

Liisa Torvinen

# Suunta ja tila

Kirjoitusta kulttuurihistoriallisesta  
toiminnan teoriasta ja oppimisesta

Helian julkaisusarja C

Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 7:2004

**Julkaisija: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2004**

**Tekijä: Liisa Torvinen**

**Taitto: Irene Manninen-Mäkelä**

**Painopaikka: Oy Edita Ab**

**ISSN 1457-4993**

**ISBN 952-5391-29-9**

# Sisältö

Johdanto ...4

## I osa ...6

- 1 KULTTUURIHISTORIALLINEN TOIMINNAN TEORIA OPPIMISEN JA OPETUKSEN VÄLINEENÄ...7
  - 1.1 Toiminnan teorian piirteitä...7
  - 1.2 Toiminnan teorian juuria...10
  - 1.3 Suomalaista kehittämistä...12
    - 1.3.1 Tietoisen oppimisen kehämalli...13
    - 1.3.2 Opiskelukokonaisuus...17
  - 1.4 Toiminnan teorian ongelmia...20
  - 1.5 Toiminnan teoria ajattelutapana...22
- 2 OPISKELUKOKONAISUUDEN RAKENTELUA...25
  - 2.1 Opiskelukokonaisuusajattelun kehityksestä...25
  - 2.2 Opiskelukokonaisuuden suunnittelun lähtökohtia...26
  - 2.3 Opiskelukokonaisuuden suunnittelun tehtäväsarja...28
  - 2.4 Kokemuksia 1998–2003...31
    - 2.4.1 Lukuvuoden 2000–2001 kokemuksia...31
    - 2.4.2 Konkreettisen mallittamisen ongelmia...33
    - 2.4.3 Poimintoja vuosien 1998–2003 töistä...34
- 3 ORIENTAATIOTA ETSIMÄSSÄ...40
  - 3.1 Orientaatio ja sen merkitys...40
  - 3.2 Orientaatioperusta eli orientaatiomalli...43
  - 3.3 Esimerkkejä konkreeteista orientaatioperustoista...45
  - 3.4 Mallittamisesta...51
  - 3.5 Kysymyksiä orientoitumisesta...53
  - 3.6 Opettajan orientoitumiskehitys...56
  - 3.7 Orientoitumisen pelkistystä...59

## II osa

- 4 OPPIJOIDEN HENKINEN LIKKUMATILA TOIMINNAN TEKIJÄNÄ...64
    - 4.1 Merkkejä liikkumatilasta...66
    - 4.2 Liikkumatilan haasteita...69
    - 4.3 Liikkumatilan merkitys...72
    - 4.4 Lähikäsitteitä...73
    - 4.5 Käsitteen tarkennusta...74
  - 5 LIKKUMATILASTA – KUN OHJATAAN: MYÖHEMPIÄ POHDINTOJA...77
    - 5.1 Tarinoita...79
    - 5.2 Pohdintoja...84
    - 5.3 Jälkikirjoitus...85
- VIITTEET...87

# Johdanto

Työ ja työtoiminta on ammatillisen koulutuksen luonnollinen ydinalue. Opiskelijan tulee saada koulutuksesta riittävät kvalifikaatiot työssä toimimiseen, sekä nykyyhetkeen että tulevaisuuteen. Millainen oppimis- ja opetusprosessi sitten auttaa omaksumaan työtoiminnan muutoksia ja työelämässä vaadittavia ominaisuuksia, kun toimintaympäristö näyttää jatkuvasti muuttuvan?

Useat tämän julkaisun kirjoituksista esittelevät erästä näkökulmaa em. kysymyksen pohdintaan, kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa. Teoria on ollut yhtenä pedagogisena perustana ammatillisessa opettajankoulutuksessa Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (Helia AOKK) ja sen edeltäjässä, Suomen Liikemiesten Kauppaopiston (SLK) opettajankoulutusyksikössä. Helia AOKK syntyi 1997, ja se kouluttaa nykyisin ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja aikuiskoulutuskeskusten opettajia.

SLK:n opettajankoulutusyksikössä toteutui 1980-luvun jälkipuolella usean vuoden kestänyt pedagoginen kehittämisprojekti, ns. Miittisen (1993) projekti, jonka tarkoituksena oli jäntevöittää koulussa opittavan suhdetta työelämän reaalikäytäntöihin, sen ajattelu- ja toimintatapoihin. Tähän haluttiin samalla yhdistää hyvän oppimisen periaatteita, toisin sanoen tavoitteena oli yhdistää pedagoginen teoria tiiviisti opetuksen käytäntöön. Kehittämisprojekti rakentui kulttuurihistorialliselle toiminnan teorialle (Vygotsky 1935/1978; Leontjev 1977; Engeström 1987).

Yksikössä koulutettiin tuolloin pelkästään kaupan ja hallinnon alan opettajia, joten projektissa vastaavasti tarkasteltiin liike-elämän käytäntöjä ja kauppaopetuksen käytäntöjä. Keskipisteenä oli ns. aihekokonaisuusajattelu, sekä käytännön metodina että teoria-asetelmana. Sittenmin on aihekokonaisuuden sijaan puhuttu myös opetuskokonaisuudesta, opetuksellisesta kokonaisuudesta tai opiskelukokonaisuudesta. Tällaisella kokonaisuudella tarkoitetaan laajahkoa, tavallisesti usean kymmenen tunnin opetuksellista yksikköä, joka kattaa työelämän jonkin toiminta- ja asiakokonaisuuden. Kokonaisuuden suunnittelun ja toteutuksen keskeinen väline on ns. tietoisien oppimisen kehämalli (Engeström 1981).

Projekti liittyi ammatillisten opettajien pedagogiseen pätevyttämiskoulutukseen, joka ajoittui yhdelle lukuvuodelle. Yhtenä osana opintojaan opettajaopiskelijat kehittivät silloisissa aineryhmissään opiskelukokonaisuuksia, yhteistyössä ryhmän ohjaavan opettajan kanssa. Joidenkin ohjaavien opettajien käytäntöihin kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian kantavia periaatteita on jäänyt elämään näihin päiviin saakka – vuosien varrella hioutuen.

Tulin yliopettajaksi SLK:n opettajankoulutusyksikköön 1988, kun kehittämisprojekti oli jo täydessä vauhdissa. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian suomalaiset kehittelyt ja sovellukset näyttivät tukevan oppimisen ja opetuksen käytäntöä monipuolisesti. Teoria soveltui myös muiden pedagogisten teorioiden kumppaniksi. Myöhemmin oma mielenkiintoni kohdistui erityisesti siihen, miten oppimisen

kohteeseen orientoidutaan. Oppimisen sosiaalisiin prosesseihin toiminnan teoria sen sijaan ei juuri tuonut valaistusta, ja ennen pitkää aloin pohtia tarkemmin mm. oppimisen henkistä liikkumatilaa (Torvinen 1997a, 1997b).

Julkaisun luvut ovat itsenäisiä kirjoituksia kukin, ja ne ovat tästä syystä jonkin verran päällekkäisiä. Ne muodostavat kuitenkin myös jatkumon, sillä ne etenevät samassa järjestyksessä kuin itsekin olen vuosien kuluessa asiassa edennyt: Aluksi esittellään itse teoriasuuntausta, kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa, ja tarkastelun painopiste on sen suomalaisissa kehittämissä, erityisesti oppimista ja opetusta koskevilla. Opiskelukokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta on oma kirjoituksensa samoin kuin opiskelukokonaisuuden yhdestä näkökulmasta, orientoitumisesta. Kaksi viimeistä kirjoitusta liikkuvat jo toiminnan teoriasta ulospäin ja pohdiskelevat oppijoiden henkisen liikkumatilan olemusta ja käsitettä. Ensimmäinen näistä kahdesta selvittää käsitteen syntymistä toiminnanteoreettisen tutkimuksen sivujuonteena ja yrittää määritellä käsitettä, toinen puolestaan sisältää myöhempiä pohdintoja liikkumatilan olemuksesta.

Ammatillisen opettajan ja opettajankouluttajan taustako vaikuttaa siihen, että tunnistan itsestäni paremmin käytännön tekijän kuin teoreettisen pohtijan? Tämänkin kirjan tekstit olen tarkoittanut palvelemaan ensisijaisesti käytäntöä, ammatillisen opettajan työtä. Teoreettisempaa syventymistä kaipaava toivottavasti hyötyy tekstin melko runsaista kirjallisuusviitteistä.

Toiminnan teoria on vuosien varrella ollut vahvasti läsnä opettajankoulutuksemme sisällöissä ja kehitystyössä, mutta julkisia muistiinpanoja siitä on vähän. Käsittääkseni teoria on antanut merkittäviä työvälineitä useille opettajankoulutuksemme suorittaneille opettajille. Ehkäpä nämä kirjoitukset toisaalta virkistävät asiaa jo tuntevien muistia ja toisaalta tekevät teoriaa tutuksi myös niille, joille se on vieras.

Yliopettaja Seppo Peisan ammattididaktiikan luennot ovat merkittäväällä tavalla – seppomaisesti sanottuna ”eräällä tavalla” – auttaneet vuosikausia orientoitumaan toiminnan teoriaan. Suurkiitos.

*Helsingissä 20. tammikuuta 2004*  
*Liisa Torvinen*

I osa

# Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria oppimisen ja opetuksen välineenä

## 1.1 Toiminnan teorian piirteitä

### Toiminta ja kohteellisuus

”Ihmiset tekevät elämäsi, et sinä itse yksin”, sanoo näyttelijä Hannu Huuska Kotiliedessä (Järstä 2003). Ihminen ja hänen toimintansa liittyy laajempaan toimintaympäristöön. Ympäristö vaikuttaa yksilöön, ja yksilö taas vaikuttaa ympäristöönsä; vuorovaikutussuhde on monimutkainen.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria tarkastelee *niitä laajoja toimintoja ja toimintajärjestelmiä, joissa ihminen on osallisena*: työyhteisöt ja niiden järjestelmät, työelämän alat, koulutus, yhteiskunnallinen toiminta, kulttuuri ja niin edelleen. Kun ymmärtää laajoja toimintakokonaisuuksia ja niiden osatekijöitä, voi hahmottaa paremmin myös toiminnan muutoksien seurauksia, esimerkiksi uusia osaamistarpeita.

Toiminnan teoria on liitettävissä moneen tieteenalaan; oppiminen ja opetus ovat vain yksi niistä elämänalueista, joihin teoriaa on sovellettu. Oppimisessa ja opetuksessa toiminnanteoreettinen ajattelu tähtää siihen, että oppijoille syntyisi mahdollisimman kehittynyt ajattelu- ja käsitystapa oppimisen kohteesta, joka taas on jokin yhteiskunnan ja työelämän toiminta (järjestelmä). Usein painotetaan lisäksi sitä, että tarkasteltava toiminta elää jotain murrosta: vanhan ja uuden toimintatavan välillä on jännitteitä ja tämän vuoksi joudutaan ratkomaan uusia kysymyksiä; toimintajärjestelmien ristiriidat sysäävät muutokseen. Oppimiskäsitys (ja siitä juontuva opettamiskäsitys) on toiminta-, ongelma- ja kehittämiskeskeinen. (Esim. Engeström 1983, 1987, 2001.)

Toiminnan teoria saa nimensä juuri siitä, että tarkastelun kohteena on toiminta. Kohteellisuus, toimintaan kohdentaminen, on teorian keskeinen piirre. Toiminnanteoreettisesti tarkastellen myös oppiminen on itsessäänkin jo toiminta, jossa kohteena on jokin toinen, opittava, toiminta.

## **Kulttuurihistoriallisuus ja välittyneisyys**

Kulttuurihistoriallisuus toiminnan teorian lisämääreenä juontuu teorian siitä korostuksesta, että ympäröivä kulttuuri ja menneisyys (historia) ovat aina vaikuttamassa ihmiseen ja hänen toimintaympäristöönsä: ihmisten toiminta on kulttuurisesti välittyneitä (Vygotsky 1935/1978, 40; ks. myös esim. Cole 1996 ja Wertsch 1991, 19). Entä mitä on välineinä? Ihmiset käsittelevät toiminnan kohdetta sekä konkreetin ("Alussa oli suo, kuokka ja Jussi...") että abstraktein välinein (esimerkiksi kieli, merkit ja käsitteet). Myös oppimisessa oppijat ottavat erilaisin välinein selvää kohteesta.

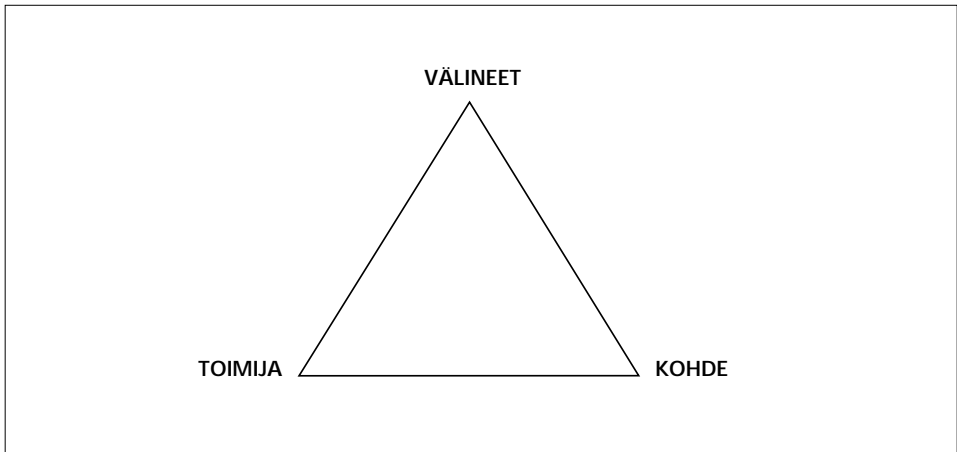
## **Aktiivinen toimijuus**

Teoria korostaa toimintaa, sillä "merkitykset syntyvät, muuttuvat ja kehittyvät käytännöllisessä toiminnassa" (esim. Miettinen 1993, 14). Tähän liittyen korostuu luonnollisesti myös toimijoiden oma aktiivisuus ja tietoisuus tekemästään sekä yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Tämä pätee myös oppimiseen. (Esim. Engeström & Miettinen 1999, 9.)

## **Toiminnan rakenne**

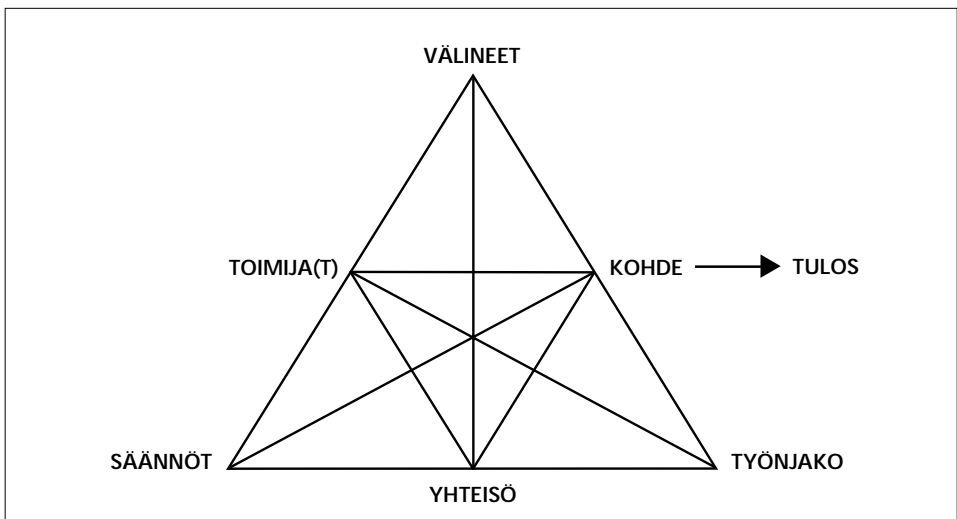
Tarkastelun yksikkönä on siis toiminta, mutta se on käsitteenä moniselitteinen. Toiminnan teoriassa sitä ja sen rakennetta määritellään mm. kahden kolmiomallin avulla. Kuviossa 1 on varhempi näistä, ns. Vygotskin kolmio ja siinä näkyy

- kohde eli tarkasteltava toiminta
- subjekti eli toimija ts. yksilö tai ryhmä, jonka toimintaa tarkastellaan
- välineet (konkreetit tai abstraktit) joilla subjekti käsittelee kohdetta.



Kuvio 1. Toiminnan perusrakenne (Engeström 1981, 12, Vygotskin 1935/1978, 39–40, pohjalta; mukaillen).

Vygotskin kolmio kuvaa välittyntä tekoa ja tarkastelee sitä yksilön tasolla. Engeström on kehittänyt tästä edelleen toiminnan laajemman mallin (kuvio 2), jossa otetaan huomioon myös toiminnan säännöt, yhteisö ja työnjako (sekä toiminnan tulos).



Kuvio 2. Laajennettu toiminnan malli (Engeström 1987, 78).

## 1.2 Toiminnan teorian juuria

Monitieteinen ja moniääninen kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on yleisteoriat, joka on syntynyt filosofian, kulttuurin, psykologian ja pedagogian pohjalta. Varhaisimmat juuret ovat mm. Spinozan, Kantin, Hegelin ja Marxin filosofiassa (ks. esim. Davydov 1999; Haenen 1996, 92–93; van der Veer, 1984). Teoria kehittyi merkittävästi 1920- ja 1930-lukujen venäläisessä psykologiassa, erikoisesti Lev Vygotskin (1896–1934), Aleksei N. Leontjevin (1903–1979) ja Alexander Lurian (1902–1977) vaikutuksesta.

Oppimisen alueella teoriaan ovat sittemmin vaikuttaneet mm. Pjotr Galperin (1902–1988) ja Vassili Davydov (1930–1998). Venäläisten teorit antoivat olennaisia virikkeitä Suomessa 1970-luvulla käynnistyneeseen toiminnan teorian kehittelyyn (esim. Häyrynen & Hautamäki 1973; Engeström 1981, 1982, 1983, 1984, 1987, 1995 ym.; Miettinen 1985, 1990, 1993 ym.; Toikka 1984; Virkkunen 1995).

Toiminnan teoria alkoi 1970-luvulla saada jalansijaa myös muualla läntisessä maailmassa. Tätä nykyä se on kansainvälisesti levinnyt useille aloille, mm. kasvatustieteeseen, sosiologiaan, psykologiaan, viestintään, sosiaalityöhön ja yleensäkin työtoimintaan (ks. esim. Chaiklin, Hedegaard & Jensen 1999; Engeström, Miettinen & Punamäki 1999). Suomalaiset kehittelyt ovat keskittyneet oppimisen tarkasteluun ja viime vuosina etenkin työn kehittämiseen, jossa viimemainitussa on muotoutunut kansainvälisesti tunnettu kehittävän työntutkimuksen paradigma (ks. jäljempänä). Toiminnan teorian kehityksessä on jo erotettavissa eri sukupolvia: siirtymä Vygotskista Leontjeviin ja tästä taas edelleen toimintajärjestelmien vuorovaikutuksen, dialogin, verkkojen, rajanylitysten jne. käsittelyyn (näistä tarkemmin mm. Engeström 2001).

### **Vygotski: ihminen ja ympäristö**

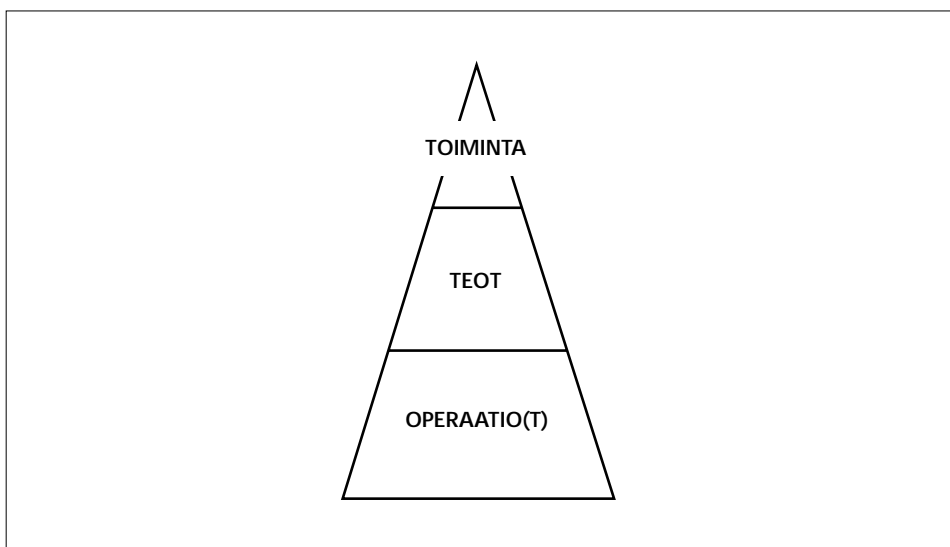
Vygotskin (1935/1978, 88) mukaan ihmisen henkinen (älyllinen) toiminta juontuu sosiaalisesta ympäristöstä. Voisi myös sanoa, että yksilö oppii toimimaan ympäristönsä perusteella, ts. oppimisella on sosiaalinen luonne.

Vygotski toi esiin välittyneisyyden: ihminen on yhteydessä ympäristöönsä välineiden kautta (teoria toiminnan kulttuurisesta välittyneisyydestä, emt. 40). Häneltä on peräisin myös lähikehityksen vyöhykkeen käsite (emt. 86). Tämä vyöhyke tarkoittaa ihmisen seuraavaa kehittymisen vaihetta, aluetta, jolla hän voi edetä osaavampien tuella. Sittemmin käsite on mm. ulotettu toimintajärjestelmän tasolle tarkoittamaan välimatkaa epätyytyttävän toimintatavan ja uuden, edellisen ristiriitoihin ratkaisuja tuovan toimintatavan välillä (Engeström 1995, 93).

Vygotskin teorioiden pohjalta on kautta maailman syntynyt runsaasti uusia teorioita, käsitteitä ja sovelluksia. Osa niistä liittyy suoranaisesti toiminnan teoriaan, osa taas esimerkiksi sosiolingvistiikkaan ja semioitiikkaan. Eri suuntauksien yhteinen intressi kuitenkin on tarkastella ihmistä toimintaympäristössään.

### Leontjev: toiminta ja sen tasot

Leontjev (1977, 91–99) määritteli toiminnan käsitettä ja toiminnan tasoja (toiminta – teko – operaatio). Toiminnan käsitteen hän tarkensi merkitsemään laajoja, esimerkiksi yhteiskunnallisia toiminnan kokonaisuuksia (ven. *dejatel'nost*, saks. *Tätigkeit*, engl. lähinnä *activity*). Teko on toiminnan osa, ja operaatio (usein rutiininomainen tekeminen) taas on teon osa. Toiminnalla, teolla ja operaatiolla on keskinäinen dynamiikkansa: operaatio muuttuu teoksi ja teko taas toiminnaksi (esimerkiksi kirjanpidossa kirjausoperaatiot → tilinpäätösteot → kirjanpito toiminta). Laaja toiminta toisin sanoen realisoituu tekojen ja operaatioiden kautta. (Ks. esim. Engeström 1987; 1990, 173; Cole & Engeström 1993, 7.)



Kuvio 3. Toiminnan tasot Leontjevin mukaan.

Leontjevilaisittain toiminta siis on laaja ja ajallisesti pitkäkestoinen ilmiö, sellainen kuin esimerkiksi työ (toiminta). Toiminnassa on mukana ihmisiä ja ihmisryhmiä. Omalla työllään ja teoillaan ihmisyksilö on yhteydessä yhteiskunnan tai suppeamman yhteisön (yrityksen, julkisorganisaation ym.) työtoimintaan.

Jokapäiväisessä elämässä kai harvoin ajattelemme omien tekojemme liittyviä laajempiin toimintajärjestelmiin. Esimerkiksi tämän tekstin kirjoittaminen edustaa teon tasoa. Teolla on yhteys kirjoittajan työpaikan (opettajakorkeakoulun) opetus- ja kehittämistoimintaan, mutta myös laajempiin yhteiskunnan tason toimintoihin kuten vaikkapa koulutus, viestintä ja kustannustoiminta. Teko edellyttää operaatioita, kuten mm. pohdinnat, tarkistukset, tietokoneen avaaminen ja lähdekirjan selaaminen. Kirjoittamisessa tarvitaan muiden toimintajärjestelmien tuottamia välineitä, kuten esimerkiksi taustateoriat, lähdemateriaali, työtilan kalustus ja tekniset laitteet.

### 1.3 Suomalaista kehittämistä

Suomalaisen toiminnan teorian eräs merkittävä oppimisen ja opetuksen innovaatio on ollut Yrjö Engeströmin alun pitäen ns. kognitiiviseen kurssididaktiikkaan luoma *tietoisen oppimisen kehämalli*, joka muovautui *aihekokonaisuusajattelun*, sittemmin *opiskelukokonaisuusajattelun* kumppaniksi (ks. esim Engeström 1981, 1982, 1983; Miettinen & Kinnunen 1988; Miettinen 1993). Parhaimmillaan kehämalli ja opiskelukokonaisuus tukevat toisiaan. Ne kiertyvät toisaalta oppimisprosessin ja toisaalta toiminnan teorian ydinasian, kohdetoiminnan tutkimisen ympärille.

Aihekokonaisuusajattelu ja siihen liittyvät kokeilut loivat osaltaan ponnahduspohjaa *kehittävälle työntutkimukselle* (Engeström 1987, 1995 ym.), joka sai 1990-luvulla suomalaisessa toiminnan teoriassa yhä enemmän jalansijaa. Tämä suomalaisten kehittämä monitieteinen tutkimusote on muotoutunut työelämän aikuiskoulutuksen parissa. Sen ydinforumi on tätä nykyä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen yhteydessä toimiva *Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö*, jossa on meneillään laajoja tutkimusohjelmia ja tohtorikoulutus. (Ks. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö.)

Kehittävän työntutkimuksen kohteena ovat työelämän (työn, teknologian, organisaatioiden) muutokset sekä niihin liittyvät oppimis- ja koulutusprosessit. Suomessa on saatu kokemuksia mm. sellaisilla aloilla ja yhteisöissä kuin terveyskeskus, sairaala, sosiaalityö, oppilaitokset, oikeuslaitos, pankit, posti, kustannusala, siivousala ja laivanrakennus. Oppilaitosmaailmassa on käsitelty mm. kehittävää siirtovaikutusta ja työssäoppimista (ks. esim. Lambert 1999, Härkäpää 2000, Tuomi-Gröhn & Engeström 2001). Ajatuksena on pitkäjänteinen kehittäminen. Kehittävää työntutkimusta voi myös luonnehtia strategiaksi, jossa teoria, tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus yhdistyvät. Tutkittavat organisaatiot osallistuvat itse aktiivisesti kehittämisprosesseihin. (Engeström 1995, 12.)

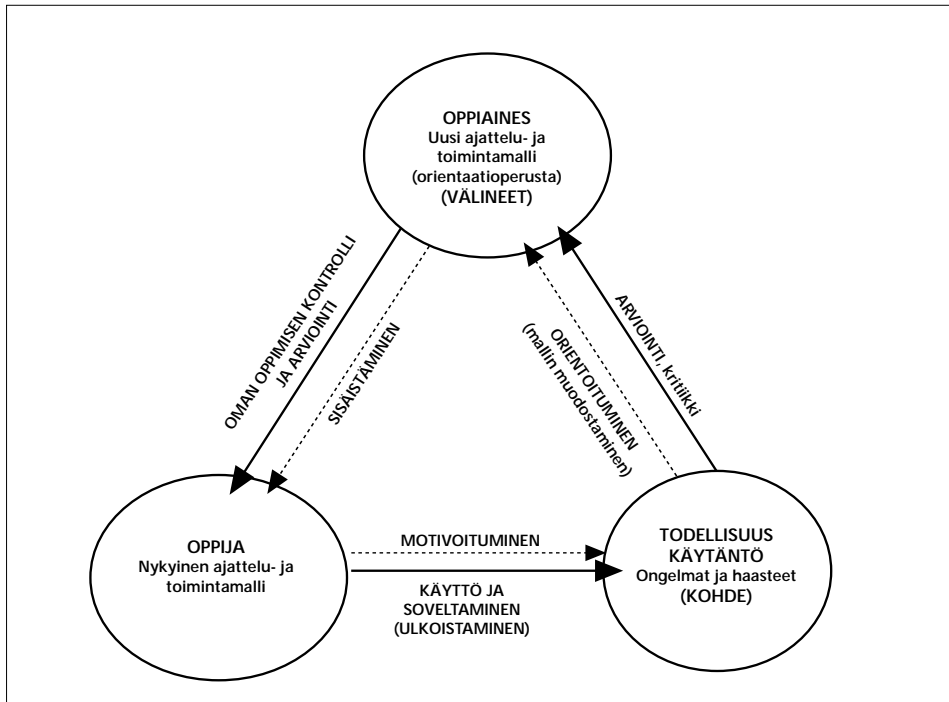
Didaktiikan ongelmien ratkaisijana kehittävä työntutkimus jää kaukaisemmaksi kuin tietoisien oppimisen kehämalli ja aihekokonaisuusajattelu (opiskelukokonaisuus). Tässä kirjassa keskitytäänkin näihin kahteen.

### 1.3.1 Tietoisien oppimisen kehämalli

Engeström esittelee 1970–1980 -lukujen taitteessa kehittämiensä tietoisien oppimisen kehämallin ajattelutapaa yksityiskohtaisesti teoksessa *Perustietoa opetuksesta* (1982). Tarkempaa mallin taustoitusta on teoksissa *Mielekäs oppiminen ja opetus* (1981) sekä *Oppimistoiminta ja opetus työ* (1983).

Kehämallin perustana ovat ihmisen ja ympäristön toimintaa selittävä Vygotskin teoria (ks. kuvio 1), Galperinin (mm. 1979) teoria oppimisesta askelittaisena etenemisenä ja teoria orientoitumisesta sekä Davydovin (mm. 1977) teoria teoreettisen ajattelun kehittämisestä ja siihen liittyen mallittamisesta ja todellisuuden analysoimisesta. Malli tähtää oppimistoiminnassa teoreettiseen yleistämiseen.

Kehämalli kuvaa oppimista prosessina, jossa kohteena on reaali maailma, sen käytännöt, ongelmat ja ratkaisut. Ajatuksena on, että prosessissa oppija motivoituu kohdetoiminnan ristiriitaisuuksista (ratkaistavista ongelmista), orientoituu kohteen ominaisuuksiin, sisäistää niitä, alkaa käyttää näin saamaansa tietoa ja arvioi paitsi hankkimansa tiedon sisältöä ja merkitystä myös oman oppimisensa vaiheita ja tasoa. *Nämä oppimisteot, siis motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen ja evaluointi ovat oppimisprosessissa kaiken aikaa läsnä.*



Kuvio 4. Tietoisien oppimisen kehämalli (Engeström 1981, 12, mukailten).

## Kehämalli ja laajat työelämän kokonaisuudet

Kognitiivisen kurssididaktiikan aikoihin kehämallin näkökulma oli yksilön oppimisessa: tarkasteltiin oppijan sisäisiä malleja ja tiedon käsittelyä – kytkentä reaali maailmaan jäi vähemmälle huomiolle. Oli myös tavallista käyttää mallia enemmän teon tasolla kuin toiminnan tasolla (vrt. Leontjev). (Engeström 1982; Miettinen 1993, 124–125.)

Sittemmin kehämallin käyttö sai uusia ulottuvuuksia, paljolti aihekokonaisuusajattelun kehittymisen myötä. Esimerkiksi SLK:n eli Suomen Liikemiesten Kauppaopiston (myöhemmin Helian) opettajakoulutuksessa alkoivat laajat reaali maailman toiminnot 1980-luvun jälkipuolelta lähtien korostua oppimisen kohteina, tarkasteltavina aihekokonaisuuksina. Todellisuuden asettamat kehittämishaasteet korostuivat motivaation lähteenä yhä enemmän: lähdetään liikkeelle käytännön laajahkosta ongelmasta sekä siihen liittyvistä ristiriitaisuuksista ja jännitteistä. Mallia käytettäessä alettiin painottaa yhä voimakkaammin opiskelijaryhmän yhteistä oppimista ja nähtiin oppijat prosessin päätoimijoina. Ruvettiin esimerkiksi puhumaan enemmän motivoitumisesta kuin motivoimisesta ja enemmän orientoitumisesta kuin orientoimisesta.

Siihen, että laajat työelämän toimintakokonaisuudet alkoivat 1990-luvun

SLK:n/Helian ammatillisessa opettajankoulutuksessa korostua, vaikutti yhtäältä ns. Miettisen projektin (ks. jäljempänä) perintö ja toisaalta kaikkia opettajaopiskelijoita koskeva yhteinen laajamittainen, ja siten varsin perusteellinen, ammattididaktiikan opetus (ns. Peisan opit). Myös usea ohjaava opettaja opasti aineryhmänsä (aiempi perusryhmän vastine) opettajaopiskelijoita laajojen aihekokonaisuuksien suuntaan. Tarkasteluun alkoi tulla myös monimutkaisia ja muuttuvia työelämäkohteita. Nämä puolestaan saattoivat edellyttää uudenlaisia oppimisympäristöjä, joita syntyi esimerkiksi harjoitus- ja partneriyrityksiin liittyen (ks. esim. Isokangas 1994; Miettinen, Isokangas & Peisa 1997; Miettinen & Peisa 2002; Peisa 1996). Isokangas on perehtynyt Oulun kokeiluihin ja Peisa Rauman.

## Oppimisteot kehämallissa

Tietoisen oppimisen kehämalli siis erittelee oppimisprosessin oppimisteoja. Opettaja saa niiden analysoinnista tukea opetuksen suunnitteluun: malli auttaa osaltaan tietoisempaan käsitykseen siitä, mitä oppimisteoja hän haluaa edistää oppijoissa, ja miten.

*Motivaation* ajatellaan kumpuavan siitä, että opiskelijat havaitsevat tarkasteltavasta toiminnasta ristiriitaisuutta ja ratkaistavia ongelmia, esimerkiksi yrityksen mainontatoimista tai kulttuurikeskuksen performanssituotannosta taikka hoitokodin potilas-hoitajasuhteista. Jännitteet synnyttävät ratkaisuhaasteita, ja näitä jännitteitä voi olla esimerkiksi toiminnan elementtien kesken tai murrostilanteissa vanhan ja uuden toiminnan välillä (Engeström 1987, 19; 1995, 62). Vaikka toiminnan teoriassa edellä kuvattua korostetaan motivaation lähteenä – Leontjevin (1977, 92) mukaanhan kohde(toiminta) on todellinen motiivi – niin oppimiseen liittyy luonnollisesti muitakin motivaatiotekijöitä.

Opettajan tehtävä on osaltaan luotsata oppijoita tilanteisiin, joissa haasteet ja jännitteet pääsevät näkyviin, esimerkiksi ottamalla tarkasteluun työmaailman todellisia ongelmia. Erityisesti muutostilanteet ovat haasteiden luomiseen hedelmällisiä, sillä niissä vanhat keinot eivät tavallisesti riitä ratkomaan uusia kysymyksiä. Koulun arkityössä täysin aitoihin tilanteisiin ei kuitenkaan usein päästä, joten on tyydyttävä esimerkiksi simulointiin tai kuvattava asioita keisin avulla. Tyypillinen todellisten tilanteiden pulma on lisäksi se, että opiskelijoilla ei ole aitoa suhdetta asioihin, joita he vasta ovat opiskelemassa. Kun he tuntevat näitä puutteellisesti tai vain yleispiirteisesti, kohteen tiedollis-toiminnallista ristiriitaa on vaikeata jäljittää – ja saada tätä kautta motivoitumiselle pohjaa.

Oppijoiden on tarkoitus myös koko oppimisprosessin ajan *orientoitua* kohteeseen: etsiä kohdetoiminnan keskeisiä periaatteita ja olennaisia

piirteitä, ja tätä kautta muovata käsitystään siitä. Yhä syvenevä orientoituminen johtaa parhaimmillaan pelkistettyyn perusoivallukseen kohteesta (alkusoluun) ja kohteen pääperiaatteiden löytymiseen – siis kehittyneempään käsitykseen ja myös kehittyneempään tekemisen tapaan. Tämä edellyttää ihannetapauksessa myös ao. toiminnan kehityshistorian erittelyä.

Tyypillinen orientoitumisen väline on *orientaatioperusta eli orientaatiomalli*: jatkuvan perehtymisen tueksi tehdään malleja kohteesta, mielellään konkreetteja (esimerkiksi kuvion muodossa). Luonnollisesti oppijalla on asiasta aina jonkinlainen orientaatio(malli) mielessään – vahva tai heikko – mutta myös konkreetteja orientaatioperustoja on oppimisprosessin kuluessa hyvä tuoda yhteiseen tarkasteluun. Toimintaa kuvaavan mallin kehittäminen pidetään toiminnan teoriassa keskeisenä oppimisen tekijänä: mallissa tavoitellaan peruseriaatteita, joihin sitten kytketään (muuta) opittavaa ainesta.

(Hyvässä) oppimisprosessissa oppijat *sisäistävät* asioita (ne menevät “pään sisälle”): asioita painetaan jäsentäen mieleen, tutkitaan yksityiskohtia, harjoitellaan, hankitaan rutiineja. Toisaalta *ulkoistetaan* asioita (“pään sisältä ulos”): pystytään käyttämään tietoa edelleen, jopa laajoihinkin reaalielämän tehtäviin.

Prosessiin kuuluu myös *evaluointi*, arviointi, ja sen myötä oppimistoiminnan säätely. Ihanteena on, että oppija arvioi yhtäältä oppiaineen sisältöä ja merkitystä ja toisaalta oman oppimisensa ja toimintatapansa laatua (mitä teen hyvin/heikosti, miksi, miten korjaan toimintaani ym.).

Oppiminen (oppimistoiminta) on siis kulloisenkin kohdetoiminnan tutkimista ja tätä toimintaa selittävän mallin tai periaatteen hiomista. Oppimistoiminnan subjektina ovat oppijat, ja opetus on tämän työn johtamista, ohjaamista. Opettajan tulee oppimisprosessia ohjatakseen tuottaa siihen interventioita, jotka auttavat oppijoita suuntautumaan tulevaan työtoimintaan. Tavallinen kysymys on, mihin kohtaan tietoisin oppimisen kehämallissa opettaja sitten sijoittuu? Tämä riippuu nähdäkseni tilanteesta ja oppimisen kohteesta. Oppijat voivat toimia hyvinkin itsenäisesti ja opettaja asettuu ikään kuin heidän väliin; äärimmillään opettaja on toiminnan tukija ja konsultti. Opettaja voi myös olla oppijoidensa oppimiskumppani: hän lähtee yhdessä heidän kanssaan ottamaan selvää opettajalle itselleenkin ehkä uudesta kohteesta.

## **Kehämallin tulkinnasta**

Vuosien kuluessa tietoisin oppimisen kehämallista on näkynyt valtakunnallis-julkisella tasolla monia tulkintoja ja ehkä myös osatotuuksia.

Itsekin olen nyt tässä kirjoittamassa kehämallista sellaisena kuin minä olen sen pitkän ajan kuluessa oppinut ymmärtämään. Olen ollut mukana koettelemassa tätä teoriaa käytäntöön, ja olen yhä. ”Jotakin ehkä tietäisin, olinhan siellä minäkin.”

Tietoisen oppimisen kehämallin avulla haetaan yhä syvempää ymmärrystä opittavasta kohteesta. Tässä on kyse prosessista, jossa eri aikoina eri oppimisteot korostuvat ja näkökulmasta riippuen elävät myös päällekkäin. Ja viime kädessä malli näyttää oppimistoiminnan kokonaisuuden oppimistekojen yhteisvaikutuksena. Kyseessä ei ole ”Pohjanmaan pikajuna ja sen pysäkit” kuten Seppo Peisa (1988–2003) on osuvasti huomauttanut, vaan *malli on heuristinen*. Vuosien mittaan on kuitenkin ollut selvästi havaittavissa taipumusta tarkastella oppimistekojä kaavana, ”opetuksen suunnittelun ohjesääntönä”. Mistä se johtuu? Eräs selitys saattaa olla se, että kun oppimisteot mallissa esitetään yksitellen, eritellen ja ikään kuin perättäisinä, syntyy vaikutelma kuu-den peräkkäisen oppimisteon jonosta. Tämä ”jäätynyt MOSUAK” (lyhenne on didaktista slangia oppimistekojen alkukirjainten mukaan) ei ole mallin idea, mutta saattaa olla kognitiivisesta kurssididaktiikasta muuntunutta perimää. Kuvatunlaista ”MOSUAK-tulkintaa” on esiintynyt myös opettajankoulutuksessa (ks. esim. Miettinen 1993, 70–71, 106–107, 149, 220–223).

Kapoisin tulkinta kehämallista lienee se, että motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, kontrolli ja evaluointi tulisi sisällyttää yhteen oppituntiin. Tässä ollaan jo kaukana ihanteesta eli mallin käyttämisestä laajaan toimintaan. Taustalla saattaa vaikuttaa tukeutuminen ns. luokkahuoneopetuksen perinteiseen tapaan, ja kehämalli on otettu vain uudeksi oppitunnin toteuttamiskaavaksi.

Opettajan tulee ohjaustoiminnassaan pyrkiä osaltaan mahdollistamaan, ja monipuolisesti, eri oppimistekojä. Tätä varten hän joutuu pohtimaan, mitä oppimistekojä ja millä tavoin opiskeltavan kokonaisuuden eri vaiheet ja oppimistehtävät edistävät. Tässä mielessä oppimisteot ja kehämalli ovat jäsentelyn ja analyysin tuki, mutta ne eivät ole oppimisen vaihekaavio – eivätkä opetuksen.

### 1.3.2 Opiskelukokonaisuus

Aihekokonaisuussuunnittelu oli 1980-luvun jälkipuolella ns. Miettisen projektin keskipiste SLK:n opettajankoulutusyksikössä. Alkuvaiheessa suunnittelu oli kankeata ja usein kaavamaisakin (ks. esim. Miettinen 1993, 126), mutta norjistui kyllä ajan mittaan. Opettajien tueksi syntyi ensin julkaisu *Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittäminen* (Miettinen & Kinnunen 1988), ja projektin usean vuoden kokemukset raportoitiin väitöskirjassa *Oppitunnista oppimistoimintaan* (Miettinen

1993). Jälkimmäistä taustoittaa myös teos *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* (Miettinen 1991).

Reijo Miettisen johdolla projektin aihekokonaisuudet koetettiin rakentaa toiminnan teorian ihanteiden mukaan. Ohjaavat opettajat ottivat aineryhmissään työstettäväksi laajoja, usean kymmenen tunnin kokonaisuuksia. Alkuun esiintyi paljon tiedon ja käsitteiden omaksumiseen kohdentavia ”sisällöllisiä opiskelukokonaisuuksia”. Vähitellen alkoi yhä enemmän näkyä myös toimintaan kohdentavia ”toiminnallisia opiskelukokonaisuuksia”, jotka kattoivat jonkin työelämän toiminnan tai toimintajärjestelmän. Tällaisia aiheita ovat vuosien varrella olleet esimerkiksi *Pk -yrityksen kansainvälistyminen*, *Yrityksen taloudellisen kriisin hallinta*, *Uudet johtamiskäytännöt ja Verkostoituminen*.

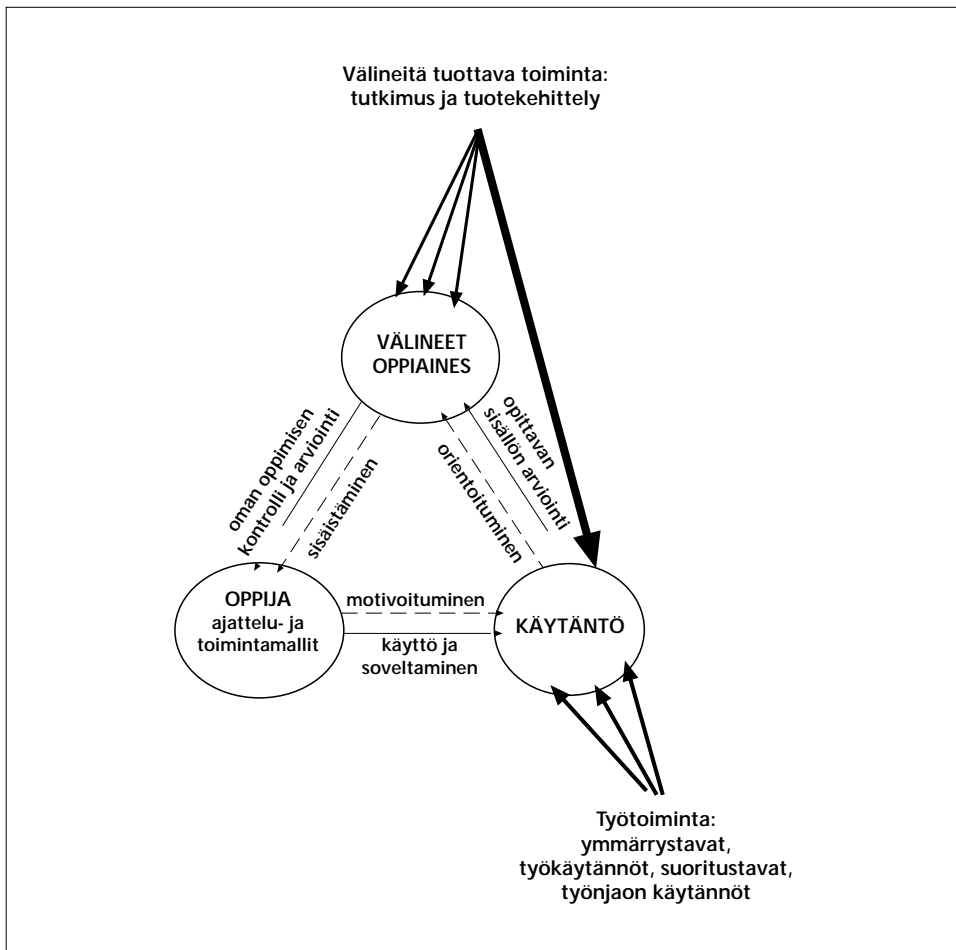
Sitten aihekokonaisuuden päivien myös nimi on elänyt (”opetuskokonaisuus”, ”opetuksellinen kokonaisuus”). Se vakiintui 1990-luvulla ”opiskelukokonaisuudeksi”.

Oppimistehtävillä on opiskelukokonaisuudessa tärkeä osa. Laaja opiskelukokonaisuus edellyttää myös laajaa oppimistehtävien sarjaa. Samalla se antaa mahdollisuuksia ainerajojen ylittämiseen ja opettajien yhteistyöhön, sillä työtoiminnan ilmiöt eivät useinkaan rajoitu yhteen opiskeltavaan oppiaineeseen.

Toiminnalliset opiskelukokonaisuudet toteutuvat parhaiten esimerkiksi tutkivina ja kehittävinä hankkeina (vaikka pieninäkin), keisimuotoisina harjoituksina, simulaatioina, yrityspeleinä tai harjoitusyrityksinä. Toiminnalliset kokonaisuudet pakottavat irrottautumaan oppikirjasta – hyvän oppikirjan merkitystä tietenkään vähättelemättä. Ne luovat luonnostaan siltaa koulun ja muun työmaailman välille ja todennäköisesti myös edistävät monenlaista yhteistyötä ja verkostoitumista. Viime kädessä – ja tämä on kaikkein tärkeintä – näin laajennetaan opiskelijan tarttumapintaa siihen maailmaan, johon hän ammatillisesti on valmentautumassa.

Opettajalle kokonaisuuden suunnittelu ja toteutus on vaativa ja raskas urakka. Ongelmia ovat esimerkiksi sopivan toiminnan löytäminen kohteeksi, oppimistehtävien luonteva sitominen siihen ja myöskin opiskelijoiden luonteva mukaantulo. Jos vielä ottaa huomioon em. teoreettiset oppimisen työkalut, on pideltävänä monta lankaa yhtä aikaa. Ensikertalaisen lienee realistista tavoitella mieluummin yhtä kokonaisuutta vuodessa kuin yrittää sovittaa toimintatapaa heti kaikkeen työhönsä. Näin työkalua oppii vähitellen käyttämään yhä juoheammin itseään kurittamatta.

Ihanteellisessa opiskelukokonaisuudessa työelämän tarkastelu ja oppimisen teoreettiset työkalut yhdistyvät:



Kuvio 5. Ihanteellinen opiskelukokonaisuus (Peisa 1988–2003/1994).

## Esimerkki opiskelukokonaisuudesta

Vanha mutta yhä monella tapaa valaiseva esimerkki opiskelukokonaisuudesta on yritystalouden opettajaopiskelijoiden (1988–1989) kokeilu *Vähittäiskaupan tuottavuuden kohentaminen ("Tatun kulma")*. Siinä tietoisesta oppimisen kehämällä yhdistyy mainiosti toiminnan, tässä yrityksen tuottavuuden, käsittelyyn. (Ks. myös Miettinen 1993, 93, 182–183 ja 199.)

Kauppappilaitoksen ylioppilasluokan opiskelijat saivat opettajaopiskelijoilta kuvauksen (ml. tuloslaskelma ja tase) aidosta yrityksestä, pienestä elintarvikkeita myyvästä vähittäisliikkeestä. Opiskelijoiden piti analysoida tapausta ja löytää siitä yrityksen ongelmakohtia (*synnyttiin motivaatiota ja luotiin alustavaa käsitystä yrityksen toiminnasta eli alettiin orientoitua kohteeseen*). Samalla etsittiin toimintaan vaikuttavia

muutostekijöitä. Opiskelijat huomasivat varsin pian yrityksen heikon kannattavuuden (*opittavan evaluointi alkaa tulla esiin*). Opiskelijat saivat lisää materiaalia, jatkoivat analyysia ja arvioivat, että huono kannattavuus johtuu huonosta tuottavuudesta (*kohde alkaa avautua, orientaatio syvenee*). Tässä vaiheessa opiskelijat tarvitsivat lisää tietoa yleensä yritysten tuottavuudesta ja sen osa-alueista, niinpä siihenastisen itsenäisen opiskelijatyöskentelyn rinnalle tuli opettajaopiskelijoiden antamana asiaa koskevaa opetusta (*sisäistämistä, ehkä tässä yhteydessä ratkottujen pienten oppimistehtävien myötä myös ulkoistamista*).

Tämän jälkeen opiskelijat alkoivat valmistella perusteltuja ratkaisuehdotuksia tuottavuuden parantamiseksi (mm. *ulkoistaminen, uudelleen-orientoituminen, opitun evaluointi*). Opiskelukokonaisuuden loppuksi oli mukaan kutsuttu ulkopuolinen kaupan alan asiantuntija arvioimaan opiskelijoiden ratkaisuja (*opitun evaluointi*). Opiskelijat arvioivat myös oppimisprosessiansa (*oman oppimisen arviointi ja kontrolli*).

*(Suluissa näkyi mahdollisia oppimistekoja. Muitakin tulkintoja voi tehdä. Olennaista on, että oppijalle tarjoutuu mahdollisuus oppimistekoihin.)*

Esitely kokonaisuus on yhdennettävissä hyvin toiminnan teoriaan. Se kohdistui laajaan toimintaan, yrityksen tuottavuuden parantamiseen. Motivoituminen mahdollistui kohteesta nousevien tunnistettavien ongelmien ja niiden ratkaisemisen myötä, mihin opiskelijat tarvitsivat myös uutta tietoa. Paremman tuottavuuden edellyttämät toimet tulivat esiin käytännön valossa. Opiskelijat olivat päätoimijoita, opettaja-opiskelijat opettajana prosessin tukijoita.

Myös Davydovin (1977) näkemys teoreettisen ajattelun kehittämisestä mallittamisen kautta realisoitui tässä kokonaisuudessa. Tarkasteltavasta toiminnasta synnyteltiin malleja (tosin paljolti opettajapainotteisesti) konkreetteiksi orientaatioperustoiksi ja koetettiin niiden avulla ymmärtää toimintaa paremmin. Mallittamista olisi voinut siirtää opiskelijoiden tehtäväksi enemmänkin, näin olisi saatu esiin heidän käsityksiään tarkasteltavasta toiminnasta. Olisiko näin päästy ihanteeseen: mallittaminen kristalloi tarkasteltavaa toimintaa ja auttaa näkemään sen kantavia periaatteita sekä ohjaa samalla opiskelijaa näkemään toiminnan painopistealueet ja sen, mihin tarvitaan lisää tietoa?

## 1.4 Toiminnan teorian ongelmia

Edellä todetut ongelmat tietoisien oppimisen kehämallin tulkinnessa sekä opiskelukokonaisuuden suunnittelun ja toteutuksen mahdollinen raskaus eivät ole ainoita pulmia toiminnan teoriaa käytettäessä. Itse teoriakin sisältää haasteita. Seuraavat huomiot keskittyvät oppimiseen ja opetukseen eivätkä ota huomioon muilla toiminnan teorian

sovellusalueilla tapahtunutta kehitystä (ks. näistä esim. Engeström 2001).

## **Toiminnan käsitteen vaikeus käytännössä**

Toiminta on oppimisen kohteena usein hankala laajuutensa sekä myös yleisluonteisuutensa ja jatkuvan muuttuvaisuutensa vuoksi. Siitä voi olla ylivoimaista ”ottaa kiinni”, ja käytännössä ehkä ajaututaan tarkastelemaan vain suppeampaa teon tai operaation tasoa. Se, että laajaa toimintaa on vaikea käsitellä, on luultavasti yksi vahvimpia toiminnan teorian opetuksellisen käytön ja omaksumisen jarruja. Ongelmaa ja sen ratkaisuja ei ole liiemmin käsitelty toiminnanteoreettisessa kirjallisuudessa. Myös Leontjev itse on aikanaan saattanut kaihtaa toiminnan tason tarkempaa käsittelyä, sillä hänen empiriansa liikkuu teon tasolla (Engeström 1995, 68).

Eräs käyttökelpoinen ratkaisu on ottaa tarkasteltavaksi jokin osajärjestelmä, esimerkiksi yrityksen markkinoinnin suunnittelu. Tällainen toiminnan yksikkö on oppimisen ja opetuksen käytännössä jo varsin näppärä ja riittävän konkreetti. Tämä tuli esiin myös aiempana mainituissa opiskelukokonaisuuksien esimerkeissä.

## **Sosiaaliset prosessit**

Aiemmin tuotiin jo esiin Vygotskin käsitys oppimisesta sosiaalisena prosessina (ks. myös Vygotsky 1935/1978, 90). Sosiaalisia prosesseja sivutaan jossain määrin myös muualla toiminnan teoriassa (mm. Leontjev 1972/1981, 55; Davydov 1990, 2). Mutta vaikka toiminnan teorian kantaisät toteavatkin aktiivisuuden ja yhdessä toimimisen merkityksen sekä sen, että yksilön henkisten prosessien alkuperä on sosiaalisissa prosesseissa, niin nämä toteamukset eivät vielä aukaise noita prosesseja. Myöhemmässä toiminnan teoriassa aihetta sivutaan: esimerkiksi ”opitaan toisilta” (Cole 1985, 154–158) tai ”oppiminen on oppijan toimintaa” (Engeström 1982, 62), mutta kaiken kaikkiaan ns. Vygotskin kolmion ”subjektikärki” (toimija/t) näyttää toiminnan teorian parissa jääneen siinä suhteessa vähälle huomiolle, että teoria ei juuri erittele sosiaalista vuorovaikutusta eikä sosiaalisten toimintaympäristöjen kehitystä (ks. myös Heikkilä 1997).

Kuitenkin olennainen, ehkäpä ratkaiseva, oppimisprosessin tekijä on se, mitä tapahtuu prosessiin osallistuvien kesken. Mikä esimerkiksi on aktiivisuuden olemus ja miten oppijoiden aktiivisuus mahdollistuu? Mitä toiminnan teoria sanoo yhteistyön ja ohjauksen sosiaalisista prosesseista lähikehityksen vyöhykkeellä? Olen itse pohtinut, missä esimerkiksi ohjattaessa kulkee riippumattomuuden ja riippuvuuden raja? Millainen henkinen liikkumatila oppijalla tässä on (ks. tämän julkaisun kaksi viimeistä kirjoitusta)?

## Aktiivinen toiminta

Aktiivisuus, toimiminen, mielletään ilmeisen usein toiminnan teorian tärkeimmäksi – ellei peräti ainoaksi – piirteeksi. Siinä määrin toiminnan teoriaa nimittäin näkee samastettavan oppijan aktiivisuutta korostaviin teorioihin kuten *toiminnassa oppiminen* (*action learning*) tai *tekemällä oppimiseen* (Dewey'n *Learning by Doing* ja siitä johdetut suuntauokset). Saattaa olla, että se joskus yhdistetään myös epämääräiseen ”puuhapedagogiikkaan” (”puuhapedagogiikasta” yleensä ja sen kritiikistä ks. Uusikylä & Atjonen, 2000).

Toiminnan teoriassa kuitenkin perätään aktiivisuuden tarkoitusta ja sitä, mitä on tarkoitus oppia. Keskeistä on orientoituneisuus kohteena olevaan toimintaan, jota kyllä sitten hyvinkin lähestytään tekemällä. Olennaista on kohteellisuus – kohteeton ”puuhailu” ja ”prosessointi” on epämielikästä.

Opiskelijan aktiivisuus ei siis riitä toiminnan teorian tarkoittamaksi toiminnaksi. Kapea, vain aktiivista toimintaa tähdentävä käsitys on osaltaan saattanut olla vaikuttamassa, kun silloin tällöin kuulee todettavan, että ”ei ole löydetty kantavia toiminnanteoreettisia ratkaisuja”. Onkohan tulkinnan kapealaisuus vaikuttanut opettajankoulutuksessakin?

### 1.5 Toiminnan teoria ajattelutapana

Toiminnan teorian mukaisessa oppimiskäsityksessä korostuu kohteellisuus, oppiminen toiminnan kohdetta avaamalla sekä oppijoiden aktiivinen ote, useimmiten heidän yhteistyöhönsä perustuva. Toisin kuin moni muu oppimiseen liittyvä teoria, esimerkiksi kognitiivinen psykologia tai humanistinen psykologia, toiminnan teoria ei pidä lähtökohtana oppijayksilöä, vaan tarkastelee yksilöäkin toimintaympäristönsä osana. Yksilöön fokuoivat oppimisteoriat eivät juuri erittele ja muutenkaan käsittele laajoja toimintakokonaisuuksia. Harva oppimisteoria myöskään tähdentää opetussuunnitelman alkuperän tai lähtökohtien tutkimista: mistä opittava asia todella on peräisin, mihin sen tärkeys perustuu? Toiminnan teoriassa tämä kysymys taas on olennainen.

On kuitenkin aivan selvää, että oppimisessä eri teorioiden näkökulmat palvelevat ja täydentävät toisiaan eikä ole mitään syytä rakentaa raja-aitoja toiminnan teorian ja muiden oppimiseen liittyvien teorioiden välille. Niinpä monet toiminnanteoreettiset didaktiset ratkaisut sisältävät usein eri oppimisteorioiden elementtejä. Niistä saattaa hyvinkin havaita kognitiivisia piirteitä, konstruktivismia tai humanistisen psykologian sävyjä taikka niihin on mahdollista sovittaa vaikkapa

kokemuksellisen oppimisen ja ongelma-keskeisen oppimisen piirteitä ja metodeja.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoriahan on loppujen lopuksi ajattelutapa, metateoria; se ei erittele oppimista yksityiskohtaisesti – eihän se edes keskity nimenomaan ja vain oppimiseen, vaan ihmisen ja hänen monisärmäisen toimintaympäristönsä suhteeseen. Toiminta on yhdistävä maasto yksilön ja ympäristön välillä, ja siitä voi edetä sekä yksilön prosesseihin että ympäristön prosessien suuntaan (mm. Cole 1985, 158).

Toiminnan teoria on väljä siinä mielessä, että se antaa tilaa monenlaisille tavoille ymmärtää ja tulkita sitä, joten teoria on joustava ottamaan vastaan uusia vaikutteita ja kehittymään. Abstraktin ja yleisen luonteensa vuoksi teoria on myös kestävä: sen perusoletuksia on vaikea kumota. Toisaalta yleisluonteinen teoria on haavoittuva, sillä yhteys jokapäiväiseen elämään on monimutkainen ja vaikea tuoda esiin: laajat viitekehykset saattavat näyttää liian kaukaisilta ja yleisiltä. Niinpä konkreetteja sovelluksia tarvitaan. Erityisesti tämä koskee opetusta ja oppimista, joissa ”toiminnasta” on vaikeata saada kiinni senkin vuoksi, että kohde (toiminta) on oppilaitoksen ulkopuolella, ja myös siksi, että kohteen tarkastelu on vain osa oppilaitoksen työtä ja lisäksi usein hankalasti sovitettavissa koulun ehtoihin, esimerkiksi koulutyön organisointiin ja aikatauluihin.

Toiminnan teorian väljyys mahdollistaa moniäänisyyden, joten se soveltuu useille tieteenaloille, mikä näkyy myös teorian kansainvälisissä kehittämissä: työ, sosiologia, kasvatustieteet, sosiaalityö, viestintä, kielet, kognitiivinen psykologia, kehityspsykologia ja niin edelleen. Sitä on sovellettu myös sellaisilla alueilla kuin esimerkiksi kulttuuri ja taide, urheilu, terapia, matematiikka ja teknologia. Oppimisessa ja opetuksessa toiminnan teorian ja lähiteorioiden (esimerkiksi Situated cognition, Distributed cognition) käyttöalueita ovat kansainvälisesti tarkastellen oppiminen paitsi koulukontekstissa, myös arjen tilanteissa ja työorganisaatioissa. (Ks. esim. Chaiklin & Lave 1993; Cole 1977, 1996; Daniels 1993, 1996; Engeström, Miettinen & Punamäki 1999; Lave & Wenger 1993; Newman, Griffin & Cole 1989; Rogoff & Lave 1984; Wertsch 1991.)

Kun kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria korostaa ihmisen tietoisuutta toiminnastaan ja tämän yhteydestä hänen toimintaympäristöönsä, niin voi tietenkin aprikoida, onko tällaisen ymmärryksen tavoittelu tarpeellista. Viime kädessä on kyse yksilön maailmankuvasta, ja em. tarpeellisuutta voi perustella sillä, että ihminen kehittyä arvioimaan maailmanmenoa yhä tietoisemmin ja kriittisemmin. Joku taas saattaa pitää tämääntapaista tietoista suhtautumista elämään ja sen ilmiöihin tarpeettomana, jopa haitallisena.

Toiminnan teoriaan tutustuva huomaa varsin pian, että teoria avautuu paremmin, kun selvittää itselleen edes hiukan sen monijuurisia perusteita ja historiaa. Teoriaa käyttäessään taas huomaa, että samanaikaisesti joutuu pitämään mielessä sangen monia asioita. Perehtyjälle ei ole tarjolla pikareseptiä, mutta mikäpä estää häntä ottamasta askelta kerrallaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään.

Oppimiseen liittyvistä teorioista ei ole pulaa ja toiminnanteoreettinen lähestymistapa on yksi monista. Opettajalle, oppimisen ohjaajalle, on tärkeätä löytää omat teoriansa, sillä hyvä teoria on työssä todellinen tuki. Toivottavasti oma teoria on niin tuttu ja itselle sopiva, että valintansa osaa tarvittaessa myös perustella. Itselleni toiminnan teoria on tullut tärkeäksi työvälineeksi, mutta sitä miettiessä on paikallaan muistaa se Colen (1981, ix) näkemys, että koko maailmankuvaa koskevasta lähestymistavasta on vaikeata saada otetta kokonaisuudessaan ja vaikeata on tulkita sitä yksityiskohtiaan myöten: "Like any approach that attempts to provide an alternative *world-view*, it is difficult to grasp in its entirety and difficult to interpret in its details."

# Opiskelukokonaisuuden rakentelua

## 2.1 Opiskelukokonaisuusajattelun kehityksestä

Oppimisen ja opetuksen suunnittelu opiskelukokonaisuuden muodossa juontuu Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sen edeltäjän, Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusyksikön, vuosina 1986–1991 toteuttamasta opetuksen uudistamiseen tähtäävästä ns. Miettisen (1993) projektista. Projektin aikana usea yksikön opettajankouluttaja alkoi suunnitella ja toteuttaa ns. aihekokonaisuuksia, tavallisimmin yhteistyössä ohjaamiensa opettajaopiskelijoiden kanssa.

Projektin päätyttyä sen virittämä opiskelukokonaisuuksien kehittämistyö jatkui osana opettajankoulutusta sekä lisäksi joitakin näkökulmia erityisesti syventäen. Viimemainituissa työ liittyi esimerkiksi orientoitumiseen ja evaluointiin (Torvinen, Härkää & Tommila 1992), harjoitusyrityksiin (Isokangas 1994) sekä laajoihin ja monimutkaisiin opiskelukokonaisuuksiin (Peisa 1996; Miittinen & Peisa 2002). Kaikkiaan opiskelukokonaisuudesta on kuitenkin sitten Miittisen projektin kirjoitettu varsin vähän (ks. kuitenkin varhemmista kehittelyistä myös Miittinen & Kinnunen 1988 ja suunnittelevasta työtavasta Haavisto 1990).

Opettajankoulutuksen arkityössä aihekokonaisuusajattelu 1990-luvulla muuntui ja kehittyi ammattididaktiikan luennoilla (Peisa 1988–2003) ja vastaavasti muutamissa opettajaopiskelijoiden perusrhythmissä asiasta yhä kiinnostuneiden opettajankouluttajien myötä. Ammattididaktiikan luennoilla, ns. Peisan opeissa, tähdennettiin pyrkimystä ammattillisten opiskelijoiden pätevyteen ja toimintakykyyn muuttuvassa yhteiskunnassa. Luennoilla korostettiin työn hallintavaatimuksien ja sen myötä opiskelun päämäärien jatkuvaa tutkimista. Erillistiedon omaksumisen sijaan painotettiin pyrkimystä reaalielämän monimutkaisten ilmiöiden hallitsemiseen, mikä voisi tapahtua jäsentämällä opiskelu laajoiksi, mielekkäiksi ja monitieteisiksi kokonaisuuksiksi. Oppijoiden tärkeinä ominaisuuksina pidettiin aktiivisuutta ja tietoisuutta, ja näiden edistämiseksi opettajan työ nähtiin oppimistoiminnan tukemisena ja ohjaamisena, ei oppijoihin valmista siirtävänä toimintana.

Itse tulkiten ammattididaktiikan vuosien mittaan myös pelkistäneen opetus- ja oppimisajattelua yhä suurempiin linjoihin, kaikkiaan yhä enemmän ajattelutapaan – yhä kauemmas kognitiivisesta kurssi-didaktiikasta periytyvästä usein yksityiskohtaisestakin opetuksen ja oppimisen suunnittelusta. Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö varheman aihekokonaisuusajattelun ja siihen kytkeytyvän tietoisin oppimisen kehämallin periaatteita olisi silti yhä pidetty käyttökelpoisina. Oppimisen ja opetuksen suunnittelu ja sen tausta-ajattelu vain haki muotoansa, mistä ehkä kertoo nimenkin vaihtelu (mm. opetuskokonaisuus, opetuksellinen kokonaisuus). Tätä nykyä puhumme yleisimmin opiskelukokonaisuudesta.

Opiskelukokonaisuuden käsite puolestaan on viime vuosien opettajankoulutuksessamme mitä ilmeisimmin saanut monialaistumisen ja opetussuunnitelmien murroksen myötä sellaisia uusia piirteitä, joihin toiminnan teoria ei kytkeydy. Ammattididaktiikan yhteinen osuus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa on tätä nykyä pieni, mistä seurannee, että opiskelukokonaisuus on eri perusryhmissä erinäköinen sen mukaan, mitä ryhmä ja ohjaaja yhteisessä etenemisessään painottavat. Seuraavassa käsittelen kuitenkin opiskelukokonaisuutta, joka perustuu pääasiassa toiminnan teoriaan.

## 2.2 Opiskelukokonaisuuden suunnittelun lähtökohtia

Opiskelukokonaisuuden ajattelen laajahkoksi – käytännössä tavallisia näyttävät olevan 1–3 opintoviikon jaksot – kokonaisuudeksi (tai yksiköksi), jossa oppimisen kohteena on jokin työelämässä tärkeä toiminta, mielellään murrosta elävä. Kokonaisuutta suunnitellaan oppijoiden ja heidän toimintansa näkökulmasta. Heidän oppimistaan varten kokonaisuutta eritellään ja jäsennetään didaktisesti tietoisin oppimisen kehämallin avulla (ks. edellinen kirjoitus). Malli on koko oppimisprosessin tukena.

Kun ammatillinen opettaja suunnittelee ensimmäisiä opiskelukokonaisuuksia, hän voi aloittaa pohtimalla (mielellään juuri opiskelijoidensa kanssa) työelämän muutoksia ja nousevia haasteita: mikä toiminta olisi tältä pohjalta tärkeä ottaa oppimisen kohteeksi? Kun oppimisprosessissa on olennaista ottaa selvää kohdetoiminnasta, niin oikeastaan taustalla on hyvin yksinkertaisia kysymyksiä: “Mistä kohdetoiminnassa on kyse?” – “Mikä toiminnassa on olennaista?” Kohteeseen suuntaudutaan yhä tarkentuen, toisin sanoen orientoidutaan jatkuvasti uudelleen. Samalla koko ajan myös arvioidaan löydöksen merkitystä, evaluoidaan.

Vuosien varrella on mm. yrittötoimintaan liittyen tehty sellaisia kokonaisuuksia kuin

- Yrityksen uudet logistiset järjestelyt
- Liikeneuvotteluihin valmistautuminen
- Tilintarkastus
- Palkkahallinto ja sen uudistaminen
- Markkinoiden segmentointi
- Suomalaisyrittäjien toiminta Saksan markkinoilla
- Vähittäisliikkeen tuottavuuden kohentaminen
- Minustako yrittäjä?
- Työhönoton uudet järjestelyt
- Uusien yhteyksien (verkoston) luominen pk-yrityksessä
- Bisnestä internetissä?

Luetelluista kokonaisuuksista on Vähittäisliikkeen tuottavuuden kohentaminen (“Tatun kulma”) esitelty tarkemmin edellisessä kirjoituksessa.

Kun opiskelukokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta kertoo opettajan toimintana, niin kuvaus näyttää helposti *opetuksen* suunnittelulta ja toteutukselta. Sitä se tietysti onkin, mutta sellaisella kehystyksellä, että opettaja suunnittelee toimensa prosessin päätoimijoiden, oppijoiden, ja heidän toimintansa näkökulmasta. Edellisessä kirjoituksessa todettiin, että opiskelijoiden on tarkoitus motivoitua kohteesta ja sen problematiikasta. Heidän tulisi orientoitua kohteeseen yhä syvemmälle, päästä yhä kehittyneempään käsitykseen siitä – ydinajatuksen ja toiminnan ratkaiseviin periaatteisiin. Oppijoiden aktiivisen otteen tulisi ulottua kaiken aikaa myös avautuvan uuden sisällön merkityksen arviointiin ja oman oppimisprosessin tarkasteluun ja tarkisteluun.

Tällaisen suunnittelu ja ohjaus on usein työlästä, varsinkin opettajan ensimmäisten kokonaisuuksien pohtiminen. Tyypillisiä ongelmia ovat esimerkiksi, miten säilyttää kohde kunniaapaikalla prosessin ajan, miten löytää hyvä suuri oppimistehtävä tai niiden sarja, ja miten saada opiskelijoiden oma toimeliaisuus ja aktiivinen ote kukoistamaan. Taitaapa edelleen olla myös tavallista (ja inhimillistä), että opettajan on vaikea pysytellä kauempana ja jättää tilaa oppijoiden toiminnalle. (Tässähän aloittavalla opettajalla kai on usein kyse kokemattomuudesta ja arkuudesta heittäytyä ikään kuin opiskelijoiden ajatusten ja vaateiden ehtoihin.)

Toiminnanteoreettista ajattelutapaa ei omaksuta hetkessä. Sen syvenevä tuntemus vie mukanaan myös teorian kiehtoville pikkupoluille, ja kaikei tässäkin pätee se vanha totuus, että harjoitus vähitellen tekee mestarin. Itse en kyllä muista saaneeni vielä aikaan ainuttakaan ”täydellistä” kokonaisuutta, mutta vähempikin onnistuminen on tuottanut tyydytystä.

Tässä kirjoituksessa esittelen ensiksi tehtäväsarjaa, jota hieman muunnellen olen jo vuosia käyttänyt opettajaopiskelijoiden kanssa työskennellessäni. Liitän siihen sitten kokemuksia: esimerkkejä, kommentteja ja pohdintaa.

## 2.3 Opiskelukokonaisuuden suunnittelun tehtäväsarja

Viime vuosina Helia AOKK:n opetussuunnitelmassa on ollut yhä vähemmän opiskelukokonaisuuden rakentelua tukevia yhteisiä osioita. Kun kuitenkin on kyse työkalusta, jota kuka tahansa opettaja voi käyttää opetuksensa apuna, olen itse pitänyt ohjattavan perusrühmäni ohjelmassa yhtenä asiana myös opiskelukokonaisuutta, vaikka olenkin huomannut, että uuden käytännön ja siihen tarvittavan käsitteistön omaksumiseen yksi opettajankoulutusvuosi on (liian?) lyhyt aika. Opettajankoulutus on kuitenkin opettajaopiskelijoille yhteinen käsitelyareena käsitteistön ja käytäntöjen avaamiseen.

Useimmat perusrühmiäni opettajaopiskelijoistani ovat olleet kaupan ja hallinnon alalta, sekä toisen asteen oppilaitoksista että ammattikorkeakouluista. Mukana on ollut jonkin verran muidenkin alojen, esimerkiksi tekniikan ja sosiaalialan, opettajia.

Tavoitteena on ollut, että opettajaopiskelija suunnittelee ja mahdollisuuksien mukaan myös toteuttaa yhden opiskelukokonaisuuden osana omaa opetustyötään, siis omien ammatillisten opiskelijoidensa parissa. Kokemukset on raportoitu ja käsitelty lukuvuoden aikana perusrühmän yhteisissä tapaamisissa. Samalla kun ammattididaktiikan teoriaa on sovitettu omaan käytäntöön, on päästy käsittelemään yhdessä erilaisia opetuskäytäntöjä ja metodeja, ohjaamisen ja viestinnän kysymyksiä sekä oman aihepiirin tietolähteitä ja materiaaleja.

Lukuvuonna 2000–2001 käytin perusrühmässäni oheista tehtäväsarjaa, ja suunnilleen samanlaista tehtävistöä olen käyttänyt aiemminkin.

Aloitimme etsimällä kullekin opettajaopiskelijalle omaan opetukseen sopivia toimintakokonaisuuksia: pohdimme työtoiminnan ja toimintaympäristön muutoksia ja arvioimme, millaisia muutoksia näistä aiheutuu oppilaitoksissa opittaviin sisältöihin ja omaan opetustyöhön. Jäljitimme siis työelämän nousevia osaamisvaateita ja aivan erityisesti monimutkaisia ja muutoksessa olevia – siten jännitteisiä – toimintajärjestelmiä tyyliin ”missä se toiminta tökkii?”.

Heti ensimmäisessä ryhmätapaamisessa opettajaopiskelijat saivat koko sen tehtäväsarjan, jonka avulla itse kukin tulisi lukuvuoden kuluessa omaa opiskelukokonaisuuttaan rakentamaan. Halusin sarjan kaikkien osioiden olevan näkyvillä saman tien, jotta opettajaopiskelijat voisivat alkaa

orientoitua kokonaisuuteen, vaikka sarjan kaikkia tehtäviä ei ollut tarkoitus kerralla tehdä. Opiskelukokonaisuuden kaikkien näkökulmien huomioonotto ja omaksuminen on kova urakka, ja tämän vuoksi kokonaisuuden valmistelua palasteltiin.

Koska tarkastelu purettiin osiksi, oli syytä erityisesti korostaa sitä, että opiskelukokonaisuus ei ole näiden osioiden kaavamainen jono. Opettajaopiskelijat sanoivat lukuvuoden lopussa, että tätä huomautusta oli alkuvaiheessa vaikea ymmärtää, mutta kun kokonaisuus oli käyty läpi, ymmärrys olikin syntynyt oman tekemisen ja kokemisen myötä.

## **Opiskelukokonaisuus: suunnittelun ja toteutuksen tehtäväsarja 2000–2001**

*Opiskelukokonaisuuden suunnitteluun (ja toteutukseen) on tarkoitus sisällyttää tiettyjä osioita, mutta ei kaavamaisesti, ei peräkkäisenä toimintojen jonona. Pitää vain pystyä perustelemaan ja näyttämään, millä tavoin osiot ovat kokonaisuudessa mukana. Oheiset kysymykset ja kehotukset ohjaavat osioihin.*

1) Mikä on tämän opiskelukokonaisuuden **ydinajatus** ja asiasisällön pääperiaate? Haemme alkusolua. Voisit vaikkapa miettiä, mitä kokonaisuuden avulla – jos sen äärimmilleen pelkistää – on tarkoitus omaksua.

2) **Miksi kokonaisuus on tärkeätä oppia?** Esimerkiksi, mikä on tiedon käyttö työelämässä? Mikä laajahko (työ)toiminta edellyttää juuri tämän kokonaisuuden ja sen periaatteiden osaamista?

3) Mitkä ovat kokonaisuuden keskeiset **teemat** ja etenemisen olennaiset **vaiheet**?

4) Mitä otat huomioon, kun pohdit tätä kokonaisuutta ja sen toteutusta **oppijan näkökulmasta**? Miten toimesi osaltaan suuntaavat opiskelijaa omaan ajatteluun ja toimintaan? Pohdi, miten voit osaltasi vaikuttaa opiskelijan motivaatioon, sen viriämiseen ja ylläpitoon.

5) Suunnittele oppijan **orientoitumiseen** tähtäävät toimesi. Mieti myös, millaista orientaatioperustaa (-perustoja) voisi käyttää ja miten se (ne) käytännön opetustilanteissa tuotetaan? Esittele ainakin yksi orientaatioperusta.

6) Mitä (millaisia) **oppimistehtäviä** käytetään? Mikä tarkoitus kullakin on? Entäpä jos opiskelukokonaisuus olisikin yksi – ehkä monilonkeroinen – oppimistehtävä? Millä kriteereillä käsittelet oppimistehtäviä eli mitä opiskelijoilta niitä suoritettaessa odotat? Esittele ainakin kaksi oppimistehtävää (tai sen osaa, jos kokonaisuus sinällään on rakentunut yhdestä oppimistehtävästä) ja perustele, mitä oppimistehtäviä ne tukevat.

7) Miten rakennat **arvioinnin** opiskelukokonaisuuden sisään? Arvostelu, arvosana tai kurssipalaute ovat vain yksi dimensio – miten saadaan opiskelija mukaan kehittävään ja jatkuvaan toimintansa arviointiin?

8) Kun olet toteuttanut kokonaisuuden, kokoa yhteen tyytyväisyyden aiheesi ja jatkokehittelyn aiheet.

9) Loppulauseesi?

## **Toiminnan kohteeseen liittyvät osiot (1–3)**

Ydinajatus saattaa näyttää oudolta ensimmäisenä tehtävänä, mutta ajatuksena on pureutua heti kohteen olemukseen. Niinpä asia on ensimmäisenä jo ennen kokonaisuuden työelämämerkityksenkin tarkempaa pohtimista, joka kylläkin on kertaalleen jo tullut esiin kokonaisuutta valittaessa. Vaikka alkusolu (eli äärimmäinen ytimen pelkistys) on tavallisesti vaikea määritellä alkuvaiheessa, niin asia pannaan tietoisesti hautumaan.

Kolmas osio, teemojen luonnostelu ja etenemisjärjestys, on kyseenalaisin tehtäväosio. Joskus olen harkinnut jättää sen poisikin. Kokemus on nimittäin osoittanut, että teemojen määrittely kohoaa helposti tärkeimmäksi asiaksi ja johtaa huomion palasteluun ja aikatauluttamiseen, pois oppimistekojen miettimisestä. Tämän osion parissa opettajaopiskelijat tosin näyttävät työskentelevän mielellään – usein muiden osioiden kustannuksella. Olen pitänyt osiota mukana kuitenkin juuri siksi, että siihen on tuttua tarttua. Ja kyllä se omalta osaltaan avaa kohdetoimintaakin.

## **Oppijoiden näkökulma ja oppimisteot (osiot 4, 5, 7)**

Tehtäväosioiden 4, 5 ja 7 tarkoituksena on saada esiin se opiskelukokonaisuuden olennainen ominaisuus, että kyse on oppijoiden toiminnasta, heidän oppimisestaan. Tähän näkökulmaan on näissä tehtävissä liitetty erityisesti kolme–neljä oppimistekojen aluetta, motivoituminen, orientoituminen, opitun tiedon ja toiminnan arviointi sekä oman oppimisen arviointi ja vastaavasti säätely.

Olen tarkoituksella jättänyt tehtäväsarjasta sisäistämisen ja ulkoistamisen pois. Ne nimittäin mielestäni liittyvät aivan luonnollisina oppimistehtäviin ja toteutuvat vuorovetoisesti niitä tehtäessä. Oppimistehtäviä tehtäessä esimerkiksi asioita painetaan mieleen (myös opettajan niihin liittyen ”opettamia” asioita) ja tutkitaan yksityiskohtia. Jos kyseessä on työelämän ongelmatilanne, tietoa samanaikaisesti aletaan – ja arvioiden! – käyttää myös sen ratkaisemiseen. Sisäistäminen ja ulkoistaminen tapahtuvat (tavallaan itsestään) kohteen ja sen ongelmien

pöyhimisen myötä ja paljolti myös keskenään lähes samanaikaisesti. Ne punoutuvat prosessiin luonnollisella tavalla kohteen avautumisen kautta. Niiden mukanaoloa on opettajan silti hyvä pystyä prosessista analysoimaan.

## Oppimistehtävät (osio 6)

Edeltä on jo käynyt ilmi, että tässä esitelyjen osioiden järjestys voisi olla muukin, sillä oppimisprosessissa niiden sisältämät asiat tulevat esille limittäin, lomittain ja myös samanaikaisesti, milloin kukin voimakkaasti, milloin taas vaimeammin. Kaikkein ongelmallisinta tehtäväsarjassa on sijoittaa oppimistehtävien luonnostelu omaksi kohdakseen johonkin kohtaan osioita. Osio voisi olla ensimmäinenkin, mutta sen tarkempi pohdinta edellyttää itsestään selvästi myös muiden osioiden tuntemusta. Voisi sanoa, että kun on kertaalleen suunnitelllessaan pohtinut muita osioita, niin seuraavan täsmentävämmän kieroksen voi aloittaa juuri oppimistehtävistä. Tehtävät lähtevät usein helposti muotoutumaan juuri jostain kohdetoiminnan ristiriitaisuudesta. Voi käydä niinkin, että opiskelukokonaisuus rakentuu yhden suuren oppimistehtävän (kysymyksen?) varaan, joka sitten tuottaa tarkemmat oppimistehtävät (uudet kysymykset?). Edellisessä kirjoituksessa esitetystä opiskelukokonaisuudesta ("Tatun kulma") laaja ja kattava oppimistehtävä tavallaan sisältyi jo perusongelmaan: "Mistä yrityksen heikentynyt kannattavuus johtuu ja mitä asialle voi tehdä?"

## 2.4 Kokemuksia 1998–2003

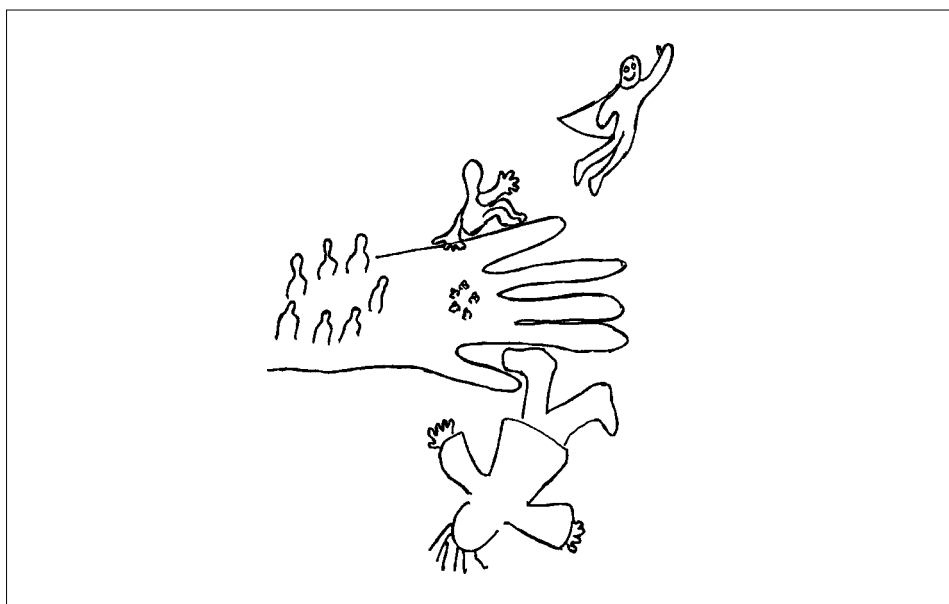
### 2.4.1 Lukuvuoden 2000–2001 kokemuksia

Lukuvuoden 2000–2001 perusrhymässä valittiin mm. sellaisia kokonaisuuksia kuin *Johtaminen ja esimiestyö*, *Kunnallinen päätöksenteko*, *Koulun sosiaalityö ja uudenlaiset koulupulmat (koulunkäyntiavustajien koulutus)*, *Miten opin verkossa (näkövammaisten koulutus)*, *Yrittäjyys*, *Katetuotolaskenta ja Asiakaspalvelu*. Opiskelukokonaisuuksien aiheet olivat työelämässä merkityksellisiä, mutta kovin monessa ei tullut esiin piirteitä, joissa näkyisi murrosta ja sen myötä ristiriitaisuutta, mikä ajaisi etsimään uusia kehittyneempiä toimintatapoja. Kokonaisuuden valinnan tarkempia perusteluja oli ollut ilmeisen vaikea miettiä. Joku saattoi esittää perusteluksi: "Täähän on itsestäänselvyys, kaikkihan sen tietää että nää on tärkeitä". Tässä on selvästi yksi opiskelukokonaisuuden suunnittelun haaste.

Muitakin haasteita tuli esiin. Ensimmäisiä tehtäviä purettaessa ilmeni, että joku oli kaikesta huolimatta käsittänyt opiskelukokonaisuuden suunnittelun pääosin teemojen ajankäytön laskelmaksi ja teemojen järjestyksen kaavailuksi. Joku taas arveli, että kyseessä on jonkinlainen

ongelmaperusteisen oppimisen (PBL, Problem Based Learning) sovel-  
lus: ”Tämähän on PBL:ää, siinä vain ratkotaan ongelmaa.”

Sen sijaan pelkistyksen hakeminen oli ollut hedelmällisempää, mutta ei helppoa. Moni oli luonnostellut orientaatioperustan graafiseksi malliksi, esimerkiksi piirroskuvan, kaavion tai mind-mapin muotoon. Johtamiskoulutuksen pelkistys ilmaistiin metaforana lauseella: ”*Tartu ruoriin, ota kurssi!*” (Jorma Lehtimäki). Yrittäjyys-kokonaisuus pelkistyi kysymykseen: *Millainen liikeidea vie kannattavaan yritystoimintaan?* (Maarit Hälinen). Koulun sosiaalityön uudet pulmat kuvattiin *Kämmenellä*-kuvalla (kuvio 6): kuka pysyy kämmenellä [mukana], kuka putoaa?



Kuvio 6. Koulun sosiaalityö – uudenlaisia koulupulmia (Leena Ervasti ja Sinikka Lounevirta).

Monikaan opettajaopiskelijoista ei saanut kokonaisuutta tehdyksi kuin osittain. Tähän saattoi vaikuttaa se, että Helia AOKK:ssa opiskelukokonaisuuden rakentelulle ei ko. vuonna enää ollut juuri lainkaan yhteisten (yleisten) ammattididaktiikan opintojen tukea. Raskas perusteoria piti yrittää ottaa haltuun perusryhmän monien muiden toimien ohella. Ihan kaikilla ei myöskään ollut mahdollisuutta kokeilla suunnittelemaansa kokonaisuutta käytännössä.

Perusryhmän yhteisissä tarkasteluissa päästiin kuitenkin luomaan yleiskuva opiskelukokonaisuusajattelusta ja tarkastelemaan myös sen yksi-

tyiskohtia. Vuoden kuluessa käsitelimme mm. erilaisia motivaatio-teorioita, mallittamisen ongelmia ja oppimistehtävien tyyppejä. Arvioinnin kysymyksiä käytiin läpi painottaen kehittävää arviointia eli sitä, onko oppimis- ja opetusprosessilla kehitysvaikutuksia (esim. Hakkarainen 1982). Tässä yhteydessä korostettiin mm. sellaisia oppijan kysymyksiä kuin

- Mikä oppimassani toimii? Mikä ei? Miksi? Syntyikö uutta ajattelumallia?
- Miten ydinperiaatteet selvisivät? Mikä opittavassa kohteessa (toiminnassa, ilmiössä, asiassa) on olennaista?
- Mitä kynnyiskohtia siinä on?
- Mihin asioihin ja kysymyksiin opitun sisällössä, yhteistyössä, opiskelutavoissa ym. on syytä jatkossa pureutua? Mihin haluaa oppimassaan seuraavaksi muutosta?

Pohdimme kollegoiden kanssa tapahtuvaa yhteistoimintaa sekä muita oppilaitoksen sisäisiä kysymyksiä, myös opetussuunnitelmakehittäjiä. Käsitelimme opiskelijoiden ryhmäytymistä ja ryhmän henkeä mm. kysymyksin:

- Miten opettajana vaikutat ilmapiiriin?
- Miten lähdet liikkeelle ryhmän kanssa?
- Miten synnytellään keskustelua?
- Kumpi taho on enemmän äänessä, opettaja vai opiskelijat?
- Miten saadaan hiljaiset opiskelijat esiin?
- Monimuodon ja verkko-opiskelun tuomat haasteet?
- Heterogeeniset ryhmät?
- Monenlaiset ihmiset ryhmässä; ryhmädynamiikka?
- Yhteistoiminnallisuuden ja yhteisen tekemisen edistäminen ryhmässä?
- Miten voi ”opettaa” empatiaa? Toisen asemaan asettumista?

Toiminnanteoreettiseen perustarkasteluun on siis helppo liittää muitakin elementtejä.

## 2.4.2 Konkreetin mallittamisen ongelmia

Orientaatioperustojen, -mallien tekemistä luonnehditaan usein takkui-luksi. Lukuvuoden 2000–2001 opettajaopiskelijoiden esittämät on-gelmat ja kommentit ovat tuttuja, mutta myös jo eteenpäin oivaltavia (ks. kursivoinnit):

- ”Toiminnan periaatetta ei saa kuvaksi.”
- Malli *ei sovellu oman opiskelijaryhmän tasolle* tai ”miten voisi yksinker-taista monimutkaista mallia?”

- ”Kuinka pelkistetty tai kuinka rikas mallin pitäisi olla – vai rikastuuko se prosessissa?”
- ”Kuva kertoo paljon.”
- ”Miten kuvasta [orientaatioperustasta] edetään oppimistehtäviin?”  
*Voisiko keskustelu kuvasta olla yksi oppimistehtävä?*

Tässä aletaan luoda opittavasta kohteesta yhä parempaa käsitystä. Opettajaopiskelijat käyvät itsekin läpi paljon samoja kysymyksiä kuin heidän omat opiskelijansa tulevat kohtaamaan. Keskustelua tarvitaan, paljonkin, sillä toiminnan ytimen etsiminen on usein pitkälinen prosessi, puhumattakaan siitä, miten voitaisiin tukea siinä toisia. On aiheellista miettiä esimerkiksi:

- Kertooko ”malli” olennaisen periaatteen, ytimen? Miten oppijat saisivat tehdyksi omia mallejansa? Entä jos ne poikkeavat opettajan mallista?
- Toimiiko malli myös oppimisprosessissa edettäessä? Voiko siihen matkan varrella aika ajoitin palata? Voiko mallia jopa koko ajan kehittäen muunnella?
- Onko mallin aina oltava kuva? Viime kädessä malli on oppijan mielen kuva, mutta konkreetti malli edistää yhteistä tarkastelua ja ydinperiaatteen hahmottumista, sen avulla pysytään tiellä yhdessä.

Orientaatioperustoja tehdessään opettajaopiskelijat tekivät myös sen kenelle tahansa tässä prosessissa vastaantulevan havainnon, että ”*tulee ihan sotku*” ja ”*ei se noin voi olla*”. Nämä ovat hedelmällisiä tilanteita, ja niistä pitää vain jatkaa eteenpäin. Aivan samalla tavalla kuin opettajien omat opiskelijat omia kohteita tutkiessaan, niin myös opettajat oppimisen ja opettamisen prosessia selvitellessään voivat havaita, että kohde sitä työstettäessä avautuu kerta kerralta paremmin ja käsitys siitä kehittyy ja rikastuu – ehkäpä jopa kirkastuu pelkistyneeksi perus-oivallukseksi, alkusoluksi.

### 2.4.3 Poimintoja vuosien 1998–2003 töistä

#### **Laajat oppimistehtävät**

Mistä oppimistehtävät saadaan? Minkä avulla voi viedä opiskelijoita jonkin tietyn asian äärelle? Käytetäänkö jotain aitoa (ehkä monimutkaista) tilannetta? Keisejä? Artikkeleita? Yritykseen tai muuhun työpaikkaan tutustumista? Ammattilaisten tapaamista? Osallistujien kokemuksia?

Laaja oppimistehtävä voi luontevastikin löytyä käytännöstä. Esimerkiksi terveydenhuollossa se voi olla päiväkodin ensiapuvalmiuden tarkistaminen ja toiminnan kehittäminen tämän pohjalta (ks. esim. Lap-

palainen & Salminen 2002). Tai se voi olla kiinteistöassistenttien koulutuksessa kiinteistötekniikkaan liittyen talon ilmanvaihtojärjestelmän tutkiminen (opettajaopiskelija Matti Vesalainen 1998). Tai sähköase-  
man suunnittelu (opettajaopiskelija Jarno Varteva 1998). Tai markki-  
nointisuunnitelma kulttuurituotannon aidolle kohteelle: tanssiprojekti,  
tiedelehti, teematapahtumia myyvä yritys, taidegalleria, kulttuurimat-  
kailu, teatteriprojekti (opettajaopiskelija Tuula Johansson 2003). Tai  
tietokannan suunnittelu ja toteutus (opettajaopiskelija Tiina Suomi  
1998). Tai painopinnanvalmistus kuten seuraavassa esimerkissä (opet-  
tajaopiskelija Tuula Karastie 1998):

### **Esimerkki: Miten tietokoneella tehdään lehden sivuja?**

Opiskelukokonaisuuden aiheena ammatillisessa oppilaitoksessa oli *Painopinnanvalmistuksen tekniikkaa* ja siinä keskityttiin kysymykseen, miten tietokoneella tehdään lehden sivuja.

Työelämässä tätä osaamista tarvitaan esimerkiksi sanomalehden tait-  
tamiseen, mainosten valmistamiseen ja kotisivujen tekemiseen.

Oppimistehtäviä laatiessaan opettajan tarkoitus oli saada aikaan opis-  
kelijasta itsestään ja tehtävästä lähtevää motivoitumista. Ensimmäi-  
nen oppimistehtävä nuorille opiskelijoille oli vierailta 3–4 henkilön  
ryhmissä itse valitussa graafisen alan yrityksessä. Vierailusta tuli laatia  
ryhmäraportti, jossa kerrotaan seuraavista asioista:

- Yrityksen nimi ja henkilöstömäärä?
- Mitä tuotteita yrityksessä valmistettiin?
- Mitä vaiheita tehtiin tietokoneella?
- Mitä ohjelmia käytettiin?
- Mitä laitteita nähtiin?
- Mikä on työnantajan neuvo opiskelijoille?
- Mihin erityisesti kiinnititte huomiota?

Raportti piti esitettämän muulle luokalle. Raporttien perusteella oli  
tarkoitus laatia yhdessä koko aihepiiriä käsittelevä orientaatioperusta.  
Samalla oli aikomus miettiä yhdessä painopistealueita.

Kurssin keskeisiä teemoja olivat laitteet ja verkot, käyttöjärjestelmät,  
sovellusohjelmat ja elektroninen julkaiseminen. Kuhunkin teemaan  
liittyi oppimistehtävä, jossa opiskelijat selvittivät asiaa itse valitsema-  
taan tietolähteestä: Internet, laitteiden valmistajat ja maahantuojat,  
graafisen alan yritykset, kirjat, ammattilehdet. Raportit käsiteltiin yh-  
dessä.

Opiskelijan tuli myös yksinään suunnitella ja toteuttaa grafiikkaohjel-  
malla useita aikakauslehden pikkuilmoituksia, joihin opettaja asiak-

kaan roolissa pyysi korjaukset. Ilmoitukset taitettiin lopuksi aikakauslehden sivuille taitto-ohjelmalla. Opiskelijat tekivät näihin myös esimerkiksi typografian, valmiin työn väritulostuksen ja värierottelut. Töitä arvioitiin yhdessä koko luokan kanssa.

Lisäksi tehtävänä oli mm. selvittää pienryhmässä tietyn tulostustekniikan toimintaperiaate, raportoida se ja esitellä selvitys muulle luokalle.

## **Orienteatiosta**

Mm. edellisistä Tuula Karastien oppimistehtävistä käy ilmi, miten opiskelijat pääsevät luomaan ensimmäistä orienteatiotaan kohdetoiminnasta (tässä lehden sivujen valmistus tietokoneella), ts. ensivaiheen käsitystään siitä. Tältä pohjalta aletaan oppimisprosessissa vähitellen etsiä kokonaisuuden ydintä ja pääperiaatteita. Alkuun ne saavatkin näkyä puutteellisina, sillä juuri niiden avaaminen on oppimista.

Ensimmäisen orientaation synnyttelyn ei todellakaan tarvitse olla mikään juhlallinen operaatio. Monenlaisia virikkeitä voi käyttää nostamaan esiin aitoja ratkaistavia kysymyksiä, myös isoja. Ensimmäinen yhteinen käsitys, yhteinen orienteatio (perusta), voi syntyä keskustelusakin. Ehkä se ilmaistaan jopa konkreettina kuvana tai vertauskuvana. Tärkeätä on, että opiskelijat itse alkavat hahmottaa asiaa eivätkä apinoi opettajaa – mikä taas ei saa merkitä opiskelijoiden heitteillejättöä eikä opettajan ja opiskelijoiden yhteistyön laiminlyöntiä.

## **Arvioinnista**

Jo liikkeellelähtövaiheessa opiskelija voi arvioida omaa osaamistaan ja sen riittävyttä. Tämäkin näkyä äskeisessä Tuula Karastien esimerkissä, jossa ensimmäinen tehtävä luo antoisan tilanteen paitsi arviointiin, myös virittää oppijaa aktiiviseen otteeseen ja ottamaan omaa vastuuta. Opettajan tehtävä on auttaa opiskelijoita nostamaan esiin heidän mielestään keskeisiä asioita ja auttaa samalla heitä arvioimaan havaintojaan ja päätelmiään.

Prosessin sisään rakentuva arviointi on tärkeätä (esimerkiksi ”Mikä on asiassa olennaista?” tai ”Onko se mitä oppijana teen, järkevää?”) Se, että opiskelija ottaa vastuuta oman toimintansa tarkastelusta eikä odota opettajan palautetta, ohjaa myös itsestä kasvavaan kriittiseen ajatteluun.

Prosessia arvioidaan tällä tavoin sen kestäessä, ja vielä sen lopussakin on syytä tarkistaa, mikä opiskelijoista nyt näyttää keskeiseltä. Mitä he kokevat oppineensa, mitä olisi voinut (pitänyt?) oppia? Mitä kehitettävää nyt syntyneeseen tuotokseen vielä jäi? Millaisin toimin seuraavasta oppimisprosessista tulee vielä parempi? (Miten opiskelija sitä itse tukisi, miten opettaja?)

Esiin tulevat siis oppimisen laatuun ja kehittävään arviointiin liittyvät seikat: yhtäältä se, onko oppija itse tietoinen omasta oppimisprosessistaan ja toisaalta se, kohdistuuko oppimisen kontrolli tulokseen vai prosessiin (opitaanko oppimaan vai todetaanko vain, onko opittu vai ei). (Hakkarainen 1982, 51–63.)

## **Esimerkki osakesalkusta**

Tuskinpa täydellistä opiskelukokonaisuutta on tehty. Tärkeintä onkin prosessin perusajattelutapa, kauneusvirheistä viis. Myös seuraavassa esimerkissä on yhteen kokonaisuuteen onnistuttu saamaan useita hyviä elementtejä (opettajaopiskelija Gösta Berg 2001–2002, näyttömuotoinen ohjelma):

Kyse on pienille projekteille rakentuvan ja kaikkiaan kuuden opintoviikon laajuisen opintojakson yhdestä osiosta. Opintojaksossa oli mukana *useita oppiaineita ja aihepiirejä*: yritystalous, yritys juridiikka, yhteiskuntatalous ja sijoitustoiminta, ja aineintegrointi toteutui kahden opettajan yhteistyönä. Jaksolla opiskeli 19 kauppaoppilaitoksen toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijaa, iältään 17–19 vuotta. Kokonaisuuden osiot kytkeytyivät yrityksen perustamiseen ja hoitamiseen samalla asialla yhteiskuntatalouteen sitoen. Tässä kuvataan sijoitustoiminnan osiota ja lähinnä sen pilottitoteutusta.

Kurssiosion *laajana oppimistehtävänä* oli kuvitteellisen osakesalkun hoitaminen. Salkun muutokset kuvastavat osakemarkkinoiden muutoksia ja nämä taas muutoksia yhteiskunnan muilla markkinoilla. Muutokset yhteiskunnan eri osamarkkinoilla vaikuttavat mm. työllisyyteen, inflaatioon ja julkisen sektorin velkaantumiseen, ja nämä puolestaan yrityksiä toimintamahdollisuuksiin. Osakesalkun muutokset taas vaikuttavat omistajiensa talouteen.

Oppimistehtävässä opiskelijat oppivat etsimään ja käyttämään Internetin tietoa (osakekurssit, taloudellinen informaatio). He työskentelivät kiinteissä noin neljän hengen ryhmissä ja hoitivat kuvitteellista osakesalkkuaan siten kuin yritys ("oma", opintojakson muissakin osioissa "toimiva" yritys) tekisi sen. Kukin ryhmä loi oman salkkunsaa, sen kehitystä seurattiin ja kirjoitettiin siitä raportti. Osion jokainen lähiopetustuokio alkoi salkkujen läpikäymisellä, minkä jälkeen keskusteltiin kuluneen viikon tapahtumista, jotka olivat vaikuttaneet osakekursseihin.

Eräs kurssiosion idea oli *ymmärtää monimutkaisia syy- ja seuraussuhteita* – kansantalouden ja yhteiskunnan tapahtumien ilmenemistä pörssikursseissa. Osakesalkun, opiskelijoiden yritysten, yritystalouden ja yhteiskuntatalouden välillä on yhteys. Kun opiskelijat tekevät jotain osakesalkuilleen, on synnä luultavasti jokin osakemarkkinoiden tai

muiden yhteiskunnan osamarkkinoiden tapahtuma. Tapahtumat (aiheena esimerkiksi korot, suhdanteet, ulkomaankauppa, työttömyys, inflaatio) voi tällöin ottaa esiin luonnollisessa yhteydessään. Osakesalkun muutoksilla on toisaalta suoria yhteyksiä yrityksen sisällä sen kannattavuuslaskelmiin ja budjettiin.

Kun suurin osa opittavasta sisällöstä pohjautui *ajankohtaiseen todellisuuteen*, niin tilanne oli siinä mielessä avoin, että etukäteen ei voinut päättää ja suunnitella yksityiskohtaisesti, mitä tapahtuu seuraavilla lähitunneilla. Piti seurata aitoja talouden muutoksia ja toimia sitten tältä pohjalta. Yhden opintojakson aikana ympäröivä todellisuus ei kuitenkaan ehdi muuttua paljon. Todellisuutta vastaavan problematiikan lisäämiseksi opettaja muunteli tilannetta omin kysymyksin, kuten ”Mitä tapahtuu osakesalkuillenne, jos uutiset kertovat työttömyyden nousseen kolmella prosenttiyksiköllä kuluneen puolen vuoden aikana?”

Tarkoitus oli, että opiskelijat ymmärtävät, miksi kulloisessakin yhteydessä täytyy oppia juuri tietyt asiat ja miten tietoja käytetään. He työskentelivät *samojen ongelmien parissa ja samojen mallien mukaan kuin ammattilaisetkin* (yrittäjät, sijoittajat). Ongelmien havaitseminen ja ratkaiseminen on *motivaatiotekijä* ja panee myös etsimään ao. toiminnan periaatteita, *orientoitumaan* – tässä siis salkunhoidon keskeisiin kysymyksiin.

Motivaation osalta opettaja painotti myös sitä, että opiskelijan tulee huomata, että alussa havaittuja ongelmia ja asetettuja tavoitteita (”mitä ei vielä osata”) ei ole mahdollista saavuttaa opiskelematta uutta. Ajatuksena on, että opiskelijat ymmärtäisivät oppimisen olevan *oman toiminnan tulosta*. Opintojakson ideana oli myös se, että opiskelijat saisivat työkaluja oman talouden hoitoon ja kykenisivät näin *siirtämään oppimaansa* muihinkin tilanteisiin.

Opiskelijat keräsivät opintojaksossa käytettävän materiaalin ja laatimansa raportit portfolioon. Portfolio oli opettajalle oppimisen arvioinnin ja arvostelun perustana. Arviointiin liittyi myös se, että opintojakson alussa opiskelijat kirjasivat muistiin mm., mitä tietävät yrityksestä, taloudesta ja osakkeista sekä mitä haluavat niistä tietää. Jaksoson kuluessa ja sen lopussa opiskelijoiden oli tarkoitus palata asettamiinsa tavoitteisiin ja arvioida oppimistaan. Opettaja totesi mm. Tynjälään (2000) viitaten, että opiskelijoiden tulosten arviointi on enemmän kuin pelkkä arvosanaan liittyvä arvostelu opintojakson lopussa. On kyse prosessista, joka on meneillään koko opintojakson ajan, sekä lähitunneilla että itseopiskelun aikana. Opettaja pyrkii *ruokkimaan arvioinnin prosessia, jotta oppijat tarkkailisivat omaa toimintaansa ja omaa oppimistaan*. Opettaja korosti myös sitä, että epäonnistumiset ovat osa oppimista ja että erehdyksistä oppii. Tärkeätä on yrittää ja tehdä par-

haansa, sekä yksilöllisesti että ryhmässä. Samaa painottaa työelämäkin. Tietoa ei voi myöskään pitää itsellään, vaan se täytyy jakaa työtovereiden ja tiimityöntekijöiden kesken.

Yksi keskeinen ajatus opintojaksossa olikin *oppijoiden aktiivisuus* sekä heidän *yhteistyönsä ja itseohjautuvuutensa*. Opettaja tähdensi, että ryhmä- ja projektityö ovat opintojakson keskeisiä elementtejä, koska niissä syntyy sosiaalista vuorovaikutusta, joka on tärkeä osa nykypäivän työelämää ja oppimista.

# Orientaatiota etsimässä

*Orientoituminen on matkaamista alkusoluun.*

## 3.1 Orientaatio ja sen merkitys

Orientoituminen on suun(nis)tautumista: *oriens*, nouseva aurinko osoittaa suunnan. Edettäessä käsitys maastosta tarkentuu koko ajan. Karttuvan kokemuksen ja tiedon myötä orientoidutaan siis jatkuvasti uudelleen, ihmisen ajattelun ja toiminnan mallit muuttuvat, orientaatio muuttuu.

Suuntautumista on tietenkin monella elämänalueella. Puhutaan esimerkiksi ihmisen työ-, ammatti- tai elämänorientaatiosta (esim. Järvinen 1999, Vanhanen 2000) tai nuorten tulevaisuusorientaatioista (esim. Kasurinen 2000) tai oppijan tavoiteorientaatioista (esim. Lepola & Vauras 2002) tai motivaatio-orientaatiosta (esim. Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen, 1995) tai suuntautumisesta oppimiseen (esim. Entwistle & Ramsden 1983, Longan 1998 mukaan).

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian parissa orientaatiosta (orientoitumisesta) on tullut erityisesti oppimisen ja opetuksen käsite, ja kyse on yksinkertaistaen sanottuna oppimisen kohteena olevaan toimintaan suuntaamisesta (ks. mm. Galperin 1979, 1977/1992; Talyzina 1981; Davydov 1982, 1988; Engeström 1982, 1984; Hedegaard 1988; Haenen 1996).

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusyksikön toiminnan teoriaan tukeutuneessa pedagogisessa kehittämishankkeessa 1980-luvun lopulla (Miettinen 1993) tuli esiin myös orientaation käsite ja sen toiminnallistaminen oppimisessa. Opiskelukokonaisuuden rakentamisessa on tukikehikkona tietoisien oppimisen kehämalli ja siinä puolestaan yhtenä oppimisen aspektina orientoituminen (ks. edelliset kirjoitukset).

Sekä opettajaopiskelijoille että opettajankouluttajille orientaatio on ollut ilmeisen hankala asia (Torvinen, Härkäpää & Tommila, 1992; Torvinen 1996, 1997a). Kun siihen tutustuu käsitteenä ja toimintana, se alkaa näyttää monimieliseltä ja yhä liukkaammalta tarttua.

Mitä orientaatio siis tarkemmin sanottuna oikein on, toiminnan teoriassa? Aukotonta määritelmää käsitteestä ei ole ja tuskin sellaista tuleekaan. Ehkäpä orientaatio avautuuikin parhaiten orientoitumalla orientaatioon? Tässä kirjoituksessa on pohjana seuraava yleisluonteinen määrittely: *Orientaatio ja orientoituminen on suuntautumista opittavaan kohteeseen (kohdetoimintaan) ja perusoivalluksen tai -mallin (orientaatioperustan) muotoamista siitä.*

Tietoisesti orientoituessaan ihminen yrittää suuntautua kohteena olevaan toimintaan aktiivisesti ja joidenkin välineiden avulla, esimerkiksi mallittamalla: muokkautuvaa käsitystä kohdetoiminnasta voi oppimisprosessissa aina silloin tällöin hahmotella jonkinlaiseksi malliksi, vaikkapa konkreettiseksi kuvioksi tai vertauskuvaksi taikka miksei esineenkin muotoon. Tällaiset hahmottelut – ajatuksissa tai konkreettisesti – luovat pohjaa orientoitumiselle eli ne ovat orientoitumisen perustoja, *orientaatioperustoja*. (Galperin 1979; Davydov 1982, 1988; Engeström 1984).

*Oppiminen on itse asiassa jatkuvaa uudelleenorientoitumista. Sen prosessissa syvennetään käsitystä opittavan toiminnan kantavasta ideasta ja johtavista periaatteista.*

Tässä kirjoituksessa on tarkoitus avata orientaatiota (ja orientoitumista) sekä käsitteenä että toimintana. Näkökulmana on ammatillinen koulutus. Kirjoitan niiden kokemusten ja pohdintojen perusteella, joita minulla on entisenä kauppaopettajana ja nykyisin eri ammatillisten alojen opettajankouluttajana. Olen myös tutkinut kauppaopettajien orientaatiokäsityksiä ja -käytäntöjä (Torvinen 1997a).

## **Orientaatio toiminnan teoriassa**

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian keskipisteenä on reaali maailman, esimerkiksi työelämän, laaja ja monimutkainen toiminta (järjestelmä). Esimerkiksi kaupan ja hallinnon ammatillisessa koulutuksessa oppimisen kohteena on vaikkapa yrityksen kansainvälistymisen käynnistys tai yrityksen laskentajärjestelmän uudistaminen. Taiteen alueella kohdetoiminta saattaisi olla esimerkiksi performanssituotannon suunnittelu ja toteutus tai sosiaali- ja terveysalalla vanhusten kotisairaanhoidon muuttuvat käytännöt.

Orientaatio oppimisen käsitteenä tuli toiminnan teoriaan Galperinin myötä. Hänen mukaansa orientoituminen on psykologian todellinen kohde (1979, 37) ja hyvä orientoituminen puolestaan on ihmisen käyttäytymisen tärkein ja vaikein asia (emt. 158). *”Kyvyttömyys orientoitua oikein tilanteeseen (...) painaa ihmisiä kuin ’kohtalon’ taakka”*, Galperin arvioi (emt., 158–159). Galperinilta on peräisin myös orientaatioperustan käsite. Sen käyttöä ope- tuksessa tutki myös Talyzina (1981). Mallittaminen orientoitumisen väli- neenä alkoi korostua Davydovin (ks. esim. 1982, 37–44) myötä.

Toiminnan teorian koulukunnassa ei orientaation käsitettä sittemmin ole kansainvälisesti kovin paljon käsitelty tai kehitelty edelleen (ks. kuitenkin mm. Haenen 1996; Hedegaard 1988). Suomessa toiminnanteoreettisen orientaation käsitteen esittelivät ensi kertaa tiettävästi Häyrynen ja Hautamäki (1973). Käsite korostui ja hioutui etenkin Engeströmin kehittämissä (mm. 1981, 1982, 1983, 1984). Hänen tietoisuuden oppimisen kehämallissaan (1981, 12) orientoituminen on yksi oppimisteko. Myöhemmin orientoitumisen käytäntöä ja kokemuksia tulee esiin myös muilla (mm. Miettinen & Kinnunen 1988; Torvinen, Härkäpää & Tommila 1992; Miettinen 1993; Isokangas 1994; Torvinen 1996, 1997a; Lifländer 1999).

## **Orientaation merkitys ihmisen toiminnalle**

Galperin toteaa, että ihmisen henkinen toiminta ei mitään muuta olekaan kuin orientoitumista. Kaikissa toimissaan, myös yritys- ja erehdys-tilanteissa, ihmisellä on jonkinlainen orientaatio, jokin ajatus toiminnastaan. Se ajatus tosin voi olla huono ja johtaa virheisiin ja epäonnistumisiin. On helppo sanoa, että ihmisen toiminnan ohjaajana oikea ja hyvä orientaatio on tärkeä, mutta sellaisen löytäminen on vaikeata. (Mm. Galperin 1977/1992, 56.)

”Psykologinen orientoituminen alkaa toimia tilanteissa, joissa ei ole valmiita mekanismeja niiden asettamien tehtävien ratkaisemiseksi (...) tällainen on oikeastaan jokainen tilanne, jossa totutut olosuhteet hiukankin muuttuvat ja tämä muutos vaatii samanlaista vähäistä, mutta aktiivista toiminnan muuttamista.” (Galperin 1979, 86). Uudessa tilanteessa ihminen koettaa saada selkoa tilanteesta ja hakee uusia suoritustapojen.

Suorituksen laatu siis riippuu orientoitumisesta, ja tämä pätee myös oppimiseen. Jos orientaatio on heikko, esimerkiksi orientoitutaan vain välittömästi näkyviin pinnallisiin seikkoihin, niin myöskin soveltava suoritus jää helposti heikoksi, esimerkiksi mekaaniseksi jäljittelyksi. Voidaan hakea myös syvempää orientaatiota: etsiä suorituksen takaisen onnistumiseen vaikuttavia yleisiä periaatteita. Näiden potentiaalinen sovellutusalue on laaja, joten ne mahdollistavat joustavan toiminnan. (Peisa 1988–2003.)

Voi tietenkin kysyä, onko tarkoituksellista ja tietoista orientoitumista syytä korostaa arvokkaana asiana. Kaikillehan se ei sellainen liene. Joku haluaa elämänsä ja toimintaansa selkeät reitit ja joku toinen niitä taas kaihtaa. Tietoisuuden vaatimus joka tapauksessa korostuu työelämässä ja sen myötä ammatillisessa koulutuksessa: on syytä tietää, mitä on tekemässä.

## 3.2 Orientaatioperusta eli orientaatiomalli

*”Täysin yksiselitteisesti määritellä orientaatioperusta? Huh-heijaa!” (Peisa 1988–2003/1997)*

Aktiivisesti orientoituessaan ihminen kaavailee seuraavia toimiansa. Kaavailu on mielessä kuvana, jonkinlaisena hahmotuksena tuosta tulevasta toiminnasta. Tämä ”sisäinen kuva” on orientaatioperusta, orientaatiomalli (Galperin 1979, 86-87).

Engeström (1982, 76) määrittelee orientaatioperustan ”ajattelu- ja toimintamalliksi, jonka avulla ihminen muodostaa oman käsityksensä jostakin kohteesta, arvioi ja käsittelee sitä sekä ratkaisee siihen liittyviä tehtäviä”. Myöhemmin (1995, 106) hän määrittelee, että ”orientaatioperusta tai lyhyemmin vain orientaatio on kokonaisvaltainen laadullinen kuvaus tavasta, jolla jostakin asiasta (esim. työstä) voidaan ajatella tai jokin tehtävä tai prosessi voidaan suorittaa”. Itse käytän – kuten jo aiemmin totesin – tässä tekstissä orientaatioperustaa yksinkertaisesti enimmäkseen suuntaavan ajattelu- ja toimintamallin merkityksessä.

Mallin käsite esiintyy monissa yhteyksissä ja se myös ymmärretään monella tavalla. Puhutaan mielen malleista, kognitiivisista rakenteista ja skeemoista tai graafisista malleista; puhutaan kaavioista, ennakkojäsentäjistä ja stereotyypeistä jne. Itse pidän väljästä määrittelystä, jonka mukaan malli on mikä tahansa, mikä ihmiselle edustaa jotain toista asiaa:

*Anything (in the strongest and most unqualified sense of ‘anything’) can be a representation of anything else (...) It is we who constitute something as representation of something else. (...) a representation is whatever is taken to be a representation. (Wartofsky 1979, XX) [kursivointi alkuperäistekstissä]*

### **Kuva mielessä vai konkreetti malli?**

Galperin toteaa selkeästi, että orientaatioperustoilla on kaksi ilmene- miskuotoa. Toinen on sisäinen mielen kuva ja toinen on ulkoinen konkreetti malli. Konkreetti orientaatiomalli on muuttumaton, kunnes sitä muutetaan. Mielen kuva taas kaiken aikaa häilyy, elää ja muuttuu. Galperin korostaa mielen malleja ja luonnehtii niitä perimmäiseksi psykologiseksi todellisuudeksi. Muuttuvat ja tarkentuvat mielen kuvat ohjaavat yhä syvempään orientoitumiseen ja oppimiseen. (Galperin 1974/1989, 80–82; 1977/1992, 54.)

Mielen malli, ”sisäinen orientaatioperusta”, voi saada konkreetin asun,

ja myös konkreetin orientaatioperustan ominaisuuksilla on merkitystä, esimerkiksi oppimiselle. Konkreetti malli voi olla *täydellinen* tai *epätäydellinen*, ja se voi sisältää *olennaista* tai *epäolennaista* tietoa. Se voi olla *erityinen*, jolloin se liittyy vain tiettyyn tarkasteltavaan asiaan, tai se voi olla *yleinen*, jolloin se soveltuu useaankin yhteyteen. Orientaatioperustoja voidaan laatia *järjestelmällisesti* tai niitä syntyy *sattumanvaraisesti*, niissä voidaan todella *paneutua* asiaan tai jäädä *pinnalliselle* tasolle. Opetuksessa oppijat voivat saada ne *valmiina* tai he voivat *muodostaa niitä itse*, yksin tai yhdessä. (Ks. esim. Galperin 1968; 1969, 252–252; Engeström 1984, 66–68; Talyzina 1981, 88–90.)

Vaikka orientaatioperusta loppujen lopuksi onkin ihmisen mielessä, niin pelkästään mielessä liikkuvien mallien käyttö on oppimisen käytännössä ongelmallista. Niitä on ensinnäkin vaikea saada yhteiseen tarkasteluun. Niitä ei voi myöskään tarkastelua varten ”pysäyttää”, ei yhteisesti eikä yksilöllisesti. Konkreetti orientaatioperusta sen sijaan auttaa tuomaan mallin ”mielen” esille muillekin.

Jos konkreetti malli kuitenkin on luonteeltaan staattinen ja ”lopullinen” – ehkä valmiina annettu – yhteinen eteneminen voi kohmettua. Hyvä orientaatioperusta ei useinkaan ole viimeistellyn tarkasti määriteltävissä. Täsmälleen ”oikean” orientaatioperustan tekeminen saattaa olla jopa mahdotonta. *Ennemmin on tavoiteltava sellaisia orientaatioperustoja, jotka muokkautuvat joustavasti oppimisprosessissa sitä mukaa kuin uusia piirteitä avautuu tarkasteltavasta kohteesta.*

Engeströmin (1982) mukaan hyvä orientaatioperusta

- antaa kokonaiskuvan tarkasteltavasta toiminnasta
- ilmaisee ao. toiminnan kantavan periaatteen, selittää ja analysoi sitä
- auttaa suorittamaan erilaisia tehtäviä, jotka perustuvat samaan periaatteeseen
- auttaa arvioimaan ja kontrolloimaan omaa suoritusta sekä korjaamaan omaa toimintaa periaatteen suuntaan.

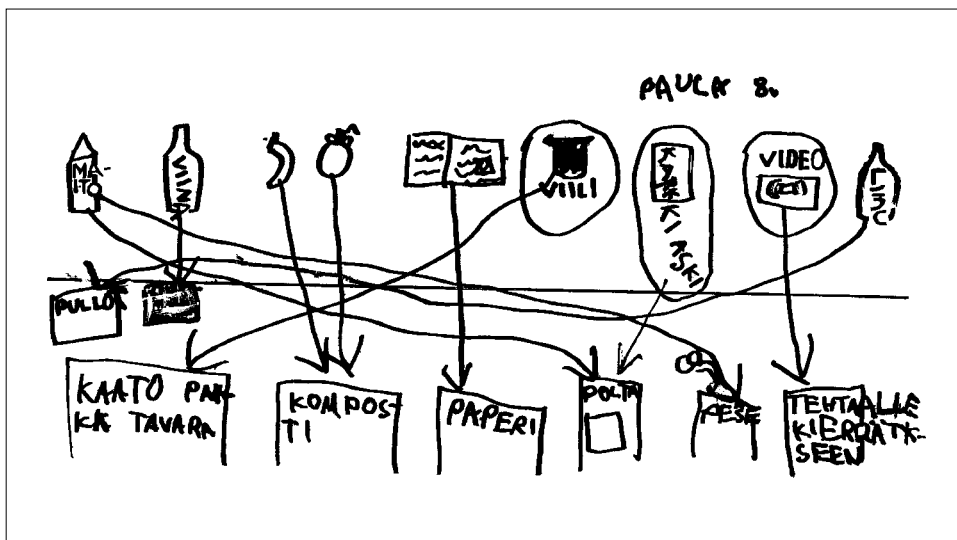
Mallit eroavat myös funktioiltaan, niinpä orientaatioperusta saattaa olla kuvaileva, selittävä tai toimimisen malli (Peisa 1988–2003). Luonteeltaan se taas voi olla toisaalta pelkkä erittely esimerkiksi oppiaineen sisällöstä tai toisaalta pyrkimys kuvata jotain työelämän kehittyvää ilmiötä, josta selkeää käsitystä ei vielä ole olemassakaan – näin orientaatioperusta voi tukea tutkimista ja tiedon hankintaa (Miettinen 1993, 215).

### 3.3 Esimerkkejä konkreeteista orientaatioperustoista

Oppilaitosmaailmassa konkreetit orientaatiomallit ovat tyypillisesti graafisia esityksiä (piirroksia, kaavioita, kuvia jne.), matemaattisia malleja ja joskus esineitäkin, mutta edellä esitetyn Wartofskyn määrittelyn mukaisesti mallina toimii moni muukin asia kuten elokuva, atomin malli, koneen rakennetta selittävä malli, erilaiset käyttöohjeet jne. Merkit, sanat, vertauskuvat, kertomukset ym. voivat nekin toimia malleina.

Arkinen toimintaympäristömme on täynnä eriasteisia orientaatioperustoja, kuten esimerkiksi liikennemerkit ja -säännöt ja niiden kokonaisuus, aikataulut, kirjastoluokitus, kaupan tavaroiden sijoittelujärjestys, koulujärjestelmä, kunnallinen ja valtiollinen päätöksentekojärjestelmä, kokousmenettelyt. Kapellimestarilla on partituuri, balettiin ehkä jo vuosikymmeniä sitten hiottu koreografia, jääkiekossa sääntönsä, tilinpäätöksiin menettelytapansa.

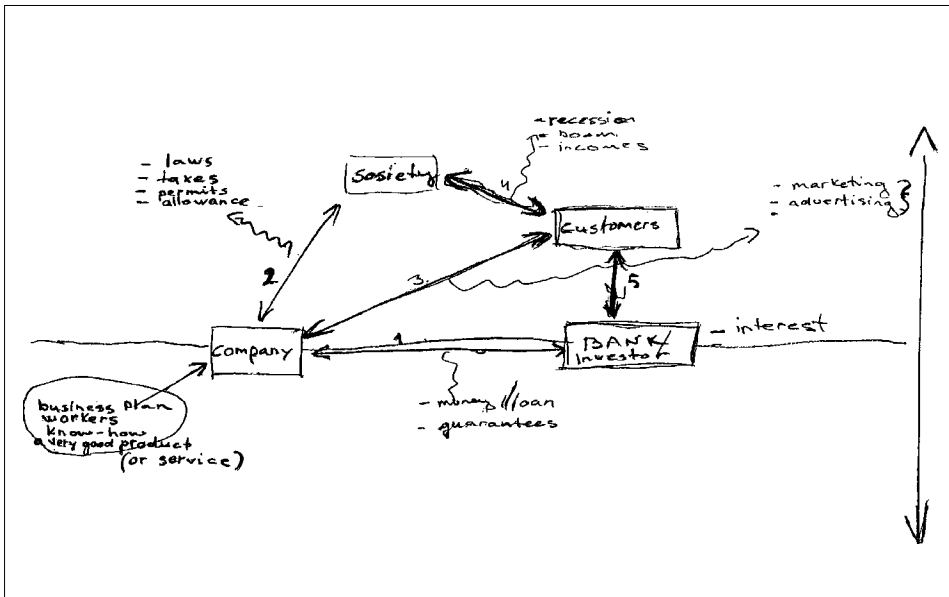
Lapsetkin osaavat tehdä orientaatiomalleja, vieläpä yleiseen käyttöön soveltuvia. Kauppaopettajaäidin kotona oli kollegoja kylässä ja keskusteltiin orientaatioperustojen tekemisen hankaluudesta. Perheen tytär, silloin ala-asteen ensimmäisellä luokalla ja juuri 8 vuotta täyttänyt, pyysi kalvon ja kynän: ”Odottakaapas, minä käyn tekemässä teille orientaatioperustan!” Hetken päästä kierrätyksen periaatteisiin jo äidinmaidossa perehtynyt nuori neiti toi oheisen mallin, spontaanisti syntyneen jäsennyksen, joka näyttää kierrätyksen periaatteet ja on samalla toimintaohje (kuvio 7).



Kuvio 7. Kierrätyksen periaatteet (Paula Tommila 1991).

Seuraavassa esitetään muutamia oppilaitosmaailman orientaatioperustoja. Suurin osa on tutkimusaineistoni (Torvinen 1997a) kauppaopettajien opiskelijoiden tekemiä. Orientaatioperustojen esittelyssä käytetään jossain määrin hierarkisoivaa jäsennyttä: spontaani malli, ennakkojäsentäjä, vaihekaavio, järjestelmäkuvaus, analogia tai metafora sekä alkusolu (Engeström 1984 ja 1995, 106–107; Lifländer 1999).

1) *Spontaani* orientaatioperusta muodostuu nopeasti eikä ehkä kovin tietoisesti. Sen pohjana ei ole selvää mielikuvaa asiasta. (Kuvio 8.)



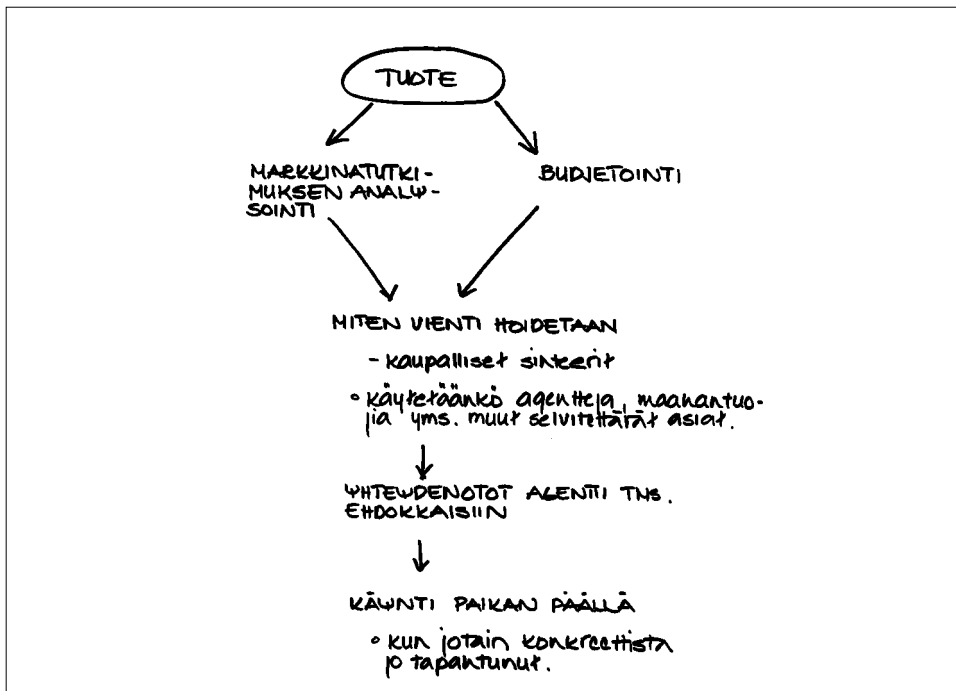
Kuvio 8. Opiskelijan nopea jäsennyys yrityksen toiminnasta, tehty ammattikorkeakoulun englannin tunnilla (Torvinen 1997a, 368).

2) *Ennakkojäsentäjä* eli esimerkiksi luettelo, jaottelu, luokittelu tai käsitehierarkia (mind-map) on luultavasti tavallisin orientaatioperusta ja mm. oppikirjoissa tyypillinen (sisällysluettelot, organisaatiokaaviot ja verbien taivutuskaavat ym.). Malli on staattinen, muutosta ja liikettä ei saa näkyviin. Se auttaa kuitenkin esimerkiksi muistamista, tunnistamista, paikantamista ja sijoittelua. (Kuvio 9.)

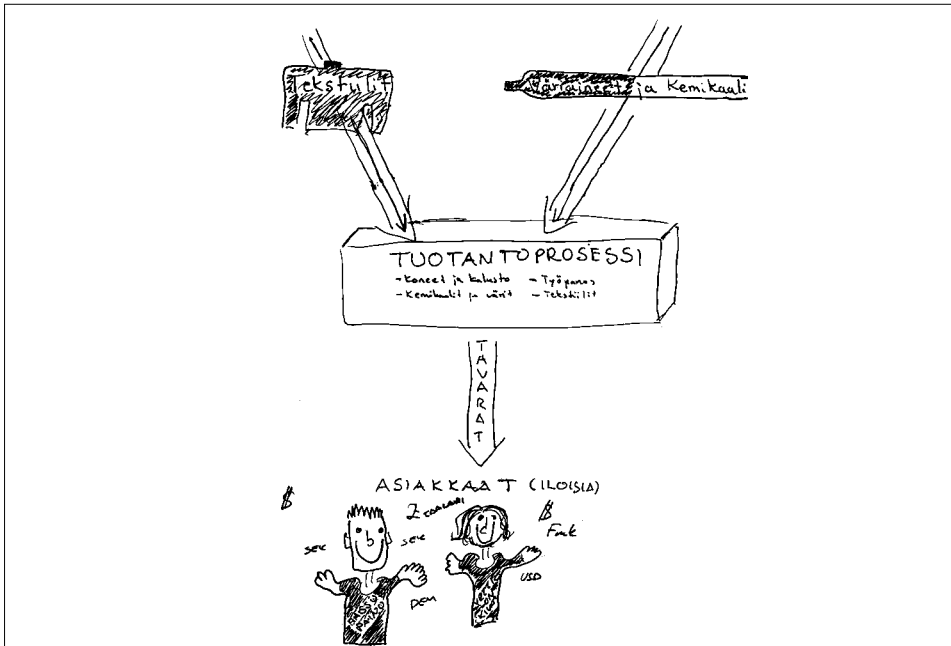
VAHVUUDET	HEIKKOUEDET
<ul style="list-style-type: none"> <li>• selkeä ja toimiva organisaatio</li> <li>• ainoa alan erikoisliike</li> <li>• korkeatasoiset tuotteet</li> <li>• oma valmistus</li> <li>• vireä tuotekehittely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heikko kannattavuus</li> <li>• korkea hinta</li> <li>• palvelualltiuden puute</li> <li>• kankea uudistumaan</li> </ul>
MAHDOLLISUUDET	UHAT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vielä pitemmälle erikoistuminen</li> <li>-&gt; markkina-aseman vahvistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• supistuvat markkinat</li> <li>• kasvava kilpailu, mm. kansainväliset kilpailijat</li> <li>• suhdanteet</li> </ul>

Kuvio 9. Erään yrityksen nelikenttä-analyysi.

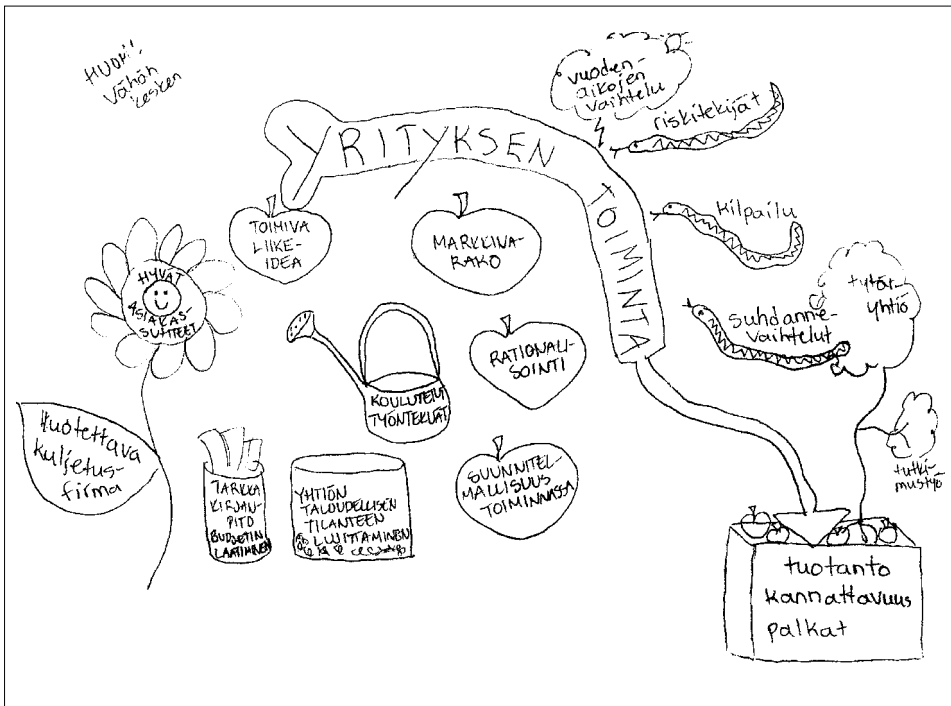
3) Vaihekaaviot (algoritmit) ja järjestelmäkuvaukset (systeemimallit) ovat nekin yleisiä orientaatioperustoja. Kaavio ilmaisee etenemisen avainkohtia tai kriittisiä pisteitä, järjestelmäkuvaukset kuvaavat jo asioiden suhteita ja vuorovaikutustakin. (Kuviot 10–12; ks. myös kuviot 13 ja 14.)



Kuvio 10. Kauppaoppilaitoksen opiskelijaryhmän (ylioppilasluokka) laatima vaihekaavio kansainvälistymisen alkuvaiheesta (Torvinen 1997a, 359).



Kuvio 11. Kauppaoppilaitoksen opiskelijaryhmän (opisto-osasto) laatima vaihekaavio tuotantoprosessista (Torvinen 1997a, julkaisematon aineisto).



Kuvio 12. Kauppaoppilaitoksen opiskelijaryhmän (opisto-osasto) laatima malli yrityksen toiminnasta (Torvinen 1997a, julkaisematon aineisto).

4) *Analogia tai metafora* ilmaisee vertauskuvan avulla yhtäläisyyttä samantapaiseen asiaan. Edellisessä, opiskelukokonaisuutta käsittelevässä kirjoituksessa mainittiin, että eräs opettajaopiskelija kiteytti johtamiskurssinsa ydinajatuksen lauseeseen: *"Tartu ruoriin, ota kurssi!"*

5) *Alkusolu* on olennaisen kiteytys ja siksi kehittynein orientaatioperusta. Se tuo esiin pelkistyneesti jonkin toiminnan tai ilmiön selittävän periaatteen, sen yksinkertaisimman lainalaisuuden tai perusidean. Ulkoasultaan se voi olla esimerkiksi piirros (ks. esim. Lifländer 1999, 26) tai lausahdus (edelliskohdan lausahdus saattaisi olla myös alkusolu). Alkusolutyypinen on myös ensimmäisen kirjoituksen esittelemä vygotskilainen toiminnan malli (kuvio 1).

Vaikka orientaatioperustat ovat tavallisesti piirroksia, kaavioita tms., niin muunlaisiakin on käytännössä syntynyt: Opiskelijat tekivät videon pesukoneen toiminnasta ja sen käytöstä. Ideana oli näyttää tarinan avulla laadun käsite ja laadun periaatteet. Toinen opiskelijaryhmä avasi samaa asiaa tekemällä näytelmän "Virheet hyvään laatuun pyrittäessä". (Torvinen 1997a, 341.)

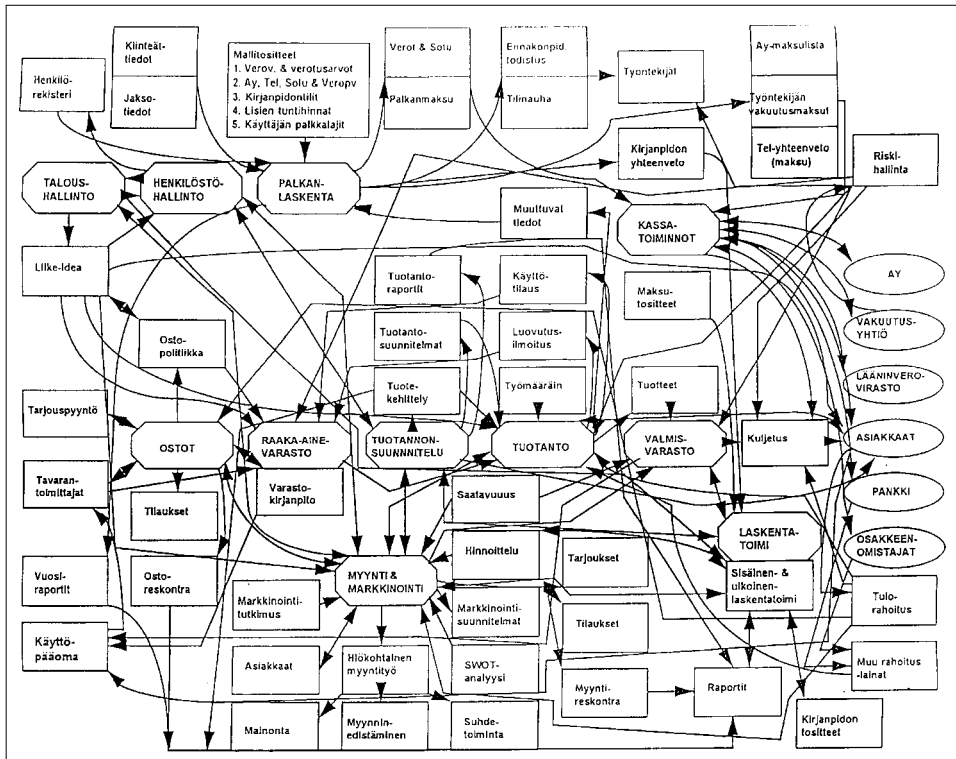
On syytä muistaa, että orientaatioperustat ovat aina välineitä. Niitä laadittaessa ei ole olennaista, millaisia ne ovat ilmiasultaan ja tyypiltään, vaan miten ne auttavat ajattelua ja toimintaa, toisin sanoen *miten mallin avulla voi rakentaa kohteesta mahdollisimman hyvää käsitystä*.

Orientaatioperustat ovat harvoin alkusolutyypisiä, sillä asioiden pelkistyksiä on vaikeata tehdä. Laajan kokonaisuuden kiteytys on usein vasta pitkän pohdinnan päätepiste. Kun mallin, ja nimenomaan kehittyvien mallien, tehtävä on kirkastaa ja terävöittää orientaatiota, on luonnollista, että orientaatioperustat varsinkin oppimisprosessin alkuvaiheessa ovat vielä kaukana kiteytyksistä.

## **Yhteisestä mallista ja sen syntymisestä**

Yhteinen käsitys muotoutuu yhteisesti prosessoitaessa. Yhden piirtelemä kuvio saattaa ensi näkemällä olla oppijakumppaneille aivan käsitämätön – mielessä olevan oman mallin siirtämisestä paperille kun on kyse. Mutta yhteiseen muokkaamiseen ja näkemykseen on mahdollista päästä, kuten kuvat 13 ja 14 osoittavat. Kuviossa 13 näkyy yrityksen toiminnasta kolme eriaikaista mallinnusta, jotka kauppaoppilaitoksen aikuisopiskelijoiden pienryhmä tuotti opiskelun edetessä. Kuviossa 14 taas näkyy, millaiseksi malliksi vastaaventyypinen asia rakentui ja muokkautui opintojakson loppuun erään toisen ryhmän yhteistyönä. Alkusoluun ei todellakaan tultu; ulkopuolisen silmissä malli on varmasti hyvin monimutkainen. Se on kuitenkin opiskelijoiden vähitellen yhdessä kehittämä, yhteisesti hyväksytty ja heidän itsensä hyvin ymmärtämä malli.





Kuvio 14. Kauppaoppilaitoksen aikuisopiskelijoiden opintojakson loppuksi yhdessä laatima malli yrityksen toiminnasta (Torvinen 1997a, 354).

### 3.4 Mallittamisesta

#### Mallittamallako alkusoluun?

Galperin tarkasteli orientoitumista yksilön ja yksittäisten tekojen näkökulmasta eikä laajemman toiminnan tasolla (vrt. toiminnan tasot, Leontjev 1977). Hän ei myöskään kiinnittänyt huomiota siihen, miten uusi asia suhteutuisi oppijoiden aiempaan ajatteluun ja toimintaan (Engeström 1984, 80). Myöhemmässä toiminnan teoriassa Davydovin (mm. 1982, 37–44) lähtokohtana on jo tuo laajemman toiminnan taso. Toiminnan piirteitä omaksutaan askelittain etenevänä prosessina mallittamiseen tukeutuen. Davydovilainen mallittamisen prosessi on varsin vaativa “taiteen kaikkien sääntöjen” mukaan toteutettuna, mutta perusidean voi toteuttaa keveämminkin.

Davydovin teoria teoreettisesta yleistämisestä korostaa oppimisessa ja opetuksessa sitä, että etsitään tarkasteltavan kohdetoiminnan pääperiaatteita. Tietoa ei ryhdytä hakemaan havainnoimalla kohdetta empirisesti, vaan edetään teoreettisen tiedon kautta, mikä edellyttää kohdetoiminnan analyysia. Aloitetaan siten, että eritellään ja muunnellaan

tarkasteltavaa tilannetta (toimintaa). Näin yritetään löytää ao. toiminnan pääperiaatteet (muodostetaan ns. alkuabstraktio tai ensiabstraktio) ja kuvataan niitä sitten mallin muodossa. Mallin muuntelua jatketaan ja tutkitaan toiminnan piirteitä yhä tarkemmin - toiminta ikään kuin konkretisoituu ja tulee tutummaksi. Näin oppijat etenevät *abstraktista konkreettiin* - yleisistä periaatteista konkretiaan. (Davydov 1977; 1988, 22–34; ks. yksityiskohtaisemmin Engeström 1984, 90–109.) *Kun oppija oppimisprosessissa analysoi ja selvii opittavaa asiaa, sen olemus alkaa aueta, käsitys rikastuu ja vakautuu – mutta se myös pelkistyy: lähestytään alkusolua eli äärimmäistä pelkistystä kohdetoiminnan syvimmistä yleisistä periaatteista.*

Davydovilaisittain toimittaessa mallit eivät voi olla mitä tahansa nopeasti muodostettuja malleja, vaan niiden tulee todella pyrkiä kuvaamaan tarkasteltavan toiminnan periaatteita. Mallittamisen tekee haasteelliseksi se, että muunteluun tarvittavat reaali maailman piirteet eivät näy itsestään selvästi, vaan ne on etsittävä, jopa monin uusiutuvin kierroksin. Metodin teho alkaa näkyä, kun periaatteiden kirkastuessa konkreetteja ongelmia pystytään vähitellen ratkomaan yhä paremmin, ja myös uusissa tilanteissa: mallit ovat saaneet yleistettyvyyttä.

## **Mallittamisen tarkoitus**

Galperin korosti sisäisiä mielen malleja ja Davydov taas ulkoisia malleja ja niiden muuntelua. Konkreetille mallittamiselle (vaikka keveämmällekin kuin davydovilaiselle) on vahvat perustelut, mutta sen korostaminen ei ole oppimisessa ollut ongelmatonta. Mallittamisen idea ei aina hetimiten aukea opiskelijoille. Mallittaminen ei ole välttämättä yksinkertaista, ja jo siihen tottuminen vie oman aikansa. Se ei myöskään saa olla itsetarkoitus: mallittaminen saattaa nousta tärkeämmäksi kuin mallittamisen tarkoitus, oppijoiden auttaminen tarkentuvaan käsitykseen oppimisen kohteesta. Sitäkään riskiä ei käy kiistäminen, että mallittamisesta tulee mekaanista puuhastelua tai pelkkä luova leikki.

Mallittaminen ei istu kaikille. Joillekuille malli jo sanana kuulostaa tarkalta, kaavamaiselta ja ehdottomalta. Mallien kavahtaminen tuli selvästi esiin myös em. kauppaopettajiin kohdistuvassa tutkimuksessa (Torvinen 1997a): Opettajankoulutuksen aikana oli voimakkaastikin korostettu ulkoisia orientaatiomalleja ja niiden muuntelua. Osalla opettajia ”henki oli altis” mallittamaan, osa taas kertoi pitävänsä tärkeänä ajattelua ja mallien syntymistä (vain) mielessä.

Ajatukset virtaavat ihmisen päässä, tehdään ulkoisia orientaatioperustoja tai ei. Mitä väliä siis? Vastaus on tietoisuus: konkreetin orientaatioperustan avulla voimme ottaa jotain erityiseen, tietoisempaan tarkasteluun.

## Mallittaminen ja opiskelijat

Em. tutkimuksessa malleja itse tehneet kauppaopiskelijat mielsivät mallittamisen tarkoituksiksi kokonaisuuden, perusidean ja sisäisten suhteiden ymmärtämisen. Esitettiin myös näkemyksiä, että malli kuvaa asioita niin kuin ne suunnilleen menevät todellisessa elämässä, ja näin asiat on helpompi ymmärtää. Mainittiin oppimisen edistäminen, oman ajattelun edistäminen, yhteistyö ja eri näkökulmien ymmärtäminen. Sanottiin myös ”en tiedä” tai ”emmä muista enää”, mutta mallin tekeminen oli silti saattanut olla hauskaa.

Ongelmaksi opiskelijat totesivat, että on vaikea aloittaa mallin teko, kun asia on uusi ja pitää päättää, mitä ottaa malliin mukaan. On myös hankala hahmottaa laajan asian kokonaisuus. Kuulostaa tutulta.

## Montako mallia ja millaisia?

Usein kuulee käsityksen, että orientaatioperusta on pelkkä asioiden järjestäjä. Johtuukohan tämä siitä, että ennakkojäsentäjä on niin tavallinen mallin tyyppi? Laajojen, monimutkaisten ja muuttuvien ilmiöiden kuvaamiseen ennakkojäsentäjä ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan muita malleja täydentämään. Alkusolutyyppinen pelkistys taas tarvitsee rinnalleen asiaa yksityiskohtaisemmin avaavia malleja.

On harvinaista, jos opiskelukokonaisuuteen riittää yksi malli. Useimmiten tarvitaan monia toisiaan täydentäviä malleja. Ja jos toimitaan aivan davydovilaisittain – mihin käytännössä ei tahdo olla aikaa – niin malleja saattaa yhden opiskelukokonaisuuden aikana syntyä runsaasti, koska olennainen osa oppimisprosessia juuri on koko ajan tarkentuvan (toivottavasti!) mallin muuntelu ja kehittäminen.

Käytännössä davydovilainen prosessi saattaa tuottaa lopuksi monimutkaisen ja ulkopuoliselle vaikeaselkoisen mallin (ks. kuvio 14). Jos ei tunne mallin muodostamisen historiaa, monimutkaisuus aiheuttaa helposti vastustusta. Niinpä myös opiskelijoille valmiina annettu monimutkaisesta mallista voi tulla vastenmielinen ja hankala: siitä voi tulla oppimisen este. Itse tuotettu ja kehitelty malli, vaikka mutkikasikin, toiminee päinvastoin; malli esimerkiksi muistuttaa tekijälleen niistä olennaisista kohdista, joihin tämä on prosessissa perehtynyt.

## 3.5 Kysymyksiä orientoitumisesta

Orientoitumista ja orientaatioperustaa ei ole yksinkertaista määritellä, mutta vielä vaativampaa on viedä niitä käytäntöön. Vuosien mittaan on orientoitumiseen liittyen kuultu esimerkiksi seuraavia kysymyksiä ja kommentteja (Peisa 1988–2003 ja omat kokemukseni):

- ”Orientaatio on jotain kummallista.”
- ”Mitä vitsiä siinä on?”
- ”Eikö se ole vain käsitteiden järjestelmistä?”
- ”Eiks orientaatioperusta aina pitäis nivoa siihen mitä sä opetat?”
- ”Miltä se orientaatioperusta sitten näyttää?”
- ”Miten orientaatioperustoja oikein tehdään?”
- ”Onko tekemiselle jotain tekniikkaa?”
- ”Ei niitä [malleja] tietoisesti piirtele, ne on siellä vain päässä.”
- ”Pystyykö opiskelija sen itse rakentamaan? Pitäisikö auttaa siinä?”
- ”Kuka sen niille antaa?”
- ”Opiskelijoiden niitä orientaatioperustoja on tehtävä.”
- ”Opettaja orientoi, mutta opiskelijat eivät orientoidu!”
- ”Onko kukaan koskaan tehnyt tätä opiskelijoiden kanssa?”
- ”Miten taataan se, että oppilaat tajuavat että se [malli] laajenee ja että sitä voi ajatella muulla tasolla?”
- ”Jatkuuko orientoituminen oppimisprosessin loppuun saakka?”

## **Miten orientoitumisessa päästään alkuun?**

Orientoitumisessa tarvitaan alkuun pääsemiseksi yksinkertaisesti [sic!] kohde, siis jokin työelämän toiminta (järjestelmä), joka mielellään saisi elää muutosta ja sisältää ristiriitaisiakin elementtejä, olla ongelmallinen. Orientoituminen alkaa kysymällä, mistä kohteessa on kyse. Tämän analyysia peräävän kysymyksen voi tietenkin pukea moneen muotoon ja tekemisen tapaan. Kysymys tuottaa erilaisia mielipiteitä, käsityksiä, ratkottavia ongelmia ja uusia kysymyksiä. Näitä ryhdytään käsittelemään yhdessä ja näkemyksistä voidaan tehdä konkreetteja mallejakin. Tässä prosessissa oppija kietoutuu tarkasteltavaan toimintaan sen eri puolilta. Jos pyrkimys toiminnan ydinasioihin pidetään mielessä, prosessi alkaa vähitellen myös näyttää niitä. Alkusolukin saattaa alkaa hahmottua, kun oppijat prosessin kuluessa edelleen muokkaavat, arvioivat ja kehittelevät orientaatioperustoja niin, että ne eivät jää vain prosessin alkuvaiheen käynnistysmalleiksi.

## **Kuka orientoituu?**

Onko hyvä orientoitua niin, että oppijat saavat opettajalta mallin, jonka avulla lähtevät selvittämään tuntematonta? Vai ryhtyvätkö oppijat tutkimaan tuntematonta itsenäisesti ja pyytävät tarvittaessa apua opettajalta? Vai lähtevätkö oppijat ja opettaja liikkeelle yhdessä?

Orientaatioteorioiden luojilta ei saa suoraan nykymaailmaan sopivia vastauksia, sillä aika on jo toinen. Oppimiskäsitykset, oppimistoiminnan periaatteet ja oppimisen toimintakulttuurit yleensäkin ovat muuttuneet. Alkuperäiskehittäjät ovat aikanaan saattaneet esittää orientoitumiselle varsin tiukkoja ja säänneltyjäkin puitteita, joiden tarkka noudattaminen voi jopa peittää alleen itse orientoitumisen idean.

Esimerkiksi Galperin edustanee aikansa ja ympäristönsä opettajajohdoista kulttuurista, kun toteaa, että opettaja antaa oppijoille ”täydellisen” orientaatioperustan, vaikka toisaalta puhuu myös oppijan itsenäisen toiminnan mahdollisuudesta. Nykyinen työelämä korostaa ihmisen aloitteisuutta, vastuunottoa, itsenäistä ajattelua ja valmiutta luovia muutoksessa. Kun ottaa tämän huomioon ja kun toiminnan teoria itsekin korostaa ihmisen aktiivista ja tietoista otetta, tulisi oppijoita ohjata muodostamaan orientaatioperustoja itse (ks. esim. Engeström 1983, 219–220). Sitä paitsi työelämän ilmiöistä on vaikeata, jopa mahdotonta, muodostaa täydellisiä ja aina toisille ihmisille sopivia orientaatioperustoja. Kuinka tämä siis olisi mahdollista yksittäiselle, vaikka tietävälle-taitavallekin opettajalle!

Davydovin metodissa malleja taas ei anneta valmiina oppijoille (Engeström 1984, 106), mutta Davydovin toteamus (1988, 30) ei toisaalta viittaa täyteen itseohjautuvuuteenkaan: ”...luonnollisesti oppijat eivät ensin osaa itsenäisesti (...) opettaja auttaa heitä aluksi vähän (...) vähitellen oppijat saavat sopivan tason...”. Myös Davydovin metodista voi siis kysyä, kuka malleja oikein tekee ja missä määrin oppijalla on niiden tekemiseen henkistä liikkumatilaa. Tämän päivän opettaja aistinee tässä tutun veteen piirretyn viivan: mikä on kulloinkin sopiva tuen raja ja määrä?

Davydovia on kritisoitu kaavamaisuudesta, rakenteiden korostamisesta ja siitä, että metodi jättää oppijat passiiviseen rooliin. Hänen metodiaan on myös arvosteltu ”ehdottoman oikean ja väärän erottamisesta”. (Roegholt 1993.) Minun mielestäni Davydovin teoria sinänsä kylä mahdollistaa, ja hyvinkin, oppijoiden aktiivisuuden ja monenlaiset toteutukset. Teoria ja metodi eivät aja kaavamaisuuteen, elleivät sen käyttäjät sitä tee.

Mitä taas ”oikeaan ja väärään” tulee, niin Davydovin opetuskokeilut ovat matematiikan alueelta, jossa ”oikea ja väärä” voidaan useimmiten selkeästi erottaa – ja on syytäkin. Kuinka ankarasti sitten ”oikean ja väärän” merkitystä on tarpeen arvioida, riippuu tarkasteltavasta ilmiöstä, kohdetoiminnan luonteesta. Hoitotyössä tarvitaan täsmällistä tietoa vaikkapa lääkkeiden määräämiseen, annosteluun ja antamisen tapaan. Autoa ei ajeta heuristisesti. Yrityksen markkinoinnissa taasen ehdottomat ”oikeat” ja ”väärät” jo vähenevät, vaikka tiettyjä periaatteita ja järjestelyjä voidaankin korostaa ”oikeina”. Ihmisten vuorovaikutukseen, esimerkiksi työyhteisön johtamiseen tai oppimisen ohjaamiseen suuryhmissä, on jo lähes mahdotonta antaa ”oikeita” vastauksia.

## **Miksi orientoituminen saattaa vaikuttaa vaikealta?**

Orientoitumisessa on samanlaista vaativuutta kuin opiskelukokonaissuudessakin: on pidettävä mielessä samanaikaisesti useita tekijöitä.

Myös orientoitumista on kaiken aikaa taustalla laajan toiminnan tarkastelu. *On nähtävä tämä metsä puilta ja samanaikaisesti sen puut.*

Mallittaminen ja tilanteiden muuntelu saattavat vaatia paljon opetukselliselta prosessilta ja sen järjestelyiltä, oli sitten kyse aidosta, ”oikeasti” olemassa olevasta kohteesta tai opetusta varten luodusta jäljittelystä (ks. näistä Miettinen 1993, 242).

Korkeatasoinen orientaatio edellyttää alkusolun löytämistä, mutta toimintajärjestelmien olennaisia piirteitä on vaikeata tunnistaa hetimiten. Tunnistamisen prosessi vie aikaa, ehkä vuosia – voipa se olla ikünnenkin. Kun olennaiset piirteet sitten on tunnistettu, ne saattavat näyttää liiankin yksinkertaisilta. Yksinkertaisuus on kuitenkin harhakuva, sillä alkusolu on moniääninen. Se voidaan toisin sanoen ymmärtää monin tavoin, ja se voi ilmaista itsensä eri tavoin eri tilanteissa.

### 3.6 Opettajan orientoitumiskehitys

Kun aikanaan kauppaopettajana ja opettajankouluttajana itse aloin tutustua orientaatioon, suurin kysymykseni oli, mitä se oikein tarkoittaa. Yritin myös laatia opetettavista asioista orientaatioperustoja itselleni, mutta kun itse toiminnan teoriakin oli vieras, kuvallisista orientaatioperustoistani syntyi epämääräisiä jäsentäjiä, jos niitäkään. Vastaan tuli siis myös kysymys: miten orientaatioperustoja tehdään?

Varsin pitkään mielenkiinto kaarteli orientaatiomallien tekemisessä: Etsin valmiita malleja, joita ennakkojäsentäjinä ja vaihekaavioina on oppikirjoissa runsaasti tarjolla. Tein malleja ja esitin niitä valmiina opiskelijoille. Kuvasin asioita piirtämällä. Rupesin vähitellen oivaltamaan, että malleja voi tehdä myös opiskelijoiden kanssa tai jopa antaa heille eväitä ja mahdollisuuden tehdä niitä itse. Kun opiskelijoiden orientaatioperustoista tuli erilaisia kuin itse olisin tehnyt, ja myös keskenään erilaisia, havahduin siihen perusasiaan, että konkreetti malli on vain ajattelussa olevan ilmentymä ja että juuri tuo ajattelu on tärkeätä. Tähän liittyen taasen on tärkeätä muodostaa malleja yhdessä ja keskustella niistä, jakaa siis asiaa keskenään ja etsiä olennaista yhdessä. Ehkäpä joku toinenkin tunnistaa itsestään samanlaisen kehityskulun. Kukin käynee läpi oman omaksumisprosessinsa. (Ks. esim. Torvinen, Härkäpää & Tommila 1992.)

On tavallista, että orientaatioon vielä itse perehtyessään opettajat keskittyvät omien malliensa tekemiseen ja esittävät niitä valmiina opiskelijoilleen. Ja tämä vaihe täytyykin käydä läpi, jotta tietää, mistä on kyse, kun ohjaa muiden mallittamista. Pitkän päälle on siirryttävä opiskelijoiden omaan mallintamiseen – ainakin, jos tavoitteena on tukea oppijoita omaehtoisuuden ja tietoisuuden kasvamisen tiellä.

## Kauppaopettajien orientaatiokäsitys ja -käytännöt

Kaupan ja hallinnon alan opettajien pedagogisessa koulutuksessa orientaation käsite ja sen toiminnallistaminen oli erityisesti 1980–1990 -lukujen taitteessa merkittävä teorian ja käytännön alue. Näytti siltä, että orientaation käsitettä tulkittiin kirjavasti ja että tulkinta oli ongelmallista. Vastaava heijastui tietysti myös käytäntöön.

Omassa tutkimuksessani (Torvinen 1997a) selvittelin, miten opettajat omaksuvat kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan liittyvän orientaatio -käsitteen ajattelussaan ja käytännössään. Kolmen vuoden pitkästä tutkimuksesta oli mukana yhdeksän kauppaopettajaa, sekä kauppaoppilaitoksista että ammattikorkeakouluista. Heistä seitsemän aloitti ensimmäisenä tutkimusvuonna vuoden kestäneet pedagogiset opetta- ja opintonsa silloisessa Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

Tutkittavat vastasivat vuosittain kysymyksiin, jotka koskivat kolmea seikkaa: (1) Miten ja millä tavoin ymmärrettyä opettajat omaksuvat orientaation käsitteen (2) kuinka nämä käsitykset mahdollisesti ajan mittaan muuttuvat ja (3) miten nämä käsitykset näkyvät heidän opetuskäytännössään. Laadullisen tutkimuksen aineisto muodostui paitsi opettajien myös heidän opiskelijoidensa haastatteluista, opetustilanteiden havainnoinnista sekä dokumenttimateriaalista kuten orientaatiomalleista ja oppimistehtävistä.

Tutkimus osoitti käsitteen moniselitteisyyden, mutta myös yhtenäisiä käsityksiä orientaatiosta. Se valotti samalla orientaation omaksumisen askelia opettajien ajattelussa ja käytännössä.

Olin valinnut informanteiksi sellaisia opettajia, jotka käsitykseni mukaan olivat jo lähtokohtaisesti kiinnostuneita orientaatiosta. Kolmen vuoden aikana opettajien käsitys orientaatiosta rikastui – tässä tutkimusprojekti toimi luultavasti myös kehittämisinterventiona. Orientaatio ja orientoituminen vakiintui heille tutkimuksen kuluessa työvälineeksi (ehkä sekin tutkimuksen vuoksi), mutta se tosiaankin ymmärrettiin monin tavoin. Joku etsi alkusolua, joku orientoitumisen tapoja, joku syventyi mallittamiseen ja joku keskittyi opiskelijoiden aktiivisuuteen orientoituttaessa. Orientaatio osoitti olevansa laaja ja moniulotteinen ilmiö, jota opettajat lähtevät selvittämään itselleen yksilöllisin painotuksin, voisi sanoa, että yksilöllisin teorioin.

Orientaation funktiona tuli esiin se, että orientoituttaessa saadaan yleiskuva jostain asiasta ja nähdään sen perusidea tai perusperiaatteet. Orientoituminen auttaa jäsentämään ja antaa asiassa etenemiselle suuntaa. Nämä käsitykset orientaation funktioista näkyivät vahvoina ja vakiintuivat vähitellen kutakuinkin kaikkien käsityksiksi. Näitä piirteitä selvästi arvostettiin ja niitä haluttiin omassa opetuksessa viljellä.

## **Kauppaopettajien orientoitumiskehitys**

Tutkimuksen opettajien tyypillistä orientoitumiskehitystä voi luonnehtia seuraavanlaiseksi:

Aluksi orientaatio on uusi moniselkoinen käsite, mikä aiheuttaa epävarmuutta ja tuskastumistakin. Sitten ilmiö alkaa aueta, ja opettaja tunnistaa orientaation aiemmasta käytännöstään ("Mulla ei vain ollut sille nimeä.") tai se osoittautuu toimivaksi opetuksessa ("Se oli mulle kuin välähdys!").

Opettaja alkaa yhdistää orientaation oppimisprosessiin kokonaisuudessaan, ei ainoastaan sen alkuun. Hän huomaa selkeitä yhtymäkohdita muihinkin oppimistekoihin (vrt. tietoisien oppimisen kehämalli), varsinkin motivaatioon ja evaluaatioon. Opettaja alkaa pohtia mallittamista työväliseenä; joku omaksuu konkreetin mallittamisen, joku hylkii sitä. Opettajan suhde opiskelijoihin muuttuu: hän alkaa antaa enemmän tilaa opiskelijoiden omalle orientoitumiselle opettajan orientoimisen sijaan – tai se ainakin väikky mielessä ihannetilana.

Uusien ajatusten ja käsitteiden omaksuminen ja vakiinnuttaminen ottaa aikaa. Samalla arkipäivän käytännön ongelmat kietoutuvat yhteistyötoiveisiin työtovereiden kanssa ja niihin muutoksiin, joita ulkoinen ympäristö tuottaa sekä koulutyölle että organisaatiolle.

Vähitellen nousee uusia haasteita ja kysymyksiä. Ei voikaan keskittyä vain orientaatioon, vaan myös muille oppimisteoille, kuten esimerkiksi motivaatiolle, on annettava huomiota. Viekö orientoituminen liikaa aikaa? Mallittaminen on ongelmallista. Kannattaako konkreetteja malleja tehdä? Miten opiskelijat voisivat enemmän mallittaa itse? Ilmiön alkusolu ei avaudu. Orientaatioperustojen monet ilmiömahdollisuudet huomataan: yritysimerkit voivat palvella yleistämistä, peli tai näytelmäkin voi palvella orientaatioperustana. Huomataan myös, että tarvitaan lisää teoretietoa, jotta orientaation saisi paremmin haltuun. Voisiko orientaatio ollakin uusi ajattelutapa, jopa koko elämän kanalta?

Monessa suhteessa opettajat saapuvat uusille rajoille, oman lähikehityksensä vyöhykkeille.

## **Orientaation ja toiminnan teorian yhteys kauppaopettajilla**

Orientaation teoriaa ei ehdi omaksua monipuolisesti opettajankoulutuksen yhden vuoden aikana, vaan aikaa kypsyttelyyn tarvitaan enemmän. Jotkut tutkimuksen opettajat totesivat, että he sittemmin ikään kuin juutuivat paikoilleen eikä orientaatio enää toiminutkaan. He kokivat epä-

määräisyyttä ja epävarmuutta ja miettivät, mistä se johtuu.

Orientaation teorian taustanahan on toiminnan teoria. Eräs selitys nousevalle epämääräisyydelle voisi olla se, että orientaation teoria ei yksinään riitä, jos tarkempi toiminnan teorian tuntemus ei tue sitä (ks. myös Haavisto 1990). Useimmiten informanttien tulkinta toiminnan teorian kantavista periaatteista oli epävarma ja vaihtelikin vuosien mitaan; joka tapauksessa melkein jokaisella se oli omanlainen. Muutama informantti tulkitsi toiminnan teorian merkitsevän opiskelijoiden aktiivisuutta. Jossain määrin teoria samastettiin tietoisin oppimisen kehämalliin, ja joku mainitsi tuntomerkiksi liittynän työelämään. Joku taas sanoi, että toiminnan teorian ideana on ajatteluttaminen.

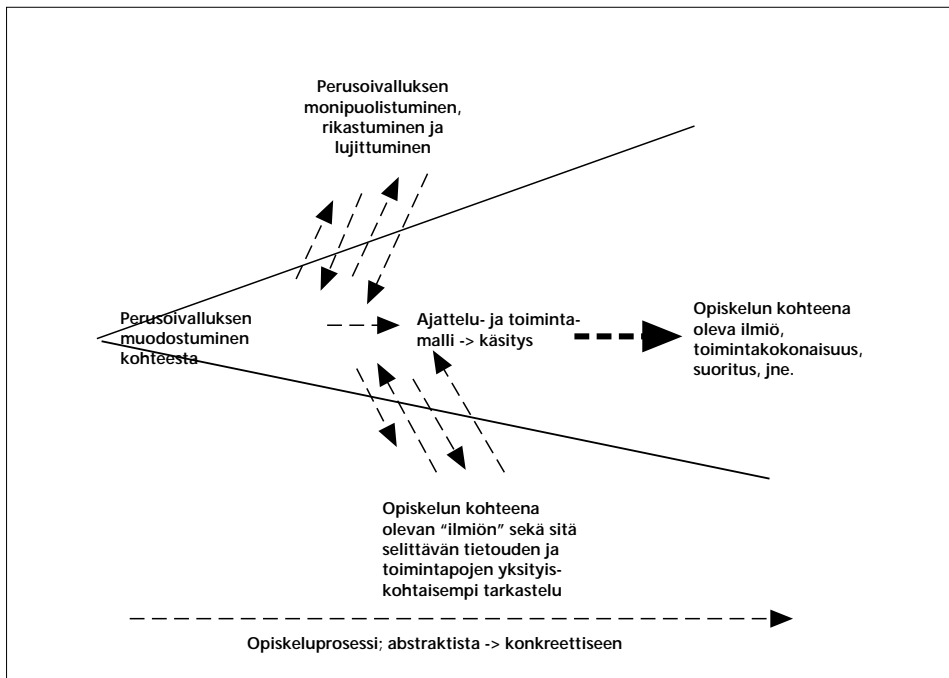
Toiminnan teorian kohdesuuntautuneisuus (kohdetoiminta ja kohteellisuus), joka varsin paljon selittää orientoitumistakin, ei informanttien käsityksissä juuri noussut esille. Aktiivisuus, tietoisuus, työelämäyhteys, ajattelu, mallittaminen – kaikki ovat liitettävissä toiminnan teoriaan ja orientaatioon, mutta yksinään ne eivät kannu, jos kohdesuuntautuneisuus ontuu.

Tätä ei luultavasti opettajankoulutuksen ohjauksessa esimerkiksi opiskelukokonaisuuksia tehtäessä ole riittävästi huomattu painottaa – toisaalta on kyseessä vasta vähitellen avautuva asia. Niinpä eräs informanteista, toiminnan teoriaan jo paljolti perehtynyt, totesikin: *”...sen oppiminen on kyllä ollut tuskallinen prosessi, kaikki tämä kohdesuuntautuneisuus ja välineellisyys...”*

### 3.7 Orientoitumisen pelkistystä

#### **Peisa**

Peisan yhteenvedossa (kuviokuva 15) näkyy orientoitumisen idea: siirtymisen perusoivalluksesta käsitykseen.



Kuvio 15. Perusoivalluksesta käsitykseen -> orientoitumisen idea (Peisa 1988–2003).

Kohteen ytimen ja olennaisten piirteiden hahmottelu ja vähittäinen tunnistaminen on valtava prosessi, jossa perusoivallus (ensimmäinen hahmotus, alkuabstraktio) vakautuu ja rikastuu. Prosessissa oppija analysoi, valikoi ja muodostaa tietoa, rakentaa käsitystä kohteesta. Orientoituminen on käsityksen rakentamista. Perusoivalluksesta ("Miten tämä homma oikein toimii?") etenevä prosessi tuottaa vähitellen yhä kirkkaamman ajattelu- ja toimintamallin, kehittyneemmän käsityksen kohteesta.

Laadukas opetus tähtää oppimiseen, jossa tilannetta ja alun päämääriä koko ajan kehitetään ja muokataan (eli "pengotaan kohdetta"). Tässä oppimistehtävillä on ratkaiseva merkitys. Kokonaisuuden tarkastelusta edetään tutkimaan kokonaisuuden sisäisiä suhteita, palataan kokonaisuuteen, tutkitaan taas sisäisiä suhteita. Kierrokset toistuvat, ja aina välillä katsotaan, missä mennään.

Kun kohteena olevaa ilmiötä näin tarkastellaan eri näkökulmista ja yksityiskohtaisesti, niin samalla kohteeseen orientoitutaan yhä uudelleen ja käsitys siitä muuttuu. Niinpä orientaatioperustakin muuntuu kaiken aikaa, on se konkreetti tai ei. Orientaatiomalli syntyy mielikuvana, pannaan ehkä välillä paperille, on ehkä yhteisessä tarkastelussa, muotoutuu uudelleen ja niin edelleen. Alun perusoivallus hioutuu samalla: pelkistyy.

## Torvinen

Kohdesuuntautuneisuus ja kohdetietoisuus ovat toiminnan teorian peruspilari. Ongelmallista on se, että toiminta kohteena on muuntuva ja häviää helposti näkyvistä.

Vastaavasti myös orientaatio kohteeseen on liukasliikkeinen ilmiö. Siitä on vaikea saada otetta, kun toisaalta täytyy pitää silmällä kohteen ydintä ja toisaalta tutkia kohdetta kaikkine rönsyineen. Kun prosessiluonne on orientoitumiselle ominainen ja kun prosessin mutkikkuus vaihtelee, niin tiimellyksessä saattaa alkusolun etsiminen unohtua. Jos toisaalta sitten painotetaan vain suuntaa ja ydinasiaa, esimerkiksi sen tiukkaa ja ehdotonta jäsentämistä, lyödään laimin käsityksen rikastaminen, joka saattaa tarvita sivupoluillakin liikkumista. Prosessi voi siis pysähtyä pelkkään jäätyneeseen käsitykseen.

Orientoituminen on kuin kulkemista terävällä harjanteella: vasemmalla näkee prosessin ja oikealla kohteen ytimen. Molemmat näkymät ovat olennaisia, mutta kummallekaan puolelle ei saa horjahtaa.

Entä onko orientoituminen tähdellistä? Joku voi tietysti sanoa, että tässä muuttuvassa maailmassa riittää, kun synnytetään prosesseja ja tekemistä. Mutta mitä on prosessointi ilman kohdetta? Toiminnan teorian mukaisessa ajattelussa kohteellisuus on olennainen.

Orientaation tulkintojen, ja sen mukaisesti käytäntöjen, kirjo on laaja. Varsin tavallinen lienee käsitys, että orientaatio ja orientoituminen on oppimisprosessin alkuun kuuluva tapahtuma, jossa opittavaa asiaa esitellään pääpiirtein, ehkä myös kuvan ("orientaatioperustan") avulla. Toiminnanteoreettinen orientoituminen ulottuu kuitenkin laajemmalle ja pidemmälle, koko oppimisprosessiin, loppuun saakka.

Orientaation moni-ilmeisyys on toiminnan teorian koulukunnassa juonnettavissa koulukunnan sisäisistä varhemmista teorioista. Kaiken tämän teorian omaksuminen – monen muun pedagogisen teorian ohella – vaatii opettajalta melkoista vaivannäköä, ja harva jaksaa siihen ponnistaa.

Jonkin ilmiön olennaisten piirteiden etsiminen on pitkä prosessi eikä orientaation ilmiö ole poikkeus. Omaksuttaessa pystytään aluksi hahmottelemaan sen joitain piirteitä. Kun opettaja selvittelee orientoitumista itselleen (esimerkiksi kokeilee sitä käytännössä eri yhteyksissä), niin hänkin itse asiassa muuntelee tässä "malliansa" orientoitumisesta ja pyrkii löytämään sen olennaisia ja ratkaisevia ominaisuuksia. Orientaation teorian ytimen (ja sen mielen) löytäminen on itsessäänkin davydovilainen prosessi, jossa orientoitumistoiminta on kohteena. Tietoisempi suhtautuminen orientaatioon voi opastaa tällä polulla

eikä suhtautumisen tarvitse suinkaan aina saada ulkoista (mallin) muotoa, vaan pikemminkin se on tietoista galperinilaista sisäisten mallien väikyttämistä mielessä. Se on ”orientaatio (ain”) mielessäin”.

Orientaatio on tietoista, kohdesuuntautunutta toimintaa. Toiminta puolestaan on jatkuvaa uudelleenorientoitumista.

Orientaation soisi sykähtelevän minkä tahansa toiminnan taustana. Orientaatio ulottuu kulloiseenkin toimintaan kokonaisuudessaan, ja se on oikeastaan tapa katsoa maailmaa. Itselleni perimmäisin orientaation löytö on ollut huomata, että orientaatio on ajattelutapa, filosofia, samalla lailla kuin koko toiminnan teoria on jonkinlainen filosofia.

Orientoiduttaessa matkataan kohti alkusolua – ja matkalla voi tapahtua mitä tahansa:

...Teidän majesteettinne tietää yhtä hyvin kuin minäkin, että tulevaisuus on raskaana lukuisista mahdollisuuksista eivätkä kaikki näe päivänvaloa. Eikä ole mahdotonta kuulla niiden liikkuvan ajan kohdussa. Mutta yksi ainoa tapahtuma voi määrätä, mikä noista alkioista on elinkelpoinen ja tulee kehittymään...  
(Yourcenar, 183, suom. LT)

## II osa

*Toiminta on alisteinen tunnelmalle.*

## Oppijoiden henkinen liikkumatila toiminnan tekijänä

Mulla on semmoinen tunne että opiskelijat saattaa kokea, et mä oon liian dominoiva siinä opetustilanteessa (...) jos mä oon liian dominoiva, niin sillon se opiskelija ei voi ite ajatella. Tai sillai, et mä karsinoin sitä opiskelijan ajattelua. Ja sit siinä tulee tämänönnenki seikka et ku serveeraa liikaa niitä omia ajatuksia ikään kuin oikeina vaihtoehtoina, niin ei hyväksy ku semmosen joka käy yksiin sen oman ajatuksen kanssa. Paitsi et siin kahlitsee opiskelijan omaa luovuutta, karsinoin sitä liian pieneen pilttuuseen, niin mulla ols tullu semmoinen tunne, et sillä on kyllä vaiikutusta opiskelijan itsetuntoonkin. (...) joskus mä mietin jopa niinkin, et onks sillä loppujen lopuks mittään välillä, mitä me tuolla puhutaan, kunhan sais vahvistettuu sitä opiskelijan itsetuntoo, itseluottamusta ja semmosta (...) mä jotenkin kytken sen itseluottamuksen rohkeuteen ja oma-alotteisuuteen ja tämämösiin asioihin... et jos tulee joku ongelma vastaan, et se ei tumput suorina ihmettele vaan et se lähtee toimimaan. (...) vai onks tää sit, mä jään taas sit miettii, että onks tää nyt taas sitä mun, et mä jotenkin piilokavalasti koko ajan yritän tuputtaa sitä opettajaohitoisuut siihen hommaan...? (F)<sup>1</sup>

Näin pohti 1990-luvun puolivälissä kokenut ammatillinen opettaja, yksi toiminnan teoriaan kytkeytyvän orientaatiotutkimukseni (Torvinen 1997a) informanteista. Tutkimus selvitteli, miten kauppaopettajat omaksuvat orientaation käsitteen ajattelussaan ja käytännöissään. Opettajat toimivat kauppaoppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa. Eräs tutkimuksen näkökulma oli opiskelijoiden aktiivisuus orientoiduudessa.

Kun aloin kerätä kolmen vuoden aineistoa, kiinnitin huomiota siihen, että opettajien ei ollut aina yksinkertaista luopua opettajaohitoisuudesta väljemmän instruktioin ja opiskelijoiden oman toiminnan hyväksi. Näin oppijoiden henkisen liikkumatilan käsite (Students' Space) alkoi orastaa mielessäni ja muodostui lopulta tutkimuksen sivujuonteeksi. Tutkimuksen kuluessa opettajissa nimittäin tapahtui selvää

<sup>1</sup> Otteiden kirjaimet viittaavat eri informantteihin tutkimuksessa (Torvinen 1997a)

siirtymää oppijakeskeisten metodien suuntaan, joten oletin, että tätä kautta näkymiä ainakin oppijoiden aktiivisuuteen ja yhteistyöhön avautuisi.

## **Reaalimaailman vaateet, aktiivisuus ja joustavuus**

Oppijoiden aktiivisuuden, oma-aloitteisuuden ja oman vastuun merkitystä on viime vuosina korostettu yhä enemmän. Niitä perustellaan yhteiskunnan nopealla muutoksella ja monimutkaistumisella sekä sillä, että tieto sirpaloituu ja kuitenkin pitäisi itsellisesti yhä paremmin erottaa kokonaisuuksia jatkuvassa tiedontulvassa. Työmaailmassa edellytetään nykyisin usein myös, että ihminen osaa itse määritellä oman reviirinsä eikä odota, että se hänelle osoitetaan. Niinpä aktiivista otetta tulisi viljellä jo opiskeltaessa. Vaateisiin vastaaminen edellyttää opiskelijalta myös ajattelun ja toiminnan joustavuutta. Joustavuus taas tarvitsee ympärilleen tilaa.

Ihannetapauksessa nämä oppijan näköpiirit saattaisivat yhdistyä luontevasti kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian parissa, käsitteleevän teoria reaalimaailman toimintaa, jota opetellessaan opiskelijat ovat sen aktiivisia tutkijoita (ks. esim. Davydov 1982; Engeström 1982, 1991; Hedegaard 1988; Miettinen 1990, 1993). Mutta kuinka opiskelijoita todellisuudessa sitten harjoitetaan tällaiseen oppimisprosessiin? Miten toiminnan teoria tähän vastaa? Esimerkiksi, millainen ohjaus tai yhteistoiminta voisi olla kyseessä, kun oppijat etenevät lähikehityksen vyöhykkeellään, jonka Vygotski (1935/1978, 86) määrittelee oppijan tämänhetkisen osaamisen ja potentiaalisen seuraavan kehitystason väliseksi maastoksi, jossa maastossa etenemistä tukee aikuisen ohjaus [Vygotski käsittelee lasten oppimista] tai yhteistyö osaavampien vertaisten kanssa. Määrittely ei vielä riitä kertomaan, miten tämä tapahtuu.

Toiminnan teoria ei juuri tarkastele oppijoiden toiminnan reunaehtoja, kuten esimerkiksi sitä, miten oppijoiden aktiivisuus, aloitteisuus ja yhteistoiminta mahdollistuu. Miten opettaja voi tässä tukea oppijoihin? Luetellut oppijan ominaisuudet edellyttävät vapautta henkiseen liikkuvuuteen, joka joustavasti toteutuakseen tarvitsee tilaa. Voitaisiinkin puhua *oppijoiden henkisestä liikkumatilasta* (*"Students' Space"*).

## **Oppijoiden henkinen liikkumatila**

Tutkimuksessani (Torvinen 1997a) määrittelin oppijoiden henkisen liikkumatilan alustavasti henkisen vapauden alueeksi, jolla he voisivat kokea säätelevänsä omaehtoisesti ajatteluansa ja toimintaansa. Tilan laajuus vaikuttaa siihen, miten aktiivisesti ja aloitteisesti oppijat voivat hakea ratkaisuja opittavan kohdeilmiön problematiikkaan ja itsellisesti ohjata oppimisprosessiaan.

Käsitteeseen mieltymiseen sekä sen määrittelyyn vaikuttaa oma opettamiskäsitykseni: näen opettamisen *oppimaan saattamisena*. Lisäksi opettaja on mielestäni aina myös jonkinlainen *työnjohtaja* – ja siinä ominaisuudessa myös *ihmisten johtaja* (*ohjaaja, leader*). (Vrt. liiketaloustieteiden leadership–management -asetelma.)

Määrittelyn jälkeen seuraa uusia kysymyksiä: Minkälajuinen tämä on? Mitkä tekijät vaikuttavat siihen? Kun arvelen, että oppijoilla tulisi olla mahdollisimman paljon liikkumatilaa, tiedän samanikaisesti, etten tunne tuon ”mahdollisen” laajuutta enkä rajoituksia. Tilan mahdollisia kielteisiä seuraamuksia en myöskään ole tarkemmin miettinyt.

On pohdittava myös opettajan roolia liikkumatilaan vaikuttajana. Millainen on opettajan ja opiskelijoiden suhde? Millainen riippuvuus tai riippumattomuus osaavamman ohjauksesta oppijalla pitäisi olla (vrt. Vygotskin lähikehityksen vyöhyke)? Millaista opettajan ohjauksen siis tulisi olla? Em. tutkimuksen perusteluissa arvelin, että ainakin aikuis-koulutuksessa opettajan pitäisi jättää oppijoille mahdollisimman paljon autonomiaa ja hänen tulisi toimia ohjaajana prosessikonsultin tapaan. Oletin oppijoiden laajan liikkumatilan edistävän aktiivista ja tietoista oppimista sekä yhteistyötä. Toivoin, että aineisto auttaisi selvittämään mielessäni väikkyvää henkisen liikkumatilan käsitettä ja vastaavia opettamisen ja oppimisen käytäntöjä: ehkä en pystyisi määrittelemään käsitettä tarkemmin, mutta saattaisin kuitenkin tunnistaa joitakin sen piirteitä. Aineisto oli luonnollisesti orientaatioaiheista, olihan orientaatio tutkimukseni pääasia ja liikkumatala vain sivujuonne. Ristiriitaa näiden kesken ei ollut, sillä oppijoiden oma toimeliaisuus on olennainen osa orientoitumistakin.

Analyysi keskittyi merkkeihin oppijoiden henkisestä liikkumatilasta, liikkumatilan haasteisiin ja sen merkitykseen, ja johti alustavaan käsitteen teoretisointiin.

## 4.1 Merkkejä liikkumatilasta

### Työ- ja toimintatavat

Opettajien tavallisia tapoja nostaa esiin oppijoiden omaa toimintaa olivat keskustelut ja erilaisten ongelmatilanteiden pohdinta. Tutkimuksen edetessä alkoi tapoja tulla lisää.

Eräs opettajista alkoi tutkimuksen kuluessa käyttää (itselleen) uutta työtappaa: ryhdyttiin tekemään työelämän kanssa opiskelijoiden yhteistyöprojekteja, joissa alkuun ei järin hyvin tiedetty, mitä oikein tulisi tapahtumaan – ei opettaja eivätkä opiskelijatkaan. Opettaja kertoi, miten projekti erään kaupungin sosiaali- ja terveystoimen kanssa alkoi:

Ja tietysti sitä on opiskelijoiden kannalta on varmaan sitten tullu ilmi (...) he on sillä tavalla pallo hukassa ja kyl mä olen yhtälailia ja [naurahtaa] toi H:kin [kollega] on jossain määrin ainakin. Että sillä tavalla, että kukaan siihen vielä olla orientoiduttu, mitä siinä pitäis tehdä, että se on vielä niinku vaiheessa oleva asia, et siin ois tarkotus kumminkin joku tämmönen tutkimus tai kysely ilmeisesti tehdä sitten sille porukalle joka siellä N:ssä [yksikön sijainti] siinä toimiala- tai siinä yksikössä sitten on töissä. (...) ehkä se on hyvä esimerkki siitä, että se on sanottasko uudenlainen tai niinku sellainen tilanne, jossa se ei ookaan selvää (...) se ois parasta, että ne opiskelijat aika pitkälle tai me [hän ja kollega] luotais edellytyksiä heille selvittää se asia (...) että turha meidän on selvittää sitä itellemme ja sitten niinku oppilaille, että koitetaan järjestää semmosia tilaisuuksia että he vois ottaa selville... että saapa nähä miten käy. (E)

**Joillakin opettajilla taas reaali maailman toiminnan mallittaminen vaikiintui tutkimuksen kuluessa yhdeksi toimintatavaksi. Nämä opettajat korostivat, että opiskelijoiden itse tekemillä malleilla on ratkaiseva merkitys oppimiselle. Opettajien mielestä opiskelijoiden on tärkeitä kokea myös sellaista oman toiminnan vapautta, että he voivat kyseenalaistaa mallin, hylätä sen ja luoda uusia, kunhan ratkaisu on perusteltu. Tässä opettaja pysyttelee kauempana:**

... joo...koska mä halusin nimenomaan, että se on niitten malli. Et nyt mä en, et tähän kohtaan mä en sorkkaani iske. Kyllähän mä ajattelin jossakin kohtaa, esimerkiks että kun ne sitä malliansa teki, ja mielti, että mitä ne ottaa mukaan, niin mä ajattelin jossakin kohtaa että voi itku, tämmösiäkö ne nyt alko mieltiin. Mut mä aattelin, että mä en sano, että niiden täytyy ite niinku oivaltaa ja ymmärtää ne virheensä siitä työstä. (A)

**Tutkimuksen alussa eräs toinen opettaja totesi, että opettajankoulutus oli innoittanut häntä antamaan opiskelijoille enemmän vapautta. Opettaja oli ruvennut tekemään malleja opiskelijoiden kanssa keskustellen. Hän kertoi kuunnelleensa mallittamisen alussa opiskelijoita varmaan hyvinkin, mutta arveli, että taisi lopulta kuitenkin jollain lailla pakottaa näiden ideat omaan, siis opettajan malliin. Vähitellen opettaja alkoi pohtia, ovatko hänen kuvansa (mallinsa) sen parempia kuin opiskelijoidenkaan. Tämä johti uuteen tilanteeseen, jossa opiskelijat tekivät malleja ("kuvia") ja yhdensivät niitä yhteistyössä toistensa kanssa. Tutkimuksen keskivaiheilla opettaja totesi olevansa nyt rohkeampi suomaan vapautta opiskelijoille:**

Opettaja: "Se pelko on hävinnyt. Et mä en niinku hirveesti pelkää

enää sitä, että kun tulee semmonen ihan erilainen tilanne, että mitä mä teen kun ne tekee noin ja mä en oo ajatellut niin. Niin vähän mä oon niinku irti päässyt siitä.”

Haastattelija: ”Minkä vuoksi sä et enää pelkää?”

Opettaja: ”Yks tekijä voi olla ihan yksinkertaisesti semmoinen, että kun ne on nähnyt tän systeemin ja mä oon moneen kertaan sanonut, että ei oo oikeeta ja ei oo väärää, kaikki kelpaa, kaikki opettaa toisiaan, niin he niinkuin hyväksyy sen. Ja he hyväksyy, tai mä ainakin kuvittelen, paremmin sen, että määkään en oikein tiedä, että missä mennään, että mistä tässä on kysymys.”

(D)

### **Kolmannen opettajan käytännöissä opiskelijat olivat arvioineet tekemiään malleja ja toimintaansa:**

Ja sitten tää toiminnan kehittävä arviointi, nää yhteiskeskustelut ja että nää oppilaat oppis semmoisen kulttuurin, että arvioidaan yhteisesti asioita. Syntyy erilaisia näkemyksiä ja niitten yhteensovittaminen, se on tärkeää. Mä oon itessäni pyrkiny kehittämään sitä, että miten mä ne oppilaat saisin mahdollisimman tehokkaaseen keskinäiseen arviointiin, että mä olisin mahdollisimman vähän äänessä. Että mä en oo ny menny sinne väliin niin herkästi, niitä omia kysymyksiäni esittää ja näkemyksiäni. Vaikka joskus tuntuu, että ne menee vielä hiukan väärille urille, mutta kuitenkin kun ne keskustelee, ja tuo näkemyksiään (...) Toisaalta se itestä tuntuu pahalta, että nyt ne miettii vähän niinkuin vääriä asioita, mutta ne on kuitenkin oppineet tällöisen keskusteleavan tavan työskennellä. Mä nään sen arvon siinä. Että jatkossa tuntuu, että mä entistä enemmän annan niitten mennä siinä omia keskustelujaan. Sitten jälkeenpäin vaikka esittää...oon tietoisesti yrittäny vähentää niitä väliintuloja. (C)

### **Oppimiskulttuuri ja opiskelija–opettaja -suhde**

Edelliset esimerkit toivat esiin myös sen, miten tilan mahdollistaminen (projektit, omat mallit ja arviointi) avasi tietä uuteen oppimiskulttuuriin. Opiskelijat tekivät ehkä ”vääriä” asioita, mutta opettaja yritti olla sekaantumatta heidän työhönsä. Tässä näkyy pyrkimys kehittää, itseä havainnoivaan (myös itse havaitsevaan) ja yhteistyöpohjaiseen toimintaan.

Aineistossa näkyi runsaasti ilmaisuja siitä, miten opettaja on opas tai ohjaaja ja miten opiskelijat huolehtivat lopusta, myös yhteistyössä. Eräs

opettaja kertoo, miten hänen opetuksensa tässä suhteessa vakiintui:

Mä koen edelleen itteni oppimisprosessin ohjaajana vahvasti (...) Ne usein kirjoittaa ensin sen mitä ne siitä asiasta tällä hetkellä tietää ja seuraavaks siel on jotakin oppimateriaalia ja luentoja ja mahdollisesti jotain muuta. Näitten jälkeen tulee ensimmäinen arviointi, että mitä he ovat oppineet tai jotain tällöistä. Mutta niinkuin mä sanoin, niin mulla on sen aiheisällön, sen substanssin lisäksi niitä muita, mun mielestäni ammattipätevyuden ydinajatus. (...)

Mulle on sattunut tässä erittäin hyvä porukka. Ne on erittäin aktiivisia ja halua tehdä. Sinänsä hiljaisia, mutta sit kun pitää ruveta töihin, niin se hoituu. Tässä on vielä sellainenkin piirre, että ihmiset ei olleet tottuneet siihen – tässä on puolet semmoisia joita mä en ollu aikasempaan nähnyt ja puolet mä olin nähnyt viime vuonna – niin ei oltu totuttu siihen, että aina kun tulee ongelma, niin ryhmiin heti (...) Se on hienoo kattoo, että jossain vaiheessa kun ongelmia tulee, että automaattisesti ihmiset ettii parhaan avustajan, kaverinsa. Se on menny läpi, siinä porukassa. Ei välttämättä kaikissa. (G)

## 4.2 Liikkumatilan haasteita

Henkinen liikkumatila ei ole jotain, mikä syntyy ilman muuta tai itsensä. Paitsi työ- ja toimintatapoihin ja oppimiskulttuuriin, tilan olemassa olo liittyy myös ainakin opiskelijoiden suhtautumiseen, opiskelija–opettajasuhteeseen, opettajan omaan kokemiseen sekä oppilaitoksen olosuhteisiin.

### Opiskelijoiden suhtautuminen

Tutkimuksen opiskelijoille henkinen liikkumatila oman toimintavapauden muodossa oli usein mieluinen ja sen koettiin edistävän toimintaa, mutta aina ei ole helppoa ottaa vapautta vastaan. Opiskelijat saattavat tulla perinteistä, joissa oma toiminta ei ole painottunut ja tekemisen mieltä ja tarkoitusta ei sitten ymmärrä. Odotukset ovat syvään juurtuneet: ”Milloin alat opettaa?” – tai ”Mikä on oikea vastaus?”

Joskus jopa tietynlaista ristiriitaa syntyy siitä, että koulumaailmassa perinteinen näkemys on, että on yksi oikea vastaus. Tosi-elämässä jokaiseen kysymykseen on yksi vastaus. Koskaan sinä et voi tietää, oliko se se paras vastaus. Mutta se on niin sisäistynyt oppilaisiin, että jos mä annan sen liikkumavaran, niin silti ne jää niinkuin jotakin vaille, että oliko tuo nyt parempi kuin tuo. Eihän sitä voi sanoa. Viiden vuoden, kymmenen vuoden päästä

sä voit sanoa että tuo oli parempi kuin tuo, mutta et tässä ja nyt. (B)

Se, että opettajan tilaa-antava intentio oli ristiriidassa opiskelijoiden odotuksien kanssa, oli opettajille raskasta. Jotkut pohtivat, olisiko sitenkin helpompi toimia siihen perinteiseen opettajajohtoiseen tapaan, johon opiskelijat ilmeisesti olivat tottuneet:

... niin opettajalle se on vaikeaa, se on itelle mulle vaikeaa, se on monta kertaa niin paljon helpompaa tehdä ite, valmiiksi, tai sanotaan perinteiseen tyyliin, opettajavetoisesti. Ja toisaalta huomaa, ikävä kyllä, että opiskelijat on aika paljon tottuneet tällaiseen kanssa. (E)

Opiskelijoiden yhteistyöongelmiltakaan ei vältytty. Erään opettajan opiskelijat tekivät itsellisesti malleja, jotka sitten piti joukolla yhden-tää. Tilanne kehittyi riidaksi, johon opettaja ei puuttunut, vaan antoi heidän ratkaista sen keskenään:

... ne kävi aika kovankin, sanotaan kiivastuneen, keskustelun siitä. Ja ainoa rooli minkä mä siinä otin oli se, että mä olin siellä niitten tapaamisessa mukana. (A)

## **Oppimisilmasto ja opiskelija–opettaja -suhde**

Tutkittavien esiin tuomien haasteiden lista on pitkä. ”Opiskelijat tarvitsevat virikkeitä.” – ”Pitäisi saada joka opiskelija mukaan, saada heidät sitoutumaan.” – ”Hiljaiset pitäisi ottaa huomioon.” – ”Opettajien pitäisi elää ryhmän mukaan. Heidän tulisi hyväksyä ihmisten erilaisuus.” – ”Ihmisiä ei pitäisi kahlita.”

Luettelo jatkuu: ”Pitäisi tuntea opiskelijat paremmin.” – ”Pitäisi luottaa opiskelijoihin enemmän.” On tarpeen kunnioittaa opiskelijoita. Jos aiotaan toteuttaa uusia asioita menestyksellisesti, tarvitaan luottavaisia keskinäisiä suhteita ja ihmisluonteen tuntemusta:

... motivaatioon tarvittaisiin luottamuksellinen suhde opiskelijoiden kanssa, ettei koko ajan tulis kysymyksiä, miksi me tehdään näin. Ehkä mä tässä ajattelen et koko juttu olis mulle sillä tavalla helpompi. Ja jos mun jatkuvasti täytyy selittää miksi ja mitä varten, niin ymmärrät varmaan, että se on mulle kova homma (...). Mun pitäisi varmaan jotenkin osata aistia aika hyvin se luokan henki, nähdä mitä ne opiskelijat on henkilöinä...että osais suhtautua heihin sekä yksilöinä että ryhmänä. Kai tässä on hyvin paljon kyse ihmissuhteista, kommunikoinnista, ihmisten käsittelemisen taidosta? (F)

## Kulttuurit

Nyky-Suomessa opiskelijoita on eri maista, myös kulttuureista, joiden valtakonsepti poikkeaa suomalaisesta. Eräällä opettajalla oli ryhmäsään vaihto-opiskelijoita:

Tänä vuonna kun meillä oli nää atk-opiskelijat ja nää ranskalaiset. Ja nää meidän kolmannen vuoden opiskelijat, nehän on mulle aika tuttuja. Ja tää yks suomalainen rupes sanomaan mulle vastaan jossain asiassa ja mä näin miten nää ranskalaiset, miten ne, että miten se tollai sanoo opettajalle. Ja ne sanoi, että miten meillä on suhde opettajan ja opiskelijan välillä aivan toisenlainen kuin heillä. Heitä hirvittää, että opiskelija astuu opettajan varpaille. Ei mun mielestäni ollut siitä kysymys ollenkaan, mutta se heidän systeeminsä on niin erilainen. (D)

## Opettajan epävarmuus

Kun opettaja ikään kuin antaa kentän opiskelijoille, tapahtuu myös asioita, joita ei voi ennakoida. Opettajainformantit korostivat joustavuuden merkitystä näissä tilanteissa, mutta he aistivat myös riskejä ja pyrkivät välttämään niitä. Ei ollut helppoa ratkaista odottamatonta:

Opettaja: "...kun kuvittelee valmiiksi että näin se on ja tätä se tulee olemaan ja kyllähän se suurin piirtein meneekin niin, mutta sitten kun siellä tulee yhtäkkiä joku aivan erilainen juttu, joka on täysin pois siitä linjasta, mihin jo itte on tavallaan sitoutunut, niin miten siihen suhtautuu? Mitä tekee siinä tilanteessa, kun se opiskelija esittää sulle jotain, mikä tuhoaa vaikka sun rakennelmas kokonaan? Ja osaako sen yhdistää sinne vai jättääkö sen kokonaan huomiotta ja tykkää, että ei se nyt oikeestaan tähän kuulukaan. Ja semmoinen mukautuminen siihen nopeesti vaatii ainakin hirveesti harjoitusta ja ymmärrystä ... semmosta ettei oo liian sitoutunut siihen omaan systeemiinsä."

Haastattelija: "Onko sulla mitään ratkaisua tälle, että opiskelija sanoo jotain muuta kuin odotit?"

Opettaja: "En oo toistaseks löytänyt. Ehkä sekin tulee siinä, että oppii itekin tavallaan semmoseks joustavammaks... siinä kun ajattelee asioita että...kai se on osin sitäkin, että on itekin fakkautunut...olkoon se asia mitä tahansa...näin mä ajattelen ja sitten mä en osaa sovittaa mitään muuta sinne omaan kuviooni...siinä on aika paljon oppimisen paikkaa varmaan kyllä..." (D)

## Koulun olosuhteet

Suuri opiskelijaryhmä – kuten ryhmät varsinkin ammattikorkeakouluissa usein ovat – saattaa estää liikkumatilan luomista. Suuri ryhmä voi olla erityisen ongelmallinen hiljaisille ja ujoille opiskelijoille, jos puheliaammat dominoivat. Tiukat aikataulut eivät myöskään hevin luonnu joustaviin metodeihin. Monet muutkin opetukseen liittyvät järjestelyt vaikuttavat liikkumatilan mahdollisuuksiin:

Eräs ongelma meidän koulussa on se, että meillä on yhä ne tekstit ja koko kurssi... kaikki tekstit ja useimmat harjoitukset, meillä on kaikki ne valmiina ennen kurssia. Ja opiskelijat ostaa omat kappaleensa kirjamyymälästä. Niin että jos heillä olisi itsellä parempia ideoita asioista, jotka liittyy kurssin aiheeseen ja joista he olis kiinnostuneempia, niin mulla ei ole mahdollisuutta tehdä niin. Mä en voi tehdä sitä, koska se ei ole hyväksyttyä. (D)

### 4.3 Liikkumatilan merkitys

Oppimisprosessin liikkumattila saattaa vaikuttaa suotuisasti itse opiskelijoihin, heidän keskinäiseen yhteistyöhönsä ja oppijoiden kasvavaan aktiivisuuteen.

#### Opiskelijat

Opettajainformantit mainitsivat usein, että itsenäinen ajattelu ja päätöksenteko ovat olennaisia oppimisessa: “Jo ajatteleminen itsessään on saavutus...” Liikkumatilan ja oman vastuun kasvu voi olla opiskelijalle myös tuskallinen kokemus, mutta sekin kuuluu tielle kohden kasvavaa riippumattomuutta.

Opiskelijoiden aloitteellisuuden merkitys tuli aineistossa esiin usein. Kun opiskelijat toimivat itsenäisesti, esimerkiksi tekevät malleja omin päin, heillä on mahdollisuus huomata virheetkin itse. Jos opiskelijat voivat kontrolloida oppimistilanteitaan itse, ne saattavat olla heille mielekkäämpiä. Tätä kautta oppimisprosessin liikkumattila saattaa edistää motivaatiota ja opiskelijoiden rohkeutta ilmaista mielipiteitä ja ongelmia.

Mun mielestäni se [vapaus] täytyy antaa. Koska jos mä sen puristan johonkin, niin siinähan mun mielestäni kärsii jo motivaatio. Eikä mua kiinnosta, jos mut heti tyrmentään. Tietysti osa odottaa myös sitä, että mulle näytetään, että tästä mennään. Mut iso osa tänä päivänä, kun ollaan niin aikuisia kumminkin, niin kyllä mun mielestäni ihminen kaipaa sitä, että mut hyväksytään ja mun ajatukset hyväksytään ja mä mielelläni vielä nostaisin

just sitä, että kaikki uskaltaisi vielä myöhemminkin lähteä siihen, että "mulla on nyt tällöinen ajatus, entäs tämä?" Tai myös että uskattaa sanoo sen, että mä en ymmärrä, mitä mun piti tehdä. (D)

## Yhteistyö ja kasvava toimeliaisuus

Yhteistyö ja lisääntyvä toimeliaisuus tuli tutkimuksessa esiin mm. opiskelijoiden "omissa" yrityksissä, työelämän yhteistyöprojekteissa, arvioinnissa ja opiskelijoiden mallittamisessa. Yhteistyö ja opiskelijoiden "vapaus" näytti edistävän yhteisvastuuta, aitoa ryhmänmuodostusta ja keskinäistä avunantoa.

Vastuullisuus tuli näkyviin esimerkiksi, kun opiskelijat kokivat yhteisiä paineita uuden tilanteen hallitsemisessa. He muodostivat ryhmiä ja hakivat ongelmien ilmaantuessa toisiltaan apua. Yhteistyö auttaa myös yhteiseen (jaettuun) ymmärtämiseen:

Tavallaan yksilölliset orientaatioperustat antaa luovuudelle liikkumavaraa, ja tulee ehkä monien toimialojen näkökulmasta sitä tarkasteltua. Mutta sit taas, jos on yks yhteinen [orientaatioperusta], niin siinäkin vois nähdä, miten eri lailla ihmiset samaa asiaa tarkastelee. Tässäkin vois ajatella että sekä yhteiset että yksityiset vaihdellen voi olla käyttökelpoisia. (F)

Opiskelijoiden toimintaa aktivoitiin myös käyttämällä portfolioita, oppimispäiväkirjoja ja henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia. Jotkut opiskelijat pitivät aivan erityisesti omien ratkaisujensa puolta ja jotkut tekivät myös selväksi, että heidän ratkaisunsa olivat parempia kuin opettajan ratkaisut.

## 4.4 Lähikäsitteitä

Opiskelijoiden liikkumatilan voi ymmärtää myös opettajan ja opiskelijoiden yhteisen toiminnan ja ymmärryksen alueeksi (ks. tästä esim. *construction zone* -käsite: Newman, Griffin & Cole 1989, xii, 61). Laajempi liikkumattila saattaa osaltaan ehkä auttaa näkemään lähikehityksen Virkkusen (1990, 182) luonnehtimana "edistyneemmän työtavan" mahdollisuutena.

Oppijoiden liikkumattila (*Students' Space*) liittyy myös pariin muuhun tilan tai paikan käsitteeseen. Gutierrez, Rymes ja Larson (1995) käyttävät "*Third Space*" -käsitettä ("kolmas alue, tila") kuvaamaan luokkahuoneen intersubjektiivisuutta, valtaa ja sosiaalisia tila-alueita (social spaces). Tila on opiskelijoiden ja opettajan yhteinen. Opiskelijat

ottavat tämän tilan usein itse, ilman että opettaja olisi näin tarkoittanut. Tällä ”kolmannella alueella” opettajan maailma ei enää ole ainut vallitseva maailma, joten luokkahuoneen perinteiset roolit ja käsikirjoitukset muuttuvat (emt., 468). ”Third Space” -käsitteen piirteet ovat pääosin sopusoinnussa sen kanssa, miten määritän oppijoiden liikkumatilan käsitteen. Molemmat ovat alueita, joiden tarkoitus on irtautua perinteisiä valtakäsityksistä ja jäykkien, hierarkkisten valtasuhteiden tarpeellisuudesta oppimiseen edellytyksenä (emt., 469).

”Third Space” on opiskelijoitten ja opettajan yhteinen alue, kun taas oppijoiden liikkumatiila (”Students’ Space”) on leimallisesti opiskelijoitten alue. Opiskelijat ottavat tilaa ”kolmannella alueella” haltuunsa omaaloitteisesti, kun taas ”Students’ Space” mahdollistetaan opiskelijoille.

Mielekkyyden synnyttäminen on luonteenomaisin piirre Kramschin (1993) ”*Third Place*” -käsitteelle. Kaksi maailmaa kohtaa, oppijoiden ja opettajan. Oppijat hakevat mielekästä omaa ”paikkaa”. Se on heidän paikkansa, jota opettaja ei voi tietää eikä määrittellä. Tähän käsitteeseen ”kolmas paikka”/”Third Place” – kuten myös käsitteeseen ”kolmas alue”/”Third Space” – liittyy opiskelijoiden itsellisyys ja oma kontrolli, jotka ovat tyypillisiä myös ”oppijoiden henkisen liikkumatilalle”/ ”Students’ Space’lle”. Kaikki voivat palvella opiskelijoiden omia oppimisen tarkoituksia.

## 4.5 Käsitteen tarkennusta

Määrittelyn alussa oppijoiden henkisen liikkumatilan henkisen vapauden alueeksi, jolla he voisivat kokea säätelevänsä omaehtoisesti ajattelunsa ja toimintaansa. Käsitettä voi nyt värittää muutamalla lisäpiirteellä, mutta teoretisointia on tarpeen vielä jatkaa erikseen.

Tutkimuksen opettajien käytännöissä liikkumatiila mahdollistui väljempien, oppijoiden vapautta lisäävien toimintatapojen kautta (esimerkiksi työelämäprojektit, mallittaminen, arviointi – ylipäättäänkin osallistaminen). Opettajat käyttivät näitä enenevässä määrin. Näkyi myös pyrkimys saattaa oppijoita kehittävään, itseä havainnoivaan ja itse havaitsevaan ja yhteistyöpohjaiseen oppimiskulttuuriin. Opettajat näyttivät tarkistavan rooliaan, ja moni vakiinnutti sitä oppaan ja ohjaajan roolin suuntaan uskoen opiskelijoiden vastuunkantoon.

Opiskelijoiden suhtautuminen liikkumatiilaan oli sekä myönteistä että kielteistä. He tulevat erilaisista perinteistä ja oppimiskulttuureista. Tottumattomuutta uudensuuntaisiin työtapoihin ilmeni eikä yhteistyö aina sujunut. Opettajat taas saattoivat kokea voimakastakin epävarmuutta väljän intruktio vuoksi – ei voinut ennakoita syntyviä tilanteita.

Haasteita koituu jo edellä todetustakin, mutta lisäksi pohtimista aiheuttivat oppimisilmasto ja opiskelija–opettaja -suhde, virikkeistämisen, sitouttaminen, hiljaisten huomioonotto, ryhmän mukaan eläminen, parempi opiskelijoiden tuntemus, luottamus. Koulun olosuhteet ja opetusjärjestelyt eivät nekään aina ole otollisia liikkumatilaa edellyttävälle työtavoille.

Liikkumatala voi mahdollistaa suotuisimmat olosuhteet opiskelijoiden aktiivisuudelle ja tietoisuudelle opittavasta. Se saattaa edistää itsenäistä ajattelua, oppimisen mielekkyyttä, opiskelijoiden aloitteellisuutta ja vastuunottoa. Se voi antaa mahdollisuuden vahvistaa omaa itseluottamusta sekä kasvattaa yhteistyötä.

Kaikkeen tähän sisältyy haasteita, jotka liittyvät suhtautumiseen, työtapoihin, oppimiskulttuuriin, opiskelija–opettaja -suhteeseen ja oppilaitoksen olosuhteisiin (organisaatio, järjestelyt). Samalla on myös muistettava kyseenalaistaa liikkumatilan merkityksellisyys – katsoa mitalin toista puolta. Se on tässä kirjoituksessa jätetty vähälle pohdinnalle.

Miten liikkumatala mahdollistetaan? Keinoja lienee monia, mutta ei reseptejä. Yhtäältä tila saattaa mahdollistua jo pelkästään tavallisessa opetuskeskustelussa, ja toisaalta opiskelijoilla taas voi olla melko täydellinen oppimisprosessin autonomia (vaikkapa harjoitusyrityksissä). Loppujen lopuksi on kyse enemmän asenteista ja suhtautumisesta – sekä opettajan että opiskelijoiden – kuin menetelmistä. Liikkumatala edellyttää opettajalta ihmisjohtamisen (leadership) osaamista. Kyse on oppimisprosessin ohjaamisesta prosessia turhan päiten manageroimatta, samalla kohdeorientoitumista tukien.

Tämä kaikki merkitsee pyrkimysten siirtymää kohden kehittämishakuisista ja yhteistyöhön pohjaavaa oppimiskulttuuria, jonka keskipiste on oppijoiden oppiminen ja heidän mahdollisuutensa ohjata omaa toimintaansa, oppimisprosessiaan. Tutkimuksen opettajat mahdollistivat kolmen vuoden tarkastelujaksolla yhä useammin oppijoille sellaisen roolin, ja samalla liikkumatilan, kuin Engeström (1981, 93) esittää tavoiteltavana: ”Opiskelua voi parhaimmillaan verrata löytöretkeilijän työhön. Opiskelija valloittaa tuntemattomia tiedon ja taidon alueita.” Engeström huomauttaa samalla: ”Tosin aivan liian usein hänen uurastuksensa muistuttaa ennemminkin löytöretkeilijän palkkaaman kantajan vieraantunutta työtä. Opiskelijalle kuten kantajallekin tuntuu olevan yhdentekevää, mitä hän oikein on ’valloittamassa.’”

Moni tutkimuksen opettaja oli valmis opiskelijoiden melkoiseenkin itsenäisyyteen. Opiskelijat vaihtuivat lähes vuosittain, mutta opettajien työssä transformaatioita syntyi kaiken aikaa ja uusien opiskelijoiden kanssa lähdettiin liikkeelle opettajien jo seuraavilta kehityksen portailta.

Niinpä transformaatioita voi pitää merkkeinä siitä, että opettajat omaksuivat uusia oppimisprosessin ohjauksen tapoja. Analyysin perusteella olisi uskaliaasta väittää, että opettajien näkökulmat muuttuivat täysin, mutta transformaatiot ainakin viestivät opettajien ajattelun ja toiminnan murroksesta.

Tavalla tai toisella opettajat ovat opiskelijaryhmänsä johtajia. Opiskelijoiden liikkumatila riippuu suuresti määrin opettajasta ja hänen päätöksistään. Onko tällainen tila opettajien mielestä merkittävä ja tärkeä? Mitä todennäköisimmin Students' Spacen käsite on yhteydessä muuttuvaan opettajan johtamisrooliin oppimisprosessissa.

(Kirjoitus on muokattu Torvinen 1997b -artikkelista.)

## Liikkumatilasta – kun ohjataan: myöhempiä pohdintoja

”On tilaa olla oma itsensä.” – ”Anna tilaa toisillekin!” – ”Tarvitsen tilaa, minua ei saa kahlita.” Tuttu ilmiö varmaan meille kaikille – tämä vaikkapa ihmistenvälisiin suhteisiin liittyvä liikkumatiila. Olen muutamankin tovin miettinyt, mitä tuo tila on, varsinkin mitä se on oppimisen ohjauksen maailmassa. Ajattelen tässä oppijan henkistä liikkumatiilaa, ja miellän sen alueeksi, jossa hänen on mahdollista kokea itsellisesti säätelvänsä ajatteluansa ja toimintaansa.

Tuskin liikkumatiila oppimisen maailmassa mikään uusi asia on, mutta ehkä sitä voisi nykyisin pohtia tarkemmin. Korostuuhan oppimisen ja opetuksen maailman yhtenä ihanteena tätä nykyä aktiivinen ja itsenäinen oppija, joka toimii aloitteisesti ja oppimisestaan vastuuta ottaen. Ihanteen hyviä perusteluja ei ole syytä kyseenalaistaa, mutta voi kylläkin kysyä, mistä oppija saa tukea näille ominaisuuksille. Ominaisuudet edellyttävät opiskelijoilta valpasta ja joustavaa vastaanottavuutta toimintaympäristön ilmiöille sekä henkistä liikkuvuutta. Ei voi juuri liikkua eikä joustaa, jos on ahdasta. Liike ja jousto tarvitsevat tilaa ympärilleen.

Opettajan työn ymmärrän paljolti ohjaukseksi: ohjaus käsittää monenlaisia toimia, joilla opettaja osaltaan koettaa auttaa opiskelijoita eteneään oppimisen tavoitteisiin. Näillä toimilla, milloin ohjailijana tai kanssaoppijana, milloin arvioijana tai tukijana, ohjaaja koettaa osaltaan auttaa oppijaa pysymään tiellä mielekkään kohteen suuntaan. Ohjaustoimillaan opettaja vaikuttaa oppijan henkisen liikkumatiilan kokemukseen, ehkä ratkaisevasti. Kokemus kytkeytyy esimerkiksi vuorovaikutukseen ja opettajan interventtioiden luonteeseen. Tässä kirjoituksessa lähestynkin asiaa nimenomaan opettajalta–opiskelijalle -vuorovaikutussuhteen näkökulmasta. Jätän tarkastelun ulkopuolelle ainakin kaksi liikkumatiilaa mitä ilmeisimmin liittyvää vuorovaikutuksen aluetta. Ne ovat ensinnäkin opiskelijoiden keskinäinen toiminta ja toiseksi se (luultavasti varsin tavallinen) mahdollisuus, että opiskelijat ottavat henkisen liikkumatiilansa oma-aloitteisesti (ks. jälkimmäisestä mm. Gutierrez, Rymes & Larson 1995, Third Space -käsite).

Olen käsitellyt henkisen liikkumatiilan aihetta aikaisemminkin, nimittäin

orientaatioaiheisen tutkimukseni (Torvinen 1997a) sivujuonteessa ja tästä virinnessä artikkelissa (Torvinen 1997b, ks. vastaavasti edellinen kirjoitus). Määrittelin sitä silloin samaan tapaan kuin tänäkin päivänä, siis alueeksi, jolla oppija voisi kokea säätelevänsä itsellisesti ajatte luansa ja toimintaansa. Tarkastelussa tulivat tuolloin esiin mm. käytetyn metodin ja opettajan instruktio mahdollisuudet liikkumatilan säätelijöinä. Aineistoni opettajat näyttivät luovan henkistä liikkumatilaa käyttämällä väljää instruktioita ja erilaisia oppijakeskeisiä työmetodeja, kuten opiskelijoiden yhteistoiminnallisia projekteja, itsenäistä mallittamista ja opiskelijoiden itsearviointia toiminnastaan. Itsellisen työskentelyn mahdollisuus näytti usein vaikuttavan myönteisesti opiskelijoiden motivaatioon, yhteistoimintaan ja aktiivisuuteen. Myös liikkumatilan vastustusta ilmeni: opiskelijat saattoivat kokea tehtävät epä-määräisiksi tai ryhmissä syntyi menettelytaparistiriitoja. Tilaa luodessaan myös opettajat tunsivat epävarmuutta esimerkiksi antamansa väljän instruktio vuoksi tai pohtiessaan, miten toimia odottamattomissa tilanteissa.

Tässä kirjoituksessa jätän metodit ja instruktio lähes syrjään ja keskityn noista ajoista mielen pohjalle jääneeseen kysymykseen: Mitä henkinen liikkumatiila on? Voisiko sitä teoretisoida ja myös käytännöllistää? Miten se liittyy opiskelijoiden ja opettajan suhteeseen? Kirjallisuudesta olen tehnyt pari täsmentävää havaintoa. Kramsch (1993) puhuu ”kolmannesta paikasta” (”Third Place”) ja tarkoittaa sillä opiskelijan etsimää omaa mielekästä paikkaa omaa ja opettajan maailmaa yhteensovittaen. Laine (1999, 121–125) on tutkinut oppituntitilaa sosiaalisena tilana. Hän arvioi, että tilan määrittelyn valta on useimmiten opettajalla, ei ensisijaisesti ja aktiivisesti opiskelijoilla. Tila muodostuu vastavuoroisesti ja tunnetilana usein heti kohtaamisen alussa.

Kuvatut piirteet ovat sopusoinnussa oman käsitykseni kanssa, mutta olen halunnut pöyhiä asiaa lisää. Viime vuosina olen pannut talteen henkiseen liikkumatiilaan mahdollisesti liittyvää aineistoa, erityisesti opettajaopiskelijoiden työpapereita Oppimisen ohjaus ja opettajan työ-nimisellä opintojaksolla Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Olen aika ajoin palannut myös vanhan tutkimukseni aineistoon. Olen huomannut suodattavani lukemaani erilaista kirjallisuutta liikkumatiila mielessäni ja kirjannut muistiin aiheeseen jollakin lailla liittyviä omia ja kollegoiden kokemuksia.

Olen myös vuosien varrella testailut liikkumatilan käsitettä keskustelemalla siitä, joskus hyvinkin epävirallisesti, opettajankoulutuksen parissa, ankkuroinut ajatuksiani käytäntöön. Tässä yhteydessä on syntynyt uusia näkökulmia, jotka ovat auttaneet määrittelemään käsitteen tarkemmin. Itse asiassa tämä vuoropuhelu käsitteen kehittämisen ja opettajien ohjauskäytäntöjen välillä muodostui kaksitahoiseksi metodiksi: teorian ja käytännön vuoropuhelu toisaalta auttoi tarkentamaan

käsitettä ja toisaalta se ankkuroi teoreettista ideaa oppimisen ja opetuksen käytäntöön. Metodi on saattanut tukea keskustelukumppanien opetus- ja oppimisprosesseihin liittyvää reflektiota ja herkistää tietoisuutta. Tätä kautta se on ehkä vaikuttanut ohjaamisen kehittyviin käytäntöihin.

Kertynyttä aineistoa olen ajan mittaan kuorinut grounded theory -otteella (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990), kuin kerros kerrokselta sipulia. Ydin on kilpistynyt muutamaksi henkisen liikkumatilan oletukseksi piirteeksi. Sidon kunkin piirteen seuraavassa pikku tarinaan, ja yritän näiden kautta kurkistaa henkisen liikkumatilan olemukseen.

## 5.1 Tarinoita

Ensimmäinen tarina, Koirankoppi, kertoo oman paikan merkityksestä ihmiselle. Omasta paikastansa, ”liiketilastansa” käsin hän tarkastelee toimintakenttäänsä, liikkumatilan seuraavaa, laajempaa aluetta. Kenttä saattaa tarvita turvallisia rajoja. Sitä valottaa tarina Sibeliuksen tyttäristä. Toimintakentän liikkumatilaa luovat oma rauha ajatella ja toimia sekä välimatka (tarinat Aurinkosydän ja Verkko-opetus). Siihen vaikuttanee myös opettajan pyrkimys tunnistella opiskelijan maailmaa ja jakaa sitä heidän kanssaan (tarinat Maisemasta). Tarina Edgarista ja Sanni K:sta yrittää havainnollistaa, miten tunteet ja opiskelijan käsitys opettajan intentiosta vaikuttavat liikkumatilaan. Viimeinen tarina Lännen cowboy kertoo mm. luottamuksesta. Luottamus voi olla kaiken avain.

### **Tarina 1: Koirankoppi: oma paikka**

Lapsena, ehkä viiden vanhana, mahduin juuri ja juuri koirankopin aukosta sisälle. Kopissa oli outo haju, hämärää ja liikaista. Tapasin ryömiä sinne pitkäksikin toviksi, omaan mieluisaan oleilu-maailmaani, jossa sain olla ihan omillani. Joskus minua kaivattiin, ja kuulin äidin huutelut, mutta kopista minua ei osattu etsiä. (Nainen, s. 1946)

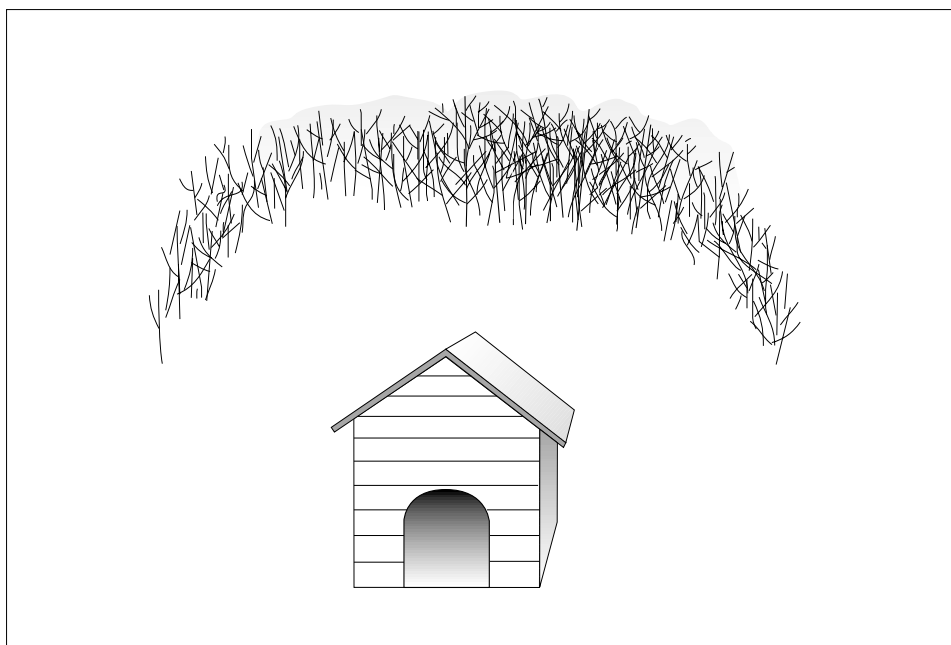
Meillä jokaisella lienee oma koirankoppimme, oma paikkamme, sisin tilamme. Oma paikka on vain itselle rajattu, se on ulkopuoliselta varjeltu. Sieltä käsin tarkastelemme toimintakenttäämme, suhdettamme ulkoiseen maailmaan.

### **Tarina 2: Sibeliuksen tyttäret: turvalliset rajat**

Kerrotaan, että Jean Sibeliuksen pikku tyttäret pohtivat hämmentyneinä taivasta ja iankaikkista elämää, jossa enkelit soittavat

harppua ja laulavat, ikuisesti. Rajattomuus tuntui lapsista ahdistavalta ja asian paikkansa pitävyyttä mentiin tarkistamaan isältä. Isä vahvisti ikuisuuden olemuksen, mutta totesi lisäksi: "...se jatkuu ja jatkuu ja jatkuu, mutta sitten tulee seinä ja sen takana istuu pappa keinutuolissa ja polttaa sikaria." (Tarkka lähde kirjoittajalle tuntematon.)

Vertaan tässä ikuista elämää hallitsemattomaan ja liian laajaan toimintakenttään, jossa ihmisen on vaikea määritellä omaa sijaintia ja toimintamahdollisuuksia, kun rajaa ei näy. Epämääräisyys saattaa heikentää ihmisen toimintakykyä. Sibelius oivalsi, miten rajata kenttää. Miten on opetuksessa? Mihin kohtaan opettaja voisi kulloinkin asettaa turvaavan keinutuolinsa?



Kuvio 16. Oma paikka, ympärillä toimintakenttä turvaavine rajoineen.

Ihmisen henkiselle liikkumatilalle voisi siis ajatella kahta rajaviivaa. Lähempi raja varjelee hänen sisintä elintilaansa. Toinen raja piirtää turvallisuuden kehää ulkoisen toimintakentän ympärille.

Opettajan vaativa ohjaustehtävä olisi olla herkkä molempien rajojen arviointiin, parahultaiseen tulkintaan opiskelijoistaan. Onko tehtävä jopa mahdoton? Opiskelijathan – kuten me kaikki – kokevat liikkumatilan viime kädessä suhteessa itseensä, eri ihmiset eri tavoin. Antti Tuurin

(1992) säkeet tuovat mieleen myös sen erilaisuuden vaihtoehtona, että joillekin ihmisille vain hyvin laaja toimintakenttä antaa mahdollisuuden oman turvallisen paikan löytämiseen:

”Kuka mitäkin haluaa,  
joku sellaista aukeaa,  
niin suurta puutonta paikkaa,  
että voi mennä näkyville  
ja olla siinä piilossa.”

### **Tarina 3: Aurinkosydän: rauha**

Kollega sanoo steinerpedagogi Kaisu Virkkuselle: ”Sinä sanot näkemyksesi hyvin nopeasti! Entäpä jos pidättelisit vähän aikaa. Antaisit meille aikaa keskustella keskenämme. Ehtisimme miettiä, mitä mieltä olemme ja miksi ajattelemme niin kuin ajattelemme.” (Hernberg 2000, 399)

Oppimistilanteissa voisi ajatella, että opettajan pidättyminen, ”hiljaisuus”, luo tilaa oppijalle. Opettajan taholla voi olla kyse myös opettajan interventtioiden rytmityksestä, johon liittyy oppijan kuuntelu ja hänen toimiensa kuulostelu. Oppijan saama aika muuttuu tilaksi.

### **Tarina 4: Verkko-opetus: välimatka**

Olen nyt jonkin aikaa kokeillut virtuaaliopetusta, jossa samaan projektiin osallistuu opiskelijaryhmiä eri puolilta maata. He tekevät tahollaan tehtäviään ja tapaamme aika ajoin virtuaalikonferensseissa. Minulla on sellainen käsitys, että näissä ryhmissä ryhmähenki kohenee, kun opettaja ei ole läsnä. Etäisyys antaa tilaa opiskelijan omaehtoiselle kasvamiselle. (Opettajaopiskelija vuodelta 1998)

Kun opettaja on kauempana opiskelijoiden työskentelystä, nämä saavat selkeämmän oman toiminta-alueen. Virtuaaliopetuksessa fyysinen ja ajallinen välimatka syntyy luonnostaan, oheisessa esimerkissäkin ryhmät toimivat tahollaan itsenäisesti. Virtuaaliopiskelussa osalliset yleensäkin voivat varsin pitkälle itse valita sen hetken, jolloin toisiinsa reagoivat. Jo pelkästään sähköpostin käyttö antaa osapuolille enemmän harkintarauhaa kuin reagoinnit aktuaalitalanteissa.

## **Tarinat 5: Maisema: opiskelijoiden maailma ja tavoitteet**

Muutama opettajaopiskelija vuodelta 1998 kertoili kokemuksiaan:

Kauppaoppilaitoksen markkinoinnin opettaja teki uusille opiskelijoille kyselyn heidän oppimisajatuksistaan ja -odotuksistaan. Hän selvitteli myös opiskelijoiden senhetkisiä osaamisalueita. Kyselyssä ilmenneistä asioista keskusteltiin yhdessä, ja saatua tietoa käytettiin myöhemmän toiminnan ohjaukseen.

Kansalaisopiston ranskanopettaja keskusteli kursсилаistensa kanssa alkajaisiksi heidän opiskelumotiiveistaan ja taustoistaan, aikaisemmista kielen oppimisen kokemuksistaan sekä kielen opiskeluun liittyviä odotuksista, toiveista ja tavoitteista. Hänkin käytti samaansa tietoa hyväksi opiskelun edetessä.

Tietotekniikan opettaja arvioi toteutunutta opintojaksoa: ”Huomasin opintojakson aikana kuitenkin jälleen itselleni tyypillisen virheen: minun on vaikea ymmärtää, että itselleni tärkeä ja mielenkiintoinen aihe ei välttämättä ole samaa jollekulle muulle. Olin jälleen määrittänyt tavoitteet omista lähtökohdistani ja käsitellyt itselleni mieluisia teemoja (...) Toinen virhearviointi oli projektityöskentelyn opetukseen ja harjoitteluun varattu aika. Arvioin tarvittavan ajan liikaa oman osaamiseni enkä opiskelijoiden tason mukaan.”

Esimerkit valaissevat pyrkimystä asettua opiskelijan maailmaan, katsoa asioita heidän maisemastaan. Joskus kuulee, että opettajalla ei ole aikaa eikä muutenkaan mahdollisuuksia selvittää opiskelijoiden lähtökohtia. Tai kuulee, että keskustelulle ei ylipäätään ole aikaa, kun lähitilanteita on harvoin? Tai on kiire ehtiä asioissa eteenpäin? Tai opiskelijat eivät kuitenkaan sano juuri mitään, vaan he odottavat opettajan määräävän, mitä tehdään ja miten? – Onkohan liian usein näin? Tarinaesimerkit osoittavat, että opettaja voi tutkailla opiskelijan maailmaa pieninkin toimin.

## **Tarina 6: Edgar ja Sanni K.: tunteet ja oppijan käsitys opettajan intentiosta**

Meillä oli oppikoulussa opettaja, jota kutsuimme Edgariksi, odottamaton ja pelottava, hurja jo olemukseltaan. Tulin myöhässä kouluun ja seuraavaa tuntia odotellessani menin heittä-mään painavan merimiesreppuni koulun aulaan, missä oleksiminen oli kiellettyä. Tietysti Edgar juuri silloin hiippaili jostain kulman takaa siihen ja sanoi kylmin silmin, ankarasti kyömynenänsä

varjosta: "Ja mitähän ihmeen tekemistä sinulla on täällä! Tulet ensi välitunnilla opettajainhuoneeseen!" – Sitten oli taas toisaalta lukioaikana rehtori Sanni K. Soittelin jo silloin bändissä, joten illat tuppasivat menemään keikoilla ja koulussa opettajat alkoivat kiinnittää huomiota torkkuvaan poikaan. Kun lukion viimeinen vuosi koitti, Sanni K. sanoi, että nyt on niin tärkeä vuosi, että lupaathan täksi vuodeksi jättää soittelut ja valvomis- set. Ja minä poika lupasin. Varsin pian lupaus oli rikottu, ja kantautuihan se kouluunkin. Oli tosi noloa seista Sannin edessä lempeän moittivassa, mutta vakavasti etuani tarkoittavassa pu- huttelussa. (Mies, s. 1945)

Esimerkin koulukulttuurin ajoista on jo vuosikymmeniä, mutta sanoma lienee aina ajankohtainen. Opettajana, ohjaajana voi kysyä itseltään: "Millaisia tunneviestejä lähetän opiskelijalle?" Millaisilla tunteilla opet- taja säätelee vuorovaikutustilannetta: viestiikö hän esimerkiksi välittä- misen ja lämmön keinoin vai pelon ja aggression? Lisäksi kyse on myös siitä, millaiseksi opiskelijat tulkitsevat opettajan intention. Jos luottaa vastapuoleen ja hänen hyvään tarkoitukseensa, voi kestää myös huonoja hetkiä. Ja päinvastoin: ystävällisyyttäkkin epäillään, jos luottamusta vastapuoleen ei ole.

## Tarina 7: Lännen cowboy: luottamus

Opettaja kertoo, että on ennakkoluuloinen ja suhtautui epäil- len, kun oppilaat ("hunsvottiporukka") ilmoittivat tehneensä yritysesittelynsä videolla: "Se tunti alkoi, ja heillä oli video. Kundit oli tehny tosi hienoa työtä, siellä nuorimies lähtee autol- laan bootsit jalassa ja heittää kassin takakonttiin. He oli tehny elokuvan. Teemana oli S-Market, myymäläpäällikön haastatte- lu. Oli editoitu ja käyty siellä, välillä leikkauksia myymälän hylly- jen väliltä sisällä, välillä taas siellä myymäläpäällikön kopissa haastattelemassa. Kaikki ne asiat, mitkä oli tarkoitus esitellä, kaikki on käsitelty. Musiikki oli siihen laitettu ja sit tehtiin vielä vähän kaljaostoksia haastattelun päälle ja heitettiin kaljakori ta- kakonttiin ja taas mentiin ja relee musiikki lähti soimaan, maantie- musiikki, ja siihen se loppui kun cowboy ratsasti kohti auringonlaskua pienellä punaisella autollaan. Siis silloin mä aattelin, että mä oon f-o-s- s-i-i-i. Se oli jotain niin kauheeta. Mä aattelin, että mä totaalisesti jo viikko etukäteen kun ne kävi sanomassa, mä aattelin että mitähän ne on, et en mä jaksa tapella niiden kanssa, kun ne on semmosia kun ne on. Siis aivan upee. Ja minkä vaivan ne oli nähny! Ja miten ne oppi sii- nä, suunnittelivat! Silloin mä aattelin, että kyllä mä oon aivan pöljä.

[Haastattelija kysyy: Mitä sä sanoit pojille?]

En mä oikeestaan sanonut mitään. Se sai niin huomattavat ap-  
lodit ja mä sit vaan sanoin, että mä oon sanaton. Että tää on  
hieno. Se oli semmoinen... mykistävä. (...) Kai se on niin, että  
täytyis kannustaa siihen, että voitte tehdä niinkun haluatte, että  
ideoikaa. Kun joku uskaltaa tehdä omalla tavallaan niin ajan  
oloon joku muukin uskaltaa. ” (Naisopettaja s. 1948)

Luottamuksen osoittaminen on myös arvostuksen osoittamista, mikä  
lisännee kenen tahansa innostusta – olkoonkin, että esimerkin opetta-  
ja osoitti luottamusta sisimmässään ensin vastahakoisesti. Väljä inst-  
ruktio antaa opiskelijoille tilan – vallan ja vastuun – itse määrittellä  
toimintansa.

## 5.2 Pohdintoja

Olen siis liittämässä henkisen liikkumatilan olemukseen muutaman  
piirteen. Näen tilan kahdenlaisena alueena, yhtäältä omana rauhaisa-  
na paikkana, ”likitilana”, ja toisaalta toimintakentän liikkumatilana,  
kentän sopivana henkisenä väljyytenä. Myös toimintakentän rajaami-  
sella lienee merkitystä ainakin osalle opiskelijoista. Arvelen muuta-  
man tekijän vaikuttavan liikkumatilan laventumiseen. Näiksi tekijöiksi  
ehdotan rauhaa ja välimatkaa sekä sitä, että opiskelijan maisema ote-  
taan olennaiseksi näkökulmaksi opetus–oppimistapahtumaan. Lisä-  
ksi päättelen, että vuorovaikutustilanteissa opiskelijan tilakokemukseen  
vaikuttaa sekä hänen tulkintansa opettajan tilanteessa ilmentämistä  
tunteista ja opettajan intentiosta että häntä, opiskelijaa, kohtaan ilmais-  
tu luottamus.

Monta kurkistusluukku henkisen liikkumatilan olemukseen jää yhä  
avaamatta. Nyt tarkastelusta syrjäyttämäni työmetodin ja instruktio  
vaikutusta tilaan olisi kiehtovaa selvittää tarkemminkin. Ilmeisesti  
oppijakeskeiset metodit ja väljä instruktio ovat omiaan laajentamaan  
oppijan henkistä liikkumatilaa. Arvelen kuitenkin monesti oletettavan,  
että perinteisessä opetuksessa liikkumatilaa ei juuri ole ja että vastaa-  
vasti monet opetuksen uudemmat tuulet luovat sitä milteipä itsestään.  
Tai että väljä instruktio tuottaa ilman muuta suuremman henkisen liik-  
kumatilan kuin tiukka instruktio. Tällaiset oletukset ovat helposti mo-  
nisisen asian yksinkertaistuksia. Ainakin nyt ehdottamani liikku-  
matilan piirteet ovat löydettävissä sekä perinteisestä että uudemmasta  
opetuksesta. Opettajan taholta tarkasteltuna tilan tuottaminen riippuu  
käsittääkseni ainakin hänen intentiostaan ja koko siitä tavasta, jolla  
hän oppimista ohjaa. Kun tila lisäksi on opiskelijan kokemus, niin se  
on riippuvainen siitä, miten opiskelija tulkitsee opettajan toimet.

Väljyyttä tarjoava metodikaan, esimerkiksi itseohjautuvuus, henkilökoh-  
taiset opiskelusuunnitelmat, oppimispäiväkirjat, ei myöskään ilman

muuta lisää opiskelijan kokemusta liikkumatilasta, jos hän ei ole altis tarjoutuville vapausasteille, vaan kaipaa vaikkapa turvallisia rajoja. Yksi selvittämiskohde voisi olla se, millainen opiskelija on halukas avautuvaan liikkumatilaan.

Tilan puntarointi on siis (jälleen yksi...) itsetutkiskelun paikka opettajalle: Mitä tapahtuu opiskelijoiden ja opettajan kesken? Millainen on opettajan vuorovaikutuksen tapa ja ohjaamisen tapa laajemminkin? Ehkäpä on hyvä tarkistella itseltään myös, mahdollistaako opettajana sittenkin vain illusorisen liikkumatilan, Prokrusteen vuoteen, ja pakottaa opiskelijat opettajan omaan mittaan, arvoihin? Viime kädessä on kyse ikuisesta asiasta: toisen ihmisen ja hänen elintilansa kunnioituksesta.

Entä voisiko liikkumatilaa loppujen lopuksi kuvata samalla ilmaisulla kuin Tove Jansson on kuulemma lapsuuttaan kirjojensa pontimena luonnehtinut: ”Sopivassa suhteessa turvallisuutta ja seikkailua”?

### 5.3 Jälkikirjoitus

Kirjoitukseni alkuosa on ilmestynyt lähes samassa muodossa nimellä *Liikkumatilasta – kun ohjataan* Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun näyttömuotoisen ohjelman verkkosivuilla (Torvinen 2001).

Näin siis kirjoitin syksyllä 2001. Nyt keväällä 2003 muutama asia tuntuu aiempaa kirkkaammalta.

On itsestään selvää, että ammatillisessa koulutuksessa työelämä, sen käytännöt ja ongelmat ovat keskipisteenä. Siispä keskitytään toimintaan. Toiminta on kuitenkin usein alisteinen tunnelmalle, joten selvää on sekin, että oppimisessa ja opetuksessa – kuten kaikessa inhimillisessä kanssakäymisessä – on myös näkymättömiä ilmiöitä. Henkinen liikkumatiila on näistä eräs. Näkymätön ilmiö on olemassa, mutta miten sitä voisi kuvata? Entä onko käsite edes siinä määrin opettajalle käyttökelpoinen, että sitä kannattaa pohtia edelleen?

Opettajana eli oppimisprosessin ohjaajana eli mm. työnjohtajana ja opastajana joutuu pohtimaan, millainen ohjaus edistää oppijoiden aktiivisuutta ja itsenäisyyttä sekä vastuullisuutta omista tekemisistä. Näitä ominaisuuksia on toisilla oppijoilla enemmän, toisilla vähemmän, mutta opettaja voi varmasti ainakin jossain määrin vaikuttaa niitä edistävästi. Olennaista on, mitä tapahtuu prosessin osallisten kesken, oppijoiden ja opettajan.

Tätä kirjoittaessani tuntuu yhä tärkeämmältä erottaa liikkumatilassa nuo kaksi aluetta, likitila (koirankoppi, oma rauhaisa mielen paikka)

ja laajempi ajattelun ja toiminnan kenttä (tila kopin ulkopuolella, kentän henkinen väljyys). Jälkimmäinen alue on myös yhteisen oppimisen maailmaa, siellä opiskelija tapaa toiset opiskelijat ja opettajansa. Osa opiskelijoista lähtee vauhdikkaasti tutkimaan reviiriä, osa ei. Tunemme ilmaisun ”nopeat syövät hitaat”, mutta joskus voisi myös sanoa, että ”suulaat syövät vaiteliaat”. Vapaa ”itseohjautuva” kenttä tarjoaa opettajallekin työnjohdollisen keinon antaa omaa tilaa ja siten työskentelyn rauhaa sekä syrjäänvetäytyville että hitaammille opiskelijoille, jotka näin voivat myöhemmässä yhteisessä tarkastelussa päästä samoille lähtöviivoille vauhdikkaampien kanssa.

Vuonna 1997 tarkastelin vain oppijalähtöisiä menetelmiä (väljä instruktio, uudentyypiset oppimistehtävät jne.) liikkumatilan laajenemiseen vaikuttavina – tähän oli yksi tutkimukseni keskeisiä lähtökohtia. Tarkastelussa jäi taka-alalle liikkumatilan monipuolisempi pohdinta, ja olin myös taipuvainen ajattelemaan, että perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa tilaa ei niinkään olisi. Haluan nyt muistuttaa itseänikin siitä, että opettajan toiminnassa liikkumatilaan ilmeisesti viime kädessä vaikuttaa hänen tapansa suhtautua opiskelijoihin. Tämän rinnalla siihen sitten ennen kaikkea vaikuttaa opiskelijoiden tulkinta opettajan intentiosta. Uskon kuitenkin samalla, että oppijakeskeisyydellä tilaa on huomattavasti helpompi luoda kuin opettajajohtoisuudella.

Mihin opettajan suhtautuminen sitten on sidoksissa? Eräs vastaus on: se on sidoksissa opettajan ihmiskäsitykseen ja hänen käsitykseensä oppimisesta ja opettamisesta.

Olen toistaiseksi käsitellyt liikkumatilaa lähinnä vuorovaikutuskysymyksenä. Liikkumatila on myös valtakysymys ja kulttuurisidonnainen kysymys. Varsinkin jälkimmäinen on alkanut askarruttaa yhä enemmän, kun olen seurannut monikulttuuristen ryhmien työskentelyä. Eri kulttuuritaustoista tulevat opiskelijat eroavat siinä, miten tila otetaan vastaan ja miten sen merkitys oppimistilanteessa käsitetään. Tähän asti olen pohtinut liikkumatilaa vain suomalaisten kontekstissa, mutta monikulttuurisuus on yhä useamman opettajan arkipäivää maahanmuuttajia ja vaihto-opiskelijoita ohjattaessa tai kun itse lähdetään vaihto-opettajiksi.

Samoin huomaan miettiväni liikkumatilan ja itseohjautuvuuden tarkempaa yhteyttä – esimerkiksi sitä, millainen oppija on tai ei ole halukas tilaan. Entä mitä pohdittavaa löytyy opiskelijatutoroinnista tai virtuaaliopiskelusta tai...?

# Viitteet

- Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U.J. (toim.) 1999. *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (toim.) 1993. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (toim.) 1977. *Soviet Developmental Psychology*. New York: M.E. Sharpe.
- Cole, M. 1981. *Alkusanat teoksessa J. V. Wertsch (toim.) The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Cole, M. 1985. *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*. Teoksessa J.V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. & Engeström, Y. 1993. *A cultural-historical approach to distributed cognition*. Teoksessa G. Salomon (toim.) *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (toim.) 1993. *Charting the Agenda. Educational Activity after Vygotsky*. London: Routledge.
- Daniels, H. (toim.) 1996. *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Davydov [Dawydow], W. 1977. *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Davydov, V.V. 1982. *The Psychological Structure and Contents of the Learning Activity in School Children*. Teoksessa R. Glaser & J. Lompscher (toim.) *Cognitive and Motivational Aspects of Instruction*. Berlin: VEB.
- Davydov, V.V. 1988. *Learning Activity in the Younger School-age Period*. Chapter 5 in *Problems of Developmental Teaching*. *Soviet Education*, XXX (9), 3–47.
- Davydov, V.V. 1990. *Types of generalization in instruction*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov, V.V. 1999. *A New Approach to the Interpretation of Activity Structure and Content*. Teoksessa S. Chaiklin, M. Hedegaard & U.J. Jensen (toim.) *Activity theory and social practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus

University Press.

Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Julkaisusarja B nro 17. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.

Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Tutkijaliiton julkaisusarja 24. Helsinki: Tutkijaliitto.

Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 1990. Learning, working and imagining. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 1991. Non scholae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction* 1, 243–259.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol 14 (1), 133–156.

Engeström, Y. & Miettinen R. 1999. Johdanto teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (toim.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (toim.) 1999. *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Gal'perin, P.I. 1968. Towards Research of the Intellectual Development of the Child. *International Journal of Psychology*, 3 (4), 257–271.

Gal'perin, P.Y. 1969. Stages in the Development of Mental Acts. Teoksessa M. Cole & I.Maltzman (toim.) *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. New York: Basic Books.

Galperin, P.J. 1979. Johdatus psykologiaan. Suom. R. Kauppila ja K. Helkama. Helsinki: Kansankulttuuri.

Gal'perin, P. Ya. 1974/1989. Organization of Mental Activity and the Effectiveness of Learning. *Soviet Psychology*, 27 (3), 65–82.

Galperin, P. Ia. 1977/1992. The Problem of Activity in Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 37–59.

Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445–471.

Haavisto, V. 1990. Suunnittelevan työtavan kehittäminen kauppaopettajakoulutuksessa. *Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja nro 4*. Helsinki: SLK.

Haenen, J. 1996. Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, NY: Nova Science Publishers.

Hakkarainen, P. 1982. Arviointi aikuisopetuksessa. Osa 2, opetuksen ja oppimisen laadullinen evaluointi. *Julkaisusarja B n:o 20b*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus/Valtion painatuskeskus.

Hedegaard, M. 1988. Skoleborns personlighedudvikling set gennem orienteringsfagene. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Heikkilä, V.–M. 1997. Toiminnan teoria vastaan toiminnan teoria. *Psykologia* 5/97, 324–333.

Hernberg, E. 1999. Aurinkosydän. Kaisu Virkkunen – ajattelun ja kasvatuksen taiteilija. Helsinki: Tammi.

Härkäpää, L. 2000. Neuvotellen yhteistoimintaan, ei anellen eikä sanellen: kehittämisraportti työssäoppimisesta. *Helian julkaisusarja C:1*. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Häyrynen, Y.-P. & Hautamäki, J. 1973. Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Weilin+Göös.

Isokangas, J. 1994. Harjoitusyritys kauppaopetuksessa. *SLK:n opettajankoulutuksen julkaisuja nro 1*. Helsinki: SLK.

Järstä, L. 2003. Mitä näyttelijän työstä jää jäljelle? *Kotiliesi* 1, 27.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.

Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T.Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu.
- Lappalainen, H.-L. & Salminen, J. 2002. Ensiapu Kotkan kaupungin päiväkodeissa. Terveysalan opinnäytetyö. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Lave, J. & Wenger, E. 1993. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Longterm development of learning activity: motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30 (1), 21–35.
- Leont'ev, A. N. 1972/1981. The Concept of Activity in Psychology. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) The concept of activity in Soviet psychology. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lepola, J. & Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa E.Lehtinen ja T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja b: 71. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Lifländer, V.-P. 1999. Verkko-oppiminen. Yhteistoiminnallinen projektioppiminen verkossa. Helsinki: Edita.
- Lonka, K. 1998. Rohkene tutoroida. Opas oppimisen psykologiaan. Opintoasiainosaston julkaisuja 15. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Miettinen, R. 1985. Kognitiivisesta kurssididaktiikasta kehittävään työntutkimukseen. *Aikuiskasvatus*, 5, 147–156.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R., Isokangas, J. & Peisa, S. 1997. Yrityksen perustamisen ja toiminnan tutkiminen. Partneriyrityksen käyttö kaupallisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Tuomisto & P. Sallila (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

- Miettinen, R. & Kinnunen, P. 1988. Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittäminen. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja nro 3. Helsinki: SLK.
- Miettinen, R. & Peisa, S. 2002. Integrating School-based Learning with the Study of Change in Working Life: the alternative enterprise method. *Journal of Education and Work*, Vol 15 (3).
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. 1989. The construction zone: Working for cognitive change in school. New York: Cambridge University Press.
- Peisa, S. 1988-2003. Ammattididaktiikan luennot Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutuslaitoksessa ja Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Julkaisematon.
- Peisa, S. 1996. Laajojen ja monimutkaisten opiskelukokonaisuuksien kehittämisestä kauppaopetuksessa. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Roegholt, S. 1993. Towards a concept of multiperspective education. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2), 153–167.
- Rogoff, B. & Lave, J. (toim.) 1984. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Talyzina, N.F. 1981. *The psychology of learning*. Moscow: Progress Publishers.
- Toikka, K. 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B n:o 25. Helsinki: VAPK.
- Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Helsingin yliopisto. [www.edu.helsinki.fi/activity](http://www.edu.helsinki.fi/activity)
- Torvinen, L., Härkäpää, L. & Tommila, T. 1992. Arviointi ja orientaatio – opettajat prosessissa. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja nro 7. Helsinki: SLK.
- Torvinen, L. 1996. Developing orientation in business education. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, Vol 16 (3), 144–154.
- Torvinen, L. 1997a. *The Concept of Orientation in Teachers' Thinking and Practices in Business Education*. PhD thesis. London: University of London, Institute of Education.

- Torvinen, L. 1997b. Students' Space – For Being Aware in Learning. *Economic Awareness* 9 (3), 9–15.
- Torvinen, L. 2001. Liikkumatilasta – kun ohjataan. <http://ope.helia.fi/namu/julkaisuja.html>
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) 2001. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä – uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuuri, A. 1992. Ameriikka-oopperan libretto. Ilmajoen Musiikkijuhlat.
- Tynjälä P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Van der Veer, R. 1984. Early Periods in the Work of L.S. Vygotsky: The influence of Spinoza. Teoksessa M. Hedegaard, P. Hakkarainen & Y. Engeström (toim.) *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching*. Aarhus: Aarhus Universitet. Psykologisk institut.
- Vanhanen, L. 2000. Terveysalan opiskelijoiden suuntautuminen hoitamiseen. *Acta Universitatis Ouluensis, Medica D 579*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Virkkunen, J. 1995. Työpaikkatarkastuksen ristiriidat ja niiden ylittämisen mahdollisuudet. Helsinki: Työministeriö.
- Vygotsky, L.S. 1935/1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yourcenar, M. 1968. *L'oeuvre au noir*. Paris: Gallimard.
- Wartofsky, M.W. 1979. *Models*. Dordrecht: Reidel.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.