

**Luokanopettajien ja 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden
kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta**

Veera Rauhala & Annika Uusitalo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rauhala, Veera ja Uusitalo, Annika. 2019. Luokanopettajien ja 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 66 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien ja 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta koulussa. Tutkimuksen ensimmäinen tehtävä oli selvittää sitä, miten luokanopettajat käsittävät oppilaslähtöisyyden käsitteen sekä sitä, miten he kokevat sen toteuttamisen työssään. Tutkimuksen toinen tehtävä oli selvittää sitä, kuinka oppilaat kokevat oppilaslähtöisyyden toteutuvan koulussa.

Tutkimus on otteeltaan kvalitatiivinen ja se toteutettiin kahdessa osassa. Syksyllä 2016 tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa ja syksyllä 2018 42 5.-6.-luokkalaista oppilasta. Aineistonkeruun menetelmänä toimi luokanopettajille puolistrukturoitu temahaastattelu ja oppilaille avoin kyselylomake.

Luokanopettajat korostivat yksilöllisyyttä ja oppilaan aktiivista toimijuutta selittäessään oppilaslähtöisyyden käsitettä, ja oppilaslähtöisyyttä toteutettiin yksilöimällä opetusta sekä osallistamalla oppilaita opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi he kokivat oppilaslähtöisen opetuksen vaikuttavan merkittävästi opettajan rooliin. Oppilaiden kokemukset oppilaslähtöisyyden toteutumisesta olivat myönteiset. Käytännön esimerkkeinä nousivat opettajan hyväksyntä ja arvostaminen, sekä mahdollisuus edetä omaan tahtiin, työskentely ryhmätöissä, äänestäminen, erilaiset vastuutehtävät sekä valinnaisuus oppimisympäristössä.

Tulosten perusteella opettajat kokivat oppilaslähtöisyyden toteuttamisen koulussa haasteelliseksi, mutta oppilaiden kokemuksissa oppilaslähtöisyys pääosin toteutuu. Tutkimus antaa tietoa oppilaslähtöisyyden toteutuksesta käytännössä sekä herättää pohdintaa opettajien nostamista haasteista sen toteutumiselle.

Asiasanat: lapsuus, oppilaslähtöisyys, toimijuus, oppilaslähtöinen pedagogiikka, opettajan rooli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPILASLÄHTÖISYYS KOULUN KONTEKSTISSA	8
	2.1 Lapsuus ja lapsuustutkimus oppilaslähtöisyyden taustalla.....	8
	2.2 Oppilaslähtöisyys.....	10
	2.3 Toimijuus.....	13
	2.3.1 Toimijuuden käsite.....	13
	2.3.2 Lapsen toimijuus	14
	2.3.3 Opettajan ammatillinen toimijuus	16
3	OPPILASLÄHTÖINEN PEDAGOGIIKKA JA OPETTAJAN ROOLI	18
	3.1 Oppilaslähtöinen pedagogiikka.....	18
	3.2 Opettajan rooli oppilaslähtöisen opetuksen toteuttamisessa	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	25
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	26
	5.3 Aineiston keruu.....	28
	5.4 Aineiston analyysi.....	32
	5.5 Tutkimuksen luotettavuus	34
	5.6 Tutkimuksen eettisyys	36
6	TULOKSET	37
	6.1 Opettajien käsityksiä oppilaslähtöisyydestä.....	37
	6.2 Opettajien ja oppilaiden kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta	40

6.2.1	Yksilöllisyyden korostaminen.....	40
6.2.2	Aktiivisuus ja vaikuttaminen	43
6.3	Opettajien kokemat haasteet oppilaslähtöisyyden toteutumiselle.....	47
7	POHDINTA.....	51
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2	Tutkimuksen merkitys ja hyödyt.....	54
7.3	Jatkotutkimushaasteet	55
	LÄHTEET	57
	LIITTEET.....	63

1 JOHDANTO

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) toi lapsilähtöisyyden perusajatukset esiin vuonna 1762 (esim. Hytönen 2007). Hän on esittänyt ajatuksen lapsuudesta arvokkaana itsessään, eikä pelkästään valmistautumisena yhteiskuntaelämään, tulevaisuuteen ja siinä toimimiseen. Lapsuus tulisikin nostaa kasvatuksessa tapahtuman keskiöön. Rousseau näkee lapsen omat monimuotoiset kokemukset tiedonhankinnan lähtökohtana, ja hän korostaa itseohjautuvuutta sekä sisäisiä liikkeelle panevia voimia, jotka ohjaavat kehitystä luonnolliseen suuntaan. (Karlsson 2000; Hytönen 2007, 21; Alanen 2009, 173.) Lapsilähtöisyys-käsitettä (child-centered) käytetään nykypäivänä Suomessa erityisesti kuvaamaan käytännön työn toimintatapaa esimerkiksi päivähoidossa, koulussa, sosiaalityössä, terveydenhuollossa ja harrastetoiminnassa (Hytönen 2009).

Käsitteinä lapsilähtöisyys ja oppilaslähtöisyys tarkoittavat samaa asiaa, mutta koulun yhteydessä voidaan käyttää sopivammin oppilaslähtöisyyttä. Oppilaslähtöisyyden tulee olla yksi koulutuksen arvolähtökohdista. (Launonen & Pulkkinen 2004, 23.) Koulussa oppimiskulttuurin ei tule unohtaa sitä näkökulmaa, että lapsen henkinen kehitys ja uusien asioiden oppiminen lähtevät hänen omasta kiinnostuksestaan. Kiinnostuminen herättää halun tutkia ja etsiä vastauksia kysymyksiin. On pyrittävä eroon siitä, että lapsi kokee koulun oppimiseen pakottavana ja siihen velvoittavana oppimisympäristönä. (Puolimatka 2010, 250.) Kun puhutaan oppilaslähtöisyyden käsitteen myötä oppijoista keskiössä, on myös käytännön toiminnassa painotettava sellaisia oppimisen strategioita, jotka todella auttavat jokaista oppilasta oppimaan (Weimer 2013).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien sekä 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta, eli kuinka lapsen aktiivinen asema toiminnan keskiössä heille käytännössä näytetään. Kiinnostus oppilaslähtöisyyden käsitteestä heräsi syksyllä 2016 silloin käytäntöön astuneen uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilaan tulee oppia aset-

tamaan omalle toiminnalleen tavoitteita ja oppia ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Hänen tulisi olla myös osallisena oman opiskelunsa, oppimisympäristönsä sekä yhteisen koulutyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (POPS 2014, 17, 24.) Yksilöllisen lapsen, eli koulussa oppilaan, osallistuminen korostuu opetuksessa ja haastaa toimintakulttuurin muutokseen kouluyhteisössä sekä tarkemmin luokkahuonetyöskentelyssä.

Oppilaslähtöisyyden toteutuessa oppilas on itse aktiivinen toimija, mikä nostaa toimijuuden tarkasteltavaksi käsitteeksi oppilaslähtöisyyden käsitteen rinnalle. Lapsista halutaan kasvattaa oman elämänsä aktiivisia subjekteja, jotka kokevat voivansa vaikuttaa ja joilla on tunne oman elämän hallinnasta. Näiden asioiden toteutuessa vahvistetaan lasten toimijuutta. (Lipponen ym. 2013, 160.) Myös opettajan ammatillinen toimijuus nousee osaksi tarkastelua, kun pohditaan oppilaslähtöisyyden eri ulottuvuuksia sekä niiden toteutumista koulussa myös opettajan näkökulmasta. Eteläpellon, Heiskasen & Collinin (2011) mukaan toimijuuden käsitteellä viitataan muun muassa valintojen tekoon ja kannottoihin, joiden kohteena on juurikin oma työ ja/tai työidentiteetti (Eteläpelto ym. 2011).

Oppilaan aktiivinen rooli ja opetuksen toteutus oppilaslähtöisten käytänteiden myötä on todettu kannattavaksi tutkimusten saralla. Esimerkiksi Perryn, Donohuen ja Weinsteinin (2007) tutkimuksen mukaan luokissa, joissa käytetään oppilaslähtöisempiä opetuskäytäntöjä, oppilaat ylsivät sekä matemaattisissa taidoissa että lukutaidossa korkeammalle kriteeritasolle kuin niiden luokkien oppilaat, joissa toiminta oli opettajajohtoisempaa. Oppilaslähtöisemmissä luokissa lapsilla itsellä oli myös positiivisempia käsityksiä omista akateemisista taidoistaan. Lisäksi voitiin nähdä vaikutus myös vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen mukaan lapset tulivat paremmin toimeen, leikkivät todennäköisemmin keskenään ja osallistuivat toimintaan. Tällaisessa ryhmässä lapsilla esiintyi keskimääräistä vähemmän masennusta ja ahdistusta. (Perry ym. 2007, 284-286.) Suomessa esimerkiksi Lerkkänen ym. (2014) on tutkinut opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä lasten lukutaidon kehitykseen. Myös tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen mukaan lapsilähtö-

nen opettajan toiminta oli positiivisesti yhteydessä muun muassa 1.luokan oppilaiden akateemisiin taitoihin. (Lerikkanen ym. 2014)

Oppilaan aktiivisen roolin painottuminen koulutyössä johtaakin väistämättä vallan jakautumiseen opetustilanteissa ja näin ollen opettajan roolin muuttumiseen enemmän oppimista ohjaavaksi osapuoleksi (mm. Weimer 2013, Blumberg 2012). Oppilaslähtöisyydessä pyritään pois opettajakeskeisestä tiedon siirtämisestä aktiiviseen tiedon rakentamiseen ja yksilöllisyyden huomioimiseen. Lisäksi opetuksessa pyritään kehittämään vielä tarkemmin oppimisstrategioita kuin opetusmenetelmiä. Näin ollen siirrytään opettajalähtöisestä tiedon siirtämisestä oppilaan aktiiviseen ja yksilöllisyyden huomioivaan tiedon rakentamiseen. (Benson & Voller 1997, 7.) Muutos vaatii opettajalta omien toimintatapojen muovaamista ja uusien opetusmenetelmien ideoimista, joten ei voida pitää itsestäänselvänä sitä, että opettajat kokevat tämänkaltaiset muutokset pelkästään mielekkäinä.

Nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014) onkin herättänyt ristiriitaisia tunteita opettajien ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa, ja sen myötä kiinnostuimme tarkastelemaan opettajien sekä oppilaiden muuttuneita rooleja oppilaslähtöisemmässä toiminnassa. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä osassa (syksy 2016) tutkittiinkin luokanopettajien käsityksiä oppilaslähtöisyydestä ja heidän kokemuksiaan sen toteuttamisesta käytännössä. Tutkimuksen toisessa osassa (syksy 2018) syvennettiin tarkastelua oppilaiden näkökulmasta. Oppilailta kysyttiin sitä, kokevatko he oppilaslähtöisyyden toteutuvan koulussa ja vielä tarkemmin, millä konkreettisilla tavoilla.

Tämän tutkimuksen teoriaosuus esitellään pääluvussa 2 ja 3. Ensin tarkastellaan lapsuutta ja lapsuustutkimusta oppilaslähtöisyyden taustalla, jonka jälkeen siirrytään varsinaiseen oppilaslähtöisyyden käsitteeseen sekä toimijuuden käsitteeseen sen rinnalla. Koulun kontekstissa osana toimijuutta voidaan nähdä myös ammatillinen toimijuus opettajan näkökulmasta, joten nostamme sen myös esille. Oppilaslähtöinen pedagogiikka sekä opettajan rooli sen toteutuksessa muodostavat teoriaosuuden toisen pääluvun.

2 OPPILASLÄHTÖISYYS KOULUN KONTEKSTISSA

2.1 Lapsuus ja lapsuustutkimus oppilaslähtöisyyden taustalla

Toimintaa lasten kanssa on perusteltu yleensä tulevaisuuden merkityksillä, ja heidät on nähty aikuisen toiminnan kohteena. Karlsson (2000) korostaa sitä, kuinka jokaisella ihmisellä on taustalla omat kokemukset ja menneisyydet sekä omia pyrkimyksiä, tavoitteita ja toiveita. Elämää eletään nykyhetkessä. Ihminen tutkii, nauttii, kokee ja ihmettelee maailmaa juuri nyt, joten myös lapsuus eletään tässä hetkessä eikä tulevaisuudessa. (Karlsson 2000. 45; ks. myös Prout & James 2005). On siis pohdittava tarkkaan, millainen käsitys meillä on lapsista ja heidän maailmastaan, kun ryhdymme keräämään uutta tietoa heistä. Lapsen kulttuurin voidaan nähdä pitävän sisällään lapsen omat ajatukset, mielenilmaukset sekä inhimillisen kulttuurin, jossa lapset toimivat ja tuottavat kuuluvia ja näkyviä jälkiä. Heistä löytyy yllättäviä osaamisen alueita, kun heille ominaiset tavat toimia otetaan huomioon. (Karlsson 2006, 8-9.)

Myös Prout ja James (2005) nostavat esille sen, kuinka lapsuutta on pidetty liikkeenä kohti lasten tulevaisuutta, aikuisuutta. (Prout & James 2005, 231.) Näiden ajatusten myötä erityistä kritiikkiä myös lapsuudentutkimuksen piirissä onkin saanut näkemys lapsesta ei-valmiina esiasteena sekä käsitys lapsesta vain aikuisuuteen valmistautumisena tulevaisuusorientoitumisen aikana. (Alanen 2009, 17, 20.) Toisenlaisen näkökulman lapsuuden merkityksestä on tuonut kuitenkin YK:n 1989 hyväksymä Lapsen Oikeuksien Sopimus, joka oli ensimmäinen lapsia koskeva ihmisoikeussopimus. Sen mukaan lapsuutta on arvostettava sellaisena kuin se on, lapsia on kunnioitettava ja kuultava heitä koskevissa asioissa, sekä heidän näkemyksensä tulee ottaa huomioon yhteiskunnallisia päätöksiä tehdessä. Näin lapsen asemasta tulisi tasavertaisempi muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa. (Alanen 2001, 161-162; ks. myös tarkemmin Lapsen Oikeuksien Yleissopimus (1992).)

Samanaikaisesti 1980-luvun alkuvuosina sosiologian piirissä kasvanut kriittinen keskustelu loikin "alkutahdit" uudelle lapsuudentutkimukselle (Karlsson 2010, Kinon 2002). Lapsuudentutkimusta kuvataan monitieteelliseksi yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alueeksi, jolla on keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys lasten ymmärtämiseen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä sekä toimijoina. (Alanko 2010) Ongelmaksi on koettu kapeat ja riittämättömiksi arvioidut tavat analysoida sekä ymmärtää lapsuutta. Lapsi ja lapsuus eivät ole enää rakentuneet jo yli sadan vuoden perinteen omaavan psykologisen ja pedagogisen lapsikäsitteilyn varaan. Uudessa asetelmassa lapsi ja lapsuus on aidosti sijoitettu osaksi sosiologisia yhteyksiä. (Alanen 2001, 161-162; Alanen 2009,9.) Karlssonin (2010) mukaan tutkimuksen lapsinäkökulmaa kuitenkin kritisoidaan esittämällä, ettei aikuinen tutkija voi koskaan asettua lapsen asemaan. On kuitenkin mahdollista etsiä niitä metodeja ja käytäntöjä, joiden kautta pystytään selvittämään sitä, mihin lapset kiinnittävät huomiota ja mitkä asiat he kokevat tärkeiksi. (Karlsson 2010, 132.)

Prout & James (2005) esittelevät keskeisiä lapsen tutkimukselle nousseita elementtejä. Tätä kokonaisuutta voidaan pitää myös lapsuuden sosiologian uutena suuntauksena. Ensimmäinen lapsuus on yhteiskunnallinen ilmiö ja yhteiskunnan rakenteellinen osa. Toiseksi, lapset tulee nähdä sosiaalisina toimijoina ja sitä kautta mukana yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä. Lasten osallisuus jää usein näkymättömäksi, joten tutkimuksen yhtenä tehtävänä onkin tuoda niitä näkyvämmiksi. Seuraavana elementtinä korostetaan instituutioiden merkitystä lapsen elämässä (esimerkiksi päivähoido, koulu jne.), sillä ne mahdollistavat sekä rajaavat mahdollisuuksia toimintaan. Lapset itse kuitenkin rakentavat lapsuuttaan, eikä se siten ole institutionaalisesti etukäteen annettu tai tuotettu "tila". Viimeisenä elementtinä on lapsilähtöinen näkökulma tutkimuskentälle; tieteen käytäntöjen ja metodologioiden tulee olla lapsilähtöisiä, jotta maailma avautuu tiedettäväksi lasten näkökulmasta. (Prout & James 2005, 8.)

2.2 Oppilaslähtöisyys

Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty erilaisia käsitteitä kuvaamaan oppimisen ja opettamisen muotoja. Oppilaslähtöisyyden käsitteen (student-centered) rinnalla ovat esimerkiksi oppimislähtöisyys (learning-centered), oppilaslähtöinen oppiminen (student-centered learning), oppilaslähtöinen opettaminen (student-centered teaching) sekä oppilaslähtöisyyden vastakohtana käytetty opettajalähtöisyys (teacher-centered). (Weimer 2013; ks. myös O'Neill & McMahon 2005.) Lisäksi oppilaslähtöisyyden käsitteelle löytyy suoraan rinnakkainen termi oppilaskeskeisyys, ja näitä molempia käytetään suomennettaessa käsitettä "student centered" (Saarenketo 2016, 41). Eri termien kesken on myös havaittu olevan tulkinnallisia eroja. Esimerkiksi "oppilaslähtöisen oppimisen" tulkitaan ajoittain tarkoittavan samaa kuin "aktiivinen oppiminen", kun taas toisaalta oppilaslähtöiselle oppimiselle annetaan kattavampi määritelmä. Tällöin aktiivisen oppimisen lisäksi siihen liitetään esimerkiksi lisääntynyt valinnaisuus oppimisessa sekä muutos opettajan ja oppilaan välisessä valtasuhteessa. (O'Neill & McMahon 2005, 37.)

Koulussa oppilaslähtöisyyden tulisi Launosen ja Pulkkinen (2005) mukaan olla yksi koulutuksen arvolähtökohdista. Myös Doylen (2011) mukaan syy oppilaslähtöisyyteen pyrkimiselle koulussa on selkeä. Hän kirjoittaa siitä, kuinka jo usean vuoden ajan eri alojen tutkimusten yhteydessä on selvitetty ihmisten tapaa oppia. Vastaukseksi tutkimuksissa on noussut yksinkertaisesti "hän, joka tekee työn, myös oppii". Vaikutukset oppimiselle ovat kattavammat, kun opettaja ei niinkään anna oppilaille valmiita toimintamalleja tai vastauksia. Oppilaan aktiivisuutta lisäävien työtapojen myötä oppilas pystyy sitoutumaan ja keskittymään juuri sen hetken merkityksellisiin asioihin. (Doyle 2011, 7, 9.) Michael (2006) kuitenkin korostaa sitä, että kaikki aktiivinen toiminta ei lähtökohtaisesti ole aktiivista oppimista. Jotta oppimista tapahtuu, tulee sen todella perustua oppilaan omaan reflektointiin, arviointiin sekä hallinnan tunteeseen oppimistehtävien parissa. (Michael 2006, 160.) Passiivisen vastaanoton sijaan oppilaan tulee käsitellä tietoa ja järjestellä sitä uudelleen oppimisprosessien aikana (Ikonen 2001, 13; Stenberg 2011, 101). Kun lapsi on aktiivinen ja tutkii ym-

päristöään, hän muodostaa siitä itselleen merkityksellisen (Puolimatka 2002, 253). Oppimisen tulee perustua enemmän oppijan aktiiviseen työskentelyyn ja toiminnallisuuteen opetuksessa, jossa lisäksi hyödynnetään koulun ja lähiympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (Ikonen 2001, 13).

Myös yksittäisen oppilaan huomioiminen on yksi tärkeimmistä lähtökohdista oppilaslähtöisessä toiminnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvoperustana on käsitys lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on arvokas ja ainutlaatuinen yhteiskunnan jäsen. Oppilas tarvitsee yksilöllistä kannustusta ja tukea. Hänen tulee myös saada kokemuksia kuuluksi sekä arvostetuksi tulemisesta ja siitä, että hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään kouluuyhteisössä. (POPS 2014, 15.) Lisäksi yksilö liittyy itseensä ja suoriutumiseensa tiettyjä uskomuksia, arvoja ja päämääriä, joiden koetaan motivoivan oppimisessa. Tämän vuoksi ne vaikuttavat oppilaan toimintaan oppimistilanteissa, ja heijastavat koulumenestykseen. Yksilöllisten persoonallisuuksien huomioimisen lisäksi on siis huomioitava myös oppilaiden erilaisia oppimistapoja ja -tyylejä oppimisessa. (Aunola 2002, 105.)

Weimer (2013) jakaa oppilaslähtöisyyden viiteen eri ulottuvuuteen, joiden kautta oppilaslähtöisyyttä voidaan hänen mukaansa tarkastella. Nämä ulottuvuudet ovat *opettajan rooli, vallan tasapaino, sisällön toimivuus, vastuu oppimisesta* sekä *arvioinnin prosessit ja merkitys*. Oppilaalle tulee löytää luokassa parhaat tavat oppia, jotka sopivat sillä hetkellä opetettavaan kontekstiin. Lisäksi oppilaslähtöisessä luokassa valtaa jaetaan oppilaille huomioiden se, missä määrin he pystyvät sitä käsittelemään. (Weimer 2013, 72, 94.) Oppilaan tulisi itse myös arvioida sitä, kuinka hän kokee kehittyneensä ja onnistuneensa. Näin lisätään oppilaan motivaatiota, osallisuuden tunnetta ja ymmärrystä omasta oppimisesta sekä kevennetään opettajan ja oppilaan valtasuhdetta. (Paalasmaa 2014, 137–144, Weimer 2013.)

Lisäksi oppilaslähtöisyyteen liittyy oppilaiden osallistaminen oppimisympäristöjen luomiseen sekä uudelleen muovaamiseen. Ympäristön tulee olla lapselle mielekäs ja aktivoiva, jotta se tukee oppimista. (Paalasmaa 2014.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) rohkaisevat ottamaan oppilaat mukaan oman työskentelynsä suunnittelun lisäksi koko koulun yhtei-

sen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun (POPS 2014). Esimerkiksi Piispasen (2008) tutkimuksen mukaan yhteiseksi määritelmäksi hyvälle oppimisympäristölle muodostui perustarpeet huomioivat, laadukkaat tilat ja välineet sekä ilmapiiri, jossa yksilö voi kokea olonsa hyväksi. Myös opittavien asioiden liittäminen tosielämään ja oppijan omaan arkeen, esimerkiksi kohteissa vierailu, voi luoda oppilaille pysyviä kokemuskälkiä (Paalasmaa 2014, 107, 148). Tämänkaltainen autenttinen oppiminen tapahtuu mahdollisimman aidoissa tilanteissa. Opittavia asioita on hyvä käsitellä ja näin sitouttaa myös koulun ulkopuolisiin tilanteisiin, jolloin yhdistellään erilaisia näkökulmia. Asioiden käsittely sellaisissa tilanteissa, jotka ovat merkityksellisiä oppilaalle itselle tai hänen lähiyhteisölleen, eivät vain valmista häntä tulevaan vaan ohjaavat elämään tässä hetkessä. (Doyle 2011, 35-37.)

Karlssonin (2000) mukaan lasten tarkkaavaisuus voi toiminnassa suuntautua helposti vain suunnitelman vaiheiden läpiviemiseen ja heidän oletetaan myös toimivan juuri aikuisen odottamalla tavalla. Tällaisissa tilanteissa lasten esittämät ajatukset ja toiminnan lomassa esiin nousseet asiat jäävät helposti huomioimatta sekä lasten omista näkökulmista syntyneet merkitykset näkymättömiksi. (Karlsson 2000, 43.) Sitoutuminen toimintaan on vahvempaa, kun lapsella on mahdollisuus tehdä toimintaan liittyviä valintoja (Byman 2002, 35-36). Hänen tulee itse myös asettaa oppimiselle henkilökohtaisia tavoitteita sekä määrittää oppimiseen tarvittavia resursseja ja aktiviteetteja, jotka auttavat heitä näiden tavoitteiden saavuttamisessa (Jonassen 2000).

Syy siihen, miksi oppilaslähtöisyyteen pyritään, onkin muun muassa Bymanin (2002) mukaan motivaatioon vaikuttaminen. Koulussa pyritään tukemaan sekä vahvistamaan oppilaiden sisäistä motivaatiota oppimisessa. Sisäiseen motivaatioon liittyy henkilön aito kiinnostuminen tekemäänsä asiaa kohtaan sen mielenkiintoisuuden ja palkitsevuuden vuoksi. Sisäisesti motivoitunut ihminen toteuttaa tekemäänsä itsensä vuoksi ja sitoutuu siihen ilman pakkoa. Juurikin äärimmäinen mielenkiinto, uteliaisuus ja intensiivisyys omaa tekemistä kohtaan liitetään sisäiseen motivaatioon. Kun lapselle antaa mahdollisuuden tuoda esille häntä kiinnostavan asian, motivaatio siihen perehtymiseen kasvaa. (Byman 2002, 27-31; ks. myös Ikonen 2001, 64-65.) Oppijan motivaatio ja henki-

lökohtaiset tavoitteet ovat myös Saarenkedon (2016) mukaan keskeisiä toimintaa ohjaavia elementtejä. Oppilaan autonominen oppiminen vastuun lisääntyessä rakentuu pitkän ajan kuluessa. Vaikka opetus keskittyykin koulussa jo paljon oppilaiden korostuneempaan rooliin, työtä on hänen mielestään vielä tehtävää. (Saarenketo 2016, 62.)

2.3 Toimijuus

2.3.1 Toimijuuden käsite

Björklundin ja Hallamaan (2013) mukaan ihminen voi kokea itsensä hyödylliseksi ja arvokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi, kun hänelle tarjotaan aitoja mahdollisuuksia siihen. Ihmisen täytyy itse tunnistaa olevansa toimija, eikä vain toiminnan kohteena oleva. Mikäli näin olisi, ei hänelle silloin muodostuisi käsitystä itsestään hyödyllisenä ja omaehtoisena toimijana. Ilman aitojen mahdollisuuksien tarjoamista ihminen saattaa jättäytyä toimenpiteiden kohteeksi ja tukien varaan, koska hän ei usko mahdollisuuksiinsa osallistua yhteiskunnan toimintaan. (Björklund & Hallamaa 2013,169.)

Toimijuus on yleisellä tasolla ihmisen, ryhmän tai yhteisön mahdollisuuksia vaikuttaa. Toimijuudessa on kyse ihmisen toiminnasta ja käyttäytymisestä, merkityksestä ja luonteesta sekä yksilön vapauden suhteesta kulttuurisiin käytäntöihin ja rakenteisiin. Ihminen on järjellinen toimija ja hänen toimintansa perustuu vapaaseen tahtoon. (Ahearn 2010; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013; Rainio 2013.) Toimijuuden äärimuotoina voidaan pitää yksilön täydellistä vapautta toimia omien halujensa mukaan ympäristöstä riippumatta ja toimijuuden totaalista kieltämistä, jolloin ulkoiset tekijät määrittävät täysin yksilön toiminnan (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen, 2011,143). Toimijuuden käsite liitetään usein brittiläiseen sosiologiaan Anthony Giddensiin. Hänen mukaansa toiminta on aikomuksellista toimintaa, jonka yksilö päättää tehdä tai jättää tekemättä. Giddens korostaa rakenteen ja toiminnan yhteyttä ja hänen ajatuksiinsa korostuukin rakenteiden dualismi eli kaksinaisuus. Rakenteen määräävät ja rajoittavat, mutta myös ohjaavat ja mahdollistavat yksittäisen ihmisen tai

ryhmän toimintaa. Ihminen on rakenteiden omaksuja, kantaja ja uusintaja, joka käyttää niitä myös hyväkseen. (Jyrkämä 2008, 191–192.)

Yhteistä erilaisille käsityksille toimijuudesta Eteläpellon, Heiskanen ja Collinin mukaan (2011) on toimijuuden liittäminen aina jossain määrin valtaan ja voimaan. Toimijuuden toteutumiseksi yksilöllä tulee olla valtaa ja voimaa tehdä valintoja ja päätöksiä, ja saada jotakin aikaiseksi. Toimijuuden määritelmään sisältyy myös ajatus siitä, että teko tai toiminta on ollut tarkoituksellista, vaikka olisi ollut mahdollisuus toimia myös toisin. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, 12-13.) Myös Leonard (2016) liittää määritelmään tavoitteellisuuden ja pyrkimyksen tiettyä päämäärää kohti. Toimijuudella viitataan usein yksilön itsenäisyyteen ja aktiivisuuteen osallistua sosiaalisessa yhteisössä sekä valmiuksiin toimia tarkoituksenmukaisesti. (Leonard 2016, 64.) Kun ihminen toimii yhteisössä, hän ei ainoastaan opi tietoja ja taitoja, vaan osallistumisen kautta muuttuu myös ymmärrys omasta itsestä. Ihminen ymmärtää paremmin sen, kuka hän on ja erityisesti kuka hän on suhteessa toisiin. (Kumpulainen ym. 2010.)

2.3.2 Lapsen toimijuus

Lapsi nähdään aktiivisena toimijana silloin, kun hänellä itsellään on tärkeä rooli omissa arjen yhteisöissään (Leonard 2016, 25). Lapsen toimijuus rakentuu ja toteutuu suhteessa sosiaalisiin verkostoihin ja tulee näkyväksi toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Toimijuuteen liitetään myös lapsen voimavarat, joita hänellä on käytössään eri tilanteissa ja siihen, miten hän niitä käyttää. (Lehtinen 2001, 8, 19.) Aikuisten ja lasten suhde vaikuttaa merkittävästi lasten toimijuuden toteutumiseen tai sen estymiseen. Aikuisilla on usein valta siitä, miten ja millaisin seurauksin lapsi voi aktiivista osallistumisestaan toteuttaa. Lapsilla on myös erilaiset aineelliset, sosiaaliset ja henkiset resurssit kuin aikuisilla, mikä ohjaa lasten mahdollisuuksia toimia ja osallistua. (Turja & Vuorisalo 2017, 43-44.)

Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus erityisesti korostaakin toimijuuden käsitettä, ja on oikeastaan pedagoginen vastaus sille, miten toimijuus toteutuu (Turja & Vuorisalo 2017, 44). Myös Perusopetuksen opetussuunnitel-

ma (POPS 2014) määrittää koulun tehtäväksi vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (POPS 2014, 24). Edellytykset lapsen onnistuneeseen osallisuuteen ja aktivointiin vaatii juuri toimijuuden tunnustamista ja tunnistamista. Osallisuuteen sisältyy tavoitteet vaikuttavat ja ottaa vastuuta, ja se vaatii luottamusta, avoimuutta ja kuulluksi tulemistä. Osallisuus edellyttää sitoutumista, joten se on osallistumista syvempi toiminnan muoto. (Laitinen & Niskala 2013, 13–14.)

Osallistumisen kautta toimijuudesta muodostuu osa yksilön identiteettiä. Näin ollen opitaan aloitteellisiksi ja vastuullisiksi, ja toimijuus näkyy esimerkiksi siinä, että osataan pyytää sekä tarjota apua. Myös kyseenalaistaminen, vastustaminen ja tavanomaisesta toiminnasta poikkeaminen ovat sen ilmenemismuotoja. (Kumpulainen ym. 2010, 23–25.) Osallisuutta voidaan tarkastella yksilöllisenä voimavarana sekä samalla toiminnan rakenteellisena tekijänä, jotka vaikuttavat lapsen toimintamahdollisuuksiin. Osallisuuden ilmeneminen riippuu kuitenkin tilanteesta sekä sosiaalisesta ympäristöstä. Yhteinen kieli, riittävä tieto aiheesta ja materiaaliset resurssit vaikuttavat lapsen mahdollisuuteen ja haluun osallistua. Esimerkiksi parhaiten lasten osallisuus toteutuu omissa leikeissä, kun taas suurempaa ryhmää koskevissa päätöksissä lasten vaikutusmahdollisuudet ovat pienemmät. Kasvattajalla on siis mahdollisuus lisätä osallisuutta ottamalla tietoisesti lasten mielipiteet ja ideat huomioon pitkäjänteisessä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. (Turja & Vuorisalo 2017, 45–55.)

Esimerkiksi Lipponen ym. (2013) tutkivat toimijuuden ilmenemistä päiväkotikäisillä lapsilla. Tutkimuksessa lapset puhuivat itsestään toimijoina, kun he kertoivat päiväkotipäiviensä positiivisista ja merkityksellisistä kokemuksista ottamiensa digikuvien ja piirustuksien kautta. Tämän lisäksi lapset toimivat tutkimuksessa kanssatutkijoina, jotta heidän näkökulmansa tavoitettaisiin paremmin. Lasten toimiminen kanssatutkijoina osoittautui lupaavaksi tutkimussuuntaukseksi, sillä ymmärrys lapsen toimijuudesta sekä sen pedagogisesta tukemisesta lisääntyi tutkimuksen myötä. Lasten ottamiin kuviin ja muihin digitaalisiin dokumentteihin tallentui sellaisia tilanteita, joissa lapset itse toimivat oman elämänsä johtohahmoina ja toimijoina. (Lipponen ym. 2013, 172–174.) Kun tarkastellaan lasta toimijana, korostuvat erityisesti lapsen aktiiviset, osaaavat, sosiaaliset, luovat ja tuottavat puolet. Näin lapsi ei näyttäytyä aikuisen tar-

joaman hoivan ja kasvatuksen passiivisena vastaanottajana vaan lapseus itsessään näyttäytyy aktiivisena elämänvaiheena. (Lehtinen 2001,20.)

Rainio (2013) taas toteutti etnografisen tapaustutkimuksen, jossa 4–8-vuotiaista alakoulun lapsista sekä ohjaavista aikuisista muodostunut kokeiluryhmä seikkaili ja ratkoi tehtäviä Veljeni leijonamieli -leikkimaailmassa. Hänen mukaansa leikkimaailman kaltaisten leikki- ja draamaprojektien suosion kasvu opetuksessa heijastelee tämän hetkistä, laajempaa murrosta. Lapsuuden ja aikuisuuden käsitteet ovat uudelleen määrittelyn kohteina. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni se, että opettajat pystyivät rakentamaan tuottavasti keskeneräisen ja avoimen tilan, joka tuki lasten aloitteellisuutta. Näin ollen oppilaat ja opettajat pääsisivät eroon perinteisistä rooleistaan luokkahuoneessa. Toimijoiden oli mahdollista muuttaa itseään ja suhdetta toisiin sekä luokan toimintaa ilman, että se vaatisi koko koulun laajempaa historiallista muutosta. Leikkimaailman kaltaiset toiminta tavat tarjoavat ainutlaatuisen mutta vielä kehittämistä vaativan mahdollisuuden koulun ristiriitaisten vaatimusten kanssa kamppaileville opettajille ja oppilaille. (Rainio 2013.)

2.3.3 Opettajan ammatillinen toimijuus

Koulussa toimintakulttuurin tarkasteluun liittyy oppilaan aktiivisen toimijuuden lisäksi myös opettajan ammatillinen toimijuus, joissa molemmissa korostuu subjektina olemisen merkitys. Muun muassa Eteläpelto ym. (2014) liittävät toimijuuden vahvasti yksilön ammatilliseen identiteettiin, hänen osaamiseensa ja työhistoriaansa, sekä työpaikkojen sosiaalisiin, kulttuurisiin ja materiaalsiin olosuhteisiin (Eteläpelto ym. 2014, 17). Toimijuutta tarvitaan erityisesti ammatillisen identiteetin uudelleen muokkaamisessa ja määrittelyssä, kun kohdataan muutostilanteita (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011, 292). Ammatillisen toimijuuden käsite sopii kuvaamaan kehittymistä edistävää toimintakulttuuria. Tällä käsitteellä viitataan nimenomaan osallisuuteen, vaikuttamiseen, valintojen tekkoon ja kannanottoihin, joiden kohteena on juurikin oma työ ja/tai työidentiteetti. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011.)

Esimerkiksi opettajan ammatillinen toimijuus voidaan nähdä yksilön ja ympäristön välisenä monitahoisen historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti

rakentuvana suhteena. Opettajan ammatilliseen toimijuuteen liittyy omatoimisen varsinaisen ydintyön lisäksi mahdollisuus vaikuttaa ja toimia myös lähiyhteisön ja organisaation tasolla. Tutkimusten mukaan juuri nämä laajat mahdollisuudet vaikuttavat opettajien sitoutumiseen omaan työhönsä. Mikäli organisaatiossa hallitaan tiukasti vapautta toimia, opettajat pohtivat ja kyseenalaistavat sitoutumistaan enemmän. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2011, 141-150.)

Toimijuutta voidaan jatkuvasti kehittää ja se muotoutuu aina vuorovaikutuksessa. Näin ollen vuorovaikutuskulttuuri koulussa ja kotona ovat merkittävässä roolissa. Oikeus osallistua, huomioiduksi ja kuulluksi tuleminen sekä kokemus vastuullisuudesta ovat merkittäviä tekijöitä toimijuuden kehittymiseksi. Osallistava pedagogiikka tukee toimijuuden kehittymistä koulussa, ja siihen panostamalla tuetaan lasten kehittymistä aktiivisiksi, yhteisiin asioihin vaikuttaviksi kansalaisiksi. (Kumpulainen ym. 2010, 25-32.)

3 OPPILASLÄHTÖINEN PEDAGOGIIKKA JA OPETTAJAN ROOLI

3.1 Oppilaslähtöinen pedagogiikka

Aikuisen ohjatessa toimintaa voi toiminnasta tulla teknistä suorittamista, jossa aikuinen tarjoaa ainoat oikeat tavat ja toiminta etenee pelkästään hänen suunnitelman mukaan. Toiseksi ääripääksi voidaan taas luonnehtia ajattelua, jossa lapsen ohjaus nähdään kokeilevana ja uutta luovana prosessina. Tällöin kasvatustajalle näyttäytyy tärkeänä lapsen yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. (Karlsson 2000, 51; Kinos 2002, 6; Kinos 2001.) Oppilaslähtöisiin käytäntöihin opettajajohtoisten käytäntöjen sijaan liittyy vastuun jakaminen opettajien ja oppilaiden kesken sekä opettajan aktiivinen tuki lasten sosiaalisten taitojen ja oppimisen kehitykselle. Lasten ajattelu, ongelmanratkaisun kehittäminen, itsenäinen päätöksenteko ja näiden myötä itsetunnon vahvistuminen ovat opetuksen päämääränä oppilaslähtöisessä lähestymistavassa. (Stipek & Byler 2004, 386-387; Stipek & Byler 1997, 313.)

Oppilaslähtöiset käytännöt näkyvät toiminnan suunnittelussa, ja erityisesti siinä miten jätetään joustavasti tilaa lapsen omille ajatuksille, aloitteille ja ongelmaratkaisuille. Pedagogiset tavoitteet sisällytetään sellaiseen toimintaan, jossa lapset voivat kokea ”omistajuutta” omaan toimintaansa. (Turja & Vuorisalo 2017, 55.) Oppilaslähtöisyydellä tähdätäänkin vahvemmin osallistavaan pedagogiikkaan, jolloin lapsi on konkreettisesti enemmän läsnä omassa koulutyössään (Hooks 2007). Mosston ja Ashworth (2008) ovat kehittäneet 11 erilaisen opetustyylin kirjon, jonka he erityisesti yhdistävät liikunnanopetukseen, mutta soveltuvat pedagogisiin ratkaisuihin myös yleisellä tasolla. Näistä seuraavat voidaan nähdä esimerkkeinä oppilaslähtöisistä opetustyyleistä: ohjattu oivaltaminen (The Guided Discovery Style), ongelmanratkaisu (The Convergent Discovery Style), erilaisten ratkaisujen tuottaminen (The divergent Discovery Style), yksilöllinen ohjelma (The Learner-Designed Individual Program Style),

yksilöllinen opetusohjelma, (The Learner-Initiated Style) ja itseopetus (The Self-Teaching Style). (Mosston & Ashworth, 2008.)

Ohjattu oivaltaminen perustuu opetustyyliin, jossa opettaja antaa tehtävän ja pyrkii ohjaamaan kohti ratkaisua vihjeiden, kysymysten ja jatkuvan palautteen avulla, mutta ei koskaan antamalla suoria vastauksia. Ongelmanratkaisun tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus löytää ratkaisu ja keksiä tapa, miten siihen päästään esittämällä kysymyksiä ja yhdistelemällä tietoa. Näin ollen vahvistuu itsevarmuus ja pystyvyyden tunne. (Mosston & Ashworth, 2008, 212-292.) Esimerkiksi oppimisen painottuessa ongelmanratkaisuun se väkisinikin johtaa tiedon syvempään prosessointiin ja näin tulokset ovat oppilaille merkityksellisempiä. (Spector ym. 2013, 6.) Erilaisia ratkaisuja tuottavassa opetustyyliissä taas oppilas saa tehtävän, johon hän voi keksiä useita ratkaisuja. Tässä tavoitteena on haastaa oppilas pohtimaan asiaa eri näkökulmista, ja tämän myötä oppia ottamaan riskejä uuden oppimisessa. Yksilöllisen ohjelman opetustyyliissä oppilas saa tietyn aiheen, johon suunnittelee oman työskentelynsä sen oppimiseksi. Yksilöllisessä opetusohjelmassa oppilaan oma vastuu on vielä suurempi, sillä hän päättää aiheen, tavoitteet ja arvioinnin. Itseopetus on tyyleistä se, jossa oppiminen perustuu täysin omaan haluun, ja monesti asettuu luokkaopetuksen ulkopuolella. (Mosston & Ashworth, 2008, 212-292.)

Edellä listatuissa opetustyyliissä ilmenee, kuinka oppilaslähtöisessä pedagogiikassa opettajan oma asiantuntijuus jää taka-alalle ja valta siirtyy enemmän oppilaille. Oppilailta vaaditaan itsenäisempää työskentelyä ja aktiivisempaa roolia. Erilaiset opetustyyli eivät poissulje toisiaan vaan ovat hyvinkin päällekkäisiä. Oppilaalle sopivan tyylin valitseminen edistää oppimisprosessia ja erilaisten oppijoiden huomioimista. Vaihteleva käyttö tukee myös monipuolista opetusta. (Mosston & Ashworth 2008.) Opetuksessa tuleekin huomioida erilaiset oppijat, ja tuleekin luoda juuri heille sopivia oppimisympäristöjä (Blumberg 2009, 104). Näitä yksilöllisiä oppimisprosesseja tuetaan ottamalla huomioon oppilaan oma oppimistyyli, tietorakenne ja kokemukset (Launonen & Pulkkinen 2004, 23).

Osallistavassa pedagogiikassa myöskään oppilaiden välille ei anneta muodostua toimintaa haittaavia valtasuhteita. Oppilaat ovat tasa-arvoisia toi-

mijoita, joille annetaan vastuuta toistensa osallistumisen tukemisesta. Näin ollen on mahdollisuus vaikuttaa luokan vuorovaikutukselliseen toimintaan. (Kumpulainen ym. 2010, 93.) Myös Karlsson (2000; 2006) peräänkuuluttaa vastavuoroisuutta opetustilanteissa. Dialogista ja vastavuoroista tai demokraattista vuorovaikutusta on liian vähän. Oppilaslähtöinen pedagogiikka sekä siihen liittyvä osallistava pedagogiikka ovat opettajien ja oppilaiden yhteistyötä. Näin ollen luodaan oppimisyhteisö ja luokahuoneympäristö, jossa vuorovaikutustilanteet ovat tasa-arvoisia ilman opettajan vallan korostumista. (Hooks 2007, 20–21.) Oppilaslähtöisessä opetuksessa hyödynnetäänkin oppilaiden ajatuksia, ja yhdessä heidän kanssaan määritellään opetuksen kulkua ja oppimateriaaleja (Paalasmaa 2014, 131–135). Toimintaan liittyy vahvasti ajatus siitä, että oppilaat voivat vaikuttaa toimintaan ja opittaviin sisältöihin esimerkiksi tuomalla esille omia mielenkiinnon kohteitaan tai teemoja elämästään (Kumpulainen ym. 2010, 93).

Ilmiölähtöinen oppiminen voidaan lukea niihin pedagogisiin ratkaisuihin, jotka tukevat lapsen roolia aktiivisena osapuolena luokassa. Toteutukseltaan se on hyvin lähellä tutkivaa oppimista. Jos ilmiölähtöinen oppiminen käsitetään tutkivana oppimisena, jossa tarkastellaan jotakin ilmiötä, on silloin ilmiö käsitteenä otettava tarkasteluun. Lonkan ym. (2015) mukaan ilmiö on laajempi käsite kuin yksittäinen tutkittava tapaus tai ongelma. Aiheen, jota oppilaiden kanssa tutkitaan, tulee olla tarpeeksi laaja sekä konkreettisesti lähestyttävissä, jotta ilmiölähtöinen prosessi ei muutu pelkäksi kirjalliseksi työksi työskentelyn edessä. (Lonka ym. 2015, 56–72.) Ilmiölähtöinen opetus ja oppiminen perustuvat Hakkaraisen ym. (2005) mukaan siihen, että oppilas oppii hahmottamaan maailman kokonaisina ilmiöinä. Oppiminen aloitetaan näiden todellisten ilmiöiden pohtimisesta ja se ei myöskään rajoitu yhteen oppiaineeseen. Oppiminen on tällöin oppiainerajoja rikkovaa sekä luonteeltaan tutkivaa. Tavoitteena on kehittää oppilaslähtöisesti oppilaan omia ajattelustrategioita sekä ohjata heitä löytämään opittavien kokonaisuuksien keskeisiä käsitteitä ja ydinilmiöitä. (Hakkarainen ym. 2005, 276.)

3.2 Opettajan rooli oppilaslähtöisen opetuksen toteuttamisessa

Oppilaslähtöiseen opetukseen pyrittäessä opettajan työ on jatkuvasti enemmän oppimisen ohjausta kuin opettamista, ja ohjauksen kohteena on aina yksilöllinen oppija (Ikonen 2001, 13). Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa sisällöissään opettajan roolia koulutyön ohjaajana. Ohjaajan rooli keskittyy luokassa oppilaan oppimisen tukemiseen ja helpottamiseen. Oppimisen ohjaajana opettaja ei vain syötä oppilaalle tietoa vaan sen sijaan rakentaa oppilaalle sellaisia ympäristöjä, joissa heidän on itse mahdollista oppia. (Blumberg 2009, 101.) Näin ollen opettajan on nähtävä oppilaiden yksilölliset vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, ja hyödynnettävä näitä opetuksen suunnittelussa yhdessä oppilaiden kanssa (Kumpulainen ym. 2010). Opetustilanteessa käytettäviä materiaaleja valitessa tulee opettajan huomioida kunkin oppilaan sen hetkiset tarpeet. Näiden yksilöllisten tarpeiden mukaan opetusjärjestelyjä sekä työskentelytapoja muokataan jatkuvasti oppilaille suotuisampaan suuntaan. (Ikonen 2001, 66.)

Opettajan tulee kiinnittää huomiota lasten aiempaan tietämykseen ja hyödyntää näitä tietoja opetuksen suunnittelussa. Lasten ajatukset, ideat, kysymykset ja selitykset ovat avainasemassa ja näin lapset ovat myös aktiivisesti osallisena opetuskeskusteluissa. Opettaja pyrkii osallistamaan jokaista oppilasta keskusteluun tämän edellytysten mukaisesti ja kannustaa lapsia kommentoimaan, tukemaan ja haastamaan toistensa ajattelua. (Stipek & Byler 2004, 386, 389.) Puolimatka (2010) kirjoittaa myös siitä, kuinka opettajan tulee kunnioittaa oppilaan tapaa kokea maailmaa ja sitä, minkälaisia merkityksiä oppilas elämälleen antaa. Opettajan on pysyttävä uskollisena omille merkityksilleen, mutta samalla hänen on oltava valmis kohtaamaan avoimesti oppilaiden antamat uudet tai poikkeavat merkitykset. (Puolimatka 2010, 252–254) Lapsella on erilainen tapa suhtautua elämään kuin aikuisella. Jokaisen lapsen oma maailma ei voi avautua aikuiselle, joka etenee tiettyjä totuttuja polkuja pitkin. (Karlsson 2006, 12)

Opettajan kohdellessa oppilaitaan aidosti aloitteellisina ja vastuullisina toimijoina, oppilaiden kyky suhtautua oppimiseen ja sen sisältämiin käsityksiin

vahvistuu (Kumpulainen ym. 2010, 57; Blumberg 2009). Toimijuuden näkökulmasta on Kumpulaisen ym. (2010) mielestä nimenomaan tärkeää esimerkiksi antaa tunnustusta oppilaiden ideoille ja huomioda se, että juuri he ovat keksineet tai tehneet jotain merkittävää. Näin tehdessään opettaja ikään kuin vetäytyy asiantuntijan asemasta ja jakaa sitä oppilaiden kanssa. Käytännössä opettaja antaa tilaa oppilaan toimijuudelle. (Kumpulainen ym. 2010, 27-28.) Aidosti kuunnellessaan ja vakavasti suhtautuessaan lapsen ideoihin, ajatuksiin ja ehdotuksiin opettaja tukee lapsen toimijuutta, ja näin ollen opettaja toteuttaa oppilaslähtöisyyttä arvokkaalla tavalla. Tällainen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta kehittävä vuorovaikutus on oleellisempaa kuin valmiin tiedon välittäminen oppilaille. (Paalasmaa 2014, 117, 128.)

Opettajan ensisijaisena tehtävänä koulussa onkin luoda oppilaiden kanssa sellainen vuorovaikutussuhde, jossa oppilaat pystyvät ilmaisemaan oman mielipiteensä. Opettajan ottaessa ne huomioon, voivat oppilaat kokea aidosti osallisuuden tunnetta. (Puolimatka 2002, 252-254; Karlsson 2006, 13.) Myös vastuun siirtyessä oppimistilanteissa opettajalta enemmän oppilaalle, on Blumbergin (2009) mukaan opettajan omien käytäntöjen muokkaamisen lisäksi vahvasti uskottava siihen, että oppilaat pystyvät kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Blumberg 2009, 128, 131.) Opetusta ei kuitenkaan voida toteuttaa pelkästään lapsen ehdoilla. Opettajan huomioidessa lapsen toiveet, tarpeet ja mielenkiinnonkohteet, hän kuitenkin tekee lopulliset päätökset sekä huolehtii lapsen turvallisuuden tunteesta ja tarpeista. Tähän sisältyy merkittävässä asemassa lapsen huolellinen kuuntelu sekä hänen ajatustensa ja tarpeidensa kokonaisvaltainen ymmärtäminen. (Pulkkinen & Launonen 2005, 62.)

Perinteisesti koulussa vuorovaikutuksen ohjaus on rakentunut pitkälti opettajan auktoriteetin ja valta-aseman ympärille. Daviesin (1993) mukaan opettajan auktoriteettiasema on aikojen saatossa ollut itsestänselvyys, joka kuuluu osaksi luokkahuoneen toimintaa. Tämä on usein ollut ristiriidassa muun muassa humanistisen, tiedon subjektiivisuutta korostavan ihmisihanteen kanssa. Toisenlaiset vaatimukset eivät Daviesin mukaan kykene murentamaan opettajan valta-asemaa. Vaikka opettaja haluaisi antaa tilaa oppilaiden ideoille ja lisätä heidän aktiivisuuttaan, on muutosten jollain tapaa sisällyttävä luokkahuo-

neen normeihin, joita opettajalla on oikeus arvioida. (Davies 1993, 38-39.) Rainion (2010) mukaan opettaja joutuukin jatkuvasti toimimaan koulussa toimijuuden ja kontrollin välisen jännitteen kanssa. Opettaja on vastuussa opetuksen järjestämisestä, mikä johtaa helposti siihen, että opettaja hallitsee luokkahuone-tilanteita, ja oppilaat jäävät liian passiiviseen rooliin. Toisaalta taas oppilaita tulisi enemmän kannustaa oma-aloitteellisuuteen, mikä lisäisi heidän aktiivisuutta ja he oppisivat kantaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (Rainio 2010, 24.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä oppilaslähtöisyydestä, sekä luokanopettajien ja oppilaiden kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta koulussa. Tutkimuksemme jakautuu kahteen tehtävään, joista ensimmäisessä keskitytään luokanopettajien käsityksiin oppilaslähtöisyydestä, sekä heidän kokemuksiinsa oppilaslähtöisyyden toteutumisesta koulussa.

Tutkimuksen toinen tehtävä taas keskittyy 5.-6. luokkalaisten oppilaiden kokemuksiin oppilaslähtöisyyden toteutumisesta koulussa. Selvitämme sitä, kokevatko oppilaat oppilaslähtöisyyden toteutuvan sen eri osa-alueilla ja millä tavoilla se ilmenee heidän kouluarjessa. Tutkimuskysymyksemme ovat siis seuraavat:

1. Miten luokanopettajat käsittävät oppilaslähtöisyyden?
2. Miten luokanopettajat kokevat oppilaslähtöisyyden toteutuvan koulussa?
3. Miten oppilaat kokevat oppilaslähtöisyyden toteutuvan koulussa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme on lähestymistavaltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen, sekä hänen maailmansa ja elämänsä. Päämääränä ei ole määrällinen mittaaminen ja tilastollinen yleistäminen, vaan ymmärryksen lisääminen tutkittavaa ilmiötä kohtaan antamalla sille teoreettisesti mielekäs tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2017, 59; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullinen tutkimus kuvaa lähtökohtaisesti todellista elämää ja pyrkii näin ollen antamaan tarkkaa ja yksityiskotaista tietoa tutkittavasta aiheesta (Patton 2002, 4-5, 13-15; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 162-164). Syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseksi onkin tutkimusasetelmia koskeva rajaaminen Kiviniemen (2018) mukaan välttämätöntä. Rajausta on tutkimusprosessimme edetessä tehty, ja päämääränä on ollut selkeästi rajatun ja mielekkään ongelmanasettelun löytäminen. (Kiviniemi 2018, 73-76.)

Tutkimuksemme ensimmäinen osa pohjautuu sekä fenomenografiseen että fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, kun taas toinen osa ainoastaan fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Fenomenografinen tutkimus tarkastelee selkeämmin ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä ja pyrkii ymmärtämään, kuvailemaan ja analysoimaan käsitysten keskinäisiä suhteita. Fenomenografisessa lähestymistavassa ihmisten käsitykset perustuvat heidän kokemuksiin, ja termit sekä ilmaukset määrittävät ilmiötä. Tästä syystä analyysi ei kohdistu suoraan kokemukseen, toisin kuin fenomenologisessa analyysissä. (Huusko & Paloniemi 2006,163.)

Fenomenologisella tutkimuksella taas pyritään ymmärtämään ihmisten omia kokemuksia. Lisäksi lähestymistavoista fenomenologinen tutkimus soveltuu Aarnoksen (2018) mukaan lapsiin kohdistuvaan tutkimukseen parhaiten. Tämä suuntaus korostaa lapsen mahdollisuutta jäsentää kokemuksiaan omassa elämysmaailmassaan. (Aarnos 2018, 182.) Kokemukset tulee Laineen (2018) mukaan käsittää ihmisten kokemuksellisenä suhteena, eli toisin sanoen maailmana, jossa he elävät. Ihmisten nähdään rakentuvan suhteessa siihen, ja myös

itse rakentavan sitä maailmaa, jossa elävät. Kokemusten syntymiseen vaaditaan toimintaa, havainnointia, vuorovaikutusta todellisuuden kanssa sekä koetun ymmärtävää jäsentämistä. (Laine 2018, 29-31.)

Tutkimusta tehdessä olemme pyrkinneet saavuttamaan tieteellisen fenomenologisen asenteen, ja näin ollen pyrimme välittämään tulkintojen muodostamista omista näkökulmistamme käsin. Tieteellisen asenteen omaksuminen on Pattonin (2002) mukaan tutkijalle tärkeää myös siksi, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pätevyys on hyvin suuressa roolissa, kun aineisto kerätään haastattelemalla, havainnoimalla tai dokumentteja tulkitsemalla (Patton 2002, 4-5, 13-15).

Jotta voimme ymmärtää tutkimuksessa tarkasteltujen kokemusten merkityksiä, on niistä tehtävä tulkintoja. Hermeneuttinen ulottuvuus on syntynyt tästä tulkinnan tarpeesta osaksi fenomenologista suuntausta. Tutkimus, jossa käsitellään kokemuksia, edellyttää Laineen (2018) mukaan tulkinnallisuuden kriteerejä, jotta tutkija pystyy erottamaan oikeita tulkintoja aineistostaan. (Laine 2018, 33.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Tulkintaa siis tarvitaan, sillä merkitykset ja niiden yhteen kietoutuneet suhteet nähdään osin piilevinä. (Tuomi & Sarajävi 2009, 35; Kvale 1996, 46.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen ensimmäinen osa

Tutkimuksen ensimmäiseen osaan keräsimme aineiston haastattelemalla tutkittavia vuoden 2016 marraskuussa Tampereella. Tutkimukseen osallistui kuusi (N = 6) luokanopettajaa viidestä eri koulusta. He olivat työskennelleet vähimmillään vuoden verran ja enimmillään 30 vuotta luokanopettajana. Opettajat myös työskentelivät alakoulun eri luokka-asteilla. Näin ollen tietoa saatiin eri näkökulmista, ja osallistujat täyttivät asettamamme kriteerit sopiville tutkittaville. Lisäksi tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme oli naisia ja kolme oli miehiä. Koemme kuitenkin, että tutkittavien sukupuolella ei ollut merkitystä

aineiston analysoinnin kannalta. Tutkittavien näkemykset ja kokemukset eivät olleet sukupuoleen sidonnaisia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2017, 83) mukaan tutkimusta toteutettaessa ongelmalliseksi voi muodostua sopivien tutkittavien löytyminen ja se, kuinka saada heihin yhteys. Lähestyimme ensin muutamaa muusta yhteydestä meille tuttua henkilöä, joiden tiesimme työskentelevän luokanopettajina. Heidän avulleen löysimme lisäksi muita haastateltavia samasta kaupungista, mutta eri kouluista. Näin ollen emme kokeneet ongelmaksi löytää osallistujia tutkimukseen. Lähestyimme luokanopettajia ensin sähköpostitse kysymällä heidän kiinnostuksestaan osallistua tutkimukseen, jonka jälkeen sovimme haastatteluajankohdan jokaisen haastateltavan kanssa erikseen.

Aineiston otantamenetelmänä toimi harkinnanvarainen otanta, joka on laadulliselle tutkimukselle sopiva. Tällöin tavoitteena on keskittyä pieneen otantajoukkoon ja saada siitä mahdollisimman kattava aineisto. Osallistujien tulee olla tarkoitukseen sopivia ja varmasti tietää tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon, jotta laadullinen tutkimus on ylipäätään mahdollinen. Näin tutkittavilta opitaan, ja tuetaan syvällisempää ymmärrystä ilmiöstä. (Patton 2002, 46; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Kuusi luokanopettajaa eri taustoilla ja ympäristöllä tuki näitä tavoitteita.

Tutkimuksen toinen osa

Tutkimuksen toiseen osaan toteutimme kirjallisen kyselyn 5.-6.-luokkalaisille oppilaille vuoden 2018 marraskuussa Tampereella. Pyrimme vahvistamaan tutkimuksemme jatkuvuutta valikoimalla ensimmäiseen osaan osallistuneiden luokanopettajien oppilaita tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Otimme yhteyttä luokanopettajiin, jotka osallistuivat tutkimuksemme ensimmäiseen osaan, ja heistä kolmella oli sopivan ikäisiä oppilaita tällä hetkellä. Heistä kaksi luokanopettajaa kiinnostui jatkotutkimuksesta. Tämän jälkeen lähetimme näille opettajille tutkimusluvut (liite), jotka lähetettiin eteenpäin tutkittavien lasten huoltajille. Tutkimukseen osallistui vanhempien allekirjoittamien tutkimuslupien jälkeen yhteensä 42 (N = 42) oppilasta. Heistä 17 oppilasta olivat 5.-luokkalaisia ja

25 oppilasta olivat 6.-luokkalaisia. Tutkimuksemme kannalta ei ollut oleellista kirjata ylös tyttöjen ja poikien lukumäärien suhdetta, eikä tuloksissa myöskään erotella oppilaiden ikäjakaumaa kahden luokka-asteen välillä.

Käytimme myös tutkimuksen toisessa osassa harkinnanvaraista otantamenetelmää saadaksemme mukaan tutkittavia, joilta uskoimme saavamme vastauksia. Valikoimme tutkimukseemme juuri 5.-6.-luokkalaisia oppilaita, koska he ovat käyneet jo useamman vuoden koulua ja tämän myötä heillä on ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Voimme myös olettaa heidän olevan ikänsä puolesta tarpeeksi kypsiä vastaamaan kirjallisesti tutkimuksen aineiston keruuta varten tehtyyn kyselylomakkeeseen. Nuorempien oppilaiden kohdalla olisi voinut ilmetä enemmän ongelmia kysymysten ymmärryksessä sekä oman tekstin tuottamisessa avoimiin kysymyksiin.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen ensimmäinen osa

Kun kiinnostuksen kohteena ovat ihmiset, tässä tutkimuksessa tarkemmin luokanopettajat, sekä heidän ajatukset, kokemukset ja käsitykset, on silloin luonteva tapa selvittää niitä kysymällä heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Näin ollen toteutimme tutkimuksemme ensimmäisen osan aineistonkeruun haastattelemalla luokanopettajia.

Muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (2017) esittelevät haastatteluun liittyviä aineistonkeruumenetelmiä jäsentämällä niitä strukturoituihin ja strukturoimattomiin, sekä niiden välimaastoon sijoittuviin. Menetelmät keskimäärin eroavat siinä, kuinka tarkasti kysymykset ja tilanteen kulku on määritelty ennakkoon. Käytimme tutkimuksemme ensimmäisessä osassa puolistrukturoitua teema-haastattelua (liite 1). Puolistrukturoidussa haastattelussa jokin näkökohta, eli tässä tilanteessa tema, on etukäteen päätetty, mutta haastattelun muoto ja runko saattavat muuttua joustavasti tilanteesta riippuen. Toisin sanoen haastattelukysymykset ovat samat kaikille, mutta niihin syventyminen, vastausten muoto sekä keskustelun laajuus voivat vaihdella haastattelukohtaisesti. Yksi haasta-

teltava voi paneutua johonkin teemaan syvällisesti analysoiden, kun taas toinen saattaa jättää saman teeman täysin huomiotta. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 43-47; Eskola & Suoranta 2014, 86-95.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelun etuihin tutkimusmenetelmänä kuuluu myös se, että haastatteluun voidaan valikoida ihmisiä, joilla tiedetään olevan jo entuudestaan kokemuksia sekä tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelussa voidaan myös joustavasti esimerkiksi toistaa kysymyksiä, oikaisuta väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74, 85.) Muotoilimme tutkimuskysymykset haastattelutilanteeseen sopiviksi, jolloin niihin oli mahdollisuus tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä haastattelun edetessä. Pyrimme saamaan teemoihin mahdollisimman merkityksellisiä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75-77.)

Järjestimme haastattelut opettajille tutuissa ympäristöissä, rauhassa häiriötekijöiltä. Aloitimme jokaisen haastattelutilanteen kertaamalla vielä tutkimuksemme tarkoituksen sekä varmistamalla opettajien halukkuuden osallistua siihen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelun sujuvuuden sekä oleellisen tiedon saamisen kannalta on hyvä antaa osallistujille tieto siitä, mitä tutkimus pitää sisällään. Näin heillä on mahdollisuus pohtia asiaa valmiiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Kerroimme osallistujille etukäteen tutkimuksemme aiheen. Lisäksi annoimme heille juuri ennen haastattelun alkua hetken aikaa täydentää ajatuksiaan ajatuskarttaan siitä, mitä käsite oppilaslähtöisyys tarkoittaa. Tätä käytettiin pohjana haastattelutilanteessa. Haastattelujen alkuun korostimme sitä, että haluamme kuulla osallistujien omia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta, emmekä etsi niinkään tiettyjä oikeita vastauksia. Jos tämä jää haastattelutilanteessa epäselväksi, se voi aiheuttaa haasteita tilanteen luontevuudelle ja näin vähentää vastausten monipuolisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2017, 94-96).

Kaikki haastattelutilanteet sujuivat ongelmitta, ja ne kestivät noin 10-15 minuuttia. Osallistujat antoivat luvan nauhoittaa haastattelut ja käyttää nauhojen sisältöä tutkimuksessa. Haastattelujen tallentaminen on teemahaastattelun sujuvuuden kannalta olennaista. Tallentamalla keskustelun haastattelijalla on

mahdollisuus olla läsnä tilanteessa ja kaikki sisältö saadaan analysoitavaksi, toisin kuin kirjoitettuina muistiinpanoina. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 92.)

Tutkimuksen toinen osa

Tutkimuksen toisen osan aineisto kerättiin avoimella kyselylomakkeella, johon tutkittavan tuli vastata itsenäisesti (liite 2). Kyselylomakkeen toteuttamista samanaikaisesti isolle ryhmälle on Vallin (2018) mukaan hyödynnetty paljon ihmistieteessä ja juuri koululuokissa, missä ryhmä on valmiiksi kokoontuneena samaan tilaan. Etuna tutkimuksemme kannalta on se, että tutkija on itse paikalla ja voi kontrolloida tilannetta ja auttaa tutkimukseen vastaajia, mikäli joku kysymys jää epäselväksi. (Valli 2018, 97.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2017) mukaan kyselylomaketutkimukseen liittyy useita haasteita perinteisempään haastatteluun verraten. Vastaajien lukutaito sekä lomakkeiden täyttäminen voi olla heikkoa, ja lomakkeeseen valmiiksi annetut vaihtoehdot aina jollekin sopimattomia. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 34-37.) Huomioimme nämä oletetut haasteet, ja pyrimme toteuttamaan mahdollisimman pelkistetyn lomakkeen sekä antamaan avoimet vastausmahdollisuudet omista kokemuksista. Pienen otantajoukon myötä pystyimme myös olemaan läsnä ja tukena, mikäli vastaajat sitä kaipasivat.

Lomakkeen pituutta on Vallin (2018) mukaan syytä pohtia huolella, sillä huomioitavia asioita ovat lisäksi lukutaito, kyselyn aihealue sekä merkitys vastaajalle (Valli 2018, 95). Emme niinkään avanneet tutkimuksen syvintä tarkoitusta vaan painotimme nimenomaan sitä, että jokaisen tutkittavan henkilökohtainen kokemus ja vastaukset sen mukaan ovat tärkeitä. Kokemuksellisuuden painottaminen tukee fenomenologista lähestymistapaa tutkimukselle. Koemme, että toteuttamamme kyselylomake oli pituudeltaan sekä tasoltaan sopiva tutkimukseen osallistuneille lapsille. Suurin osa heistä jaksoi miettiä vastauksiaan huolellisesti kaikkiin kysymyksiin ja todella vastasi omien kokemusten perusteella.

Pohdimme kysymyksiämme huolellisesti ja harkitusti, vaikka aluksi kysymysten muotoileminen tuotti hankaluuksia. Lapsille tuotetussa kyselylomak-

keessa on oltava ehdottoman tarkka sanamuotojen ja muotoilun kanssa. Informaation tarjoaminen vaatii Mäkisen (2006) mukaan enemmän työtä ja tietoa tutkijoilta. (Mäkinen 2006, 65.) Kysymyksiä laadittaessa on myös Vallin (2018) mukaan paneuduttava huolellisesti kysymysten muotoiluun, sillä onnistuneet kysymykset luovat pohjan onnistuneelle tutkimukselle. Kysymykset on oltava yksiselitteisiä ja ei-johdattelevia. Myös sanamuodot tulee olla tarkkaan laadittuja, jotta tutkittavalla ei jää epäselväksi, mitä halutaan tietää. (Valli 2018, 93.)

Kyselylomakkeen valmistuttua toteutimme yhden ”testitutkimuskerran” eräälle lapselle, joka oli iältään lähellä tulevan tutkimuksen otosjoukon ikäistä lasta. Näimme hänen vastauksissaan sen, onko kyselylomake käyttökelpoinen tutkimuksemme aineiston keruuta varten vai onko vielä syytä tehdä muutoksia. Testivastaukset olivat meitä tyydyttäviä ja näin ollen päätimme käyttää kyseistä kyselylomaketta sitä muuttamatta. Valli (2018) korostaa sitä, kuinka aineistonkeruuseen ei tule lähteä hätiköidysti. Kun tutkimusongelmat ovat varmasti täsmentyneet, vasta sen jälkeen on syytä tehdä varsinainen tutkimus. Näin ollen muistetaan kysyä kaikki olennainen sekä välttämään turhilta kysymyksiltä. (Valli 2018, 93.)

Ennen tutkimuslomakkeen täyttööä oppilaille esitettiin tutkimusta pohjustava diaesitys. Halusimme vielä selventää oppilaille, ketä olemme ja mihin tarvitsemme heidän vastauksiaan, ja näin motivoida heitä osallistumaan tutkimukseemme. Esityksessä annoimme myös ohjeet lomakkeen itsenäiseen täyttämiseen, erityisesti perustelujen merkitystä korostaen. Oppilaille esitettiin dialla apukysymyksiä, joista koimme olevan hyötyä oppilaiden vastausten perustelujen tueksi. Lisäksi halusimme vielä selventää, miksi teemme kyseistä tutkimusta ja kuinka tärkeäksi todella koemme heidän vastauksensa.

Diaesityksen jälkeen molemmissa luokissa oppilailla oli vielä mahdollisuus kysyä kysymyksiä, joko tutkimukseen tai muihin asioihin liittyen. Aarnoksen (2018, 175) mukaan on tutkimuksen kannalta hyödyllistä antaa lapsille etukäteen aikaa tottua tutkijaan, sillä ei- kielellinen viestintä on lapselle itse puhumista tärkeämpää. (Aarnos 2018, 175.) Toisessa luokassa kysymyksiä esitettiin liittyen tutkimuksen tekemiseen, joka selvästi motivoi oppilaita osallistumaan. Koimme, että tutkimustilanteessa molemmissa luokissa oli keskittynyt

ilmapiiri ja oppilaan olivat läsnä tilanteessa. Lisäksi ennen tutkimuksen toteuttamista korostimme vielä sitä, että lasten tiedot eivät tule mihinkään näkyviin eikä heidän henkilöllisyytensä paljastu missään tutkimuksen vaiheessa.

Varsinaisessa tutkimuksessa tutkittavan tuli valita ensin, oliko hän lomakkeessa esitetyn väitteen kanssa samaa vai eri mieltä. Sen jälkeen hänen tuli perustella vastauksensa. Oppilaalla oli mahdollisuus kirjoittaa omia kokemuksiaan esimerkkien kautta. Aikaa kokonaisuudessaan tutkimuksen toteuttamiseen oli varattu kokonainen oppitunti. Koemme, että oppilailla oli tarpeeksi aikaa vastata syvällisemmin ja pohtia perusteluja vastauksilleen. Oppilailla oli rauha keskittyä itsenäiseen työskentelyyn, ja opettajat olivat tutkimustilanteessa hyvin oppilaiden tukena. Myös Aarnos (2018, 174-175) korostaa yhteistyön merkitystä luokanopettajan kanssa. Opettajan olivat meille jo entuudestaan tuttuja, minkä koemme olleen avuksi tutkimuksen toteutusvaiheessa.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme molemmissa vaiheissa aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä, jotta saatiin muodostettua kerätystä aineistosta selkeä kokonaisuus. Tällä aineiston analyysimenetelmällä voidaan järjestellä avoimien kysymysten vastauksia tiiviiseen ja selkeään muotoon, ja näin luoda niistä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-93.) Analyysin tavoitteena onkin tiivistää aineisto niin, että kyseiselle tutkimukselle oleellinen tieto säilyy (Eskola & Suoranta 2014, 138).

Laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluu tärkeänä osana aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely, minkä avulla haastateltavien vastauksia kootaan tutkimukselle mielekkääseen muotoon. Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, mutta siinä ilmeni myös teoriaohjaavan analyysin piirteitä. Eli teemoitteluvaiheessa analyysiyksiköt valittiin aineistoista tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, mutta ne olivat myös kytköksissä tietoon eli teoriaan. Tutkimus ei ole kuitenkaan teoriaa testaava vaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten kokemusten myötä ajatuksia avartava. Koska aineiston keruu on toteutettu teemahaastatteluna sekä kysely-

lomakkeella, aineiston pilkkominen helpottuu jo valmiin jäsenyyksen ansiosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–124.) Tässä tutkimuksessa sekä ensimmäisessä että toisessa vaiheessa käytettiin teemoittelun menetelmää, jolla aineistosta pyritään erottelamaan yhtenäisiä teemoja. Teemoittelussa huomioimme ne asiat, jotka koimme yhtäläisiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 173.)

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa analyysivaiheen aluksi luimme litte-roimamme haastattelut useaan kertaan ja alleviivasimme niistä tutkimuskysymysten kannalta oleellisia kohtia. Näistä kohdista löysimme teemoja, jotka yhdistimme eri värikoodein toisiinsa. Aineistossa esiintyviä teemoja vertailtiin keskenään; niitä yhdisteltiin ja pilkottiin erilaisiin aihepiireihin. Yhdistelyyn liittyi teemojen sisällä ilmenevien samankaltaisuuksien sekä eroavaisuuksien etsiminen (Hirsjärvi & Hurme 2017, 149–150). Aineiston analyysin myötä tutkimuksemme lopullisiksi pääteemoiksi valikoituivat *yksilöllisyyden korostaminen, aktiivisuus ja vaikuttaminen, sekä opettajien kokemat haasteet oppilaslähtöisyyden toteutumiselle* ja tähän liittyen *opettajan roolin muutos*.

Tutkimuksen toisessa osassa luimme kyselylomakkeita ja kokosimme niistä kokemuksia perustelevia vastuksia yhteen tiedostoon tarkempaa tarkastelua varten. Tässä vaiheessa lajittelimme vielä vastaukset kysymysten mukaan, sekä sen sisällä eri mieltä ja samaa mieltä olevat erikseen. Tämän tehtyämme siirryimme etsimään tutkimuksen kannalta oleellisia alateemoja ensimmäisessä vaiheessa löytyneiden pääteemojen alle. Jälleen yhdisteltiin ja eroteltiin, ja tulokset osoittautuivat hyvin konkreettisiksi esimerkeiksi. Tutkimuksen lopullisiksi alateemoiksi valikoituivat yksilöllisyyden korostamisen alle *erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen* sekä *mahdollisuus edetä omaan tahtiin*, ja oppilaan aktiivisuuden ja vaikuttamisen alle *ryhmätyöt, äänestäminen, erilaiset vastuutehtävät* sekä *valinnaisuus oppimisympäristössä*.

Tutkimukselle tarkoituksenmukaisesti poimimme mielenkiintoisimmat kohdat aineistoista ja näin pyrimme tiivistämään saamamme informaation tutkimusaiheesta (Eskola 2010, 192–193). Odotetusti aineistoista nousi teemahaastattelulle ja avoimelle kyselylomakkeelle ominaisesti pääteemat ja alateemat. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää rajata aihetta, vaikka aineistosta nousisi usei-

ta erilaisia asioita, joihin tarttua (Hirsjärvi & Hurme 2017, 173; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92).

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, ja näin ollen luotettavuutta arvioidessa tulee hänen tarkkailla koko tutkimusprosessia kaikkine vaiheineen (Eskola & Suoranta 2014, 211). Toisin sanoen tutkimuksen luotettavuuden takaaminen on tutkijoiden tavoite. Tutkijat pyrkivät olemaan puolueettomia ja jättämään tietoisesti omat ajatuksensa sekä mielipiteensä aiheesta tutkimuksen ulkopuolelle. Tähän pääseminen on kuitenkin haastavaa, koska aihe on omien mielenkiinnon kohteiden mukaan valittu. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää tutkijan toiminnan näkökulmasta tutkijaan liittyvä triangulaatio, joka toteutuu meidän tutkimuksessamme. Se tarkoittaa tilannetta, jossa tutkimusta on toteuttamassa kaksi tutkijaa yhden sijaan, ja tällöin ratkaisuihin on vaikuttamassa molempien käsitys siitä, mikä on hyväksi ja oikein. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tukee myös se, että tutkimuksessa edetään ennalta suunnitellusti ja tutkitaan juuri sitä, mitä lähtökohtaisesti on luvattu. Tällöin voidaan puhua tutkimuksessa toteutuvasta validiteetista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Hirsjärvi & Hurme 2017, 187.) Tutkimuksemme eteni suunnitelmien mukaisesti ja koemme onnistuneemme mahdollisimman tarkoituksenmukaisissa ratkaisuissa sen aikana. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tutkimusongelman täsmentäminen tutkimuksen aikana on mahdollista, joten tutkijoina pyrimme tietoisesti pitämään asetelman avoimena. Varauduimme myös vastausten mahdollisesti yllättävään monipuolisuuteen, mikä voisi aiheuttaa haasteita mielenkiinnonkohteiden rajaamisessa myöhemmässä analyysivaiheessa. (Kiviniemi 2010, 71–72.)

Myös kysymystenasettelua ja esimerkiksi lomakkeen rakennetta voidaan tarkastella luotettavuuden kriteerinä. Mikäli kysymykset on kohdennettu oikealle ryhmälle ja muotoiltu vastausten saamista tukeviksi, voidaan pitää tuloksia

luotettavina. (Mäkinen 2006, 92-93.) Muotoilimme haastattelu- ja lomakekysymykset mahdollisimman neutraaleiksi, jolloin tutkittavien vastaukset kuvasivat heidän näkemyksiään ilman vaikuttavia tekijöitä tai johdattelua. Haastatteluisa esittämämme lisäkysymykset eivät myöskään olleet johdattelevia, vaan pyrimme ainoastaan saamaan lisää informaatiota haastateltavan mainitsemasta näkökulmasta. Konkreettisen aineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu, joten tutkijoina pyrimme huolehtimaan siitä. Tallenteet olivat selkeitä, ja ne litte-roitiin pikimmiten haastattelujen jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 185.)

Tutkittavien alkuperäisiä lausuntoja ei ole kummassakaan tutkimuksen vaiheessa muutettu, ja tuloksissa esitetään vain tutkittavien omia kokemuksia ja käsityksiä. Tulososioon nostetut sitaatit ovat täsmällisesti sen mukaisia, kuin ne on meille esitetty. Tutkijoina olemmekin huolellisesti pyrkineet varmistamaan, että tulosten käsitteellistäminen sekä niiden pohjalta tekemämme tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. Edellä mainittujen ehtojen toteutuessa uskottavuus luotettavuuden kriteerinä toteutuu. (Eskola & Suoranta 2014, 212-213.) Tuomme myös esiin rehellisesti koko tutkimusprosessin tässä raportoinnissa, mikä Kiviniemen (2018) mukaan lisää uskottavuutta. Tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus muun muassa teoreettisesta viitekehystä sekä aineiston analysoinnista tekee tutkimuksesta lukijalle paremmin ymmärrettävän. (Kiviniemi 2018, 85.)

Esimerkiksi Mäkinen (2006) nostaa esiin tutkimuksen yleistettävyyden luotettavuuden rinnalle. Tutkijan tulee tarkastella tutkimusta kriittisesti ja suhteuttaa sitä teoriaan sekä muihin mahdollisiin tutkimuksiin, jolloin tutkimuksen paikkansapitävyys vahvistuu. Tulokset tulee myös esitellä niin, että muut lukijat voivat arvioida ja hyödyntää niitä. (Mäkinen 2006, 102.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä pidetään myös tulkintojen vahvistuvuutta, jolloin tutkijan tulkinnat saavat tukea muista samaa ilmiötä koskevista tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139).

Tutkimuksessa on kyse osallistujien henkilökohtaisista ajatuksista, ja niiden esittäminen vieraille tutkijalle voi olla vaikeaa ja epämiellyttävää. Pahimmassa tapauksessa tämä voi johtaa totuuden tietoiseen vääristämiseen. Tämä tulee tutkijoiden sekä tutkimuksen lukijoiden tiedostaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009,

136.) Kaikki haastattelutilanteet olivat kuitenkin keskustelunomaisia ja luonteellisia, mikä luo meille käsityksen siitä, että haastateltavat eivät kokeneet tarpeelliseksi vääristää omia käsityksiään tutkittavasta aiheesta. Koemme myös saaneemme luokkahuoneiden ilmapiirin muodostettua rennoksi ja rehelliseen vastaukseen pyrkiväksi kyselyn aikana.

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Eettisten ratkaisujen ajatellaan yleisesti perustuvan siihen, että tutkimuksen tekemisessä tutkija noudattaa hyviä ja tieteellisiä käytäntöjä. Tutkijan tulee arvostaa muiden tutkijoiden julkaisuja, raportoida huolellisesti käyttämistään menetelmistä sekä kirjata saamansa tulokset tarkasti ylös. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130; Hirsjärvi ym. 2009, 23.) Tutkimuksen tärkeimpinä eettisinä periaatteina voidaan pitää Hirsjärven ja Hurmeen (2017, 20) mukaan informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, yksityisyyttä ja ennakoituja seurauksia. Yleisesti tutkijoilla tulee olla runsaasti tietoa tutkimuksesta ja sen hyödyistä, ja se pitää muistaa suhteuttaa eritasoisille vastaanottajaryhmille eri tavalla. (Mäkinen 2006, 66)

Luonnollisesti käytämme aineistoja nimettöminä ja sisältöjä aina sellaisessa muodossa, että vastaajaa on mahdoton ulkopuolisen tunnistaa. Haastattelu- sekä lomakekysymykset on valikoitu siten, että niihin ei liity riskitekijöitä tutkittavien henkilöllisyyden paljastumiselle ja sen myötä seurauksille. Tutkimuksemme molemmissa vaiheissa tutkimuksen osallistujille on myös kerrottu kaikki oleellinen tutkimuksen kulusta sekä siitä saatavan aineiston käyttötarkoituksesta. Tutkimusaiheemme ei myöskään ole riski muille sidosryhmille. Näin ollen luottamuksellisuus ja yksityisyys toteutuvat, jotka ovat tärkeä osa tutkimusetiikkaa (Mäkinen 2006, 148).

Aarnos (2018) tuo myös esille sen, kuinka lapsia tutkittaessa eettiset ratkaisut korostuvat ja tätä pohdimme tutkimuksen toisessa vaiheessa. On hyvin tärkeää valita lapsiystävällisiä menetelmiä ja näin huolehdittava lapsen hyvinvoinnista tutkimuksen aikana. Lapselta on itseltä kysyttävä halua osallistumiseen, vaikka huoltaja olisikin jo antanut kirjallisen luvan. Tutkimukseen osallis-

tuminen ei myöskään saa olla millään tavoin rasite lapselle. Tutkijan on varmistettava, että tutkimus ei häiritse hänen koulunkäyntiä tai jää vaivaamaan mieltä jälkeinpäin. (Aarnos 2018,175.)

Kvale (1996, 111) on listannut haastattelututkimuksen eri vaiheisiin liittyviä eettisiä kysymyksiä, joiden tarkastelu on oleellista tutkimuksen aikana. Hänen mukaan tutkimuksen aluksi tulee pohtia tarkoitusta, eli millä tavoin tutkimus on tarkoituksellinen ja merkittävä tutkittavana olevalle ilmiölle ja sen tilanteelle. Toisena tarkastellaan suunnittelua, jolloin oleellista on suostumuksen, luotettavuuden ja kohdehenkilölle mahdollisten seurausten toteutuminen siinä. Seuraavana varsinaisessa haastattelutilanteessa pohditaan luottamuksellisuuden toteutumista, ja on otettava huomioon haastateltavan kokemus sekä tilanteen vaikuttavuus häneen. Tilanteen tulee olla haastateltava mieleinen eikä se saa aiheuttaa mitään jälkioireita. Purkamisessa, eli esimerkiksi litterointivaiheessa, ja analyysissä taas kyseenalaistetaan rehellisyyttä siinä, kuinka haastateltavien sanomisia kirjataan ylös sekä tutkijan toimesta tulkitaan. Tutkimuksen loppupuolella taas todentaminen ja raportointivaihe pitävät sisällään pohdintaa esitetyn tiedon varmuudesta sekä vaikutuksista ja seurauksista mahdollisille sidosryhmille. (Kvale 1996, 111; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2017, 20.)

Koemme edellä mainittujen soveltuvan myös kyselylomakkeella toteutetun laadullisen tutkimuksen kulkuun hyvin, joten hyödynsimme teemoja eettisessä pohdinnassamme tutkimuksemme molempien osien aikana. Eettisten näkökulmien pohtiminen, eli toiminnan ja valintojen jatkuva tarkastelu, on välttämätöntä läpi tutkimuksen ja tähän me tutkijoina pyrimme.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien käsityksiä oppilaslähtöisyydestä

Kaikki opettajat käsittivät oppilaslähtöisyyden erityisesti lapsen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden huomioimisena. Heidän mukaansa oppilaslähtöisyyden ajatuksena on se, että koko luokan yhteisissä oppimistilanteissa on keskityttävä

oppilaisiin yksilöinä. Näin ollen jokaisen oppilaan oppimistyylit on otettava huomioon, ja opetuksessa tulee käyttää mahdollisimman monipuolisesti erilaisia, yksilöllisiä menetelmiä.

Niitä on munki luokassa 26 oppilasta, niin siellä on 26 erilaista oppijaa. (Opettaja 5)

Että on erilaisia oppijoita, niin ei voi aina olla se yksi tietty. Koska pitää olla niitä kaikkia visuaalisia, tai sitte kuulosta tai puheesta ymmärtämistä, tai mitä nyt ikinä onkaan näitä. Niin niitä kokeilla erilaisia, että jokainen oppijatyyppi otetaan huomioon. (Opettaja 5)

Opettajat nostivat esille oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen liittyen heidän vahvuuksiensa hyödyntämisen opetuksessa, jolloin myös heikkouksiin on mahdollisuus paneutua. Opetuksen tulisi lähteä yksilön sen hetkisistä tiedoista ja taidoista ja näin ollen opettaa sitä, mitä oppilaat yksilöinä tarvitsevat, eikä opeteta oppimisen takia.

Tavallansa pyritään, peilataan niinku, sen yksilön omiin tän hetkisiin taitoihin ja siihen, että mikä sen kehityskäyrä on. (Opettaja 4)

Opetus ja opetuksen suunnittelu lähtee oppilaiden tarpeista. Mä nään sen niin, että siinä silloin voi käyttää oppilaiden vahvuudet ja jää enemmän aikaa niitten heikkouksille. (Opettaja 3)

Lisäksi kaksi opettajaa kokivat oleelliseksi osaksi oppilaslähtöisyyttä antaa oppilaille mahdollisuuksia opiskella omatoimisesti sekä kukin omaan tahtiinsa. Tämän tavan koettiin motivoivan ja tehostavan oppimista, koska oppilas saa harjoitella juuri itselleen ajankohtaisia ja tärkeitä asioita. Eräs opettajista oli toiminut montessoriluokan ohjaajana ja hän korosti vahvasti Montessoripedagogiikan oppilaan roolia korostavaa perusajatusta.

Eli oppilaslähtöisyys olis sitä, että jokainen oppilas saa edetä omaa tahtia ja sitten niillä omilla taidoillaan -- keskittymään just siihen asiaan mitä sen pitää tällä hetkellä juuri oppia. (Opettaja 6)

Mutta et just tässä montessoripedagogiikassa -- Se, että jokainen saa, niinku omalla taitotasollaan mennä. Se on tosi tärkeä juttu. (Opettaja 6)

Myös toinen opettaja mainitsi Montessoripedagogiikan vaikuttaneen omiin opetustyyliihinsä, sillä hän oli pitkään työskennellyt koulussa, jossa oli montessoriluokkia. Hän oli kokenut esimerkiksi matematiikan tunneilla lasten omaan tahtiin etenemisen hyödylliseksi ja oppilaita motivoivaksi toimintatavaksi ja tästä syystä kokeili menetelmää nyt omassa luokassaan. Hän ei ollut aloittanut

kokeiluaan uuden opetussuunnitelman vaatimusten takia, mutta ajatteli sen silti olevan uusien vaatimusten mukainen toimintatapa.

Niin sitä sellaista omatasaista, omatahtista etenemistä, niin se nyt sopii hyvin tohon uuteen OPSiin. (Opettaja 3)

Neljä opettajaa kuudesta kertoi siitä, kuinka oppilaslähtöisyys sisältää oppilaan aktiivisen toimijan roolin. Oppilaslähtöinen oppiminen on heidän mielestään toiminnallista, ja se pitää sisällään oppimisympäristöjen muokkaamista, oppilaan itsenäistä tutkimista ja asioihin perehtymistä. Erilaisilla ympäristöillä ja menetelmillä monipuolistetaan sekä virikkeellistetään oppimista ja näin ollen tuetaan aktiivista toimijuutta.

Tehdä jotain kokeita ja käydä seulomassa hiekkaa pihalla, niin sehän on sitä, mitä sen opiskelun pitäisi oikeastaan vähän niin kuin kaikilla tunneilla olla. (Opettaja 1)

Että ehkä toi aktiivisuuskin myös, että pystyy liikkumaan ja ei oo pakko tehdä pulpetin ääressä, ja niitä on lähdetty muuttamaan, niitä luokkahuoneita. On jumppapalloja tai muita paikkoja tehdä sitä työt. (Opettaja 6)

Kaikki opettajat korostivat oppilaan osallistamista opetuksen suunnitteluvaiheessa, mikä tukee oppilaan aktiivisen toimijan roolia. Sen lisäksi, että oppilas on aktiivinen varsinaisessa oppimistilanteessa, tulee hänellä olla mahdollisuus vaikuttaa myös opittaviin sisältöihin. Kolme opettajaa mainitsi oppilaiden ideoiden sekä heille ajankohtaisten aiheiden huomioimisen olevan opetuksessa olennaista oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Kun ideat lähtevät oppilailta itseltään, heitä ei tarvitse erikseen motivoida työntekoon ryhdyttäessä.

No itse miellän sen sellaiseksi, että otan ideoita oppilailta, että joskus ne ideat tulee sillain spontaanisti, jota voi sitten hyödyntää opetuksessa. (Opettaja 2)

Oppilaalla on aktiivinen rooli itsellensä, se ideoi ja suunnittelee. (Opettaja 4)

Ehkä osallistaminen sitä kautta, että oppilaat osallistuu siihen kokonaisuuden, vaikka jonkun jakson suunnitteluun. Ne saa itse vaikuttaa siihen mitä asioita käydään. (Opettaja 5)

Yksi opettajista korosti oppilaan roolia myös vastuun kantajana oppimistilanteessa. Hänen mielestään oppilaslähtöisyyteen liittyy tärkeänä osana oppilaan oma hallinnan tunne siitä, mitä luokassa tapahtuu ja miten asioita opitaan.

Että oppilaalla on tietynlainen hallinta siitä, että miten tiettyjä asioita voi tehdä, jotta päästään siihen tavoitteeseen, mikä on asetettu esimerkiksi tunnille. (Opettaja 4)

Eräs opettaja nosti kuitenkin esille sen, kuinka vastuuta annettaessa ei varsinaisen oppimisen tapahtuminen ole itsestäänselvyys. Hän korostaakin sitä, että opettajan on selkeästi ohjattava toimintaa ja otettava päävastuu oppimistilanteissa, eikä näin ollen voi täysin luottaa oppilaiden itsenäiseen toimintaan.

Että sen täytyy antaa mahdollisuus, mutta niinku tietyissä reunaehdoissa. Siihen ei saa mennä semmoseen harhaan, että lapset on yhtäkkiä muuttunu semmoseksi, että kun niillä on tabletit niin yhtäkkiä ne vaan pystyy ohjailee täysin omaa toimintaansa, että täytyy olla sillai järkevä -- opettajalla on vastuu. (Opettaja 1)

Yksilöllisyyden huomioiminen ja oppilaan aktiivinen toimijuus tulivat esille kaikkien opettajien vastauksissa, ja näin ollen heidän käsityksensä oppilaslähtöisyydestä oli hyvin yhteneväinen siitä esitetyn teorian kanssa. Jo käsitettä selittäessä, opettajilta nousi käytännön esimerkkejä oppilaslähtöisyyden toteutumiselle. Vastauksissa ilmeni kuitenkin epävarmuutta siitä, kuinka vastuun jakamisen ja tämän myötä opettajan roolin tulisi näyttäytyä oppilaslähtöisyydessä.

6.2 Opettajien ja oppilaiden kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta

6.2.1 Yksilöllisyyden korostaminen

Kaikki opettajat nostivat esille yksilöllisyyden korostamisen osana oppilaslähtöisyyttä. Heidän kokemuksensa sen toteutumisesta ilmenivät erityisesti huomioimalla oppilaiden yksilölliset tiedot ja taidot sekä antamalla heille sen mukaisesti tehtäviä. Yksi opettajista kertoi esimerkiksi käynnistäneensä omassa luokassaan matikkakokeilun, jossa oppilaat saavat edetä koko kirjan tehtävät omaan tahtiinsa. Yhteistä opetusta kirjan kappaleista ei ole, vaan oppilaat saavat yksilöllistä ohjausta opettajalta apua tarvitessaan.

Tää matikkakokeilu, jossa oppilaat etenee omaa tahtiinsa. (Opettaja 3)

Osa opettajista toi esille myös tehtävien eriyttämisen osana yksilön huomioimista. Eräs opettaja koki erityisesti uuden opetussuunnitelman vähemmän rajoittujen luokkakohtaisten oppisisältöjen myötä saaneensa vapaammat kädet

oman työn toteuttamiseen ja näin ollen mahdollisuuden eriyttää myös taitavampia oppilaita.

Niin nyt on ollu hirveen helppo syksyllä ottaa sellaisille oppilaille, jotka on ollu hirveesti muita edempänä, niin ottaa vaikeampia ja haastavampia tehtäviä. (Opettaja 4)

Oppilaiden kokemukset yksilöllisyyden huomioimiseen liittyen olivat myönteisiä. 42:sta oppilaasta 40 koki tulevansa huomioiduksi sekä hyväksytyksi kouluarjessaan. Oppilaiden mukaan opettaja hyväksyy erilaisuuden sekä osoittaa arvostavansa heitä. Perusteluissa oppilaat kertoivat opettajan osoittavan sen huomioiden erilaiset oppilaat samalla tavalla. Eräs oppilas myös kuvaili, kuinka opettaja arvioi vaan koulutyötä ja tapoja opiskella, eikä arvostele henkilöä itsessään.

Koska hän huomioi ja hyväksyy mielestäni kaikki oppilaat samanlailla. (Oppilas 35)

Koska kaikki saa olla mitä haluaa. (Oppilas 39)

Opettaja ei arvioi ketään ihonvärin, kulttuurin, kielen tai minkään perusteella. Opettaja arvioi vain koulutöitä ja että minkälainen opiskelija olet. - (Oppilas 22)

Hän selvästi arvostaa jokaista erilaisena ja omanlaisena. (Oppilas 41)

Koska hän ei tuomitse eikä hauku minua/ meitä. (Oppilas 34)

Lisäksi erilaisuuden hyväksymiseen konkreettisena esimerkkinä nostettiin vapaus pukeutua omalla tavallaan, opettajan arvostelematta.

Koska se sanoo niin. Eikä sano et mitä mun pitää esim. laittaa päälle. (Oppilas 36)

---mut hyväksytään esim: laitan oudot vaatteet, niin ope ei kato silleen. (Oppilas 38)

Oppilaista 34 koki myös, että heidän omat vahvuudet otetaan huomioon koulussa. Tähän perusteluina kerrottiin samoja käytännön esimerkkejä kuin opettajilla oppilaslähtöisyyden toteuttamiseen. Oppilasta neljä nosti esiin mahdollisuuden edetä omaan tahtiin tehtävissä.

Saadaan tehdä tunneilla tehtäviä omaan tahtiin. (Oppilas 4)

Matikassa saa edetä omaan tahtiin. (Oppilas 14)

Viidessä vastauksessa taas ilmeni mahdollisuus saada omalle tasolle sopivia tehtäviä. Erityisesti niissä korostettiin opettajan roolia oppilaiden tuntijana, joka antoi heille tarpeeksi haastavia mutta ei kuitenkaan liian vaikeita tehtäviä.

Ope tietää missä oon hyvä ja antaa tehtäviä sen mukaan. (Oppilas 33)

Jos joku on mulle helppoo, ope antaa mulle vaikeempia tehtäviä. (Oppilas 26)

Saan tehdä niitä mitä osaa. Minulta ei pyydetä enempää mitä teen. (Oppilas 36)

Kysyttäessä vahvuuksien huomioimisesta kuitenkin kuusi oppilasta koki, että niitä ei ole huomioitu. Yksi oppilaista kyseenalaisti ja pohti sitä, onko kysymyksessä luontevahvuus vai jokin muu. Muuten oppilaat kuvasivat vahvuksiin nimenomaan tietyissä oppiaineissa, eivätkä kertoneet omista luontevahvuuksistaan.

Tai siis jos luontevahvuuksista puhutaan, niin mun kaverit ei ees tiedä mun luontevahvuuksista ehkä -- Mutta esim. jalkapallo niin jos onnistun niin kyllä kehuu. (Oppilas 24)

Kertoessaan konkreettisista esimerkeistä oppilaslähtöisen opetuksen toteuttamisesta kolme opettajaa kuitenkin nosti esiin huolen siitä, kuinka työmäärään suhteutettu rajallinen aikataulu tekee lähes mahdottomaksi huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Myös oppilaslähtöisyyttä tukevien, yksilöllisten opetusmenetelmien suunnittelu ja esivalmistelu koettiin aikaa vieväksi.

Ehkä se saattaa opettajalle tietenkin tuottaa haasteita ja viedä enemmän aikaa se, että jokaista joutuu niinku hirveen yksilöllisesti miettimään niinku sitä taitoa lähtötasoon verrattuna. (Opettaja 4)

Että ihan jokaista tuntia vaan ei voi niinkun alusta loppuun niinkun suunnitella joka kerta erikseen. Et johonkin tunneille sit panostaa johonki toiminnallisempaan muotoon ja joku muu tunti menee sitte vähän niin sanotusti perinteisemmin. (Opettaja 2)

Oppilasmateriaalilla on mun mielestä vaikutus myös siihen, että miten paljon pystyy tai miten helposti niinkun erilaisia asioita. (Opettaja 4)

Sekä opettajat että oppilaat toivat esille esimerkkejä siitä, kuinka yksilöllisyyden korostaminen toteutuu heidän kouluarjessa. Opettajien kokemukset kuvasivat enemmän opetuksen toteutusta, kun taas oppilaille näyttäytyy koulutöiden näkökulman lisäksi vahvasti opettajan käytöksen vaikutus. Osa opettajista koki yksilöiden huomioimisen sekä yksilöllisen opetuksen resurssien puitteissa

haastavaksi, mutta siitä huolimatta oppilaiden kokemukset näiden toteutumisesta ovat myönteisiä.

6.2.2 Aktiivisuus ja vaikuttaminen

Opettajat nostivat oppilaan aktiivisuuden ja vaikuttamisen merkittäväksi osaksi oppilaslähtöisyyttä. Ensisijaisesti kaikki opettajat kokivat oppilaslähtöisyyden toteuttamisen vaativan opettajan roolin muutosta. Sen sijaan, että opettaja itse näisestään suunnittelee ja toteuttaa opetusta, tulisi hänen entistä enemmän osallistaa oppilaita siihen. Yksi haastateltava kuvaili opettajan roolia myös entistä enemmän oppimista ohjaavaksi, jolloin oppilaiden aktiivisuus lisääntyy ja heidän omatoimisuuttaan työskentelyssä tuetaan.

Opettajalla on sellainen ohjaava rooli. Se tavallaan muodostaa ne suuret linjat ja ohjaa siihen, että se oppiminen menee oikeille linjoille ja uomille. (Opettaja 4)

Opettaja ei enään suunnittele sitä työtä ihan täysin, vaan oppilas saa ihan suunnitella. (Opettaja 4)

Erään opettajan haastattelussa nousi esille myös, kuinka opettajan roolilla on suuri vaikutus sellaisen ilmapiirin luomiseen, jossa oppilaat voivat rohkeasti ja avoimesti kertoa mielipiteensä johonkin asiaan. Opettajan on oltava oppilaille se henkilö, jonka puoleen voi kääntyä tarvittaessa. Opettaja kuvasi oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta oppilaslähtöisyyden toteutuessa seuraavasti:

Et me päästään siihen oppilaslähtöisyyteen, niin jos olet semmoinen kylmä hahmo siellä edessä, niin en mä usko et sä hirvee hyvin pystyt kohtaamaan niitä. Oppilas uskaltaa sanoa, että se on eri mieltä, tai kyseenalaistaa opettajaa tai pyytää apua tarvittaessa. Niin sekin on oppilaslähtöisyyttä. (Opettaja 5)

Opettajista neljä kertoi konkreettisina esimerkkeinä oppilaille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä ja millä tavoin tunneilla opitaan. He kertovat kysyvänsä oppilailta ideoita siihen, kuinka jotakin asiaa käsiteltäisiin luokassa ja mihin asioihin oppimistilanteissa tulisi syventyä vielä tarkemmin. Oppilailta saatujen ideoiden mukaisesti asiaa voidaan käsitellä yhdessä koko luokan kanssa.

Ja ehkä, ehkä sitä on vaihtoehtoja tullut annettua enemmän kuin mitä silloin kymmenen vuotta sitten esimerkiks. (Opettaja 1)

Että oon vaikka kysyny, että mitkä asioista joita nyt energia & sähkö-jaksossa ku meillä oli, että mihin haluttais paneutua. (Opettaja 5)

Yksi opettaja antoi esimerkin siitä, kuinka oppilaat pääsivät hyvin vaikuttamaan opetuksen kulkuun. Oppilaat näkivät lepakon, kiinnostuivat siitä ja halusivat tietää lisää. Näin ollen lepakko-aiheella jatkettiin luokassa pitkään, vaikka se poikkesi alkuperäisestä suunnitelmasta. Opettaja kertoi tapahtuneesta seuraavasti:

Mut sit mä muistan kerran ku tossa ovensuuhun oli lentäny lepakko. Se roikku tossa ovenpielessä ja mehän tehtiin niistä lepakoista vaikka kuinka ja kauan, se lähti niinku oppilaista. Ne koki sen lepakon kauheen kiinnostavana. Ei se millään tavalla liittyny sen hetken juttuihi, mut mä aattelin et toi on ammentavampaa sitte ku alkaa puhuu siitä mäyrästä, jota he ei oo ehkä ikinä ennen nähnykkää. Tottakai seki nyt sitte sillai pinta-puolisesti käsiteltiin sitte. Me tehtiin lepakosta sit työ, etsittiin tietoa lepakoista ja piirrettiin lepakoita ja tehtiin niitä lepakkojuttuja. Et he varmaan oppivat siitä lepakoista niitä asioita sitä kautta et se oli heidän, tai heistä lähtöisin se innostus ja kiinnostus. (Opettaja 2)

Oppilailta selvitettiin myös heidän mahdollisuuksistaan osallistua ja vaikuttaa asioihin kouluarjessa erilaisten kysymysten avulla. Oppilaat nostivat esille erityisesti kaksi konkreettista esimerkkiä, joissa kokivat osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuukisen toteutuvan. 13 oppilasta mainitsi ryhmätyöt sellaiseksi toiminnan muodoksi, jossa saavat äänensä kuuluviin ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon.

Ryhmätyössä minun mielipiteitäni otetaan huomioon ja jos joku on eri mieltä niin sovelletaan niin että kaikki on tyytyväisiä. (Oppilas 20)

Saan vaikuttaa esim ryhmätyöissä jos minulla on hyvä idea. (Oppilas 33)

Kuusi oppilasta taas käytti esimerkkinä erinäisiä äänestyksiä koulussa. Äänestystilanteissa koettiin, että jokaisen mielipide huomioidaan ja näin ollen on mahdollisuus vaikuttaa koulussa tapahtuviin asioihin.

Saan äänestää äänestyksissä. (Oppilas 7)

-- jos äänestetään mitä tehdään. Niin, jokaikiseltä oppilaalta kysytään oma mielipide asiasta ja saadaan tehdä suurinpiirtein mikä tuntuu hyvältä. (Oppilas 22)

Joo, koska äänestetään joskus liikkatunnin tekeminen niin siinä otetaan mielipiteet huomioon. (Oppilas 38)

Vain neljä oppilasta oli sitä mieltä, että heidän mielipiteitään ei huomioida. Kaksi heistä kirjoitti siitä, kuinka opettaja ei huomioi eikä ota oppilaiden ehdo-

tuksia vastaan. Yksi oppilas taas kuvaili, kuinka ei välillä saa sanotuksi mielipiteitään, kun yleinen hälinä estää huomion kiinnittymisen häneen.

Ope ei ota kauheasti meidän ehdotuksia vastaan. (Oppilas 29)

Opettaja ei ota huomioon ja ei kuuntele mielipiteitä. (Oppilas 31)

En välillä saa sanottua mielipiteitäni koska muut pölpöttää asiasta eikä kiinnitä huomiota minuun. (Oppilas 39)

Oppilailta kysyttiin myös tarkemmin mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskelu-ympäristöönsä, mikä aiheutti eniten hajontaa vastauksissa. Alle puolet kokivat saavansa vaikuttaa, ja tätä perusteltiin pääosin valinnanvapautena siihen, missä ja kenen kanssa työskentelee. Kielteisiä vastauksia opiskelu-ympäristöön vaikuttamiseen perusteltiin pääosin sillä, että oppilaiden täytyi opiskella kylmissä parakeissa. Toinen tutkimukseen osallistuneista luokista työskenteli juuri aineistonkeruun aikana parakeissa.

Koska saamme välillä mennä käytävälle työskentelemään. (Oppilas 4)

Kyllä joskus saan valita siis kenen kaa teen ja saan mennä käytävälle. (Oppilas 16)

Joskus saamme valita ollaanko sisällä vai ulkona, ja joskus voi pyytää päästä sivuhuoneeseen vähän rauhallisempaan tilaan. (Oppilas 40)

Merkittävänä osana oppilaslähtöisyyden toteutumista nähtiin opettajien toimesta heidän ja oppilaiden välinen luottamus. Kaksi opettajaa korosti sitä, kuinka oppilaille annettaessa enemmän vapautta ja vastuuta heidän omasta koulutyöstään, on opettajan luotettava siihen, että oppilaat todella toteuttavat annettuja tehtäviä.

Pitää luottaa siihen, että noi kaks pärjää tossa käytävän puolella. (Opettaja 2)

Niin se silloin täytyy olla erilainen se suhtautuminen siihen. Et sää et oo se, joka meet ja papatat ne asiat, vaan sä luotat siihen, että oppilas itse oppii sen jollakin tavalla. (Opettaja 6)

Vaikka haastatteluissa nousi esille se, kuinka opettajan on pyrittävä luottamaan oppilaisiin ja heidän toimintaansa, tarkennettiin niissä kuitenkin opettajalla olevan perimmäinen vastuu. Kaksi opettajaa kuvasi, kuinka oppilaan osallista-

misen ohessa opettajan on kuitenkin oltava vastuussa oppimisen etenemisestä ja turvallisuuden tunteen takaamisesta.

Voidaan joitain asioita yhdessä miettiä. Että kyllä se on aikuisen tuoma struktuuri myös semmonen turvaa tuova asia, että ei toi oo sellain yksiselitteinen, että kaikki lapset suunnittelee täällä. (Opettaja 2)

Että jossain niitä voi osallistaa mutta siinä täytyy, täytyy kuitenkin, se opettaja on se jolla on niinku oikeesti se tieto siitä että mihin tässä ollaan menossa. (Opettaja 1)

Oppilaat kuitenkin kokivat saavansa vastuuta, mikä ilmeni opettajan antamien vastuutehtävien myötä. Pienet asiat, kuten pyydettyjen tavaroiden hakeminen ja annetussa roolissa osallistuminen olivat oppilaiden esimerkkejä saamastaan vastuusta. Erityisesti eräs oppilas kuvasi sitä, kuinka oppilaat saavat keskenään mennä kirjastoon ja opettaja luottaa heidän käyttäytyvän siellä.

Joskus ope ottaa joitain meistä mukaan esimerkiksi hakemaan kuvis tarvikkeita. (Oppilas 4)

Esim. Ope saattaa antaa tehtävän hakea jotain. (Oppilas 9)

Saamme olla bioseriffejä joskus ruokalassa. (Oppilas 3)

No, tekemään aamunavauksia --. (Oppilas 38)

No koko meidän luokalle annetaan aika usein vastuuta. Esimerkiksi jossain semmoisissa asioissa, kun saadaan vaikka mennä kirjastoon. Niin siellä pitää osata käyttäytyä ja silloin ope antaa meille vastuuta ja luottaa meihin. (Oppilas 30)

Muutama oppilas nosti esille myös kotona tehtävien koulutöiden olevan esimerkkejä vastuun kantamisesta. Kotona itsenäinen työskentely ja ajallaan palauttamisesta huolehtiminen koettiin vastuullisiksi tehtäviksi. Myös ryhmätyön tekeminen vapaa-ajalla oli erityisen vastuullinen tehtävä erään oppilaan mukaan.

Meillä oli koulussa ryhmätyö, joka piti tehdä kokonaan vapaa-ajalla. Minusta se on todellakin vastuun antamista. (Oppilas 19)

Meille annetaan kotiin läksyjä ja esitelmää, joiden myötä voidaan näyttää osaamista ja vastuuta siten että palautetaan ajallaan jne. (Oppilas 40)

Pitää tehdä koko koulutyö kotona. (Oppilas 42)

Seitsemän oppilasta ei kokenut saavansa vastuuta kouluarjessa. Yksi oppilas koki, että koulussa ei anneta vaikuttaa koulupäivän kulkuun ja toinen oppilas taas perusteluissaan kertoi, että ei haluaisikaan enempää vastuuta.

En vaikuta yleensä koulun päiviin, koska yleensä ei anneta. (Oppilas 31)

Ei kauheasti, mutta en kyllä haluaisikaan kauheaa vastuuta. (Oppilas 41)

Suurin osa oppilaista kuitenkin koki, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa kouluarkeen ja mahdollisuus olla aktiivinen jäsen koulussa. Ryhmätyöt, äänestämisen, valinnaisuus oppimisympäristöissä sekä erilaiset vastuutehtävät olivat niitä asioita, joiden myötä nämä korostuivat. Opettajat taas korostivat enemmän opettajan roolia oppilaan aktiivisuuden ja vaikuttamisen mahdollistajana. Oppilaiden ja opettajan välillä on oltava luottamusta, jotta vastuuta voidaan jakaa oppilaille ja tämän myötä myös osallistaa heitä enemmän omassa koulutyössään.

6.3 Opettajien kokemat haasteet oppilaslähtöisyyden toteutumiselle

Kaikki opettajat nostivat jonkinlaista kritiikkiä oppilaslähtöisyyden toteuttamista kohtaan. Opettajat kokivat oppilaslähtöisen opettamisen haasteelliseksi erinäisistä näkökulmista. Ensinnäkin uuden opetussuunnitelman esittämät tavoitteet koettiin liian vaikeaksi toteuttaa käytännössä.

Niinku fantasia. Niinku että jos se kirjataan OPS:iin niin se ei tee siitä vielä totta. Ja se että näillä resursseilla, mitä meillä tällä hetkellä on, niin mun mielestä oppilaiden osallistaminen vaikka oppimisympäristön suunnitteluun kuulostaa ihan utopialta. (Opettaja 3)

Niin kyllä se niinku varsinki isoissa luokissa käytännössä näkyy että kyl se aika harva oppilas oikeesti sitte siihen kykenee. Kyl se vaatii niin paljon sitä opettajajohtoisuutta. (Opettaja 1)

Neljä opettajaa koki erilaisten resurssien rajallisuuden hankaloittavan oppilaslähtöisen opetuksen toteuttamista. Koulujen tilat, ympäristöt sekä välineet rajoittavat mahdollisuuksia toteuttaa muun muassa toiminnallisia aktiviteetteja.

Eräs opettaja koki, että rajallisten resurssien takia hän ei pysty toteuttamaan opetusta haluamallaan tavalla tai niin kuin opetussuunnitelma vaatii.

Ainaki meidän koulussa, ja varmasti myös muissakin, että nyt jos puhutaan uudesta opsista ja oppilaslähtöisyydestä sitä kautta, niin miten siihen sit päästään ni on ne resurssit, jotka on ehkä sellanen kompastuskivi. (Opettaja 5)

Se tietysti vaatii resursseja. Että jotkut asiathan tuolla OPS:ssa on kauheen kauniisti ja hienosti laitettu lainkaan sitä huomioimatta, että siinä tarvittais myös tilaresursseja, mitä esimerkiksi täällä rakennuksessa ei ole. (Opettaja 2)

Esteenä sitte tälle oppilaslähtöisyydelle on tää resurssit. -- tällä hetkellä en pysty toteuttamaan kuitenkaan niin monipuolisesti sitä oppilaslähtöisyyttä tai oppilaslähtöistä opettamista, kun vaikka ite haluaisin tai mitä uusi ops vaatii. (Opettaja 5)

Yksi opettaja kuitenkin huomioi uuden opetussuunnitelman myötä myös lisääntyvän vapauden opettajan toiminnassa, mikä taas motivoi sen toteuttamiseen.

Mun mielestä hyvä suunta tässä uudessa opsissa on se, että pyritään tietystä raamatusta eroon, missä sanottaisi kaikki mitä täytyy arvioida ja miten tiettyjä asioita täytyy osata. (Opettaja 4)

Kritiikkiä useimpien opettajien keskuudessa herätti myös opetuskäytäntöjen muuttaminen. Pidempään työskennelleet opettajat kokivat tämän haasteeksi omalla kohdallaan, kun taas yksi haastateltavista ajatteli pidempään opettaneiden kollegoiden kokevan muutokset negatiivisiksi. Useassa haastattelussa otettiin esille se, kuinka opettajan vanhat, itselle tutut tavat toteuttaa opettamista luokassa voivat vaikuttaa asenteeseen muuttaa opetustapoja oppilaslähtöisempään suuntaan. Jos opettaja on tottunut tekemään asioita tietyllä tavalla oppilaiden kanssa, hänen voi olla vaikea muuttaa käytäntöjään, vaikka saattaa kokea muutoksen johtavan parempiin oppimistuloksiin. Opettajista muutamat kokivat, että muutoksille on annettava aikaa.

Että kyllä se opettajalähtöisyys on ollu niin kauan vallalla munkin aikana. Että se on sitte vaikee kääntää sitä, sitä siihen että lähdetäisi oikeesti oppilaiden tarpeista. -- on helppoo tavallaan opettaa sitä luokkaa niin, että ite päättää et tänään opitaan muurahainen ja kertoo mikä se on. (Opettaja 3)

Mutta luulen, että kyllä varmaan aika moni joutuu niinku pohtimaan sitä opettamista uudelta kannalta. (Opettaja 6)

Kyllä se niinku täytyy yrittää tietysti ymmärtää, että se ei tapahdu hetkessä. -- Että ei voi vetää itseltään mattoa alta ja yhtäkkiä uudistaa kaikkee. (Opettaja 1)

Se, että ne lukee, niin se ei vielä riitä, vaan se pitäisi niinku sisäistää siihen omaan opetukseen. -- Opetus, opettaja on hidas muuttumaan. Niin sille pitää antaa aikaa ja vähän olla armollinen myöskin itselleen. (Opettaja 3)

Neljässä haastattelussa korostui opettajien työkokemuksen merkitys käytössä olevien opetusmenetelmien näkökulmasta. Pidempään opettajana työskennelleet kokivat saaneensa kokemuksen myötä paljon varmuutta oman toiminnan muuttamiseen sekä erilaisten menetelmien kokeilemiseen. Kun tiedostaa omat kykynsä ja tuntee lasten käyttäytymismallit, opetuksen soveltaminen helpottuu.

Nyt on saanu siihen koulutusta niin on rohkeammin lähteny myös sitte toteuttamaan, että ja ehkä, mut se ei oo välttämättä mikään OPS:n tuoma asia vaan sit myöskin sen työkokemuksen tuoma asia. (Opettaja 2)

Mä en osaa sanoa sitä et onks se uutta OPS:a vai onks se sitä, että neljäntoista vuoden jälkeen uskaltaa enemmän. Se voi olla sitäkin. (Opettaja 1)

Emmä koe, että se olis mitenkää ylikuormittava tekijä. Toki sellaiset ihmiset, jotka on tehny 40 vuotta tätä työtä ja nähny sen toisen puolenki, niin he ajattelevat eri tavalla. (Opettaja 4)

Viisi kuudesta opettajasta löysi myös joitakin epäkohtia uudesta opetussuunnitelmasta. He eivät niinkään kritisoineet oppilaslähtöisemmän opetuksen ajatusta tai sen hyötyjä oppimiselle, vaan epäilivät toteutuksen onnistumista erinäisistä syistä. Esimerkiksi yksi haastateltavista painotti lapsien kaipaavaan myös perinteisempiä opetustapoja eikä näin ollen täysin uskonut opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden olevan aina lapsille suotuisampia. Eräs opettaja totesi, että muutosvastarintaa opetussuunnitelmaa kohtaan on havaittavissa.

Etä oikeesti lapset kaippaa myös sitä, että on semmosta perus juttua, että ei oo koko ajan metsäretkiä ja ilmiöt satelee joka suunnasta. (Opettaja 3)

Opettajilla saattaa olla vahvastikin iskostunut se vanha opsi, että tietynlainen muutosvastarinta on huomattavissa. (Opettaja 4)

Kuitenkin yksi opettaja korosti sitä, kuinka oppimisen olisi aina lähdeittävä oppilaasta eikä oppimiseksi voida kutsua perinteistä asioiden opettelua ulkoa.

Jos ei lähdetä oppilaasta niin mitään oikeeta oppimista ei tapahdu mun mielestä. Ulkoo voidaan opetella asioita, mutta se ei oo niinku oppimista, se on opettelua. (Opettaja 3)

Yleisesti opettajien mukaan oppilaslähtöisen opetuksen toteuttaminen vaatii muutoksia. Opettajan on muutettava käytäntöjään ja muokattava opetusta enemmän oppilasta osallistavaksi, mikä kuitenkin koettiin haastavaksi. Resurs-

sien rajallisuus sekä käytäntöjen muuttaminen aiheuttivat epäilyksiä opettajien keskuudessa. Kuitenkin oppilaslähtöisen opetuksen toteuttaminen koettiin tärkeäksi oppilaiden kannalta, joten siihen pyrkiminen nähtiin kannattavana.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme osoittaa luokanopettajien käsityksen oppilaslähtöisyydestä olevan yhtenäinen siitä esitetyn teorian kanssa. Esimerkiksi Mosstonin ja Ashworthin (2008) mukaan oppilaslähtöisyys toteutuessaan vaatii oppilaan itsenäisempää työskentelyä ja aktiivisempaa roolia. Oppilaalle yksilöllisesti sopivan tyylin valitseminen edistää oppimista ja huomio luokassa erilaisia oppijoita. (Mosston & Ashworth 2008.) Yksilöllisyyden huomioimiseen luokanopettajat liittivät jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden, erilaisten opetusmenetelmien käytön yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä mahdollisuuden edetä omaan tahtiin. Oppilaan aktiivisuuden tukemista taas selitettiin toiminnallisilla opetusmenetelmillä ja niihin sopivien ympäristöjen muovaamisella, oppilaiden osallistamisella oppimisen suunnitteluun sekä vastuun jakamisella oppimistilanteissa. Opettajien nostamat, oppilaslähtöisyyttä käsittävät erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen sekä oppilaan aktiivisuus kouluarjessa voidaan nähdä myös kuvaavaan yleisesti korostuvaa lapsuuden merkityksellisyyttä, jota halutaan painottaa myös lapsuuden tutkimuksen kentällä. Lapsuus tulee nähdä tärkeänä elämänvaiheena ja jokaisen yksilön pyrkimykset, tavoitteet ja toiveet tulee huomioida. (Karlsson 2000. 45; ks. myös Prout & James 2005).

Lisäksi tutkimuksen mukaan oppilaslähtöisyys nähdään toteutuvan koulussa sekä opettajien että oppilaiden kokemuksissa. Yksilöllisyyden huomioimiseen liittyen sekä opettajien että oppilaiden esimerkeistä nousi mahdollisuus työskennellä omaan tahtiin sekä saada juuri omille tiedoille ja taidoille sopivia tehtäviä. Opettajat kokivat nämä toimiviksi tavoiksi huomioida erilaiset oppijat ja näin ollen toteuttaa oppilaslähtöisyyttä käytännössä. Omaan tahtiin eteneminen sekä vaikeustasoltaan sopivien tehtävien saaminen osoittivat myös oppilaille, että opettaja huomioi heidät ja heidän yksilölliset vahvuutensa. Myös Launosen ja Pulkkinen (2005) mukaan juurikin oppilaan oman oppimistyylin,

tietorakenteen ja kokemusten huomioiminen ovat keinoja tukea yksilöllistä oppimista (Launonen & Pulkkinen 2005, 23). Lisäksi oppilaat nostivat tässä yhteydessä esiin sen, kuinka he saavat olla erilaisia, ja silti opettaja hyväksyy heidät ja arvostaa heitä. Kun opettaja ei puutu pukeutumiseen tai kehuu ja kannustaa, oppilaat kokivat siten tulevansa hyväksytyiksi. Tällainen yksilöllinen huomioiminen ei taas noussut opettajien käytännön esimerkeistä, sillä he antoivat vastauksissa enemmän esimerkkejä opetusmenetelmällisistä toimintatavoista.

Opettajien esimerkit keinoista oppilaan aktiivisuuteen ja vaikuttamiseen liittyen painottuivat ensisijaisesti heidän oman roolinsa muutokseen, johon sisältyi entistä enemmän vastuun jakaminen oppilaiden kanssa opetuksen toteutuksessa ja erityisesti suunnittelussa. Opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden ajatuksia ja ideoita, ja hyödyntämään niitä opetuksessa. Oppilaiden vastauksissa mielipiteiden ilmaisu ja vaikuttamisen mahdollisuus osoittautuivat toteutuvan, mikä tukee opettajien vastauksia. Vaikka mahdollisuuden oman koulutyön suunnittelusta ei annettu perusteluja, he kuitenkin kokivat saavansa mielipiteensä kuuluviin sekä kokivat saavansa vaikuttaa. Vaikutusmahdollisuuksista nostettiin käytännön esimerkeiksi tarkemmin äänestykset ja ryhmätyöt. Lisäksi vastuuta saatiin opettajan antamien erityistehtävien myötä, mikä osoittaa oppilaiden vastausten perusteella opettajan toimivan vastuuta jakavana henkilönä. Opettajan vetäytyessä perinteisestä roolistaan ja tämän myötä antaessa enemmän vastuuta oppilaille, tukee hän oppilaiden aktiivista toimijuutta ja opettaa heitä kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Kumpulainen ym. 2010, 27-28; Rainio 2010, 24).

Kuitenkin parissa yksittäisessä vastauksessa oppilaat toivat esille sen, kuinka he eivät koe tarvitsevansa lisää vaikuttamismahdollisuuksia tai eivät halua lisää vastuuta koulussa. Myös Alangon (2010) tutkimuksessa aktiiviseen toimijuuteen liittyvä osallistumisen ja vaikuttamisen tarve näyttäytyy hyvin subjektiivisena asiana. Tutkimuksen mukaan kaikki eivät koe omaa osallistumistaan merkityksellisenä koulun sisäisessä toiminnassa, eikä heillä ole niinkään halua vaikuttaa asioihin sen enempää mitä opetussuunnitelma heiltä vaatii. (Alanko 2010, 70.) Yleisesti koulukulttuurin näkökulmasta onkin huomioitava, että erilaisia keinoja vastuun ottamiseen sekä vaikuttamiseen on oltava tar-

peeksi, jotta jokainen oppilas koulussa voi osallistua omalla tavallaan. Oppilaslähtöisyyden myötä oppilaan oma vastuu oppimisestaan on tänä päivänä pinnalla. Herääkin kysymys, tukeeko lisääntynyt vastuullisuus ja vaikuttaminen koulussa kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vai voiko vaikutus olla päinvastainen. Haastetaanko jossakin määrin oppilaita liikaa antamalla vastuuta ja vaatimalla osallistumaan?

Kritiikkiä oppilaslähtöisyyden toteuttamista kohtaan nostettiin esiin opettajien vastauksissa. Yhteinen suunnittelu oppilaiden kanssa sekä toiminnallisten ja ilmiölähtöisten menetelmien esivalmistelu koettiin kovin työllistäviksi sekä myös tämän hetkisten resurssien myötä lähes mahdottomiksi. Myös opettajan roolin muutos aiheutti epäilyksiä opettajien keskuudessa. Esimerkiksi Blumberg (2009) määrittää oppilaslähtöisessä toiminnassa opettajan roolin enemmän ohjaajaksi, joka keskittyy luokassa oppilaan oppimisen tukemiseen ja helpottamiseen, eikä niinkään tiedon jakamiseen (Blumberg 2009, 101). Uudistetun roolin sekä siihen asetettujen vaatimusten myötä opettajien kokemukset omasta auktoriteetista muuttuu. Tällainen opettajien kohtaama auktoriteettiaseman muutos vaatii varsinkin pitkään työskenneiltä opettajilta aikaa, kun pyritään siirtymään opettajajohtoisesta opetuksesta oppilaslähtöisempään opetukseen.

Opettajat kokivat kuitenkin kaikkiaan oppilaslähtöisemmän opetuksen ajatuksen hyvänä ja oppilaan oppimista tukevana, mutta sen ihanteellinen toteuttaminen käytännössä koettiin lähes mahdottomaksi. Rainion (2010) mukaan opettaja hallitsee yleensä luokkahuonetilanteita niin, että oppilaat jäävät passiiviseen rooliin. Oppilaita tulisi enemmän kannustaa oma-aloitteellisuuteen ja aktiivisuuteen (Rainio 2010, 24.). Tämä voi haastaa opettajan hallinnan tunnetta ja luoda lisää paineita työnsä toteuttamiseen. Tutkimuksen mukaan haasteet eivät kuitenkaan näyttäydy oppilaille, vaan heidän vastauksissa ilmenee erityisesti se, kuinka he kokevat oppilaslähtöisyyden teemojen toteutuvan pienillä ja arkisilla asioilla koulussa. Tulosten mukaan opettajien huoli uutta opetussuunnitelmaa ja luokkahuoneen muuttuvia rooleja kohtaan voi siis olla jollakin tasolla liioiteltua. Opettajan pienet teot osoittavat oppilaille, että heidät hyväksytään, heidän ääntään kuunnellaan ja heille annetaan vastuuta omasta koulu-

työstään. Oppilaiden kokemuksissa oppilaslähtöisen lähestymistavan toteuttamiseen ei opettajan tarvitse tehdä ihmeitä ja suuria tekoja, vaan kyse on ennen kaikkea opettajan roolista välittävänä ja oppilaiden kanssa sopivasti vastuuta jakavana aikuisena.

7.2 Tutkimuksen merkitys ja hyödyt

Tutkimuksen toteuttamisen myötä oppilaslähtöisyyden käsite avautui monien ulottuvuuksien kautta ja tarkemmin käytännön tasolla siten, kuinka sitä voi koulussa pedagogisten menetelmien kautta toteuttaa. Lapsen rooli muuttuu aktiivisemmaksi koulussa, kun siirrytään opettajajohtoisista menetelmistä enemmän oppilaslähtöisempiin menetelmiin. Kirjallisuudessa lapsilähtöisyydestä kasvatuksessa on puhuttu jo pitkään, mutta lapsilähtöiset, eli oppilaslähtöiset käytänteet koulussa ovat kuitenkin korostuneet viime vuosina. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) ja sieltä esimerkkeinä tarkemmin teknologian lisääntynyt käyttö, vaihtelevat oppimisympäristöt ja ilmiölähtöisyys opetuksessa vaativat muutosta koulun toiminnassa. Näin ollen oppilaslähtöisyyden tutkiminen on merkityksellistä juuri nyt.

Myös yhteiskunta vaatii lapsilta aktiivisempaa otetta sekä vastuun kantamista omasta elämästään, ja tämänkaltaisen ryhdistäytymisliike tulisi tehdä jo varhain. Tämä näkyy myös opetussuunnitelman velvoitteissa. Oppilaan aktiivisuudella ja autonomisuudella on myös todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaan motivaatioon sekä oppimisen merkityksellisyyden lisääntymiseen koulussa (Byman 2002). Voidaankin todeta, että lapsen aktiivisuutta painottavat, oppilaslähtöiset menetelmät koulussa todella tukevat heidän oppimistaan ja samalla ne vievät koulukulttuuria oikeaan suuntaan yhteiskunnan asettamien velvoitteiden näkökulmasta. Siksi on hyvä selvittää, miten oppilaslähtöisyys käytännön tasolla koulussa toteutuu.

Pian työelämään siirtyvinä luokanopettajina koemme, että tutkimuksen tuottama tieto sekä tutkimuksen toteuttaminen itsessään tulevat hyödyttämään meitä tulevassa ammatissamme. Tutkimuksen tekeminen oli monivaiheinen kokonaisuus, jonka eri vaiheet auttoivat syventämään omaa teoreettista tietä-

mystä sekä laajemmin ymmärtämään opettajan valintojen tärkeyttä opetustyössä. Lisäksi tutkimustulosten syvälinen tarkastelu antoi meille tulevan työmme kannalta tietoa konkreettisista tavoista toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta. Luokanopettajilta nousseen kritiikin syitä ja omaa suhtautumista siihen on ollut myös mielekästä pohtia ammatillisen kasvun näkökulmasta. Myös oppilaiden osallistaminen tutkimuksen toisessa vaiheessa oli meille merkityksellistä, koska koemme lasten kokemusten ja heidän mielipiteidensä kuuntelun olevan olennaisessa osassa heihin liittyvässä tutkimuksessa.

Tutkimuksemme antoi positiivisia tuloksia siitä, että oppilaslähtöisyys toteutuu koulussa oppilaiden kokemuksissa. Jo tulosten tarkastelussa pohdimme sitä, kuinka opettaja voi pienilläkin teoilla osoittaa oppilaille hyväksyvänsä yksilölliset, aktiiviset jäsenet luokassa ja antaa heille vastuun tunnetta omasta toiminnasta. Oppilaiden kokemukset osoittavatkin, että oppilaslähtöisyyden toteutumiseen ei vaadita ihmeitä, vaan kyse on ennen kaikkea opettajan roolista välittävänä ja vastuuta jakavana aikuisena. Kuitenkin tämä laittaa pohtimaan, jääkö oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liian suppeiksi koulussa. Onko tehtävä vielä suurempia muutoksia, jotta oppilaan aktiivinen rooli aidosti korostuisi? Kuitenkin tulevana luokanopettajina koemme tutkimuksen tulosten myötä, että aito läsnäolo sekä lapsen arvostaminen omana itsenään ovat kaiken toiminnan ytimenä luokkahuoneessa.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksemme vastasi meidän sille asettamiin tutkimuskysymyksiin. Tutkimustulokset antavat tietoa luokanopettajien käsityksistä oppilaslähtöisyydestä sekä luokanopettajien ja oppilaiden kokemuksista sen toteuttamisesta käytännössä. Lisäksi tutkimus tuo vahvasti esille luokanopettajien kriittisen näkökulman oppilaslähtöisyyden toteutumiselle, mikä alun perinkin herätti kiinnostuksen aihetta kohtaan. Vaikka tutkimus tarjosi tietoa ilmiöön liittyvistä kokemuksista, on silti muistettava tuloksien perustuminen varsin suppean osallistujajoukon (6 opettajaa, 42 oppilasta) vastauksiin. Näin ollen tutkimuksemme tarjoaa mahdollisuuksia jatkotutkimuksiin.

Tätä tutkimusta voisi laajentaa muun muassa perehtymällä myöhemmin uudelleen luokanopettajien kokemuksiin ja verrata mahdollisia muutoksia opetussuunnitelman voimassaoloaikana. Voimme jossakin määrin olettaa käytännön toteutuksen muuttuvan vuosittain ja tämän myötä vertailu olisi mielenkiintoista. Olisi myös antoisaa laajentaa otosjoukkoa ja näin ollen saada kattavammin tietoa erityisesti kritiikkiä aiheuttaneista asioista opettajien keskuudesta. Oppilaiden kohdalla taas voisi tutkia vielä syvemmin heidän ajatuksiaan yksilöllisyyden korostumisesta sekä mahdollisuudesta aktiivisuuteen haastattelun avulla. Kirjallinen kyselylomake antoi käytännön esimerkkejä, joita halusimme selvittää. Haastattelu tutkimusmenetelmänä voisi kuitenkin antaa vielä kattavampaa tietoa esimerkiksi siitä, miksi juuri nämä toiminnat antavat myönteisiä kokemuksia oppilaslähtöisyyden toteutumisesta. Koska tutkimuksemme käsittelee myös lapsia, tulisi heidän näkökulmaansa korostaa lisää.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 172-188.
- Ahearn, L. 2010. Agency and language. Teoksessa J. Jurgen, J.-O. Östman & J. Verschueren. Society and language use. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 28-48.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvi-järjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen- iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen(toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuoristotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106. 55-72.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Benson, P. & Voller, P. 1997. Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.). Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 1-12.
- Blumberg, P. 2009. Developing learner-centered teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Blumberg, P. 2012. Developing learner-centered teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusi-kylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-41.
- Björklund, L. & Hallamaa, J. 2013. Miten kannustaa ihmisiä työmarkkinoille eettisesti ja kestävästi. Teoksessa Vappu Karjalainen & Elsa Keskitalo (toim.) Kaikki työuralle! Työttömien aktiivipolitiikkaa Suomessa. Tampe-re: Suomen Yliopistopaino, 150-170.
- Davies, B. (1993). Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Doyle, T. 2011. *Learner-Centered Teaching: Putting the Research on Learning into Practice*. Sterling, Va.: Stylus Publishing. E-kirja. ProQuest ebrary. Viitattu 13.3.2019
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen, & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen, & A. Eteläpelto (toim.). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen- Luovia voimavaroja työhön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 17–31.
- Hakkarainen M., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. *Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2017. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hooks, B. 2007. *Vapauttava kasvat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf> luettu 3.12.2018
- Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2011. Toimijuuden tilat ja tunnot. Opettajien muuttuva työ kouluorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 141-159
- Ikonen, O. 2001. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jonassen, D. H. 2000. Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. Teoksessa D. H. Jonassen & S. M. Lands. (toim.) *Theoretical foundations of learning environments*. New York: Routledge, 89-121.
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä - hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehyykseksi. *Gerontologia* 4/2008

<http://elektra.helsinki.fi/se/g/0784-0039/22/4/toimijuu.pdf> Luettu 15.11.2018

- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2006. Lapset kertovat... Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes. Sosiaali ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmien tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuoristotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106. 55-72.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1-58.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa.
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/33/2/kohtilap.pdf> Luettu 22.11.2018
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto
<http://hdl.handle.net/10138/15628>. Luettu 21.11.2018
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-50.
- Laitinen, M. & Niskala, A. 2013. Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä. Tampere: Vastapano.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. 2003. Higher Education Students' Attitudes to Student Centered Learning: Beyond 'Educational Bulimia'. *Studies in Higher Education*. 28 (3), 321-334.

- Lehtinen, A-R. 2001. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leonard, M. 2016. The sociology of children, childhood and generation. Los Angeles: Sage.
- Lerkkanen, M-J., Kiuru, N. Pakarinen, E. Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2014. Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*.
https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/lvo:file/download/91723489672a3e167c32bdfc748d6b38cbc81b43/Lerkkanen_ym._Teaching_practices_2016.pdf Luettu: 18.3.2019
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila, & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tallinna: Vastapaino.159-175
- Lonka, K., Hietajärvi, H., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-76.
- Michael, J. 2006. Where is the Evidence that Active Learning Works. *Advances in Physiology Education*. 30(4), 159-167.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching Physical Education*. First online edition. http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf. Luettu 15.11.2018.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan abc*. Helsinki: Tammi
- O'Neill, G. & McMahon, T. 2005. Student-Centered Learning: What Does It Mean for Students and Lectures? Teoksessa G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (toim.) *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE), 29-36.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu: 12.11.2018.
- Paalasmaa, J. 2014. *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods 3*. London: 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.
- Perry, K., Donohue, K. & Weinstein, R. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292. https://ac.els-cdn.com/S0022440507000209/1-s2.0-S0022440507000209-main.pdf?_tid=0bf19cbf-2d35-4f3d-b47d-2b80cb4c084a&acdnat=1553012794_1de617664ad8f7381ad0feeb52f883dd
Luettu 18.3.2019
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Prout, A. & James, A. 2005. 2nd edition. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/Washington: Falmer Press (A member of the Taylor and Francis group).
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Rainio, A. 2013. Lionhearts of the playworld: an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. *Studies in Educational Sciences* 233. Helsinki: University of Helsinki. Väitöskirja (artikkeli).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> . Luettu 3.12.2018.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen avulla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 547.
- Spector, J., Lockee, B., Smaldino, S. & Herring, M. 2013. *Learning, Problem Solving and Mindtools. Essays in Honor of David H. Jonassen*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York.
- Stipek, D. & Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 375-397.

- Stipek, D. & Byler, P. 1997. Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305–325.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 92-116.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), 291–312.
- Weimer, M. 2013. *Learner centered teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Nimi:

Ikä:

Koulutus:

Työikä:

Luokkataso:

1. Mitä tarkoittaa oppilaslähtöisyys ja oppilaslähtöinen opetus?
-miellekartta ennakkoon

2. OPS 2014 mukaan:

” Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija”

”Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.”

Näistä ajatuksia ja konkreettisia esimerkkejä....

3. Onko tapahtunut muutoksia opetustyyliissäsi uuden opetussuunnitelman myötä?
Konkreettisia esimerkkejä?

Liite2. Avoin kyselylomake

1. Koen, että opettaja huomioi ja hyväksyy minut tällaisena kuin olen.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

2. Koen, että omat vahvuuteni otetaan huomioon.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

3. Koen, että mielipiteitäni kuunnellaan ja otetaan huomioon.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

4. Koen, että saan osallistua koulutyön suunnitteluun.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

5. Koen, että saan vaikuttaa siihen, millaisessa ympäristössä opiskelen.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

6. Koen, että minulle annetaan sekä saan ottaa vastuuta koulun arjessa.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

7. Pitääkö paikkansa, että olet koulussa aktiivinen jäsen.

Samaa mieltä Eri mieltä

perustele:

