

"Mä teen tän, tää on vaikeempaa!"

Viikon työt Freinet-pedagogiikassa ja alkuopetusikäisen
itseohjautuvuus

Susanna Liimola ja Sini Majamaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Susanna Liimola. Sini Majamaa. 2020. "Mä teen tän, tää on vaikeempaa." - Viikon työt Freinet-pedagogiikassa ja alkuopetusikäisen itseohjautuvuus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 92 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ranskalaisen Célestin Freinet'n (1896–1966) pedagogiikkaan liittyvässä viikon työt-toimintamallissa toteutuu alkuopetusikäisten itseohjautuvuus. Tutkimusaihe liittyy voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyvän itseohjautuvuuskäsitteen selkeyttämiseen. Tutkimus pyrkii selvittämään, miten viikon töissä opetussuunnitelman näkemys itseohjautuvuudesta toteutuu.

Tutkimus toteutettiin Freinet-pedagogiikkaa noudattavan alakoulun kahdessa luokassa. Tutkimusmetodina käytettiin kouluetnografiaa. Tutkimuksen aineisto videoitiin kolmen päivän aikana. Sitä käytettiin myöhemmin stimuloitun muistiinpalauttamisen menetelmällä tehdyssä haastattelussa. Tämän lisäksi haastatelimme kenttäjakson aikana luokkien opettajia sekä rehtori-toiminnanjohtajaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Myös videomateriaali litteroitiin ja analysoitiin merkitsemällä muistiin tutkimuksen kannalta tärkeät kohdat.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että alkuopetusikäisillä on valmiudet toimia itseohjautuvasti heidän tehdessään viikon töitä. Viikon työt antavat oppilaalle mahdollisuuden edetä omaan tahtiin ja omien valintojen mukaan. Näillä todettiin olevan vaikutusta itseohjautuvuuteen liittyvään sisäiseen motivaatioon. Perusopetussuunnitelman perusteiden arvopohjan mukaisesti oppilas on samalla aktiivisesti osallisena omassa oppimisessaan. Tutkimustuloksista nousee esille opettajan merkitys itseohjautuvassa oppimisprosessissa. Opettajan tulee ohjata, motivoida ja opettaa oppilaita tiedostamaan itseohjautuvuuteen liittyviä taitoja.

Avainsanat: itseohjautuvuus, Freinet-pedagogiikka, viikon työt

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	FREINET OSANA REFORMIPEDAGOGISTA MURROSTA	7
	2.1. Reformipedagogiikan historiasta	8
	2.2 Oppiaineista kohti lasta	11
	2.3 Freinet- ja todellisuuspedagogiikka	13
	2.4 Viikon työt Freinet-pedagogiikassa	17
	2.5 Viikkosuunnitelmaopetus Suomessa	18
3	ITSEOHJAUTUVUUDEN MÄÄRITELMÄ	25
	3.1 Itseohjautuvuuden teoreettinen tausta	27
	3.2 Itseohjautuvuus opetussuunnitelmassa	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
	5.1 Laadullinen tutkimus	35
	5.2 Etnografinen tutkimusmenetelmä	36
	5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	39
	5.4 Aineiston analysointi	43
	5.5 Eettisyys	49
6	TUTKIMUSTULOKSET	51
	6.1 Tutkimuskoulun Freinet-pedagogiset lähtökohdat – oppimisen ilo	51
	6.1.1 Viikon töiden kirjaaminen	53
	6.1.2 Viikon töiden tekeminen	56
	6.1.3 Viikon työt ja opettaminen	62
	6.2 Itseohjautuvuus ja viikon työt	65
	6.2.1 Tavoitteet ja arviointi itseohjautuvuuden tukena	69
	6.2.2 Oppilashavainnoinnit	71
	6.3 Johtopäätökset	73
7	POHDINTA	75
	7.1 Luotettavuus	77
	7.2 Videostimuloitu muistiinpalauttaminen ja luotettavuus	79

7.3 Jatkotutkimusaiheet	80
-------------------------------	----

LÄHTEET
LIITTEET

1 JOHDANTO

Koulun aloitus on lapsen elämässä merkittävä hetki. Luottavaisin ja iloisin mielin koulutaipaleelle astuminen antaa lapselle hyvät lähtökohdat oppivelvollisuuden aloittamiseen. Koulunkäynti on muuttunut muun muassa avoimen oppimisympäristön ja sähköisten oppimateriaalien myötä, mutta edelleen se on jonossa seisomista ja oman vuoron odottamista. Standfordin yliopiston lapsille tekemässä psykologisessa seurantatutkimuksessa todettiin, että ne lapset, jotka pystyivät toimimaan annetun ohjeen mukaan, pärjäsivät myöhemminkin paremmin kuin ne, jotka eivät hallinneet itseään. (Parvela & Sinkkonen 2011, 18.)

Mitä lapsi tarvitsee hallitakseen itseään? Itsensä hallitsemisesta tulee ensimmäisenä mieleemme tunteiden hallinta tilanteissa, joissa lapsen pettymyksen sietokyky tarvitsee vielä vahvistusta. Tärkeä vahvistava tekijä on ympäristö, jossa lapsi kasvaa. Omien tunteiden ja toimien kohdistaminen erilaisiin tilanteisiin edellyttää käsitystä oikeasta ja väärästä sekä käsitystä itsestään yksilönä ja osana yhteisöä. Kaiken taustalla vaikuttaa myös oppilaan koulutyötä ohjaava motivaatio ja laajasti koulumaailmassa ruodittu itseohjautuvuus.

Mediassa¹ on perusopetus suunnitelman perusteiden (POPS 2014) voimaantumisen (8/2016) jälkeen esiintynyt ajoittain itseohjautuvuutta koskeva huoli siitä, ettei lapsia opeteta enää lainkaan, vaan he opettavat itse itseään puuhaillessaan aineiden rajat ylittävien ilmiöiden kimpussa. Tuleeko opettajista vähitellen valmentajia, jotka seuraavat sivusta, kun lapset seikkailevat läppäreidensä kanssa loputtomien projektien viidakossa? Tulevina luokanopettajina

¹ <https://kotiliesi.fi/i ihmiset-ja-ilmiot/ilmiot/pilaavatko-itseohjautuvuus-ja-ilmiooppiminen-suomalaisen-koulun-opetushallituksen-paajohtaja-vastaa/>

koemme, että meidän tulee tietää, miten itseohjautuvuus ilmenee perusopetus-suunnitelman perusteissa, joten tarkastelemme sitä tutkielmamme luvussa 3.2.

Perusopetussuunnitelman mukaan oppilas on koulussa aktiivinen toimija, joka yhdessä muiden kanssa vahvistaa omia oppimaan oppimisen taitojaan. Tämä lapsilähtöinen näkemys on meille tuttu, sillä olemme molemmat olleet töissä vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavissa kouluissa. Tutkijapositioomme liittyy siis eräänlainen tutkimusaiheen tuttuus, johon pyrimme suhtautumaan kouluetnografisen tutkimusmetodimme mukaan: ”koulu on meille kaikille niin tuttu; jos antropologi pyrkii tekemään vieraasta tuttua, on kouluetnografian koettava nähdä tuttu uusin silmin.” (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43.)

Mikäli olemme tulkinneet tuon oikein, niin Susannan työ Freinet-pedagogina tarkoittaisi sitä, että esiopetuksesta perusopetuksen puolelle siirtyvänä opettajana tulee hänellä olla ymmärrys, miten viikon työt, alkuopetusikäinen ja POPS:n oppimiskäsitys lyövät kättä keskenään. Steinerpedagogina Sini on yhtä lähellä sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä kuin Freinet-pedagogi. Hänellä on merkittävä avainasema tutkimuksemme Freinet-pedagogisen osuuden kyseenalaistajana, koska hän ei tunne pedagogiikkaa pintapuolista kuvaa tarkemmin.

Molemmat pedagogiikat ovat lähtöisin 1900-luvun alun kasvatusnäemyksen murroksesta, jossa lapsen rooli passiivisesta tiedon vastaanottajasta muuttui itsenäiseksi ja osallistuvaksi oppilaaksi. Uusi humanistinen ja kokeuksellinen lähtökohta opetukselle oli: ”Me emme halua opetettavan opetusaineita, vaan lapsia” (Iisalo 1989, 201–202). Atjonen (2005, 55) ja Hytönen (2008, 15) toteavat, että lapsikeskeiset reformipedagogit ovat kyseenalaistaneet opetussuunnitelman tavoitteita, jotka ovat ennakkoon sidottuja. Tämä on nostanut eettisiä pohdintoja siitä, että tavoitteiden osalta pitäisi kuunnella oppilaan tarpeita ja huomioida se, ettei ainutlaatuista oppimisprosessia tulisi ohjata päämääriin, jotka aikuinen on ennalta asettanut. (Atjonen 2005, 55.) Opetuksessa tulee Linnilän (2011, 97) mukaan ohjata lasta kehittymään eteenpäin, ottamaan askelia kohti tulevaisuutta. Linnilä viittaa Kozulin (1998) ajatukseen ”mahdolli-

suuksia avaava tai uutta mahdollistava kasvatus” (prospective education). Eräs tällainen on Freinet'n viikon työt-toimintamalli, jota käsittelemme tässä tutkimuksessa. Freinet-pedagogiset viikon työt ovat erittäin vähän tutkittu aihe. Se liitettyä itseohjautuvuuteen, on tutkimuksemme tarpeellinen ja uusi näkökulma kasvatusalalla.

2 FREINET OSANA REFORMIPEDAGOGISTA MURROSTA

1900-luvun alkupuoliskolla alkoi eri puolilla Eurooppaa ja Yhdysvalloissa nousta esiin näkemyksiä lapsen ainutlaatuisuudesta ja tämän omista kehitysvaiheista. Nämä näkemykset olivat vastakohta muun muassa keskiajan jälkeen vaikuttaneen John Calvinin (1509–1564) liittyvään näkemykseen siitä, että lasten taakana ovat heidän esi-isiensä tekemät synnit. Lasten kohtalo oli näin ennalta sinetöity, eivätkä he voineet kehittää esimerkiksi omaa luonnollista tahtoaan. (Calvin 1558, 62.) Calviniin liittyy myös näkemys pahasta viisaudesta ja siitä, että lasten oppimisen rajoittaminen pitäisi heidät viattomina. Käsite pedagogi on tarkoittanut Calvinin aikaan koulun opettajaa, joka on toteuttanut joustamattomaa ja hyvin pedanttista opetusta tehden päätöksiä siitä, miten, missä ja milloin oppimista tapahtuu. (Pew 2007, 17.)

Opettajan auktoriteetti sekä kuri korostuivat Iisalton (1989, 200) mukaan myös saksalaisen Johann Herbartin (1776–1841) opetuksessa. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016, 23) sekä Haataja (2014, 51) toteavat, että siihen kuuluivat *hallinta, opetus ja ohjaus*. Hallinnan avulla pyrittiin kasvattamaan lapsista kurinalaisia, koska yhteiskunnan jäsenyys edellytti sitä. Tärkeintä herbartilaisuudessa oli opetus, sillä sen avulla oli mahdollisuus vaikuttaa oppilaan ajatteluun. Opetusta seurannut ohjaus painottui oppilaan itsekurin vahvistumiseen sekä sielun siveelliseen jalostamiseen, joihin päästiin noudattamalla hyviä tapoja. (Jyrhämä, ym. 2016, 23.)

Venäläinen kirjailija Leo Tolstoi (1828–1910) oli eräs vuosisadan vaihteen molemmin puolin vaikuttanut uudistusmielinen liberalisti, joka vaati oppilaiden kunnioittamista ja näiden ihmisarvon palauttamista. Tolstoin lisäksi ruotsalainen kirjailija Ellen Key (1849–1926) ilmaisi jyrkästi koulujen kasvatuksen orjuuttavan lasta sekä tuhoavan tämän itsenäisyyden. Key esitti vuonna 1900 julkaisemassaan teoksessa *Barnets århundrade*, että lasta tuli kasvattaa kunnioittamalla tämän luonnollista kehityskulkua. (Iisalo 1986, 200, 202.) Keyn näkemyksiin kuuluivat Tähtisen (2011, 90) mukaan myös niin lapsen moninaisuuden

kuin yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden yhdistyminen toisiinsa, jotka toteutuakseen tarvitsivat yhteiskunnan radikaalia muutosta.

Näiden edellä mainittujen ajatusten vaikutuksesta syntyi uudistusliike, jota kutsutaan reformipedagogiikaksi. Myös nimityksiä *progressiivinen pedagogiikka* ja *uuden koulun liike* käytettiin. (Iisalo 1986, 200, 202.) Kansanen (2009, 41–49) viittaa Koskenniemeen (1944) todetessaan, että reformipedagogiikan tarkoituksena oli uudistaa kouluopetusta lasten näkökulmista. Vanha koulu määriteltiin opettajakeskeiseksi ja hyvin kaavamaiseksi, sillä siinä ei ollut mahdollista muuttaa opetusta tilanteiden vaatimalla tavalla. Koulutyötä kuvasti passiivisuuden johtanut oppilaiden herkeämätön pakko seurata opetusta. Uutta koulua edustaneet painottivat koulutyön liittymistä ympäröivään yhteiskuntaan ja oppilaiden aktiivista toimijuutta. (Kansanen 2009, 41–49.) Iisalo (1989, 200) toteaa, että reformipedagogiikan keskiössä oli aktiivinen oppilas, jonka tuli saada asettaa oppimiselleen omia tavoitteita ja mahdollisuus edetä yksilöllisesti omien kiinnostustensa mukaan.

Tämä toteutuisi vanhojen rutiininomaisten opetuskäytänteiden muuttuessa kokonaisvaltaiseen ja oppilailta tulevia näkemyksiä huomioivaan opetukseen. Muutos opettajan didaktisessa vapaudessa ja siitä seuranneessa henkilökohtaisessa opetus- ja kasvatusvastuussa olivat uuden koulun merkittäviä muutoksia. (Kansanen 2009, 41–49.)

2.1. Reformipedagogiikan historiasta

Englantilainen lapsipsykologian pioneeriksi kutsuttu filosofi John Locke (1632–1704) perusti ajatuksensa lapsen sosiaalistamisprosessiin, jossa tavoitteena oli kasvattaa lapsesta hyödyllinen yhteiskunnan jäsen. Päästääkseen tähän lapsen tuli saada aikuisten hyväksyntä oppimalla näiden heille määrittelemät asiat. Oppimisen nähtiin perustuvan aikuisten antamaan kiitokseen ja arvosanoihin eikä lapsen luontaiseen motivoitumiseen uskottu. (Crain 2016, 3, 12.) Locken jalanjälissä filosofi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) teos *Emile* (1762) oli lisa-

lon (1986, 204) mukaan reformipedagogien eräänlainen perusohjelma kohti lapsen vapautusta.

Rousseau'n vahva sanoma teoksessa on, että oppilaita voidaan rohkaista vahvistamaan itsemääräämisoikeudessaan (*self-determination*) selkeiden ohjeiden avulla. Tämän näkemys peilaa kasvatustieteiden antropologista perusajattusta siitä, että ihmisten olemassa olevaa itsesääätelyä pystytään rohkaisevassa opetusympäristössä vahvistamaan. (Hall & Goetz 2013, 130.) Crain (2016, 15) toteaa, että Rousseau'n mielestä ei ollut olennaista, mitä lapsen tulee tietää, vaan miten lapsi pystyy oppimaan. Rousseau'n näkemys vapaasta kasvatuksesta ei saanut reformipedagogien keskuudessa kannatusta, sillä koulu instituutiona tarvitsi sääntöjä ja vapauden rajoittamista toimiakseen. Opettajan vastuulla oli tuntea käsiteltävien sisältöjen lisäksi myös oppilaan kehitykseen ja kasvuun vaikuttavia tekijöitä. Tarve oppilaan tuntemukseen johti kasvatopsykologisen tiedon tarpeeseen. (Iisalo 1989, 200, 204.)

Toisin kuin Locke, Rousseau ei uskonut, että aikuisten määrittelemä sosiaalinen ympäristö mahdollisti yksilön tervettä kasvua. Aikuiset ovat riippuvaisia toistensa mielipiteistä, eivätkä he osaa ajatella asioita itsenäisesti. Lasta ei tulisi Rousseau'n mukaan ohjata ajattelemaan kuin aikuinen, vaan hänen pitää antaa kehittyä ajattelijana itse. Rousseau ei kiistänyt Locken ajatusta siitä, että lapsilla ja aikuisilla on eroja, mutta hän ilmaisi asian positiivisemmin. Hänen näkemyksensä oli, että lapsille tuli antaa mahdollisuus oppia luonnollisesti ja itsenäisesti. Rousseausta lapset eivät ole tyhjiä astioita, jotka opettajat täyttävät, kuten Locke ajatteli, vaan heillä on oma tunne-elämänsä ja ajattelutapansa. Tämä johtuu siitä, että lapset kasvavat luonnollisen kehityskaaren kautta, jossa erilaiset taidot ja kyvyt kehittyvät vaiheittain. Tälle luonnolliselle kehitykselle tulee antaa mahdollisuus ohjata lapsen kasvua. Rousseau'n kasvatusteorioista muodostui edelleen vaikuttavia perusajatuksia kehityspsykologiaan. (Crain 2016, 3, 12–13, 20.) Sama voidaan todeta sveitsiläisestä kehityspsykologi Jean Piaget'istä (1896–1980), joka yhdessä Rousseau'n kanssa ”katkaisi” Locken ajatuksen lapsen syntymisestä tyhjänä tynnyrinä, joka paremmin tunnetaan

sanontana *tabula rasa* – tyhjä taulu (Piaget 1977, 39; Lehtinen, ym. 2016, 18; Crain 2016, 12).

Pass (2004, 65) kuvailee, ettei Piaget saanut lapsuudessaan tukea oppimiseen vanhemmiltaan. Hän oppi onnistumaan yksinäisenä koululaisena, mistä syntyi pohja hänen ajatuksilleen lapsesta itsenäisenä oppijana. Piaget (1977, 160) esittää, että lapsen sisäinen puhe tukee oppimista, mikä on sosiaalista vuorovaikutusta olennaisempaa. Opettajan roolin tulisikin olla hänen mukaansa hyvän toimintaympäristön luoja ja toimia taustalla passiivisena toiminnan tarkastelijana. Piaget muodosti käsitykset lapsen kehityksen kolmesta kognitiivisesta vaiheesta, jotka kytkeytyvät yhteen toisistaan poikkeavien, mutta samaan aikaan tapahtuvien toimintojen ketjuna. Koulunaloitussäissä lapsen ajattelun taso muuttuu esioperationaalisen vaiheen jälkeen konkreettisten operaatioiden vaiheeksi. Lapsella on Piaget'n mukaan seitsemänvuotiaana kyky keskittyä hänelle annettuun tehtävään sekä tehdä yhteistyötä. Hänellä on taito erottaa omia käsityksiään ja ajatuksiaan sekä harjaantua näkökantojensa perustelemiseen muille. (Piaget, 31–32, 123, 162–163; Parvela & Sinkkonen 2011, 30; Pass 2004, 70, 84.) Vygotsky (1975, 9) antaa Piaget'n työlle suuren tunnustuksen, sillä tämän pioneerityön ansioista lapsen ajattelun taitoja ei enää nähty puutteellisina vaan keskityttiin siihen, mitä lapsi on kykenevä ajattelemaan.

Piaget'n mukaan lasten luontainen tahto olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa johtaa heidän oman mielenkiintonsa ja tekemisen kautta syntyvään oppimismotivaatioon. Tämä näkemys on myöhemmin vaikuttanut Edward Decin ja Richard Ryanin itsemääräämisteoriaan (1985), jonka perustana on sisäinen motivaatio. (Pew 2017 16.) Käsittelemme tätä luvussa 3.1. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 70–71) esittävät, että lapsen ikään liittyviä kehitysvaiheita alettiin huomioimaan muun muassa steiner-, Freinet- ja Montessoripedagogiikassa. Näiden kasvatusajattelijoiden näkemyksissä kehitysvaiheet saavutetaan tietyssä iässä ja ne linkittyvät toisiinsa tietyn järjestyksen mukaan. Tulee kuitenkin ymmärtää, etteivät alkuopetusikäiset ole samanlaisia kehitysprofiililtaan, joten kehitysvaiheteorioita tulee tarkastella enemmän yksilöllisesti.

Vygotsky (1978, 86-87) on tutkinut, että samanikäisillä oppilailla on erilaiset henkiset tasot, joilla he yksilöllisesti omaksuvat opettajan ohjauksessa opetettuja asioita. Tämä oppilaiden ero voidaan todeta selvittämällä, miten he suoriutuvat tehtävästä itsenäisesti ja mihin he pystyvät aikuisen ohjauksella. Todellinen kehitystaso on se, mitä lapsi voi tehdä tällä hetkellä tuen avulla, ja jonka hän pystyy seuraavaksi tekemään itsenäisesti. Tämä vaikuttaa siihen, mitä lapsi on valmis oppimaan lisää.

Ajatus perustuu Vygotskyn käsitteeseen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa pystytään huomioimaan aiemmin opittujen kokonaisuuksien lisäksi se tila, jossa kypsyminen ja kehittyminen ovat vasta alkamassa. Tämä tila mahdollistaa Vygotskyn mukaan oppilaan dynaamisen kehitystilän suunnitelmista ja tukemista, jossa hyödynnetään se mitä jo osataan. Tähdätään siihen missä taitoja ja tietoja halutaan lisätä. (Vygotsky 1978, 86-87.) Aikuisen avun lisäksi oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa myös vertaisryhmän kanssa, jolloin lapsen sisäiset prosessit kehittyvät ja hän vahvistaa kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitojaan. Samalla tapahtuu kerrostuvaa oppimista, jota voidaan kutsua tiedoksi. (Vygotsky 1978, 86; Brotherus ym. 2002, 70.)

Näemme selvän yhteyden reformipedagogien ajatuksista voimassa olevaan opetussuunnitelmaan, sillä molemmissa oppilaan aktiivinen rooli on olennaisena. Erona näiden välillä on, nähdäänkö oppilas yksilöllisenä vai yhteisöllisenä toimijana. Koemme aktiivisen oppilaan mahdollistavan opettajille enemmän aikaa tuen tarjoamiseen luokassa yksilöllisesti, kun aktiiviset oppilaat ottavat itse vastuuta työskentelytavoistaan.

2.2 Oppiaineista kohti lasta

Haataja (2014, 51) tuo väitöskirjassaan esille, että reformipedagogiikkaan kuuluvia kasvatustajattelijaita ja koulun uudistajia olivat muun muassa Jerome Bruner, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori ja Johann Heinrich Pestalozzi. Kuten Freinet, näkivät muutkin, että koulut olivat opettajajohtoisia kirjakouluja. Oppilaille opetettiin rangaistuksen uhalla hyvin selkeästi määritellyjä

kouluaineita, joihin liittyviä kirjoja he olivat pakotettuja lukemaan ja kuuntelemaan passiivisena heille jaettavaa tietoa. John Dewey (1859–1952) on todennut, että passiivisena kuuntelijana oppilas yrittää mahdollisimman nopeassa ajassa muistaa jonkun toisen valmistamaan oppimateriaaliin liittyvää sisältöä. (Dewey 1957, 39–40.)

Koulun uudistajat halusivat kehittää ja kokeilla uusia opetusmenetelmiä sekä ohjata ensimmäisen maailmansodan jälkeen kasvatusta siihen suuntaan, etteivät ihmiset joutuisi kokemaan uudestaan sotaa. (Nordheden 2004, 11; Paalasmaa 2016, 110; Starck 1996, 6, 16; Ruohomäki 1987, 7.) Tämä näkemys menneiden vuosisatojen takaa voidaan tulkita nykyisen perusopetuksen opetus suunnitelman arvopohjan demokratia- ja yhdenvertaisuuskasvatuksesta, jolla pyritään tasaamaan yhteiskuntaluokkien väliset erot.

Dewey tarkkaili omissa tutkimuksissaan muiden aikalaistensa tavoin aluksi omia lapsiaan muodostaen opetuskäytänteitä. Hän perusti yliopiston opettajana käytänteiden kokeiluun yksityisen koulun, joka liitettiin myöhemmin yliopiston harjoituskouluksi. (Piaget 1977, 145–147; Paalasmaa 2016, 89.) Väkevä (2011, 72) sekä Paalasmaa (2016, 89 - 90) toteavat Deweyn painottaneen toiminnan ja teorian yhteenkuuluvuutta opetuksessa suunnaten kokonaisvaltaiseen tekemällä oppimisen kautta syntyvään lopputulokseen. Tämä tulee ilmi Deweyn (1957, 63) todetessa kirjansa toisessa osassa *Koulu ja lapsen elämä*, ”kun luonto ja yhteiskunta voivat elää luokkahuoneessa, kun oppimisen muodot ja välineet on tehty todellisten kokemusten alaisiksi...”

Deweyn mukaan lapselle on olennaista puhua, tehdä asioita, keksiä ja luoda. Lapsen tulisi oppia asioita, mitkä perustuvat eläviin kokemuksiin ja päästä tutkimaan, joka kehittää älyllistä toimintaa. (Dewey 1957, 59, 63.) Jotta päästään tähän, tarvitaan oppilaan aktiivinen toiminnan vapaus, jonka myötä syntyy henkilökohtaisia kokemuksia oppimisesta – autenttista, merkittävää ja yhteisöllistä kehittymistä vertaisryhmässä. Oppimisen nähdäänkin olevan ryhmässä tapahtuva ilmiö, jossa yksilön oppimisen taustalla ovat sosiaaliset kanssakäymiset muiden kanssa. Tekeminen kehittää samalla oppilaan älyllistä

ajattelua ja se vie ajatukset uudenlaisiin tulkintoihin ja toimintakulttuureihin. (Brotherus, ym. 2002, 66; Paalasmaa 2016, 90-91; Väkevä 2011, 71-71).

Näihin reformipedagogisiin näkemyksiin italialainen lastenlääkäri Maria Montessori (1870-1952) perusti oman käytännöllisen pedagogiikkansa. Hän näki lapsen kasvavan ja oppivan herkkyykskausien mukaan, joiden aikana lapsi oppii eri ikätasolleen sopivia asioita. Opettajan tuli olla passiivinen ja toimia taustalla lapsen omaa persoonaa kunnioittaen (Montessori 1939, 110). Montessori toteaa, ettei lasten observointi ole universaalialia, vaikka lapset ympäri maailmaa kehittyvät lähtökohtaisesti samojen herkkyykskausien mukaan. Montessori piti tärkeänä, että oppimisympäristö rohkaisee ja vahvistaa oppilaan itsenäistä työskentelyä sekä persoonallista kasvua omien kiinnostusten mukaan. Oppimisympäristön tuli olla lapsille selkeä ja tehtävien tekemiselle tuli olla struktuuri. (Montessori & Barclay 2003, 34, 115-116, 127.) Hän painotti lapsen arkiisiin ja hyvinvointiin liittyviä harjoituksia sekä kehitti didaktisia oppimateriaaleja matematiikkaan kuten punaiset ja siniset värisauvat ja bionomin kuutio.² Välineet suunniteltiin systemaattisesti itsekorjaaviksi siten, että ne ohjasivat oppilasta yrityksen ja erehdyksen kautta oikeaan ratkaisuun. (Crain 2016, 72; Höynälänmaa 2011, 174.)

2.3 Freinet- ja todellisuuspedagogiikka

Toimme edeltävissä kappaleissa esille, että myös Freinet'n toiminta ajoittui kasvatusajattelun murrosvaiheeseen, jossa lapsen toimijuus muuttui passiivisesta tiedon vastaanottamisesta aktiiviseen osallisuuteen. Starck (1996, 155) kuvaa, että Freinet'n omat koulukokemukset olivat vastenmielisiä, sillä opetus oli tiukasti opettajajohtoista ja kuri sekä järjestys oli ankaraa. Opetus perustui

²Maria Montessorin kehittämä opetusväline. Linkki ohjaa videoon, miten bionomin kuutio ohjaa oppilasta itsekorjaavaan työskentelyyn: <https://www.youtube.com/watch?v=crjItXrt43Q>

lapsille vieraksi jäävien sisältöjen ulkooppimiseen, kuorossa lausumiseen ja mallista kirjoittamiseen. Koulun ja sitä ympäröivän elämän yhteenkuulumattomuus sekä oppilaan innokkuus ja uteliaisuus tukeutuivat tietopainotteisen tehokkuuden alle. (Starck 1996, 155; Ruohomäki 1987, 5)

Starckin (1996, 6) mukaan Freinet'n 17-vuotiaana aloittamat opinnot opettajaseminaarissa keskeytyivät ensimmäisen maailmansotaan, jossa hän haavoitui vakavasti keuhkoihin. Tästä seuranneen neljän vuoden parantolajakson aikana hän perehtyi muiden reformipedagogien ajatuksiin ja menetelmiin. 24-vuotiaana alkanut epäpätevän opettajan työura pienessä ja köyhässä Bar-sur-Loupin kyläkoulussa ei mahdollistanut esimerkiksi Montessorin kehittämän välineistön käyttöönottoa. Sen sijaan Deweyn näkemykset koulutyön liittämistä osaksi yhteiskuntaa, sekä lapsen omaehtoisesta kehittämisestä, vaikuttivat Freinet'n ajatteluun. (Puotniemi 1988, 108-109; Starck 1996, 6.)

Freinet ei voinut keuhkoinvaliditeetin takia opettaa huonoilmaisissa luokahuoneissa. Heikentynyt puhekyky ei mahdollistanut opettajajohtoisuutta ja äänen korottamista järjestyksen ylläpitämiseen, joten Freinet kehitti työskentelytapoja, joissa oppilas toimi mahdollisimman itsenäisesti. Keuhkovamma ei kuitenkaan ollut ainut syy ideologisiin ja poliittisiin lähtökohtiin perustuvaan todellisuuspedagogiikan kehittämiseen. Vaatimattomat resurssit ja kuilu tuon ajan ranskalaisessa yhteiskunnassa saivat Freinet'n taistelemaan yhdessä vaimonsa kanssa vähävaraisten lasten koulutuksen puolesta. Hän oli heikkojen puolella ja hänellä oli sosialistinen visio yhteiskunnan luokkaerojen tasoittamiseksi. (Nordheden 2004, 11; Paalasmaa 2016, 110- ; Starck 1996, 6,16; Ruohomäki 1987, 7.)

Puotniemi (1988, 108) on todennut, että Freinet halusi perustaa koulun, jonka keskiössä on onnistumisen ja oppimisen iloa kokeva lapsi. Koulutyön tuli perustua oppilaan omiin kokemuksiin ja elämään perustuvaan opetukseen. Freinet (1987) toteaa itse:

Huomispäivän koulu keskittyy kasvatustyössään lapsen yhteisön jäsenenä. Se lähtee lapsen omista tarpeista, jotka ovat yhteisön vaatimusten mukaisia, määritellään opittavat käytännölliset ja älylliset valmiudet, oppiaineet, koko opetusjärjestelmän ja kasvatustavat. (Freinet 1987, 30.)

Freinet vei opetuksen ulos aloittaen oppilaiden kanssa niin sanotut *koulukävelyt* luontoon ja ympäröivään yhteiskuntaan. Hänen mielestään oppilaan ei ole tarkoitus toimia irrallisena kodin ja koulun välisessä todellisuudessa on/off-kytkimellä. Koulu, kylä, koti ja ystävät ovat osa oppilaan elämää, joten ne ovat luonnollisesti osa oppilaan tavallista koulupäivää. (Acker 2007, 56; Nordheden 2004, 11; Paalasmaa 2016, 110; Starck 1996; 6, 16; Ruohomäki 1987, 7.)

Freinet-pedagogiikkaan liitetäänkin käsitys todellisuudesta oppikirjana. Se perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lonka (2015, 29) mukaan konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ihmisen katsotaan oppivan luomalla tietoa itse monin eri tavoin ja jäsentämällä sitä. Tavoitteena on lapsen sisäisen motivaation kautta saada hänet innostumaan oppimisesta, vaikuttamisesta ja aktiivisesta toimijuudesta. Opettajan tulee mahdollistaa oppimisprosessissa tarvittavat välineet ja tilat sekä kannustaa ja ohjata oppilasta tekemään työtä.³

Freinet-pedagogiikan ensimmäinen avainkäsite on lapsikeskeisyys. Lapsen oppiminen rakentuu tämän omien havaintojen ja kokeilujen varaan. Näihin liitetään freinetläinen käsite kokeilevasta hapuilusta. (Freinet 1987, 217; Paalasmaa 2019, 286-287.) Rauman freinetkoulun Peda.net-sivuilla⁴ kokeileva hapuilu selitetään oppilaan osaamisen ja tiedonrakenteen kehittymisen polkuna, jota opettaja ei voi etukäteen suunnitella. Katila (2016) kuvaa Freinet-yhdistyksen internetsivuilla⁵, että kokeilevaan hapuiluun kuuluu myös luovuus, joka mahdollistaa tavoitteisiin pääsemisen erilaisten vaihtoehtojen avulla. Toisinaan voi myös käydä niin, ettei tavoitteita saavuteta. Vastuu oppilaan ohjaamisesta oikeaan suuntaan on opettajalla, jolloin hapuilu kehittyy oppimista.

Edellä esittämämme Freinet'n toimintatavat löytyvät oheisesta Paanasen (1986, 26) kokoamasta Freinet-pedagogiikan ydinajatuksia-kuviosta. Paananen

³ <https://peda.net/yksityiskoulut/rauman-freinetkoulu/freinetpedagogiikka3>

⁴ <https://peda.net/yksityiskoulut/rauman-freinetkoulu/toimintatapamme>

⁵ <https://freinetyhdistys.wordpress.com/2016/05/17/tekemalla-oppiminen-strombergin-koulussa/>

kirjoittaa, että Freinet'n menetelmä soveltuu, ja sitä voidaan soveltaa, suomalaisen peruskoulun opetukseen. Hänen näkemyksensä on ollut 30 vuotta sitten, että pedagogiikka sopii opettajajohtoisuutta korostaen jo ensimmäisille luokille ja enemmän oppilaskeskeisenä ylemmille luokille. Erityisen hyvin pedagogiikka sopii kolmannesta luokasta ylöspäin, koska oppilailla on luontainen aktiivisuuden kausi, jonka hyödyntäminen koulussa voi olla vaikeaa. (Paananen 1986, 29). Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 317) toteavat, että Freinet perustaa dialogin siihen, että ihmiset kykenevät näkemään toisensa arvoikkaina. Kunnioitus ja keskinäinen luottamus kulkevat käsikädessä, eikä ketään kohdella välineenä tai kohteena. Freinet painotti jo aikanaan järjestyksen, siisteyden ja käyttäytymisen arvioimista. Kurinpitoakaan ei tarvita varsinaisesti lainkaan. (Starck. 1996, 105.)



KUVIO 1. Freinet-pedagogiikan ydinajatuksia Paanasta (1986, 26) mukailen.

Tulkitsimme kuvioista, että Freinet-pedagogiikassa opettajan tuella alkuopetuksessa oppilaille opetetaan taidot toimia itsenäisemmin, joita harjoitellaan päivit-

täin. Näin oppilaat kykenevät toimimaan itsenäisemmin myöhempinä vuosina opettajan olevan vähemmän vuosi vuodelta opettamassa ja enemmän ohjaamassa sekä tukena.

2.4 Viikon työt Freinet-pedagogiikassa

Freinet'n näkemykset ja toimintamallit saivat hänet Legrandin (2000, 8) mukaan pohtimaan oppilaiden itsenäisyyden ja itsenäisen opiskeluotteen kehittämistä. Erityisesti sattumanvaraisuuteen ja suunnittelemattomuuteen perustuvat opetuskävelyt tarvitsivat hänen mielestään joustavampaa aikataulua lukujärjestykseen. Muutos perinteiseen opetustyyliin perustuu Freinet'n ajatukseen: "emme halua luoda kiinteää muotoa uudelle koulutyölle, varsinkin kun dynaamisuus on tärkeintä pedagogiikassamme." Hän suunnitteli opetuksen koostumaan sekä koko luokan yhteisistä, että jaetuista työajoista. Oppilaat saivat viikon alussa yksilölliset työsuunnitelmat, joita kuvataan henkilökohtaisina viikkotyösopimuksina. (Freinet 1987, 67, 106, 173.)

Sopimukset olivat radikaali ratkaisu sen ajan muodolliseen oppiainejakoiseen opetukseen. Niiden tuli nivoutua perusteellisesti hyvin suunniteltuihin koulun vuosi- ja kuukausisuunnitelmiin. Selkeän suunnittelun avulla Freinet pystyi mahdollistamaan oppilaan itsenäisen työskentelyn ja tukemaan näin motivaation ylläpysymistä. Oppilaan itsenäistä työskentelyä varten hän piti tärkeänä, että luokassa oli esillä muun muassa itseohjaava kielioppi- ja laskentohtäväkortisto ja että oppilaat tuottivat omia vapaita tekstejä kirjapainomenetelmän avulla. (Freinet 1987, 106, 109.)

Legrand (2000, 8) ja Starck (1997, 105) esittävät, että työsuunnitelmat tarkistettiin, korjattiin ja niiden toteutumista arvioitiin jo työviikolla, mutta viimeistään viikon viimeisenä koulupäivänä. Intensiivinen oppilaan työskentelyn seuranta ja arviointi olivat Freinet'stä yksilöllisten työsuunnitelmien rinnalla välttämättömiä. Oppilaat ohjattiin myös tekemään itsearviointi eräänlaisen "itsekorjaustiedoston" avulla työskentelyn aikana sekä valmiiden taulukoiden avulla uuden taidon oppimisen jälkeen. Näillä täysin valtavirrasta poikkeavilla

opetusmenetelmillään Freinet koki, että hänen oppilaansa pärjäsivät valtion tasokokeissa yhtä hyvin elleivät jopa paremmin kuin Ranskan muiden koulujen oppilaat. Hän perusti näkemyksensä siihen, että oppilaat olivat saaneet sekä itseohjautuvuus – että sosiaalisia taitoja, joita ei perinteisessä koulujärjestelmässä opetettu. (Legrand 2000, 8.)

Käsitlemme kappaleessa 3.2. laajemmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, josta käytämme jatkossa lyhennettä POPS (2014), mutta tämä opetustyötä ohjaava normi korostaa tavoitteiden asettamista ja oppilaan tietoisuutta siitä, mitä häneltä odotetaan ja miten hän tavoitteisiin pääsee. (POPS 2014, 17). Nordheden (YLE 2012) mainitsee kaksi tähän liittyvää Freinet-pedagogista näkökulmaa: oppilaan tulee oppia suunnittelemaan omaa työtään ja asettamaan tavoitteita. Tavoitteisiin pääsemistä arvioidaan yhdessä niin opettajan kuin luokkatovereiden kanssa.

2.5 Viikkosuunnitelmaopetus Suomessa

Suomalaisessa peruskoulussa on noudatettu pitkään yli sata vuotta vanhaa herbart-zilleriläistä rakennetta: kotitehtävien tarkistaminen – uuden aiheen käsittely – tehtävä/toiminta – kotiläksy. Tämän didaktisen mallin suomalaisiin kouluihin toi professori Mikael Soininen 1900-luvun alussa. (Jyrhämä, ym. 2016, 29.) Esitimme kappaleessa yksi reformipedagogien herbartilaisuudesta poikkeavat kasvatustarkastukset, mutta niistä ei kuitenkaan tullut herbartilaisuuteen rinnastettavaa yhtenäistä koulukuntaa, sillä toimintamalleja oli monia. Jokainen kasvatustarkastaja noudatti omia metodejaan luottaen lapsen erikoislaatuisuuden huomioonottavan opetuksen erinomaisuuteen. (Iisalo 1989, 201.)

Freinet-pedagogiikan viikon työt-menetelmälle ei ole Suomessa muodostunut yhtä selkeää käsitettä. Siihen liittyviä käsitteitä ovat muun muassa avoinopetus, vastuutyösystemi (Haataja 2014) ja urakka. Internetin asiansahakuna tällä viimeisellä viitataan usein työelämään tai opiskeluun peruskoulun jälkeen. Sen sijaan haulla viikkosuunnitelmaopetus löytyy Yle.fi-sivuilta Koulukorjaamo niminen TV-sarja vuodelta 2016. Siinä seurattiin tuolloin uutta

yksilöllisen oppimisen mallia Veromäen alakoulussa ja Martinlaakson lukiossa. Mielestämme on tärkeää lyhyesti kuvata, minkälainen tämä malli on, sillä siinä on paljon yhtymäkohtia Freinet-pedagogiikkaan.

Yksilöllisen oppimisen malli liitetään uutisessa matematiikan opettaja Peuraan, joka on yhdessä luokanopettaja Humalojan kanssa lähtenyt toteuttamaan oppilaiden aktiivisuutta, motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä lisäävää itseohjautuvaa oppilaskeskeistä opiskelutapaa. Humalojan neljännen luokan oppilaat olivat voineet opiskella omassa tahdissaan viikon aikana. Tämän mahdollisti oppilaiden itse suunnittelemat viikkoaikataulut ja oman osaamisen arviointi⁶. Oppilaat olivat voineet vaikuttaa siihen, mitä sisältöalueita perusopetussuunnitelmasta otettiin tarkemmin yhteiseen tarkasteluun ja keskustelun aiheeksi. Heillä oli myös vapaus opiskelutavan ja paikan valinnassa. Oppilaat olivat saaneet Freinet-pedagogiikan tavoin työskentelyyn motivoivaa vapautta, joka edellyttää kasvamista vastuunottoon.

Humalojan työparina toimiva luokanopettaja Pekkanen toteaa samassa yhteydessä, että hänen toimenkuvansa luokan edessä seisovasta yksinpuhujasta on muuttunut oppilaiden eri aikaisen ja eri oppiaineiden parissa tapahtuvan työskentelyn mahdollistajaksi. Humaloja ja Peuran näkemyksenä, että opettaja-johtoista opetusta vähentämällä oppilaat saavat käyttää yksilöllisesti tarvitsemansa ajan oppimiseen. Oppilaiden omat oivallukset voivat olla opettajan tarjoamia vaihtoehtoja ja tietorakenteita parempia. Näillä menetelmillä opettaja siirtyy tukemaan ja ohjaamaan oppilaan omaa tutkivaa ja yhteisöllisesti tapahtuvaa vertaisoppimista. Tavoitteiden saavuttamista ei välttämättä arvioida kokeilla, vaan itsearviointin lisäksi osaamista on mahdollista näyttää eri tavoin. Humaloja kiteyttää opiskelutavan seuraavasti:

⁶ <https://yle.fi/uutiset/3-8650268> Haettu 10.10.2019

Huomaan kuitenkin, että olen aliarvioinut oppilaita. Hämmästyttävää, miten nopeasti oppimaan oppimisen taidot ovat kehittyneet – ja miten hyvälle tasolle. Me olemme tosi lähellä sitä, että olemme keksineet, miten aito ilo ja motivaatio palautetaan kouluun. Sehän on ollut vähän hukassa tutkimustenkin mukaan. Muutosta parempaan on ihan näkyvästi tapahtunut, hän vakuuttaa. (Humaloja)

Freinet-pedagogiikkaan perehtyneinä yhdistämme yksilöllisen oppimisen mallin selkeästi Freinet'n ajatuksiin ja toimintamalleihin, mutta taustalla vaikuttaa Bloomin Mastery of Learning (ML) (1971). Guskeyn (2005, 2) mukaan Bloomin menetelmä perustuu tämän havaintoon siitä, että valtaosa opettajista käytti koko luokalla aina samaa perinteistä opetustapaa. Oppilaiden oletettiin oppivan samat asiat samassa ajassa. Bloomin mukaan pienellä opetustavan muutoksella sai aikaan merkittävän muutoksen oppilaiden oppimistuloksissa.

ML opetuksessa opiskelijat perehtyivät tiettyihin asiasisältöihin korkeintaan kaksi viikkoa kestävässä jaksossa. Näiden viikkojen aikana saavutetaan mestaritaso (mastery), jonka jälkeen vasta siirrytään opittua kokonaisuutta täydentävään vaiheeseen. (Peura 2012, 2; Guskey 2005, 2.) Peura on mahdollistanut Bloomin menetelmällä oppilaiden eriaikaisen etenemisen oppimiskokonaisuuksista toisiin. Hitaammat oppilaat ovat saaneet käyttää tarvitsemansa ajan oleellisten perusasioiden ja -taitojen opetteluun. Vastaavasti lahjakkaat oppilaat ovat voineet hyödyntää eriaikaisuutta opettelemalla heille haastavia kokonaisuuksia. ML:n on todettu vahvistavan motivaatiota opiskelua kohtaan ja sen avulla opiskelija ymmärtää enemmän omia taitojaan ja haluaa oppia lisää. (Peura 2012, 2.)

Suomalaispedagogit Freinet-pedagogiikan äärellä

Edellä kuvaamissamme toimintamalleissa oppilaat olivat merkittävästi vanhempia kuin tutkimuksemme alkuopetusikäiset. Halusimme kuitenkin tuoda ne esille, sillä Freinet-pedagogiset menetelmät eivät ole ainoat perinteisestä poikkeavat. Esitämme seuraavaksi tarkemmin Freinet-pedagogiikkaan perustuvia kuvauksia 1990 ja 2010-luvuilta.

Patrikainen (1993) oli osallistunut 1990-luvun alussa Joensuun normaalikoulun viisi vuotiseen Freinet-kokeiluun. Kokeilun tarkoituksena oli hakea opettajan-koulutukseen uusia näkökulmia. Yhteiskunnan koettiin muuttuvan niin nopeasti, että lasten tuli saada koulusta paremmat valmiudet tulevaisuuden vaatimuksiin. Kokeiluun valittiin Freinet-pedagogiikka, jota Patrikainen kuvaa dynaamiseksi sekä modernien oppimisteorioiden positiiviset piirteet sisältäväksi. Merkittävä yhtymäkohta oli myös siinä, että yli 40 vuotta myöhemmin Freinetin ihmiskuva sekä oppimis- ja tiedonkäsitys olivat yhteneviä 1990-luvun alun tarpeisiin. (Patrikainen 1993, 25.)

Kokeilun tuoma muutos koulutyössä tarkoitti Patrikaisen mukaan opetus-suunnitelman eheyttämistä aihepiireiksi eli teemoiksi. Lukuvuoden aikana oppilaat otettiin mukaan työskentelyn suunnitteluun, ja kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi tärkeään rooliin. Freinet-pedagogiikan mukaisesti Patrikaisen luokalla oppilaat saivat vastuutehtäviä, joista hän antaa esimerkkinä luokan yhteisistä työvälaineistä huolehtimisen viikon mittaisissa jaksoissa. Oppilaat suunnittelivat myös luokan järjestyksen ja sisustuksen. Vastuu siirtyi heti myös omaan oppimiseen. Patrikainen lähti toteuttamaan ns. oman toiminnan tunteja, jolloin oppilailla oli mahdollisuus sekä suunnitella että tehdä itse valitsemiaan tehtäviä. Näiden tarkoituksena oli kasvattaa oppilaiden motivaatioita ja ohjata itsenäiseen tiedonhakuun. Toiminnan tunneilla oppilaiden jakautuminen erilaisiin aihepiireihin ja työtapoihin vähensi keskinäistä kilpailua ja vertailua. (Patrikainen 1993, 27-28.)

Vierailut, retket ja asiantuntijatapahtumat, kuten Patrikainen esittää, kuuluivat luokan toimintaan. Niissä toteutui opetussuunnitelman mukaiset sisällöt ja tavoitteet, joten ympäröivään yhteiskuntaan laajentunut oppimisympäristö tarjosi niin elämyksiä mutta myös suunnitelmallista tiedon hankintaa. Kokeilun edetessä oppilaat kasvoivat tekemään opetussuunnitelmasta havaintoja: *Miten asiat voidaan opiskella järkevästi, jotta voidaan kokea merkityksellinen oppimistapahtuma?*

Luokan vakituiseksi käytännöksi tuli suunnittelukokouksen pitäminen, jossa tavoitteet viikosta kuukauteen kestäville temajaksoille asetettiin yhdessä.

Oppilaat tekivät opettajan ohjaamana yksityiskohtaiset suunnitelmat liittyen opetuksen järjestelyihin ja jakoivat tarvittavat työt. Selkeän ja tarkan aloituksen jälkeen aloitettiin itsenäinen työskentelyvaihe, joka nimensä mukaisesti on oppilaan omien tavoitteiden mukaista tai johon liittyy useamman oppilaan yhteistyö. (Patrikainen 1993, 27.)

Edellä mainittujen lisäksi Patrikainen kertoo, että hänen oma roolinsa opettajana muuttui alun hektisyyden ja vanhasta poisoppimisen jälkeen ohjaajaksi ja auttajaksi. Tarvittaessa hän piti koko luokalle opetustuokion, mutta pääsääntöisesti hänellä oli mahdollisuus arvioida oppilaiden toimintaa ja ohjata heidän itse- ja vertaisarviointia. Arviointiin oli otettu mukaan myös sosioemotionaaliset tavoitteet yhteisen toiminnan onnistumisesta ja epäkohtien selvittämisestä puhumalla. (Patrikainen 1993, 28.)

Opettajuus nousee Freinet-pedagogiikassa tärkeään rooliin. Lange (2011, 243) oli alkanut epäillä omaa toimintaansa opettajana seuraavin kysymyksin:

Mikä oli tämä koulu, jota luulin pitäväni?
Eikö luokkahuone ollut osoitettu paikaksi, jossa kuuluu opettaa?
Eikö oppikirjoihin ollut koottu se tieto, joka oppilaan pitää sisäistää?

Näiden pohdintojen aikana Lange kertoo löytäneensä Freinet-pedagogiikan, jossa painottuu oppimisympäristön ja vuorovaikutuksen siirtyminen luokkahuoneesta ympäröivään yhteiskuntaan ja jossa mielekkään työskentelyn kautta voidaan siirtää oppikirjat ja kokeet syrjään. (Lange 2011, 243).

Myös luokanopettaja Starck kertoo, että tehtyään kymmenen vuotta opettajan työtä hän huomasi usein harhailevansa lukujärjestyksen ja oppimäärien kanssa omilla poluillaan. Hän oli opettajana innostunut oppilaidensa tekemistä havainnosta ja kuvailee, että jonkin oppilaille tärkeän teeman ympärillä saatettiin työskennellä viikkokausia, jolloin hänen piti myöhemmin ”runoilla” mitä oppiaineita esimerkiksi maapallon napapiirin käsittelyyn oli integroitunut. Starck tähdentää, ettei tuo runoilu ollut vaikeaa, koska sen ympärille kehittyi ajatus opetuksen eheyttämisestä kokonaisopetuksen keinoin. (Starck 1996, 9).

Starck (1996, 105) kertoo käyttämästään viikkosuunnitelmaopetuksesta seuraavasti:

Jokainen oppilas suunnittelee viikoittain omaa työskentelyään. Viikon alussa hän tekee opettajan kanssa kontrahdin, sopimuksen siitä, mitä hän aikoo viikon aikana tehdä. Lapsi on päävastuussa omasta kontrahdistaan ja sen läpiviemisestä, mutta täysin vapaalta pohjalta sitä ei voi kuitenkaan tehdä. Opettaja huolehtii siitä, että opetussuunnitelman vaatimukset täyttyvät vuoden aikana, ja että jokaiseen viikkosuunnitelmaan sisältyy sekä äidinkieltä että matematiikkaa. Viikon lopussa opettaja ja oppilas tarkistavat yhdessä, miten kontrahdin täyttäminen on onnistunut. (Starck 1996, 105.)

Starck täydentää, että alkuopetuksessa käsiteltäviä teemoja oli lähestytty usean oppiaineen kautta kokonaisopetuksena. Aapista Freinet-pedagogit eivät välttämättä ota oppimateriaaliksi, sillä lukemiseen saatu materiaali muodostui oppilaiden omista kokemuksista kirjoitetuista teksteistä. Ensimmäisen luokan oppilaiden kehityksessä on suuria eroja, eivätkä he kaikki ole valmiita viikkotehtäviin. Starck oli jäsentänyt tehtäviä oppilaan tarpeen mukaan päiväkohtaiselle lomakkeelle ja antanut oppilaille päivittäin yksilölliset kotitehtävät perjantaita lukuun ottamatta. Erityisesti lukuläksy oli toiminut tärkeänä siltana kodin ja koulun yhteistyössä. Toisen luokan oppilaiden kanssa Starck oli ottanut viikkosuunnitelman käyttöön kevätlukukaudella, koska oppilaat olivat olleet siitä innostuneita ja heidän valmiutensa ottaa vastuuta urakkatyöstä, olivat kehittyneet tarpeeksi. (Starck 1996, 105 - 109.)

Starckin lisäksi alkuopetuksen viikon töistä on kirjoittanut luokanopettaja Nordman (2011, 240 - 241). Maanantaina koko luokan aamupiirin jälkeen oppilaat kirjoittivat työvihkoihinsa viikon työt. Matematiikasta vihkoon on kirjattu ne sivut, jotka tulisi viikon aikana tehdä, äidinkielestä aapisen lukualue sekä mitkä kirjaimet tulee harjoitella. Jostain valitsemastaan kirjaimesta lapsi on saanut toteuttaa haluamansa askartelun. Lasten kanssa aiemmin käymäänsä keskustelua Nordman on hyödyntänyt ympäristöopin kokonaisuuteen. Oppilaita on kiinnostanut suo ja kyykäärme. Nordman on ohjeistanut lapsia piirtämään kyyyn luontovihkoon ja kertonut, että luokka tekee retken suolle. Retki on herättänyt oppilaissa pohdintaa niin järjestelyjen kuin mukaan tarvittavien asioiden osalta. Luonnontiedon vihkoon tulee myöhemmin lapsen tekemä raportti suoretkeistä. Maanantain aikana luokasta kuuluu "Mä osaan jo!", mutta luokassa on myös oppilas, joka ei vielä tee mitään. (Nordman 2011, 240-241.)

Haataja (2014) on tutkinut luokkansa opettamisessa käyttämäänsä vastuutyösystemiä, joka perustuu Freinet-pedagogiikkaan. Vastuutyösystemi kehittää tehtävissä tarvittavia oppilaiden sosiaalisia taitoja, minkä seurauksena oppilailla on mahdollisuus osallistua aktiivisesti yhteiseen tekemiseen luokassa. Vastuutyöskentelyllä on mahdollista opetella elämässä tarvittavia taitoja, kuten keskustelemista, yhdessä työskentelyä ja demokratiakasvatusta (Haataja 2014, 62.)

Taulukko 1. Vastuutyösystemin Freinet-pedagogisia periaatteita tai lähtökohtia. Haataja (2014, 63.)

Oppimisen lähtökohdat tai periaatteet	Oppilas (lapsi)	Opettaja (aikuinen)
mahdollisuus valita	tulee tietoiseksi omasta mahdollisuudesta vaikuttaa omaan toimintaan	mahdollistaa valintaa oppimisympäristön suunnittelulla
oppijan omat toiminnot, omat ideat ja oma kiinnostus	oppii toisilta ryhmän jäseniltä ja eri yhteisöjen jäseniltä	opastaa ja neuvoo
erilaiset roolit	myös aloitteen tekijänä tai yhteistoiminnallisesti oma-aloitteisena	myös oppijan roolissa
kokeilu ja kokeileva hapuilu	oppii taitoja yrittämällä ja erehtymällä	ohjaa ja valmentaa
oma mielipide	puheenvuoron ottajana	ohjaa dialogiseen vuoropuheluun

Haatajan taulukko kiteyttää tutkimuksemme Freinet-osion. Totesimme johdannossa, että pyrimme näkemään meille tutun suomalaisen koulukulttuuriin ja osin myös Freinet-kulttuurin uusin silmin. Voimme todeta, että tuleva empiirinen tutkimusosuutemme nojautuu vahvaan pedagogiseen ja didaktiseen teoriaan, johon liitämme vielä meitä kiinnostavan itseohjautuvuuden.

3 ITSEOHJAUTUVUUDEN MÄÄRITELMÄ

Viikon työt opetusmenetelmänä edellyttää lapselta perinteistä opetustapaa enemmän osallisuutta sekä vastuuta oman oppimisensa etenemisestä. Freinet halusi oppilaidensa olevan itsenäisiä kehittämässään toimintamalleissa (Freinet 1987, 124–125). Näistä viikon työt olivat yksi tapa opetella tämän päivän koulu maailmassakin tavoitteena olevia tulevaisuuden taitoja ja itseohjautuvuutta.

Maailmalla on tutkittu itseohjautuvuutta ainakin jo 60 vuotta. Mithaug (2007, 6) kuvailee kuinka oman toiminnan hallintaa eli itsesäätelyä on tutkittu jo 1960-luvulla Yhdysvalloissa, jolloin Mischelin tutkimuksessa kävi ilmi, että itsesäätelyä ilmenee sekä heikkona että vahvana. Vahvoja itsesäätelyn taitoja omaavat lapset menestyivät koulussa paremmin, kun he kykenivät ohjailemaan toimintaansa ja hillitsivät mielihalujaan. Sama vahvojen itsesäätelytaitoisten lasten koulumenestys käy ilmi Pintrichin ja Schunkin (1996) tutkimuksista. Mithaugin (2007) mielestä moni opettaja ei ole tietoinen sadoista itsehallintaan ja itseohjautuvuuteen liittyvistä tutkimuksista. Näiden ilmenemistä on tutkittu aikuisten ja lasten opettamiseen liittyen. Tulokset viittaavat siihen, että itseohjautuvaa oppimista voi opettaa jo koulua aloittaville oppilaille. Kansainvälisesti itseohjautuvaa oppimista on tutkittu paljon, ja 1970-luvulta lähtien se on vakiintunut omaksi tutkimussuuntaukseksi.

Norrena (2019, 115) toteaa itseohjautuvuuden tutkimuskentän olevan hyvin laaja, koska se kattaa lähes kaiken ihmisen toiminnan. 2000-luvulla itseohjautuvuutta on tutkittu käytännön tilanteissa esim. luokkahuoneissa. Oppilaiden vuorovaikutus on kuitenkin niin intuitiivista ja nopeaa, että itseohjautuvuutta on vaikea mallintaa. 2000-luvun alun jälkeen on aloitettu käyttää määritelmiä aktiivinen ja osallistuva oppilas. Tämä tarkoittaa, että itseohjautuvuus on oppilaslähtöisen oppimisen ja myös opetussuunnitelman kivijalka.

Aro (2011) käyttää kirjoituksissaan termiä itsesäätely vuonna 2011, minkä jälkeen vakiotermiksi on tullut itseohjautuvuus. Uskomme asiaan vaikuttaneen viimeisimmässä POPS:ssa (2014) itseohjautuvuus termin käytön ilmenemiseen. Aro (2011, 10, 13) kertoo itseohjautuvuuden alkavan itsesäätelyn kehityksestä,

jonka nähdään olevan kehityspsykologisesti tarkasteltuna lapsen tunteiden kehittyvää säätelykykyä, kognitiivisia toimintoja sekä käyttäytymistä. Itsesäätelytaitojen kehitys alkaa jo varsin varhaisessa lapsen kehitysvaiheessa havainnoimalla ja kiinnostumalla ympäristöstä jäsentäen sitä maailmankuvaansa. Aro jatkaa, että itsesäätelyä ohjaavat ympäristöstä tulevat palautteet sekä palkkiot. Kehittyessään koululaiseksi ohjatusti lapselle syntyy taitoa arvioida omaa toimintaansa, ja lapsi kykenee asettamaan tavoitteita, jotka hän pystyy saavuttamaan omatoimisesti. (Aro 2011, 10–15.)

Hall ja Goetz (2013, 125) toteavat psykologian alalla olevan useita määritelmiä itseohjautuvuudelle, josta he käyttävät käsitettä itsesäätely (self-regulated). Heidän mukaansa itsesäätely oppimisessa voidaan jakaa kolmeen osaan: oppiminen (learning), ohjautuvuus (regulation) ja itse (self). Oppiminen on monenlaista toimintaa sisältäen taitojen ja tiedon hankkimista. Ohjautuvuus on prosessi, jossa verrataan tätä hetkeä esim. oppimistavoitteisiin, ja se motivoi myöhempiä toimia kohti päämäärää. Itse-sana viittaa ohjautuvuuden käsitykseen, joka muodostuu yksilön aloitteesta asetettuihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. (Hall & Goetz 2013, 125–126.) Suomen kielellä voimme ymmärtää sanojen merkitsevän samaa kuin itseohjautuvuus oppimisessa.

Näihin kolmeen osaan pohjautuen itseohjautuvassa oppimisessa oppilas aktiivisesti sekä omatoimisesti osallistuu oppimiseensa ja pyrkii edistämään opiskelutuloksiaan, tietoja sekä taitoja hankkien. Hän on itsenäinen ja kykenee tarvittaessa ryhmätyöskentelyyn. Itseohjautuva oppilas on motivoitunut opiskelusta ja pystyy asettamaan oppimiselle tavoitteet ja niiden saavuttamiseksi sopivat oppimisstrategiat. (Virolainen & Virolainen 2018, 72–74; Hall & Goetz 2013, 125–126.) Oppilas toimii vastuullisesti reflektoiden toimintaansa ja arvioi itseään koko prosessin ajan. Sen myötä ajattelu kehittyy tukemaan oppimista. Näin ollen oppilas tiedostaa ajatustensa sekä toimintansa taustalla olevat ajatusmallit. (Virolainen & Virolainen 2018, 72–74.)

Norrenan (2019, 21) mukaan itseohjautuvuus on monen osatekijän summa. Yksilötasolla se on oppilaan ominaisuus ympäristön kanssa ilmenevässä

vuoropuhelussa. Hän kuvaa itseohjautuvuuteen oppimisen koostuvan oppilaan valmiuksista toimia itseohjautuvasti, oikeanlaisesta ympäristöstä, oppilaan taidoista sekä toiminnan tarkoituksesta, eli päämäärästä ja siitä johtuvasta seuraamuksesta. Itseohjautuvuus ei ole meissä vakiona, ja siihen tarvittaviin taitoihin vaikuttaa itsetunto. Kun koemme hallitsevamme omaa toimintaamme, työskentelemme silloin toiminnan seuraamusten ja itsesäätelyn kanssa, jolloin itsetuntomme vahvistuu. Vahvan onnistumisen pohjan luotuamme kestäimme myös epävarmuutta ja heikkouksien tiedostamista. Heikosti menneistä kokemuksista voimme oppia. Itsereflektoiden kokemusta opimme itseohjautuvammaksi ja vahvistamme itsesäätelyn taitoja. (Norrena 2019, 22–23.)

Koululuokan toiminta- ja oppimiskulttuurissa on tuettava itse valittavia ja suoritettavia töitä, jotta oppilaasta tulisi itseohjautuva. Oppilaat tarvitsevat kaikessa tukea ja ohjattuja harjoituksia, jotta he oppivat kognitiivisia ajattelun taitoja ja jäsentämään omaa oppimistaan. Aluksi oppilaat voivat kyseenalaistaa sellaiset uudet harjoitteet, mutta ajan kanssa he tulevat paremmiksi ohjaamaan itseään ja valitsemaan toimintatapansa ilman ulkoista käskyä. Prosessissa tulisi opettaa oppilaille oman toiminnan reflektointia, jotta se auttaisi heitä valikoimaan mitä tarvitsee tehdä tehtävän suorittamiseen. (Bergmann & Sams 2014, 83–84.)

Itseohjautuvuuden taitoja opitaan kulttuurisena perintönä, matkimalla, yhteistoiminnallisesti muiden kanssa tai ratkomalla käytännön ongelmia. Näitä varten tarvitaan Norrenan mukaan yhteisö, jonka jäsenillä on erilaiset roolit, esimerkiksi aktiiviset tilanteen haltuunottajat sekä passiiviset tarkkailijat. Kun nämä roolit tuodaan koululuokkaan, on siellä oppilaita, joilla on hyvät valmiudet ja motivaatio oppia. (Norrena 2019, 25.)

3.1 Itseohjautuvuuden teoreettinen tausta

Ryan ja Deci (2000, 227) ovat määritelleet itseohjautuvuusteorian (self-determination theory), josta puhutaan myös itsemääräämisoikeutena. Sen keskeisenä ajatuksena on ihmisen pyrkimys toteuttaa itseään aktiivisesti kohti itsel-

le merkityksellisiä tavoitteita. Tämän ihanteellinen toteutuminen edellyttää Ryanin ja Decin teorian mukaan tyytyväisyyttä elämään ja siinä koettavien positiivisten tunteiden rakentumista motivaation, hyvinvoinnin ja kolmen kehitykselle merkittävän psykologisen perustarpeen varaan. Nämä kolme psykologista perustarvetta ja niiden määritelmät ovat omaehtoisuus, kompetenssi sekä yhteisöllisyys. Omaehtoisuudessa esiin nousevat yksilön autonominen asema päättää itse mitä tekee, ilman ulkopuolelta tulevia pakotteita. Kompetenssi määrittelee yksilölle myönteisten kokemusten kautta tulleita kykyjä kohdata haasteita ja päästä niiden yli. Yhteisöllisyys on perustarve kuulua johonkin ja tuntee, että toiset välittävät. (Deci & Ryan 2000, 227)

Näiden lisäksi Deci ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoriaan liittyy motivaatio. Heidän mukaansa tarvitsemme motivaation ymmärtämiseksi psykologisten tarpeiden ymmärrystä, itsemääräämisen sekä ympäristön ja sen ihmisten vaikutusten ymmärtämistä. Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Lotus & Lutz (2017, 343) sekä Deci ja Ryan toteavat perusmotivaatioiden, kuten nälän ja janoon suhteen, psykologit ovat perinteisesti erottaneet kaksi motivaatioteoriaa. Ero koskee mistä motivaatio tulee, mikä sen aiheuttaa ja miten motivaatio hallitsee käyttäytymistä. Motivaatiota tarkastellaan jakona sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Motivaatio nousee sisäisistä haluista ja se perustuu vapaaseen tahtoon. Sosiaaliset olosuhteet ja yksilölliset eroavaisuudet vaikuttavat luontaisesti motivoituneeseen käyttäytymiseen ja ulkoisten motivaatioiden yhdistämiseen omien halujen kanssa. (Deci & Ryan 2000, 1.)

Nolen-Hoeksema, ym. (2017, 343) kuvailevat motivaation olevan osa meissä, joka ohjaa käyttäytymistä ja antaa sille suunnan. Koemme sen subjektiivisesti tietoisena haluna, mikä vaikuttaa motivaatioon suoraan ja seurauksena on toiminta. Mikä syy motivaatiolle on, vaihtelee aivojen ja kehon fysiologisista tapahtumista kulttuurin sekä sosiaalisten vuorovaikutusten suhteesta toisten ihmisten kanssa. Motivaatioon vaikuttaa ihmisen psykologiset, käyttäytymiseen liittyvät tarpeet kuten jano ja nälkä. Nämä tarpeet ovat seurausta biologisesta perinnöstä ja ne paljastavat yleiset periaatteet siitä, kuinka motivaatio ja palkitseminen toimivat käyttäytymisen suuntaamiseksi. Jokainen ihminen ko-

kee tilanteen henkilökohtaisesti ja ihmisen kokemukset vaikuttavat tekemiseen, jonka taustalle on syntynyt motivaatio (Toivola, Peura & Himaloja 2017, 33). (Nolen-Hoksema, ym. 2017, 343.)

Toivola, ym. (2017, 33–34) mainitsevat oppimisen yhteydessä tärkeäksi motivaation laadun sekä siihen liittyen on olennaista rakentaa paras oppimisympäristö sitä varten. Jantusen ja Haapaniemen (2013, 303–304) mukaan motivoivassa oppimisympäristössä on tilaa spontaaniudelle, jolloin oppiminen on oppilaslähtöistä. Norrenan (2019, 14–15) mukaan koulun aloitusiässä olevien lasten oppimisvalmiudet sekä oppimismotivaatiot vaihtelevat suuresti. Tämä vaihtelu ilmenee aktiivisena ja passiivisena yhteisön jäsenyytenä, jota voidaan kuvata myös itseohjautuvuuden näkökulmasta. Aktiiviset oppilaat oppivat helposti ja nopeasti. He vahvistavat tietojen ja taitojen omaksumisen ohessa itseohjautuvustaitojaan ottaen näin luokassa automaattisesti vaikuttajan roolin. Pitkään jatkuessaan tämä rooli jättää passiivisesti uutta yhteisöä ja sen ilmapiiriä tarkkailevat lapset syrjään. Näiden passiivisten oppilaiden peruslähtökohdat oppimiseen saattavat olla myös heikommat. (Norrena 2019, 14–15.)

Motivaatiota ilmenee koulussa kahdenlaista, sisäistä, jolloin innostus asiaa kohtaan on itsestä syntyvää tai ulkoista, jolloin asian tekemisen taustalla vaikuttaa palkinto, esimerkiksi arvosana tai vanhemman kehu ja rahapalkinto. Nykyiset tutkimustulokset ovat osoittaneet oppimistilanteiden olevan mielen aktiivoinnin lisäksi sosiaalisia tilanteita, joissa oppilas aktiivisesti rakentaa omaa motivaatiotaan ja strategisia taitojaan. Oppilas on osa koulun toimintakulttuuria päivittäin ja siinä nousee esiin yhteisön merkitys ja sen välinen dialogi. (Järvelä, Malmberg, Mykkänen & Määttä 2013, 113.)

Pollari ja Koppinen (2010, 45–46) toteavat oppimisen motivaation ydinongelmana olevan oppimistehtävät, jotka eivät motivoi lapsia, vaikka jokainen heistä haluaa kyllä oppia paljon. Oppilaisiin tutustuminen ja heidän yksilöllisten taitojen, taustojen ja tarpeiden tiedostaminen helpottaa motivoivien oppimistehtävien suunnittelussa. ”Sisäisesti motivoitunut opettaja” on asiantuntijaa parempi tuomaan asian innostavasti esille. (Pollari & Koppinen 2010, 45 – 46.) Sen seurauksena oppilaat ottavat vastuulleen opettamisen ja oppimisen kont-

roloinnin. Oppilaiden on oltava osallisina oppimisprosesseissaan, jotta itseohjautuvuus mahdollistuu. Minkälaista opetusta tulisi valmistaa oppilaille alkuopetuksessa?

- opetusta oppilaiden näkökulmasta ja heitä kiinnostavista asioista.
- tavoitteiden asettelu oppilaiden tarpeista lähtöisin ja oppilaiden itsensä tekemänä.
- tehtävän tavoitteiden näkyväksi tekeminen: miten ne saavutetaan?
- ongelmakeskeisten tehtävien selvittämistä. (Mithaug & Mithaug 2007, 35, 62.)

Myös Jyrhämä, ym. (2016, 130-131) ovat nostaneet esiin ongelmakeskeisten tehtävien tarkastelun alkuopetuksessa tärkeäksi.

Mithaugin ja Mithaugin (2007, 31) selvitys opettajan opetustyön merkityksestä oppilaan itseohjautuvuuden syntymiseen tulisi ensin opettajana arvioida miten asettaa tavoitteita oppilaille sekä peilata omaa toimintaa suhteessa opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi tulisi verrata omaa toimintaa muihin. Näemme tämän vaiheen olevan merkittävä siksi, että usein omalle toiminnalleen sokeutuu. Luotettavuus omaan työhön kasvaa, jolloin vertailun myötä voi saada vertaistukea ja se kehittää entisestään omia suunnittelutaitoja. Näin opettajalle syntyy strategia, kuinka paljon hän opettaa oppilailleen itseohjautuvuutta, jonka myötä oppilaiden opiskelutaidot kasvavat. (Mithaug & Mithaug 2007, 33, 41.)

Itseohjautumisen taitojen, toisin sanoen itsensä ohjaamiseen ja oppimisen hallitsemisen opetteluun on kahdenlaisia strategioita Mithaugin (2007, 73) mukaan, itseohjautumisen strategia ja aihestrategiat. Aihestrategiat ovat toisen tason taitoja, jotka auttavat oppilasta parantamaan opiskelutaitojaan, lukemisen ymmärtämistä, muistiinpanojen tekemistä ja muita akateemisia taitoja. Nämä auttavat oppilaita ohjaamaan omaa oppimistaan. Ensimmäisen tason itseohjautumisen strategioita ovat suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, seuranta, arviointi ja asioiden muokkaaminen, mitkä mahdollistavat itseohjautuvan toiminnan. Hallittuaan nämä viisi itseohjautumisen strategiaa, oppilaat voivat hallita toisen tason strategioita, eli omaa oppimistaan. (Mithaug 2007, 73-74.)

3.2 Itseohjautuvuus opetussuunnitelmassa

POPS (2014) toimii valtakunnallisena koulutyön ohjausjärjestelmänä. Sen yleisen osan tarkoituksena on luoda yhtenäiset ja yhdenvertaiset puitteet perusopetuksen toteuttamiselle ja järjestämiselle. POPS:n (2014, 17) oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka kehittyy asettamaan itselleen tavoitteita ja selvittämään haasteelliset tehtävät itsenäisesti sekä ryhmässä toisten kanssa.

Alkuopetuksen ensimmäinen suomalainen opetussuunnitelma *Alakansakoulun opetussuunnitelma* on vuodelta 1935. Sen laatijana oli kasvatustieteen professori Aukusti Salo. Salon alkuopetuksen pedagogiikka sai vaikutteita tuon ajan johtavilta kasvatustieteilijöiltä, joiden tavoin Salon opetussuunnitelman perustui sekä eheyttävään että lapsilähtöiseen kasvatuskäsitykseen. (Brotherus, ym. 2002, 14.) Starck (1996, 64) toteaa, että Salon kokonaisopetuksesta löytyy paljon yhtäläisyyksiä Freinet'n elämäntapojen kanssa. Merkittävä eroavaisuus oli Salon systemaattinen ja tarkkaan ennakoitu opetussuunnitelmaan perustuva opetus Freinet'n tilanteisiin tarttuvaan impulsiivisuuteen nähden.

Paalasmaa (2016, 92–93) on Brotheruksen ym. kanssa samaa mieltä siitä, että reformipedagogien ajatukset lapsen aktiivisesta ja itsenäisestä toimijuudesta ovat perusopetussuunnitelman perustana. Oppimiskäsitys ja peruskoulun toimintakulttuuri ovat Paalasmaan mukaan yhä enemmän Deweyn (1957, 28–29) mukaista *Learning by doing -ajattelua*, joka klassisena periaatteena tunnetaan koulumaailmassa, mutta jonka toteutuminen jää perinteisen oppikirjan ja niiden rinnalle nousseiden sähköisten materiaalien jalkoihin. Taito- ja taideaineiden sekä leikin avulla toteutettu pedagogiikka mahdollistaisi yhteistoiminnallisen tekemällä oppimisen sekä integroinnin muihin oppiaineisiin. (Paalasmaa 2016, 92–93.) POPS:sta käy ilmi, että oppilas oppii uusia taitoja ja tietoja, joihin hän reflektoi ja sisällyttää tunteitaan sekä kokemuksiaan. Oppimista edistävät positiiviset tunnekokemukset ja oppimisesta syntyvä ilo, josta seuraa oman oppimisen kehittäminen. (POPS 2014, 17.)

Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen... Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. (POPS 2014, 17.)

Norrena (2019, 115) toteaa POPS:n painottavan oppilaan henkilökohtaista aktiivisuutta asioiden opettelemisessa. Itseohjautuvuus on Norrenan mielestä opetussuunnitelman kivijalka, sillä sen mukaan itseohjautuvuustaitojen sanotaan kehittyvän oppilailla, jotka ovat vastuullisia ja tietoisia omasta oppimisprosessistaan (POPS 2014, 17).

Alkuopetusluokkien osalta opetussuunnitelmassa painotetaan lapsen myönteisen minäkäsityksen syntymistä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opetuksessa tulee huomioida lasten yksilölliset oppimisvalmiudet ja taidot, joiden oikea-aikaisella tukemisella lapsi saa parhaan alun kasvaakseen omatoimiseksi ja vastuuta ottavaksi koululaiseksi. Näitä taitoja vahvistetaan valitsemalla ikäkaudelle sopivia työtapoja sekä konkreettisten esimerkkien avulla havainnollistaen ja tekemällä oppien. Eheytyt opetuskokonaisuudet sekä lapsen osallistumisen ja oppimisen ilo vahvistuvat positiivisen palautteen sekä kuulukuksi tulemisen kautta. (POPS 2014, 98.)

Perusopetussuunnitelman perusteissa määritellään nyt ensimmäistä kertaa laaja-alainen osaaminen seitsemällä erilaisella osaamiskokonaisuudella L1-L7. (POPS 2014, 20). Kokonaisuudet nivoutuvat toisiinsa ja niiden tarkoituksena on vahvistaa tiedon saannin rinnalla oppilaan aktiivista osallisuutta omaan oppimiseen, yhteisön jäsenyyteen sekä vahvistaa tämän näkemystä itsestään.

Jarvis, Holford ja Griffin (2003, 13–14) esittävät elinikäisen oppimisen olevan sidoksissa yhteiskunnassa ja koko maailmassa tapahtuvaan voimakkaaseen muutokseen. Nämä muutokset ovat joskus erittäin syviä ja ne heijastavat niin voimatasapainoa maailmassa kuin yhteiskunnallisia sosiaali- ja talouspoliittisia suuntauksia sekä uuden tekniikan avaamia tieto- ja viestintämahdollisuuksia. Koulumaailma on osa globaalia sosiaalista kokonaisuutta, jonka muutokset ovat jo nostaneet elinikäisen oppimisen kannalta esiin uusia painotuksia esimerkiksi suhteessa *oppilas - opettaja, integraatio - erityisopetus ja itseopiskelu* -

instituutio. Koska näihin muutoksiin liittyy inhimillisiä kokemuksia, on elinikäisen oppimisen käsite ymmärrettävä myös niiden valossa, toteavat Jarvis, ym. (2003, 13–14.)

Elämänpituista oppimista kohti oppilasta johdattaa perusopetussuunnitelman osaamiskokonaisuuden *L1 Ajattelun ja oppimisen taidot*, jonka tarkoituksena on kehittää oppilaan käsityksiä itsestään yhteisön jäsenenä olevana oppijana. Luovaan ja tutkivaan työskentelyyn ohjaaville työtavoille annetaan aikaa, jotta oppilas voi syventää ja keskittyä kehittymään itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa vuorovaikutteisesti havainnoiden, arvioiden, jakaen ja tuottaen sekä ideoita että tietoa. Oppilasta tuetaan ymmärtämään tiedon rakentuvan eri tavoin, jota tulisi käsitellä muiden kanssa monipuolisesti ja kriittisestikin. Kohti luovaa ja tutkivaa työskentelyä autetaan yksilönä ja ryhmänä toimien, mikä mahdollistaa opeteltavaan asiaan syventymisen, jolloin ajattelun oppiminen kehittyy. (POPS 2014, 20–21.)

Oppilasta tuetaan löytämään itselleen sopiva oppimistapa ja kehittämään strategioita siihen. Häntä ohjataan muodostamaan sekä itselleen hyvä perusta taidollisesti sekä tiedollisesti että pitkäaikainen motivaatio, mikä kantaa myöhemmissä jatko-opinnoissa ja elämänpituiselle oppimiselle. Tekemällä oppimisen toimintatavat, kuten leikit sekä kokeellisuus edistävät iloa ja parantavat luovan ajattelun sekä oivaltamisen taitoja. (POPS 2014, 20–21.) Edellä kuvatut taidot ovat tärkeitä itseohjautuvuuteen sisältyviä taitoja.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitämme, miten Freinet-pedagogiikkaa noudattavan koulun alkuopetuksessa viikkotehtäviin perustuvassa opetuksessa oppilaiden itseohjautuvuus ilmenee. Tutkimus on rajattu seuraaviin kysymyksiin, joita tarkastellaan haastateltavien alkuopettajien kokemusten ja meidän tekemien havaintojen kautta.

1. Miten Freinet-opettajat määrittelevät viikon työt?
2. Millä tavoin itseohjautuvuus viikon töitä suorittaessa ilmenee?
3. Missä määrin alkuopetusikäiset ovat kykeneviä itseohjautuvuuteen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme kohteena on oppilaiden toiminta, jolloin kyseessä on kvalitatiivinen laadullinen tutkimus. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2016, 160; Eskola & Suoranta 2014, 13.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan käsitykset muokkautuvat henkilökohtaisen oppimisprosessin kanssa samanaikaisesti. Kokonaisuutta kuvaavat avoimet ja ennalta määräämättömät vaiheet, jotka kehittyvät tutkimuksen edetessä yhdeksi kokonaisuudeksi antaen samalla prosessille suunnan. (Hakala 2018, 20; Kiviniemi 2018, 73.) Päädyimme laadulliseen tutkimukseen, koska halusimme saada joustavuutta tutkimuksemme toteuttamiseen (Eskola & Suoranta 2014, 20).

Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2007, 8) kuvaavatkin laadullista tutkimusta luovaksi artesaanityöksi, jossa tutkijan tulee akateemisin valmiuksin tarkastella ja tulkita aineistoaan erittäin hienovaraisesti ja oivaltavasti (Meier&Vogt 2015, 257). Tämä onnistuu, kun tutkija hallitsee tutkimustaan koskevan aineiston ja saa teoreettisen ja empiirisen osuuden kommunikoimaan keskenään. Tuloksena on laadullisen tutkimuksen tavoitteen mukaisesti uutta tietoa, joka lisää inhimillistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijoina mekin lähdemme kentälle avoimin mielin teoriataustaan nojautuen. Tavoitteenamme on kuvata opettajien näkemyksiä ja tulkintaa oppilaiden toiminnasta tutkimuksemme aiheen mukaisesti.

Tuomen ja Sarajärven (2017, 62) sekä Paloniemen ja Collinin (2018, 233) mukaan aineistoa kerätään laadullisessa tutkimuksessa havainnoimalla ja haastatteleamalla tutkittavia, sekä käyttämällä monipuolisesti dokumentoitua materiaalia. Eskolan ja Suorannan (2014, 87) mukaan haastattelutapoja on erilaisia. Teemahaastattelussa aiheet on päätetty ennen haastattelua. Kysymykset eivät tosin ole tarkoin aseteltuja tai tietyssä järjestyksessä. Haastattelijan päättämät teemat käydään haastattelun aikana läpi, mutta sen tarkempi sisältö ja laajuus määrittyy haastateltavan mukaan. Haastattelija muodostaa itselleen tu-

kisanalistan, jonka kohdat on käytävä läpi. Avoin haastattelu muistuttaa puolestaan arkipäiväistä keskustelua. Haastattelija on päättänyt keskusteltavan aiheen, mutta kaikista teeman mukaisista aiheita ei keskustella. (Eskola & Suoranta, 2014, 87.) Käytämme omassa tutkimuksessamme etnografista haastattelumenetelmää, jota kuvaamme tarkemmin metodin yhteydessä.

Aarnoksen (2018, 182) mukaan lapsista tehtävien tutkimusten metodiksi sopii parhaiten tapaustutkimus. Tutkimuksemme tapauksena on noin 34 alkuopetusikäistä, joita emme ole lähteneet kategorisoimaan erillisillä valinnoilla ja rajauksilla. Tapaustutkimusta tehtäessä nivoutuu siihen jokin metodologisesti viitekehysistä. Olemme poissulkeneet näistä fenomenologisen ja fenomenografisen, sillä emme tutki alkuopetusikäisten omia kokemuksia ja käsityksiä heidän kyvyistään toimia itseohjautuvasti viikkotehtävien parissa. Tapaustutkimukseemme linkittyy etnografia, jonka mukaisesti seuraamme tutkijoina luokan arkea ja jäsenämme tutkimusilmön teorioiden kautta ymmärrettäväksi. (Aarnos 2018, 182 - 185.)

5.2 Etnografinen tutkimusmenetelmä

Etnografinen tutkimus on laadullista empiiristä tutkimusta, jota käytetään arki-toiminnan jäsentämiseksi näkyväksi. (Paloniemi & Collin 2018, 232.) Eskolan ja Suorannan (2014, 104) sekä Paloniemen ja Collinin (2018, 233) mukaan etnografia on lähtöisin antropologisesta tutkimusmenetelmästä, joka koskee ihmisen toiminnan ja elämän havainnointia muiden kanssa. Kozinetsin (2013) määrittelee antropologian olevan oppi ihmisestä ja kulttuurista, jonka nämä muodostavat. Menetelmä on vaatinut tutkijalta *going there – being there* -sitoutumista, sillä antropologit matkustivat pitkäksi aikaa tutkimuskohteisiin saadakseen tutkimusilmiöistään vahvan ymmärryksen. Kehitys etnografiaksi tapahtui, kun tutkimuskohteet siirtyivät muun muassa kaukaisista kirkon lähtetystyökohteista koskemaan enemmän tutkijan lähellä olevaa kulttuuria ja ihmisryhmiä. (Kananen 2014, 13; 14.)

Bratislaw Malinowski (1884–1942) on ollut yksi modernin etnografian kehittäjistä. Tutkimustapaa alettiin toteuttamaan kenttätutkimuksena, joka on modernin etnografian piirre ja sen kaiken perusta (Kananen 2014, 14). Ehn (2015, 85) ja Kananen (2014, 14) määrittelevät *kenttä*-sanalla tarkoittavan sitä tutkimuskohdetta, josta aineistoa kootaan ja jota analysoidaan. Perinteisesti tutkijan toiminta on ollut yksilötyöskentelyä, jonka eduksi on nähty tutkijan huomaamattomampi läsnäolo kentällä. (Paloniemi & Collin 2018, 233, 235.) Nissi (2014, 335–336) näkee sairaanhoidon parissa etnografisen tutkimuksen tapahtumapaikkana, jossa tutkija on kentällä läsnä ja se on oleellista. Kenttänä pidetään tutkittavia henkilöitä ja ympäröivää yhteisöä. Meidän tutkimuksessamme kenttänä on koulu ja sen toimijat.

Etnografia eroaa perinteisestä laadullisesta tutkimuksesta siinä, että tutkimuksen välineenä on inhimillinen tutkija, joka kerää kentällä aineistoa ollessaan läsnä tutkimuskohteensa elämässä. (Kiviniemi 2018, 73; Mäntylä 2007, 54.) Kananen (2014, 23) toteaa etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla olevan mahdollisuus tehdä tutkimustaan koskevia päätöksiä; mitä, miten ja keneltä tutkimustietoa kerätään. Lopez-Dicastillo ja Blexington (2014, 524) viittaavat Goldiin 1958, esittäessään, että etnografian asemaa kentällä voidaan tarkastella termien ”itse” ja ”rooli” -käytön perusteella. Itse-käsitteellä tarkoitetaan, että tutkija voi avoimesti toimia ja olla osa tutkimuskohdettaan, koska kentällä tiedostetaan tutkijan läsnäolo.

Olemme tuoneet aiemmin esille, että etnografian juuret ovat antropologiassa. On mielenkiintoista, että kaukaisia kulttuureita ja kyliä tutkineet tutkijat menivät kohteisiin tabula-rasa-tyyliin tyhjinä tauluina, muukalaisina muukalaisien keskuuteen, kuten Lopez-Dicastillon ja Blexingtonin (2014, 524) terveydenhoitoalaa koskevasta etnografisesta artikkelista päättelimme. Hoitoalaa tuntevan etnografian tulee pyrkiä olemaan hieman naiivi tutkittavaa asiaa kohtaan. Tämän he perustelevat sillä, että tutkija on oman tutkimuksensa tärkein työväline, jolloin sekä aiemmat kokemukset ja tiedot tutkittavasta asiasta tulee jättää taka-alalle. Myös meidän tulee ottaa tämä näkökulma huomioon, sillä kouluyh-

teisö on yleisesti meille molemmille tuttu ympäristö ja meillä on myös omat ennakkokäsityksemme Freinet-pedagogiikasta.

Lopez-Dicastillo ja Blexington (2014, 523) viittaavat Galantin (1999), jonka mukaan etnografinen tutkimustyö selvittää mitä tutkimuskohteena olevat henkilöt esittävät tekevänsä, uskovansa ja ajattelevansa ja lopulta tulkitsee miten nämä oikeasti toimivat. Tutkimuksissa on yleistä, että tutkijan ja tutkittavan tavat ajatella eivät ole yhtenevät. Kun etnografialla tutkitaan erilaisia kulttuurireita, tulee tutkijan pohtia, kenen ehdoilla tutkimusta tehdään. Tutkijan tulee tiedostaa, että objektiivinen ote tutkimuksessa säilyy. (Kananen 2014, 56.) Kun näihin edellä mainittuihin asioihin lisätään moninaisen kulttuurisen ilmiön näkyväksi tekeminen sekä niiden merkitysten avaaminen muille, on silloin kyseessä etnografinen tutkimus. (Rantala 2005, 7; Kananen 2014, 133; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8 - 11.)

Taulukko 2. Onnistuneen etnografisen tutkimuksen elementit. Liimola & Majamaa. 2020. Mukailten Katila (2000). (Kananen 2014, 15.)

Tutkittavasta asiasta saadaan kokonaiskuva sen autenttisessa ympäristöstössään.	Tutkija osallistuu tutkittavan kohteen arkeen.	Tutkimustuotos on etnografinen selvitys/kertomus tutkimusilmiöstä.
---	--	--

Kouluetnografia

Tutkimuksemme suuntautuu koulukulttuuriin, joten Hammersleyn ja Atkinsonin (2006, 80) mukaan sitä voidaan kutsua kouluetnografiaksi. Kouluetnografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat arki koulussa sekä siellä ilmenevä toiminta. (Paloniemi & Collin 2018, 233-235.) Kouluetnografisen tutkimuksen syntyperä ulottuu Metson (2004, 55) sekä Lahelman ja Gordonin (2007, 18) mukaan brittiläiseen sosiologiaan ja amerikkalaiseen kulttuuriantropologian perinteeseen. Tutkijat ovat kenttätöiden jälkeen palanneet tutkimaan oman lähikulttuurin arkipäivässä ilmenevää vuorovaikutusta. Tämä sosiologinen suuntaus sai Yhdysvalloissa nimen *Chicagon koulukunta*. Euroopassa kouluetnografinen

tutkimusmetodi on rakentunut kasvatussociologiaan sekä kouluopetuksen ja oppimisen vaiheisiin, jotka määrittivät käsitteen ”uusi kasvatussociologia.” Suomessa käytettävä kouluetnografia perustuu Isosta-Britanniasta lähtöisin olevaan kasvatussociologiaan. (Lahelma & Gordon 2007, 18, 28.)

Kouluetnografisella tutkimusmetodilla on tehty 1980-luvulta alkaen runsaasti analyysia luokissa tapahtuvista prosesseista. Näitä prosesseja ohjaavat useat lait ja säädökset, kuten perusopetussuunnitelma, jonka analysointiin kouluetnografeina perehdyimme tutkimuksen alkuvaiheissa. Näiden koulutus- ja yhteiskuntapoliittisten näkökulmien lisäksi kouluetnografiaan heijastaa myös oppilaiden huoltajien odotukset ja toiveet, joihin koulun instituutiona tulee vastata. (Lahelma & Gordon 2007, 17, 19, 31.)

Lahelma ja Gordon (2007, 19) sekä Metso (2004, 56) esittävät, että kouluetnografinen tutkimus jakautuu monen luokitusmahdollisuuden mukaan. Näistä esitämme tutkimukseemme sopivan *sosiaalisen interaktionismin*, mikä tarkoittaa niiden koululuokissa tapahtuvien tilanteiden kuvaamista, joissa tapahtuu verbaalin ja non-verbaalin vuorovaikutuksen koko kirjo. Tutkijan tulee asettua tähän interaktiiviseen toimintaan mukaan ja pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa kohdetta. Etnografia sopii luokkatyöskentelyn havainnoimiseen ja se pohjautuu Rantalan (2005, 90) mukaan kokemusperäiselle tutkimukselle ja etenee tutkittavien ehdoilla.

5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tiesimme tutkimusta aloittaessamme, että mahdollinen tutkimusjoukko ei ole kovin laaja, sillä Freinet-pedagogiikkaa noudattavia kouluja ei Suomessa juuri-kaan ole. Olisimme voineet kartoittaa ne koulut, joissa noudatetaan vaihtoehtoisia työtapoja luvun 2.5 mukaan. Halusimme kuitenkin pitää kiinni kouluista, jotka tietoisesti noudattavat kyseistä pedagogiikkaa. Varmistimme Suomen Freinet-yhdistyksen sivulta, että kouluja on kaksi (Ristolainen 2016). Olimme yhteydessä näihin kouluihin lähettämällä sähköpostitse tutkimussuunnitelman (LIITE 1). Toiseen kouluun saimme mennä toteuttamaan tutkimusta sellaise-

naan, tutkimussuunnitelman mukaisesti. Toisen koulun rehtori toivotti meidät tervetulleeksi, mutta tarjoten vaihtoehtoisia tutkimusaiheita. Heidän alkuopetuksensa opettajat olivat vasta-alkajia pedagogiikassa, joten mentorointi viikko-tehtäviin oli alkamassa. Koemme tämän antavan arvoa Freinet-pedagogiikalle ja opettajuudelle, koska opettajat saavat rauhassa sisäistää opetuskäytänteet (Atjonen 2005, 55) ennen kuin koululle otetaan vieraita vastaan. Opetusta pyritään soveltamaan niin kuin Freinet on sen tarkoittanut. Näin ollen tämä koulu jäi pois tutkimuksistamme, ja toiseen lähetimme tutkimuslupahakemuksen (LIITE 2).

Tutkimukseen valikoitui lopulta kaksi alkuopetusluokkaa, joissa on yhteensä 34 oppilasta ja kaksi luokanopettajaa. Tutkimukseen osallistui myös koulun rehtori-toiminnanjohtaja, joka on toiminut alkuopetuksen luokanopettajana. Kaikkien haastateltujen työuraa on kestänyt yli 15 vuotta, jolloin heillä kaikilla on asiantuntijuutta Freinet-pedagogiikan viikon töistä. Teimme oppilaiden huoltajille tiedotteen (LIITE 3), jossa esittelimme itsemme ja toimimme esille tutkimuksemme syyn sekä siihen liittyviä käytänteitä.

Keräsimme aineiston havainnoimalla alkuopetusluokkien arkea joulukuussa 2019. Olimme luokissa kolme päivää, maanantaista keskiviikkoon. Oppilaat olivat koulussa neljä tuntia päivässä. Maanantai oli tärkeä päivä tutkimuksen kannalta, sillä silloin viikon työt pääsääntöisesti annetaan. Koska olimme tutkijapari, toimimme Hoikkalan ja Pajun (2019, 29) esittämän kokonaistutkija käsitteen mukaisesti, jolloin toisen siirtyminen eri luokkaan ei haitannut aineiston keruuta. Useamman tutkijan samanaikaista kenttätöitä voidaan nimittää myös kollektiiviseksi etnografiaksi. (Paloniemi & Collin 2018, 235.) Aineiston uskottavuus vahvistuu kahden tutkijan johdonmukaisessa havainnoinnissa. Myöhemmin niiden perusteella käyty syvälinen vertaileva ja tulkitseva keskustelu vielä lisää sitä. (Aarnos 2018, 176)

Käytimme aineiston keräämiseen kolmea eri menetelmää, joista yksi oli kaksivaiheinen. Antaaksemme mahdollisimman selkeän kuvan aineistonkeruuprosessista, selitämme sitä vaihe ja menetelmä kerrallaan. Halusimme käyttää aineiston keräämiseen *stimuloidun muistiin palauttamisen tutkimusmetodia* (stimu-

lated recall), johon olimme tutustuneet muun muassa Patrikaisen (2012) ja Meierin ja Vogtin (2015) väitöstutkimuksien kautta. Tutkijat käyttävät siitä lyhennettä STIR. Meier ja Vogt (2015, 47) vertaavat STIR:ä haastattelumenetelmään, jossa kuvien, videoiden tai äänitteiden avulla palautetaan haastateltavan mieleen alkuperäinen tapahtuma uudelleen.

Meier ja Vogt (2015, 47) ovat tutkineet STIR:llä ala-asteikäisten oppimisesä tapahtuvaa itsesäätelyn prosesseja. Tutkimus koostui kahdesta osasta: työkentelyn aikainen videointi ja oppilaiden haastattelu videotallennetta katsoessa, joka myös kuvattiin. Kuvaushetkillä kamerat oli asetettu optimaalisiin paikkoihin, ja tutkija oli asettunut kameran taakse parhaan havainnointipaikan hyödyntääkseen. (Meier & Vogt 48-49.)

Tutkimuksemme STIR ei kuitenkaan sovi, koska me emme tutki kognitiivisia prosesseja. Käytimme videostimulointimenetelmässä kahta Kokkolan yliopistokeskuksesta ja yhtä tuttavalta lainaksi saamaamme videokameraa. Laitteissa ei ollut internetyhteyttä. Näin varmistimme, että tutkittavien anonyymiteetti säilyy. Menimme maanantaina toiseen alkuopetusluokkaan ennen oppilaiden ja opettajan saapumista. Halusimme saada kamerat mahdollisimman huomaamattomiin paikkoihin, jotta ne eivät kiinnittäisi oppilaiden huomiota. Tämä onnistui luokan takana ja edessä oleviin hyllyköihin asetettujen kameroiden kanssa. Sen sijaan opettajan työpöydälle asetettu kamera kiinnitti ensin yhden oppilaan huomion, jonka jälkeen paikalle saapui toisia oppilaita. Tässä yhteydessä opettaja kertoi oppilaille, että kamerat liittyivät meidän tutkimuksiimme, jonka jälkeen ne olivat luonteva osa luokan sisustusta. Koska kävimme välillä havainnoimassa myös toisessa luokassa, otimme yhden kameroista aina mukaan. Oppilaille kameran kanssa kulkeva henkilö ei ollut poikkeava ilmiö, sillä elämän dokumentointi kuviin ja videotallenteisiin on tätä päivää. Koulussa käy muutenkin usein vierailijoita ja opiskelijoita, joten olimme myös itse luontevasti osa yhteisöä.

Tutkijoina meillä olikin tiivis suhde tutkittaviin ja heidän oppimisympäristöönsä. Tämä edellytti meiltä tutkijoina valmiuksia mukautua tutkimuksen mukana uusien näkökulmien syntymiseen sekä käsitystemme kokoaikaiseen

muutokseen. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9.) Luokissa istuimme niiden reunoilla olevilla sohvilla. Kiersimme välillä katsomassa mitä oppilaat tekevät ja vaihdoimme heidän kanssaan muutaman sanan, eli toimimme aiemmin mainitun ”tarkkailija osallistuja” roolin mukaisesti.

Etnografian yhteydessä suositellaan, että tutkija tekee sekä havaintoihin että omiin tunteisiin liittyviä muistiinpanoja heti tutkimuspäivän päätteeksi. (Hammersley & Atkinson 2006, 176; Lopez-Dicastillo & Blexington 2014, 524.) Poikkesimme tästä menettelystä siten, että teimme molemmat omia kenttämui-
stiinpanojamme havainnoinnin yhteydessä. Otimme tietoisesti iltaisin aikaa muistiinpanojen yhteiseen tarkasteluun, eli siitä tuli meille yksi tutkimuksen työskentelyvaiheista (Hammersley & Atkinson 2006, 179; Lopez-Dicastillo & Blexington 2014, 524).

Kenttämui-
stiinpanojen lisäksi haastattelimme koulun rehtoria ja kahta al-
kuopettajaa. Haastattelut tallennettiin nauhurille ja ne tehtiin pääsääntöisesti sellaisissa tilanteissa, joissa opettajalla oli luokkatilanteiden aikana mahdolli-
suus tarkentaa ja selittää havainnoimaamme asiaa. Yksi haastattelu sovittiin erikseen rehtorin kansliaan, joka oli rauhallinen tila tutkimuskysymysten esit-
tämistä varten. Etnografista tutkimusta tekevä tutkija tarttuu usein tilaisuuteen kirjata keskusteluja ylös myös ilman tallenninta. Nämä olivat osa myös meidän monipuolisesti kerättyjä kenttämui-
stiinpanojamme, joita tulkitsimme *ristikkäin ja rinnakkain* saadaksemme tutkimukseen mahdollisimman tiiviin ja yhtenevän aineiston. Tutkijaa auttaa jäsentelyssä se, että hänellä on selkeä fokus siitä *mihin aineistolla halutaan saada vastaus*. (Huttunen 2010, 42-43.) Omassa tutkimukses-
samme meillä on mielestämme tarpeeksi ristiin tulkittavaa aineistoa, koska käymme muistiinpalauttamis-menettel-
mällä luokkatilanteet haastateltavan kanssa uudelleen läpi. Haastattelu on tällöin enemmän haastateltavan avoin reflektointi, jota ohjaamme teoriaan liittyvillä teemakysymyksillämme.

Tolonen ja Palmu (2007, 110) kuvaavat etnografisen haastattelun liittyvän aina kenttätöskentelyyn tai siihen pohjautuvaan haastatteluun. Olennaista on, että kriteerit tapahtumien tuttuudesta, paikasta ja ajasta toteutuvat. Hoikkala ja Paju (2013, 238) ovat kuvanneet oman tutkimuksensa etnografista haastattelua

Tolosen ja Palmun näkemyksen mukaan, sillä haastattelun yhteydessä palautettiin mieliin niitä koulupäiviin liittyviä tapahtumia, joissa sekä he että haastateltavat olivat olleet läsnä. Tutkijoina heillä oli omat havainnot asioista, joita haastateltavat kommentoivat omasta näkökulmastaan käsin.

Maailmanlaajuinen Korona-pandemia siirsi videostimuloidun haastattelun huhtikuulle 2020, jolloin haastattelimme toista opettajaa 40min Zoom-yhteydellä. Toinen luokanopettaja oli jäänyt opintovapaalle, joten haastattelua varten analysoitiin vain luokan B videomateriaali. Kävimme luokkatilanteita haastateltavan kanssa uudelleen läpi, jolloin haastattelu on enemmän haastateltavan avoin reflektointi.

Videostimuloidussa muistiinpalauttamismenetyksessä on myös haittapuolia, jotka tuomme tässä vielä lopuksi esiin. Gazdag, ym. (2019, 60) toteavat, että haastateltava saattaa omassa toiminnassaan aluksi nähdä vain virheitä ja huomio voi kiinnittyä myös negatiivisesti esimerkiksi omaan ulkonäköön. Opettajat voivat yleisesti kokea videoon perustuvan haastattelun hyvin ahdistavana. Tilannetta auttaa kattavasti ja selkeästi esitetty kuvaus tutkimusmetodista sekä tieto siitä, ettei tarkoitus ole arvostella. Videostimuloitu mieleenpalauttaminen ei kuitenkaan voi olla ainut havainnontimenetelmä, vaan sitä tukevat useat kirjalliset synteetit ja reflektoinnit. (Gazdag, ym. 2019, 60.)

5.4 Aineiston analysointi

Tässä kappaleessa esitämme aineistomme monipuolista analysointia aloittaen videomateriaalista edeten hetkellisesti kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyen haastattelujen litterointiin. Lopuksi esitämme kenttämuistiinpanojen analysoinnin ja refleктоimme niitä sekä videomateriaaliin että haastattelujen teemoitteluun. Näiden vaiheiden jälkeen tutkimuksen aineisto tiivistyi tutkimuskysymysten mukaisesti kokonaisuuksiin. Tutkijan keskeisin missio on tutkittavan asian analysoiminen ja avaaminen yleiselle, muiden ymmärrettävälle kielelle. (Metso 2004, 77.) Marttilan (2014, 387) mielestä etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää ilmaista analysoinnissa asiat niin, ettei niistä vielä tiedä kaikkea ja että

aineiston analysointi kulkee tutkimuksen rinnalla. Tämä kuvastaa hyvin tutkimustamme, sillä olemme jo kenttätöskentelyvaiheessa jäsentäneet havaintomuistiinpanojamme ja analysoineet videot Zoom-haastattelua varten Meierin ja Vogtin (2015) tutkimusta mukaillen.

Aloitimme kenttämuistiinpanojemme analysoinnin heti havainnointipäivien jälkeen. Huomasimme niiden keskinäisen samankaltaisuuden, mikä osoitti meille havaintojemme olevan johdonmukaisia vähentäen niiden subjektiivisuutta. Lähdimme jäsentämään muistiinpanoja havaintoihin, joihin halusimme seuraavana päivänä tarkennusta ja havaintoihin, jotka vastaavat tutkimuksemme tavoitetta.

Tarkennettavat kysymykset viikon töihin ja itseohjautuvuuteen

- Milloin oppilaita opetetaan?
- Miten eriytetään?
- Mitä tekee oppilas, jonka viikon työt ovat valmiit?
- Mitä jos niitä ei saa valmiiksi?
- Miten motivoidaan/ ylläpidetään motivaatiota?

Litteroimme ja analysoimme kenttämuistiinpanot muun aineiston kanssa.

Siirsimme ensin kaikki videotallenteet kameroilta tietokoneelle tekemäämme Freinet-kansioon. Aineistoa kertyi yhteensä 9 tuntia 58 minuuttia ja 41 sekuntia. Tästä jätimme pois puukäsityötuntien videoinnin, kaksi tuntia, sillä emme ottaneet kameraa mukaan kaksoistunnille. Koska kamerat taltioivat luokkatilanteita kolmesta kuvakulmasta, ei materiaalin kokonaisaika luonnollisestikaan koostu eri tilanteista. Siitä ei ollut kuitenkaan haittaa, vaan enemmän hyötyä, sillä oppilaiden toiminta taltioitui lähes 360 asteisesti. Päädyimme ensin katsomaan jokaisen tallenteet läpi karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennaiset kohdat pois. Kirjaamisvaiheita oli videoiden analysointiin liittyen kaksi. Ensimmäisessä teimme ruutupaperille muistiinpanoja seuraavasti:

MVI_0017 04:53 – 16:21 > aamupiiriin käytetty aika

MVI_0042 38:41 – 55:15> joulukirkkoesityksen ohjeistus/harjoitus 1.

Tiivistimme lopuksi kaikki kohdat oheiseen taulukkoon.

TAULUKKO 3. Videomateriaalin epäolennaiset kohdat.

Tyhjää materiaalia	siirtymä	muuta
<ul style="list-style-type: none"> • Kameran asettelua ja kuvakulmien tarkastelua, repun, seinän tai lattian kuvaamista	<ul style="list-style-type: none"> • ruokailu • ulkoilu • oppimisympäristön järjestelyä 	<ul style="list-style-type: none"> • joulukalenteri • lukuhetket • joulukirkko harjoituksia

Esitimme taulukossa ensin myös kohdan ”hälyä/epäselvää”. Tarkoituksemme oli tuoda esiin, että videoille tallentui paljon yleistä puheensorinaa sekä yksittäisiä puheenvuoroja, joista ei saanut selvää. Hälyn tarkempi analysointi johti kuitenkin siihen tulokseen, että siellä missä on lapsia, on myös ääntä ja että hälyssä oppilaat ovat aktiivisia. Videointi osoittautui näin ollen tärkeäksi ja tarjaksi pienten yksityiskohtien havainnointimenetelmäksi.

Seuraavaksi analysoimme videosta tutkimuksen kannalta merkittäviä kohtia. Teimme tässä yhteydessä molemmat omia muistiinpanoja, koska näkemyksemme merkityksellisyydestä saattoivat olla eriävä. Vertasimme lopuksi muistiinpanojamme keskenään ja totesimme niiden olevan samanlaisia aiemmin tehtyjen kenttämuistiinpanojen kanssa. Kokosimme nämä kohdat taulukoon 2.

TAULUKKO 4. Videomateriaalin merkitykselliset kohdat.

Työskentely opettajajohtoisesti (kaikki)	Työskentely itsenäisesti	Työskentely toisten kanssa
<ul style="list-style-type: none"> • aamupiiri • viikon töiden kirjaaminen taululta • lukuhetki • askartelu • erityisopettajan sanelu 	<ul style="list-style-type: none"> • viikon töiden tekeminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ eri oppiaineet ➤ raportin kirjoitus ➤ kysymysten esittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • joulujuhlaohjelman suunnittelu ja harjoittelu <ul style="list-style-type: none"> ➤ demokratia ➤ erilaiset roolit • tehtävistä keskustelu ja niiden jäsentäminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ kysyn ➤ autan

Katsoimme tämän videomateriaalin vielä kolmannen kerran. Tähän vaiheeseen liittyi taulukon 2. kohtien litterointi ja videoaineiston pakkaaminen stimuloitun mieleenpalauttamisen vaiheeseen. Jouduimme kuitenkin työstämään tämän vaiheen uudelleen, sillä COVID-19 pandemian takia haastattelu tehtiin 40 minuutin Zoom-yhteydellä huhtikuussa 2020. Opettajan etäopettajuuden tuomien muutosten takia emme halunneet kuormittaa häntä enempää. Yksi yhteyskerta oli myös hänelle paras. Merkitsimme videoista ylös luokassa ilmenevää tiivistä tehtävien tekemistä, niiden välttelyä sekä aloittamisen haasteellisuutta. Näytimme näitä opettajalle Zoom:ssa ja haastattelimme häntä tarkentavilla kysymyksillä. (Meier & Vogt 2015, 47; Patrikainen 2012, 117-118.) Ilmoitimme opettajalle Zoom-yhteyden alussa, että nauhoitamme keskustelun litterointia varten. Litteroimatta jäi Zoom- vaiheessa kokonaisajasta 3:28min, sillä kävimme opettajan kanssa keskustelua pandemiasta ja etäopetuksesta.

Haastattelujen analysointi

Jotta tutkijoina saamme kokonaisymmärryksen aineistosta itse, ennen sen lopulliseen muotoon saattamista, liittyy analysointivaiheeseen myös kvantitatiivinen ote. Patrikainen (2012, 137) viittaa Milesiin ja Hubermaniin (1984) esittäessään, että vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa numeroilla ei ole yleensä suurta merkitystä, esiintyy kuitenkin aineiston yhteenvetovaiheen taustalla runsaasti lukumääriin perustuvia havaintoja. Haastatteluaineistoamme oli selkeästi helpompi lähteä analysoimaan, kun laskimme ja vertailimme ilmiöiden toistuvuuksia. Tämä määrällinen työvaihe on erityisen tärkeä siksi, etteivät omat ennakko-oletuksemme ohjaa tutkimustuloksia. (Patrikainen 2012, 137.)

Lainasimme haastatteluista varten yliopistolta usb-nauhurin haastatteluiden nauhoittamista varten. Tallensimme kaikki haastattelut tietokoneen Freinet-kansioon. Litteroimme kaikki haastattelut Book Antiqua-fontin koolla 12, riviväli 1,5. Haastatteluaineistoa kertyi 7 tuntia 03 minuttia 58 sekuntia, joka litteroituna oli yhteensä 28 sivua. Kenttämuistiinpanojen litteroitu sivumäärä

oli noin 9 ja Zoom-haastattelun 3,5 sivua. Teimme mielenkiintoisen havainnoin litterointivaiheen päätyttyä. Olimme lähteneet kentälle kolmen tutkimusilmiöihin liittyvän kysymyksen kanssa, mutta litteroidusta aineistosta laskettujen kysymysten määrä oli lopulta 51 kpl. Tämä johtui spontaanista kysymysten esittämisestä ja siitä, että jotkut vastaukset olivat monipuolisia ja lähtivät laajenemaan havainnointiin liittyen myös kysymysten ulkopuolelle (Patrikainen 1997, 134.)

Aineiston lopullinen analysointi osoitti, että tutkimuksen pääteemat ovat itseohjautuvuus, viikkotehtävät sekä Freinet-pedagogiikka. Suoranta ja Eskola (2014, 154) toteavat teemoittelun olevan tapa nostaa asioita tutkimusongelmien tarkasteluun. Näin mahdollistuu aineiston teemojen vertailu ja helpottuu keskeisten aiheiden löytyminen, joita tarkastella. Teemoittelun onnistumiseen vaaditaan tiedon ja käytännön jatkuvaa sidosteisuutta, jotta se tulee näkyväksi tuloissamme. (Eskola & Suoranta 2014, 175–176.) Erittelimme aineistosta nousuvia ja tutkimusongelmamme kannalta merkittäviä kohtia, jotka kokosimme teemoiksi (Eskola & Suoranta 2014, 151; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78).

TAULUKKO 5. Aineiston teemojen alateemat.

Freinet-pedagogiikka	viikon työt	itseohjautuvuus
arvopohja	kirjaaminen	viikon työt
oppimiskäsitys	tekeminen	Oppilaslähtöinen itseohjautuvuus
teesit	keskeneräiset	Oppilaan saama tuki itseohjautuvuuteen
POPS2014	aika, häly	motivaatio
		POPS 2014

Koodasimme ensimmäisessä tutkimusvaiheessa nauhoitetut haastattelut merkitsemällä ne aakkosjärjestykseen A-J kirjaimin ja samaan yhteyteen haastattelun keston. Kirjaimet toimivat samalla haastattelussa tehtyjen kysymysten koodina ja voimme osoittaa missä nauhoitteessa niitä on esitetty. Jaoimme alla

olevan esimerkin mukaisesti dialogit vuoropuheluiksi tutkijoiden ja haastateltavien välillä. Haastateltavat nimesimme koodein A1, B1 ja R. Haastateltavien käyttämä paikallinen puhetyyli on aineistolainauksissa käännetty yleiskielelle haastatteluun osallistuneiden yksityisyyden suojaamiseksi.

A 191209_1317 13,09min Mitä tarkoittavat viikon työt?

Meillä jaetaan aina yhdelle viikolle urakka, joka annetaan maanantaina ja se tehdään perjantaihin mennessä. Ja se sisältää kaikista oppiaineista sitten. (R)

A Kun annetaan viikon työt, niin miten sitten opetetaan uusi asia? (01;25)

Teimme tämän työvaiheen myös tavattuamme opettajan uudelleen videomateriaalin äärellä. Tutkijoina meidän on Ruusuvuoren (2010, 424) mukaan pohdittava haastatteluaineiston litteroinnissa sen tarkkuuteen ja tulkintaan liittyviä näkökulmia. Litterointi on *keskusteluanalyttiseen* litterointiin liittyviä merkkejä, joista seuraava Ruusuvuoren (2010, 460) kokoama lista koostuu:

- päällekkäin puhumiseen liittyvät merkinnät: [**alku ja**] **loppu**,
- nauraen sanottu sana **j(h)oo**
- katkos puheen virrassa **no<**

Jatkoimme aineiston ja teemojen läpikäyntiä useampaan kertaan yhdessä ja erikseen. Halusimme olla varmoja, ettei meiltä jää huolimattomuuden takia tärkeää aineistoa pois tuloksista. Näiden vaiheiden jälkeen totesimme lopulta, että aineistomme perusteella esitämme tutkimustulokset itseohjautuvuudesta, viikotehtävistä ja Freinet-pedagogiikasta. Keskitymme litteroinnissa nostamaan esiin niitä sisältöjä, jotka vastaavat suoraan tutkimuskysymyksiimme tai jotka ovat olennaisia tutkimuksemme kannalta. Omat valinnat ja analyysi on kirjattava näkyväksi, koska ne vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. (Ruusuvuori 2010, 428.)

5.5 Eettisyys

Olemme pyrkineet toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuksen teon eettisten normien mukaisesti. Jokaisesta valinnasta tulee olla tietoinen, koska tutkimukset sisältävät yleisten ohjeiden lisäksi aina eettisiä ratkaisuja (Eskola & Suoranta 2014, 52). Kun aihetta päästään tutkimaan, on Eskolan ja Suorannan (2014, 17) mielestä pysyttävä objektiivisina katsoen tutkimusta ulkopuolisin silmin. Objektiivisyys syntyy heidän mielestään tunnistamalla oma subjektiivisyys. Olemmekin tuoneet aiemmin esille tiedostavamme tutkimuksen alussa lähtökohtamme ja esioletuksemme tutkittavasta aiheesta. Aineistossamme on erilaisia aihealueita, esim. viikkotyöskentelyyn ja itseohjautuvuuteen liittyviä teemoja, jotka nostamme esille ja tulkitsemme niitä mahdollisimman puolueettomasti.

Suojaamme tutkimushenkilöitä muokkaamalla tutkimusaineiston sellaiseen muotoon, etteivät kenttätöissä havainnoitavat luokat ja haastatteluun osallistuvat henkilöt ole tunnistettavissa tekstistä. Muutamme paikallisen puhetyylin yleiskieleksi kuten käy ilmi jo edellä. Käytämme tarvittaessa koulusta nimeä Tutkimuskoulu ja alkuopetusluokkia kutsumme luokkina A ja B opettajien koodauksen mukaan. R on luonnollisesti yhdistettävissä rehtori-toiminnanjohtajaan, joten varmistimme tämän sopivan hänelle. Luokkien koolla ei ole tutkimuksemme kannalta merkitystä, joten 34 oppilasta on yksi heterogeeninen alkuopetusryhmä.

Patrikainen (2012, 115) tuo esille eettisyyden keskeisen roolin videohavainnoinnissa. Videoaineisto on herkkä väärinkäytöksille tutkittavien tunnistavuuden vuoksi. Patrikainen nostaa esille Powellin, ym. (2003), jotka korostavat tutkijoiden tärkeää tiedotustyötä tutkittaville. Teimme jo tutkimuksen valmisteluista lähtien eettisiä ratkaisuja laatiessamme tutkimussuunnitelmaa. Olemme myös lähettäneet koululle tutkimuslupahakemuksen (LIITE2), jossa toimimme esiin eettisen toimintamme tutkijoina Jyväskylän yliopiston periaatteiden mukaisesti. (Patrikainen 2012, 115.)

Säilytämme kaikkea litteroitua video- ja haastatteluaineistoa salasanan takana olevalla henkilökohtaisella tietokoneella, etteivät ulkopuoliset henkilöt pääse siihen käsiksi. Videoinnissa käytämme laitetta, jossa ei ollut internetyhteyttä. Emme myöskään välitä salassa pidettävää aineistoa toisillemme sähköpostilla. Sitouduimme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Seuraavaksi esitämme tutkimusaineiston analysoinnista syntyneet tutkimustulokset

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Tutkimuskoulun Freinet-pedagogiset lähtökohdat – oppimisen ilo

Esitämme tässä luvussa etnografiselle tutkimusmetodille tunnusomaisesti, mitä Freinet-pedagogiikkaa noudattavassa koulussa on 2020-luvun alussa meneillään. Koemme, että on olennaista ensin luoda pedagoginen perusta tutkimustuloksille siten kuin ne tutkimuskohteessa koetaan ja nähdään. (Paju 2011, 31.) Näin niihin liittyvät varsinaiset tutkimustulokset viikon töiden ja itseohjautuvuuden kannalta ovat mahdollisimman kattavia.

Totesimme luvussa 2.3, että Freinet halusi muuttaa oppilaidensa yhteisen lukujärjestyksen yksilöllistä oppimista mahdollistaviksi viikkotyösopimuksiksi. Tästä opettamisen ja oppimisen uudelleen organisoimisesta on Suomessa käytetty muun muassa nimitystä urakka, johon myös haastateltavamme muutaman kerran viittaavat. Urakka käsitetään yleisesti työmääränä, joka suoritetaan tietyn ajan kuluessa tiiviissä ja ehkä raskaassakin tahdissa. Freinet'n jalanjäljillä ollaan kuitenkin lasten maailmassa, joten Tutkimuskoulussa pyritään toteuttamaan ajoittain vaativakin koulutyö ja urakointi ilon kautta: *"Koulu on puurtamista, mutta ei se nyt haittaa, että se olisi aika hauskaakin."*, toteaa haastateltava R, ja viittaa koulun mottoon *Lapsella on oikeus olla onnellinen oppija*.

Mielestämme on mielenkiintoista, että Humalojan ja Pekkalan (2016) käytämästä viikkosuunnitelmaopetuksesta uutisoitiin otsikolla: *"Olemme keksineet, miten ilo palautetaan kouluun" – Veromäen oppimismalli mallina maailmalle*. Kokeemukset vaihtoehtoisesta opetustavasta antavat positiivisen vaikutelman. Rantala (2015, 159) toteaa tekemässään tutkimuksessa, että ilo vahvistaa oppilasta ja että sen avulla tämä sitoutuu paremmin oppimisprosessiinsa. Ihmisen biologinen tarve positiivisten tunteiden kokemiseen ohjaa tätä toimimaan uudelleen tilanteissa, jotka antavat iloa.

...Freinet-pedagogiikkaa kutsutaan myös työn ja ilon pedagogiikaksi. Niin, ja todellisuuspedagogiikaksi. Freinet'llä on näitä omia teesejä, ja ajatuksia, niin yksi on, että lapsi ei väsy tekemään työtä mikä on mielekästä. Se mielekäs tulee siitä, että saa valita niin paljon. (R)

Freinet'n näkemykset ovat yhteneviä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen kanssa. Sen mukaan koulutyö innostaa oppilasta kehittymään, kun hänen oppimistaan tuetaan ja sitä edistetään positiivisilla tunnekokemuksilla, luovilla opetusratkaisuilla sekä oppimisen ilolla. (POPS 2014, 17.) Alkuopetuksen laaja-alaisen osaamisen kohdassa *L1 ajattelu ja oppimaan oppiminen* todetaan, että oppilaan mahdollisuus kokea iloa oppimisesta toteutuu monipuolisten työtapojen myötä. Erityisesti toiminnallisuus ja oppilaan aktiivinen osallisuus oppimisprosessiinsa vahvistavat taitoja oivaltaa ja yhdistää aiemmin opittuja asioita uusiin kokonaisuuksiin. (POPS 2014, 21.)

...kyse on myös siitä, että Freinet-pedagogiikassa ajatellaan, että asioita opetellaan isoina kokonaisuuksina. Se myös eheyttää opetusta, kun ne oppiaineet käyvät keskenään vuoropuhelua. (R)

Haastateltava toteaa tutkimalla oppimisen olevan koulun toiminnassa autoomaatio. Hän viittaa myös aiemmin esille tuomaamme Freinet'n näkemykseen oppimisprosessiin liittyvästä dynaamisesta toiminnasta.

Se on nyt ihan sitä Freinet-pedagogiikan ydintä, kun tehdään tutkimalla. Alkuopetuksessa on erilaisia retkiä ja projekteja, että lähdetään tutkimalla oppimaan. Sitten tämmöinen niin kun Freinet'n maailmankuva, tai tämmöinen ihmiskuva, on ollut sellainen, että ihminen on hyvin dynaaminen ja hänellä on hyvin humanistinen ihmiskäsitys. (R)

POPS:n (2014, 15) arvopohjan mukaan oppilaan oma ihmiskäsitys, identiteetti ja maailmankuva rakentuvat oppimisprosessin aikana. Se miten oppilas näkee itsensä yksilönä ja kokee voivansa toimia yhteisössään oppimisvalmiuksiensa mukaan, vaikuttavat tasapainoiseen kasvuun. Tätä perusopetussuunnitelman näkemystä tuetaan Toivolan, ym. (2017, 30–31) mukaan sillä, että opettajan tulisi siirtyä enemmän oppilaan omaa oppimisprosessia ohjaavaan rooliin. Näkemykset ovat yhdensuuntaisia Tutkimuskoulun kanssa ja niihin sisältyy selkeästi metakognitiivisten taitojen kehittyessä myös itseohjautuvuustaitojen kehittyminen.

no meissä on oikeastaan just tää koko Freinet-pedagogiikka, että opettaja on suhteessa oppilaaseen ohjaaja. Toki, hän antaa niitä työkaluja matkalla ja pitää opetustuokioita, mutta täällä on joutunut vähän itse miettimään, että mitä tehdään ensin ja mitä sitten. Mitä vielä puuttuu, mitä pitäis tehdä vielä lisää. (R)

Halinen, ym. (2016, 105) toteavat vuosiluokkien 1 – 2 olevan aikaa, jolloin lapsi kasvaa koululaiseksi. Näiden vuosien aikana tulee luoda vahva perusta lapsen positiiviselle minäkäsitykselle itsestään asioita oppivana oppilaana ja koulunkävijänä. Samanaikaisesti valmiudet tulevia luokka-asteita varten kehittyvät. Tässä oppilasta vahvistaa oman mielenkiinnon ja tekemisen ilon kautta syntyvä oppimismotivaatio, joka perustui Piaget'n mukaan lapsen luontaiseen tarpeeseen päästä tasapainoon ja toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Pew 2007, 16.) Tutkimuksessamme käy ilmi, että Tutkimuskoulussa perusopetus suunnitelman perusteita tarkastellaan pedagogiikan näkökulmasta erityisesti oppilaat ensin.

Meitä sitoo valtakunnallinen opetussuunnitelma. Sitten on meidän oma ja tiettyjä Freinet-tekniikkoja, joka on toinen asia, joka meitä sitten sitoo. Sitten me menään vuoden kulkuun ja kiertoon, ja sieltä tulee sitten tietyt toistuvat teemat, niinku ne, mutta että se, että uudistaa saa ja pitää, kaikkea saa kokeilla. Kyllä se hyvä on, että siellä on joku hahmo, ja sä voit silti kuunnella sitä lasta sen sisällä. Jos lapset haluaa puhua vaikka dinosauruksista, niin sun täytyy tietää mitä tehdään siinä. (R)

Meidän tulee todellakin tuntea opetussuunnitelma, jotta tietää miten lasten ideat löytyy oppimisesta. Lapselle jää hyvin vähän tilaa siellä, jos opettaja suunnittelee kaiken. (R)

Haastateltava kiinnittää hauskaan koulunkäyntiin myös realistisen näkemyksen. *Kyllä, lapsia täytyy silti motivoida. Ei se aina herkkua ole.* (R)

6.1.1 Viikon töiden kirjaaminen

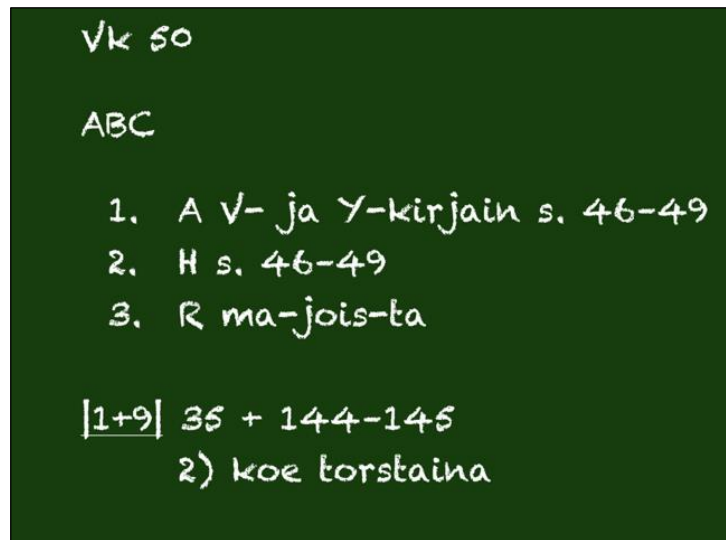
Maanantai oli meille tutkijoille yhtä tärkeä päivä kuin oppilaille: viikon työt jaettiin, ja pääsimme työnteossa alkuun. Työviikon ensimmäinen päivä on Tutkimuskoulussa yleisesti koettu tärkeäksi, sillä haastateltavan mukaan *maanantait ovat päiviä, että ollaan sen kirjan kanssa enemmän. Maanantaina ei retkeillä.* Saimme samalla myös lyhyen kuvauksen koko työviikosta:

Meillä jaetaan aina yhdelle viikolla urakka, joka annetaan maanantaina ja se tehdään perjantaihin mennessä. Ja se sisältää kaikista oppiaineista sitten. Mutta, jos oppiainetta opettaa joku toinen opettaja, niin ne eivät ole siellä viikon töiden sisällä, etteivät ne mene sitten sekasin. On hyvin palkitsevaa, kun perjantaina kaikki työt on tehty, kun jaksotetut työt tulee hoidettua. (R)

Seurasimme viikon aloitusta vain luokassa B, sillä luokassa A oli vierailija pelustuslaitokselta. Opettaja B1 pyysi oppilaitaan luokan keskelle aloituspiiriin, jossa käytiin läpi kaikkien viikonlopun kuulumiset. Lisäksi opettaja kertoi oppilaille tulevasta kirjastokäynnistä, joulukuvaelmaan liittyvistä harjoituksista, liikuntatunnista sekä lukuhetkestä, joka kuului luokan jokaiseen päivään. Oppilaat siirtyivät seuraavaksi istumaan omille paikoilleen 2-3 hengen pulpettiryhmiin. Kirjasimme tämän päivän kenttämuistiinpanoihin huomion, että aamupiiri ja sitä seurannut joulukalenteri, olivat päivän ainoat koko luokan (perinteiset) opettajajohtoiset hetket. Oppilaat olivat innostuneesti näissä mukana ja heistä välittyi eräänlainen viittaamisen ja osallisuuden ilo. Yhteisten hetkien jälkeen oppilaat kirjasivat opettajan suunnittelemat ja liitutaululle merkitsemät viikon työt omiin työvihkoihinsa.

Taululta kirjattaviin viikon töihin liittyi molemmissa luokissa aina samanlaisena pysyvät perusmerkinnät, jotka auttavat oppilasta hahmottamaan mistä oppiaineista viikon työt ovat. Luokassa A oppilaat olivat päättäneet demokraattisesti äänestämällä, mikä merkki kuvastaa mitään oppiainetta. Opettaja oli ohjannut päätöstä siten, että merkin tuli olla sellainen, että jokainen pystyi piirtämään sen itsenäisesti työvihkoonsa. Esimerkiksi tähti oli valittu kuvataiteen symboliksi ja käsine käsityön.

Teimme luokan B viikon töiden merkinnästä oheisen kuvan, ettei opettajan käsiala paljasta hänen henkilöllisyyttään. Luokassa ei ollut käytössä oppianekohtaisia merkkejä, vaan niitä kuvastivat kirjaimet. Varmistimme oppilailta, mitä ne tarkoittavat: A on aapinen, H on harjoituskirja, R on raportti ja $|1+9|$ tarkoittaa matematiikkaa.



KUVIO 2. Alkuopetusluokan viikon työt.

Kiinnitimme huomiota siihen, että opettaja ei kirjoittaessaan selittänyt oppilaille viikkotehtävistä mitään, eivätkä oppilaat kyselleet mitään. Lopussa eräs oppilas kävi varmistamassa taululta kirjoitusasuun liittyvän yksityiskohdan. Opettaja B1:n tarkennuksesta selviää, että oppilaita oli ohjeistettu lukuvuoden alussa viikon töiden merkitsemiseen. Opettaja oli myös muuttanut omaa toimintaansa suhteessa oppilaiden taitoihin.

B1: Jollei ole osannut kirjoittaa, niin heille on joutunut nyt vähän sitten kirjottamaan, mutta kyllä hekin ovat jo edistyneet. No sen huomasin, että täytyy tehdä niin kuin siihen malliin, että se sitten mahtuisi vihkoon. Kun jos kirjotti liikaa yhdelle riville, niin he jatkaa siitä niin kun kauhean pitkäksi.

Haastattelija: He mallintaa suoraan sinun kirjoitusta?

B1: Joo, niin siinä täytyy yrittää kirjoittaa kauhean lyhyesti. Aloittaa niin kun täältä sitten niin kun toisten alta. Että nämäkin on nyt helposti liian pitkiä.

Haastattelija: Oppilaiden käsialoissakin on eroja.

B1: Joo, on niin kuin supersiistiä ja sitten on näitä, ettei oikein pysty välttämättä. Mutta, en minä siitä niuhota, että "kumita pois". Ohjeistusta vaan, että muista hyvin merkitä. Olen kanssa yrittänyt sanoa, että käyttäkää kaksi ruutua siihen kirjaimeen, että ei semmosta kuuden ruudun...

Totesimme kenttämuistiinpanoissa, että viikon töiden kirjaaminen on työtapa, johon jokainen saa käyttää tarvitsemansa ajan. Haastateltava vahvistaa tämän.

mitä tulee tohon viikon töiden kirjaamiseen, niin jotkut ovat vaan tempoltaan niin paljon hitaampia, et varsinkin tossa kohtaa, kun se kirjottaminen automatoituu, ja muutenkin se ymmärrys, niin kyllä se siitä sitten vikkeloituu. (R)

Varmistimme videolta, että ensimmäisenä ja viimeisenä kirjaamisen valmiiksi saaneen oppilaan ero ajallisesti oli noin 11 minuuttia. Oli selvästi nähtävissä, ettei kiirehtimisen tai odottamisen vaikutuksesta mahdollisesti syntyvää levottomuutta ja turhautumista ilmennyt. Eriaikaisuuteen vaikuttavia toimia olivat juomassa ja wc:ssä käyminen, joiden todellista luonnetta emme voi tietää. Kenties lapsi tarvitsi pienen jaloitteluhetken, jotta jaksoi tehdä työvaiheen loppuun. Linnilä (2011, 32) on todennut, ettei lasta tule arvioida reippauden mukaan ja että lapset ovat yksilöitä, joiden tapa, halu ja kyky osallistua ja olla läsnä yhteisössä on monitahoinen. Omassa tahdissa tapahtuva kehittyminen on yksilöllistä, muttei eriarvoista.

6.1.2 Viikon töiden tekeminen

Totesimme edellä, että oppilaat käyttivät yksilöllisesti aikaa viikon töiden kirjaamiseen. Tämä yksilöllinen suuntaus jatkui myös niiden tekemisessä. Aaltola (2005, 27) onkin todennut, että kasvamiselle ja oppimiselle tulisi varata aikaa, jota tulisi arvostaa niin oppilaan kuin opettajan tarpeena.

He ovat voineet opetella tietyt rutiinit, että heillä on sellainen selkeä, että mä haaluun tehdä ensin matikan pois, sit mä teen äikkää, ja niin edelleen. Ei kaikki luultavasti varmaan ihan samaan asiaan tartu. (A1)

Oppilaista osa aloitti matematiikan parissa, joka on tieteenalana opettajien mielestä oppilaille mieluinen ja se on myös säännömukaisuudessaan tärkeä oppia ja ymmärtää oikein.

Matikka on semmonen niinku selkein, moni ottaa niin kun sen, et keskittyy siihen alkupuolella viikkoa. (A1)

Lapset haluaa maanantaina puurtaa niitä kirjatehtäviä pois, kun kuitenkin pitää tarpeeksi jauhaa niitä matematiikan tehtäviä, että ne säännöt menee työmuistiin. Käsi-alan ja kirjainten opettaminen, sellaistaakin työtä pitää tehdä, ja sitä matematiikkaa pois. (R)

Koen, et se on niin tärkeätä, että se menee siinä oikeassa järjestyksessä tai rakentuu sillä tavalla (järjestyksessä, tiedon päälle). Ettei opi mitään väärää, väärin käyttämään tai muita. Ettei jää joku asia kokonaan oppimatta. (A1)

Edeltävällä viikolla luokka B oli ollut metsäretkellä, josta pedagogiikan mukaisesti opettaja antoi tehtäväksi raportin kirjoittamisen. Freinet'n (1987, 112–113) näki tärkeänä, että oppilaat ovat osa yhteisöä ja aiheet opetukseen saadaan autenttisista tilanteista. Keskustelimme opettajan kanssa alkuopetusikäisen valmiuksista tehdä raportteja. Huomasimme oppilaan työvihosta, että raportteja oli tehty jo viikolla 36 eli syyskuun ensimmäisellä viikolla.

Joo. Niissä (raporteissa) on kanssa se, tota eriyttäminen. Että aluksi, että oli ihan vaan muutama kuva ja pari sanaa vaan, niin sitten vaan yksi lause tai jotain muutama sana, jotain virkkeitä. Ei siitä ole sillä tavalla vaadittukaan mitään. Että sitä on sitten yritetty kun osaa, niin sitten vähän kannustetaan, että tee nyt pidempää... että ne kenellä ei ole sitä niin kuin tavallaan motivaatiota tehdä hyvin ja pitkästi, niin eivät sitä sitten tee. Sitten täytyy vähän jo vaatia. (B1)

Esitimme opettajille Starckin (1996, 109–110) näkemyksen siitä, että kaikki eivät ole valmiita viikon töihin ennen toisen luokan kevätlukukautta. Kaikki haasteltavat viittasivat vastauksessaan oppilaantuntemukseen, jota voidaan pitää yhtenä merkittävänä tekijänä, jotta alkuopetusikäiset voivat aloittaa viikon töiden parissa.

Heille täytyy ehkä jakaa päiväkohtaisesti jopa niitä läksyjä. Eivät osaa valita niistä kaikista minkä ottaa. Siitä heille vaan antaa sen pienen pätkän, että tee tämä ensimmäiseksi. Ne tarkemmat ohjeet pitää antaa oppilaantuntemuksen myötä. (B1)

...alkuopetuksessa pitää rakentaa opetusta ryhmän mukaan, että sittenhän sä lähdet ryhmäyttämään sitä ja pikkuhiljaa tutustut siihen ryhmään. Kyllä oppilaan tuntemus ja oppimistyyli vaikuttavat, että onko ryhmä laulava tai näyttelevä? Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan, opettajaidentiteetti. (R)

No, oppilaantuntemus on tärkeää. Ensin hieman tutustutaan kirjaan ja harjoitellaan sivujen löytämistä. Kovin sellaista selkeää pitää olla ja tutut työskentelyohjeet. (A1)

Linnilän (2011, 38–39) mukaan opettajan tulee tuntea oppilaan ikätasoinen kehitys ja herkkyydet oppia, jotta hän pystyy suuntaamaan pedagogiset keinot oikea-aikaisesti juuri niihin vaiheisiin, jolloin oppilaalla on paras mahdollisuus onnistua. Näimme tätä Linnilän esille nostamaa opettajan tärkeää oppilaan ohjausta useasti tutkimuksemme aikana, minkä olemme kirjanneet kenttämuisiinpanoihin.

Opettaja tukee koko tehtävän ajan oppilasta. Hän jakaa vuoroja...

Oppilas kysyy aukeama kerrallaan, että "Pitääkö tämä tehdä?" Siirtyy seuraavalle aukeamalle ja kysyy "Pitääkö tätä tehdä?" niin kauan, että opettaja sanoo "Ei, se on ensi viikon tehtäviä."

Opettaja istui oppilaan viereen, tuki tämän tekemistä, koska oppilas ei kyennyt tarttumaan tehtävien tekemiseen.

Opettaja tukee oppilaita kiertämällä lähes kaikkien luona tällä tunnilla, samalla tarkastelee tehtävien etenemistä ja opettaa hankalassa kohdassa.

Kirjasimme vastaavanlaisten havaintojen yhteyteen useasti muistiin "*Vygotsky!*", sillä opettajan ja oppilaiden toiminta kuvasti sitä lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa toimintaa, jossa oppilas osoitti taitoa ajatella ja toimia yhdessä aikuisen kanssa. (Brotherus ym. 2002, 70; Vygotsky 1978, 86).

Viikon työt ja vapaus

Toivola, ym. (2017, 52) toteavat, että oppilaiden metakognitiiviset taidot vahvistuvat, jos vuosisatainen kotiläksyperinne muuttuu yksin tekemisestä koulupäivän aikana tapahtuvaan, vertaisryhmään kuuluvien oppilaiden keskinäiseen tiedon jakamiseen. Vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen kehittää lapsen sisäisiä prosesseja, jolloin hän vahvistaa kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitojaan. Samalla tapahtuu kerrostuvaa oppimista, jota voidaan kutsua tiedoksi. (Brotherus ym. 2002, 70.) Kun oppilaille annetaan vielä vapaus poistua omalta pulpettipaikalta, ja vapaus keskustella spontaanisti luokkakavereiden kanssa (Toivola, ym. 2017, 52), tapahtuu sosiaalisia taitoja vahvistavaa yhteisöllistä oppimista.

Positiivinen imu; oppilaat välittää toisilleen, että tämä on kivaa. Vertaisohjaus on hyvä, jos toinen lapsi osaa selittää asian toiselle, vahvistaa se lasta, joka neuvoi. Sitten kun ollaan vähän isommilla luokilla, niin oppilaat voivat opettaa toisiaan... (R)

Tiivistämme vuorovaikutteisen oppimisen edellytykset Lonkan (2015, 7) mukaan ViidenKoon-muistisäännöksi: *kuuntele, kunnioita, kiinnostu, kiitä ja kannusta*. Pohdimme, että listaan voisi lisätä vielä keskustelun. Esitimme analysointivaiheessa, että kiinnitimme havainnointipäivien aikana huomiota oppilaiden väliseen keskusteluun ja siitä syntyneeseen hälyyn. Emme tarkoita meteliä, vaan peilaamme hälyn syntyvän edellä kuvatusta oppilaiden vapaudesta liikua ja olla vuorovaikutuksessa keskenään. Opettaja B1 antoi oppilaiden toimia tiettyyn pisteeseen asti itsenäisesti, mutta hän myös palautti työrauhan taput-

tamalla käsiään yhteen tietyssä rytmissä, ja oppilaat vastasivat tähän kaikuna takaisin. Tulkitsemme hälyn syntyvän opettajan sallimana toimintana, jossa mahdollistuu oppilaan aktiivinen vapaus toimia oman sisäisen motivaationsa säätelämänä. Freinet (1987, 176) on todennut, että oppilaan vapaus ei kuitenkaan ole opettajan auktoriteetistä pois. Haastateltava esitti:

Vaatii opettajan minäkuvan rakentamista. Vahva opettajan identiteetti, se on niin vahva, että uskallat antaa auktoriteetista lapselle, ei tarvitse kynsin hampain pitää kiinni omasta suorittamisesta. (R)

Klafki (1998) esittää näkemyksen, ettei opettajan pitäisi kohdella oppilasta objektina, joka on riippuvainen auktoriteetin jatkuvasta opastamisesta ja opettamisesta. Norrena kuitenkin (2013) toteaa tutkimuksessaan, että Alin (2002) painottaa aikuisen luonnollista auktoriteettia. Vaikka oppilaslähtöinen opetustapa on eräs merkittävistä opetustyötä ohjaavista peruslähtökohdista, se ei pelkästään riitä. Auktoriteetin asemaan liittyy myös vastuunotto ja ymmärrys kasvatustehtävän sisältämistä arvoista. (Norrena 2013, 34.) POPS:n (2014, 34) mukaan opettajan tulee ohjausotteellaan tehdä oppilaidensa hyvinvointiin, toimintaan ja oppimiseen liittyviä pedagogisia päätöksiä ja ratkaisuja. Oppilaan ja koko luokan toiminnan ohjaaminen on välttämätöntä, jotta opettajan kasvatus – ja opetusvastuu toteutuvat niille asetettujen normien mukaan.

Freinet-pedagogiikkaan liittyykin tutkimusaineiston mukaan runsaasti toiminnanohjauksen ulottuvuuksia. Jotta alkuopetusikäisellä olisi edellytyksiä toimia viikon töiden antaman valinnanvapauden ja oppimisympäristössä tapahtuvien samanaikaistoimintojen lomassa, tulee opettajan tukea häntä hyvin varhaisessa kehitysvaiheessa olevia toiminnanohjauksen taitojaan, toteavat Paananen, Leppänen, Närhi, Heinonen ja Knoll (2011, 12). He määrittelevät näiden taitojen olevan laaja kokonaisuus, johon liittyy niin kyky säädellä käyttäytymistään tilanteiden vaatimalla tavalla kuin jättää huomiotta häiritsevät tekijät. Näiden lisäksi oppilaan tulisi pystyä toimimaan suunnitelmien mukaan, olemaan tarvittaessa valmis muuttamaan sitä tai jättämään sen mukainen toiminta kesken. Tähän kaikkeen ei 7–8-vuotias luonnollisestikaan pysty, sillä toiminnanohjauksen taidot kehittyvät 30-vuotiaaksi asti. (Paananen ym. 2012,

12.) Tähän laajaan hengästyttävään kokonaisuuteen sopii alkuopettajan rauhoittava lapsilähtöinen ajatus:

Meil on aika lyhyitä pätkiä vielä nyt ollut. Että, jos ensin ollut jotain yhteistä ja sitten on tehty. Kyllä sitä huomaa, etteivät he nyt enää jaksaa. Niin sitten on tehty jotain muuta yhdessä. (B1)

Jotta oppiminen ja kasvaminen tapahtuisivat ikäkaudelle ominaisesti ja yksilöllisesti, tulisi oppilaan Klafkin (1998) mukaan oppia oppimaan, tulla oman oppimisensa aiheeksi, josta Toivola ym. (2017, 114) käyttävät määritelmää oman oppimisen omistajuus. Toinen ilmaisu samalle asialle on, että oppilaan tulisi oppia olemaan mahdollisimman itseohjautuva. Opettajan tulee myötävaikuttaa siihen, että oppilas kehittää häneltä saamiensa ehdotusten ja avun myötä itsemääräämiskykyään. Näin oppilas kasvaa oppimisprosessissaan entistä riippumattommaksi opettajasta. Kyky oppia itsenäisesti kuuluu ihmisen vapaudelle jatkaa kehitystään koko elämänsä ajan omia vahvuuksiaan hyödyntäen. (Klafki 1998.) Koulussa tulisi myös harjoitella miten työskennellään vaiheittain: ongelman tai tehtävän kohtaaminen, tehtävään perehtyminen ja siihen sopivien työtapojen valinta ennakolta, päättää miten suunnitelma toteutetaan ja miten tarkastella sekä arvioida itseään tehtävän teon jälkeen. (Aro 2011, 28.) Nämä työskentelytaitojen osa-alueet vahvistavat ja tarkentavat edellä mainitsemiamme oppilaan toiminnanohjauksen taitoja.

Kokeileva hapuilu

Olimme kirjanneet kenttämuistiinpanoihin, että koulupäivän rakenne koostuu 1,5 tunnin työjaksoista ja yhdestä pidemmästä ruokailun yhteydessä pidettävästä tauosta. Oppilailla on mahdollisuus myös käydä aamu- ja iltapäivällä 15 minuutin välitunnilla. Tämä rytmitys on myös osaltaan työvireen kannalta hyvä, sillä keskeytyksiä ei tule.

Seurataan luokan jaksamista, hyvää työskentelyvirettä ei ole syytä katkaista vain opettajan suunnitelmia varten. (A1)

Toivola, ym. (2017, 115) sekä Jarvis, ym. (2013, 29) toteavat tähän sopien, että mikäli opettajan interventiota on opiskeluprosessissa paljon, saattaa sen suuntaa ja tulosta ohjata opettaja. Oppilaan mahdollisuus kokeilla ja erehtyä oppimisprosessin aikana, antaa hänelle positiivisia kokemuksia oman oppimisen ohjaamisesta kohti asetettuja tavoitteita. Yhdistämme tähän Freinet'n (1987, 127) käsitteen kokeilevasta hapuilusta, joka kuvastaa oppilaan tietojen ja taitojen yksilöllistä kehittymistä yrittämisen ja erehtymisen kautta. Haastateltava kuvaa käsitettä seuraavasti

Freinet puhuu kokeilevasta hapuilusta. Meillä se tarkoittaa sitä, että lapsi hakee sitä polkua ja virheistäkin oppii, hän ei luultavasti tee sitä samaa virhettä, kun se harmittaa häntä sitten korjata jälkeensä, tai sitten hän ei sitä saanutkaan tehtyä sitä varten, että on hutiloinu...(R)

Lonkan (2015, 17) mukaan oppiminen onnistuu parhaiten, kun aikaisemmat sisäiset mallit eivät ole saaneet henkilöä onnistuneesti ennakoimaan tilannetta ja toimimaan siinä toivomallaan tavalla. Tällöin ajattelun on muututtava ja on ymmärrettävä, ettei sisäinen malli pysty selittämään ilmiötä. Tätä voidaan kutsua kognitiiviseksi konfliktiksi. (Lonka 2015, 17; Halinen ym., 2016, 236.)

Halinen ym. (2016, 63, 236) lisäävät, että oppimisen epätasapainoon saattaminen ohjaa oppilasta etsimään vastauksia ja ratkaisumalleja siltaamalla (*bridging*) analogisesti arkiset toiminnat ja oppiminen yhteen. Kun asiat kytkeään merkitykselliseen kontekstiin ja itsereflektoidaan oppimista, muodostuu Toivolan ym. aiemmin kuvaamia metakognitioita. Koululainenkin voi päästä metakognitiiviselle tasolle, mikä mahdollistaa mielekkään toimimisen haastavan ja vaikean paikan tullen. Sellaisessa hetkessä on mietittävä mikä ei toiminut ja mitä korjata omassa ajattelussa ja toiminnassa, tekemällä toisin. (Lonka 2015, 18–19.)

Haataja (2014, 140) kiinnitti alkuopetukseen kohdistuneessa tutkimuksessaan huomiota siihen, että vaikka oppilailla oli runsaasti mahdollisuuksia oppia erehtymällä ja tekemällä virheitä, tulee opettajan varmistaa oppilaalle runsaasti onnistumisen kokemuksia. Myös Aro (2011, 29) toteaa, että oppilaalle on hyvä tarjota ympäristöstä myönteistä sekä kannustavaa palautetta. Nämä antavat hänelle positiivisen kuvan itsestään osaavana tekijänä. Minä pystyn -kokemus

antaa lapselle motivaatiota ryhtyä selvittämään uusia ja haasteellisiakin tehtäviä. Ympäristön tuen tarkoituksena on auttaa alakoululaista vuorovaikutteiseen kohtaamiseen koulukavereiden kanssa ja vastuunottoon tehtävien teossa. Lapsen ikätasoon sopiva toiminnanohjaus sekä säännöistä, tunteista ja tavoista keskusteleminen, ohjaavat lasta myöhemmin rakentamaan kuvan oikeanlaisesta toiminnasta omassa elämässään. (Aro 2011, 29-30.)

6.1.3 Viikon työt ja opettaminen

Piispanen (2013, 147) toteaa, että opettajan työssä olennaista on aloittaa suunnitteleminen ajoissa. Suunnittelun avulla opettaja pystyy käyttämään ja kehittämään ajankohtaisia oppilaslähtöisiä kokonaisuuksia sekä miettimään miten motivoida oppilaitaan. Viikko lähti tutkimusluokassa käyntiin Piispanen kuvailemalla tavalla: opettaja aloittaa oppilaiden motivoinnilla ja innostamisella aiheen - eli viikon töiden pariin. Toimintaohjeistuksen jakaminen on tärkeää, sillä siitä oppilaat saavat tiedon mitä tehdä. Tavoitteet ovat olennaista oppilaan myös saada, jotta tietää mihin tulee pyrkiä ja näin pystyy itselleen asettaa halutut tavoitteet. Opettaja esittää kysymyksiä tai ohjata oppilaita ymmärtämään käsiteltävää asiaa tarvittaessa. (Piispanen 2013, 147.)

No, uudet asiat niin on yleensä käyty yhteisesti läpi, et opetetaan se uus asia ja sit tarvittaessa aina yksilöllistä ohjausta sit, jollei ole vielä oppinut yhteisestä opetuksesta. (B1)

Ohjausta tapahtui tutkimusluokissa jatkuvasti. Kenttämuistiinpanojemme mukaan opettajat olivat oppilaiden apuna tarvittaessa ja he myös kiersivät katso-massa mitä oppilaat tekevät. Opettaja A1 näytti meille luokkansa syyskuun vii-
kon töiden suunnitelman. Hänen luokkassaan oli havainnointipäivien aikana opiskelija, jonka harjoittelutavoitteet vaikuttivat viikon kulkuun.

Kuvio 3. Alkuopetusluokan viikon työt viikolta 39.

vko 39	
oppilaat	opettaja
+ - s. 68-77	Ma: matikan uudet asiat/ viikontyöt
ABC s.33-35	Ti: viikontyöt + kuvis(savi)
ai s. 28-33	Ke: retkipäivä metsään: sienet/marjat, ym.
👉 käsinukke	To: englantti + käsinuket
★ kuvataide	Pe: viikontyöt valmiiksi + korjaukset
pik (pikkuvihko)	
syysatu	

Opettaja kertoi, että oikealla puolella näkyy hänen karkea viikkosuunnitelman-
sa, johon on hahmoteltu miten viikon työt tulisi aikatauluttaa. Oppilaisseuran-
taan opettajalla oli taulukko, johon hän kirjasi valmistuneita töitä ja myös arvi-
ointiin sekä tuen tarpeisiin liittyviä huomioita. Tutkimuskoulussa ei ollut käy-
tössä Freinet'n oppilailleen tekemiä "itsekorjaustiedostoja", mutta he saattoivat
jäsentää töitä ja ajankäyttöä tekemällä näitä tiedostoja itse.

Tutkimuksemme alkaessa kävi jo hyvin nopeasti selville, että oppilaat tar-
vitsevat opettajaa oppiakseen toimimaan viikon töiden mukaisesti. Viikon töi-
den, kuten muidenkin opeteltavien asioiden esittämiseen, tarvitaan opettajaa,
joka ohjaa oppilaat toimimaan heille parhaimmalla ja ominaisella oppimistaval-
la.

Meil kannustetaan keksimään niit omia lähestymistapoja ja aiheita, mitä van-
hemmiksi oppilaat tulevat niin sen enemmän heille annetaan avoimempia tehtä-
viä, että he saisivat itse, itse valita tavallaan sitä tyyliä, millä se tutkimus tehdään
tai tuotos, mikä onkaan sitten aiheena. (B1)

Yksi haastateltavista (R) toteaa oppilaan vahvuuksia hyödynnettävän eriyttä-
mällä.

Eriyttäminen on mahdollista, eikä se ole leimaavaa. Jokainen tekee vähän omia
juttuja ja ne räätälöidään lapsen vahvuuksien ympärille. Me koitetaan myös kas-
vattaa lapsia siihen, ettei vahdita toisia. (R)

Pohdimme kenttämuistiinpanoissamme, että molemmissa alkuopetusluokissa
oli selkeästi vähemmän opettajan ohjaavaa puhetta. Tarkoitamme tällä kaikille
samanaikaisesti annettavia ohjeita: ottakaa kirjat, etsikää sivu, tehkää tehtävä,

merkitse kotiläksy, ja niin edelleen. Syy tähän saattaa olla opettajan tavassa opettaa, mutta olimme kirjanneet muistiinpanoihin, että Freinet’llä on opettajalle teesejä, joista 20. kuuluu: *puhukaa niin vähän kuin mahdollista*. (Freinet 1987, 205). Uskomme Freinet’n halunneen korostaa oppilaan aktiivista roolia ja opettajan kiinnittävän huomiota oman puheensa määrään olemalla vähemmän äänessä, jättäen oppilaan ajatustyölle ja pohdinnoille tilaa.

Opettamiseen liittyy myös luokan toimintakulttuurin luominen oppimiseen sopivaksi. Toivola, ym. (2017, 108) tarkastelevat luokan toimintakulttuuria erilaisten oppimisympäristöjen kautta. He viittaavat muun muassa Middletonin & Midgley’n (1997) ajatukseen oppimisympäristön jakautumisesta kolmeen erillaiseen arvopohjaan: *oppimissuuntautunut, pätemissuuntautunut sekä välttämistävoitteinen oppimisympäristö*. (Toivola ym, 2017, 108.) Olemme laatineet näistä arvopohjista taulukon 6, johon yhdistimme perusopetussuunnitelman perusteista esiin nousseet näkemykset.

TAULUKKO 6. Oppimisympäristön arvopohjat. Liimola ja Majamaa 2020. Mukailten Toivola ym., 2017, 108.

Oppimissuuntautunut	Pätemissuuntautunut	Välttämistävoitteinen
<ul style="list-style-type: none"> • oppimisprosessi on tärkeä • oppilaiden oppimismotivaatio ja kouluviihtyvyys on korkea= virheistä opitaan, omaan oppimiseen voi vaikuttaa ja yhteisöllisyyden tunne/ tärkeys korostuu 	<ul style="list-style-type: none"> • tavoitteena hyvät arvosanat ja saavutukset • oppilaat varmistelevat ja stressaavat etukäteen miten oma menestys turvataan = "Jokainen on oman onnensa seppä." 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilas ei usko itseensä • olettaa saavansa aina negatiivista palautetta • oppilas uskoo perineensä esim. huonon matikkapään
<div style="border: 1px solid black; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> <p>POPS2014,15</p> <ul style="list-style-type: none"> • kokemus osallisuudesta • yhteinen toiminta ja hyvinvointi • positiivinen näkemys itsestään ja toisista </div>		<div style="border: 1px solid black; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. POPS2014,15</p> </div>

Oppimissuuntautuneesta oppimisympäristöstä tulee Toivolan ym. mukaan osa luokan toimintakulttuuria, kun se nähdään osana luokan yhteistä toimintatapaa. Tätä tukemaan he esittävät Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen laadullisen kahtiajaon Valsnerin (1987) mukaan. Siinä toteutuvat oppilaan vapaan liikkeen ZFM (*zone of free movement*) ja tuettujen tekojen ZPA (*zone of promoted action*) vyöhykkeet. Syy lähikehityksen vyöhykkeen laadulliseen tarkkailuun on siinä, että tutun teorian ilmenemistä on koulutyössä vaikea havaita toisin kuin empiirisesti todennettavat ZFM ja ZPA (Toivola ym., 2017, 109).

6.2 Itseohjautuvuus ja viikon työt

Toimme aiemmin esille Mithaugin ja Mithaugin (2007, 31) näkemyksen opettajan mahdollisuuksista itseohjautumisen kehittämiseen. Merkittävää ja huomionarvoista siinä on, ettei opetuksen tule olla liian kontrolloitua. Esimerkiksi tutkimuksen viikon töitä havainnoidessa tämä nousi esille:

Jos opettaja on suunnitellut sen puoli vuotta, vaikka ihan tunti tunnilta sen kaiken, aivan täsmälleen, eikä reagoi siinä hetkessä oleviin muutoksiin, niin sitten mä suunnittelen sen lapsen kyllä sieltä ulos ja se estää sitä lapsen itseohjautuvuutta ja sitä, että hänellä olisi joku ymmärrys mitä täällä koulussa yleensäkin pitää tehdä. Silloin siinä käy niin, että se lapsi voi sukkeloida sen koulujärjestelmän läpi ulko-ohjattuna... Niin se on mun mielestä isoin este, et jos se lapsi ei osallistu siihen oman koulunkäyntinsä suunnitteluun ja toteutukseen. (R)

Toisena tärkeänä huomiona edellä olevasta haastattelun vastauksesta nousi esille oppilaan osallistaminen omaan koulunkäyntiinsä ja oppimisprosessiinsa itseohjautuvuuden mahdollistamiseksi Mithaugin ja Mithaugin (2007, 62) tutkimustulosten mukaan – Freinet-pedagogiikassa tämä näkyy oppilaan vapautena valita tunnin aikana haluttu toiminta viikon töistä. Lonka (2015, 16) näkee oppilaan ajatuksien aktivoituvan merkityksellisen asian parissa, jolloin hän suuntaa huomionsa jatkossa tämänkaltaisiin asiayhteyksiin. Oppilaalla on vahva tarve aktiivisena toimijana kontrolloida elämäänsä, mikä näkyy myös seuraavassa joulujuhlaesityksen harjoitteluhetkessä: *”itseohjautuvuus toimii siinä, kun ohjelmat*

muuttuu ja kuviot muuttuu, niin oppilaat suunnittelevat itse koreografian” (B1). Juuri tämän innostuneisuuden ja suunnittelutaitojen hyödyntäminen oppimiseen on oppilaan oppimisen parhaaksi. Haastateltavan mielestä ”opetuksen suunnittelumisen tulee olla osin avointa ja joustavaa mahdollistaakseen itseohjautuvuuden kehittymisen opetuksessa” (R).

Agran (2007, 46) esittää itseohjautuvuuden tärkeyden olevan monelle opettajalle tiedostettua. Mutta mitä se sitten kenellekin opettajalle tarkoittaa? Tutkimuksen aikana ilmeni paljon oppilaista itsestään lähtöisin olevaa itseohjautuvuutta viikon töitä tehdessä. Kenttämuistiinpanoihin olemme kirjanneet erään oppilaan kirjoittaneen ilman opettajan apua taululta viikon työt omaan vihkoon ja siirtyneen tekemään matematiikan laskuja. Vastaavanlainen tilanne oli myös luokan toisella puolella käynnissä kahden vierustoverin kesken, jotka kirjasivat vihkoihinsa viikon työt ja laskivat omatoimisesti matematiikkaa kielentäen tehtävää toisilleen.

Tutkimusluokassa oppilaat olivat itseohjautuvia ottamaan esiin viikon töiden mukaisia oppikirjoja ja aloittivat itsenäisesti työskentelyn opettajan ilmoittamien tehtävien parissa. Tässä oli havaittavissa tehtävien aloittaminen sekä keskittyneesti loppuun saattaminen ilman opettajan apua. Tästä esimerkkinä luokassa työskentelyn parista, kun oppilas sai maanantaina kaikki matematiikan tehtävät valmiiksi ja vei kirjan opettajalle tarkastettavaksi, jonka jälkeen hän otti seuraavan oppiaineen tehtävät itsenäisesti esille. Kenttämuistiinpanoistamme käy ilmi, että välitunnilla luokanopettaja näki itseohjautuvuuden luokassaan vastaavanlaisessa tilanteessa: *oppilaat valitsevat sen tehtävään, jota haluavat tehdä. Itsenäinen kirjan tehtävien parissa työskentely on sitä (B1)*. Opettajan videoaineistolta havainnoima esimerkki luokkatyöskentelyn itseohjautuvuudesta:

Itseohjautuvuutta on havaittavissa siinä, kun luokan oppilas tuli myöhässä luokkaan. Hän osasi itse viedä oman reppunsa paikalleen, haki istuintyynyn nurkasta itselleen ja tuli istumaan luokan keskelle piiriin muiden kanssa. (B1)

Toisen opettajan haastattelun yhteydessä näkemys oli seuraavanlainen:

Mun mielestä, se itseohjautuvuus liittyy paljon siihen toiminnan ja keskittymisen suuntaamiseen ja siihen omaan käytökseen. Kyllähän sä näitä kahta asiaa voit tehdä parhaasi mukaan ihan koko ikäsi. (R)

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 231) esittävät, että nykyinen opetussuunnitelma mahdollistaa elinikäisen oppimisen prosessin. Tässä prosessissa oppilaan ainutlaatuisuutta arvostetaan ja oppilas vahvistaa omassa elämässä tarvitsemaansa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, tietoja ja taitoja. Oppilaan sosiaalinen pääoma koostuu luottamuksesta sekä monipuolisesta vuorovaikutuksesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa muiden kanssa yhteisön toimintaan ja hyvinvointiin. (POPS 2014, 18.) Tutkimuksemme mukaan itseohjautuvaan toimintaan koulussa auttaa tuttu oppimisympäristö, tuntien selkeä rakenne ja tutut työskentelyohjeet, mikä nousee tutkimuksessamme ilmi useamman kerran:

Semmoset hyvät rutiinit, kun ne alkaa toimimaan ja löytymään, niin ne kyllä auttaa, että sitten oppilaat tietävät helpommin, että nyt on se oman läksyjen teon aika ja nyt tehdään yhteisesti. (A1)

Muita itseohjautuvuuteen auttavia tekijöitä tutkimuksessa olivat hyvä luokan työskentelyilmapiiri, positiivinen asenne tekemiseen ja oppimiseen, vastuu toimia ryhmässä, motivaatio, kaikkien kanssa työskennellen ja toisia huomioiden sekä toiminnan tavoitteellisuus ja seuranta, joka on tärkeää ja käy ilmi myös Mithaugin (2007, 66–87) tutkimuksesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat omien tavoitteiden asettamiseen (POPS 2014, 17). Kuten luvussa 3.1 toimme ilmi, oppilaiden osallisuus oppimisprosessissa mahdollistaa itseohjautuvuuden (Mithaug & Mithaug 2007, 62).

Sekin on päätös, et jätät kaikki viikon työt torstai-iltaan ja sit ihan paniikissa teet niitä seuraavaks päiväks, tai sekin on päätös, et sä systemaattisesti joka päivä teet hiukan pois ja perjantaihin mennessä se urakka on valmis. (R)

Haastateltava kertoi, että oppilailta ei ole aina motivaatiota työskentelyyn. Mikä puolestaan vaikuttaa itseohjautuvuuteen Decin ja Ryanin (2000) mukaan. Siksi halusimme selvittää opettajalta, miten tämä motivoi oppilaita tekemään viikon töitä. Opettaja (A1) tarkensi videohaastattelussa oppilaiden valmiutta kirjoittaa raportteja motivoinnin näkökulmasta.

Ehkä mä nyt vaan yritän heitä siinä kannustaa, kun yritän kertoa mitä oppilas on kokenut niissä raporteissa ja mikä on ollut kivaa. Mä olen sanonut, kun mä itse tiedän miten ja mihin me on menty, että se ei ole nyt niin välttämättömän hedelmällistä tai kivaa kuulla, mutta mä en tiedä mitä sä olet ajatellut ja mitä sä olet kokenut, että niitä tulisi kanssa siihen raporttiin lisäksi. Mutta pikkuhiljaa niitä sitten saa. (A1)

Itseohjautumisen kannalta oppilaan tukeminen ja erityisesti motivoiminen on tärkeää. Motivoimisen onnistumiseen tutkimuksen perusteella näyttää olevan ratkaisuna positiivinen kannustaminen ja oppilaan toiminnan näkyväksi tekeminen.

No mä oppilaiden kans puhun sillain, että me käydään vaikka jotain tehtäviä läpi ja arvioidaan sitä ja sanon, että huomasiks sä, et sä sait päättää tämän asian? Ja huomaaks sä päätit tämän, teet tosi hyvän päätöksen. Sä teit tämän näin ja sitten me päästiin tähän tulokseen. Et sitä pitää niin ku sanoilla se tehdä. Et sit sun pitää sanoa se, et huomaaks sä täällä meidän koulussa, te saitte päättää tästä. Te toivoitte tätä, se toteutui. Mä sanon tämän lapsille, kun mä puhun huonosta käytöksestä. Et sä itse ohjaat myös sitä sun käytöstä ja suuntaat sitä... (R)

Oppilaan oppimisen tarkoituksena on saavuttaa asetetut tavoitteet ja siihen kytkeytyy oppilaan oma sisäinen motivaatio ja tahto. Tästä kertoo kiteytetysti oppilaan ilmaisu tunnilla: "Mä teen tän. Tää on vaikeempaa." Oppilaan toiminta näyttäytyy itseohjautuvana, sillä Ryanin ja Decin (2000, 227) itseohjautuvuusteorian mukaan toiminnan pyrkimyksenä on toimia kohti itselle tärkeitä tavoitteita. Tilanteessa oppilas tiedosti tehtävien tasot erilaisiksi itselleen ja ennakoii tulevia haasteita peilaten niitä myös omaan taitotasoonsa. Hän oli motivoitunut aloittamaan itselleen haastavamman tehtävän parissa koulussa, jossa on vierustoverien ja opettajan tuki lähellä. Oppilas arvioi omien taitojensa olevan hyvät suoriutua kotiin jätetystä helpommasta tehtävästä. Nolen-Hoksema, ym. (2017, 343) kuvailevat motivaation olevan osa meissä, joka ohjaa käyttäytymistä ja antaa sille suunnan. Koemme sen subjektiivisesti tietoisena haluna, mikä vaikuttaa suoraan sisäiseen motivaatioon ja seurauksena on toiminta.

Oppilaan oman toiminnan jäsentäminen on yhdistettävissä myös Vygotskyn (1978) ajatukseen lapsen sisäisestä puheesta eli dialogista itsensä kanssa. Tällöin sisäiseen puheeseen liittyvä psykologinen luonne sekä tahdonalainen toiminta kuljettavat itsenäisesti kohti omia tavoitteita. Samalla kehittyvät myös itsesäätelytaidot. (Määttä & Aro 2011, 54.) Edellisessä kappaleessa kuvattua

oppilaan valintahetkestä kuvastuu myös itseohjautuvuusteorian mukaiset kolme perustarvetta kompetenssi, omaehtoisuus ja yhteisöllisyys. Oppilaan toiminta on selkeästi myös yhdistettävissä Banduran (1977) minäpystyvyysteoriaan. (Halinen ym.2016, 88; Bandura 1994). Tutkimuksemme tulokset ovat osoittaneet, että alkuopetusikäiset voivat tehdä viikon töitä ja he kykenevät olemaan itseohjautuvia niiden teossa omien taitojen ja kykyjen mukaan.

6.2.1 Tavoitteet ja arviointi itseohjautuvuuden tukena

Alkuopetuksessa autetaan oppilaita kehittämään itsearviointitaitoja, jolloin he tunnistavat omat onnistumistilanteensa ja tulevat tietoisiksi sopivista työtavoista (POPS 2014, 49). Opettaja tukee alkuopetusikäisen Tutkimuskoulun oppilaan itseohjautuvuutta viikon töiden parissa luvun 6.1.3 perusteella kannustamalla ja luvun 6.1.4 mukaan silloin, kun hän kirjoittaa viikon töitä taululle. Niistä näkyy oppilaiden viikon tavoitteet, jotka oppilaat kirjaavat itselleen muistiin. Opettajan tulee tämän lisäksi kertoa oppilaalle, miten oppilas saavutti tavoitteensa, mitä emme päässeet näkemään tutkimuksen kolmipäiväisen keston vuoksi.

Haastateltava kertoi tavoitteiden saavuttamisesta joulun arvioinnissa: *"kirjoitan käyttäytymisen arviointiin, niin siellä mä aika usein totean, et osaat hienosti pyytää apua ja muistathan aina pyytää apua."* (A1) Näin opettaja on nostanut oppilaiden tietoisuuteen välillisesti itseohjautuvuuden ja avun pyynnön merkityksen. Avun pyytäminen kuuluu haastateltavan mukaan osaksi itseohjautuvuuteen kehittymistä oppimisprosessissa. Eikä tule unohtaa POPS:n (2014, 47) itsearvioinnin merkitystä oppilaan taitojen kehityksessä, millä pyritään siihen, että opettaja auttaa tavoitteiden ymmärtämisessä ja siihen tarvittavien toimintatapojen löytämisessä. Oppilaiden itsearvioinnin edellytyksiä kehitetään opettamalla itsearviointitaitoja. Oppilasta yksilönä sekä koko luokkaa ryhmänä ohjataan huomaamaan heidän oppimistaan, mikä siihen vaikuttaa, ja miten se edistyy. (POPS 2014, 49.)

Tutkimuksessa käy toistuvasti ilmi opettajan tärkeä rooli opetuksessa, jotta lapsi saa tarvitsemansa taidot ja tuen oppia tärkeitä taitoja sekä itseohjautuvaa toimintaa.

Sä saat päättää paljon, mut jos sä et oikeasti osaa päättää tai koko ajan päätät väärin, niin siellä pitää olla se opettaja, joka on sua auttamassa siinä, että miten sä voisit tehdä järkevämpiä päätöksiä... (R)

...pienestä asti lasta opastetaan semmoiseen itseohjautuvuuteen ja ihan alkupeusikäisillä se lähtee siitä, että osaa taululta vaiks kattoo mitkä on niitä tän viikon töitä, osaa ottaa ohjeita vastaan ja toimia sen mukaan, ja suunnata sitä toimintaa oikein. Noin pieni lapsi tarvitsee siihen tietenkin koko ajan apua. Itseohjautuvuus ei tuu annettuna välttämät koulumaailmassa, vaan se pitää ihan opastaa ja ohjata siihen. Ettei lasta saa jättää ihan vaan yksin siihen pärjäämään, vaan se opettaja on siinä sit ohjaajana, joka turvallisesti opastaa lasta... Nykyisessä koulukeskustelussa tuntuu joskus, että on ymmärretty vähän väärin, että lapsi jotenkin yhtäkkiä vaan olisikin itseohjautuva. Ei hän kyllä ole. (R)

POPS:ssa (2014, 17) todetaan, että oppimisen tavoitteena oppilas oppii ajattelu- ja työskentelytaitoja sekä oppimisvaiheiden suunnittelua. Mikäli tämä ymmärryksen syveneminen oppimisesta mahdollistuu, on häntä siihen ohjattava uusien opittavien asioiden liittämiseksi aiemmin opittuun tietoon. Taidot eivät synny itsestään ja haastateltavat kertovat taitojen harjoittelemisen tärkeydestä. Toisilla oppilailla peruslähtökohdat oppimiselle ovat suotuisimmat eri kehitysvaiheiden vuoksi.

On oppilaita, jotka itsenäisesti suunnittelevat viikon työt näin - pilkkovat osiin. (A1)

Joku tekisi tehtäviä vain kotona, silloin pitää asettaa lapsen kanssa omat tavoitteet tuntityöskentelyssä, esim. tehtävien määrä tai aika ja missä tehdään. (B1)

Haastateltava luokanopettaja kertoi luokkansa toiminnasta, jossa oppilaat laskivat omatoimisesti laskuja:

Ovat itseohjautuvia, kun lasku on liian hankala, tulee oppilas hakemaan opettajan avuksi, joka sanallistaa ja keskustelee oppilaan ymmärrystä lisäävästi tehtävän auki, jolloin oppilas pystyy jatkamaan itsenäisesti matematiikan laskujen laskemista. Oppilaat ymmärtävät tekemisiään... (A1)

Luokanopettajan puheen perusteella voimme todeta, että opettajan tuki työskentelyvaiheiden ja ajattelutaitojen tukemisessa sekä yhdistämisessä on merkittävää alkuopetuksessa. Luokkatapahtumien kenttämuistiinpanoistamme käy ilmi, ettei itseohjautuvan oppilaan tarvitse ymmärtää uutta sisältöä, mutta hän voi olla itseohjautuva hakeakseen vastausta johonkin asiaan tai ratkaistaakseen häntä kiinnostavan ongelman.

Toiset oppilaat kykenevät omaksumaan itsenäisempää työskentelytapaa ilman opettajan jatkuvaa ohjeistusta, Norrena toteaa ja lisää, että itseohjautuvuudessa on kyse taidosta ohjata omaa toimintaa kohti päämäärää (Norrena 2019, 13). Toimme luvussa 3.2 esille Mithaugin ja Mithaugin (2007, 31) oppilaiden itsestä lähtöisten tavoitteiden asettelun tärkeyden. Se näkyi luokkatilanteen videotallenteessa, kun eräs oppilas oli motivoitunut tekemään matematiikkaa, jota hän jäsensi kielentämällä: *”Enää kaksi tehtävää, niin matikka on valmis.”*

Tuloksemme ovat yhtenevät Norrenan (2019, 14–15) kanssa, sillä koulun aloitusiässä olevien lasten motivaation vaihtelu ilmenee tuloksissa aiemmin esiin nousseena oppilaan aktiivisena ja passiivisena roolina, jota voidaan kuvata myös itseohjautuvuuden näkökulmasta. Aktiiviset oppilaat oppivat helposti ja nopeasti. He vahvistavat tietojen ja taitojen omaksumisen ohessa itseohjautuvustaitojaan ottaen näin luokassa automaattisesti vaikuttajan roolin.

Opettaja ohjaa siinä, mutta onhan se selvää, ja tää pätee yhtä lailla aikuisiinkin, että siellä on joku joka ottaa jonkun roolin ja joku joka ottaa muun roolin ja sitten sen opettajan, se vaatii taitoa siltä opettajalta ohjata sitä niin, ettei siellä ole aina se joka päättää kaikesta. (R)

Aktiivisen ja itseohjautuvan oppilaalla on riskinsä toimia liian ohjailevasti ja kontrolloivasti muita oppilaita kohtaan. Toisessa tutkimusluokista oli joulujuhlan harjoittelutilanne, jossa yksi oppilas ohjasi toimintaa vahvasti ja puuttui heti esitykseen, mikäli jotkut eivät osanneet mennä lavalle oikeaan aikaan. Edellä kuvatuissa tilanteissa opettajan ohjaava rooli korostuu.

6.2.2 Oppilashavainnoinnit

Olimme keränneet kuvakoosteen luokanopettajalle (B1) videostimulointivaiheeseen. Kuvissa näkyi pääosin oppilas, joka monessa eri hetkessä vältteli koulutöiden tekoa ja oli vahvatahtoinen päättämään tekemisistään. Kuvakoosteen yhdessä kuvista oli kaksi ahkeraa itsenäistä työskentelijää. Toinen oppilaista oli itsenäinen ja omatoiminen, mutta samanaikaisesti hän tuki ja neuvoi vierustoveriaan toimien näin apuopettajana. Opettaja kommentoi tähän, että: *”No kyllä siellä näkyy niitä, et välillä he auttaa toisiaan.”*

Toiminta on perusopetussuunnitelman mukaista, sillä oppilas toimiessaan toisten kanssa harjaantuu tiedon käyttämisessä ja sen etsimisessä sekä ongelmanratkaisussa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (POPS 2014, 20) Tähän sopii myös aiemmin tuloksissa mainitsema oppilaiden vapaus liikkua ja keskustella keskenään. Auttamisessa tapahtui myös Vygotskyn (1978, 86) lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvä yhteistyö ja oppiminen asian jo itsenäisesti osaan oppilaan kanssa. Käsittelimme tätä samaa näkökulmaa myös aiemmin, mutta oppilas sai avun opettajalta.

Toivola, ym. (2017, 19) toteavat tähän liittyen, että opettaja kaventaa oppilaan oppimismahdollisuuksia, mikäli käytetään ainoastaan yksilötyöskentelyä. Tähän liitetään kielto pyytää apua luokkakavereilta, jolloin oppilaan koko lähikehityksen vyöhyke ei ole käytössä. POPS2014 korostaa kuitenkin yhteisöllisyyttä ja vertaisoppimista. On tärkeää, että oppilas saa halutessaan myös työskennellä yksin. Opettajan oppilaantuntemus nousee mielestämme selkeästi jälleen esiin.

Videolla näkyy, että monet oppilaat työskentelevät itsenäisesti viikon töiden parissa. Yksi oppilas kameran etualalla ei tee juuri mitään viikon töitä ja hän vaihtaa kirjaa oppiaineesta toiseen. Tehtävät eivät tunnu edistyvän lainkaan. Keskustelimme opettajan kanssa, oliko meidän läsnäolollamme vaikutusta, mutta tästä ei opettajan mielestä ollut kyse:

Tämä ei ole tavallisesti tälle oppilaalle ongelmaa. Ajankohta oli heikko. Harmi, ettette päässeet uudestaan seuraamaan, koska ennen karanteenia alkoi hommat sujumaan. Kyl hän pystyi aina tekemään. Hän teki kyllä aina kaikki hommat ilman ongelmia. (B1)

On tärkeää ottaa huomioon, että itseohjautuvuuden ja viikon töiden oppimisprosessi on pidempiaikainen jatkumo. Opettajan vastauksessa on myös selkeästi jälleen nähtävissä oppilaantuntemuksen merkitys. Kysyimme opettajalta, miten oppilasta voisi auttaa eteen päin tilanteessa, jossa aloittaminen on vaikeaa.

No varmaan just se, että tietää vähän tosiaan, että miten oppilaita pyydetään tekemään läksyjä ja missä kohtaa tietää, ettei kannata ruveta taistelemaan. Ei ole muuta kuin haittaa. (R1)

Opettaja oli huomannut syksyn aikana itseohjautuvuuden kehittymistä koko luokalla

On mun mielestä parantunut, kun kyllä muistan silloin alkusyksystä jäi helposti viikon töitä tekemättä, että ups! Täällä on vaikka mitä tekemättä. Niin tota ei enää ole ollut. (R1)

Tuntuu olevan tosi taitava luokka, että kaikki oppisivat ny kevään aikana luke-
maa jo ihan hyvin. Tekstiä alkoi kanssa nyt tulemaan itsenäisesti tässä kotiopis-
keluaikana, että on pystynyt kirjottamaan jo ihan virkkeen ja tarinaa ilman mi-
tään suurempia apuja. (B1)

Opettaja oli ylpeä ja iloinen oppilaidensa kehityksestä syyslukukauden aikana. Opettajan innostunut ote ja usko oppilaisiin antaa tärkeän pohjan näiden oppimisprosessin sekä itseohjautuvuuden vahvistumiseen.

6.3 Johtopäätökset

Tutkimuksemme mukaan Freinet-pedagogiikan viikon työt-menetelmä antaa alkuopetusikäisille lähtökohdat yksilölliseen ja aktiiviseen toimijuuteen. Oppilaiden vapaus valita, mitä tehtäviä he viikon töistä tekevät, miten ja missä järjestyksessä, mahdollistaa omassa tahdissa etenemisen. Nämä kaikki tukevat oppilaan sisäisen motivaation syntymistä ja sen ylläpitämistä, jolloin mahdollistuu itseohjautuvuustaitojen ikätasoinen kehittyminen. Norrenan mukaan pelkkä oppilaan oman valinnan ja aktiivisuuden mahdollistaminen eivät johda hyviin tuloksiin. Kyse on menetelmien monipuolisesta käyttämisestä ja oppilaan yksilöllisistä tarpeista. Opettaja on peruskallio, joka tukee ja ohjaa oppilasta kehittymään. Itseohjautuvuuteen kasvu tarvitsee opettajaa. (Norrena 2019, 57–59.)

Tutkimuksesta nousikin esille, että lapsi tarvitsee alkuopetuksessa opettajan tukea kehittyäkseen toimimaan itseohjautuvasti. Viikon töiden yhteydessä opettajalla on mielestämme perinteistä 45 minuutin opettajajohtoista oppituntia enemmän aikaa ohjata oppilaita yksilöllisesti tiedostamaan itseohjautuvuuteen tarvittavat taidot. Tämä vaatii opettajalta itseohjautuvuuden kulttuurin luomisen luokkaan, jota viikon töiden kirjaamisesta alkava struktuuri mahdollistaa. Kun opettaja säännöllisesti auttaa oppilaita tiedostamaan tehtävien aloittami-

seen ja tekemiseen tarvittavia vaiheita, auttavat muodostuneet rutiinit itseohjautuvaksi kasvamisessa.

Voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelma mukailee tutkimuksemme käytettyyn kirjallisuuteen perustuen jo sata vuotta sitten eläneiden kasvatusajattelijoiden oppeja ja näkemyksiä. He olivat huolissaan voisivatko opettajat keskittyä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, jos opetussuunnitelma määrittää ennalta ainutlaatuisen oppimisprosessin suunnan. Onneksi opettajan koulutukseen ja asiantuntijuuteen perustuva autonomia mahdollistaa nykyään monipuolisen ja lapsilähtöisen opetuksen. Oppilaiden kannalta olisi hyvä, että koulun arvopohja ja opettajien yhtenevät käytännöt tukisivat tätä.

7 POHDINTA

Tämä alkuopetuksen Freinet-pedagogisiin viikon töihin liittyvä tutkimuksemme lähti osittain liikkeelle itseohjautuvuutta koskevasta mielipidekirjoituksesta. Siinä pohdittiin, seikkailevatko peruskoulumme oppilaat oppimiskokonaisuudesta toiseen, ilman opettajan opetusta? Seikkailu olisi oppilaista varmasti mukava ja motivoiva tapa oppia. Hyvä seikkailu voi syntyä spontaanisti tai sitä pitää suunnitella hieman tarkemmin. Seikkailuun saattaisi tarvita karttaa, toimintasuunnitelmaa sekä yhden tai useamman ystävän. Pidempi aikaiseen ja hieman vaativampaan seikkailuun tarvitaan myös johtajaa, joka tarvittaessa vaatii rivit suoriksi ja pyytää seikkailijoita keskittymään ja hiljentymään ohjeiden kuuntelua varten. Ja koska kukaan ei seikkaile toivottavasti yksin, tarvitsee jokainen myös vuorovaikutustaitoja.

Mikään ei ole hyvässä seikkailussa niin mukavaa kuin itse seikkailu ja sen tuoma jännitys. On tärkeää päästä perille, syödä eväät ja lähteä pois. Tavoitteellista ja tärkeää toimintaa, jonka haluaa kokea uudelleen. Jos tämän positiivisen ja myönteisen vertauskuvan kääntää kouluun ja oppimiseen, ei mielestämme ole ollenkaan huonoa, että koulunkäynti olisi innostava ja iloinen seikkailu. Oppimisen ilo nousikin tutkimuksessamme esille. Uskallamme väittää, että lapsilähtöisen reformipedagogiikan edustajat olisivat kanssamme seikkailusta samaa mieltä.

Rousseau olisi ollut riemuissaan luontoon suuntaavasta opetuksesta ja puissa kiipeilevistä lapsista. Dewey kenties olisi todennut, että majaa rakentavat lapset osaavat suunnitella ja toteuttaa kestävän suojan. Montessori olisi kaivannut selkeämpää oppimisympäristöä, jossa laadukkaat välineet korvaisivat kepit ja kivet. Heitä kaikkia, ja myös Freinet'ä, yhdisti opettajuuden uusi valankumouksellinen näkökulma: opettaja astui alas korokkeeltaan ja siirtyi ohjaamaan oppilaan omaa opinpolkua.

Opettajalla tulee olla hänelle osoitetun kasvatus- ja opetusvastuun mukaisesti tiedolliset ja taidolliset valmiudet suunnitella ja ohjata tätä polkua pitkälle kohti tulevaisuutta. Opettajan tavoitteellinen toiminta on oppilaiden etu (Atjo-

nen 2005, 55) ja sitä on toteutettava perusopetussuunnitelman mukaisesti. POPS 2014 mahdollistaakin perinteisten opetustapojen rinnalle erilaisten opetusmenetelmien toteuttamisen. Viikon töiden tekemiseen tämä mielestämme sopii erityisen hyvin, sillä tutkimuksessa käsitellyn kokeilevan hapuilun mukaan, opettaja ei voi etukäteen suunnitella oppilaan mielenkiinnon, osaamisen ja tiedon rakenteen kehittymiseen liittyviä vaiheita.

Mitä itseohjautuvuus sitten on? Kysyimme haastateltavilta tätä. Emme kertoneet heille minkäänlaista itseohjautuvuuden määritelmää, vaan saimme kuulla heidän omia näkemyksiään. Itseohjautuvuus merkitsee opettajille erilaisia toimintoja ja asioita. Se on laaja ja haastava käsite, eikä siihen ole yhdenmukaista määritelmää. Oppilaille se kuitenkin mahdollistaa monipuolisen oppimismaailman viikon töiden parissa. Viikon työt ovat oppilaille hyvä tapa harjoitella oman toiminnan säätelyä ja jäsentelyä, sitä itsensä hallintaa, jota käsitelimme johdannossa. Näiden ikätasoinen kehittyminen luo edellytykset itseohjautuvuuden vahvistumiseen ja sitä kautta parempaan oppimismotivaatioon.

Itseohjautuvuuden opettaminen kaikille, ja sopivan pienin askelin, on opettamisen ja varsinkin alkuopetuksen ytimessä. Itseohjautuvuutta voi alkaa harjoituttamaan lapsilla alkuopetuksesta lähtien, kuten Norrena (2019) sekä Mithaug'n (2007) ovat todenneet. Tuloksiamme on syytä tarkastella myös kriittisesti. Kouluetnografinen tutkimuksemme ei ollut ajallisesti pitkä, joulukuu ei ollut kouluvierailun kannalta paras ajankohta ja Tutkimuskoulun alkuopetusluokat olivat kooltaan pieniä. Emme usko näiden kuitenkin vaikuttavan tuloksiin, sillä haastateltavat A1 ja B1 sekä R ovat opettaneet alkuopetuksessa viikon työt-menetelmällä jo pitkään. Pohdimme, että heille vaihtoehtopedagogiikka ei ole enää vaihtoehto perinteiselle opetukselle. Se on päivittäisen opetustyön kulmakivi ja näin ollen heille perinteinen. Uskomme, että oppilaat kasvavat viikon töihin sisälle, jolloin koko yhteisön toimintatapa muodostuu automaattisesti heidän opinpolukseen.

7.1 Luotettavuus

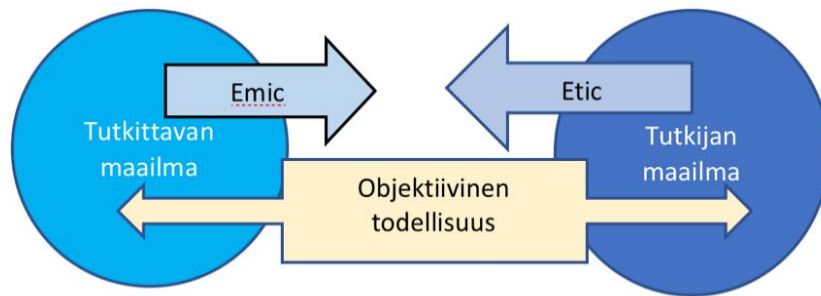
Toimme aiemmin esille videostimuloidun muistiinpalauttamismenetelmän osoittautuneen tärkeäksi ja tarkaksi pienten yksityiskohtien havainnointimenetelmäksi. Esimerkiksi reagointi hälyyn on kovin yksilöllistä. Videoiden avulla omat tunteemme hälystä eivät vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin, koska pystyimme tarkastelemaan oppilaiden työskentelyä. Luotettavuuden kannalta on hyvä, että olimme varautuneet kuvaukseen monella kameralla samanaikaisesti ja pystyimme hyödyntämään kahta videokameraa tutkittavassa tilassa alusta loppuun saakka.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 125) mukaan yksi kriteeri luotettavuuden arvioimiseen on triangulaatio. Sen periaatteet muodostettiin jo 1950-luvulla sosiolaitieteissä, jolloin ajateltiin sen mahdollistavan totuuden saavuttamisen. Jatkokehittäjäksi he esittävät Denzin (1978), jonka mukaan triangulaation avulla tutkija pystyy näkemään tutkimuskohteen monipuolisesti, useista näkökulmista. Triangulaation perusteella tutkimuksessa pitää yhdistää useampia tiedonlähteitä, teoriaa tai tutkijoiden yhteistyötä, jolloin tutkijan ennakko-oletukset eivät rajaa tutkimustuloksia. Denzin (1978) mukaan triangulaation päätyylejä on neljä, joista me toteutamme tutkimusaineiston, tutkijan ja teorian triangulaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.)

Etnografisessa tutkimuksessa vastuu tutkimustulosten luotettavuudesta on tutkijalla itsellään. Luotettavuus ei ole ilmiö, käsite tai asia, joka tulee esiin vasta tutkimuksen viimeisenä vaiheena, vaan sitä tulee pohtia heti tutkimuksen alusta lähtien. Koska etnografia kuuluu laadullisen tutkimukseen, ei siinä ole kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyviä säännönmukaisuuksia tulosten analysoimisessa ja esittämisessä. (Kananen 2014, 139.)

Aarnos (2018, 185) ja Marttila (2014, 387) esittävät, että tutkijan tulosten tulee peilautua teoria-aineistoon. Omassa tutkimuksessamme huomioimme Aarnosin muistutuksen siten, että lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa muun muassa Piaget'n ja Banduran kehitysteoriat ovat olennaisia ja niiden kiistaton merkitys on tuotu esille. Kananen (2014) kuvailee, että etnografisessa tutkimuk-

sessä tutkimuskohteena olevan todellisuutta kuvaa Emic ja tutkijan henkilökohtaista ajatus- ja kokemusmaailmaa vastaavasti Etic. Näiden väliin jää tutkimuksen tuloksena puolueeton todellisuus. Tutkijan tulee etnografisessa tutkimuksessa löytää tutkittavan Emic -maailma, sillä sen esittäminen tuo tutkimuksen luotettavuutta (Alasuutari 2011, 93). (Kananen, 2014, 63.)



Kuvio 4. Emic- ja Etic-todellisuus. (Kananen 2014, 62.)

Omassa tutkimuksessamme keskiöön jäävä objektiivinen todellisuus esittää, miten alkuopetusikäisen itseohjautuvuus Freinet-pedagogiikan viikkotehtävien parissa ilmenee. Tähän liittyy tutkimuksemme luotettavuus sekä jo aiemmin mainittu naiivius olla tiedostamatta omaa Etic -todellisuutta Freinet-pedagogiikasta tai oppilaan itseohjautuvuudesta.

Tiedotimme opettajille ja tutkittavien huoltajille tutkimuksen tarkoitukselta. Mainitsimme heille, että pyrimme pitämään tutkittavan tahon tunnistamattomana. Olemme pohtineet tätä tutkimuksen pyrkimystä, sillä Suomessa meidän tietääksemme toimii vain kaksi Freinet-pedagogista koulua. Koska tutkimusaiheemme ei ole erityisen arkaluonteinen tai vaaraksi tutkittaville, niin koemme tärkeämmäksi nostaa tutkittava aihe esille kuin jättää tutkimus toteuttamatta.

Toimme parhaaksi näkemällämme tavalla esille tulokset alkuopetusikäisen oppilaan itseohjautuvuudesta viikon töiden parissa. Viikon työt opetusmenetelmänä ei ole käytössä tietääksemme valitun Tutkimuskoulun lisäksi kuin yhdessä toisessa koulussa. Tutkimus koski valittua kohdejoukkoa, emmekä voi tehdä johtopäätöstä, että tuloksia voitaisiin yleistää Tutkimuskoulun ulkopuo-

lelle. Erilainen oppilasaines ja isommat luokkakoot olisivat saattaneet muuttaa tutkimuksemme johtopäätöksiä, koska olisimme mahdollisesti saaneet enemmän tietoa viikon töiden tekemiseen liittyvistä oppilaan ja opettajan haasteista.

7.2 Videostimuloitu muistiinpalauttaminen ja luotettavuus

Ennakolta sovittava asia on, että sallitaanko haastateltavien puhua videoiden katselun aikana vai keskeytetäänkö videointi kommentoinnin ajaksi ja kuka keskeyttää. Se voi olla tutkija kysyäkseen tai tutkittava halutessaan kommentoida videon tilannetta. On selvitetävä, halutaanko vastauksia tiettyihin asioihin vai saako keskeytykset ja kommentoinnit olla spontaanimpia. Keskeytyksiin vaikuttaa ihmisten persoona, ja voi olla, että tutkittavat ovat haluttomia keskeyttämään katsottavaa videota. (Meier & Vogt 2015, 47-48.) Toteutimme Meierin ja Vogt'n (2015, 48) esille tuomaa videoista ennakolta valittujen kohtien näyttämistä. Näin pystyimme keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin, ollen tarkkana tutkimustulosten eettisyyden kanssa. Haastateltava oli persoonana vähäpuheisempi, joten päätimme toimia tutkimustulosten takia niin, että sallimme spontaaniuden, mutta mikäli haastateltava ei keskeytä ja meille oli tärkeää selvittää tietyn teeman mukaisia asioita, niin me tutkijat sovimme keskenämme keskeytyksistä meidän tutkimuksemme kannalta tärkeinä hetkinä.

Tutkimuksen toteutuksessa on huomioitava koko ajan sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisesti luoma vaikutus vastauksiin. Vastauksiin mahdollisesti vaikuttaa myös tutkijan asettamat kysymykset. Siksi onkin tärkeää kysyä yleisellä tasolla asioista, mutta vain sellaisia asioita mihin haluamme tietää vastauksen. Eettisyyden kannalta on tärkeää antaa neutraali vaikutelma tutkittavalle. Hänen ei tule saada kokea minkäänlaista epävarmuutta vastauksestaan tai että vastaus olisi kysymyksen kannalta väärä tai oikea. (Meier & Vogt 2015, 48.)

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuskentältä tai kirjallisuudesta emme löytäneet viitteitä viikon töiden osalta sen enempää, kuin mitä Freinet tai Freinet-pedagogit olivat kirjoittaneet ja joita käytimme tässä tutkimuksessa. Saimme tämän tutkimusjakson aikana uutta tietoa opettamisesta ja oppimisesta, josta on paljon käytännön hyötyä tulevan työmme kannalta. Olisi mielenkiintoista lähestyä tätä samaa tutkimusaihetta, mutta toteuttaa se esimerkiksi koko lukuvuoden kestäväksi kouluetnografisena tutkimuksena. Olisi myös mielenkiintoista jatkaa samaa tutkimusaihetta seuraamalla muutaman oppilaan koulunkäyntiä ja siirtymällä luokka-asteille 3-6. Vanhempia oppilaita voisi haastatella tai selvittää kvalitatiivisella tutkimuksella 5.-6. luokkalaisten omia näkemyksiä viikon töistä ja niihin liittyvästä vastuusta ja vapaudesta.

Jatkotutkimuksen voisi tehdä myös vertailemalla perinteisen opetuksen ja Freinet-pedagogiikan välisiä eroja. Myös viikon töiden aloittamista perinteisessä opetusmallissa olisi mielenkiintoista tutkia ja perehtyä esimerkiksi siihen, mitä muutoksia se saisi aikaan motivaatiossa tai työrauhassa. Emme käsitelleet tutkimuksessa ollenkaan kodin ja koulun yhteistyötä, josta saisi myös monta erilaista tutkimusaihetta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–35.
- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. 2018. Ikkunoita tutkimusmenetelmiin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–188.
- Acker, V. 2007. The French educator Célestin Freinet (1896-1966): An inquiry into how his ideas shaped education. Lanham, Md.: Lexington.
- Agran, M. 2007. How students Develop Learner Control. Teoksessa Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. & Wehmeyer, M. L. Self-instruction pedagogy: How to teach self-determined learning. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Alasuutari, P. & Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Alkuperäisjulkaisu vuodelta 2011. Tampere: Vastapaino. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2> Luettu e-kirjana 26.04.2020.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell. 10, 14–15.
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell, 20-41.
- Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.
- Bandura, A. 2017 Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuuksi teoriaa kasvatuksesta. 3. painos. Tallinna: UNIpress, 13–82.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. Saatavilla: https://web.stanford.edu/~kcarmel/CC_BehavChange_Course/readings/Bandura_Selfefficacy_1994.htm. Luettu 25.3.2020.
- Bergmann, J. & Sams, A. 2014. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. USA: Technology in Education.

- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2.uud. p. Helsinki: WSOY.
- Calvin, J. 1856. Calvin's Calvinism, Calumniator. First part. A treatise of the eternal predestination of God. Originally published at Geneva A.D.1552. Translated into english by Henry Cole, D.D. London: Wertheim and Macintosh. Saatavilla: <https://books.google.fi/books?id=D0xQAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl>. Luettu 4.6.2020.
- Crain, W. C. 2016. Theories of development: Concepts and applications (6th ed.). London: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.: The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, nro Vol. 11, No. 4, s. 227-268.
- Dewey, J. 1910. How we think. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: OTAVA.
- Ehn, B. 2015. Etnologinen kenttätö ja tutkimus. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos, 59-78.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Gazdag, E., Nagy, K. & Szivák, J. 2019. "I Spy with My Little Eyes..." – The use of video stimulated recall methodology in teacher training.. – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. Saatavilla: <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.ijer.2019.02.015> Luettu 18.2.2020.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., Metso, T., Palmu, T., Mietola, R., Hakala, K. & Salo, U-M. (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Guskey, Thomas R. 2005, Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. College of Education Univer-

sity of Kentucky.1-12. Saatavilla:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>. Luettu 7.4.2020.

- Haataja, A. K. 2014. "Siinä pitäs pomottaa itteään...": Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hakala, J. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.
- Halinen, I., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., Vainikainen, M. & Hotulainen, R. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hall, N. C. & Goetz, T. 2013. Emotion, motivation and self-regulation: a handbook of teacher. UK: Emerald.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2006. Ethnography: Principles in practice (2nd ed.). London: Routledge.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J., Jolanki, O., Nikander, P., Pöysä, J. & Karhunen, S. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39-63.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Hämeenaho, P., Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet, P. Teoksessa Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos, 7-31.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita: Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. 1. - 3. p. Helsinki: Otava.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Juva: Bookwell.
- Jarvis, P., Griffin, C. & Holford, J. 2003. The theory & practice of learning. 2nd ed. London; Sterling, VA: Kogan Page.
- Järvelä, S., Malmberg, J., Mykkänen A. & Määttä, E. 2013. Taito ja tahto oppimisen itsesäätelyssä. Teoksessa Opetushallitus, Pyhältö, K., Vitikka, E., Pakarinen, E., Salmela-Aro, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A-M. & Rasku-

- Puttonen, H. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 112–129.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanen, P. 2009. Mitä Matti Koskenniemi tarkoitti didaktisella ajattelulla? *Didacta Varia*, 14(1), 41-49. Saatavilla: <http://perrtikansanen.fi/wp/wp-content/uploads/2015/01/Matti-Koskenniemi.pdf> Luettu 4.5.2020
- Klafki, W. 1998. Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule - Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. Marburg 1998, 111–134. Saatavilla: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>. Luettu 17.11.2019.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., Metso, T., Palmu, T., Mietola, R., Hakala, K. & Salo, U-M. (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lange, K. 2011. Freinet kiinnitti minut kouluun ja opettajuuteen. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta Käsin: Kasvatuksen Ja Opetuksen Vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 243-248.
- Legrand, L. 1993. CÉLESTIN FREINET (1896-1966). Paris, UNESCO: International Bureau of Education. Saatavilla: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinete.pdf> Luettu 12.9.2019.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnilä, M. 2011. *Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?* Tampere: Mediapinta.
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

- Lopez-Dicastillo, O. & Belinxton, M. 2014. The challenges of participant observations of cultural encounters within an ethnographic study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132 (2014), 522–526. Saatavilla: <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.jjer.2019.02.015> Luettu 18.2.2020.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löytyniemi, R. 2012. Kasvatustaidon gigantit. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/10/15/kasvatustaidon-gigantit> Katsottu 12.10.2019.
- Marttila, A. 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa – kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 362–392.
- Meier, A. M. & Vogt, F. 2015. The potential of stimulated recall for investigating self-regulation processes in inquiry learning with primary schoolstudents. Switzerland: University of Teacher Education. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2015.08.001> Luettu 26.2.2020.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 55–78.
- Mithaug, D. E. 2007. How students adjust to learner control. Teoksessa Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. & Wehmeyer, M. L. *Self-instruction pedagogy: How to teach self-determined learning*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. & Wehmeyer, M. L. 2007. *Self-instruction pedagogy: How to teach self-determined learning*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Mithaug, D. E. & Mithaug, D. K. 2007. Is your instruction teacher- or student-directed? Teoksessa Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. & Wehmeyer, M. L. (toim.) *Self-instruction pedagogy: How to teach self-determined learning*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Montessori, M. & Barclay Carter, B. 2003. *The secret of childhood*. London: Sangam.
- Montessori, M. 1939. *Barndomens gåta*. Stockholm: Alberts Bonniers Boktryckeri.

- Mäntylä, R. 2017. Kertovan muutos elonteon menetelmä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 40–61.
- Nissi, K. 2014. Etnografisia reflektioita sairaanhoidon kentällä. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 333–361.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Lotus, G. R. & Lutz, C. 2017. Atkinson & Hilgard's introduction to psychology. 16th edition. Andover: Cengage Learning EMEA.
- Nordheden, I. 2004. Det trevande försöket – en bok om freinetpedagogik. Stockholm: Ekonomi Print.
- Nordman, K. 2011. "Ope, koska saadaan viikontyöt?" Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta Käsin: Kasvatuksen Ja Opetuksen Vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 240–243.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavissa:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41742/978-951-39-5227-3_Vaitos19062013.pdf?sequence=1. Luettu 2.6.2020.
- Norrena, J. 2019. Oman oppimisen kapteeni. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä. 4. uud. p. Helsinki: Yliopistopaino.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 23.1.2020.
- Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatusajatukset. Helsinki: Into.
- Paananen, S. 1986. Pikkutiedoista kokonaisuuteen: Opetuksen eheyttämisen virikkeitä alkuopetuksen opettajalle. Helsinki: Otava.
- Paananen, M., Leppänen, U., Närhi, V., Heinonen, J. & Knoll, J. 2011. Malti: Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Jyväskylä: Helsinki: Niilo Mäki instituutti; Suomen CP-liitto.
- Paju, P. 2016. Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. (alkuperäisteos vuodelta 2011) Nuorisotutkimusverkosto /

Nuorisotutkimusseura. Verkkajulkaisuja 108. Tiede 2016. Saatavilla:
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulua_on_kaytava.pdf Luettu 4.4.2020.

- Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Etnografi työssä: Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 232–245.
- Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki: WSOY.
- Patrikainen, R. 1993. Freinet-pedagogiikka-ympäristöön orientoiva opetus. Teoksessa Ståhle, P. 1993. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, S. 2012. Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7868-2> Luettu 18.5.2020.
- Piaget, J. 1977. Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Grossman.
- Piispanen, M. 2013. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa Atjonen, P. Työ arvonsa ansaitsee: Juhlakirja 113-vuotisen kajaanilaisen opettajankoulutuksen kunniaksi. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. 139-153
- Pintrich, P. & Schunk, D. 1996. Motivation in Education: Theory, Research & Applications, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pew, S. 2007. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. Saatavilla:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ864274> Luettu 16.5.2020.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puotniemi, R. 1988. Freinet-pedagogiikka. Teoksessa Karonen, R. & Lauriala, A. 1988. 1.-2. painos. Kokeileva koulu: Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä, 108–126.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. Lapin yliopistopaino. Väitöskirja.

- Ristolainen, P. 2016. Freinetkoulut – kymppikoulut juhlivat. Syömen freinet-yhdistys. Saatavilla:
<https://freinetyhdistys.wordpress.com/2016/05/17/freinetkoulut-kymppikoulut-juhlivat/> Luettu 29.4.2020.
- Ruohomäki, H. 1987. Saatteeksi. Teoksessa Freinet, C. Ihmisten koulu. Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen. Helsinki: Elämänkoulu, 5–13.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J., Jolanki, O., Nikander, P., Pöysä, J. & Karhunen, S. (Toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Starck, M. 1996. Kotkat Eivät Käytä Portaita: Käytännön Freinetpedagogiikkaa. Helsinki: Arator.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning - käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita Publishing.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., Metso, T., Palmu, T., Mietola, R., Hakala, K. & Salo, U-M. (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi. Saatavilla:
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118> Luettu e-kirjana 6.5.2020.
- Tähtinen, J. 2011. Ellen Key – uuden ihmisyyden, yhteiskunnan ja kasvatuksen puolestapuhuja. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta Käsin: Kasvatuksen Ja Opetuksen Vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–93.
- Virolainen, I. & Virolainen, H. 2018. Mielen voima oppimisessa. Helsinki: Viisas elämä.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatust? Tampere: Vastapaino, 309–333.
- Vygotsky, L. 1975. Thought and language. 12th., ed. USA. The.M.I.T.Press.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press. Saatavilla:
<https://books.google.fi/books?id=Irq913lEZ1QC&printsec=frontcover&dq=in+author:vygotsky&hl>. Luettu 4.5.2020

Väkevä, L. 2011. John Dewey pedagogiikka: Tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-81.

Värri, V-M. 1994. Menonin paradoksi "neliulotteisessa" kasvatustodellisuudessa, Filosofisen aikakauslehden "Niin & Näin" (4/1994). Saatavilla: <https://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn942-15.pdf>. Luettu 5.12.2019.

YLE 2012. Kasvatustaidon gigantit, Nordheden, I. Osa 2/3. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/10/15/kasvatustaidon-gigantit> Katsottu 12.7.2019.

LIITTEET

Liite 1

TUTKIMUSSUUNNITELMA

Pro gradu -tutkielmassamme on kolme erilaista näkökulmaa: Freinet-pedagogiikka, viikon työt sekä itseohjautuvuus. Haluamme tutkijoina selvittää, miten Freinet-pedagogiikkaa noudattavan koulun alkuopetuksessa viikon työmenetelmä toimii, mitkä ovat sen hyödyt ja haasteet. Haluamme myös tulevana opettajina ymmärtää syvemmin, miten lapsen itseohjautuvuutta lähdetään vahvistamaan ja miten viikon työtehtävät heiltä onnistuu. Pyrimme laadullisen kouluetnografisen tutkimuksen mukaan näkemään perinteisen opettajajohtoisen ja oppiainejakoisen opetuksen uusin silmin ja syventämään omaa tietämystämme opetussuunnitelmasta.

Keräämme tutkimusaineistoa alkuopetusluokassa kolmen päivän aikana. Meillä on myös mahdollisuus hyödyntää Susannan kahden viikon opintoharjoittelua Puolassa sijaitsevassa Cogniton freinetkoulussa. Kielimuuri on esteenä verbaalissa vuorovaikutuksessa opetustilanteissa, mutta havainnoinnille se voi antaa aivan uusia ulottuvuuksia. Aineiston keruu on ajallisesti pitkä ja aikataulu on muutenkin moniulotteinen. Pyrimme, että se ei häiritse luokkatyöskentelyä, eikä siitä koidu opettajalle ylimääräistä työtä muuten kuin myöhemmin käytävän haastattelun verran. Nauhoitamme haastattelun litterointia varten. Toivomme, että tutkimusluvan saatuaamme voimme sopia tarkemman aikataulun kanssanne. Toimitamme tällöin myös tarkemman tiedotuksen asiasta sekä lupapaput vanhemmille.

Luokasta saadut aineistot analysoidaan ja analyysin pohjalta muodostamme johtopäätökset. Tutkimustulokset ja niiden saamiseen liittyvät toimet ja lähtökohdat raportoimme kirjallisesti. Raportti noudattaa tieteellisen kirjoittamisen periaatteita ja sen päämääränä on tutkimuksen kulun selvittäminen ja tulosten argumentoiminen. Sekä tutkimuksen tekovaiheessa, että sen raportoinnissa kiinnitämme huomiota tutkimuseettisiin ja luotettavuuteen liittyviin näkökulmiin.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Miten freinetopettajat määrittelevät viikon työt?
2. Missä määrin alkuopetusikäiset ovat kykeneviä itseohjautuvuuteen?
3. Millä tavoin itseohjautuvuus viikon töitä suorittaessa ilmenee?

LIITE 2

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Noudatamme tutkijoina Jyväskylän yliopiston tiedeyhteisön hyväksymiä tapoja ja käytänteitä tutkimuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja raportoinnissa. Suojaamme tutkimushenkilöitä muokkaamalla tutkimusaineiston sellaiseen muotoon, että kyseinen haastatettava henkilö sekä luokan oppilaat eivät ole siitä tunnistettavissa tekstistä. Säilytämme litteroitua haastatteluaineistoa salasanan takana olevalla henkilökohtaisella tietokoneella, etteivät ulkopuoliset henkilöt pääse siihen käsiksi. Videoinnissa käytämme laitetta, jossa ei ole internetyhteyttä. Käytämme tutkimusaineistoa, kunnes pro gradumme on valmis.

Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Emme välitä salassapidettäviä tietoja sähköpostilla toisillemme.

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Emme myöskään käytä saamiamme tietoja oppilaan, opettajan tai oppilaitoksen vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. Emme luovuta henkilötietoja sivullisille. Tietoja käytetään vain aiemmin tässä lupahakemuksessa määriteltynä aikana ja suojaamme, säilytämme ja hävitämme ne edellä kuvatusti.

Valmiin pro gradu -tutkimuksemme lähetämme koululenne sähköpostin liitteenä.

LIITE 3

2.12.2019

Tiedote 1-2.luokan huoltajille

Tutkimus Freinet-pedagogiikan viikon työt- toimintatavasta alkuopetuksessa

Olemme luokanopettajaopiskelijat Susanna Liimola ja Sini Majamaa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta. Teemme pro gradu -tutkielmaa alkuopetusikäisen itseohjautuvuudesta Freinet-pedagogisessa oppimisympäristössä. Tutkimuksemme tarkastelee näitä lähtökohtia Freinet-pedagogiikkaan liittyvän viikon työt-toimintatavan kautta. Olemme saaneet (henkilö) tutkimusluvan ja sopineet lapsenne opettajan kanssa, että keräämme tutkielmamme aineistoa heidän luokissaan 9.-11.12.2019.

Noudatamme tutkijoina Jyväskylän yliopiston tiedeyhteisön hyväksymiä tapoja ja käytänteitä tutkimuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja raportoinnissa. Suojaamme tutkimushenkilöitä muokkaamalla tutkimusaineiston sellaiseen muotoon, ettei haastateltava opettaja tai luokan oppilaat ole tunnistettavissa tekstistä. Säilytämme litteroitua haastatteluaineistoa salasanan takana olevalla henkilökohtaisella tietokoneella, etteivät ulkopuoliset henkilöt pääse siihen käsiin. Videoinnissa käytämme laitetta, jossa ei ole internetyhteyttä. Käytämme tutkimusaineistoa, kunnes pro gradumme on valmis.

Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Emme välitä salassapidettäviä tietoja sähköpostilla toisillemme.

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Emme myöskään käytä saamiamme tietoja oppilaan, opettajan tai oppilaitoksen vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus.

Susanna Liimola ja Sini Majamaa