

“Strukturointi ei saa olla itse tarkoitus, se on apuväline”
– Opetuksen strukturointi luokanopettajan työvälineenä
Anne Reinikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Reinikainen, Anne. 2024. "Strukturointi ei saa olla itse tarkoitus, se on apuväline" – Opetuksen strukturointi luokanopettajan työvälineenä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 62 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia opetuksen strukturoinnista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetuksen strukturoinnista sekä millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetuksen strukturoinnin merkityksistä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja sen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen tavoitteena oli päästä käsiksi opettajien kokemuksiin opetuksen strukturoinnista. Tutkimuksen aineisto koostui kuuden luokanopettajan haastatteluista. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, hyödyntäen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin tulkitsevalla fenomenologisella analyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajien kokemusten mukaan opetuksen strukturoinnista voidaan nostaa esille oppilaan ja opettajan näkökulmat. Lisäksi opettajien kokemusten mukaan opetuksen strukturoinnissa otetaan huomioon vuorovaikutus sekä joustavuus. Opetuksen strukturointi on kiinteästi yhteydessä opetuksen suunnitteluun. Opetuksen strukturoinnin merkityksen tarkastelu osoittaa, että keskeistä on oppimisen edistämisen pyrkimys sekä oppilaan aktiivisuuden, tunnetilan ja ainutlaatuisuuden huomioiminen.

Asiasanat: opetus, struktuuri, tuntisuunnittelu

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | OPETUKSEN STRUKTUROINTI JA SEN MERKITYS | 7 |
| | 2.1 Opetuksen strukturointi | 7 |
| | 2.2 Opetuksen strukturoinnin merkitys | 9 |
| 3 | OPETUKSEN STRUKTUROINTI DIDAKTIIKAN JA PEDAGOGIIKAN VÄLIMAASTOSSA | 12 |
| | 3.1 Opetuksen strukturoinnin didaktiikka..... | 12 |
| | 3.2 Opetuksen strukturoinnin pedagogiikka | 14 |
| | 3.3 Strukturointi eriyttämisen ja itseohjautuvuuden tukemisen työkaluna | 16 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 21 |
| | 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 21 |
| | 4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa | 21 |
| | 4.3 Tutkimusaineisto..... | 24 |
| | 4.4 Tutkimusaineiston keruu..... | 25 |
| | 4.5 Aineiston analyysi | 28 |
| | 4.6 Eettiset ratkaisut..... | 32 |
| 5 | LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPETUKSEN STRUKTUROINNISTA JA SEN MERKITYKSISTÄ | 35 |
| | 5.1 Luokanopettajien kokemukset opetuksen strukturoinnista..... | 35 |
| | 5.2 Luokanopettajien kokemukset opetuksen strukturoinnin merkityksistä 43 | |
| 6 | POHDINTA | 48 |
| | 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2 Tutkimuksen arviointi..... | 51 |
| 6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellus | 55 |
| LÄHTEET | 57 |
| LIITTEET..... | 63 |

1 JOHDANTO

Suomessa perusopetuksella tavoitellaan yleissivistyksen lisäksi kykyä pärjätä yhteiskunnassa erilaisten yhteiskunnallisten vaatimusten edessä. Perusopetuslain pykälässä kaksi (Finlex, 1996) opetuksen tavoitetta kuvataan seuraavasti: ”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvuna ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Perusopetuksen ydintehtävän toteutumista ohjaavat valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jolla pyritään turvaamaan koulutuksen tasa-arvoinen toteutuminen ja laatu sekä antaa parhaat mahdolliset edellytykset oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Opetushallitus, 2014). Tarkastellessa oppituntien kulkua, esille nousee opettajan tekemät ratkaisut koskien opetuksen didaktisia ja pedagogisia valintoja. Opetuksen toteutuksen tasolla liikuttaessa voidaan kohdentaa tarkastelu opetuksen strukturointiin, joka on tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva ilmiö.

Puusa ja Juuti (2020) tuovat esille, kuinka tutkimuksessa on tavoitteena kuvata, selittää, tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa kyseinen ilmiö on opetuksen strukturointi. Tätä ilmiötä pyrin tutkimuksessani ymmärtämään ja selittämään tulkitsemalla luokanopettajien haastatteluita heidän kokemuksistaan liittyen opetuksen strukturointiin. Tulkin taustalla on esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tämä esiymmärrys muodostuu osaltaan ilmiöön liittyvään teoriaan ja tutkimukseen perehtymisestä läpi koko tutkimusprosessin. Teorian rakentaminen on jatkuvaa arviointia vaativaa toimintaa, jossa tutkittava ilmiö suhteutetaan ympäröivään todellisuuteen (Saari, 2021).

Jyrhämä ym. (2016) tuovat esille, kuinka opetuksen didaktiikan päätehtävänä on selvittää, millaista on hyvä opetus. Tavoitteena on etsiä sellaiset tarkoitukseen sopivat opetusmuodot, jotka parhaillaan vahvistavat oppilaiden oppimista. Tutkimuksen taustalla on inhimillinen halu opettaa hyvin ja tutkia, millai-

nen rooli opetuksen strukturoinnilla on hyvän opetuksen näkökulmasta. Jyrhämä ym. (2016) toteavat, kuinka didaktiset kysymykset linkittyvät vahvasti siihen, kuka opettaa, kenelle, mitä, milloin, missä ja miksi opetetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) kuvataan, kuinka opetuksen pedagogiset ratkaisut tulee tehdä niin, että ne edesauttavat parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (Opetushallitus, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan, kuinka koulutyössä on hyvä pyrkiä arjen ennakoitavuuteen. Näin voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia ja turvallista kouluarkea. Luokanopettajana toimiessa opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa koulupäivän ja etenemiseen sisällöllisesti enemmän kuin esimerkiksi aineenopettajalla (Jyrhämä ym., 2016). Koulupäivän rytmityksessä olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden vireystilan, joka on aamupäivällä parhaimmillaan ja iltapäivää kohden vaihtelee (Jyrhämä ym., 2016). Jyrhämän ym. mukaan koulupäivän etenemisen suunnittelussa on kuitenkin rajoittavia tekijöitä, kuten koulukyyditykset, ruokailut, opettajien työpäivän eteneminen ja lukujärjestyksen suunnitteluun liittyvät rajoitukset. He tuovat esille, kuinka perinteisesti koulupäivä rytmittyy oppitunneittain niin, että yhdellä oppitunnilla opiskellaan yhtä oppiainetta. Perusopetusasetuksessa (§3) todetaan, kuinka yhden tunnin aikana opetukseen tulee käyttää 45 minuuttia, joka tulee jakaa tarkoituksenmukaisesti opetusjaksoihin (Finlex, 2021). Opettaja määrittelee sen, mitä nuo tarkoituksenmukaiset opetusjaksot käytännössä tarkoittavat oppituntien aikana ja sitä lähden tutkimuksessani selvittämään. Opettaja on se henkilö, joka on vastuussa opetuksen etenemisestä kokonaisuuden näkökulmasta (Jyrhämä ym., 2016).

2 OPETUKSEN STRUKTUROINTI JA SEN MERKITYS

Sana strukturi tarkoittaa rakennetta ja strukturointi jäsentynyttä kokonaisuutta, joka muodostuu erilaisista osista (Kerola, 2001; Kerola & Sipilä, 2017; Tieteen termipankki, 2024a). Sekä opetus että koulu fyysisenä oppimisympäristönä pitää sisällään monenlaisia eri rakenteita. Nämä rakenteet viittaavat oppimisympäristön näkökulmasta rakennettuun ja ajallisesti jäsennehtyyn ympäristöön. Lisäksi opetus itsessään muodostuu useista didaktisesti ja pedagogisesti valituista rakenteista, jotka syntyvät koulussa toimivien henkilöiden toimesta. Tässä teorialuvussa on pyrkimyksenä määritellä kouluun ja opetukseen liittyvät rakenteelliset tekijät ja pohtia niiden merkityksellisyyttä lähdekirjallisuuteen sekä tutkimustietoon peilaten. Oppituntien rakenne, opetustoiminnot ja niiden järjestys ovat keskeisiä tekijöitä tarkastellessa opetuksen laatua (Li ym., 2022).

2.1 Opetuksen strukturointi

Maulana ym. (2015) kiteyttävät, kuinka opetuksen strukturi on yksi tärkeimpiä opetuksen elementtejä ja oppiminen koostuu Saltmarshin ym. (2015) mukaan sekä kognitiivisista, sosiaalisista että rakenteellisista tekijöistä. Opetuksen strukturointia on kaikki se, mikä tekee opetustilanteesta johdonmukaisen ja ennakoitavan (Loukomies & Laine, 2023). Kerola (2001) käsittää strukturoidun opetuksen olevan tietoista, tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatuksellista toimintaa. Tätä väittämää tukee myös näkemys siitä, kuinka sellainen toiminta, joka tuottaa järjestystä, mahdollistaa oppimisen (Saltmarsh ym., 2015). Kouluissa on monia valmiita toimintaa ohjaavia rakenteita, kuten aikataulut ja oppimisympäristöt (Saltmarsh ym., 2015). Myös esimerkiksi istumajärjestys, tuntisuunnitelmat, arviointitehtävät ja opiskeluryhmät, ovat rakenteita, jotka ovat osa jokapäiväistä opetusta sekä oppimista. Sandberg (2015, s. 107–108) korostaa oppimisympäristön rakentamista riittävän selkeäksi ja niin, että siinä on huomioitu oppilaiden

yksilölliset tarpeet esimerkiksi istumapaikkaratkaisuissa ja aistikuormaa aiheuttavissa tekijöissä.

Oppituntien rakenteet ja niihin käytetty ajallinen määrä voivat vaihdella paljonkin (Maulana, ym., 2015). Olennaista kuitenkin on, että oppitunnin jäsentäminen edesauttaa oppilaita muodostamaan yhteyksiä oppitunnin eri osien välille, mikä edesauttaa oppimista (Kyriakides ym., 2018). Loukomies ja Laine (2023) tuovat esille, kuinka opetuksen strukturoiminen tulee ottaa huomioon myös oppiainerajat ylittävissä, projektiluontoisissa oppimiskokonaisuuksissa, erityisesti niiden toiminnallisen luonteen vuoksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan, kuinka oppimisympäristö muodostuu niistä tiloista ja paikoista, jossa opetus tapahtuu. Sen lisäksi oppimisympäristöön kuuluu koulussa toimivat yhteisöt ja koulun toimintatavat sekä opetuksessa käytetyt välineet, palvelut ja materiaalit (Opetushallitus, 2014). Oppimisympäristö tulee perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan luoda sellaiseksi, että se edistää yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista, osallisuutta, yhteisöllisen tiedon rakentamista sekä vuorovaikutusta. Oppimisympäristöjen tulee olla monipuolisia ja toisaalta myös joustavia.

Koulupäivän ajallista struktuuria ohjaa perusopetusasetuksessa (Finlex, 2021) määrätty oppitunnin pituus, joka on 45 minuuttia. Tuon ajan opettaja jakaa tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi. Lisäksi koulupäivän ajalliseen etenemiseen vaikuttavat ruokailu, välitunnit ja koulun yhteiset tapahtumat (Opetushallitus, 2014). Keskeistä on, että koulupäivä rytmitetään oppilaiden hyvinvointia tukevaksi. Jyrhämä ym. (2016) ohjaavat ottamaan opetuksen ajallisessa etenemisessä huomioon oppilaiden vireystilan sekä oppituntien että koko koulupäivän aikana. Maulana ym. (2015) toteavat tutkimuksessaan, että esimerkiksi luokkahuoneiden hallintaan liittyvät häiriöt ja tapahtumat näkyvät enemmän pidemmillä kuin lyhyemmillä oppitunneilla. Ajanhallinta on tärkeä osa oppilaiden oppimismahdollisuuksien näkökulmasta, sillä tunnin strukturointi heijastuu oppilaiden oppimismahdollisuuksiin sekä opiskeluun sitoutumiseen (Maulana ym., 2015). Loukomies ja Laine (2023) tuovat esille, kuinka sekä koulupäivän että

oppitunnin etenemistä kannattaa hahmottaa oppilaille kommunikoimalla selkeästi. Heidän mukaansa eteneminen on hyvä jättää oppilaille näkyville sekä kirjallisesti että visuaalisesti.

Roiha ja Polso (2023) tuovat esille, kuinka opetuksen strukturointi kuuluu opetuksen yleisiin opetusjärjestelyihin ja oppimisympäristön eriyttämiseen. Heidän mukaansa strukturointi on pohja opetuksen eriyttämiselle. Työtapojen valintaa perusopetuksen perusopetussuunnitelma ohjaa valittavaksi niin, että niissä huomioidaan sekä oppilaiden tarpeet, oppimisen tavoitteet ja edellytykset, että oppilaiden mielenkiinnon kohteet (Opetushallitus, 2014). Sandberg (2018, s. 95) tuo esille, että oppitunnin rakentaminen jokaiselle oppijalle sopivaksi, riippumatta käsiteltävästä aihealueesta, osoittaa opettajan ammattitaitoa. Yhtenä huomioitavana tekijänä on Alisaaren ym. (2022) mukaan otettava huomioon kieli osana ajattelua ja ilmaisua sekä kielen merkitys oppiainekohtaisesti tarkasteltuna. He tuovat esille, kuinka esimerkiksi työtapojen valinnassa on otettava huomioon kielellisen tuen muodot, kuten ohjeiden pilkkominen, mikä on strukturoinnin näkökulmasta myös keskeistä.

2.2 Opetuksen strukturoinnin merkitys

Opetusryhmät muodostuvat hyvin monenlaisista oppijoista ja voidaan ajatella, että luokissa on aina sellaisia oppilaita, joille pelkkä suullinen ohje ei riitä, vaan he tarvitsevat opetuksen etenemisen hahmottamiseksi selkeät ja tuetut ohjeet sekä käsityksen oppitunnin etenemisestä (Roiha & Polso, 2023). Opetuksen struktoureja ovat erilaiset rutiinit, selkeä aloitus ja lopetus opetuksessa, oppitunnin tavoitteiden esitleminen ja esimerkiksi päiväohjelma, jossa ovat näkyvillä myös siirtymät ja ruokailu (Roiha & Polso, 2023). Opettajan on hyvä tarkastella omaa tapaansa antaa ohjeita, esimerkiksi sitä, pilkkooko opettaja antamansa ohjeet pienempiin osiin ja miten hän asettuu fyysisesti antaessaan ohjeita. Ohjauksella ja ohjeiden pilkkomisella on suuri vaikutus siihen, kuinka oppilas kiinnittyy oppitunnin tavoitteeseen ja etenemiseen (Sandberg, 2015, s. 109–112). Oppilaiden hahmottamista tukee se, että opettaja varmistaa, ovatko oppilaat ymmärtäneet

etenemisen kulun ja annetut ohjeet. Strukturointi liittyy vahvasti myös eriyttämiseen ja se auttaa jaksottamaan opiskelua sekä erottamaan epäolennaisen olennaisesta (Roiha & Polso, 2023).

Parikka ym. (2017) tuovat esille, kuinka ennakoitavuus on yksi keskeisimmistä tekijöistä käyttäytymisen ohjaamisessa ja saman toteaa myös Belt (2013) väitöskirjassaan. Heidän väittämänsä tukee Laakson (2009) tutkimus, jossa todetaan, että arjen rutiinit ja toistot jäsentävät elämää ja näin ollen luovat turvallisuutta. Tällöin aikuisella tulee olla selkeä käsitys siitä, miten on tarkoitus toimia ja myös oppilaat tietävät, mikä on oppitunnin tavoite, mitä heiltä odotetaan ja miten oppitunti konkreettisesti etenee (Loukomies & Laine, 2023). Parikan ym. (2017) näkemyksen mukaan aikuisella on vastuu siitä, että ohjaus on selkeää ja että työskentely on jäsenneiltyä. Aikuisen vastuulla on luoda luokkaan turvallinen tunnelma, mitä vahvista se, että tilanne on aikuisen hallinnassa (Calleja ym., 2023; Parikka ym., 2017). Heidän mukaansa mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisjohtoisuutta toiminnassaan. Myös Loukomies ja Laine (2023) tuovat esille, kuinka selkeät struktuurit lisäävät oppilaan hallinnan tunnetta, mikä taas lisää turvallisuuden tunnetta. Kun aikuisella on selkeä käsitys siitä, mitä tavoitteita toiminnalla on ja miten toiminta etenee, on se Parikan ym. (2017) mukaan helppo perustella myös lapselle.

Osa oppilaista kykenee paremmin toimimaan strukturoimattomassa ympäristössä kuin muut. Kuitenkin erityisesti ne oppilaat, joilla on haasteita tarkkaavaisuudessa, keskittymisessä, toiminnanohjauksessa ja säätelytaidoissa, tarvitsevat strukturoitua ympäristöä (Loukomies & Laine, 2023; Roiha & Polso, 2023, s. 41). Oppilaiden tiedot ja taidot voivat olla hyvät, mutta pahimmillaan strukturoimaton ympäristö estää oppilaan potentiaalinsa esille tulemisen (Roiha & Polso, 2023, s.41). Laine ja Loukomies (2023) sekä Belt (2013) tuovat esille, kuinka rutiinit ja struktuurit tukevat työrauhaa, toimivat eriyttämisen keinona, parantavat lasten keskittymistä ja vapauttavat opettajan resursseja esimerkiksi oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Ahonen (2015) tuo esimerkiksi tutkimuksessaan esille, kuinka liian pitkää sitoutumista vaativat tehtävät lisäävät lasten levottomuutta.

Oppitunnin tulee rytmittää niin, että ne tukevat jokaisen oppilaan keskittymiskykyä ja jaksamista (Sandberg, 2015, s. 97). Tämä lisää oppilaan oppimismahdollisuuksia, sillä riittävän vaihteleva tekeminen opiskeltavan asian ympärillä kiinnittää oppilaiden tarkkavaisuuden opiskeltavaan asiaan.

Oppiainekohtaisesti tarkasteltuna selkeällä järjestyksellä pyritään lisäämään opiskelijoiden käsitteellistä ymmärrystä tärkeimmistä opiskeltavista asioista (Walkington & Marder, 2018). Maulana ym. (2015) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka selkeät oppitunnin jäsentelyelementit helpottavat muistamaan ja ymmärtämään oppiaineiden yhtenäisiä kokonaisuuksia. Näitä väitteitä tukee myös Kyriakideksen ym. (2018) tutkimus, jossa todetaan, että opetuksen jäsentäminen heijastuu oppilaiden oppimiseen positiivisella tavalla. Tutkimusten mukaan oppilaiden ikä heijastuu enemmän strukturoinnin merkityksellisyyteen kuin oppilasryhmien väliset erot (Maulana ym., 2015). Ohjauksen määrä ja rakenteen selkeys vähenee oppilaiden kasvaessa ja oppilaiden odotetaan ottavan kasvaessaan enemmän vastuuta omasta selviytymisestään opiskeluiden etene-
misen suhteen.

3 OPETUKSEN STRUKTUROINTI DIDAKTIIKAN JA PEDAGOGIIKAN VÄLIMAASTOSSA

Opetuksen strukturointi on luonteeltaan osa sekä opetuksen didaktiikkaa että opettajan tekemiä pedagogisia ratkaisuja ja tämä vaikeuttaa sen selkeää sijoittamista opetuksen kentälle. Karkeasti jaoteltuna didaktiikka tarkoittaa niitä ratkaisuja, joita opettaja tekee opettamisen näkökulmasta ja pedagogiikka niitä ratkaisuja, joita opettaja tekee kasvatuksen näkökulmasta. Opetuksen didaktisessa tarkastelussa korostuu opetuksen sisällön ja oppilaan suhde, kun taas pedagogiikassa korostuu opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde (Jylhä, 2007, s. 199). Opettajan työssä nämä kaksi elementtiä ovat synteessissä toistensa kanssa, ja niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan. Opettaja on lopulta se henkilö, joka kantaa vastuun opetustapahtumasta kokonaisuudessaan, joten hän on vastuussa sekä opetuksen didaktisista että pedagogisista ratkaisuista (Jyrhämä ym., 2016).

3.1 Opetuksen strukturoinnin didaktiikka

Leino ja Leino (1995) kuvaavat didaktiikan olevan opetuksen näkökulmasta kasvatustieteen keskeisin osa-alue. Heidän mukaansa sillä tarkoitetaan niitä komponentteja, joilla oppiaineen sisällöstä riippuen pyritään opettamaan haluttu asia. Didaktiikalla yleisesti tarkoitetaan opetuksen tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen välisiä suhteita (Leino & Leino, 1995).

Didaktisista lähtökohdista tarkasteltuna opetuksen strukturointi linkittyy opetuksen suunnitteluun ja itse opetustapahtuman toteuttamiseen. Maulanan ym. (2015) mukaan tunnin strukturi rakentuu opetussuunnitelman vaatimusten ja opetusmateriaalien pohjalle. Jyrhämän ym. (2016) mukaan, nämä periaatteet ovat myös opetusta ohjaavia didaktisia näkemyksiä. He tuovat esille, kuinka opetuksen tavoitteet ja sisällöt edellyttävät opettajaa käyttämään erilaisia tarpeen mukaan valikoituja opetusmuotoja, opetusvälineitä ja oppimateriaaleja. Tätä tukee myös Loukomiehen ja Laineen (2023) ajatus siitä, että aikuisella tulee olla

selkeä käsitys opetuksen etenemisestä kokonaisuudessaan. Jyrhämän ym. (2016) toteavat, että opetuksen suunnittelu pohjautuu sisällöllisesti opetussuunnitelman tavoitteisiin ja käytännöllisesti katsottuna opetuksen etenemisen suunnitteluun. Opetusjärjestelyiden valinnat taas pohjautuvat opettajalle muodostuneeseen oppilaan tuntemukseen ja tuntisuunnittelussa tuleekin ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet (Ahonen, 2015; Jyrhämä ym., 2016).

Sandberg (2015, s. 99) tuo esille, kuinka oppitunnin struktuurit kannattaa rakentaa hyvin selkeiksi. Se hyödyttää hänen mukaansa koko oppilasryhmää sekä opettajan omaa työtä. Hän suosittelee, että oppitunnin alussa oppilaille tehdään tiedettäväksi oppitunnin kulku, sekä tunnin päämäärä ja tavoitteet. Oppitunnin etenemisessä on hyvä huomioida monipuolinen tekeminen ja jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet esimerkiksi taukojen ja liikkumisen näkökulmasta (Sandberg, 2015, s.101, 103). Teoreettisen opetuksen ja toiminnallisuuden on hyvä vuorotella oppitunnin edetessä.

Opetuksessa vuorovaikutus järjestetään niin, että opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Opetuksen strukturointi on osa vuorovaikutusta, niiltä osin, kun se tehdään oppilaille näkyväksi. Yksinkertaiselta näyttävä tapahtuma sisältää didaktisesti ja pedagogisesti tarkasteltuna useita eri näkökohtia, jotka eroavat toisistaan. Oppilaan kannalta ei ole mielekästä, että nämä kaikki olisi heille määritelty yksityiskohtaisesti, vaan strukturoinnin osalta oppilaiden tulisi havaita sellaiset tekijät, jotka helpottavat heidän toiminnanohjaustaan (Jyrhämä ym., 2016).

Tutkimusten mukaan oppitunneista on tunnistettavissa selkeitä elementtejä, joihin oppitunnin jakautuvat (Kyriakides ym., 2018; Li ym., 2022; Maulana ym., 2015). Nämä elementit vaihtelevat oppiaineesta, opetettavasta kokonaisuudesta ja opetusryhmästä riippuen (Maulana ym., 2015). Suunnittelussa on keskeistä huomioida oppilaiden osallisuus, sitoutuminen, motivointi ja aikaisemman tiedon aktivointi (Li ym., 2022; Walkington & Marder, 2018). Lin ym. (2022)

mukaan opettajat panostavat tuntisuunnittelussaan ennakointiin sekä opetettavan aiheen havainnollistamiseen. He tuovat esille, kuinka aiheen muotoutuminen oppilaalle merkitykselliseksi, on keskeistä opetuksessa. Opetuksen strukturoinnissa on hyvä ottaa huomioon mahdollisen vapaa-ajan strukturoiminen, sillä odottelu lisää oppilaiden levottomuutta (Ahonen, 2015; Loukomies & Laine, 2023). Lisäksi opettajan on pystyttävä joustamaan omista suunnitelmistaan, jos hän huomaa, ettei lasten jaksaminen ole riittävää suhteessa tunnin suunnitelmiin (Ahonen, 2015). Ahonen (2015) korostaa kuinka erityisesti pienten lasten kohdalla on tärkeää kiinnittää suunnitellusti huomiota rauhoittumiselle. Rauhoittumista tukeville hetkille tulee varata suunnitellusti aikaa koulupäiviin.

Oppituntien suunnittelussa on hyvä ottaa huomioon, että eri oppiaineet ja erilaiset tehtävät edellyttävät erilaista strukturointia. Opettajien on pyrittävä työssään valitsemaan sellaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla (Maulana ym. (2015). Tehtävien strukturointi kannattaa rakentaa sen mukaan, lähestyykö tehtävää oppilaslähtöisesti keskustellen, jolloin opettaja osallistuu tehtävän ratkaisuun vai opettajajohtoisesti niin, että opettaja ohjaa oppilaita huomioimaan tiettyjä tekijöitä tehtävän ratkaisemisessa (Li ym., 2022). Li ym. (2022) tuovat esille, kuinka tehtävän lähestymistapa voi olla myös sellainen, missä oppilaat lähtevät ratkaisemaan tehtävänantoa lähes kokonaan ilman opettajan ohjausta. Tämä ratkaisutapa edellyttää oppilailta korkeaa kognitiivisen tason toimintaa.

3.2 Opetuksen strukturoinnin pedagogiikka

Pedagogiikalla tarkoitetaan käsitystä siitä, miten kasvatus ja opetus tulisi järjestää (Tieteen termipankki, 2024b). Maulana ym. (2015) tuovat esille, kuinka tunnin strukturointi rakentuu sille asetettujen pedagogisten tavoitteiden pohjalta. Heidän mukaansa oppilaiden tietämys opetuksen etenemisestä sekä mahdollisista siirtymistä antaa paremmat edellytykset oppimiselle. Ahonen (2015) ja Sandberg (2015) tuovat esille, kuinka erityisesti siirtymätilanteet on tärkeä strukturoida, sillä ne ovat tilanteita, joissa lapset ovat alttiita levottomuudelle. Lasten kanssa

toimiessa ennakointi on keskeistä, sillä se heijastuu oppilaiden jaksamiseen ja työskentelyrauhan säilymiseen (Ahonen, 2015). Ennakointia voi toteuttaa erilaisien välineiden avulla, kuten esimerkiksi päiväjärjestyksellä tai kuvatuella.

Saltmarsh ym. (2015) tuovat esille oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja koko ryhmän tarpeiden huomioimisen opetuksen rakenteiden näkökulmasta. He pitivät tärkeänä, että opettaja ymmärtää selkeiden rakenteiden merkityksen käyttäytymisen, järjestyksen, rutiinien ja perustaitojen oppimisen kannalta. Toisaalta heidän tutkimuksessaan tuotiin ilmi, kuinka tärkeää on pystyä tarvittaessa joustamaan rakenteista ja järjestyksestä, sillä liian tiukka struktuureihin kiinnittyminen heikensi oppilaiden mahdollisuuksia saavuttaa oppimistavoitteita.

Vuorovaikutus on tärkeä osa opettajan pedagogista toimintaa, mutta myös perustava opetuksen didaktiikalle (Jyrhämä ym., 2016). Maulanan ym. (2015) tutkimuksen mukaan kuitenkin suurin osa oppitunneista koostuu opettajan luennoimisesta ja se vähentää oppituntien vuorovaikutuksellisuutta. Opettajan henkilökohtaiset tavat toimia ja opettajan autonominen asema heijastuvat siihen, kuinka paljon hän käyttää työssään vuorovaikutuksellista opetustyyliä. Koulupäivät koostuvat kuitenkin opettajan toimintatavasta riippumatta monesta vuorovaikutuksellisesta tilanteesta, joissa opettajan on syytä olla tietoinen omasta tavastaan toimia. Ahonen (2015) tuo esille, kuinka myös aikuisen puheen äänenpaino, eleet ja toiminta ovat tärkeä osa viestintää lapsia ohjatessa. Aikuisen tapa viestiä voi korostaa käytävän asian merkityksellisyyttä tai sillä voidaan pyrkiä esimerkiksi herättämään lasten huomio kyseistä asiaa kohtaan (Ahonen, 2015).

Pöysä ym. (2021) rakensivat Jyväskylän yliopiston hankkeena Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin. Tämän toimintamallin avulla pyritään lisäämään ymmärrystä opetustilanteiden vuorovaikutuksesta. Pöysän ym. (2021) mukaan opetustilanteiden vuorovaikutus koostuu monista eri elementeistä ja niissä useammassa nousee esille myös strukturoinnin näkökulma. Opetuksen vuorovaikutuksessa on VOPA-mallin mukaan keskeistä oppilaan tarpeisiin vastaaminen, mikä pitää sisällään ennakoinnin ja turvallisuuden tunteen näkökulmat. Opetustilanteiden vuorovaikutuksen on hyvä olla selkeää, johdonmukaista ja oppilaiden tulee tietää, mitä heiltä odotetaan. Oppilailla

tulee siis olla tiedossa selkeät käyttäytymisodotukset ja oppimisen tavoitteet. Opetuksen rytmittämällä pystytään VOPA-mallin mukaan tukemaan oppilaiden osallistumista. Pöysän ym. (2021) luomassa mallissa korostetaan oppilaiden itseohjautuvuuden vahvistamista, mikä on opetuksen strukturoinnin näkökulmasta hyvin keskeistä.

3.3 Strukturointi eriyttämisen ja itseohjautuvuuden tukemisen työkaluna

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, kuinka kaiken opetuksen perustana tulee olla eriyttämisen näkökulma (Opetushallitus, 2014). Nykyaikaisen opetuksen arvoperusta pohjaa jokaisen lapsen oikeuteen kuulua osaksi tavallista opetusryhmää, juuri niine ominaisuuksineen, joita hänellä on. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) tuodaan esille, kuinka perusopetuksessa tulee huomioida kaikkien yksilölliset tarpeet sekä mahdollistaa osallistuminen jokaiselle oppilaalle. Jokaiselle oppilaalle tulee tarjota yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja eriyttämisen tulee olla kaiken opetuksen perusta. Strukturoinnin näkökulmasta se käsittää erityisesti työskentelyn rytmin ja opiskelun etenemisen yksilöllisellä tavalla. Oppilaalla tulee olla itsellään myös mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten ja millaisilla tavoilla hänen opiskelunsa etenee (Opetushallitus, 2014).

Eriyttämistä pidetään tärkeänä tekijänä inklusiivista kasvatusta noudattavassa koulussa. Inklusiolle ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta yleisesti voidaan todeta, että sillä tarkoitetaan niitä toimia, joilla pyritään turvaamaan jokaisen oppilaan jatkuvan oppimisen mahdollisuus, poistaen opetukseen osallistumisen esteitä (Sirkko, 2020). Kun yhdistää opetussuunnitelman mukanaan tuomat velvoitteet ja inklusiivisen ajattelutavan, voi todeta, että opettajat työskentelevät moninaisten vaatimusten ja velvoitteiden edessä. Inklusion myötä yleisopetuksen luokat ovat moninaistuneet ja opettajilta odotetaan yhä enenevässä määrin erityispedagogista osaamista ja oppilaiden erityistarpeet huomioivaa opetusta (Husu & Toom, 2016; Krepf & König, 2023). Jylhä (2007, s. 197) toteaa,

kuinka heterogeeniset opetusryhmät haastavat opettajan työtä sekä pedagogisesti että didaktisesti tarkasteltuna. Opettajan tulee huomioida oppilaat sekä yksilöllisesti että osana koko oppilasryhmää, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat tarvitsevat luokkaansa työkaluja oppilaiden tukemiseen. Roihan ja Polson (2018) mukaan, opetuksen strukturointi on perusta hyvälle opetukselle. Kouluissa tulisi olla käytössä sellaiset hyvät toimintatavat, jotka ottavat huomioon oppilaiden erilaisuuden. Krepf ja König (2023) tuovatkin esille, kuinka opetuksen jäsentäminen eli strukturointi on nimenomaan erilaiset oppijat huomioivaa toimintaa, sillä se helpottaa opittavan sisällön jäsentämistä. Strukturoinnin voidaan siis ajatella olevan yksi avainkeinoista inklusion mahdollistamisessa.

Inklusion merkitys nousee esille Parikan ym. (2017) mukaan oppimisen yksilöllisessä ja yhteisöllisessä näkökulmassa. Oppilaan saama tuki omaan opetusryhmäänsä on keskeinen inklusion mahdollistaja. Selkeiden struktuurien merkitys nousee hyvin vahvasti esille erilaisten oppimisen haasteiden tukemisessa (Parikka ym., 2017; Roiha & Polso, 2018; Sandberg, 2018). Parikka ym. (2017, s. 74) korostavat, kuinka aikuisen luomat selkeät struktuurit, jotka pitävät sisällään oppimisen tavoitteet, luovat turvallisen oppimisilmapiirin ja näin ollen tukevat oppimista.

Opetuksen strukturointia voidaan tarkastella myös itseohjautuvuuden näkökulmasta katsottuna. Itseohjautuvuus on aktiivisuutta sekä kykyä suoriutua tehtävistä itsenäisesti ja oma-aloitteisesti (Martela ym., 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan, kuinka oppilaan tietoisuus omasta oppimisprosessista sekä vastuullisuus tukevat itseohjautuvuuden kehittymistä. Opettajan tulee valita yhdessä oppilaiden kanssa työskentelytavoiksi sellaisia menetelmiä, jotka tukevat itseohjautuvuutta (Opetushallitus, 2014). Opettajan rooli on itseohjautuvuuden näkökulmasta oppilaita ohjaava (Opetushallitus, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmaa haastaa kuitenkin Saarisen (2020) tutkimus, jossa todetaan, että yhä enenevässä määrin kasvava itseohjautuvuuden vaatimus ja itseohjautuvuuteen pohjautuvat työskente-

lymenetelmät heijastuvat negatiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin sekä hyvinvointiin. Tämä korostuu erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on jonkinlaista riskitaustaa oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksessaan Saarinen (2020) viittaa itseohjautuvuudella kykyyn säädellä omaa käyttäytymistään, mikä pitää sisällään sinnikkyuden, käyttäytymis- ja tunneimpulssien kontrolloinnin, tavoitteellisen työskentelyn ja keskittymisen kohdentumisen oppimisenkannalta merkitykselliseen asiaan.

Saarinen (2020) toteaa, että itseohjautuvuuden kehittyminen on hidas prosessi, joka hidastuu entisestään, jos lapsella on tarkkavaisuuden ja ylivilkkauden haasteita, aivoverenkierron häiriö tai esimerkiksi masennus- tai ahdistusoireita. Lisäksi itseohjautuvuuden kehittymistä voi hidastaa perheen heikko sosioekonominen asema, sukupuoli (mies) ja heikko koulumenestys (Saarinen, 2020). Saarinen (2020) tuo esille, kuinka itseohjautuvuuden haasteet heijastuvat heikkoon koulumenestykseen ja turhautumiseen. Itseohjautuvuuden kehittämisessä on kokonaisuudessaan kyseessä hitaasti etenevästä prosessista, joka selittyy geneettisillä tekijöillä ja jatkuu pitkälle nuoruuteen asti.

Itseohjautuvan oppimisen käytäntöjen hyödyntämisen tavoitteena on itseohjautuvuuden kehittyminen (Opetushallitus, 2014). Suomessa itseohjautuvuuden ohjaavat toimenpiteet ovat johtaneet vähemmän strukturoituun opetukseen (Saarinen, 2020). Saarinen (2020) toteaa, että itseohjautuvuutta on tavoiteltu sellaisilla keinoilla, jotka eivät tue itseohjautuvuutta. Tämän seurauksena koulupäiviin on Saarisen (2020) mukaan tullut lisää epävakautta, minkä hän näkee haittaavan lasten ja nuorten kehitystä ja koulumenestystä sekä lisäävän mahdollisuuksia kiusaamiselle. Salo (2015) tuo esille, kuinka itseohjautuvuuden tukemisessa yhdistyy yhtäältä opettajan tuki ja läsnäolo ja toisaalta oppilaan näkökulmasta tietty vapaus tehdä omalle oppimiselleen sopivia ratkaisuja koulupäivän aikana.

Itseohjautuvuuden vaatimusten haasteet korostuvat erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on lähtökohtaisesti joitain oppimisen riskitekijöitä ja joilla itseohjautuvuuden kehittyminen on vielä vaiheessa. Näiltä lapsilta odotetaan liian

paljon heidän yksilölliseen kehitysvaiheeseensa nähden. Itseohjautuvuuden kehittyminen pohjautuu vahvasti geneettisiin tekijöihin, joten ympäristötekijöiden rooli sen kehittymisessä on pieni (Saarinen, 2020). Saarinen (2020) toteaa tämän lisäävän oppilaiden välistä oppimisen kuilua, eli hyvin pärjäävien oppilaiden ja heikosti pärjäävien oppilaiden ääripäät ovat kasvaneet ja keskiverto-oppilaiden määrä on vähentynyt. Oppilailla voi olla haasteita säädellä omaa oppimistaan sekä käyttäytymistään ja he turhautuvat oppimistilanteissa (Saarinen, 2020). Lisäksi itseohjautuvuuden vaatimukset vievät Saarisen (2020) tutkimuksen mukaan tilaa itse oppiaineen oppimiselta, mikä heijastuu heikentyneenä tiedollisena osaamisena.

Itsesään itseohjautuvuuteen pyrkiminen ei ole huono asia ja sen on todettu heijastuvan työelämässä työnimuun, nopeampaan palautumiseen työnteosta, lisääntyneeseen hyvinvointiin sekä vähäisempään työuupumukseen ja -stressiin (Martela ym., 2021). Kysymys kuuluukin, kuinka itseohjautuvuuteen ohjaamista voidaan tukea kasvattamatta lapsiin kohdistuneita itseohjautuvuuden vaatimuksia liian suuriksi. Parikka ym. (2017) tuovat esille, kuinka opetuksen päävastuu on aina aikuisella. Paananen (2020) täydentää, kuinka opettajan vastuu korostuu erityisesti siinä, että oppilas saavuttaa riittävät perustaidot, joiden varaan hän voi rakentaa omaa oppimistaan. Hän korostaa, kuinka aikuisen on oltava tietoinen opetuksen tavoitteellisista sisällöistä ja siitä, millaisia taitoja lapsen on harjoitettava kehittääkseen omaa itseohjautuvuuttaan. Rautamies ym. (2018) lisäävät, kuinka lapsen itseohjautuvuuden tukeminen on yhteydessä hänen itsenäisyyteensä. He tuovat esille, kuinka itseohjautuva lapsi pystyy harjoituksen myötä toimimaan ilman opettajan kontrollointia, ohjausta ja tukea. Kuitenkin autonomiaan pyrkivässä itseohjautuvuuden harjoittelussa on keskeistä, että lapsi saa olla lapsen roolissa ja päävastuu asioista sekä päätöksistä on aikuisella (Rautamies ym., 2018). Tällöin aikuisen rooli on olla läsnä sekä hän sanoittaa, auttaa ja ohjaa toimillaan lasta kohti itseohjautuvuuden kehittymistä. Opetuksen strukturointi on toimintamallina parhaillaan lapsen itseohjautuvuuden harjoittelua tukevaa toimintaa, jossa opettaja antaa oppilaille keinoja ohjata omaa toimintaansa

ilman aikuisen jatkuvaa kontrollia ja ohjausta, mutta on tarvittaessa läsnä ja avuksi lapsen oppimisessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opetuksen strukturointia. Tarkemmin määriteltynä tutkimus kohdentui tarkastelemaan luokanopettajien kokemuksia opetuksen strukturoinnista, sen toteutuksesta sekä merkityksistä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajalla on opetuksen strukturoinnista?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajalla on opetuksen strukturoinnin merkityksestä?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimuksen metodologia on kytköksissä siihen, millaisia valintoja tutkija tekee tutkimuksensa aikana. Nämä valinnat ohjaavat Juutin ja Puusan (2020a) mukaan tutkimusprosessin etenemistä, pohjautuen siihen todellisuuteen, josta tutkimuksessa pyritään saamaan uutta tietoa. Tutkijan on Juutin ja Puusan (2020a) mukaan syytä olla tietoinen oman tutkimuksen lähestymistavan tuomista rajoituksista sekä taustaoletuksista. He toteavat, kuinka tutkimuksen lähestymistavan tulee perustua tutkimuskohteesta muodostettuun esiymmärrykseen. Kaikki aineiston analysoinnin vaiheet pohjautuvat tutkijan epistemologiselle ja ontologiselle käsitykselle siitä, millaista ilmiötä ollaan tutkimassa, miten ilmiö hahmotuu tutkimusaineistossa ja mikä siinä on olennaista (Ruusuvuori ym., 2010). Tutkimusta tehdään aina jostakin näkökulmasta, eli paradigmasta käsin ja tutkijan on tunnettava metodien taustalla olevat ontologiset ja epistemologiset oletukset (Heikkinen ym., 2005).

Tämä laadullinen tutkimus perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa pohjautuu syvimmiltään ontologiaan, jolle on Hirsjärven ym. (2009) mukaan ominaista tarkas-

tella todellisuuden luonnetta. Todellisuus rakentuu ihmisille eri tavoin, pohjautuen siihen aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, jossa ihminen elää (Heikkinen ym., 2005). Huhtanen ja Tuominen (2020) tuovat esille, kuinka fenomenologialle on tyypillistä käsitys todellisuuden jatkuvasti muuttuvasta luonteesta ja tutkimuksessa pyritään pääsemään käsiksi ilmiöön tutkittavien kokemustodellisuuden kautta. Juuti ja Puusa (2020a) täydentävät, kuinka kokemusten merkitysyhteydet rakentuvat ihmisten sosiaalisen todellisuuden kautta.

Tässä tutkimuksessa ontologinen näkökulma pohjautuu ihmiskäsitykseen, sillä sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena on ihminen (Hirsjärvi ym., 2009). Fenomenologinen ulottuvuus nousee esille erityisesti ihmisyyden näkökulmasta, sillä haastateltavat opettajat tuovat tutkimuksessa esille heidän oman elämänsä todellisuutta, subjektiivista kokemustaan opetuksen strukturoinnista. Patton (2002, s. 104) tuo esille, kuinka fenomenologialle on tyypillistä tarkastella, kuinka ihmisolennot merkityksellistävät kokemusta. Tietoisuutta kokemuksesta pyritään merkityksellistämään ja tarkoituksena on muodostaa syvällisempi kokemus jokapäiväisestä toiminnasta.

Epistemologialla tarkoitetaan käsitystä tiedon rakentumisen luonteesta (Matikainen, 2022). Epistemologisesti tarkasteltuna tämä tutkimus kietoutuu sosiaalisen konstruktivismin ympärille. Siinä tiedon nähdään muodostuvan ihmisten välisissä suhteissa (Hakala, 2011). Sosiaalisessa konstruktivismissa kohtaavat ihmisen sisäinen ajattelu ja reflektointi sekä ulkoinen, vuorovaikutuksessa syntynyt käsitys tutkittavasta aiheesta (Puusa & Juuti, 2020). Epistemologisesti tarkasteltuna fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksessa tarkasteltu ilmiö kuvataan niin kuin se tutkijalle ilmenee (Matikainen, 2022). Matikaisen (2022) mukaan tutkimustieto on siis aina kytköksissä siihen, kuinka tutkija tulkitsee, käsitteistää ja kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Tutkijalla onkin siis keskeinen rooli osana tutkimusta, mikä alleviivaa ihmisyyteen pohjautuvaa ontologista näkökulmaa.

Hermeneutiikalle on tyypillistä, että tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan ikään kuin ulkopuolelta käsin, peilaten sitä muihin, jo olemassa oleviin lähteisiin ja tietoihin tutkittavasta ilmiöstä (Vilka, 2021). Patton (2002, s. 113)

muistuttaa, kuinka hermeneutiikassa otetaan huomioon kulttuurillinen konteksti, erityisesti tutkimuksen analyysivaiheessa. Hän tuo esille, kuinka hermeneutiikassa on pyrkimyksenä ymmärtää aineiston sisäisiä merkityksiä, mutta ymmärtämisen pohjalla on aina tutkijan oma tulkinta. Tutkijan pyrkimyksenä on Vilkan (2021) mukaan tuottaa subjektiivisten lähtökohtien kautta mahdollisimman objektiivista tietoa. Hän tuo esille, kuinka hermeneutiikassa on keskeistä tutkimuksen aikainen tulkinnan jatkuva ja kriittinen reflektointi. Aineistoa käydään läpi useita kertoja ja peilataan tutkittavaa ilmiötä kokonaisuuksista yksittäisiin huomioihin ja niiden edelleen (Vilka, 2021). Tätä kutsutaan hermeneuttisella kehällä olemiseksi. Tutkija sekä lukee, ajattelee, keskusteluttaa ja kirjoittaa, mutta myös arvioi omaa tulkintaansa jatkuvasti kriittisesti (Vilka, 2021).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Laine (2018) tuovat esille, kuinka fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle on ominaista tuoda näkyväksi sellainen, mikä on tottumuksen tai tiedostamattomuuden vuoksi jäänyt näkymättömäksi. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavana ilmiönä on opetuksen strukturointi, joka on keskeinen osa koulumaailmaa, mutta sen tietoinen tarkastelu esimerkiksi tutkimuksen saralla on jäänyt niukaksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tehdään jo tunnetusta tiedettyä. Kokemuksen tutkiminen on kaksitasoinen ilmiö, jonka ensimmäisellä tasolla eli perustasolla on tutkittavan oma elämä sellaisena kuin hän sen tutkijalle ilmaisee (Laine, 2018). Toisella tasolla on itse tutkimus, jossa tutkija tematisoi ja käsitteistää ensimmäisen tason merkityksiä (Laine, 2018).

Sekä fenomenologialle että hermeneutiikalle on tyypillistä kokemusten ja merkitysten tutkiminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokemukset ja merkitykset pyritään käsitteellistämään tutkimuksen avulla ja tutkijan on ymmärrettävä kokemuksen ja käsityksen ero (Vilka, 2021). Tutkimuksen hermeneuttinen viitekehys nousee esille luokanopettajien kokemusten tulkitsemisen tarpeen myötä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, kuinka tulkinnan roolin tietoinen ymmärrys lisää niin kutsuttujen oikeiden tulkintojen mahdollisuuksia ja Patton (2002, s. 115) täydentää, kuinka tutkimuksen tulos on aina tutkijan tulkinnan alainen. Joku toinen tutkija voisi päätyä tekemään tutkimuksen edetessä erilaisia valintoja

ja näin ollen päätyä erilaisiin tuloksiin (Patton, 2002). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hermeneutiikassa ymmärryksen luomista voidaan kuvata termillä hermeneuttinen kehä, joka tarkoittaa sitä, että ymmärtäminen pohjautuu jonkinlaiseen esiyymmärrykseen tutkittavasta aiheesta. Tutkimuskontekstissa esiyymmärrystä pyritään luomaan tutkittavan aiheen teorian tarkastelulla. Tämän lisäksi tutkijalla voi olla omaan kokemusmaailmaansa pohjautuva esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta, joka on voi olla pohjalla tutkijan tematisoidessa tutkittavien kokemuksia (Vilka, 2021). Hermeneuttisen kehän avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja irrottamaan omat ennakkokäsitykset sekä asenteet tulkinnasta (Vilka, 2021).

4.3 Tutkimusaineisto

Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi luokanopettajaa. Vilka (2021) tuo esille, kuinka laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien tai tutkimusaineiston määrä ei ole keskiössä, vaan aineiston laatu. Tuomi ja Sarajärvi (2018) jatkavat, kuinka tutkimuksessa käytössä olevat resurssit tulee suhteuttaa tutkimusaineiston määrään. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet haastateltavat toimivat parhaillaan luokanopettajan tehtävissä. Heistä yhdellä oli lisäksi kokemusta laaja-alaisena erityisopettajana toimimisesta sekä kahdella opettajalla aineenopettajan toimimisesta. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien aiemman työkokemuksen määrä vaihteli seuraavasti: Yhdellä luokanopettajista oli työkokemusta alle kymmenen vuotta, kahdella 10–20 vuotta ja kolmella enemmän kuin 20 vuotta. Opettajista kolme työskenteli alkuopetuksessa eli 1–2-luokilla, yksi 3–4-luokilla ja kaksi 5–6-luokilla. Lisäksi opettajilla oli vaihtelevasti aikaisempaa työkokemusta eri luokka-asteiden opettamisesta alakoulussa. Vilka (2021) toteaaakin, että tutkimusaineiston heterogeenisuus on tutkimuksen rikkaus.

Luokanopettajat valikoituivat tutkimukseen eliittiotannan avulla. Eliittiotannalla tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan harkinnanvaraista aineiston keräämistä. Haastateltavien valinnassa on otettava huomioon se, että

heillä on omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Vilka, 2021). Tutkimuksen tutkittava ilmiö, opetuksen strukturointi, on luonteeltaan sellainen, että jokainen opettaja tekee sitä työssään jollain ainakin jollain tasolla. Siksi tutkimukseen valikoituneilta haastateltavilta ei etukäteen tiedusteltu heidän ajatuksiaan tai suhdettaan opetuksen strukturointiin. Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujien valinnan kriteerinä oli luokanopettajana toimiminen. Tutkimuksessa käytetyn litteroidun haastatteluaineiston koko oli 99 sivua (riviväli 1,5, fonttikoko 12).

Tutkimuksen analysointivaiheessa tutkimusaineisto pseudonymisoitiin eli haastateltavista käytettiin tunnistekoodia. Nämä koodit muodostettiin kirjaimesta H=haastattelu ja numeroinnista välillä yksi viiva kuusi. Tämä koodaus tulee esille haastattelun tulosluvussa, jossa haastatteluiden sitaateissa ilmenee haastattelun tunnistekoodi. Tunnistekoodit muodostettiin satunnaisesti.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineisto koostui haastatteluista, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Puusan (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle hyvin yleinen aineistonkeruumenetelmä. He tuovat esille, kuinka haastattelu on toimiva aineistonkeruumenetelmä juuri laadullisessa tutkimuksessa siitä syystä, että se on hyvin joustava. Haastattelun aikana voidaan kysyä tarkentavia kysymyksiä, toistaa kysymys ja tarvittaessa esimerkiksi selventää kysyttävää asiaa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan tutkittavien kokemuksia opetuksen strukturoinnista. Vilka (2021) tuo esille, kuinka haastattelu aineistonkeruumenetelmä on tyypillinen juuri silloin, kun ollaan kiinnostuneita haastateltavien kokemuksista puheen muodossa ja Pietilä (2010) täydentää, kuinka haastattelu on ihmistieteelliselle tutkimukselle perusaineistonkeruumenetelmä.

Tarkemmin määriteltynä tässä tutkimuksessa on kyseessä puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna, sillä yksilöhaastattelu on Pietilän (2010) mukaan sellainen haastattelun

muoto, joka tukee henkilökohtaisten kokemusten kertomista haastattelijalle. Yksilöhaastattelun luonne luo haastateltavalle turvallisen ympäristön kertoa aidosti omista kokemuksistaan. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelu etenee ennalta suunniteltujen teemojen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näihin teemoihin voi liittyä tarkentavia kysymyksiä ja haastattelun edetessä kysymyksiä voidaan syventää keskustelussa ilmenneiden aihepiirien ympärille. Kysymysten asettelussa on huomioitava, että kysymysten asettelu on järjestykseltään luonteva ja kysymykset on muotoiltu niin, että ne eivät ole arvottavia (Vilkka, 2021). Tutkijan on aineiston analysointivaiheessa huomioitava, ettei haastattelua ohjaavat teemat ole millään tavalla yhteydessä tutkimustuloksiin, vaan ne ovat toisistaan erilliset asiat (Pietilä, 2010).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, kuinka on suositeltavaa, että tutkittavilla on mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin ennen varsinaisen haastattelun toteutumista. Nämä teemat muodostuvat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä kyseisestä ilmiöstä jo aikaisemmin tiedetään. Vilkka (2021) täsmentää, että puolistrukturoidussa teemahaastattelussa pyritään valitsemaan ne teemat, jotka ovat keskeisiä nimenomaan tutkimusongelmaan vastaamiseksi. Kuitenkin kokemuksen tutkimuksessa on tärkeää, että itse haastattelutilanteessa haastattelua ohjaavat kysymykset eivät rajoitu tutkimuskysymyksiin, vaan haastateltavalla on aidosti mahdollisuus tuoda vapaasti esille omia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä (Eskola, 2018).

Tässä tutkimuksessa tutkittaville toimitettiin haastattelun alustava runko (LIITE 1) sähköpostitse samalla, kun toimitettiin tutkimuksen tiedote ja tietosuojaalomake. Näin tutkittaville tarjottiin mahdollisuus tutustua haastattelun aikana käsiteltyihin teemoihin ennen varsinaista aineiston keruuta. Tutkittaville lähetetyssä haastattelurungossa pyrittiin parhaalla mahdollisella tavalla ottamaan huomioon se, ettei haastattelun teemat ohjaisivat haastateltavien vastauksia liikaa. Lisäksi haastateltaville kerrottiin haastattelun alussa, ettei haastattelun kysymyksiin ole väärää vastauksia vaan kaikki heidän ajatuksensa ovat hyviä juuri sellaisenaan. Lisäksi haastattelun lopussa kysyttiin, tuleeko heille mieleen jotain

sellaista opetuksen strukturointiin liittyvää, jota haastattelun aikana ei ole tullut esille.

Puusa (2020) kirjoittaa, kuinka tutkimushaastatteluun on syytä valmistautua etukäteen. Tähän liittyy osaltaan tutkittavan ilmiön teorian tietoon perehtyminen. Tässä tutkimuksessa tämä valmistautuminen tapahtui teorian tietoon perehtymisen lisäksi koehaastattelun avulla. Helmikuussa 2024 toteutettiin koehaastattelu eläköityneelle opettajalle, jolloin haastattelun kysymyksien ymmärrettävyyttä tarkasteltiin. Varsinaiset haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuussa 2024. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, mikä on Vilkan (2021) mukaan omakohtaisen kokemuksen tutkimiseen soveltuva keino kerätä aineistoa. Kaksi haastatteluista toteutettiin etähaastatteluna Teams-sovellusta hyödyntäen ja neljä lähihaastatteluna.

Puusa (2020) tuo esille, kuinka tutkimushaastattelu voidaan käsittää keskusteluksi, jolle on asetettu tavoite. Kyseessä on aina vuorovaikutuksellinen tapahtuma, jossa on tavoitteena päästä käsiksi tutkittavien ajatuksiin sekä kokemuksiin ja saada ne puheen kautta kerättyä tutkittavaan muotoon (Puusa, 2020). Kieli on siis haastattelussa väistämättä mukana oleva aspekti. Puusa (2020) tuo esille, kuinka ymmärtäminen on sidoksissa kieleen ja tutkijan on syytä olla perillä kielen merkityksestä tutkimuksessaan. Vilka (2021) tuokin esille, kuinka haastattelussa on aina mukana tulkinnallinen näkökulma, joten haastattelijan on tarvittaessa hyvä varmistaa oman tulkintansa oikeellisuutta. Tässä tutkimuksessa haastattelun lopuksi kysyttiin haastateltavilta lupa lähestyä heitä sähköpostitse, jos aineiston tulkinnassa nousee esille epävarmuuksia.

Vuorovaikutustapahtuma on aina sidoksissa inhimilliseen kontekstiin, mikä osaltaan tulee ottaa huomioon haastattelua tehdessä. Tutkijan on hyvä pyrkiä omalla toiminnallaan luomaan rento ja turvallinen ilmapiiri haastattelutilanteeseen. Ikonen (2017) tuo esille, kuinka luonnollisuutta, luottamusta ja rentoutta voi etäyhteyksien välityksellä tehdyssä tutkimuksessa tukea kuuntelemisen osoittamisella sekä keskustelevalle otteella. Tämä pätee myös kasvotusten toteutetussa haastattelussa. Tässä tutkimuksessa haastattelun ilmapiiriä pyrittiin tu-

kemaan vastavuoroisen keskustelun periaatteella ja haastattelijan esittämillä tarkentavilla kysymyksillä. Haastattelun aikana pyrittiin osoittamaan kuuntelemista ja tarttumaan haastateltavilta esille nousseisiin teemoihin osana sujuvaa haastattelukeskustelua.

4.5 Aineiston analyysi

Patton (2002) tuo esille, kuinka aineiston analysointi alkaa jo ennen varsinaista analyysivaihetta ja siihen sisältyy analyysia edeltävät tutkijan tekemät päätökset sekä ratkaisut. Sen lisäksi, että tutkimusta edeltävät päätökset ovat tärkeässä roolissa myös analysointivaiheessa, on myös itse analysointivaihe täynnä tutkijan tekemiä päätöksiä suhteessa analysoitavaan aineistoon (Eskola, 2018). Eskola (2018) tuo esille, kuinka tärkeintä analysointivaiheessa on, että tutkijalla on ymmärrys siitä, mitä tekee.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto analysoitiin hyödyntäen tulkitsevaa fenomenologista analyysia. Fenomenologiselle analyysille on tyypillistä, että tutkimusaineistoa käsitellään yhtenä kokonaisuutena (Vilkkä, 2021). Tulkitseva fenomenologinen analyysi soveltuu erityisesti erilaisten kokemusten tarkasteluun (Tökkäri, 2018). Kyseisessä analyysimenetelmässä tutkija hyödyntää omia ennakko-oletuksiaan osana haastattelua, mutta tutkijan omat käsitykset eivät heijastu tutkimuksen tuloksiin, vaan tulokset pohjautuvat mahdollisimman puhtaasti tutkittavien kokemusten analysointiin (Tökkäri, 2018). Vilkkä (2021) täsmentää, kuinka tutkija analysoi tutkimuksen edetessä myös omaa esiymmärrystään ja sen muotoutuminen on osa tutkimusprosessia.

Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä on Tökkärin (2018) mukaan kuusi vaihetta. Analyysin ensimmäinen vaihe koostuu aineistoon tutustumisesta ja alustavien kommenttien luomisesta. Ruusuvuori ym. (2010) tuovat esille, kuinka tämä on keskeinen osa haastattelun analyysin aloitusta ja se luo pohjaa aineiston keskusteluttamiselle. Tässä tutkimuksessa ensimmäinen vaihe muodostui haastatteluiden litteroinnista ja litteroinnin tarkastamisesta. Haastattelui-

den litteroinnissa tutkimusaineisto muutetaan tutkittavaan muotoon, huomioiden, että haastateltavien puhetta ei voi litteroidessa muokata (Vilkka, 2021). Litteroinnin tarkkuus on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Jo litterointivaiheessa haastatteluaineisto tulee tutkijalle tutuksi. Ensimmäiseen vaiheeseen kuului myös haastatteluaineiston lukeminen ja tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisten kohtien merkkäminen eri värikoodein. Samalla muodostui eräänlainen muistiinpanoasiakirja, johon kirjoitettiin ylös tässä vaiheessa esille tulleita näkökulmia tutkimusaineistosta. Analysointivaiheessa on tärkeää, että tutkijalle on muodostunut perustavanlainen tuntemus omaan tutkimusaineistonsa, mikä edellyttää tutkimusaineiston lukemista useaan kertaan (Eskola, 2018; Patton, 2002). Aineistoon tutustumisen jälkeen haastatteluista alettiin muodostamaan kommentteja, jotka kiteyttivät haastateltavien esille tuomia näkökulmia.

Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä toisena vaiheena on teemojen luominen kommenttien pohjalta (Tökkäri, 2018). Taulukossa 1 näkyy ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta ote analyysin toisen vaiheen muodostumisesta. Kolmantena vaiheena tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä on teemojen välisten yhteyksien löytäminen ja neljäntenä vaiheena temataulukoiden muodostaminen (Tökkäri, 2018). Viides vaihe koostuu Tökkärin (2018) mukaan yhteisen temataulukon muodostamisesta. Tämän tutkimuksen temataulukon muodostuminen on kuvattu taulukkoon 2. Ruusuvuori ym. (2010) tuovat esille, kuinka tämä vaihe on nimenomaan keskeinen vaihe tutkimustulosten muodostumisen näkökulmasta. Aineiston ja analyysin vuorovaikutuksessa tutkijan ymmärrys tutkimusaineistosta laajenee ja sitä kutsutaan hermeneuttisella kehällä olemiseksi. Käytännössä analyysin eri vaiheet limittyvät ja tapahtuvat osittain päällekkäin, mikä on hyvin tyypillistä analyysivaiheessa (Ruusuvuori ym., 2010). Hermeneutiikalle on ominaista merkitysten tulkinnan tarve, jota analyysissä pyritään lähestymään teemoittelun kautta. Tutkija pyrkii koettelemaan omaa esiymmärrystään tutkittavasta aiheesta ja tulkitsemaan aineistoa hermeneuttista kehää apuna käyttäen (Laine, 2018).

Taulukko 1

Ote kommenttien ja teemojen muodostumisesta

| Alkuperäinen aineisto | Kommentit | Teemat |
|--|---|---|
| <p><i>“Ei välttämättä ollenkaan itses- tään selvää niin niin, toisaalta näin on ollut niin kauan opetta- jana ja ihan vasta niinku viime aikoina on tajunnu sen että strukturointi on tärkeää jus- tiin. Joo ollaan siellä mallilla että koulumailma on muuttu- nut niin paljon, että se on pa- kottanut siihen.” H4</i></p> | <p>Strukturoinnin tärkeyden ymmärtäminen ja tarpeeseen vastaaminen strukturoinnilla</p> | <p>Pedagogiset perusteet</p> |
| <p><i>“Mä voin sanoa sillä, että nyt kun sä oot tuota, mä näen että sä haluat liikkua vähän ja niin jos teet nämä kolme niin mä paan sulle tuonne merkin. Joo niin nyt sä voit lähteä sitten niin liikkumaan ja sä saat vaikka tehdä yhden jumppaliik- keen tai että sä saat kiertää luo- kan” H4</i></p> | <p>Oppilaan vireystilan tunnis- taminen ja siihen reagointi</p> | <p>Yksilöllistäminen Joustavuus Oppilaiden jaksaminen</p> |
| <p><i>“Että nyt ei että se tulikin suun- nitelmiin muutos tässä. Ehkä helpompi itsellä päässä, mutta että myös sitten perustellaan lapsille, että nyt ei keritty, mutta me ensi kerralla jatketaan tai näin.” H2</i></p> | <p>Muutosten perusteleminen lapsille</p> | <p>Joustavuus Vuorovaikutus</p> |

Taulukko 2

Teemoittelun muodostuminen tutkimuskysymysten pohjalta

| Teemat | Yhdistellyt teemat |
|---|-----------------------|
| Tutkimuskysymys 1. | |
| Oppilaiden jaksaminen Yksilölliset tarpeet | Oppilaan näkökulma |
| Luokan hallinta Työhyvinvointi | Opettajan näkökulma |
| Oppiainekohtainen strukturointi Pedagogiset perusteet | Tuntisuunnittelu |
| Vuorovaikutus Joustavuus | Huomioitavat tekijät |
| Tutkimuskysymys 2. | |
| Omatoimisuus Osallisuus Sosiaalinen tavoite | Aktiivinen toimija |
| Selkeys Ennakointi Työskentelyrauha Motivointi Sinnikkyys Keskittyminen Nivelvaiheet | Oppimisen edistäminen |
| Turva Kuormittumisen välttäminen Turhautumisen välttäminen Perustarpeet Itsetunto Levollisuus oppimiseen | Tunnetila |

Kuudes vaihe pitää sisällään tulosten auki kirjoittamisen kirjalliseen muotoon, mikä toteutuu tässä tutkimuksessa tuloksia käsittelevässä luvussa sekä pohdinnassa. Viidennessä ja kuudennessa vaiheessa aineistoa käsitellään yhtenä kokonaisuutena ja siinä yhdistyy teemoja kokoava tulkinta sekä pohdinnan osuudessa tulosten tarkastelu suhteessa aikaisempaan tutkittuun tietoon ja teoriaan (Tökkäri, 2018). Analyysin tekeminen onkin tutkimusaineiston tiivistämistä ja keskusteluttamista suhteessa ilmiöstä aikaisemmin tiedettyyn. Kaikkinensa aineiston tulosten hahmottuminen on vuoropuhelua aineiston ja tutkimuskysymysten kesken (Ruusuvuori ym., 2010).

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset ratkaisut kulkevat mukana läpi koko tutkimusprosessin ja ne ovat vahvasti kytköksissä tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2024) tuo esille, kuinka eettisesti hyväksyttävä, luotettava ja uskottavia tuloksia tuottava tutkimus edellyttää hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamista läpi koko tutkimusprosessin. Nämä käytännöt pitävät TENK:n mukaan sisällään tutkimuksen luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen sekä vastuunkannon ja näitä tekijöitä on pyritty tässä tutkimuksessa noudattamaan huolellisesti. Eettisesti kestävässä tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Lisäksi TENK (2023) mukaan eettisesti kestävässä tutkimuksessa korostuu tutkijan huolellisuus ja tarkkuus tutkimusprosessissa. Hyvät tieteelliset käytännöt edellyttävät mahdollisimman avointa tutkimuksen etenemisen ja tutkimustulosten kuvausta. Toisaalta tutkimusaineistoa taas käsitellään tutkimukseen osallistujien yksityisyyttä ja turvallisuutta kunnioittaen, mahdollisimman huolellisesti. Läpi koko tutkimusprosessin muiden tutkijoiden ja tahojen aineistoihin suhtaudutaan kunnioittaen ja asianmukaisesti lähdemateriaaliin viitaten. TENK (2023) mukaan hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu, että tutkija tuo esille mahdolliset sidonnaisuudet ja oman asemansa suhteessa tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Tutkija tekee valintoja ja päätöksiä läpi koko prosessin, jotka edellyttävät eettisestä näkökulmasta kestävyyttä. Jo tutkimusaiheen valinta on yksi tutkijan tekemistä eettisistä ratkaisuista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Lisäksi tutkimuksen toteutuksessa tulee eteen esimerkiksi päätökset siitä, millaista aineistoa kerätään ja millaista lähestymistapaa tutkimuksessa käytetään (Hirsjärvi ym., 2009). Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna keskeistä on se, että tutkija tekee tarkoituksenmukaisia valintoja ja pyrkii kaikella tavalla olemaan ohjaamatta tutkimusta omien intressiensä mukaan, läpi koko prosessin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 149) kuvaavat tätä tutkimuksen sisäisenä johdonmukaisuutena, joka on heidän mukaansa keskeinen hyvän tutkimuksen kriteeri. Tutkijan pyrkimyksenä on tehdä tutkimusta mahdollisimman objektiivisesti. Tämä on kuitenkin inhimillisestä näkökulmasta tarkasteltuna mahdotonta, mutta keskeistä on, että tutkija harkitsee tarkoin valintojaan ja on tietoinen omista taustaoletuksistaan suhteessa tutkimukseen.

Tutkijan suhde tutkimusaineistoon on keskeisessä roolissa, kun tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä. Patton (2002, s. 114) tuo esille, kuinka tutkimuksen tulos on aina tutkijan tulkinta suhteessa tutkimusaineistoon. Joku muu tutkija voisi saada erilaiset tulokset, vaikka analysoitavana olisi täysin sama aineisto. Juuti ja Puusa (2020b) tuovat esille, kuinka eettisestä näkökulmasta katsottuna on tärkeää, että tutkimuksesta ei aiheudu haittaa kenellekään ja tutkimuksen menetelmät sekä analysointitavat voisivat olla myös muiden tutkimusten toimintatapoja.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta on keskeistä, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja että heillä on riittävä määrä tietoa tutkimuksesta. Eettisesti katsottuna on myös tärkeää, että tutkittavat tietävät mistä haastattelussa tullaan puhumaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Tämä huomioidiin tässä tutkimuksessa kahdessa kohtaa, silloin kun haastateltavia kysyttiin tutkimukseen sekä ennen varsinaista haastattelua lähetetyllä haastattelun teemaringolla (LIITE 1). Tässä tutkimuksessa haastateltaville annettiin tietoa tutkimuksen aiheesta, kun haastateltavia kysyttiin tutkimukseen. Lisäksi haastateltavat saivat yksityiskohtaisempaa tietoa tutkimuksesta tutkimustiedotteen kautta.

Tutkimustiedotteessa kuvattiin muun muassa tutkimuksen aihetta ja tutkimuksen kulkua sekä tuotiin esille osallistumisen vapaaehtoisuutta.

Yhdessä tutkimustiedotteen kanssa haastateltaville lähetettiin myös tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin, mitä tietoja tutkittavista kerätään, miten tutkimusaineistoa käsitellään ja mitä tutkimusaineistolle tapahtuu tutkimuksen jälkeen. Lisäksi tiedotteessa kerrottiin, kuka on rekisterinpitäjä. Tämän tutkimuksen tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus on laadittu Jyväskylän yliopiston pro gradu -tutkielman tutkimustiedotteen ja tietosuojailoituksen mallipohjia hyödyntäen. Kyseiset asiakirjat toimitettiin tutkittaville helmikuussa 2024, ja tutkittavia pyydettiin ilmoittamaan mahdollinen suostumuksensa tutkimukseen sekä tarvittavien asiakirjojen vastaanottaminen tutkijalle sähköpostitse. Viisi haastateltavaa vastasi sähköpostitse ja yksi tekstiviestitse saaneensa asiakirjat ja olevansa halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

5 LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPETUKSEN STRUKTUROINNISTA JA SEN MERKITYKSISTÄ

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opetuksen strukturointi toteutetaan eri tavoin, kuten sanallisesti ohjaten, kirjallisesti ja visuaalisesti. Sitä tapahtuu myös monella tiedostamattomalla tavalla, kuten rakennetun ympäristön järjestyksellä ja siisteydellä. Oppilaille näkyvillä olevan struktuurin ei tarvitse olla liian yksityiskohtainen, vaan opettajan tulee poimia näkyville ne tekijät, jotka ovat opetuksen etenemisen kannalta keskeisiä.

Strukturoinnin koettiin olevan luonteeltaan moninainen kokonaisuus, johon oppilaiden lisääntynyt strukturoinnin tarve on ajanut. Eräs haastateltavista totesi seuraavalla tavalla:

Eikä se ole välttämättä ollenkaan itsestään selvää (opetuksen strukturointi), toisaalta mä olen ollut niin kauan opettajana ja ihan vasta niinku viime aikoina oon tajunnut sen strukturoinnin tärkeyden justiin. Joo ollaan sillä mallilla, että koulumaailma on muuttunut niin paljon, että se on pakottanut siihen. (H4)

Opetuksen strukturointia pidettiin osaltaan uutena ilmiönä, sillä useampi haastateltava toi esille, kuinka ovat tehneet strukturointia jollain tasolla aina, mutta nyt siihen on alettu kiinnittää huomiota yhä enemmän. Alaluvuissa syvenytään tutkimuksessa nousseisiin tutkimustuloksiin. Tulokset eivät ole toisistaan irrallisia elementtejä, vaan ne kytkeytyvät toisiinsa hyvin moninaisena verkostona.

5.1 Luokanopettajien kokemukset opetuksen strukturoinnista

Oppilaan näkökulma. Opettajien kokemusten mukaan opetuksen strukturoinnissa on otettava huomioon oppilaan näkökulma, joka pitää sisällään oppilaiden jaksamisen ja yksilölliset tarpeet. Oppilaiden jaksamisen huomiointi lähtee liik-

keelle jo lukujärjestysten järjestelystä niin, että oppiaineet ovat sijoitettu loogisesti pitkin viikkoa ja niiden järjestyksessä huomioidaan jaksamista vaativien oppiaineiden ja vapaampien oppiaineiden sopiva suhde toisiinsa. Eräs haastateltavista totesi:

Kaikki pohjautuu lukujärjestykseen, eli periaatteessa voisi sanoa, että ne struktuurit liittyy tähän lukujärjestykseen, että ne on niinku suunniteltu jo aikaisemmin ja itse olen tehnyt sinne joitakin muutoksia, että on saanut siitä päivästä semmoiseen että ei olisi pelkkää, tämmöistä niinku, lukuaineita ei olisi liikaa tai että olisi joku kevyempi ainekin niinku joka päivällä. (H4)

Lisäksi oppilaiden jaksaminen tulee ottaa huomioon viikkotason toiminnoissa, opettajien kokemusten mukaan esimerkiksi maanantait ovat usein oppilaille niitä päiviä, jolloin jaksaminen on vähäisempää. Muutama opettajista toi esille, kuinka maanantaipäiville ei kannata suunnitella ottavansa oppimisen etenemisen näkökulmasta keskeistä asiaa käsiteltäväksi.

Että onhan se selvää ja maanantaipäivät on aika hankalia yleensä, niin siellä ei ehkä kannata niinku ottaa mitään semmoista minkä ajattelee, että olisi niinku tosi tärkeätä ja tähdellistä, että niin hassulta kun se aina tuntuukin, niin se maanantai on niinku kaikkein ehkä väsynein päivä monesti lapsilla. (H4)

Opettajat toivat esille, kuinka sopiva tauotus ja esimerkiksi evästauon muistaminen ovat keskeisiä oppilaiden jaksamista tukevia elementtejä. Jaksamisen huomioiminen näyttäytyi opettajien kokemusten mukaan myös tehtävätyyppien valitsemisessa sekä niiden sijoittamisessa päivän tai oppitunnin kulkuun. Opetuksen etenemistä saatettiin esimerkiksi tauottaa hyödyntämällä toiminnallisia tehtäviä, liikunnallisia harjoitteita, puuhanurkilla tai esimerkiksi hiljaisella nurkkausella, jossa oppilas pääsee palautumaan rauhallisessa ympäristössä. Yksi opettajista toi esille, kuinka on hyödyntänyt tauotuksessa erilaisia ajastimia, jolloin oppilas siirtyy takaisin tehtävien pariin taukonsa loputtua. Toisaalta taas tutkimuksessa nousi esille, että opettajalla täytyy olla herkkyys tunnistaa, milloin työskentely etenee niin sujuvasti, ettei sitä kannata keskeyttää toiminnallisella tehtävällä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajana toimiessa

opettajan on helppo suhteuttaa tekemistä oppilaiden jaksamiseen niin, että alkuperäinen suunniteltu toiminta voidaan siirtää seuraavalle opetuskerralle, jos oppilaiden jaksaminen ei tue alkuperäisen suunnitelman toteuttamista.

Oppilaiden jaksaminen tulee opettajien kokemusten mukaan ottaa huomioon myös kotitehtävien strukturoimisessa. Opettajat toivat esille, kuinka kotitehtävien kohdalla strukturointi tarkoittaa sitä, että huomioidaan, ettei oppilaille tule samana päivänä esimerkiksi matematiikasta ja äidinkiellestä pitkää kotitehtävää.

Näin, että se on ainakin ja sitten just, että ei tulisi samana päivänä sitten vaikka äikästä pitkää läksyjä ja matikasta ja että sitten on sopivasti siellä niitä taito- ja taideaineita välissä ja sillä viikon tasolla mutta sitten tota. Oppitunnin tasolla ajattelin, että, että tota ja kuulin semmoisen opiskelujen aikaan, että joka tunti pitäisi joka oppilailla nousta kerran peppu penkistä. Sitä oon koittanut ajatella, että mikä olisi tunnin semmoinen pieni toiminnallinen juttu, sitten taas jos huomaa että he hyvin rauhoittuu tekemään noin niin sitten se voi olla vaikka just ennen välitunnille lähtöä näin, ettei sitä sitten keskeytä. (H6)

Kokonaisuudessaan oppilaiden jaksaminen tullee siis huomioida kaikessa opetuksen etenemisessä ja strukturoinnin näkökulmasta se vaikuttaa siihen, kuinka paljon opettaja varaa aikaa oppitunnista keskustelulle, työskentelylle, tauoille ja yhteiselle lopetukselle sekä millaisia työskentelytapoja opettaja valitsee oppitunneilleen.

Opetuksen strukturoinnissa tulee opettajien kokemusten mukaan huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tämä edellyttää opettajalta syvällistä oppilaantuntemusta ja toisaalta opettajat toivat esille, kuinka joskus yksittäisen oppilaan strukturoinnin tarve määrittelee koko opetusryhmän toiminnan etenemistä. Tämä heijastui koko opetusryhmään esimerkiksi niin, että opettaja ei voi niin joustavasti muuttaa suunnitelmiaan, sillä yksittäiselle oppilaalle toiminnan ennakoinnin tarve oli niin suuri. Tutkimuksessa tulikin esille, että jokaiselle opetusryhmälle muodostuu tietyt toimivat struktuurit, jotka voivat vaihdella eri opetusryhmien välillä. Opettajien kokemusten mukaan tavallisista struktoureista poikkeaminen edellyttää erityisesti tiettyjen oppilaiden kohdalla ennakointia.

Toisaalta opettajat toivat esille, kuinka ennakoinnin sanoittaminen on hyvä kaikkien oppilaiden näkökulmasta, mutta sen merkitys korostui erityisesti yksittäisten oppilaiden tarpeiden näkökulmasta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat hyötyvät siitä, että he tietävät ennalta oppitunnin etenemisen rytmin. Opettajat toivat kuitenkin esille, kuinka hyödyt ovat erilaiset suhteessa oppilaisiin, sillä joidenkin yksilöiden ajateltiin hyötyvän opetuksen strukturoinnista enemmän kuin toisten. Myös opetusryhmien todettiin olevan yksilöllisiä, kuten haastattelussa 2 todettiin:

Kyllä se riippuu tiedätkö luokasta, että joku ei niinkään tarvitse sitä, että tullaan luokkaan ollaan paikallaan, otetaan kirjat tai tarvikkeet esille, tulee ohje, että joku tarvitsee, joku luokka tarvitsee sen kovasti. (H2)

Toisaalta tulokset osoittivat myös sen, kuinka oppilaat etenevät oppiaineissa eri tahtia, jolloin opettaja luovii oppitunnin etenemistä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden välissä. Opetuksen suuret linjat ovat siis oppilaiden tietoisuudessa, mutta yksityiskohtaisempi oppitunnin eteneminen määräytyy jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Opettajan näkökulma. Opettajan näkökulmasta opetuksen strukturoinnista nousi esille kaksi näkökulmaa: luokan hallinta ja työhyvinvointi. Luokan hallinnan kannalta tulokset osoittivat, että tiettyjen struktuurien ylläpito parantaa työskentelyrauhan säilymistä ja kokonaisuuden hallintaa. Esimerkiksi oppitunnin alussa tiettyjen sallittujen toimintojen tekeminen ennen opettajan paikalle pääsyä, omalla paikalla odottaminen ja hiljentyminen oppitunnin alussa, olivat sellaisia struktuureja, jotka helpottivat luokan hallintaa.

Opettajien kokemusten mukaan koulupäivän aikana oli tiettyjä struktuureja, joilla pyrittiin levollisuuteen esimerkiksi siirtymätilanteissa ja erilaisissa työskentelytavoissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että erilaiset jonojärjestykset, ryhmiin ja pareiksi jakautumisen keinot, tukivat luokkahallintaa. Opettajat toivat esille, kuinka on tärkeä huomioida myös ne tilanteet, jossa tavoitteellinen toiminta loppuu, jolloin oppilaat tietävät mitä he voivat silloin tehdä. Opettajien

kokemusten mukaan oppilailta tulee vain vähän kyseenalaistamista silloin, kun toiminta tai ohje on pilkottu osiin ja toiminnan tavoite on selkeä. Lisäksi esimerkiksi lukuvuoden alussa sovitut luokan säännöt nähtiin sellaisena strukturoinnin keinona, mikä tukee luokan hallintaa.

Opettajan näkökulmasta tutkimuksen tulokset osoittivat, että selkeät struktuurit tukevat opettajan työhyvinvointia. Kun oppilaat tietävät tekemisen rytmityksen, oppitunnin tavoitteen, tarvittavat materiaalit ja mitä he tekevät tavoitteellisen toiminnan jälkeen, se vapauttaa opettajan resursseja muuhun toimintaan, esimerkiksi yksilölliseen ohjaukseen. Strukturoinnilla voidaan lisätä oppilaiden itseohjautuvuutta, mikä osaltaan helpottaa opettajan työskentelyä:

Etä mitä tässä tehdään, koko ajan oli joku kysymässä, mitä tässä tapahtuu, mitä tehdään. Se oli heille niin epäselvä, niin seuraavalla kerralla ne on ollut taululla ja se helpottaa, että kyllä ne, kun ne tottuu siihen, että saa selkeät ohjeet, pilkotut. (H1)

Opettajan on esimerkiksi mahdollista poistua tarvittaessa opetustilasta hetkeksi, sillä oppilaille on mahdollisuus seurata kirjallisen ja visuaalisen tuen avulla, mitä heidän seuraavaksi tarvitsee tehdä:

..ja sitten kun lapset on oppinut siihen strukturiin, voi sanoa, että nyt te jatkatte tuosta ja ope käy tuolla, sitten jatkatte tuosta ja ja auttakaa toisianne. (H3)

Pienten parissa se oli niinku ihan selkeä se, että että kun sen jakso nähdä sen vaivan ja ne tottui siihen, että on niinku se on niinku palasteltu siellä niin kyllähän se niinku kanto ja se lisäksi sitä se antoi siinä niinku itselle sitten kanssa niinku enemmän aikaa käytettäväksi muuhun kun vähän tietää että miten miten tää nämä tulee menneen. (H5)

Yksi opettajista toi esille, kuinka palkitsevaa on, kun luokkaan saapuessa oppilaat ovat ottaneet tarvittavat materiaalit jo esille, kun oppitunnin strukturi on ollut jo näkyvillä heille.

Se myös palkitsee hirveästi kun ne oppii siihen niin on niin helppo, että niinku mennään sitä kohti, että jos sä oot pannu vaikka tunnin alussa jutut taululle ja lapset on lähtenyt välkälle ja kun sä tulet sinne ja vaikka mä yritän tulla niin että mä oisin yhtä aikaa paikalla mutta aina ei mene niin, niin sehän on ihan täydellistä, jos siellä kaivellaan kirjoja ja osaa on jo aloittanut niin sitten mä nään, että mun struktuurit toimii. (H3)

Lisäksi toiminnan etenemisen selkeä jäsentäminen opettajalle itselleen helpotti päivän etenemisen toteuttamista käytännössä. Opettajat toivat esille, kuinka struktuureihin panostaminen palvelee koko koulupäivän etenemistä. Struktuurin hahmottaminen oppilaille näkyväksi toimi myös samalla opettajan muistilistana siitä, miten päivä etenee ja mitä päivän aikana tulee ottaa huomioon. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että strukturoinnin säännöllinen ja johdonmukainen käyttöönotto omassa työssään vaatii opettajalta hyvän pohjatyön. Opettajat toivat esille, kuinka perusteellisen suunnittelun ja pohjatyön kautta opetuksen strukturointi helpottuu ja sujuvoituu. Toimintamallin vakiintuminen omaan työhön ja oppilaiden tottuminen toimintatapaan palvelee laajasti koko luokan toimintaa.

Tuntisuunnittelu. Tuntisuunnittelun näkökulmasta opetuksen strukturoinnissa yhdistyy opetuksen etenemisen suurempien linjojen hahmottaminen, mutta myös yksityiskohtaisemman oppitunnin etenemisen pilkkominen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetuksen strukturoinnista on erotettavissa selvästi erilaisia ulottuvuuksia liittyen siihen, mikä oppiaine on kyseessä. Kaikki haastateltavat toivat esille, kuinka esimerkiksi matematiikassa oppitunnin etenemisen strukturi on hyvin selkeä.

Matikan tunnit mä ainakin itse tykkään rakentaa sen tietyn kaavan päältä, tulee sitten ne kaikki elementit, tulee harjoiteltua päästölaskua ja sit opetuskeskustelu ja toiminnallisuutta ja sitten itsenäistä työtä ja näin että se on, se on ollut semmoinen, että tulee sitten ehkä samalla kaavalla aika lailla sitten taas joku tämmöiset tietysti tai tehdä taideaineet voi olla vapaampia. (H6)

No matematiikka itsessä on hyvin eksakti aine, että siinä monesti riittää se, että nyt me opiskellaan tämmöistä asiaa ja nyt se tapahtuu näin ja näin. (H3)

Taideaineiden näkökulmasta tutkimuksen tulokset osoittivat ristiriitaisuutta, toinen opettaja koki taideaineet struktuuriltaan vapaammiksi, kun toinen taas toi esille kuinka strukturoinnin merkitys korostui niillä oppitunneilla.

Mutta kuvis on ehkä semmoinen, että se on erillä lailla strukturoitu, että mullakin on siinä, että mitä me tehdään. Sitten mä näytän ne vaiheet yhteisesti ja sen jälkeen vasta ruvetaan tekemään, että siitä mä tykkään, että kuviksessa on kyllä tärkeä olla semmoinen hyvä

struktuuri, että sinne ei jää ketään niinku, niinku tietämättä, että mitä seuraavaksi tapahtuu tai muuten yleensä ne vaiheet on sitten vielä näkyvillä taulullakin, että voi palata sitten siihen, että mitä se on. (H1)

Suomen kielen oppitunnit nousivat esille useamman haastateltavan toimesta moninaisempina kokonaisuutena, mikä myös haastoi oppiaineen strukturointia.

Mun mielestä joku matematiikka on niin selvä, että ehkä ehkä suk, suomen kieli on semmoinen, jota joutuu koska siinä pallotellaan ja mennään eri kirjoja ja muuta ja tätä se se vaatii vähän energiaa, että pitää olla aina tietoinen mitä me meillä on meneillään ja että se on ehkä semmoinen, mikä mun mielestä eniten, että muut menee aika lailla kyllä niinkun samaan kaavaan, kun katsoo. Oppilailleen on niinku semmoinen tuttu ja turvallinen ja että tietävät mitä tapahtuu. (H4)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että joka oppiaineeseen muodostuu tietty strukturi, miten tunti etenee. Oppilaille tulee tutuksi oppituntien etenemisen rytmi, mikä luo turvallisuuden tunnetta ja selkeyttä kouluarkeen.

Suunnittelun näkökulmasta toisena teemana nousi esille strukturoinnin pedagogiset ja didaktiset perusteet. Opettajat toivat esille selkeyden ja yksinkertaisuuden merkityksen. Struktuurit pyritään tekemään oppilaille näkyväksi, esimerkiksi taululle. Hahmottamisen tukena käytetään erilaisia symboleja tai värikoodeja, kunkin opettajan omalla tyylillä ja parhaaksi osoittautuneella tavalla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien kokemuksen mukaan on tärkeää, että oppilaalla on tieto siitä, mikä on oppitunnin tavoite:

Tietysti tunnin alkuun on se se opetustuokio ja sitten hyvin niinku tullut hyvin selkeästi, se on niinku oikeastaan nykypäivinä vahvistunut, se hirveän selkeästi niinku sanotaan se, että mitä tällä tunnilla haetaan, mikä on se tavoite, mikä on tämän tunnin asia. Kyllä että se sanotaan suullisesti, että tämä tunti on nyt. Että monestihan se on vaan niin, että sanotaan, että nyt tehdään tätä kirjaa, vaan niinku nykyään mä konkretisoin sen, että tämän avulla me harjoitellaan keskittymistä ja sitten me harjoitellaan, me etsitään tota tappelupukari kirjaimia, jos on vaikka geminaatta tai me harjoitellaan parityöskentelyä. Me sanotaan se ääneen. (H3)

Strukturoinnin kerrottiin luovan opetukselle raamit ja "ryhtiä". Yksi opettajista kuitenkin korosti erityisesti sitä, että strukturointi ei ole itse tarkoitus, vaan opettajan apuväline. Opetus pohjautuu tavoitteille ja niihin pyritään pääsemään, mutta opettajan on kyettävä myös joustamaan. Struktuurin kerrottiin elävän jatkuvasti, erilaisten tarpeiden ja tilanteiden mukaan.

Huomioitavat tekijät. Opettajan kokemukset osoittivat, että opetuksen strukturoinnissa tulee huomioida vuorovaikutus ja joustavuus. Vuorovaikutuksen näkökulmasta useat opettajista korostivat asioiden sanoittamista lapsille, erityisesti silloin, kun kyseessä on suunnitelmien muutos. Tällainen tutuista tai ennalta ohjatuista struktuureista poikkeaminen edellyttää sanoittamista ja perustelemista lapsille. Poikkeusten perustelua korostettiin erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on haastavaa suhtautua muutoksiin.

Olennaista siinä on se, mikä nyt on monta kertaa sanottukkin, että se pitää perustella. Että sää et voi niinku sanoo, että kun me ollaan aina tehty näin ja nyt me tehdään nuin ja nyt sää vaan teet. Vaan pitää sanoo, että nyt meillä on semmoinen tilanne, että on jäänyt tuo yks tehtävä tuolta välistä ja on ihan tärkeää, että sää ymmärrät tämän, niin siksi meidän pitää palata, vaikka meidän on suunniteltu, että me tehdään tuolta. Aina pitää perustella. Ja silloin se mun mielestä toimii, vaikka sää muutat sitä struktuuria. Mutta jos sää kuittaat aikuismaisesti, että no ei se haittaa, ei sillä oo väliä, niin lapsi jää niinku kysymyksiin ja sitten sen jää miettimään, että ope sää sanoit, mut ope sää sanoit. Että se on se olennainen juttu, että aina perustele. (H3)

Päivän sisällä tai semmoinen päiväkohtaisesti, että jos se on kuitenkin semmoinen ennakoitavissa oleva ja se sanallistetaan ja merkataan vielä vaikka ylös, että just siinä on, jos ajattelee meillä vaikka tässä nyt tulisikin joku poikkeama, ja merkatas se tuohon ylös, niin lapsi pystyy sitten katsomaan, että että okei, nyt me ollaan tossa. (H5)

Vuorovaikutuksen näkökulmasta opettajat pitivät tärkeänä, että tavoitteiden keromisen lisäksi tunnin perusluonne nimetään, esimerkiksi onko kyseessä perustunti, toiminnallinen tunti vai jotain muuta. Haastatteluissa nousi vuorovaikutuksen näkökulmasta esille sanoittaminen lapsen ikätasoon sopivalla tavalla.

Toisena keskeisenä näkökulmana opetuksen strukturoinnissa huomioitaviin tekijöihin nousi esille joustavuus. Opettajien kokemuksissa korostui tilanteen mukaan toimiminen, tarpeen mukaan ennalta suunniteltujen toimintojen muuttamisen ja sen perustelemisen lapsille. Tutkimuksessa nousi esille, kuinka opettajan täytyy reagoida nopeastikin erilaisiin tilanteisiin, jolloin täytyy olla joustava myös ennalta suunniteltujen struktuurien kanssa. Luokanopettajat toivat esille, kuinka struktuurit elävät jatkuvasti, tilanteiden ja erilaisten tarpeiden mukaan. Toisaalta opettajat toivat esille, että jotkut oppilaista voisi nauttia yllä-

tyksellisyydestä opetuksessa, mitä haastoi heidän mukaansa se, että jotkut oppilaat taas reagoivat todella voimakkaasti muutoksiin ja heidän tarpeidensa vuoksi opetusta strukturoitiin vahvasti.

5.2 Luokanopettajien kokemukset opetuksen strukturoinnin merkityksistä

Aktiivinen toimijuus. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetuksen strukturoinnilla on merkitys oppilaan aktiivisen toimijuuden tukemisessa. Tämä nousi esille luokanopettajien kokemuksista omatoimisuuden, osallisuuden ja sosiaalisten tavoitteiden kautta. Useammassa haastattelusta nousi esille, kuinka opetuksen strukturoinnin keinoin oppilas voi omatoimisesti selvittää, mitä hänen piti tehdä, missä järjestyksessä ja esimerkiksi mistä oppiaineesta tuli kotitehtäviä. Luokanopettajat käyttivät erilaisia keinoja havainnollistamisessa, osa yksityiskohtaisemmin, osa laiveammin. Tämän todettiin heijastuvan oppilaiden tunnekokemuksiin, kuten turvallisuuden tunteeseen ja itsevarmuuteen. Tunnekokemuksia tarkastellaan tutkimuksessa yksityiskohtaisemmin toisessa tulososiossa.

Opetuksen strukturoinnissa korostuu luokanopettajien kokemusten mukaan myös oppilaiden osallistaminen kouluarkeen. Tämä näkyi tutkimuksen tuloksissa niin, että tarvittaessa opettaja ottaa opetukseensa mukaan myös oppilaiden ehdottamia elementtejä ja sitä kautta muuttaa ennalta suunniteltuja struktuureja:

Toisaalta itse ajattelisin, että pitäisi olla avoin myös sille tilanteelle ja sieltä jos lapselta tulee idea, että hei tehtäisiinkö näin, niin sitten, jos miten sitä tuntuu semmoiselta toteuttamiskelpoisena niin sitten lisää kanssa sitä lapsen osallisuutta. (H6)

Toisaalta osallisuuden näkökulma nousi esille luokanopettajien kokemusten mukaan siinä, että strukturointia erityisesti tarvitsevat oppilaat eivät erotu strukturoinnin tarpeen vuoksi opetusryhmästä. Samojen struktuurien todettiin palvelevan kaikkia, olipa erityisen tuen tarpeita tai ei. Yksi luokanopettajista totesikin, kuinka strukturoinnista ei ole kenellekään haittaa. Toisaalta opettajat toivat

esille, kuinka yleiset struktuurit eivät välttämättä riitä niille, joilla tuen tarve on suurempi. Silloin tarvitaan vielä yksityiskohtaisempaa strukturointia:

Joo että jos on niinku justiin keskittymisen vaikeutta, niin hyötyy selvästi siitä enempi ja sitten, että, jos on niinku, vaikka on justiin jotakin toiminnanohjauksen haasteita, niin hyötyy siitä selvästi enempi että. Siinä vaan sitten on aina se, että miettii että mikä se on siinä lapselle semmoinen niinku, ettei välttämättä mene kuitenkaan niin, että se menee siellä samalla kaavalla sitten, mutta että hänelle löytää ne omat, omat keinot niin hyötyy enempi. Vaikkapa ihan siitä vaan että katsotaan niinku, että laitetaan niitä taukoja, sijoitetaan siihen ja ja, että mitä taukojen aikana tehdään ja kauan kun saat olla tauolla ja sitten että montako tehtävää tai mitkä tehtävät vaikka pitää tehdä ja on niinku tämän tyyppistä niin. (H5)

Oppilaiden aktiivisen toimijuuden näkökulmasta tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat pitivät strukturointia merkityksellisenä myös sosiaalisesta näkökulmasta. Yksi opettajista näki esimerkiksi pareiksi tai ryhmiksi jakamisen liittyvän opetuksen strukturointiin sosiaalisen aspektin kautta. Hän toi esille, kuinka tekee tietoista pari-/ryhmäjakoja niin, että se tukisi oppilaita erilaisissa sosiaalisissa tavoitteissa ja toisaalta ryhmä ja parityöskentelyä käytettiin opetuskeinona sosiaalisissa tavoitteissa.

No mä arvon joskus sitten tule sitä vaihtuvuutta. No joskus mä arvon ja se ei johtuu siitä vaikkapa että joku oppilas tarvitsee vaikka, vaikka vähän kaverisuhteissa apua, että silloin mun mielestä niinku tarkoitus pyhittää keinot, että ne laput on niinku jo etukäteen katsottu. (H2)

Mä teen niitä ryhmiä sen takia, että joskus joku oppilas jolla on vähän haastetta, nehän saa tukea niistä toisista, että ne toiset niinku ja aika hyvin nää osaa jo vaikka että ne ei sano vastausta vaan ne sanoo että katsopa kun mä ajattelin ainakin tälleen laske vaikka jotakin laskua, että mulla saattaa vaikka kun ryhmä tai pari työskentelyä olla se muun syyn takia kun sen opiskeluun että se saattaa olla semmoinen sosiaalinen. (H2)

Oppimisen edistäminen. Oppimisen edistämisen näkökulma nousi hyvin keskeiseksi tekijäksi opetuksen strukturoinnin merkityksiä tarkastellessa. Yksi haastateltavista toi esille, kuinka alun perin opetuksen strukturointiin ajoi yksittäisen oppilaan tarve, mutta käytäntö osoitti sen palvelevat kaikkia oppilaita:

Että miksi mä siihen menin niin oli että meillä olisi semmoinen oppilas, joka tarvitsi konkretia tuonne taululle, että mitä missäkin menee ja se se oli sitten. Huomasin, että se on kaikille niin hyväksi. Sen jälkeen se on ollut aina ja se on mukana siis. (H1)

Siinä yhdistyivät sekä opetuksen selkeys, opetuksen ennakointi sekä työskentelyrauhan tukeminen. Tätä tukee useat haastatteluissa esille nousseet näkökulmat. Haastateltavat toivat esille, kuinka selkeys ja ennakointi on opetuksen strukturoinnin perusta. Tutkimuksessa nousi esille, kuinka oppilaiden kannalta on merkityksellistä, että he tietävät mikä oppitunti on kyseessä ja oppitunnin sekä koulupäivän eteneminen on tiedossa. Opettajan on hyvä selkeästi osoittaa ne tilanteet, jolloin esimerkiksi kuunteleminen on ensiarvoisen tärkeää. Tällöin oppilaat pystyvät kiinnittämään huomionsa opettajan ohjaukseen:

No tietysti on mulla semmoinen tapa, että kun on joku tärkeämpi asia, mä nousen ylös, että oppilaat huomaa, että nyt niinku varsinkin tulee sitä niin sanotusti tää tärkeä asiaa. Kaikkihan mitä opettaja laskee suusta on todella tärkeää, mutta että ehkä se on semmoinen, että nyt mä nousen ylös mä tuun tänne eteen ja ne oikeastaan tietääkin vähän sen, että hei nyt me laitetaan väliaikapuuha poissa. Ja no sitten jos on joku ohje, kirjoitan sen tai sitten kuvilla laitan, että semmoinen on. (H2)

Työskentelyrauhan säilyminen oli usean opettajan mielestä keskeinen oppimista edistävä tekijä opetuksen strukturoinnissa. Opettajat toivat esille, kuinka sen lisäksi, että itse opetushetken ja toiminnallisuuden eteneminen on strukturoitu, on myös merkityksellistä, että tavoitteellisen toiminnan jälkeinen aika on strukturoitu, muuten työrauhan koettiin heikkenevän merkityksellisesti:

...niin sitten tota huomaa, että se voi helpommin lähteä sitten se homma käsistä, jos ei ole semmoista selkeätä, itse tietäisi, että mitä nyt tehdään ja lapsi tietää mitä häneltä odotetaan. (H6)

Opetuksen strukturoinnin koettiin tukevan luokan hallintaa ja sitä kautta työskentelyrauhan ylläpitoa. Tutkimuksen tulokset osoittivat opetuksen strukturoinnin heijastuvan myös oppilaiden motivaatioon sekä sinnikkyYTEEN. Kokonaisuuksien pilkkomisen pienempiin osiin ja sopivan tauottamisen koettiin tukevan sekä motivaatiota että sinnikkyyttä. Lisäksi sen koettiin tukevan vähentävän oppilaiden turhautumista ja tukevan keskittymistä.

Vielä sitten, että jos on tarvetta niin katsotaan sitten vielä vähän niinku vielä lisää sitä, että vaikka sieltä merkataan, että sulla on tää tehtävä mikä olisi niinku hyvä

tehdään ja tää on se tavoite. Ettei koe sitten sitä työmäärää sellaisena ylitsepääsemättömänä siinä, että kyllä se, yksittäisen tunninkin katkominen on vaan ja pilkkominen, niin on on kyllä tosi oleellista. (H5)

Opetuksen strukturoinnin merkitys korostui luokanopettajien kokemusten mukaan erityisesti nivelvaiheissa. Opetuksen strukturointi painottui alakoulun alemmille luokille ja sen määrä väheni, mitä vanhemmiksi oppilaat kasvoivat. Opetuksen strukturoinnin merkitys korostui esikoulusta kouluun siirtyessä ja toiselta luokalta kolmannelle luokalle siirtyessä:

Pienet taas hyötyy selvästi enemmän siitä, että onko se koulutyöskentely on kuitenkin uutta ja jos ajatellaan ykköskakkosia siellä, niin siinä sitten kun eskarista muutos siihen ekaluokalle on kuitenkin tosi iso ja kun tunnit ei esimerkiksi ole edes eskarissa vielä tarkoita sitä, että se oppitunti on neljäkymmentäviisi minuuttia ja nyt ne niinku ekalla on, niin siinä on valtava iso ero, ettei voi ajatellakaan että neljääkymmentäviittä minuuttia sitten lähdetään heti niinku työskentelemään kanssa siinä tehokkaasti. H5

Ja minulla on se kokemus, että kolmannelle ovat tarvinneet enemmän siihen, että annetaan ohjeistusta ja tukea siihen. Monetkin kakkoselta kun siirtyy kolmoselle, niin siinä tulee niin paljon, tai siis harppaus siihen kouluun. Varsinkin siinä tarvitsee, että no mitä nyt tapahtuu niin siinä siinä ne tarvitsee paljon enemmän, kun nelosella ne jo tietää. H1

Tunnetila. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetuksen strukturoinnilla on merkitys oppilaan tunnetilaan. Luokanopettajat toivat esimerkiksi esille, että opetuksen strukturointi voi helpottaa niiden oppilaiden olemista, jotka jännittävät, jos eivät tiedä mitä tulee tapahtumaan.

Se on ihan selkeä että jotkut tarvitsee sen, jotkut tarvitsee jännittämisen takia. Jotkut tarvitsee sen takia että he ei pysty keskittymään ja joo, kun se on tosiaan luo sitten sitä turvaa, että ei tarvitse olla mitään oppimisvaikeutta vaikka. (H2)

Kaikissa haastatteluissa nousi esille, kuinka struktuurit heijastuvat erityisesti oppilaan turvallisuudentunteeseen. Kun samat struktuurit toistuvat ja oppilaat tietävät mitä tulee tapahtumaan, se lisää perusturvan tunnetta. Kun oppimisympäristö tuntuu oppilaasta turvalliselta, vapauttaa se resursseja oppimiseen. Luokanopettajat toivat esille, kuinka perusturvan muodostuttua oppilaan on myös helpompi suhtautua mahdollisiin muutoksiin.

Kun on pienistä lapsista varsinkin kyse niin heillä pitää olla tuttu kaava ja ja ja se luo sen turvan, että he tietää, että nyt meillä on suomen kielen tunti. Nyt me luetaan aapisesta ja nyt me tehdään tehtäväkirja. Me harjoitellaan näitä ja sitten tapahtuu näin ja että pitää olla semmoinen kaava ja että se että että jotenkin niin kun. Se tuo sen perusturvan ja sitten kun se on opittu. Niin sitten voidaan ruveta niitä enempi poikkeamaan ja nytten tehdään tämmöinen ja tämmöinen kyllä, että että mun mielestä se on hirveän tärkeä. (H4)

Luokanopettajien kokemusten mukaan struktuurit tukevat ujoja ja epävarmoja oppilaita, jotka eivät välttämättä rohkaistu kysymään, vaikka he eivät tietäisi mitä heidän tulee tehdä tai mitä heiltä odotetaan.

Mä luulen, että se luo oppilaalle semmoista niinku omalla tavallaan turvallisuudentunnetta, kun se näkee että mitä on. Vaikka jos on epävarma oppija, ei ehkä tiedä, että mitköhän seuraavatunnilla on mikä mitkähän kirjat. Ja sen katsoo taululle, että aha nyt nuoli on siirtynyt tuolle kohdalle, että nyt ei tarvitse kellon aikoja osata tai muuta, kun näkee että nyt seuraavalla tunnilla niin meillä on tuota. Ei ne vanhat tunnit pois sieltä mitkä on käyty ja sen rooli siirtyi. Mä luulen että siihen tulee se hyvä puoli näille ujoille ja sitten jos on tarkkaavaisuuden ongelmia tai jotain erityistarpeita niin varmasti siinäkin. Mutta varmaan tuo helpotusta sitten taas ihan ihan kenelle tahansa. (H1)

Opetuksen strukturoinnin merkitys tuli esille myös kuormittumisen ja turhautumisen välttämisen näkökulmasta. Lisäksi sen ajateltiin tukevan oppilaiden itse-tuntoa sekä lisäävän levollisuutta oppimiseen. Yhtenä tärkeänä tunnetilaan liittyvänä tekijänä luokanopettajat toivat esille oppilaiden perustarpeiden täyttämisen näkökulman. Tästä näkökulmasta keskeiseksi nousi opetuksen rytmitys, so-piva tauottaminen ja pitkinä päivinä välipalatauon pitäminen.

Että silloin kannattaa pitää tai itse pitää ainakin silleen, että tauko on varmasti oikealla kohdalla ja välipalat on oikealla kohdalla ja että että semmoisista ei passaa lipsua että sitten ei mene niinku. (H1)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetuksen strukturoinnilla on luokanopettajien kokemusten mukaan moninaisia merkityksiä. Näistä merkityksistä opettajien on hyvä olla tietoisia pohtiessaan opetuksen strukturoinnin toteuttamista.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetuksen strukturoinnista ja sen merkityksistä. Luokanopettajien kokemuksista nousi esille opetuksen strukturoinnin oppilaan ja opettajan näkökulmat. Lisäksi he toivat esille opetuksen strukturoinnissa huomioitavia tekijöitä ja sen yhteyden tuntisuunnitteluun. Opetuksen strukturoinnin merkitystä pohdittaessa opettajat korostivat oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa, oppimisen edistämistä sekä oppilaan tunnetilan merkitystä. Opetuksen strukturointi kiinnittyy hyvin vahvasti konkreettiseen opetustyöhön, joka pohjaa laajemmin tarkasteltuna opetussuunnitelman noudattamiseen ja koko perusopetuksen tavoitteeseen antaa oppilaille parhaat edellytykset kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Opetushallitus, 2014).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetusta strukturoidaan, jotta oppilaalla olisi parhaat mahdolliset edellytykset oppimiselle. Tutkimuksen tulokset olivat yhteneviä aikaisemman tutkimuksen osalta siitä näkökulmasta, että oppitunnin asioiden välisten yhteyksien selkeys ja järjestelmällisyyttä tuottava toiminta avaavat väyliä oppimiselle (Kyriakides ym., 2018; Saltmarsh ym., 2015). Ennen kaikkea opetuksen strukturointi nähtiin tämän tutkimuksen tulosten mukaan työskentelyrauhaa tukevana elementtinä, joka heijastuu oppilaiden sisäiseen tunnetilaan ja näiden tekijöiden näkökulmasta tukee oppilaiden oppimista. Belt (2013) toi väitöskirjassaan esille, kuinka ennakoitavuus tukee oppilaiden käyttäytymisen ohjaamista, ja rutiinit sekä struktuurit tukevat työrauhaa. Calleja ym. (2023) korostivat aikuisen vastuuta turvallisen tunneilmapiirin luomisessa. Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteneviä Beltin (2013) ja Callejan ym. (2023) tutkimusten kanssa.

Luokanopettajien kokemusten mukaan on tärkeää sanoittaa oppitunnin etenemistä ja mahdollisia muutoksia oppilaille etukäteen. Sanoittamisen lisäksi muistamisen tukena on yleensä kuvatuki tai muu visuaalinen tuki. Walkingtonin

ja Marderin (2018) tutkimuksessa todettiin, kuinka selkeällä järjestyksellä tavoitellaan oppilaiden käsitteellistä ymmärrystä tärkeimmistä opiskeltavista asioista. Tässä tutkimuksessa ei noussut esille käsitteellisen ymmärryksen merkitystä, vaan opetuksen strukturointi kytkeytyi enemmänkin oppitunnin käytännön etenemiseen. Luokanopettajat nostivat kyllä esille sanoittamisen merkityksen, mutta sen yhteyttä oppiainekohtaisten käsitteiden ymmärtämiseen ei tullut esille.

Tutkimuksen tulokset toivat esille, että opetuksen strukturointi korostuu koulumaailmassa erityisesti pienten oppilaiden kohdalla. Luokanopettajat toivat kuitenkin esille, että isommatkin oppilaat hyötyisivät siitä, mutta oppilaiden kasvaessa opetuksen strukturointi vähenee. Alakoulun ylempien luokan oppilaiden kohdalla voidaan helposti olettaa, ettei opetuksen strukturointiin ole enää tarvetta, vaikka itseohjautuvuuden harjoittelu opetuksen strukturoinnin avulla voisi olla hyödyllistä. Erityisesti yksi luokanopettajista korosti, kuinka näkee tärkeänä, että myös isompien oppilaiden koulunkäynnissä hyödynnettäisiin opetuksen strukturointia, mikä vahvistaisi itseohjautuvuuden taitojen kehittymistä. Hän näki tämän merkitykselliseksi erityisesti opetussuunnitelman vaatimusten näkökulmasta, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat oppilaiden itseohjautuvuuden kehittämiseen. Opetuksen strukturointi voitaisiin valjastaa ikätasoiseen itseohjautuvuuden harjoitteluun tietyin edellytyksin. Tämä edellyttäisi tietoista opetuksen strukturoinnin toteuttamista itseohjautuvuuteen suunnaten niin, että sitä jatkettaisiin myös oppilaiden kasvaessa vanhemmaksi ja heidän itseohjautuvuuden taitonsa pääsisivät pitkäjänteisesti harjaantumaan. Saarinen (2020) tuo esille, kuinka vaatimukset lasten itseohjautuvuudesta eivät ole realistisia suhteessa heidän aivojensa kehitykseen. Hänen mukaansa itseohjautuvuuteen liittyvät aivorakenteet kehittyvät pitkälle nuoruuteen asti.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetuksen strukturointi vähenee jo alakoulun ylemmillä luokilla. Maulanan ym. (2015) tutkimuksessa nousi esille, kuinka oppilaiden ikä oli merkityksellisempi tekijä opetuksen strukturoinnissa kuin oppilasryhmien väliset erot. Tässä tutkimuksessa ei noussut esille näiden

kahden tekijän välistä eroavaisuutta. Luokanopettajat toivat esille, kuinka opetuksen strukturoinnin määrä on kyllä yhteydessä oppilaan ikään, mutta toisaalta yhdenkin oppilaan strukturoinnin tarve koettiin niin merkitykselliseksi, että opetusta strukturoitiin koko opetusryhmälle. Tähän oli motiivina osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden näkökulma. Luokanopettajat toivat esille oppilasryhmien välisiä eroavaisuuksia siinä, kuinka paljon opetusryhmä itsessään edellyttää opetuksen strukturointia, mutta tutkimuksessa ei tullut esille sen yhteyttä oppilaiden ikään.

Tuntisuunnittelun näkökulmasta tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia Ahosen (2015) näkemysten kanssa siitä, että opetuksen strukturointia ohjaa oppilaantuntemus sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet. Luokanopettajat toivat esille, kuinka eri oppiaineisiin on muodostunut erilaiset struktuurit, riippuen oppiaineen luonteesta. Saman totesi myös Maulana ym. (2015) tutkimuksessaan, jonka mukaan oppitunnin elementit vaihtelevat oppiaineesta, opiskeltavasta kokonaisuudesta ja opetusryhmästä riippuen. Uutena näkökulmana verrattuna aikaisempaan tutkimukseen, tässä tutkimuksessa nousi esille, kuinka opettajat strukturoivat opetustaan oppilaiden jaksamiseen peilaten. Strukturointia tapahtui niin suuremmissa opetusta ohjaavissa linjoissa, kuten lukujärjestyksen järjestyksessä, mutta myös pienemmissä asioissa, kuten päiväkohtaisten kotitehtävien antamisessa.

Walkington ja Marder (2018) sekä Li ym. (2022) korostivat tutkimuksissaan oppilaiden osallisuutta, sitoutumista ja ennakointia sekä opeteltavan asian kytkeä oppilaiden aikaisempiin tietoihin. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat nostivat esille oppilaiden osallisuuden, sitoutumisen ja ennakoimisen näkökulmat, mutta aikaisemman tiedon aktivoiminen ei tullut esille heidän kokemuksistaan opetuksen strukturoinnista. Lin ym. (2022) tutkimuksessa nousi esille myös tehtäväkohtainen lähestymistapa strukturoinnin näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät eritelleet tehtäväkohtaisia kokemuksiaan opetuksen strukturoinnista, joten tämän osalta tutkimustulokset eivät vahvistaneet toisiaan.

Aikaisemmista tutkimustuloksista poiketen tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka opetuksen strukturointi on parhaimmillaan opettajat työhyvinvointia lisäävä tekijä ja sen avulla opettajan resursseja voi vapautua esimerkiksi eriyttämiseen. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opetuksen strukturoinnin olevan yksi eriyttämisen mahdollistaja, mutta myös eriyttämisen keino. Opettajien kokemusten mukaan jotkut oppilaat tarvitsevat vielä yksityiskohtaisempaa struktuuria, kuin mitä he yleisesti työssään käyttävät. Krepf ja König (2023) toivatkin esille, kuinka opetuksen strukturoinnin keinoin voidaan tukea oppilaita, joilla on erityisiä tarpeita oppimisessaan.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opetuksen strukturointia luokanopettajien kokemusten avulla. Ensisijainen intressi kyseisen aiheen tutkimiseen lähti puhtaasti omasta halustani oppia lisää siitä, mitä opetuksen strukturoinnilla oikeastaan tarkoitetaan. Tutkimuksen edetessä minulle valkeni, kuinka tärkeän aiheen äärelle olen pysähtynyt, sillä tutkimukseni tulokset osoittivat opetuksen strukturoinnin moniulotteiset merkitykset.

Lähdin rakentamaan esiyymmärrystä tutkimusaiheeseeni jo tehdessäni kandidaatin tutkielmaa, jossa toteutin kirjallisuuskatsauksen opetuksen strukturoinnista. Huomasin, että kyseistä aihetta on tutkittu Suomessa niukasti ja kansainvälinen tutkimus on painottunut tarkastelemaan opetuksen strukturointia opettajan työn näkökulmasta, keskittyen oppitunnin eri osa-alueiden välisiin suhteisiin. Kirjallisuuskatsaus ei antanut minulle riittäviä vastauksia siitä, mistä opetuksen strukturoinnissa on pohjimmiltaan kyse ja päätin jatkaa saman aiheen ääressä myös pro gradu -tutkielmassani.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja eettisyyden käsitteet kytkeytyvät läheisesti toisiinsa (Juuti & Puusa, 2020). Sekä luotettavuuden että eettisyyden näkökulmasta tutkijan on tehtävä läpi koko tutkimusprosessin kestäviä valintoja. Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella neljän osa-alueen kautta, jotka ovat uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys

ja tutkimustilanteen arviointi. Käytän tässä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin pohjana Tynjälän (1991) määritelmää tutkimuksen luotettavuudesta, joka mukailee Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuden luokittelua.

Uskottavuus. Tynjälän (1991) mukaan luotettavuuden tarkastelun ensimmäinen osa-alue on uskottavuus. Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan Juutin ja Puusan (2020b) mukaan sitä, että tutkimuksen toteutus on asianmukaista, liittyen aineiston keruuseen, tutkimuksen toteuttamiseen sekä esimerkiksi raportointiin. Juuti ja Puusa (2020b) tuovat esille, kuinka luotettavuuden tarkastelussa keskeistä on se, että tutkijan tekemät valinnat ovat perusteltuja ja niiden avulla tutkijan on mahdollista saada tutkimuskysymyksiinsä nähden oikeanlaisia lähestymistapoja. Myös Vilka (2021) toteaa, kuinka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa keskeistä on se, ovatko tutkimuskohde ja tulkittu materiaali yhteensopivia. Vilkan (2021) mukaan tutkimuksen luotettavuus ja toteuttaminen ovat hyvin vahvasti kytköksissä toisiinsa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää Juutin ja Puusan (2020b) sekä Ruusuvuoren ym. (2010) mukaan tutkimuksen etenemisen tarkka kuvaaminen tutkimusraportissa. Tässä tutkimuksessa lähestymistapana oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Sen ajatella olevan kokemuksen tutkimukseen soveltuva lähestymistapa (Tökökäri, 2018). Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähestymistapa ja tutkimuksen eteneemiseen liittyvät valinnat on pyritty kuvailemaan ja perustelemaan kattavasti tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa.

Vastaavuus. Tynjälän (1991) mukaan toinen tutkimuksen luotettavuuden osa-alue on vastaavuus. Tällä tarkoitetaan sitä, vastaako tutkijan tuottamat käsitykset tutkittavien tuottamia käsityksiä. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on otettava huomioon se tosiasia, että tämän tutkimuksen kontekstissa on väistämättä läsnä vuorovaikutukselliset ja inhimilliset tekijät (Huhtanen & Tuominen, 2020). Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, kuinka fenomenologiassa on tyypillistä se, että ihminen on sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena ja tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan inhimillistä tietoa. Tällöin on hyvä tuoda esille myös ihmisen inhimillinen rooli sekä tutkijana että tutkittavana. Vaikka tutkijan pyrkimyksenä on olla objektiivinen suhteessa omaan tutkimukseensa,

on sen täydellinen toteutuminen mahdotonta ihmisen inhimillisyyden vuoksi. Olennaista onkin se, että tutkija on tietoinen omasta asemastaan suhteessa tutkimukseen ja pyrkii toimimaan tutkimusprosessissa mahdollisimman objektiivisesti. Tutkittavan roolia on hyvä tarkastella myös inhimillisten kehysten läpi, esimerkiksi suhteessa siihen, tuoko hän esille tutkimuksessa sellaisia seikkoja, joiden olettaa olevan tutkimuksen kannalta suotuisia. Nämä tekijät on syytä ottaa huomioon myös tarkastellessa tämän tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka tutkimuksessa on pyritty parhaalla mahdollisella tavalla tekemään luotettavuuden näkökulmasta kestäviä valintoja, on vuorovaikutuksellisuuden ja inhimillisyyden näkökulmasta mahdollista, että tutkimuksen tuloksia analysoidessa on syntynyt väärinkäsityksiä. Tutkimuksen tuloksia analysoidessa, tarvittaessa palattiin kuuntelemaan haastatteluaineistoa yhä uudelleen, jotta mahdollisilta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin. Silti laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti on otettava huomioon inhimillisten erehdysten mahdollisuus siinä, vastaako tutkijan tuottamat käsitykset tutkittavien tuottamia käsityksiä.

Pietilä (2010) tuo esille, kuinka yksilöhaastatteluissa on vaarana sosiaalisesti hyväksyttävien vastauksien antaminen haastattelijalle. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastateltava pyrkii vastaamaan haastattelijan kysymyksiin niin kuin olettaa haastateltavan haluavan. Tässä tutkimuksessa tätä seikkaa pyrittiin välttämään sillä, että jokaiselle haastateltavalle korostettiin haastattelun aluksi, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai väärinä vastauksia, vaan kaikki heidän esille tuomat näkökulmat ja kokemukset ovat hyviä juuri sellaisenaan. Haastateltaville myös sanoitettiin se, ettei heidän tarvitse miettiä vastauksiaan siitä näkökulmasta, että mitä minä haastateltavana haluaisin heiltä kuulla. Kuitenkaan sosiaalisesti suotavien vastausten antamista ei voida luotettavuuden näkökulmasta sulkea pois.

Siirrettävyys. Luotettavuuden näkökulmasta kolmantena luotettavuuden arvioinnin osa-alueena Tynjälä (1991) nostaa siirrettävyyden. Sillä tarkoitetaan Tynjälän mukaan tulosten siirrettävyyden mahdollisuutta toiseen kontekstiin. Tätä tutkija voi tukea tarpeeksi yksityiskohtaisella tutkimusprosessin kuvauksella. Tulee kuitenkin muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei voida toistaa

tutkimusta, sillä tutkimusolosuhteet ja konteksti ovat ainutlaatuiset (Vilkka, 2021). Teoreettisella tutkimuksen toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija päätyy tutkimuskontekstissa samoihin tutkimustuloksiin kuin tutkija (Vilkka, 2021). Tämän mahdollistuminen edellyttää tutkimusprosessin, tutkimuksen periaatteiden ja sen etenemisen yksityiskohtaista kuvausta. Tutkimustulosten muodostumista tulee havainnollistaa lainauksilla tutkimusaineistosta ja esimerkiksi tutkimustulosten syntyminen taulukoinnilla. Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman yksityiskohtaiseen tutkimusprosessin kuvaukseen ja tulosten havainnollistamiseen, tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi. Tynjälä (1991) tuo esille, kuinka tutkimuksen siirrettävyyden arviointi on osaltaan tutkimuksen lukijan arvioitavana, sillä tutkija tuntee tutkimusympäristönsä, eikä siksi voi objektiivisesti tarkastella siirrettävyyden näkökulma. Tutkija voi omalla toiminnallaan kuitenkin parhaansa mukaan tukea siirrettävyyden osa-alueen toteutumista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, kuinka laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena tiedon yleistettävyyttä. Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on laaja, sen laajuudesta huolimatta on otettava huomioon se tosiasia, että tähän tutkimukseen osallistui ainoastaan kuusi haastateltavaa. Tämän vuoksi tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Puusa (2020) toteaa, kuinka tutkimuksessa on tarkoituksena nostaa esille erilaisia näkökulmia aiheen tarkasteluun. Tutkijalta tämä edellyttää hänen mukaansa tiettyä herkkyyttä aineiston hankinnassa ja analysoinnissa. Ruusuvoori ym. (2010) jatkavat, kuinka tutkimuksen tuloksena ei ole aineiston analyysin loppuun suorittaminen vaan se, että aineisto alkaa kylläntyä. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa toistamaan itseään. Tässä aineistossa tapahtui kylläntymistä, sillä haastatteluiden aineistossa alkoi vahvasti toistua samat teemat. Tämä tukee sitä, että haastateltavien määrä oli riittävä suhteessa tutkimuksen kontekstiin.

Tutkimustilanteen arviointi. Tynjälän (1991) mukaan tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan niiden tekijöiden arviointia, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimustilanteeseen jollain tapaa. Näitä voivat olla esimerkiksi tutkijasta itses-

tään johtuvat tekijät, haastattelu kontekstista johtuvat tekijät tai tutkittavasta ilmiöstä johtuvat tekijät (Tynjälä, 1991). Tässä tutkimuksessa tutkimustilanteen arviointiin liittyvinä tekijöinä on huomioitava, että vaikka haastattelutilanteissa pyrittiin luomaan rento ja välitön tunnelma, saattoi haastattelutilanne olla haastateltavalle jännittävä tilanne. Haastatteluista kaksi toteutettiin perätysten, jolloin haastattelijana tunsin keskittymiseni herpaantuneen jälkimmäisessä haastattelussa. Lisäksi haastatteluiden kontekstisidonnaisuus on hyvä huomioida haastattelun luotettavuutta arvioitaessa. Tämän tutkimuksen haastatteluista kaksi toteutettiin etänä ja neljä kasvotusten. Lisäksi luokanopettajien vireystila saattoi vaihdella, sillä osa haastatteluista toteutettiin heidän työpäivänsä päätteeksi.

Tutkittavan ilmiön näkökulmasta katsottuna tutkimustilanteen arvioinnissa on syytä huomioida, että tutkittavat saattoivat käsittää opetuksen strukturoinnin eri tavalla. Koska tutkimuksessa pyrittiin pääsemään käsiksi tutkittavien aitoihin kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä, ei opetuksen strukturointia haluttu etukäteen määritellä tutkittaville millään tavalla. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin koehaastattelun jo eläköityneelle opettajalle, jolloin pyrin testaamaan haastattelukysymyksiäni etukäteen ja muokkaamaan niitä toimivammiksi ennen varsinaisia haastatteluja. Tämän voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä varsinaisten haastatteluiden toteuttaminen oli näin ollen varmempaa ja haastattelukysymykset oli muokattu toimivimmiksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellus

Opetuksen strukturointi liittyy opetuksen kentällä sekä opettajan tekemiin pedagogisiin että didaktisiin ratkaisuihin. Mahdollisesti sen moniulotteisen luonteen vuoksi, sitä on tutkittu niukasti, mikä osoittaa sen tutkimisen merkityksellisyyden. Kansainvälinen tutkimus opetuksen strukturoinnista on keskittynyt pitkälti tarkastelemaan millaisiin eri elementteihin oppitunnit sisällöltään jakautuvat, miten tietyn tyyppiset tehtäväkokonaisuudet sijoittuvat oppitunteihin ja millaisia tehtävät ovat luonteeltaan, mikä on oppitunnin elementtien välinen suhde toisiinsa sekä minkä verran mihinkin oppitunnin elementtiin on käytetty aikaa

(Calleja ym., 2023; Krepf & König, 2023; Sullivan ym., 2016). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat monia positiivisia merkityksiä opetuksen strukturoinnista, luokanopettajat kokivat sen tukevan monella tavalla sekä heidän omaa työtään, että oppilaita. Jatkossa opetuksen strukturoinnin tutkiminen voisi keskittyä tarkastelemaan sen mahdollista potentiaalia oppilaiden itseohjautuvuuden tukemisessa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voisi soveltaa tulevien luokanopettajien koulutuksessa. Luokanopettajakoulutukseni aikana useammalla opintojaksolla on nostettu esille opetuksen strukturoinnin merkitystä, mutta kyseistä asiaa ei ole avattu millään tavalla tarkemmin. Kyseistä teemaa voisi olla hyvä avata tuleville luokanopettajille konkreettisemmin, käyden läpi sitä, mitä opetuksen strukturoinnilla tarkoitetaan ja miksi sen ajatellaan olevan tärkeä osa luokanopettajan työtä.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Alisaari, J., Heikkola, L. & Harju-Autti, R. (2022). ”Tää pitäis piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille” – Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka* 6(1), 47–69. <https://doi.org/10.23988/ad.109885>
- Belt, A. (2013.) Kun työrauha horjuu – Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä [Väitöskirja, Oulun Yliopisto].
- Calleja, J., Foster, C. & Hodgen, J. (2023). Teachers' structuring of mathematical inquiry lessons: shifting from "task-first" to "scaffolded inquiry". *Research in mathematics education, Vol. ahead-of-print (ahead-of-print)*, 1–34.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/14794802.2023.2176915>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (s. 185–206). PS-kustannus.
- Finlex. (2021). Perusopetusasetus (§3).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Finlex. (1996). Perusopetuslaki (§2).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Hakala, L. (2011). Monologeista dialogiksi : keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6863-8>
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), s.340–354.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Tammi.

- Huhtanen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – Suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ikonen, H-M. (2017). Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 270–284). Vastapaino.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–21). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). Gaudeamus.
- Jylhä, I. (2007). Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Erilainen oppija –yhteiseen kouluun* (s. 197–218). PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. PS-kustannus.
- Kerola, K. & Sipilä, A.-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Valteri-koulu.
- Krepf, M. & König, J. (2023). Structuring the lesson: an empirical investigation of pre-service teacher decision-making during the planning of a demonstration lesson. *Journal of education for teaching: JET, Vol. ahead-of-print (ahead-of-print)*, 1–16. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02607476.2022.2151877](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02607476.2022.2151877)

- Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: the contribution of the dynamic model. *Zdm-mathematics Education*, 50(3), 381–393.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11858-018-0919-3>
- Laakso, R. (2009). Arjen rutiinit ja yllätykset: etnografia lastenkotityössä.[Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7808-6>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29-51). PS-kustannus.
- Leino, A-L & Leino, J. (1995). *Kasvatustieteen perusteet*. Kirjayhtymä.
- Li, X., Zhang, S. & Cao, Y. (2022). Characteristics of Chinese high-quality mathematics lessons from a lesson structure perspective. *ZDM* 2022, Vol.54 (3). <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11858-022-01365-3>
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023). *Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin*. PS-kustannus.
- Matikainen, M. (2022). Transformatiivinen opettajaksi oppiminen. Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta. [Väitöskirja, Jyväskylän]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9179-1>
- Martela, F., Hakanen, J., Hoang, N. & Vuori, J. (2021). Itseohjautuvuus ja työn imu Suomessa - Onko itseohjautuvuus työhyvinvoinnin vai pahoinvoinnin lähde? *Aalto University publication series*, 3/2021.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0359-5>
- Maulana, R., Opdenakker, M.C. & Brok, den, P.J. (2015). Within-year changes of lesson structure: an exploration of pedagogical functions of lessons by means of multilevel growth curve modelling in Indonesia. *Teachers and teaching, theory and practice* 2015, Vol.21 (7), 843–866. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13540602.2014.995485>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

- Paananen, M. (2020). Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 30(2), 4–10.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimavaraksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Finn Lectura.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Vastapaino.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–49). Gaudeamus.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rautamies, E., Koivula, M., & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(1), 53–75.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114085>
- Roiha, A. & Polso, J. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–38). Vastapaino.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus. e-kirja.
- Saarinen, A. (2020). Equality in cognitive learning outcomes : the roles of educational practices. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6713-2>
- Salo, O-P. (2015). Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä, Hyvästä paremmaksi – kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin, s. 21–39. Kansainvälinen koulutuksen arviointikeskus.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M. & Drew, C. (2015). Putting "structure within the space": spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. Julkaisussa *Educational review* (Birmingham) 2015, Vol.67 (3), s. 315–327.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. PS-kustannus.
- Sirkko, R. (2020). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526227337>
- Sullivan, P., Borcek, C., Walker, N. & Rennie, M. (2016). Exploring a structure for mathematics lessons that initiate learning by activating cognition on challenging tasks. *The Journal of mathematical behavior*, Vol.41, s.159–170.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.jmathb.2015.12.002>
- Tieteen termipankki. 2024a. Struktuuri. 21.04.2024.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:struktuuri>
- Tieteen termipankki. 2024b. Pedagogiikka. 21.04.2024.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:inkluisio>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*, 2/2023.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2024, 8. toukokuuta). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tynjälä, P. (1991.) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus*, 5-6-1991, s. 387–397.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja Kehitä*. PS-Kustannus.
- Walkington, C., & Marder, M. (2018). Using the UTeach Observation Protocol (UTOP) to understand the quality of mathematics instruction. *Zdm-mathematics Education*, 50, s. 507–519. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11858-018-0923-7>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun teemat

Haastattelurunko, opetuksen strukturointi:

Taustakysymyksiä:

- Työkokemus opetustehtävissä vuosina?
 - Millaisissa erilaisissa opetustehtävissä olet toiminut (yleisopetus/laaja-alainen erityisopettaja/erityisluokanopettaja/aineenopettaja tms.)?
- Millä luokkatasolla opetat nyt?
- Mitä luokka-asteita olet urasi aikana opettanut?

Yleiset teemat liittyen koulupäivän ja oppitunnin strukturointiin:

- Kertoisitko koulupäivän rakenteista/struktuureista?
- Kertoisitko oppitunnin rakenteista/struktuureista?
 - Onko oppiainekohtaisia eroja (jos on, niin millaisia)?
 - Millaisia menetelmiä sinulla on käytössä opetuksen strukturoimiseksi?
- Kertoisitko näkemyksesi tai kokemuksesi opetuksen strukturoinnista oppilaiden näkökulmasta?
 - Mitkä ovat kokemustesi mukaan sellaisia oppitunnin rakenteita, joita oppilaiden on hyvä tietää tai ei ole tarpeellista tietää?
 - Millaisia kokemuksia sinulla on opetuksen strukturoimisesta suhteessa oppilaiden jaksamiseen koulupäivän/oppitunnin aikana?
 - Onko kokemustesi mukaan opetettavalla luokka-asteella/oppilasryhmällä merkitystä sen suhteen kuinka paljon ja miten strukturoit opetustasi?
 - Onko kokemustesi mukaan oppilaskohtaisia eroja siinä, tarvitseeko joku oppilas enemmän strukturointia kuin toinen?
- Kertoisitko kokemuksistasi rakenteista/struktuureista poikkeamisesta:
 - opettajan näkökulmasta
 - oppilaan näkökulmasta?
- Tuleeko mieleesi jotain muuta opetuksen strukturointiin liittyvää?

Saanko olla sinuun yhteydessä esimerkiksi sähköpostilla, jos minulla tulee vielä myöhemmin jotain kysyttävää tai jään miettimään, olenko käsittänyt jonkin asian oikein.

Kiitos osallistumisestasi!