

**”NYKYINEN OPETUS ON TYLSÄÄ.”**

**ALAKOULUN OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KOULUSTA**

Hanna-Maria Kumpula

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kumpula, H.-M. 2013. ”Nykyinen opetus on tylsää.”, Alakoulun oppilaiden käsityksiä koulusta. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 74 sivua.

Tutkimuksessa tutkittiin, miten oppilaat tahtoisivat kehittää koulua. Heitä pyydettiin pohtimaan asioita, jotka heidän mielestään ovat koulussa hyvin ja mitä he tahtoisivat muuttaa siellä. Tutkin, millainen tulevaisuuden koulu oppilaiden näkökulmasta siis olisi. Minua kiinnostaa, miten hyvin yleiset näkökulmat ja kirjoitukset kohtaavat oppilaiden ajatukset. Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoitelmin yhdeltä alakoulun luokalta. Aineisto kerättiin saman luokan oppilailta kahteen kertaan, neljännellä ja kuudennella luokalla, vuosina 2010 ja 2012. Oppilaita pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma omista ajatuksistaan kouluun liittyen. Kirjoittamista tuettiin ideoita antavalla tehtävänannolla, mutta tehtävänannon asioista ei ollut pakko kirjoittaa, myös omia ideoita toivottiin.

Kirjoitelmien perusteella voidaan olettaa, että oppilaat näkevät koulun kokonaisvaltaisesti. Kirjoitelmissa käsiteltiin monipuolisesti opettajaa, oppimista, koulun fyysistä ympäristöä, ruokailua sekä muita käytänteitä. Mielenkiintoista oli, että kirjoitelmissa oli hyvin vähän mainintoja kavereista, arviointiin liittyvistä asioista sekä opettajajohtoisesta opetuksesta, joiden olisi voinut olettaa olevan tärkeä osa oppilaiden koulunkäyntiä. Kaikkiaan huomio oli useimmiten kouluviihtyvyyteen liittyvissä asioissa. Kirjoitelmissa pohdittiin työskentelyn kannalta mukavia opiskelukokoonpanoja ja menetelmiä, mukavana nähdyn opettajan persoonallisuutta, koulun fyysistä ympäristöä sekä toimintatapoja. Toiminnan ja opiskelun toivottaisiin olevan enemmän oppilaita aktivoivaa. Myös luokahuoneen ulkopuolelle suuntautuvaa toimintaa toivottaisiin olevan enemmän ja useammin. Vaikutusmahdollisuuksia toivottaisiin olevan enemmän.

Käsitteitä: oppilaslähtöisyys, koulukulttuurin muutos, oppilaan oma mielipide, koulun kehittäminen

## Sisältö

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	8
2.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset.....	8
2.2 Aineiston keruu.....	10
2.3 Tutkimusmenetelmät.....	12
2.3.1 Laadullinen tutkimus.....	12
2.3.2 Merkityksen tutkimisesta.....	14
2.3.3 Fenomenografinen tutkimus .....	15
2.4 Aineiston analysointi .....	17
2.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	19
2.6 Tutkimuksen eettisyys.....	23
3 UNELMIEN KOULU.....	25
3.1 Opetus ja opiskelu unelmien koulussa.....	26
3.2 Unelmien koulupäivän pituus.....	31
3.3 Unelmien koulun oppiaineet .....	32
3.4 Unelmien koulun kouluruokailu .....	33
3.5 Unelmien koulun fyysinen ympäristö.....	34
3.6 Unelmien opettaja.....	35
3.7 Tulosten yhteenvetoa .....	36
4 MISTÄ OPPILAIDEN UNELMAT KERTOVAT? .....	38
4.1 Kouluviihtyvyys .....	39
4.1.2 Koulupäivän kestosta .....	42

4.2 Opiskelumenetelmien muuttaminen .....	43
4.2.1 Taito- ja taideaineita kouluun .....	47
4.2.2 Media ja teknologia osana oppimista .....	49
4.3 Oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulussa .....	52
4.4 Oppilaslähtöisyys koulussa .....	54
4.4.1 Oppilaiden arkielämä osaksi koulua .....	57
4.5 Oppilaiden unelmien koulu .....	58
6 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	60
6.1 Tutkimus tulosten yleistäminen.....	62
6.2 Tutkimuksen merkitys opettajalle.....	63
6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	65
7 LÄHTEET:.....	67

## 1 JOHDANTO

Koulu kiinnostaa ihmisiä ja koulusta kirjoitetaan paljon. Se, mitä siellä tehdään ja mitä siellä tapahtuu koskettaa jollakin tasolla kaikkia. Kolumneissa ruoditaan koulun ansioita ja epäkohtia ja ajoittain etsitään myös syypäitä onnistumisiin ja epäonnistumisiin (Kaaro 2012, Korhonen 2013). Koululaitoksemme on myös kansainvälisesti ihailtu. Suomalainen malli kiinnostaa ja siitä otetaan oppia ympäri maailman. Yksi vahvuksistamme on mielestäni se, että koulua kohtaan tehdään jatkuvasti tutkimusta, siihen suhtaudutaan kriittisesti sekä sitä halutaan kehittää paremmaksi. Kouluamme voidaan ja sitä tuleekin kehittää jatkuvasti. Tärkeää onkin pohtia, miten kehittää kouluamme niin, että sen jo nykyään olemassa olevat vahvuudet vahvistuisivat entisestään ja heikkouksista päästäisiin eroon (Mortimore 1996, 4). Myös minun mielenkiintoni on koko opiskeluitteni ajan kohdistunut koulun heikkouksiin ja asioihin, joita voisi tehdä paremmin. Maailma muuttuu ja koulu muuttuu (Malmberg 2013). Muuttuuko koulu kuitenkin riittävästi, siten, että se vastaisi muuttuneen maailman tarpeisiin?

On erilaisia tapoja tutkia ja kehittää koulua. Ei ole yhtä ja oikeaa tapaa kehittää koululaitosta vaan pikemminkin olennaista on se, että koulusta käydään keskustelua eri osapuolten ja erilaisten näkökulmien välillä. (Mortimore 2006, 4.) Minä näen yhtenä tärkeimpänä ja samalla mielenkiintoisimpana sen, että aikuiset pyrkisivät ymmärtämään lasten näkökulmaa asioihin paremmin. Lasten näkökulma asioihin on usein erilainen kuin meillä aikuisilla ja antamalla heille mahdollisuuksia kertoa ajatuksistaan, voimme varmasti saada myös itse uudenlaisen ja tuoreen näkökulman asioihin. Kiilakoski (2008, 9) pohtii artikkelissaan sitä, miten paljon lasten ajatuksia kysytään ja ylipäänsä huomioidaan, kun heitä koskevista asioista päätetään. Annetaanko lapsille riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa omiin asioihinsa?

Alanen (2001, 161) kertoo artikkelissaan, että nuorten elämästä ja oloista käydään paljon vilkasta keskustelua. Hän kuitenkin toteaa myös, että harvoin lapset ja nuoret itse osallistuvat näihin keskusteluihin. Hänen mukaansa lapset nähdään usein kyvyttöminä osallistumaan ”tärkeihin asioihin” eli ts. omiin asioihinsa. Hän toteaa lasten olevan ”näkyttömiä” yhteiskuntamme jäseniä. Karlssonin (2000, 39) ajatukset ovat Alasen

kanssa yhteneviä, hän kuitenkin lisää tähän, että lapset usein määritellään muiden, tavallisesti vanhempiensa kautta. Virkki (2008, 35–38) muistuttaa, että lasten ja aikuisten maailma ei edelleenkään ole tasavertainen, koska lasten tarpeet ja toiveet määritellään yleensä aikuisen toiveista käsin. ”Lapset kokevat osallisuutta ja osattomuutta monilla heille itselleen merkityksellisillä sosiaalisilla kentillä” (Kiilakoski 2008, 14).

Lapsista on aina käyty paljon keskustelua, mutta virallinen tutkimustieto on pitkään ollut vähäistä ja heidän mielipiteitään on kysytty harvoin tai ainakaan niihin ei ole suhtauduttu vakavasti (Alanen 2001, 168–170.) Lapset ovat osa yhteiskuntaamme ja sen täysivaltaisia jäseniä. He ovat samalla tavalla ”aktiivisia sosiaalisia toimijoita” kuin aikuisetkin ja yhteiset asiatamme koskettavat myös heitä. Tämä uudenlainen suhtautuminen lapsiin vaatii asenteenmuutosta aikuisilta. Lapset tulee ottaa vakavasti. (Alanen 2001, 173–176.)

Jos lasten ajatuksista ollaan kiinnostuneita, trendi on asioita kehitettäessä ollut se, että aikuiset kysyvät heille tärkeitä kysymykset lapsilta ja lapset vastaavat niihin. Vastauksia käytetään sitten mahdollisesti kehittämisessä hyödyksi. Virkki osoittaa artikkelissaan myös sen, että lapset osallistuvat ja antavat mielipiteitä mielellään, jos heille annetaan siihen kunnollinen mahdollisuus. Eli asioita käsitellään lapsilähtöisesti siten, että lapset ymmärtävät varmasti, mistä puhutaan. Jos asiat tuodaan lapsille helposti lähestyttäviksi, heillä on varmasti tärkeitä ajatuksia ja sanottavaa. (Virkki 2008, 35–38.)

Erityisen hankalana ryhmänä usein nähdään nuoret. He kyseenalaistavat ja koettelevat rajoja ja sääntöjä. Nuorten asenne on riippuvainen kulttuurista, ajasta ja paikasta. Jos ”radikaaliudelle” annetaan mahdollisuus, sitä myös toteutetaan. Vaikka nuorista usein ollaankin huolissaan, heiltä kuitenkin odotetaan jonkinlaista kyseenlaistamista asioita kohtaan. Ja, jos nuoret eivät osallistu ja kyseenalaista, ollaan huolissaan nuorison apaattisuudesta. (Raitanen 2001, 187–188.) Raitanen luokittelee yhteiskuntamme olevan vaiheessa, jossa nuorison ei ole mahdollista toimia kuten aikaisemmin on toimittu. Jo pelkästään tietotekniikan kehittymisen mukanaan tuomat valtavat muutokset pakottavat nuorten luomaan oman toimintakulttuurinsa. Ajoittain roolit kääntyvät pääläelleen, nuoret opastavat vanhempiaan toimimaan muuttuneessa yhteiskunnassamme. (Raitanen 2001, 188–190.) Ehkä tämä muutos tulisi tuoda myös kouluumme, joka on säilynyt

melko samanlaisena pitkään. Jos annamme oppilaiden näyttää meille, mihin suuntaan koulua tulisi kehittää, saattaisimme itsekkin oppia jotakin.

Oppilaiden ajatukset heille tärkeistä asioista ovat aina kiinnostaneet minua. Tässä tutkimuksessa erityisen kiinnostavaa on siis, miten lapset, oppilaat näkevät koulun, jossa he itse päivittäin ovat. Huomaavatko he siellä ongelmia tai ristiriitoja, ja jos huomaavat niin minkälaisia ne ovat. Mielenkiintoista on myös se, huomioidaanko lasten näkökulmaa yleisesti riittävästi koulun kehittämistyössä. Kehitetäänkö koulua lapsille lasten ehdoilla vai luodaanko se lapsille aikuisten ehdoin?

Koululla on suuri merkitys jokaisen suomalaisen ihmisen elämässä. Kaikki käyvät koulua ja siellä vietetään suuri osa valveaikaajasta. (Pulkkinen & Launonen 2005, 63.) Lapsilla ja nuorilla täytyy siis olla tärkeää tietoa koulusta, sen toimintatavoista ja periaatteista. Koska lapset ovat koulussa päivittäin ja kaikki kouluissa tapahtuva toiminta koskettaa heitä merkittävästi, heidän täytyy siis olla myös yhdenlaisia koulun asiantuntijoita. Minä näen parhaan tavan kehittää koulua olevan siis lasten ajatusten kuulemisella.

Päätin selvittää sitä, minkä oppilaat näkevät koulumme tilan olevan tällä hetkellä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden mielipiteitä koulusta ja käytetään niitä koulun kehittämistyön lähtökohdaksi. Minkälaisiin asioihin oppilaat kiinnittävät huomionsa? Vaikka koulu koskettaakin lasten elämää päivittäin, koulun kehittäminen saattaa olla iso ja hankala asia lapsen käsiteltäväksi. Siksi lähestyin asiaa luomalla lapsilähtöisemmän käsitteen ”unelmien koulusta” tai ”lasten koulusta”. Koulusta, joka luotaisiin lasten omista toiveista ja lähtökohdista käsin. Miten erilainen tai samanlainen aikuisten ja lasten koulu loppujen lopuksi olisi?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset

Koko luokanopettajakoulutukseni ajan olen ollut kiinnostunut oppilaiden ajatuksista ja näkemyksistä asioita ja maailmaa kohtaan. Erityisen kiinnostavina pidän tietenkin lasten ajatuksia koulua kohtaan. Miten he näkevät koulun, oppimisen ja opiskelun sekä niiden suhteen muuhun elämäänsä. Kiinnostavaa mielestäni on pohtia myös sitä, näkevätkö oppilaat koulun samalla tavalla kuin aikuiset. Ottavatko oppilaat huomioon samoja asioita kuin aikuiset, ovatko ongelmat samoja? On tärkeää tarkastella, mikä koulussa on oppilaalle merkityksellistä ja ovatko merkityksellisinä pidetyt asiat samoja kuin ne ovat aikuisilla.

Kandidaatintutkielmassani tutkin lasten oppimista. Tutkimukseni tavoitteena oli nykyisen opetuksen kehittäminen oppilaiden ehdoilla, heidän toiveidensa mukaan. Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, miten oppilaat itse kokevat oman oppimisensa. Mitkä oppimistavat olivat heille mielekkäimpiä ja mitkä puolestaan tehokkaimpia. Samalla heidän tuli miettiä myös asioita, joita oppimisessa voitaisiin tehdä toisin. Aineistoa kerättiin neljällä erilaisella tavalla. Aineiston keruun yhtenä osana oppilaat kirjoittivat kirjoitelman unelmiensa koulusta. Kirjoitelmassa heitä ohjattiin vapaamuotoisesti pohtimaan omaa suhdettaan oppimiseen ja opiskeluun. Kirjoitelmat toimivat siis tutkielmani tulosten yhtenä osana, jotka tarjosivat yhden näkökulman oppilaiden oppimisen tarkasteluun.

Kandidaatintutkielman aineiston analyysissä keskityin nimenomaan oppimisesta kertoviin ajatuksiin. Oppilaiden kirjoitelmat olivat kuitenkin hyvin monipuolisia ja koulua käsiteltiin huomattavasti laajemmin kuin pelkästään oppimisnäkökulmasta, joten niiden täysi potentiaali jäi hyödyntämättä. Kandidaattivaiheessa hyödynsin siis kirjoitelmista vain oppimista käsittelevät asiat ja kaikki sen ulkopuolella oleva materiaali jäi analysoimatta ja käsittelemättä.

Palasin pro graduni suunnitteluvaiheessa kirjoitelmiin uudestaan. Tutustuin avoimemmin kaikkiin oppilaiden kirjoittamiin ajatuksiin unelmien koulusta.



Hyödyntämätöntä materiaalia oli kirjoitelmissa paljon, siksi päätin käyttää kandidaatintutkielmaa varten kirjoitetut kirjoitelmat uudelleen pro gradu vaiheessa. Kirjoitelmien tarkastelun näkökulma oli nyt hyvin erilainen ja paljon aineistoa oli valmiina.

Sain mahdollisuuden palata samaan luokkaan keräämään lisää uutta aineistoa. Siksi päätin kirjoituttaa oppilailla kirjoitelman samasta temasta uudelleen. Sain oppilailta siis kahdet eri vuosina samasta aiheesta kirjoitetut kirjoitelmat, joista tutkimukseni aineisto muodostui. Kirjoitelmat on kirjoitettu 8.12.2010 ja 9.11.2012.

Pro gradu -tutkimukseni tavoitteena on yrittää ymmärtää, mitä oppilaat ajattelevat koulusta ja erityisesti, miten he nykyistä kouluamme kehittäisivät. Tutkimuksessa pohditaan myös, miten oppilaiden ajatukset vastaavat yleisiä käsityksiä. Analyysissäni kiinnitin huomioita myös siihen, muuttuivatko tyttöjen ja poikien ajatukset koulusta näiden kahden vuoden aikana. Tästä tutkimustehtävästä ovat muotoutuneet seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä mieltä oppilaat ovat koulusta?
2. Onko koulusta olevilla ajatuksilla eroja?
3. Mitä oppilaat säilyttäisivät ja muuttaisivat koulussamme?
4. Miten oppilaiden ajatukset kohtaavat yleiset koulun kehittämistä koskevat ajatukset?

Tutkimukseni raportointi alkaa aineiston keruuvaiheen kuvauksella. Sen jälkeen esittelen ja avaan tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ja kerron, miten aineisto analysoitiin. Arvioin myös tutkimukseni luotettavuutta sekä sen eettisiä lähtökohtia. Näiden tutkimusta koskevien tietojen jälkeen siirryn tutkimustuloksiin. Kerron tutkimuksestani saadut tulokset tarkasti ja niin laajamittaisesti kuin ne kirjoitelmissa olivat. Tulosten yleisen kuvauksen jälkeen jaan isoimmat ja selkeimmät tulokset suurempiin kouluun liittyviin teemoihin. Näiden teemojen kautta tarkastelen koulua myös teoreettisemmin. Peilaan tutkimukseni tuloksia, lasten ajatuksia, kirjoitettuihin julkaisuihin. Tämän kuvauksen jälkeen pohdin tutkimukseni merkitystä, sitä, mitä uutta

tietoa se tarjosi ja mitkä sen tärkeimmät tulokset olivat. Lopuksi pohdin tutkimukseni yleistämis- ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 2.2 Aineiston keruu

Tutkimuskohteenani ovat yhden jyvaskyläläisen koulun alaluokan oppilaat. Halusin tutkimukseeni kokonaisen luokan, jotta vastausten kirjo tulisi näkyviin mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksessani ollut luokka oli tavallinen koululuokka, jossa on 24 oppilasta. Tutkimusta varten he kirjoittivat kaksi kirjoitelmaa aiheesta ”unelmien koulu”. Kirjoitelmista ensimmäinen kirjoitettiin, kun he olivat neljännellä luokalla eli 10-vuotiaita. Jälkimmäinen kirjoitettiin heidän ollessaan kuudennella luokalla eli 12-vuotiaana. Kirjoitelman tehtävänanto on liitteenä 1.

Aineiston keruun ensimmäinen vaihe alkoi joulukuussa 2010. Tuolloin keräsin aineistoa kandidaatin tutkielmaani varten. Pyysin oppilaita kertomaan omia mielipiteitään unelmiensa koulusta, mitä asioita he ottaisivat sinne nykyisestä koulustamme ja mitkä asiat siellä olisivat toisin. Lisäksi pyysin heitä kirjoittamaan ajatuksiaan unelmiensa opettajasta, opiskelutavoista, opetuksesta.

Oppilaat saivat kirjoittaa teksteistä omannäköisiä. Kirjoitelmien tehtävänanto oli vapaamuotoinen, mutta kuitenkin se on tehty oppimisenäkökulma mielessä ja siksi se rohkaisee käsittelemään pääasiassa unelmien koulun opetusta. Pidän tehtävänannon tarkoituksellisesti laajana, jotta kirjoituksissa näkyisi mahdollisimman paljon oppilaiden oma ääni, mielipiteet ja toiveet. Näin tehtävänannon ja sen kysymyslistan kuitenkin välttämättömiksi, jotta oppilaille oli jotakin, mistä lähteä liikkeelle. Tehtävänannon yhteydessä painotin oppilaille, että tehtävässä luetellut kysymykset olivat vain esimerkkejä niistä asioista, joita kirjoitelmissa voi käsitellä. Kirjoitelmiin sai kirjoittaa vapaasti myös tehtävänannon ulkopuolelta mieleen tulleita asioita. Kaikki asiat olivat sallittuja. Tehtävää annettaessa pyrin muistuttamaan oppilaita myös siitä, että heidän on kirjoittaessaan muistettava, miksi koulu oikeasti on olemassa. Vaikka kysymyksessä onkin siis unelmien koulu, se ei voi olla pelkästään hauskanpitoa varten, vaan siellä tulee tapahtua myös kehitystä, oppimista ja opiskelua. (Hellström 2008, 126–127.)

Oppilaat saivat valita vapaasti, miten he halusivat rakentaa tarinansa. He saivat valita kirjoittivatko tekstinsä esimerkiksi sadun muotoon vai selvinä faktoina. Pyysin heitä kuitenkin kirjoittamaan yhtenäistä tekstiä, eikä vain suoria vastauksia tehtävänannossa olleisiin kysymyksiin. Uskon, että kokonaisen tekstin kirjoittaminen rohkaisee parhaiten tehtävänannon ulkopuolelta tulevien omien ajatusten mukaan lisäämistä. Kirjoitelmien näkökulmana pyysin kuitenkin painottamaan heidän omia ajatuksiaan ja käsityksiään oppimisesta ja opetuksesta. Tässä ensimmäisestä vaiheesta sain oppilailta yhteensä 20 kirjoitelmaa, joista 9 oli tytöiltä ja 11 pojilta. Aikaa kirjoitelman kirjoittamiseen oli yksi oppitunti. Suurin osa sai kirjoitelmansa helposti tässä ajassa valmiiksi, muutamaa jouduttiin hiukan hoputtamaan.

Aineiston keruun toinen vaihe tapahtui marraskuussa 2012. Tuolloin teetin uudelleen kirjoitelman samasta aiheesta ja samoille oppilaille. Antaessani tehtävää luokalle, pyrin toimimaan samoin kuin kaksi vuotta aiemmin, käytin myös täysin samaa tehtävänantoa. Tälläkin kertaa oppilaat ohjeistettiin kirjoittamaan heille tärkeistä asioista koulussa, tehtävänannosta sai ottaa apua ja ideoita kirjoittamiseen ja omia ajatuksia sai lisätä mukaan. Kirjoittamiseen oppilailla oli jälleen yksi oppitunti. Kaikki saivat kirjoitelmansa siinä ajassa valmiiksi. Aineistoa kerätessä ei käynyt ilmi, että oppilaat olisivat muistaneet kirjoittaneensa aiheesta aikaisemminkin, enkä siitä myöskään heille erikseen maininnut. Kirjoitelmia sain toisessa vaiheessa yhteensä 24, joista 11 oli tyttöjen ja 13 poikien kirjoitelmaa.

Tutkimukseni aineistona on kaikkiaan 44 kirjoitelmaa. Seitsemältä tytöltä ja 11 pojalta on kirjoitelma sekä neljänneltä että kuudennelta luokalta. Näiden lisäksi minulla on kahdelta tytöltä kirjoitelma vain neljänneltä luokalta. Neljältä tytöltä ja kahdelta pojalta kirjoitelma on vain kuudennelta luokalta. Luokan oppilaat ovat osittain vaihtuneet vuosien aikana, joten siksi kirjoitelmien määrät vaihtelivat eri vuosina. Neljännellä luokalla kirjoitetut kirjoitelmat kirjoitettiin yhden oppitunnin aikana, jolloin muutama oppilas oli poissa koulusta. Se, että kirjoitelma oli jokaiselta luokan oppilaalta, ei aikanaan kandidaatin tutkielmassani ollut olennaista enkä siksi teettänyt tehtävää poissa olleille jälkeempään. Tässä tutkimuksessa kirjoitelma olisi sen sijaan ollut tärkeää olla mahdollisimman monelta oppilaalta kummaltakin luokka-asteelta, valtaosalta ne onneksi olivatkin, mutta muutamien kohdalla oli tyydyttävä vain yhteen. Nämä ratkaisut

vaikuttivat lopulliseen kirjoitelmien määrään. Kirjoitelmat ovat luonnollisesti hyvin erilaisia ja eritasoisia, mutta jokainen saamani kirjoitelma on otettu mukaan tutkimukseen.

Minulla olisi ollut mahdollisuus kerätä tästä luokasta vielä enemmänkin aineistoa, mutta päädyin pitäytymään vain näissä 44 kirjoitelmassa. Oppilaat olivat kirjoittaneet ja kuvanneet koulua niin kokonaisvaltaisesti, että uskoin aineistoa olevan riittävästi. Ajatus monipuolisemman ja laajemmista näkökulmista kerätystä aineistosta oli kiinnostava, mutta koin tähän yhteyteen tarkkaan kohdistetun, mutta laajan aineiston olevan tarkoituksenmukaisin.

## 2.3 Tutkimusmenetelmät

### 2.3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullista ja määrällistä tutkimusta määritellään paljon suhteessa toisiinsa. Mitä ne ovat ja toisaalta taas, mitä ne eivät ole. ”Karkeimmillaan laadullinen tai kvalitatiivinen ymmärretään yksinkertaisesti aineiston (ja analyysin) muodon kuvaukseksi (ei numeraalinen)” (Eskola & Suoranta 2000, 13). Eli laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus suuntautuu myös varsinaiseen tutkimuksenteon prosessiin sekä siihen, minkälaista aineistoa tutkimus tuotti. Tuloksilla on toki oma merkityksensä, mutta myös muut vaiheet kiinnostavat. Määrällisessä tutkimuksessa keskitytään enemmän (numeerisiin) tuloksiin ja niihin johtanut prosessi ei välttämättä niinkään kiinnosta. Hakala (2010, 20) määrittelee määrällisen tutkimuksen olevan täsmällistä numeroineen ja tarkkoine tuloksineen. Siinä missä laadullinen voidaan nähdä syvälle menevänä ja runsaana. Laadullisessa tutkimuksessa otetaan siis yksi yksittäinen ilmiö tai asia käsittelyyn ja sitä sitten pyritään tarkastelemaan ja kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti. Tulokset yhdestä asiasta ovat siis ”runsaita”, oikeita vastauksia tai ratkaisuja ei välttämättä esitetä, mutta erilaisia mahdollisia lähestymistapoja kuvataan monipuolisesti, siinä missä määrällisen tutkimuksen lopputuloksena ovat numerot sekä tiukkojen faktojen esittäminen.

Alasuutari (2011, 32) määrittelee tutkimuksen tekemisen jakautuvat karkeasti kahteen erilaiseen malliin ja tapaan. Toisaalla on kokeellinen lähtökohta ja toisaalla ihmiset ja

arvoituksen ratkaiseminen. Tässä valossa määrittelin tutkimukseni puhtaasti laadulliseksi. Nyt voidaan mielestäni tehdä selvä ero määrällisestä tutkimuksesta, vaikka Alasuutari (2011, 31–34) ehdottaakin kirjassaan, että eron tekeminen näiden kahden välillä ei aina olekaan täysin selvää. Tässä tapauksessa tutkimukseni edustaa mielestäni puhtaasti tätä arvoituksen selvittämiseen pyrkivää mallia (Alasuutari 2011, 32). Se tarkoittaa, että kerätty aineisto on avainasemassa koko analyysin ajan ja sieltä nousseiden havaintojen avulla pyritään etsimään merkityksiä tutkittavien sanomisille ja ajatuksille (Alasuutari 2011, 46).

Varto (1996, 23) määrittelee ihmisen maailman, ”elämismaailman” olevan tavallisesti laadullisen tutkimuksen kohteena. Lisäksi laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden raottaa sellaisten henkilöiden maailmaa ja ajatuksia, joita tavallisesti ei kuulla (Hakala 2010, 21). Vaikka koulusta kirjoitetaankin paljon, teksteistä on harvoin kuultavissa lasten oma ääni. Omassa tutkimuksessani tutkimuskohteena ovat oppilaat ja se, miten he kokevat heille arkipäiväisen asian, koulun. Tässä tarkoitukseni oli antaa oppilaalle mahdollisuus oman mielipiteen ilmaisemiseen ja samalla myös hyvä paikka niiden kuulemiseen

Yksi laadullisen tutkimuksen erityispiirre on, että tutkimussuunnitelma voi kehittyä vasta varsinaista tutkimusta tehdessä. (Eskola & Suoranta 2000, 15, Hakala 2010, 22) Tutkimukseni alkoi 2010, jolloin keräsin ensimmäisen aineiston. Sen jälkeen pohdin, miten etenisin ja mihin suuntaan tutkimustani veisin, kunnes päädyin keräämään samasta luokasta lisää aineistoa. Oma tutkimussuunnitelmani on ollut elävä koko prosessin ajan. Tutkimuksen etenemisen tavat varmistuivat vasta, kun edeltävä vaihe oli saatu päätökseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimus kohdistuu usein merkityksiin, joita ihminen antaa maailmallemme. Ihminen antaa merkityksiä kaikille kokemilleen asioille, joten laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja. Määrällisillä menetelmillä ei pääse käsiksi samanlaisiin asioihin kuin laadullisilla. (Varto 1996, 24–26.) Tässä tutkimuksessa otettiin selvää siitä, minkälaisia merkityksiä oppilaat antavat heille arkipäiväiselle asialle, koululle. Tutkimus edustaa myös siksi laadullista tutkimussuuntausta, koska määrälliset menetelmät eivät toimisi tällaisen tutkimuksen toteuttamisessa.

Tutkimukseni on myös kulttuurin tutkimusta. Tutkimuksessani käsitellään arkipäiväistä ilmiötä, koulua, jota pyritään selittämään ja määrittelemään. (Alasuutari 2011, 55–56.) Koulu on hyvin arkipäiväinen, mutta toisaalta myös tiukasti kulttuuriin sidottu instituutio, koska koulut eri maissa ovat hyvinkin erilaisia. Halusin selvittää, millainen on juuri suomalaisten oppilaiden suhtautuminen kouluun. Millaisia merkityksiä he antavat koulussa oleville ja siihen kuuluville asioille sekä miten he yleisesti mieltävät koulun. Kun tarkastelun kohteena on näin tuttu ja arkipäiväinen asia kuin koulu, sitä kohtaan annetut merkitykset voivat usein olla hyvinkin erilaisia (Eskola & Suoranta 1996, 50; Alasuutari 2011, 55–63). Koulusta kaikilla on oma henkilökohtainen ja mahdollisesti myös hyvin vahva kokemus.

### 2.3.2 Merkityksen tutkimisesta

”Olennaista on nostaa esiin tutkittavien ääni, heidän tunteensa, toimintansa ja kokemuksensa tarkastellen erityisesti elämän käännekohtia, jotka voivat muuttaa radikaalisti niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat itselleen ja omille kokemuksilleen” (Syrjälä 2010, 249). Koulu on tärkeä ajanjakso ihmisen elämässä. Se ei välttämättä ole elämän käännekohta, mutta se tulee vaikuttamaan koko loppuelämään. Se vaikuttaa loppuelämään todistusten ja arvioinnin kautta, mutta myös siellä muodostetuilla ihmissuhteilla, kokemuksilla ja miksei myös traumailla on kauaskantoisia seurauksia.

Kokemus on aikaan ja paikkaan sidottu, ainutlaatuinen ja ennen kaikkea subjektiivinen havainto maailmasta (Suorsa 2011, 174). Kokemustensa kautta ihminen muodostaa kohtaamiaan asioita kohtaan merkityksiä. Ihmisen suhde eli annettu merkitys eri asioita kohtaan voi olla hyvin vaihteleva yksilöstä ja kulttuurista toiseen. Annamme kaikille arkipäivässä kohtaamillemme asioille ja esineille merkityksiä. Se, millainen merkitys millekin kohteelle annetaan, riippuu ihmisestä. Merkitysten subjektiivisuuteen vaikuttavat myös aikaisemmat kokemukset ja oma kontekstimme, esim. tausta, kulttuuri, opitut tavat. (Moilanen & Rähä 2001, 44–45.) Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat eniten siihen, miten ihminen erilaiset kokemukset tulkitsee ja mitä merkityksiä niille antaa. Mitä erilaisempi tausta on, sitä erilaisempia käsityksetkin ovat (Ahonen 1994, 114). Kiinnostavaa on, minkälaisia ja miten erilaisia ajatuksia,

merkityksiä samanikäiset, samalta alueelta kotoisin olevat lapset antavat jokapäiväiselle asialle.

Tavoitteenani oli ilmiön ”paikallinen selittäminen” (Alasuutari 2011, 55). Tutkimuksessani tutkittiin lasten ajatuksia koulun kehittämisen suhteen nimenomaan tässä jyvaskyläläisessä koulussa, ympäristössä. Pysin määrittelemään ja selvittämään koulun kehittämistoiveita paikallisesti eli tulokseni ovat aika pitkälti sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tuloksena sain kuitenkin melko laajan ymmärryksen tästä teemasta.

Kokemuksen tutkimisessa olennaista on, että aineistoa aletaan tulkita yksilöiden näkökulmasta ja edetään sitä kautta teorioihin (Suorsa 2011, 205). Tässäkin kiinnostavaa oli siis, mitä yksittäiset oppilaat ajattelevat koulusta. Tarkastelin tarkemmin näitä yksittäisiä ajatuksia ja etsin teemoja, joista he puhuivat. Aineisto analysoitiin täysin aineistolähtöisesti, jotta oppilaiden ajatukset pääsisivät näyttäytymään sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat. Teoria otettiin myöhemmin mukaan keskustelemaan aineiston kanssa.

”Jos tutkitaan merkitysrakenteita, sitä miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he puhuvat asioista omin sanoin, ei niin, että he joutuvat valitsemaan tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehtoista” (Alasuutari 2011, 83). Koska kyse on lapselle hyvin arkipäiväisestä asiasta, koulusta, oletin, että kirjoitelman kirjoittaminen ei ole liian vaativa tehtävä. Toinen vaihtoehto olisi ollut haastatella oppilaita, mutta halusin tutkimukseeni laajemman otoksen ja enemmän erilaisia mielipiteitä. Oppilaat ovat koulussa kirjoittaneet kirjoitelmia myös aikaisemmin, joten näin aineiston keräämisen kirjoitelman muodossa olevan hyvä ja tarkoituksenmukainen lähestymistapa tutkia ilmiötä.

### 2.3.3 Fenomenografinen tutkimus

”Koulu, luokat ja opettajainhuoneet ovat täynnä tarinoita ja niiden erilaisia kohtaamisia” (Syrjälä 2010, 253).

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntaus. Sen lähtökohtana ovat ihmiset ja heidän käsityksensä. Tavoitteena ei ole saavuttaa tieteellistä, virheetöntä tietoa vaan pikemminkin pyrkiä ymmärtämään ihmisen toimintaa ja heidän

käsityksiään. (Koskinen 2011, 267.) Ihminen ja ympäröivä maailma ovat suhteessa keskenään ihmisen rakentamien käsitysten kautta. Ihminen muodostaa käsityksiä ja käsitysten kautta merkityksiä kaikkiin kokemuksiinsa asioihin. Fenomenografia tutkii näitä käsityksiä. Käsityksiä vertaillaan, niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä käsitysten merkitystä pohditaan ihmiselle sekä muuhun maailmaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Aarnos (2010, 182) mainitsee fenomenografian sopivan mainiosti myös erilaisten lasten käsitysten tutkimiseen.

Fenomenografia tutkii sitä, miten ihminen näkee, kokee ja ymmärtää maailman. Siinä ollaan kiinnostuneita myös siitä, miten nämä kokemukset vaihtelevat ihmisestä toiseen. (Ahonen 1994, 114) Fenomenografiassa lähdetään tavallisesti liikkeelle ihmisen arkipäivän kokemuksista ja siitä miten niitä ymmärretään (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Minua kiinnostaa tutkimuksessani se, miten lapsi kokee ja ymmärtää koulun todellisuuden. Lapsella on ymmärrys koulun todellisuudesta, siksi kiehtovaa on se, voisiko tätä ymmärrystä hyödyntää osana koulun kehittämistyötä.

Aineiston keruun avainasia on mahdollisimman avoin kysymyksenasettelu. Koska inhimillinen kokemus on yleensä kertomus, kertomukset ovat sopiva ja luonnollinen tapa kokemusten tutkimiseen. (Heikkinen, 2002, 13–15; Aaltio & Puusa 2011, 162.) Siksi laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen aineistona toimivat tavallisemmin kirjoitetut aineistot. Usein ne ovat litteroituja haastatteluita, mutta myös alun perin kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Suoranta & Eskola 2000, 15.) Koska tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat lapset, näin tarpeellisenä asettaa aineistoa kerätessä oppilaille jonkinlaisen tehtävänannon kirjoitelmalle. Tehtävänannossa pyrin kuitenkin mahdollisimman avoimeen kysymyksenasetteluun, kuten fenomenografiassa oletetaan. Syrjälä (2010, 253) mainitsee narratiivisuuden, kerronnallisuuden olevan ”luonnollinen tapa”, kun tutkitaan koulua ja sen tapoja.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) mukaan fenomenografiassa tutkittavana on ryhmä, jonka käsitysten samanlaisuutta ja eroavaisuuksia tutkitaan. Tässä tutkittavana oli yksi luokka ja luokassa olevien oppilaiden suhde kouluun. Koska tutkin sitä, mitä merkityksiä oppilas antaa koululle ja miten oppilas näkee koulun sekä onko oppilaiden suhtautumisessa eroavaisuuksia, tutkimus on fenomenografinen. Yksilöt määrittelevät



yhteistä maailmaamme eri tavoin (Ahonen 1994, 114). Kuitenkin Huusko & Paloniemi (2006, 163) referoivat artikkelissaan fenomenografian perustajan, Ference Martonin ajatusta siitä, että yhtä ilmiötä kohtaan ihmisillä on olemassa vain rajattu määrä erilaisia ja vaihtelevia käsityksiä. Eli kun erilaisia käsityksiä on löydetty tietty määrä, niitä ei ole enempää, kaikkien ihmisten merkitykset ovat jo löydettyjen kanssa samansuuntaisia. Yksi näkökulmista tässä tutkimuksessa oli pohtia sitä, miten erilaisia oppilaiden antamat merkitykset ovat ja miten radikaalisti nuo käsitykset poikkeavat toisistaan. Uskoin, että käsitysten kirjo tulee riittävästi esiin yhtä luokkaa tutkittaessa. Tutkimukseen ei otettu useampia luokkia, koska uskoin ajatusten olevan niissä samansuuntaisia.

#### 2.4 Aineiston analysointi

Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysi tehdään yleensä erillään teoriasta (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Aineistoa luokitellaan aineiston omista lähtökohdista käsin eli aineistosta itsestään nousseiden teemojen mukaan. Aineisto analysoitiin tässä tapauksessa siis puhtaasti aineistolähtöisesti. Tutkimusaineisto nähtiin elämästämme kertovana kokonaisuutena ja totuutena. (Tuomi & Sarajarvi 2003, 97). Teoria ei vaikuttanut analyysivaiheessa saatuihin tuloksiin vaan tuli pikemminkin myöhemmin tukemaan tai keskustelemaan aineistosta löydettyjen asioiden kanssa.

Kun aloin lukea kirjoitelmia, en etsinyt sieltä tiettyjä asioita, luin niitä ja katsoin, mitä asioita sieltä nousee. Kaikki, mitä aiheesta etukäteen oletin tietäväni, pyrin sulkemaan pois tietoisuudestani aineiston analyysivaiheessa. Kun aineiston eri asiat ”alkoivat puhutella” minua, etsin teoriaa asioiden ympärille. (Eskola & Suoranta 1996, 13, 92–93.) Tässä tutkimuksessa nämä asiat olivat oppilaiden useimmin mainittuja teemoja. Asioita, joista useimmat oppilaat näkivät tärkeänä kirjoittaa. Oppilaiden kokemus koulusta tuntuu olevan pääosin jaettu, mutta mielenkiintoisia olivat myös ne asiat, jotka oli koettu vain muutamassa kirjoitelmassa tärkeiksi. Mielenkiintoista on, mistä kokemusten erilaisuus saattoi johtua. Kuten useissa lähteissä mainitaan, laadullisen tutkimuksen ominaisuus on, että aineistosta voisi löytää loputtomasti uusia ja kiinnostavia asioita ja näkökulmia. Lopuksi päädyin kuitenkin teemoittelemaan aineiston (Tuomi & Sarajarvi 2003, 94).

Kirjoitelmien analysoiminen alkoi siis tutustumalla aineistoon. Lukemisen jälkeen kirjoitin koko aineiston puhtaaksi. Luettuani aineistoa lausetasolla, alkoi siellä näkyä toistuvia asioita, joista useat oppilaat kirjoittivat. Näistä muodostuivat aineistoni ”ensimmäisen tason kategoriat” (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169). Jokainen kirjoitelmissa ollut lause voitiin sisällyttää kuuden erilaisen teeman alle, unelmien koulun: opetus ja opiskelu, koulupäivän ja tuntien kesto, oppiaineet, kouluruokailu, fyysinen ympäristö ja opettaja. Nämä teemat pitivät siis sisällään joka ikisen argumentin, jota koulusta oli kirjoitettu. Toiset teemat esiintyivät jokaisessa kirjoitelmassa useaan kertaan, toiset mainittiin vain osassa. Tätä jakoa käytän myös tulosten esittämistapana, jotta vastausten kirjo tulisi mahdollisimman selkeästi esille.

Kun aineisto teemoitetaan, pyritään sieltä löytämään tekstin tärkein sisältö (Moilanen & Rähä 2001, 53). Varto (1996, 87) nimittää tätä ”oivaltavaksi havainnoimiseksi”, kaikista ennakkokäsityksistä pyritään pääsemään eroon ennen analysointi vaiheen aloittamista ja aineistoon suhtaudutaan täysin avoimesti ja toivotaan, että aineistosta alkaa itsestään nousta asioita, joita voidaan jossakin vaiheessa mahdollisesti jopa yleistää. Teemojen löytymisen jälkeen, aineistosta tarkennetaan ”teemojen merkitysisältö” (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94). Isoja teemoja tarkastellaan siis vielä uudestaan ja pyritään löytämään sieltä merkityksiä. Eli asioita, joista oppilaat puhuivat. Ajatukset ja mielipiteet saattavat olla erilaisia, mutta teema on sama. Asiaa kohtaan muodostetut merkitykset saattavat vaihdella yksilöistä toiseen. ”Erot eri ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat siis tärkeitä laadullisessa analyysissä” eli ihmiset ovat erilaisia ja eroja on aina, mutta missä on raja, miten sitä tarkastellaan? (Alasuutari 2011, 43.) Mielenkiintoista on siis, miten erilaisia ajatuksia erilaiset yksilöt siis tässä tutkimuksessa tuottivat, vaikka kyseessä olikin arkipäiväinen, yhteinen kokemus, koulu.

Aineiston teemoittelun jälkeen keskityin tarkemmin itse asioihin, mistä oppilaat kirjoittivat. Katsoin, mistä teemoista kirjoitetaan useimmin, minkälaisia asioita oppilaat näkevät tärkeinä ja minkä asioiden kohdalla mielipiteet eroavat. Esimerkiksi opettajasta kirjoittaessa kaikki oppilaat kirjoittivat samasta asiasta, mutta kiinnostavaa oli se, mitä opettajasta kirjoitettiin eli koettiin opettajan merkitys samanlaisena eri kirjoituksissa. Vähitellen kirjoituksista alkoi löytyä syvempiä teemoja, esimerkiksi oppilaslähtöisyys tai oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulussa. Näitä syvempiä teemoja käsitteleviä

ajatuksia sisältyi jokaiseen aikaisemmin muodostamaani luokkaan. Opettajasta puhuessa saatettiin mainita opettajan hyveeksi kiinnostus oppilaita ja heidän asioitaan kohtaan, mutta toisaalta myös oppitunneilla toivottiin opiskeltavan sisältöjä enemmän heidän omista mielenkiinnonkohteistaan käsin. Liikunnassa voitaisiin joskus opiskella ratsastusta ja oppiaineisiin puolestaan toivottaisiin lisättävän esim. eläimistä oppiminen. Nämä kaikki asiat kertovat omalta osaltaan, omasta näkökulmastaan oppilaslähtöisemmästä koulusta. Vähitellen tekstistä löytyi enemmän tällaisia teemojen yläluokkia ja kirjoitelmien suorista sitaateista ja niistä muodostetuista kategorioista päästiin syvemmälle abstraktiotasolle (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169). Kirjoitelmissa puhuttiin opiskelumenetelmistä muuttamisen näkökulmasta erityisesti keskittyen taito- ja taideaineisiin sekä mediaan ja teknologiaan, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista sekä oppilaslähtöisyydestä, toiveena nimenomaan arkielämän liittäminen osaksi koulua. Tähän vaiheeseen hain teorian peilaamaan ja tukemaan havaintojani. Myös tässä raportissa teoria ja nämä luokat toimivat yhdessä.

Viimeisenä keskityin näihin yläluokkiin ja asioihin, joista niissä oli kirjoitettu. Havaitsin, että ne kaikki käsittelevät koulua viihtymisen näkökulmasta. Toisaalta koulu nähtiin paikkana, jossa pitäisi olla mukavaa, mutta toisaalta sen ei kuitenkaan aina nähty olevan pakollista. Opettajan pitäisi olla tietynlainen, jotta opiskelu onnistuisi paremmin ja koulussa olisi mukavaa, tietokoneita tulisi käyttää opiskelussa enemmän, koska oppiminen olisi niin mielekkäämpää. Kouluruokailun pitäisi olla parempaa, jotta koulussa jaksaisi paremmin. Kaikki nämä teemat käsittelevät siis omalta osaltaan kouluviihtyvyyttä. Viihtyvyyteen ja samalla viihtymättömyyteen koulussa vaikuttavat omalta osaltaan opiskelumenetelmät, oppilaan vaikutusmahdollisuudet ja oppilaslähtöisyys. Kouluviihtyvyydestä muodostui siis analyysini ylimmäinen luokka, joka pitää sisällään kaikki kirjoitetut asiat.

## 2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu siihen, kuinka hyvin tulkinta kohtaa aineiston. Tulkinta nähdään tarpeeksi luotettavana, jos aineiston eri yksiköt voidaan sijoittaa eri tulokategorioiden alle. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Ensin aineiston analyysissä ja sitten tulosten esittämisessä pääasiällisin tavoitteeni on ollut nimenomaan tämä. Tulkintani on lähtenyt liikkeelle aineistosta ja olen tehnyt sen täysin aineistolähtöisesti. Halusin esitellä tutkimuksen tulokset tässä raportointivaiheessakin ensimmäisen tason kategorioissa, jotta tulosten kirjo pääsee varmasti esiin kaikessa laajuudessaan. Koin, että osa tulosten monimuotoisuudesta katoaa, jos alan esitellä niitä abstraktimpien tasojen kautta. Toisaalta näen nämä abstraktimmat tasot välttämättöminä fenomenografisen tutkimuksen kannalta, siksi lähestyin kuitenkin teoriaa näiden tasojen kautta.

Kun tutkitaan merkityksiä, on aina vaarana, että tutkija tulkitsee asioita väärin (Moilanen & Räihä 2001, 45). Tässäkin, oppilas on siis saattanut kirjoittaa jostakin kokemuksestaan, joka on analyysivaiheessa ymmärretty väärin. Väärinkäsitysten mahdollisuutta on lisännyt entisestään se, että aineisto on kirjoitetussa muodossa. En ole siis voinut palata myöhemmin kysymään tutkittavilta tarkennuksia ajatuksiin. Oman haasteensa tutkimukseen tuo tietenkin myös se, että kirjoittajat ovat lapsia, joiden kirjallinen ilmaisu on eritasoista ja edelleen jatkuvassa kehityksessä.

Huusko ja Paloniemi (2006, 170) mainitsevat yhdeksi fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta parantavaksi tekijäksi mahdollisimman tarkan tutkimusprosessin kuvauksen. Kuvauksessa on pyrittävä avoimuuteen ja aitouteen. Tässä raportissa olen parhaani mukaan pyrkinyt myös tähän. Tutkimusraporttini etenee samoin aineistolähtöisesti, kuten olen tutkimuksessanikin edennyt. Siksi muun muassa tulokset esitellään ensin irrallaan teoriasta ja laajempi teoreettinen näkökulma tulee mukaan vasta raportin loppupuolella tulosten yhteenvedon yhteydessä.

”Luotettavuuden kannalta oleellista on, että tutkija kykenee löytämään aineistosta erilaiset tutkittavaa ilmiötä kuvaavat käsitykset ja raportoimaan ne avoimesti” (Koskinen 2011, 277). Pyrin tulososiossa esittämään näytteitä kaikista erilaisista ja vaihtelevista mielipiteistä, joita oppilailta tutkimuksen kohteena olevista teemoista on. Sen vuoksi käsittelen tulokset ensin suppeammissa kategorioissa ennen kuin peilaan teemoja laajemmin, abstraktiotasolla teoriaa vasten. Vasta siinä vaiheessa tulokset muutetaan ”massaksi” siten, että esim. kaikki erilaisetkin käsitykset opetusta kohtaan on käsitelty samana teemana.

Luotettavuutta voidaan arvioida myös keräämällä ”samasta tutkimuskohteesta useita aineistoja” (Aaltio & Puusa 2011, 159). Keräsin tutkimuskohteena olevasta luokasta kaksi kertaa täysin saman aineiston, vaikka aineistojen keräämisen välillä olikin aikaa pari vuotta. Aineistoja tarkasteltaessa voidaan huomata, että kyseessä on saman luokan vastaukset ja tehtävään on kummallakin kerralla suhtauduttu samalla vakavuudella. Kirjoitelmista välittyi, että oppilaat ovat kasvaneet ja kehittyneet vuosien aikana, mutta kuitenkin sama tyyli on tunnistettavissa. Asioita oli kirjoitettu ja eritelty kuudennella luokalla laajemmin, mutta teemat pysyivät kuitenkin kumpanakin vuonna samanlaisina. Vaikka tutkimuksen toistettavuudesta yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä ollaankin epävarmoja, sen mahdollisuus on kuitenkin hyvä huomioda (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133–134). Tutkimus on helposti toistettavissa myös muussa ympäristössä. Mielenkiintoista olisikin, olisivatko oppilaiden käsitykset toisaalla erilaisia ja miltä osin. ”Käsitysten erilaisuus riippuu ennemminkin kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. Käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen.” (Ahonen 1994, 114.) Tässä tutkimani tutkimani lapset olivat kaikki saman luokan oppilaita ja suunnilleen samanlaisista taustoista tulevia lapsia, vastaukset saattoivat olla siitä johtuen samantyyppisiä.

Huusko ja Paloniemi (2006, 170) pohtivat artikkelissaan sitä, onko käsityksiä löydettävissä rajallinen määrä ja alkavatko ne jossakin vaiheessa toistaa toisiaan. Tässä tutkimuksessa sain hyvin esille käsitysten kirjon ja näen aineiston laajuuden olevan riittävä. Vastauksissa oli jo nyt havaittavissa toistuvuutta. Jos aineistoa olisi kuitenkin kerätty muualta lisää, mukaan olisi voinut tulla uudenlaisiakin käsityksiä. Myös tehtävänanto saattoi rajata asioita, joita kirjoitelmiin kirjoitettiin. ”—ei ole olemassa objektiivisia havaintoja sinällään, vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma, menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin” (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98). Tutkimusasetelmat ovat aina tutkijan omista lähtökohdista laadittuja, niin myös tämä ja sillä saattaa olla vaikutusta tuloksiin, vaikka kaikessa objektiiviseen lähestymistapaan pyrkisikin.

Aaltio & Puusa (2011, 159) mainitsevat artikkelissaan, että tutkijalla on todennäköisesti jo ennen tutkimuksen aloittamista jokin ennako-odotus tutkimuksen tuloksista. Se

saattaa vaikuttaa tutkimusprosessiin. Toisaalta he kuitenkin huomauttavat, että tämä pätee myös toisinpäin: jos tutkijalla ei ole minkäänlaisia ennako-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä, myös se saattaa pilata koko tutkimuksen. Oppilaiden käsityksiä tutkittaessa minulla oli toki jonkinlaisia ennako-odotuksia siitä, minkä tyyppisiä vastauksia on tulossa. Huomioin aliarvioineeni oppilaat täysin etukäteen. Oppilaat osoittivat vastauksillaan pystyvän ajattelemaan koulua hyvin laajasti kokonaisuutena.

Lapsia tutkittaessa aiheellista on huomioida myös tutkittavien iän vaikutus vastauksiin ja sitä kautta tuloksiin. Tietenkin myös aineiston keruun tapa vaikuttaa. (Aarnos 2010, 184–185.) Tutkittavat oppilaat olivat aineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa 10-vuotiaita, toisessa vaiheessa 13-vuotiaita. Tutkimuksen aikana heistä tuli siis teini-ikäisiä, koulun vanhimpia oppilaita. Nuorten tutkimuksessa iällä on varmasti ollut merkitystä myös tässä. Aineiston keruun jälkimmäisessä vaiheessa oppilaat olivat siirtymässä seuraavana lukuvuonna yläkouluun, myös se on osaltaan voinut vaikuttaa suhtautumiseen, joka heillä oli alakoulua kohtaan.

Tutkimukseni tuloksiin on saattanut vaikuttaa se, että luokka josta aineiston keräsin, oli minulle etukäteen jossain määrin tuttu. Pohjola & Johnson (2009, 28) huomauttavat kirjassaan, että lapset saattavat vastata aineistoa kerätessä siten kuin uskovat aikuisen odottavan hänen vastaavan. Toisaalta tämä sama pätee kuitenkin myös aikuisiin, kysyttäessä itsestä ja omasta toiminnasta saatetaan antaa parempi kuva kuin se onkaan oikeasti. Vaikka olettaisimme tietävämme, mitä lasten mielessä liikkuu ja mitä he asioista ajattelevat, meidän kannattaa kuitenkin antaa heille mahdollisuus kertoa ääneen ajatuksiaan. Siellä saattaa olla hyvinkin erilaisia ja mielenkiintoisia ajatuksia. Tutkimusaineistoa kerätessä oppilaat kyselivät, että ketkä kirjoitelmat näkevät ja erityisesti näkeekö opettaja ne, yritin teroittaa, ettei niitä näe kukaan muu kuin minä eli kirjoittaja voi vapaasti.

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 138) mainitsevat yhdeksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeriksi tutkimusasetelmassa käytetyt ratkaisut, esim. osallistujien valinta sekä käytetyt menetelmät. Oppilaita haastatteleamalla olisin saattanut saada erilaisia vastauksia. Jokaisessa menetelmässä on kuitenkin omat ongelmansa ja uskoin, että kirjoitelma antaisi oppilaille parhaat mahdollisuudet kertoa vapaasti ajatuksistaan. Kirjoitustaito saattoi tuoda omat haasteensa osalle oppilaista, mutta

uskon, että haastattelussa oppilaat olisivat varoneet enemmän sanomisiaan. Tein tässä ratkaisun ottaa tutkimukseeni vain oppilaita. Tärkeää on huomioida se, että tutkittavanani olivat yhden luokan kaikki oppilaat. Vaikka suostumukset osallistumiseen siis kysyttiinkin jokaiselta oppilaalta erikseen, osa on saattanut kokea osallistumisen ”pakkona” eikä siksi kirjoitelmaansa tahtonut tai jaksanut kirjoittaa kaikkia ajatuksiaan. Laajentamalla osallistujat myös esimerkiksi opettajiin, tulokset olisivat varmasti olleet hyvin erilaisia. Kyseessä olisi kuitenkin siinä tapauksessa ollut jo ihan toisenlainen tutkimus.

## 2.6 Tutkimuksen eettisyys

Pietarinen ja Launis (2002, 46) ovat tarkastelleet tieteellisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Eettinen pohdinta on oltava mukana tutkimuksen tekemisen kaikissa vaiheissa aina tutkimuksen suunnittelemisesta sen julkaisuun asti. Yksi eettisyyden näkökulma on pohtia aiheen valintaa, onko tutkittavaa aihetta tarpeellista tutkia ja voiko siitä kerätä tietoa sekä minkälaista tietoa siitä voi ja saa kerätä. Toiseksi on se, että tutkimuksen edetessä tutkijan on pohdittava, miten kerättyä aineistoa hyödyntää ja missä tai miten se julkaistaan. Kolmanneksi on tärkeää pohtia, mitä asioita ihmistä tutkittaessa on otettava huomioon. Lisäksi Pietarinen ja Launis (2002, 62–63, 65) mainitsevat tärkeänä tutkimusmenetelmien pohtimisen eettiseltä kannalta. Vilppi on aina ehdottomasti kielletty.

Pietarinen (2002, 58) mainitsee tutkijan olevan velvollinen samalla tavalla moraaliseen toimintaan kuin kuka tahansa muukin ihminen. Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimukseni lähtökohtaisesti siten, että en riko millään tavalla omia moraalikäsittejäni. Tutkin asiaa, jota voidaan hyvin tutkia ilman, että kukaan tai mikään osapuoli loukkaantuu tai vahingoittuu tutkimusta tehtäessä. Aineistoa kerätessä painotin lapsille, että kukaan muu ei lue vastauksia kuin minä, heidän henkilöllisyyttään suojelin tekemällä heille jokaiselle oman tunnistekoodin ja kenenkään nimiä ei tutkimuksessa mainita. Tutkittaville on kerrottu aineistoa kerätessä, mihin kirjoitelmia tullaan käyttämään ja miksi ne kirjoitetaan. Oppilaat ovat siis olleet tietoisia siitä, että ovat tutkimuksessa mukana. Viralliset tutkimusluvat

luokassa olivat kunnossa jo edeltävän tutkimuksen jälkeen, mutta luokanopettaja ilmoitti joka tapauksessa koteihin, mihin tutkimukseen luokka lähtee mukaan. Siksi myös vanhemmat ovat olleet tietoisia siitä, mihin heidän alaikäiset lapsensa osallistuvat. Jokainen oppilas osallistui tutkimukseen omista lähtökohdistaan käsin. Kirjoitelmille ei ollut minimi pituutta tai muotoa, jokaisella oli siis mahdollisuus kirjoittaa omien taitojensa mukaan ja sen verran kuin itse halusi. Käyttämäni tutkimusmenetelmä oli oppilaille tuttu ja he olivat varmasti aikaisemmissa opinnoissaan kirjoittaneet kirjoitelmia ennenkin, joten kirjoitelmat tutkimustani varten tehtiin äidinkielen tunneilla osana kaikkea muuta koulutyöskentelyä. Parhaan osaamiseni mukaan olen pyrkinyt kunnioittamaan kirjallisessa työssä muiden tutkijoiden työtä ja lisäämään mahdollisimman tarkkaan lähteet jokaisen ajatukseni kohdalle.

Aarnos (2010, 172–174) muistuttaa artikkelissaan, että lapsia tutkittaessa ja heiltä aineistoa kerättäessä on oltava erityisen hienovarainen ja aineisto on kerättävä lapsen ehdoilla. Aarnos toteaa, että tutkimukset, joihin ihmiset lapsena osallistuvat, määrittävät heidän mielipiteitään asiasta myös aikuisiällä. Tutkijan on siis omalta osaltaan edesautettava lapsen tutkimuksia koskevan myönteisen suhtautumisen kehitykseen.

Aarnos (2010, 184) huomauttaa artikkelissaan myös, että lapsia tutkittaessa heidän kehitystasonsa on otettava huomioon. Myös heidän perhetaustansa huomioiminen on huomattavasti tärkeämpää kuin aikuisia tutkittaessa. Tämän vuoksi en rajannut tehtävänantoa liikaa ja pyrin korostamaan sitä, että jokainen oppilas kirjoittaa pelkästään omista lähtökohdistaan käsin. Aarnos (2010, 178) kirjoittaa, että tutkimustarkoitukseen voidaan kirjoitelmia kirjoituttaa hyvän kirjoitustaidon omaavilla lapsilla, eli n. 10 -vuotiailla. Oppilaiden kirjoitustaitoa ei etukäteen mitattu mitenkään, lähtökohtana oli, että oppilaat kirjoittavat sen verran, mitä luontevasti kirjoittavat. Opettaja antoi mahdollisuuden kirjoituttaa kirjoitelmia myös uudestaan, jos vastaukset olisivat tutkimuksen kannalta liian suppeita tai niitä ei ollut otettu tarpeeksi tosissaan. Mitään kirjoitelmia ei kuitenkaan ryhdytty kirjoittamaan uudestaan, koska halusin näkemyksen olevan mahdollisimman autenttinen ja alkuperäinen. Saman kirjoitelman kirjoittaminen useaan kertaan olisi mahdollisesti saattanut vaikuttaa negatiivisen suhtautumisen syntymistä tutkimuksia kohtaan.



Kun kirjoitelmia alettiin kirjoittaa, painotin lapsille, että kaikki kirjoittavat omien taitojensa mukaan. Eikä kenenkään tarvitse kirjoittaa enempää kuin mitä osaavat tai pystyvät. Tulin oppilaita puolitiehen vastaan myös siinä, että he saivat itse valita millaisilla kirjaimilla kirjoitelmansa kirjoittavat. Kriteerinä oli, että tekstistä saisi selvää. Muistutin heitä myös siitä, että kukaan muu ei näe kirjoituksia kuin minä, ei edes luokan oma opettaja.

Lasten ajatusten tutkiminen on hyväksi opettajille ja opettajiksi opiskeleville (Aarnos 2010, 182). Oppilaat ovat suoraan muuttuvien opetusmenetelmien vastaanottajia ja asiantuntijoita, on tärkeää tutkia suoraan heidän näkemyksiään (Harter 1996, 17). Opettaja oppii oppilaiden ajatuksia tutkimalla uutta oppilaistaan ja omasta työstään. Aarnos (2010, 183) mainitsee artikkelissaan, että jo pienillä lapsilla on paljon hyviä ja monipuolisia ajatuksia maailmasta, asioita ja ihmisistä. Ajatukset ovat paljon kehittyneempiä kuin usein osaamme ajatellakaan. Opettajalle tekee hyvää pyytää oppilaita antamaan palautetta esimerkiksi opettajan omasta toiminnasta, se auttaa ammatillisessa kehityksessä ja oppilaiden antama palaute on varmasti oikeanlaista ja rehellistä.

### **3 UNELMIEN KOULU**

Oppilaat käsittelivät koulua ja siihen liittyviä asioita hyvin laajasti. Tehtävänanto rohkaisi keskittymään erityisesti opiskeluun, mutta oppilaat kuitenkin tarttuivat monipuolisesti myös muihin asioihin. Oppimistapoja käsiteltiin ehkä osaltaan tehtävänannon rohkaisemana laajimmin. Kirjoitelmissa pohdittiin oppimiseen liittyviä asioita aina oppimisvälineistä oppimisympäristöön saakka. Oppiaineita käsiteltiin myös paljon. Koulurakennusta ja sen sisustusta sekä kouluruokailua pohdittiin useissa aineissa, vaikka tehtävänanto ei erikseen niihin rohkaisutkaan. Aineissa hahmoteltiin myös unelmien opettajan kuvaa.

Kirjoitelmista oli löydettävissä kuusi ensimmäisen tason kategoriaa (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tuloslukuni raportointi etenee raportin selkeyden ja tulosten laajuuden havainnollistamisen vuoksi näiden kategorioiden mukaan. Ensimmäinen ja

samalla suurin osa kirjoitelmien asioista käsitteli opetusta ja opiskelua unelmien koulussa. Toinen teema on koulupäivien ja tunnin kesto, kolmas oppiaineita käsittelevä, neljäs kouluruokailua, viides koulun fyysistä ympäristöä ja kuudes unelmien opettajaa. Kaikki kirjoitelmissa mainitut asiat oli mahdollista jakaa näiden kuuden teeman alle. Teemoista nousseet tulokset käsitellään ensin yksittäin yhteenvetomaisesti. Mukana on paljon suoraan aineistosta otettuja sitaatteja. Tähän on sisällytetty esimerkkejä tekstistä mahdollisimman laajasti ja erilaisista näkökulmista, jotta vastausten kirjo tulisi paremmin esille.

Tulokset antavat vastauksia tutkimuskysymyksistäni kolmeen ensimmäiseen: Mitä mieltä oppilaat ovat koulusta? Onko koulusta olevilla ajatuksilla eroja? Mitä oppilaat säilyttäisivät ja muuttaisivat koulussamme? Oppilaat vastaavat kaikkiin tutkimuskysymyksiini jokaisessa esittelemässäni kategoriassa. Vastausten esittelemisen jälkeen tärkeimpiä ja useimmin esille nostettuja asioita käsitellään vielä tarkemmin. Tuloksia pohditaan hieman syvemmin sekä peilataan taustateoriaan. Tutkimuskysymyksistäni viimeinen, miten oppilaiden ajatukset kohtaavat yleiset koulun kehittämistä koskevat ajatukset, saa vastauksia vasta tässä vaiheessa, luvussa 4, jossa oppilaiden ajatuksia peilataan teoreettisesta näkökulmasta.

Oppilaat on merkitty aineistolainauksissa tunnistein. Jokaisen sitaatin perässä on tunniste, joka kertoo, mistä oppilaasta on kyse. Tunnisteen ensimmäinen kirjain (T/P) numeron edessä kertoo onko kyseessä tyttö, T vai poika, P. Oppilaat on sattumanvaraisessa järjestyksessä numeroitu numeroin 1-13. Samaa oppilasta kuvaa sama numero neljännellä ja kuudennella luokalla. Kuitenkin tytöiltä 8-13 ja pojilta 12-13 on vain yksi kirjoitelma joko neljänneltä tai kuudennelta luokalta. Tunnisteissa on myös joko numero 4 tai 6, mikä kuvaa oppilaan luokka-astetta. Tunniste voisi siis esimerkiksi olla T1/4. Kyseessä olisi siis tytön kirjoitelma, tyttö on arvonnassa saanut numeron 1 ja kirjoitelma on neljänneltä luokalta.

### **3.1 Opetus ja opiskelu unelmien koulussa**

Tehtävänannossa oppilaita ohjattiin pohtimaan nimenomaan opiskelua, sitä mitä se on nyt ja miten sitä voisi muuttaa. Monipuolisimmin siis oppilaiden kirjoitelmatkin

käsittelivät unelmien koulun opetusta ja opiskelua sekä koulun oppiaineita. Opetusta tarkasteltiin vaihtelevista näkökulmista ja erilaisia huomioita tehtiin.

*”Siellä olisi hyvää opetusta—” T6/4*

*”Ei ole parannettavaa tää riittää!” P2/4*

*”Opetus pysyi samanlaisena.” P7/4*

*”Unelmien koulussa opiskeltaisiin ihan eri tavalla” T2/4*

Koska opetusta käsiteltiin niin monipuolisesti, ajatukset sen suhteen olivat myös eniten ristiriidassa keskenään. Toiset näkivät nykyisen opetuksen hyvänä, eivätkä halunneet muuttaa sitä mitenkään. Usein tytöt toivoivat opetuksen olevan toisenlaista verrattuna nykytilaan. Myös pojilla oli parannusehdotuksia, mutta useammin pojat kuin tytöt olivat tyytyväisiä opetukseen tällaisenaan. Erilaista kuudennen luokan kirjoitelmissa oli se, että oppilaat pohtivat enemmän opiskelutavan valinnan merkitystä itselleen, neljännellä sitä ei nähty niin tärkeänä. Kuudennella luokalla monet oppilaat toivoivat myös saavansa mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelutapoihin yleisesti enemmän.

*”Unelmien koulussa opiskeltaisiin kivasti ja vähemmällä läksyjä.” T9/4*

*”Ja sais joskus ite päättää, mikä tunti on, eikä aina ope.” P4/4*

*”Ja saan vaikuttaa opiskelutapoihin.” P3 /6*

*”Minä en kauheasti haluaisi vaikuttaa opiskelutapoihin.” T4/6*

*”Nykyinen opetus on tylsää.” T6/6*

*”Unelmien koulussa opiskeltaisiin sopivan vaikeita asioita.” T10/6*

*”Unelmien opetus ei poikkeaisi paljon.” P4/6*

Vaikka usein todettiin pelkästään, että opetuksen haluttaisiin olevan toisenlaista, kirjoitelmissa mainittiin myös konkreettisempia esimerkkejä. Tai ainakin mainittiin asioita, joita opetuksessa erityisesti tahtoisi muuttaa, esimerkiksi opiskelutapoja. Monessa opetuksen todettiin kuitenkin pelkästään olevan tylsää.

Miellyttäviä opiskelutapoja pohdittiin kirjoitelmissa kaikkiaan paljon. Kuudennella luokalla ne nähtiin huomattavasti neljättä luokkaa laajemmasta näkökulmasta. Kirjoitelmista ei näy yhtä ja suurinta osaa oppilaita miellyttävää opiskelutapaa, vaan pikemminkin se, että erilaisissa tavoissa ja tekniikoissa on omat hyvät puolensa. Eri opiskelutapojen kirjosta voi päätellä, että vaihtelevuutta opiskeluun toivotaan kovasti. Hyväksi opiskeluvälineeksi todettiin oppikirjat, mutta niiden rinnalla toivottiin kuitenkin käytettävän myös tietokoneita ja internetiä. Myös muutamia muita ideoita mainittiin: kirjaston käyttö, pelit ja tutkiminen nähtäisiin mukavana. Tunneille toivottiin enemmän vapaa-aikaa ja ettei koulussa tarvitsisi opiskella koko aikaa. Opiskelutapoihin

toivottiin saavan mahdollisuuksia vaikuttaa enemmän. Osa oli tyytyväinen opetukseen tällaisenaan. Seuraavassa opiskelutapoja eritellään hieman tarkemmin.

**Vapaa opiskeluilmapiiri.** Kuudennen luokan kirjoitelmissa näkyivät usein toiveet vapaammasta opiskeluilmapiiristä. Neljännellä luokallakin vapauksia toivottiin, mutta kuudennella niitä toivottiin enemmän ja useammassa asioissa. Normaalin opiskelun lisäksi retkiä ja matkoja erilaisiin kohteisiin toivottiin usein. Myös perinteistä opiskelua toivottiin tapahtuvan muuallakin kuin omassa luokassa. Oppilaat toivoivat, että sää huomioidaan opiskelussa useammin, jos ulkona paistaa aurinko, myös opiskelun tulisi tapahtua siellä. Retkillä tapahtuvaa oppimista toivottiin paljon. Ehkä retkien toivottiin usein myös antavan lisää liikkumisvaraa ja vapauksia oppilaiden kouluarkeen.

*"Retkiä voisi olla enemmän, hausalla tavalla oppii paremmin!" T6/6*

*"Joka vuosi tehtäisiin pieni kielikurssi uuteen maahan halukkaille oppilaille. Myös pieni matka Suomessa olisi joka luokalla." T11/6*

*"Vois käyä enemmän luokan kaa kaikis paikois esim. leirikouluis." P3/6*

*"Retkiäkin voisi olla enemmän. Retkien ei tarvitsisi olla kauas koulusta, mutta kuitenkin pihalla." P6/6*

*"Koulussa opiskellaan sään mukaan. Esimerkinä kuumana kesäpäivänä luokka menisi rannalle opiskelemaan ja uimaan. Talvella taas voitaisiin mennä lumiseen metsään eväsretkelle, jolloin voitaisiin juoda kuumaa kaakaota ja laskea lumihiihtaleitä." T11/6*

*"Kesällä tunteja voisi pitää esimerkiksi pihalla luonnossa." P6/6*

*"Olisi hyvä työrauha. Jos luokassa on melua, voisi mennä esim. käytävään tekemään tehtäviä." T10/6*

Tunneille toivottiin vapaampaa ilmapiiriä. Opetuksen ja opiskelun koettiin olevan liian tarkasti kontrolloitua, joten jo pienillä muutoksilla ja liikkumatilalla saataisiin tehtyä mukavampi opiskeluilmapiiri.

**Tekeminen, taide.** Oppimisen toivottiin tapahtuvan useammin toiminnan avulla. Oppilaat toivoivat käytettävän opiskelussa enemmän taidetta (näytelmiä), pelejä ja erilaisia projekteja. Kuudesluokkalaisten kirjoituksissa mainittiin hyvin usein erilaisten näytelmien tekeminen. Tärkeintä opiskelussa tuntuu siis olevan mahdollisuus päästä tekemään ja tutkimaan asioita itse. Opiskelussa toivotaan myös mahdollisuuksia päästä luomaan itse, erityisen tärkeää tämä olisi taito- ja taideaineiden tunneilla.

*"Opiskeleminen tapahtui peleillä." T1/4*

*"Opiskelutavan saisi valita. Se kuitenkin vaihtelisi, esim. uusia asioita voisi tutkia tai vaikka ryhmissä opetella. Omasta mielestäni työ olisi paljon hauskeempaa kuin että istutaan ja kuunnellaan." P6/6*

*"Oppilailta olisi mahdollisuus omaan luomiseen ruuan laitossa tai leipomisessa." T3/6*

*"Enemmän näytelmä/elokuva projekteja. Esim käsikirjoitetaan koneilla itse, puvustetaan paremmin ja saisi olla pitempiä kuin 5-10min esim. 30-45min." P7/6*

*"Pelejä, kisoja ja taidetta voitaisiin käyttää enemmän opetukseen." T6/6*

*"Esitelmien tekeminen jostain tietystä aiheesta saisi asiat helposti ja hauskesti päähän." T6/6*

Tekeminen ja oma luominen nähdään opiskelussa tärkeänä, erityisesti taito- ja taideaineita toivotaan opetettavan koulussa enemmän. Draama nähdään tärkeänä opiskelumenetelmänä.

**Teknologia.** Teknologian tärkeys oppilaille näkyi kirjoitelmissa. Sen toivotaan ehdottomasti olevan suurempi osa koulun arkea. Teknologian monipuolista käyttöä toivottiin enemmän kuudennen kuin neljännen luokan kirjoitelmissa, ehkä parin vuoden aikana teknologian merkitys on korostunut entisestään. Vaikka tietokoneita ja opetusteknologiaa toivottiinkin kovasti lisää kouluun, toivottiin tässä kuitenkin säilytettävän eri tapojen vaihtelevuus.

*"Haluaisin opiskella uusia asioita niin että saisi ottaa tietoa tietokoneella." T2/4*

*"Tietoa voitaisiin soveltaa, että siitä tulisi kiinnostavaa, netissä voisi tehdä pelejä aiheeseen liittyen. T7/6  
"Haluaisin kouluunne pysyvän elektroniikkalaitteen, jolla voisi korvata koulukirjat, laitteessa voisi olla perinteiset matematiikka, äidinkieli jne." T12/6*

*"Haluaisin, että käytettäisiin enemmän tietokoneetta." P7/6*

*"Opeteltaisiin enemmän tietokoneiden avulla yms. tehtäisiin enemmän kokeita ja tutkimuksia." P8/6*

*"Tietokoneilla saisi hakea tietoa netistä tunnilla." P9/6*

*"Tehtävät tehtäis tableteilla, netissä olo tunnilla ei ois kielletty ja läksyt annettaisiin facebookissa." P12/6*

*"Asiat opetetaan videoilla." P12/6*

Sekä pojat että tytöt näkivät teknologian tärkeäksi osaksi koulua, poikkeuksetta sen merkityksen toivottiin olevan suurempi. Teknologia nähtiin kuitenkin vain yhtenä opetusmenetelmänä muiden joukossa, sen ei siis toivota korvaavan muita.

**Työskentelyryhmissä.** Hyviä työskentelytapoja ja työskentelykokoonpanoja käsiteltiin paljon. Kaikkiaan työskentelytapoihin toivottiin vaihtelevuutta. Työskentelytapoina oppilaat suosivat pari- ja ryhmätyöskentelyä, mutta ryhmät tulisi olla heidän päätettävissään. Yksilötyöskentely nähtiin harvoin mieluisimpana opiskelutapana, mutta myös yksin työskentelyn hyvät puolet todettiin. Ryhmissä työskentelyn vaarana nähtiin usein työskentelyn epäonnistuminen, huonon ryhmän sattuessa opiskelu ei onnistu.

*"Kaikki saisivat olla kaikkien kanssa." T3/4*

*"Haluaisin tehdä töitä ryhmässä, koska yksin on tylsää." T9/4*

*"Tykkään siksi yksin tehtävistä, koska ei voi tulla paria/ryhmää, jotka ei tee kunnolla töitä." T7/4*

*"Tunneilla opiskellaan yksin." P4/4*

*"Opiskellaan sillei, et ope vaan puhuu.." P9/4*

*"Saisi valita parinsa/ryhmänsä, sillä varmuudella, ettei häiritse." T6/4*

*"-- ja saa tehdä yksin." P11/4*

*"Olisi kiva, jos koulussa olisi enemmän ryhmätöitä tai jos siellä olisi paritöitä enemmän." T5/6*

*"Haluaisin, että oppitunneilla voisi työskennellä pareittain, jotta saisimme toisiltamme enemmän apua." T12/6*

*"Unelmien koulussa opiskellaan ryhmissä, koska ryhmässä voi pohtia asiat hyvin." P1/6*

*"Opiskelu tapahtuisi ryhmissä, kolmen ryhmässä, itse saisi valita parit." P4/6*

Opiskelun toivottiin ennen kaikkea tapahtuvan ryhmässä tai pareittain, vaikka yksilötyöskentelyn edutkin tunnustettiin. Ryhmän kokoonpanolla on kuitenkin suuri merkitys työskentelyn onnistumiselle.

**Opetuksen yksilöllisyys.** Hyvin mielenkiintoisia olivat muutamien kuudesluokkalaisten tyttöjen toiveet siitä, että saisivat enemmän ohjausta ja henkilökohtaisempaa opetusta. Henkilökohtaista opetusta ja ohjausta toivottaisiin saatavan enemmän. Pienopetusta toivottiin tarjottavan myös lahjakkaammille oppilaille.

*"Sitten voisi olla sillei, että olisi jotkut tietyt ryhmät (jossa ois ite saanut päättää) ja he sitten ryhmä kerrallaan pääsis pienopetukseen, vaikka ois hyvä koulussa." T1/6*

*"Sitten olisi sillä tavalla, että ne jotka tarvitsevat tukiopetusta, myös oikeasti menevät sinne. Silloin ne jotka ovat parempia saavat myös opetusta ja opettajan aika ei mene pelkästään huonompien neuvomiseen." T7/6*

Lahjakkaammat oppilaat toivovat saavansa enemmän tukea opiskeluunsa. He kokevat jäävänsä heikompien jalkoihin, opettajan huomion ollessa pääasiassa heissä. Miten paljon lahjakkaita tavallisesti opetuksessa huomioidaan?

**Oppikirjat.** Uutena asiana kuudennen luokan kirjoitelmiin tulivat pohdinnat oppikirjoista. Lähinnä tyttöjen kirjoitelmissa pohdittiin oppikirjojen tekstejä sekä niiden kiinnostavuutta ja toisaalta haastavuutta opiskelussa. Pääasiassa tytöt käsittelevät oppikirjoja melko kriittisesti. Kirjoitelmissa pohdittiin, mitä muita vaihtoehtoja niiden rinnalle voisi nostaa tai voisiko oppikirjoja käsitellä toisin.

*"Kirjojen tekstit voisivat olla lyhyempiä ja selvempiä, sillä ne ovat joskus aika pitkiä, ja niistä ei oikein aina saa tolkkua." T5/6*

*"Kirjoista on huono lukea, sillä niissä on paljon turhaa." T6/6*

*"Unelmien koulussa opiskelu olisi kiinnostavaa, että koulukirjoissa ei vain lukisi, että tämä tarkoittaa tätä ja tämä tätä. Historian kirjassa esimerkiksi on osattu kirjoittaa sillä tavalla ne asiat, että ne on kiinnostavaa lukea, mutta jotenkin tuntuu, että kun on luettava kokeisiin monta kertaa samaa kohtaa, se menettää kiinnostavuutensa." T7/6*

*"Kirjoissa olisi eri tasoisia tehtäviä, jotta ensin voi aloittaa helpoista ja sitten siirtyä haastavampiin." T10/6*

*"Unelmien koulussa opiskeltaisiin yhdestä isosta kirjasta tai tietokoneilla." P4/6*

Oppikirjoille toivotaan vaihtoehtoja, niiden teksteihin kyllästyään helposti, koska opetus on pääosin niistä lähtöisin. Toisaalta oppikirjan tekstien lukemiseen toivotaan myös saavan enemmän tukea.

**Kokeet.** Yksi oppimista käsittelevä asia kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa olivat pohdinnat kokeista sekä niiden merkityksestä opiskelussa. Pääosin niihin valmistautuminen nähdään raskaana ja työläänä. Oppilaat toivoivat, että kokeisiin valmistauduttaisiin enemmän yhdessä koulussa. Oppimisen seuraamiseen toivottiin keksittävän muunlaisia menetelmiä kuin pelkät kokeet.

*”Kokeita olisi vähemmän, sillä muuten ei jää mihinkään muuhun aikaa.” T4/6*

*”Kokeisiin voitaisiin lukea yhdessä koulussa sen aineen tunnilla, jonka koe on, koska kotona kun lukee, se ei enää ole kivaa, koska siinä menee vapaa aikaa.” T7/6*

*”Koealueet voisivat olla lyhyempiä (kokeita voi olla useammin), jotta pystyy oppimaan asiat nopeammin.” T10/6*

*”Unelmien koulussa ei ole kokeita vaan oppimista seurattaisiin jotenkin muuten.” P1/6*

*”Ei kokeita.” P2/6*

Kokeet haluttaisiin korvata jotenkin, ainakin koealueita toivottaisiin lyhyemmiksi. Voisiko arviointiin käyttää joitakin toisenlaisia menetelmiä?

**Läksyt.** Muutamia kirjoitelmiin oli kirjoitettu ajatuksia läksyistä. Ne olivat täysin oppilaista lähtöisin, tehtävänannossa ei ollut mainintaa läksyistä. Läksyt koettiin päällisin puolin rasittaviksi. Suurimmassa osassa läksyjä ei kuitenkaan ollut kielletty kokonaan vaan toivottiin, ettei läksyä annettaisi liian paljon.

*”ja ei tulis paljo läksyy.” P9/4*

*”Ja läksyjä ei tulisi paljon.” T5/4*

*”Saisimme joka päivä läksyä joka aineesta, mutta silti niitä ei tulisi liikaa.” T3/4*

*”Läksyjä ei saisi tulla liian paljon.” T7/6*

*”Siellä ei annettaisi paljon läksyä.” P6/6*

*”Opettajat ei anna läksyjä.” P2/4*

Läksyjen määrää toivottaisiin vähennettävän. Niiden antamista ei tarvitsisi välttämättä lopettaa, mutta vähentää.

### 3.2 Unelmien koulupäivän pituus

Kirjoitelmissa käsiteltiin paljon koulupäivien ja välituntien kestoa. Mielenkiintoista oli, että tätä käsiteltiin niin paljon, koska tämän aiheen käsittelyyn ei rohkaistu edes tehtävänannossa. Koulupäivät nähtiin liian pitkinä ja raskaina. Niiden toivottiin olevan melkein poikkeuksetta lyhyempiä. Välituntien toivottiin puolestaan olevan pidempiä. Vaikka välitunnit ovatkin periaatteessa oppilaiden vapaata aikaa koulussa, toivottiin välituntien ajalle vapaamman liikkumisen mahdollisuutta, esimerkiksi mahdollisuuden käydä kaupungilla.

”Koulua olisi joka päivä aina puolen tunnin välitunti aina 2 tunnin jälkeen.” T3/4  
 ”Välitunti on 20min.” T4/4  
 ”Tunnit 45 min ja koulu loppuu joka päivä klo. 12.00.” P9/4  
 ”Välkät ois 45 min ja ruokavälkät 1h ja et sais lähtee kaupungille välkillä.” P3/4  
 ”Se ei poikkeaisi muuten paitsi päivät olisivat vähän lyhyempiä.” T7/4  
 ”-- että päivät olisivat lyhyempiä ja enemmän liikkaa ja kirjastotunteja.” P8/4  
 ”-- unelmiäni koulu, jossa saa vähän juosta ja välkät on puoli tuntii tavalline ja pitkä 45min.” P9/4  
 ”Päivät olisivat lyhyempiä kuten 8-13 ja 9-14 tai siis, että kaikki olisivat lyhyitä eikä olisi kymmenen aamuja eikä kolmeen asti koulua.” T1/6  
 ”Välitunnilla olisi kiva, jos saisi poistua koulurajojen ulkopuolelle.” T4/6  
 ”Välitunneille ei olisi pakko mennä.” T3/6

Koulupäivien toivottiin olevan lyhyempiä, välituntien pidempiä. Vapaan olemisen ja liikkumisen määrää välitunneilla toivottiin lisättävän.

### 3.3 Unelmien koulun oppiaineet

Kirjoitelmissa pohdittiin paljon oppiaineita, mitkä niistä ovat tarpeellisia ja mitä uutta voisi mahdollisesti ottaa mukaan. Oppilaat olivat opetettaviin aineisiin nykyisellään melko tyytyväisiä, mutta niiden nykyisten viikkotuntimäärien suhteita tahdottiin muuttaa usein. Kirjoitelmissa mainittiin kaikki koulussamme olevat oppiaineet lukuaineista kieliin ja taito- ja taideaineisiin. Poikien keskuudessa uskonto oli selvästi oppiaineista epämiellyttävin, niissä ei kuitenkaan perusteltu tarkemmin syitä sille.

”Koulussa aineita on historia, lukutunti, pelitunti, matikka, äidinkieli ja käsityö ja kuvataide.” T4/4  
 ”Englantia ja muitakin kieliä opiskeltaisiin.” T3/4  
 ”Uskontoa olisi aika paljon.” T5/4  
 ”- - eikä ois uskontoa.” P3/4  
 ”Siellä ei ole äidinkieltä eikä ymppeä.” P1/4  
 ”Unelmiäni koulussa haluaisin opiskella enemmän käsityötä ja matikkaa.” T8/4  
 ”Unelmien koulu olisi, että olisi pelitunteja ja ei tulisi läksyy ja ei olisi uskontoa.” P5/4  
 ”ja enemmän liikkaa ja kirjastotunteja.” P7/4

Eri oppiaineita mainittiin paljon, mutta kaikkiaan taito- ja taideaineiden opetusta toivottiin kovasti lisää. Erityisen tärkeitä nämä luovat aineet tuntuivat olevan kuudennella luokalla ja poikkeuksetta niitä toivottiin opetettavan enemmän. Liikunta oli selvästi suurimmassa suosiossa sekä poikien että tyttöjen keskuudessa. Myös lukemista toivottiin enemmän, kirjoitelmista ei kuitenkaan käynyt ilmi, toivottiinko omavalintaisten kirjojen lukemista vai oppiaineiden opiskelua lukemalla.

”Lukemista olisi enemmän.” T3/6  
 ”Opettaja lukisi enemmän kirjoja luokalle.” T3/6  
 ”--Siellä opiskeltaisiin musiikkia enimmäkseen.” T6/4  
 ”--kuvataide on kivaa ja haluaisin enemmän sitä myös haluan lisää kirjasto- ja tietokonetunteja.” T9/4



*”Koulussa olisi myös käsialatunti, jolloin samalla kun kirjoitetaan, saisi kuunnella satua.” T3/4*  
*”Unelmien koulussa olisi enemmän liikuntaa ja vähemmän äidinkieltä ja matematiikkaa.” T1/6*  
*”Unelmien koulussani olisi paljon liikuntaa ja käsitöitä.” T4/6*  
*”Kaikkii hyviä aineita esim. liikkaa ja näitä.” P3/6*  
*”Jos olisi ainakin kerran viikossa luku/6*

Taito- ja taideaineiden määrää toivottiin lisättävän, mutta näiden lisäksi mukaan toivottiin muutamia uusiakin aineita tai teemoja, mm. pelitunti, lepotunti, metsästystä, retkeilyä, autokoulua, konekirjoitusta, tietokonetunteja ja tunteja, joilla harjoitellaan arkipäiväisiä asioita. Kotitaloutta toivottiin opetettavan jo alakoulussa. Toiveita esitettiin myös mahdollisuudesta valita joitakin oppiaineita.

*”Siellä opiskeltaisiin kotitaloutta, jossa harjoiteltaisiin tekemään ruokaa, hoitamaan eläimiä ja siivoamaan.” T3/4*  
*”Ympän tilalla on metsästys ja retkeily.” P1/4*  
*”Siellä opetellaan liikkaa, autokoulua, tietokonetta.” P4/44*  
*”Eläimistä oppiminen olisi erikseen kouluaine ja me voisimme joskus tuoda eläimiä paikalle.” T6/6*  
*”Kotsa alkaisi jo alakoulussa ja uskonto olisi vapaaehtoinen.” P8/6*  
*”Unelmien koulussa saisi itse vaikuttaa, että mitä luku/liikunta, käsityöaineita olisi.” P4/6*  
*”Eikä tarvitsisi lukea yläasteella ruotsia.” P7/6*  
*”Normaaleja oppiaineita ja jotain, jota oppilas itse haluaa.” P13/6*

Tekemisen ja itsensä toteuttamisen toiveet näkyivät myös oppiaineista puhuttaessa. Taito- ja taideaineita toivottiin kouluun lisää. Näilläkin tunneilla tekeminen nähtiin pääasiana. Oppilaiden harrastukset ja kiinnostuksen kohteet olivat uusien oppiaineiden perustamisen lähtökohtana.

### 3.4 Unelmien koulun kouluruokailu

Kouluruokailu on teema, josta oppilaat kirjoittivat täysin oma-aloitteisesti. Kouluruokailun käsittelyyn ei rohkaistu tehtävänannon puolesta mitenkään. Kuitenkin ruokailua käsiteltiin useissa kirjoitelmissa. Neljännellä luokalla ruokailuun toivottiin enemmän oppilaiden suosikkiruokia, esim. pizaa. Erityisesti poikien kirjoituksissa oli mainintoja heidän suosikkiruoistaan. Mukana oli myös määritelmä, jossa toivottiin kouluun ”enemmän hyvää ruokaa”, siinä ei kuitenkaan mainittu, minkälaista se olisi.

Kuudennella luokalla kouluruokailusta esiintyi kommentteja miltei jokaisessa kirjoitelmassa. Toiveruokia ei nimetty samalla tavoin kuin neljännen luokan kirjoitelmissa. Jälkiruokaa toivottiin tarjottavan useammin. Myös välipala haluttaisiin kouluun.

*"Olisi myös kivaa, jos olisi paljon toiveruokaviikkoja. Niin saisi vähän itsekin välillä miettiä, mitä haluaisi syödä." T5/4*

*"Unelmien koulussa saa juoda play kaakaota ja syödä big mäkkejä." P4 /4*

*"Minä menin jonoon, meillä oli ruokana pizzaa." P6/4*

*"Enemmän hyvää ruokaa." P7/4*

*"Olisi kivaa, jos ruokailussa saisi valita missä istuu." T5/4*

*"Se olisi sellainen, että siellä olisi kunnon ruokaa, sen saisi tehdä tai valita itse koulussa." T13/6*

*"Olis hyvää ruokaa." P2/6*

*"Ruokalassa olisi useammin jälkiruokaa ja valkoista leipää. Jälkiruoka voisi olla vaikka appelsiini, keksi, jätski, hedelmäsalaatti, pannukakku tai joku ihan perus." T1/6*

*"Sen lisäksi ruokalassa olisi ILMAINEN välipala kaikille tiettyyn aikaan." T3/6*

Ruuan toivottiin yleisesti ottaen olevan parempaa. Oppilaat toivoivat myös, että heidän toiveitaan ruokien suhteen kuunneltaisiin enemmän.

### 3.5 Unelmien koulun fyysinen ympäristö

Toinen mielenkiintoinen ja täysin oppilaista itsestään lähtöisin oleva teema on koulurakennuksen ja opiskeluympäristön pohtiminen, tehtävänannossa ei kehoitettu pohtimaan tätä asiaa mitenkään. Useissa kirjoitelmissa oli pohdintoja koulurakennuksesta.

Neljännän luokan kuvauksissa pääpaino oli siinä, millainen oppilaiden unelmien koulurakennus olisi. Muutamissa kirjoitelmissa kerrottiin, missä koulu sijaitsisi ja minkä kokoinen se olisi. Kirjoitelmiin oli lisätty myös asioita, joita koulusta pitäisi löytyä. Asiat, joita kouluun kaivattiin, liittyivät useimmiten oppilaiden urheiluharrastuksiin ja liikuntaan. Erityisesti poikien kirjoitelmista oli pääteltävissä harrastuneisuus jääkiekkoa kohtaan, useissa niistä toivottiin jääkiekkokaukaloita tai jääkiekkokenttää sisätiloihin. Lisäksi muutamassa kirjoitelmassa oli toive hierovasta tai ylipäänsä mukavammasta tuolista luokassa.

Kuudennen luokan kirjoitelmissa oli hyvin laajasti ehdotelmia ja toiveita siitä, millainen koulun sisustuksen tulisi olla. Useat toivoivat luokasta "kodinomaisempaa", luokkiin toivottiin sohvia ja mattoja. Useissa kirjoitelmissa toivottiin kouluun välipala ja juoma-automaatteja.

*"Unelmieni koulu olisi pienkoulu. Koulu olisi maalla, järven rannassa." T3/4*

*"ja hierova tuoli jokaisella luokas tunnil." P9/4*

*"Siellä olisi iso kirjasto, josta löytyy kaikenlaisia kirjoja englanniksi ja suomeksi." T3/4*

*"Et ois ruohofutiskenttä. Kouluun vois hommata jonku pelisalin." P3/4*

*"Siellä on: uimahalli, limusiini, ilmainen limukone, jokaisella oma huone, jossa hierova tuoli, oma sauna, pleikka 3, Xbox 360, PSP3, nintendo Dcixl, luukku, josta saa ruokaa, tietsikka." P12/4*

*"Kengät jätettäisiin alas niin oisi ihan puhdasta ja vois olla mattoja lattioilla." T1/6*  
*"Jokaisessa luokassa olisi sohvat, joissa saisi olla esim. välkillä." T3/6*  
*"Ympäri koulua pitäisi toki asetella peilejä pukeutumisen helpottamiseksi, kun lähtee ulos." T11/6*  
*"Stellä olis uima-altaat, saunat ja pelit." P5/6*  
*"Koulussa olisi paljon välipala-automaatteja ja juoma-automaatteja." P8/6*

### 3.6 Unelmien opettaja

Kirjoitelmissa oli useita kuvauksia unelmien opettajasta. Unelmien opettajaa kuvailtiin tavallisesti vastakohta-asetelmalla: mitä unelmien opettajan tulee olla ja toisaalta mitä hän ei ole.

Pääosin opettajan toivottiin olevan mukava, mutta samalla myös tiukka. Sanoja ”mukava” tai ”tiukka” ei määritelty sen tarkemmin, joten on vaikea sanoa, mitä oppilaat nämä käsitteet ajattelevat käytännössä olevan. Oppilaat mieltävät järjestyksen ja kurin pitämisen luokassa yhdeksi opettajan tehtäväksi. Vaikka opettajan onkin oltava mukava ja kiva persoona, se ei tarkoita ettei opettaja voisi olla samalla myös tiukka ja pitää kuria yllä.

*"Opettaja olisi mukava, mutta tarpeeksi tiukka." T3/4*  
*"Haluaisin unelma kouluuni hauskoja opettajia." T8/4*  
*"Ope olisi rento eikä mikään nipottaja." P8/6*  
*"Hän on luonteeltaan kiltti, joustava." P10/6*  
*"Hän olisi kiltti ja jos hänellä tulisi mieleen oppiaineeseen liittyvä asia, joka hänelle on joskus käynyt." T7/4*  
*"Unelmieni koulussa opettajat eivät olisi työkeitä, vaan pikemminkin ystäviä, jotka osaisivat sanoa jopa hieman "vahvasti", jos opetus ei onnistu ilman puhetta." T11/6*  
*"Unelmien opettajaa ei ole. On paljon mukavampaa jos jokainen on vain oma persoona." P6/6*  
*"Unelmien koulussa opettajien pitäisi olla normaaleita." P11/6*

Unelmien opettajan persoonaa ei luonnehdittu kovinkaan tarkasti. Vaikka opettajan toivottiin olevan mukava, hänen tulee samalla olla myös selkeä auktoriteetti luokassa. Opettajan toivottiin kuitenkin osaavan ottaa myös rennosti. Opettaja on vastuussa ja aikuinen luokassa.

*"Opejen ei tarvis olla niin tiukkoi ja ne vois vähän hauskemmin." P8/4*  
*"Opettajan tulisi olla hauska, kiltti ja tiukka tarvittaessa." T6/6*  
*"Unelmien opettaja olisi rento, mukava, mutta silti pitäisi kuria yllä, ettei tilanne karkaisi käsistä. Hän kertoo tarkasti ja kunnolla asioista, jotta ne jäävät mieleen." T10/6*  
*"Ope saa siis täytyy lukee kaikille." P11/4*

Opettajan on oltava opetuksen asiantuntija. Opettajan luotetaan tietävän, miten luokassa toimitaan. Näiden lisäksi myös yksi tärkeä näkökulma opettajaan on se, että hänen tulee olla kiinnostunut oppilaistaan. Opettajan tulee tehdä työtään oppilaslähtöisesti.

*"Kiva ope haluaisi käydä matkoilla ja pitää luokkaretkiä, pikkujouluja ja semmoisia. Ope kyselis lomista ja muista." T1/6*

*"Välillä sillei, et ope päättäis aina välillä oppitunneista." P3/4*

*"Opettaja pitäisi kyselyitä yksityisesti, esim. miten koulussa menee jne. ainakin 1 kerran viikossa." T12/6*

Opettajan on siis ennen kaikkea oltava oma itsensä. Asiantuntijana työssään hänen on osattava olla sekä mukava että tarvittaessa tiukka. Luokka on pidettävä hallinnassa. Opettajan tulee toimia oppilaslähtöisesti ja osoittaa kiinnostusta heitä ja heidän asioitaan kohtaan.

### 3.7 Tulosten yhteenvetoa

Kaikkiaan sekä neljännen että kuudennen luokan kirjoitelmissa koulua ja koulunkäyntiä käsiteltiin hyvin laajasti ja monipuolisesti, vaikka tehtävänanto rohkaisi vain opetuksen ja oppimisen käsittelemiseen. Kuudennen luokan kirjoitelmat olivat poikkeuksetta pidempiä ja laajempia kuin neljännellä luokalla. Oppilaat ovat kahden vuoden aikana kehittyneet ja heidän kirjoitustaitonsa parantunut. Myös ajattelunaidot ovat varmasti kehittyneet ja siksi koulu pystyttiin näkemään entistäkin laajemmin kokonaisuutena. Kirjoitelmat näyttävät, että koulu on oppilaille paljon muutakin kuin paikka opiskelulle. Se on kokonaisuus, johon kuuluu opetuksen lisäksi tärkeänä mm. ruokailu ja fyysinen ympäristö. Huomioidaanko tämä koulunkäyntiä suunnitellessa? Hahmottavatko aikuiset koulun samalla tavalla kokonaisuutena kuin oppilaat?

Tyttöjen ja poikien hahmottelemat unelmien koulut neljännellä luokalla olivat näkyvästi erilaisia. Tytöt lähtivät kuvaamaan koulua nykyisen koulumme antamien rajojen puitteissa. Tyttöjen kirjoituksissa oli monipuolisesti ideoita. Toiveet ja ehdotukset olivat kuitenkin loppujen lopuksi melko maltillisia ja toivotut muutokset melko pieniä. Poikien kirjoitelmien koulu oli puolestaan hyvinkin erilainen nykyiseen kouluumme verrattuna. He liittivät sinne paljon sanoja ja asioita, joita harvemmin kouluumme liitetään. Poikien kirjoitelmissa pääpaino oli heidän arkielämänsä sanastolla, tyttöjen kirjoituksissa heidän arkielämänsä tuskin näkyikään, kirjoitelmat kirjoitettiin ”koulun ehdoilla”.

Kuudennella luokalla asetelma olikin hieman toisenlainen. Poikien kirjoitelmat olivat huomattavasti maltillisempia. Sanoja heidän arkielämästään, harrastuksistaan ja

kiinnostuksenkohteistaan löytyi huomattavasti vähemmän, mm. jääkiekko mainittiin neljännellä luokalla melkein jokaisessa kirjoitelmassa, kuudennella vain muutamissa. On kiinnostavaa, mitä jääkiekolle ja sen asemalle oppilaiden merkityksenannoissa on tapahtunut näiden kahden vuoden aikana. Poikien esittämät ehdotukset koulun kehittämiseksi olivat perinteisempiä ja toteutettavissa olevampia. Johtuuko muutos siitä, että pojat ovat kypsyneet vuosien varrella ja he ovat siksi muokanneet kirjoituksiaan sen mukaan vai onko heille vain valjennut, ettei heidän neljännellä hahmottelemansa koulu tule koskaan toteutumaan, niin ei kannata edes yrittää. Tyttöjen kirjoitelmat puolestaan olivat kuudennella luokalla selvästi laajempia ja ideoita oli huomattavasti enemmän kuin neljännellä. Ideat eivät olleet välttämättä mitenkään radikaaleja, vaan hyvin toteutettavissa, mutta kuitenkin kehitysideoita esiteltiin paljon ja monia asioita kohtaan. Eri asioihin tartuttiin rohkeasti ja epäkohtiin tarjottiin erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Mikä on voinut aiheuttaa tämän kehityksen? Poikien innovatiivisuus ja ideat kehittyivät suppeammiksi kuudennella luokalla, tyttöjen ideat puolestaan lisääntyivät ja tulivat rohkeammiksi vuosien varrella.

Kaikkiaan oppilaiden toiveet tuntuivat olevan järkeviä ja melko pieniä. Mielenkiintoista olisi tietää, ovatko opettajat edes tietoisia, että oppilaille näin pienet asiat olisivat merkityksellisiä. Onko asioista keskusteltu yhdessä? Jos jotkut toiveet ovat liian suuria toteutettavaksi, aiheesta keskusteltu luokan kanssa. Neljännen ja kuudennen luokan oppilaat ovat jo sen verran isoja, että ymmärtäisivät varmasti keskustelun ja perustelun seurauksena, miksi jokin muutos onnistuisi tai ei onnistuisi. Mielenkiintoista, että vaikka muutos olisikin pieni, se on aina niin vaikea.

#### **4 MISTÄ OPPILAIDEN UNELMAT KERTO VAT?**

Kun ajatellaan kaikkia näitä kirjoitelmissa olleita kuutta näkökulmaa, opetusta, koulupäivää, oppiaineita, ruokailua, ympäristöä ja opettajaa, ne voidaan kaikki liittää osaltaan koskemaan kouluviihtyvyyttä. Asioita perusteltiin sillä, miten asioita voisi tehdä mukavammin ja minkälaisessa ilmapiirissä oppiminen olisi mielekkäintä. Kouluviihtyvyyteen osaltaan kuuluvat kaikki nämä laajemmat teemat, jotka kirjoitelmissa esiintyivät. Viihtyisässä koulussa tehdään. Siellä toiminta on aktiivista, ei vain kuuntelemista ja kirjoittamista. Siellä oppilaat saavat vaikuttaa asioihin.

Osaltaan viihtyvyyttä koulussa parantavat mahdollisuudet tietotekniikan käyttämiseen. Oppilaan arjen tärkeillä asioilla, kuten tekniikalla on oma roolinsa ja osansa koulun arjessa ja opiskelussa. Oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja harrastukset huomioidaan ja niillä on merkitystä myös koulussa.

Viihtyisässä koulussa huomioidaan riittävästi sekä oppilaiden yksilöllisyys että yhteisöllisyys. Asioita tehdään yhdessä, oppiminen tapahtuu ryhmissä, mutta kuitenkin niin, että oppilaille jää omaa liikkumavaraa päättää ryhmistä ja ehkä myös opiskelutavoista, ainakin joskus. Toisaalta koulun tulee tarjota mahdollisuus myös yksilöllisyyteen ja omaan luomiseen, ajattelemiseen ja kehittymiseen. Erityisen tärkeää oman itsensä toteuttaminen ja vapaus nähdään taito- ja taideaineiden tunneilla.

Sillä, missä koulu on, minkä kokoinen koulu on, miltä koulussa näyttää ja miten siellä toimitaan ja mitkä rutiinit ovat, on myös merkitystä sille, miten koulussa viihdytään. Fyysinen ympäristö koetaan tärkeäksi ja koulusta tahdottaisiin mahdollisimman ”kodinomainen”. Sisustukseen ja ulkoasuun toivottaisiin panostettavan.

Viimeisenä opettaja vaikuttaa viihtyvyyteen tärkeästi. Opettajan on omalla toiminnallaan luotava luokkaan mukavaa ilmapiiriä ja tasavertaisuutta. Yhtä ja oikeanlaista opettajaa ei ole, mutta tietyt piirteet ja tavat nähdään tärkeinä. Tärkeää on, että opettaja on oma itsensä ja auktoriteetti luokassa.

#### 4.1 Kouluviihtyvyys

”Love in the classroom creates a foundation for learning that embraces and empowers everyone” (hooks 2010, 159).

Jos koulua ajatellaan nimenomaan viihtyvyyden kannalta, tekevät Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 312) rohkean rinnastuksen siitä, että koulussa on paljon samaa kuin muilla yhteiskuntamme instituutiolla, esimerkiksi vankilat ja sairaalat. Yhteistä on muun muassa se, että niihin osallistuminen on pakollista, arkkitehtuuri ja fyysiset tilat ovat samantyyppisiä ja asiakkaita (oppilaat, potilaat, vangit) valvotaan ahkerasti. Auktoriteetit käyttävät toiminnassaan paljon valtaa, vaikka vallan muodot ovatkin erilaisia. Yhtäläisyydet perustuvat siihen, että ”niillä on yhteinen kulttuurinen pohja”. Yhteiskuntamme instituutioiden lähtökohdilla on varmasti yhteneväisyyksiä, mutta vuosien varrella luulisi niiden muotoutuneen omanlaisikseen ja asiakkaitensa tarpeitten mukaisiksi. On jopa pysäyttävää miettiä, miten paljon yhtäläisyyksiä koululla ja vankilalla tosiaan loppujen lopuksi on. Miten yllättävää oikeastaan on, etteivät lapset ja nuoret viihdy kouluissa? Kirjoitelmissa ei suoraan haukuttu koulun fyysistä ympäristöä, mutta sen viihtyisämmäksi tekemisen edistämiseksi esitettiin monenlaisia ideoita. Useissa toiveissa tahdottiin muuttaa kouluympäristö viihtyisämmäksi ja ”kodinomaisemmaksi”. Oppilaat toivoivat sisustettavan koulua sohvin, matoon ja peilein. Oppilaat toivoisivat siis todellakin, että koulun laitosmaisuuudelle, ankeudelle tehtäisiin jotakin.

On ristiriitaista, että suomalaiset oppilaat menestyvät koulussa kansainvälisesti hyvin, mutta samalla siellä viihdytään paljon huonommin kuin muissa maissa. Tämä kuvio toistuu myös työelämässä. Tulosta syntyy, mutta töissä ei viihdytä. (Salmela-Aro 2008, 233.) Toisaalta mielenkiintoista on myös se, että nuoret tuntuvat ymmärtävän koulun merkityksen. Siellä oleminen ja opiskeleminen nähdään kuitenkin mielekkäänä, vaikkei koulussa erikseen viihdyttäisikään. Koulussa on siis tylsää, mutta siitä huolimatta sitä on käytävä ja siellä on oltava. (Salmela-Aro 2008, 235.) Näkevätkö nuoret koulun siis paikkana, jossa ei erikseen kuulukaan viihtyä? Sitä käydään ja siellä opiskellaan, koska on pakko. Vai onko kysymys tottumuksesta, tavasta, koska koulussa ei tähän asti ole viihdytty, miksi siellä tarvitse tulevaisuudessakaan viihtyä.

Kari (1977, 47) havaitsi tutkimuksessaan kouluviihtymättömyyden lisääntyneen jo heti 1900-luvun alusta alkaen. Karjalainen (1995, 25) totesi koulun alun perin syntyneen kauaksi todellisuudesta. Hän kertoo sen muodostuneen ”keinotekoiseksi”. Opiskeltavia asioita ei siis kohdata eikä niitä siten opita niin kuin luonnollisissa ympäristöissä. Nykyajan koulua moititaan tästä syystä paljon. On aiheellista kysyä, onko mikään asia siis muuttunut koulun syntyajoista lähtien ja onko yhteiskuntamme mennyt vaan entistäkin kauemmas tästä luonnollisesta ihmisen arkiympäristöstä. 1990-luvulla kouluviihtyvyyttä tarkastelevissa tutkimuksissa tulokseksi saatiin, että viihtyvyys oli paremmin myönteistä kuin kielteistä (Brunell & Kupari 1993, 46-47). Mitenköhän asia on nykyään? Onko kehitys ollut tämän jälkeen kumpaan suuntaan menevää, onko viihtyvyys nykyään parempaa vai huonompaa kuin parikymmentä vuotta sitten. Vai olisiko viihtyvyys kenties samalla tasolla kuin tuolloin, erona vain se, että tuolloin viihtyvyydestä ei vielä keskusteltu yhtä paljon tai yhtä kriittisesti kuin nykypäivän koulussa.

Kari (1977, 45) epäilee tyttöjen viihtyvän koulussa paremmin, koska menestyvät siellä pääasiallisesti poikia paremmin. Toisena syynä hän näkee tyttöjen paremmalle viihtymiselle olevan sen, että pojat ovat tavallisesti fyysisesti aktiivisempia ja toiminnallisempia kuin tytöt. Eivätkä koulussa nyt käytettävät perinteiset opiskelumenetelmät siksi tue heidän kouluviihtyvyyttään. Karin kirjoituksesta on yli kolmekymmentä vuotta aikaa, ja jo tuolloin on tiedetty, että koulussa käytettävät opetusmenetelmät eivät ole tarpeeksi oppilasta ja erityisesti poikia aktivoivia. Onko opetuskäytänteissä tapahtunut muutosta vuosien aikana? Todennäköisesti opetusmenetelmät ovat menneet aktivoivampaan suuntaan, mutta muutos on aina hidasta. Tarvitaan pitkä aika tapojen ja käytänteiden muuttamiseen ja kehittämiseen, muutosta kuitenkin tapahtuu varmasti myös juuri nyt.

Osana viihtyvyyteen liitetään motivaatio omien tavoitteiden saavuttamisessa. Koulussa viihdytään paremmin ja uupuminen on vähäisempää, jos omat tavoitteet ovat selkeät. Tavoitteet ovat erilaisia ja voivat koskea esim. sosiaalisia suhteita tai menestymistä tietyssä oppiaineessa. Kuitenkin jos tavoitteita on, niihin suhtaudutaan myönteisesti, niiden saavuttamiseen on motivaatiota ja myös viihtyminen on pääosin parempaa. (Salmela-Aro 2008, 236–238). Miten paljon oppilaat ovat loppujen lopuksi tietoisia siitä, mitä tavoitteita kunkin asian opiskelussa on. Moniko oppilas tietää esimerkiksi



opetussuunnitelmista ja niistä tavoitteista, jotka pitää olla saavutettuna tiettyihin arvosanoihin. Auttaisiko oppilaitten motivaatiota, jos uuteen asiaan mentäessä keskusteltaisiin alueen tavoitteista laajasti ja selkeästi?

Lahikainen ym. (2005, 201) kirjoittavat artikkelissaan siitä, miten tärkeää lasten kanssa toimimisessa on muistaa lapsilähtöisyys. Ajatuksen voi mielestäni hyvin laajentaa koskemaan myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Meidän on ajateltava koulun viihtyvyyttä ja toimintatapoja nimenomaan lasten näkökulmasta. Miten lapset näkevät ja kokevat koulun arjen ja toimintatavat? Onko asioita järjestelty lasten vai aikuisten näkökulmasta? Miten koulu ja sen viihtyisyys aukenevat lapsen maailmassa?

Mielenkiintoinen havainto on myös se, että jo kolmekymmentä vuotta sitten tehdyssä tutkimuksessa opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nimenomaan kouluviihtyvyyden kannalta määriteltiin työrauhan ja kurin pitäminen luokassa, hyvä ja kiinnostava opetus ja tasapuolisuus. (Kari 1977, 51.) Laine (2000, 51) mainitsee ”hyvän” opettajan tuntomerkkeihin kuuluvan reilouden ja rentouden lisäksi myös jämäkkyuden ja jämäkän otteen luokkaansa. Kaikki nämä edellä mainitut ovat samoja asioita kuin oppilaiden kirjoitelmissa nyt. Opettaja rakentaa siis omalta osaltaan oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Opettajan ei tarvitse aina olla yltiö mukava ja oppilaiden kaveri, jämäkkyys ja tiukkuus kuuluvat myös olennaisesti opettajan työhön ja myös lapset tietävät sen.

Kouluviihtyvyyden kokemiseen ajatellaan siis vaikuttavan sukupuoli, ikä, kodin sosioekonominen taso, koulumenestys sekä koulun sijainti (Brunell & Kupari 1993, 50–52). Soininen (1989, 149–150) puolestaan määrittelee kouluviihtyvyys käsitteen laajalaisemmin. Hän jakaa viihtyvyyden käsitteet kouluun, kavereihin, kotiin ja oppilaaseen itseensä liittyviin. Karin (1977, 43–44) tutkimuksen mukaan oppilas itse määrittelee omaa koulussa viihtymistään opettajansa, itsensä, omien luokkatovereittensa, koulun fyysisen ympäristön ja sijainnin kautta. Näillä asioilla on kuitenkin erilainen merkitys lapselle eri ikävaiheissa ja niiden väliset suhteet ja merkitsevyys vaihtelevat. Kirjallisuus mieltää siis kouluviihtyvyyteen kuuluvan samanlaisia asioita, kuin oppilaat kirjoitelmissaan käsittelevät. Seuraavassa pohditaan hieman tarkemmin kouluviihtyvyyden teemoja sekä kirjoitelmien ja muun kirjallisuuden näkökulmista.

#### 4.1.2 Koulupäivän kestosta

Kirjoitelmissa toivottiin poikkeuksetta lyhyempiä koulupäiviä. Ristiriitaista on, että paljon myös kirjoitellaan siitä, miten lapset joutuvat olemaan liikaa yksin kotona, kun koulupäivät ovat lyhyitä ja vanhempien on käytävä töissä (Pulkkinen & Launonen 2005, 98–99). Tässä tutkimuksessa kuitenkin koulussa vietettävää aikaa toivotaan entistäkin lyhyemmäksi. Oppilaille kotona yksin vietettävä aika ei siis olekaan suuri ongelma ollenkaan? Tässä kohdassa asiaan vaikuttaa tietenkin myös tutkittujen oppilaiden ikä. Murrosikä lähestyvät nuoret ehkä toivovatkin enemmän vapauksia ja omaa tilaa. Kotona yksin oleminen on suurin ongelma ehkä peruskoulun alaluokkien oppilailla, joita ei voi jättää yksin kotiin.

”Esimerkiksi kouluinstituutioon usein liitetty pitkäväteisyys ja raskaus ovat rutinoitumiseen liittyviä sosiaalisen tilan ominaisuuksia” (Laine 2000, 35). Laine mainitsee usein koulua ajateltavan lineaarisen aikakäsityksen kautta. Koulun kesto on rutinoitunutta, oppitunti ja välitunti kestävät tietyn aikaa ja koulupäivän pituus on tietynmittainen. Haluttiinko oman tilan lisäämisen lisäksi kirjoitelmissa lyhyempiä päiviä ja pidempiä välitunteja siksi, että totutut rutiinit katkeaisivat ja koulun arkeen tulisi jonkinlaista ”tervetullutta” vaihtelua? Laine (2000, 41) mainitsee liiallisesta aikakäsityksestä keskittyvästä elämästä luopumisen olevan eduksi lasten lisäksi myös koulun aikuisille, erityisesti opettajille. Myös heidän hyvinvointinsa parantuu.

Kirjoitelmissa ei kuitenkaan määritelty tarkemmin, miksi lyhyempiä päiviä toivotaan. Tulee mieleen, että onko koulupäivien pituutta totuttu arvostelevaan liian pitkiksi periaatteella, että aina päivät voisivat olla lyhyempiäkin, vai koetaanko Suomen mallin lyhyet päivät raskaiksi raskaiden opiskelumenetelmien takia. Maailmalla asioita opiskellaan kokonaisuuksina, meillä puolestaan aineet on jaettu yksittäisiin oppitunteihin. Muualla koulun käyntiin liittyvät olennaisesti myös aamu- ja iltapäivätoiminta ja erilaiset kerhot. Tällainen toiminta mahdollistaa sen, ettei lapsien tarvitse olla niin paljon yksin kotona sillä välin kun vanhemmat tekevät töitä. (Pulkkinen & Launonen 2005, 27–28.) Koettaisiinko meilläkin pidemmät koulupäivät mielekkäämmiksi, jos mukana olisi vapaampaa aikaa ja kerhoja. Jos oppilailla olisi enemmän mahdollisuuksia valita tekemistään koulussa, ehkä he näin pystyisivät

paremmin kohdistamaan aikaansa mielenkiinnon mukaan. Vaikuttaisiko yleinen koulupäivän rakenteen muokkaaminen myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja motivaatioon positiivisesti. Myös opettajat näkevät koulupäivän rakenteen muokkaamisen hyvänä myös heidän oman viihtyvyytensä ja jaksamisensa kannalta (Pulkinen & Launonen 2005, 30). Muutos tuntuu siis olevan välttämätön, jos kaikki näkisivät sen olevan hyvästä.

Jos koulupäivän rakennetta muokattaisiin siten, että harrastukset ja muu vapaa-ajan toiminta olisivat koulun yhteydessä, muuttuisi olennaisesti myös koulun opiskelukulttuuri. Asioita tehtäisiin väkisinkin toisella tavalla, koska osana koulupäivään kuuluisivat harrastukset ja kerhot. Vaikka opiskelutavat eivät muuttuisikaan paljon, harrastukset ja tekeminen tulisivat tasapainottamaan ja antamaan vaihtelua perinteiselle työskentelylle. Muunlaisen toiminnan keskittäminen kouluhin olisi järkevää myös tilojen ja materiaalien saatavuuden kannalta, lasten ei tarvitsisi liikkua paikasta toiseen päivän aikana ja tärkeimpänä illat, jotka ovat nyt harrastusten aikaa, vapautuisivat perheen yhteiselle ajalle ja lasten rentoutumiselle. (Pulkinen & Launonen 2005, 63–64.)

#### 4.2 Opiskelumenetelmien muuttaminen

”Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista” (Opetushallitus 2004, 19). Oppilaiden kirjoittamien kirjoitelmien trendi tuntui siis poikkeuksesta olevan se, että opiskelutapoihin toivottaisiin enemmän toimintaa ja vaihtelevuutta. Kirjoitelmissa mainittiin retket, luokan ulkopuolella tapahtuvat opiskeleminen, näytelmät, projektit, tutkiminen, kirjojen lukeminen. Tuntuu siis, että ennen kaikkea kouluun toivottaisiin enemmän vaihtelevuutta opiskelumenetelmiin. Sitä, että joskus asioista opiskeltaisiin lukemalla, joskus niitä tutkittaisiin kokeillen.

Hooks (2010, 8) mainitsee kriittisen ajattelun olevan tärkeimpiä välineitä oppimisessa. Se on oppimisen lähtökohtana. Ongelmana vain on, että lapset usein lopettavat ajattelun, kun aloittavat koulun. Koulussa opitaan, ettei ajattelu ole tarpeellista eivätkä oppilaat enää innostu ja motivoitu ajatteluun tarvittavasta prosessista. Ajattelun lisäksi

hooks (2010, 44-45) puhuu vuorovaikutus- ja keskustelutaidoista ja siitä, miten ne ovat hyödyksi laadukkaassa oppimisessa. Ryhmässä ja luokassa tapahtuvassa keskustelussa asioita käsitellään monipuolisesti ja osallistajat ovat aktiivisia. Siksi myös uutta tietoa otetaan paremmin vastaan. Kirjoitelmissa toivottiin siis paljon tekemistä. Tästä herää kysymys siitä, minkälaista tekemistä haluttaisiin. Nähdäänköhän esimerkiksi ajattelu tekemisenä ja toimintana? Tärkeää on tietenkin pohtia myös sitä, minkälaisia taitoja ja tekemistä koulussamme tarvitaan ja sitä kautta opetetaan, tarvitaanko siellä ylipäänsä esimerkiksi ajattelun taitoja?

”Tiedollinen sisältö ja substanssi jäävät irrallisiksi ja itse asiassa kuolleiksi kirjaimiksi ellei kommunikatiivista tilaa synny” (Laine 2000, 93). Ajatteluntaidoista on lyhyt tie keskustelemaan oppimiseen ja opettamiseen. Keskustelun avulla opiskelijoiden asioiden oppiminen ja ymmärtäminen varmistuvat ja oppilaat saavat kuulla myös muiden ajatuksia ja mielipiteitä juuri opittuihin asioihin liittyen. Keskusteleva opetus tuntuu olevan nykyään merkittävämmässä roolissa koulussa, kuin se esimerkiksi omana kouluaikanani oli. Monipuolinen keskustelutaitojen oppiminen ja niiden harjoittelu on varmasti jokaiselle oppilaalle tulevaisuudessa hyödyksi.

Opiskelutavoista, jotka aktivoivat oppilaita ja osallistavat heitä toimintaan mukaan kirjoitetaan paljon. Yksi tällainen oppilaita aktivoiva tapa on tutkiva oppiminen. Sen tavoitteena on, että oppilaat innostuvat ja kiinnostuvat tutkimisesta. Lapset osallistuvat aktiivisesti koko prosessin ajan. Tutkivassa oppimisessa oppilaat saavat lähteä liikkeelle omista kiinnostuksenkohteista käsin. Tutkiminen on aktiivista, siinä edetään omalla tahdilla ja omista lähtökohdista käsin. Tekniikoita tai vaiheita muuttamalla se sopii kaikenikäisille oppilaille. Oppimisen kannalta merkittävää olisi, jos tutkittavassa ilmiössä lähdettäisiin liikkeelle lapsen omista mielenkiinnonkohteista käsin. Ilmiötä tutkittaessa ja siitä opittaessa hyödyksi voidaan käyttää mahdollisimman monenlaisia opiskelumenetelmiä, draamasta tiedon etsimiseen ja opiskeluun. (Kangassalo ym. 2005, 150.) Tutkivalla oppimisella saadaan siis aktivoitua oppilaita monipuolisesti. Oppilaat pääsevät tekemään asioita, kuten he itse toivovatkin. Oppiminen tapahtuu tekemisen lomassa ja tulee siksi mielekkäämmäksi.

Myös Niemi (2008, 47) esittelee artikkelissaan yhden tavan toteuttaa osallistavaa pedagogiikkaa. Hän lähtee liikkeelle oppilaiden omista pohjatiedoista ja rakentaa sitten

uutta jo opitun päälle. Uutta tietoa omaksutaan erilaisilla opetusmenetelmillä sekä toiminnan että perinteisemmän opiskelun kautta. Kun tietoa aletaan kerätä omista kiinnostuksen kohteista käsin, oppilaat motivoituvat opiskeluun toisella tavalla ja työskentelyn eriyttäminen tapahtuu tekemisen luonnollisena osana. Myös Kangassalo ym. (2005, 150–151) näkevät tutkivan oppimisen olevan mainio ratkaisu oppilaiden motivoimisen ja työskentelyn ongelmiin. Olennaista on siis oppilaiden oman pohjatiedon, harrastuneisuuden hyödyntämisen koulussa. Se, että pitää arkimaailman tietämystä opetuksen lähtökohtana, voi nostaa oppilaiden motivaatiota merkittävästi. Varsinaisessa opiskelussa tärkeänä nähdään omien kiinnostuksenkohteiden hyödyntäminen ja vaihtelevuus.

Niemi (2008, 47–49) mainitsee osallistavan pedagogiikan tuovan mukanaan myös oppilaalle luonnollisen ja laajemman oppimisympäristön. Projekti ja muunlaiseen työskentelyyn kuuluu luonnollisena osana liikkuminen luokassa ja itse luotujen oppimisympäristöjen parissa. Oppimisesta tulee aktivoivampaa ja oppilaat motivoituvat. Hän kertoo havainneensa myös mielekkyyden oppikirjatyöskentelyä kohtaan kasvaneen. Oppilas nauttii siis perinteisestä kirjallisesta työskentelystä kovasti, jos hänelle tarjotaan työskentelyn tasapainottamisen kannalta mahdollisuuksia muunlaiseen, vaihtelevaan oppimiseen. Yhdessä kirjoitelmissa sanottiin jatkuvan oppikirjojen tekstien parissa työskentelyn aiheuttavan teksteihin kyllästymisen. Vaihtelevien oppimistapojen ja eri lähteiden sopivalla hyödyntämisellä ehkäistään tämän kyllästymisen syntymistä. Kirjoitelmissa toivottiin vapauksia ja vaikutusmahdollisuuksia koulun arkeen, Niemen kuvailemassa opiskelutavassa liikkuminen ja siitä seuraavat vapaudet kuuluvat luonnollisena osana opiskeluun.

Laineen (2000, 32) mukaan oppilaan tärkein paikka, ”kiintopiste” koulussa on pulpetti. Asioita tehdään ja maailmaa katsellaan siitä käsin ja suhteessa siihen. Kirjoitelmissa ei ollut yhtään mainintaa pulpeteista, sen sijaan koulun fyysistä ympäristöä pohdittiin paljonkin. Johtuuko tämä mahdollisesti siitä, että pulpetista eroon pääsyn ajateltiin sisältyvän toiveisiin vapaammasta opiskeluympäristöstä tai sitten oppilaat eivät edes nähneetkään niitä tärkeinä tai ongelmallisina, eikä niistä siksi kirjoitettu. Vaikkei pulpeteista suoraan ollutkaan mainintoja, sen sijaan tekemistä ja tutkimista korostettiin paljon. Voi olla, että tekemisen nähtiin syrjäyttävän pulpetit.

Ajatuksia opiskeluympäristön laajentamisesta esiintyi kirjoitelmissa useita. Niissä toivottiin, että asioita voisi opiskella myös luokan ulkopuolella ja erilaisten retkien yhteydessä. Myös Niemi (2008, 48–49) tunnustaa retkien merkityksen osana oppilaiden oppimisympäristöä. Retket koulun alueen ulkopuolelle antavat oppilaille laajemman käsityksen yhteiskunnastamme ja auttavat opiskelijoiden asioiden kytkeytymistä laajempaan kokonaisuuteen. Oppilaat toivoivat kirjoituksissaan paljon retkiä ja niiden merkitys tuntui kasvavan, mitä vanhemmaksi oppilaat tulivat. Samoin kuin ihmisen ”oman tilan” tarve kasvaa kun ikää tulee lisää. Tilaa tarvitaan lisää, koska nuoret etsivät itseään. (Raitanen 2001, 199) Oppilaat näkevät retket ehkä myös mukavana vaihteluna koulun arkeen, mutta huomaamattaan niillä tullaan oppineeksi ja omaksuneeksi paljon tärkeitä asioita. Mielenkiintoista on pohtia, miksei koulun lähiympäristöä hyödynnetä opiskelussa laajemmin, muutamassa kirjoitelmassa mainittiin, että olisi mielenkiintoista mennä opiskelemaan esim. matikkaa ulos. Oppilaat saisivat siis etäisyyttä pulpeteihinsa sekä liikkumisvapauksia.

Opettajan ja oppilaan roolit oppimisprosessissa ovat muutoskassa. Oppilaan osa muuttuu jatkuvasti aktiivisemmaksi siinä missä opettaja on siirtymässä keskiöstä oppimisen ohjaajaksi. (Hietala ym. 2005, 165–166.) Clarke (2003, 6) huomauttaakin, että joskus opettajat ovat huolissaan vallan menettämisestä oppilaille. Samalla hän vakuuttaa kuitenkin, että kun oppilaille antaa enemmän valtaa ja vastuuta omasta toiminnastaan, he käyttäytyvät ja osaavat käyttää saatua valtaa paremmin. Rantala (2006, 124–134) toivoo, että oppimisessa hyödynnettäisiin laajemmin sekä opettajan että oppilaiden osaamista. Hän kehottaa siirtymään pois opettajajohtoisesta opetuksesta ja hyödyntämään oppilaiden omaa osaamista ja tekemistä laajemmin. Opettajan tehtävänä on asettaa työskentelylle rajat ja raamit sekä tukea työntekoa, mutta varsinaisen työn tekevät oppilaat itse. Pääpaino ei ole opettajassa ja hänen työnsä tekemisessä vaan oppilaiden tekemisessä, opiskelussa.

Tutkivassa oppimisessa tietenkin myös opettajan läsnäolo ja panostus on tärkeä. Tärkeää on kuitenkin myös se, että opettaja malttaa antaa tilaa oppilaiden omalle tekemiselle ja oppimiselle eikä huomio suinkaan ole hänessä. Opettajan merkitys on suuri taustatekijänä ja opiskelijoiden suunnitteluvaiheessa. (Darling-Hammond 2007, 25.) Opettaja on osa oppimisprosessia siksi, että hän luo puitteet ja mahdollistaa oppilaiden

oppimisen ja opiskelun. Opettajan tehtävä on olla läsnä ja tarvittaessa saatavilla. Oppilaiden ei suinkaan ole tarkoitus selvittää oppimisesta yksin, mutta heidän on itse tehtävä työ oppiakseen. (Kangassalo ym. 2005, 151.) Kirjoitelmissa oli paljon pohdintoja opiskelusta ja oppimisesta. Niissä toivottiin lisää tekemistä ja tutkimista opiskelumenetelmiin. Opettajan osallisuudesta opiskelussa ei kuitenkaan ollut mainintoja juuri yhtään. Johtuuko se, ettei opettajan toiminnasta kirjoitettu mitään, siitä, että opettajajohtoisesta opiskelusta halutaan päästä pois ja korvata se toiminnallisemmilla opiskelutavoilla vai eikö perinteistä opettajajohtoista opiskelua nähdä ongelmallisena eikä siitä siksi kirjoitettu.

Kangassalo ym. (2005, 146–147) painottavat artikkelissaan toiminnan ja tekemisen tärkeyttä lapselle. Lapsi oppii tekemällä ja tutkimalla, miksei tätä siis hyödynnetä laajemmin myös koulussa? Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi (Opetushallitus 2004, 18).

#### 4.2.1 Taito- ja taideaineita kouluun

Rantala (2006, 47) nimeää yhden lukunsa ”Leikki, vapaus ja kiireettömyys ovat oppimisen ilon ystäviä.” Rantala näkee siis oppimiseen kuuluvan osana leikkimisen ja vapaudet. Nämä korostuvat mielestäni parhaiten taito- ja taideaineiden tunneilla, jossa usein annetaan enemmän mahdollisuuksia toteuttaa itseään vapaammin. Kirjoitelmissa toivottiin, että joskus saisi valita, mitä tehdään ja miten tehdään. Myös taideaineiden tunneilla toivottiin saavan useammin mahdollisuuksia toteuttaa omavalintaisia töitä. Oppilaat toivoivat myös saavan vaikuttaa opetettaviin aineisiin enemmän. Kirjoitelmissa kysyttiin myös, miksei kotitaloutta opeteta jo alakoulussa. Mahdollisuus valita aineita vaihtelee ilmeisesti koulujen välillä, tässä luokassa tuota mahdollisuutta valita joitakin opetettavia aineita toivottiin kovasti. Oppilaiden toiveet oppiaineiden suhteen tuntuivat heijastelevan heidän omia harrastuksiaan, ehkä he kokevat, että harrastuksen tuominen osaksi koulua onnistuisi parhaiten valinnaisten aineiden ja taito- ja taideaineiden tunneilla. ”Oleellista kuitenkin on, että ilmaistuaan itseään tavalla tai toisella ihminen kokee itsensä tuon itsetoteutuksen tuotoksena” (Heikkinen 2001, 33).

Niemi (2008, 50–51) painottaa artikkelissaan luovan toiminnan olevan tärkeä osa oppimista. Se antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista ja toteuttaa itseään laajemmin sekä se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kokonaisvaltaisempaan oppimiseen. Kun oppilaiden antaa vapaasti toteuttaa itseään, luonnollisena osana mukaan tulevat nuorisokulttuuriin kuuluvat asiat, esim. muoti ja musiikki. Tämä puolestaan tuo jälleen koulumaailmaa hieman lähemmäksi oppilaiden arkimaailmaa.

Yllättäviä minulle olivat kuudennen luokan kirjoitelmien useat toiveet saada tehdä näytelmiä tunneilla. Usein puhutaan, että teini-ikää lähestyessään oppilaita on vaikea saada heittäytymään mukaan toimintaan, mutta kirjoitelmissa nimenomaan näyttelemistä toivottiin enemmän. Ehkä draamaa tosiaan kaivattaisiin kouluihin. Draaman käyttämisen myönteisiä kokemuksia raportoidaan paljon. Sillä on saavutettu laajoja myönteisiä kokemuksia ja hyviä tuloksia. Oppilaat oppivat asioista ja itsestään sekä muista paljon draaman tunneilla. Foorumteatteri on koettu hyväksi tavaksi saada myös vanhemmat mukaan koulutyöhön. Rooleja vaihtamalla oppilaat ja vanhemmat saavat pienen kokemuksen siitä, miltä toisesta tuntuu. (Airola 129–131.)

Vuorikoski ja Kiilakosi (2005, 330) mainitsevat, että tunteilla ja luokan keskinäisille suhteilla pitäisi olla koulussa paljon nykyistä suurempi merkitys. Sekä oppilaat että opettajat ovat inhimillisiä ihmisiä ja siksi tuovat tunteet mukanaan kouluun. Tunteet kuuluvat kouluun. (hooks 2010, 82.) Tunteet kuuluvat osana elämään, mutta niiden merkitystä harvoin tunnustetaan koulussa. Valitettavan vähäisesti ne huomioidaan osana oppimista. Todellisuudessa tunteet ovat aina osa oppimisprosessia, ilman tunteita harvoin oppimistakaan tapahtuu. (Rantala 2006, 9-14.) Kirjoitelmissa toivottiin usein välitunteja ja oppimiselta vapaata aikaa pidemmäksi. Rantala (2006, 17) toteaa välituntien aikana olevan mahdollista näyttää ja tuntea erilaisia ja vaihtelevampia tunteita kuin tunneilla. Ehkä oppilaat toivovat enemmän aikaa välitunneille, koska näinä aikoina sallitaan vapaampi oleminen sekä mahdollisuus tuntea ja olla oma itsensä. Laes (2005, 36) huomauttaa tunnekasvatuksen olevan kodin ja koulun yhteinen asia. Hän mainitsee myös, että tunnekasvatus on parhaimmillaan arjen oikeissa tilanteissa. Draama on väline, jolla päästään mahdollisimman lähelle näitä arjen oikeita tilanteita koulussa. Draaman osuus koulussa tulee mahdollisesti tulevaisuudessa olemaan merkittävämpi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 159).



Kokemalla oppii parhaiten. Kaikilla kouluilla ei välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia ja tilaisuuksia järjestää oppilaille monipuolisia kokemuksia, mutta kuitenkin vähällä ajatustyöllä saadaan riittäviä tuottamaan oppilaiden mieliin jääviä mielekkäitä kokemuksia. (Niemi 2008, 52.)

#### 4.2.2 Media ja teknologia osana oppimista

”Ensimmäinen askel on, että kasvattajat näkisivät mediateknologian sisältöineen vähemmän moralisoivin silmin. Koulun haasteissa on samaa kuin lasten mediasuhteissa: monipuolisuuden tärkeys. On pysyväisluonteisia perusasioita, jotka on hyvä oppia. Nekin toki muuttuvat aikojen myötä, kuten todettiin lukutaidon laajenemisesta. Samalla olisi oltava avoin uudelle, opittava oppimishalua ja vanhasta pois oppimista kiinnipitämisen sijaan.” (Pohjola & Johnson 2009, 108–109.)

Ehdottomasti suurimmassa osassa kirjoitelmia oppilaat toivoivat hyödynnettävän enemmän tietotekniikkaa opetuksessa ja oppimisessa. Tietotekniikka oli selvästi näkyvin yhteneväinen asia, jota oppilaat toivoivat. Media on suuri osa lapsen elämää vauvasta asti. Mediakulttuurin muutos näkyy jo päiväkotikäisissä lapsissa. Tietotekniikka kuuluu pienten lasten arkeen ja sen käyttäminen tapahtuu luonnollisesti ja ennakkoluulottomasti. (Pennanen 2009, 183; Hietala ym. 2005, 175.) Media vaikuttaa suuresti lapsen elämään jo ennen koulun aloittamista. Media kuuluu osana lasten omaan kulttuuriin, siksi sillä on tärkeä rooli lapsen elämässä. Haittaako media koulunkäyntiä? Pohjola ja Johnson (2009, 9, 11) kysyvätkin, onko mediakulttuurilla ylipäänsä omaa paikkaansa ja tilaansa koulussa.

Jo vuosituhaten alussa oli tiedossa, että teknologiasta tulee entistäkin suurempi osa arkipäiväistä elämäämme. Sen tiedettiin vaikuttavan merkittävästi myös kouluihin ja muille elämän alueille. Teknologisen vallankumouksen vaarat ja mahdollisuudet kyettiin tunnistamaan jo tuolloin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 278–280.) Tekniikan vaikutukset oppimisympäristön muutokseen arvioitiin olevan merkittäviä (Pohjonen & Auer 1995, 14–15). Teknologian merkitys tulee kasvamaan edelleenkin, kasvun määrää ja muotoa ei vielä tässä vaiheessa voida kuitenkaan ennustaa tarkkaan. Teknologiasta tulee kuitenkin luonnollinen osa kulttuuriamme. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 35–36.)

Usein tietotekniikan yleistymistä lasten ja nuorten elämässä päivitellään ja jopa pelätään. Pelätään sitä, mitä kaikkia negatiivisia seurauksia sen yleistymisellä on lasten ja nuorten elämässä. (Lahikainen 2005, 204.) Huoli saattaa ajoittain olla aiheellinen, mutta tietotekniikan yleistyminen on väistämätöntä. Se, mitä voidaan asian eteen tehdä, on auttaa lasta ja nuorta pärjäämään tietotekniikan maailmassa. Tietotekniikan yleistyminen heittää haasteen niin kouluille, kuin myös kodeille. Aiheellista on miettiä, miten tukea lasta monipuolisesti hänen kyvyssään suhtautua kriittisesti esim. Internetin tai muun median maailmaan.

Pennanen (2009, 203–204) nostaa esille käsitteen ”lapsilähtöinen mediakasvatus”, jossa nimensä mukaan, käsitellään lasten mediaa lasten kiinnostuksen kohteista käsin. Asioita, jotka kiinnostavat, ihmetyttävät, pelottavat lapsia. Yleensä nämä asiat ovat erilaisia, kuin me aikuiset uskomme niiden olevan tai ainakin asiat on koettu hyvin eri tavoin. On virhearvio olettaa jotakin, kun asioita voisi yhtä hyvin kysyä. (Pennanen 2009, 203–204.)

Tietotekniikka on niin suuri osa oppilaiden arkea, joten on jopa kummallista, miten sitä ei hyödynnetä opiskelussa enemmän. Tietotekniikan parissa työskenteleminen on niin luonnollinen tapa nuorille, että sen avulla opiskelusta tulisi varmasti mielekkäämpää ja motivoivampaa. Tietotekniikalla on varmasti oma osansa tutkivassa oppimisessa. Tiedon haku ja erilaisten ohjelmien käyttötaito on nykyään tärkeää. Lopputuotosten esittelyssä tekniikalla olisi varmasti myös oma paikkansa. (Kangassalo ym. 2005, 151–152.)

Teknologia antaa nuorille mahdollisuuden päästä käsiksi aikaisemmin kaukaisina olleisiin asioihin. Oppilaat motivoituvat asioista oman kiinnostuksensa mukaan, he etsivät ja löytävät sellaista tietoa, kun haluavat löytää ja käyttävät sitä sitten parhaalla itse näkemällään tavalla. Tieto ja taito lisääntyvät koko ajan. (Lahikainen ym. 2008, 306.) Myös Pohjola & Johnson (2009, 17) painottavat, että median parissakin tapahtuu oppimista kuten myös opettamista sekä suuria oivalluksia. ”Tietotekniikka tulee pedagogisesti tärkeäksi silloin, kun oppijat pyrkivät selvittämään monimutkaisiakin ilmiöitä oman tutkivan ja kokeilevan käytäntönsä kautta” (Sinko & Lehtinen 1998, 249).

Tietotekniikan laajamittaisemmalla tuomisella kouluihin on erityisen iso merkitys pojille. Lehtimäki ja Suoranta (2005, 192–193) ehdottavat, että tietotekniikan kehitys yleisestikin on ylipäänsä ollut ”maskuliinista”. Pojat motivoituisivat perinteisemmistäkin pilkkuharjoituksista, jos harjoitukset tehtäisiin paperin sijaan tietokoneilla. Jos jo näin pieni muutos tekisi ihmeitä poikien motivaatiolle, täytyy tilaisuus hyödyntää. Lapset kaikkiaan ovat kiinnostuneita ja innostuneita median käyttäjiä (Pohjola & Johnson 2009, 91). Luulisi siis poikien lisäksi myös tyttöjen motivoituvan tietotekniikan avulla tapahtuvasta oppimisesta.

Median merkitys on kasvanut ja mediamaailma muuttunut niin nopeasti, että on ymmärrettävää, että vanhempien ja muiden aikuisten saattaa olla hankala pysyä mukana (Pohjola & Johnson 2009, 11). Lähtökohta nykyisen nuorison kohdalla on hyvin erilainen, he ovat tottuneet elämään ja pärjäämään median kanssa hyvin nuoresta asti. He osaavat toimia erilaisissa median ympäristöissä hyvin sekä osaavat ottaa haltuun uusia mediaympäristöjä aikuisia nopeammin. Heidän median käyttönsä tapahtuu luonnollisesti, koska he ovat jo niin pienestä pitäen toimineet niiden kanssa. Aikuiset puolestaan ovat joutuneet opettelemaan kaiken vasta aikuisiällään.

Sinko & Lehtinen (1998, 247–249) tuovat kirjassaan esiin sen, että opettajia on koulutettu tietotekniikan käyttämiseen opetuksessa jo hyvin kauan. Tästä näkökulmasta katsottuna mielenkiintoista on, miten sen hyödyntäminen voi olla niin vähäistä koulussa nykyään. Ristiriitaista on myös se, että tietotekniikan kurssit tuntuvat kiinnostavan opettajia laajasti, mutta siitä huolimatta niiden liittäminen omaan opetustyöhön nähdään haastavana eikä niitä hyödynnetä arkipäivän työssä paljoakaan. Tietotekniikan tulevaisuus koulussamme nähdään kuitenkin myönteisenä. He uskovat, että suurin enemmistö tulee vielä tulevaisuudessa hyödyntämään sitä opetuksessaan.

Suurimpia haasteita tietotekniikan hyödyntämisessä on opettajien oman taidon kehittäminen. Opettajia koulutetaan tietotekniikan käytössä ja hyödyntämisessä, mutta siltikin sen tuominen kouluun on haastavaa. (Kangassalo ym. 2005, 162.) Myös mielipiteiden ja asenteiden muokkauksessa on kehitettävää. Opettajien ei saisi nähdä tieto- ja viestintättekniikkaa välttämättömänä pahana ja pakkona vaan pikemminkin mahdollisuutena ja yhtenä opetusmenetelmänä muiden joukossa. (Hietala ym. 2005, 167.) Lisäksi yhtenä haasteena tietotekniikan käyttöönotossa nähdään olevan

tietokoneiden vähäinen määrä, materiaalin määrästä seuraava runsauden pula, mutta toisaalta myös kotimaisen materiaalin vähyys. Ongelmana on myös se, että ”koulutyön muodot” ovat vakiintuneet ja ottaneet paikkansa jo paljon ennen kuin tietokoneet tulivat kouluihin, joten muutos ja sen omaksuminen tapahtuu aina hitaasti. Myös käytännön vihjeitä toivottaisiin olevan enemmän. (Sinko & Lehtinen 1998, 248–249.)

Usein sanotaan, että teknologian käyttö kouluissa on toistaiseksi vähäistä, eikä opettajilla ole riittäviä eväitä sen monipuoliseen hyödyntämiseen. Kangassalon ym. (2005, 145) mukaan peruskoulujen tietotekniikan hyödyntäminen olisi jo nyt monipuolista. He ehkä vertaavat peruskoulun tietotekniikan käyttöä päiväkotien vastaavaan ja näkevät määrän olevan siihen suhteutettuna laajempaa. Näkökulma on kuitenkin hyvin erilainen verrattuna valloillaan olevaan mielipiteeseen.

Tulevaisuuden tavoitteena on, että tieto- ja viestintäteknikasta tulee yksi opetusmenetelmä muiden joukkoon (Hietala ym. 2005, 167). Sen käyttöä ei siis tarvitsisi erikseen teroittaa tai painottaa. Tekniikkaa käytetään samassa suhteessa kuin muita opiskelumenetelmiä, jos ei vieläkin laajemmassa mittakaavassa. Teknologia auttaa koulua kytkemään opiskeltavia asioita muuhun elämään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 36) Ehkä teknologian laajamittaisella hyödyntämisellä saadaan aikaiseksi opetusmenetelmä, joka tavoittaa vihdoin suuren koulutuksemme puutteen ja se kytkee yhteen koulussa opiskeltavat asiat osaksi oppilaiden arkielämää.

### **4.3 Oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulussa**

Opetussuunnitelmassa (2004, 19) sanotaan ”opettaja valitsee työtavat”. Opettaja on siis se henkilö, joka päättää siitä, mitä luokassa koskakin tapahtuu ja miten asioita tehdään ja opiskellaan. Kuitenkin opettajan tulee opettaa myös oppilaslähtöisesti ja siksi muokata menetelmänsä siten, että työtavat olisivat mahdollisimman hyvin oppilasta kannustavia ja motivoivia.

Useat oppilaat toivoivat enemmän vaikutusmahdollisuuksia, mutta he eivät maininneet moniakaan esimerkkejä siitä, minkälaisiin asioihin tahtoisivat vaikuttaa. Opettajat eivät yleensä anna oppilaille tarpeeksi mahdollisuuksia vaikuttaa koulutyöhön ja opiskelumenetelmiin (Harter 1996, 20). Vaikuttamistoiveet olivat erilaisia, hyvin

pienistä luokan tavoista isompiin koulukulttuuria koskeviin asioihin. Kirjoitelmissa mainittiin esim. mahdollisuuksista saada esittää toiveruokia kouluruokailuun, saada vaikuttaa tunnilla tapahtuvaan tekemiseen, usein oli kuitenkin kirjoitettu pelkästään, että saisi päättää itse joistakin asioista. Erityisesti kuudennen luokan kirjoitelmissa toivottiin mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan tunnilla tapahtuvaan tekemiseen. Opettajan kerrottiin päättävän opiskelutavan ja nyt oppilaat toivoivat enemmän mahdollisuuksia osallistua opiskelua koskevien valintojen tekoon. Toiveita vaikutusmahdollisuuksista oli kuudennella huomattavasti neljettä luokkaa enemmän, mitä on tapahtunut parissa vuodessa? Vaikutusmahdollisuudet nähtiin tärkeämpänä, kun ikää tuli lisää. Ehkä jälleen on kyse oppilaan oman tilan kasvavasta tarpeesta, kuten edellä on käynyt ilmi. Jo Liinamo & Kannas (1995, 127–128) kirjoittivat artikkelissaan, että oppilaan koulussa viihtymisen kannalta tärkeää on, että hän saa äänensä kuuluville. He kuitenkin huomauttivat myös siitä, että koulussa ei anneta riittävästi mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa yhteisiin asioihin. Mahdollisuuksien lisääminen parantaisi heidän mukaansa kouluviihtyvyyttä.

Virkin (2008, 35–38) mukaan tärkeää on pohtia sitä, minkä verran lasten tarvitsee osallistua kokeakseen osallisuutta omasta mielestään riittävästi. Toiselle oppilaalle riittävää on siis se, että hän saa itse päättää, minkä värisellä langalla neuletyönsä tekee, siinä missä toisen oppilaan tulisi saada päättää kokonaisuudessaan, minkälaisen neuletyön tahtoo tehdä. Osallistumisen tarpeita on erilaisia, mielenkiintoista on se, miten opettaja pyrkii vastaamaan kaikkien toiveisiin. Niemi (2008, 51) esittelee itse käyttävänsä oppilaiden vaikutusvaltaa istumajärjestyksen suunnittelussa. Samalla harjoitellaan demokratian toteuttamista käytännössä. Oppilaat valitsevat keskuudestaan edustajat, jotka suunnittelevat luokan istumajärjestyksen. Istumajärjestys saattaa tuntua pienehköltä mahdollisuudelta vaikuttaa, mutta sen merkitys voi olla nuoren kokemana hyvinkin suuri. Tärkeää on siis samalla miettiä myös se, miten hyödyntää annetut vaikutusmahdollisuudet oppilaille, paljonko niistä saa irti.

Karlssonin (2000, 34) mukaan lasten ajatuksia ei nähdä yhteiskunnassamme riittävän tärkeinä. Hän kuitenkin muistuttaa, että asioita on nyt ryhdytty muuttamaan ja lasten ajatuksia pyritään kuuntelemaan ja ottamaan vakavammin, esim. lapsiasiamies on ajamassa lasten etuja. Ehkä kouluissakin on siirrytty enemmän kuuntelemaan ja

keskustelemaan lasten toiveista ja ehdotuksista. Onhan kouluihin perustettu oppilaskuntia, jotta oppilaat saisivat paremmin oman äänensä kuuluville.

Karlssonin (2000, 37–38) mukaan usein tehdään se virhe, että aikuiset ajattelevat tietävänsä, miten oppilaat asioista ajattelevat ja miten heidän parhaakseen on toimittava. Tosi asia on kuitenkin, että lapset hahmottavat maailmaa erilaisella tavalla kuin luullaan. Kun huomioidaan lapsen oma näkökulma, opitaan paljon heidän tavastaan hahmottaa asioita. Hän ehdottaa myös, ettei nämä kaksi erilaista näkökulmaa (aikuisten ja lasten näkökulmat) tarvitse olla toisiaan poissulkevia. Kun ajatuksia huomioidaan kummastakin, saadaan aivan uudenlainen yhteisöllinen lähestymistapa.

Karlsson (2000, 62) mainitsee yhdeksi tavaksi lisätä lasten äänen kuuluviin saamista ja aikuisten mahdollisuutta ja velvollisuutta kuunnella sanottavia, lisätä mahdollisuuksia ”soljuvaan dialogiin”. Siinä sekä lapsi että aikuinen voivat tehdä keskusteluun aloitteita sekä kysyä ja vastata kysymyksiin. Lapsi ja aikuinen ovat siis tasavertaisia vuorovaikutuksessaan ja siten oppilaidenkin on helpompi tuoda esiin omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Dialogisuus kasvattaa yhteisöllisyyteen ja edistää näin koulunkin yhteisöllisyyden syntymistä. Dialogisuus tukee samalla myös oppilaiden yksilöllistä kasvua ja edistää inhimillisemmän vuorovaikutuksellisen tilan syntyä kouluissa. (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 314).

Opettajan ja oppilaiden valtasuhteet ovat eriarvoisia. Lisäämällä dialogia koulun sisälle näitä valtasuhteita saataisiin kavennettua. Oppilaille tulee antaa lisää mahdollisuuksia kertoa avoimesti ajatuksistaan, tulla kuulluiksi sekä vakavasti otetuiksi. (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 329.) Jos oppilaat saavat kokemuksen siitä, että heitä kuullaan ja heidän ajatuksillaan on merkitystä, he ehkä vähitellen oppivat kiinnostumaan asioista, perustelemaan omia mielipiteitään sekä oppivat erilaisia vaikuttamisen malleja. Dialogin käyttäminen koulussa opettaa oppilaita hyväksymään ja sietämään erilaisuutta, mutta samalla opettaa kuitenkin myös toimimaan yhdessä.

#### 4.4 Oppilaslähtöisyys koulussa

”Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista” (Opetushallitus 2004, 14). Shulman painottaa (2007, 13)

artikkelissaan, että opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa on kolme tärkeää näkökulmaa. Opettajan on oikeasti tunnettava ja ymmärrettävä, että hänen oppilaansa ovat yksilöitä. Toiseksi, oppilaiden tuntemisen lisäksi, heistä on myös välitettävä. Viimeisenä opettajan on ymmärrettävä, että myös hän voi erehtyä ja, että se on inhimillistä. Opettajan tärkein velvollisuus on tietää ja tuntea oppilaansa sekä välittää heistä. Tietäminen ilman välittämistä ei ole opettamista. (Shulman 2007, 15.)

Opetuksessaan opettajan on selvitettävä, mitä oppilaat jo tietävät ja mitä heidän tulee vielä tietää opiskeltavasta asiasta. Jotta tämä voidaan selvittää, opetuksen on mentävä pintaa syvemmälle. Se tapahtuu siten, että myös oppilaisiin tutustutaan pintaa syvemmin, oppilaantuntemus muodostuu tästä näkökulmasta ajateltuna siis erittäin tärkeäksi. (Hooks 2010, 19.)

Oppimisen tulisi useammin lähteä liikkeelle oppilaiden omista mielenkiinnonkohteista käsin (Hietala ym. 2005, 184). Opettajan on työssään ts. opetuksen suunnittelussa lähdeittävä liikkeelle oppilaiden kokemuksista ja pohjatiedoista. Uusi tieto opitaan sitten jo tiedetyn lisäksi. Miten vastata oppilailla jo olemassa oleviin, eritasoisin pohjatietoihin ja tarjota jokaiselle yksilöllisesti tarpeeksi haasteellista tietoa? (Clarke 2003, 25; Darling-Hammond 2007, 19, 25-7.)

Eriyttäminen on teemana mielenkiintoinen, se tuntuu olevan tällä hetkellä usein puheenaiheena. Kirjoitelmista kävi ilmi, että luokkien lahjakkaat oppilaat tuntevat jäävänsä paitsioon koulussa. Usein erityisesti tytöt unohdetaan huomioida yksilöinä eikä heitä rohkaista, kannusteta tai haasteta riittävästi (Harter 1996, 35). Miten lahjakkaita oppilaita huomioidaan opetuksessa yleensä? Monenlaisia tukipalveluita tarjotaan heikoille oppilaille, mutta tuetaanko lahjakkaiden oppilaiden kehittymistä mitenkään? Opetussuunnitelmassa (2004) käsitellään perusteellisesti sitä, miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat näyttäytyvät koulussa. Erityisenä ryhmänä se täytyykin selvittää perusteellisesti, mutta siinä ei kuitenkaan ole mainintoja lahjakkaita oppilaita erityisenä ryhmänä. Kenen vastuulla on riittävän haasteellisen opetuksen järjestäminen heille? Joissakin alaluokkien kirjasarjoissa, esimerkiksi pikkumetsän aapinen, jossa tarjotaan eritasoisia tehtäviä erilaisille opiskelijoille. Hietala ym. (2005, 184) mainitsevat tutkivan oppimisen olevan yksi tie eriyttämiseen. Siinä oppilaat etenevät tutkimuksissaan ja opiskelussaan omaa tahtiaan ja heille sopivimpia opiskelutapoja

hyödyntäen. Ehkä esimerkiksi näin lahjakkaatkin oppilaat saisivat riittävästi haastetta opintoihinsa.

Lehtimäen ja Suorannan (2005, 189) mukaan tytöt ja pojat oppivat eri tavalla ja opetusmenetelmät, joita suositaan kouluissa, sopivat tytöille poikia paremmin. Ehkä yksipuolisten opetusmenetelmien vuoksi kirjoitelmissa toivottiinkin enemmän vaihtelua. Oppilaita tulisi opetusmenetelmienkin kohdalla ajatella yksilöinä, jokaisella on se itselle sopivin oppimistapa ja koulun tehtävä on auttaa oppilasta löytämään ne itselle tehokkaimmat tavat. Jos perinteiset opiskelumenetelmät suosivat tyttöjä, tulee pojillekin sopivia vaihtoehtoja pyrkiä löytämään. Miten samanlaista ja toisaalta myös erilaista kouluelämä ja tulokset olisivat, jos opetusmenetelmät suosisivatkin enemmän poikia kuin tyttöjä? Mielenkiintoista on pohtia myös sitä, jos perinteiset opetusmenetelmät nähdään tyttöjä suosivina niin olisivatko aktiiviset menetelmät, tutkiminen, draamaa, tekeminen poikia suosivia. Kai tytötkin pärjäisivät samalla tavalla tällaisessa koulussa? Lehtimäki ja Suoranta (2005, 191, 198) pohtivat artikkelissaan lisäksi myös mielenkiintoista ajatusta siitä, miten erilaisia ja miten eriäviä tarpeita tytöillä ja pojilla loppujen lopuksi on. Ehkä oppilaita olisi keskityttävä ajattelemaan nimenomaan oppilaina ja kohdata heidät heidän omista tarpeistaan käsin yksilön oppimista ja kehittymistä tukien. Tytöt ja pojatkin ovat kuitenkin yksilöitä.

Pohjola & Johnson nimeävät uuden käsitteen, uusyhteisöllisyyden. Hän toteaa sen syntyneen perinteisemmin ymmärretyn yhteisöllisyyden rinnalle, ei syrjäyttämään sitä. Uusyhteisöllisyydellä tarkoitetaan virtuaaliyhteisöllisyyttä, eli Internetissä tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa. (Pohjola & Johnson 2009, 92–93.) Kyseessä on siis virtuaalimaailman yhteisöjen, esim. facebook ja twitter. hyödyntäminen koulussa. Pohjola & Johnson (2009, 9) toteavat lasten oppivan erityisen yhteisöllisesti medioiden ääressä. Medioita käytetään usein ilman aikuista ja aikuisen tukea. Aikuiset pikemminkin rajoittavat ja hillitsevät sen käyttöä. Medioita käsitellessä tukena usein kuitenkin on vertaisryhmä, kavereita. Yhdessä asioita tutkitaan ja niistä opitaan sekä myös opetetaan omaa tietoa toiselle.

Mielenkiintoista on myös pohdinta yksilöllisyydestä ylipäänsä. Miten yksilöllistä tai yhteisöllistä kouluelämän tulisi ideaalisesti olla? Yksilöllisyyden huomioiminen ja tunnustaminen kasvattaa omalta osaltaan oppilaiden kykyä ymmärtää erilaisuutta.



Toisaalta yhteisöllinen tekeminen tukee myös kykyä toimia yhdessä kaikkien erilaisten yksilöiden kanssa. Laine (2000, 19) kirjoittaa yksilöllisyyden koskettavan eri tavalla erilaisista taustoista olevia oppilaita, sen merkitys siis vaihtelee oppilaiden välillä. Laine toteaa myös yksilöllisyyden korostamisessa olevan omat riskinsä. Missä on siis sopiva suhde yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä?

#### 4.4.1 Oppilaiden arkielämä osaksi koulua

Yksi suurimmista ongelmista nykyisessä koulussamme on se, miten kaukana koulumaailma ja lasten arkimaailma toisistaan ovat. Tämä on aihe, josta myös kirjoitetaan paljon. (ks. esim. Laine 1997, 2000, Pulkkinen & Launonen 2005.) Nämä kaksi ulottuvuutta, oppilaan koulumaailma ja arkimaailma on saatava kohtaamaan koulussa paremmin.

Oppilaiden elämä on jakaantunut erilaisiin lokeroihin. Koulu, perhe ja harrastukset ovat erillisiä eivätkä ne kohtaa toisiaan. (Pulkkinen & Launonen 2005, 29.) Oppilaiden kirjoitelmissa toivottiin, että harrastuksia hyödynnettäisiin koulutyöskentelyssä enemmän. Enemmän toivottiin myös koulusta pois suuntautuvia retkiä ja sekä mahdollisuutta opiskella enemmän muualla kuin luokassa. Kouluun toivottiin enemmän liikkumavaraa. Tällaiset ajatukset vapaammasta ilmapiiristä ja toimintatavoista kertovat mielestäni toiveista tehdä koulumaailmasta enemmän arkielämäntyylinen. Arjessa ja harrastuksissa ei kaikki ole tiukkaan säädeltyä ja ohjattua. Asioita on mahdollisuus tehdä omista mielenkiinnonkohteista lähtien ja vaikka sääntöjä onkin olemassa, useimmista voidaan varmasti neuvotella ja keskustella. Koska kiinnostava tekeminen nähdään suuntautuvan pois koulusta, näkevätkö oppilaat ”kiinnostavan” olevan koulun ulkopuolella? Onko arkimaailma todellakin niin hankala tuoda osaksi koulua?

Darling-Hammond (2007, 19) kuvaa oppilaiden tietämisen ja ymmärryksen muistuttavan perhosen lentoa. Lähteäkseen liikkeelle oppilaan on muodostettava yhteys jo tietämänsä ja kokemansa välille. Koulutus tarjoaa sitten lisää tietoa jo opitun tueksi. Oppiminen tapahtuu vähitellen ja omien polkujen kautta. Jokainen ottaa siis opetetusta sen, minkä kokee itselleen tärkeäksi. Tuomalla arkimaailmaa lähemmäs koulumaailmaa, ehkä tuo perhonen lähtisi helpommin ja useammin lentoon tuntien aikana. Tämän

lisäksi Clarke (2003, 10) sanoo myös sen, että opettaja uskoo oppilaisiin ja heidän kykyynsä oppia uutta lisäävän oppilaiden pärjäämistä.

Laine (2000, 21) mainitsee muodollisen, koulussa tapahtuvan, oppimisen rinnalla vaikuttavan nykyään merkittävästi myös arkimaailmoissa tapahtuvan oppimisen. Arkimaailman ympäristöissä oppilaat oppivat paljon ja monipuolisesti asioista, mutta tätä kokemusta ja oppimista harvoin tunnustetaan ja hyödynnetään koulussa. Vain koulussa opituilla asioilla tuntuu olevan tunnustettavaa merkitystä.

Arkielämän tuomisella kouluihin tuntuu siis olevan selviä etuja, se koetaan haasteelliseksi, mutta toisaalta myös välttämättömäksi. ”Jo nyt nuorten koulun ulkopuolisten elämäntapojen moninaisuus haastaa paitsi perinteiset oppimis- ja tiedonjäsenystävät, myös perinteiset auktoriteetit ja roolimallit” (Laine 2000, 17). On olemassa erilaisia näkemyksiä sille, miten saada nämä kaksi maailmaa kohtaamaan paremmin. Sinko & Lehtinen (1998, 255–256) painottavat opetussuunnitelmien kehittämistyön tärkeyttä sekä opettajien kouluttamisen tärkeyttä.

#### 4.5 Oppilaiden unelmien koulu

”Muutoksen asiantuntijoita ovat lapset ja nuoret itse” (Lahikainen ym. 2008, 305).

Unelmien koulussa nähdään siis tärkeimpänä kouluviihtyvyyteen panostaminen. Tärkeitä kehitettäviä asioita ovat teknologian ja muun oppilaiden arkielämän tuominen kouluun. Arkielämä ja koulumaailma on saatava kohtaamaan paremmin. Tärkeänä nähdään myös tekeminen ja toiminta, opiskelumenetelmistä pitäisi saada aktivoivampia ja oppilaiden olisi päästävä enemmän osalliseksi omasta toiminnastaan. Oppilaat tahtoisivat saada myös joitakin vapauksia ja valtaa valita asioita arkipäivän koulutyössä. He tahtoisivat vaikuttaa esim. opiskelutapaan ja saada hieman enemmän liikkumatilaa tuntien aikana.

Unelmien koulun ulkopuolelle jää siis opettajajohtoinen opetus ja paikallaan oleminen ja opiskeleminen. Oppilaat tahtovat liikkumatilaa tuntienkin aikana, joten pulpetin ympärille sidottu opiskelu ei kuulu heidän unelmien kouluunsa. Läksyjen määrää vähennettäisiin. Niitä saisi siis tulla, mutta nykyistä vähemmän. Kokeiden tilalle

voitaisiin miettiä vaihtoehtoisia oppimisen seuraamiseen käytettäviä menetelmiä. Jos kokeet säilytettäisiin koulussa, toivottaisiin koealueiden olevan hieman lyhyempiä.

Mielenkiintoista oli, että kirjoitelmien ulkopuolelle jäi kaksi mielestäni koulussa olevaa tärkeää tekijää. Kavereista mainintoja oli tuskin yhtään. Miten se on mahdollista? Ainoat paikat olivat ehkä työskentelyryhmistä keskusteltaessa, kun oppilaat toivoivat mahdollisuuksia valita itse ryhmänsä. Voisi olettaa, että kavereiden merkitys osana koulua on todella iso, varsinkin tässä iässä. Nuoruudessa kavereiden merkitys kuitenkin muutenkin korostuu ja vanhempien vähentyy. (Oksanen 2008, 49, 51; Lahikainen ym. 2008, 306; Berndt & Keefe 1996, 248) Myös Laine (2000, 33) mainitsee nuorelle sosiaalisen tilan olevan fyysistä tärkeämpi. Mielenkiintoista oli kuitenkin, ettei näissä kirjoitelmissa ollut mainintoja kavereista, sen sijaan fyysisestä tilasta kirjoitettiin paljon. Ehkä oppilaat näkivät kaverien olevan osa kaikkea tekemisen ja tutkimisen kulttuuria eikä niitä siksi nähty tärkeänä mainita erikseen.

Kirjoitelmissa ei myöskään näkynyt arviointia (vain muutamat maininnat kokeista). Olisi voinut odottaa, että kirjoitelmissa olisi ollut edes joitakin mainintoja numeroista tai todistuksista. Yleensä arvioinnin eri muodot mielletään näkyväksi osaksi koulua, miksei nyt ollut? Edelleen, kirjoitelmissa ei ollut mainintoja vanhemmista. Tämän perusteella voisi olettaa, että vanhempia ei edelleenkaan mielletä osaksi koulua. Paljon puhutaan vanhempien ja koulun verkostoitumisesta ja yhteisestä kasvatusvastuusta ja kumppanuudesta (Pulkkinen & Launonen 2005, 68). Ehkä vanhempien kosketukset koulumaailmaan kuitenkin usein jäävät vanhempainiltojen tasolle, eivätkä oppilaatkaan siksi miellä heitä tärkeäksi osaksi koulua ja sen työskentelyä. Se, miten vanhemmat koulun arjessa näkyvät, vaihtelee tietenkin kouluittain ja jopa luokittain, mutta ainakaan tämän luokan kirjoitelmissa vanhempia ei mielletty osaksi koulua.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

”Lasta voi kasvattaa vain ihmisarvoisessa ilmapiirissä. Koulun uudistamisen ensimmäinen ehto on, että opettaja kunnioittaa lapsia ja nämä opettajaansa” (Freinet 1987, 214).

Tutkimuksen aineisto antoi laajan kuvan oppilaiden ajatuksista koulun kehittämistarpeista. Tässä keskityttiin nyt laajoihin kokonaisuuksiin ja ajatuksiin, jotka esiintyivät useissa kirjoitelmissa. Myös yksittäisten mielipiteiden ja ajatusten syvällisempi pohtiminen olisi ollut hyvin mielenkiintoista. Yksittäisissä vastauksissa olisi ollut paljon mielenkiintoista materiaalia työstettäväksi, mutta valitettavasti nyt tähän sopivat vain laajat kokonaisuudet. Ainakin tämän tutkimuksen mukaan voidaan sanoa ja olettaa, että kirjallisuus ja valloillaan olevat käsitykset vastaavat oppilaiden toivomuksia siitä, mihin koulua tulisi kehittää. Asiat, joista oppilaat kirjoittivat, olivat samanlaisia kuin mistä yleisestikin kirjoitetaan.

Oppilaat näkevät koulun kokonaisuutena. Opiskelun lisäksi siihen kuuluvat ruokailu, erilaiset oppiaineet, vaikuttaminen opiskelutapoihin, teknologia, liikunta ja kodinomainen, viihtyisä ympäristö. Kaikkiaan oppilaille tuntuu olevan tärkeää, että koulussa viihdytään. Ainakin asiat, joita koulun parantamiseksi ehdotetaan, parantaisivat omalta osaltaan viihtyvyyttä. Koulu nähdään toisaalta yksilöllisyyden, mutta toisaalta myös yhteisöllisyyden kautta. Yksilöllisyys korostuu siinä, että oppilaat toivoisivat, että heidän arkielämänsä näkyisi koulussa laajemmin, harrastuksilla ja teknologialla tuntuu olevan tällä hetkellä niin merkittävä rooli nuoren arjessa, että se halutaan laajentaa kouluunkin.

Toiveita saattaa olla yhtä monenlaisia kuin on oppilaitakin, mutta tässä tutkimuksessa toiveet olivat jopa yllättävän yhteneväisiä. Kirjoitelmista oli luettavissa selkeästi nämä teemat, joita olen edellä käsitellyt. Ahosen (1995, 114) mukaan käsitysten samankaltaisuus on selitettävissä erityisesti samanlaisella kokemustaustalla. Ikäkään ei ole niin merkittävä tekijä kuin jaettu kokemustausta. Tämän mukaan siis, kouluissa, jotka koostuvat samanlaisista taustoista tulevista oppilaista, toiveet koulun

kehittämisestä olisivat hyvin samantyyppisiä, niin kuin tässä kävikin. Jos toiveet todellisuudessa ovat hyvin samankaltaisia, miksei mahdollisuutta hyödynnettäisi koulussa laajemmin. Ongelmaksi muodostuu sitten tietenkin se, että miten suurissa kouluissa, jossa oppilaiden taustojen kirjo on vaihtelevampi, toimitaan.

Oppilaat ovat kouluun pääosin tyytyväisiä. Oppilaat tuntuivat kuitenkin toivovan, että koulua kehitettäisiin. Uskon, että kouluun ollaan tyytyväisiä, koska ehdotetut muutokset olivat melko pieniä. Pääosa toiveista tuntui koskevan oppilaiden hieman parempaa huomioon ottamista. Oppilaat toivoivat, että heille annettaisiin enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa ja esittää toiveita koulun käytänteitä koskien. Oppilaat tahtoisivat siis, että heitä kuunneltaisiin koulussa enemmän. Osa toiveista oli jopa niin pieniä, että kyseessä saattaa olla vain asia, jota opettaja ei ole edes tullut ajatelleeksikaan, esimerkiksi toivottiin, että oppilaat saisivat syödä eväitä koulussa. Toinen vaihtoehto on, että asioista on ollut puhetta aikaisemminkin, mutta niiden tarkempi suunnitteleminen ja sopiminen ovat jääneet kesken. Oppilaiden ja opettajien tulisi siis huomata olevansa samalla puolella ja yhdessä näiden asioiden äärellä. Opettajien on pyrittävä muutokseen ja oppilaiden on vaadittava sitä.

Voisi kritisoida vain opettajien toimintaa, mutta toki oppilaatkin voisivat ponnistella määrätietoisemmin oikeuksiensa ja vaikuttamismahdollisuuksiensa eteen ja esittää enemmän ja useammin toiveita heitä miellyttävistä opiskelutavoista. Luokanopettaja on luokkansa kanssa suurimman osan päivästä, joten oppilaat varmasti tuntevat hänet niin hyvin, että uskaltavat ehdottaa ja toivoa häneltä asioita. Jos oppilaat esittäisivät usein toiveita esimerkiksi, että tietokoneita käytettäisiin opiskelussa enemmän, ehkä opettajakin lähtisi mukaan ideoihin. Ehkä oppilaat eivät sen enempää kuin opettajatkaan edes tulleet ajatelleeksi asioiden toisin tekemistä hektisen kouluarjen yhteydessä.

Tärkeää on tietenkin pohtia myös sitä, että missä määrin oppilailta tulevia ideoita voi ja kannattaa ylipäänsä hyödyntää. Voiko alakoululaisen koulun kehittämisideoiden odottaa olevan potentiaalisia? Tässä tutkimuksessa ideoiden laatu oli yllättävän hyvä, jos oppilaille antaa hyvän mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan, sieltä voi oikeasti tulla varteen otettavia ideoita. Jokainen opettaja päättää itse mitä ja miten luokassa asioita tehdään, mutta uskon, ettei ideoiden kysyminen oppilailta ole missään tapauksessa pahitteeksi. Ideoita tulee varmasti laidasta laitaan, mutta niistä opettaja voi

päittää perustelluimmat. Erilaisista ideoista voitaisiin keskustella ja äänestää luokassa, jotta saataisiin tärkeimmät hyödynnettyä.

Oppilaitosten käytännöissä ja tavoissa rohkaista opettajaa oppilaslähtöisissä opiskelutavoissa on vikaa (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 323). Vaikka opettaja viime kädessä päättääkin, mitä luokassa tapahtuu, myös päättäjät olisi hienoa saada mukaan koulukulttuurin muutokseen ja uudistamiseen. Jos päättäjiä on hankala saada mukaan tukemaan asioiden eritavoin tekemistä ja koulun uudistamista, ainoa tapa uudistaa koulua, on saada opettajat ja oppilaat yhdistämään voimansa keskenään. Koulukulttuurin muuttaminen pitäisi ottaa yhteiseksi tavoitteeksi ja päämääräksi, jotta merkittävä muutos saataisiin aikaiseksi.

Opetussuunnitelmien muuttaminen ja kehittäminen paremmaksi on yksi tie edistää myös koulukulttuurin muutosta. Opetussuunnitelmat määräävät sen, mitä koulussa tapahtuu ja kehittämällä niitä tietynlaiseen suuntaan, tapahtuu muutosta myös kouluissa. Mortimore (1996, 9) mainitsee yhdeksi koulun kehittämisen lähtökohdaksi kriittisen opetussuunnitelmien arvioinnin. Minkälaiseen toimintaan OPS opettajia rohkaisee? Opetussuunnitelmia kohtaan tehdään jatkuvaa tutkimus- ja kehittämistyötä, minkälaista tämä tutkimus on. Huomioidaanko siinä kaikkien koulua koskettavien ihmisten, myös lasten ajatukset ja mielipiteet?

## 6.1 Tutkimus tulosten yleistäminen

Fenomenografinen oletus on, että jonkun tietyn ryhmän käsityksiä tutkimalla voidaan olettaa tai ainakin antaa hyviä arvauksia siitä, mikä suhtautuminen asiaa kohtaan on myös yleisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tässä tapauksessa yhden luokan suhtautumista tutkimalla voidaan mielestäni melko rohkeasti olettaa, että alakoulun yläluokilla suhtautuminen kouluun on yleisestikin hyvin samantyyppinen, ainakin ajatusten jakautumisen kirjo ja perustelut ovat todennäköisesti samankaltaisia.

Alasuutari (2011, 243) mainitsee laadullisen tutkimuksen tärkeimmäksi ominaisuudeksi ilmiön paikallisen kuvauksen ja määrittelyn. Mielestäni tämän tutkimuksen kohdalla ei tärkeää kuitenkaan ole pohtia sitä, miten laajalle juuri tätä tutkimusta voidaan yleistää.

Tämän tutkimuksen merkitys ja tärkeys ovat siinä, että tämä kertoo meille erään luokan käsityksen siitä, miten koulua olisi kehitettävä.

Tässä tutkimuksessa merkittävää oli tarkoitus selittää ja määritellä ilmiötä tarkemmin, ei ratkaista mitään (Alasuutari 2011, 237). Tutkimuksen tarkoitus oli määritellä arkipäiväistä ilmiötä, koulua tarkemmin. Tutkimus esitti yhden näkökulman koulun kehittämiseen liittyen. Tutkimuksen tehtävänä ei ollut ratkaista, miten koulua tullaan kehittämään ja miksi, se tarjosi meille yhden tavan ja eräiden oppilaiden toiveet asiaan liittyen. Tässä tutkimuksessa tärkeää ei ole laajalle yleistäminen vaan pikemminkin sen tehtävä on herätellä ajattelemaan. Sen tarkoitus on havahduttaa siihen, että oppilaille on mielekästä tietoa ja ajatuksia myös koulun suhteen.

## 6.2 Tutkimuksen merkitys opettajalle

Harter (1996, 20) esittää, että opettajat yleensä olisivat liian harvoin oikeasti kiinnostuneita oppilaistaan ja heidän tunteistaan ja ajatuksistaan. Tutkimalla omaa luokkaansa opetuksen oppilaslähtöisyys ja opettajan ymmärrys lapsia kohtaan kasvaa. Pääsemällä osaksi oppilaiden kokemusmaailmaa opettaja oppii uutta oppilaistaan ja auttaa häntä toimimaan entistä paremmin yhdessä luokkansa kanssa. Myös oppilaille tulee tunne siitä, että heistä ja heidän asioistaan ollaan kiinnostuneita.

Opettaja tutkijana (Niikko 2010, 232) tapa antaa opettajalle mahdollisuuden kehittyä työssään. Kun omaan työhön suhtaudutaan kriittisesti ja tutkivalla otteella, tarjoutuu korvaamattomia mahdollisuuksia kehittyä omassa työssään. Aineiston kerääminen oppilailta tarjoaa opettajalle palautetta omasta työstä sekä samalla mahdollisuuden kehittyä ja korjata omaa toimintaansa. Niikko jatkaa, että nykyään opettajan on miltei mahdotonta pysyä ajassa mukana, jos hän ei tietoisesti kehitä itseään osana omaa työtään. Opettajan on jatkuvasti monipuolisemmin seurattava aikaansa sekä vastattava oppilaiden yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin. Opettaja ei pysty tarjoamaan laadukasta opetusta oppilailleen, jos hän ei opi oppilaiden mukana. Oppiminenkin on nykyään enemmän vuorovaikutteista.

Opettajan kannattaa yrittää paneutua omien oppilaittensa kokemusmaailmaan, koska lapsi ammentaa uutta oppimaansa aikaisempien kokemusten kautta. Se, mitä lapsi on

siis kokenut aikaisemmin, vaikuttaa siihen, miten hän ymmärtää uudet opiskeltavat asiat. (Ahonen 1995, 114.) Kaikella koulun ulkopuolella opitulla ja koetulla on siis oma merkityksensä myös koulussa. Opettajan on siis oltava perillä oppilaiden elämästä oman työnsä takia jatkuvasti. Oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia kartoittavat tutkimukset auttavat siis aina omalta osaltaan opettajaa oman työnsä tekemisessä.

Usein unohdetaan opetusta tarkasteltaessa, että myös opettaja oppii prosessin kestäessä. Opettaja on myös oppilas. Opettajan kehittyminen ammatissaan, hänen tiensä vasta-alkajasta (noviisista) alansa asiantuntijaksi (ekspertiksi) heijastuu keskeisesti hänen toiminnassaan. (Leino & Leino 1997, 13–14.) Omalta osaltaan se, että suhtautuu omaan työhönsä kriittisesti ja ottaa vastaan palautetta oppilailtaan (asiakkailtaan) antaa opettajalla kehittymisen ja kasvun mahdollisuuden. Kun opettaja tutkii omia oppilaitaan, avautuu omaankin työhön täysin uudenlainen näkökulma (Aarnos 2010, 182).

Huusko & Paloniemi (2006, 165) toteavat fenomenografisesti tutkittavien käsitysten harvoin olevan tietoisia. Oppilailta on varmasti olemassa jokin tietoisuudessa oleva oma mielipide koulusta, mutta onko mielipiteiden syitä pohdittu ikinä kriittisesti. Oppilaat eivät varmasti ole myöskään tietoisia kaikista niistä erilaisista kouluun kohtaan olevista mielipiteistä, joita pelkästään omassa luokassa on. Luokassa saataisiin varmasti mielenkiintoisia keskusteluita ja ajatusten vaihtoa siitä, mitkä asiat ovat olleet osana muokkaamassa mielipiteitä. Oppilaskin oppii samalla tietynlaista kriittisyyttä omia ajatuksiaan ja niiden muodostumista kohtaan. Kokemuksia käsittelemällä opitaan myös kielellistämään omia ajatuksia paremmin. Se, että opettaja tutkisi omaa työtään ja oppilaiden ajatuksia hänestä, antaa siis mahdollisuuden myös oppilaille oppia jotakin uutta itsestään ja toisistaan. Myös oppilaiden olisi mielenkiintoista kuulla, minkälaisia tuloksia opettaja tutkimuksessaan löysi. Näin myös oppilaiden käsitys luokkatovereista ja luokassa olevista ajatuksista laajentuisi.

Kasvatuskulttuurin muutosta tapahtuu kuitenkin koko ajan. Alasuutari (2009, 62) kirjoittaa, että nykyään lasten odotetaan sanovan ajatuksiaan kasvattajilleen. Kasvattajan harkinnan varaan jää sitten, miten hyödyntää tätä palautetta työssään. Lapset kuitenkin tarjoavat arvokkaita ideoita ja palautetta muutosta koskien. Lapset ovat asiantuntijoita,



kun keskustellaan koulusta ja sen toimintatavoista. Lapsilla on arvokasta tietoa ja erilainen näkökulma aikuisten ajatuksiin verrattuna.

Clarke (2003, 5) toteaa vastauksen löytymisen siihen, miten oppilaat parhaiten oppivat ja miten opettajan tulisi koulussa opettaa, olevan mahdotonta. Hän kuitenkin huomauttaa myös, että tähän on löytynyt parhaita ja monipuolisimpia vastauksia, kun opettajat itse ovat alkaneet selvittää tätä. Jokainen luokka ja sen oppilaat ovat erilaisia, joten kysymällä juuri kyseisen luokan oppilailta asioita, saavuttaa varmasti parhaita tietoa.

### 6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Aarnos (2010, 186) mainitsee artikkelissaan, että ilmiöstä saa laajemman käsityksen, kun pelkästä oppilaiden tutkimisesta laajennetaan tutkimuskohdetta koskemaan myös laajemmin opettajia ja vaikka vanhempia. Kun samaan ilmiöön kysytään esim. näiden kolmen osapuolen mielipidettä, saattaa vastausten kirjo olla huomattavasti laajempi. Toiseksi kiinnostavaksi mahdollisuudeksi hän mainitsee aineiston keräämisen muistojen kautta. Koulua tutkittaessa esimerkiksi vanhemmat ja isovanhemmat tarjoaisivat varmasti hyvin mielenkiintoisen näkökulman.

Opettajan olisi hyvä käydä tutkimuksesta saatuja tuloksia läpi myös yhdessä oppilaiden kanssa. Ehkä tulosten kirjo olisi hyvä tuoda julki myös oppilaille. Tarkastelemalla saatuja tuloksia yhdessä, sekä opettaja että oppilaat voisivat mahdollisesti saavuttaa laajemman ymmärryksen asioista. Opettajan olisi ehkä mielenkiintoista lähestyä saatuja tuloksia pohdinnallisesti oppilaiden kanssa. Siten, että tuo esille esimerkiksi kaksi eriävää käsitystä oppiaineista ja sitten luokan kesken pohditaan syitä sille, miksi ajatukset voivat olla näin eriäviä. Samalla opettaja voisi saada paremman ymmärryksen mielipiteen takana olevista ajatuksista. Opettajan ei siis tarvitse välttämättä tuoda esille kenen ajatus on tai kysyä häneltä suoraan syitä mielipiteelleen, vaan mielipidettä voidaan lähestyä myös yhteisöllisesti koko luokan kesken.

Yksi mahdollisuus olisi toteuttaa tutkimus määrällisenä siten, että tutkittaisiin vaikka koko ikäluokan ajatuksia koulukulttuurin muutokseen liittyen. Tutkimuksen tulokset ja

näkökulma olisivat hieman toisenlaisia, mutta arvokasta tietoa oppilaiden ajatuksista saataisiin varmasti myös näin.

## 7 LÄHTEET:

- Aaltio, I. & Pusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy, 153–166.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY, 113–160.
- Airola, M. 2005. Foorumteatterilla osallisuutta edistämään. Teoksessa P. Salminen. (toim.) Yhdessä kasvattamaan – Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–131.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Auer, A. & Pohjonen, J. 1995. Kohti uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa J. Pohjonen, S. Collan, J. Kari, M. Karjalainen. (toim.) Teknologia koulutuksessa. Juva: WSOY. 13–21.
- Brendt, T. J. & Keefe, K. 1996. Friends`influence on achool adjustment: A motivational analysis. Teoksessa. J. Juvonen & K. R. Wentzel. (toim.) Social motivation.

Understanding children's school adjustment. USA: Cambridge University Press, 248-278.

Clarke, S. 2003. Enriching Feedback in the primary classroom. Oral and written feedback from teachers and children. Lontoo: Hodder & Stoughton.

Darling-Hammond, L. 2007. Images of Teaching: Cultivating a Moral Profession. TEOKSESSA D. T. Hansen, M. E. Driscoll & R. V. Archilla. (editors) A Life in Classrooms. P. W. Jackson & the practice of education. New York: Teachers College Press, 7-15.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Moderni ranskalainen koulu – Käytännön opas kansan koulun, työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen. Pedagogiset perusväittämät. (Pour l'école du peuple. 1969) Suom. Laila Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.

Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.

Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. USA: Cambridge University Press, 11–42.

Hietala, P. Ovaska, S., Sommers-Piiroinen, J., Tanhua-Piiroinen, E. & Birkstedt, S.-P. 2005. Kenen ehdoilla tietotekniikkaa: Kokemuksia päiväkodista ja koulusta. Teoksessa A.-R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki, F. Mäyrä. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 164–184.

Heikkinen, L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä. (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophes. Jyväskylä: SoPhi, 13–28.

- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta, Keskeisten käsitteiden sanakirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- hooks, b. 2010. Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Kaaro, J. 2012. Koulu unohti päivittää itsensä. Helsingin Sanomat, kolumni. Luettu 5.3.2013.  
<http://www.hs.fi/tiede/Koulu+unohti+p%C3%A4ivitt%C3%A4%C3%A4+itsens%C3%A4/a1305622069061?jako=89aa9c5a1eae8fd3e890342b774dce29>
- Kangassalo, M., Sommers-Piiroinen, J. & Tanhua-Piiroinen, E. 2005. Tekniikkaa ja tutkivaa oppimista lasten oppimisympäristöissä. Teoksessa A.-R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki, F. Mäyrä. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 145–163.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Karjalainen, A. 1995. Valoa varjomaailmaan? Pohdintaa oppimisympäristön kehittymisestä. Teoksessa J. Pohjonen, S. Collan, J. Kari, M. Karjalainen. (toim.) Teknologia koulutuksessa. Juva: WSOY, 13–21.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkumusseura, julkaisuja 77. Opetushallitus, 8-19.
- Korhonen, M. 2013. Kotiläksytystä vanhemmille. Kodin kuvalehti, Suorat Sanat! Viitattu 4.3.2013.  
[http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/ilmiot/suorat\\_sanat/maarit\\_korhonen\\_kotilaksytysta\\_vanhemmille](http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/ilmiot/suorat_sanat/maarit_korhonen_kotilaksytysta_vanhemmille)

- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy, 267–280.
- Laes, T. 2005. Tunteet – kasvatuksen vaikea asia? Teoksessa P. Salminen. (toim.) Yhdessä kasvattamaan – Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–36.
- Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa A.-R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki, F. Mäyrä. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 200–210.
- Lahikainen, A. R., Punamäki, R.-L., Tamminen, T. 2008. Lapsen ääni ja asiantuntijat. Teoksessa A.-R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 303–308.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtimäki, H. & Suoranta, J. 2005. Tytöt ja pojat tietoyhteiskunnassa ja sen tutkimuksessa. Teoksessa A.-R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki, F. Mäyrä. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 185–199.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: Wsoy.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino, 109–130.
- Malmberg, I. 2013. Aina vaan paranee. Helsinginsanomat, kuukausiliite. Viitattu 6.4.2013. <http://www.hs.fi/kuukausiliite/Aina+vain+paranee/a1365071404777>
- Mortimore, P. 2006. Education reform: Which way forward? Education Review, Vol 19 Issue 2, 4-11. Viitattu 5.4.2013.

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=4ddde08e-ac5b-4d45-bbad-738459ed13d9%40sessionmgr112&hid=125>

- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS – kustannus, 44–67.
- Niemi, R. 2008. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Opetushallitus, 42–53.
- Niikko, A. 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 230–246.
- Oksanen, A. 2008. Lapsuus jättömaana: Teknologisen bränditalouden paisteessa vai pimennossa? Teoksessa. A-R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY. 45–59.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Yliopistopaino.
- Pennanen, S. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 182–206.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa. S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, J. Pietarinen. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Oy Yliopistokustannus. 58–69.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa. S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, J. Pietarinen. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Oy Yliopistokustannus. 58–69.

- Pohjola, K. & Johnson, E. 2009. Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Raitanen, M. 2001. Aikuistuminen – uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 187–224.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa. A-R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 233–245.
- Shulman, L. S. 2007. The Impossible Fullness of the Empty Classroom: A Letter of Appreciation. Teoksessa D. T. Hansen, M. E. Driscoll & R. V. Archilla. (editors) A Life in Classrooms. P. W. Jackson & the practice of education. New York: Teachers College Press, 7-15.
- Sinko, M & Lehtinen, E. 1998. Bitit ja pedagogiikka. Tieto ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus 2. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Tampere: Juvenes Print, 173–223.
- Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–261.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. teoksessa. T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.



Virkki, P. 2008. Lapset laatua arvioimassa. Miten viisivuotiaat kokevat päivähoitoarjen?  
Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski. (toim.) Lasten ja nuorten kunta.  
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkumusseura, julkaisuja 77. Opetushallitus,  
25–39.

## LIITE 1

**UNELMIEN KOULU?**

**1. Miten unelmieni koulun opetus poikkeaa nykyisen kouluni opetuksesta, miksi haluaisit opetuksen olevan toisenlaista?**

**2. Miten unelmieni koulussa opiskellaan?**

Haluaisinko opiskella uusia asioita esimerkiksi tutkimalla?

Kertooko opettaja luokan edessä uudet asiat?

Millaisia opiskelutavat olisivat? Oppikirjat, tietokone, kaverit, muut?

Opiskellaanko ryhmissä, pareittain, yksin

Miksi?

**3. Mitä unelmieni koulussa opiskellaan?**

Opettajan määräämiä asioita? Mitä kirjoissa käsketään?

Haluaisinko itse olla vaikuttamassa opiskeltaviin asioihin, minkälaisia aineita koulussa olisi? **(koulu ei ole vain hauskanpitoa varten)**

**4. Millainen on unelmieni opettaja?**

Millainen hän on luonteeltaan?

Opettaako hän opiskeltavat asiat luokan edestä?

Kertooko hän, mitä tehdään ja miten tehdään?

Haluanko itse vaikuttaa opiskelutapoihini?