

**Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia  
ilmiölähtöisestä opetuksesta**

Martti Karppela

Kasvatustieteen gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Karppela, Martti. 2018 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia ilmiölähtöisestä opetuksesta. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät ilmiölähtöisen oppimisen käsitteen ja miten ilmiölähtöistä opetusta on toteutettu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on soveltaa ilmiölähtöistä opetusta työelämässä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkittaviksi valikoitui kahdeksan opintojensa loppupuolella olevaa luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysissä aineisto litteroitiin kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen aineisto teemoiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Tämän jälkeen aineistoa jaettiin teemojen sisällä eri alakategorioihin. Näistä alakategorioista pyrin löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja, joista raportoin tulosluvussa tutkimuskysymysten mukaisesti.

Tutkittavat määrittelivät useimmin ilmiölähtöisen opetuksen olevan oppiainerajoja rikkovaa ja oppilaslähtöistä opetusta. Määrittelyt olivat pääosin melko samanlaisia, mutta pieniä erojakin löytyi. Tutkittavat olivat törmänneet ilmiölähtöiseen opetukseen eniten opintojen maisterivaiheen kursseilla ilmiö 1, 2 ja 3. Näistä kursseista ilmiökurssit 1 ja 2 olivat haastateltavilla toteutettu samankaltaisesti. Tutkittavien yleinen asenne ilmiölähtöistä opetusta kohtaan oli melko positiivinen ja kaikki haastateltavat kuvailivat sitä, miten he aikovat soveltaa ilmiölähtöistä oppimista työelämässä. Ilmiölähtöisen opetuksen soveltamiseen peruskoulussa koettiin liittyvän myös haasteita, joita ovat koulukulttuuri sekä koulun rakenteet. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen ilmiölähtöinen opetus näkyi pääosin positiivisessa valossa ja jatkossa on mielenkiintoista seurata, mihin tutkimus ja keskustelu ilmiölähtöisestä opetuksesta etenee.

Hakusanat: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus, opettaja, luokanopettajat,  
opiskelijat, uudistus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>ILMIÖLÄHTÖINEN OPPIMINEN</b> .....	<b>8</b>
2.1	Ilmiölähtöinen oppiminen käsitteenä .....	8
2.2	Ilmiölähtöisyyden historiaa sekä opetussuunnitelmien ja peruskoulun historiaa ilmiölähtöisestä näkökulmasta .....	11
2.3	Ilmiölähtöinen oppimisprosessi .....	13
2.3.1	Oppilaan rooli ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa .....	17
2.3.2	Opettajan rooli ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa .....	18
2.3.3	Oppimisympäristön merkitys ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa 20	
2.4	Ilmiölähtöinen opetus perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016....	22
2.5	Opettajankoulutus ja Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöinen opetussuunnitelma 2017 .....	25
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	30
3.2	Laadullinen tutkimusote .....	31
3.3	Tutkimukseen osallistujat .....	32
3.4	Aineiston keruu .....	33
3.5	Aineiston analyysi .....	34
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
4.1	Miten ilmiölähtöinen oppiminen ymmärretään?.....	38
4.2	Opiskelemassa ilmiölähtöisesti OKL:ssä .....	40
4.3	Ohjaajan ja opiskelijan rooli OKL-kursseilla .....	44
4.4	Rohkeasti uutta kokeilemaan?.....	46

<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>49</b>
5.1 Tulosten pohdinta ja jatkotutkimukset .....	49
5.2 Tutkimuksen eettisyys.....	55
5.3 Luotettavuus .....	56
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>59</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>64</b>
LIITE 1 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kuvaukset kursseista OKLS 1209, OKLS 1309 ja OKLS 1409.....	65
LIITE 2 Haastattelurunko .....	68

# 1 JOHDANTO

Suomalaisessa peruskoulussa otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelma vuonna 2016. Tämä on näkynyt omien luokanopettajaopintojeni aikana monilla kursseilla, joilla tutustuimme uuden opetussuunnitelman sisältöihin ja uusiin painotuksiin. Yhtenä uutena asiana keskusteluissa on noussut esille ilmiölähtöinen oppiminen, josta on keskusteltu eri medioissa aktiivisesti. Keskustelua on käyty esimerkiksi opettajalehdessä ja aiheesta on uutisoitu ylen sivuilla (Hämäläinen & Kallunki 2016; Korkeavuori 2015, 8-9; Kurvinen 2015, 8-9). Ilmiölähtöistä oppimista ei mainita suoraan perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta se nähdään sinne sisään kirjoitettuna asiana.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan ilmiölähtöinen opetus sen sijaan on päätyntä hyvin keskeiseksi käsitteeksi. Opetussuunnitelmassa todetaan opettajankoulutuslaitoksen toteuttavan ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa. Tämä opetussuunnitelma tuli käyttöön vuonna 2014 ja on vaikuttanut koulutuksen kurssien sisältöihin melko paljon. Uuden opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman jälkeen useilla eri kursseilla nousi esiin ilmiölähtöisen oppimisen käsite ja joillakin kursseilla toteutettiin ilmiölähtöistä opetusta. Koin käsitteen hieman monimutkaisena ja lähdinkin tutkimaan aihetta kandidaatin tutkielmassani (Karppela 2017). Kandidaatin tutkielmassani tutkin aihetta luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta ja pyrin selvittämään, miten opiskelijat määrittelevät käsitettä ja miten ilmiölähtöinen oppiminen on näyttäytynyt opiskelijoille heidän opintojensa aikana. Haastattelin tutkimuksessani toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat tehneet opintoja uuden opetussuunnitelman mukaisesti vuoden verran.

Näistä samoista lähtökohdista lähdin tekemään gradututkimustani, mutta tällä kertaa haastateltavat olivat aivan opintojensa loppuvaiheen opiskelijoita, joilla oli pidempi tausta uuden opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta. Tavoitteenani oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät ilmiölähtöisen opetuksen olevan ja miten ilmiölähtöinen opetus on heille näyttäytynyt OKL-opinnoissa. Lisäksi selvitin millaista ilmiölähtöistä opetusta haastatel-

tavat aikovat toteuttaa tulevassa työelämässään opettajina. Tutkimusta ilmiölähtöisestä oppimisesta on tehty melko vähän, mutta esimerkiksi Moilanen (2015) on kirjoittanut ilmiölähtöisestä opettajankoulutuksesta ja Karlsson (2017) sekä Leppiniemi (2017) ovat tutkineet graduissaan ilmiöoppimista yläkouluopettajien ja opetussuunnitelman näkökulmasta sekä luokanopettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Tämän tutkimuksen kohteena ovat erityisesti luokanopettajaopiskelijat ja tästä syystä tutkimus tuo uutta tietoa aiheesta. Aihe on hyödyllinen esimerkiksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselle, sillä tutkimuksen avulla saadaan palautetta siitä, miten opiskelijat ovat omaksuneet ilmiölähtöisen oppimisen käsitteen ja miten opinnoissa toteutetut ilmiölähtöiset kokonaisuudet ovat näyttäytyneet opiskelijoille.

Tutkimuksen alussa selvennän kirjallisuuden avulla ilmiölähtöisen oppimisen käsitettä ja sen taustoja, sekä kuvailen ilmiölähtöistä oppimisprosessia ja siihen liittyviä tärkeimpiä osatekijöitä. Tämän jälkeen avaan peruskoulun opetussuunnitelman (POPS 2014) sisältöjä ilmiölähtöisen opetuksen näkökulmasta sekä avaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman sisältöjä ilmiölähtöisestä opetuksesta. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen toteuttamistavan ja metodologiset ratkaisut. Tulosluvussa esittelen analysoimani tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin. Johtopäätöksissä tiivistän keskeisimmät tutkimustulokset ja pohdin niiden merkitystä. Lopuksi pohdin vielä tutkimukseni eettisiä ratkaisuja ja tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 ILMIÖLÄHTÖINEN OPPIMINEN

Tässä luvussa pyrin ensin määrittelemään mitä tarkoitetaan ilmiölähtöisellä oppimisella ja kerron myös lyhyesti muista sisartermeistä, joita kasvatustieteen kentällä käytetään Suomessa ja kansainvälisesti. Toisessa alaluvussa kerron ilmiölähtöisen oppimisen ja siihen liittyvän ajattelun historiaa suomalaisen opetusajattelun ja peruskoulun näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa pyrin kertomaan, millainen on ilmiölähtöinen oppimisprosessi ja siihen liittyvät tärkeimmät osatekijät. Neljännessä alaluvussa kuvailen peruskoulun uuden opetussuunnitelman sisältöjä ja sitä, miksi sitä kuvaillaan ilmiölähtöisyyttä korostavaksi. Viidennessä alaluvussa kerron opettajankoulutuksesta yleisesti ja Jyväskylän yliopistosta ja vuonna 2014 käyttöön tulleesta ilmiölähtöisestä opetussuunnitelmasta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

### 2.1 Ilmiölähtöinen oppiminen käsitteenä

Tutkimukseni avainkäsitteeksi on valikoitunut *ilmiölähtöinen oppiminen*. Käsite nousee Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta (OKL OPS 2014). Ilmiölähtöinen oppiminen on keskeinen käsite opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmasta käytetään myös nimeä *ilmiölähtöinen opetussuunnitelma*. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuonna 2014 (OKL OPS 2014). Terminä *ilmiölähtöinen oppiminen* on hieman ongelmallinen, sillä sitä käytetään hieman vaihtelevasti eri ympäristöissä. Termin rinnalla käytetään muita samankaltaisia termejä, jotka joissakin yhteyksissä mielletään samaa tarkoittaviksi. Tällaisia termejä ovat esimerkiksi *ilmiöpohjainen opetus* sekä *eheyttävä opetus*. Ilmiölähtöistä opetusta ja ilmiöpohjaista opetusta pidetään tässä tutkimuksessa synonyymeinä toisilleen. Eheyttävä opetus on etenkin uudesta peruskoulun opetussuunnitelmasta (POPS 2014) nouseva termi. (Kangas, Kopisto, Krokfors 2015; Leppiniemi 2016; POPS 2014.)

Kirjallisuudessa ilmiölähtöiselle oppimiselle löytyy muutamia määritelmiä. Lonka (2015) määrittelee ilmiölähtöisen oppimisen olevan kokonaisvaltaisuutta painottavaa ja joustavan ajattelun taitoja kehittävää oppimista. Opetuksessa pyritään tutustumaan todellisiin ympäröivän maailman ilmiöihin tutkien niitä eri näkökulmista ja tieteenaloja tai oppiaineita hyödyntäen. Ilmiölähtöinen oppiminen on aktiivinen oppijakeskeinen ja vuorovaikutteinen prosessi, jossa hyödynnetään tutkivaa otetta. (Lonka 2015, 121-122.)

Hakkarainen ym. (2005) korostavat niin ikään laajoja kokonaisuuksia ja oppiainerajojen rikkomista. Olennaisena laajoissa kokonaisuuksissa nähdään oppilaiden oma kiinnostus. Tavoitteena oppimisessa on löytää yhdessä ohjaajan kanssa opiskeltavan ilmiön tärkeimmät asiat ja käsitteet. Opetus aloitetaan todellisen elämän ilmiöstä ja siinä edetään laajasta kontekstista kohti tarkempia kysymyksiä. Prosessin aikana syntyneisiin kysymyksiin pyritään löytämään vastauksia hankkimalla uutta tietoa ja kokemuksia. Hakkarainen ym. näkevät ilmiölähtöisen oppimisen olevan samankaltaista kuin tutkiva oppiminen. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ja Lonka 2005, 276.)

Silander (2015, 16-17) näkee, että ilmiöitä opiskellessa opiskellaan kokonaisuuksia niiden todellisessa ympäristössä ja ilmiöön liittyviä tietoja ja taitoja opiskellaan perinteisiä oppiainerajoja rikkoen. Silander kuvailee ilmiölähtöisen lähestymistavan avaavan mahdollisuuksia hyödyntää myös muita menetelmiä, kuten tutkivaa oppimista, ongelmalähtöistä oppimista tai projektioppimista. Ilmiölähtöinen opetus mahdollistaa myös monimuotoisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen.

Ilmiölähtöisessä opetuksessa nähdään tärkeäksi tekijäksi yhteisöllisyys ja oppiminen osana yhteisöä. Tietoa omaksutaan osana omaa oppimisyhteisöä ja oppimisprosessissa hyödynnetään jaettua asiantuntijuutta. Lonka (2015, 84) käyttää termiä *verkostoälykyys*, jolla tarkoitetaan ihmisten ja eri tietolähteiden muodostamaa kokonaisuuksia.

Kun prosessin aikana opitaan uutta tietoa alkaa yksilö jäsentää sitä. Tiedon jäsentymisestä käytetään termiä ”käsitteellinen muutos”, jolla tarkoitetaan ennakkokäsityksien muuttumista. Käsitettä muovataan prosessin aikana kohti

tieteellisempää pohjaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 86-87.) Opittua tietoa muokataan kahdella eri tavalla, joko rikastamisen tai mallin tarkastamisen kautta. Rikastamisessa tietoa lisätään jo aiemmin opitun lisäksi ja samalla täytetään mahdollisia tyhjiä aukkoja. Mallin tarkastamisessa käsitys ilmiöstä voi muuttua paljon. Tällaisia tilanteita ovat tyypillisesti jotkin arkielämään liittyvät käsitykset ja niiden muokkaaminen pohjautumaan enemmän tieteelliseen tietoon. (Tynjälä 1999, 75.)

Ilmiölähtöisestä oppimisesta on olemassa kansainvälinen termi "phenomenon based learning" (esim. Moilanen 2015; Symeonidis & Schwarz 2017), mutta termin käyttö on kansainvälisesti melko vähäistä ja englanninkielisissä teksteissä ja tutkimuksissa suositaan enemmän muita termejä, jotka ovat käytössä ainakin jossain määrin myös Suomessa. Tällaisia termejä ovat esimerkiksi "ongelmalähtöinen oppiminen" (problem based learning), "yhteisöllinen oppiminen" (collaborative learning) "sekä tutkiva oppiminen" (inquiry based learning), jonka Hakkarainen ym. (2005) sekä Lonka (2015) näkevät olevan hyvin lähellä ilmiölähtöistä oppimista. (Hmelo-Silver 2004; Savery 2015; Savery & Duffy 1996; Webb 2013)

Hakkarainen ym. (2005) pitävät tutkivan oppimisen lähtökohtana jotakin aihepiiriä, jonka pohjalta opiskelijat ja opettaja rakentavat kysymyksiä. Pääosassa ovat oppilaiden omat ideat valmiiden teorioiden sijaan. Ideoita tarkastellaan yhteisesti ja niistä saadaan jatkoon tärkeää tietoa siitä, millaista tietoa ideoiden tarkasteluun on hankittava. Oppimisyhteisö on tärkeä osa tutkivan oppimisen kokonaisuutta koko prosessin ajan. Tietoa voidaan hankkia useista erilaisista lähteistä, kuten kirjoista tai asiantuntijoilta. Tiedon perusteella muodostetaan uusia kysymyksiä ja työskentelyteorioita, joiden avulla päästään aiheessa syvemmälle kohti vielä enemmän tarkentavia kysymyksiä. (Hakkarainen ym. 2005, 30-31.) Hepworth ja Walton ovat samoilla linjoilla ja he painottavatkin opiskelijan omaa aktiivisuutta tutkittavan aiheen valinnassa ja vastuuta tutkimusprosessin aikana. Tutkivan oppimisen nähdään myös kasvattavan opiskelijoiden motivaatiota opiskeltavan asian mielekkyyden takia (Hepworth & Walton 2009, 82-83.)

Ilmiölähtöisen oppimisen ja tutkivan oppimisen rinnalla käytetään myös termiä ongelmalähtöinen oppiminen (problem based learning). Ongelmalähtöisessä oppimisessä toteutetaan tutkiva prosessi, jossa ratkotaan kysymyksiä ja epäselvyyksiä. Ongelma voi olla mikä tahansa monimutkainen ilmiö, johon tarvitaan ratkaisu (Barell 2007, 3). Kolmas tällainen termi on yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning). Termi on olennainen ilmiölähtöisen oppimisen näkövinkkelistä, sillä molemmissa on yhteneviä ajatuksia oppimisprosessin sosiaalisesta luonteesta (Webb 2013, 19-21).

Käsitteenä ilmiölähtöinen oppiminen on pääasiassa käytössä Suomessa ja kansainvälisesti käytetty phenomenon based learning on käytössä pääosin suomalaista koulua käsittelevissä tutkimuksissa. Ilmiölähtöisen oppimisen termi on laaja ja sen alle sopii useita erilaisia käsitteitä, joita tässä luvussa esiteltiin. Tärkeimpinä ilmiölähtöisen oppimisen osa-alueina ovat oppilaiden omasta kiinnostuksesta lähtevä ilmiö ja sen tutkiminen laajasta perspektiivistä perinteisiä oppiainerajoja rikkoen. Prosessissa oppilailla on aktiivinen rooli ja prosessin eri vaiheissa hyödynnetään sosiaalista verkostoa oppilaiden ympärillä.

## **2.2 Ilmiölähtöisyyden historiaa sekä opetussuunnitelmien ja peruskoulun historiaa ilmiölähtöisestä näkökulmasta**

Ilmiölähtöinen opetus ei ole sen tuottamasta kohusta huolimatta täysin uusi käsite. Käsite pohjautuu John Deweyn (1859-1952) ajatuksille lapsista aktiivisina toimijoina oppimisprosessissa. Deweyllä oli myös ajatuksia erilaisista ongelmalähtöisistä oppimisen malleista ja hän näki tärkeänä, että uusi tieto pohjautuu aina vanhaan tietoon, kuten konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä (Noddings 2012, 25-32).

Suomalaisen koulutuksen historiassa ilmiölähtöisen oppimisen kaltaisia ajatuksia alkoi esiintyä ensimmäisiä kertoja vuonna 1952. Aukusti Salon laatimassa alakansakoulun opetussuunnitelmassa nousee esiin kokonaisopetuksen käsite (1952). Kokonaisopetuksessa tarkastellaan laajempia kokonaisuuksia oppiainerajat rikkoen, kuten ilmiölähtöisessä opetuksessa. (Skinnari 2007, 347-

349.) Muita ilmiölähtöisen oppimisen näkökulmasta mielenkiintoisia tavoitteita opetussuunnitelmassa oli oppimisen oma-aloitteinen suunnittelu, tiedon etsiminen ja sen soveltaminen sekä yleinen käsitys oppilaasta aktiivisena toimijana. Vaikka opetussuunnitelmassa mainitaan hyvinkin moderneja teemoja, olivat toteutuneet käytänteet melko erilaisia. Tunnit olivat usein opettajakeskeisiä ja oppilaan rooli oli melko passiivinen. (Konttinen & Kangasniemi, 1993, 56-58.)

Samaan aikaan ilmiölähtöisyyttä muistuttavia piirteitä näkyi myös Matti Koskenniemen kirjoissa ja ajatuksissa. Koskenniemi ajoi kokonaisopetuksen periaatteita, mutta hän painotti myös oppilaan aktiivista roolia opetuksessa. Hän kirjoitti muun muassa kirjan (Taitava opettaja, 1954) yhdessä Antero Valta-  
saaren kanssa, jossa hän korosti oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessin kaikissa vaiheissa työn suunnittelusta aina arviointiin. Tällainen ajattelu herätti tuolloin myös vastareaktioita opettajakunnassa. (Skinnari 2007, 355-356.)

Vuonna 1970 julkaistiin ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma, jossa tärkeitä didaktisia periaatteita oli oppilaan kokonaispersoonallisuus ja näkemys siitä, että maailma jäsenyy muuten kuin oppiaineiksi jakautuen. Opetussuunnitelmien määrittäminen oppiainepohjalta ajateltiin olevan liian kapeakarseista. Myös opetusta tuli suunnitella laajemmin kuin vain oppiaineittain. Toisaalta oppiaineittain laadittiin tarkkoja sisällöllisiä oppimääriä, jotka olivat ristiriidassa muun opetussuunnitelman kanssa. (Kari 1994, 80-81; Uusikylä & Atjonen 2000, 51.)

Alakoulussa nähtiin tärkeiksi kehittämisen kohteiksi oppimisedellytykset ja tunne-elämän tavoitteet. Myöhemmillä luokilla tiedonhankinta, sosiaalistuminen ja lopulta kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen ja yksilöllisen arvomaailman luominen. Uutena asiana opetussuunnitelmassa tuli myös formatiivinen arviointi. (Kari 1994, 80-81; Konttinen & Kangasniemi 1993, 60-61).

Opetuksen toteuttaminen opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti onnistui kuitenkin vain osittain ja esimerkiksi formatiivisen arvioinnin periaatteet toteutuivat vain osittain ja suuri osa opetuksesta oli edelleen opettajakeskeistä (Konttinen & Kangasniemi 1993, 60-61.)

1980- ja 1990-luvuilla peruskoulussa näkyi oppimiskäsityksen muutoksena. Ajatukset siirtyivät lähemmäs nykyisin vaikuttavaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tälläkin ajanjaksolla opetussuunnitelmissa (1985 ja 1994) oli viitteitä kokonaisopetuksesta. Muuten ilmiölähtöiseen opetukseen liittyviä uudistuksia ei juuri näkynyt. (Skinnari 2007, 361,349.)

Lopulta saavutaan 2000-luvulle ja nykyhetkeen. 2000-luvulla uusia tuulia opetukseen tuovat uudet taidot, joita yhteiskunnan muutokset peruskoululta edellyttävät. Näistä taidoista käytetään yleisesti nimitystä tulevaisuuden taidot tai englanniksi 21st century skills. Tulevaisuuden taidoiksi nimetään ainakin kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaito, informaatiolukutaito, yhteistoiminta, elämänhallinnan taidot sekä oppimaan oppiminen. Näiden taitojen oppimisessa tietotekniikka nähdään tärkeänä työvälineenä. (Norrena 2013, 22.)

Jos vertaillaan 2000-luvun taidoiksi nimettyjä taitoja uusimpaan vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmaan, voidaan huomata näiden taitojen olevan keskeisessä roolissa opetussuunnitelman sisällöissä. Opetussuunnitelmassa on nimetty laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ja niissä nimetään tärkeimmiksi tavoitteiksi 1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), 2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), 3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), 4. Monilukutaito (L4), 5. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), 6. Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) sekä 7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). (POPS 2014, 20-24.)

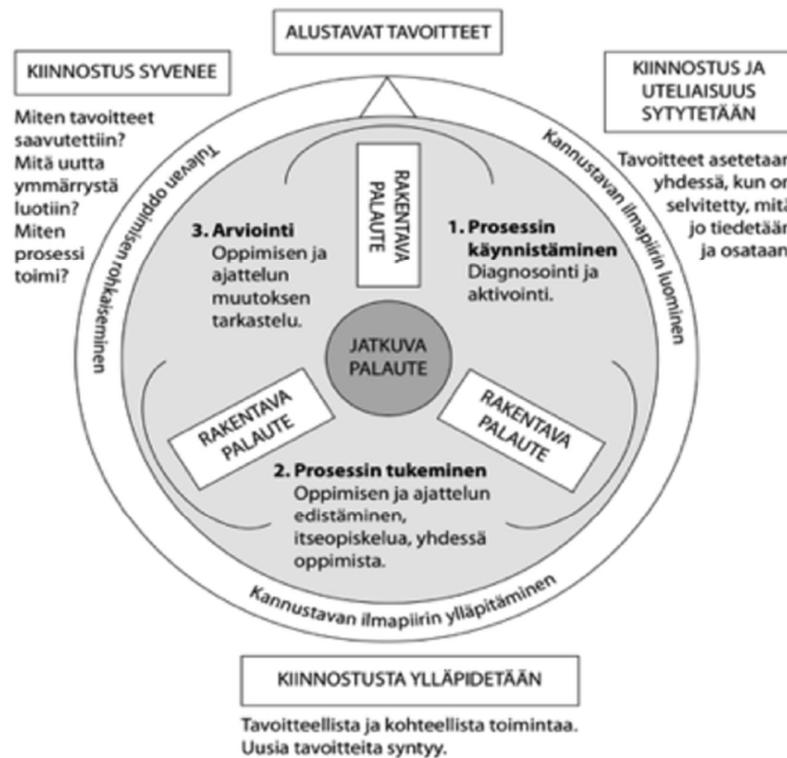
Peruskoulun uudet oppimistavoitteet luovat opettajankoulutukselle ja opettajille painetta vastata muuttuviin tavoitteisiin. Tämän tutkimuksen tutkittava käsite ilmiölähtöinen oppiminen on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen lähestymistapa uuden opetussuunnitelman tuomiin haasteisiin.

### **2.3 Ilmiölähtöinen oppimisprosessi**

Ilmiölähtöinen oppimisprosessi voidaan toteuttaa monilla erilaisilla tavoilla ja termin melko avoimen määritelmän takia sen alle sopii tiettyjen reunaehto- jien alla useita eri tapoja toteuttaa opetusta, jota voidaan kutsua ilmiölähtöiseksi.

Oppimisprosessin nähdään usein alkavan oppijan omakohtaisista havainnoista ja niiden herättämistä kysymyksistä. Oppijan omat lähtökohdat ja ennakkotiedot vaikuttavat siihen, miten prosessissa lähdetään etenemään. Prosessissa hyödynnetään ympäröivää yhteisöä ja näin ollen saadaan aikaiseksi yhteisöllistä oppimista ja jaettua asiantuntijuutta. Tärkeää prosessissa ei ole vain se, mitä tehdään vaan se, mitä prosessin aikana ajatellaan. (Lonka 2015, 122-123.)

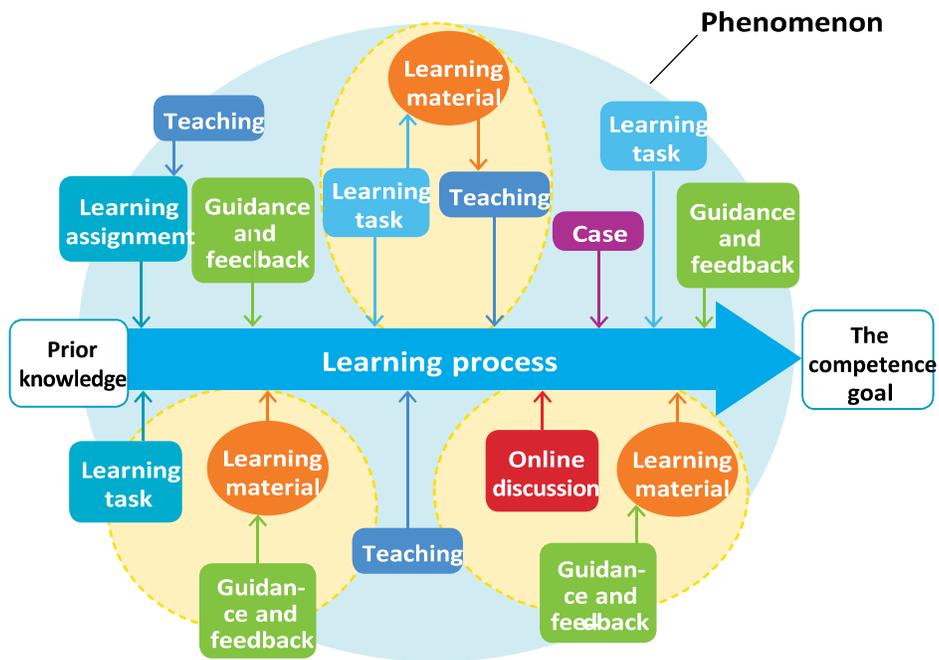
Prosessin rakennetta voidaan lähteä tarkastelemaan muutamien eri mallien kautta. Ensimmäisenä mallina on *oivaltavan oppimisen* malli (Lonka 2015), jossa prosessille nähdään kolme eri vaihetta. 1. Käynnistämisen vaihe, jossa selvitetään käsitteet, määritellään ongelma, pohditaan ryhmissä aihetta, luodaan alustavia selityksiä ilmiölle ja asetetaan prosessin oppimistavoitteet. 2. Prosessin tukeminen, eli työskentelyn vaihe, jossa työskennellään itsenäisesti tai ryhmässä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. 3. Arviointi, jossa käydään yhdessä läpi opittua tietoa ja sen soveltamista ja arvioidaan prosessia kokonaisvaltaisesti. (Lonka 2015, 224-225.)



KUVIO 1

Oivaltavan oppimisen malli (Lonka 2015, 225)

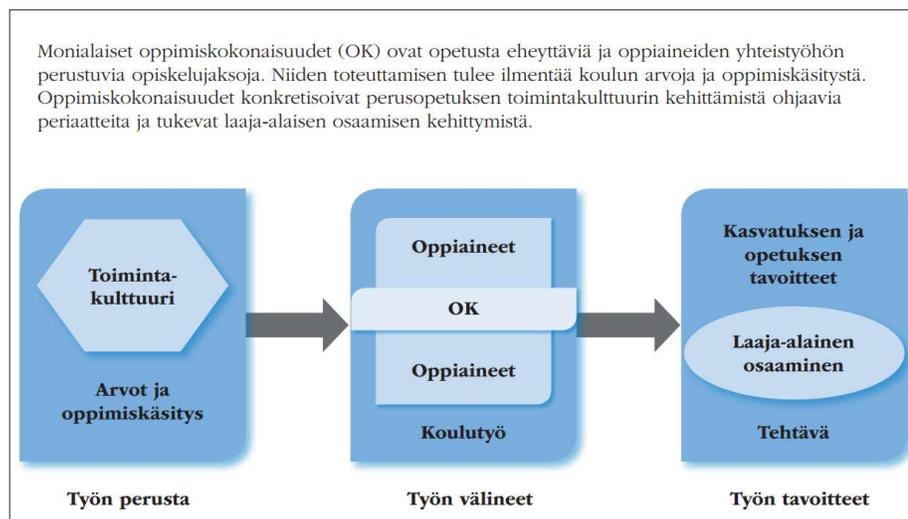
Silander (2015, 15) on taas jäsentänyt *oppimisprosessilähtöisen oppimisen* mallin (learning process-based teaching), jossa opiskeltavana asiana on jokin ilmiö. Mallissa asetetaan alkuun oppimistavoitteet ja selvitetään oppilaiden ennakkotiedot aiheesta. Tämän jälkeen aloitetaan oppimisprosessi, johon voi kuulua erilaisia opetustilanteita ja oppimateriaaleja. Opettajan rooli voi vaihdella prosessin eri vaiheissa. Rooli voi olla perinteinen opettajan rooli, jolloin opettaja opettaa jonkin tietyn oppimisprosessiin liittyvän asian tai taustalla oleva ohjaaja, joka auttaa tarvittaessa ja antaa työskentelystä palautetta. Silander on nostanut myös tärkeäksi asiaksi käytävän keskustelun osana oppimisprosessia. Opetustilanteet, tehtävät ja saatu palaute muodostavat mielekkään jatkumon, jonka avulla päästään prosessin loppuun, jossa vertaillaan opittuja asioita alussa kerättyihin ennakkotietoihin.



KUVIO 2 Oppimisprosessi ilmiötä tutkittaessa (Silander 2015, 15)

Näiden mallien lisäksi on mielekästä nostaa esille myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa käytettävä eheyttävä opettaminen ja opetussuunnitelman kuvailu eheyttävästä oppimisprosessista.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) puhutaan eheyttävästä opetuksesta ja monialaisista kokonaisuuksista, joiden tavoitteiksi kuvaillaan opiskeltavien asioiden suhteiden ja niiden välisten riippuvuuksien ymmärtämistä. Opituista asioista pyritään sitten jäsentämään mielekkäitä kokonaisuuksia vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Opetusta kannustetaan myös toteuttamaan eri ainerajat rikkoen ja samalla tutkien todellisen maailman ilmiöitä laajemmassa kontekstissa. Opetussuunnitelma myös edellyttää, että eheyttävää opetusta järjestetään kaikille oppilaille vähintään kerran lukuvuodessa. (POPS 2014, 31–32.) Eheyttävässä opetuksessa lähtökohdat mielletään oppiaineista lähteviksi, kun taas ilmiölähtöisessä prosessissa oppilaalla nähdään suurempi rooli vaikuttaa aiheen valintaan ja rajaukseen.



KUVIO 3 Monialaisten ja eheyttävien oppimiskokonaisuuksien opiskelujaksoista (POPS 2014, 32)

Ilmiölähtöisen oppimisen alle voidaan myös nimetä perinteinen tutkivan oppimisen malli, sillä tutkivaa oppimista pidetään samankaltaisena kuin ilmiölähtöistä oppimista (Hakkarainen ym. 2005, 276). Tutkiva oppimisprosessi muistuttaa jo edellä mainittuja prosesseja. Alussa oppilas asettaa itse ongelman ja muodostaa omat ennakkokäsityksensä. Tämän jälkeen yhdessä muiden oppi-

laiden kanssa syvennetään tietoa ja tarkastellaan ajatuksia kriittisesti. Lopussa luodaan uusia ajatuksia tutkittavasta asiasta ja jaetaan ne yhteisön kanssa. (Hakkarainen ym. 2005, 5, 30, 279)



KUVIO 4 Tutkivan oppimisen osat (Hakkarainen ym. 2005, 30)

### 2.3.1 Oppilaan rooli ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa

Oppilaiden aktiivinen rooli on olennainen asia ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa. Tämä vaatii opettajalta kykyä antaa oppilaiden ottaa aktiivisesti vastuuta omasta oppimisestaan. Oppilaslähtöisessä oppimisessä oppilaiden motivaatio syntyy heidän itse asettamistaan tavoitteista. Itse asetettujen, mielekkäiden tavoitteiden nähdään kasvattavan oppilaiden motivaatiota. Toisaalta tämä vaatii oppilailta taitoa asettaa mielekkäitä tavoitteita ja lisäksi kykyä seurata näiden tavoitteiden kehittymistä. Tällainen vastuu voi olla osalle oppilaista haasteellista ja oppilaat voivatkin kokea tehtävässä etenemisen haasteelliseksi. (Brush & Saye 2000, 81; Hepworth & Walton 2009, 82-83; Pedersen & Liu 2003, 58.)

Oppilaan itsenäisestä oppimisesta voidaan käyttää termiä *itsesäätelyn taidot*, jolla tarkoitetaan oppilaan valmiuksia ohjata omaa oppimistaan. Itsesäätelytaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa kehittymiseksi ympäristön tulisi tukea oppilaiden itsesäate-

lytaitojen kehittymistä. Näin oppilaat kehittyvät paremmiksi heiltä oletettujen taitojen toteuttamisessa. (Lonka 2015, 78-81.)

Ilmiölähtöisessä oppimisessa opiskelun sosiaalinen puoli on myös tärkeässä roolissa ja oppilailta oletetaan usein kykyä toimia tehokkaasti ryhmässä. Ryhmässä toimiminen ja sosiaaliset taidot ovat kuitenkin harjoiteltavia taitoja, joten niitä varten ryhmässä toimimista tulee harjoitella erilaisille tilanteille altistavissa ryhmätilanteissa. Ennen näiden taitojen harjoittelua oppilailta ei voi olettaa kykyä toimia ryhmässä. (Johnson & Johnson 2001, 15.)

Oppilailta vaaditaan erilaisia taitoja itsesäätelystä sosiaalisten tilanteiden hallintaan. Nämä taidot eivät ole synnynnäisiä ja oppimisprosessien toteuttamisessa pitää pystyä huomioimaan oppilaiden sen hetkiset taidot ja pyrkiä kehittymään paremmaksi askel askeleelta, jotta monimutkaisemmat oppimistilanteet onnistuvat.

### **2.3.2 Opettajan rooli ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa**

Opettajan rooli tulevaisuuden koulussa ja etenkin ilmiölähtöistä opetusta toteutettaessa eroaa perinteisestä. Ilmiölähtöisessä opiskelussa työskentely ja suunnittelu lähtevät liikkeelle oppilaiden omista ajatuksista, mutta opettajalla on kuitenkin päävastuu ilmiön suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajan tuleekin opetusta suunniteltaessa tasapainoilla ajatusten kanssa, miten hän lähtee ilmiölähtöistä opetusta ohjaamaan. Ilmiölähtöisen oppimisprosessin aikana opettaja auttaa opiskelijoita tarkastelemaan ja tarvittaessa muuttamaan tutkimuskysymyksiään ja työskentelytapojaan. Opettaja on toiminnan mahdollistaja, joka ohjaa opiskelijat asettamaan ongelmia, etsimään uutta tietoa ja löytämään perusteltua tietoa tutkittavasta aiheesta. (Lonka ym. 2015, 63.)

Itse opetustapahtuma on dynaaminen prosessi, jossa tapahtuu koko ajan. Tapahtuman aikana tehtävät päätökset ovat luonteeltaan nopeita ja ne perustuvat opettajan olemassa oleviin vaihtoehtoihin kokemuksen ja koulutuksen pohjalta. Päätöksiin vaikuttaa opettajan henkilökohtainen uskomusjärjestelmä, jossa on sekä tiedostamattomia että tietoisia elementtejä. Päätösten perustelut voivat olla intuitiivisia tai rationaalisia. Opettajien pedagogisessa ajattelussa pyritään

siihen, että päätökset voitaisiin aina perustella tutkimustiedolla. (Jyrhämä 2016, 113-114.) Koska ilmiölähtöisessä opetuksessa oppilaan oma aktiivisuus ja suunnittelu ovat keskiössä ja tätä kautta opettaja ei pysty suunnittelemaan opetusta erityisen yksityiskohtaisesti, korostuvat ilmiölähtöisessä opetuksessa opettajan opetuksen aikana tekemät päätökset. Opettajan tulisi pystyä antamaan tarvittaessa tilaa oppilaiden omalle tekemiselle ja tällaiseen opettajuuteen kasvussa koulun muun henkilökunnan ja yleisen ilmapiirin vaikutus on merkittävä (Harju 2014, 45-46).

Ilmiölähtöisen oppimisen monimuotoisuuden vuoksi opettajalla tulee olla vahva pedagoginen asiantuntijuus ja kyky tukea opiskelijan kiinnostusta ja rakentavaa vuorovaikutusta. Opettajan tulisi pyrkiä luomaan turvallinen ja kannustava ilmapiiri, jossa opiskelijat yhdessä opettajan kanssa oppivat uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Opettajalla on vastuullaan myös valita opiskelun painotuminen, eli miten oppija- tai opettajalähtöistä opetus on. Esimerkiksi joissakin tilanteissa on perusteltua hyödyntää osittaista ilmiölähtöisyyttä. (Lonka ym. 2015, 64.)

Opettajalla on myös rooli opetuksen arvioinnin toteuttajana. Ilmiölähtöisessä oppimisessä arviointia voidaan toteuttaa arvioimalla koko oppimisyhteisöä tai vaihtoehtoisesti yksittäisten ryhmien työskentelyä. Arviointia tapahtuu prosessin kaikissa vaiheissa ja arvioinnin kohteena voi olla esimerkiksi tutkimusongelmat ja lopulta tavoitteiden saavuttaminen. Opettajalla on myös punnittavana oppilaiden oman arvioinnin hyödyntäminen vertaisarvioinnin ja itsearvioinnin muodossa, jolloin oppilaat pääsevät harjoittelemaan rakentavan palautteen ja oppimisprosessin tukemista. Arvioinnin tulisi arviointitavasta riippumatta tukea oppimisprosessia ja esimerkiksi loppuarvioinnissa voidaan pohtia sitä, mitä jäi vielä oppimatta ja mitä opitaan tulevaisuudessa. (Hakkarainen ym. 2005, 254-255.)

Opettaja on vastuussa opetuksen monipuolisesta toteuttamisesta. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamiseksi opettajalta vaaditaan kykyä toteuttaa opetusta eri tavoilla. Norrena (2013) käyttää tällaisista opetuskäytänteistä nimeä innovatiiviset opetuskäytänteet. Sen osa-alueita ovat oppilaslähtöinen

pedagogiikka, opetuksen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle sekä tietotekniikan integrointi opetukseen ja oppimiseen. Näitä opetuskäytänteitä voidaan hyödyntää vaikkapa ilmiölähtöisessä opetuksessa.



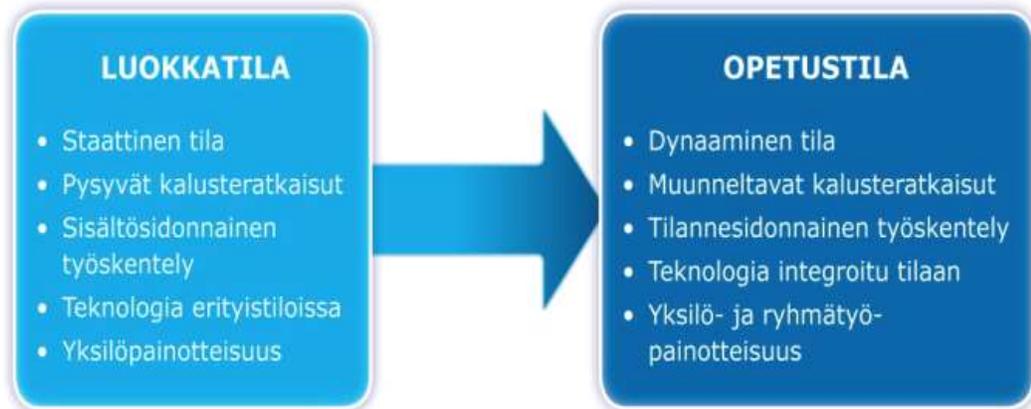
KUVIO 5 Innovatiiviset opetuskäytänteet (Norrena 2013, 25)

### 2.3.3 Oppimisympäristön merkitys ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 29) määritellään oppimisympäristöksi tilat ja paikat sekä yhteisöt ja toimintatavat, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös opiskelussa käytettävät materiaalit ja työvälineet. Tavoitteena on, että oppimisympäristö tukee yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Hyvä oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedonhankintaa.

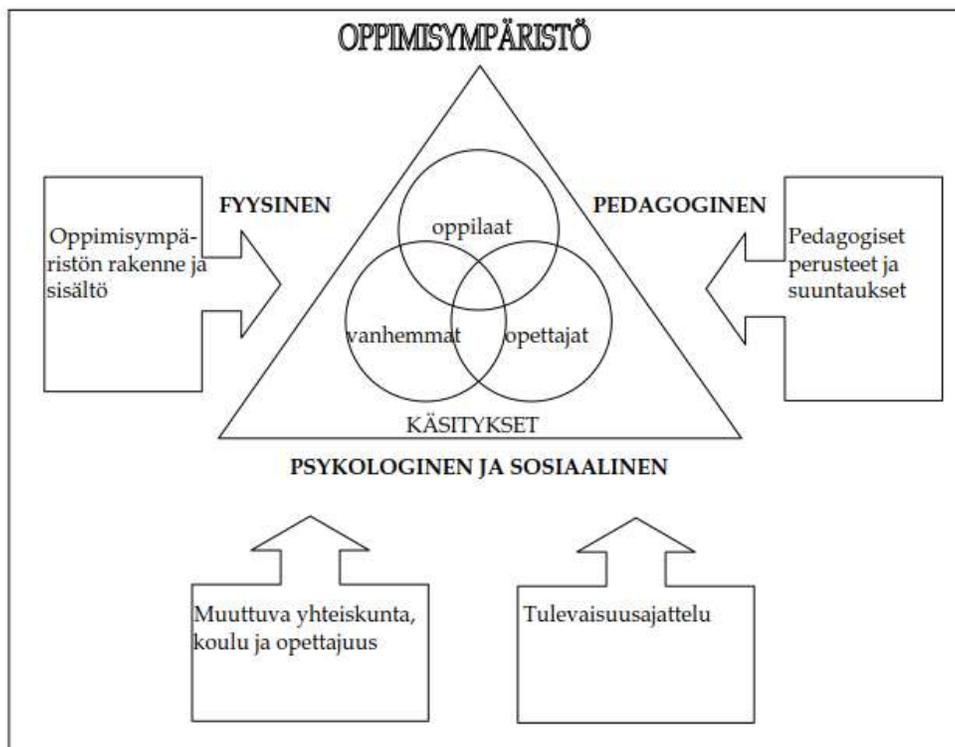
Oppimisympäristö on tärkeä osa-alue ilmiölähtöistä opetusta toteutettaessa. Oppimisympäristöltä vaaditaan joustavuutta, monipuolisuutta ja tilaratkaisujen tulisi edistää oppimista eri tavoin (Lonka ym. 2016, 64). Yksi ilmiölähtöiselle opetukselle tyypillinen tekijä on sen yhteisöllisyys ja tällöin oppimisympäristön tulisi tarjota tähän hyvät mahdollisuudet. Parhaimmillaan yhteisölliset oppimisympäristöt tukevat uuden tiedon luomista. (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 53.)

Oppimisympäristöistä voidaan saada monipuolisempia tekemällä ympäristöistä muokattavia. Erilaisia tapoja toteuttaa tätä ovat siirreltävät kalusteet, eritasoratkaisut ja opiskelunurkkaukset. Tällaiset fyysiset opiskeluympäristöt mahdollistavat erilaisia tapoja opiskella ja näin antavat edellytyksiä esimerkiksi ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamiseen. (Jyrhämä ym. 2016, 177.)



KUVIO 6 Tulevaisuuden oppimisympäristöajattelussa siirrytään luokkatiloista opetustiloiksi (Kuuskorpi 2012, 38)

Oppimisympäristö käsittää fyysisen opiskelutilan lisäksi myös psykologisen, sosiaalisen ja pedagogisen näkökulman. Alla olevassa kuvassa on Piispasen (2008) esimerkki oppimisympäristön rakentumisesta.



KUVIO 7 Oppimisympäristöön liitettävät käsitykset (Piispanen 2008, 39)

Oppimisympäristöön vaikuttavat siis paljon opettajan pedagogiset ratkaisut ja koulun toimintakulttuuri ja miten toimintakulttuuri tukee toimijoitaan opetuksessa. Opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut vaikuttavat myös siihen, millaisia vaatimuksia fyysistä oppimisympäristöä kohtaan on. (Piispanen 2008, 90-91; Niemi 2015, 110-111.)

Jyväskylän yliopistossa otettiin vuonna 2015 käyttöön uusi rakennus, *Ruusupuisto*, jossa luokanopettajaopiskelijoille on tarjolla erilaisia opiskelutiloja. Myös kasvatustieteen laitoksen henkilökunnan tilat ovat nykyään pääosin Ruusupuiston tiloissa. Tilana Ruusupuisto edustaa uudenlaista arkkitehtuuria ja tila tarjoaakin erinomaiset puitteet esimerkiksi ilmiölähtöisen opetuksen periaatteille. Ruusupuiston aulan muodostaa portaikko, joka on samalla luentosalimainen. Tämä tila toimii opiskelijoiden kohtaustilana ja hyvänä paikkana tehdä esimerkiksi ryhmätöitä. Aula on myös keskeinen paikka kohdata yliopiston opettajia ja muuta henkilökuntaa ja tila lisää yhteisöllisyyttä ja näin ilmiölähtöisyyden periaatteiden mukaisesti voi edistää uuden tiedon luomista. (Häkkinen ym. 2011, 53.)

Ruusupuistossa myös opiskelutiloja on mahdollisuus muokata, sillä erilaiset jakkarat ja muut istuimet sekä pöydät on suunniteltu helposti siirrettäviksi, jotta tiloissa pystytään toteuttamaan erilaisia oppimistilanteita. (Jyrhmä ym. 2016, 177.)

## **2.4 Ilmiölähtöinen opetus perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016**

Vuonna 2016 käyttöön tullut perusopetuksen opetussuunnitelma on herättänyt aktiivista keskustelua sen sisällöistä aktiivista eri medioissa. Yksi eniten keskus-

telua herättäneistä aiheista on ollut oppiaineiden laaja-alainen opiskelu, josta uutisoitiin esimerkiksi brittiläisessä *The independent*-lehdessä (2015). Lehdessä annettiin ymmärtää suomalaisen koulun luopuvan oppiaineista ja ottavan tilalle ilmiölähtöisen tai ilmiöpohjaisen kokonaisvaltaisemman oppimisen. Suomalainen tutkija Pasi Sahlberg korjasi lehden väitteet piakkoin ja avasi tarkemmin, että suomalaisessa koulussa ei olla siirtymässä kokonaan pois oppiaineista, vaan tarkoitus on oppiaineita hyödyntäen opiskella laajempia kokonaisuuksia (Sahlberg 2015). Aihe on herättänyt keskustelua myös Suomessa ja sitä on puitu muun muassa *Opettaja*-lehdessä useiden artikkeleiden verran. Esimerkiksi Korkeakiven tekstissä ”OPS 2016- Uutta vai uusvanhaa” (Korkeakivi 2015). Korkeakivi haastattelee Kari Uusikylää ja Kirsti Lonkaa, jotka kertovat opetussuunnitelman korostavan ilmiöoppimista. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää tarkastella, miten ilmiöoppiminen on kirjoitettu opetussuunnitelmaan sisälle?

Tarkasteltaessa perusopetuksen opetussuunnitelmaa 2014 voidaan todeta, että siellä ei suoraan puhuta ilmiöoppimisesta. POPS 2014 ei mainitse ilmiöoppimista kertaakaan, mutta sana ilmiö löytyy tekstistä mainittuna 224 kertaa. Vertaillen ilmiölähtöisyyden määritelmää ja opetussuunnitelman sisältöjä, voidaan löytää useita yhteneväisyyksiä.

POPS 2014 kuvailee asiakirjan oppimiskäsitysluvussa (2.3) oppilaan olevan aktiivisessa roolissa oppimisprosessin aikana. Oppimiseen kuuluu olennaisesti ajattelemista, suunnittelua ja tutkimista. Oppilas on kaikissa työvaiheissa aktiivinen toimija, joka suunnittelee itsenäisesti, mutta myös vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutusta voi olla muiden oppilaiden, opettajien tai muiden toimijoiden kanssa. Tärkeänä kehitettävänä asiana nähdään itseohjautuvuuden ja ryhmässä toimimisen taitojen kehittyminen. (POPS 2014, 17.)

Oppilaan aktiivinen rooli yhdistetään usein konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaisesti yksilön oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa yksilö käsittelee tietoa aiemman tietonsa ja olettamustensa perusteella muodostaen tästä omat päätelmänsä. (Tynjälä 1999, 37–38; Kauppila 2007, 37). Tiedon rakentaja voi olla yksilöpersoonana, mutta tietoa voidaan raken-

taa myös ryhmässä tai yhteisössä, jolloin voidaan puhua sosiokonstruktivismista (Puolimatka 2002, 33). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvaillaan tiedon rakentuvan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten voidaan olettaa oppimiskäsityksen olevan sosiokonstruktivistinen.

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tietoa rakennetaan vuorovaikutuksellisissa ympäristöissä. Prosessin aikana yksilö muokkaa käsitystään opiskeltavasta asiasta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ajatellaan myös oppiminen laaja-alaisena prosessina, jossa on olennaista itseohjautuvuus sekä sisäinen ja ulkoinen reflektio. Opettajan rooli nähdään enemmän organisoijana ja asiantuntija-ohjaajana, joka mahdollistaa yksilöiden aktiivisen toimimisen. (Kauppila 2007, 35, 48, 114.)

Yksilön oppimiseen vaikuttaa myös käytettävät oppimisen strategiat, jotka ohjaavat asioiden oppimista. Käytössä olevat strategiat ja aikaisemmat tiedot vaikuttavat tulkintoihin, joita opiskeltavasta asiasta tehdään. Opetuksessa tulisi huomioida erilaiset tulkinnat ja pohtia, miten asia on ymmärretty. (Rauste-Von Wright, von Wright & Soini 2003, 166–169.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöissä painotetaan laaja-alaista osaamista. Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet muodostuvat tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamasta kokonaisuudesta. Näitä asioita pitäisi pystyä soveltamaan erilaisissa tilanteissa. Laaja-alaisia asioita painotetaan entistä enemmän ympäröivän maailman muutosten takia. (POPS 2014, 20.) Laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien taustalla on ajatus yksittäisten asioiden irrallisuudesta. Pienet irralliset asiat eivät muodosta eheitä kokonaisuuksia ja opetukselle nähdään mielekkääksi tavoitella laajempia eheitä kokonaisuuksia, jolloin opiskeltavasta aiheesta saavutetaan kokonaisvaltaisempi ymmärrys. (Cantell, 2015, 11).

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi suurimmista uusista linjauksista, joita POPS 2014 tuo vanhaan opetussuunnitelmaan nähden. Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat tässä tutkimuksessa tärkeä käsite, sillä laaja-alaista opetusta on mahdollista toteuttaa ilmiölähtöisesti. Laaja-alaisia kokonaisuuksia on perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvailtu seitsemän. Laaja-

alaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on oppilaan ikäkausi huomioon ottaen edistää jäsenyyttä demokraattisessa yhteiskunnassa ja tukea kestävän kehityksen mukaista elämäntapaa. Lisäksi korostetaan oppilaiden itsetunte muksen ja itsearvostuksen kehittymistä. (POPS 2014, 20–24.)

Työtavoissa otetaan huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteet ja laaja-alainen osaaminen. Oppimiselle tärkeinä asioina nähdään esimerkiksi tiedonhankinta ja sen käsittely, esittäminen, soveltaminen ja yhdistäminen. Näitä taitoja voidaan opiskella esimerkiksi hyödyntämällä tutkivaa otetta opiskelussa. (POPS 2014, 20, 101.)

Laaja-alaisen osaamisen tarve kumpuaa ympäröivän maailman muutoksesta globalisaation, monimuotoisuuden, ympäristön muutoksesta ja teknologian kehityksestä (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28.)

## **2.5 Opettajankoulutus ja Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöinen opetussuunnitelma 2017**

Opettajan ammatti on jatkuvassa myllerryksessä oleva professio, joka kehittyy yhteiskunnan muutosten seurauksena jatkuvasti. Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa välttämätön perustaso ammatissa toimimisen kannalta. Koulutuksessa perehdytään keskeisiin teoreettisiin perusteisiin ja yleisiin toimintamalleihin. (Blomberg 2008, 62) Viimeisen 20 vuoden aikana opettajankoulutus on muovautunut globaalisti kovaa vauhtia. Tätä ovat nopeuttaneet teknologian kehittyminen, globalisaatio ja maahanmuuton yleistymisen (Townsend 2014, 1–2.)

Opettajankoulutuksessa pitää ottaa huomioon, että koulutus pyritään laatimaan niin, että sen tulisi antaa valmiudet opettajan pitkälle työuralle. Yhteiskunnassa ja sitä myötä opettajan ammatissa voi tapahtua työvuosien aikana merkittäviäkin muutoksia ja tällöin opettajalla tulisi olla eväät kohdata muutokset ja toimia ammattitaitoisesti muutosten jälkeenkin. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 36.)

Valmistuvan opettajan tulisi pystyä aistimaan yhteiskunnan muutoksia ja auttaa oppilaita kohtaamaan tulevaisuutta. Opettajalta vaaditaan tällöin kokonaisvaltaista valveutumista ja oman työnsä kehittämistä jatkuvan muutoksen keskellä. Tämän tulisi toteutua opettajankoulutuksessa ja valmistumisen jälkeen täydennyskoulutusten ja oman aktiivisuuden kautta. (Piispanen 2008, 93-94.)

Kouluilta ja sitä myötä opettajilta ja opettajankoulutukselta on aina odotettu yhteiskunnan kannalta merkittäviä tuloksia ja koulun tehtävänä on ollut palvella yhteiskunnan taloudellista kehitystä. Etenkin 2000-luvulla koulun merkitys yhteiskunnan omien tavoitteiden toteuttajana on korostunut, kun erilaiset markkinavoimat ovat kiinnostuneet kouluista. Tämä johtuu siitä, että kouluilla on merkittävä rooli luomassa sitä tietoa, jota pidetään yhteiskunnallisesti merkittävänä. Koulujen ja työelämän yhteistyö on suuressa roolissa yhteiskunnan menestyksen kannalta. On kuitenkin tärkeää, että koulussa on aikaa rakentaa oppilaiden itseluottamusta, sosiaalisia kykyjä ja lisätä oppilaiden omaa luovuutta. Pelkkä valmistautuminen kohti työelämää ei ole koululle riittävä arvo. (Norrena 2013, 48-49.)

Tällä hetkellä opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa korostuvat oppimisprosessi, oppilaan osallisuus opetuksessa ja opettajan rooli oppimisen ohjaajana ja tukijana. Oppiaineiden tietojen ja taitojen rinnalla korostuvat laaja-alainen osaaminen, työelämätaidot, tulevaisuuden taidot sekä teknologian hyödyntäminen oppimisen tukena. Jyväskylän yliopistossa on tutkittu lisäksi ilmiölähtöisyyttä opettajankoulutuksessa. (Toom, Husu & Patrikainen 2015, 337; Moilanen 2015.)

Suomalainen opettajankoulutus on tutkimusperustaista ja se tapahtuu yliopistoissa. Koulutuksessa yhdistyvät tutkimus ja opetus. Pedagogiikkaa ja sisältöjä opiskellaan useimmiten kursseittain ja näiden painotukset voivat vaihdella eri kurssien välillä paljonkin. Opettajankoulutuksessa voidaan opiskella käytännön taitoja, kuten aineenhallintaa ja opetustapahtumaa. Tämänkaltaista perustietoa on kuitenkin mahdollista opiskella myös itsenäisesti tai täydennyskoulutuksessa, mutta sen sijaan ajattelun taitoja, päätöksentekoa ja vastaavia taitoja on vaikeampaa opiskella ilman ohjausta. Tutkimusperustaisen opetta-

jankoulutuksen päämääränä on kouluttaa tutkimuksesta kiinnostuneita opettajia, jotka perustavat opetuksensa tieteelliselle tiedolle. Tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ovat omaa toimintaansa refleктоivia ja toimintatapojaan muokkaavia asiantuntijoita ja ymmärtävät koulutukseen liittyviä ilmiöitä laajasti. (Jyrhämä ym. 2008, 3; Jyrhämä ym. 2016, 36-37; Moilanen 2015, 12; Toom ym. 2010.)

Tynjälä ym. (2014, 3-5) kuvailee suomalaista opettajankoulutusta pedagogisen tiedon integroimisen mallissaan seuraavasti. Mallissa yhdistellään (1) teoreettista tietoa eli pedagogisia teorioita ja malleja, (2) käytännön tietoa, joka välittyy henkilökohtaisista opetuskokemuksista, (3) itsesäätelyn taitoja, jotka tarkoittavat metakognitiivisia taitoja sekä itsereflektion taitoja ja (4) sosiokulttuurista tietoa, jolla tarkoitetaan kulttuuriin liittyviä kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintatapoja.

Tutkimusperustainen opettajankoulutus ei ole kuitenkaan aivan yksiselitteisesti hyvin toimiva ratkaisu, sillä opiskelijoiden kokemukset koulutuksen tuloksista vaihtelevat ja käytännön ja teorian yhdisteleminen koetaan usein hankalaksi (Byman ym. 2009, 90; Moilanen 2015, 14). Jyväskylän OKL on lähtenyt näistä lähtökohdista vastaamaan haasteeseen toteuttamalla ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa. Opiskelussa pyritään ymmärtämään oppimisen ilmiöitä ja ongelmia. Tähän pyritään yhdistelemällä tieteellisiä teorioita ja arkikokemuksia, jotta oppimisien ilmiöitä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta (OKL OPS 2014). Moilanen (2015, 16) kirjoittaa siirtymävaiheen sisältöpainotteisesta opetussuunnitelmasta ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan olleen hankala, mutta opettajankoulutuslaitos on kuitenkin onnistunut siirtymään ilmiölähtöisempään suuntaan.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa kuvaillaan luokanopettajakoulutuksen korostavan kriittistä ja kyseenalaista otetta, tutkimusperustaisuutta, moninaisia oppimisympäristöjä ja kansainvälisyyttä opettajan käytännön työhön yhdistettynä. Koulutuksen tehtävä on kouluttaa aktiivisia asiantuntijoita tulevaisuuden taidoilla varustettuna kasvatus-

alan kentälle. Tärkeänä asiana opettajankoulutuksessa nähdään myös opiskelijoiden ja kouluttajien yhteistyö sekä keskustelu (Kostiainen 2016).

OKL OPS (2014) nimeää opintoihin kuuluvaksi viisi erilaista ilmiötä, joiden tutkimiselle opintoja pohjataan. Nämä ilmiöt ovat yhteisiä Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunnalle, eli kaikilla kasvatustieteiden aloilla Jyväskylässä opiskellaan näitä ilmiöitä. Ilmiöt ovat (1) Vuorovaikutus ja yhteistyö (2) Oppiminen ja ohjaus (3) Kasvatus, yhteiskunta ja muutos (4) Tieteellinen ajattelu ja tieto sekä (5) Osaaminen ja asiantuntijuus. Ilmiöiden sisältöjä avataan jonkin verran. Esimerkiksi ilmiötä vuorovaikutus ja yhteistyö tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta (1) osaamisena, (2) osallisuutena ja osallistumisena sekä (3) kohtaamisen tiloina. Tieteellinen ajattelu ja tieto taas käsitellään koulutuksen aikana tehtävien kandidaatin tutkielman sekä gradu tutkielman ympärillä. (Moilanen 2015, 16; OKL OPS 2014.)

Ilmiöitä käsitellään eri kursseilla kurssien tavoitteiden mukaisesti. Käsitelyssä hyödynnetään omia kokemuksia ja käsityksiä kurssin aikana tehtävän ilmiöiden tutkimisen lisäksi. Esimerkiksi maisterivaiheessa suoritettavilla kolmella ilmiökurssilla (kurssikoodit OKLS1209, OKLS1309, OKLS1409) valitaan jokin ilmiö, jota jäsennetään tutkimalla ja muodostamalla teoreettisia käsitteitä. Valittava ilmiö on jokin todellisen maailman ilmiö, jota tutkitaan oikeassa ympäristössä. Monipuolisen ymmärryksen saamiseksi opiskelussa turvaudutaan monitieteisiin näkökulmiin. Ilmiöiden työstäminen on pääosin opiskelijälähtöistä, mutta ohjaajalla on vastuu kokonaisuuden rakentamisesta ja varmistaa, että opiskelija saa kokonaisvaltaisen kuvan opiskeltavasta asiasta. (Lonka ym. 2015, 63; OKL OPS 2014.)

Ilmiölähtöiseen opiskeluun sopivia työtapoja kuvaillaan olevan esimerkiksi yhteistoiminnallinen, autenttinen ja toiminnallinen oppiminen, jossa yhdistetään teoriaa ja käytäntöä. Onnistuneessa ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa opiskelijoiden välinen yhteistyö ja onnistunut ilmiön valinta ovat keskiössä. Tarkastelunäkökulmaa valittaessa ilmiöön on hyvä tutustua etukäteen, jotta osataan asettaa mielekkäitä tutkimuskysymyksiä. Tavoitteena on lopulta tutkivan yhteisön rakentaminen, jolloin opiskelijat jakavat oppimaansa tietoa yhdes-

sä muiden opiskelijoiden kanssa ja samalla laajentavat omaa tietämystään tutkittavasta ilmiöstä. (OKL OPS 2014.)

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen aihe valikoitui Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen uuden opetussuunnitelman myötä. Opetussuunnitelmassa nousee esiin ilmiölähtöisen oppimisen käsite ja opetussuunnitelmaa sanotaan ilmiölähtöiseksi opetussuunnitelmaksi. Myös peruskoulun opetussuunnitelman (2016) sisällöt vaikuttivat aiheen valintaan, sillä peruskoulun opetussuunnitelmassa voidaan nähdä useita ilmiölähtöistä opetusta korostavaa piirrettä. Aiheesta on lisäksi keskusteltu paljon eri medioissa ja aihe on ajankohtainen ja merkityksellinen johtuen sen vaikutuksista suomalaisen peruskouluun.

Tutkimusta ilmiölähtöisestä opetuksesta on tehty melko vähän, sillä käsite on melko uusi ja aiheeseen liittyvät uudet opetuksen linjaukset ovat tulleet vasta hiljattain käyttöön. Muutamia työelämässä olevia opettajia käsitteleviä tutkimuksia löytyy, mutta ainakaan itselleni ei ole tullut vastaan opettajaopiskelijoiden näkökulmasta tehtyä tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena oli lähteä selvittämään, miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät ilmiölähtöisen opetuksen käsitteen ja miten ilmiölähtöistä opetusta toteutetaan Jyväskylän yliopistossa. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisia valmiuksia haastateltavilla on lähteä soveltamaan ilmiölähtöisyyden periaatteita tulevina opettajina. Tutkimuksen tärkein anti on saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä opiskelijat muodostavat ilmiölähtöisestä opetuksesta opintojensa aikana ja miten tätä tietoa sovelletaan tulevassa työelämässä.

Tutkimukseni kolme tutkimuskysymystä ovat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät ilmiölähtöisen opetuksen?
2. Miten ilmiölähtöinen opetus näkyy opiskelijoiden mukaan heidän OKL-opinnoissaan?
3. Millaista ilmiölähtöistä opetusta haastateltavat aikovat toteuttaa tulevassa työelämässään opettajina?

### 3.2 Laadullinen tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa ovat todellisen maailman ilmiöt, joita tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori, 2009, 161). Tarkasteltava ilmiö on ilmiölähtöinen oppiminen, jota tutkin haastateltavien oman kokemus- ja merkitysmaailmasta käsin. Pyrin tulkitsemaan haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia ilmiölähtöisestä opetuksesta samalla vaikuttaen itse niihin mahdollisimman vähän. Tutkimustulokset ovat laadullisessa tutkimuksessa aina tutkijasta riippuvaisia, joten puhtaasti objektiivista tietoa ei pystytä keräämään, vaan tutkijan omalla tulkinnalla ja ennakkokäsityksillä on vaikutusta tutkimuksen etenemiseen ja tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 16; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 20).

Yleisesti laadullisessa tutkimuksessa pyritään haastattelemaan henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Tämä johtuu siitä, että laadullisessa tutkimuksessa kuvataan usein jotakin ilmiötä tai tapahtumaa ja tavoitteena on saada mielekäs tulkinta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85.) Tämän tutkimuksen haastateltavilla oli lähtökohtaisesti hyvää tietoa tutkittavasta aiheesta.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään kahdeksan tutkittavan kokemuksia ja käsityksiä ilmiölähtöisestä oppimisesta. Kaikki haastateltavat olivat Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja tarkoituksena olikin selvittää tämän joukon kokemuksia tutkittavasta aiheesta.

Tutkimukseni on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksessani tutkitaan ihmisen muodostamaa suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Fenomenologisessa tulkinnassa ihmisen ja maailman suhde on aina merkityksellistä, eli kaikella on ihmiselle jokin merkitys. Maailmasta tehtävät havainnot ovat aina yksilön oman merkitysmaailman kautta tehtyjä ja täysin neutraalia tulkintaa ei ole. Fenomenologisessa merkitysteoriassa ajatellaan myös, että merkitykset, joiden välityksellä todellisuutta tarkastellaan, ovat usein lähtöisin ympäröivästä yhteisöstä.

(Laine, 2010, 29-30). Tässä tutkimuksessa on mielenkiintoista, millaisia merkityksiä tutkittavat ovat rakentaneet, kun huomioidaan taustojen samankaltaisuus.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkija ja tutkittava ovat ihmisiä. Tällöin tutkimuksen filosofisia ongelmia ovat, millaisia tutkittavat henkilöt ovat ja millaista inhimillistä tietoa tutkittavilta saadaan ja onko tieto luonteeltaan luotettavaa? Tutkijan oma persoona vaikuttaa myös haastatteluista tehtäviin tulkintoihin. Myös tutkijan oma subjektiivisuus vaikuttaa tutkimuksen tulkintaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 122; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34.)

Tässä tutkimuksessa omat kokemukseni opetuksesta Jyväskylän OKL-opetuksesta voivat vaikuttaa joihinkin tulkintoihini. Tämä on asia, joka pitää tutkijan roolissa tiedostaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tavallista, että tutkija tulkitsee haastateltavien vastauksia ja pyrkii samalla tutkimaan ilmiölle luotuja merkityksiä ja sitä, miten tutkittava ilmiö koetaan. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 168-169.)

Tutkimusote on valittu tutkittavan aiheen takia. Pyrin saamaan kattavan kuvan haastateltavien kokemuksista tutkittavasta aiheesta. Haastateltavien yksilöllisyys korostuu haastatteluissa, joissa haastattelija pystyy vaikuttamaan haastattelutilanteen etenemiseen ja saamaan tarkempaa tietoa tutkittavasta aiheesta.

### **3.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseni haastateltavat oli valikoitu opintojensa loppupuolella olevista viidennen, kuudennen ja seitsemännen vuoden luokanopettajaopiskelijoista. Tavoitteena oli saada tältä ryhmältä kattavasti tietoa heidän yhteisistä kokemuksistaan ilmiölähtöiseen opetukseen liittyen. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan ja pääasiassa heidän taustansa olivat samankaltaisia. Haastateltavien ikä oli 24-30 vuotta. Opinnoissa kaikki olivat suorittaneet kandidaatin tutkin-

non ja ilmiökurssit 1, 2 ja 3 (kurssikoodit OKLS1209, OKLS1309, OKLS1409). Osa haastateltavista oli suorittanut haastatteluhetkellä lähes kaikki OKL-opinnot, mutta muutamilla puuttui vielä päättöharjoittelua ja muita opintoja. Haastateltavista kolme oli miehiä ja viisi naisia.

Tutkittavien hankinta tapahtui ottamalla henkilökohtaisesti yhteyttä tutkittaviin sosiaalisessa mediassa. Tutkimukseni haastateltavat ovat saman alan opiskelijoita kuin itse, joten tunsin kaikki haastateltavat etukäteen ainakin jossain määrin. Päädyin haastattelemaan kahdeksaa haastateltavaa, jonka koin olevan sopiva määrä haastateltavia. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrää ei ole tarkasti määritelty (Hirsjärvi ym. 2009, 181).

### **3.4 Aineiston keruu**

Aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseeni valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Valitessani tutkimusmenetelmää punnitsin valintaa avoimen teemahaastattelun ja puolistrukturoidun teemahaastattelun välillä. Päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä olin toteuttanut kandidaatintutkimukseni tällä menetelmällä ja koin, että kokemattomana tutkijana täysin avoin haastattelu olisi haasteellinen tapa työskennellä ja aineiston laatu saattaisi kärsiä. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen mukaisesti ja esitetään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelussa korostuvat erilaiset tulkinnat ja niistä rakennetut merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastatteluissa pyrin luomaan kehystekijät, joiden avulla voidaan tarkastella haastateltavien käsityksiä ja ajatuksia ilmiölähtöisestä oppimisesta (Patton 2002, 341).

Avoin haastattelumuoto oli selkeä valinta tutkimukselleni, sillä halusin selvittää tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia ja avoin haastattelu tapa antoi tähän parhaan mahdollisen lähtökohdan. Jäykähkö lomakehaastattelu olisi todennäköisesti tuottanut suppeampia vastauksia ja näin ollen aiheesta ei olisi päästy erityisen syvälle. Lopulta päädyin valitsemaan puolistrukturoidun teemahaastattelun sen sopivan joustavuuden takia. Teemahaastattelun sopivalla

tavalla etenevä struktuuri suhteessa joustavuuteen sopi itselleni myös hieman kokemattomana tutkijana oikein hyvin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Ennen varsinaista aineistonkeruuta toteutin yhden esihaastattelun, jossa testasin haastattelun rungon toimivuutta sekä käytännön asioita aina nauhoittamisesta ja tekniikan toimimisesta omaan toimintaani haastattelijana (Eskola & Suoranta 1998, 88-89). Esihaastattelu oli erityisen tärkeä itselleni, sillä huomasin itsestäni, että lyhyen hiljaisuuden tullessa saatoin itse täydentää lauseita tai edetä seuraavaan asiaan, vaikka haastateltava vielä olisi mahdollisesti täydentänyt vastaustaan. Haastateltavalla oli vastaavanlainen tausta kuin itse tutkimukseen osallistujilla ja näin ollen saatu aineisto oli pituudeltaan ja sisällöiltään pitkälti samankaltainen kuin tutkimuksessa toteutetut haastattelut.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli jaettu kolmeen osaan, joista ensimmäisessä käytiin läpi haastateltavien taustatiedot. Toinen osa käsitteli haastateltavien OKL-opintoja ja niiden sisältöjä. Kolmas osa käsitteli opiskelijoiden omia kokemuksia opettajan roolissa ja heidän omia ajatuksiaan ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamisesta tulevassa työelämässä. Haastattelun aikana kysyttiin myös määritelmää ilmiölähtöiselle opetukselle, mikäli määritelmä ei tullut luontevasti haastattelun aikana ilmi. Haastatteluissa kävi myös selvästi ilmi haastateltavien omia asenteita ilmiölähtöistä opetusta kohtaan heidän kertoessaan omista OKL-kokemuksistaan ja siitä, miten he tulevassa työelämässä soveltaisivat ilmiölähtöisyyden periaatteita opetuksessaan.

Haastattelutilanteet toteutettiin yliopiston kirjaston ryhmätyötiloissa tai haastattelijan kotona. Tallennusvälineinä toimi kännykkä ja kannettava tietokone. Haastattelujen aikana ei ilmennyt teknisiä ongelmia. Yhtä haastattelua jatkettiin vielä nauhoituksen lopettamisen jälkeen haastateltavan pyynnöstä täydentää vielä omaa vastaustaan. Haastattelujen kestot olivat 20-35 minuuttia.

### **3.5 Aineiston analyysi**

Tutkimukseni aineiston analyysimenetelmäksi muodostui aineistolähtöinen analyysi, sillä teoria on pääosin kirjoitettu haastattelujen jälkeen ja haastatte-

luissa ilmenneet asiat ohjasivat teoriakehyksen syntyä. Aineistolähtöinen analyysi on kolmiosainen: (1) pelkistäminen, (2) ryhmittely ja (3) teoreettisten käsitteiden luominen. Työskentelyni eteni pitkälti tämän järjestyksen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Aloitin analyysin litteroinnilla ja toteutin sen kirjoittamalla haastattelut sanasta sanaan merkatien myötä myös tauot ja muut haastattelun kulkuun vaikuttavat asiat. Litteroitua aineistoa kertyi 45 sivua, jonka koin olevan sopivan laaja ja vielä hallittavissa oleva kokonaisuus. Toteutin kaikki haastattelut ensin ja litteroin kaikki haastattelut tämän jälkeen. Litteroituani haastattelut tutkin aineistoa pääpiirteittäin samalla etsien teoriaan sopivia lisäyksiä ja samalla sain aineistosta hyvän yleiskuvan.

Pattonin (2002, 436) mukaan aineistonkeruun ja aineiston analyysi tapahtuvat usein osittain päällekkäin. Huomasin itse luovani hypoteeseja ja oletuksia haastateltavien vastauksista kesken haastatteluvaiheen. Huomasin aineistonkeruuvaiheessa ja litterointia tehdessäni muodostavani hypoteeseja, joita myöhemmin analyysiä tarkemmin tehdessäni joko vahvistin tai kumosin.

Litteroinnin jälkeen aloitin varsinaisen analyysivaiheen luokittelemalla haastateltavien vastauksia erilaisten teemojen mukaan. Aloitin teemoittelun jaottelulla vastaukset kolmeen kategoriaan, jotka olivat tutkimuskysymysteni perusteella jaettu. Nämä olivat ilmiölähtöisyyden määritelmä, kokemukset ilmiölähtöisyydestä luokanopettajaopinnoissa sekä haastateltavien lähtökohdat ilmiölähtöisen opetuksen soveltamiseen työelämässä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan tämä on tyypillinen tapa toteuttaa teemoittelua laadullisessa tutkimuksessa.

Seuraavaksi loin tutkimuskysymysten alakategorioiksi teemoja, jotka pohjautuivat haastattelurungon kysymyksiin. Jaottelin haastateltavien vastaukset litteroidusta aineistosta näihin alakategorioihin. Teemoittelu pyrittiin toteuttamaan niin, että haastateltavien vastausten aihe määritti niiden alakategorian riippumatta siitä, onko vastaus sävyllään positiivinen vai negatiivinen. Tässä vaiheessa tutkija tekee tärkeitä päätöksiä luokitellessaan vastauksia eri katego-

rioiden alle. Mukana on aina tutkijan omaa tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.)

Seuraavassa vaiheessa pyrin löytämään teemoitelluista vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroja, joista kirjoittaa tulosluvussa. Tulosluvussa tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisesti. Tässä vaiheessa rajasin aineistosta myös pieniä osia pois, jotka eivät olleet olennaisia tutkimuskysymyksieni kannalta. Tämä on tärkeä vaihe, jotta tutkimus ei lähde rönsyilemään liian laajalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Näiden vaiheiden perusteella ja oman tulkintani kautta pyrin kuvaamaan keskeisimpiä tuloksia mahdollisimman tiiviisti. Tämän jälkeen kirjoitin tuloksien pohjalta omat johtopäätökseni aiheesta, joita esittelen pohdintaluvussa.

## 4 TULOKSET

Tutkimukseni aineistona toimi puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kerätty laadullinen tutkimusaineisto. Haastateltavana oli kahdeksan Jyväskylän yliopiston OKL-opiskelijaa, jotka ovat opinnoissaan lähes valmiita. Tutkimuksessani selvitin Jyväskylän yliopiston OKL-opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä Ilmiölähtöisestä opetuksesta ja tavoitteenani oli saada tästä ensikäden kokemuksia. Haastateltavat ovat suorittivat maisterivaiheen opintoja vielä haastatteluhetkellä ja tästä syystä haastateltavilla on tuoretta tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastateltavien iät olivat 24-30 vuotta ja he olivat OKL:ssä 5-7 vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimushaastattelut olivat kestoaltaan 20-35 minuuttia.

Opiskelijat olivat pääosin käyneet samat opinnot, mutta opintojen sisällöissä on ollut pieniä eroavaisuuksia opiskelijoiden opintojen aloitusvuoden mukaan. Jyväskylän OKL vaihtoi opetussuunnitelmaa vuonna 2014, joten osa haastateltavista on tehnyt enemmän opintoja uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Haastateltavista kaikki olivat kuitenkin suorittaneet maisterivaiheen opintonsa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisesti, joten näiden opintojen osalta tulosten pitäisi olla vertailukelpoisia. Haastateltavista kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat suorittaneet OKL:n tarjoamat ilmiöopinnot, joita suoritetaan kolme pakollista kurssia opintojen maisterivaiheessa (kurssikoodit OKLS1209, OKLS1309, OKLS1409). Yhdellä haastateltavalla oli OKLS1409- kurssi käymättä. Viidellä haastateltavalla oli suorittamatta enää pro-gradu tutkielma ja kolmella muulla oli muutamia kursseja näiden lisäksi. Yksi haastateltava ei ollut suorittanut vielä päättöharjoittelua.

Tulososio on jäsennetty pääosin tutkimuskysymyksiä mukaisesti ja yhden otsikon alla on aina tärkeimmät tulokset tähän tutkimuskysymykseen liittyen. Kohdat 4.2 ja 4.3 käsittelevät samaa tutkimuskysymystä. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen haastateltavien käsityksen siitä, mitä on ilmiölähtöinen oppiminen. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa esittelen heidän kokemuksiaan ilmiö-

lähtöisestä opetuksesta Jyväskylän OKL-opinnoissa. Neljännessä alaluvussa kerron haastateltavien ajatuksista ilmiölähtöisen opettamisen soveltamisesta tulevassa työelämässä.

#### 4.1 Miten ilmiölähtöinen oppiminen ymmärretään?

Tutkittavilta selvitettiin, miten he ymmärtävät käsitteen ilmiölähtöinen opiskelu. Käsite oli kaikille opiskelijoille tuttu ja haastateltavien vastauksissa toistuvat tietyt teemat. Määritelmät ovat samansuuntaisia, mutta haastateltavat nostivat myös erilaisia ajatuksia ja painotuksia esiin määritelmässään.

Kaikki haastateltavat kuvailivat ilmiölähtöisen opetuksen olevan perinteisiä oppiainerajoja rikkovaa kokonaisvaltaista opiskelua. Oppiainerajoja rikkovan opetuksen nähtiin johtavan oppimistuloksiin, jotka ovat paremmin linkittyneitä todellisen elämän kanssa. Laajemmin usean eri oppiaineen näkökulmasta toteutetun opiskelun uskottiin tuottavan myös kattavamman ymmärryksen opiskeltavasta asiasta. Yksi haastateltavista kuvaili ilmiölähtöisen työskentelyn mahdollistavan myös oppimisen opiskeltavan asian ulkopuolelta. Tarkemmin opittavia asioita ei eritelty.

Siinä niinku lähetää sitä opetusta nimensä mukaisesti toteuttamaan jostain ilmiöstä käsin, että se ei oo niinku niin pilkottua sellasiin esimerkiksi oppiaineiden mukaan, että esimerkiksi otetaan tämä biologian kirja esiin ja luetaan jotain kasvien osia, että siinä voidaan ottaa ilmiöksi, vaikka joku kasvi esimerkiksi voisi olla ja sitte ne oppilaat lähtee sitä aika kokonaisvaltaisesti tutkimaan sitä siinä voi alkuun olla ehkä jotain aivoriihiyppistä.  
(Haastateltava 2)

Useasti toistuva määritelmä oli myös ”oppilaslähtöisyys”, jota kolme haastateltavaa käytti määritelmässään ilmiölähtöistä opiskelua. Myös muilla haastateltavilla oppilaslähtöisyys nousi teemana esiin heidän kuvaillessaan erilaisia opintojaksoja opiskelijan tai opettajan silmin, mutta määritelmään asti se ei kuitenkaan heillä päätenyt. Oppilaslähtöisyyttä painotettiin etenkin ilmiöprosessin alussa, jossa oppilaiden ennakkokäsitykset ja oma kiinnostus aiheeseen nähtiin tärkeiksi asioiksi. Oppilaiden aktiivista roolia korostettiin jonkin verran myös työskentelyvaiheessa, jossa oppilaat etsivät itse tietoa tai tutkivat itse opiskeltavaa ilmiötä. Prosessin lopussa oppilaan aktiivisen roolin nosti esiin yksi haasta-

teltava, joka kuvaili itsearviointin ja jaetun asiantuntijuuden olevan tärkeitä asioita prosessin lopussa.

Sitte loppuun siinä on varmaan joku just niinku ehkä esitellään sitä mitä kukakin on sitte minkälaista tietoa löytäny siitä ilmiöstä ja yritetään sitte jakaa muillekin sitä opittua. Ja tietysti sitte jos haluaa vielä, että nyt puhutaan oikein sellasesta kokonaisesta prosessista, nii siinä tietysti sitte arviointi on siinä lopuksi. Itsearviointi vertaisarviointi ja arviointi on siinä kaikki tälläisiä oleellisia. (Haastateltava 2)

Haastateltavista kaksi käytti termiä ”tutkiva oppiminen” kuvaillessaan ilmiölähtöistä oppimista. Ilmiölähtöistä oppimista kuvailtiin luonnontieteistä tutun tutkivan oppimisen kaltaiseksi prosessiksi, jossa aluksi ihmetellään jotakin ilmiötä ja tästä lähdetään työstämään ilmiötä oppilaiden omien käsitysten mukaisesti.

Samaan tapaan kuin mitä luonnontieteiden opetuksessa käytetään paljon, että katotaan että jotain tapahtuu ja sitte ruvettaa etsimää selitystä sille ja tutustutaan siihen, että mitä tässä oikein sitte tapahtukaan. Ja se tapahtuu niinku silleen konstruktivisesti sen oppimisen näkemyksen mukaan, että siinä huomioidaan myös se, että oppilailla saattaa olla jotain käsityksiä siitä ja saattaa olla myös virheellisiä käsityksiä siitä ja sitte niistä lähetää siinä opetuksessa liikkeelle, että se ei vaan oo sitä, että opettaja suoltaa teoriaa sieltä edestä ja oppilaat muka omaksuu sen kaiken. (Haastateltava 1)

Ilmiölähtöiseen opiskeluun liitetään kirjallisuudessa usein sosiaalinen kanssakäyminen ja ryhmätyöskentely (esim. Lonka 2015), mutta haastateltavista vain yksi kuvaili ilmiölähtöisen opiskelun olevan yleensä ryhmätyöskentelyä. Haastateltavista suurin osa kertoi kuitenkin opinnoissaan toteutetun ilmiölähtöisen opetuksen olleen ryhmätyöskentelyä tai muulla tavalla sosiaalista opiskelua.

Kaksi haastateltavista kuvaili ilmiölähtöisyyden olevan hankala ja abstrakti käsite, jota on hieman haasteellista määritellä. Käsitteen kuvailtiin olevan esimerkiksi niin laaja, että sen sisälle sopii melkein mitä vain painopisteen ollessa kuitenkin kokonaisvaltaisessa oppimisessa.

No enemmän aattelen sen teemana tai kokonaisuutena tai maalaisjärjellä järjestettynä opetuksena et lähinnä se et puretaan ne tiukat oppiainerajat ja sellasta että just se ilmiö on vähän huono käsite, ku se on vähän epämääräinen että se on vaikee ymmärtää... Mun mielestä se on niin laaja, että se ei oikein rajaa mitään (Haastateltava 5)

Kaksi haastateltavaa kuvaili myös koulun rakenteiden vaikuttavan ilmiölähtöisen opetuksen toteutukseen. Tiukat tuntijaot ja välituntien paikat nähtiin ilmiölähtöisyyttä rajoittavana tekijänä.

## 4.2 Opiskelemassa ilmiölähtöisesti OKL:ssä

Haastateltavat kertoivat, että ilmiölähtöistä opetusta oli opintojen aikana vaihtelevasti. Jyväskylän OKL:n opetussuunnitelma muuttui vuonna 2014 ja haastateltavista suurin osa aloitti opintonsa vuonna 2012 tai 2013, joten osa opinnoista on suoritettu ennen ilmiölähtöisen opetussuunnitelman käyttöönottoa 2014. Ilmiölähtöisyyttä tai sen kaltaista opetusta oli havainnointu kuitenkin myös alkuvaiheissa opintoja. Kaksi haastateltavaa kertoi opintojen alkupuolella olleesta ympäristöopin POM-kurssista, jossa opiskelun kerrottiin olevan ilmiölähtöistä. Vastaavasti kaksi eri haastateltavaa kertoi historian POM-kurssista, joka oli heillä ollut rakenteeltaan ilmiölähtöinen.

POM-ympäristöopin kurssilla yksi haastateltava oli päässyt toteuttamaan yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa suunniteltua laajempaa kokonaisuutta erälle koululle. Aiheena haastateltavan jaksossa oli ollut PH-arvot, ja tätä aihetta käsiteltiin laajasti yhden koulupäivän ajan. Opetusta toteutettiin monilla eri tavoin ja yhtenä työskentelytapana oli esimerkiksi taideteosten tekeminen indikaattoripaperilla. Oppilaille annettiin myös omaa tilaa pohtia miksi esimerkiksi indikaattoripaperi toimii niin kuin se toimii. Aiheen valinta oli kuitenkin opettajaopiskelijoiden päättämä ja oppilaat eivät päässeet vaikuttamaan opetusluopoihin.

Oppilaille ei aina hirveesti tuu valmiita vastauksia sitte, vaan ne pääs ryhmässä pohtimaa sitte, että mistä se johtuu, että me pystytään tälleen maalaamaan ja tulee eri värejä, vaikka ne ei näytä sen värisiltä ne aineet. Se oli vaan yks osa-alue et siinä oli myös niinku monilla tavoilla sitä PH-arvoa siinä. Siinä oli joku PH-arvo jana et ne sai juosta eri kohtiin selasta linjaa. En ihan tarkkaan muista jotain kysymyksiä niille esitettiin siitä, että minkä perusteella niitten piti arvata että miten hapanta tai emäksistä jokin on. (Haastateltava 2)

Historian POM-kursseilla ollut ilmiölähtöiseksi kuvailtu kokonaisuus oli yhdellä haastateltavalla ollut tutkivalla otteella toteutettu kokonaisuus, jossa tutkittiin ennalta määritellyn alueen historiaa. Prosessin aikana harjoiteltiin tiedonhankintaa monilla eri menetelmillä, ja samalla tuotettiin lehtikirjoitus aiheesta. Opiskelun aikana siis yhdisteltiin ainakin historian ja äidinkielen taitoja. Jakso oli toteutettu opettajan ennalta määrittelemällä tavalla, mutta opiskelijoil-

la oli kuitenkin kurssin aikana tärkeä rooli etsittäessä lisätietoa ja kirjoitettaessa artikkelia.

Meidät vietii tonne keljonkankaalle ja sitte vietii sellaseen.. no se oli semmosta peltoa ja rinnettä ja meidän piti tutkia sitä, että millasii ihmisen jättämiä merkkejä sieltä alueelta löytyy ja sitte kävi ilmi, että siellä on aiemmin ollu sellanen sukutila, ja sitte meidän tehtävä oli kirjottaa lehtijuttu siitä tilasta. (Haastateltava 3)

Ilmiölähtöisyys näkyi haastateltavien mukaan myös jonkin verran opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelu 3- kurssilla haastateltavat olivat kaikki toteuttaneet jonkinlaisen laajemman projektin yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Tämä kokonaisuus nousi tarkemmin esiin muutamissa haastatteluissa esimerkiksi ilmiölähtöisestä opiskelusta. Haastateltavat olivat toteuttaneet myös muissa opinnoissa erilaisia ilmiölähtöisiä projekteja. Kaikissa opiskelijoiden kuvailuissa projekteissa riippumatta siitä, olivatko ne suoritettu opetusharjoittelun vai muiden opintojen yhteydessä, toistui tiettyjä teemoja. Ne oli toteutettu opiskelijaryhmissä, eli opetuksessa hyödynnettiin yhteisopettajuutta ja yhteissuunnittelua. Kolme haastateltavaa kertoi, että oppilailla oli ollut projektin aikana aktiivinen rooli ja mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten opiskellaan ja millaisia projekteja tehdään. Oppilailla oli esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten projektia lähdetään tekemään ja siihen, minkälainen projektin lopputulos on. Kaikilla haastateltavilla toteutetut projektit olivat luonteeltaan ryhmätyöskentelyä

No meillä oli aika paljon varattu aikaa siihen, että pohjustettiin sitä hommaa, että ei lähetty suoraan siitä silleen, että annettiin ohjeet ja lähettiin tekemään. Tavallaan meillä oli semmosia tunteja, että lämmiteltiin siihen aiheeseen. Kyseltiin niiltä kans, että haluisko ne tehdä millä tavalla, että haluisko ne tehdä videoita vai postereita ja tultii siihen tuloksee, että saa ite päättää mitä tekee. Me pyrittiin kyselemään niiltä oppilailta, että mitä ne haluais että aika semmonen keskusteleva se meidän alotus oli että siltä pohjalta muokattiin sitä meidän suunnitelmaa ja lähettiin sitä projektia. (Haastateltava 1)

Kolme haastateltavista kuvaili harjoittelussa toteuttamiensa ilmiöprojektinsä olleen ainerajat rikkovia kokonaisuuksia, joissa eri oppiainesisältöjä oli integroitu saman ilmiön alle. Tästä esimerkkinä erään haastateltavan projekti, jossa opiskelijaryhmä yhdessä oppilaiden kanssa toteutti leijaprojektin, jossa yhdisteltiin erilaisia luonnontieteiden sisältöjä, käsitöitä ja liikuntaa. Projektissa oppilaat pääsivät rakentamaan omia leijojaan ja leijoja käytiin lennättämässä samalla pohtien, miksi jotkut leijat lentävät paremmin kuin toiset ja samalla

pyrittiin parantamaan leijojen lento-ominaisuuksia. Haastateltava kuvaili projektin suunnittelun vaatineen hieman avoimuutta, sillä tunneilla saattoi tulla yllättäviä oivalluksia, jotka ohjaavat jakson suuntaa.

...verrattuna tosi strukturoituun oppiainelähtöiseen, nii ehkä siinä on vähän semmonen, että joutuu olemaa avoimempi yllätyksille että siinä leijojen lennättämisessä ois tullu mitä tahansa, että se oli aika semmonen vapaa juttu ja tietty piti suunnitella vähän eri tavalla, että jättää tilaa oppilaiden omille oivalluksille, että ei ohjaa niitä mihinkään tiettyyn suuntaan mutta tietenki ohjataan johonki suuntaa mutta jättää tilaa niille omille oivalluksille (Haastateltava 7)

Näissä esimerkeissä voidaan huomata, että opettajan rooli koetaan hieman tavallisesta poikkeavaksi. Opettaja jättäytyy selvästi hieman taka-alalle ja antaa oppilaille tilaa tehdä valintoja ja oivalluksia. Opettajalla nähdään kuitenkin olevan päävastuu, että projekti etenee jollakin tasolla kohti tavoiteltua oppimista.

Maisterivaiheen opinnoissa opiskelijat suorittavat kolme niin sanottua ilmiökurssia. Kaikki haastateltavat kertoivat, että nimensä mukaisesti opiskelu näillä kursseilla oli ollut ilmiölähtöistä opiskelua. Yksi haastateltavista nimesi myös opinnäytetyöt ilmiölähtöisiksi kokonaisuuksiksi.

Ilmiökurseilla 1 ja 2 (OKLS 1209 ja OKLS 1309) (ks. liite 2) oli tietty rakenne, joka toistui opiskelijoiden kuvailuissa. Seitsemän haastateltavaa kahdeksasta kertoi, että kursseilla opiskelijat toteuttivat laajemman projektin kurssin teeman alla. Projektin kuvailtiin lähtevän liikkeelle opiskelijoiden omista kiinnostuksen kohteista suhteessa kurssin teemaan. Tyypillinen tapa aloittaa projekti oli pohtia koko ryhmän kanssa aiheita, joista oltiin kiinnostuneita. Tämän jälkeen jakauduttiin kolmen tai neljän hengen ryhmiin niin, että jokainen pääsee toteuttamaan projektiaan itseään kiinnostavasta aiheesta. Tämän jälkeen opiskelijat pohtivat ryhmissä, miten he tarkemmin lähtevät suuntaamaan mielenkiintoaan ja miten he lähtevät tutkimaan ilmiötä tai syventämään tietoaan heidän ryhmänsä ilmiöstä. Suurin osa haastateltavista toteutti omasta ilmiöstään jonkinlaisen kirjallisuuskatsauksen, jossa hyödynnettiin olemassa olevaa teoretietoa aiheesta. Yksi haastateltava kertoi heidän ryhmänsä toteuttaneen toiminnallisen projektin eräällä koululla liikuntapäivän muodossa. Toinen haastateltava kertoi, että heidän ryhmänsä projekti oli vanhempainillan toteuttaminen. Vii-

dellä haastateltavalla lopputuotos oli siis kirjallinen teoriakatsaus tutkittavasta aiheesta ja kahdella jokin toiminnallinen toteutettava kokonaisuus.

Kaikki seitsemän tällä tavalla kurssveja suorittanutta haastateltavaa kertoi, että kurssin lopussa opiskelijat esittelivät ryhmiensä tuotoksen muille opiskelijoille. Esitystapa oli usein melko vapaa ja opiskelijat hyödynsivätkin monia erilaisia tapoja esitellä tutkimaansa ilmiötä.

Ja sitte meillä oli siellä semmonen me leikitti vanhempainlta siellä ja että siellä oli jaettu meille roolit ja niissä sitte oltii vähän eri tyyppisiä vanhempia ja tavallaan simuloitiin siellä semmosta tilannetta ja keskusteltiin siitä, että millasia ajatuksia se herätti ja millasia ris-tiriitoja se herätti. (Haastateltava 1)

Ilmiökurssilla 3 oli haastateltavien kuvauksissa selvästi eniten vaihtelua. Tämä johtuu kurssin luonteesta, sillä kurssi on itsenäinen kurssi, jonka sisältöihin opiskelija pääsee vaikuttamaan enemmän kuin muihin ilmiökursseihin. Kaksi haastateltavaa oli hyväksi lukenut kurssin opiskelijavaihdossa tai aiemmissa opinnoissa suoritetuilla opinnoilla. Yksi haastateltava oli toteuttanut oman projektin ja neljä oli ollut mukana jonkinlaisessa projektissa. Yksi haastateltava ei ollut vielä suorittanut kurssia.

Haastateltavat kuvailivat kurssin olleen hyvin miellyttävä kokemus ja kurssin toteuttamistavan ja sisältöjen olleen heille mieluisia. Neljä haastateltavaa, jotka olivat olleet mukana jonkin projektin toteutuksessa, kuvailivat kurssin sisältöjä erittäin onnistuneiksi.

Ylipäättään mulla tulee ilmiöopinnot 3 joka on hyvin vapaasti toteutettava ja se on ollu varmaan yks parhaita kurssveja, joita on OKL:ssä toteutettu. Ei ehkä antanu nää muut ilmiöopinnot sillee...Nii siinä oltii just xxx kanssa tutkimusavustajina yhden tutkijan kanssa, nii se oli tosi mielenkiintoinen projekti liittyen näihin opiskelijavalintoihin. Samalla päästiin käymään Hämeenlinnassa yhdessä koulussa siinä samalla. Se oli semmonen, että sai oikeasti olla mukana ja tehdä jotain semmosta, että koettais se tekeminen tärkeäksi ja sillä on joku merkitys ja samalla oppi uutta. (Haastateltava 5)

Projektit olivat hyvin erilaisia ja niissä oltiin yllä olevan lainauksen mukaisesti mukana tekemässä tutkimusta avustajan roolissa tai muussa roolissa, tai vaihtoehtoisesti toteuttamassa jotakin toiminnallisempaa projektia. Yksi haastateltava kertoi olleensa mukana toteuttamassa draamaprojektia, jonka lopputuotoksena oli prosessidraama alakoululaisille ja sen toteuttaminen kouluilla.

No esimerkiksi toi ilmiö 3 me tehtiin se yhen kaverin kanssa silleen, että päästiin mukaan sellaseen ihmisoikeusprojektiin. Tai se oli sellanen draamaprojekti ja sitte muistaakseni se mun kaveri vaan bongas jostain sähköpostilistalta ja sitte me vaan hypättiin siihen mukaan ja siellä oli pääasiassa noita draamakasvatuksen aineopintoja tekeviä. Sitte me mentii sinne alun perin niinku kuviksen sivuaineen kautta, tai niinku että mejän näkökulma oli se kuvis, mut päädytti siihen et meilläki oli sitte se draaman näkökulma vähän vahvempana siinä. Nii me tosiaa sitte suunniteltii alakouluu tollanen prosessidraama, jossa tutkittii tai pohdittii lasten oikeuksia ja ihmisoikeuksia. (Haastateltava 3)

Yhteistä projekteissa oli haastateltavien laaja vastuu toteutuksesta, eli he suunnittelivat itse paljolti kurssin sisältöjä riippumatta siitä, suorittivatko he kurssin osana jotakin projektia vai toteuttivatko he oman projektinsa.

### 4.3 Ohjaajan ja opiskelijan rooli OKL-kursseilla

Ilmiölähtöisessä opiskelussa opiskelijan rooli nähdään olevan selvästi aktiivisempi kuin monissa muissa opiskelumenetelmissä. Haastateltavat kuvailivatkin OKL-kurssien vaatineen opiskelijalta aktiivista otetta ilmiöopintojen suhteen. Ilmiökursseilla 1, 2 ja 3 (OKLS 1209, OKLS 1309, OKLS 1409) opiskelijat pystyivät vaikuttamaan paljon siihen, mitä asioita he kurssien aikana lähtivät tutkimaan. Ilmiökursseilla 1 ja 2 (OKLS 1209 ja OKLS 1309) opiskelijoiden työskentelevät olivat osittain tietyn struktuurin mukaisia, mutta myös niissä oli joustoa opiskelijoiden ideoiden niin vaatiessa. Tutkittavat ilmiöt rajautuivat kurssin teemojen alle, mutta teemat olivat hyvin laajoja ja niiden alle mahtui monia eri ilmiöitä. Ilmiö 3- kurssin (OKLS1409) lähtökohta oli täysin opiskelijälähtöinen ja kurssin pystyikin suorittamaan monilla eri tavoilla. Opiskelijalla oli mahdollisuus suunnata aihetta lähes ilman rajoituksia ja suoritustapojakin oli tarjolla monia erilaisia. Tämän tutkimuksen haastateltavien suoritustapoja on esitelty edellisessä luvussa.

Ohjaajan rooli vaihteli haastateltavilla hyvinkin paljon. Haastateltavat kertoivat, että heidän kokemuksensa ohjauksesta vaihtelivat kurseittain. Noin puolilla opiskelijoiden kuvailemista ilmiökursseista ohjaajan rooli oli hyvin pieni ja se painottui lähinnä lopullisen työn kommentointiin ja arviointiin kurssin loppupuolella.

Se on ehkä sellanen asia (ohjaus), mitä mä koin, että ei hirveesti ollu, että niinku itteksee ryhmässä lähinnä vietiin sitä prosessia eteenpäin ja sit se oli lähinnä se valmis lopputulos mitä kommentoitiin. (Haastateltava 4)

Vastaavasti osalla kursseista opiskelijat kokivat ohjaajan olleen paljonkin läsnä prosessin aikana. Ohjaajan onnistunutta läsnäoloa kuvailtiin niin, että ohjaaja kertoi selkeästi kurssin tavoitteet ja kurssin demoilla ohjattiin prosessia selvästi eteenpäin. Onnistuneiksi ohjaajakokemuksiksi kuvailtiin myös, jos ohjaaja oli kurssin demojen ulkopuolella antanut palautetta keskeneräisestä työstä.

No ainakin siinä mä taisin käydä sen kakkosen eka missä oli se koulu ja yhteiskunta, että siinä ainakin ihan selkeesti lähetettiin... niin mitä mä nyt muistan ainakin sen tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti, että käytiin just aika eksplisiittisesti läpi se prosessi myös, että ei vaan jotenki heitelty ilmaan jotenki sitä ilmiötä ja saatte tutkia mitä haluatte. Mutta saatiin tutkia mitä haluttiin sen teeman sisällä, mutta ohjattiin sitä ilmiön valintaa ja käytiin vähän läpi sitä, että minkälainen prosessi se sitten on. (Haastateltava 7)

Ohjaajan rooli koettiin tärkeänä, jotta prosessin eteneminen on selkää ja demoilla ei ole ylimääräistä tyhjäkäyntiä. Ohjaajan ei koettu rajoittavan haastateltavien omaa roolia kurssilla, vaan pikemminkin koettiin ohjaajan vain auttavan prosessissa eteenpäin. Ohjaaja pystyi parhaiten vaikuttamaan töiden etenemiseen demojen työskentelytavoilla. Demoista oli opiskelijoilla ristiriitaisia kokemuksia, sillä osa haastateltavista koki demotyöskentelyn tukevan ilmiöprosesseja ja osa koki demojen olleen irrallisia kokonaisuudesta ja niiden työskentelyn olleen epäselvää.

Melkein ne demot oli semmosia, että siellä annettiin ohjeistus heikosti ja annettiin tosi tiukka aikataulu ja tehtävät tehtiin kiireellä, ja sitte niitä purettiin ja sitte opettajat ei ilmeisesti saaneet tehtävistä irti sitä mitä olivat ajatelleet. (Haastateltava 5)

Haastateltavat kertoivat suuren osan kurssien vuorovaikutuksesta olleen opiskelijaryhmän kanssa, jonka kanssa he toteuttivat projektia. Ryhmän kanssa opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat prosessia haluamallaan tavalla ja kurssittain vaihdellen saatiin ohjaajalta palautetta ja ohjausta prosessin aikana enemmän tai vähemmän.

Opiskelijoilla ja ohjaajalla oli molemmilla laaja rooli kurssien lopussa. Haastateltavista suurin osa kertoi kurssin lopussa olleen kurssin arviointia kurssityöhön ja muuhun toimintaan liittyen. Arviointia toteuttivat niin ohjaaja,

opiskelijat itse kuin vertaiset. Eli kursseilla kaikilla toimijoilla oli aktiivinen ja vuorovaikutteinen rooli toteutettaessa arviointia.

Kolme haastateltavaa kuvaili myös tehneensä yhteistyötä kolmannen sektorin toimijoiden kanssa, joten vuorovaikutteisuutta oli myös muiden kuin opettajan ja opiskelijoiden välillä.

Me pyydettiin eri urheiluseuroista porukkaa pitämään niitä rasteja, että oli jalkapalloa, pesäpalloa, ja sitte frisbeegolfia, cheerleadingiä, ja sitte oli semmonen näytelmäpaja et ne oli eri paikoissa koulun alueella ja oppilailla oli aikataulut, että missä ne kulkee päivän aikana niitä pisteitä, et tavallaan ku ne urheiluseurojen tyypit ohjas niitä omia juttujaan. Tuotiin tätä urheiluseurojen ja koulun yhteistyötä yhteen vähän niinku opetussuunnitelmassa on kolmannen sektorin yhteistyö, niin tuotiin sitä tuohon kouluun. (Haastateltava 6)

#### 4.4 Rohkeasti uutta kokeilemaan?

Haastateltavat kokivat valmiutensa toteuttaa ilmiölähtöistä opetusta keskimäärin melko hyviksi. Vertailua tehtiin esimerkiksi jo kokeneempiin opettajiin, joiden uskottiin olevan enemmän kaavoihin kangistuneita ajatuksiltaan. Jokaisella haastateltavalla oli suunnitelmissa hyödyntää ilmiölähtöisyyttä opetuksessaan.

Kyl mä uskon varsinki jos vertaa näihin vanhoihin opettajiin, kun just OKL:ssä on annettu uutta ajattelutapaa hyvin paljon tän viimisen 5 vuoden aikana nii kyl mä uskon, että sitte ku sinne työelämään menee, nii on helpompaa toteuttaa sitä ilmiölähtöistä opetusta. (Haastateltava 5)

Haastateltavista kaikilla oli jonkinlainen käsitys siitä, millaista ilmiölähtöistä opetusta he toteuttavat opettajina. Erilaisia tapoja lähteä liikkeelle oli useita. Kahdella haastateltavalla oli ajatus pienemmistä ja suppeammista ilmiöistä, joiden avulla tutustutaan ilmiölähtöiseen opetukseen ja sen vaatimiin perustaitoihin. Näiden pienimuotoisempien projektien kautta lähdetäisiin kohti laajempia projekteja taitojen niin salliessa. Kolmella opiskelijalla oli ajatuksena pitää ilmiölähtöisyyttä koko ajan esillä omassa opetuksessa joko projektien tai muun toiminnan kautta.

Toinen lähestymistapa oli teemaviikot tai lyhyet jaksot, joiden aikana opiskellaan tiettyä ilmiötä monitieteisesti. Lähtökohtana nähtiin mahdollisesti jonkin tietyn oppiaineen jokin tema, johon muiden oppiaineiden avulla saadaan lisää syvyyttä. Tällainen lähestymistapa oli kahdella haastateltavalla.

Kyl mää lähtisin varmaan semmosista oppimisjaksojen suunnittelusta, että suunnittelu sellasia jaksoja jolloin keskitytään johonki tiettyyn asiaan ja sitte, että muut asiat tukee sitä tiettyä teemaa. (Haastateltava 6)

Ilmiölähtöisyyden toteuttamisessa oltiin hieman pidättyväisiä omien opettajan perustaitojen ja kokemuksen puutteen takia. Ilmiölähtöinen opettaminen nähtiin niin sanottua perinteistä opettamista kuormittavampana työtapana ja tästä syystä nostettiin esiin suunnittelun haastavuus ja valmistuvan opettajan voimavarat. Opettajan valmiutta ottaa ohjaajan rooli ilmiölähtöisessä opetuksessa nähtiin myös haasteena. Haastateltavista kaksi koki omista koulukokemuksista kumpuavan opettajan mallin olevan niin syvällä selkäytimessä, että erilaisen roolin ottaminen voidaan nähdä haasteeksi.

Ilmiölähtöiseen opettamiseen vaikuttavia tekijöitä olivat myös koulukulttuuri ja koulun rakenteet. Koulujen sisäinen kulttuuri nousi haastateltavilla esiin viidellä haastateltavalla. Koulukulttuurilla tarkoitetaan kollegoiden ja muiden työyhteisön jäsenten suhtautumista ilmiölähtöiseen opetukseen, tukea jota uusi opettaja työyhteisöltä saa, koulun toimintamalleja yhteisopettajuuden tai yhteissuunnittelun kanssa ja koulun sisäisiä rakenteita, kuten oppituntien kestoa, työskentelytiloja jne.

Kouluyhteisön tuki ois tärkeä, että semmonen ku on tottunu suunnittelemaan yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, jos ois vaikka semmonen työtiimi missä suunniteltais niitä asioita yhdessä nii se säästäis tosi paljon aikaa, jos ois vaikka luokka-asteittan joku suunnittelu-aika, että vois yhdessä suunnitella niitä juttuja nii säästäis jokasen aikaa. (Haastateltava 6)

Muita haasteita opetuksen toteutukseen nähtiin olevan oppilaiden taidot opiskella ilmiölähtöisesti. Opiskelun haasteina nähtiin ainakin sosiaalisten taitojen puutteet ja muut ilmiölähtöiseen opiskeluun vaadittavat taidot. Taidot nähtiin työläinä ja hitaina opetella, joten projektien suunnittelussa piti ottaa näitäkin asioita paljon huomioon. Oppilaiden työskentelytaidot nosti esille kaksi haastateltavaa.

Haastateltavista yksi koki, että olisi kaivannut tarkempia pedagogisia malleja OKL-kursseilta. Toisaalta kaksi haastateltavista kertoi, että valmista mallia ei välttämättä tarvita ja riittää kunhan opinnoista saa työkaluja kehittää omaa ajattelua eteenpäin yhdessä muiden opettajien kanssa.

Että eihän täältä OKL:stä voida mun nähdäkseni antaa suoraan semmosta valmista pakettia, että ota tästä tämä ja tee sitten tämä siellä kentällä. Vaan työkaluja kehittää sitä siellä ite eteenpäin tietysti muiden opettajien kanssa yhdessä myös. (Haastateltava 1)

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 5.1 Tulosten pohdinta ja jatkotutkimukset

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä lähdin selvittämään, miten haastateltavat määrittelevät ilmiölähtöisen oppimisen. Haastateltavat nostivat paljon samankaltaisia asioita esiin määritelmässään. Useimmin toistuvana asiana oli oppiainerajojen rikkominen ja oppilaslähtöisyys. Nämä molemmat asiat sopivat yhteen esimerkiksi Longan (2015, 121-122) määritelmään ilmiölähtöisestä oppimisestä. Muita haastateltavien nimeämiä asioita olivat tutkiva ote opiskelussa sekä sosiaalisuuden merkitys oppimisprosessin aikana. Myös nämä molemmat asiat löytyvät kirjallisuudessa käytettävistä määritelmistä. (Hakkarainen ym. 2005, 276; Lonka 2015, 121-122.) Oppiainerajojen rikkominen, oppilaslähtöisyys, tutkiva ote ja opiskelun sosiaalinen luonne ovat teemoja, jotka ovat keskeisiä myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 31-32) sekä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (OKL OPS 2014). Kaksi haastateltavaa piti käsitettä hankalana ja vaikeana määritellä. Myös nämä haastateltavat nimesivät ilmiölähtöiseen oppimiseen kuuluvia asioita, kuten edellä mainittu oppiainerajojen rikkominen ja oppilaslähtöisyys.

Kaiken kaikkiaan haastateltavat määrittelivät ilmiölähtöistä opiskelua hyvin samankaltaisesti kuin se määritellään kirjallisuudessa. Määritelmät sopivat hyvin yhteen myös opetussuunnitelmissa kuvailtujen tavoitteiden kanssa (OKL OPS 2014; POPS 2014). Moilanen (2015) toteaa opettajankoulutuslaitoksen siirtymän uuteen opetussuunnitelmaan olleen hieman haasteellinen, mutta ainakin tämän tutkimuksen pohjalta voidaan muutoksessa nähdä positiivisia asioita. Haastateltavat ovat nostaneet esiin ilmiölähtöisen opetuksen käsitteestä samoja asioita, joita käytetään kirjallisuudessa ja nostetut asiat vastaavat hyvin yhteen myös opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa.

Myös haastateltavien kuvailemat opetusjaksot tukivat määritelmiä. Haastateltavien toteuttamalla opetusjaksoilla kolme oppilaiden rooli oli aktiivinen

kolmella haastateltavalla. Kolme haastateltavaa kertoi toteuttamiensa jaksojen olleen oppiainerajat ylittävää opiskelua.

Toisena tutkimuskysymyksessäni selvitin haastateltavien kokemuksia ilmiölähtöisestä opetuksesta heidän OKL-opintojensa aikana. Haastateltavat nostivat esiin paljon samoja kursseja, mutta kokemuksissa oli myös eroja, sillä osa haastateltavista kertoi ilmiölähtöisyyttä ilmenneen eri kursseilla kuin muut ja toisaalta osan kokemukset kurssien sisällöistä erosivat muista. Suurelta osin samojen kurssien kokemukset olivat samankaltaisia kaikilla haastateltavilla.

Eniten ilmiölähtöisiksi opinnoiksi opiskelijat nimesivät niin sanotut ilmiökurssit 1, 2 ja 3 (OKLS1209, OKLS1309 ja OKLS1409). Näistä kursseista ilmiökursseilla 1 ja 2 (OKLS 1209 ja OKLS 1309) oli selkeästi haastatteluissa toistunut rakenne. Tämä rakenne vastaa hyvin opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa kuvattuihin kurssin tavoitteisiin (OKL OPS 2014). Kurssien aikana haastateltavat kertoivat toteuttaneensa jonkin laajemman projektin, joka aloitettiin yhteisesti ryhmän kanssa pohtien mitä lähdetään tutkimaan. Projektissa valittiin itseä kiinnostava aihe ja se toteutettiin tyypillisesti 3-4 hengen ryhmätyönä. Ryhmä tutki valitsemaansa ilmiötä ja suurella osalla kursseista lopputuloksena oli jonkinlainen kirjallisuuskatsaus, josta tehtiin lopussa muille opiskelijoille vapaamuotoinen esitys. Edellä kuvattu prosessi on melko samankaltainen kuin Longan ja Silanderin kuvailemat oppimisprosessin mallit (ks. 2.3). Prosesseissa on tyypillistä yhteinen prosessin aloittaminen ja tehtävän suuntaaminen. Toisena vaiheena niin haastateltavien kuvailemissa malleissa kuin Longan ja Silanderin malleissa on prosessivaihe, jossa edetään oppilaslähtöisesti ja opettaja tukee prosessia. Lopussa yhteistä on työskentelyn arviointi ja lopputulosten esittely. (Lonka 2015, 225; Silander 2015, 15).

Edellä mainituista ilmiökursseista ilmiö 3-kurssi (OKLS 1409) oli selkeästi erilainen kokonaisuus ja haastateltavilla oli hyvinkin erilaisia tapoja toteuttaa kurssi. Kurssin toteutuksessa haastateltavat olivat kokeneet mahdollisuutensa vaikuttaa todella hyväksi ja näin ollen ainakin ilmiölähtöiselle opiskelulle tyypillinen opiskelijälähtöisyys kurssilla toteutui hyvin (Lonka 2015, 121-122). Yleisesti haastateltavat olivat tyytyväisiä kurssin antiin. Kurssi on luonteeltaan hy-

vin opiskelijalähtöinen, joten riippuu paljon opiskelijan omasta toiminnasta, millaiseksi kurssi muodostuu. Tämän tutkimuksen haastateltavista vain yksi oli toteuttanut jonkin oman projektin ja muut olivat olleet mukana jossakin valmiissa projektissa tai hyväksi lukeneet kurssin aiemmilla opinnoilla yksi haastateltava ei ollut vielä suorittanut tätä kurssia. Voikin olla mahdollista, että tässä tutkimuksessa ei saada täysin kuvaa opiskelijoiden valmiuksista toteuttaa täysin omaa ilmiöprojektia. Tämän kurssin osalta tämän tutkimuksen tulokset olivat positiivisia, mutta pitkälle meneviä päätelmiä on vaikea tehdä.

Muita kursseja, joilla ilmiölähtöistä opetusta oltiin kohdattu, olivat esimerkiksi POM-historian ja POM-ympäristöopin kurssit. Yksi haastateltava kuvaili myös opinnäytetöiden olevan ilmiölähtöisiä prosesseja, joka sopii hyvin opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa nimettyyn opiskeltavaan *tieteellisen ajattelun ja tiedon* ilmiöön (OKL OPS 2014, Moilanen 2015).

Ilmiölähtöisellä opetustavalla toteutetuilla kursseilla haastateltavat kuvasivat yleisesti oman roolinsa olleen aktiivinen. Esimerkiksi ilmiökursseilla haastateltavat kuvailivat omat mahdollisuutensa vaikuttaa opiskeltavaan ilmiöön olleen melko hyvät ja muutenkin prosessin seuraavissa vaiheissa haastateltavat kokivat olevansa aktiivisia toimijoita. Ohjaajan rooli nähtiin olevan enemmän taustalla ja ohjaamassa toimintaa tarvittaessa. Muutamat haastateltavat kuvailivat kursseilla olleen hetkiä, kun heille oli ollut epäselvää, mitä pitäisi tehdä. Osa haastateltavista siis koki, että saatu ohjaus tai tehtävänanto eivät olleet riittäviä tehtävän suorittamiseen. Positiivisimpia kuvauksia ohjaajan toiminnasta annettiin silloin, kun kurssin rakenne oli selkeä ja kurssin aikana seurattiin säännöllisesti tehtävien etenemistä. Vaikka ilmiölähtöiset oppimisprosessit ovat oppilähtöisiä, niin ohjaajalla on kuitenkin päävastuu projektin etenemisestä mielekkääseen suuntaan. (Lonka ym. 2016, 63.)

Yllä oleva esimerkki on konkreettisin esimerkki korjattavasta asiasta opettajankoulutuslaitoksella. Haastateltavien kokemukset kurssien tyhjäkäynnistä ja epäselvyyksistä etenemisessä vaikuttavat ongelmilta, joihin on melko yksinkertaista löytää ainakin helpotusta. Haastateltavat kuvailivat positiiviseen sävyyn kursseja, joilla oli ollut selkeä rakenne ja etenemismalli. Tämä on todennäköi-

sesti tekijä, johon kannattaa panostaa ilmiölähtöistä oppimista toteuttavilla kursseilla. Selkeä rakenne ja tarkka ohjeistus kurssin etenemisestä ei sulje pois opiskelijoiden omaa aktiivista otetta kurssin aikana.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitin haastateltavien halukkuutta ja tapoja soveltaa ilmiölähtöistä oppimista tulevassa ammatissaan luokanopettajana. Haastateltavat kuvailivat omat valmiutensa tällaisen opetuksen toteuttamiseksi melko hyviksi ja yleinen asenne oli enemmän positiivinen kuin negatiivinen. Ilmiölähtöistä opetusta oltiin valmiita toteuttamaan jatkuvasti kolmen haastateltavan toimesta ja muut haastateltavat lähtisivät pienempien projektien kautta.

Haasteina ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamiseksi nähtiin olevan työpaikan koulukulttuuri, jonka uskottiin olevan joko positiivinen tai negatiivinen asia uudenlaista opetusta toteutettaessa. Myös koulun rakenteet, kuten oppituntien pituus ja ainejakoisuus sekä opetustilat koettiin vaikuttaviksi tekijöiksi siihen, millä tavalla ja miten paljon ilmiöopetusta tullaan soveltamaan. Muita haasteita nähtiin olevan oppilaiden ilmiölähtöiseen oppimiseen vaadittavat taidot, jotka voivat olla haasteellisia ottaa huomioon uutena ja kokemattomana opettajana.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen näkökulmasta positiivista on se, millainen asenne tämän tutkimuksen haastateltavilla on ilmiölähtöistä oppimista kohtaan. Kaikki kahdeksan haastateltavaa kertoivat olevansa valmiita soveltamaan ilmiölähtöisen oppimisen periaatteita vähintäänkin pienempien projektien kautta ja edeten kohti haastavampia kokonaisuuksia, kun varmuus ja taitotaso kehittyvät. Suurimmalla osalla haastateltavista oli nähtävissä, että ilmiölähtöinen oppiminen oli vaikuttanut heidän pedagogiseen ajatteluunsa melko paljon, sillä he näkivät kokonaisvaltaiset oppimisprojektit osana peruskoulun arkea ja olivat valmiita kehittämään opetustaan tulevaisuudessa.

Kun verrataan luokanopettajaopiskelijoita ja työelämästä kantautuvia ajatuksia ilmiöoppimisesta, voidaan ainakin tämän tutkimuksen pohjalta todeta opiskelijoiden suhtautuvan uudistuksiin positiivisemmalla asenteella kuin työelämässä olevat luokanopettajat. Molemmilla ryhmillä on jonkinlaisia koke-

muksia ilmiöoppimisen toteuttamisesta ja onkin mielenkiintoista, mistä erot asenteissa johtuvat. Onko mahdollisesti ilmiölähtöiset opetuskokeilut omassa luokassa tuottaneet huonompia oppimistuloksia verrattuna muunlaiseen opetukseen vai onko jaksojen toteuttaminen ollut työlästä ja tästä syystä koetaan negatiivisia tuntemuksia. Myös saadun koulutuksen määrä ilmiöoppimisen toteuttamiseen voi olla jo työelämässä olevilla opettajilla vaihtelevaa ja tästä syystä koetaan vaikeuksia toteuttaa jaksoja.

Tämän tutkimuksen perusteella on vaikeaa tehdä tarkkoja päätelmiä siitä, miten hyvin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen uudet linjaukset ovat toimineet. Ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen on ollut perusteltu valinta laitokselta peruskoulun uuden opetussuunnitelmamuutoksen myötä ja sillä pyrittiin myös yhdistelemään opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuus ja käytännön opettajantyön ymmärtäminen (Moilanen 2015, 15-16; POPS 2014). Ainakin edellä mainitut seikat, kuten melko positiivinen suhtautuminen ilmiölähtöiseen opetukseen ja taito määritellä ilmiölähtöistä opetusta kuitenkin puoltavat toiminnan olleen onnistunutta.

Muutamit haastateltavat pohti tutkimushaastattelussa, olisivatko he tarvinneet konkreettisia esimerkkejä ilmiölähtöisestä opettamisesta. Ilmiökursseilla 1 ja 2 ainakin haastattelujen mukaan toteutui ainakin jonkinlainen malli ilmiölähtöisestä opetuksesta, joten ainakin jonkinlainen malli kaikilla opiskelijoilla pitäisi olla. Lisäksi yksi haastateltavista pohti opettajankoulutuksen tehtävää ja sitä, onko tällainen malli välttämättä tarpeellinen.

Että eihän täältä OKL:stä voida mun nähdäkseni antaa suoraan semmosta valmista pakettia, että ota tästä tämä ja tee sitten tämä siellä kentällä. Vaan työkaluja kehittää sitä siellä ite eteenpäin tietysti muiden opettajien kanssa yhdessä myös. (Haastateltava 1)

Jyrhämä ym. (2016, 36) pohtivat opettajankoulutuksen tehtävän olevan antaa valmiuksia pitkälle työuralle, jonka aikana yhteiskunnassa voi tapahtua merkittäviä muutoksia. Mikäli opettajankoulutuslaitoksella pyrittäisiin vain antamaan valmiita opetusmalleja, olisivat opettajankoulutuksen läpikäyneiden valmiudet opettajan ammattiin valmistumisen jälkeen mahdollisesti melko hyvät. Toisaal-

ta valmistuvat opettajat saattaisivat jämähtää näihin opetusmetodeihin koko loppu työurakseen ja samalla peruskoulun uudistuminen voisi hidastua.

Kostiainen (2016) kirjoittaa blogikirjoituksessaan opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuurista. Kostiainen näkee laitoksen toimintakulttuurin olevan tärkeässä roolissa opetussuunnitelmaa toteutettaessa. Haastattelujen perusteella ja omien kokemusteni pohjalta opettajankoulutuslaitoksessa on tärkeää yhteisön merkitys. Kursseilla toteutetaan ryhmitöitä ja hyödynnetään jaettua asiantuntijuutta ilmiölähtöisen opetuksen periaatteiden mukaisesti. Myös arjessa opiskelijat ja yliopiston henkilökunta kohtaavat useammin uuden rakennuksen, Ruusupuiston, myötä. Mikäli tällaiset muutokset näkyvät tulevaisuudessa myös opettajien työssä, voisin uskoa opettajien yhteistyön ja yhteissuunnittelun lisääntyvän ja mahdollisesti helpottavan opettajien työtaakkaa. Aika näyttää, mutta yhteistyö opettajakollegoiden kanssa tuskin on huono malli.

Muutos on kuitenkin vielä uusi ja ilmiölähtöinen oppiminen vaatii opiskelu- ja opetustapana sen toteuttajilta uusia erilaisia työskentelytaitoja. Tulevina vuosina opettajat saavat enemmän kokemusta ja samalla toivottavasti he ja heidän oppilaansa omaksuvat tarvittavia työskentelytaitoja. Myös täydennyskoulutuksilla on varmasti oma roolinsa siinä, mihin suuntaan ilmiölähtöinen oppiminen suuntautuu peruskoulussa. Työelämään siirtyvillä opiskelijoilla on oma roolinsa koulujen toimintakulttuurin muutoksessa, sillä heillä on koulutuksesta saatua pohjaa tähän aiheeseen. Seuraavat vuodet näyttävät sen, miten peruskoulun opetussuunnitelmamuutoksessa on onnistuttu.

Ilmiölähtöinen oppiminen on aiheena niin uusi, että tutkimusta on vielä tehty melko suppeasti. Tutkimusta saadaan lähivuosina varmasti niin opettajankoulutukseen liittyen kuin peruskoulun opetussuunnitelmaan liittyen. Lisäksi voi olla mielekäästä seurata pitkittäistutkimuksissa oppilaiden tai opettajien taitojen kehittymistä ilmiölähtöistä oppimista toteuttaessa. Ilmiölähtöinen oppiminen vaatii sekä opettajalta ja oppilaalta uudenlaisia taitoja, joten uskoisin oppimisen ja oppimisprosessien kehittyvän ajan kanssa. Odotan tutkijana ja tulevana opettajana innolla, miten ilmiölähtöinen oppiminen muovautuu lähivuosina.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys

Kaikissa tutkimuksissa tehdään eettisiä ratkaisuja. Etenkin ihmistieteissä ja avointa tiedonkeruumenetelmää käytettäessä ollaan tarkkojen eettisten kysymysten keskellä, kun tutkimuksen useissa vaiheissa pitää ottaa huomioon eri eettisiä tekijöitä. Avoin tiedonkeruumenetelmä, kuten tässä tutkimuksessa käyttämäni puolistrukturoitu teemahaastattelu, voi vaikeuttaa eettisten ongelmien arviointia etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125; Hirsjärvi & Hurme 2008, 19.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 20) kirjoittavat ihmisiin kohdistuvien tutkimusten tärkeimpiä eettisiä periaatteita olevan tutkittavien informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Muitakin eettisiä kysymyksiä on, kuten rahoitukseen liittyvät asiat.

Tutkittavat informoitiin tutkimuksen sisällöistä etukäteen ja he osallistuihin siihen vapaaehtoisesti. Haastattelun kulku ja dokumentointitavat kerrottiin etukäteen ja lisäksi pyrin mahdollisimman tarkkaan arvioimaan tutkittaville, miten pitkään heillä menee aikaa haastatteluun osallistumiseen. Koin antaneeni haastateltaville tarpeeksi informaatiota tutkimukseni tavoitteista niin, että ne eivät kuitenkaan vaikuttaneet heidän vastauksiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19-20; Kuula 2006, 106-107.)

Tutkimukseen osallistuneista kerrotaan yleisesti heidän ikähaitarinsa ja sukupuolijakauma ja se, että he ovat Jyväskylän yliopiston 5-7 vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita. Tutkittavien identiteetti ei pitäisi olla näiden tietojen pohjalta tunnistettavissa ja tämä onkin olennaista tutkimuksen eettisyydelle. Myös laki edellyttää, että ulkopuolinen taho ei pysty selvittämään, keitä tutkimukseen osallistuneet ihmiset ovat. (Kuula 2006, 108.)

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös olennaisesti hyvä tieteellinen käytäntö, johon sisältyy (1) tutkimuksen rehellisyys ja tarkkuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa, (2) eettisyys tiedonhankinnassa, tutkimuksessa ja raportoinnissa, (3) muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja raportointi, (4) tutkimuksen suunnittelu tieteelliseltä pohjalta, (5) tutkimusryhmän jäsenten asema ja oikeu-

det, (6) rahoituskysymykset ja (7) hyvät hallintokäytänteet. Näistä kohdat 5-7 ovat tässä tutkimuksessa merkityksettömiä, sillä olen toteuttanut tutkimuksen yksin ja en ole saanut siihen rahoitusta. (Kuula 2006, 34-35.) Sen sijaan kohdat 1-4 ovat olennaisia pohdittavia asioita tässä tutkimuksessa. Kohdan yksi mukaan tutkimuksen tulee olla rehellistä ja toiminnan tulee olla tarkkaa kaikissa työn vaiheissa. Koen keränneeni ja analysoineeni aineiston hyvällä tarkkuudella ja olen raportoinut sen totuudenmukaisesti suoria lainauksia mukaan liittäen. Näiltä osin tutkimuksen etiikka täyttyy hyvin. Toinen kohta vaatii eettisyyttä kaikissa työn vaiheissa. Tämä toteutui tässä tutkimuksessa haastateltavien osalta hyvin, kuten aiemmissa kappaleissa mainitsin. Myös työn raportointi on totuudenmukaista ja näiltä osin täyttää eettiset kriteerit. Kolmantena asiana on muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen, joka toteutuu tässä tutkimuksessa asianmukaisesti käytettyinä lähdeviitteinä ja asiallisena raportointina. Neljäs kohta on tutkimuksen suunnittelu tieteelliseltä pohjalta, joka on myös toteutunut eettisesti kestävästi laatiessani tutkimussuunnitelman ja pohtiessani siinä toimivia ja eettisesti kestäviä menetelmiä.

### 5.3 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ei ole olemassa selkeitä yksiselitteisiä ohjeita. Tuomi & Sarajärvi (2009, 140-141) painottavat tutkimuksen koherenssia, eli sitä että tutkimus on johdonmukainen. Samaan aikaan tiettyjen reunaehtojen olisi hyvä täytyä. Perinteisessä kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan usein reliabiliteetin ja validiteetin kysymysten kautta. Nämä kysymykset nähdään joidenkin näkemysten mukaan sopimattomina laadulliselle tutkimukselle, mutta toisaalta toisten näkemysten mukaan reliabiliteetti ja validiteetti ovat myös laadullisessa tutkimuksessa relevantteja käsitteitä. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kannattaa tarkastella muutamista eri näkökulmista. (Tynjälä 1991, 388-389).

Lincoln ja Guba (1985, 294-301) esittävät neljä osatekijää, joiden mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Nämä tekijät ovat

”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. Tynjälä (1991, 390) kertoo näitä osatekijöitä vastaavien perinteisempien arviointikriteerien olevan validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus.

Tynjälä (1991, 390) esittää totuusarvon yhdeksi kriteeriksi ”vastaavuuden” käsitettä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii todistamaan tutkimuksessa tekemänsä rekonstruktioit vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita. Tämän tutkimuksen analyysivaihe on kuvattu metodiluvussa. Suurin tiedon konstruointiin vaikuttava tekijä tässä tutkimuksessa on todennäköisesti omat vastaavat kokemukseni samoista opinnoista kuin haastateltavat, sillä omat kokemukseni voivat sekoittaa haastateltavien vastauksista tehtäviä tulkintoja.

Tutkimuksen sovellettavuus tai Tynjälän (1991, 390) käyttämä yleistettävyys ovat tekijöitä, joita voidaan parantaa kuvailemalla aineisto sekä tutkimus mahdollisimman tarkasti. Tällöin lukija voi pohtia tutkimuksen sovellettavuutta muihin konteksteihin. Omassa tutkimuksessani pyrin kuvailemaan aineistosta tärkeimmät asiat tulosluvussa ja pyrin kertomaan tutkimuksen toteuttamisesta tarkasti luvussa 3. Tämän tutkimuksen siirrettävyyteen vaikuttaa tarkka tutkimusjoukko. Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat, jotka ovat opiskelleet ilmiölähtöisellä opetussuunnitelmalla. Muissa opettajankoulutuslaitoksissa on hieman erilaiset opetussuunnitelmat, joten tämä on tekijä, joka pitäisi toistettavuudessa ottaa huomioon.

Pysyvyyden käsite tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset pysyvät samana, jos tutkimus toistetaan. Tulosten samana pysyminen ei laadullisessa tutkimuksessa ole aina relevanttia, jos tutkimuksella saavutetaan ”monia todellisuuksia”. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tyypillistä, että tutkimuksen aikana voi esiintyä vaihtelua tutkijassa tai ympäröivissä olosuhteissa. Myös tutkittavassa ilmiössä voi tapahtua muutoksia. Esimerkiksi haastattelun aikana tutkittavien käsitykset saattavat muuttua, mikäli haastattelutilanteen aikana tutkittava tiedostaa asioita, joita ei tiedostanut haastattelun alussa. Tutkijan on pyrittävä ottamaan huomioon ulkoista vaihtelua aiheuttavat asiat ja kiinnitettävä huomiota myös ilmiöstä itsestään johtuviin tekijöihin. (Tynjälä 1991, 391.) Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteissa tutkittaville annettiin lainaus Jyväskylän yli-

opiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta (OKL OPS 2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelmasta (POPS 2014), jotka toimivat ajatusten herättäjänä haastattelussa. Tutkittavat ovat voineet näiden lainausten pohjalta muokanneet käsitystään haastattelutilanteessa. Uskoisin kuitenkin, että tällä ei ole ollut suurta merkitystä haastateltavien vastauksien sisältöihin.

Objektiivisuuden käsite sisältää oletuksen oikean totuuden olemassaolosta ja mahdollisuudesta saavuttaa se. Nykyisin ajatellaan, että subjektiivisuus kuuluu keskeisesti kvalitatiiviseen tutkimukseen ja tutkimuksessa saadaan tulokseksi totuuden sijasta näkökulmia. Oleellista tässä tilanteessa on tietoisuus siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa työskentelyyn. Myös objektiivisuutta tarkasteltaessa työn dokumentoinnin rooli korostuu, jotta ulkopuoliset lukijat voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 391-392) Tässä tutkimuksessa mielenkiintoisia luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä on omien kokemuksieni merkitys tulkitessani tutkittavien vastauksia. Yhteisen kokemusmaailman takia omat kokemukseni voivat vaikuttaa tulkintoihini ja näin vaikuttaa objektiivisuuteen. Pysin huomioimaan tämän tiedostamalla tämän tulkintoja tehdessäni. Objektiivisuuteen voi vaikuttaa myös tutkittavien tunteminen etukäteen. Tutkittavat suorittavat samaa tutkintoa kuin itse tutkijana ja kaikki tutkittavat olivat itselleni etukäteen jollakin tavalla tuttuja yhteisten opintojen takia. Tämä voi olla tekijä, joka on vaikuttanut haastattelujen tunnelmaan ja sitä myötä luotettavuuteen. Pysin kuitenkin tiedostamaan tämän asian haastatteluja tehdessäni ja oman arvioni mukaan en antanut asian juurikaan vaikuttaa tilanteiden etenemiseen.

## LÄHTEET

- Barell, J. 2007. Problem-based learning: An inquiry approach. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brush, T. & Saye, J. 2000. Implementation and evaluation of a student-centered learning unit: A case study. *Educational Technology Research and Development* 48 (3), 79-100.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H. & Kansanen, P. 2009. Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*. 15, 79-92.
- Cantell, H. 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Juva: PS-kustannus
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Garner, R. 2015. Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system Viitattu 30.3.2018  
<https://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., Lonka, K., Raami, A., Sinivuori, E. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: Matka-oppas opettajille. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Juva: PS-kustannus, 19-36.
- Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H.Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus. 36-49.
- Hepworth, M. & Walton, G. 2009. Teaching information literacy for inquiry-based learning. Oxford: Chandos Publishing.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita Helsinki: Tammi.
- Hmelo-Silver, C. 2004. Problem-based-learning: What and how do students learn. *Educational Psychology Review*. 16 (3), 235-266.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu : oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. 51-63.
- Hämäläinen, V-P. & Kallunki, E. Opettajat ovat epävarmoja, auttaako uusi opetussuunnitelma oppimaan paremmin - "Lahjakkaille uusi OPS toimii" Viitattu 30.3.2018 <https://yle.fi/uutiset/3-9352987>
- Johnson, D. & Johnson, T. 2001. Learning together and alone: An overview. Minneapolis: University of Minnesota.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 31 (1), 1-16.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Juva: PS-kustannus, 37-48.
- Kari, J. 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Karlsson, P. 2017. Teachers' Perspectives on the National Core Curriculum of Basic Education 2016. Aalto yliopisto. MA Creative Sustainability, Department of Design. Pro gradu -tutkielma.
- Karppele, M. 2017. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ilmiölähtöisestä opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatin -tutkielma.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Konttinen, R. & Kangasniemi, E. 1993. Lue, etsi, tutki: Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY.
- Korkeavuori, R. 2015. OPS 2016 - uutta vai uusvanhaa? *Opettaja-lehti* 10/2015, 8-9. Viitattu 6.4 2017 <http://content.opettaja.fi/epaper/20150417/#>

- Kostiainen, E. 2016. Toimintakulttuuri tekee opetussuunnitelmasta uskottavan. Tiedeblogi. Viitattu 6.4. 2017  
<https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/kostiainen>
- Kurvinen, M. 2015. Kohti tulevaisuuden taitoja. Opettaja-lehti 9/2015, 8-9. Viitattu 6.4.2017 <http://content.opettaja.fi/epaper/20160506/>
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksesta Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppiniemi, H. 2017. Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen : opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A.P., Sandström, N., Vaara, L & Westling, S.K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Juva: PS-kustannus, 49-73.
- Moilanen, P. 2015. A phenomenon-based curriculum for teacher education. Teoksesta Pusztai, G. & Ceglédi, T. (toim.) Professional Calling in Higher Education: Challenges of teacher education in the Carpathian Basin. Higher Education and Society, 3. Partium Press, 12-18.
- Niemi, L-M. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Juva: PS-kustannus, 109-122.
- Noddings, N. 2012. Philosophy of education. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- OKL OPS = Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014-2017.
- Paakkola, E., Varmola, T., Kärkkäinen, T. & Välijärvi, J. 2017. Opettajankoulutus: Lähistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pedersen, S. & Liu, M. 2003. Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *Educational Technology Research and Development* 51 (2), 57-76.
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POPS 2014 = Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki.
- Rauste-von Wright, M. von Wright, J. v. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 2015. Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. Viitattu 30.3.2018 <http://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328>
- Savery, J. 2015. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Teoksessa A. Walker., H. Leary., Hmelo-Silver. C., Ertmer. P (toim.). *Essential readings in problem-based learning*. 5-16.
- Savery, J. & Duffy, T. 1996. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. Teoksessa B. Wilson (toim.) *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. 135-146.
- Silander, P. 2015. *Digital Pedagogy*. Teoksesta Mattila, P. & Silander, P. (toim.). *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland*. Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence. 9-26.
- Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. 2016. Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31-47.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. 2015. Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 320-340.

- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Sternberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2010. Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45, 331-344.
- Townsend, T. 2014. *International perspectives on teacher education*. London: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Julkaisussa Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. 2014. TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45 (6), 990-1000.
- Tähtinen, J. & Skinnari, S. 2007. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Uusikylä, K., Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Webb, N. 2013. Information processing approaches to collaborative learning. Teoksessa Hmelo-Silver, E., Chinn, C., Chan, C. & O'donnell, A. *The international handbook of collaborative learning*. 19-41.

## **LIITTEET**

**Liite 1. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kuvaukset kursseista OKLS1209, OKLS1309 ja OKLS1409**

**Liite 2 Haastattelurunko**

**LIITE 1 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kuvaukset kursseista OKLS 1209, OKLS 1309 ja OKLS 1409**

Kurssi	OKLS1209 Syventävät ilmiöopinnot 1: Yksilö, ryhmäilmiöt ja oppiminen (ped) (7 op)
Osaamistavoitteet	Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa <ul style="list-style-type: none"> <li>• integroida kokemuksiaan ja käsitteisiään opetuksen ja kasvatuksen yksilö- ja ryhmätason ilmiöiden tutkimiseen, eettisiin ja arvioinnin kysymyksiin</li> <li>• tutkia valitsemaansa ilmiötä ja jäsentää sitä teoreettisten käsitteiden avulla</li> </ul>
Suoritustavat	Luento ja/tai pienryhmäopiskelu, oppimistehtävät ja/tai tentti
Sisältö	Osa A 3 op: Valinnainen ilmiö <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektit: Vuorovaikutussuhteet oppimisessa ja opettamisessa</li> <li>• Valinnaiset kirjallisuusteemat</li> </ul> Osa B 4 op: Palaute ja arviointi vuorovaikutuksessa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvioinnin ja palautteen merkitys oppimisessa ja opettajan työssä</li> <li>• Etiikka ja kohtaaminen osana opettajan ammatillista identiteettiä</li> <li>• Koulun pedagoginen kehittäminen</li> </ul>

Kurssi	OKLS1309 Syventävät ilmiöopinnot 2: Kouluyhteisö ja yhteiskunta (ped) (6 op)
Osaamistavoitteet	Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa - integroida kokemuksiaan ja käsityksiään valitsemansa kouluyhteisö- ja yhteiskuntatason ilmiön tutkimiseen - tutkia valitsemaansa ilmiötä ja jäsentää sitä teoreettisten käsitteiden avulla
Suoritustavat	Luento ja/ tai pienryhmätyöskentely ja/ tai oppimistehtävät
Sisältö	Luokanopettajan työhön liittyvää kouluyhteisön ja yhteiskunnan ilmiölähtöistä tarkastelua

Kurssi	OKLS1409 Syventävät ilmiöopinnot 3: Itsenäinen työskentelyjakso (ped) (6 op)
Osaamistavoitteet	Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa yksilöllisen ilmiöpohjaisen oppimisprosessin sekä soveltaa ja syventää valitsemansa alueen pedagogisia tietoja ja taitoja toiminnassaan.
Suoritustavat	Luento ja pienryhmätyöstentely, itsenäinen opiskelu
Sisältö	Kurssilla harjoitellaan tavoitteellisen ilmiöpohjaisen oppimisprosessin rakentamista oman oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Ilmiöiden teemat liittyvät koulutukseen, opettajana toimimiseen, koulujen opetussuunnitelmiin ja/tai opettajankoulutuksen ilmiöihin. Opiskelija neuvottelee itsenäisesti tai pienryhmässä toteutettavan ilmiöpohjaisen oppimisprosessin yksilölliset tavoitteet ja sisällöt ohjaajan kanssa.

## LIITE 2 Haastattelurunko

1. Sukupuoli

2. Ikä

3. Käytyt kurssit (5 kpl kuvauksineen) (OKLA215, OKLA315, OKLS215, OKLS315, OKLS420)

” Opettajankoulutuslaitos toteuttaa ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa: Opiskelun tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään oppimiseen liittyviä ilmiöitä ja ongelmia. Tällöin tarvitaan kykyä yhdistää toisiinsa erilaisia tieteellisiä teorioita sekä autenttisia arkikokemuksesta nousevia näkökulmia, koska oppimisen ilmiötä ei voi syvällisesti ymmärtää vain yhdestä näkökulmasta.”

4. Millaisia ajatuksia tämä lainaus okl.n opetussuunnitelmasta herättää?

5. Miten kursseilla lähdettiin liikkeelle?

- Aiheen valinta?

- Miten rajattiin?

- Millaisissa ryhmissä teitte töitä?

- Kerättiinkö ennakkokäsityksiä?

6. Millä tavoin lähditte etsimään aiheesta lisää tietoa?

- Tieteellinen tieto

- Haastattelut?

7. Miten tehty työ purettiin?

- Yksittäiset työt?

- Koko demo-ryhmän yhteinen työskentely?

8. Millainen oli opiskelijan rooli kurssin aikana?

-Ideointia?

- Vertaispalautetta?

- Muita rooleja?

9. Millainen oli ohjaajan rooli kurssin aikana?

- Millaista ohjausta antoi?

- Antoiko opiskelijoille tilaa?

Mahdollisimman tarkasti ja useita esimerkkejä

10. Millaista sinun mielestäsi on ilmiölähtöinen opiskelu?

11. Onko ilmiölähtöinen opiskelutapa vaikuttanut pedagogiseen ajatteluusi/kehittänyt opettajuuttasi?

Popsissa puhutaan myöskin ilmiöistä (useissa kohdissa mutta tässä yksi esimerkki), hieman eri sävyyn kuin okl opetussuunnitelmassa mutta selkeitä yhteneväisyyksiä löytyy.

”Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Eheyttämisen tapa ja kesto voi vaihdella oppilaiden tarpeista ja opetuksen tavoitteista riippuen”

12. Millaista ilmiö opetusta OKL opintojen perusteella toteuttaisit työelämässä?

13. Olisitko innostunut toteuttamaan enemmän tämän kaltaista opetusta? Opsissa määräys että yksi tällainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa.

” Jotta voidaan turvata kaikkien oppilaiden mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja oppilaita kiinnostavaan tutkivaan työskentelyyn, opetuksen järjestäjä huolehtii siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja toteuttamista-

vat päätetään paikallisessa opetussuunnitelmassa ja ne täsmennetään koulujen lukuvuosisuunnitelmissa.”