soinisen oivallus jo tuolloin kasvatustieteiden ja koulutuksen toimivuudesta reaalimaailmassa ja se, että hän ymmärsi kasvatustieteissä empiiristen havaintojen keräämistä ja järjestämistä merkityksen, on luonut pohjaa tutkivan oppimisen ja sitä kautta myös ilmiöpohjaisen oppimisen synnylle.

Katson, että Soininen näki kasvatustieteen siten koulun rajoja ja toimintamahdollisuuksia laajempina. Kasvatustieteestä puhuessaan Soininen (1945, s. 25) kyseenalaisti opetusmuotojen ja toiminnan mahdollisuuksien rajoittuneisuutta ja oli sitä mieltä, että kasvatustieteiden kontekstien rajoja tulisi häivyttää ja siten laajentaa kasvatustieteiden muodossa totuttujen ja aiemmin määrättyjen rajojen ulkopuolelle. Soininen (1945, s. 25) toteaa, että ”siihen on näet johdonmukaisesti luettava ylipäänsä kaikki toiminta kasvatustieteen puolelta, joka laajentaa ja selventää kasvatustieteen ajatuspiiriä niin, että tunteet sekä tahto kehittyvät siveelliseen ja älylliseen suuntaan. Siihen ei siis kuulu ainoastaan opetus määrättyllä ajalla, määrättyssä paikassa ja määrättyssä aineessa – vaan myös kaikki satunnaisempi toiminta, jolla on sama vaikutus.”. (Soininen, 1945, s. 25--26.)

Rinteen, ym. (2015, s. 248) mukaan Soininen kyseenalaistaa koululaitoksen ulkoa ja toistona harjoitettua oppimisen tapaa ja ajaa omana aikansa todellisiksi opetusta edustaviksi tavoiksi miellettyjen muodollisten älyä kehittävien aineiden tilalle, muodollisen opetuksen vastapainoksi, kasvattavia elementtejä koulun pedagogisiin käytäntöihin. (Rinne, ym., 2015, s. 248.) Näkemykseni mukaan Soininen ymmärtää eritoten tunteiden merkityksen, kysymysten asettelun ja kognitiivisen autonomian merkityksen kasvussa ja kehityksessä: oppimisessa.

”Mitä intellektuaaliseen eli älyperäiseen eli tiedon harrastukseen tullaan, on tietuelämä osoittautunut kaiken tahtoelämän juureksi. Ilman korkeaa älyllistä kehitystä ei siveellinenkään elämä koskaan voi saavuttaa korkeaa kehitysastetta”, Soininen (1945, s. 98) toteaa.

Soinisen (1945, s. 24) mukaan tahto riippuu tunteesta ja tunne vuorostaan tiedosta. ”Saavuttaaksemme kasvatuksen tarkoitusperän, kasvattaaksemme tietoa, tunnetta ja tahtoa siveellisyyteen, täytyy meidän vaikuttaa tietoon ja viljellä sitä. Kasvatuksen tarkoitusperä ei ole kuitenkaan tiedon viljeleminen paljaastaan ja semmoisenaan, vaan koko sieluelämän, myös tunteen ja tahdon, virittäminen toimintaan”. (Soininen, 1945, s. 24.)

#### **IV.1.1 Kasvatusnäkemysten vaikutteet tutkivaan oppimisen lähestymistapaan**

”Koko Soinisen metodioppi tähtää yksilön kognitiivisen rakenteen kehittämiseen niin, että hän pystyy tekemään oikeat havainnot, käsittelemään ne monipuolisesti ja toimimaan harkintansa perusteella”, Suutarinen (1992, s. 87) toteaa. Katson siten, että Soinisen metodiopin filosofia on sisällytetty juuri tutkivan oppimisen

pedagogiseen lähestymistapaan, jossa muun muassa kielellä on merkittävä asema. Soinisen mukaan koko kognitiivisen järjestelmän muodostavana tekijänä on tunne. ”Kognitiivinen järjestelmä käsitteineen, lakeineen ja elämänviisauksineen hallitsee siten sekä havainto- että tietomaailmaa.” (Suutarinen, 1992, s. 87.)

Ihmisen ajatustoiminta saa Soinisen mukaan alkunsa aisteista, jotka synnyttävät havaintoja ja mielikuvia, joita yhdessä kutsutaan mielteiksi, Suutarinen (1992, s. 53) ja Miettinen (1995, s. 20) toteavat. Havainnoimme aisteillamme ulkomaailmaa ja teemme/rakennamme siitä mielikuvia mielessämme. Mielteiden yhteen saattamista/toisiinsa liittymistä Soininen kutsuu appersipeeraukseksi. (Suutarinen, 1992, s. 53; Miettien, 1995, s. 20, 120.)

Suutarisen (1992, s. 81) mukaan Soininen on todennut aikoinaan uusien mielteiden yhteen liittämisen suhteen, ettei niiden yhteen liittäminen herätä ihmisessä mielenkiintoa sellaisenaan, vaan sen tulee olla rakenteeltaan kertausta tarjoavan elementtinsä lisäksi myös uutta löytävää. Tätä harjoitukseen sisältyvää kertausta Soininen kutsuu ”immanentiksi kertaukseksi”. Itse miellän sen osaksi lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisena. Katson, että tätä Soinin nimeämää ”immanentista kertausta” ilmenee selkeästi tutkivan oppimisen kuin ilmiöoppimisen lähestymistavassa, koska kaikki toiminta lähtee mielenkiinnosta tiettyä ilmiötä/ tutkittavaa asiaa kohtaan ja siihen liittyvien kysymysten asettelu ohjautuu oppilaiden omista lähtökohdista käsin; kiinnostuksen ja oppimisen tasoilta, vahvuuksia korostaen. Siten oppimisessa liikutaan näkemykseni mukaan sulavasti lähikehityksen vyöhykkeellä. (Suutarinen 1992, s. 81.)

#### **IV.1.2 Kasvatustieteen vaikutteet ilmiöoppimisen lähestymistapaan**

Ilmiöoppimisen toimintaa ohjaa tutkivan oppimisen pedagogiset lähtökohdat, joten sen vuoksi Soinisen kasvatustieteen vaikutusten erottelu ilmiöoppimisen ja tutkivan oppimisen välillä on haasteellista. Se mitä olen tässä tutkimuksessa yhdistänyt Soinisen kasvatustieteen ja tutkivan oppimisen välille, pätee hyvin myös seuraavaksi käsiteltävän ilmiöoppimisen ja siinä Soinisen kasvatustieteen vaikutteiden välillä.

Soinisen ”kasvatustieteen keskeisin käsite ”harrastus” ja monipuolisen harrastuksen synnyttäminen on luonnollinen ohje opetuksen sisältöjä valittaessa”, kuvaa näkemykseni mukaan hyvin ilmiöoppimisen kasvatustietettä. Käsitän, että Soininen viittaa samalla oppilaan omien vahvuuksien ja merkitysten löytymiseen, ja sitä kautta motivaation lisääntymiseen, toimien samalla kiinnittymisen elementtinä. ”Koulun perusopetus suunnitelma on laadittava siten, että se vahvistaa lapsen luontaisen harrastuksen alueita (älyllinen eli tiedon harrastus, kauneuden harrastus, siveellisyyden harrastus ja uskon harrastus)”, Kivirauma, ym. (2015, s. 196) & Suutarinen (1992, s. 53, 65) toteavat.

Soinisen (1945, s. 120, 129) mukaan harrastuksen herättämisessä on tärkeintä kiinnittää huomiota yksilölliseen luonteen laatuun ja autonomisuuteen, jonka kautta oppilaan vahvuuksien, joissa piilee henkinen voima, on mahdollisuus ilmentyä. ”Harrastus syntyy ja elää siinä, missä toimintaa itseänsä pidetään päämääränä ja sille omistetaan kaikki huoli ja hoito”. (Soininen, 1945, s. 91, 129.)

Soinisen (1945, s. 78) mukaan ”tietoa on laajennettava siten, että tieto herättää elävän ja innostavan tunteen, joka ilmenee mieltymyksenä, ja toiseksi siten, että tämä mieltymystä herättävä opetus myöskin luo itsenäisen edistymiskyvyn. Nämä kaksi ominaisuutta muodostavat yhdessä sen käsitteen, jolle kasvatustieteessä on annettu harrastuksen nimi.” (Soininen, 1945, s. 78.)

Suutarinen (1992, s. 80) jatkaa, että Soininen kokee käsitteellisyuden saavuttamisen olevan todellista oppimista, pyrkimyksenä kehittää oppilaan vertailukykyä ja muodostamaan käsitteitä, lakeja sekä elämänviisauksia. Näkemykseni mukaan käsitteiden ymmärryksen merkitys nousee esille juuri ilmiöoppimisessa ja tutkivassa oppimisessa.

”Jokapäiväisistä ilmiöistä voimme selvästi huomata, kuinka erinomaisen tärkeä on kasvatuksessa tarpeellisen mielteen vaihdon aikaansaaminen. Jos sitä suuremmassa määrässä laiminlyömme, tylsytämme lapsen henkisen elämän, sen sijaan että meidän kaiken kasvatuksen tarkoituksen mukaisesti tulisi sitä teroittaa ja vilkastuttaa.” (Soininen, 1945, s. 53.)

#### **IV.1.3 Kasvatustieteen vaikutteet positiivisen pedagogiikan lähestymistapaan**

Erotamme ihmisen sielunelämässä eli tajunnassa kolme ryhmää eli lajia alkeisilmiöitä: älylliset eli tietoilmiöt, tunteet ja tahtoilmiöt. Mielteiden moninaisista keskinäisistä yhtymistä syntyy ihmisen ajatuselämä eli tietuelämä. (Soininen, 1945, s. 13.)

Näkemykseni mukaan Soinisen kasvatustieteen elementtejä ilmentyy myös positiivisen pedagogiikan: Seligman

hyvintointiteoriasta, PERMA-teoriasta, missä hyvinvoinnin käsite rakentuu viidestä elementistä: myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, merkityksellisyydestä ja saavuttamisesta ja ihmissuhteista (Leskenoja, 2017, s. 48).

Opetuksen onnistuminen riippuu Soinisen käsityksen mukaan opettajasta ja siitä, miten hän kohtaa oppilaansa ja millä tavoin ja keinoin hän rakentaa vuorovaikutusilmapiiriä luokassa. (Suutarinen, 1992, s. 82).

Soininen (1945, s. 16, 75, 76) toteaaakin, että ”opetuksen, joka tahtoo olla kasvattavaa, luonnetta kehittävä, tulee välttämättömästi löytää tiet tunteeseen. Tunne-elämä on ihmisen sielullisen elämän terveyden ehto. Opetuksen tulee herättää iloista ja reipasta tunnetta, joka liittyy oppilaan omiin todellisiin olosuhteisiin, antaa häntä ympäröivälle maailmalle elämää ja väriä sekä innostuttaa häntä toimintaan elämänsä todellisten tehtävien täyttämiseksi”. (Soininen, 1945, s. 16, 75, 76.)

Havaintoon liittyy aina jollakin meille tuntemattomalla tavalla tunne, joko mieleinen tai vastenmielinen, ja tämä taas herättää pyrkimyksen, joka tarkoittaa tunteen säilyttämistä tai uudistamista, jos se on mieleinen, ja sen poistamista, jos se on vastenmielinen. (Soininen, 1945, s. 14, 16.) Tässä kohtaa voisi esimerkin omaisesti mainita yksilön mieleen painuvan luokan tilan ja siellä eritoten vuorovaikutusilmapiirin ja sen aistimisen, oppimisen liittyvinä ja vaikuttavina tekijöinä. Jokainen varmasti muistaa myös oman ensimmäisen koulupäivänsä, johon on ollut viritettynä paljon voimakkaita tunteita.

#### **IV.1.4 Yhteenveto**

Soininen oli Herbartilaisen kasvatustieteen edustaja. Soininen kasvatustieteen keskeisenä ja punaisena lankana toimii harrastus ja kognitiivinen autonomia. Hän näki kasvatustieteen siten koulun rajoja ja toimintamahdollisuuksia laajempaan puheeseen muun muassa kasvattavasta opetuksesta. Soininen nostaa esille myös tunteiden merkityksen oppimisessa, hyvinvointia tuottavana tekijänä. Soininen tiedostaa myös opettajan aseman merkityksen luokan vuorovaikutuksen ja tunneilmapiirin rakentajana ja ylläpitäjänä.

Katson, tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen kuin positiivisen pedagogiikan filosofisista näkökannoista kuvastuu Soinisen kasvatustieteen näkökantoja oppimisesta ja oppimisprosessista.

#### **IV.2 Hollo, Juho**

**(1885-1967)**

Rinteen, ym. (2015, s. 256-257) mukaan Juho Anselmi Hollo (1885-1967) kulki Herbartin, tieteellisen kasvatustieteen perustajan jalanjäljillä. Hollon ajattelua on kutsuttu sivistysajatteluksi, sillä hän kohottaa kasvatustieteen rakennelmansa käytännöllisen filosofian ja sielutieteen pohjalle. (Rinne, ym., 2015, s. 256--257, Hollo 1959, s. 19.)

Rinteen, ym. (2015, s. 257) mukaan Hollon suuri pääteos oli mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Syvemmät jäljet suomalaisen kasvatustieteen teorian muodostukseen Hollo jätti kuitenkin teoksellaan Kasvatustieteen maailma ja Kasvatustieteen teoria. (Rinne, ym., 2015, s. 257.)



”Kasvatuksen teorian suunnitteleminen merkitsee lähinnä kasvatuksen tekemistä kysymyksenalaiseksi; sen näkemistä ongelmana” (Hollo, 1959, s. 17, 18). Katson, että Hollo tapaa tässä kasvatuksen syvintä filosofista ydintä, joka paradoksisuudellaan herättää kyseenalaistamaan sen koko olemassaolon mahdollisuuden.

”Hollon kasvamaan saattamisen intressi on selkeästi pragmaattinen. Se muistuttaa Hans-Georg Gadamerin (1900–2002) ja joidenkin muiden hermeneuttis-pragmatististen ajattelijoiden käsitystä, jossa hallinnan sijasta korostuu sivistys käytännöllisenä viisautena, sillä maailma ei noudata oppiainerajoja”. (Taneli, 2012, s. 130.)

Hollon kasvamaan saattamisen pääajatuksena Tanelin (2012, s. 143) näkemysten mukaan on se, että kasvatuksen tulee olla kokonaisvaltaista hyvää elämää tavoittelevaa sivistyskasvatusta, jossa kasvatuksen eri osa-alueet otetaan tasavertaisina ja tasapainoisesti huomioon mielikuvituksen ollessa niitä koossapitävänä, synteettisenä voimana.

”Kaiken kasvatuksen tulee aina mahdollisuuden mukaan pyrkiä lähelle luontoperäisen kasvamisen muotoa”, Hollo (1959, s. 60, 66) toteaa. Näkemykseni mukaan Hollo tapaa ”luontoperäisen kasvamisen muodon” käsitteellä tilan luomista autonomisuudelle ja omaehtoisille valinnoille ja ennen kaikkea tilan luontia omaehtoiselle reflektoinnille ja oivalluksille kasvussa ja kehityksessä; Hollon (1959, s. 60) sanoin ”harrastuneisuuden” tavoin. (Hollo, 1959, s. 60, 66; Rinne, ym., 2015, s. 256-257, 258, kts. myös Taneli, 2012, s. 110.)

#### IV.2.1 Kasvatustieteiden vaikutteet tutkivaan oppimiseen

”Kasvava ihminen on Hollon (1959, s. 71) mukaan ennen kaikkea tietoon pyrkivä ihminen ja kasvatusteorian tulee välttämättä ottaa tämä seikka huomioon. Hollo (1959, s. 98) kyseenalaistaa sitä ”miten kasvattava opetus, joka välttämättä kohdistuu määrättyihin sisältöihin, täsmällisesti rajoitettuihin muotoihin, saadaan liittymään siihen elämän tapahtumaan, joka jokaista opetushetkeä kannattaa.” Katson, että tänä päivänä, 2020-luvulla, kouluissa tutkivan oppimisen ja eritoten ilmiöoppimisen käyttöönoton myötä oppijasta on tullut lisääntyvissä määrin ennemminkin tiedon kerääjä omassa toimijuudessaan, kuin vain tietoa vastaanottava passiivinen oppija. – Samalla tutkiva oppiminen ja opetussuunnitelmaan kirjattuna yhtenä monialaisiin opintoihin lukeutuva ilmiöpohjainen oppiminen antavat vastinetta ja tarjoavat toimivaa ratkaisua Hollon (1959) aikanaan esittämään ongelmaan kasvattavan opetuksen liittämistä opetushetkeä kannattavaan elämän tapahtumaan. (Hollo, 1959, s. 98.)

”Hollon mukaan kasvatuksessa ja opiskelussa tulee ottaa huomioon se, että tietoa ja taitoa syntyy parhaiten, kun kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus on muutakin kuin teknistä tietojen ja taitojen opettelua”, Taneli (2012, s. 108--109) toteaa.

Taneli (2012, s. 205) tuo esille Hollon näkemystä mielen kuohkeuden; mielen joustavuuden, tarkoituksenmukaisia valintoja tekevän, dynaamisen vastaanottavaisuuden; päämäärän tärkeydestä eettisessä kasvatuksessa. Näkemykseni mukaan Hollo tapaa näkemyksellään kognitiivisen autonomisuuden merkitystä oppimisessa, joka huomioidaan etenkin tämän tutkimuksen pedagogisissa lähestymistavoissa.

Tanelin (2012, s. 142, 162, 163) mukaan Hollo korostaa älyllisen kasvatuksen näkemyksissään lasten ja nuorten kehitystason huomioimista ja kognitiivista autonomiaa: Omaehtoinen tiedon tuottaminen kysymysten ja reflektoinnin kautta motivoi ja sitouttaa oppimisprosessiin ja oppimiseen. Hollon mukaan mielikuvituksella on kasvatuksessa älyllisen toiminnan eri elementteihin liittymisen lisäksi oma itsenäinen arvonsa. (Taneli, 2012, s. 142, 162, 163.)

Omaehtoinen tiedon tuottaminen ja tiedon reflektointi vaatii opettelua. ”Lasta on totutettava huomaamaan havaintojen ja mielikuvien välisiä suhteita ja näin muodostamaan itselleen ajattelussaan relaatiokäsitteitä. Lapselle tulee opettaa erityisesti kausaalisuus eli syysuhde, vaikka se vaatii lapselta ponnisteluja ja kärsivällisyyttä.” (Taneli, 2012, s. 128, 162.)

#### **IV.2.2 Kasvatustieteiden vaikutteet ilmiöoppimiseen**

”Hollo tapailee kasvatustieteissä ennen aikaisesti peräti elinikäisen kasvun tai oppimisen teemoja ja jatkaa, ettei kasvattavaa toimintaa voida määritellä sellaisilla käsitteillä kuin ikäkaudet, oppivuodet tai lukutunnit” (Rinne, ym., 2015, s. 258). Näkemykseni mukaan Hollon kasvatustieteiden teorioissa kuvastuu myös Soinin ajattelumaailman harrastuneisuuden ydin; kasvatustieteellisten asioiden synnyttäessä dynaamista elämäntapaa ja jatkumoa yli koulurajojen; mielenkiintoa ylläpitävänä kasvun ja kehityksen voimana. Lisäksi ajatus oppimisen ja toiminnan mahdollisuuksista yli oppiainerajojen ja tiedonalojen sisältyy myös niin tutkivan oppimisen kuin ilmiöoppimisen pedagogiseen kasvatustieteen filosofiaan.

”Hollo toteaa, että kasvatettava ei ole vain passiivinen tietojen ja

taitojen vastaanottaja, vaan hän itse aktiivisesti osallistuu oppimis- ja kasvatustapahtumaan. Kasvaminen tarkoittaa aina myös kasvatusta, ja kasvatusta edellyttää aina kasvamista myös kasvattajan osalta”. (Taneli, 2012, s. 110, 133.)

”Hollo ehdottaa oppiaineiden määrän vähentämistä, jotta voitaisiin keskittyä oleelliseen. Näin koulussa olisi vähän oppiaineita ja paljon kasvattavaa toimintaa sekä samalla myös entistä parempaa opetusta.” Hollo peräänkuuluttaa Tanelin (2012, s. 152) mukaan tavallaan niin sanottua ilmiökeskeistä opetusta asettaen mielikuvituksen opetusaineistoa syntetisoivaksi tekijäksi, sisällyttämällä se kasvatuksen osa-alueisiin erillisten oppiaineiden perustamisen sijaan. (Taneli, 2012, s. 152.)

Tanelin (2012, s. 146, 148) mukaan Hollo ajatteli mielikuvituksen olevan keskeinen elementti kasvatuksessa, jolla aikoinaan tarkoitettiin mielikuvia eli tietoisuudessa olevia havainnollisia sisältöjä. Nykyisin mielikuvituksella viitataan psyykkiseen toimintaan, muistiin ja muiden toimintojen ohella. ”Hollo tarkoittaa mielikuvituksella kokemuksellista psyykkistä toimintaa, joka muodostuu tietotoiminnoista, tunnetoiminnoista ja tahtotoiminnoista”, Taneli (2012) selventää. ”Tietuelämään kuuluvat tiedolliset toiminnat, joita ovat mielikuvitus, havainto, muisti ja ajattelu. Mielikuvitus on tunne-elämään pohjautuvaa älyllistä toimintaa, jonka avulla kasvatuksen monet puolet voivat päästä parhaiten esiin”. (Taneli, 2012, s. 146, 148.) Näkemykseni mukaan tietuelämällä ja etenkin mielikuvituksella on ilmiöoppimisessa siten keskeinen sija.

### **IV.2.3 Kasvatusnäkemyksen vaikutteet positiiviseen pedagogiikkaan**

Näkemykseni mukaan tunteiden merkitys oppimisessa nousee opetuksen keskiöön ja toimivat eritoten positiivisen pedagogiikan kasvatusnäkemyksen keskiössä, ohjaten vahvasti toiminnanfilosofiaa.

Hollon antaessa Tanelin (2012, s. 148, 149) mukaan vahvasti painoarvoa tunteisiin liittyvälle mielikuvitukselle oppimisessa; toisiinsa kietoutuneina psyykkisinä toimintoina; tulisi oppimiseen ja oppimisprosessiin sitouttamisessa / kiinnittymisessä huomioida tunteiden kiinnittämisen tärkeys. Voimakas tunteenomainen kiintyminen syntyy ja säilyy ainoastaan siten, että jokin tietty asia nähdään mahdollisimman monissa yhteyksissä ja mitä erilaisimmista näkökulmista ja näkemykseni mukaan myös sosiokulttuurisen ja yksilöllisten kokemusmaailman kautta. (Taneli, 2012, s. 148, 149.)

Tanelin (2012, s. 152) mukaan ”Hollo toteaa valtatieen tunteeseen käyvän mielikuvituksen kautta”. Mielikuvituksen käyttäminen tunne-elämän kasvatuksessa toimii paremmin kuin pelkkä kasvattajan esimerkki tai suggestiivinen vaikuttaminen. Mielikuvituksen ja tunteen yhteisvaikutus on kasvatuksessa tehokkaampi ja kestävämpi kuin vain tunteen välitön vaikutus. (Taneli, 2012, s. 152.)

Tunnetekijöiden vaikuttaessa opettamisen onnistumiseen, tiedostamattomaan tarkkaavaisuuteen ja tunteenomaiseen suhtautumiseen oppiaineeseen, sen kokonaisvaltainen kehittäminen on tärkeää muun muassa siksi, että se vastakohtana totunnaisuudelle on luovasti uudistuva ja uudistava voima, joka kiinteästi liittyy kasvatettavan – ja kasvattajan – minään, Taneli (2012, s. 151) toteaa.

Näin ollen sillä on opettamisen ja totuttamisen ohella aivan erityinen tehtävä. Tätä tehtävää Tanelin (2012, s. 151) mukaan voidaan nimittää kasvattamiseksi sanan varsinaisessa merkityksessä. Hollo huomauttaa, ettei tunnekasvatuksella suinkaan tarkoiteta kasvatettavan kasvattamista niin sanotuksi tunneihmiseksi, herkkätunteiseksi tai haavemieliseksi ihmiseksi, vaan sen tarkoituksena on vahvistaa omaehtoisen elämänvoiman vaalimisen ja jalostamisen taitoa. (Taneli, 2012, s. 151.)

Tanelin (2012, s. 155) mukaan haluttaessa vahvistaa tiedostamatonta tarkkaavaisuutta, opettajan tulee pyrkiä käsittelemään aiheita draamallisesti, kehittämällä käsiteltävästä aiheesta asioita, jotka vetoavat oppilaiden tunteisiin ja siten herättävät heissä omaehtoista tarkkaavaisuutta. Hollon mukaan tästä toimintatavasta voidaan tehdä yleinen opetuksen periaate. Se soveltuu toisten oppiaineiden opetukseen paremmin kuin toisten. (Taneli, 2012, s. 155.)

Eräs kaikkein tärkeimpiä edellytyksiä oppimisen ja kasvun kannalta on Hollon (1959, s. 98) mukaan opettajan ja kasvattajan alinomainen voimakas eläytyminen niihin sisältöihin, joihin heidän toimintansa kulloinkin kohdistuu. Näkemykseni mukaan Hollo (1959, s. 98) kiinnittää huomiota tässä kohtaa siis merkittävään tunneperäiseen kasvatukseen opetuksessa, johon oikeastaan vasta nyt 2010-luvulla on aloitettu kiinnittämään huomiota enemmässä määrin ja haluttu siten mieltää ja ymmärtää tunteiden merkitys oppimisessa sen syvemmissä merkityksessä, muun muassa oppimismotivaatiota, hyvinvointia ja kouluun ja opiskeluun sitoutumista/kiinnittymistä lisäävinä tekijöinä. (Hollo, 1959, s. 98, kts. myös Becker, E. S., Götz, T., Morger, V. ja Ranellucci, J., 2014, s. 12, 22, 27, 28.)

Oppimismotivaatiosta, hyvinvoinnista ja kouluun ja opiskeluun

sitoutumisesta/kiinnittymisestä puhuttaessa Hollo (1959, s. 98) on näkemykseni mukaan positiivisen pedagogiikan ytimessä nostaessaan esille opettajan asenteiden merkityksen opetustilanteessa oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota nostattavana ja tukevana tekijänä, Tähän näkemykseen yhtyy tutkimuksissaan myös Becker, ym. (2014, s. 6, 8, 12, 25, 26) vahvistaen eri tunteiden ja tuntemusten, asenteiden tarttumista helposti opettajasta oppilaisiin ja päinvastoin. Opettajalla on merkittävä asema luokan ilmapiirin ja hengen rakentajana ja ohjaajana. Katson, että kyse on vahvasti ihmisten välisestä näkymättömästä, nonverbaalisesta vuorovaikutuksesta, missä ihminen kohtaa toisen, osittain jopa sisäistäkin maailmaa, energeettisellä, tiedostamattomallakin tasolla, jota toisen mikroilmeet ja kehonkieli ulospäin todentavat. Katson, että aidot kohtaamiset ovat avainsana toimivaan vuorovaikutukseen. Siten tässä keskinäisessä suhteessa korostuu Hollon (1959) huomion ydin: opettajan alinomaisen voimakkaan eläytymisen merkitys sisältöihin, joihin heidän toimintansa kulloinkin kohdistuu. Siten keskiöön nousevat näkemykseni mukaan opettajan aito kiinnostuksen, motivaation ja sitoutuneisuuden merkitys työssään, johon myös positiivisessa pedagogiikassa huomio kiinnittyy. (Hollo, 1959, s. 98; Soini, ym., 2013, s. 133; Miettinen, 1990, s. 210; Becker, ym., 2014, s. 6, 8, 12, 25, 26, kts. myös Taneli, 2012, s. 133-134.)

Tarkastellessani vielä kehityksen kulkua ajallisesti esimerkiksi nyt tunneperäisen kasvatuksen kohdalla, sen tiedostamisen synnystä tämän päivän ymmärryksen tilaan; Hollon ajoilta 2010-luvulle; voidaan todeta Hollon (1959, s. 98) olleen viisas mies. Hän tiesi ja tunnisti koulujärjestelmän jähmeyden ja tapoihinsa kangistuneiden ihmisten asenteet todetessaan, että ”opetus, kaikille sille asetetuista kasvatuksellisuuden vaatimuksista huolimatta, pyrkii noudattamaan vanhoja latujansa”. Hänestä (1959) muutos on ennemminkin

mahdollisuus, johon näkemykseen voin myös itse samaistua. (Hollo, 1959, s. 60, 98.)

#### **IV.2.4 Yhteenveto**

Hollo edusti hermeneuttis-pragmatististen ajattelijoiden käsitystä. Hän tavoitteli kasvatustieteissä hyvää elämää tavoittelevaa käytännön läheistä sivistyskasvatusta, missä tunnekasvatuksella ja mielikuvituksen voimalla on tärkeä asema ja merkitys oppimisessa.

Vaikka Hollo nostaa esille kognitiivisen autonomian ja harrastuneisuuden merkityksen Soinin kasvatustieteiden tavoitteen, suuremman painoarvon Hollo antaa näkemykseni mukaan kuitenkin mielikuvituksen voimalle, joka on tunne-elämään pohjautuvaa älyllistä toimintaa ja toimii sitouttamisen/kiinnittymisen välineenä oppimisessa ja oppimisprosessissa.

Katso, että Hollon näkemysten vaikutus kuvastuu tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen ja positiivisen pedagogiikan filosofisten näkökantojen osalta, myös valmentavan opettajuuden ideologiassa.

#### **IV.3 Salomaa, Jalmari (1891-1960)**

Rinteen, ym. (2015, s. 252-253) mukaan J. E. Salomaa aloitti Turun yliopistossa filosofian professorin Eino Kailan seuraajana, Kailan siirryttyä vuonna 1930 Helsingin yliopistoon. Salomaa lähtikin 1930-luvulla innolla kehittämään kouluoppilaiden kokeelliseen testaamiseen soveltuvia älykkyystestisarjoja. (Rinne, ym., 2015, s. 252-253.)



Salomaa ei kuitenkaan ollut kiinnostunut Rinteen, ym. (2015, s. 253) mukaan ainoastaan empiirisestä tutkimuksesta, vaan hänen harrastuneisuutensa suuntautui varsin lavealle. ”Välittävänä siltana kasvatustieteellisen ja filosofisten tutkimusten välillä toimi hänen tutkimuksensa J. V. Snelmanista, jossa hän eritteli mm. Snelmanin kasvatustieteellistä kasvatustieteen pääteoksessaan Yleinen kasvatustieteellinen tutkimus (1943)”. Salomaa tuli Rinteen, ym. (2015, s. 142) mukaan tunnetuksi paitsi turkulaisen kasvatustieteellisen ja opetusopin opetuksen ja tutkimuksen alkuunpanijana myös ennen kaikkea älykkyystutkimuksistaan sekä erityisesti psykologisen laboratorion pystyttämisestä Turun yliopistoon 1930-luvulla. (Rinne, ym., 2015, s. 142, 253.)

Aiemmin jo Hollon toteamana koululaitoksen jäähmeys ja ihmisten asennemuutokset hidastavat muutoksien syntymistä ja etenemistä opetus ja koulurakenteissa. Salomaa (1947, s. 11) toteaa, että koulu luo itselleen omat kasvatustieteelliset menetelmänsä ja oppimuodostuksensa. Sen tähden opettajat useasti kiivaammin vastustavat uusien kasvatustieteellisten omaksumista. Opettaja tuntee myös sen vaikeuden, joka sisältyy ennen käytössä olleesta menetelmästä uuteen siirtymiseen; sellainen siirtyminen merkitsee usein, ainakin ohimenevästi uuden kokeilemistä oppilaan kustannuksella. (Salomaa, 1947, s. 11.)

”Ihmisen korkeimpana päämääränä on tulla hyväksi ihmiseksi, hyväksi kansalaiseksi. Ellei meillä ole tällaista ylevää päämäärää, johon lakkaamatta pyrimme, vaivumme välinpitämättömyyteen, toimettomuuteen, velttouteen.” (Salomaa, 1955, s. 23.)

### IV.3.1 Kasvatustieteiden vaikutteen tutkimiseen

”Sosiaalisuuden aspektit ovat tärkeitä ja merkittäviä koko tulevaisuuden elämän kannalta. Siten oppilaan pitää jo kouluopetuksessa kokea sitä yhteisöä rakentavaa voimaa, joka sisältyy kaikkeen työhön”, Salomaa (1947, s. 19) huomauttaa. Huotilainen (2019, s. 11) vahvistaa keskustelussa nykyisten tutkimusten valossa sosiaalisen, ryhmässä toimimisen merkitystä, viitaten koulun sosiaaliseen kontekstiin ja sen mahdollisuuksiin. Tutkijan (2019, s. 11) mukaan ryhmässä toimiminen vahvistaa ja kehittää ennen kaikkea ihmisen ajattelua ja oppimista. ”Ihmisen älykkyys näkyy erityisesti aktiivisessa toiminnassa ja ryhmässä, ei niinkään aivoissa”, Huotilainen (2019, s. 11) toteaa. Salomaa (1947, s. 30, 134) yhtyy näkemykseen toteamalla, että ”yhteisö muodostaa yksilön toiminnan kentän.”

Salomaa korostaa sosiaalisen kasvatuksen merkitystä ja tutustui myös sosiologian ranskalaisen oppi-isän Emile Durkheimin ja progressivismin amerikkalaisen John Deweyn teksteihin. Salomaa miellyttää Deweyn näkemys koulujen ja elämän lähentymisestä. (Rinne, ym., 2015, s. 254-255.) Katson myös itse lähentymisen olevan relevanttia sitouttaakseen opiskeluprosessit ja oppimisen osaksi elämää ja arkea yli koulurajojen.

Salomaa (1947, s. 15, 18, 21, 24-25, 66) todentaa tätä lähentymisen aspektia antaessaan kritiikkiä koulun tarjoamaan liian vähäiseen oppilaille annettaviin herätteiden määrään itsenäiseen tietojen kartuttamiseen. ”Koulutehtävät eivät saisi näyttää oppilaista pelkiltä koulutehtäviltä, eivätkä ulkoapäin heille asetetuilta, vaan heidän itsensä valitsemilta, vaatimuksilta, tiedoilta ja taidoilta, jotka he hankkivat omasta harrastuksestaan”. (Salomaa, 1947, s. 15, 18, 21, 24-25, 66.) Siten mielestäni Salomaa on aikaansa edellä ja katson, että

hänen kasvatustähtäyksistään huokuu vahvasti tämän päivän tutkivan oppimisen, kuin myös ilmiöoppimisen filosofista ydintä.

Salomaa (1947, s. 21) korostaa samalla myös itseohjautuvuuden merkitystä tuomalla esille ”omatoimisuuden henkisen puolen” tärkeyttä lasten itsenäisen ajatus- ja päättelykyvyn kehittämisessä. ”Todellista sivistystä ei synnytä se mikä ulkopuolelta tyrkytetään lapselle, vaan se, minkä hän omalla tavallaan muokkaa”, Salomaa (1947, s. 21; 1955, s. 21) toteaa. Näkemykseni mukaan juuri tämä itsenäisen ajatus- ja päättelykyvyn kehittäminen ja tukeminen ovat tärkeässä asemassa varsinkin motivaation lisäämisessä ja tukemisesta ja sitouttamisesta oppimisprosesseihin. Oivaltava oppimien on arvokkaampaa kuin yrityksen ja erehdyksen menetelmää seuraava tai ulkomuistiin perustuva, sillä se on henkilön itsenäistä suoritusta, Salomaa (1955, s. 95) täydentää. Katson myös, että kognitiivisen autonomisuuden lisääminen synnyttää hyvinvointia kasvussa ja kehityksessä. (Salomaa, 1947, s. 21; 1955, s. 21, 95.)

Tutkivassa oppimisessa päämäärät ovat oppilaiden itsensä asettamia. Joskus tavoitteet on asetettu oppilaiden toimesta hyvinkin korkealle. Salomaa (1955, s. 23) toteaa, että korkeiksi asetetuissa päämäärissä on sinänsä hyvät puolet siinä, että ne kirvoittavan henkistä toimeliaisuutta, herättäen uinuvat kykymme ja kannustaen suuriinkin, edeltä arvaamattomiin tuloksiin johtaviin ponnistuksiin. Ihminen kasvaa korkean päämääränsä mukana. (Salomaa, 1955, s. 23.)

Tutkiva oppimisen lähestymistapa virittää mielen ”salaperäisyydellään” ja epävarmuustekijöillä. Salomaa (1955, s. 83) mukaan elämän suuria viehätyksiä on tulevaisuuden epävarmuus ja salaperäisyys. Jos epävarmuus poistettaisiin, elämä kadottaisi viehätyksensä, Salomaa (1955) toteaa. Se seikka, että edessä olevat

asiat ovat epävarmoja ja että oppilaat uskovat nykyisen tutkimuksen johtavan heitä salaperäiseen, ehkä parempaan, toivottuun tietoon, saa heidät tuntemaan ”harrastusta” tutkimusprosessin jatkamiseen. Jos he eivät saata odottaa tutkimus- ja oppimisprosessilta mitään parempaa, he tulevat välinpitämättömiksi, menettävät ”harrastuksensa”. (Salomaa, 1955, s. 83.)

#### **IV.3.2 Kasvatustieteiden vaikutteet ilmiöoppimiseen**

Salomaa (1947, s. 10, 14) on esittänyt ajatuksen koulun ajanmukaisuudesta, joka hänen mukaansa merkitsee myös elämänmukaisuutta. Näkemykseni mukaan se merkitsee ennen kaikkea joustavia ja helposti muotoutuvia rakenteita ja muuntautuvia toiminnan sisältöjä moninaisine pedagogisine menetelmineen – ja sinne suuntaan ollaan vahvasti nykypäivänä menossa.

Salomaa (1947, s. 15, 22, 65-66, 168) pitää koulunuudistuspyrkimysten tärkeänä tehtävänä sitä, että opetusaines supistettaisiin pienempään mahdolliseen määräänsä, sekä huolehdittaisi siitä, että oppilaat koulussa perusteellisesti omaksuvat nykyisen sivistyselämän perusteet ja ytimen. Katson, että Salomaan (1947, s. 15, 22, 65-66, 168) toivomat koulunuudistuspyrkimykset toteutuivat ainakin osittain oppilaitoksissa pakon edessä vuonna 2020 vaikuttavan, maailmaa ja ihmisten terveyttä, arkea ja kokonaisuutta mullistavan ja koettelevan Covid19-viruksen luomien erityisjärjestelyiden: etäopetuksen järjestämisen puitteissa: juuri opetusaineen supistamisen /rajauksen osalta. Samalla se osoitti koululaitoksen riipeän muutoskykyisyyden.

Koulun tukiessa oppilaiden luovia voimia; vahvuuksia, pääsevät ne oikeuksiin ja saavat riittävästi vapaata liikkumatilaa; synnyttäen tilan

myönteiselle kehitykselle. Siten oppilaiden luonteen kehitys tapahtuu aivan kuin huomaamatta ja tasaisesti. (Salomaa, 1947, s. 17, 68, 171 Tapola, 2014, s. 312.) Tähän näkemykseen yhtyy Suutarisen (1992, s. 65) mukaan myös Soininen, jonka mukaan opetusmenettely tulee perustua oppilaiden itsetoimintaan ja induktiiviseen etenemiseen vahvassa ohjauksessa.

Jo lapsen kasvatusta edellyttää lapsen itsekasvatusta, Salomaa (1955, s. 21) toteaa ja jatkaa, että kasvatustoiminnalle on olennaista, ettei se edellytä toiminnallisuutta ainoastaan kasvattaja puolelta, vaan myös kasvatettavan. Kasvavat pyrkivät jo omasta sisäisestä halustaan oman ahtaan maailmansa rajojen ulkopuolelle. Sen tähden nykyajan kasvatustieteessä tähdennetään jo lapsen kasvatuksessa vapauden ja omatoimisuuden periaatteita. (Salomaa, 1955, s. 21.) Näkemykseni mukaan juuri tätä pyrkimystä ylettyä maailmansa rajojen ulkopuolelle tuetaan ja vahvistetaan juuri ilmiöoppimisen lähestymistavassa, jossa lapsi/nuori saa toteuttaa pyrkimyksiään turvallisesti ohjauksessa.

### **IV.3.3 Kasvatustieteiden vaikutteet positiiviseen pedagogiaan**

Salomaa ymmärsi rakkauden ja positiivisten tunteiden luomisen merkityksen oppimisessa. Salomaa (1955, s. 111) toteaa, että ”tunteet ohjaavat ja hallitsevat tahdontoimintojamme eli tietoisia pyrkimyksiämme”, ja jatkaa (1955, s. 114) vahvistamalla, että ”mielihyvä vahvistaa niitä tahdontoimintoja, jotka synnyttävät sen, ja lisää tarmoamme”. Salomaa (1955, s. 111) katsoo, että kun ”kykymme ja taipumuksemme pääsevät meissä vaikuttamaan, synnyttävät ne normaaleissa tapauksissa tahtomista, joka tajunnassa tunnetaan päämäärän tavoitteluna ja erotettavana vietistä, joka ilmaisee tajuntaan pääsemätöntä pyrkimistä”. (Salomaa, 1955, s.

111.)

Salomaan (1955, s. 79) mukaan uskalluksen, itseluottamuksen puute heikentää harjoittamista, ja tämä taas vuorostaan vähentää uskallusta. Katson, että positiivisen pedagogiikan lähestymistavassa pyritään luomaan Seligmanin hyvinvointiteorian, PERMA-teorian mukaisesti luokkaan ja luokan vuorovaikutussuhteisiin arvostavaa ja turvallista, vahvuuksia ja uskallusta tukevaa, itseluottamusta nostattavaa vuorovaikutuksellista ilmapiiriä ja toimintaa. ”Kaksi kasvatuksellista taikasanaa on uskallus ja harjoittaminen,” joiden avulla ja näitä tukemalla voi aremmatkin oppilaat onnistua oppimisprosessin eteenpäin viemisessä. Salomaa (1955, s. 79) vahvistaa.

Salomaa (1947) ymmärsi, ettei koulussa ole ensi sijassa kysymys organisaatiosta sellaisenaan, vaan siitä hengestä, jonka koulun opettaja antaa organisaatiolle (Salomaa, 1947, s. 81-82, 118). ”Opettajan on tärkeä selviytyä omien tunteidensa kanssa, oppia sietämään keskeneräisyyttä ja jatkuvasti muuntuvaa toimintaa, ja mallintaa siten omalla esimerkillään, miten erilaisten tunteiden kanssa toimitaan eri tilanteissa”, Salomaa (1947, s. 13) toteaa, ja viittaa tässä kohtaa näkemykseni mukaan henkisen työn tekniikkaan, jota opettajat työssään mentaalisesti ilmentävät parhaimmillaan, auttamalla ja ohjaamalla oppilaita omalla esimerkillään eri asioiden, tilanteiden ja tunteiden hallinnassa ja ratkaisun keinoissa. (Salomaa, 1947, s. 13, 81-82, 118.)

Älykkyudesta puhuttaessa Salomaa ymmärsi ja mielsi sosiaalisuuden aspektit osana oppimisen älykkyuden kasvua ja kehitystä eritoten kouluyhteisön sosiaalisessa kontekstissa, yksilön toiminnan kentässä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi Salomaa oli älykkyuden kehittymisen ytimessä nostaessaan esille kasvatuksellisen rakkauden

merkityksen. ”Oppilas kaipaa opettajassa inhimillisyyden piirteitä”, Salomaa (1947, s. 19, 81-82, 119, 122, 134) toteaa ja jatkaa, että ”rakkaus opettaa ymmärtämään kasvavia, heidän hyviä puoliaan ja heikkouksiaan, heidän ilojaan ja surujaan”, ja korostaa siten kasvatuksellisessa filosofiassaan tunnekasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan ydintä oppimisessa. (Salomaa, 1947, s. 19, 81-82, 118, 119, 122, 134; Salomaa, 1955, s. 45.) Leskenoja (2017, s. 40) vahvistaa, että ”paras ennusmerkki siitä, että lapsesta kasvaa onnellinen ja tasapainoinen aikuinen, ei ole akateeminen suoriutuminen vaan emotionaalinen hyvinvointi lapsuudessa.”

Salomaa (1947, s. 24-25) näkee Soinin ja Hollon tavoin harrastuneisuuden voimavarana, jolla hän tarkoittaa ”omaan toiminnallisuuteen kohdistuvaa harrastusta eli toiminnaniloa”. ”Tarkkaavaisuus on eräs merkki harrastuksesta. On koetettava löytää olemassa oleva harrastus ja sitten ohjattava se haluttuun suuntaan”, Salomaa (1955, 86) jatkaa. Miettinen (1995, s. 19, 32-33) vahvistaa tätä näkemystä toteamalla, että kyse on ”vetoamisesta ihmisen luontaisiin intresseihin yksilötasolla ja vahvistaen niitä.” Näkemykseni mukaan harrastus toimii siten ennen kaikkea motivaatiota nostattavana ja merkityksiä luovana tekijänä koulun kontekstissa, jonka huomioimalla voidaan päästä astetta syvemmälle tasolle oppimisprosessissa, ja sen myötä myös vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun sitoutumiseen ja siten myös laajempaan toimijuuteen oppijana kiinnostuksen ja motivaation kasvaessa ja vahvistuessa.

Niille, jotka kokevat ”harrastuksen” ohjaamisen hankalana, Salomaa (1955, s. 82) tokaisee, että ”harrastuksen ohjaaminen on jotakin samantapaista kuin veden tuominen puutarhaan. Jos ollaan selvillä siitä, missä vettä on, ja omistetaan tarpeelliset laitteet sen siirtämiseksi, asia ei ole vaikea.”

#### IV.3.4 Yhteenveto

Salomaa oli kiinnostunut älykkyydestä ja kritisoi koululaitoksen tarjoamaa liiallista opetusaineksen määrää ja sitä, että opetus oli liian virikkeetöntä. Hän ennemminkin tiedon määrän sijaan korosti harrastuksen eli kykyjen ja työnilon ja vahvuuksien esille nostamisen tärkeyttä oppimisessa. Hän oli sitä mieltä, että toimintatapoja oli muutettava, jotta voitaisi taata laadukasta opetuksen tasoa. Hän ymmärsi sosiaalisten aspektien ja tunteiden merkityksen oppimisessa ja asetti opettajan aseman luokan keskiöön koko oppimisprosessiin suuresti vaikuttavana toimijana: oppimiskontekstin ilmapiirin ja vuorovaikutuksen, virikkeellisyyden luoja ja ohjaajana. Salomaa itse puhuu pedagogisesta rakkaudesta, joka näkemykseni mukaan luo pohjan koko oppimisprosessille ja siinä onnistumiselle.

Salomaan kasvatustähtämyksiä kuvastuu niin positiivisen pedagogiikan, kuin tutkivan oppimisen ja ilmiöoppimisenkin lähestymistavoissa.

Vaikka pedagogiset opetusmenetelmät näyttävät nykyään valossa monille uutuuden uusilta, on tieto ollut siis jo olemassa. Niiden merkitys on tarvittu vain oivaltaa kokemusten kautta. Muutos tapahtuu hitaasti, jolloin sinä aikana on voitu vahvistaa eri tutkimustuloksia ja vahvistua opetusmenetelmien toimivuudesta.



## V JOHTOPÄÄTÖKSET

Suomessa koulutuksen laatutaso on korkea ja tukee siten myös todella hyvin korkeatasoista oppimista. Tämän päivän koulussa; kouluympäristössä panostetaan oppilaiden hyvinvointiin, oppimismotivaatioon ja opiskeluun ja oppimisprosesseihin sitoutumiseen/kiinnittymiseen, sillä näiden tekijöiden on huomattu vaikuttavan myös oppimisen laatuun. Myös opettajilta odotetaan suurempia työpanoksia ja etenkin tietoisuutta oman työnsä toteuttamisen ja siinä onnistumisen hallinnanmenetelmistä ja tavoitteista: mihin pyritään ja mitä menetelmien toteuttamisen avulla pyritään saamaan aikaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014 (oph) on kirjattu laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin muun muassa seuraavaa: ”Opetuksessa vahvistetaan taitoa asettaa kysymyksiä ja hakea niihin vastauksia itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa havaintoja tehden sekä erilaisia tietolähteitä ja apuvälineitä hyödyntäen. Samalla kehittyvät oppilaiden edellytykset tunnistaa pohdittavaan asiaan liittyviä erilaisia näkökulmia ja löytää uusia oivalluksia sekä harjaantua vähitellen asioiden kriittiseen tarkasteluun. Lisäksi ajattelun taitoja harjoitellaan ongelmanratkaisu- ja päättelytehtävin sekä uteliaisuutta, mielikuvitusta, kekseliäisyyttä ja toiminnallisuutta hyödyntävin ja edistävin työskentelytavoin.” (oph.fi.)

Katson, että positiivisen pedagogiikan lisäksi tässä kohtaa perusopetussuunnitelmaa korostetaan siten juuri tutkivan oppimisen ja ilmiöoppimisen elementtien merkittävyyttä oppimisen kannalta.

Ilmiöoppiminen on saanut aiemmin kuitenkin kritiikkiä osakseen, ja katson sen johtuneen eritoten yleisestä muutoksen vaikeudesta ja ymmärryksen puutteesta sekä tutkivaan oppimiseen liittyvien epävarmuustekijöiden sietämisen ja toiminnan toteuttamisen luottamuksen puutteesta. Se mitä tutkivan oppimisen synnyttämät tiedot ja taidot itsessään tuottavat pidemmällä aikavälillä mitattuna eritoten itseohjautuvuuden, kysymysten asettelun ja kyseenalaistamisen taidon oppimisen sekä päättelykyvyn osalta, kantaa pidemmälle ja tuottaa parempaa oppimisen laatua, kuin koskaan mikään valmiina eteen tuodun tiedon kautta pystytään saavuttamaan.

Näkemykseni mukaan opettajan rooli opettajajohtoisesta, tietoa kaatavasta esikuvasta on muuttunut ajan saatossa ennemminkin oppilaskeskeiseksi mentaaliseksi valmentajaksi. Katson, että muuttuva toimijuus vaatii uuden lähestymistavan omaksumista: Aivan uusia toimintamalleja. Hakkarainen, ym. (2005, s. 95) ovatkin todenneet, että opettajista voi tuntua haasteelliselta opetella siirtämään oma toimijuutensa taka-alalle, ohjaavaan muotoon ja antaa ”oppilaille ja heidän ajatuksilleen tilaa, osaten odottaa, että oppilaat itse oivaltaisivat asioita ilman, että opettaja pukisi niitä sanoiksi.” Näkemykseni mukaan opettajat ovat työssään kuitenkin kunnianhimoisia ja haluavat onnistua siinä parhaalla mahdollisella tavalla.

Katson, että opettajan ammatissa professionaalisuuden huipulla pysyminen vaatii omien näkemysten ja uskomusten kriittistä tarkastelua tietyin väliajoin, jotta on mahdollisuus kehittyä lisää. Siten myös tietoisuus ja ymmärrys käyttämiensä pedagogisten lähestymistapojen vaikutuksesta oppimiseen ja oppilaiden hyvinvointia ylläpitäviin tekijöihin koulun arjessa olisi tärkeää, jotta

voisi tuntea onnistuvansa työssään. Oman työn hallinnan tunne on kuitenkin erittäin merkittävä asia työssä jaksamisen ja kehittymisen kannalta. Näkemykseni mukaan omalle työlleen sokea pystyy kokemaan vertauskuvallisesti vain oman ruumiinsa rajat ja tuntemaan ainoastaan rajatun mielensä, joka sulkee pois kehityksen avaimen. – Vaaditaan siis rohkeutta, sitkeyttä, uskoa ja luottamusta sekä ripaus ammattiyhpeyttä ollakseen muutoksenharjalla.

Se mitä tämän tutkimuksen kautta voidaan osoittaa kasvatustutkimuksen klassikoiden pedagogisten näkemysten tietämyksen osalta opettajan professionaalisuuden kehityksessä, on se ymmärrys siitä mistä kaikki pedagogiset menetelmät, kasvatustutkimukset ovat saaneet alkunsa. On hyvä tiedostaa, että vaikka pedagogiset opetusmenetelmät näyttävät nykyajan valossa monille uutuuden uusilta, on tieto ollut jo olemassa. Niiden merkitys on tarvittu vain oivaltaa kokemusten kautta. Lisäksi muutos tapahtuu hitaasti, jolloin sinä aikana on voitu vahvistaa eri tutkimustuloksia ja vahvistua opetusmenetelmien toimivuudesta. Sen vuoksi on tärkeä ymmärtää mitä ajatuksia ja aatteita, vaikutteita omassa työssä käytettävien menetelmien takana on ollut ja on edelleen. Se, että on tietoinen menneisyydestä, auttaa rakentamaan vahvempaa pohjaa omalle osaamiselleen tässä hetkessä ja tulevassa, sillä vain tietoisuus ja ymmärrys on kehityksen alku ja motivoiva tekijä omassa työssään kasvamiselle.

Tutkin myös sitä millainen pedagoginen lähestymistapa opettamisen ja oppimisen työvälineenä olisi paras takaamaan parhaita oppimisen laatua ja sitä kautta hyviä oppimistuloksia. Tämän tutkimuksen mukaan voin todeta, että parhaita oppimisen tuloksia tavoiteltaessa ja saavutettaessa on tärkeintä kiinnittää huomiota erityisesti seuraaviin seikkoihin oppimisessa:

Tunteisiin oppimisessa, turvallisen vuorovaikutuksen ja kannustavan oppimisen ilmapiirin luomiseen, sillä ne ovat vaikuttamassa eritoten oppimismotivaatioon ja sitoutumiseen / oppimiseen ja oppimisprosessiin kiinnittymiseen ja näillä seikoilla on ”lähes yhtä merkittävä vaikutus oppimiseen kuin oppilaan kyvyillä tai lahjakkuustekijöillä” (Lahtinen, ym., 2019, s. 21). Lisäksi turvallista tietopohjaa rakentaessa pyritään minimoimaan epävarmuustekijöitä, joita muun muassa juuri tutkivan oppimisen ja ilmiöoppimisen prosesseissa ilmenee. Todellisuudessa epävarmuustekijät ja salaperäisyys ennemminkin, todellisuudessa synnyttävät viehätystä ja sitouttavat oppimisprosessiin, synnyttäen tilaa myös mielikuvitukselle.

Yhteisöllisyys ja sosiaalisen vuorovaikutus: ryhmässä toimiminen tukee syvällistä oppimista, jonka kautta oppija pystyy avartaa käsityksiä ja kehittyä itse tiedon asiantuntijuudessa. Syvälinen oppiminen vaatii ennen kaikkea kognitiivista autonomiaa ja harjoittelua. Lisäksi kokemuksellisen ja tietoa etsivän ja tutkivan opin lisääminen opetukseen mahdollisuuksien rajoissa, tukee lasten oppimisen lähestymistapaa tutkia kysymysten ja ilmiöiden selittämisen kautta maailmaa.

Katson myös, että oppilaan itseohjautuvuus parantaa metakognitiivisten taitojen kehittämistä ja toimii siten avaimena menestykseen. Itseohjautuvuus perustuu vahvaan ohjaukseen ja tukeen. Sosiaalisella kontekstilla ja ohjauksella on siis erityinen ja vahva rooli. Toimintaa ohjaa sisäinen kiinnostus ja motivaatio, jotka uskon nousevan juuri luottamuksen, pystyvyyden ja merkityksellisyyden tilasta.

Motivaation ja kiinnittymisen kohdalla merkityksellisyydellä on suuri

voima. Siten katson, että jotta oppilas voisi uskoa itseensä, tulee se myös hänelle osoittaa. Jotta oppilas voisi luottaa omiin kykyihinsä, tulee ne huomata. Jotta oppilas voisi oppia hyväksymään riittävyyden rajat itsessään, tulee ne hänelle asettaa ja osoittaa hyväksyen, tullakseen tietoisiksi niistä. – Näihin asiakohtiin ja elementteihin opettajilla koulun kontekstissa on näkemykseni mukaan suuri merkitys ja voima, lasten ja nuorten positiivisissa, sensitiivisissä kohtaamisissa.

## VI LÄHTEET

### Kirjallisuus

Becker, E. S.; Götz, T; Morger, V.; Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. University of Zurich Main Library.

Boell, S. (23.8.2020). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. Haettu osoitteesta [http://skb.unifind.de/publications/2014\\_CAIS-Boell,Cecez-Kecmanovic-A\\_Hermeneutic\\_Approach\\_to\\_Literature\\_Reviews.pdf](http://skb.unifind.de/publications/2014_CAIS-Boell,Cecez-Kecmanovic-A_Hermeneutic_Approach_to_Literature_Reviews.pdf)

Hakkarainen, K. Bollström-Huttunen, M. Pyysalo, R. ja Lonka, K. (2005). Tutkiva oppiminen. Matkaopas opettajalle, 300 s.

Hollo, J. A. Kasvatuksen teoria. (1959). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiön laakapaino, 134 s.

Huotilainen, M. (2019). Näin aivot oppivat. Keuruu: Otavan kirjapaino, 303 s.

Kivirauma, J. (2015). Oppi kasvatuksen keinoista. Teoksessa Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: Bookwell Oy, 335.

Kumpulainen, K, Mikkola, A, Rajala, A, Hilppö, J ja Liponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Martela, F.

Onnellisuuden psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). (2014). Positiivisen psykologian voima. Juva: PK-Kustannus 2014, (s. 224-242).

Lahtinen, A. ja Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 176 s.

Leskenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Juva: PK-Kustannus, 210 s.

Lipponen, L., Kumpulainen, K., Krokfors, L. Kangas, K., Kopisto, K. ja Salo, L. Koulu ja avautuvat oppimisympäristöt. (2013). Teoksessa Pyhältö, K. ja Vitikka, E. (toim.). (2013). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Opetushallitus. Suomen yliopistopaino Oy, (s. 218-234).

Miettinen, Reijo. (1990). Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Painokaari Oy, 228 s

Miettinen, Reijo. (2015). Kognitiivisen oppimiskäsityksen tausta. Julkaisusarja B. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 193 s.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M ja Rasku-Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa Pyhältö, K. ja Vitikka, E. (toim.). (2013). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Opetushallitus. Suomen yliopistopaino Oy, (s. 93-111).

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: Bookwell Oy, 335 s.

Salmela-Aro, K. (2014). Taitoa ja tahtoa – opiskeluinnosta työn imuun. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) (2014). Positiivisen psykologian voima. Juva: PK-Kustannus 2014, (s. 281-292).

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, opetusjulkaisuja, julkisjohtaminen 4. 50 s.

Salomaa, J. E. (1947). Koulu-kasvatusoppi. Turku: Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino, 191 s.

Salomaa, J. E. (1955). Tie ihmisyyteen. Porvoo: WSOY, 191 s.

Soini, T., Pietarinen, J. ja Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa Pyhältö, K. ja Vitikka, E. (toim.). (2013). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Opetushallitus. Suomen yliopistopaino Oy, (s. 131-145).

Soininen, M. (1945). Yleinen kasvatusoppi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino, 167 s.

Suutarinen, S. (1992). Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 273 s.

Taneli, M. (2012). Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta



(väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/85782/Annales%20C%20351%20Taneli%20VK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tapola, A. ja Niemivirta, M. (2014). Kiinnostus – tunteiden kuningatar vai kesytön Tarzan? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). (2014). Positiivisen psykologian voima. Juva: PK-Kustannus 2014, (s. 294-317).

Toom, A. ja Pyhältö K. (2013). Opetus koulun arjessa: osalistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa Pyhältö, K. ja Vitikka, E. (toim.). (2013). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Opetushallitus. Suomen yliopistopaino Oy, (s. 79-92).

Viilo, M., Seitamaa-Hakkarainen, P., Kangas, K. ja Hakkarainen, K. (2013). Oppimisen ohjaaminen teknologiaintensiivisessä oppimisympäristössä. Teoksessa Pyhältö, K. ja Vitikka, E. (toim.). (2013). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Opetushallitus. Suomen yliopistopaino Oy, (s. 203-217).

### **Internet-lähteitä:**

Cantell, H. 2011. Ilmiökeskeinen pedagogiikka. Helsingin yliopisto, OKL. (17.2.2020). Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/6702429-Ilmiökeskeinen-pedagogiikka-hannele-cantell-dosentti-aineenopettajan-koulutuksen-johtaja-okl-helsingin-yliopisto.html>

Ilmiömäistä, ilmiömäinen, ilmiömäisesti. Opetushallitus.

(17.2.2020). Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmioimaista-ilmiomaisesti>

Ilmiökeskeinen pedagogiikka. (17.2.2020). Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/6702429-Ilmiökeskeinen-pedagogiikka-hannele-cantell-dosentti-aineenopettajan-koulutuksen-johtaja-okl-helsingin-yliopisto.html>

Ilmiöoppiminen. (17.2.2020). Haettu osoitteesta <https://www.sanomapro.fi/ilmiooppiminen-selittaa-monimutkaista-maailmaa-ja-yhdistaa-oppiaineita/>

Järvilehto, L. (18.11.2018) Koulu-uudistuksen Uutisankka? [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://ajattelunammattilainen.fi/2018/11/18/koulu-uudistuksen-uutisankka/>

Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi, väittää tutkimus – Opetushallituksen pääjohtaja ihmettelee tuloksia. (5.5.2020). Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005904023.html>

Opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. (25.8.2020). Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Opetushallitus. (17.2.2020). Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>  
<http://www.uef.fi/fi/web/aducate/oppimisteoriat-ja-nakokulmat>

Salomaa, Jalmari, Edward. (23.8.2020). Haettu osoitteesta  
<http://filosofia.fi/node/2410>