

**Ilmiöpohjainen oppiminen
varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemana**
Katri Mäki-Kivistö

Varhaiskasvatustieteen proseminarityö
Kevätlukukausi 2021
Avoin Yliopisto
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäki-Kivistö, Katri. 2021 Ilmiöpohjainen oppiminen varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemana. Varhaiskasvatustieteen proseminaarityö. Jyväskylän yliopisto. Avoin Yliopisto. 54 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen sekä mitkä asiat varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee onnistuneina tai haasteellisina ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa.

Aineistona tutkimuksessa käytetään varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatun kyselyn kautta tulleita 21 vastausta. Kysely toteutettiin internet-kyselynä ja se jaettiin sosiaalisessa mediassa varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatuilla sivustoilla sekä sähköpostitse ilmiöpohjaista oppimista käyttäville varhaiskasvatustyksiköille. Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimuksen tulosten mukaan ilmiöpohjainen oppiminen on pedagoginen lähestymistapa, jossa laaja-alaisuus, oppimisen alueet ja kokonaisvaltaisuus usein toteutuvat kuin itsestään. Tärkeässä osassa ovat lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus sekä yhdessä toimiminen, kuitenkin jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Kasvattajan tehtävä on toimia mahdollistajana, tukijana ja ohjaajana. Tulosten mukaan kasvattajat kokevat ilmiöpohjaisen oppimisen toteutuneen onnistuneesti silloin, kun aihe ja toimintaa lähtee lapsista, he ovat motivoituneita ja toimivat yhteistyössä sekä silloin, kun kasvattajat näkevät lasten ilon ja innostuksen, kun he huomaavat oppineensa jotain uutta. Haasteelliseksi kasvattajat kokevat erityisesti resurssien puutteet, kasvatustiimin innostamisen ilmiöpohjaiseen oppimiseen sekä lasten erilaiset mielenkiinnon kohteet.

Asiasanat: Ilmiöpohjainen oppiminen, osallistava pedagogiikka, lapsilähtöisyys, varhaiskasvatus, esiopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA	7
2.1 Osallisuus varhaiskasvatuksessa.....	7
2.2 Tiedon aktiivinen rakentaminen.....	9
2.2.1 John Deweyn kasvatustilfilosofia.....	9
2.2.2 Konstruktivismi.....	10
2.3 Oivaltava ja tutkiva oppiminen.....	10
2.3.1 Reggio Emilia.....	11
2.3.2 Tutkiva oppiminen.....	12
2.3.3 Ongelmaperustainen oppiminen.....	12
2.3.4 Projektioppiminen.....	13
3 ILMIOPOHJAINEN OPPIMINEN	15
3.1 Uteliaisuus ja leikki ilmiöpohjaisen oppimisen lähtökohtina.....	15
3.2 Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen?.....	16
3.3 Ilmiöpohjaisen oppimisprosessin eteneminen.....	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	21
4.3 Tutkimusaineisto.....	22
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	22
4.5 Aineiston analyysi.....	24
4.6 Eettiset ratkaisut.....	25
5 TULOKSET	27

5.1 Lapsen osallisuus ja toiminnan monipuolisuus ilmiöpohjaisen oppimisen keskiössä	27
5.1.1 Lapsilähtöisyys ja aktiiviset toimijat	28
5.1.2 Innostutaan oppimisesta ja ohjaamisesta yhdessä ja yksilöinä	29
5.1.3 Kasvattajan rooli kokonaisvaltaisessa oppimisessa	30
5.2 Ilmiöpohjainen oppiminen palkitsee ja haastaa	32
5.2.1 Lapsen innostus ja ilo oppimisessa.....	32
5.2.2 Resurssien ja motivaation puute sekä aikuislähtöinen toiminta.....	33
6 POHDINTA.....	35
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	35
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	43
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	44
LÄHTEET	46
LIITTEET.....	52

1 JOHDANTO

Työssäni esiopetusta sekä varhaiskasvatusta tarjoavassa yksikössä olemme mietineet, miten voisimme lisätä lasten osallisuutta toiminnassa. Varhaiskasvatusta ja sekä varhaiskasvatukseen kuuluvaa esiopetusta ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joissa molemmissa korostetaan sitä, että oppimisen pitäisi olla kokonaisvaltaista ja kaikkialla tapahtuvaa, lasten mielenkiinnon kohteista lähtevää ja heidän yksilölliset tarpeensa ja taitonsa huomioivaa toimintaa. Näitä asioita pohtiesamme tutustuimme pedagogiikkaan, jota kutsutaan ilmiöpohjaiseksi oppimiseksi. Tätä käsitettä ei suoraan mainita kummassakaan edellä mainituista asiakirjoista, mutta ilmiöpohjainen oppiminen vastaa hyvin moniin varhaiskasvatussuunnitelman (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteiden kohtiin.

Bobrowsky (2018), Zhang, Parker, Ebenhardt ja Passalacqua (2011) sekä Lonka (2018) tuovat esiin, että perinteinen, opettajajohtoinen ja ainekeskeinen opetus, jossa lapset kuuntelevat opettajan ohjeet ja sen jälkeen istuvat hiljaa paikallaan tekemässä tehtäviä, ei takaa sitä, että lapset oppivat ja muistavat kuulemansa asiat. Lapset kuuntelevat ennemmin ikätovereitaan, kuin opettajaa, joten jos oppimista muutetaan oppilaskeskeiseksi ja heidän annetaan tutkia, ihmetellä, kokeilla ja keskustella pienissä ryhmissä opittavasta ilmiöstä, jäävät asiat paremmin heidän mieleensä. (Bobrowsky 2018; Zhang ym. 2011; Lonka 2018.) Ja juuri siitä on ilmiöoppimisessa kyse, että lapset pääsevät osallisiksi toimintaan, jossa heillä on mahdollisuus lapsilähtöiseen, omista mielenkiinnon kohteista lähtevään tiedon etsimiseen, jota he toteuttavat yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Vaikka lasten osallisuuteen ja lapsilähtöisyyteen kiinnitetään nykyään enemmän huomiota, niin ilmiöpohjaisesta oppimisesta on vasta viime vuosina

alkanut tulemaan tutkimuksia, kaksi ensimmäistä perusopetuksesta ja kolme jälkimmäistä varhaiskasvatuksesta (ks. Leppiniemi 2016; Stenroos 2017; Lahtinen 2019; Laamanen 2020; Tamminen & Korjus 2021).

Tutkimukseni aiheena on ilmiöpohjainen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni tavoitteena on saada tarkempaa tietoa ilmiöpohjaisen oppimisen käytöstä tässä yhteydessä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatun kyselyn avulla, miten ilmiöpohjaista oppimista toteutetaan alle kouluikäisten lasten kanssa. Lisäksi samalla kyselyllä kerään tietoa siitä, minkälaisia tilanteita varhaiskasvatuksen henkilöstö on kokenut onnistuneiksi ja minkälaisia haasteellisiksi ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa.

2 OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA

Heikkisen (2021, 9) mukaan lasten osallisuuden tukeminen ja vahvistaminen mahdollistuu ilmiöpohjaisessa oppimisessa, joten ensimmäisessä alaluvussa kerron osallisuudesta ja siitä, miten osallisuus näkyy varhaiskasvatuksessa. Ilmiöpohjaiseen oppimiseen ovat vaikuttaneet John Deweyn paradigma (Lonka 2018; Ilmiöopas 2014, 13) sekä konstruktivistinen oppimisteoria (Ilmiöopas 2014, 16) joten toisessa alaluvussa kerron näistä lyhyesti. Kolmannessa alaluvussa kuvailen lyhyesti seuraavat osallistavan pedagogiikan lähestymistavat: Reggio Emilia, tutkiva oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen sekä projektioppiminen, koska kaikissa näissä on yhtymäkohtia ilmiöpohjaiseen oppimiseen.

2.1 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Turjan (2020) mukaan suomalainen varhaiskasvatus on saanut juurensa fröbeliläisestä lastentarhatraditiosta ja -pedagogiikasta, jossa kasvattajat keräsivät tietoa lapsilta havainnoimalla heidän leikkejään ja suunnittelemalla toimintaa sen pohjalta. 1970-luvulla tilanne alkoi kuitenkin muuttua hoidollisten painotusten sekä valtaan nousseen behavioristisen didaktiikan myötä, joka jatkui aina 1990-luvulle saakka. 1990-luvulla alkoi muutos konstruktivistista näkemystä kohti, kun alettiin puhumaan lapsikeskeisyydestä ja -lähtöisyydestä sekä lasten huomiomisesta yksilöinä. Samaan aikaan alettiin kiinnittämään huomiota myös lasten kiinnostuksen kohteisiin ja aiempiin kokemuksiin, perustaen toiminnan pedagogista sisältöä näihin tietoihin. Mutta vaikka osallisuuden kulttuuri on kehittynyt viimeisten vuosikymmenten aikana, ovat lasten vaikutusmahdollisuudet vielä melko rajalliset. (Turja 2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 21–22) on kirjattu, että lapsella on oikeus osallistua ja tulla kuulluksi asioissa, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä. Heikka, Hujala ja Turja (2009, 82) kirjoittavat kuinka arjessa lapset saavat päättää vain niin sanotusta vapaasta leikistä, kun kasvattajat päättävät pedagogisten oppimistilanteiden tilanteiden ja arjen suunnittelusta. He kuitenkin

jatkavat, että kasvattajien itseluottamuksen lisääntyttyä on lapsille annettu enemmän mahdollisuuksia osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, mikä on näkynyt myönteisenä kokemuksena (Heikka ym. 2009, 83). Kasvattaja voi ohjata lasta, mutta se täytyy tehdä mahdollisimman hienovaraisesti, lapsen oma aktiivisuus, aloitteellisuus, ikä- ja kehitystaso huomioiden, että ei vaadita liian paljon liian varhain, vaan edetään pienin askelin (Heikka ym. 2009, 46–47, 84). Kasvattaja voi esimerkiksi kertoa lapsille omista tavoitteistaan ja sen jälkeen antaa lapsille mahdollisuuden suunnitella ja ideoida toimintaa (Turja 2020). Heikka kollegoineen (2009, 55, 88) kirjoittaa, kuinka lasten ajatukset sekä selvyys heidän senhetkisestä osaamisestaan ja oppimisen mahdollisuuksistaan saadaan parhaiten kerättyä vapaasti etenevien keskusteluiden avulla.

Ympäristön ja kasvattajan tehtävä on stimuloida ja antaa lapsille mahdollisuuksia tutkivaan oppimiseen. Kun ympäristössä on eri sisältöisiä toimintanurkkauksia ja toiminnoissa sekä tehtävissä avoimet päämäärät, jää lapsille enemmän mahdollisuuksia toimia ja toteuttaa itseään yksilöllisten intressien, taitojen ja ymmärryksen mukaan. (Heikka ym. 2009, 26, 35). Lasten osallisuus ja aktiivinen toiminta yhteiskunnassa vahvistuu varhaiskasvatuksessa opittujen tietojen ja taitojen myötä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14). Kasvattajien ollessa valmiita joustamaan toiminnoissa sekä ottamaan lapset mukaan toiminnan ja ympäristön suunnitteluun, valintoihin, päätöksen tekoon, toteutukseen ja arviointiin, takaa se varmemmin lasten yksilöllisyyden toteutumisen (Heikka ym. 2009, 35, 61; Turja 2020). Turjan (2020) mukaan tällaisen osallisuuden toteutumisen perusedellytyksiä ovat kasvattajan ja lasten luottamus itseensä ja toisiinsa, kieli ja keinot kommunikoida, lasten tiedonsaanti sekä materiaaliset resurssit, joita myös lapset pääsevät hyödyntämään ja kehittämään.

2.2 Tiedon aktiivinen rakentaminen

Kuten edempänä mainitsin, ovat John Dewey sekä konstruktivismi olleet lähtökohtina ilmiöpohjaisen oppimisen lisäksi monille luvussa 2.3 mainittavista pedagogisista lähestymistavoista. Tässä luvussa kerron lyhyesti näiden lähtökohtien taustoista.

2.2.1 John Deweyn kasvatustilfilosofia

John Dewey oli yksi 1900- luvulla syntyneiden vapaus- ja toimintapedagogiikkojen kehittäjiä (Ilmiöopas 2014, 14–15) ja häntä pidetään yhtenä tärkeimpänä amerikkalaisena filosofina (Dodd- Nufrio 2011; Sutinen 2013). Dewey korosti kasvatuksen lähtökohtina oppimisen yhteisöllisyyttä sekä yksilön omaa aktiivisuutta ja hänen kasvatustilfilosofiansa avainkäsitteenä on pidetty tekemällä oppimista (Väkevä 2011, 70, 71). Deweyn filosofian kulmakiviä ovat kasvu ja kokemus koska, kun henkilöllä on tarve mukautua ja muuttaa toimintamallejaan, on hänen huomioitava entiset kokemuksensa ja opittava niistä. Ilman mukautumista ei opita uusia toimintatapoja ja silloin yksilön kasvu loppuu, koska kasvu tapahtuu juuri niissä tilanteissa, joissa sallitaan mukautuvuus sekä toimintatapojen syntyminen, kehittyminen ja muuttuminen. (Sutinen 2013.)

Deweyn filosofian mukaan oppiminen tapahtuu erilaisissa ympäristöissä, jolloin oppimisen ja koulun ei saisi olla vain teoreettista vaan koulu tarjoaa kehyksen, jossa oppimisen voi upottaa vuorovaikutustilanteisiin, arjen toimintoihin ja päätöksen tekoon, jolloin se auttaa lasta sekä aktiivisen roolin ottamisessa, että kehittymään yksilöinä ja kansalaisina (Ilmiöopas 2014, 12; Lonka 2018; Sutinen 2013; Väkevä 2011, 72). Deweyn näkemyksen mukaan henkilökohtainen kiinnostus tosielämään yhdistettävään aiheeseen lisää lapsen panostusta. Oppimistieteiden tutkijat ovat viimeisten vuosikymmenten aikana kehittäneet ja tarkentaneet tätä näkemystä niin, että aktiivisella tutkimuksella lapset pääsevät syvempään ymmärrykseen. (Krajcik & Blumenfeld 2006, 318.)

2.2.2 Konstruktivismi

Lonka (2018), Kronqvist (2020) ja Dodd-Nufrio (2011) tuovat esiin oppimiseen johtavan lapsen ja ympäristön välisen kanssakäymisen tärkeyden konstruktivistisessä ja sosiokonstruktivistisessä teoriassa. Konstruktivistisessä oppimisteoriassa oppiminen nähdään niin, että aiempaan tietorakenteeseen sovitetaan uusia kokemuksia ja tietoja (Ilmiöopas 2014, 16). Konstruktivistisen oppimismallin ajattelussa hyödynnetään lapsen kokemuksia painottamalla hänen aktiivista työskentelyä, ajattelua sekä omaehtoista oppimistyötä, jolloin lapsen tutkiva ja kokeileva toiminta korostuu, mikä osaltaan auttaa heitä saavuttamaan syvemmän ymmärryksen (Ilmiöopas 2014; Kronqvist 2020; Krajcik & Blumenfeld 2006, 318). Saavuttaakseen tämän ymmärryksen, on lasten yhdistettävä tieto ja toiminta niin, että he kykenevät tekemään ratkaisuja, selittämään ilmiötä, yhdistämään uusia ideoita ja ratkaisemaan ongelman, jolloin he pääsevät myös harjoittelemaan tosielämässä tarvittavia taitoja. (Krajcik & Blumenfeld 2006, 319.)

2.3 Oivaltava ja tutkiva oppiminen

Lonka (2015, 234–235) puhuu kirjassaan oivaltavasta oppimisesta kirjottaessaan tutkivasta oppimisesta, ongelmalähtöisestä oppimisesta, ilmiöpohjaisesta oppimisesta sekä projektioppimisesta, itse lisään samaan listaan vielä Reggio emilia -pedagogiikan. Hänen mukaansa näiden lähestymistapojen käyttöä helpottaa uudenlaiset tietokäytännöt sekä teknologiset apuvälineet, mutta samalla hän muistuttaa, että ne eivät saa olla pääosassa, vaan pedagogisista lähtökohdista käsin toimiminen (Lonka 2015, 234–235). Lähestymistapoja yhdistää se, että niissä on kiinnostava kysymys, tapaus tai ongelma, jota yhdessä ratkaistaan ja kaikissa on tarkoituksena käyttää tätä ongelmaa sytyttämään kiinnostus oppimiseen (Lonka 2015, 235). Lipposen (2020) mukaan oppiminen käynnistyy, kun jotain ei tiedetä, jolloin siitä esitetään kysymys. Pieniltä lapsilla tämä taito kyselylle ja ihmettelyle löytyy, koska he ovat luonnostaan uteliaita, ja he pääsevät osallisiksi omaan oppimiseen, kun kasvattajat muistavat, että he antavat myös lapsille mahdollisuuden etsiä ja luoda selityksiä näille kysymyksille (Lipponen 2020). Kun lapsi kokee

pohdintansa ja ihmettelynsä merkityksellisiksi, säilyy hänen luontainen ihmettelynsä ja samalla oppimisen ilo vahvistu (Heikka ym. 2009, 26).

2.3.1 Reggio Emilia

Reggio emilia -pedagogiikka on saanut alkunsa 1960-luvun Italiassa, sen isäksi kutsutaan Loris Malaguzzia (1921–1994) ja siinä on vaikutteita sekä John Deweyn (1859–1952) filosofiasta, että sosiokonstruktivismista (Dodd-Nufrio 2011). Reggio emilian yhteydessä puhutaan lapsen sadasta kielestä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja näillä Loris Malaguzzi tarkoitti tiedon rikkautta, viehättymistä sekä intohimoa (Wallin 2000, 90). Dodd-Nufrio (2011) tuo esiin tärkeimpinä teemoina, että lapset nähdään positiivisessa valossa, he ovat kykeneviä ja luottavaisia sekä lapset rakentavat itse omaa tietämystään. Kasvattajan tehtävä on olla lähinnä havainnoitsijana, pysyä etäällä, mutta kuitenkin läsnä (Wallin 2000, 88). Reggio emilian ajatuksen mukaan esikoulu on paikka, jossa ei vain välitetä tietoa, vaan lapset voivat rakentaa omaa oppimistaan, koska kaikissa heissä on potentiaalia oppia (Dodd-Nufrio 2011).

Reggio emilia nojaa teematyöskentelyyn luoden mahdollisuuden tutkia monipuolisesti erilaisia näkökulmia ja toimintatapoja käyttäen valittua ilmiötä (Heikka ym. 2009, 34). Tutkittavat teemat voivat nousta lapsilta tai heidän ja kasvattajien yhteisistä kokemuksista, jolloin niiden ollessa lähellä lasten arkea ja heitä kiinnostavia on se heille merkityksellistä ja mielenkiintoa herättävää (Heikka ym. 2009, 34; Hong, Shaffer & Han 2017). Hong'n ja kollegoiden (2017) sekä Kronqvistin (2020) mukaan Reggio emiliassa suunnitellaan ensin oppimisympäristö ja sen jälkeen varmistetaan oppimisen edistyminen ja syventyminen tarkkailemalla ja dokumentoimalla laajasti lasten toimintaa, koska sen avulla tuetaan heidän oppimistansa. Näitä kerättyjä tietoja tarkastellaan koko oppimisprojektin ajan, jolloin kasvattaja voi ennustaa lapsen oppimisen suunnan ja tarvittaessa miettiä tapoja laajentaa projektia esimerkiksi tuomalla esiin uusia kysymyksiä (Hong et al. 2017). Päivän aikana tehtyjä dokumentointeja laitetaan näkyville seinille, jolloin sekä lapset, vanhemmat, että henkilökunta voivat niitä katsella (Wallin 2000, 39).

2.3.2 Tutkiva oppiminen

Tutkivan oppimisen (engl. investigative learning) malli esiteltiin 1999 Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004) kirjan ensipainoksessa. Lipposen (2020) mukaan tutkiva oppiminen on osallistavaa oppimista ja pedagogiikkaa, jolla pyritään tukemaan ja kehittämään lapsen kykyä suunnitella ja toteuttaa erilaisia asioita. Hakkarainen kollegoineen (2004, 369) huomauttaa, että avointen ja monimuotoisten ongelmien ratkaiseminen yhteistyössä muiden kanssa on asia, johon tulevaisuuden lasten on pystyttävä. Tutkivassa oppimisessa perusajatuksena on tutkiva ote erilaisiin ilmiöihin keskiössä ollen ihmettely, kysyminen, keksiminen ja selitysten luominen, asiat, jotka tulevat pienille lapsille luonnostaan (Lipponen 2020). Lipponen (2020) ja Lonka (2015, 235) kirjoittavat, että tutkimuksen hyvinkin avoin ongelma voi lähteä joko lapsilta tai kasvattajilta, mutta tärkeää on, että lapset esittävät kysymykset. Kasvattajan tehtävä on olla ohjaajana prosessissa ilman, että hän ratkaisee sitä lasten puolesta (Hakkarainen ym. 2004, 376).

Tutkimusta toteutetaan yhteisöllisenä tutkimusprojektina, joka perustuu kysymykseen, tiedon puutteeseen tai riittämättömyyteen tai uteliaisuuteen (Lipponen 2020). Lapsia rohkaistaan ja kannustetaan luomaan omia työskentelyteorioita, joista keskustellaan yhdessä, jolloin pyritään luomaan kulttuuri, jossa lapset uskaltavat tuoda omat mielipiteet, ajatukset ja johtopäätökset esiin (Lipponen 2020). Koska tavoitteena on asian ymmärtäminen ei pintapuolinen asioiden läpi käyminen riitä vaan monialaisessa prosessissa haetaan työskentelyteorioiden luomisen jälkeen tietoa erilaisista lähteistä, erilaisia kokeita tekemällä tai aiheen asiantuntijoita kuuntelemalla ja prosessin edetessä arvioidaan kriittisesti sekä omaa, että toisten edistymistä ja tavoitteiden saavuttamista. Tutkimuksen valmistuttua voidaan se esitellä esimerkiksi toisille lapsille tai vanhemmille. (Lipponen 2020.)

2.3.3 Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustainen oppiminen (engl. problem-based learning, PBL). ei ole mikään uusi asia, koska se on paikoin ollut maailmalla käytössä jo lähes 40 vuotta, Suomessa vuodesta 1994 lähtien (Poikela 2002; Poikela & Nummenmaa 2002;

Lonka 2018). Poikelan ja Nummenmaan (2002) mukaan Deweyn pragmatismista löytyy myös ongelmaperustaisen oppimisen juuret. Kuten ilmiöpohjaisessa oppimisessa myös ongelmaperustaisessa oppimisessa lapset toimivat itsenäisesti pienissä ryhmissä pyrkien omalla toiminnallaan löytämään vastauksen esitettyyn tosielämän ongelmaan, johon ei ole yhtä oikeaa vastausta. Tämä esitetty ongelma lähtee yleensä lasten kokemuksista tai tapauksesta, jota olemassa olevan tiedon avulla ei pystytä ratkaisemaan, jonka jälkeen valitusta aiheesta keskustellaan, mietitään mitä ongelmasta jo tiedetään ja mitä tietoa vielä tarvitaan, esitetään kysymyksiä ja analysoidaan niitä yhdessä. (Zhang et al. 2011; Poikela 2002; Poikela & Nummenmaa 2002; Lonka 2018.) Tällä tavoin lapsilla on aktiivinen rooli oman oppimisen ja osaamisen kehittämisessä sekä mahdollisuus harjoitella ryhmätyötaitoja ja uuden tiedon luomista tiimissä (Lonka 2018).

Kasvattajan tehtäväksi jää ohjata lapsia tarjoamalla heille tarvittavia resursseja, edistämällä heidän omaehtoista oppimistaan, ohjaamalla lasten välistä keskustelua sekä suunnittelemalla tarkoituksen mukaista toimintaa. On kuitenkin muistettava, että aina kokemus ei johda uuden oppimiseen, esimerkiksi, jos lasten kysymykset eivät ole ongelman kannalta merkityksellisiä tai niiden tutkiminen ei käytännössä onnistu. (Zhang et al. 2011; Poikela & Nummenmaa 2002.) Koska kyseessä on monialainen, ja oppimiseltaan kokonaisvaltainen prosessi ei ongelmaperustaisen oppimisen arviointi voi perustua yhteen osa-alueeseen, vaan lapsen kokonaisvaltaiseen osaamiseen (Poikela & Nummenmaa 2002).

2.3.4 Projektioppiminen

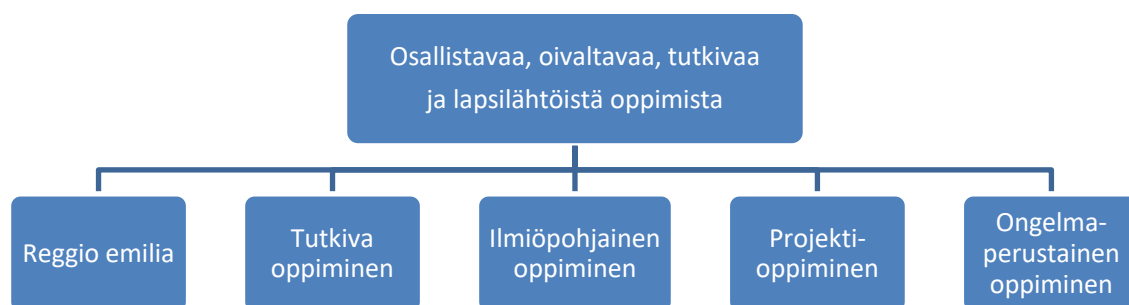
Myös projektioppiminen (engl. project-based learning, PBL) on saanut vaikutteita John Deweyn kirjoituksista sekä konstruktivismista (Krajcik & Blumenfeld 2006, 318). Projektioppiminen on lapsilähtöinen lähestymistapa, jossa kasvattajan tehtävänä on olla avustajana ja valvojana (Bell 2010). Krajcik'n ja Blumenfeld'n (2006, 321) mukaan oppimistavoitteet, yhteistyö, oppimisteknologia, ohjaavat kysymykset, tieteellisiin käytäntöihin sitoutuminen sekä tuotokset ovat projektioppimisen keskeisimpiä piirteitä. Projektioppimisen avulla lapset voivat paremmin saavuttaa asiayhteyteen liittyviä, kestävämpiä tuloksia. Saadessaan itse

valita tutkittavan ongelman, valitsevat he usein tärkeitä ja mielekkäitä aiheita, jonka lisäksi oppimistulosta edistää myös se, kun kasvattajat, lapset ja muut yhteisön jäsenet työskentelevät yhdessä jaetun ymmärryksen rakentamiseksi. (Krajcik & Blumenfeld 2006, 318, 319; Gary 2015; Bell 2010.) Materiaalit tai kasvattajat eivät luo lapselle uutta tietoa, vaan se rakentuu tutkimisen, havainnoinnin, uuden keksimisen, uuden ja vanhan yhdistämisen, vuorovaikutuksen ja keskustelujen kautta (Krajcik & Blumenfeld 2006, 318–319). Joidenkin lasten voi olla kuitenkin aluksi vaikea ymmärtää arviointia ja sitä, että itse lopputulosta tärkeämpää on projekti kokonaisuutena (Gary 2015; Bell 2010).

Projektioppiminen hyötyy ryhmätilasta, jossa lapsi pääsee vapaasti ja luovasti kokeilemaan uusia ideoita ja keskustelemaan niistä sekä haastamaan toisten ideoita, tutkimaan kysymyksiä ja ehdottamaan hypoteeseja tai selityksiä (Krajcik & Blumenfeld 2006, 318; Gary 2015). Projektioppiminen tarjoaa tilannesidonnaisen oppimisen kautta lapsille tosielämän tuntua, jolloin he voivat hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan, joita he arvioivat ja soveltavat ollessaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Gary 2015; Bell 2010).

Edellä mainitut pedagogiset lähetymistavat sekä seuraavaksi kuvailtava ilmiöpohjainen oppiminen painottavat kaikki lapsilähtöistä toimintaa, jossa lapsi on osallisena oppimisen kaikissa vaiheissa, aktiivisesti toimien ja tutkien yhteistyössä toisten lasten sekä kasvattajien kanssa (kuvio 1).

KUVIO 1. Osallistavien pedagogisten lähestymistapojen yhteys



3 ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN

Tässä luvussa kerron tarkemmin ilmiöpohjaisesta oppimisesta, sekä teoriaa sen toteutuksesta. Ensimmäisessä alaluvulla käyn lyhyesti läpi varhaiskasvatuksen näkökulmaa. Toisessa alaluvussa paneudun tarkemmin ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja kolmannessa alaluvussa käyn läpi ilmiöpohjaisen oppimisprosessin etenemistä. Etsiessäni tietoa ilmiöpohjaisesta oppimisesta tulivat eteeni käsitteet ilmiöpohjainen oppiminen, ilmiölähtöinen oppiminen sekä ilmiöoppiminen. Nähdäkseni näissä käsitteissä ei ole merkittäviä eroja, ja koska englanniksi termi on *phenomenon-based learning (PhBL)*, suomennettuna ilmiöön pohjautuva/ perustuva oppiminen, käytän tässä tutkimuksessa käsitettä ilmiöpohjainen oppiminen.

3.1 Uteliaisuus ja leikki ilmiöpohjaisen oppimisen lähtökohdina

”Mistä tämä lasi on tehty?” saattaa pieni lapsi kysyä kesken ruokailun. Lapset ovat luonnostaan uteliaita pohtijoita, joiden mieli on avoin ja ihmettely on aitoa, varsinkin kolmen vuoden iässä heillä on paljon kysymyksiä. Elleivät kasvattajat tartu tähän uteliaisuuteen ja näihin kysymyksiin, päättyy heidän filosofisten kysymysten esittäminen. (Lonka ym. 2015, 52; Lonka 2018; Heikkinen 2021, 12.) Kasvattajan prosessoidessa aktiivisesti lapsen kanssa tietoa ja antaessa tilaa kysymyksille ja ajattelulle, on se tehokkaampaa, kuin kasvattajan kertoma vastaus lapsen istuessa passiivisesti kuuntelemassa. Lasten aivot ja ajatusmallit eivät ole niin muovautuneet, kuin aikuisten, joten lapset toimivat enemmän aistiensa, kuin ymmärryksensä mukaan. (Lonka 2018; Bobrowsky 2018; Heikkinen 2021, 12.) Varhaiskasvatuksessa ei tulisi oppimista rajoittaa tiettyyn toimintaan tai tilanteeseen, koska aivojen kehittymiseen vaikuttavat vuorovaikutus, tunteet, toiminta ja kokemukset, jolloin jokainen hetki on mahdollisuus kasvulle ja oppimiselle (Heikkinen 2021, 12).

Ilmiöpohjaista oppimista suunniteltaessa täytyisi huomioida, että se mahdollistaa lasten leikit (Heikkinen 2021, 58). Lapset toimivat yleensä mieluummin ryhmässä, kuin yksin, koska aktiivinen osallistuminen vähentää eristyneisyyttä ja kilpailua, motivoi, innostaa ja sitouttaa yhteistyöhön, mutta suuri ryhmä voi tuntua kuormittavalta, jolloin suositaan pienryhmätoimintaa (Heikkinen 2021, 54-55; Bobrowsky 2018). Ryhmässä leikin elementit löytyvät usein nopeasti ja niissä on nähtävillä paljon ilmiöpohjaiseen oppimiseen yhdistettäviä toimintoja, kuten pohtimista, neuvottelua, suunnittelua sekä toisten auttamista (Lonka ym. 2015, 52; Heikkinen 2021, 55). Leikkeihin sekoittuu helposti nähtyjä ja koettuja asioita, ja usein vilkkaan mielikuvituksen johdosta voi todellisuuden erottaminen mielikuvituksesta olla vaikeaa, mutta mielikuviutus myös auttaa yhdistämään leikin ilmiöpohjaiseen oppimiseen (Lonka ym. 2005, 52; Lonka 2018; Heikkinen 2021, 37).

3.2 Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen?

Ilmiöpohjaisen oppimisen perusta on lasten aiemmissa kokemuksissa ja havainnoissa sekä lasten aktiivisessa osallisuudessa kokonaisvaltaisen, eri tieteenalat ylittävän prosessin vaiheisiin (Lonka 2018; Bobrowsky 2018). Ilmiöpohjaista oppimista on jossain määrin käytetty suomalaisissa kouluissa jo 1980-luvulta saakka (Sahlberg 2015), mutta 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016, 17, 31-32) mukaan opetuksen toteutuksessa on huomioitava lapsi aktiivisena toimijana ja opetuksessa on oltava vuoden aikana vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus.

Lasten rooli. Kuten edellä mainitsin, liittyvät aiemmat kokemukset ja havainnot ilmiöpohjaiseen oppimiseen, joten kun on päätetty mitä ilmiötä lähdetään tutkimaan, on jokaisella osallistujalla siitä jokin ajatus. Projekti on kuin palapeli, jonka keskiössä on lasten määrittämä ilmiö, ja tätä palapeliä lähdetään yhdessä kasamaan niin, että jokainen tuo mukaan henkilökohtaisen tietämyksensä aiheesta. (Lonka ym. 2015, 55; Lonka 2018.) Ilmiöpohjaisessa oppimisessa vuorovaikutus

on tärkeää, kun uusia oivalluksia jaetaan ja eteen ongelmia ratkotaan yhdessä, jolloin syntyy niin yksilöllistä, kuin jaettua ymmärrystä (Lonka ym. 2015, 56). Usein lasten saadessa itse päättää, mitä lähdetään tutkimaan, paneutuvat he aiheeseen syvemmin ja ovat motivoituneempia oppimaan, ja heidän paneutuessaan syvemmin aiheeseen, voi se nostaa pintaan myös moraalisia ja filosofia kysymyksiä. Sen sijaan, että kasvattaja suoraan vastaisi näihin kysymyksiin, tulisi hänen ensin kysyä mitä lapset niistä ajattelevat. (Lonka 2018; Bobrowsky 2018.) Bobrowsky'n (2018) mukaan lasten keskeinen keskustelu on tärkeää, koska he kuuntelevat toisiaan enemmän, kuin kasvattajaa. Motivaation syntymisen lisäksi ilmiöpohjainen oppiminen tavoittelee aidon uteliaisuuden ja kiinnostuksen ohjaamaa, aktiivisen osallistumisen kautta tapahtuvaa oppimista (Lonka ym. 2015, 59).

Lonka ja kollegat (2015, 61) sekä Lonka (2018) tuovat esiin, että innostuksen ja motivaation lisäksi ilmiöpohjainen oppiminen saattaa aiheuttaa myös negatiivisia tunteita kuten turhautumista, epävarmuutta, sekavuutta, epäselvyyttä tai jopa ahdistusta. Nämä voivat johtua esimerkiksi siitä, että lapsi joutuu venyttämään aiempaa henkistä aktiivisuuttaan ja tietämystään tai hänellä on vaikeuksia uuden näkökulman vastaanottamisessa. Osa ilmiöpohjaista oppimisprosessia on, että lapsi oppii pärjäämään näiden tunteiden kanssa, mutta niiden käydessä liian voimakkaiksi, oppimista ei tapahdu. (Lonka ym. 2015, 61; Lonka 2018.) Varsinkin pienempien lasten kanssa, jotka vielä harjoittelevat tunteiden käsittelyään, on kasvattajan oltava herkkänä näiden tilanteiden varalta. Jos taas oppilas löytää tasapainon oman taidot, koettujen haasteiden sekä mielenkiinnon välillä, voi hän saavuttaa niin kutsutun flow- tilan (Lonka ym. 2015, 61; Lonka 2018).

Kasvattajan rooli. Heikkinen (2021, 9) toteaa, että alkuun ilmiöpohjainen oppiminen voi tuntua vieraalta ja työläältä, mutta harjoittelu, kärsivällisyys ja aika auttavat. Lapset tarvitsevat tilaa ihmettelylle ja kysymyksille ja kasvattajan tehtävä on luoda tähän mahdollisuus (Heikkinen 2021, 10). Hän toimii mahdollistajana, joka tukee lapsia prosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa muistaen, että vastuu toiminnasta on kuitenkin viime kädessä hänellä (Lonka

ym. 2015, 63; Heikkinen 2021, 10). Kasvattajan on autettava lapsia kehittämään yhteistyötaitojaan ja sietämään monenlaisia tunteita tätä palapeliä kasatessa, koska joskus käy niin, että kaikkien palat eivät siihen sovi ja tällöin täytyy lasten kanssa harjoitella kompromissin tekemistä, muiden näkökulman huomioimista ja kunnioittamista sekä omista tavoitteista luopumista (Lonka ym. 2015, 51; Lonka 2018). Joskus käy myös niin, että kaikki eivät ole aluksi kiinnostuneita samasta aiheesta, jolloin kasvattajan tehtävä on pyrkiä herättelemään mielenkiintoa vähitellen ja kun ilmiön tutkiminen etenee, auttaa luomaan uusia oivalluksia sekä ylläpitämään mielenkiintoa prosessin ajan. (Lonka ym. 2015, 54; Lonka 2018). Sen lisäksi, että on tuettava lapsia erilaisten tunteiden kanssa, täytyy kasvattajan varmistaa prosessin eteneminen auttamalla lapsia asioiden yhteen nivomisessa ja järjestämisessä, ja pystyäkseen tähän on kasvattajalla oltava ymmärrystä eri tieteenaloista sekä peruskäsitteistä (Lonka ym. 2015, 62; Cantell 2016, 162; Juuti ym. 2015, 82).

Ilmiöpohjainen oppiminen ei täysin syrjäytä ainekohtaista oppimista, vaan elää sen rinnalla, koska lasten täytyy voida kartuttaa kunkin oppiaineen käsitteitä, eikä se ole ratkaisu kaikkiin ongelmiin. Ilmiöpohjaista oppimista voi toteuttaa myös kevennetysti, riippuen ryhmän tarpeesta, jos se ei esimerkiksi ole valmis määrittelemään kaikkia tarvittavia parametrejä, voidaan heille antaa valmiiksi tutkittava aihe. (Lonka ym. 2015, 73; Lonka 2018; Cantell 2017; Ilmiöopas 2014.) Myös kasvattajan pedagoginen tyyli vaikuttaa siihen, miten hän toteuttaa ilmiöpohjaista oppimista, mutta sen tavoitteet ja rooli ovat kuitenkin erilaiset verrattuna opettajajohtoiseen, ennalta suunniteltuun toimintaan verrattuna, jossa vain painetaan asioita mieleen (Lonka 2018; Bobrowsky 2018).

3.3 Ilmiöpohjaisen oppimisprosessin eteneminen

Ilmiöpohjaisen oppimisprosessin etenemiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan se on luova prosessi, joka alkaa kysymyksistä, jotka johtuvat aidosta ongelmasta ja havainnosta. Ongelman aitous varmistaa se, että lapsi kokee omistajuutta prosessiin ja näin on valmis sitoutumaan siihen. (Lonka ym. 2015, 72; Lonka 2018.)

Aiheen valitseminen. Kun aloitetaan ilmiöpohjaista oppimisprosessia, on tärkeää, että kasvattaja pystyy luomaan turvallisen ja innostavan ilmapiirin, jossa jokainen lapsi uskaltaa ilmaista mielipiteensä ja ajatuksensa. Ilmiön määrittely saattaa olla prosessin vaikein vaihe, koska kaikille on annettava mahdollisuus osallistua ilmiön tai tutkimuskysymyksen määrittelyyn, mitään ideoita hylkäämättä. (Lonka ym. 2015, 59; Lonka 2018.) Valittava ilmiö voi olla mitä tahansa, mutta valinnassa täytyy kuitenkin huomioida se, että se on riittävän laaja ja monipuolinen tarjoten mahdollisuuden monialaiselle tutkimukselle (Lonka ym. 2015, 71; Bobrowsky 2018; Ilmiöopas 2014).

Oppimistavoitteet. Ilmiön määrittämisen jälkeen on vuorossa oppimistavoitteiden, sekä mahdollisesti myös arviointikriteerien, asettaminen. Jokaisella lapsella on omat vahvuutensa, mielenkiinnon kohteensa sekä oppimistavoitteensa, joten heidät on hyvä jakaa näiden mukaan ryhmiin, joissa jokaisella on oma tehtävä ja rooli. (Lonka ym. 2015, 57; Lonka 2018.)

Tutkimustehtävän suorittaminen. Kun tavoitteet on asetettu ja ilmiön tutkiminen aloitettu on kasvattajan tehtävä varmistaa, että oppimisprosessi etenee kohti tavoitteita ja lapset saavat tarvitsemansa tuen. Ilmiöpohjaisessa oppimisessä lopputulosta tärkeämpää on itse prosessi, se että prosessia arvioidaan matkan varrella ja saavutettuja tavoitteita dokumentoidaan, jolloin lasten mielenkiinto ja halukkuus syventää oppimista lisääntyisi. (Lonka 2018.) Ilmiöpohjainen oppiminen ei ole paikkaan sidottua, vaan oppiminen voi tapahtua missä tahansa paikassa, joka ryhmän mielestä sopii ilmiön tutkimiseen, tai vaihtoehtoisesti ryhmä voi kutsua alan asiantuntijan vieraakseen. Retkiä voi tehdä myös pienryhmissä eri paikkoihin, jolloin he voivat palatessaan jakaa oppimansa asiat muiden kanssa ja niistä voidaan ryhmänä keskustella. (Lonka ym. 2015, 57.)

Arviointi. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa arviointia tehdään koko prosessin ajan ja kaikkien osallistujien kesken, ja jonkun huomattavaa muutettavaa, on siitä keskusteltava (Lonka 2018). Lasten työskennellessä opettajan tehtävä on seurata prosessin etenemistä ja samalla suorittaa omaa arviointia siitä, miten lapset toimivat (Bobrowsky 2018). Arvioinnissa huomioidaan muun muassa seuraavia asioita: löydettiinkö vastaus kysymykseen, joka esitettiin, olivatko työskentelytavat tarkoituksenmukaisia, ymmärsivätkö lapset ilmiön ja omistautuivatko he tutkimukselle. Jos nämä arvioitavat asiat on käyty lasten kanssa läpi projektin alussa, on heidän helpompi arvioida niitä matkan varrella. (Lonka ym. 2015, 66; Lonka 2018.) Tässä tuki täytyy huomioida lapsen kehitystaso ja keskustella arvioitavista asioista niin, että lapset ne ymmärtävät.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyen sekä mitä varhaiskasvatuksen kasvattajat kokevat onnistuneina ja mitä haasteellisina asioina ilmiöpohjaista oppimista toteuttaessa. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatusta kyselystä ja se on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni aiheena on ilmiöpohjainen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni tavoitteenani on saada tarkempaa tietoa, miten ilmiöpohjaisen oppimisen käyttö toteutuu varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ilmiöpohjaisen oppimisen. Tutkimukseni kuuluu varhaiskasvatuksen tieteenalaan tutkimukseni kohdistuessa varhaiskasvatuksen piirissä työskentelevään henkilöstöön.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen?
2. Mitkä asiat varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee onnistuneina tai haasteellisina ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on avata sitä, miten ilmiöpohjaista oppimista toteutetaan varhaiskasvatuksessa sekä tuoda esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ilmiöpohjaisen oppimisen onnistumisista sekä haasteista.

Tutkimus on analysoitu empiiristä lähestymistapaa käyttäen koska pyrin varhaiskasvatuksen kasvattajille suunnatun kyselyn avulla selvittämään, miten ilmiöpohjaista oppimista toteutetaan varhaiskasvatuksessa ja tutkimusraportissa tuon esiin, miten olen kerännyt ja analysoinut aineiston, kuten Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan empiirisen analyysissä tehdään. Tutkimuksessa pyrin myös varhaiskasvatuksen kasvattajille suunnatun kyselyn avulla selvittämään miten he kokevat ilmiöpohjaisen oppimisen käytön, jolloin tutkimuksessa on myös fenomenologisia piirteitä. Fenomenologisen tutkimuksen avulla pyritään selvittämään muun muassa haastattelua käyttämällä, miten ihmiset kokevat jonkin ilmiön sekä miten he kuvailevat ja ymmärtävät sen (Patton 2002, 104–107).

4.3 Tutkimusaineisto

Aineistoni koostuu Google Forms- sivuston kautta toteutetusta kyselystä (ks. liite 1). Tutkimukseni kyselyyn vastasi 21 varhaiskasvatuksessa työskentelevää kasvattajaa, jotka käyttävät tai ovat käyttäneet ilmiöpohjaista oppimista työssään, jolloin heillä on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kyselyyn vastanneilla varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on kokemusta ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisesta 1-30 vuotta. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, riittää siinä pienempi aineisto koko minkä puolestaan voi lisätä saadun tiedon syvällisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018; Patton 2002, 14). Puhtaaksi kirjoitettua aineistoa haastatteluista kertyi 20 sivua (Book Antique, fonttikoko 12, riviväli 1,5). En tunne kyselyyn vastanneita henkilöitä ja kyselyn vastaukset talletuvat anonyymisti. Käytän tutkimuksessa suoria lainauksia vastauksista, joihin nimet on keksittyjä. Kysely toteutettiin huhti- toukokuussa 2021.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaiheen valittuani päädyin siihen, että paras tapa saada tietoa on kerätä kokemuksia suoraan ilmiöpohjaista oppimista käyttäviltä varhaiskasvatuksen kasvattajilta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston hankintatavaksi valikoitui ky-

sely, koska koin sen toimivaksi vaihtoehdoksi kokemusten ja mielipiteiden keräämiseen, lisäksi sen avulla pystyn keräämään helpommin isommalta joukolta tietoa. Patton´n (2002, 4) mukaan haastatteluiden avulla voidaan kerätä henkilöiden tietoa, tuntemuksia, kokemuksia sekä mielipiteitä tutkittavasta aiheesta. Tässä tapauksessa käytän kyselyä Patton´n kuvaamaan tarkoitukseen. Pysin muotoilemaan kyselyyn laittamani kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jolloin ne eivät liikaa sitoisi tai rajoittaisi vastaajien vastauksia. Avointen kysymysten on tarkoitus auttaa tutkijaa ymmärtämään vastaajan näkökulma (Patton 2002, 21).

Kyselyn lisäksi laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi, haastattelu sekä erilaiset dokumenteista kootut tiedot (Tuomi & Sarajärvi 2018; Patton 2002, 4), mutta koronapandemiasta johtuen en toteuttanut havainnointia tai haastattelua. Lisäksi ajattelin, että tutkimuksessa olisi mukana myös lasten ja vanhempien kokemuksia ilmiöpohjaisesta oppimisesta, mutta Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 67) toteavat, ettei tutkimuksesta ole syytä tehdä liian pitkää projektia ja tämä on ensimmäinen tutkimukseni, joten kokemuksen puutteen vuoksi rajasin tutkittavat varhaiskasvatuksen henkilöstöön

Kysely toteutettiin Google Forms- sivustolla internetkyselynä, jolloin vastaajat pääsivät linkkiä painalla suoraan kyselyyn. Saadakseni kyselyyn vastauksia, laitoin sosiaalisessa mediassa varhaiskasvatuksen kasvattajille suunnatuille sivustoille sekä oman yksikkönsä toiminnasta sosiaalisessa mediassa kertoville, ilmiöpohjaista oppimista käyttäville, varhaiskasvatusyksiköille pyynnön vastata kyselyyn, sekä linkin siihen. Sen lisäksi otin sähköpostitse suoraan yhteyttä muutamaaan ilmiöpohjaista oppimista toteuttavaan varhaiskasvatusyksikköön, mutta sen vuoksi, että ilmiöpohjaista oppimista käytetään varhaiskasvatuksessa vielä suhteellisen vähän, lisäsin yhteydenottoihini myös tutkivaa oppimista, projektioppimista sekä Reggio emiliaa toteuttavia varhaiskasvatusyksiköitä. Näihin kyselyihin laitoin vastausajaksi noin kaksi viikkoa. Patton (2002, 14) tuo esiin sen, että laadullisen tutkimuksen avulla ei kerätä yleistettävää tietoa isolta joukolta

vaan yksityiskohtaisempaa ja syvempää tietoa pieneltä ryhmältä. Pienestä tarpeesta huolimatta kyselyyn vastaajien löytyminen oli melko haasteellista. En määrittänyt saturaatiopistettä etukäteen, mutta voin todeta, että 21 vastausta oli riittävä määrä, koska vastaukset alkoivat toistaa itseään. Kun aineistoa lukee ja siitä ei tutkimusongelman kannalta tule enää uutta tietoa, vaan se alkaa toistaa itseään, voidaan puhua saturaatiosta eli aineiston kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 1998).

4.5 Aineiston analyysi

Tavoitteenani on oppia paremmin ymmärtämään ilmiöpohjaista oppimista, sekä sen käyttöä varhaiskasvatuksessa, joten valitsin tutkimukseeni laadullisen lähestymistavan, koska Hirsjärven ja kollegoiden (2009, 224) mukaan tutkimuksessa pyrittäessä jonkin asian ymmärtämiseen, käytetään yleensä laadullista analyysia sekä päätelmien tekoa. Tässä tutkimuksessa aineisto analysoidaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta ja aineistona minulla on kyselyistä keräämäni vastaukset. Koska tutkimuksessa käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, lähdetään analyysivaiheessa aineistolähtöisesti, mutta analyysia ohjaavaksi ajatuksiksi tuodaan loppuvaiheessa teoriaosassa määritelty näkemys ilmiöpohjaisesta oppimisesta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Mikä aineistossa kiinnostaa. Aloitin aineiston analysoinnin jakamalla kysymykset kahteen osaan. Ensimmäiseen tulivat ne kysymykset, jotka koskivat ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamista ja toiseen tulivat ne, joissa kysyttiin varhaiskasvatuksen kasvattajien kokemuksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen ensimmäinen askel on päättää mikä aineistossa kiinnostaa.

Aineiston litterointi. Aluksi kävin vastaukset läpi varmistaakseni, että mukaan tulevat vain ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyvät asiat, jättäen siihen kuulumat-

tomat asiat pois. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että toinen vaihe on aineiston litterointi tai koodaaminen eli siitä erotellaan ja kerätään yhteen kiinnostukseen sisältyvä aineisto, jättäen kaikki ylimääräinen pois.

Aineiston luokittelu. Käyttämäni kyselypohja jakoi yhden kysymyksen vastaukset valmiiksi allekkain, joten seuraavaksi etsin aina kyseiseen kysymykseen liittyviä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden mukaan jaoin vastaukset erilaisiin teemoihin, joista muodostin ensin alaluokkia. Alaluokkien valmistuttua etsin niistä jälleen yhteneväisyyksiä, joista muodostin yläluokkia ja viimeisenä yhdistin niistä yhden kokoavan käsitteen (Liite 2). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysin kolmas vaihe on aineiston luokittelu, tyypittely tai teemoittelu ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi. Saatuaani valmiiksi ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamista koskevaan kysymykseen liittyvän taulukon tarkastelen miten se vastaa teoriaosassa esiin tuotua tietoa, kuten Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä tehdään.

4.6 Eettiset ratkaisut

Olen tutkimusta tehdessäni huomionut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat hyvän tieteellisen käytännön ohjeet (TENK 2012). Lähetin linkin kyselyyn (ks. liite 1) sekä sosiaalisessa mediassa useampaan varhaiskasvattajille suunnatulle sivulle, toiminnastaan sosiaalisessa mediassa kertoville, ilmiöpohjaista oppimista toteuttaville, varhaiskasvatusyksiköille sekä useampaan ilmiöpohjaista oppimista, tai sen kaltaista pedagogista lähestymistapaa, toteuttavan varhaiskasvatusyksikön johtajalle, jolloin tiedossani ei ole yksittäistä vastaajaa. Linkin lisäksi laitoin viestiin saateteksti, jossa kerroin lyhyesti tutkimuksestani sekä tutkimuskysymyksistäni, jonka perusteella henkilö voi päättää onko hän kiinnostunut vastaamaan kyselyyn. Koska kyselyn vastaukset tallen-

tuivat anonymisti, on vastaajien anonymiteetti turvattu. Kyselyn alkuun laitoin lisäksi tietosuojailmoituksen, jossa muistutin vastaajaa, että hän voi keskeyttää kyselyyn vastaamisen missä vaiheessa tahansa. En tunne kyselyyn vastanneita henkilöitä, ainut yhteyteni heihin on tämä tutkimus, joten koen, että pystyn puolueettomasti käsittelemään kyselyssä esille tulevat asiat.

Kyselyaineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa. Koska kyselyvastaukset tallentuvat nimettömästi, on vastaajien anonymiteetti turvattu. Kyselyn päätyttyä vastaukset tulostetaan ja niitä säilytetään lukollisessa tilassa ja itse kysely poistetaan internetistä. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto hävitetään. Tutkimukseen lisäämäni lainaukset kyselyistä merkitsen määrittämälläni tunnisteella, jolloin heidän anonymiteettinsa säilyy.

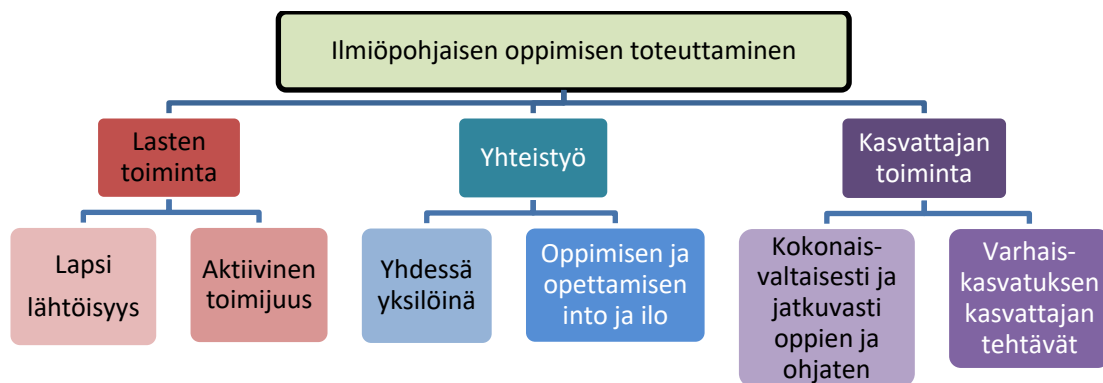
5 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset perustuvat varhaiskasvatuksen henkilöstölle laatimani kyselyn vastauksiin. Ylemmät alaluvut etenevät tutkimuskysymyksittäin ja alemmat alaluvut on jaoteltu vastauksista esiin nousseiden teemojen mukaan.

5.1 Lapsen osallisuus ja toiminnan monipuolisuus ilmiöpohjaisen oppimisen keskiössä

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen. Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksista nousi pääällimmäiseksi lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus. Lasten mielenkiinnonkohteilla ja heidän tekemillään aloitteilla oli myös suuri rooli ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisessa. Seuraavana nousi esiin ilmiöpohjaisen oppimisen laaja-alaisuus ja monipuolisuus, sekä lasten monipuoliset tiedonhankintakeinot. Neljäntenä isompana tekijänä vastauksissa näkyi varhaiskasvatuksen kasvattajien rooli ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa. Lopuksi vastauksista nousivat vielä yhteistyö, ilmiötyöskentelyn kesto, jokaisen lapsen kehitys- ja taitotason huomioiminen sekä se, kuinka lapsista lähtevä toiminta innostaa ja motivoi lapsia oppimaan. Heikkinen (2021) kuvaa tutkimusprosessin etenemistä ilmiötyöskentelynä. Koska vastauksissa oli useita vastaavia termejä, käytän selkeyden vuoksi tutkimuksen tulososiossa käsitettä ilmiötyöskentely. Näitä ilmiöpohjaisen oppimisen kulmakiviä (kuvio 2) avaam tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

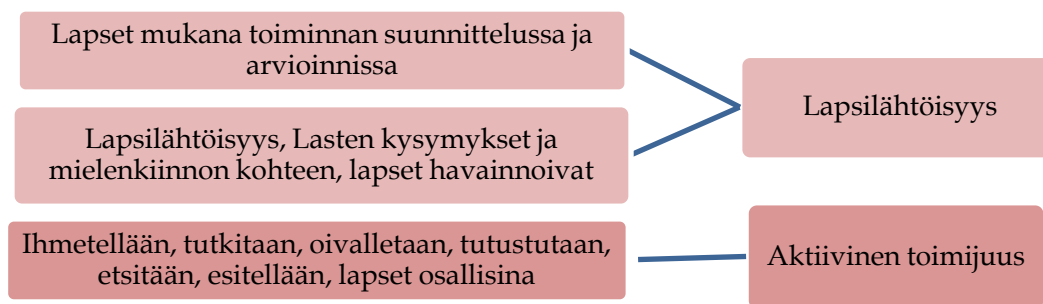
KUVIO 2. Ilmiöpohjaisen oppimisen kulmakivet



5.1.1 Lapsilähtöisyys ja aktiiviset toimijat

Lapsilähtöisyyteen ja aktiiviseen toimijuuteen kuuluvat varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatukset ovat tiivistettynä kuviossa 3, ja seuraavaksi avaan mitä niillä tarkoitetaan. Vastaajien mukaan ilmiöpohjainen oppiminen on luova toimintatapa, jossa lapsen mielenkiinnon kohteet yhdistyvät tavoitteisiin motivoivalla tavalla lasten luontaisen kiinnostuksen pohjalta. Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että aihe yleensä tulee lapsilta, mutta joskus se voi kuitenkin lähteä myös aikuisilta tai huoltajilta, jos esimerkiksi lapsen kanssa kommunikointi on haasteellista, mutta silloinkin tilanteessa on tärkeää ottaa lapset mukaan toimintaan ikä- ja taitotasolleen sopivalla tavalla. Kasvattajien mukaan lasten mielenkiinnon kohteita voi selvittää esimerkiksi kysymällä joko suoraan lapsilta tai huoltajilta, keskustelemalla lasten kanssa, havainnoimalla tai eräässä ryhmässä oli annettu lapsille kamera, jolla he saivat ottaa kuvia siitä, mikä heitä kiinnostaa. Vastauksissa nousi esiin myös se, että lapset on tärkeää ottaa aiheen miettimisen lisäksi mukaan sekä toiminnan suunnitteluun, että arviointiin. Ilmiötyöskentelyn alussa mietitään yhdessä mitä halutaan tietää ja suunnitellaan, miten vastaukset selvitetään. Ilmiötyöskentelyn edetessä voidaan välillä pysähtyä katsomaan, ollaanko sopivalla polulla ja lopuksi yhdessä pohditaan ja arvioidaan mitä opittiin.

KUVIO 3. Lapsilähtöisyyden ja aktiivisen toimijuuden tausta



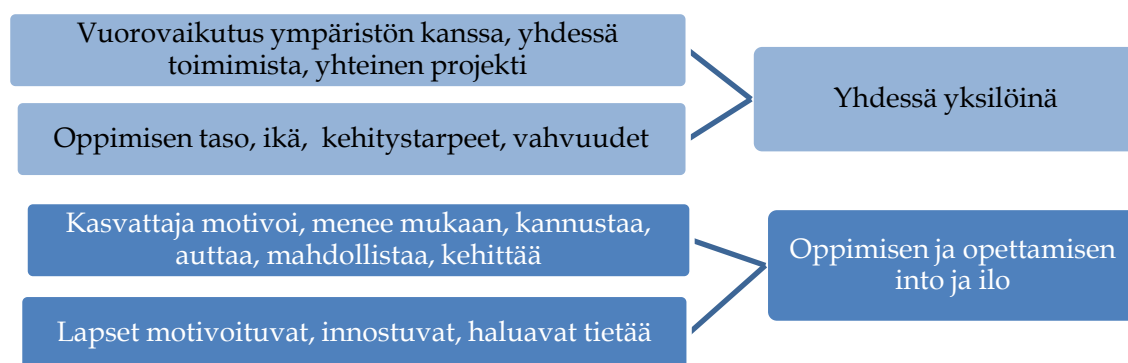
Kun lapset alkavat keräämään tietoa, sitä ei "syötetä" lapsille, vaan lapset ovat itse aktiivisia toimijoita ja kasvattaja ohjaa ja innosta lasta tutkimaan ja ihmettelemään tarjoamatta valmiita vastauksia. Juuri tutkiminen ja ihmetteleminen näkyi monessa kyselyn vastauksessa, kuten oivaltaminen, tutustuminen ja etsiminen. Mietitään yhdessä lasten kanssa, miten tietoa halutaan kerätä. Lähde-täänkö esimerkiksi vierailulle aiheeseen sopivaan kohteeseen tai pyydetäänkö alan asiantuntija kylään, vai kerätäänkö tietoa oman yksikön kesken. Lapsen päästessä itse etsimään tietoa, hän toimii aktiivisesti oman oppimisensa eteen. Kun hänen annetaan osallistua, tutustua, tutkia, ihmetellä ja kysellä, syntyy siitä oivallus, joka johtaa oppimiseen. Osa tätä oppimista on kuljetun polun dokumentointi näkyväksi sekä lapsille, että aikuisille. Kyselyyn vastanneet kasvattajat kertoivat, että ilmiötyöskentelyn voi tehdä näkyväksi lapsille esimerkiksi projekti-seinän ja perheille ryhmän blogin kautta.

5.1.2 Innostutaan oppimisesta ja ohjaamisesta yhdessä ja yksilöinä

Ilmiötyöskentelyn yhteistyön toiminta ovat tiivistettynä kuviossa 4. Jokaisella lapsella on yksilölliset tarpeensa, jotka on varhaiskasvatuksessa huomioitava. Toiset osaavat jo enemmän ja toimivat nopeammin, kun taas toiset tarvitsevat enemmän aikuisen tukea ja aikaa. Eräässä vastauksessa tuotiin esiin, kuinka lapset osasivat itse tunnistaa, montako kirjainta he ovat valmiita opettelemaan kerralla- toiset valitsivat yhden, toiset kolme. Yksilöllisten tarpeiden lisäksi on lapset muistettava myös ryhmänä. Sekä lasten keskinäinen, että lasten ja kasvattajien välinen yhteistyö ja yhdessä tekeminen nousivat tärkeänä osana esiin monissa vastauksissa muun muassa sen vuoksi, että se kehittää lasten sosiaalisia taitoja ja

lapset voivat löytää uusia ystäviä samankaltaisten mielenkiinnonkohteiden kautta. Yhden aiheen rinnalle ehdotettiin myös, että sen alle voidaan jakaa erilaisia lapsia kiinnostavia teemoja. ”Se [ilmiötyöskentelyn vaihe] vaati kärsivällisyyttä, tarkkaa työskentelyä ja kaverin apua. Mutta jo vain onnistuimme yhdessä ja se oli mahtavaa.” (Elsa).

KUVIO 4. Yksilöllisyys, yhteistyö ja oppimisen ilo



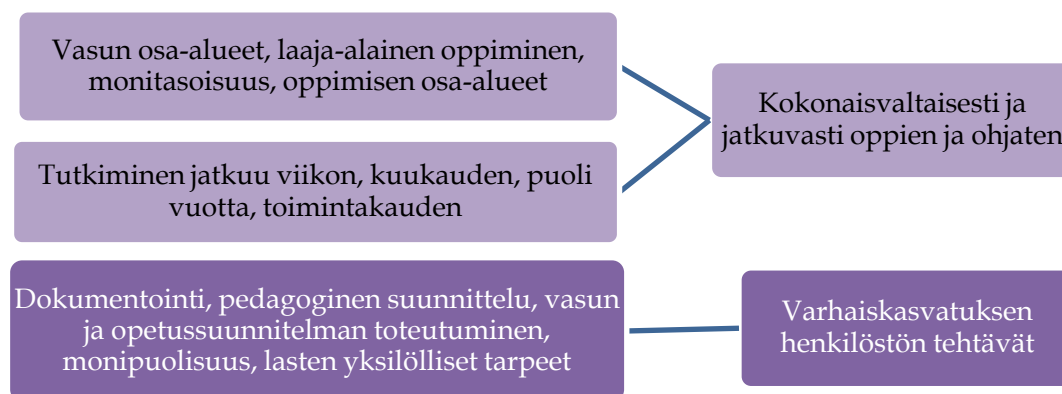
Päästessään vaikuttamaan ilmiötyöskentelyn kaikkiin vaiheisiin aina suunnittelusta alkaen, ovat lapset usein motivoituneempia osallistumaan, etsimään tietoa ja oppimaan. Myös toisten innostuksen ja oppimisen näkeminen motivoi muita lapsia oppimaan ja osallistumaan. Kyselyn vastauksissa nousi myös esiin se, kuinka kasvattajan on oltava valmiita menemään mukaan lasten toimintoihin ja ajatuksiin, rohkeutta heittäytyä ja valmiutta tarttua hetkeen. Lasten päästessä mukaan vaikuttamaan omaan oppimiseen, motivoi ja innostaa se heitä eri tavalla, mutta joskus kuitenkin voi käydä niin, että kaikki lapset eivät aiheesta innostu ja silloin on aikuisen tehtävä pyrkiä keksimään keino, jolla lapsia saisi motivoitua. Jos lasten mielenkiinto pysyy yllä ja he saavat itse olla aktiivisia toimijoita sekä vaikuttaa ilmiötyöskentelyn etenemiseen, ovat he varmemmin motivoituneita tekemään siihen liittyen erilaisia toimintoja innokkaasti.

5.1.3 Kasvattajan rooli kokonaisvaltaisessa oppimisessa

Vaikka lapset pääsevät vaikuttamaan laajasti ilmiötyöskentelyyn, kuten sen keston, on varhaiskasvatuksen kasvattajilla kuitenkin tehtäviä, jotka heidän täytyy

huomioida. Nämä asiat löytyvät tiivistettynä kuviosta 5. Työskentelyn edetessä on huomioitava, että oppiminen on monipuolista ja siinä tulee käytyä läpi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30-38) mainitut oppimisen alueet, varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 23-24) mainitut laaja-alaisen osaamisen alueet, kuten myös jokaisen lapset yksilölliset tarpeet. Vastausten perusteella kokonaisvaltaisuutta, laaja-alaisuutta ja oppimisen osa-alueita täytyy välillä miettiä enemmän ja joskus ne taas tulevat käytyä läpi aivan vahingossa. Ilmiötyöskentelyn kesto voi olla hyvin vaihtelevaa, osa vastaajista kertoi, että työskentely kesti viikon, toisilla kuukauden ja yksi sanoi, että sama aihe voi jatkua vielä seuraavanakin toimintakautena, mutta heidän mukaansa tärkeää olisi myös tässä edetä lasten aloitteiden mukaisesti. Eräs kasvattaja kertoi, kuinka ilmiötyöskentely yhden aiheen parissa yleensä kestää useita kuukausia ja miten joka päivä voi tulla jotain uutta tutkittavaa. Joskus käy myös niin, että vaikka kasvattajat ajattelevat aiheen työstämisen päättyneen, saattaa se elää lasten toiminoissa vielä kuukausia sen jälkeen.

KUVIO 5. Ilmiötyöskentelyn kokonaisvaltaisuus ja kasvattaja rooli



Vaikka lapset ovat suuressa osassa ilmiötyöskentelyn edetessä on kasvattajan pidettävä punainen lanka käsissään ja jos tilanne tuntuu liian haasteelliselta on syytä pysähtyä miettimään, miten kannattaa jatkaa. Varhaiskasvatuksen kasvattajien on huolehdittava, että myös lasten kanssa suunniteltu toiminta on pedagogista, monipuolista ja kokonaisvaltaista toimintaa, jossa käydään läpi kaikki

oppimisen osa-alueet, sekä lasten tekemän arvioinnin lisäksi kasvattajan on arvioitava miten lapset kehittyvät, mitkä asiat he ovat jo oppineet ja mitä on vielä harjoiteltava. Kuten edellä mainitsin, kyselyn vastaajat pitivät tärkeänä, että toiminta on monipuolista, oppimisen osa-alueet sisältävää sekä lasten yksilölliset tarpeet huomioonottavaa.

5.2 Ilmiöpohjainen oppiminen palkitsee ja haastaa

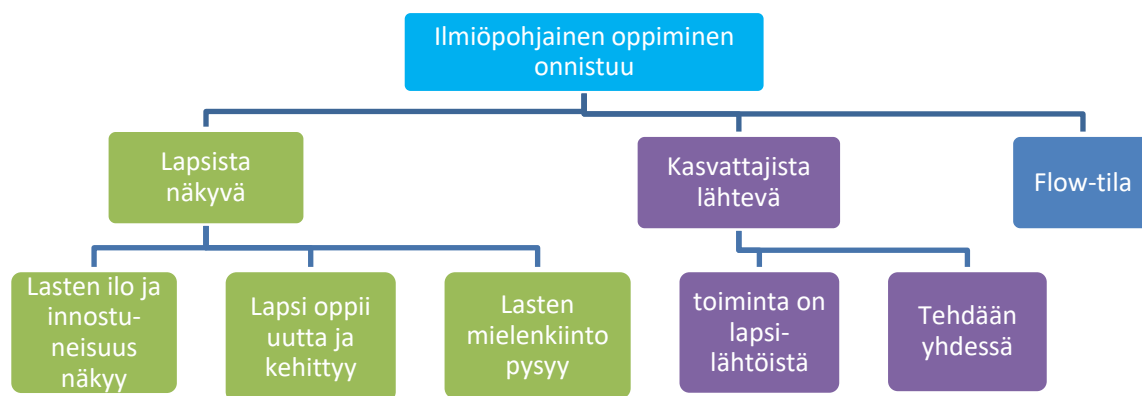
Toinen tutkimuskysymys oli, mitkä asiat varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee onnistuneena tai haasteellisena ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa. Kysyttäessä onnistuneista tilanteista nousivat päällimmäisiksi kokemuksiksi se, että näkee lasten ilon ja innostuneisuuden toimintaan ja oppimiseen sekä se, että lapsi huomaa oppineensa jotain uutta, kehittyneensä ja pääsee kokemaan uusia elämyksiä. Myös lapsista lähtenyt toiminta sekä heidän motivoituminen ja keskittyminen toimintaan koettiin onnistumisena. Lopuksi kyselyistä nousivat vielä esiin yhdessä toiminen sekä niin kutsuttu flow-tila. Haasteellisista tilanteista tuli kyselyssä eniten mainintoja liittyen resursseihin ja niiden puutteeseen. Myös tiimin sekä itsensä innostaminen koettiin välillä haasteelliseksi. Vastauksista nousi esiin myös lasten mielenkiinnon ja keskittymisen ylläpitäminen sekä kommunikoinnin ongelmat. Viimeisenä henkilöstö koki haasteelliseksi ryhmätilanteet, joissa oli joko iso ryhmä, useita erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai hiljaisia lapsia, joiden ääni ei ehkä tule kuulluksi.

5.2.1 Lapsen innostus ja ilo oppimisessa

Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttaminen on onnistunut silloin, kun voi nähdä lapsessa iloa ja intoa yhdessä toteutettavaa ilmiötyöskentelyä kohtaan. Myös lasten taitojen kehittyminen ja uuden oppiminen ilmiötyöskentelyn edetessä nähtiin onnistumisena. Onnistumista tuntee lasten innostuksen äärellä tai, kun ilmiö elää lasten ajattelussa, puheissa ja leikeissä ja muodostuu koko ryhmän yhteiseksi jutuksi,

josta kaikki ovat innoissaan. Monet kyselyyn vastanneet kokivat yhdessä tekemisen, tutkimisen ja oppimisen tärkeäksi. Lasten osallisuus ja lapsilähtöisyys nousi suureen rooliin, kun kasvattajat kokivat onnistuneensa ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisessa luodessaan lapsille mahdollisuuksia vaikuttaa tutkittavaan aiheeseen, sen toteuttamiseen sekä arviointiin.

KUVIO 6. Mikä tekee ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisesta onnistuneen



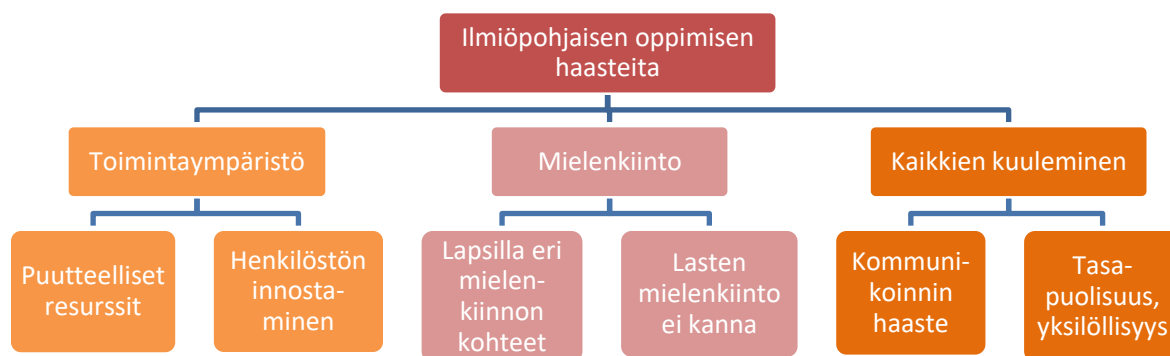
Varhaiskasvatuksen henkilöstö koki onnistuneensa myös silloin, kun lasten mielenkiinto ja motivaatio pysyi koko ilmiötyöskentelyn ajan, tai kun lapsi, jonka oli muuten vaikea jaksaa keskittyä, jaksoi tehdä niin ilmiötyöskentelyä toteutettaessa. Viimeisenä kyselyn vastauksista nousi esiin niin kutsuttu Flow- eli virtauskokemus, jolloin kiinnostus aiheeseen herää ja aihe etenee ns. Flow-tilassa. Kappaleessa esiin tuodut onnistuneen ilmiöpohjaisen oppimisen elementit ovat tiivistettynä kuviossa 6.

5.2.2 Resurssien ja motivaation puute sekä aikuislähtöinen toiminta

Varhaiskasvatuksen kasvattajien mukaan haasteellisen tilanteen luo resurssien puute, kasvatustiimin innostaminen sekä liian aikuislähtöinen toiminta. Resurssihin saattoivat vaikuttaa kasvattajat, tilat tai materiaalien saatavuus, aikuislähtöisyyteen taas, jos lapset eivät vielä olleet tottuneet siihen, että he saavat olla mukana päättämässä asioista, jos ilmiötyöskentelyn aiheiden väliin jäi tauko tai jos kommunikaation kanssa oli haasteita esimerkiksi iän tai kielimuurin vuoksi. Erään kasvattajan mukaan haasteita aiheuttaa, kun tavoitteet ja resurssit eivät

kohtaa tai lapsilla on poissaoloja ja rikkonaisia hoitoviikkoja. Toinen kasvattaja taas kuvaa haasteelliseksi tilanteeksi eri näkemyksiä omaavat kasvattajat. Jos kasvattajat ovat hyvin kaavoihin kangistuneita, on ilmiöpohjainen oppiminen hankalaa toteuttaa. Osa koki myös suunnittelemattomuuden toisinaan raskaaksi, tai sen että täytyy innostua aiheesta, joka ei itseä innosta.

KUVIO 7. Mikä koetaan ilmiöpohjaisessa oppimisessä haasteelliseksi



Lasten mielenkiinnon loppuminen tai yhteisten mielenkiinnonkohteiden löytyminen koettiin haasteelliseksi, kuten myös tilanne, jossa oppiminen ei lähde käyntiin. Vastauksissa nousi esiin haaste motivoida kaikki saman ilmiön ympärille, jos valittu aihe ei kaikkia kiinnostaa. Kasvattajat miettivät, missä vaiheessa olisi parempi vain siirtyä uuteen aiheeseen. Kyselyn vastauksissa pohdittiin myös, miten varmistaa, että hiljaisetkin lapset uskaltavat kertoa oman mielipiteensä, onko aihe varmasti heitä kiinnostava vai menevätkö he vain muiden mukaan. Lopuksi vastauksissa nousi esiin ison ryhmän tuoman haasteet, erityisesti silloin, jos ryhmässä on useampi tukea tarvitseva lapsi. Osa kasvattajista koki eräänlaista riittämättömyyttä, jos joutui yhdistämään ison lapsiryhmän, tukea tarvitsevia lapsia sekä yksintyöskentelyn, jolloin kasvattajan panos painottui tukea tarvitsevia kohti ja ne, jotka eivät tarvitse erityistä tukea, jäivät vähemmälle huomiolle. Kasvattajien esiin tuomat haasteet on tiivistetty kuviossa 7.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisena varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen sekä minkälaiset tilanteet varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee onnistuneina tai haasteellisina ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen keskeisimmät tulokset, arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia sekä tuon esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Toivon, että tämä tutkimus auttaa selkiyttämään, miten alle kouluikäisiltä lapsilta kerätään tietoa heitä kiinnostavista ilmiöistä, mitä askeleita ilmiötyöskentelyyn etenemiseen kuuluu sekä mitä asioita kasvattajan on tärkeää huomioida ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen pedagogisessa viitekehyksessä ovat lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet, laaja-alainen osaaminen, oppimisen alueet sekä arvoperusta ja oppimiskäsitys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36). Heikkisen (2021) mukaan ilmiöpohjaisen oppimisen ollessa laadukasta pedagogista toimintaa, siinä huomioidaan edellä mainittujen asioiden lisäksi myös tutkiva oppiminen sekä oppimisympäristö. Käydessäni läpi tutkimukseni tuloksia totesin, että näistä asioista monet tuotiin esiin myös kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen kasvattajien kertoessa, miten he toteuttavat ilmiöpohjaista oppimista, kuten myös Leppiniemen (2016), Stenroos: n (2017), Laamasen (2020) sekä Tammisen ja Korjuksen (2021) tutkimuksissa käy ilmi. Vaikka tutkimuksessa oli mukana ilmiöpohjaista oppimista, tutkivaa oppimista, projektioppimista sekä Reggio emiliaa toteuttavia varhaiskasvatuksen kasvattajia, ei vastauksista noussut esiin merkittäviä eroja, mikä vahvistaa näkemystä näiden pedagogisten suuntausten samankaltaisuudesta.

Lapsilähtöisyys sekä lasten mielenkiinnonkohteet. Tutkimukseni tuloksissa kävi esiin, että varhaiskasvatuksen kasvattajat nostavat ilmiöpohjaista oppimista

toteuttaessa päällimmäiseksi asioiksi lasten aloitteet, mielenkiinnon kohteet sekä osallisuuden. Kasvattajat kyselevät, havainnoivat ja keskustelevat lasten kanssa saadakseen selville, mikä heitä kiinnostaa. Heikkinen (2021, 8-9), Lonka kollegoineen (2015, 60) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 21) painottavat, että oppimiskäsityksen ja ilmiöpohjaisen oppimisen pyrkimyksenä on lapsilähtöisyys ja lasten aktiivinen toimijuus, jolloin lapsilla tulisi olla varhaiskasvatuspäivän aikana mahdollisimman paljon tilanteita, joissa aloitteet lähtisivät heidän toiveista, osaamisesta ja kiinnostuksenkohteista täten luoden toiminnasta enemmän lasten näköistä. Erään kyselyyn vastanneen kasvattajan mukaan hän tietää onnistuneensa ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisessa, kun lapset itse osaavat suunnitella toimintaa ja tietävät, mistä tietoa voisi etsiä. Lasten osallisuus vaatii kasvattajalta itsetuottamusta, joustavuutta ja rohkeutta, koska lopputulos saattaa olla ennalta arvaamaton, sekä kokemusta huomioida lapsen ikä- ja kehitystaso (Heikka ym. 2009, 83-84; Heikkinen 2021, 26). Tutkimuksessa ilmeni myös, että jotkut kasvattajat kokivat raskaaksi toiminnan suunnittelemattomuuden sekä jatkuvan joustavuuden ja nopeasti muuttuvat tilanteet. Vaikka toiminnassa pyritään lapsilähtöisyyteen, niin tutkimuksen mukaan osa kasvattajista koki haasteena esimerkiksi lapset, joille ilmiöpohjainen oppiminen on uutta tai jos lapsen ja kasvattajan välinen kommunikaation ei toiminut saumattomasti. Lisäksi esiin nousi resurssien puute, jolloin aiheita täytyi joko rajata tai muokata lasten alkuperäisistä suunnitelmista. Resurssien puutteeseen voivat vaikuttaa myös käytettävissä olevat tilat. Heikkinen (2021, 31) kirjoittaaakin, että oppimisympäristöjen tulisi palvella lapsen tarpeita mahdollisimman monipuolisesti. Heikka kollegoineen (2015, 57) kuitenkin muistuttaa, että oppimisen voi tapahtua missä vain, se ei ole sidottu ryhmän tiloihin.

Yksilöllisyys ja kaikkien huomioiminen on myös huomioon otettava asia. Tutkimuksen mukaan aikuisen on huomioitava ryhmän yhteisten tarpeiden lisäksi jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet, tavoitteet ja vahvuudet. Ryhmässä jokaisella on yksilölliset havainnot ja kokemukset aiheesta, jotka projektia toteutettaessa tulevat kaikkien yhteiseen käyttöön (Lonka ym. 2015, 57). Tutkimuksessa nousi esiin myös se, kuinka lapset oppivat itsekkin huomioimaan paljonko hän on

valmis harjoittelemaan, kun kasvattaja uskaltaa antaa hänelle siihen mahdollisuuden, eikä pidä tiukasti kiinni aikatauluista ja suunnitelmista. Heikkinen kuitenkin huomauttaa kuinka tärkeää se on, että kasvattaja tiedostaa paljonko lapsi kehityksensä puitteissa on valmis vaikuttamaan. Jos lapselta vaaditaan liikaa itseohjautuvuutta, voi se johtaa masennukseen tai ahdistukseen. (Heikkinen 2021, 26.) Osa vastaajista myös mietti, tuleeko jokainen lapsi aina huomioitua yksilönä, uskaltavatko hiljaiset ja arat lapset tuoda oman todellisen mielipiteensä esiin.

Vaikka ilmiöpohjaisessa oppimisessä painotetaan lapsilähtöisyyttä voi aihe joskus tulla myös kasvattajilta. Tämä on tarpeen esimerkiksi juuri siinä tilanteessa, kun ryhmä ei ole taitojensa tai kehityksensä vuoksi valmis itse valitsemaan aihetta (Lonka 2018; Heikkinen 2021, 26, 128-129). Lasten tulisi kuitenkin päästä mukaan sekä toiminnan suunnitteluun, toteutukseen että arviointiin. Tutkimuksessa lasten osallisuus arvioinnissa tuli kuitenkin harvemmin esiin, mutta Heikkinen (2021, 34) huomauttaa sen tärkeydestä koska silloin voidaan ensin muistella mitä on tehty ja sen jälkeen miettiä, mitä siitä opittiin. Lonka kumppaneineen (2015, 66) kuitenkin muistuttaa, että arviointia ei kannata jättää pelkäämään projektin loppuun, vaan sitä olisi hyvä tehdä sitä mukaan, kun projekti etenee.

Laaja-alaisuus, oppimisen alueet ja kokonaisvaltaisuus. Tutkimuksen mukaan ilmiöpohjainen oppiminen on laaja-alaista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 24) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 16-19) mukaan laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Laaja-alaisuuden lisäksi on tärkeää huomioida oppimisen alueet, jotka on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31-38) jaettu ryhmiiin ilmaisun monet muodot, kielten rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. Tutkimuksessa selvisi myös, että ilmiöpohjainen oppiminen toteutuu usein kokonais-

valtaisesti, mikä tapahtuukin melkein, kuin itsestään, kun toiminnassa huomioidaan laaja-alaisuus sekä oppimisen alueet. Heikkinen (2021, 13) kuvailee kokonaisvaltaista oppimista siten, että lapsella on mahdollisuus kokea ja havainnoida kaikin aistein ja kehollisuuttaan mahdollisimman monipuolisesti hyödyntäen.

Aktiivinen toimijuus, yhdessä tekeminen ja motivaatio. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa luodaan lapselle mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen. Tässä tutkimuksessa selvisi, että aktiivinen toimijuus on tärkeimpiä asioita lapsilähtöisyyden ja laaja-alaisuuden jälkeen ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa. Heikkisen (2021) mukaan tässä oppimiskäsityksessä tulee esiin myös sen keskiössä oleva lapsen aktiivinen toimijuus, joka toteutuu lapsen osallistuessa varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Kyetäkseen tukemaan lasta yksilöllisesti, on kasvattajan oltava tietoinen lapsen kehityksestä, haasteista sekä vahvuuksista. Sen lisäksi on tärkeää, että kasvattaja uskaltaa antaa lapselle hänen ikään ja kehitykseen suhteutettuna tarpeeksi vastuuta. (Heikkinen 2021, 20, 37.) Kun lapsi pääsee itse yhdessä toisten kanssa kokemaan, kokeilemaan, oivaltaamaan, tutkimaan, ihmettelemään ja onnistumaan, syntyy siitä oppimisen ilo, joka puolestaan johtaa siihen, että lapsella on motivaatiota oppia lisää (Heikkinen 2021, 14). Tutkimuksen mukaan onnistuneimpia asioita ilmiöpohjaisessa oppimisessa on juuri nähdä lasten innostuneisuus ja ilo, kun he pääsevät aktiivisesti osallistumaan ja sen myötä huomaavat oppineensa jotain uutta.

Tutkimuksessa tuli esiin sekä lasten keskinäisen, että lasten ja kasvattajien välisen yhteistyön tärkeys ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa. Eräs kasvattaja toi esiin, kuinka yhteiset kiinnostuksen aiheet ovat yhdistäneet lapsia, jotka eivät enemminkin ole olleet yhdessä. Lapset myös kannustivat ja auttoivat toisiaan hankalissa tilanteissa sekä kehuivat onnistumisissa. Lonka kollegoineen (2015, 56, 59) kirjoittaaakin, että oivalluksien jakaminen ja ongelmien yhdessä ratkominen tärkeä osa ilmiöpohjaista pedagogiikassa, kuten myös lasten mahdollisuus vaikuttaa tutkimuskysymykseen. Myös Heikkinen (2021, 28, 33–34) tuo esiin, että ilmiöpohjaisen oppimisen yksi keskeinen osa on yhdessä tekeminen, joten esimerkiksi aihe on hyvä miettiä yhdessä ja sen jälkeen jatkaa yhdessä työskentelyä

ilmiön äärellä. Ryhmän työskennellessä yhdessä ei fokus ole opettamisessa vaan personoidussa oppimisessa. Yhdessä työskentely myös kehittää lasten ryhmätyötaitoja sekä luomaan tietoa yhteistyössä. (Lonka 2018.) Joskus voi eteen kuitenkin tulla myös tilanne, että kaikki lapset eivät ole kiinnostuneita samasta asiasta tai tiettyjen lasten välillä on jännitteitä, jotka johtavat helposti erimielisyyksiin. Tulokset mukailevat Longan (2018) ajatuksia, että näissä tilanteissa kattoaiheen voi jakaa erilaisiin teemoihin, jolloin voidaan löytää erilaiset vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet, kuitenkin pysyen samassa aiheessa. Joskus taas lapsiryhmä tarvitsee aikaa ja yhteistä pohdintaa esimerkiksi mielikuvituksen kautta, että löydetään yhteinen sävel (Heikkinen 2021, 45).

Pieni lapsi voi saada isoja ideoita, jotka ovat hänelle uusia, vaikka ne ovatkin aikuisille vanhoja (Lonka 2018). Ja päästessään toteuttamaan näitä ideoita, innostuu hän enemmän aiheesta ja oppimisesta. Muutamat kyselyyn vastanneet kasvattajat toivat myös esiin, kuinka lapset pääsevät itse esittelemään tutkittua aihetta sekä oppimiaan asioita joko toiselle ryhmälle tai vanhemmille. Aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa ja mahdollisuus toteuttaa itseään motivoi lasta oppimaan uutta (Heikkinen 2021, 14). Tämän tutkimuksen mukaan motivaatiota lisää myös se, kun huomioidaan lasten kiinnostuksen kohteet. Motivoitunut ryhmä voi jatkaa saman aiheen parissa pitkiäkin aikoja. Projektin kestoa ei aina määritellä etukäteen, vaan myös siinä usein kuunnellaan lapsia. Tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien mukaan projektit kestävät useimmiten muutamista kuukaudesta koko toimintakauteen. Varhaiskasvatuksessa ei ole asetettu tiukkoja aikatauluja toimintakauden ajalle, vaan on usein laadittu vain suuntaa antavia vuosikelloja. Heikkisen (2021, 37) mukaan varhaiskasvatuksessa onkin ilmiötyöskentelyn eri vaiheille tilaa ja rauhaa harjoitella tarvittavia taitoja, koska kiirettä seuraavaan vaiheeseen ei ole.

Tuloksissa kuvattiin onnistunutta ilmiöpohjaista oppimistilannetta niin, että tilanteessa syntyy flow- kokemus. Myös Heikkinen (2021, 39), Lonka (2018) ja Lonka kollegoineen (2015, 61) tuovat esiin Flow- eli virtauskokemuksen ja sen, että pienet lapset ovat luontaisesti flow- tilassa, koska he tahtovat oppia ja löytää uutta, mikä puolestaan johtaa mielihyvän tunteeseen, jolloin kasvattajan tehtävä

onkin pyrkiä löytämään ne asiat ja keinot, joissa löytyy tasapaino lapsen mielenkiinnon sekä haasteiden ja taidon välille näin ylläpitäen iloa ja innostavaa oppimista. Aina lapset eivät kuitenkaan innostu samoista aiheista, joten kasvattajan on mietittävä, miten siinä tilanteessa toimitaan. Tutkimuksen tulokset mukailivat Longan ja kollegojen (2015, 54) ajatuksia, että aina into ei heti syty ja silloin kasvattajan tehtävänä on herätellä lasten kiinnostusta tutkittavaan aiheeseen ja ylläpitää tätä kiinnostusta projektin edetessä. Erän kasvattaja kuitenkin totesi, että eteen saattaa tulla tilanne, jossa aiheetta ei saada toimimaan, joko sen vuoksi, että lapset eivät innostu tai he menettävät mielenkiintonsa. Silloin kasvattajan on mietittävä, yritetäänkö aiheesta löytää vielä jotain mielenkiintoista vai jatketaan uuteen aiheeseen.

Varhaiskasvatuksen kasvattajan rooli. Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen kasvattajan rooli ilmiöpohjaista oppimista toteuttaessa on olla mahdollistaja, joka uskaltaa heittäytyä mukaan lasten ideoihin ja ajatuksiin sekä tukija, joka ohjaa ja neuvoa haastavissa tilanteissa. Kuten Lonka (2018) sekä Lonka kumppaneineen (2015, 57) toteavat, on ilmiöpohjaisessa oppimisessä kasvattajan luotava turvallinen ilmapiiri, jossa hän hienovaraisesti ohjaa ja tukee lapsia sekä asettaa ryhmän kehitykselle sopivia tavoitteita. Tämän toteutuminen kuitenkin vaatisi, että kaikki tiimissä toimivat samoin ajatuksin. Tulosten mukaan yksi haasteellisimmista asioista ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisessa on juuri tiimin toiminta. Osa kasvattajista koki, että työyhteisöä on toisinaan vaikea sitouttaa kyseisen pedagogiikan toteuttamisen, heillä on erilaiset näkemykset asioista tai kasvattajat ovat niin sanotusti kaavoihin kangistuneita, eivätkä sisäistä toimintatavan tarkoitusta, jolloin ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttaminen on hankalaa. Kasvattajien olisikin tiimissä sitouduttava toimintaan ja sen jälkeen oltava mahdollistajana, vuorovaikutuksen rakentajana sekä rinnalla kulkijana. Ilmiöpohjaisessa oppimisessä jokaisen sitoutuminen ja yhteiset pelisäännöt ovat tärkeitä, vaikka joillekin kasvattajille saattaa olla epämukavaa toimia avoimessa projektissa ilman etukäteen määriteltyjä tilanteita. (Heikkinen 2021, 64-77.)

Tutkimuksen mukaan projektia arvioidaan yhdessä lasten kanssa ja kasvat-tajan tehtävä on huolehtia ilmiötyöskentelyn pedagogisesta dokumentoinnista, jolloin arvioinnin suorittaminen on helpompaa. Pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan seurata asetettujen yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista, ilmiö-työskentelyn etenemistä sekä vahvistaa lapsen ja perheen osallisuutta, koska sen avulla voidaan jaksaa huoltajille tietoa päivän tapahtumista (Heikkinen 2021, 121). Vaikka edellä mainittiin, että ilmiöpohjasta oppimista toteutettaessa laaja-alaisuus ja oppimisen alueet tulevat kuin itsestään, on tulosten mukaan kasvat-tajan tehtävänä varmistaa, että näin tapahtuu, samalla huolehtien siitä, että ilmiötyöskentelyllä pedagogiset tavoitteet, jotka saavutetaan. Tutkimuksessa nousi yhtenä haasteena esiin se, kuinka osa kasvattajista kokee raskaaksi sen, että heidän on innostuttava lasten kanssa aiheesta, joka ei itseä oikeasti innosta sekä oltava joka hetkessä läsnä ja kuulolla, valmiina ideoimaan.

Tunteet. Yksi asia, joka tässä tutkimuksessa ei tullut esiin, oli lasten tunteet ilmiöpohjaista oppimista toteutettaessa. Koska ilmiöpohjaisen oppimisprosessin aikana lapsi käyttää enemmän henkistä aktiivisuutta ja kasvattaa tietämystään saattaa tämä aiheuttaa ääritunteita, ristiriitoja, epävarmuutta, turhautumista sekä vaikeutta ottaa uutta tietoa vastaan. Nämä negatiiviset tunteet ovat kuitenkin osa oppimisprosessia, tärkeitä tulevaisuuden taitoja, jotka kasvattajan on yhdessä lasten kanssa käytävä läpi. (Lonka 2018; Lonka ym. 2015, 50, 61.) Kun kasvat-taja auttaa lasta tunnistamaan ja nimeämään tunteita sekä hyväksyy myös vi-haiset ja kiukkuiset tunteet, oppii hän itsekkin hyväksymään ne. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tavoitellaan kuitenkin positiivisia tunteita, kiinnostusta ja innos-tusta, koska niiden yhdistyessä pitkäkestoiseen ja mielekkääseen tekemiseen saa lapsi tukea sinnikkyuden ja itsesäätelyn kehittymiseen. (Heikkinen 2021, 28-29.)

Johtopäätökset. Ilmiöpohjainen oppiminen on nimenä ja tutkimuskohteena vasta noussut pinnalle, mutta toimintatapa on jo monille tuttu. Laamasen (2020) sekä Tammisen ja Korjuksen (2021, 6) mukaan ilmiöpohjainen oppiminen on

melko uusi asia varhaiskasvatuksessa, kuten oli omakin ajatukseni tätä tutkimusta aloittaessani. Stenroos (2016, 6) kuitenkin tuo esiin, että ilmiöpohjainen oppiminen ei ole täysin uusia asia varhaiskasvatuksessa ja tämä käy ilmi myös tutkimuksen tuloksista, kun osa tutkimukseen osallistuneista kasvattajista on toteuttanut ilmiöpohjaista oppimista, tai sen kaltaista pedagogista lähestymistapaa, jo kymmeniä vuosia. Yli vuosikymmenen ajan sekä yhteiskunnan tasolla, toimintaympäristöissä, että tutkimusteemana on lasten osallisuus sekä mahdollisuus sen edistämiseen varhaiskasvatuksessa koettu merkityksellisenä (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017). Siitä huolimatta, että ilmiöpohjaisen oppimisen kaltaista toimintatapaa on toteutettu varhaiskasvatuksessa jo pidemmän aikaa, on luvussa 2.3 mainituista pedagogisista lähestymistavoista vain Reggio emilia suunniteltu suoraan varhaiskasvatukseen, muut aloittivat polkunsa eri asteisten koulujen puolelta ja ovat sieltä hiljalleen siirtyneet myös varhaiskasvatukseen pariin. Näkisin, että tämän kaltaisten pedagogisten toimintatapojen käyttö lisääntyy vielä tulevaisuudessa, sen myötä, kun sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat aktiivista ja osallistavaa toimijuutta, joka tapahtuu kokonaisvaltaisesti lasten mielenkiinnonkohteet huomioiden.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ilmiöpohjaisen oppimisen kulmakiivä ovat lapsilähtöisyys, aktiivinen toimijuus, yksilöinä yhdessä toimiminen, oppimisen ilo, kokonaisvaltaisuus sekä kasvattajan rooli. Tulosten mukaan suuren ryhmän kanssa toimiminen saattaa vaikeuttaa lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointia, joten mitä pienemmän ryhmän kanssa kasvattaja pääsee toimimaan, sen paremmin hän voi panostaa yksilöllisyyteen. Toteuttaessaan ilmiöpohjaista oppimista kasvattajan on uskallettava tarttua hetkeen ja löysättävä vähän ohjaksia, kuitenkin täysin niistä irti päästämättä. Lapset ovat luonnostaan uteliaita, heillä on paljon kysymyksiä ja vilkas mielikuvitus (Lonka 2018), joten kasvattajan täytyy pitää mieli avoimena ja luottaa lapsiin. Heikkinen (2021, 9-10) huomauttaa, että ilmiöpohjaisen oppimisen käyttö voi alkuun tuntua haastavalta, koska toimintakulttuuri on erilainen, mutta siihen opittuaan, ei tahdo enää vaihtaa

pois, joten sekä tutkimuksen tulosten, että Heikkisen (2021, 64-65) mukaan kasvattajatiimin kannattaa pitää mieli avoimena ja keskustella yhdessä toimintamallin mahdollisuuksista ja haasteista sekä sopia yhteiset käytänteet ja periaatteet. Tutkimuksen mukaan ilmiöpohjaista oppimista toteuttaessa oppimisen alueet, laaja-alaisuus ja kokonaisvaltaisuus ovat osa oppimista, koska aihetta lähestytään monesta eri näkökulmasta. Kuten Heikkinen (2021, 75) kiteyttää ilmiöpohjaisen oppimisen: Se on toimintakulttuuri, jonka keskiössä ovat hyvinvoiva lapsi, hänen tarpeensa, toiveensa ja ilon aiheensa sekä kasvattaja, joka pysähtyy, kuuntelee ja heittäytyy.

”Anna mennä vaan ja luota siihen, että kyllä lapset osaavat! Tutki ja ihmettele, siinä voit itsekin oppia paljon uutta!” (Maaria).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tämä tutkimus on toistettavissa samoja menetelmiä käyttäen, mutta jatkuva tiedon ja mahdollisen käytön lisääntyminen saattaa johtaa siihen, että tutkimuksen tulokset voivat erota nykyisistä. Puhuttaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta nousevat esille. Tällöin mietitään tutkimuksen reliabiliteettia eli tulosten toistettavuutta sekä validiteettia eli onko tutkittu sitä, mitä on luvattu. Laadullisen tutkimuksen kohdalla on kuitenkin käyty keskusteluita siitä, soveltuvatko reliabiliteetti ja validiteetti luotettavuuden perusteiksi, mistä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voi olla eroja. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimuksen edetessä olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti ja avoimesti kertomaan ja perustelevaan tekemiäni valintoja. Kyselyiden kautta saamaani aineistoa olen pyrkinyt tarkastelemaan puolueettomasti ja nähdäkseni tähän on auttanut myös se, että en tiedä henkilöitä, jotka kyselyyn ovat vastanneet. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan se, miten tutkija pyrkii kuulemaan ja ymmärtämään tiedonantajia, vaikuttaa puolueettomuuteen. Laatimaani kyselyyn vastasi 21 varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä, jotka toteuttavat ilmiöpohjaista oppimista, tai sen kaltaista pedagogista lähestymistapaa. Heihin otettiin

yhteyttä lähettämällä viesti sekä linkki kyselyyn joko sosiaalisessa mediassa tai sähköpostitse esimiehen välityksellä, jonka jälkeen he saivat itse valita osallistuvatko tutkimuksen vai ei. Käydessäni kyselyyn tulleet vastaukset läpi, koin, että ne alkoivat toistaa itseään, jolloin totesin, että aineisto on kylläntynyt ja sitä on kertynyt riittävästi (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimusta aloittaessani koin tärkeäksi tuoda esiin sitä, minkälaisena varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen. Lisäksi tahdoin selvittää minkälaisia onnistumisia ja haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on ilmiöpohjaisen oppimisen käytöstä, jolloin tietoon tullessiin onnistumisiin voi panostaa ja haastavia tilanteita pyrkiä kehittämään. Tutkimuksen tuloksia lukiessa täytyy kuitenkin muistaa erityisesti toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, että kyseessä ovat vastaajien omat kokemukset ja tuntemukset, jolloin joku toinen henkilö voi kokea saman tilanteen päinvastaisesti, kuin tutkimukseen osallistunut henkilö. Tutkimuksen aineisto on lisännyt tietoa ja ymmärrystäni ilmiöpohjaisen oppimisen käytöstä sekä lisännyt mielenkiintoani aiheetta kohtaan. Tuomi ja Sarajarvi (2018) tuovatkin esiin, että tutkijan on hyvä miettiä omia sitoumuksiaan. Tutkimukseen olisi kuitenkin voinut saada laajemmin ja kattavammin tietoa, jos olisi mennyt ilmiöpohjaista oppimista käyttävään varhaiskasvatustyksikköön havainnoimaan toimintaa sekä kyselyn sijaan olisi toteutettu haastattelu, jolloin vastaajille olisi voinut esittää tarkentavia kysymyksiä. Nämä eivät kuitenkaan korona- pandemiasta johtuen olleet mahdollisia tämän tutkimuksen kohdalla.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Raittila kollegoineen (2017) tuo esiin, kuinka metodinen kehitys varhaiskasvatustieteen alalla on kehittynyt, koska nykyään nähdään tärkeänä, että myös lapsilla on oikeus osallistua päätöksiin, jotka koskevat heidän elämäänsä. Lisäksi tärkeänä nähdään lapsia koskevan tutkimustiedon tuottaminen (Raittila ym. 2017). Ilmiöpohjaisesta oppimisesta on toistaiseksi tehty vasta vähän tutkimuksia varhaiskasvatuksen saralla, ja pääosin ne ovat koskeneet varhaiskasvatuksen

henkilöstöä, joten olisi mukava saada myös muita näkökulmia aiheeseen. Jatko-tutkimusaiheita miettiessä voisi olla mielenkiintoista havainnoida toimintaa sel-laisessa varhaiskasvatyüksikössä, jossa toteutetaan ilmiöpohjaista oppimista. Koska lapset on alettu näkemään pätevinä tiedontuottajina sekä oman elämänsä asiantuntijoina, voisi tutkimuskäytänteitä sekä metodista osaamista kehittää niin, että lapset voisivat olla aktiivisia vaikuttajia (Raittila ym. 2017). Tällöin tut-kimuksen arvoisia aiheita voisivat myös olla se, miten lapset itse kokevat il-miöpohjaisen oppimisen käytön, sekä miten huoltajat kokevat ilmiöpohjaisen oppimisen käytön, näkevätkö he siinä hyötyjä tai haittoja. Lopuksi olisi mielen-kiintoista tietää hyödyttääkö ilmiöpohjaisen oppimisen käyttö tehostettua tai eri-tyistä tukea tarvitsevia lapsia, tai esimerkiksi sellaisia lapsia, joiden on vaikea keskittyä aikuisjohtoiseen toimintaan, jaksavatko he keskittyä paremmin, kun saavat itse olla vaikuttamassa aiheeseen, jota he tutkivat tai tapaan, jolla he op-pivat.

LÄHTEET

Bell, S. 2010. Project-based learning for the 21st century: Skills for the Future. *The Clearing house*, 83 (2). 39-43. Haettu 17.4.2021 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/00098650903505415>

Bobrowsky, M. 2018. How can I make science fun and have students learn more by using phenomenon-based learning? *Science and children*, vol56, iss. 2. Haettu 30.3.2021

<https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/education/docview/2092793064/fulltextPDF/38183766CA334733PQ/2?accountid=11774>

Cantell, H. 2016. Sanotaanko oppiaineille hyvästit? Näkökulmia monialaisesta oppimisesta ja opetuksesta. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS- kustannus. 153–169

Cantell, H. (1.6.2017). Kokonaisuudet haltuun ilmiöoppimisen avulla. [blogikirjoitus] Haettu 5.4.2021 osoitteesta <https://www.sanomapro.fi/kokonaisuudet-haltuun-ilmiooppimisen-avulla/>

Dodd-Nufrio, A. 2011. Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early childhood education journal*, 39 (4), 235–237. Haettu 5.4.2021 <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/888703487?pq-origsite=primo>

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Haettu 27.3.2021

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja, Storytel- sovellus. Haettu 28.5.2021.

Gary, K. 2015. Project-based learning. *Computer* 48 (9). 98–100. Haettu 17.4.2021 <https://ieeexplore-ieee-org.ezproxy.jyu.fi/document/7274311>

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä (6. uud. painos). Porvoo; Helsinki: WSOY

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy

Heikkinen, J. 2021. Ihme ilmiöt. Ilmiölähtöinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. painos). Helsinki: Tammi

Hong, S., Shaffer, L. & Han, J. 2017. Reggio Emilia inspired learning groups: Relationships, communication, cognition, and play. *Early childhood education journal*. 45(5), 629-639. Haettu 6.4.2021 <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10643-016-0811-0>

Ilmiöopas. 2014. Kokemuksia ilmiöopettamisesta – opettajilta toisille. Hämeenlinnan kaupunki: Otavan Opisto. Haettu 3.3.2021. <https://sites.google.com/site/ilmioopas/home>

Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS- kustannus. 77–93

Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. C. 2006. Teoksessa R. K. Sawyer (edit.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press. 317–333. Haettu 10.4.2021 osoitteesta

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=261112>

Kronqvist, E.-L. 2020. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja (5. uud. painos). Jyväskylä: PS- kustannus. E-kirja, haettu 2.2.2021. <http://www.ellibrary.com/fi/collection>

Laamanen, L. 2020. Innostutaan ilmiöistä!- Ilmiöpohjainen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaaliala. Opinnäytetyö. Haettu 30.5.2021. <https://prezi.com/kns1wcnanc6m/portfolio-opinnaytetyo-lilli-laamanen/?frame=c869947ffeb66c078c9dcd2e0d09e4ca7d5ba1b2>

Lahtinen, J. (2019) Oppilaiden kokemukset ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta. Jyväskylän Yliopisto. Tietotekniikan laitos. Pro gradu. Haettu 30.5.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62825/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201902181529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leppiniemi, H. 2016. Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen. Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteet. Pro gradu. Haettu 30.5.2021. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100667/GRADU-1487772582.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lipponen, L. 2020. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus. E-kirja, haettu 2.2.2021. <http://www.ellibrary.com/fi/collection>

Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava

Lonka, K., Hietajärvi, J., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS- kustannus. 49–76

Lonka, K. 2018. Phenomenal learning from Finland. Helsinki: Edita Publishing Ltd. E-kirja, haettu 6.3.2021. <http://www.ellibslibrary.com/fi/collection>

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & Evaluation methods (3. edition). Sage publications.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Haettu 5.4.2021 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Poikela, E. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka- Teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press. E-kirja. Haettu 3.4.2021. <https://www.ellibslibrary.com/fi/collection>

Poikela, E. & Nummenmaa, A.-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka- Teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press. E-kirja. Haettu 3.4.2021. <https://www.ellibslibrary.com/fi/collection>

Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. 2017. Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. Kasvatus ja aika 11 (3), 60-69. Haettu 12.6.2021. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ka2_2809171628.pdf

Sahlberg, P. 2015. Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. The Conversation UK. Haettu 5.4.2021 <https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-altogether-39328>

Stenros, H. 2017. Ilmiöitä ihmettelemässä. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttaminen ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Sosiaaliala. Opinnäytetyö. Haettu 30.5.2021. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/138477/Stenros_Hanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sutinen, A. 2013. Two project methods: Preliminary observations on the similarities and differences between Willian Heard Kilpatrick`s project method and John Dewey`s problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*. 01 Oct. 2013, vol 45 (10), pp. 1040-1053. Haettu 10.4.20201 <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>

Tamminen, J. & Korjus, K. 2021. Ilmiöpohjainen oppiminen Kotkan varhaiskasvatuksessa. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. Sosiaaliala. Opinnäytetyö. Haettu 30.5.2021. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/499364/Tamminen_Jenni_Korjus_Kaisa.pdf?sequence=2&isAllowed=y

TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Verkkojulkaisu. Haettu 30.4.2021 https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja, Storytel-sovellus.

Turja, L. 2020. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja, haettu 7.2.2021 <https://www.ellibslibrary.com/fi/collection>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Haettu 27.3.2021 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Väkevä, L. 2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatusvapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 70-81

Wallin, K. 2000. *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä* (suom. Elisse Heinimaa). Helsinki: LK-kirjat

Zhang, M., Parker, J., Ebenhardt, J. & Passalacqua, S. 2011. "What's so terrible about swallowing and apple seed?" Problem-based learning in kindergarten. *Journal of science education and technology: New York*. Vol. 20 iss. 5 (oct. 2011) 468-481. Internet-julkaisu. Haettu 3.4.2021. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10956-011-9309-0>

LIITTEET

Liite 1. Kysely

Ilmiöpohjainen oppiminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Ilmiöpohjainen oppiminen on osallistava pedagoginen lähestymistapa, jonka laajuus arjessa vaihtelee lapsiryhmän taitojen mukaan (Lonka 2018).

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joissa molemmissa korostetaan sitä, että lapset ovat luonnostaan uteliaita ja halukkaita oppimaan, jolloin oppimisen pitäisi olla kokonaisvaltaista ja kaikkialla tapahtuvaa lasten mielenkiinnon kohteista lähtevää ja heidän yksilölliset tarpeensa ja taitonsa huomioivaa toimintaa. Vaikka ilmiöpohjaista oppimista ei suoraan mainita kummassakaan edellä mainituista asiakirjoista, niin näkisin, että se hyvin vastaa niiden vaatimuksiin.

Ilmiöpohjaisen oppimisen kanssa samankaltaisia osallistavia pedagogisia lähestymistapoja ovat tutkiva oppiminen, projektioppiminen, ongelmaperustainen oppiminen sekä Reggio emilia, joten voit vastata kyselyyn myös koskien näitä pedagogisia lähestymistapoja.

Tietosuojailmoitus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit keskeyttää kyselyn täyttämisen missä vaiheessa tahansa. Kysely on osa proseminaari tutkimustani, jota teen Jyväskylän Avoimessa Ylipistossa. Tutkimus on kertaluontoinen ja sen arvioitu valmistumisaika on kesäkuussa 2021.

Tutkimuskysymykset koskevat ilmiöpohjaisen oppimisen käyttöä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ilmiöpohjaisen oppimisen käytöstä.

Tutkimukseen vastaaminen kestää n.10-15min.

Tutkimus tuottaa tietoa siitä miten ilmiöpohjaista oppimista voi toteuttaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä siitä mitä hyötyä ja mitä haasteita kasvattajat ovat ilmiöpohjaisen oppimisen käytössä huomanneet.

Tutkimuksessa kerätyt tiedot ja tutkimustulokset käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Vastaukset tallentuvat nimettömänä, jolloin yksittäistä vastaajaa ei pysty lopputuloksesta poimimaan. Mahdollisissa suorissa lainauksissa vastaajaan viitataan tunnustekoodilla. Tutkimuksen päättymisen jälkeen aineisto hävitetään.

Tarkempia tietoja antaa tutkimuksen tekijä:

Katri Mäki-Kivistö

katri.makikivisto@gmail.com

Kysymykset

1. Mikä on ammattinimikkeesi?
2. Mitä pedagogista lähestymistapaa käytät?
 - a. Ilmiöpohjainen oppiminen
 - b. Tutkiva oppiminen
 - c. Projektioppiminen
 - d. Reggio emilia
 - e. muu
3. Kuvaile ilmiöpohjaista oppimista omin sanoin
4. Kauanko olet toteuttanut ilmiöpohjaista oppimista?
5. Miten toteutat ilmiöpohjaiseen oppimiseen perustuvaa pedagogiikkaa? Kerro esimerkki, jossa et käytä henkilöiden nimiä.
6. Minkäikäisten lasten kanssa olet toteuttanut ilmiöpohjaista oppimista?
7. Minkälainen on kokemuksesi mukaan onnistunut tilanne ilmiöpohjaisen oppimisen parissa?
8. Minkälainen on kokemuksesi mukaan haasteellinen tilanne ilmiöpohjaisen oppimisen parissa?
9. Mikä olisi paras vinkkisi ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamiseen?

Liite 2 Aineiston luokittelu

