

**6.-luokkalaisten kokemuksia toimijuudesta  
ilmiölähtöisessä oppimisessä**

Johanna Lahdenniemi ja Henriikka Lepistö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lahdenniemi, Johanna & Lepistö, Henriikka. 2022. 6.-luokkalaisten kokemuksia toimijuudesta ilmiölähtöisessä oppimisessä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.**

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia toimijuudesta ilmiölähtöisessä kevätjuhlaprojektissa. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät projektissa koettiin toimijuutta edistäviksi ja mitkä estäviksi tekijöiksi. Tutkimuksessa verrattiin myös oppilaiden haastatteluissa tuomia kokemuksia toimijuudesta projektin oppitunneilla toteutettuihin observointeihin ja selvitettiin, miten observointiaineisto tuki oppilaiden toimijuuden kokemuksia.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, ja sen tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimukseen osallistui kuusi kuudesluokkalaista oppilasta samalta luokalta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla. Tutkimuksen aineisto analysoitiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Oppilaiden toimijuuden edistymisen kannalta tärkeitä asioita olivat sosiaalinen ulottuvuus, luovuus, osallistuminen, oma kokemusmaailma ja minäpystyvyys, vapaus sekä opettajan rooli. Tärkeäksi koettiin muun muassa turvallinen ryhmä, osallistumaan pääseminen, oman mielikuvituksen käyttö sekä projektin mielekkyys. Toimijuutta estäviksi tekijöiksi mainittiin ryhmän haastavuus sekä haasteet päästä osallistumaan. Havainnoinnit sekä tukivat että olivat osin ristiriidassa oppilaiden kokemusten kanssa.

Asiasanat: toimijuus, ilmiölähtöinen oppiminen, monialainen oppimiskokonaisuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

TIIVISTELMÄ.....	2
------------------	---

SISÄLTÖ .....	3
---------------	---

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
------------------------	----------

<b>2 OPPILAIDEN TOIMIJUUS KOULUSSA .....</b>	<b>7</b>
--	----------

2.1 Toimijuuden käsite .....	7
------------------------------	---

2.2 Toimijuus koulussa ja lasten toimijuus.....	9
---	---

<b>3 ILMIÖLÄHTÖINEN OPPIMINEN KOULUSSA.....</b>	<b>15</b>
---	-----------

3.1 Ilmiölähtöinen oppiminen käsitteenä .....	15
---	----

3.2 Ilmiölähtöinen oppiminen koulussa .....	18
---	----

3.3 Toimijuus ilmiölähtöisessä oppimisessä .....	21
--	----

<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>24</b>
--	-----------

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	24
--	----

4.2 Tutkimuskonteksti .....	24
-----------------------------	----

4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	29
------------------------------------	----

4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	29
----------------------------------	----

4.5 Aineiston analyysi .....	31
------------------------------	----

4.6 Eettiset ratkaisut.....	37
-----------------------------	----

<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>40</b>
------------------------	-----------

5.1 Oppilaiden kokemuksia toimijuudesta .....	40
---	----

5.1.1 Toimijuutta edistävät tekijät .....	40
---	----

5.1.2 Toimijuutta estävät tekijät.....	44
--	----

5.2 Havainnot suhteessa oppilaiden kokemuksiin .....	45
--	----

<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>49</b>
------------------------	-----------

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
--	----

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	55
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>65</b>

# 1 JOHDANTO

Sekä koulutuksessa että työelämässä on alettu viime aikoina vaatia yhä enemmän toimijuuden taitoja (Eteläpelto ym., 2011). Opetussuunnitelma (2014, 16–17) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Opetussuunnitelmassa (2014, 20) esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen yksi kokonaisuus Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) korostaa toimijuuden vahvistumista oppivan yhteisön jäsenenä, joissa oppilaiden ideat ja aloitteet otetaan huomioon. Toimijuuteen liittyvää auttamista, avun pyytämistä, omatoimisuutta, aloitteellisuutta, ongelmanratkaisua, elinikäistä oppimista sekä luovuutta arvostetaan ja vaaditaan (Kumpulainen ym., 2010, 23, 25; Eteläpelto ym., 2011).

Ilmiölähtöisen oppimisen avulla voidaan tukea esimerkiksi oppilaan oppimaan oppimista, vastuun ottamista, aloitteellisuutta ja lapsen keskiössä olemista (Heikkinen, 2021, 9; Lonka ym., 2015, 50; Tarnanen & Kostiainen, 2020, 7). Ilmiölähtöinen oppiminen kytkeytyy opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin ja monialaiseen oppimiseen (Niemi, 2019; OPH, 2021). Opetussuunnitelma korostaa oppilaan osallistumisen mahdollisuuksia opetuksen eri vaiheisiin ja näin tilaisuuksia olla mukana päättämässä asioista. Ilmiölähtöisen oppimisen avulla on mahdollista opettaa oppijälähtöisesti (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 7). On erityisen tärkeää ottaa huomioon lasten omat kokemukset, ajatukset ja toiminta. Lapsen osallisuudesta puhuttaessa on tärkeää kuunnella lapsia itseään. Lasten tulee kokea tullessa kuulluksi aikuisten taholta. (Sirkko ym., 2019.)

Tutkimuksessamme selvitämme kuudesluokkalaisten toimijuuden kokemuksia ilmiölähtöisessä kevätjuhlaideoprojektissa. Tutkimme, mitkä tekijät tukivat ja mitkä estivät oppilaiden toimijuutta ilmiölähtöisessä oppimisessa. Lisäksi vertaamme oppilaiden haastatteluissa esiin tuomia kokemuksia oppitunneilla toteutettuihin havainnoiteihin.

Tutkimuksemme aihe valikoitui siis ajankohtaisuutensa vuoksi nykyisen opetussuunnitelman korostaessa oppilaiden toimijuutta, jota myös työelämässä ja koulutuksessa enenevässä määrin vaaditaan. Aihe valikoitui myös henkilökohtaisten kiinnostustemme vuoksi pro gradu -tutkielmaamme. Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa, joita kiinnostavat oppilaiden oman äänen tuominen kuuluviin ja toimijuuden teemat. Kandidaatintutkielmassamme tutkimme toimijuutta oppikirjoissa. Tässä tutkielmassa tuntui luonnolliselta jatkaa toimijuuden tutkimista ja tuoda keskiöön oppilaiden omat kokemukset.

Toimijuutta on aikaisemmin tutkittu lähinnä pienempien lasten näkökulmasta. Esimerkiksi Sairanen ja Kumpulainen (2014) ovat tutkineet lasten kokemuksia toimijuudesta esikoulussa ja alakoulun ensimmäisellä luokalla. Kohderyhmäksi valikoituivat siis vähän vanhemmat alakouluikäiset oppilaat, koska heidän ikäisiään ei ole juurikaan tutkittu toimijuuden näkökulmasta. Kokemuksia ilmiölähtöisestä oppimisesta on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu lähinnä opettajien tai opettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Seuraavassa luvussa käsittelemme teoreettisesti toimijuutta koulukontekstissa. Perehdymme toimijuuden käsitteeseen ja lasten toimijuuteen koulussa. Toisen luvun jälkeen siirrymme käsittelemään ilmiölähtöistä oppimista vielä koulukontekstissa luvussa kolme. Käsittelemme ilmiölähtöisen oppimisen käsitettä ensin yleisesti ja toisessa alaluvussa siirrymme käsittelemään ilmiöoppimista vielä tarkemmin koulukontekstissa. Luvussa 3.3 käsittelemme toimijuuden ja ilmiölähtöisen oppimisen yhteyttä toisiinsa. Luvussa neljä kerromme tarkemmin tutkimuksen tavoitteista, toteuttamisesta, kontekstista, tutkimukseen osallistuneista sekä aineistosta ja sen analyysistä. Luvussa viisi esittelemme tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa pohdimme tutkimuksen tuloksia suhteessa teoriaan. Pohdimme viimeisessä luvussa myös tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

## 2 OPPILAIDEN TOIMIJUUS KOULUSSA

### 2.1 Toimijuuden käsite

Toimijuus ei ole ajatuksena uusi. Eteläpelto (2012) toteaa toimijuuden perustan olevan lähtöisin jo valistuksen ajalta, jolloin kasvatuksessa ja opetuksessa nousi esiin ajatus vapaudesta ja autonomisuudesta. Kasvatustieteissä toimijuudesta on kuitenkin tullut keskeinen käsite vasta 2000-luvulla (Rainio & Hilppö, 2015, 89). Toimijuutta ilmiönä on käsitelty esimerkiksi sosiologiassa, psykologiassa, naistutkimuksessa sekä aikuiskasvatus- ja kasvatustieteissä (Eteläpelto ym., 2014; Kauppila ym., 2015; Rainio & Hilppö, 2015, 89).

Toimijuudella tarkoitetaan halua olla aktiivinen ja vaikuttaa asioihin (Kumpulainen ym., 2010, 23). Myös Hofmann ja Rainio (2007, 309) nostavat toimijuuden määritelmässä esiin yksilön valinnanmahdollisuuden sekä halun ja kyvyt vaikuttaa toimintaan. Turja ja Vuorisalo (2017, luku 2) liittävät lisäksi aktiivisen osallistumisen, itsenäisyyden sekä tavoitteellisuuden osaksi toimijuutta. Bandura (1977) sekä Eteläpelto (2012) puolestaan toteavat minäpystyvyyden eli uskomuksen omasta pystyvyydestä liittyvän toimijuuteen ja selittävän eniten siihen liittyvää tietoista ja tavoitteellista vaikuttamista omaan toimintaan.

Toimijuus on siis abstrakti ja moniulotteinen käsite, ja sen voidaan ajatella koostuvan monesta eri osa-alueesta (Mercer, 2011). Toimijuuteen on liitetty muun muassa aktiivisuuden, motivaation, osallisuuden, valinnanmahdollisuuden, vaikutusmahdollisuuden, luovuuden, kyseenalaistamisen sekä vapauden käsitteitä (Emirbayer & Mische, 1998; Kumpulainen ym., 2010, 23).

Toimijuuden määrittely sekä toimijuuden yhdistäminen käytäntöön on myös tärkeää, koska muutoin se voi pelkistyä näennäisiä valintoja korostavaksi näennäistoimijuudeksi (Eteläpelto ym., 2011.) Toimijuus toteutuu nimenomaan käytännössä erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, ja siksi on tärkeää linkittää käytäntö siihen.

Eteläpelto kollegoineen (2011) toteavat, että toimijuuden määrittely voi erota esimerkiksi tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen, mutta yhteistä määritelmille on se, että toimijuuteen yhdistetään valta. Toimijuutta ei ole ilman, että toimijalla on valtaa vaikuttaa asioihin ja tehdä valintoja ja saada aikaan jotain. Valta liittyy toimijuuteen myös rajoittavana tekijänä. Yhteiskunta, instituutiot ja kulttuuriset normit voivat mahdollistaa, mutta myös rajoittaa yksilön toimijuutta. (Eteläpelto ym., 2011.) Toimijuus ja valta ovatkin yhteydessä toisiinsa monella tapaa.

Kumpulainen kollegoineen (2010, 23, 25) toteavat, että toimijuudella voidaan tarkoittaa joko yksilön tai ryhmän kokemusta siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin voi ja kannattaa vaikuttaa. Toimijuutta voidaankin tarkastella niin yksilökohtaisesta kuin yhteisöllisestäkin näkökulmasta (Korkiamäki, 2014, 135). Hokkanen (2013, 63–64, 68) määrittelee yksilökohtaiseen toimijuuteen liittyvän kuulluksi tuleminen, valinnanmahdollisuudet, päätösten tekemiseen osallistuminen ja subjektina oleminen. Yhteisöllinen toimijuus puolestaan on ryhmän tai yhteisön tavoitteellista yhteistoimintaa. (Hokkanen, 2013, 63–64, 68.) Yhteisöllinen ja yksilökohtainen toimijuus ovat yhteydessä toisiinsa, ja molempia voidaan esimerkiksi vahvistaa samaan aikaan (Korkiamäki, 2014, 136). Emme erittele omassa tutkimuksessamme yksilöllistä ja yhteisöllistä toimijuutta, vaan ajattelemme, että ne liittyvät molemmat tutkimuksemme projektiin ja ovat yhteydessä toisiinsa.

Toimijuuden ei siis ajatella olevan yksilön ominaisuus. Se rakentuu suhteessa muihin ja ympäristöön. (Emimbayer & Mische, 1998; Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2.) Myös Biesta ja Tedder (2007) toteavat, että toimijuus voidaan pikemmin ymmärtää yksilön toimintana eikä ominaisuutena. Toimijuutta on siten mahdollista harjoitella ja kehittää.

Toimijuus on merkittävä osa ihmisen kokemuksissa yhteiskunnan jäseneksi kuulumiseen. On tärkeää saada tuntea itsensä toimijaksi eikä kohteeksi. Ihmisen arvostus synnyttää toimijuutta. Ilman toimijuuden kokemusta yksilölle voi syntyä olo hyödyttömyydestä, ja hän voi jättäytyä pois lopulta kaikesta toiminnasta ja yhteiskunnasta. (Björklund & Hallamaa, 2013, 169.) Tunne siitä,



että itse voi vaikuttaa asioihin, on tärkeää. Se saa aikaan sitoutumista ja pystyvyyden tunnetta, mikä puolestaan vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka paljon asioiden vuoksi jaksaa ponnistella. (Kumpulainen ym., 2010, 23, 25.) Ihmisiltä vaaditaan enenevässä määrin toimijuutta sekä koulutuksessa että työelämässä. Elinikäistä oppimista, ongelmanratkaisua ja luovuutta korostetaan koulutuksessa. Työelämässä nousevat esiin samansuuntaiset arvot. (Eteläpelto ym., 2011.)

Ihmisen toimijuuden mahdollistumiseen vaikuttavat rakenteelliset tekijät laajemmasta sosiokulttuurisesta kehyksestä aina fyysisiin puitteisiin. Rakenteellisten tekijöiden lisäksi toimijuuden mahdollistumiseen vaikuttavat yksilön kognitiiviset, emotionaaliset tilat ja taidot sekä motivaatio (Manyukhina & Wyse, 2019).

## **2.2 Toimijuus koulussa ja lasten toimijuus**

Viime vuosikymmeninä lasten asemaa toimijoina on alettu korostaa yhteiskunnallisesti ja siten myös esimerkiksi koulumaailmassa (Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2). Yhä useammat tutkimukset nostavatkin esiin toimijuuden keskeisen aseman oppijan identiteetissä, oppijan autonomiassa ja oppijan käyttäytymisessä (Toohey & Norton, 2003; Manyukhinan & Wysin, 2019 mukaan Gao, 2010). Vaikka erilaiset lasten oppimista ja osallistumista tukevat ympäristöt ja toiminnot ovat kasvussa (Hilppö, 2016), monet nuoret ja lapset eivät koe, että he voisivat vaikuttaa asioihin tai olla toimijoita (Kumpulainen ym., 2010, 26).

Myös opetussuunnitelma (2014, 16–17) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Oppilaan on esimerkiksi tarkoitus osallistua opetuksen eri vaiheisiin ja näin olla mukana päättämässä asioista. Opetussuunnitelma (2014, 20, 31) mainitsee oppilaiden toimijuuden myös laaja-alaisen osaamistavoitteen L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä. L1:n yhteydessä toimijuus nostetaan erityisesti esiin siitä näkökulmasta, että oppilaan tulee saada tukea ja

kannustusta omille ideoille, jotta toimijuuden on mahdollista kehittyä. Monialaisten kokonaisuuksien yhdeksi tavoitteeksi todetaan esimerkiksi kestävän elämäntavan mukaisen toimijuuden harjaannuttaminen. Toimijuus mainitaan myös usean oppiaineen kohdalla, kuten äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä kuvataiteessa. (OPS, 2013, 20, 31, 104, 143.)

Lasten toimijuuteen liittyy kuitenkin myös ristiriitoja. Rainio ja Hilppö (2015, 90) toteavat, että lapsen toimijuus tulisi ottaa vakavasti, mikä on ristiriidassa sen kanssa, että lapsi tarvitsee myös huolenpitoa ja suojelua. Lasten toimijuutta voi tämän ristiriidan takia olla vaikea ymmärtää ja tutkia. Lasten tarkasteleminen toimijoina kuitenkin nostaa keskiöön lasten sosiaaliset maailmat ja heidän suhteensa aikuisiin ja toisiin lapsiin (Lehtinen, 2000, 19). Lasten toiminnassa keskitytään toiminnan ja sosiaalisten suhteiden tarkasteluun lasten sosiaalisen elämän ja identiteetin rakennusaineena eli määrittelemällä lapsi ennen kaikkea arkielämän voimavarojen kautta (Lehtinen, 2000, 19–20).

Lasten ja nuorten toimijuuden tutkiminen ei ole helppoa myöskään toimijuuden monimuotoisuudesta johtuen. Korkiamäki (2014) nostaa esimerkiksi esiin huomaamattoman toimijuuden, joka helposti voikin jäädä esimerkiksi opettajalta näkemättä, mikä voi lannistaa oppilasta. Toimijuuden toteutumiselle olisi tärkeää, että sen olemassaolo tai puute nähtäisiin jokapäiväisissä kohtaamisissa. (Korkiamäki, 2014.)

Jo aiemmin mainittu valta liittyy myös lasten toimijuuteen. Lasten ja aikuisten toimijuus eroaa toisistaan erityisesti vallan suhteen. Lapsilla ei ole yleensä niin paljoa valtaa kuin aikuisilla. Lapsilla ja aikuisilla on myös erilaiset henkiset ja sosiaaliset resurssit toimijoina. (Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2.) Voi olla tarpeen myös pohtia, onko kaikilla lapsilla samanlaiset mahdollisuudet toimijuuteen (Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2).

Ei ole siis helppoa samaan aikaan tukea lasten toimijuutta ja ymmärtää lapsen tarvetta suojelulle (Hudson, 2012). Koulussa opettajalla on lisäksi oma vastuunsa ja opetusvelvollisuus. Rainio ja Hilppö (2015, 90) toteavat, että opettaja joutuukin tasapainottelemaan työrauhan, luokan hallinnan ja ennalta asetettujen tavoitteiden sekä lapsiryhmän tai yksittäisten lasten kuuntelemisen ja huomioon

ottamisen välillä. Opettaja myös saattaa pyrkiessään tukemaan oppilaidensa toimijuutta törmätä nopeasti siihen, että oppilaiden erilaisia tavoitteita ja haluja ei ole helppo yhdistää (Rainio & Hilppö, 2015, 90.)

Lasten toimijuuteen liittykin myös aina olosuhteiden antamat mahdollisuudet ja rajoitteet toimijuudelle (Kiili, 2008). Tutkimuksissa on huomattu, että lasten mahdollisuuksia päätöksentekoon ja omaan elämäänsä koulukontekstissa rajoittavat periksiantamattomat institutionaaliset rakenteet ja perinteiset aikuisohjatut koulutuskulttuurit ja -käytännöt (Hudson, 2012). Koulussa siis erityisesti opettajan päätökset ja toiminta vaikuttavat lasten toimijuuden rajoituksiin ja mahdollisuuksiin (Rainio & Hilppö, 2017). Koulumaailma määräytyy siis pääasiassa aikuisten näkökulmien perusteella. Korkiamäki (2014) nostaakin esiin kysymyksen siitä, voiko jonkinlainen toimijuus olla ei-toivottua. Esimerkiksi sääntöjen tai aikuisten vastustus voi aikuisen silmään vaikuttaa väärältä tai huonolta.

Rainio ja Hilppö (2017) toteavat, että oppilaan ja opettajan pedagogiseen suhteeseen liittyy aina jonkinlaista ”pakkoa” aikuisen puolelta, johon he viittaavat pedagogiikan paradoksina. Opettajan on tärkeää ymmärtää, että samat harjoitukset ja rakenteet, jotka opettaja on luonut toimijuuden tukemiseen, saattavat heikentää tai estää lapsen toimijuutta. Erilaiset pedagogiset toimet voivat siis estää tai mahdollistaa lasten osallistumista. (Sirikko ym., 2019.) Myös lapset voivat tukea tai estää toistensa toimijuutta (Kustatscher, 2017).

Koulussa pyritäänkin tukemaan lapsen toimijuuden kehittymistä. Alanko (2010, 70–71) toteaa, että koulumaailmassa on mahdollista kehittää monipuolisesti oppilaiden toimijuuteen liittyviä taitoja. Myös Kumpulaisen ja kollegoiden (2010, 27, 28) mukaan koulu voi tarjota monia mahdollisuuksia oppilaille harjoitella esimerkiksi aloitteellisuutta, keskustelemista ja kyseenalaistamista, mikä auttaa oppilasta muodostamaan käsityksen itsestään toimijana. Oppilaiden ideoille on myös tärkeää antaa tilaa sekä ottaa oppilaita mukaan suunnitteluun. (Kumpulainen ym., 2010, 27, 28.)

Oppilaille on tarjottava todellisia mahdollisuuksia harjoittaa toimijuuttaan oppimisen eri osa-alueilla (Manyukhina & Wyse, 2019). Koulumaailmassa

toimijuutta voisivatkin olla esimerkiksi oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa oppimisen sisältöihin, muotoihin tai toteutukseen. Olennaista toimijuudessa on myös oma kokemus ja tunne siitä, että omalla tekemisellä on merkitys. (Rainio & Hilppö, 2015, 89.) Tämä ei tarkoita sitä, että lapsille pitäisi antaa rajoittamaton vapaus, mutta on tärkeää ottaa huomioon tasapaino lasten autonomiamahdollisuuksien ja opettajien auktoriteettien välillä (Sirkko ym., 2019).

On tärkeää, että lapset kokevat, että heidän toiminnallaan on merkitystä ja että aikuiset kuuntelevat heidän ideoitaan. Voi kuitenkin olla vaikeaa opettajalle tukea kaikkien lasten toimijuutta. (Sirkko ym., 2019.) Aiemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi huomattu, että opettajan on helpompi tunnistaa ja tukea aktiivisten ja osallistuvien lasten toimijuutta kuin passiivisten ja omissa ajatuksissaan viihtyvien lasten toimijuutta (Rainio & Hilppö, 2017). Opettajan yritykset tukea lasten toimijuutta voivatkin mahdollistaa joidenkin lasten toimijuuden ja rajoittaa joidenkin lasten toimijuutta.

Lasten ja nuorten toimijuutta siis rajaavat monesti aikuisten yhteiskunnan tuottamat säännöt, arvonormit ja institutionaaliset toimintatavat (Korkiamäki, 2014). Kumpulainen kollegoineen (2010) mainitsevat lapsilla olevan erilaiset oikeudet ja velvollisuudet kuin aikuisilla. Kouluissa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei oppilaan ääni jää kuulumattomaksi opettajan ohjatessa toimintaa luokassa. Kouluissa lasten toimijuuden tukeminen vaatiikin esimerkiksi uudenlaista opettajan ja oppilaan välisen suhteen luomista. Oppilaiden kuuntelemisella opetuksessa on merkittävä rooli siinä, miten oppilaiden toimijuus otetaan huomioon. On erityisen tärkeää kuulla oppilaiden omia näkemyksiä siitä, mitkä tehtävät tuntuvat innostavan ja tukevan oppilaan toimijuutta.

Toimijuutta on aikaisemmin tutkittu lähinnä pienempien lasten näkökulmasta. Esimerkiksi Sirkon ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten toimijuus oli hyvin pitkälti rajoitettua ja rajattua aikuisten toimesta. Välitunnit, mielikuvitukselliset aktiviteetit sekä ystävien kanssa oppiminen olivat esimerkkejä toiminnoista, jotka vahvistivat 1.-luokkalaisten toimijuuden

kokemusta. Tutkimus osoitti myös, että tietyt pedagogiset työkalut ja käytännöt lisäsivät joidenkin lasten toimijuutta, mutta samalla rajoittivat toisten lasten toimijuutta. (Sirikko ym., 2019.)

Niemen (2015) tutkimuksessa puolestaan todettiin, että lasten toimijuutta luokkahuoneen vuorovaikutuksessa vahvistivat dialogisen ilmapiirin luominen, vertaisten tuki, toisten kuunteleminen, ideoiden jakaminen ja vastuun ottaminen. Opettajan vetäytyvämpi rooli mahdollisti myös oppilaiden toimijuutta.

Sairanen ja Kumpulainen (2014) puolestaan ovat tutkineet lasten kokemuksia toimijuudesta esikoulussa ja alakoulun ensimmäisellä luokalla. Myös esimerkiksi Lehtinen (2009) analysoi artikkelissaan päiväkotikäisten lasten toimijuutta ja sen tunnistamista päiväkotiympäristössä. Virkki (2015) pyrki puolestaan tutkimuksessaan ymmärtämään ja kehittämään lasten toimijuutta ja osallisuutta erityisesti päiväkotikontekstissa. Päiväkotikäisten lasten toimijuudesta löytyy useita pro gradu -tutkielmia. Can (2020) tutki esimerkiksi lasten toimijuuden rakentumista ohjatussa toiminnassa, ja Koitto (2021) puolestaan selvitti pienten lasten mahdollisuuksia toimijuuteen varhaiskasvatuksessa.

Aikuisilla on lasten ja nuorten toimijuudessa siis aina roolinsa. Aikuiset vaikuttavat toimijuuteen tiedostaen tai tiedostamattaan mahdollistaen tai rajoittaen toimijuutta. Aikuisten mahdollisuuksiin tukea nuorten ja lasten toimijuutta puolestaan vaikuttavat institutionaaliset käytännöt. (Korkiamäki, 2014.) Koulussa esimerkiksi opetusta ohjaavat asiakirjat, kuten opetussuunnitelma, sekä työyhteisön normit ja arvot ohjaavat opettajaa. Korkiamäki (2014) toteaa, että lopulta kyse on kuitenkin valintojen tekemisestä, joita aikuiset tekevät koskien lasten ja nuorten toimijuuden tukemista. Pienimmillään toimijuuden tukemisessa on kyse kiinnostuksesta, välittämisestä, arvostuksesta sekä läsnäolemisen ja nuoren tai lapsen kuulemisesta (Korkiamäki, 2014).

Tutkimuksessamme tarkastelemme oppilaiden toimijuutta ilmiölähtöisessä oppimisprojektissa. Tuntui luonnolliselta yhdistää toimijuus ja ilmiölähtöisyys,

koska niissä on monella tapaa näkyvissä samanlaisia ulottuvuuksia. Molemmissa käsitteissä olennaista on esimerkiksi yksilön omista kokemuksista ja ajatuksista liikkeelle lähteminen.

## 3 ILMIÖLÄHTÖINEN OPPIMINEN KOULUSSA

### 3.1 Ilmiölähtöinen oppiminen käsitteenä

Ilmiölähtöinen oppiminen on nähty yhdeksi lähtökohdaksi uudistaa pedagogiikkaa vastaamaan tulevaisuuden tarpeisiin. Ilmiöoppimisen käsitteen juuret eivät kuitenkaan ole uudet. Käsitteen juuret ulottuvat jo 1800-luvun lopun pragmatistiseen kasvatustilfilosofiaan, jossa tieto välineenä auttaa käytännön elämän haasteissa (Ojansuun, 2020 mukaan esim. Kakkori & Huttunen, 2014, 251). Deweyn pragmaattinen teoria korostaa tiedon rakentumista kokemusten pohjalta. Opetuksen suunnittelussa tällöin lähtökohtina ovat erityisesti arkitodellisuus ja kokemukset sekä kasvatuksessa tavoitteet vastuuseen ja itseohjautuvuuteen. (Lähdesmäki, 2021.) Nämä kyseiset taidot ovat myös oppijan toimijuudelle keskeisiä (Bandura, 2006; Eteläpelto ym., 2011).

Ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyvät keskeisesti arkikäsitteet, joita pyritään oppimisprosessin aikana muokkaamaan tieteellisempään suuntaan (Lonka ym., 2015, 52; Tarnanen & Kostiainen, 2020, 7). Ilmiötä tarkastellaan nimenomaan kokemusten ja arkiajattelun kautta sekä eri oppiaineiden näkökulmasta. Ilmiöt, joita ihminen nykyään kohtaa, ovat luonteeltaan monimutkaisia (Lonka ym., 2015, 49). Ilmiölähtöisessä oppimisessä ei monestikaan pyritä välttämättä oikean ratkaisun löytämiseen. Tarkoituksena olisi eri oppiaineiden ja tieteenalojen näkökulmista pohtia erilaisia selityksiä ja tulkintoja (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 14). Ilmiöoppimisessä tarkoituksena onkin oppilaiden kiinnostusten pohjalta lähteä rakentamaan oppimisprosessia. Oppilaalle on tarjottava mahdollisuuksia lähteä muodostamaan tuotosta omasta arkitodellisuudestaan käsin kasvattaen prosessin edetessä tietoa ja osaamista ilmiöön liittyen oppiainerajat ylittäen. Tässä vaaditaan myös itseohjautuvuuden taitoja ja mahdollisuuksia ottaa vastuuta.

Ilmiöoppiminen pohjaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitteeseen. Siinä korostuu käsitys siitä, että opetus rekonstruoituu vanhan tietämyksen päälle (Rauste von Wright ym., 2003, 163). Taustalla ovat siis arkikäsitteet opittavasta

asiasta. Oppija nähdään tässä oppimiskäsityksessä tiedon rakentajana ja tiedon nähdään rakentuvan ongelmalähtöisen oppimisen tuloksena (Silander, 2015, 17). Oppiminen ei siis ala tyhjästä, vaan se rakentuu aiemman osaamisen päälle. Ilmiöoppimisessa tämä näkyy erityisesti siinä, että oppilaiden arkikäsitusten päälle rakentuu uutta tietoa oppimisen aikana. Ilmiölähtöisen oppimisen prosessissa on siis ajatuksena, että oppija oivaltaa itse havaitsemalla tietoa ja käsittelemällä sitä aiempien kokemustensa ja tietojensa kautta (Tarnasen & Kostiaisen, 2020 mukaan Kauppila, 2007, 12).

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tärkeäksi nousee lisäksi oppimisen sosiaalinen aspekti. Ryhmätoiminta, jaettu vastuu sekä sosiaalinen tuki nousevat tärkeiksi lähtökohdiksi, jotta voidaan oppia ymmärtämään ympärillämme tapahtuvaa (Rauste von Wright ym., 2003, 170). Ilmiöoppimisessa korostuu ryhmätyön merkitys. Ilmiölähtöisen oppimisen avulla voidaan harjoitella ryhmätyötaitoja sekä ongelmanratkaisua ryhmissä (Lonka ym., 2015, 57).

Ilmiölähtöisen oppimisen teoriataustan juuret ovat myös oppimisen psykologian tutkimuksessa. Vygotskyn (1978) luoma kulttuuripsykologinen teoria siitä, että kaikella yksilön kehityksellä on sosiaalinen perusta, on lähtökohtana ilmiölähtöisessä pedagogiikassa (Heikkinen, 2021, 19). Ilmiölähtöisessä oppimisessa onkin luonnollista, että toimitaan yhdessä, kun asiaa tutkitaan eri näkökulmista. Ilmiöoppimiseen kuuluu nimittäin monialaisten ilmiöiden tarkastelu oppiainerajoja ylittävästi. (Tarnanen & Kostiaisen, 2020, 13.) Myös Silander (2015, 16) toteaa, että ilmiölähtöisessä oppimisessä keskeistä on ilmiön oppiainerajoja ylittävä tarkastelu niiden aidossa ympäristössä. Yhteistoiminnallinen oppiminen onkin helppo yhdistää ilmiölähtöiseen oppimiseen (Lonka ym., 2015, 57). Ilmiölähtöisessä oppimisessa yhteistoiminnallinen oppiminen näkyy siten, että ryhmällä on jokin tavoite, joka pyritään saavuttamaan. Työskentelyä toteutetaan sellaisella tavalla, joka mahdollistaa oppijoiden yhteistyön optimaalisesti. (Jacobs ym., 2002, 81.)

Ilmiölähtöinen oppiminen voi harjaannuttaa yhteisöllistä ongelmanratkaisua. Yhteisölliseen ongelmanratkaisuun liittyy sekä kognitiivisia



että sosiaalisia ulottuvuuksia (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 7, 13). Ryhmän tavoitteena on yhteistyö ja lopulta ongelman ratkaiseminen yhdessä. Symeonidis ja Schwarz (2016) mainitsevat, että ilmiölähtöisessä prosessin alussa usein asetettavan oppilaiden kiinnostusten mukaisia tutkimusongelmia, joita lähdetään yhdessä oppilaiden kanssa ratkomaan. Tosielämän ongelmien ratkominen voi olla opettavaisempaa kuin ongelmien pelkkä teoreettinen tarkastelu (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 10). Olennaista on ryhmän yksilöiden taitojen ja osaamisen yhteen sovittaminen ja hyödyntäminen optimaalisesti (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 13). Yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä puhutaan myös verkostoälykkyydestä, joka viittaa siihen, että pystytään ottamaan huomioon eri yksilöiden asiantuntijuutta sekä tiedon lähteitä ja välineitä (Lonka ym., 2015, 50). Ilmiölähtöisessä oppimisessa mahdollistuu eri asiantuntijoiden hyödyntäminen muiden tietolähteiden lisänä (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 14).

Ilmiölähtöiseen oppimiseen kuuluu edellä mainitusti yhteisöllinen ongelmanratkaisu. Ilmiölähtöisen oppimisen lähikäsitteenä voidaankin pitää ongelmalähtöistä oppimista (OPH, 2021). Ilmiölähtöistä oppimista on mahdollista toteuttaa monella tapaa. Yksi tutkimusperustainen lähestymistapa ongelmalähtöisen oppimisen lisäksi on projektioppiminen (OPH, 2021). Projektioppiminen perustuu konstruktivistiseen käsitykseen tiedon muodostamisesta. Oppijoiden nähdään siis saavuttavan syvällisempi ymmärrys opittavasta asiasta, kun he itse saavat koota kokemustensa pohjalta merkityksiä asioista (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 10.) Muita lähikäsitteitä ilmiölähtöiselle oppimiselle ongelmalähtöisen oppimisen ja projektioppimisen lisäksi ovat muun muassa kokonaisoppiminen ja tutkiva oppiminen (ks. OPH, 2021; Niemelä, 2019; Silander, 2017, 17).

Ilmiöoppimisessa opittava ilmiö voi olla hyvinkin erilainen. Ilmiö voi olla esimerkiksi kulttuurinen, matemaattinen tai jokin tapahtuma. (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 12). Ilmiö voi olla myös tunteisiin tai kokemukseen liittyvä (OPH, 2021). Ilmiön tulee olla oppimisen näkökulmasta riittävän monipuolinen (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 7).

### 3.2 Ilmiölähtöinen oppiminen koulussa

Ilmiöpohjaisia opintokokonaisuuksia voidaan toteuttaa monella tavalla. Esimerkiksi eri kouluasteilla ilmiöoppiminen voi olla hyvinkin erilaista. Vielä alakoulussa pieni oppilas ei pysty samalla tavoin kuin yliopisto-opiskelija säätämään omaa ja toistensa oppimista (Lonka, 2020). Peruskoulun opetussuunnitelma nostaa esille ilmiölähtöisen oppimisen, jossa yhdistellään eri aineiden tietoa keskenään, ja esimerkiksi näin oppimisesta tehdään kokonaisvaltaisempaa (Lonka & Westling, 2018, luku 8). Lestinen ja Valleala (2020, 146) mainitsevat ilmiölähtöisen opetussuunnitelman perusteluna olevan esimerkiksi sen, että se edistää asiakokonaisuuksien laaja-alaista hallintaa.

Opetussuunnitelmassa ilmiöoppiminen kytkeytyy laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja monialaiseen oppimiseen, vaikka opetussuunnitelmassa termiä ilmiöoppiminen ei sinällään käytetä (ks. OPH, 2021; Niemelä, 2019; Tarnanen & Kostianen, 2020). Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin kuuluu muun muassa todellisen maailman ilmiöiden tarkastelu. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä olevia asioita toiminnallisesti. Tällaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa on otettava osallisiksi myös oppilaat. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena onkin vahvistaa oppilaiden osallisuutta esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia olla mukana tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa. (Opetussuunnitelma, 2014, 32.) Opetussuunnitelma (2014, 31) määrää opetukseen sisällytettävän lukuvuosittain vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Monialaisen oppimisen lisäksi ilmiöoppiminen kytkeytyy myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (OPH, 2021).

Ilmiöoppimisesta puhutaan varsinaisesti silloin, kun siihen yhdistyy eri oppiaineita mutta myös, kun se toteutuu pidemmän ajanjakson aikana (OPH, 2021). Aikataululle rajat asettavat koulun aikataulut ja muita rajoittavia tekijöitä ovat myös tilat ja opetussuunnitelma (Lonka ym., 2015, 64).

Ilmiöoppiminen on siis pidempiaikainen prosessi, joka käynnistyy oppilaiden asettamista teemoista tai kysymyksistä. On myös mahdollista, että

käytännön syistä opettaja valitsee ilmiön opetussuunnitelman sisällöistä (Niemelä, 2019). Kun ilmiö on valittu, voidaan ilmiöön liittyvistä havainnoista, tunteista ja ajatuksista keskustella yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Tärkeää koko ilmiötyöskentelyn ajan on ottaa oppilaat mukaan oppimisen suunnitteluun. Ilmiötyöskentelyn tuotoksena voi olla esimerkiksi posterit, videot tai esimerkiksi elokuvia. (OPH, 2021.)

Ilmiöoppiminen on luonnollisesti läsnä lasten toiminnassa, sillä lasten leikeissä toimintaan sekoittuvat osaksi omat kokemukset ja ympäristön havainnointi. Leikkiin kuuluu neuvottelua, suunnittelua, pohtimista sekä muiden auttamista vaikeampien tehtävien saavuttamiseksi. (Lonka ym., 2015, 52.) Tarkoitus on, että lapsi ei kokisi asioita oppiainejakoisesti, vaan mielenkiintoisena ihmetystä aiheuttavana ilmiönä (Niemelä, 2019).

Jotta ilmiöoppiminen toimisi optimaalisesti, on tärkeää, että sekä opettaja että oppilaat tietävät projektin tavoitteet. Tavoitteet voidaan saavuttaa kertomalla ne avoimesti, jakamalla oppilaat pieniin ryhmiin ja antamalla vastuualueita (Lonka & Westling, 2018, luku 8).

Tavoitteiden lisäksi avoimuutta tarvitaan arvioinnissa. Jotta arviointi olisi luotettavaa, on kaikkien osallisten tiedettävä, milloin ja mitä arvioidaan. Tämä voikin tuottaa ongelmia ilmiölähtöisessä oppimisessä, kun oppiminen ja arviointi ovat kokonaisvaltaisia. Ilmiölähtöisen oppimisen arvioinnissa tärkeää on motivoivan palautteen antaminen, jotta tuloskeskeisyys ei korostuisi (Lonka ym., 2015, 66). Lonka ja Westling (2018, luku 8) mainitsevatkin ilmiölähtöisessä projektissa tärkeintä olevan keskittyminen lopputuloksen sijaan koko prosessiin. Arviointia ajatellen voidaan ilmiöoppimisessä välttää esimerkiksi lopputuloksen arviointi sillä, että arvioidaan eri työskentelyvälineiden käyttöä. Esimerkiksi eri sovellusten käyttöä voidaan arvioida ilman, että arvioidaan suoraan niillä tehtyä tuotosta.

Ilmiölähtöisen oppimisen suunnittelussa on lisäksi tärkeää miettiä, millainen opettajan rooli on (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 14). Ohjaajan keskeisimpiä tekijöitä ilmiöoppimisessä ovat muun muassa oppilaiden

yhteistoiminnan ohjaaminen ja reflektiivisen ajattelun tukeminen (Lonka ym., 2015, 63).

Tarnanen ja Kostiainen (2020, 7) toteavat, että opettajan tarkoituksena on ohjata ja edistää ryhmäprosesseja. Opetuksen haasteiksi voi projektin aikana muotoutua oppilaiden erilaisten voimavarojen huomioiminen oppilaiden toimijuutta ajatellen ja mahdollinen ilmiötyöskentelyn uutuus ohjaavalle opettajalle (Lestinen & Valleala, 2020, 158). Ohjaajan omat kokemukset ilmiölähtöisistä projekteista helpottavat oppilaiden toimijuuden tukemista ja sen mahdollistamista (Lonka, 2020, 200).

Oppijan rooliin sen sijaan ilmiöoppimisessa kuuluu parhaimmillaan ryhmätyötaitojen ja kollaboratiivisen ongelmanratkaisun kehittäminen (Kostiainen & Tarnanen, 2020, 7). Tärkeää on, että oppilaalla on aktiivinen rooli oppimisessa esimerkiksi niin, että hän pääsee vaikuttamaan, ideoimaan, osallistumaan, luomaan, tutkimaan sekä toteuttamaan vertais- ja itsearviointia projektin yhteydessä.

Ilmiöoppimista on tutkittu eri kouluasteilla. Kokemuksia ilmiöoppimisesta on kuitenkin tutkittu lähinnä opettajaopiskelijoiden tai opettajan näkökulmasta. Esimerkiksi Kostiainen ja Tarnanen (2020, 51) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden kokemuksia ilmiölähtöisyyden opiskelusta. Heidän mukaansa ilmiölähtöisessä opiskelussa toimivaksi koettiin sopiva haastavuus ja sitouttavuus. Toisaalta ilmiölähtöinen opiskelu koettiin epävarmaksi ja passivoivaksi. Ilmiöoppimista on tutkittu myös eri oppiaineiden näkökulmasta. Esimerkiksi Havinga ja Portaankorva-Koivisto (2015) tutkivat ilmiöoppimista kuvataiteen ja matematiikan oppitunneilla aineenopettajille suunnatun kyselyn avulla.

Pro gradu -tutkielmissa ilmiölähtöistä oppimista on tutkittu varsin kattavasti opettajan näkökulmasta (ks. Karppela, 2018; Leppiniemi, 2016; Saari & Seppälä, 2019). Myös oppilaiden näkemyksiä on jonkin verran kartoitettu. Esimerkiksi Lahtinen (2019) on tutkinut kahdeksasluokkalaisten oppilaiden kokemuksia ilmiöpohjaisesta opetuksesta.

Ilmiöoppimista on tutkittu kokemusten kautta, mutta myös ilmiöoppimisen vaikutuksia esimerkiksi metakognitiiviseen tietoisuuteen on tutkittu testien avulla. Esimerkiksi Akkas ja Eker (2021) ovat tutkimuksessaan tutkineet t-testin ja metakognitiivisen tietoisuuden asteikon avulla ilmiöoppimista ja metakognitiivista tietoisuutta. Tutkimuksessa havaittiin ilmiöoppimisen lisäävän siihen kuuluvien ongelmanratkaisutaitojen ja kyseenalaistamisen myötä oppilaiden metakognitiivista tietoisuutta. Metakognitiivinen kyky itsensä reflektointiin suhteessa muiden ajatuksiin ja tekoihin on toimijuudelle tärkeintä (Bandura, 2006).

### **3.3 Toimijuus ilmiölähtöisessä oppimisessä**

Koulutuksen tulisi muuttua ja kehittyä yhteiskunnan muutoksen mukana. Globalisaatio, teknologian kehittyminen, kestävä kehitys ja työmarkkinoiden muutos luovat painetta myös koulutukselle (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 8). Koulutuksen osalta onkin syytä pohtia sitä, millaiseen yhteiskuntaan ja työelämään koulutus valmistaa. Ihmisiltä vaaditaan elinikäistä oppimista työelämässä ja tämä pitää huomioida koulutuksessa. (Tarnanen & Kostiainen, 2020, 8). Sekä toimijuus että ilmiöoppiminen pyrkivät kehittämään näitä taitoja.

Ilmiölähtöisessä oppimisessä tärkeäksi nousee oppimaan oppiminen opiskeltavan tiedon sijasta (Heikkinen, 2021, 9). Tästä syystä on tärkeää tukea oppilaiden omaan oppimiseen liittyvää toimijuutta. Omaan oppimiseen liittyvään toimijuuteen kuuluvat esimerkiksi itsereflektio- ja itesohjautuvuuden taidot (Bandura, 2006). Tulevaisuudessa yhteiskunnassa tarvittaviksi taidoiksi on katsottu olevan lisäksi hyödyksi esimerkiksi epävarmuuden sietäminen, vuorovaikutustaidot ja tiedonhaku, jotka kehittyvät ilmiöoppimisen myötä yhteisen tiedonrakentamisen ja vastuun ottamisen yhteydessä (Lonka ym., 2015, 50). Yhteiskunnan muuttuessa on myös koulutuksen muututtava antamaan valmiuksia tulevaisuuden taitojen hallintaan.

Ilmiölähtöisessä oppimisessä kyse on lapsen oman toimijuuden vahvistamisesta. Tarnanen ja Kostiaisen (2020, 7) mukaan ilmiölähtöistä

oppimista voi tarkastella pedagogisena lähestymistapana oppimiseen. Sen avulla on mahdollista oppia ja opettaa oppijalähtöisesti ja tutkivasti. Ilmiölähtöisen oppimisen lähtökohtina ovat lapsen omat kiinnostuksen kohteet, motivaatio sekä osaaminen, jotka antavat pohjan yhteiselle toiminnalle, oppimiselle ja lapsen keskiössä olemiselle (Heikkinen, 2021, 9, 26).

Lonka kollegoineen (2015, 52) mainitsevat, etteivät lapsen ajattelu ja leikitsovi välttämättä aikuisten asettamiin ajattelun kehyksiin. Toimijuuteen kuuluukin osaltaan näiden kehyksien venyttäminen ja rikkominen (Kumpulainen ym., 2010, 28).

Ilmiöoppimisessa huomio kiinnittyy ryhmän työskentelyn ohjaamiseen ja työskentelyn eri vaiheisiin. Ryhmässä oppiminen innostaa, motivoi ja sitouttaa yhteiseen tekemiseen. Ilmiötyöskentelyn aikana olisi tärkeää vastuun jakamisen ja työnjaon harjoittamisen kannalta, että ryhmä pysyy koko projektin ajan samana. (Heikkinen, 2021, 55.) Lonka kollegoineen (2015, 59) painottavat, ettei pelkästään ryhmän toiminnassa mukana oleminen takaa toimijuutta.

Ilmiölähtöisessä pedagogiikassa oppilaiden toimijuutta voidaan tukea siten, että opiskelijat pääsevät mukaan esimerkiksi tavoitteiden, toteutustapojen, lopputuotoksen ja arviointiperusteiden suunnitteluun. Parhaassa mahdollisessa tapauksessa näitä voidaan pohtia yhdessä opiskelijoiden kanssa heti prosessin alussa ja myöhemmin projektin edetessä tarkentaa. (Lonka ym., 2015, 59.) Opettajalla on vastuu järjestää mahdollisuuksia lapselle ilmaista tunteita, ajatuksia ja toiveita. On tärkeää, että pyritään havaitsemaan tekijät, jotka haastavat tai jopa estävät vuorovaikutuksen sujumisen ryhmässä. (Heikkinen, 2021, 69.) Lapsen osallisuuden tukeminen yhteisössä on tärkeää toimijuuden toteutumisen kannalta (Heikkinen, 2021, 41).

Monialaisissa kokonaisuuksissa tavoitteena on antaa tilaa oppilaiden omalle uteliaisuudelle, elämyksille ja luovuudelle sekä mahdollistaa erilaiset vuorovaikutustilanteet. Tarkoituksena on myös, että oppilaat saisivat osana monialaista oppimiskokonaisuutta mahdollisuuden soveltaa käytäntöön tietojaan ja taitojaan. (Opetussuunnitelma, 2014, 32.) Ilmiöoppimisessa olennaista on huomioida oppilaslähtöisyys ja antaa tilaa oppilaille tutkia oppijan

arkielämästä lähtöisin olevaa ilmiötä oppiainerajat rikkoen. Toteutimme tutkimuksessamme ilmiölähtöisen kevätjuhavideoprojektin, jonka tarkoituksena oli toteuttaa myös oppilaiden toimijuutta. Tarkoituksena oli lähteä liikkeelle oppilaiden omista kokemuksista ja ottaa oppilaat mukaan suunnitteluun. Projekti toteutettiin ryhmissä, joissa oppilaat pääsivät tarkastelemaan ilmiötä oppiainerajat rikkoen.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuudesluokkalaisten oppilaiden toimijuuden kokemuksia ilmiölähtöisessä kevätjuhlavideoprojektissa. Selvitämme, mitkä tekijät edistivät oppilaiden toimijuutta ja mitkä tekijät puolestaan estivät oppilaiden toimijuutta. Vertaamme myös tutkijoiden havainnoiteja oppilaiden kokemuksiin ja tarkastelemme, tukivatko havainnoinnit oppilaiden esiin nostamia kokemuksia toimijuudesta. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaiseksi oppilaat kokivat toimijuutensa kevätjuhlaprojektissa?
  - a. Mikä edisti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella?
  - b. Mikä esti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella?
  
2. Tukiko luokkahuonehavainnointi oppilaiden omia toimijuuden kokemuksia? Jos tuki, niin millä tavoin?

### 4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimme 6.-luokkalaisten oppilaiden toimijuuden kokemuksia ilmiölähtöisestä oppimisesta kevätjuhlavideoprojektissa. Selvitämme, millaiset tekijät oppilaat kokivat toimijuutta tukeviksi ja mitkä estäviksi. Tutkimuksessamme on tärkeää siis kuulla oppilaiden kokemuksia, koska jokainen oppilas kokee toimijuutensa ja sen mahdollistumisen projektissa subjektiivisesti. Keskitymme tutkimaan kokemuksia laadullisten menetelmien avulla. Pyrimme saavuttamaan tutkittavien kokemuksia haastatteluilla. Lisäksi vertaamme oppilaiden kokemuksia projektin oppitunneilla toteutettuun havainnointiin.



Koska tutkimuksessa olennaista on tutkia ja tulkita projektiin osallistuneiden oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia, valikoitui tutkimuksen viitekehyykseksi fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia. Fenomenologisen tutkimus keskittyy tarkastelemaan ihmisten kokemuksia. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut niin sanotusta elävästä kokemuksesta, jossa tavoitellaan kokijan kokemusta sellaisena, kuin kokija sen on elämismaailmassaan kokenut (Tökkäri, 2018, 67). Tutkimusta varten on tärkeää saavuttaa ja kuvailla huolellisesti yksilön henkilökohtainen kokemus ilmiöstä. Jotta kokemus voidaan saavuttaa mahdollisimman tarkasti, on tärkeää haastatella syvällisesti henkilöitä, jotka ovat kokeneet sen ilmiön, josta tietoa halutaan. (Patton, 2001, 104.) Tutkimuksessamme tutkimme oppilaiden toimijuuden kokemuksia ilmiölähtöisestä kevätjuhlavideoprojektista. Tutkimuksemme haastateltavat ovat projektiin osallistuneita oppilaita. Koska haastateltavat osallistuivat kevätjuhlavideoprojektiin, oli haastateltavilla henkilöillä autenttinen ja henkilökohtainen kokemus projektista.

Kun tutkimme kokemuksia, on niitä myös tulkittava ymmärryksen saavuttamiseksi. Fenomenologiassa tavoiteltuja yksilön elämismaailman kokemuksia ei tutkijan ole mahdollista saavuttaa täysin kokijan tavoin. Kokija ei nimittäin välttämättä pysty tai edes täysin halua ilmaista kokemustaan, kuten se on koettu. Esimerkiksi haastatteluissa haastateltava voi tiedostetusti tai ihan tiedostamattaan valita, miten kokemuksestaan kertoo. (Tökkäri, 2018, 68.) Kokemusten tulkintaan eväitä antaa hermeneuttinen tieteenfilosofia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1). Hermeneutiikalla tarkoitetaan tutkinnan taidetta (Tökkäri, 2018, 68). Kokemuksia tutkivan tarkoituksena on siis selvittää, millainen toisen ihmisen kokemus on mahdollisimman ennakkooletuksettomasti. Hermeneuttiseen tutkimukseen kuuluukin se, että tutkijan ymmärretään olevan osa tutkimaansa todellisuutta. Tulkinta kokemuksesta ei voi koskaan olla täysin puhdas tai tosi, sillä tutkijan tausta vaikuttaa tulkintoihin. (Patton, 2001, 113–114.) Kun tutkitaan kokemuksia, vaikuttavat tutkijan joko tiedostamattomat tai tiedostetut aiemmat kokemukset ja ennakkooletukset taustalla.

Perushaasteena fenomenologis-hermeneuttisiin näkemyksiin nojaavassa kokemuksen tutkimuksessa on saavuttaa tieto koskien yksilöitä eli yksittäistapauksia. Kokoavia johtopäätöksiä voidaan tehdä, vaikka samalla tavoin tietoa ei voidakaan yleistää kuin luonnontieteellisessä tutkimuksessa. Tällöin vaaditaan kuitenkin riittävää samankaltaisuutta tutkimukseen osallistuvien kesken. (Tökkäri, 2018, 64–66, 81.) Tutkimuksessamme osallistujat ovat saman 6.-luokan oppilaita, joten tutkittavat edustavat suunnilleen samaa ikäryhmää ja he ovat samalla luokka-asteella.

Lapsia pidetään nykyään yhä enemmän tutkimuseettisesti luotettavina tietolähteinä. Lapsia tutkittaessa suhtaudutaan yhä kriittisemmin näkemykseen, jonka mukaan lapsen asioista tulisi kysyä lasta ympäröiviltä aikuisilta (Strandel, 2010, 93.) Lasten kokemuksia tutkittaessa on kuitenkin kiinnitettävä huomiota lapsuuden erityislaatuisuuteen. On tärkeää, että epätasapainoinen aikuisten ja lasten välinen valtasuhde huomioidaan ja korjataan. (Strandel, 2010, 93.) Helavirta (2007) mainitsee kuitenkin haastattelutilanteiden olevan lähtökohtaisesti epätasa-arvoinen eikä valta-asema välttämättä ole ikäerosta kiinni.

Haastatteluilla kerättyjä kokemuksia vertasimme luokkahuonehavainnointeihin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 3) mainitsevat havainnoinnin olevan hyvin palkitsevaa yhdistettäessä muihin aineistonkeruumenetelmiin esimerkiksi haastatteluun. Havainnoinnin kautta on mahdollista saada tietoa, toimivatko tutkittavat niin kuin he sanovat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 3) mainitsevat havainnoinnin kautta olevan mahdollista nähdä asiat oikeissa yhteyksissään. Havainnoinnit voivat paljastaa esimerkiksi ristiriitoja käyttäytymisessä.

Valitsimme metodologiaksi tapaustutkimuksen, sillä tutkimme tietyn luokan oppilaiden omia kokemuksia liittyen tiettyinä aikana tapahtuvaan kevätjuhlaprojektiin. Tapaustutkimuksen tavoitteena on yhden tapauksen kokonaisvaltainen tutkiminen. Tapaustutkimus on yhden tapauksen ainutlaatuisuuden ymmärtämistä ja tutkimista. Tavoitteena tapaustutkimuksessa on siis kuvailla tapausta yksityiskohtaisesti ja syvällisesti,

kokonaisvaltaisesti sekä ymmärtää sen kontekstuaalisuus. Tapaus voi olla mikä vain ainutlaatuinen, rajattu asia. (Patton, 2001, 447.) Kevätjuhlavideoprojekti on siis tutkimamme tapaus. Se on rajattu kokonaisuus, jota pyrimme kokonaisvaltaisesti tutkimaan oppilaiden kokemusten ja luokkahuonehavainnointien kautta. Kevätjuhlavideoprojektiin kuului yhteensä seitsemän oppituntia.

Kevätjuhlavideoprojektin jakso- ja tuntissuunnitelmat muodostuivat opetussuunnitelman sekä ilmiölähtöisyyden teorian (Heikkinen, 2021; Lonka ym., 2015; Lonka & Westling, 2018; Lonka, 2020; Tarnanen ja Kostainen, 2020) ja toimijuuden teorian (Bandura, 1977, 1997; Emirbayer & Mische, 1998, 962; Kumpulainen ym., 2010, 23; Rainio & Hilppö, 2015) pohjalta. Valitsimme projektiin sellaisia tekijöitä, jotka teorioiden pohjalta edistäisivät toimijuutta. Tekijöiksi valikoituivat oppilaan oma kokemusmaailma ja minäpystyvyys, osallistuminen, sosiaalinen ulottuvuus, reflektiivisyys, luovuus, opettajan tuki, rajojen asettaminen ja vapaus.

Projekti alkoi yhteissuunnittelusta, jossa oppilaat pääsivät jakamaan ensin pienissä ryhmissä ideoitaan siitä, millainen kevätkuuhlavideo tehtäisiin. Ilmiölähtöinen oppimisprosessi alkaa usein oppilaiden omakohtaisten kokemusten huomioimisesta, jotka pyritään valjastamaan työskentelyn lähtökohdiksi (Lonka ym., 2015, 53). Ilmiöoppimisessa on tärkeää ottaa opiskelijat mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi lopputuotoksen suunnitteluun heti prosessin alusta alkaen (Lonka ym., 2015, 59). Myös toimijuuden toteutumiselle on tärkeää, että oppilaat pääsivät vaikuttamaan esimerkiksi oppimisen toteutukseen (Rainio & Hilppö, 2015, 89). Oppilaat pääsivät ensin pienemmässä ryhmässä ideoimaan videon toteutusta ja lopulta koko luokkana päättämään, millaisen videon he toteuttaisivat kevätkuuhlaan. Käsiteltävän aiheen on hyvä olla myös ajankohtainen, sillä ajankohtaisuus ja paikallisuus luovat lisämotivaatiota oppimiselle (Opetussuunnitelma, 2014, 32). Oppilaat päätyivät tekemään videon koulupolustaan ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle. Ilmiöksi projektille siis muodostui alakoulun koulupolku ja siirtymät luokalta toiselle. Työskentelyn alussa opettaja myös kertoi projektista

ja sen tavoitteista. Ilmiöoppimisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että tavoitteet ovat heti alusta alkaen kaikille selvät (Lonka & Westling, 2018, luku 8).

Yhteissuunnittelun jälkeen aloitettiin pienryhmätyöskentely. Ilmiöoppimisessa projektia lähdetään syventämään yksin, pareittain, pienryhmänä tai koko ryhmän kesken (Lonka ym., 2015, 57). Projektissamme aluksi toteutettu ideariihi oli koko luokan yhteinen, mutta lopulta videot toteutettiin pienemmissä ryhmissä. Videoista koottiin lopulta yhteinen tuotos kevätjuhliin. Pienryhmätyöskentely aloitettiin roolien valinnalla. Ryhmissä valittiin suurempaan vastuurooliin yksi oppilas, jonka oli tarkoitus vastata siitä, että ryhmän tekemät itse- ja vertaisarvioinnit sekä video löytyivät opettajalle jaetusta Docs-tiedostosta. Muille ryhmän jäsenille valittiin omat vastuualueensa, kuten editointi. Jokaiselle ryhmälle jaettiin oma luokka-aste, niin että ryhmien videoista muodostui yhteensä kuusi videota luokka-asteille 1-6. Pienryhmätyöskentelyn alussa suunniteltiin myös, miten videota lähdetään toteuttamaan.

Varsinainen työskentely videon parissa jatkui videon suunnittelulla. Sen jälkeen aloitettiin videon kuvaaminen ja editointi. Projekti toteutettiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, mutta etenkin työskentelyvaiheessa integroitiin osaksi myös musiikkia ja kuvataidetta. Video toteutettiin iMovie-sovelluksella ja videoon liitettiin kuvaa ja ääntä. Ilmiöpohjaisessa työskentelyssä oppiainerajoja voidaan rikkoa (OPH, 2021). Itse asiassa Tarnanen ja Kostainen (2020, 12) mainitsevat monialaisten oppimiskokonaisuuksien olevan lähellä ilmiöoppimista. Monialaisuuteen kuuluu olennaisesti eri oppiaineiden integrointi. Oppilailla oli kaiken kaikkiaan hyvin vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa videota. Ainoastaan projektiin käytettävä aika ja ryhmälle valikoitunut luokka-aste, josta video oli tarkoitus toteuttaa, olivat työskentelyn raamit.

Projektin lopussa projektin vaiheet koottiin yhteen. Kaksi oppilasta editoi oppilaiden toteuttamat videot kokonaisuudeksi. Lonka kollegoineen (2015, 58) mainitsevat ilmiöprosessissa lopputuotokseksi saattavan syntyä esimerkiksi blogeja tai videoita. Tärkeimmäksi prosessissa ei kuitenkaan ole tarkoitus

muodostua lopputuotos, vaan koko prosessin aikana tapahtunut oppiminen ja kasvu (Lonka & Westling, 2018, luku 8).

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistuivat erään koulun 6.-luokkalaiset oppilaat. Tutkimukseen osallistujat olivat kaikki saman luokan oppilaita. Tutkittavaksi valikoituivat kuudennen luokan oppilaat, koska erityisesti pienten lasten toimijuudesta on jo tehty jonkin verran tutkimusta. Ajatuksena oli myös, että kuudesluokkalaiset pystyvät toteuttamaan suunnittelemamme projektin, jonka avulla toimijuuden kokemuksia on mahdollista tutkia. Ajattelimme myös, että kuudesluokkalaisella olisi valmiuksia kertoa omista toimijuuden kokemuksistaan.

Haastattelimme ja havainnoimme tutkimusta varten yhteensä kuutta oppilasta. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat saatujen tutkimuslupien ja kyseisen luokan luokanopettajan kanssa keskusteltuaamme. Tarkoituksena oli valita tutkimukseen mahdollisimman heterogeeninen joukko oppilaita. Yhdessä luokanopettajan kanssa siis valitsimme erilaisia oppilaita esimerkiksi aktiivisuuden ja osallistumisen sekä ulospäinsuuntautuneisuuden näkökulmista. Pohdimme valinnan yhteydessä muun muassa toimijuuden teoriasta esiin nousevia tekijöitä. Esimerkiksi aktiivisempien ja osallistuvien oppilaiden toimijuus on opettajan näkökulmasta helpompaa tunnistaa ja tukea (Rainio & Hilppö, 2017), joten valikoimme tarkoituksella sekä aktiivisia että vähemmän aktiivisia oppilaita.

### **4.4 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimuksemme aineisto kerättiin keväällä 2021. Aineisto kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla kuudesluokkalaisia. Haastattelimme sekä havainnoimme yhteensä kuutta oppilasta. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna.

Pidimme kevään aikana kyseisen luokan oppilaille oppitunteja ennen projektin toteuttamista. Itse projekti kesti noin kolmen viikon ajan, ja siihen

sisältyi 7 oppituntia. Näistä oppitunneista havainnoimme yhteensä kolmea oppituntia toukokuussa keväällä 2021. Aloitimme havainnoinnin heti, kun olimme saaneet tutkimusluvut oppilailta. Havainnoimme oppitunteja siten, että toinen tutkijoista opetti ja toinen havainnoi. Havainnoitsija täytti havainnoinnin aikana standardoituja lomakkeita, ja tunnin vetäjä kirjasi havaintonsa oppituntien jälkeen havainnointipäiväkirjaan. Haastattelut toteutimme projektin loputtua yksilöhaastatteluina. Haastattelujen kesto oli keskimäärin 15 minuuttia, mutta vaihtelua oli kuitenkin jonkin verran. Kaksi haastatteluista kesti vähän yli 20 minuuttia (21 min) ja kaksi hiukan alle 10 minuuttia (8 min ja 9 min).

Toinen tutkijoista oli osittain osallistuva havainnoija, joka täytti LIS-YC-arviointimenetelmälomakkeita sitoutuneisuuden arviointiin observoinnin aikana. LIS-YC-lomakkeet ovat standardoituja lomakkeita sitoutuneisuuden arviointiin. Tämän lomakkeen on kehittänyt Ferre Laevers (1994) (Siipola, 2020). Toimintaan sitoutumista tarkastellaan LIS-YC:ssä seuraavien eri piirteiden avulla: energia, keskittyminen, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu ja tyytyväisyys. Muokkasimme lomakkeista pois meidän tutkimuksemme kannalta epäolennaisia asioita verrattuumme LIS-YC-lomakkeita tutkimuksessamme käytettyyn toimijuuden teoriaan. Jäljelle jäi keskittyminen, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus ja verbaalinen ilmaisu. LIS-YC-lomakkeiden avulla tarkastellaan myös lapsen sitoutuneisuuden tasoa numeroasteikolla: taso 1 (ei toimintaa), taso 2 (toistuvasti keskeytyvä toiminta), taso 3 (jossain määrin jatkuva toiminta), taso 4 (intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta), taso 5 (pitkäkestoinen intensiivinen toiminta). (Siipola, 2020.)

Toteutimme haastattelut laadullisina haastatteluina, joiden tavoitteena on usein selvittää tutkittavien kokemuksia ja tapaa nähdä maailmaa. Haastattelun avulla tutkittava voi ilmaista omin sanoin kokemuksiaan, ajatuksiaan, mielipiteitään ja tunteitaan. Tavoitteena ei ole tiedon kvantifiointi vaan ymmärtää haastateltavaa kokonaisvaltaisesti. (Kvale, 2007.) Myös omassa tutkimuksessamme tavoitteena oli nimenomaan kerätä tietoa oppilaiden omasta näkökulmasta. Halusimme päästä käsiksi heidän kokemuksiinsa, ajatuksiinsa ja

tunteisiinsa tutkimaamme aihetta kohtaan. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun etu on joustavuus. Siinä voi toistaa kysymyksiä, tarkentaa ja valita, missä järjestyksessä kysyä kysymyksiä. Toisaalta se vie aikaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 68–69.) Haastatteluita on erilaisia ja meidän tutkimuksessamme kyseessä on puolistukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Siinä edetään tiettyjen teemojen varassa, mutta se ei ole liian sitova. Haastattelun aikana on mahdollista tarkentaa ja syventää kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 70.)

Laadullinen haastattelu voi jossain määrin tuntua jopa arkipäiväiseltä jutustelulta. Täytyy kuitenkin muistaa, että sen avulla on kuitenkin tarkoitus saada tieteellistä tietoa jostain aiheesta tai ilmiöstä, ja se on aina jossain määrin suunniteltu. Haastattelun määrittelee aina haastattelija. Toisaalta haastattelutilanteen olisi kuitenkin tarkoitus olla vapaa ja rento, jotta haastateltavalla on turvallinen olo puhua. (Kvale, 2007.)

## 4.5 Aineiston analyysi

Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysitavat pohjautuvat sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Aineistomme koostui kahdesta aineistosta. Primääriaineistomme oli haastatteluaineisto ja sekundääriaineistomme oli observoinnin avulla kerätty havainnointiaineisto. Koska tutkimusaineistomme on tekstimuotoista, koimme sisällönanalyysin soveltuvan parhaiten tutkimuksemme analyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4).

Tutkimuksemme yhdistelee sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria on apuna ohjaamassa analyysiä. Näin analyysi ei siis pohjautu suoraan teoriaan, vaan tutkimuskysymyksen kannalta olennainen merkityssisältö nousee aineistosta. Aikaisempaa teoritietoa ei ole siis tarkoitus tässä tapauksessa testata, vaan on tarkoituksena löytää aikaisemman teoratiedon avulla uutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.) Tutkimuksemme teorettinen viitekehys pohjautuu teoriaan oppilaiden aktiivisesta toimijuudesta (Bandura, 1977, 1997; Emirbayer & Mische, 1998, 962; Kumpulainen ym., 2010, 23; Rainio & Hilppö, 2015) ja ilmiölähtöisyydestä

(Heikkinen, 2021; Lonka ym., 2015; Lonka & Westling, 2018; Lonka, 2020; Tarnanen ja Kostianen, 2020). Tämä teoreettinen tieto on ohjannut erityisesti teemojen syntymistä.

Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta etsitään tutkimuskysymyksiin vastaavaa tietoa. Aiemmat tiedot tai teoriat eivät siis ohjaile aineistolähtöisen analyysin tekemistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Koska tutkimuksessamme olemme haastattelujen kautta tutkineet oppilaiden kokemuksia, on haastatteluaineistoa analysoitu aineistolähtöisesti. Kuitenkin haastattelun teemat ovat myös osittain nousseet teoriasta. Puhtaasti aineistolähtöistä tutkimusta olisi muutenkin erittäin mahdotonta toteuttaa, sillä ei ole olemassa täysin teoriasta puhtaita havaintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4).

Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenevät molemmat aineiston ehdoilla ja samojen vaiheiden avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4) mukaan Miles ja Huberman (1994) esittävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi. Vaiheet ovat redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen.

Redusoinnin tarkoituksena on karsia tutkimuksen kannalta epäolennaista aineistoa pois. Usein tässä vaiheessa saatetaan alleviivata tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja käyttää eri värejä ilmaisemaan eri ilmiöitä. Aineistosta nostetaan esiin tutkimustehtävää koskevat alkuperäiset ilmaukset ja niiden pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyt ilmaukset erotetaan aineistosta erilleen, jolloin luodaan pohjaa klusteroinnille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.) Klusteroinnin tarkoituksena on etsiä redusoidusta aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Käsitteitä ryhmitellään ja luodaan alaluokat, joista yhdistellään yläluokkia ja lopulta pääluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.) Klusteroinnin jälkeen vuorossa on abstrahointi, jossa tarkoituksena on muodostaa teoreettisia käsitteitä. Abstrahointiprosessissa edetään aineistosta nousseista ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin yhdistelemällä luokkia. Tarkoituksena on koko ajan verrata teoriaa ja johtopäätöksiä alkuperäiseen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.)

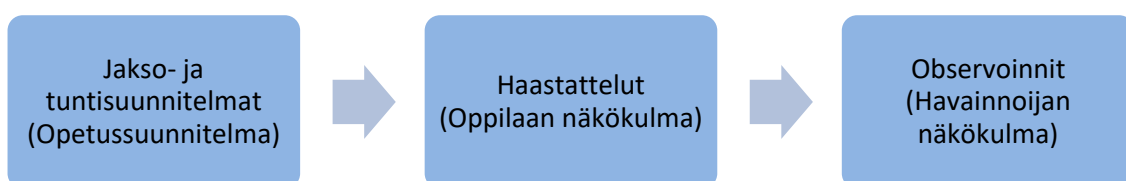


Teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin eroavaisuus tulee ilmi nimenomaan abstrahointivaiheessa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet muodostuvat aineiston kautta, kun taas teoriaohjaavassa teoria on jo valmiina olemassa, jolloin myös käsitteet tulevat valmiin teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.)

Kuviossa 1 näkyvät analyysin vaiheet ja aineistojen väliset suhteet. Tutkimusprosessi lähti liikkeelle siitä, että loimme opetussuunnitelman, toimijuuden ja ilmiölähtöisen oppimisen teorioiden pohjalta jakso- ja tuntisuunnitelmat kevätjuhlavideoprojektille. Suunnitelmien pohjalta loimme osan teemahaastattelun kysymyksistä. Haastattelujen avulla halusimme tavoittaa oppilaiden näkökulman siihen, miten teorian pohjalta valikoimamme tekijät toteuttivat oppilaiden toimijuutta. Haastattelujen analysoinnin jälkeen vertasimme oppilaan kokemuksia oppilaan toimintaan havainnoinnin kautta.

### Kuvio 1

*Analyysin vaiheet ja aineiston väliset suhteet*



Aloitimme analyysin primääriaineistosta eli haastatteluaineistosta. Haastatteluaineiston analyysi eteni aineistolähtöisesti. Haastatteluaineiston avulla vastasimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millaiseksi oppilaat kokivat toimijuutensa kevätjuhlaprojektissa?”. Haastatteluaineiston avulla

vastasimme myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksiin “Mikä edisti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella?” ja “Mikä esti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella?”.

Haastattelujen analyysi alkoi litteroinnista. Litteroimme sanatarkasti kaikki kuusi haastattelua. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 20 sivua. Litteroinnissa fonttina oli Book Antiqua ja fonttikokona 12. Rivivälinä oli 1,5. Litteroituamme haastattelut lähdimme lukemaan aineistoa useaan kertaan läpi. Usean lukukerran jälkeen aloimme redusoida aineistoa sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Ryhdyimme alleviivaamaan haastatteluaineistosta ensimmäisen tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia ilmauksia. Käytimme tässä vaiheessa eri värejä kategorisoimaan löydöksiämme. Tässä vaiheessa lähes kaikki epäolennainen tutkimusta ajatellen karsiutui aineistosta pois, kun pelkät alleviivatut ilmaukset päätyivät tutkimuksessa käytettäväksi aineistoksi. Tarkistimme vielä aineiston useampaan kertaan alleviivauksienkin jälkeen.

Kun olimme saaneet alleviivattua aineistosta tutkimuksemme kannalta olennaiset kohdat, jatkoimme aineiston redusointia ja loimme näistä ensimmäisen redusointitaulukon. Tähän taulukkoon listasimme aineiston alkuperäisen ilmauksen eli sanatarkan haastatteluvastauksen sekä pelkistetyt ilmaukset tästä sanatarkasta alkuperäisestä ilmauksesta. Näin loimme pohjaa klusteroinnille, kun aineisto pystyttiin ryhmittelemään samankaltaisten ilmauksien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4).

Haastatteluaineiston klusterointivaiheessa lähdimme ryhmittelemään aineistoa uuteen taulukkoon pelkistettyjen ilmausten mukaisesti samoihin kategorioihin. Tämän jälkeen muokkasimme pelkistetyt ilmaukset vielä yksinkertaisemmiksi, joista muodostui alateemat. Abstrahointivaiheessa näiden alateemojen ja osittain teorian pohjalta muodostimme lopulliset pääteemat. Taulukossa 2 on esimerkki luovuuden pääteeman muodostumisesta.

## Taulukko 2

*Esimerkki pääteeman "Luovuus" muodostumisesta*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema	Pääteema
No siin sai vähä niiku toteuttaa itseään voisko niin sanoa. Ja sillee vähä niiku että saa ite tehdä mitä tykkää ja sitte siihe sai valita vähä niiku ryhmässä vähä niiku tehosteita ja kaikkee sellasta. Se oli musta tosi hauskaa.	Itsensä toteuttaminen	Itseilmaisu	Luovuus
No ainaki siinä ideoimisessa. Sai vähä niinku käyttää luovuutta siinäki vähä se et sai käyttää mielikuvitusta ja ryhmän kanssa tehdä ja pohtia.	Mielikuvituksen käyttäminen ideoinnissa	Ideointi	Luovuus
Emmä tarkemmin tiä mut nii. Ainaki siinä et sai käyttää kekseliäisyyttä siinä ideointivaiheessa ku sai miettii et mitä siihen tulis.	Kekseliäisyyden käyttäminen ideointivaiheessa	Kekseliäisyys	Luovuus

Taulukossa 3 on kaikki haastatteluista alateemojen pohjalta muodostuneet pääteemat. Pääteemoiksi muodostuivat toimijuutta vaikeuttavat tekijät, sosiaalinen ulottuvuus, luovuus, rajojen asettaminen, opettajan tuki, osallistuminen, oma kokemusmaailma ja minäpystyvyys sekä vapaus.

### Taulukko 3

#### *Haastattelujen pääteemat ja alateemat*

Alateema	Pääteema
Ryhmätyöskentelyn haastavuus Haasteet sovelluksen käytössä Työskentelyyn osallistuminen Vaikuttaminen	Vaikeuttavat tekijät
Ryhmätyöskentely Huomioon ottaminen Mielipiteiden jakaminen Ryhmän kannustus ja tuki Ryhmän yhteishenki	Sosiaalinen ulottuvuus
Luovuuden käyttäminen Itseilmaisu Ideointi Kekseliäisyys	Luovuus
Opettajan asettamat rajat	Rajojen asettaminen
Opettajan tuki Avun antaminen	Opettajan tuki
Vaikuttaminen Työskentelyyn osallistuminen Vastuu	Osallistuminen
Oma kokemusmaailma Minäpystyvyys Omat taidot Harrastukset	Oma kokemusmaailma ja minäpystyvyys
Valinnanmahdollisuus työskentelyssä Valinnanmahdollisuus rooleissa	Vapaus

Haastatteluaineiston analyysin jälkeen aloitimme observointiaineiston analyysin. Observointiaineisto oli tutkimuksessamme sekundääriaineisto. Observointiaineistoa kertyi yhteensä 12 sivua. Analysoimme sitä suhteessa haastattelujen analyysiin. Pyrimme observointiaineiston analyysin pohjalta vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: Tukiko observointiaineisto oppilaiden omia toimijuuskokemuksia. Jos, niin miten? Havainnointilomakkeista analysoimme LIS-YC:n sitoutuneisuutta numeroasteikon avulla sekä omia tunneilla tekemiämme havaintoja. Muodostimme näistä taulukon, jossa vertasimme havaintoja haastatteluihin ja niiden teemoihin.

#### **4.6 Eettiset ratkaisut**

TENK (2021) mainitsee tutkimuksen tekemiseen liittyvän hyvän tieteellisen käytännön. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulee noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksessa sovelletaan esimerkiksi sovittuja ja eettisiä tiedonkeruutapoja. Tutkimusta varten olemme saaneet tutkimusluvan ja antaneet tutkittaville tietosuoja- ja suostumuslomakkeet vanhempien kanssa täytettäväksi. Kerroimme tutkittaville useaan otteeseen, ettei heitä voida tunnistaa tutkimuksesta ja tutkimuksessa kerättävä henkilötieto (etunimi) pseudonymisoidaan. Pseudonyymit loimme litterointia ja havainnointia varten, jottei tutkittavia henkilöitä voida tunnistaa. Pseudonyymeinä käytimme tunnuksia oppilas 1-6. Puhumme myös tutkimuksessa ainoastaan kuudennesta luokka-asteesta emmekä mainitse koulua, jossa tutkimuksen toteutimme. Kerroimme myös, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa.

Tutkimuksessamme haastattelimme ja havainnoimme kuutta tutkimukseen osallistuvaa oppilasta. Olimme harjoittelussa samalla, kun keräsimme aineistoa, joten olimme jo aiemmilta viikoilta tuttuja ennen

havainnointien ja haastattelujen aloittamista. Tutkittavina oli lapsia, joten tutkimuksessa oli huomioitava tutkittavien nuori ikä.

Lasten kokemuksia tavoiteltaessa on pidettävä huolta, että haastatteluissa kysymysten kieli on lapsille ymmärrettävissä (Helavirta, 2007). On myös mietittävä, toteuttaako haastattelut ryhmä- vai yksilöhaastatteluina. Ryhmähaastattelu voi tuoda turvaa lapsille varsinkin, jos tutkija on vieras (Helavirta, 2007). Toisaalta ryhmähaastatteluissa ujojen ja arkojen äänet eivät välttämättä pääse kuuluviin (Helavirta, 2007). Koska olimme jo tuttuja oppilaille, koimme, ettei ryhmähaastatteluja ollut tästä syystä välttämätöntä toteuttaa. Ryhmähaastatteluissa olisivat voineet jäädä ujomprien oppilaiden arvokkaat kokemukset saavuttamatta. Haastattelut toteutimme teemahaastatteluina eli käytimme haastatteluissa kaikille samaa pääkysymysrunkoa.

Otimme havainnoinnin toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusimme saada lisää tietoa tutkittavista eri näkökulmasta. Haastattelujen avulla pääsimme käsiksi tutkittavien kokemuksiin, mutta havainnoinneilla pystyimme tarkastelemaan oppilaiden toimintaa oppitunnilla. Näin pystyimme vertaamaan oppilaiden kokemuksia ja heidän toimintaansa keskenään. Havainnoinnin avulla saadaankin suoraa tietoa esimerkiksi yksilöiden tai ryhmien toiminnasta luonnollisessa ympäristössä (Hirsjärvi ym., 2007, 208). Havainnointi sopii myös hyvin lasten tutkimiseen, koska lapsille voi olla vielä vaikeaa kielentää vastauksiaan haastattelutilanteissa (Hirsjärvi ym., 2007, 208).

Toteutimme tutkimuksen parina, joten pystyimme esimerkiksi tarkastamaan aineiston yhdessä ja havainnoimaan tutkittavia luotettavammin. Hamilton ja Corbett-Whittier (2013, 77) toteavat useamman tutkijan vaikuttavan luotettavuuteen positiivisesti esimerkiksi sen puolesta, että aineisto voidaan tarkistaa kahden tutkijan toimesta. Myös esimerkiksi haastattelutilanteissa kaksi tutkijaa tarjoaa yhdistävän näkökulman aineiston. Toinen haastattelija voi nauhoittaa ja havainnoida ja toinen johtaa haastattelua. Myös havainnoidessa saa luotettavammin tietoa, kun on enemmän kuin yksi havainnoija. Havainnoimme siten, että toinen tutkija käytti tunnilla standardoitua LIS-YC-observointilomaketta ja toinen tutkija teki tunnin päätteeksi opettajan

päiväkirjaansa merkintöjä. Hamilton ja Corbett-Whittier (2013, 77) mainitsevat useammalla tutkijalla olevan positiivisten vaikutusten lisäksi kuitenkin myös negatiivisia vaikutuksia. Kahdella tutkijalla saattaa esimerkiksi olla toisistaan poikkeavia näkemyksiä tutkimuksesta. Tutkimuksessamme koimme parityöskentelystä olevan pelkästään hyötyä. Havainnointiaineistomme tuki toisiaan eikä tutkimuksen vaiheissa syntynyt eriäviä mielipiteitä. Parityöskentelystä oli hyötyä myös siinä, että huomasimme toistemme virheitä ja saimme ne korjattua palaamalla useaan kertaan tarkastelemaan aineistoa.

TENK (2021) mainitsee eettisesti olevan tärkeää säilyttää tutkimusaineistoa oikein. Aineistoon ei tule olla ulkopuolisilla pääsyä. Säilytämme haastatteluista syntynyttä tutkimusaineistoa koulun henkilökohtaisilla U-aseilla. Havainnoinnit olivat papereina, joten niitä säilytimme turvallisessa paikassa. Aineistoihin ei ollut ulkopuolisilla pääsyä.

Tutkimuksessa voi tulla eteen muutoksia ja yllättäviä tilanteita (Löfström, 2020). Tutkimuksessamme muutoksia tuotti opetusharjoittelun käytännöt. Opetusharjoittelussa tutkimusaiheemme rajautui alkuperäisestä, sillä opetettavien aineiden jaksojen teemat oli päätetty meille valmiiksi. Aiheen rajautuminen vaikutti erityisesti tutkimuskysymysten tarkentumiseen, ja lopulta jouduimme tekemään muutoksia nopeallakin aikataululla.

Hyvä suunnittelu antaa välineitä muutosten varalle. Tutkimuksen eettiset näkökulmat on syytä suunnitella huolellisesta, jotta voi paremmin varautua yllättäviin tilanteisiin. (Löfström, 2020.) Koko tutkimuksemme ajan noudatimme eettisiä käytäntöjä ja hyvä suunnittelu antoi joustovaraa yllättäviin tilanteisiin.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Oppilaiden kokemuksia toimijuudesta

Tässä alaluvussa käsittelemme sitä, millaiseksi oppilaat kokivat toimijuutensa kevätjuhlaprojektissa. Ensimmäisessä alaluvussa vastaamme siihen, mikä edisti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella. Käsittelemme siinä oppilaiden haastattelujen pohjalta esiin tulleita toimijuutta edistäviä tekijöitä. Toisessa alaluvussa kuvaamme sitä, mikä esti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella. Käsittelemme siis siinä toimijuutta estäviä tekijöitä. Kolmannessa alaluvussa käsittelemme näitä tekijöitä suhteessa LIS-YC-lomakkeilla toteutettuihin havainnoiteihin. Vastaamme luvussa 5.2 siihen, tukiko observointiaineisto oppilaiden omia toimijuuden kokemuksia. Jos tuki, niin millä tavoin?

#### 5.1.1 Toimijuutta edistävät tekijät

Tässä luvussa käsittelemme sitä, mikä edisti oppilaiden toimijuutta oppilaiden kokemusten perusteella. Toimijuutta edistäviksi tekijöiksi oppilaat mainitsivat haastatteluissa sosiaalinen ulottuvuuden (5), osallistumisen (6), luovuuden (3), oman kokemusmaailman ja minäpystyvyyden (4), vapauden (2) ja opettajan tuen (5) sekä opettajan asettamat rajat (3).

Haastatteluissa nousi esiin, että kaikki osallistujat kokivat kevätjuhlaideoprojektin jossain määrin mielekkäänä. Projektin mielekkyys linkittyy toimijuutta edistäviin tekijöihin eri oppilailla eri tavalla.

Haastatteluaineiston pohjalta yhdeksi toimijuutta edistäväksi tekijäksi nousi **sosiaalinen ulottuvuus**. Ryhmä koettiin helpottavana ja kivana tekijänä kevätjuhlaprojektin aikana viiden oppilaan vastauksissa. Oppilaat nostivat esiin ryhmäläisten mielipiteiden kuuntelemisen ja huomioimisen tärkeänä, kuten oppilaat 3 ja 4 kertoivat haastatteluissaan:

Jotenki ku ne tehtiin sellai yhdessä ni se oli helpompaa - - no esim sellai et mua kuunneltiin ja tällai otettiin mun ideat huomioon - - no siis mä sain aikaan hyvin kaikkee ja mulle sanottiin et mulla oli sellai hyviä ideoita. (Oppilas 3)



Varmaan ne mun ryhmän jäsenet - -No autto ideoimaan ja silleen niinku miettiin sitä videota - - Niil mun ideoilla otti. (Oppilas 4)

Kannustava ilmapiiri ja tuki ryhmäläisiltä nousivat myös esiin. Ryhmään mukaan pääseminen ja osallistuminen ja yhteenkuuluvuuden tunne koettiin tärkeäksi ja toimijuutta edistäväksi tekijäksi. Tärkeää oli tunne siitä, että sai vaikuttaa ryhmän tekemiseen ja antaa mielipiteitä: "No just se että jos mul oli joku idea nii sitä kuunneltiin ja just sanottiin et toi on tosi hyvä idea - - No tavallaan se et mua kuunneltiin ja tota päästettiin mukaan ja sillain - - No ne kuunteli mua ja tavallaan kysy mun mielipidettä" (Oppilas 3).

Ryhmän kanssa itsenäisesti toimiminen koettiin myös toimijuutta edistäväksi: "No se kun sai tehdä sitä niinku aika itsenäisesti ryhmän kanssa" (Oppilas 6). Myös ryhmän koko koettiin tärkeäksi. Pienemmässä ryhmässä ideointi ja ideoiden toteuttaminen koettiin helpommaksi. Ryhmien välisen yhteistyön mahdollistuminen esimerkiksi ideoiden jakamisen muodossa helpotti myös työskentelyä.

Tärkeiksi tekijöiksi toimijuuden kannalta nousivat siis erityisesti osallistuminen ja vaikuttaminen ryhmässä. Myös turvallinen ja kannustava ilmapiiri edisti toimijuutta siinä, että pystyttiin esimerkiksi jakamaan muille mielipiteitä ja ideoita. Eräässä vastauksessa pienempi ryhmä koettiin ideoiden jakamisen kannalta turvallisemmaksi isompaan ryhmään verrattuna.

Toisena toimijuutta edistävänä tekijänä haastatteluissa mainittiin **osallistuminen**. Kaikki oppilaat kokivat päässeensä osallistumaan projektiin, ja osallistuminen ryhmän toimintaan ja työskentelyyn koettiin tärkeänä toimijuuden kannalta. Oppilaat mainitsivat haastatteluissa erilaisia tapoja, miten pääsivät osallistumaan. Esimerkiksi miettiminen, auttaminen, tekeminen työskentelyvaiheessa sekä ideoiden kertominen ja ryhmässä mukanaolo nostettiin esiin. Osa oppilaista oli myös vastuussa jostain työvaiheesta, esimerkiksi editoinnista, ja se koettiin tärkeänä: "Ainaki sillai et sai sen editoinnin omalle vastuulle ja pääs käyttää sitä kekseliäisyyttä just" (Oppilas 2).

Osallistuminen myös linkittyi vahvasti ryhmän toimintaan. Kokemus siitä, että pääsi osallistumaan ryhmän toimintaan esimerkiksi siten, että muut

kuuntelivat omia ideoita nousi esiin. Eräässä pienryhmässä oli käytössä "työvuorot", mikä mahdollisti kaikkien ryhmän jäsenten osallistumisen:

Siinä että kaikilla oli vähän niinku oma se vähän niinku työvuoro, no ei sitä voi sanoa työvuoroks, mutta semmonen vähän niinku työ ja sit siin vähän niinku pääs osallistumaan ite et jokasel oli niinku oma eikä sillee et yks tekee niit kaikkia ja muut ei tee mitään. (Oppilas 5)

Osallistumisen osalta tärkeiksi tekijöiksi nousivat siis ylipäätään se, että pääsi osalliseksi toimintaan ja ryhmään sekä se, että sai jakaa muille omia ideoita ja tuli kuulluksi.

Kolmas toimijuutta mahdollistava tekijä oli **luovuus**. Kolme oppilasta oli maininnut päässeensä käyttämään luovuutta projektin aikana, ja he pitivät sitä tärkeänä. Luovuuden edellytyksinä oppilaat mainitsivat mielikuvituksen ja kekseliäisyyden käyttämisen sekä ideoinnin:

No ainaki siinä ideoimisessa sai vähä niinku käyttää luovuutta. Siinäki vähä se et sai käyttää mielikuvitusta ja ryhmän kanssa tehdä ja pohtia. (Oppilas 2)

Emmä tarkemmin tiiä mut nii. Ainaki siinä et sai käyttää kekseliäisyyttä siinä ideointivaiheessa ku sai miettii et mitä siihen tulis. (Oppilas 2)

Haastatteluissa tuli ilmi se, että oppilaat pääsivät itse suunnittelemaan videon ja siihen esimerkiksi musiikkia sekä editoimaan. Luovuuden osalta eräs oppilas myös mainitsi itsensä toteuttamisen:

No siin sai vähä niiku toteuttaa itseään voisko niin sanoa. Ja sillee vähä niiku että saa ite tehdä mitä tykkää ja sitte siihe sai valita vähä niiku ryhmässä vähä niiku tehosteita ja kaikkee sellasta. Se oli musta tosi hauskaa - - No just siinä niinku videon editoimisessa ja siinä ja vähä niiku siinä suunnittelussa. (Oppilas 5)

Oppilaiden luovuutta koskevissa vastauksissa esille nousi erityisesti tekemisen hauskuus mielikuvituksen käyttämisen ja ideoinnin kautta. Luovuuden käyttäminen tuntui siis oppilaiden mielestä mielekkäältä. Kirjoittaminen sekä videon ja musiikkien suunnittelu koettiin tärkeänä osana luovuutta.

**Oma kokemusmaailma ja minäpystyvyys** mainittiin haastatteluissa toimijuutta tukeneeksi tekijäksi. Neljä oppilaista koki, että on hyvä "tällaisissa" projekteissa viitaten esimerkiksi editointiin, ryhmätyöskentelyyn ja suunnitteluun. Kyseiset oppilaat mainitsivat myös tykkäävänsä tehdä tämänkaltaisia projekteja. Eräs oppilas esimerkiksi mainitsi itsellään olevan

vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, jolloin nämä työskentelymuodot eivät ole hänelle niin mielekkäitä. Toinen oppilas puolestaan puhui siitä, että tykkäisi ja haluaisi osallistua, mutta tunneilla ei yleensä halua esimerkiksi osallistua ja vastata kysymyksiin, jos ei ole varma vastauksesta (oppilas 5).

Joo, koska mä en hirveesti tykkää lukemisesta tai kirjottamisesta koska se on mulle vähän vaikeeta, tulee kirjoitusvirheitä ja tykkään tälläsistä jutuista ku tuntuu et oon hyvä näissä. (Oppilas 1)

Mä tykkään osallistuu tosi paljon, mutta esim. tunneilla mä en osallistu jos mä en oikeesti tiedä jotain vastausta, koska mä en tykkää siitä et sitä aletaan nauraa tai sit jotain sellasta, vaan mä suoraan haluun et se menee nappiin. (Oppilas 5)

Minäpystyvyys mainittiin myös yhteisöllisyyden näkökulmasta. Eräällä oppilaalla oli kokemus siitä, että koko luokka on luova, idearikas ja pystyvän sujuvaan työskentelyyn: "No koska meidän luokka on sillai aika luova ja meil on hyvii ideoita ja pystytään työskentelemään yhdessä aika hyvin" (Oppilas 3).

Eräs oppilas mainitsi videoiden tekemisen liittyvän omiin vapaa-ajan harrastuksiinsa. Kyseinen oppilas mainitsi esimerkiksi kuvaavansa paljon vapaa-ajalla ja teettävänsä näitä kuvia omalle seinälleen muistoksi. Näin kevätjuhlavideotyöskentely linkittyi vapaa-ajalla tapahtuneeseen toimintaan omien harrastusten kautta.

Minäpystyvyyden osalta tärkeäksi koettiin siis kokemus omasta tai ryhmän osaamisesta kevätjuhlaprojektissa. Oma kokemusmaailma nousi vahvasti yhden oppilaan vastauksissa. Hän mainitsi vapaa-ajallaan harrastavansa videoprojektiin liittyvää kuvaamista.

**Vapaus** oli viides toimijuutta tukevista tekijöistä. Kaksi oppilasta oli nostanut vapauden esiin vastauksissaan. Vapauden osalta mainittiin vapauden mahdollisuudet videon suunnittelun ja toteutuksen sekä musiikin ja roolien suhteen. Esimerkiksi oppilas 6 mainitsi, että pääsi valitsemaan, millainen videosta tulee ja mitä musiikkeja videoon laittaa: "No ett sai ite valita niiku että millainen siitä videosta tulee ja laittaa siihen niitä musiikkeja ja kaikkea" (Oppilas 6).

Toimijuutta tukivat oppilaiden mukaan myös **opettajan rajojen asettaminen** ja **opettajan tuki**. Näissä teemoissa toimijuuden näkyminen ei ollut

niin yksiselkoista kuin muissa teemoissa. Toimijuuden teoriassa (ks. Kumpulainen ym., 2010, 28; Mäkinen, 2015, 104) rajojen asettaminen nähdään toimijuutta estäväksi tekijäksi. Oppilaiden vastauksissa kuitenkin rajat koettiin osittain helpottaviksi tekijöiksi. Opettajien päättämien ryhmien mainittiin auttavan keskittymään työskentelyyn ja ryhmät koettiin kivoiksi. Myös selkeän aikarajan asettaminen videon valmistumiselle mainittiin auttavan työskentelyssä. Opettajan tuesta puolestaan nostettiin esiin opettajan antama apu ja neuvot.

### 5.1.2 Toimijuutta estävät tekijät

Tässä luvussa käsittelemme oppilaiden toimijuutta estäviä tekijöitä oppilaiden kokemusten perusteella. Toimijuutta estäneiksi tekijöiksi mainittiin haasteet ryhmätyöskentelyssä, osallistumismahdollisuuksien vähäisyys ja vaikeudet tekniikan käyttämisessä. Toimijuutta estäviä tekijöitä oli toimijuutta edistäviin tekijöihin nähden huomattavasti vähemmän.

Toimijuutta estäväksi tekijöiksi nousi esiin kolmessa vastauksessa ryhmän haastavuus ja keskittymisvaikeudet.

No mun ryhmä oli vähän haastava. -- No kaikki oppilaat ei ihan keskittynyt ja ne teki omia juttuja. (Oppilas 1)

Työskentelyssä, auttamisessa melkeen kaikessa mahdollisessa paitsi noo aina ei mennyt ihan nappiin, et työskentely ei nyt ollut meidän ryhmällä aina sitä parasta luokkaa. (Oppilas 5)

Kaksi oppilaista mainitsi, että olisi halunnut päästä osallistumaan enemmän tai muilla tavoin. Yksi näistä kahdesta oppilaasta mainitsi, että olisi halunnut kertoa enemmän ideoita, kuin mitä toi projektin aikana muille julki. Toinen oppilaista olisi halunnut vaikuttaa vielä enemmän siihen, millainen videosta tulee.

Pääsin osallistumaan kyl mut sit sen musiikin suhteen tai siinä lopussa niin oisin halunnut vaikuttaa vähän enemmän. (Oppilas 1)

Hmm noo olisin voinut vielä enemmän vielä vaikuttaa siihen millainen siitä tulee joo. Noo oisin voinut ehkä enemmän vielä kertoa enemmän niitä ideoita. (Oppilas 6)

Myös vaikeudet sovelluksissa koettiin osallistumista vaikeuttavaksi ja sitä kautta toimijuutta estäneeksi tekijäksi.

## 5.2 Havainnot suhteessa oppilaiden kokemuksiin

Tässä luvussa käsittelemme observointia suhteessa oppilaiden toimijuuskokemuksiin. Vertaamme oppilaiden haastatteluissa esille tulleita toimijuuden kokemuksia luokkahuonehavainnointeihin. Oppilaiden luokkahuonehavainnointit vahvistivat haastatteluissa esiin tulleita toimijuuden teemoja, mutta olivat myös osittain ristiriidassa niiden kanssa.

Observoinnit tukivat oppilaiden kokemuksia ryhmän tuesta ja kannustavasta ilmapiiristä sekä ryhmässä osallistumaan ja vaikuttamaan pääsemisen tärkeydestä toimijuutta edistävinä tekijöinä. Tunneilla havaittiin ryhmän auttavan esimerkiksi ideoinnissa ja ryhmätyöskentelyn sujuvan. Havainnoinneissa huomattiin ryhmien esimerkiksi pohtivan yhdessä ideoita videoon. Ryhmissä autettiin myös oma-aloitteisesti toisia ryhmän jäseniä ilman siihen erikseen ohjaamista. Nekin oppilaat, jotka eivät mielellään ottaneet vastuuta, olivat mukana ryhmän toiminnassa.

Toisaalta ryhmässä toimiminen ei näyttäytynyt havainnoinneissa selkeästi ja aktiivisesti kahden oppilaan kohdalla. Nämä kyseiset oppilaat olivat kuitenkin maininneet ryhmän ja ryhmässä toimimisen toimijuutta edistävänä tekijänä.

Ryhmätyöskentelyä ja ryhmään liittyviä tekijöitä ei koettu pelkästään toimijuutta edistäneeksi tekijöiksi vaan ryhmän haasteet koettiin toimijuutta estäneiksi tekijöiksi. Nämä haasteet voitiin nähdä myös luokkahuonehavainnointien kautta. Kolme oppilasta oli maininnut haastatteluissa ryhmän sisäiset häiriöt. Havainnointien kautta voitiin todeta, ettei ryhmissä aina keskitytty työskentelyyn, vaan ryhmissä saatettiin ajoittain lähteä esimerkiksi vaeltelemaan kesken työskentelyn tai ryhmässä ei aina keskitytty aidosti kuuntelemaan toisia.

Osallistumista havainnoimme LIS-YC-lomakkeen lapsen sitoutuneisuuden tason mukaan. Havainnointi osoitti, että osallistujista kolme osoitti sitoutuneisuuden osalta matalaa tasoa 2 ja kolme oppilasta osoitti korkeaa sitoutuneisuuden tasoa 4. Siipola (2020) mainitsee tasoon 2 liittyvän se, että toiminta keskeytyy useasti ja lapsi osallistuu vain välillä toimintaan. Keskittymistä toimintaan ei tapahdu kuin korkeintaan puolessa

havainnoitavassa ajassa. Näillä sitoutuneisuuden osalta matalaa tasoa osoittaneilla oppilailla oli havainnoinnin osalta nähtävissä kuitenkin ajoittain vaihtelevaa osallistumista. Näkyvästi osallistuminen saattoi olla heikohkoa, mutta joissain kohdissa vastuuta otettiin enemmän.

Kolme oppilasta osoitti puolestaan sitoutuneisuuden tasoa 4. Siipola (2020) toteaa tasoon 4 liittyvän se, että toiminta näyttäytyy lapselle tärkeänä ja hän keskittyy siihen sinnikkäästi ja energisesti. Kyseiset oppilaat osallistuivat aktiivisesti lähes kaikkeen toimintaan. Eräs näistä oppilaista otti myös vastuuta mielellään ja teki myös ylimääräistä työtä olemalla toinen kahdesta loppueditoijasta.

Ristiriitaisuuksia oli osallistumisen osalta siinä, että sitoutumisen tasoa 2 ilmaiseet oppilaat eivät havainnoinneissa näyttäneet sitä osallistumisen tasoa, mistä puhuivat haastatteluissa. Nämä oppilaat olivat haastatteluissa maininneet osallistuvan enemmän kuin mitä ulkopuolelta oli havaittavissa.

Kolme oppilasta oli maininnut haastatteluissa luovuuden toimijuutta edistävänä tekijänä. Havainnointi tuki näistä maininnoista vain yhtä. Tämän oppilaan osalta kokonaisvaltainen innostus oli selkeästi huomattavissa näkyvänä intona työskentelyssä. Oppilas osallistui mielellään ja oli mukana projektin kaikissa eri vaiheissa.

Kahden vastauksen osalta havainnoinneissa oli ristiriitaisuuksia. Into tehdä ja käyttää luovuutta ei näkynyt havainnoinneissa kovinkaan selkeästi, vaikka haastatteluissa kyseiset oppilaat nostivat nämä piirteet esiin. Näistä kahdesta oppilaasta toinen kuitenkin oli projektin aikana halunnut ottaa vastuuta editoinnista eli luovasta työskentelystä, ja näin ollen ilmaisi kuitenkin ulospäinkin jonkinlaista intoa.

Viisi oppilasta mainitsi haastatteluissa oman kokemusmaailman ja minäpystyvyyden ulottuvuuden toimijuutta edistävänä. Näistä neljä koki olevansa hyvä sellaisessa työskentelyssä, jota projektissa vaadittiin. Kolmesta oppilaasta oli havainnoinneissa nähtävissä selvästi se, että he tykkäsivät työskennellä projektin parissa. He olivat keskittyneitä ja selvästi kiinnostuneita projektista. He ottivat myös vastuuta ja auttoivat muita. Yksi neljästä oppilaasta

ei kuitenkaan ilmaissut selvästi ulospäin havainnoinnin aikana innostuneisuutta tai kiinnostusta projektia kohtaan.

Kaksi oppilasta mainitsi haastatteluissa vapauden osa-alueen toimijuutta edistävänä tekijänä. Yksi oppilaista mainitsi roolien valinnan. Havainnoinneissamme huomasimme hänen valinnee tietyn roolin (editoija) ryhmässä. Toinen oppilas sen sijaan mainitsi vapauden osalta erilaisia työskentelyyn liittyviä asioita. Hän mainitsi videon tekemisen yhteydessä esimerkiksi musiikkien ja kuvien valinnan. Havainnoinneissa ja kyseisen oppilaan kokemuksissa oli ristiriitaa. Havainnoinnin osalta oli vaikeaa nähdä ulospäin valintoihin liittyvää toimintaa. Kyseisen oppilaan pienryhmän sisällä oli kuitenkin näkyvissä yhteistyötä ja toisten auttamista. Ryhmä selvästi valitsi yhdessä videoon tarvittavia kuvia ja musiikkeja sekä tuki toisia ryhmäläisiä esimerkiksi videoon liittyvissä valinnoissa.

Neljä oppilasta oli kokenut opettajan avun ja tuen tärkeänä. Kolme näistä oppilaista haki aktiivisesti apua opettajalta. Osa näistä oppilaista tarvitsi paikoittain vahvasti ohjausta ja tukea. Yksi oppilaista oli passiivinen pyytämään opettajalta apua, mutta oli kuitenkin vastauksessaan maininnut opettajan tuen osalta, että koki opettajalta avun pyytämisen olleen mahdollista.

Kaksi oppilasta oli maininnut, että olisi voinut vielä vaikuttaa projektissa enemmän. Tässä oli havainnoinnin näkökulmasta ristiriitaa. Toinen näistä oppilaista vaikutti ja osallistui projektiin ylipäätään todella paljon, ja havainnoinnin näkökulmasta dominoi ryhmässä työskentelyä. Havainnoinnin näkökulmasta jäi epäselväksi, miksi tai miten tämä oppilas olisi halunnut vaikuttaa vielä lisää. Toinen näistä oppilaista puolestaan vaikutti havainnoinnissa ulospäin toiminnassaan osittain passiiviselta, joten tuntui, ettei oppilas päässyt vaikuttamaan riittävästi. Tämän oppilaan osalta havainnointi siis tuki oppilaan kokemusta siitä, että hän olisi halunnut vaikuttaa vielä enemmän.

Kaksi oppilasta oli myös maininnut haasteiksi ongelmat teknologiassa, mikä vaikutti negatiivisesti osallistumiseen. Tämä näkyi myös havainnoinneissa yhden oppilaan kohdalla turhautumisena työskentelyssä.

Oppilaiden esille tuomat rajat toimijuutta edistävänä tekijänä ei ole näkynyt havainnoinneissamme, joten emme pysty ottamaan siihen kantaa.



## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemuksia toimijuudestaani ilmiölähtöisessä kevätjuhlaideoprojektissa. Tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät projektissa edistivät ja mitkä estivät toimijuuden toteutumista. Selvitimme tutkimuksessa myös oppilaiden haastattelussa esiin tuomia kokemuksia suhteessa tekemiimme observointeihin. Tarkoituksena oli selvittää, miten oppitunneilla kerätty observointiaineisto tuki oppilaiden kertomia kokemuksia toimijuudesta.

Tutkimuksessamme toimijuutta edistäviksi tekijöiksi nousivat sosiaalinen ulottuvuus, luovuus, osallistuminen, oma kokemusmaailma ja minäpystyvyys, vapaus, rajojen asettaminen sekä opettajan tuki. Sosiaalinen ulottuvuus sisälsi sellaisia piirteitä kuin mahdollisuus päästä vaikuttamaan ja osallistumaan ryhmässä. Sosiaalisen ulottuvuuden osalta tärkeiksi toimijuutta edistäneiksi tekijöiksi mainittiin myös turvallinen ja kannustava ilmapiiri, joka mahdollisti omien mielipiteiden ja ideoiden jakamisen ryhmässä. Osallistumisen osa-alueen osalta mainittiin osalliseksi pääseminen ryhmässä ja mahdollisuus vastuuseen ja omien ideoiden jakamiseen. Tärkeäksi osaksi luovuuden osa-alueetta sen sijaan koettiin projektissa kirjoittaminen, sekä videon ja musiikin suunnittelu. Luovuuteen liittyen mainittiin myös mielikuvituksen käyttäminen ja ideointi. Omaan kokemusmaailmaan ja minäpystyvyyteen liittyen oppilaat kokivat projektissa tarvittavat omat tai ryhmän taidot hyväksi. Kaksi haastatelluista mainitsi projektin työtavat mielekkäiksi ja erilaisiksi kuin "perinteisen" tuntityöskentelyn. Eräs oppilas myös mainitsi harrastavansa vapaa-ajalla valokuvausta. Vapaa-ajalla tapahtuva valokuvausharrastus liittyi projektiin ja oli osa oppilaan omaa kokemusmaailmaa. Vapaus koettiin myös toimijuutta edistäneenä tekijänä. Vapautta koettiin videon suunnittelussa ja toteutuksessa musiikin ja roolien päättämisen osalta. Opettajan päättämien ryhmien mainittiin auttavan keskittymään työskentelyyn, joten opettajan asettamat rajat mainittiin

myös toimijuutta edistävinä tekijöinä. Myös opettajan asettaman aikarajan videon tekemiselle koettiin auttavan työskentelyssä. Oppilaiden toimijuuden kokemukset rajojen asettamiseen liittyen olivat hiukan yllättäviä teoriaan (ks. Kumpulainen ym., 2010, 28; Mäkinen, 2015, 104) verraten. Opettajan roolin osalta myös opettajan tuki, kuten opettajan antamat neuvot ja apu, koettiin auttavaksi tekijäksi.

Oppilaat toivat esiin kolme toimijuutta estävää tekijää. Nämä olivat kokemukset ryhmän haastavuudesta ja tähän liittyvät keskittymisvaikeudet, halu osallistua enemmän ja vaikeudet osallistua teknisten sovellusten käytön haasteista johtuen.

Havainnoinnit sekä tukivat että osaltaan olivat ristiriidassa oppilaiden kokemusten kanssa. Havainnoinnit tukivat esimerkiksi oppilaiden kokemusta ryhmätyöskentelyn sujuvuudesta ja tekemisen mielekkyydestä. Havainnoinnit tukivat myös oppilaiden kokemuksia ryhmän sisäisistä häiriöistä, jotka vaikuttivat keskittymiseen. Sen sijaan esimerkiksi luovuuden osalta kahden oppilaan ja vapauden osalta yhden oppilaan kohdalla oli ristiriitaa vastauksissa ja havainnoinneissa. Sen sijaan suurinta ristiriitaa havainnoinnit osoittivat suhteessa haastatteluihin aktiivisuuden kokemuksissa. Kaksi oppilasta ei näyttänyt kertomaansa aktiivisuutta esimerkiksi osallistumisen ja ryhmätyöskentelyn suhteen selkeästi ulospäin. Ryhmässä kuitenkin autettiin osallistumaan ja vastuuta saatettiin ottaa vaihtelevasti omien vahvuuksien mukaan.

Kaikki oppilaat pitivät jossain määrin kevätjuhlavideoprojektia mielekkäänä. Perinteisiin opettamisen tapoihin ilmiölähtöinen oppiminen tuo uusia tapoja (Tarnanen & Kostiainen, 2010, 4). Kaksi oppilaista kertoi osallistuneensa projektissa eri tavoin kuin muilla oppitunneilla. Toinen näistä oppilaista mainitsi tykkäävänsä osallistua, mutta ei tunneilla osallistu esimerkiksi sen vuoksi, että pelkää vastaavansa väärin opettajan esittämiin kysymyksiin. Opettajien luovuttaessa enemmän vastuuta ja osallistumismahdollisuuksia oppilaille osa oppilaista pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Toinen havainnoijista oli pitänyt kevätjuhlavideoprojektiin

osallistuneille koodaustunteja. Ero joidenkin oppilaiden toimijuuden osalta olikin havaittavissa verratessa projektin oppitunteja perinteisempiin koodausoppitunteihin, joissa oppilaat työskentelivät lähinnä yksin ja opettajan ohjeiden mukaisesti. Työtapoja on hyvä vaihdella, sillä oppilaat kokevat olevansa hyviä eri asioissa. Näin oppilaat pääsevät hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja samalla harjoittelemaan erilaisia taitoja.

Vaikka kaikki oppilaat kokivat projektin mielekkäänä, tutkimuksessamme muutaman oppilaan kohdalla innostus ei kuitenkaan näkynyt oppitunneilla havainnoitsijoille kovinkaan selkeästi ulospäin, vaikka oppilaat haastatteluissa kertoivat esimerkiksi omakohtaisesta innostuksestaan, vahvuusalueistaan osana projektia, päässeensä ideoimaan, osallistumaan ja käyttämään luovuutta kevätjuhlavideoprojektissa. Eräs oppilas osoitti LIS-YC-asteikon mukaisesti sitoutuneisuuden tasoa 2, joka merkitsee toiminnassa olevan katkoja ja ainoastaan hetkittäin keskittymistä toimintaan. Kuitenkin haastatteluissa oppilas innostuneena kertoi projektista ja osallisuudestaan siinä. Ulkopuolelle toiminta saattoi näyttäytyä passiiviselta, vaikka toiminnan taustalla saattaa olla esimerkiksi oma halu ja persoonaan liittyvät ominaisuudet. Tällöin ristiriitaisuus havainnoissa ei tarkoita, että oppilaan kokemus olisi jotenkin väärä. Oppilaan kokemus ei vain välttämättä näyttäydy samalta ulkopuolelle.

Tutkimukseemme valikoitui tarkoituksella erilaisia oppilaita esimerkiksi aktiivisuuden ja ulospäinsuuntautuneisuuden osalta. Tämä näkyi myös tutkimuksen tuloksissa juuri siinä, ettei havainnoinneissa sitoutumisen taso ollut kaikilla korkea. He kuitenkin itse kertoivat kokeneensa olleen aktiivisia ja innoissaan projektista. Rainio ja Hilppö (2017) toteavat toimijuuden olevan helpommin havaittavissa sellaisesta oppilaasta, joka on osallistuva ja osoittaa ulospäin aktiivisuutta. Oppilaan sisäistä innostusta ei ole niin helppoa ulkopuolisen havainnoijan huomata. Passiivisempi oppilas voi kokea olevansa toimija ja innostunut tekemisestään, kun taas ulkopuolelle tilanne ei välttämättä näyttäydy kovin selkeästi oppilaan kokemuksen mukaiselta. Korkiamäki (2014) puhuuakin huomaamattomasta toimijuudesta, joka voi jäädä helposti huomaamatta, ja tällöin on vaarana, että oppilas voi lannistua.

On tärkeää huomioida, ettei ole vain yhtä tapaa olla toimija, vaan yksilölläkin toimijuus on vaihtelevaa. Esimerkiksi ympäristön ilmapiiri ja vuorovaikutuksen roolit voivat vaikuttaa toimijuuden kokemukseen. Lonka kollegoineen (2015, 59) toteavat toimijuuden tunteelle olevan tärkeää kuitenkin myös se, että on mahdollisuus osallistumiseen, joka voi ulkopuolelle vaikuttaa passiiviselta. On tärkeää, että on myös mahdollisuus pysyä hiljaisena taustalla ja omissa oloissaan. Myös ilmiölähtöiseen oppimiseen kuuluu, että on turvallista osallistua monin eri tavoin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. On kuitenkin huomioitava, milloin oppilas tarvitsee tukea osallistuakseen aktiivisemmin. (Lonka ym., 2015, 59.)

Opettajan voikin olla vaikeaa huomata ja tukea erilaisia oppilaita ja heidän voimavarojaan oppilaiden toimijuutta ajatellen (Lestinen & Valleala, 2020, 156). Opettaja voi kuitenkin vaikuttaa omilla päätöksillään ja toiminnallaan siihen, miten luokassa kehitetään oppilaiden toimijuutta (Hudson, 2012; Rainio & Hilppö, 2017). Oppilaiden ottaminen mukaan oppimisprosessin päätöksentekoon, luokan toimintakulttuurin tarkasteleminen ja avoin vuorovaikutus oppilaiden kanssa voivat auttaa opettajaa huomioimaan oppilaiden erilaisia tarpeita toimijuudelle.

Oppilaiden vastauksissa opettajan tuki koettiin tärkeänä. Eräs oppilas näyttäytyi havainnoinneissa passiivisena pyytämään opettajalta apua, mutta hän kuitenkin koki avun pyytämisen olleen mahdollista. Oppilaalle voikin olla tärkeää jo se, että opettaja on läsnä ja tukea on tarjolla, vaikkei sitä konkreettisesti tarvitsisikaan. Ajatus tuen olemassaolosta voi rauhoittaa oppilasta ja helpottaa työskentelyä.

Opettajan rooliin liittyen oppilaat mainitsivat tutkimuksessamme myös opettajan asettamat rajat osittain toimijuutta tukeviksi. Toimijuuden teoriassa (ks. Kumpulainen ym., 2010, 28; Mäkinen, 2015, 104) rajojen asettaminen nähdään osittain toimijuutta estäväksi tekijäksi. Esimerkiksi koulun käytännöt ja opettajan päätökset rajaavat oppilaiden mahdollisuuksia toimijuuteen (Hudson, 2012; Rainio & Hilppö, 2017). Rajat saavat oppilaat miettimään tarkoin jo valmiiksi, mitä ideoita he esimerkiksi lähtevät ehdottamaan, etteivät ideat tule

tyrmätyiksi. Toimijuus kuitenkin on myös sitä aidoimmillaan, että sallittua pystyy myös ylittämään. (Kumpulainen ym., 2010, 28.) Kyse ei kuitenkaan ole täysin mustavalkoisesta ilmiöstä, vaan opettaja voi rajoja asettamalla toisaalta helpottaa ja toisaalta estää oppilaiden toimijuutta.

Oppilaat tarvitsevat toimijuuden toteutumiseksi erilaista tukea. Osa oppilaista olisi halunnut osallistua enemmän projektin aikana. Näistä oppilaista toinen oli todella aktiivinen ja jopa dominoiva omassa ryhmässään, eikä havainnointien puolesta tuntunut, että hänen olisi tarvinnut osallistua enempää. Toinen näistä oppilaista puolestaan oli todella passiivinen havainnointien näkökulmasta, ja olisikin voinut osallistua enemmän. Kysymykseksi nousee, miksi tai millä tavoin oppilaat olisivat halunneet vielä osallistua. Tällaisissa projekteissa voisi varmasti olla hyötyä roolien ja ryhmätyöskentelyn harjoittelusta. Kaikki saisivat joskus toimia esimerkiksi tiimin vetäjänä ja saisivat harjoitusta siihen. Omien mielipiteiden ja ideoiden ilmaisua voisi myös harjoitella projektin alkuvaiheessa. Opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut ovat ratkaisevassa asemassa kyseisten taitojen harjoittelussa. Tuloksissa oppilaat mainitsivatkin opettajan tuen toimijuutta edistävänä tekijänä. Olisiko osa tutkimuksen oppilaista tarvinnut enemmän opettajan tukea ja ohjausta päästäkseen mukaan projektiin paremmin? Opettajan onkin tärkeää huomata, jos joku oppilas tarvitsee tukea osallistuakseen aktiivisemmin eikä kyse ole omasta halusta olla passiivinen (Lonka ym., 2015, 59).

Tutkimuksessa esille nousivat myös haasteet tekniikan käytössä ja sen vaikutukset osallistumiseen. Opettajan olisikin hyvä ottaa huomioon erilaiset esimerkiksi ympäristöön, materiaaleihin ja oppilaiden taitoihin liittyvät rajoitteet ja vaikeudet. Eri oppilaat tarvitsevat myös tukea eri asioihin. Joku ei osaa käyttää iPadia ja joku puolestaan ei ole kovin itseohjautuva. Kumpulainen kollegoineen (2010, 23) toteavatkin, että toimijuutta on kokonaisuutena tärkeää harjoitella ennen kuin aloittaa projekteja. Ihan niin kuin muidenkin taitojen kohdalla, oppilailta ei voida odottaa toimijuutta ilman sen harjoittelemista.

Opettajan lisäksi myös ryhmä vaikuttaa oppilaiden toimijuuden kokemuksiin. Oppilaat kokivat ryhmän auttaneen osallistumaan, kun ilmapiiri

oli turvallinen ja omia ideoita uskallettiin tuoda ryhmässä julki. Myös havainnoinneissa tuli esiin ryhmän tuki. Vaikka ristiriitaisuutta oli osaltaan siinä, ettei ryhmässä osallistuminen näyttäytynyt kaikkien oppilaiden kohdalla ulkopuolelle aktiiviselta, he olivat mukana ryhmän toiminnassa. Ryhmässä saatettiin kokea myös haasteita ja keskittymisvaikeuksia. Ryhmässä haasteita voi tuottaa esimerkiksi erimielisyydet tavoitteissa tai motivaatiossa työntekoa kohtaan (Lähdesmäki, 2021). Kustatscher (2017) toteaaakin, että lapset voivat myös tukea tai estää toistensa toimijuutta.

Emme eritelleet tutkimuksessamme yksilökohtaista tai yhteisöllistä toimijuutta, mutta vastauksissa nousi kuitenkin vahvasti esiin yhteisöllinen toimijuus. Opettajan olisikin hyvä tarkastella ryhmän dynamiikkaa ja toimintaa, koska myös se vaikuttaa toimijuuden kokemukseen. Ryhmällä on väliä sille, millaisen käsityksen itsestään muodostaa toimijana (Kumpulainen ym., 2010, 23, 25). Myös ilmiölähtöisessä työskentelyssä ryhmän merkitys on suuri. Heikkinen (2021, 55) toteaa esimerkiksi, että ryhmän olisi hyvä pysyä projektin aikana samana, jotta vastuun jakautumista ja työnjakoa voidaan harjoitella.

On tärkeää miettiä, onko kaikilla kuitenkin yhtäläiset mahdollisuudet toimijuuteen (Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2). Opettajan on myös tärkeää ottaa huomioon, että harjoitukset ja rakenteet, joiden opettaja ajattelee tukevan oppilaiden toimijuutta ja osallistumista, voivat myös heikentää tai estää sitä (Sirkko ym., 2019). Voikin siis olla mahdotonta ottaa huomioon jokaisessa harjoituksessa kaikkia oppilaita kerralla. Jokaisella oppilaalla on omia vahvuuksia ja kehityksen kohteita. Opettajana joutuu priorisoimaan avuntarvetta ja työtapojen soveltuvuutta eri oppilaille. Työtapoja ja harjoituksia kannattaa siis vaihdella. Koulussa oppilaiden toimijuuden voisi ottaa huomioon esimerkiksi osallistamalla heitä oppimisprosessiin (Rainio & Hilppö, 2015, 89). Esimerkiksi ilmiölähtöisissä projekteissa voitaisiin harjoitella toimijuutta. On äärimmäisen tärkeää, että jokainen oppilas saisi koulussa toimijuuden kokemuksia ja mahdollisuuden kehittää toimijuuden taitoja omaa tulevaisuuttaan varten.

Kaiken kaikkiaan oppilaan on tärkeää tulla nähdyksi ja kuulluksi ja että hänen kokemuksiaan, ajatuksiaan ja toimintaansa arvostetaan (Sirkko ym., 2019, 286). Havainnointien ja haastattelun ristiriidat kertovat, että kaikkea ei aina voi havaita ulkoapäin, ja tällöin oppilaan oma kokemus voi jäädä pimentoon. Oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia voisi kysellä esimerkiksi ohimennen, arviointikeskustelussa tai vaikka ihan jollain kyselylläkin joskus. Opettajan vastuulla on luoda kaikille oppilaille mahdollisuuksia olla aktiivisia toimijoita.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy myös aina luotettavuuden arviointi (Hirsjärvi ym., 2007, 226). Laadullisessa tutkimuksessa usein pyritään kuvaamaan tarkasti, mitä tutkimuksessa on tehty ja miten saatuihin tuloksiin on päädytty. Tarkka kuvaus kaikista vaiheista parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym., 2007, 227.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 6) nostavat esiin tutkijan puolueettomuuden. On tärkeää pohtia, missä määrin tutkija tarkastelee tutkittavia omina itsenään ja missä määrin tutkijan oma tausta, esimerkiksi ikä, sukupuoli, uskonto tai kansalaisuus vaikuttavat tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa täysi puolueettomuus ei ole mahdollista, vaikka objektiivisuuteen pyritäänkin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.)

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet jokaisessa vaiheessa kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja luotettavasti, miten tutkimus on edennyt. Tutkimuksemme aihe on meille henkilökohtaisestikin tärkeä, joten täysi puolueettomuus on siitakin syystä mahdotonta. Tiedostimme kuitenkin omat lähtökohtamme, ja varmasti myös se, että meitä on ollut prosessissa kaksi tutkijaa, on lisännyt tutkimuksemme luotettavuutta.

Hirsjärvi kollegoineen (2007, 228) viittaavat triangulaatioon, jolla tarkoitetaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Meidän tutkimukseemme liittyy tutkijatriangulaatio, jolla viitataan siihen, että tutkijoita on ollut useampia. Tutkimuksessamme on

kyseessä myös aineistotriangulaatio, joka tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistoja on ollut useampia. Osin olemme pyrkineet myös teoreettisen triangulaatioon, jossa ilmiötä tarkastellaan useiden teorioiden kautta. (Hirsjärvi ym., 2007, 228.) Tutkimuksessamme on koko ajan ollut kaksi tutkijaa joka vaiheessa mukana. Aineistoa keräsimme sekä haastattelemalla että havainnoimalla oppilaita. Teorian osalta olemme myös pyrkineet tarkastelemaan laajasti ja monipuolisesti tutkimuksemme ilmiötä.

Harjoittelu kuitenkin loi rajoituksia oppimisprojektin ilmiön käsittelemiselle. Rajoitteiden vuoksi emme pystyneet käsittelemään ilmiötä niin monipuolisesti ja laajasti esimerkiksi eri oppiaineiden näkökulmasta kuin olisimme halunneet. Projekti ei myöskään ollut kestoltaan kuin 7 oppituntia. Pidempi ajanjakso olisi voinut olla parempi.

Opettajan voi olla vaikeaa huomata kaikkea, mitä tunnilta tapahtuu. Myös havainnointien osalta tutkijoiden on varmasti haastavaa nähdä kaikkea. Observointia ei myöskään tapahtunut tutkimuslupien puuttumisen takia projektin ihan jokaisella tunnilla, joten kaikista tunteista ei ole dataa. Hamilton ja Corbett-Whittier (2013, 76) toteavatkin, että olisi tärkeää, havainnoida riittävän usein tutkimuksen aikana, jotta tutkittavat tottuvat tutkijoiden läsnäoloon ja tilanne vastaa enemmän normaalia.

Oppilaat myös saattoivat projektin aikana tehdä vähän eri paikoissa töitä, mikä vaikeutti havainnointia. Toisella tutkijalla oli havainnointien aikana käytössä standardoitu LIS-YC-lomake, mikä on varmasti ohjannut havainnointeja pysymään oikeassa suunnassa. Toisaalta kyseinen lomake sisältää myös aika paljon erilaisia käsitteitä, joiden määritelmiä pitää muistaa.

Hirsjärvi kollegoineen (2007, 208) mainitsevat, että tutkijan läsnäolo observoinneissa voi muuttaa luokan toimintaa hyvinkin paljon. Sitä voi kuitenkin helpottaa se, että tutkija käy useamman kerran luokassa ennen havainnoinnin aloittamista. Pidimme molemmat oppitunteja ennen omaa tutkimustamme kyseisessä luokassa, joten tulimme tutuiksi oppilaille. Toisaalta tällöin tutkija voi sitoutua ryhmään liikaakin, jolloin objektiivisuus kärsii (Hirsjärvi ym., 2007, 208).



Myös haastattelujen näkökulmasta tutuksi tuleminen lasten kanssa oli tärkeää. Aiheemme ei sinänsä ole mitenkään "rankka" (vrt. kiusaaminen), mutta luotettavien vastausten saamiseksi oppilaiden tulee kuitenkin luottaa meihin jossain määrin. Vietimme ennen varsinaista tutkimusprojektia oppilaiden parissa aikaa luokassa sekä pidimme heille oppitunteja, mikä on hyvä lähtökohta haastattelua ajatellen. Tulimme lapsille tutummiksi ja itsekin tutustuimme heihin. Teimme tässä tutkimuksessa myös ensimmäistä kertaa sekä havainnointia että haastatteluja, eli kokemattomuus on osaltaan voinut vaikuttaa niiden kulkuun.

Tulosten osalta esimerkiksi sitoutuneisuuden tason määrittely ei ollut aina niin helppoa, ja osa oppilaista oli ikään kuin tasojen välillä. Esimerkiksi muutama tason 4 oppilas ilmaisi välillä myös tasoa 5.

Jatkotutkimukselle oppilaiden toimijuudesta on varmasti edelleen tarvetta. Eri ikäisten oppilaiden omista toimijuuden kokemuksista olisi tärkeää tehdä vielä lisää tutkimusta. Toimijuuden ja ilmiölähtöisen oppimisen yhteyttä voisi myös vielä selvittää lisää. Tätä voisi laajentaa myös muihin työskentelytapoihin ja vertailla oppilaiden kokemuksia yleisesti tai esimerkiksi toimijuuden näkökulmasta. Jäimme pohtimaan myös esimerkiksi sitä, millä eri tavoin opettaja voisi mahdollistaa ja tukea oppilaidensa toimijuutta.

.

## LÄHTEET

- Akkas, E. & Eker, C. (2021). The effect of phenomenon-based learning approach on students' metacognitive awareness. *Educational Research and Reviews*, 16(5), 181–188. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4139>
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio, P. Ritala, A. Koskinen, & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. (Verkkojulkaisu 106, 55–73).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8–10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Björklund, L. & Hallamaa, J. (2013). Miten kannustaa ihmisiä työmarkkinoille eettisesti ja kestävästi? Teoksessa V. Karjalainen & E. Keskitalo (toim.), *Kaikki työuralle! Työttömien aktiivipolitiikkaa Suomessa*. (s.150–170). Suomen Yliopistopaino.
- Can, J. (2020). *Lasten toimijuuden rakentuminen ohjatuissa toimintahetkissä*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69775>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eteläpelto, A. [Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan?]. (23.2.2012). Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan? [Yleisöluento].

- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–215.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen, & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s.11–32). Aikuiskasvatuksen vuosikirja.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. SAGE Publications Ltd.
- Havinga, M. & Portaankorva-Koivisto, P. (2015). Kuvataiteen ja matematiikan yhteisiä ilmiöitä etsimässä. Teoksessa H. Silfverberg & P. Hästö (toim.), *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimusseuran tutkimuspäivät 2015* (s. 12–23).
- Heikkinen, J. (2021). *Ihme ilmiöt. Ilmiölähtöinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Lasten keskus.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(6), 629–640.
- Hilppö, J. (2016). *Children's Sense of Agency: A Co-Participatory Investigation*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hofmann, R., & Rainio, A. P. (2007). "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. Teoksessa R. Alanen & S. Pöyhönen (toim.), *Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today* (s. 308–328). Cambridge Scholars Publishing.
- Hokkanen, L. (2013). Asiakaskansalaisen toimijuus sosiaalityöllisessä asianajossa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.), *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä* (s. 55–86). Vastapaino.
- Hudson, K. (2012). Practitioners' views on involving young children in decision-making: Challenges for the children's rights agenda. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 4–9.

- Jacobs, G, Power, N, & Inn, L. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Corwin Press.
- Karppela, M. (2018). *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia ilmiölähtöisestä opetuksesta*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58173>
- Kauppila, P., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen, & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (s. 5–7). Itä-Suomen yliopisto.
- Kiili, J. (2008). Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus*, 39(1), 50–62.
- Koitto, E. (2021). "Helmikin osaa istua nätisti" : vallan dynamiikka pienten lasten ja aikuisten välisissä suhteissa varhaiskasvatuksessa. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/77468>
- Kostiainen, E. & Tarnanen, M. (2020). Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma – opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 43–64). Jyväskylän yliopisto.
- Korkiamäki, R. (2014). Lasten ja nuorten arkisen toimijuuden tukeminen. Teoksessa J. Häkli, K. Kallio, & R. Korkiamäki (toim.), *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusseura. (Verkkojulkaisuja 90, 131–165).
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsingin yliopisto.
- Kustatscher, M. (2017). The emotional geographies of belonging: Children's intersectional identities in primary school. *Children Geographies*, 15(1), 65–79.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications, Ltd. <https://www-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781849208963>

- Lahtinen, J. (2019). *Oppilaiden kokemukset oppimisesta ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62825?locale-attribute=en>
- Lehtinen, A-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Kopijyvä Kustannus Oy.
- Lehtinen, A-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 89–114). Vastapaino.
- Leppiniemi, H. (2016). *Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen. Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
- Lestinen, L. & Valleala, U. M. (2020.) Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 141–161). Jyväskylän yliopisto.
- Lonka, K. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen kasvatustieteiden näkökulmasta. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 198–212). Jyväskylän yliopisto.
- Lonka, K., Hietajarvi, L., Hohti, L., 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* (s. 49–77). PS-kustannus.
- Lonka, K. & Westling, S. (2018). Phenomenon-based Learning. Teoksessa K. Lonka (toim.) *Phenomenal Learning from Finland*. Edita. E-kirja.
- Lähdesmäki, S. (2021). *Ilmiölähtöisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ohjaavan mallin kehittäminen ILO-suunnitteluprosessin maliksi opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74592>
- Löfström, E. (2020). Eettisesti haastavat tai ennakoimattomat tilanteet ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin jälkeen. *Vastuullinen tiede*.

<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/eettisesti-haastavat-tai-ennakoimattomat-tilanteet-ihmistieteiden-eettisen>

- Manyukhina, Y. & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223-243.  
<https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 247-436.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Mäkinen, S. (2015). Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen, & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne* (s. 103-128). Itä-Suomen yliopisto.
- Niemelä, M. A. (2019). Eheyttäminen koulutyössä – Katsaus käsitteeseen. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 265-481). Ainedidaktisen tutkimusseuran tutkimuksia 15.
- Niemi, K. (2015.) Vertaisvuorovaikutus toimijuutta tukemassa. *Kielikukko*, 34(3), 32-39.
- Ojansuu, J. (2020). Ilmiöoppiminen ja “kalastusverkkomalli”. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 251-256). Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- OPH. (2021). *Ilmiömainen ilmiömäistä ilmiömäisesti*. Opetushallitus.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmiomaista-ilmiomaisesti>
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. painos). Sage Publications Inc.
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. (2015). Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa - Kasvatussuhde ja pedagoginen paradoksi. Teoksessa P. Kauppila, J.

- Silvonen, & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne* (s. 89-100). Itä-Suomen yliopisto.
- Rainio, A. P., & Hilppö, J. (2017). The dialectics of agency in educational ethnography. *Etnography and Education*, 12(1), 78–94.
- Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (9. uudistettu painos). WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Havainnointi. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4.html).
- Saari, R. & Seppälä, N. (2019). "Kun oppilaat eivät tiedä, mikä tunti on meneillään, ollaan asian ytimessä". *Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ilmiöpohjaisesta opetuksesta alakoulussa* [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].
- Sairanen, H. & Kumupulainen, K. (2014). A Visual Narrative Inquiry into Children's Sense of Agency in Preschool and First Grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 141–174.  
<https://doi.org/10.4471/ijep.2014.09>
- Siipola, M. (2020). LIS-YC-arviointimenetelmä – lapsen toimintaan sitoutuneisuuden havainnointi. *Rinnalla-hanke*. Opetushallitus.
- Silander, P. (2015). Digital pedagogy. Teoksessa P. Mattila & P. Silander (toim.), *How to Create the School of the Future – Revolutionary thinking and design from Finland* (s. 9–26). Oulun yliopisto.
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Puroila, A.-M. (2019). Children's agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 283–300.
- Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lense of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Osviatowe*, 28(2), 31–47.
- Strandel, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa K. Vehkalahti, N. Rutanen, H. Lagström, & T. Pösö (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s.92-112). Nuorisotutkimusverkosto.

- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 7–19). Jyväskylän yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK).  
<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Toohey, K. & Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. Teoksessa D. Palfreyman & R.C. Smith (toim.), *Learner Autonomy Across Cultures* (s.58–72). Palgrave Macmillan.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. E-kirja.
- Turja, L., & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus : oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Vastapaino.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelun alkuun:

Haastattelussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, ja haluamme tietoa nimenomaan sinun kokemuksistasi. Haastattelu tai vastaukset eivät vaikuta arvosanaan tai muutenkaan sinuun henkilökohtaisesti. Teemme haastattelua, jotta saamme opinnäytetyötämme varten tietoa oppilaiden toimijuudesta ja osallistumisesta. Tutkimus on tärkeä, jotta esimerkiksi opettajat voisivat ottaa paremmin huomioon oppilaita ja heidän osallisuuttaan opetuksessa. Sinua ei myöskään voida mitenkään tunnistaa tutkimuksessamme: emme käytä nimiä tai koulua. Äänitämme haastattelun, mutta se on vain omaan käyttöömme ja se poistetaan, kun emme tarvitse sitä enää. Onko sinulla vielä jotain kysyttävää?

Haastattelukysymykset:

Mitä ajattelit etukäteen kevätjuhlavideoprojektista?

Millaiset olivat sinun ensifiiliksesi ja ajatuksesi, kun kuulit kevätjuhlavideon tekemisestä ensimmäisen kerran? Mitä ajatuksia nousi mieleen?

Koitko, että projekti voisi onnistua hyvin?

Mikä kevätjuhlavideoprojektissa työskentelyssä oli kivaa?

Oliko kevätjuhlavideoprojekti kiva?

Mainitse joitakin asioita miksi projekti oli kiva?

Mieti projektin eri vaiheita: mikä oli kivaa ideointivaiheessa (ensin isossa porukassa, sitten pienryhmissä)? Mikä oli kivaa työskentelyvaiheessa?

Mikä kevätjuhlavideoprojektissa työskentelyssä ei ollut kivaa?

Oliko jotain vaikeaa tai jotain ei niin kivaa?

Mitä jäi mieleen kevätjuhlaideoprojektista? Miksi?

Miten/millä tavoin pääsit osallistumaan projektissa?

Mieti projektin eri vaiheita. Miten pääsit osallistumaan tai osallistuit ideointivaiheessa? Työskentelyvaiheessa, miten pääsit osallistumaan ja osallistuitko?

Tuntuuko, että pääsit käyttämään luovuutta? Millä tavoin?

Miten olisit vielä ehkä halunnut osallistua?

Pääsitkö ylipäätään osallistumaan?

Olisitko halunnut osallistua vielä enemmän tai eri tavalla (vaiheet)?

Mikä auttoi osallistumista?

Mikä olisi voinut auttaa sinua osallistumaan vielä enemmän?

Miten sinut otettiin huomioon projektissa (opettajat/vertaiset)?

Tuntuuko, että pystyit vaikuttamaan projektissa? Oliko sinulla valinnanmahdollisuuksia?

Millainen fiilis sinulle jäi projektin loputtua?

Haluaisitko enemmän samanlaisia projekteja?

Muuttuiko ensiajatuksesi kevätjuhlaideon tekemisestä myöhemmin?

Miten projekti onnistui mielestäsi?

## Liite 2. Muokattu LIS-YC-havainnointilomake toimintaan sitoutuneisuuden arviointiin

Tausta:

Oppilas:

Päivämäärä ja aika:

Tunnin aihe:

Keskittyminen	m h k	1 2 3 4 5	Huomioita
Monimutkaisuus (ja luovuus)	m h k		
Ilmeet ja eleet	m h k		
Sinnikkyys	m h k		
Tarkkuus	m h k		
Verbaalinen ilmaisu	m h k		

Tausta:

Oppilas:

Päivämäärä ja aika:

Tunnin aihe:

Keskittyminen	m h k	1 2 3 4 5	Huomioita
Monimutkaisuus (ja luovuus)	m h k		
Ilmeet ja eleet	m h k		
Sinnikkyys	m h k		
Tarkkuus	m h k		
Verbaalinen ilmaisu	m h k		