

OHJAAMISEN HAASTEET LAPSIJOHTOISESSA TUTKIMUSPROJEKTISSA

Ohjaajan toiminta mahdollistamassa tai rajoittamassa lasten
osallisuutta

Niina Sinisilta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Syksy 2014

Sinisilta, N. 2014. Ohjaamisen haasteet lapsijohtoisessa tutkimuksessa. Ohjaajan toiminta mahdollistamassa tai rajoittamassa lasten osallisuutta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. 90 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin lapsijohtoisen tutkimuksen ohjaamiseen liittyviä haasteita sekä sitä, miten ohjaaja toiminnallaan ja valinnoillaan mahdollistaa tai rajoittaa lasten osallisuutta.

Tutkimuskohteena oli alakoulussa toteutettu lapsijohtoisen tutkimuksen projekti ja kyseisen projektin ohjaaja. Projekti toteutettiin kantahämäläisen kyläkoulun 3.-4. luokassa keväällä 2012. Kyseessä on arvioiva tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin monimenetelmällisesti. Aineisto koostuu ohjaajan havainnoista ja päiväkirjasta sekä oppilaiden tutkimuspäiväkirjoista, loppuarvioinneista ja tutkimuksen aikana syntyneistä dokumenteista.

Tutkimuksessa ilmenee, että suurimmat haasteet lapsijohtoisen tutkimuksen ohjaamisessa liittyvät ohjaamisen ja avustamisen määrään ja laatuun eli tasapainoiluun tarpeellisen ja liiallisen avustamisen välillä. Kyse on laajemmin lasten osallisuuden mahdollistamiseen ja rajoittamiseen liittyvistä kysymyksistä, joita on myös arvioitu tässä tutkimuksessa. Lapsijohtoisen tutkimusprojektin ja ohjaajan toiminnan arviointi suoritettiin prosessiarviointina, jolloin pääpaino on muuttuvien prosessien kokonaisvaltaisessa kuvaamisessa ja ymmärtämisessä.

Tutkimuksessa todettiin myös, että tutkimustaitoja on tarpeen harjoitella erikseen ennen varsinaiseen tutkimusentekoon ryhtymistä. Tässä tutkimuksessa tutkimustaitoja opeteltiin tutkimusta tehtäessä. Tämä johti ohjaajan roolin korostumiseen ja lasten itsenäisyyden heikentymiseen. Tutkijavalmennuksen puuttuessa oppilaat tulevat enemmän riippuvaisiksi aikuisen avusta. Ohjaajalla oli myös ajoittain vaikeuksia ehtiä auttaa lapsitutkijoita riittävästi.

Avainsanat: osallisuus, lapsijohtoinen tutkimus, arviointitutkimus, tapaustutkimus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSESTA	7
2.1	Tutkimuksen lähtökohdat.....	7
2.2	Tutkimuksen luonne.....	8
2.2.1	Arvioiva tapaustutkimus	8
2.2.2	Tutkijan positio	11
2.3	Aineistonkeruu	12
2.3.1	Oppilaiden tuottama materiaali.....	13
2.3.2	Osallistuva havainnointi	14
2.4	Aineiston analyysi.....	14
2.5	Tutkimusongelmat.....	18
3	LASTEN OSALLISUUS	19
3.1	Lasten oikeus osallisuuteen	19
3.2	Osallisuuden määrittelyä.....	20
4	LAPSET TUTKIJOINA - OBJEKTISTA SUBJEKTIKSI	26
4.1	Lapset kanssatutkijoina - vai aktiivisina tutkijoina?	27
4.2	Lasten tutkimusprojektien hyötyjä.....	28
4.3	Lapset aktiivisina tutkijoina -toimintamalleja.....	29
5	KENTÄLLE KOKEILEMAAN - KOKEMUKSIA LAPSIJOHTOISESTA TUTKIMUKSESTA	32
5.1	Tutkimusprojektin toteutus ja eteneminen	32
5.2	Kuvaus erään tutkijaparin tutkimusprosessista	40
5.3	Ohjaamisen haasteet	43
6	LAPSIJOHTOISEN TUTKIMUSPROJEKTIN JA LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA	46
6.1	Bucknallin malli arvioinnin apuna	47
6.2	Ohjaajan toiminta ja valinnat mahdollistamassa tai rajoittamassa lasten osallisuuden toteutumista.....	50
7	POHDINTA	66
7.1	Yhteenvedo.....	66
7.2	Lasten osallisuus koulussa opetussuunnitelmauudistuksessa	68
7.3	Tutkimuksen arviointia	70
7.3.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	70
7.3.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset	72

7.3.3 Jatkotutkimusaiheita.....	72
LÄHTEET	74
LIITTEET	79
Liite 1: Kuvaukset tutkijaparien tutkimuksista ja työskentelystä	79
Liite 2: Yhteenveto oppilaiden kokemuksista	85
Liite 3: Ohje tutkimusraporttien kirjoittamista varten	89
Liite 4: Esimerkki tutkimusraportista	90

1 JOHDANTO

Suomalainen koulujärjestelmä on pitkään ollut ympäri maailman ihailtu muun muassa suomalaisten koululaisten hyvien Pisa-saavutusten vuoksi (vaikka sijoituksemme onkin viimeaikoina hieman pudonnut, ks. Kupari ym. 2013; Sulkunen & Välijärvi 2012). Kuitenkin kouluviihtyvyydestä tehtyjen tutkimusten mukaan suomalaiset nuoret viihtyvät koulussa heikosti (kts. esim. Harinen & Halme 2012; Kämppi ym. 2012). Minua on jo pitkään kiinnostanut tämä ilmeinen ristiriita: miksi kansainvälisessä vertailussa hyviä oppimistuloksia saavuttavat lapset ja nuoret eivät viihdy koulussa? Oman kokemukseni mukaan suomalainen koulu kaipaa kipeästi päivitystä. Tätä tutkielmaa kirjoittaessani työ uuden opetussuunnitelman laatimiseksi onkin parhaillaan käynnissä. Mutta mikä koulussa sitten tällä hetkellä mättää?

Eräs tärkeä kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä liittyy osallisuuteen (ks. Harinen & Halme 2012). Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa. Tämä vaade on kirjattu myös Suomen perustuslakiin (Perustuslaki 731/1999, 6 §), jonka myötä myös opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (OPS 2004) on pyritty huomioimaan oppilaiden osallistuminen. OPS:n mukaan ”oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen”. Oppilaat kuitenkin kokevat vaikutusmahdollisuudet itseään koskeviin koulun asioihin vähäisiksi (Laine 1997, 17–18). Suomalaisessa kouluterveyskyselyssä (2013) 42% 8.luokkalaisista oppilaista koki, ettei oppilaiden mielipiteitä huomioida koulutyön kehittämisessä. Kansainvälisen ICCS-tutkimuksen (International Civic and Citizenship Education Study) tulosten mukaan suomalaisilla nuorilla on hyvät perustiedot yhteiskunnasta ja vaikuttamisesta. Heidän arvionsa todellisista vaikuttamismahdollisuuksista ovat kuitenkin kansainvälisesti vertailtuna heikot. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010.) Entinen lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula (2009) korostaa olevan tärkeä arvostaa lasten äänen kuulemista ja heidän omaa tietämystään, eikä pelkästään tiedollisia oppimissuorituksia. Tärkeää on myös lisätä lasten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Osallisuuden tukemisella kasvatetaan vastuuntuntoisia tulevaisuuden kansalaisia. Lasten ja nuorten osallisuus saakin

paljon tukea erilaisten säädösten ja lakien osalta. Todellisen muutoksen esteenä ovat monesti toimintakulttuuriin ja asenteisiin liittyvät tekijät. (Aula 2009.)

Tämän tutkimuksen kohteena on alakoulussa toteutettu projekti, jonka tehtävänä oli tukea oppilaiden osallisuutta lapsijohtoisen tutkimuksen muodossa. Kiinnostukseni aiheeseen heräsi erään yliopiston järjestämän kurssin myötä. Lapsijohtoisessa tutkimuksessa piilee monenlaisia mahdollisuuksia, mutta Suomessa aihe on vielä vieraampi. Tämän tutkimuksen myötä toivonkin lapsijohtoisen tutkimuksen tulevan useamman asiasta kiinnostuneen ihmisen tietoisuuteen.

Tutkimukseni keskittyy lapsijohtoiseen tutkimukseen ohjaajan näkökulmasta. Tutkimusongelmat liittyvät kysymyksiin *Millaisia haasteita lapsijohtoisen tutkimuksen ohjaamiseen liittyy?* ja *Miten ohjaajan toiminta ja valinnat mahdollistivat tai rajoittivat oppilaiden osallisuutta?*

Tutkimusraporttini alkaa kuvauksella tutkimuksen kulusta sekä metodisista valinnoistani. Tämän jälkeen seuraa tutkimuksen teoreettisen taustan avaus eli pyrin määrittelemään osallisuuden käsitteen sekä kertomaan lapsijohtoisesta tutkimuksesta, sen taustalla piilevistä tavoitteista ja erilaisista toimintamalleista. Luvussa 5 kuvaan keväällä 2012 toteuttamani lapsijohtoisen tutkimuksen projektin ja kerron kokemistani ohjauksellisista haasteista. Luvussa 6 syvennyn tarkastelemaan ja arvioimaan osallisuuden toteutumista tutkimusprojektissa sekä omaa rooliani osallisuuden mahdollistajana ja rajoittajana peilaten omaa tutkimusprojektiani ja kokemuksiani aiempaan tutkimukseen.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSESTA

2.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Syksyllä 2011 osallistuin yliopiston kurssille *Lapset ja nuoret tutkijoina*. Kurssin aikana tutustuttiin lasten ja nuorten kanssa tehtävään tutkimukseen sekä erityisesti lasten ja nuorten itse tekemään tutkimukseen. Tämän kurssin myötä minulle tarjoutui mahdollisuus kokeilla lapsijohtoista tutkimusta myös käytännössä. Minun oli tarkoitus suorittaa yhdysluokkaharjoittelu, ja päädyin toteuttamaan kokeilun harjoittelun yhteydessä keväällä 2012.

Toteutin lapsijohtoiseen tutkimukseen liittyvän projektin erään kantahämäläisen kyläkoulun 3.-4. luokassa - kerron toteutuksen tarkemmat yksityiskohdat luvussa 5. Kyseiseen kouluun oli juuri edellisenä syksynä yhdistynyt kolme pienempää kyläkoulua. Sopiessani rehtorin kanssa harjoittelusta hän kertoi minulle kylällä meneillään olevasta tutkimushankkeesta, jonka tarkoituksena oli kartoittaa lasten näkemyksiä maaseudulla asumisesta, kylien ja kaupunkien eroista, oman asuinpaikkansa hyvistä ja huonoista puolista ja sen kehittämistarpeista. Tuomasimme rehtorin ja hankkeen vetäjän kanssa, että minun projektini voisi tukea hankkeen tavoitetta saada lasten ääni kuuluviin sekä mahdollisesti antaa arvokasta tietoa kylän tai koulun toiminnan kehittämiseksi.

Projektini tarkoituksena oli kokeilla, miten lapsijohtoinen tutkimus - ja ennen kaikkea sellaisen ohjaaminen - onnistuu koulussa. Millaisia asioita lapset haluavat tutkia? Millaisia haasteita tulee vastaan? Miten tällaisen prosessin ohjaaminen onnistuu ja mitä se vaatii aikuiselta? Miten oppilaat kokevat tutkimuksen teon ja koko prosessin? Tutustuin kirjallisuuteen yrittäen saada parempaa käsitystä kyseisestä "metodista" sekä vinkkejä projektin toteuttamiseen. Koska lapsijohtoisesta tutkimuksesta yksi tärkeimmistä päämääristä on lasten osallisuuden tukeminen, pyrkimykseni oli suunnitella projekti sellaiseksi, että oppilailla itsellään olisi mahdollisimman paljon mahdollisuuksia tehdä päätöksiä ja minun roolini olisi lähinnä toimia lasten tukena ja apuna sekä mahdollistamassa projektin toteutuminen.

Koska laadullinen tutkimus harvemmin etenee lineaarisesti ja alkuperäisen suunnitelman mukaan, monien vaiheiden jälkeen tutkimukseni suunta on muuttunut, ja alkuperäinen fokukseni tutkia lapsia tekemässä lapsijohtoista tutkimusta vaihtui aikuisen osuuden tutkimiseksi ja arvioimiseksi. Kerron tästä prosessista tarkemmin aineiston analyysin etenemistä kuvatessani.

Tässä tutkimusraportissa esittelen erään tavan toteuttaa lapsijohtoista tutkimusta alakoulussa, kerron kohtaamistani haasteista sekä arvioin projektin toteutumista. Mutta ennen sitä kuvaan tutkimuksen kulun ja metodologiset ratkaisuni.

2.2 Tutkimuksen luonne

2.2.1 Arvioiva tapaustutkimus

Luokittelen tutkimuksesi arvioivaksi tapaustutkimukseksi, joka kuuluu kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimusperinteeseen.

Tapaustutkimuksessa tutkitaan nimensä mukaisesti jotakin tapausta. Itse tapaus voi olla määriteltävissä hyvinkin laajasti; kyseessä voi olla jokin tilanne, yksittäinen ihminen, ryhmä tai laajempi ilmiö. Tapaus voi olla jotain poikkeuksellista ja ainutkertaista tai hyvin tyypillistä. Tapaustutkimus voi esimerkiksi kohdistua tiettyyn tilanteeseen ja siinä mukana olevien henkilöiden näkemyksiin ja kokemuksiin kyseisestä tilanteesta. Tapaustutkimus vastaa kysymykseen: mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta. (Metsämuuronen 2008, 16-17; Syrjälä & Numminen 1988, 5-7.)

Koska tapoja toteuttaa tapaustutkimusta on yhtä paljon kuin tapaustutkijoitakin, yksiselitteinen tapaustutkimuksen määrittely on lähes mahdotonta. Tapaustutkimus kuitenkin kuvaa ja tulkitsee ilmiötä kokonaisvaltaisesti, yksityiskohtaisesti ja eri näkökulmista ilmiön luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia koeasetelmia. Pyrkimyksenä on ymmärtää tapausta syvällisesti, ja tietoa kootaan monipuolisesti ja monin eri tavoin. Oleellista on vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä. Tapaustutkimus myös mukautuu tilanteiden mukaan niinkuin laadullinen tutkimus yleensäkin. Tapaustutkimukseen liittyy arvosidonnaisuus, jolloin tiedostetaan tutkijan oman arvomaailman vaikutus hänen tekemiinsä tulkintoihin. (Syrjälä & Numminen 1988, 7-11, 16.) Koska tapaus tapahtuu todellisessa ympäristössä eikä ole toistettavissa täysin samanlaisena, jokainen tapaus on omalla tavallaan ainutlaatuinen. Tapaus ei ole yleistettävissä, mutta se on pieni askel kohti yleistämistä. Kuitenkin yleistämisen sijaan tärkeämpää on tapauksen ymmärtäminen. (Metsämuuronen 2008, 18.)

Evaluaatio- eli arviointitutkimus on yksi tapaustutkimuksen muoto. Evaluaatiotutkimusta on toteutettu ja määritelty monin eri tavoin, eikä täysin yhtenäistä linjaa näytä olevan. Tapaustutkimusta on hyödynnetty muun muassa yhteiskunta- ja sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 38, 43.)

Syrjälä ja Numminen (1988, 44) arvioivat erilaisia evaluaatiotutkimuksen lähestymistapoja tai malleja olevan jopa useita kymmeniä. Arviointitutkimuksen suuntaukset eroavat esimerkiksi siinä, korostetaanko tuloksia vai prosessia. Arvioija voi olla joko sisäinen tai ulkopuolinen. Tutkimuksen aloitteentekijänä saattaa monesti olla jokin asiakas, ei tutkija itse (emt., 40).

Evaluaatiotutkimuksessa on perinteisesti käytetty erilaisia mittareita ja kokeellisia tutkimusasetelmia. Niiden avulla on tutkittu, millaisia tuloksia ja vaikutuksia ohjelmalla on. Niin sanotun klassisen evaluaatiotutkimuksen rinnalle on noussut myös kvalitatiivisia menetelmiä hyödyntävää tutkimusta. Arvioijan rooli on muuttunut ja tehtävänä on ennemmin kerätä tietoa erilaisten kehittämishankkeiden toteutusprosesseista. Tarkoituksena on ollut kehittää käytäntöjä, ei niinkään edistää tiedettä. (Syrjälä & Numminen 1988, 39-40.) Syrjälän ja Nummisen (1988, 40) mukaan evaluaatiotutkimuksessa ”keskeistä on kuvaaminen ja ohjelman arvon määrittäminen” selittämisen sijaan.

Patton (1990) luokittelee arviointitutkimusta erilaisten teemojen mukaan erotellen ja vertaillen laadullista ja naturalistista sekä määrällistä ja kokeellista tutkimusta. Jako on melko karkea, mutta toimii vertailtaessa erilaisia tutkimusperinteitä. Osalle tutkimuksista on kuitenkin hyvin luontevaa käyttää piirteitä näistä molemmista.

Ensinnäkin laadullinen arviointitutkimus on monesti *tapaustutkimus*. Toinen teema liittyy *naturalistiseen tutkimusotteeseen*. Tutkimuskohteena toimii tällöin luonnollisessa ympäristössä tapahtuva tapahtuma, ohjelma, vuorovaikutus tai muu ilmiö, jota tutkija ei yritä manipuloida. Pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä sellaisena kun se tapahtuu, kaikessa dynaamisuudessaan ja kompleksisuudessaan. Dynaaminen evaluaatio ei ole sidottu joihinkin ennalta määritettyihin tavoitteisiin tai tuloksiin vaan merkitykselliseksi muodostuu aines, joka auttaa ymmärtämään ilmiötä paremmin. Kokeellisen lähestymistavan ja mittaamisen sijaan arvioija pyrkii prosessin monipuoliseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Tarkoituksena on muodostaa *holistinen eli kokonaisvaltainen kuva* tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin aineistoa kerätään usein myös eri menetelmin. (Patton 1990, 39-44, 49-54.) Näin on menetelty myös tässä tutkimuksessa.

Joskus tutkimuksiin kohdistuu kritiikkiä, joissa väitetään tutkijoiden ja tutkimusten jäävän kauas reaalielämästä. Laadullisessa arviointitutkimuksessa *tutkija menee kentälle*. Patton (1990) kuvaa tätä tutkijan omien käsien likaamiseksi. Ero näkyy myös muun muassa siinä, onko arvioija ulkoinen vai tuleeko hän niin sanotusti systeemin sisältä. Ulkoinen arvioija voidaan joskus nähdä tutkimuksen luotettavuuden kannalta objektiivisempänä valintana kuin sisäinen arvioija. Kuitenkin henkilö, joka on ollut tapahtumien keskipisteessä, pääsee ilmiöön käsiksi syvemmin, sillä hän pystyy käyttämään hyödyksi omaa kokemustaan. (Patton 1990, 46-48.) Kontakti tutkimuskohteeseen lisää myös tutkijan *empaattisuutta* eli kykyä tarkastella asioita toisen henkilön perspektiivistä. Myös tutkijan omat tunteet voivat olla tutkimusaineistoa. (emt., 56-58.) Tästä aiheesta lisää seuraavassa luvussa (tutkijan positio).

Viides teema koskee *analyysia*. Induktiivisessa lähestymistavassa hieman karrikoivana ajatuksena on, että tutkija menee kentälle ikään kuin ”tyhjänä tauluna” ilman ennakko-oletuksia tai hypoteeseja. Kyseessä on aineistolähtöinen analyysi, jolloin tutkija havainnoi ilmiötä, kiinnostuu jostain tärkeänä pitämästään ulottuvuudesta ja vasta tutkimusjakson tai kentältä paluun jälkeen syvennyy enemmän teoriaan. Deduktiivisessa prosessissa hypoteesit muodostetaan ennen varsinaista tutkimusta. Tällöin tutkija päättää ennakkoon myös tärkeänä pitämänsä muuttujat eikä yllätyksille oikeastaan jää varaa. Tämä on monesti heikko lähtöasetelma sosiaalisessa, muuttuvassa ympäristössä – varsinkin, mikäli tutkija ei pysty sopeuttamaan suunnitelmiaan eteen tulevien muutoksien ilmetessä. Usein arviointitutkimuksissa deduktiivisuus ja induktiivisuus kuitenkin yhdistyvät. Tutkija ei ole tyhjä taulu vaan yleensä hänellä on kuitenkin jonkinlainen ajatus tutkittavasta kohteesta ja ilmiöstä. Oleellista on, että tutkija tiedostaa ja tunnistaa nämä ennakko-oletuksensa, jolloin hän jollain tasolla pystyy kontrolloimaan niiden vaikutusta esimerkiksi observointitilanteessa. Tutkijan tarkoitus ei ole mennä todistamaan hypoteesejaan oikeiksi vaan pysyä uskollisena todellisuudelle. Tämä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tämä myös liittyy *tutkijan neutraaliuuteen*. (Patton 1990, 44-46, 54-56.)

Vielä eräs laadullista tutkimusta vahvasti määrittävä piirre on *mukautuvaisuus ja joustavuus*. Naturalistisen ja induktiivisen luonteen vuoksi on mahdotonta tehdä tarkkoja tutkimussunnitelmia ja -asetelmia ennen tutkimukseen ryhtymistä. Tutkimuskysymys monesti täsmentyy tai saattaa jopa muuttua kentällä tutkijan tekeminen havaintojen perusteella. (Patton 1990, 61-62.)

On ilmeistä, että tärkeintä on valita ja sovittaa tutkimusmenetelmät sen mukaan, mitä on tutkimassa. Myös käytössä olevat resurssit vaikuttavat tähän valintaan. (Patton 1990, 48.)

Syrjälä ja Numminen ehdottavat, että evaluoitsijan olisi ulkopuolisen tarkkailun sijaan hyvä olla mukana ohjelman suunnittelussa ja toteutuksessa, jotta arviointitietoja voitaisiin hyödyntää jo prosessin aikana (Syrjälä & Numminen 1988, 48). Tällöin puhutaan prosessiarvioinnista, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa työskentelyn kehittämisen avuksi. Prosessiarviointi on luonteeltaan formatiivista arviointia. Naturalistisessa ja laadullisessa arviointitutkimuksessa tutkimuksen pääpaino on muuttuvien prosessien kokonaisvaltaisessa kuvaamisessa ja ymmärtämisessä. Summatiivinen arviointi tapahtuu monesti vasta projektin jo loputtua ja tähtää tulosten mittaamiseen ja arviointiin. Tällä pyritään arvioimaan projektin tai ohjelman arvoa ja tehokkuutta. Formatiivista arviointia voidaan tehdä jo toiminnan aikana, jolloin arvioinnilla on kehittävä vaikutus. Prosessiarvioinnissa myös suunnitellun toiminnan ennalta-arvaamattomat tapahtumat tulevat huomioiduiksi, jolloin pystytään kuvaamaan syvemmin ilmiöiden dynaamisuutta. (Patton 1990, 52-53.) Prosessiarviointi myös mukautuu tilanteen mukaan. Arviointia ei välttämättä suunnitella valmiiksi etukäteen, sillä tapahtumia on vaikea ennustaa. (Svedlin & Walls 1995, 25-26.)

Arviointi on arvosidonnaista. Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa humanistinen ihmiskäsitys. Siihen liittyy ihmisen tarkoitusten ja päämäärien sekä tietoisuuden korostaminen ihmisen käyttäytymistä selitettäessä. Tämän ihmiskäsityksen valossa arviointia toteutetaan aikomusperustaisesti, jolloin korostetaan toimijan omien tavoitteiden ja näkemysten huomioimista. Tämä liittyy hermeneuttiseen tutkimustraditioon ja tiedonintressiin. (Svedlin & Walls 1995, 23-25; vrt. formatiivinen & summatiivinen arviointi.)

Tämä tutkimus on siis arvioiva tapaustutkimus. Tutkimuksen tapauksen muodostaa kantahämäläisessä alakoulun yhdysluokassa toteutettu lapsijohtoisen tutkimuksen projekti. Arvioinnin kohteeksi valittiin toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutuminen eli ohjaajan kyky mahdollistaa lasten osallisuuden toteutuminen lapsijohtoisessa tutkimusprojektissa. Arvioinnissa on piirteitä sekä summatiivisesta että formatiivisesta arvioinnista. Arviointia tapahtui koko projektin ajan ja toiminta kehittyi sen seurauksena, vaikkakin lopullinen arviointi ajoittui aineiston analyysivaiheeseen, jolloin toiminta oli jo päättynyt. Varsinaisten tulosten ja vaikutusten sijaan arvioinnin kohteena on kuitenkin koko prosessi, josta myös aineisto on kerätty.

2.2.2 Tutkijan positio

Evaluaatiotutkimusta ja toimintatutkimusta on välillä ollut vaikea erottaa toisistaan niiden yhteneväisyyksien vuoksi. Toimintatutkimus määritellään usein interventiotutkimukseksi, jonka tavoitteena on muuttaa toimintaa ja etsiä ratkaisu johonkin todettuun ongelmaan (ks. esim. Heikkinen & Jyrkämä 1999; Syrjälä & Numminen 1988). Tässä tutkimuksessa ei ole tutkittu muutosta, mutta tutkijan positio muistuttaa toimintatutkimuksesta tuttua asetelmaa, jolloin tutkija on myös tekijä. Arviointitutkimuksen termein arvioija on ollut sisäinen ja arviointia on toteutettu pitkälti *itsearviointina*.

Itsearviointin taustalla vaikuttaa humanistinen ihmiskäsitys. Ihminen on oman toimintansa aktiivinen subjekti ja kykenee ratkaisemaan itseään koskevia asioita, kehittämään ja säätämään itse itseään. (Räisänen 1995, 16.) Itsearviointin keskeinen väline on *reflektio* eli oman toiminnan, sen seurausten ja taustalla vaikuttavien perusteiden kriittinen tarkastelu ja pohdiskelu. Itsearviointilla on omaa tietoisuutta syventävä vaikutus ja opettajan ammatissa sen avulla voi kehittää omaa käyttöteoriaansa¹ sekä opetuksen laatua. Itsearviointilla on iso merkitys opettajan ammatillisessa kehittämisessä ja elinikäisessä oppimisessä, sillä se auttaa tunnistamaan muutosta vaativia ongelmia sekä antaa tietoa päätöksenteon tueksi. Automatisoituneiden rutiinien kyseenalaistaminen edesauttaa laadukkaamman opetuksen järjestämistä. (Korkeakoski 2004, 160-167, 173-174; Ojanen 1993, 129; Räisänen 1995, 17.) Suomessa akateemisen koulutuksen yhtenä tavoitteena on antaa opettajille välineet toimia oman työnsä tutkijoina. Itsearviointi ja oman toiminnan

¹ Käyttöteoriaan sisältyy opettajan työssä ohjaavat arvot, käsitykset, kokemukset ja hankittu tieto, joiden perusteella opettaja perustelee toimintaansa ja valintojaan (Korkeakoski 2004, 162).

reflektointi tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana tuntuikin itselleni luontevalta, sillä refleктоivaan otteeseen on kannustettu opettajankoulutuksen alusta alkaen.

Opettaja tutkijana (*teacher as researcher*) -liikkeen tavoitteena on ollut saada opettajat tarkastelemaan omaa oppimistaan ja opettamistaan kriittisesti ja systemaattisesti sekä rohkaista heitä kehittämään koulua (Ojanen 1993, 28, 31). Opettajilla on tärkeä yhteiskunnallinen rooli, jota he voisivat Henry Girouxin (Niemen 1993, mukaan) mielestä käyttää enemmänkin vaikuttamiseen. Koulussa on edelleen monia epäkohtia, joiden muuttaminen vaatisi opettajien aktiivisuutta ja vastuunottamista koulun kehittämisestä. Opettajankoulutuksen tutkimuksellisuudella on tärkeä rooli opettajana kasvamisessa, mutta myös kriittisen, kyseenalaistavan opettajan synnyssä. (Niemi 1993, 56-58.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kokeilemaan rohkeasti jotain melkolailta tavanomaisesta koulutyöskentelystä poikkeavaa. Kokeilun voi nähdä olevan ensimmäinen pieni askel pyrkimyksessäni kehittää koulua enemmän oppilaita osallistavaan suuntaan. Tutkivana opettajana olen pyrkinyt tarkastelemaan omaa työtäni kriittisesti.

Tutkijana olin osa tutkimuskohdettani ja elin toiminnassa mukana 'kokonaisena'. Tiedostin kaksoisroolini mukana tuomat ristiriitaisuudet jo alusta alkaen, ja päiväkirjassani onkin useita viittauksia, joissa vertaan toimintaani "kontrollinhaluisena opettajana" "ilmiöstä kiinnostuneeseen tutkijaan". Esimerkiksi opettajana ja tekijän roolissa tuli helposti tuskastumisen tunne, jos jokin ei toiminut suunnitellusti, kun taas tutkijan roolissa oli kiinnostavaa huomata tuon tunteen herääminen.

Kahtiajakoisessa roolissani toimin subjektina tarkkaillen ja tulkiten tapahtumia omasta näkökulmastani. Tiedeyhteisössä ihannoidaan monesti tutkimuksen objektiivisuutta, jolloin tutkija pysyy etäisenä ja hänen persoonansa on pyritty häivyttämään näkymättömiin. Tällöin todellisuus nähdään jonain pysyvänä ja muuttumattomana, joka ei ole riippuvainen siitä, kuka sitä katsoo ja mistä perspektiivistä. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 46-47.) Patton (1990) ehdottaa termien objektiivisuus ja subjektiivisuus tilalle neutraalisuutta. Tutkijan etäisyys ei tätä takaa. Riippumatta tutkijan roolista tutkimuskohteessa tulisi tutkijan pyrkiä totuuteen: ymmärtämään maailmaa sellaisena kuin se on, kuvaamaan ilmiön monimuotoisuus ja eri näkökulmat sekä raportoimaan sekä omaa tutkimusta vahvistavat että horjuttavat seikat - mitään lisäämättä tai poistamatta. (Patton 1990, 54-56.)

2.3 Aineistonkeruu

Tapaustutkimukselle yleistä on *triangulaatio* eli monimenetelmällisyys. Sen avulla kohteesta pyritään saamaan tietoa monipuolisesti ja entistä luotettavammin. Aineiston keruussa tämä näkyy niin, ettei aineisto koostu pelkästään esimerkiksi haastatteluaineistosta vaan tapausta pyritään tutkimaan monipuolisin keinoin. Mahdollisten haastatteluiden, observointien ja

kyselylomakkeiden lisäksi tutkija hyödyntää kaikkea materiaalia, joka syntyy kentällä oltaessa. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1988, 69-71; Patton 1990, 187-189; Syrjä & Numminen 1988, 78-79.)

Tässä tutkimuksessa arviointitietoa kerättiin havainnoimalla sekä keräämällä materiaalia oppilailta tutkimuspäiväkirjojen, loppuarviointien sekä projektin aikana syntyneiden dokumenttien - lapsitutkijoiden laatimien kyselylomakkeiden ja tutkimusraporttien - muodossa. Havainnointitietoa dokumentoin päiväkirjan muodossa.

2.3.1 Oppilaiden tuottama materiaali

Alkuperäinen tarkoitukseni oli tutkia muun muassa oppilaiden kokemuksia lapsijohtoisesta tutkimuksesta. Siksi pyysin heitä kirjoittamaan omia tutkimuspäiväkirjojaan jokaisen tutkimuskerran päätteeksi ja avustaviksi kysymyksiksi annoin: 1) *Mitä tehtiin?* 2) *Miltä se minusta tuntui?* Näillä kysymyksillä pyrin selvittämään, miten he näkivät ja kokivat toiminnan - mitä jäisi esimerkiksi päällimmäiseksi mieleen toiminnan tarkoituksesta, miten heidän näkemyksensä poikkeaisi omistani, millaisia merkityksiä he antaisivat toiminnalle. Pyrin kysymyksillä mahdollisimman minimaaliseen johdatteluun, mutta näin jälkepäin ajatellen kysymysten olisi todennäköisesti pitänyt olla hieman tarkempia (esim. loppuarvioinnissa).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) vertaavat päiväkirjaa avoimeen kyselylomakkeeseen. Päiväkirjan kirjoittajia olisi hyvä ohjeistaa kirjoittamaan tutkimusongelman kannalta olennaisista asioista. Lisäksi on tarpeen kertoa, miksi ja milloin tulisi kirjoittaa. Päiväkirjan kirjoittaminen on itseohjautuvaa. (emt., 214-215.) Tästä muodostui ongelmia tutkimuksessani. Koska pyrin siihen, että oppilaat uskaltaisivat kirjoittaa päiväkirjojaan rehellisesti ja arvostelua pelkäämättä, suunnittelin kerääväni ne vasta projektin lopuksi. Lisäksi ensimmäiset pari päivää oppilaat kirjoittivat niitä kotona. Pian kuitenkin päätin jättää oppitunnin loppuun 15 minuuttia aikaa kirjoittaa päiväkirjoja, sillä sen kirjoittaminen tuntui unohtuvan monilla. Toisella viikolla pyysin oppilailta lupaa lukea heidän päiväkirjansa, sillä halusin varmistua niissä olevan jotain sisältöä ja tarkistaa, onko tarvetta mahdollisille lisäohjeille. En ollut halunnut pakottaa oppilaita kirjoittamaan päiväkirjoja, sillä koko projektin ideanahan oli tukea oppilaiden osallisuutta. Yritin kuitenkin kertoa oppilaille heidän päiväkirjojensa olevan minun tutkimukseni kannalta tärkeitä. Osa oppilaista kirjoittikin huolellisesti, osa taas hyvin lyhyesti ja joinain päivinä ei lainkaan. Tämän huomattuani yritin vielä kertoa oppilaille, kuinka tärkeitä heidän päiväkirjansa minulle ovat. Tämän jälkeen he taas hieman aktivoituivatkin.

Oppilaat täyttivät projektin lopuksi myös loppuarviointit. Halusin vielä muutamalla tarkentavalla kysymyksellä selvittää heidän ajatuksiaan projektin lopuksi. Loppuarvioinnin kysymykset olivat avoimia, niiden avulla halusin selvittää miltä tutkimuksen tekeminen tuntui, olivatko ohjeet selkeitä, mikä projektissa oli vaikeinta, mitä oppilaat kokivat oppineensa, miten he arvioivat parityöskentelyn sujuneen ja kokivatko oppilaat saaneensa vastauksen tutkimuskysymykseensä. Lisäksi pyysin heitä kirjoittamaan ajatuksiaan

prosessin eri vaiheista, muun muassa mikä esimerkiksi aineiston keruussa tai raportin kirjoittamisessa oli vaikeaa ja olisiko jotain pitänyt tehdä toisin. Kooste oppilaiden loppuarvioinneista löytyy tämän raportin lopusta liitteenä.

Oppilaiden tuottamaa tutkimusaineistoa olivat myös tutkijaparien laatimat kyselylomakkeet sekä tutkimusraportit. Näiden tehtävä tämän tutkimuksen kannalta on lähinnä ollut toimia muun aineiston tukena.

2.3.2 Osallistuva havainnointi

Observointi eli *havainnointi* aineistonkeruumenetelmänä tarkoittaa kohteen systemaattista tarkkailemista ja tietojen tallentamista. Havainnointia voidaan toteuttaa eri tavoin osallistumisen asteen vaihdellessa ulkopuolisesta havainnoinnista täydelliseen osallistumiseen. Osallistumisen asteen kasvaessa myös tutkijan subjektiivisuuden aste kasvaa. *Osallistuvaa havainnointia* voi harjoittaa joko enemmän tutkijan roolissa tai toimijan roolissa (havainnoija osallistujana vs. osallistuja havainnoijana). Esimerkiksi toimintatutkimuksessa tutkija on useimmiten itse myös tekijä. (Eskola & Suoranta 1998, 99-101; Metsämuuronen 2008, 42-43.) Havainnoijan ollessa vain tarkkailijan roolissa mahdollistuu erilainen näkökulma tapahtumiin kuin osallistuttaessa toimintaan. Observoija voi keskittyä vain tarkkailuun ja kirjoittaa myös muistiinpanot samalla ja tarkasti. Osallistuvalla havainnoijalla voi jäädä monia asioita huomaamatta, myös muistiinpanot pitää kirjoittaa jälkikäteen. Kuitenkin osallistumalla mahdollistuu syvemmän kokemuksen saaminen tapauksesta.

Koska roolini oli toimia toiminnan ohjaajana, vaikutti tämä havaintojeni laatuun ja määrään korostaen havainnoinnin subjektiivisuutta. Minulta jäi varmasti paljon asioita huomaamatta ja näkemättä. Lisäksi perinteiselle tutkijalle epätyypillisesti olin vaikuttamassa ilmiön muotoutumiseen. Osallistuva havainnointi sopi kuitenkin tutkimukseni tarkoitukseen, sillä olin kiinnostunut lapsijohtoisen tutkimuksen ohjaajan kokemuksista. Ajoittainen videokuvaaminen olisi voinut auttaa näkemään tapahtumia laajemmin, mutta lopulta videokamerakin pystyy kuvaamaan vain rajalliselta alueelta.

Tutkimusprojektin aikana kirjoitin projektin etenemisestä, havainnoistani ja ajatuksistani päiväkirjaa. Tekstiä kertyi 11 sivua. Päiväkirjaa kirjoitin koulupäivien jälkeen. Päiväkirjani sisältää toiminnan kuvailua (mitä olimme tehneet) ja millaisia havaintoja olin tehnyt itsestäni ja oppilaista sekä työskentelystä. Tutkimusprojektin eri vaiheet ja työskentely herättivät minussa myös tunteita (esimerkiksi turhautumista tai onnistumisen ja ilon tunteita) ja myös näistä olen kirjoittanut päiväkirjaan.

2.4 Aineiston analyysi

Monesti aineiston analyysin ajatellaan ajoittuvan aineiston keruun jälkeiseen vaiheeseen. Tutkimuksen tekeminen ja analyysi nähdään lineaarisena jatkumona. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkija toimii itse kentällä

keräten aineistoa, eteneminen on harvemmin näin suoraviivaista. Aineiston keruuta ja analyysia on tällöin vaikea erotella toisistaan, sillä analyysia tapahtuu jo kentällä oltaessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 218-219.) Tässä tutkimuksessa analyysi on alkanut heti ensimmäisestä kentälläolopäivästä. Jo tutkimusta ohjatesani olen koko ajan analysoinut toimintaa, mutta tiedostetumpaa pohdintaa ja reflektointia olen toteuttanut vielä koulupäivien jälkeen päiväkirjaa kirjoittaessani. Lineaarisen etenemisen sijaan analyysin kulkuani kuvaa paremmin spiraalimalli. Myös tutkimusongelma on matkan varrella muuttanut muotoaan.

Syrjälä ja Numminen (1988) pelkistävät aineiston analyysin prosessiksi, jossa "aineisto järjestellään, jaetaan pienempiin osiin, tehdään näistä synteesejä ja malleja, päätetään mikä on tärkeää, mitä on opittu ja mitä kerrotaan toisille." Teoreettisten ideoiden lisäksi tutkija käyttää tervettä järkeään. Tutkija joutuu kehittämään oman tapansa analysoida aineisto parhaalla mahdollisella tavalla. (emt., 118, 123-124.)

Kenttäjakson jälkeen minulla alkoivat samantien kesätyöt, joten aineistoni sai jäädä lepäämään kesän ajaksi. Tämä antoi mahdollisuuden sulatella kokemaani. Olin lukenut oppilaiden päiväkirjat ja loppuarvioinnit heti projektin loputtua, mutta varsinaisen aineiston analyysin tekemisen aloitin syksyllä 2012 käymällä aineistoni läpi ja kokoamalla raportin projektista.

Laadullisen aineiston analyysissa kirjoittamisella on iso rooli (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 260). Aineiston keruun jälkeisen analyysin voidaan katsoa alkaneen, kun kirjoitin harjoitteluraporttini. Tätä raporttia varten palasin omiin päiväkirjamerkintöihini sekä oppilaiden tuottamiin materiaaleihin. Raportissa kuvasin tutkimusprojektin etenemistä ja omia kokemuksiani aineistoon sekä omaan assosiativiseen muistiini² turvautuen. Raportin kirjoittaminen auttoi hahmottamaan kokonaisuuden ja refleктоimaan tapahtunutta. Kyseisen raportin pohjalta olen sittemmin kirjoittanut useita tekstejä, ja palasia tuosta raportista on päätynyt myös tähän tutkielmaan, useaan otteeseen muokattuna ja käsiteltynä. Tämänkaltaisesta projektista ja keräämästäni materiaalista saisi aikaan muhkean ja yksityiskohtaisen raportin, mutta kirjoittamalla tekstiäni yhä uudestaan, jatkuvasti muokaten ja ylimääräistä karsien, on näkökulma pikkuhiljaa alkanut kirkastua ja hahmottua pro gradu -tutkielman muotoon.

Raportin ensimmäisen version kirjoittamisen jälkeen perehdyin lisää oppilaiden päiväkirjoihin ja loppuarviointeihin. Yksi tutkimukseni alkuperäisistä tavoitteista oli tutkia oppilaiden kokemuksia lapsijohtoisesta tutkimuksesta. Järjestelin aineistoani monin eri keinoin. Kirjoitin tutkijaparien päiväkirjamerkinnät päivämääräjärjestyksessä sekä loppuarvioinnit tiedostoon. Näin pyrin analysoimaan yksittäisen oppilaan prosessin sekä vertailemaan parien kokemuksia toisiinsa. Loppuarvioinneista tein myös yhteenvedon, niin että sain kokonaiskuvan oppilaiden vastauksista. Yhteen tiedostoon kokosin

² Assosiativinen muistaminen pitää sisällään omat kokemukset ja tunteet, ja siihen liittyy myös oivalta funktio (vrt. jäykkä, muistitikkumainen, dokumentteihin perustuva muisti) (ks. Nikkola 2011, 110-111).

kronologisessa järjestyksessä omat päiväkirjamerkintäni ja jokaisen merkinnän alle oppilaiden merkinnät. Näin yritin tehdä vertailevaa analyysia omista ja oppilaiden kokemuksista. Aineistoa käsittelin vielä niin, että kirjoitin raportit jokaisen tutkijaparin prosessista: mitä he olivat tutkineet, miten he olivat tutkineet, miten heidän työskentelynsä oli sujunut ja millaisista kokemuksista he kirjoittivat. Näiden raporttien koonnissa käytin kaikkea keräämääni materiaalia.

Aika pian analyysin aloitettuani aloin epäillä, mitä saan oppilaiden kokemuksista 'irti'. Päiväkirjamerkinnät sekä loppuarviointien vastaukset olivat melko lyhyitä eivätkä tarjonneet sisällöllisesti paljoa informaatiota. Oppilaat kuvailivat toiminnan olleen lähinnä *kivaa*. Mielenkiintoni alkoi kääntyä enemmän ohjauksen suuntaan, sillä lapsijohtoisen tutkimusprojektin ohjaaminen ei ollut kovin yksinkertaista (tosin en odottanut olevankaan). Lisäksi päiväkirjassani käsittelin paljon ohjauksellisia haasteita. Seminaariryhmässäni pohdimme, että olisi hyvä rajata tutkimus käsittelemään joko lasten kokemuksia tai ohjaajan kokemuksia, mutta näiden yhdistäminen saattaa paisuttaa tutkielman turhan laajaksi. Niinpä päätin keskittyä ohjaajan kokemusten kuvaamiseen.

Syvennyin lukemaan päiväkirjaani nyt tarkemmin. Luin välillä myös osallisuuteen ja lapsijohtoiseen tutkimukseen liittyvää kirjallisuutta, ja yritin hahmottaa tutkimukseni suuntaa. Mitä enemmän luin, sitä enemmän koko projektin prosessista alkoi mielestäni paljastua tutkimisen arvoinen teema liittyen ohjauksen määrään ja laatuun liittyviin haasteisiin. Kirjallisuuteen perehtymisestä sekä aineiston perinpohjaisesta tuntemisesta syntyi tutkijan "herkistyminen" (ks. Syrjäläinen 1994, 90). Toki olin tiedostanut ohjaamisen haasteen jo kentälle mennessäni. Tiesin, että aikuisten on ollut vaikea 'luovuttaa' valtaa lapsijohtoisessa tutkimuksessa, mutta tiedostamisesta huolimatta koin asian toteuttamisen ajoittain erittäin hankalaksi.

Tutkijan täytyy tehdä jatkuvasti valintoja. Tässäkin tapauksessa materiaalia oli paljon ja tutkimusta olisi voinut lähteä viemään moneen eri suuntaan. Tutkijan täytyy myös arvioida aineistonsa riittävyyttä tutkimustehtävän kannalta. Oppilaiden kokemuksista en saanut mielestäni riittävän sisältörikasta materiaalia, mutta omista kokemuksistani sitä luonnollisesti löytyi. Samalla tietysti valitsin subjektiivisen lähestymistavan, mikä saattaa joidenkin arviointikriteerien mukaan vähentää tutkimukseni luotettavuutta. Pyrin kuitenkin lisäämään tutkimukseni johdonmukaisuutta vielä käymällä päiväkirjani läpi systemaattisesti etsien ohjaamisen haasteisiin liittyviä merkintöjä. Tätä voidaan kutsua havaintojen pelkistämiseksi. Aineistosta pyritään löytämään tarkastelun kohteeksi vain olennainen ja karsimaan kaikki, mikä ei liity tutkijan valitsemaan teoreettis-metodologiseen näkökulmaan. Löydetyt "raakahavainnot" yhdistetään ja näille pyritään löytämään yhteinen nimittäjä. (Alasuutari 2011, 39-40.) Tässä tapauksessa havaintojen pelkistäminen tarkoitti sitä, että ryhdyin lukemaan päiväkirjaa ohjaamisen näkökulmasta. Alleviivasin kohdat, joissa käsiteltiin ohjaamiseen liittyviä asioita: kiirettä, kontrollin tarvetta, kysymyksiä liittyen riittävään tai

liialliseen ohjaamiseen. Näiden havaintojen yhteinen nimittäjä on ohjaamisen haasteet ja ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui: *Millaisia haasteita lapsijohtoisen tutkimuksen ohjaamiseen liittyy?*

Lisää kirjallisuuteen perehdyttyäni aloin huomata selviä puutteita projektin toteuttamisessa. Ymmärsin, että ohjaamiseen liittyvät haasteet saattaisivat myös liittyä näihin puutteisiin. Suunnittelussa yksi tärkeistä lähtökohdistani oli ollut mahdollistaa oppilaiden osallisuus lapsijohtoisen tutkimuksen kautta. Kriittinen katsaus kuitenkin pakotti kyseenalaistamaan toteutuksen onnistumisen. Monet puutteet johtuivat liian tiukasta aikataulusta, jonka takia jouduin tekemään kompromisseja jo suunnitteluvaiheessa. Jotkut näistä kompromisseista osoittautuivat myöhemmin melko oleellisiksi lasten osallisuutta rajoittaviksi tekijöiksi (ks. luku 6). Kirjallisuuteen lisää perehdyttyäni aloinkin reflektoida ja arvioida projektin toteutumista kirjallisuudesta nousseiden teemojen avulla. Tästä muodostui tutkimukseni toinen tutkimuskysymys: *Miten ohjaajan toiminta ja valinnat mahdollistivat tai rajoittivat oppilaiden osallisuutta?*

Syrjälä ja Numminen (1988) suosittelevat kirjallisuuteen perehtymistä ennen kentälle menoa. Kuitenkin ongelmien varsinainen muodostuminen tapahtuu monesti vasta kentällä. Tutkija voi huomata, ettei saakaan tarvitsemaansa tietoa tai kiinnostua jostain toisesta ongelmasta. (emt., 18.) Tässä tutkimuksessa kävi juuri näin – tosin tutkimuskysymys muotoutui vasta kenttäjakson jälkeen, aineistoa analysoidessani. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia projektiin osallistuvien lasten kokemuksia sekä verrata niitä mahdollisesti omiini. Lasten kokemusten ja toiminnan sijaan kiinnostuinkin refleктоimaan ja arvioimaan omaa toimintaani ja toteutuksen suhdetta tavoitteisiin.

Kuten aiemmin kuvasin, aineiston analyysia jaetaan monesti induktiiviseen ja deduktiiviseen lähestymistapaan. Minun on vaikea lokeroida omaa analyysitapaani kumpaankaan - ja tuskin on tarvettakaan, sillä puhdasta induktiivisuutta on lähes mahdoton tavoittaa (Syrjälä & Numminen 1988, 122). Väittäisinkin tutkimukseni olevan teoriaohjautunut, mutta reagoineen aineistoon. Projektin alusta alkaen mukana on vaikuttanut teoreettinen viitekehys eli lapsijohtoinen tutkimus ja lasten osallisuus. En kuitenkaan ole kentälle mennessäni lähtenyt koettelemaan ennaltamääriteltyä hypoteesia vaan halusin puhtaasti kokeilla lapsijohtoista tutkimusta käytännössä. Ennen projektin toteutusta lukemani kirjallisuus lapsijohtoisesta tutkimuksesta on vaikuttanut toiminnan muotoutumiseen ja siihen, mihin kiinnitän huomioni. Teoreettinen viitekehys on toiminut 'linsseinä', joiden läpi olen tarkastellut tapahtumia ja prosessia. Kentällä ollessani pyrin teoreettisesta viitekehuksesta huolimatta tarkastelemaan tapahtumia avoimesti eikä minulla varsinaisesti ollut kuin vasta alustavia tutkimuskysymyksiä vielä aineiston keruuvaiheessa. Voisin myös kuvailla linssieni olleen hieman sumeat vielä kentällä ollessani, sillä roolistani johtuen minun oli vaikea nähdä myöhemmin ilmenneitä asioita. Linssini kirkastuivat ja näköni tarkentui vasta myöhemmässä aineiston

analyysin vaiheessa - enemmän teoriaan syvennyttyäni - jolloin huomasi toiminnassa olleet puutteet.

Ihminen tiedostaa toimintaansa vaihtelevasti. Piilevä tieto on heikommin tiedostettua ja toimii monesti rutiininomaisen toiminnan taustalla. Toiminnan aikaista reflektiota tapahtuu sen sijaan monesti ongelmatilanteissa, jolloin toimintaa on tarve tulkita ja ohjata tietoisemmin. Toimintaan kohdistuva reflektio käynnistyy toiminnan jo päätyttyä, henkilön otettua jo hieman etäisyyttä tapahtumiin. (Moilanen 1999, 89-90.) Tässä projektissa ja tutkimuksessa olen liikkunut kaikilla tietoisuuden alueilla, mutta toimintaan kohdistunut reflektio on ollut merkittävin tämän tutkimuksen analyysin ja tulkinnan kannalta. Nimenomaan reflektioiva, teoreettinen ajattelu erottaa tieteellisen ajattelun arkiajattelusta (Eskola & Suoranta 1998, 149).

Huomaan omassa tutkimusprosessissani samoja piirteitä, joita Nikkola (2011) kuvaa väitöskirjassaan. Kentällä ollessani ja vahvasti osallistuessani ohjaajana moni asia näyttäytyi kovin erilaisena kuin myöhemmin aineistoon perehtyessäni. Minulla oli ollut projektin loputtua tyytyväinen olo. Kentällä vietetty kaksiviikkoinen oli ollut todella intensiivinen rutistus, mutta kun oppilaat saivat tutkimusraporttinsa valmiiksi määräaikaan mennessä ja vaikuttivat itsekin olevan tyytyväisiä ja ylpeitä aikaansaannoksistaan, myös minä koin oloni ylpeäksi ja onnistuneeksi. Kentällä kokemani tyytyväisyyden ja ylpeyden tunne vaihtui myöhemmin rajuun kritiikkiin itseä ja omaa toimintaa kohtaan. Jossain kohtaa se varmasti muuttui myös ylikriittisyydeksi, ja omassa toiminnassa oli vaikea nähdä mitään hyvää ja onnistunutta. Olen myös miettinyt, haluanko arvioida omaa toimintaani ja julkaista löydökseni - tai kykenenkö pysymään riittävän neutraalina. Nikkolan (2011, 110) mukaan tämänkaltainen prosessi voi kuvata roolin muutosta osallistujasta tutkijaksi. Vaikka tutkimusprosessini on ollut pitkä ja se on välillä myös turhauttanut minua, on ajan kulumisesta ollut hyötyä. Uskon, että etäisyys on mahdollistanut tapauksen tutkimisen, sillä olen ehtinyt tarkastella omia tunteitani sekä tapausta eri näkökulmista. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kuvaamaan tapahtumat mahdollisimman rehellisesti, mitään piilottelematta.

2.5 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat siis:

- 1) Millaisia haasteita lapsijohtoisien tutkimuksen ohjaamiseen liittyy?
- 2) Miten ohjaajan toiminta ja valinnat mahdollistivat tai rajoittivat oppilaiden osallisuutta?

Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan luvuissa 5 ja 6. Koska tutkimukseni voidaan määritellä teoriaohjautuneeksi, seuraavaksi - ennen analyysia - on tarpeen esitellä tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaneet käsitteet.

3 LASTEN OSALLISUUS

Parin viime vuosikymmenen aikana on enenevässä määrin alettu tunnustaa lapset yhteiskunnallisiksi toimijoiksi, muun muassa tuotteiden ja palveluiden käyttäjiksi ja kuluttajiksi. Myös huomio lasten oikeuksia kohtaan on lisääntynyt. (Kellett 2010, 195.) Lapset nähdään itsenäisinä toimijoina, ei enää pelkästään perheen ja koulun osasina (Bucknall 2010, 3; Kellett, Forrest, Dent & Ward 2004, 329). Lapsuus tärkeänä elämänvaiheena tunnustetaan – lapset eivät ole vain keskenkasvuisia ihmisiä, joiden ainoa tehtävä on kasvaa aikuisiksi (Kellett 2005a, 5). Tämän muuttuneen asennoitumisen myötä on alettu puhua lasten *osallisuudesta*.

3.1 Lasten oikeus osallisuuteen

Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä, kunhan ne eivät loukkaa muiden oikeuksia. Lapsella on oikeus saada tietoa. (YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, artikkelit 12 ja 13.)

Yhdistyneiden kansakuntien (YK) laatiman Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lasta tulisi vähintäänkin informoida ja konsultoida liittyen hänen elämäänsä kohdistuviin päätöksiin. Suomi on ratifioinut tämän sopimuksen vuonna 1991. Sopimuksen myötä myös Suomen perustuslain (731/1999) kuudennessa pykälässä vaaditaan, että ”lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti” (Perustuslaki 731/1999, 6 §).

Monesti valta on kuitenkin aikuisella (esim. perheessä, koulussa), ja lapset ovat yhteisössään alistuneessa roolissa. Esimerkiksi koulussa lapset voivat hyvin vähäisessä määrin käyttää osallistumisoikeuttaan. Vaikka koulut voisivat parhaimmillaan toimia kansalaisvaikuttamistaitojen harjoittamispaikkana, päättävät aikuiset muun muassa ajan ja tilan käytöstä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tavasta. (Bucknall 2010, 3; Kellett ym. 2004.) Lapset eivät myöskään pääse vaikuttamaan yhteisten resurssien jakoon (Pekki & Tamminen

2002, 12). Esimerkiksi kouluihin kohdistuvista leikkauksista kuten luokkakokojen kasvattamisesta, harvemmin keskustellaan niiden kanssa, ketä leikkaukset eniten koskettavat, eli lapsia.

Pekki ja Tamminen (2002) näkevät, että lasten oikeuksia on yritetty toteuttaa lasten osallistamisen kautta. Ongelma piilee kuitenkin siinä, että osallistaminen tapahtuu hyvin pitkälti aikuisten tavoilla ja ehdoilla. Tämän takia lasten oikeus aktiiviseen osallisuuteen jää toteutumatta. Lapsilla on oikeus tulla kuulluksi itseään koskevilla asioilla. Tämä ei tarkoita, että lapsi yksin määrää asioistaan vaan vastuu päätöksenteosta ja seurauksista on edelleen aikuisella. Lasten oikeuksia tulee tarkastella lapsen etu huomioiden, ja hänen aktiiviselle osallistumiselleen tulisi löytää lapselle sopivat keinot. Lapset ovat erilaisia kuin aikuiset, mutta samanarvoisia. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsia tulee suojella, mutta esimerkiksi päätöksenteossa heidät tulee ottaa huomioon tasavertaisina. (Pekki & Tamminen 2002, 12.)

Valtasuhteet ovat iso kysymys aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsia saatetaan kyllä kuunnella, mutta valta on useimmiten aikuisilla. Aikuisten mielipiteet painavat enemmän kuin lasten. Aikuiset päättävät lasten mielipiteiden vaikuttavuudesta. Mitä tulee asioihin vaikuttamiseen, lapset ovat kovasti riippuvaisia aikuisten mielenkiinnosta heidän ajatuksiaan kohtaan. Tällä tarkoitan sitä, että pelkän kuuntelemisen sijaan lapsilla olisi todellista vaikutusvaltaa. Voidaan myös puhua lapsen *ään*en kuulemisesta. Aikuisten tulisi luoda mahdollisuudet lapselle kokeilla ja kehittää ääntään. Todellinen kuulluksi tuleminen - äänen esille saaminen - edellyttää myös reagoitua. (Kellett 2010, 196-197; Kellett ym. 2004.)

Mary Kellett (2010, 196-197) myös muistuttaa, ettei kuunteleminen ole sama asia kuin päätöksenteko yhdessä. Perinteisesti lapset on nähty kykenemättöminä osallistumaan omaan elämäänsä vaikuttavaan päätöksentekoon. Heidät on nähty kognitiivisesti ja moraalisesti liian kehittymättöminä. Heillä ei ole nähty olevan tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä. Lapsia on jopa tullut suojella heiltä itseltään. (Kellett 2010, 196-197.) Sue Bucknall (2010) referoi useita tutkimuksia, joiden mukaan lapset on haluttu nähdä ja pitää viattomina, aikuisista riippuvaisina. Kuitenkin lapset ymmärtävät ja tiedostavat jo maailmassa tapahtuvia vääryyksiä. Heillä on halu vaikuttaa asioihin. Kyse ei ole siitä, etteikö heillä olisi tähän kykyjä vaan siitä, ettei heille ole annettu mahdollisuutta. (Bucknall 2010, 3.) Kellett (mm. 2004, 2010) korostaa, että rationaalisia päätöksiä tehtäessä ikää tärkeämpi tekijä on kokemus. Ymmärrys ja älykkyykskään eivät aina ole ikään sidottuja. Lapsilla on kokemusta ja tietoa lapsuudesta. Lapset ovat asiantuntijoita aiheessa *millaista on olla lapsi*. (Kellett 2010, 196-197; Kellett ym. 2004, 330-331.)

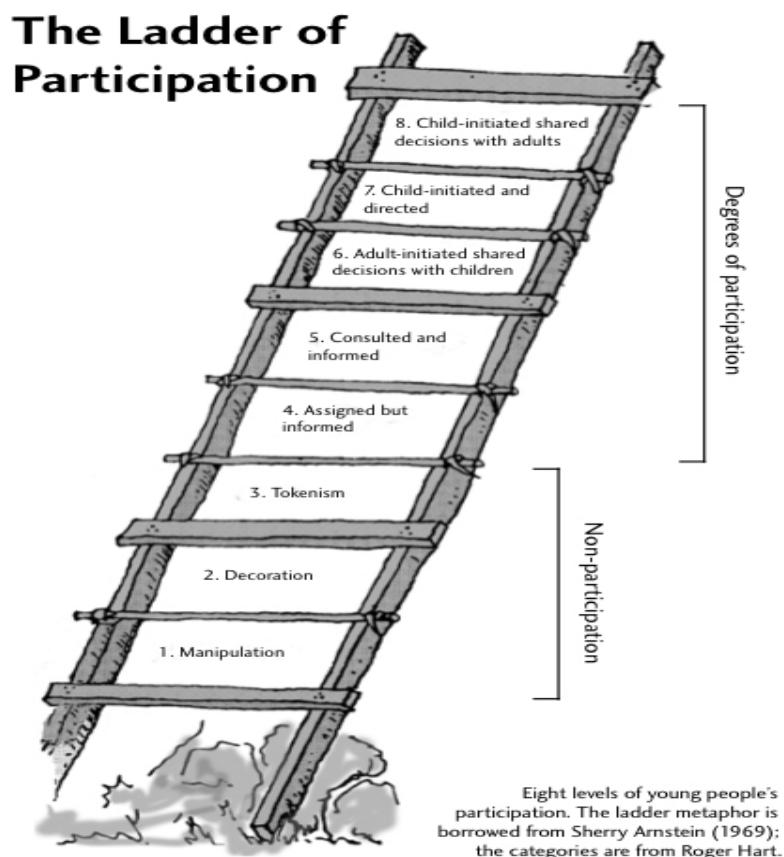
3.2 Osallisuuden määrittelyä

Osallisuutta määriteltäessä törmää moniin erilaisiin malleihin. Kyseessä ei ole yksinkertainen asia, vaan moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä käsite.

Hartin (1992) mukaan osallisuus on perustavanlaatuinen kansalaisoikeus ja demokratian edellytys. Osallisuus-käsite (*participation*) viittaa prosessiin, jossa yksilö vaikuttaa omaan elämäänsä sekä yhteisönsä asioihin. (Hart 1992, 5.)

Osallisuutta kuvataan ja määritellään monissa malleissa tikapuina tai portaina, joita kivutaan ylöspäin samalla osallisuuden lisääntyessä. Monet mallit (esim. Hart 1992) ovat ottaneet esimerkkinsä Sherry R. Arnsteinin (1968) kehittämästä kahdeksanluokkaisesta asteikosta, jonka avulla Arnstein on pyrkinyt määrittelemään kansalaisten ja julkisen organisaation valtasuhdetta.

Roger Hart on ensimmäisiä tutkijoita, joka on pyrkinyt käsitteellistämään lasten osallisuuden eri tasot. Tätä varten hän kehittänyt *Osallisuuden tikapuut* (ks. kuvio 1). Tikapuiden ensimmäisillä kolmella askelmalla lapsella on vain vähän - tai ei ollenkaan - vaikutusmahdollisuuksia. Valta on aikuisella. Kohti tikapuiden huippua noustaessa lasten osallisuus lisääntyy ja aikuisen valta vähenee. Vain tasot neljästä kahdeksaan ovat osallisuuden tasoja. Hart korostaa, ettei lapsen tarvitse koko ajan toimia korkeimmalla osallisuuden tasolla. Aktiivisuus voi vaihdella tilanteen mukaan. Tasojen käyttö riippuu lapsen kehityksestä, kyvyistä sekä kiinnostuksesta aktiivisuuteen. Tärkeää sen sijaan on tarjota lapselle mahdollisuus valita ja osallistua omien kykyjensä mukaan. (Hart 1992, 8-11.)



Kuvio 1: Roger Hartin Osallisuuden tikapuut (Hart 1992, 8).

Alla on Hartin portaikon kuvaus (ks. Hart 1992, 9-14; myös Shier 2001, 109):

1) *Manipulaatio* juontuu monesti aikuisen vähäisestä ymmärryksestä lapsen kykyjä kohtaan (lapsen aliarvioiminen). Lapset pyritään ottamaan osaksi jotakin asiaa, mutta vain vähäisellä tasolla ja lähinnä aikuisten omia tarkoituksia silmällä pitäen. Esimerkki: Lapsia pyydetään 'neuvonantajiksi' jossain heitä koskevassa asiassa. Ajatuksia käytetään, mutta lapsille ei kerrota miten. Pahimmillaan aikuiset saavat asiasta kunnian.

2) *Koristaminen* tarkoittaa lasten 'käyttämistä' jonkin asian puolesta. Esimerkiksi: Lapset esiintymässä jossain tilaisuudessa ymmärtämättä tilannetta ja ilman vaikutusvaltaa. Heidät on houkuteltu sinne jonkin mukavan 'porkkanan' avulla.

3) *Tokenismin* tasolla lapsia kuullaan näennäisesti. He eivät valitse aihetta tai kommunikointitapaa, eikä heille anneta mahdollisuutta muodostaa omaa mielipidettä.

4) Lapset ovat mukana vapaaehtoisesti ja heidän näkemyksiään arvostetaan. Lapset ymmärtävät, missä ovat mukana, miksi ja kenen toimesta. Päätävä on edelleen aikuisella.

5) Aikuiset suunnittelevat ja toteuttavat projektin, mutta lapsia konsultoidaan ja informoidaan. Heidän mielipiteensä otetaan tosissaan ja niillä on vaikutusta.

6) Projektit ovat aikuisten alulle laittamia, mutta päätöksenteko on jaettu lasten kanssa.

7) Lapsi laittaa alulle ja toteuttaa toimintaa. Aikuinen toimii tukena.

8) Lapsi toimii aloitteentekijänä ja johtaa toimintaa. Aikuisilta pyydetään apua päätöksentekovaiheessa. Lapset ja aikuiset ovat tasavertaisia.

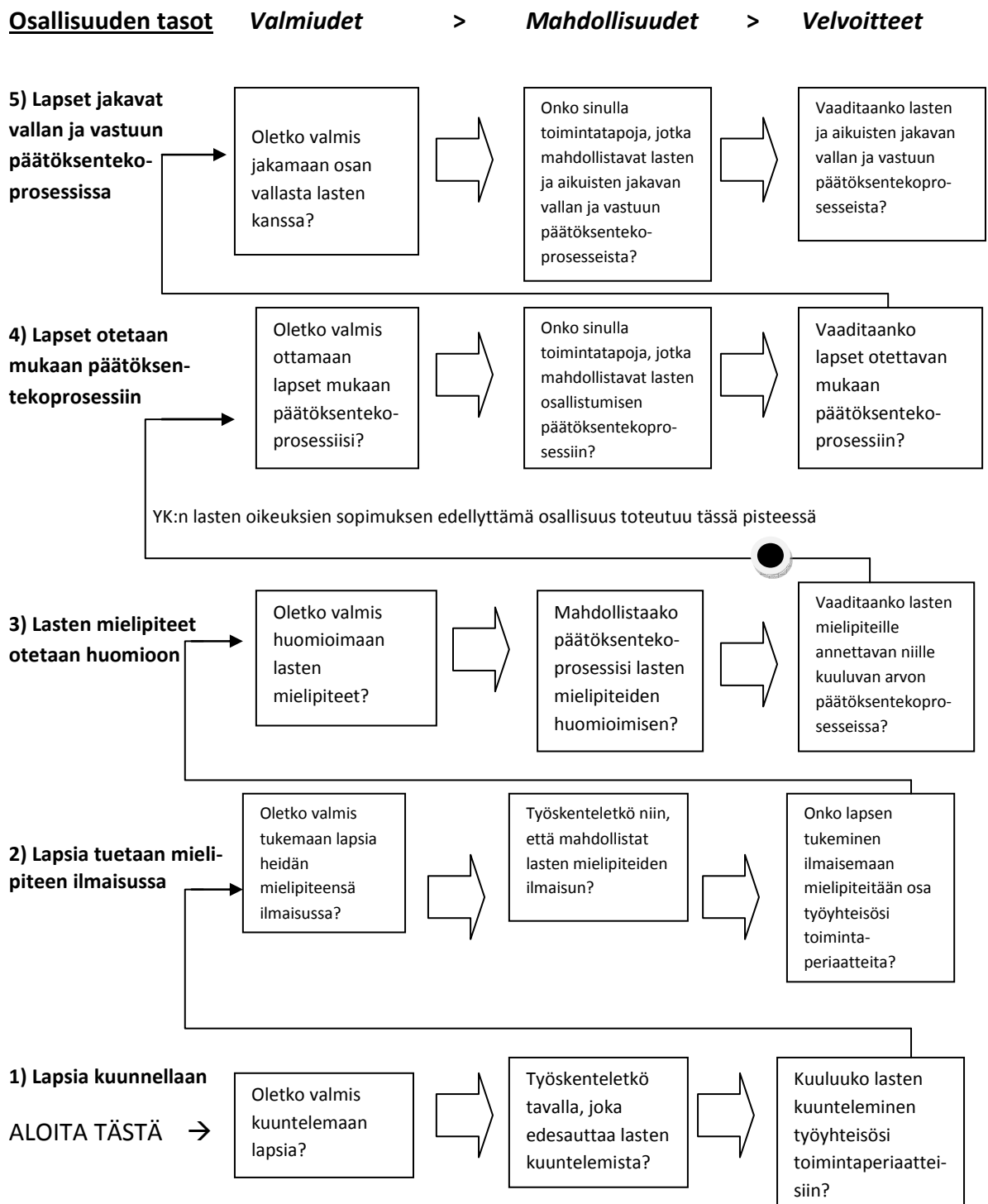
Hartin (1992) mukaan osallisuuden toteutuminen edellyttää neljää asiaa: Lapset ymmärtävät projektin tarkoituksen. He tietävät, kuka tekee päätökset heidän osallistumisestaan. Heidän roolinsa on tarkoituksenmukainen. He ovat projektissa mukana vapaaehtoisesti. Lapsen osallisuuden taso riippuu pitkälti siitä, kuinka paljon hänellä on tietoa osallisuuteen liittyvästä toiminnasta. Lapsi ei ole osallinen, ellei hänellä ole käsitystä siitä, mihin hän on osallistumassa.

Nigel Thomas (2000) korostaa lapsen osallisuutta arvioitaessa lapsen kokemuksen omasta osallisuudestaan olevan kaikkein tärkein tekijä. Hän haluaa huomioidavan lasten yksilöllisyyden. Toiset lapset tarvitsevat enemmän tukea ja rohkaisua itsensä ilmaisuun, toiset ilmaisevat rohkeammin mielipiteensä tarvittavan informaation saatuaan. Thomasin mukaan Hartin (1992) mallin ongelma on sen pyrkimys selittää osallisuutta liian yksiselitteisesti ja arvottaen. Thomas kysyy, voimmeko arvioida, kumpi oppilaista on korkeammalla askelmalla osallisuuden tikapuulla: lapsi, joka osallistuu kokoukseen vastentahtoisesti, mutta on kokouksessa hyvin aktiivinen; vai lapsi, joka osallistuu mielellään, mutta ei sano mitään koko kokouksen aikana? (Thomas 2000, 174-175.)

Harry Shier (2001) puolestaan nostaa aikuisten roolin keskeiseksi tekijäksi lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Hän korostaa yhteistyötä, jota voidaan verrata Lev Vygotskyn (1982) lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan ja erityisesti *scaffolding*-käsitteeseen. Aikuinen siis haastaa lasta toimimaan oman potentiaalinsa tasolla, jolle lapsi ei yksin yltäisi.

Shierin mallissa (kuvio 2) osallisuuden tasoja on viisi: 1) Aikuinen kuuntelee lasta. 2) Lapsia rohkaistaan ja tuetaan mielipiteen kertomisessa. 3) Lasten mielipiteet otetaan huomioon. Jos ei olla toimittu lapsen mielipiteen suunnassa, selvitetään lapselle miksi ei. Vasta tällä tasolla toimitaan Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) mukaan. 4) Lapsia ei enää ainoastaan konsultoida vaan osa vallasta luovutetaan lapselle, ja hänet otetaan mukaan päätöksentekoon. Aikuisella on kuitenkin edelleen vastuu päätöksistä. 5) Myös lapsilla on valtaa ja vastuuta päätöksistä. Aikuisen tulee kuitenkin arvioida, kuinka kykenevä lapsi on tällaiseen vastuuseen. Lasta ei saa pakottaa, eikä hänelle saa 'sysätä' liikaa vastuuta.

Aikuisten toimintaa jokaisella tasolla arvioidaan *valmiuksien (openings)*, *mahdollisuuksien (opportunities)* ja *velvoitteiden (obligations)* mukaan. Eli haluaako aikuinen toimia kyseisellä tasolla (esim. kuunnella tai jakaa vastuuta lapsen kanssa)? Millaiset resurssit, tiedot ja taidot organisaatiolla tai yksilöllä on (esim. riittääkö aika kuuntelemiseen)? Mitä sopimukset ja toimintatavat velvoittavat (esim. LOS velvoittaa ottamaan lapsen mielipiteen huomioon)?. (Shier 2001, 110-115.) Voi siis olla, että aikuinen haluaisi toimia osallistavalla tavalla, mutta tähän ei esimerkiksi organisaation puolesta ole mahdollisuutta tai henkilön taidot eivät riitä toteutukseen.



Kuvio 2: Harry Shier Pathways to Participation (Shier 2001, 111), käänös Niina Sinisilta

Nousiaisen ja Piekkarin (2007) mukaan Suomen kouluissa hyvin yleinen käytäntö on se, että oppilaat sopeutuvat valmiisiin suunnitelmiin. Oppilaat eivät tällöin ole osallisia. Nousiainen ja Piekkari epäilevät, etteivät oppilaat välttämättä osaa kaivata osallisuutta, koska ovat tottuneet passiiviseen rooliin

koulussa. Koulun toimintatavat saattavat tuntua itsestäänselviltä eikä niitä kyseenalaisteta, vaikka ne eivät mielekkäiltä tuntuisikaan. Passiivinen rooli voi tuntua jopa turvalliselta. (Nousiainen & Piekkari 2007, 22-25.)

Hartin (1992) mukaan yhteisön jäsenten osallisuutta voidaan pitää kansakunnan demokratian mittarina. Itseluottamus ja kompetenssi osallistua saavutetaan asteittain harjoittelemalla. Nämä taidot (vastuuntuntoisuus jne.) eivät vain 'tupsahda' yhtäkkiä, eivätkä ainakaan harjaannu demokratiasta luennoimalla. Tarvitaan käytännön toimia. Tämän takia jo lapsille tulisi suoda mahdollisuuksia osallistua ja harjoittaa osallistumisen taitoja. Lapsia ei tarvitse suojella vastuunotolta. (Hart 1992, 4-5.) Koulu olisikin paras paikka harjoitella demokratiaa, tulisihan koulun mallintaa oppilaille yhteiskunnan käytäntöjä (Nousiainen & Piekkari 2007, 22). Vaikka Lapsen oikeuksien sopimus toteutuu jo silloin, kun lapsen mielipide otetaan huomioon lasta koskevissa asioissa, lapsen päätöksentekoon mukaan ottaminen vahvistaa lapsen itsetuntoa, empaattisuutta ja vastuullisuutta samalla kun se luo vahvaa pohjaa kansalaisuudelle ja demokratialle (Shier 2001, 114).

Osallisuuden käsitteen yhteydessä voidaan puhua myös *toimijuudesta*. Toimijuus liittyy identiteetin muodostumiseen (kuka olen/ haluan olla), ja kehittyy osallistumisen kautta. Se näyttäytyy haluna aktiiviseen toimintaan ja kokemiseen passiivisen vastaanottamisen sijaan - asiat eivät vain tapahtu, vaan niihin voi itse vaikuttaa. Toimijuus on osallisuutta, aloitteellisuutta sekä vastuullisuutta ja kehittyy vuorovaikutuksessa. Se lisää pystyvyyden ja hallinnan tunnetta, mikä on hyvin tärkeä syrjäytymistä ehkäisevä tekijä. Toimijuuteen liittyy myös itsestään selvinä pidettyjen asioiden kyseenalaistaminen sekä uuden luominen. Toimijuuden kehittymistä voidaan tukea tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia esittää mielipiteitä ja vaikuttaa asioihin sekä tehdä päätöksiä. Tällöin lapsen asema muuttuu objektista subjektiksi. (Kumpulainen ym. 2010, 23-27.) Esimerkiksi koulussa toimijuutta voidaan tukea osallistavalla pedagogiikalla, jolloin siirrytään pois opettajakeskeisestä lähestymistavasta ja tuetaan oppilaiden aktiivisuutta ajattelijoina ja toimijoina. Asiantuntijuutta jaetaan ja opettaja-oppilas -suhde muuttuu tasavertaisemmaksi. Aktiivisuus ja motivaatio lisääntyy, mikäli oppilaat saavat itse mahdollisuuden tuottaa tietoa ja vaikuttaa opetussisältöihin. Toimijuuden kehittymisen kannalta on tärkeää, ettei tietoon suhtauduta vain 'annettuina' faktoina ja yksinkertaistaen, vaan ennemmin tutkien ja kyseenalaistaen. (emt., 30, 51-52.)

Seuraavassa luvussa kerronkin lapsijohtoisesta tutkimuksesta mahdollisuutena edistää oppilaiden osallisuutta esimerkiksi koulussa.

4 LAPSET TUTKIJOINA - OBJEKTISTA SUBJEKTIKSI

Tutkimuskentällä lapsien rooli on perinteisesti ollut toimia tutkimuksen kohteina eli objekteina. Aikuiset ovat esimerkiksi halunneet selvittää lasten kokemuksia ja ymmärtää lapsuutta paremmin. Ongelma kuitenkin piilee siinä, että aikuiset yrittävät ymmärtää lasten maailmaa omista lähtökohdistaan käsin. Aikuisen tekemä tutkimus on aikuisen kokemusten värittämä. Näkökulma juontuu aikuisten maailmasta ja heillä on omat "suodattimensa" mukana. Todellisuudessa kuitenkin lapsen ääni saattaa silti jäädä kuulematta - huolimatta siitä, että lapsi on ollut tutkimuskohteena. (Kellett 2005a, 5; Kellett ym. 2004, 329.) Lasten passiivista asemaa tutkimusten saralla on alettu kyseenalaistaa.

Lapsilla on erilainen tarttumapinta lapsuuteen ja sen ilmiöiden tutkimiseen. Heidän pohtimansa ongelmat ja esittämensä kysymykset poikkeavat aikuisten tavoista ajatella. Lapsia kiinnostavat tutkimusaiheet kumpuavat yleensä suoraan lasten kokemuksista ja näkökulmista. Heillä on sisäpiirin tietoa lapsuuden koukeroista, he ovat oman elämänsä eksperttejä. Aikuiset eivät voi saavuttaa sitä tiedon rikkautta, joka on luontaista lasten ymmärryksessä heidän maailmastaan ja 'alokulttuuristaan'. (Kellett 2005a, 7-8, 16-17; Kellett ym. 2004, 331.) Toki aikuistutkijoillakin on kokemus siitä, millaista on ollut olla lapsi. Nämä kokemukset ovat kuitenkin muistoja, jotka ovat mahdollisesti sävyttyneet (vrt. *aika kultaa muistot*). Lisäksi aikuiset ovat matkan varrella saaneet kannettavakseen erilaista 'painolastia', eivätkä näin ollen enää täysin pysty asettumaan lapsen asemaan. Todennäköisesti heidän lapsuutensa maailma on ollut myös täysin erilainen kuin nykylasten. (Kellett 2005a, 7.)

Lasten lähtökohdat osallistua ja toteuttaa lapsiin kohdistuvaa tutkimusta ovat erilaiset kuin aikuisten, sillä: 1) Valtasuhteista ja sukupolvien välisestä 'kuilusta' johtuen lapset saavat vertaisiltaan erilasta tietoa kuin aikuiset. 2) Lapset tuovat tutkimukseen aidon lapsen näkökulman. 3) Lasten omien tutkimuksien leviäminen edesauttaa lapsen äänen kuulemista. 4) Aktiivisena tutkijana toimiminen on voimaannuttava prosessi, mikä johtaa lisääntyneeseen itseluottamukseen ja kohonneeseen itsetuntoon. Tämä taas voi

lisätä aktiivisuutta muissa heidän elämäänsä vaikuttavissa asioissa. (Kellett 2010, 197.)

Lapsitutkimuksen kentällä onkin pikkuhiljaa alkanut tapahtua muutosta tutkimusmetodiikan suhteen. Perinteisesti lapset ovat olleet tutkimuksen objekteina osallistumatta tutkimukseen sen enempää. Aikuinen tutkija on esimerkiksi observoinut tai haastatellut lapsia, mutta analysoinut aineiston itse sen enempää tutkittaviaan konsultoimatta. Tästä asetelmasta on siirrytty tekemään tutkimusta lasten kanssa, jolloin lapset ovat osallistuneet tutkimuksen tekoon enemmän. Viimeisin suuntaus on ollut lasten tekemä tutkimus, jolloin aikuisen rooli on pyritty minimoimaan. Lapsista on siis pikkuhiljaa tullut objektien sijaan subjekteja.

4.1 Lapset kansatutkijoina – vai aktiivisina tutkijoina?

Lapsen oikeuksien sopimuksen myötä lapsen äänen kuuntelemisesta on tullut tärkeä ideologia monilla tahoilla. Lapsia on kutsuttu komiteoihin ja kokouksiin kuultaviksi (Burton 2010, 92; Kellett ym. 2004, 332), ja pyritty ymmärtämään ilmiöitä enemmän lasten näkökulmasta. Tutkimuksista on pyritty tekemään lapsikeskeisiä, ja esimerkiksi tutkimusmetodeja on pyritty muuttamaan lapsille sopiviksi (mm. piirroukset, valokuvat & tarinat kyselylomakkeiden ohella tai sijaan). Esimerkiksi Barkerin ja Wellerin (2003) tutkimuksissa lapsia oli konsultoitu tutkimusmetodien valinnassa. Lapsikeskeisen tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä tutkittavien tarpeiden ja kokemusten kuuntelemista ja ymmärtämistä.

Lasten osallistuminen aineistonkeruuseen ei kuitenkaan riitä tekemään tutkimuksesta osallistavaa. Hartin (1992) mukaan lasten osallisuus tutkimuksessa edellyttää heidän mukanaoloaan tutkimuksen analyysi- ja reflektointivaiheessa (emt., 15). Barkerin ja Wellerin (2003) tutkimuksissa ilmeni, että aikuiset voivat tulkita lasten tarkoituksiperät analyysivaiheessa aivan toisin kuin on tarkoitettu, omista lähtökohdistaan käsin (emt., 42-43).

Kellettin (mm. 2005a; 2011) mukaan lasten osallisuus tutkimuskentällä on edelleen pitkälti tokenismin tasolla. Vaikka heitä on pyritty osallistamaan tutkimuksiin, on heitä monesti käytetty vain aineistonkeruuvaiheessa ja muuten suljettu tutkimuksesta pois. (emt. 2011, 208.) Monet osallistaviksi tarkoitettut tutkimukset ovat olleet hyvin aikuisjohtoisia, muun muassa täysin aikuisten suunnitteleamia. Aikuiset muotoilevat tutkimuskysymykset ja tutkimuslomakkeet sekä tulkitsevat tutkimustulokset (Kellett ym. 2004, 329; ks. myös Hunleth 2011). Tietoa kerätään lapsilta lapsien avulla. Valta on siis edelleen ollut aikuisella. Lapset ovat osallistuneet tutkimuksen tekoon näennäisesti.

Harvinaista ja epätavallista on ollut se, että lapset pistäisivät alulle ja veisivät tutkimusprojektia eteenpäin itsenäisesti. Lapsikeskeisen tutkimuksen sijaan voidaan puhua lapsijohtoisesta tutkimuksesta – lapsista aktiivisina tutkijoina (*children as active researchers*). Tutkijat ovat epäilleet lasten kykyjä;

lapsilla ei nähdä olevan tutkijan välineitä ja taitoja, jotta he voisivat suunnitella omat tutkimuksensa. (Kellett ym. 2004, 332.) Kellett (2004, 332; 2010, 198) muistuttaa, etteivät tutkijan taidot ilmaannu automaattisesti aikuisuuden myötä. Jokainen tutkija on joutunut läpikäymään jonkinlaisen koulutuksen, jossa kartuttaa tutkimuksen tekoon tarvittavia tietoja ja taitoja. Myös Jeager ja Zsolnai (2005) korostavat, ettei tutkimuksen teon tarvitse olla suppean joukon toimintaa, vaan asianmukaisella koulutuksella ja opastuksella myös lapset ja nuoret kykenevät siihen.

Perusteellinen tutkijan koulutus siirtää vallan lapsille ja antaa heille mahdollisuuden omien tutkimusagendojensa toteuttamiseen. Lapset toimivat aikuisten tukemina, eivät johdettuina. Näin mahdollistetaan heidän tutkivan aiheita, jotka he itse määrittävät tärkeiksi. Tämä tuottaa tietoa minimaalisilla aikuissuodattimilla ja antaa äänen lasten sisäpiirin näkemyksille. (Kellett 2010, 201; Kellett ym. 2004, 332.) Jotta tutkimus olisi mahdollisimman lapsijohtoista, tulee varmistaa, että lapsi saa tarvitsemansa tuen. Hän päättää kuitenkin itse tutkimukseensa liittyvistä asioista. Lapsi muotoilee itse oman tutkimusongelmansa sen pohjalta, mikä häntä kiinnostaa. Hän suunnittelee tutkimuksensa sekä aineiston keruumenetelmänsä. Lapsi analysoi ja tulkitsee aineistonsa sekä raportoi tulokset. Aikuinen toimii apuna, mutta ei 'manipuloi' tutkimusta omilla tulkinnoillaan. (Kellett 2005a, 19.) Lapsijohtoisesta tutkimuksesta kertovassa kirjallisuudessa aikuisesta toimijasta käytetään muun muassa termejä *adult supporter*, *adult helper* (Kellett 2010; 2011) tai *facilitator* (Bucknall 2009; Burton ym. 2010). Aikuisiin viitataan siis ohjaajien sijaan tukijoina, auttajina tai mahdollistajina. Varsinaisen ohjaamisen sijaan aikuisen tehtävä on siis enemmän toimia taka-alalla. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin itsestäni termiä ohjaaja ja toimintaani kutsun ohjaamiseksi.

4.2 Lasten tutkimusprojektien hyötyjä

Lasten asettumista tutkijoiden asemaan voidaan tarkastella kahdesta lähestymiskulmasta: Toisaalta se on tapa tuottaa tietoa eli lisätä ymmärrystä lapsuudesta autenttisesta näkökulmasta käsin (Kellett 2011, 216). Toinen tärkeä päämäärä on lasten osallisuus ja tämän kautta mahdollisesti syntyvä voimaantuminen³.

Jeagerin ja Zsolnain (2005) mukaan lasten tutkimusprojektien päämäärät voidaan luokitella joko kasvatuksellisiin tai ei-kasvatuksellisiin. Jälkimmäiseen lukeutuvat tutkimukset, joissa lapset toimivat kansatutkijoina tarjoten näin varsinaisille (aikuis)tutkijoille kallisarvoista sisäpiiritietoa tutkimuskohteesta.

³ Voimaantuminen eli valtautuminen (empowerment) on ihmisestä itsestään lähtevä henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jossa yksilön usko omiin kykyihinsä kasvaa. Kyseessä on sisäinen voimantunne. Voimaantunut henkilö on löytänyt omat voimavaransa ja ottaa 'ohjat omiin käsiinsä' koskien omaa elämäänsä. Voimaantuminen myös vaikuttaa sitoutumiseen. (Siitonen 1999.)

Näkisin, että ei-kasvatuksellisessa tutkimustoiminnassa tärkein päämäärä on lopputulos eli tutkimuksesta saatava tieto. Sen sijaan kasvatuksellisessa tutkimustoiminnassa tärkeintä on lapsitutkijan läpikäymä prosessi (osallisuus ja mahdollinen voimaantuminen), ei niinkään huippuluokan tutkimus. Kasvatuksellista tutkimustoimintaa tukevat perustelut Jeager ja Zsolnai jakavat kahteen kategoriaan: instrumentaalisiin ja progressiivisiin. *Instrumentaaliset syyt* koskevat hyötyjä yhteiskunnan näkökulmasta: tulevaisuuden tutkijoiden kouluttaminen, tieteen ja tieteellisen tutkimuksen ymmärryksen kehittäminen laajemmin, luovuuden ja luomisen arvostuksen koheneminen sekä lasten osallisuuden lisääminen aikuisjohtoisessa yhteiskunnassa. Lisäksi näkisin, että yhteiskunta hyötyy voimaantuneista kansalaisista, jotka ottavat vastuun omasta elämästään. *Progressiivisiin syihin* luetaan hyödyt, jotka syntyvät lapsen näkökulmasta: muun muassa henkilökohtainen kehitys monilla osa-alueilla (kognitiivinen, sosiaalinen, lisääntynyt itsearvostus). Progressiiviset syyt voidaan erottaa vielä kahdeksi osa-alueeksi: 1) Hoivaava näkökulma eli halutaan tarjota ympäristö, jossa lapsi voi kehittyä luonnollisesti. 2) Vygotskilaisen näkemyksen mukaan pyritään maksimaaliseen lapsen kykyjen kehittymiseen. (emt., 178-179.)

Lasten kokemukset omista tutkimusprojekteista ovat olleet kannustavia. Ennen kaikkea he ovat kokeneet itseluottamuksensa kohonneen. Heidän tutkimuksensa ovat tulleet kuulluiksi ja arvostetuiksi, mikä on lisännyt heidän käsitystään henkilökohtaisesta arvostaan. Lisäksi kokemus on luonut uskoa lapsuudesta tärkeänä elämänvaiheena ja heidän vaikuttamismahdollisuuksistaan. Skeptinen, kriittinen ja analyyttinen ajattelu on kehittynyt. Tutkimusetiikan koulutuksella on ollut siirtovaikutus muuhun elämään, ja kyky ymmärtää muita ihmisiä on myös lisääntynyt. Tutkimuksen raportointi ja suullinen esittäminen kehittivät kommunikointitaitoja. Ylipäätään osallisuus leviää muillekin elämän alueille – lapsista tulee oman elämänsä toimijoita. (Kellett 2010, 201-202.) Jeager ja Zsolnai (2005, 178-179) lisäävät tähän hyötyjen listaan vielä kognitiivisen ja metakognitiivisen kehityksen, itsereflektion ja -kontrollin lisääntymisen, kehittyneet organisointi- ja hallintataidot sekä kohentuneen asenteen oppimista kohtaan.

4.3 Lapset aktiivisina tutkijoina -toimintamalleja

Mary Kellett, joka on Iso-Britanniassa vaikuttavan lasten tutkimuskeskuksen (*Children's Research Centre, CRC*) perustaja, on ollut varsinainen uranuurtaja muuttaessa asenteita lapsijohtoista tutkimustoimintaa kohtaan. CRC on ensimmäinen tutkimuskeskus, jossa keskitytään nimenomaan tutkimukseen lasten ja nuorten toimesta: heidän kouluttamiseensa ja heidän tutkimuksiensa tukemiseen. Kellett on kirjoittanut aiheesta lukuisia artikkeleita (mm. 2003, 2004, 2005, 2006, 2010, 2011) sekä oppaan *How to develop children as researchers*. Hän on kyseenalaistanut voimakkaasti lapsijohtoiselle tutkimukselle asetettuja esteitä ja pyrkinyt kehittämään toimivia toimintatapoja tässä osallistavassa

menetelmässä. Seuraavaksi kerron hänen ja muiden tutkijoiden kokemuksista, jotka toimivat hyvänä vertailupohjana suhteessa omaan tutkimukseeni.

Pitkittäistutkimuksen muodossa toteutetussa toimintatutkimuksessaan Kellett tutki lasten tutkimusprojekteja useammassa jaksossa. Ensimmäisessä jaksossa ja pilottitutkimuksessaan Kellett työskenteli seitsemän lahjakkaaksi luokitellun 10-vuotiaan kanssa (ks. Kellett 2003; 2005a; Kellett ym. 2004). Toiminta tapahtui tutkimuskerhon muodossa 20 viikon ajan. Joka viikko tutkimukseen käytettiin reilu tunti aikaa. Ensimmäiset kuusi viikkoa koostuivat tutkimuksen tekoon tarvittavien tietojen ja taitojen opetuksesta – sisältäen interaktiivisia pelejä ja muuta toimintaa. Opetussessioihin kuului tutkimisen luonteeseen, laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen, tutkimusmetodeihin sekä raportointiin tutustumista. Seuraavien 14 viikon aikana lapset tekivät omat tutkimuksensa Kellettin tukemina. Tutkimuksia oli yhteensä neljä, sillä kuusi lapsista muodostivat tutkimusparit. (Kellett 2003; 2005a; Kellett ym. 2004.)

Toiseen tutkimusjaksoon osallistui 18 lasta viidestä eri koulusta. Tutkijavalmennus tapahtui oppituntien aikana. Ensimmäinen vaihe sujui hyvin, mutta itse tutkimusvaiheessa Kellett koki hankalaksi lasten tukemisen, sillä tutkijat olivat hajaantuneet eri paikkoihin. Lisäksi koulut pyrkivät vaikuttamaan lasten tutkimusaiheisiin ja oppimistuloksiin, mikä vähensi lasten motivaatiota. (Kellett 2005a, 15-16.) Tästä syystä seuraava tutkimusjakso sijoittuikin kouluympäristön ulkopuolelle, ja Kellett perusti Avoimen yliopiston Lasten tutkimuskeskuksen (CRC, www.open.ac.uk/researchprojects/childrens-research-centre). Tällä kertaa mukana oli kaksi 16 lapsen ryhmää: ensimmäinen koostui 12-vuotiaista, kahdeksan eri koulun oppilaasta, toisessa ryhmässä olivat 10-11 -vuotiaat. Kellettin lisäksi lapsia tukemassa oli muuta yliopiston henkilökuntaa. Vapaa-ajalla tapahtuva tutkimustoiminta sisälsi omat haasteensa: lapset olivat väsyneitä koulupäivän jälkeen, muu vapaa-ajan toiminta houkutteli enemmän tai kuljetuksien kanssa oli ongelmia. Tämän takia muutama toimintaan osallistunut lapsi jäi pois.

Näiden tutkimusjaksojen myötä syntyi Kellettin *How to develop children as researchers* -opas (2005b), joka soveltuu hyödynnettäväksi niin tutkimuskerhotoiminnassa kuin koulussakin toteutettavaan tutkimusprosessiin 10-14 -vuotiaiden kanssa. Opas koostuu neljäosaisesta tutkijavalmennuksesta, jonka tavoitteena on varustaa lapset tutkimustaidoilla ja -ymmärryksellä, jotta he voisivat suunnitella ja toteuttaa omat tutkimuksensa täysin omasta näkökulmastaan. Kun lapset oppivat tutkimusprosessiin liittyvät ydinasiat, he pystyvät alusta alkaen tekemään valintoja oman tutkimuksensa suhteen. Harjoitteet ovat toiminnallisia ja interaktiivisia. Tutkijavalmennuksen sisällöt liittyvät tutkimuksen suunnitteluun, aineiston keräämiseen, aineiston analyysiin sekä tutkimuksen raportointiin ja julkaisemiseen. Suunnittelujakson aikana tutustutaan siihen, mitä tutkimus on, mikä on tutkimuksen ja totuuden suhde, millaisia tutkimuksia on, muiden ihmisten tekemiin tutkimuksiin sekä tutkimusetiikkaan. Aineistonkeruutekniikoista tarkastellaan muun muassa observointi-, haastattelu- ja kyselylomaketekniikoita. Aineistonanalyysissä opetellaan sekä laadullisen että määrällisen aineiston käsittelyä. Viimeiseen

osioon sisältyy niin raportin kirjoittamiseen liittyviä asioita kuin myös esittämistaitojen opettelua ja oikean yleisön kohdentamista. (Kellett 2005b.)

Oppaan lisäksi CRC:n kymmenen vuoden kokemus lasten tutkimustoiminnan tukemisesta on synnyttänyt neljä erilaista mallia lasten tutkijan koulutuksen toteuttamiseen. Nämä mallit on suunniteltu ottamaan huomioon erilaiset aikaan liittyvät haasteet ja rajoitukset. Ensimmäisessä mallissa valmennus tapahtuu kerran viikossa kerhotoimintana, jonka jälkeen lapset saavat tukea oman tutkimuksensa toteuttamisessa. Tutkiminen tosin tapahtuu lasten omalla ajalla, mikä vaatii vahvaa sitoutumista. Toisessa mallissa tutkimus tapahtuu koulussa, pienissä ryhmissä, oppituntien aikana. Kellettin (2011, 209) mukaan vaarana on kuitenkin se, että opettajat ryhtyvät liian ohjaileviksi, sillä kouluympäristössä halutaan saada aikaan sopivia oppimistuloksia. Kolmannessa mallissa (joka on todettu tehokkaimmaksi) valmennus jaetaan kolmeen osioon, joista jokaiseen käytetään yksi pajaräpäivä. Pajojen välissä oppilaat toteuttavat omaa tutkimustansa pajassa opitun perusteella. Ensimmäisen pajaräpäivän jälkeen he keräävät tutkimusaineistonsa, toisen päpäivän jälkeen tekevät aineiston analyysin ja kolmannen jälkeen vuorossa on raportointi. Neljäs malli toteuttaa tutkimusprojektin intensiivisenä - esimerkiksi kahden viikon - jaksona. Tutkimusprojektien välillä kesto ja intensiivisyys siis vaihtelevat hyvinkin suuresti. (Kellett 2011.)

Siinä missä Kellett koki koulut haastavana toimintaympäristönä lapsijohtoisen tutkimuksen toteutukselle, ajattelevat Burton ym. (2010) koulujen olevan ihanteellisia paikkoja edistää lasten osallistumista tutkimuksen tekoön. Heidän tutkimuksessaan kaksi kasvatuspsykologia työskenteli kahdessa 5.luokassa yhteistyössä luokanopettajan ja kouluavustajan kanssa tavoitteenaan helpottaa lapsijohtoista tutkimusta ja lasten osallisuutta. Tutkimusprojekti tapahtui yhden lukukauden aikana oppitunneilla ja siihen osallistui koko luokka. Myös heillä tutkimusprojektiin kuului alkuun valmennusosuus erilaisista aineistonkeruumenetelmistä sekä aineiston analyysitavoista. Valmennusvaiheessa kasvatuspsykologien rooli oli opettajajohtoisempi, kun itse tutkimuksen toteutuksen vaiheessa he pystyivät toimimaan ennemmin oppilaiden tukena. (Burton ym. 2010.)

Tässä siis muutama erilainen esimerkki siitä, miten lapsijohtoista tutkimusta on toteutettu aiemmin. Seuraavassa luvussa tulen kertomaan koulussa toteuttamani lapsijohtoisen tutkimusprojektin kulusta.

5 KENTÄLLE KOKEILEMAAN - KOKEMUKSIA LAPSIJOHTOISESTA TUTKIMUKSESTA

Seuraavaksi kerron keväällä 2012 toteuttamastani tutkimusprojektista. Tässä luvussa kuvaan tutkimusprojektin toteutuksen ja etenemisen. Käsittelen tapahtumia ohjaajan näkökulmasta ja tuon esiin kokemani ohjaukselliset haasteet. Samalla pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli *millaisia haasteita lapsijohtoisen tutkimuksen ohjaamiseen liittyy.*

Luvun 5.1 pysyttäydyn melko puhtaassa projektin etenemisen kuvaamisessa. Luvussa 5.2 kuvaan erään tutkijaparin tutkimusprosessin. Olen valinnut kyseisen parin sen vuoksi, että koin heidän kohdallaan tutkimuksen ohjaamisen erityisen haasteellisen⁴. Luvussa 5.3 syvennän ohjaamiseen liittyneistä haasteista ja tuntemuksistani kertomista lisäten mukaan joitain kohtia päiväkirjastani. Näen tämän tarpeellisenä kuvattaessa projektia ohjaajan näkökulmasta – varsinkin, kun ohjaamiseen liittyvät haasteet herättivät ajoittain voimakkaitakin tunteita minussa.

5.1 Tutkimusprojektin toteutus ja eteneminen

Kuten luvussa 4.3 kuvailin, lapsijohtoista tutkimusta on toteutettu monin eri tavoin. Sitä on kokeiltu niin koulussa kuin kerhotoimintana, lisäksi tutkimusprosessin ajallisessa pituudessa on ollut eroja. Myös lapsitutkijoiden vapaaehtoisuuden aste osallistumisessa on vaihdellut: osa projekteista on toteutettu koko luokalle (esim. Burton ym. 2010; Cox & Robinson-Pant 2010; Springate & Lindridge 2010); osassa on ollut mukana vain pienempi, valikoitunut joukko, esimerkiksi lahjakkaiksi luokitellut oppilaat (esim. Kellett 2003; 2005a).

⁴ Kuvaukset muiden tutkijaparien tutkimuksista ja työskentelystä olen lisännyt liitteeksi tämän raportin loppuun (liite 1). Niistä lukija voi lukea muun muassa, mitä oppilaat ovat tutkineet ja miten.

Alla kuvailemani tutkimusprojektin suunnittelussa olen käyttänyt apunani Mary Kellettin tutkimuksia, mutta olen myös päätynyt osittain erilaisiin ratkaisuihin tavoitteenani kokeilla työskentelyn toimivuutta kouluolosuhteissa. Lisäksi käytettävissä oleva aika määritteli valintojani.

Tutkimusprojektissa lähtökohtana oli herättää oppilaiden tutkimusintressi ja tarjota oppilaille mahdollisuus tutkia heitä itseään kiinnostavia aiheita. Lasten sitoutumisen ja mielenkiinnon säilymisen kannalta tärkeä tekijä on valinnanvapaus. Olisi siis tärkeä antaa lasten tehdä tutkimuksiinsa kohdistuvat päätökset esimerkiksi työskentelytavoista. Bucknallin (2009; 2010) tutkimuksessa ratkaiseva asia motivaation kannalta oli se, että lapset saivat mahdollisuuden tutkia aiheita, jotka kiinnostivat heitä itseään. Tämä oli myös minulle tärkeä päämäärä. Lisäksi Bucknallin tutkimuksen lapset pitivät siitä, että saivat itse olla asiantuntijoita. Asetelma oli eri kuin perinteisesti koulussa, jolloin yleensä opettajalla on hallussaan oikea vastaus. (Bucknall 2010, 9-11.)

Ajattelin kuitenkin jonkinlaisen rajaamisen välttämättömäksi, sillä jos valinnanvaraa on liikaa, voi oppilaiden olla todella haastavaa keksiä itselleen tutkimuskohdetta. Liika vapaus aiheen valinnan suhteen voi myös alkaa estämään joidenkin lasten sitoutumista tutkimuksen tekoon (Bucknall 2010, 11). Aikuisen tulee kuitenkin olla äärimmäisen tarkkana auttaessaan aiheen valinnassa, ettei lapsen omistajuus tutkimuksesta kärsi. Toiseksi, jos oppilaiden tutkimusongelmat ovat kovin laajalta alueelta, saattaa tutkimuksien tukeminen käydä turhan haastavaksi aloittelevalle noviisille. Kylän tutkimushanke vaikutti osaltaan siihen, että päädyin rajaamaan tutkimusaiheet koskemaan kylää ja koulua. Ajatuksena oli, että nämä aiheet koskettavat oppilaita läheltä, heillä on omakohtaista kokemusta ja oletettavasti myös joitain ihmettelyn aiheita.

Tutkimusprojektin suunnittelu tuntui haastavalta. Olin kovin epävarma omista kyvyistäni ja projektin toteutettavuudesta 9-11 -vuotiaiden lasten kanssa. Mitä tulisi ottaa huomioon ja miten edetä? Mary Kellettin teos *How to Develop Children as Researchers* (2005b) toimi vahvana tukena ja suunnannäyttäjänä suunnitteluvaiheessa. Tutustuin myös muutamaa aiheesta kirjoitettuun artikkeliin sekä CRC:n internet-sivujen (<http://www.open.ac.uk/researchprojects/childrens-research-centre/>) antiin. Jälkimmäisestä löytyi eri-ikäisten lasten tekemiä tutkimuksia, jotka antoivat esimerkin siitä, millaisia tutkimuksista saattaisi kehkeytyä. Ne myös rohkaisivat minua uskomaan projektin toteutettavuuteen. Suunnittelu tuntui vaikealta, sillä tutkimusaiheiden oli tarkoitus lähteä oppilaiden mielenkiinnon kohteista, enkä osannut lainkaan arvata, millaisia tutkimuskysymyksiä syntyisi, syntyisikö niitä ja mihin minun tulisi varautua.

Oppilaat työskentelivät tutkimuksen parissa pareittain. Yksi ryhmä koostui kolmesta henkilöstä. Kolmasluokkalaiset työskentelivät keskenään ja neljäsluokkalaiset keskenään. Päädyin tutkimuspareihin, sillä arvelin yksintyöskentelyn olevan ainakin osalle oppilaista liian haastavaa näin uudessa työtavassa. Myös tutkimusten ohjaamisen kannalta oli helpompaa, kun oli vähemmän yksittäisiä tutkimuksia avustettavana. Lisäksi Springaten & Lindridgen (2010, 129) mukaan kriittisen dialogin määrä kasvaa, kun oppilaat

työskentelevät pareittain ja keskustelevat aikuisten kanssa. Tätä kuvaa mielestäni hyvin sanonta ”lyödä viisaat päät yhteen”. Isommat ryhmät taas aiheuttavat sen, että ”sopassa on liian monta keittäjää”. Oppilaat saivat valita omat tutkimusparinsa.

Tutkimusprojekti tapahtui intensiivisenä ja tiiviinä jaksena, jonka toteuttamiseen oli varattu yhdeksän koulupäivää. Oppilaat työskentelivät projektin parissa yhteensä 18 tuntia. Tutkimusprosessin vaiheita olivat tutkimuskysymysten kehittäminen, aineistonkeruu, aineiston kuvaaminen/analyysi sekä raportointi ja esittäminen. Kellettin (2005b) esimerkkiä noudatellen tutkimusprojektiin kuului ennen tutkimiseen ryhtymistä erillinen tutkijavalmennus, jossa käsitellään muun muassa erilaiset aineistonkeruumenetelmät ja analyysitavat (ks. luku 4.3). Aikaresurssien takia päädyin kuitenkin siihen, etten järjestä oppilaille mitään erillistä valmennusosuutta, vaan tutkimuksen kannalta tarvittavat asiat käsitellään ja opitaan tutkimuksen edetessä. Näin olivat omassa tutkimuksessaan menelleet myös Springate ja Lindridge (2010). Heidän kokemuksensa mukaan oppilaat unohtivat oppimansa periaatteet siihen mennessä, kun aloittivat oman tutkimuksensa teon. He vakuutuivat omassa tutkimuksessaan myös siitä, että tutkimusprojektin toteutus lyhyemmällä, intensiivisemmällä ajanjaksolla toimi paremmin kuin pidemmälle aikavälille ’ripoteltu’ prosessi. Oppilaat näyttivät heidän mukaansa ymmärtävän tutkimustekniikoita jostain syystä näin paremmin. (Springate & Lindridge 2010, 127-129.) Itse ajattelin, että oppilaat pääsevät tutkimuksen tekoon ’kiinni’ paremmin itsensiivisemmässä työskentelyssä. Tällöin uudelleen orientoitumiseen saattaa kulua vähemmän energiaa.

Vaihe 1: Tutkimusaiheiden herättelyä

Tutkimusprojektin alkutaipaleelle oli tarkoitus lähteä oppilaiden henkilökohtaisista kokemuksista ja tätä kautta auttaa heitä löytämään kiinnostava tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymys. Tavoitteena oli herättää oppilaiden tutkimusintressi.

Tutkimuskysymysten ideointi lähti liikkeelle eräänä huhtikuuisena perjantaiamuna. Muodostimme luokassa oppilaiden pulpetit puolikaareen, niin että kaikki pystyivät näkemään toisensa. Tällä järjestelyllä yritin häivyttää koulumaisuutta ja korostaa mielikuvaa tutkijayhteisöstä. Pulpetit on yleensä sijoitettu yksittäin niin, että oppilaat istuvat kasvot opettajan pöytään päin. Tämä tuo esiin perinteisen vuorovaikutusmallin koulussa eli opettaja-oppilas -suhde korostuu, kun taas oppilaiden välinen vuorovaikutus tunnin aikana jää vähemmälle.

Tutkimusprosessin ensimmäisessä vaiheessa oli tarkoitus ’kaivella’ oppilaista ulos heitä itseään kiinnostavia asioita liittyen kylään ja kouluun. Pyysin heitä kertomaan minulle asuinkylästään ja koulusta. Näin pyrin suuntaamaan oppilaiden ajattelua kohti tutkittavaa ilmiötä. Monesti oppilaat ovat tottuneet tietynlaiseen koulukontekstiin ja oppimiskulttuuriin. Tämä saattaa supistaa oppilaiden näkökulmaa ja ajattelua. Pyysin oppilaita

kertomaan myös heidän vapaa-ajastaan - näin pyrin ohjaamaan keskustelua enemmän elämismaailman piiriin. Pyrkimykseni oli tutustua oppilaisiin ja tehdä itseäni tutuksi, mutta myös saada heräteltyä jonkinlainen tutkimusongelman alku. Tämän tutkimusongelman halusin muodostuvan oppilaiden kiinnostuksen kohteista, havainnoista ja kokemuksista käsin. Tavoitteena oli herättää oppilaan oma kiinnostus asian tutkimiseen. Minä yritin pitää koko ajan tuntosarvet pystyssä, mahdollisia tutkimusaiheita kuulostellen.

Liikkeelle lähtö tuntui aluksi takkuiselta. Keskustelua ei tahtonut syntyä. Oppilaat näyttivät olevan vielä hieman 'jäissä', joten pyysin heitä kirjoittamaan tai halutessaan piirtämään asioita, jotka ihmetyttävät, mietityttävät, herättävät tunteita ja ajatuksia kylään tai kouluun liittyen. Annoin aikaa kolme minuuttia. Tarkoituksena oli saada lapset kirjoittamaan ja piirtämään aiheesta intuitiivisesti, ilman itesesensuuria. Kun papereille ei monilla näyttänyt syntyvän mitään, annoin vielä lisää aikaa. Siitäkin huolimatta tämä näytti olevan oppilaista vielä haastavaa. Vaadittiin erilaista lähestymiskulmaa.

Pyysin heitä kertomaan, mikä koulussa on huonoa tai kehitettävää. Tämä selvästi synnytti enemmän ajatuksia ja oppilaat pääsivät vihdoinkin vauhtiin. Suurimmalla osalla oppilaista oli asiaan jotain sanottavanaan. Merkitystä saattoi olla varsinaisella kysymyksen asettelulla tai sitten aiemmat ajatusten herättely -yritykset olivat vihdoinkin tuottaneet tulosta. Keskustelussa nousi jonkin verran samoja asioita kuin aiemmissa kirjoituksissa ja piirroksissa, mutta myös täysin uudet näkökulmat saivat sijaa. Keskustelimme myös siitä, mikä koulussa tai asuinkylässä tuntuu oudolta.

Erilaisia kehitysehdotuksia syntyi paljon. Tässä vaiheessa tuntui, että oppilaat todella pääsivät vauhtiin. Koin oppilailta kumpuavat ajatukset hyvin kiinnostaviksi. Ne kuvasivat mielestäni hyvin, millainen lapsen maailma on ja millaisesta perspektiivistä hän asioita tarkastelee. Esimerkiksi kolmen kyläkoulun yhdistyminen herätti tunteita. Nykyinen koulu tuntui liian isolta, sillä oppilaiden määrä oli triplaantunut. Lisäksi osalla oppilaista koulumatka oli pidentynyt ja jotkut joutuivat tulemaan kouluun bussilla tai taksilla. Tämän takia myös osa joutui heräämään aamuisin aikaisemmin.

Oppilaita harmittivat muun muassa kurinpitoon ja viihtyvyyteen viittaavat asiat: koulussa kielletään liikaa, on tylsää, ei saa pelata (tietokoneella), on liian tiukkoja sääntöjä. Lisäksi oppilaat vaikuttivat kaipaavan enemmän vapaa-aikaa: pitäisi olla vähemmän läksyjä, lyhyempiä oppitunteja, pidempiä välitunteja, lomina ja viikonloppuja. Myös eri oppiaineet, kouluruoka, koulun puitteet ja sosiaaliset suhteet herättivät ajatuksia. Outoa oli muun muassa se, ettei kylässä ole kauppaa. Esimerkiksi vaatekauppoja voisi olla tai kyläkauppa. Myös jotkut säännöt ja aikuisten käyttäytyminen kummastuttivat.

Vaihe 2: Mitä tutkimus on? -aiheen käsittelyä

Vaikka en varsinaista tutkijavalmennusta oppilaille järjestänytkään, ajattelin kuitenkin olevan tarpeen käsitellä aihetta *Mitä on tutkimus*. Tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia ja esikäsityksiä oppilailla oli tutkimuksesta sekä

perehdyttää heitä tulevaa tutkimuksen tekoa varten. Tarkoituksena oli käydä läpi muutama tutkimuksen tekoon liittyvä olennainen asia.

Eräät pojat kertoivat, että he ovat tutkineet sammakoita vesiämpäriässä tai sitä, mitä kiven sisällä on. Tämänkaltainen luonnontieteen tutkimukseen liittyvä toiminta onkin melko perinteistä koulussa. Koska meidän tutkimuksemme kohdistui kylään ja kouluun, tuli lähestymistavan olla erilainen. Oppilaat olivat aiemmin keväällä osallistuneet kyselylomaketutkimukseen, jossa selvitettiin ihmisten kokemuksia kylässä asumisesta. Yritin palautella heille mieleen tätä. Kerroin, että tarkoituksenamme on tehdä samantyylistä tutkimusta eli esimerkiksi kysellä ihmisten ajatuksia jostain asiasta.

Yritin johdatella oppilaita myös ymmärtämään tutkimuksen periaatteita omien kokemuksien kautta. Kysyin eräältä pojalta tilanteesta, jossa hän vastasi kyselylomakkeeseen. Miltä olisi tuntunut, jos tutkija olisi raportissaan kertonut tämän pojan nimen ja vastauksen? Entä jos tutkija olisi vääristellyt pojan vastausta? Yritin näin johdatella kohti tutkimuksen periaatteita kuten luotettavuutta.

Havaitsin, etteivät oppilaat näyttäneet jaksavan keskittyä: osa makoili pulpettien päällä tylsistyneen näköisinä ja luokassa oli yleisesti kova hälinä. Oppilaiden tutkimusta kohtaan osoittama kiinnostus oli laskenut. Jouduin palauttamaan työrauhaa monta kertaa. Samalla yritin kuumeisesti miettiä, miten saisin heidät kiinnostumaan aiheesta. Tämän osion olisi mahdollisesti pitänyt olla jollain tavalla toiminnallisempi, oppilaat eivät selvästi enää jaksaneet keskustella.

Tilanne sai minut harkitsemaan uudelleen suunnitelmiani ja päädyin muuttamaan lähestymistapaa. Päätin seuraavaksi lähestyä tutkimuksen tekoa esimerkkitapauksen kautta. Näytin oppilaille suomentamani tutkimusraportin, joka oli PowerPoint-muodossa. 10-vuotias brittityttö oli tutkinut aiheita *Kohdellaanko tyttöjä ja poikia eri tavoin koulussa?* Ajattelin, että näin oppilaat saisivat suuntaa omille tutkimuksilleen. Esimerkkitalauksen avulla käsittelimme myös niin sanottuja metodikoulutusasioita eli muun muassa millaisia menetelmiä kyseisessä tutkimuksessa käytettiin. Yritin myös jälleen nostaa esiin joitain tutkimukselle tärkeitä piirteitä kuten luotettavuus ja tutkittavien henkilöiden pysyminen anonyymeinä. Pohdimme myös oppilaiden kanssa, miksi tutkimuksia tehdään. Keskustelimme muun muassa siitä, että tutkimuksia tehdään, koska halutaan selvittää jotain. Tutkimusten avulla saadaan tietoa ja voidaan mahdollisesti vaikuttaa asioihin.

Oppilaat vaikuttivat kiinnostuneilta. Tutkimuksen tulokset herättivät jopa kiihvasta keskustelua oppilaiden joukossa, ja oppilaat tekivät tutkimuksesta hyviä huomioita ja havaintoja. Esimerkiksi eräs poika pohti, ettei raportissa tule ilmi se, kuinka monta poikaa ja tyttöä on luokalla (tutkija on observoinut sitä, että tytöt saavat tunnilla puheenvuoron useammin kuin pojat). Eräs toinen oppilas pohti myös sitä, että naispuolinen opettaja saattaa vaikuttaa siihen, että tyttöjä kohdellaan eri lailla kun poikia. Oppilaiden analyysikyvyt yllättivät

minut positiivisesti ja hieman horjunut uskoni tutkimusprosessin mahdollisuuteen palasi toiveikkaana.

Vaihe 3: Tutkimuskysymysten ja -menetelmien suunnittelua

Tässä vaiheessa oppilaat valitsivat tutkimusparinsa. Ohjeistin tutkijat vielä miettimään yhdessä, mitä he kokisivat kiinnostavaksi tutkia kylään tai kouluun liittyen. Ideoinnin apuna muistuttelin edellisen kerran keskusteluista. Parit miettivät aiheita yhdessä, jonka jälkeen he kertoivat pohdintansa muille.

Ohjasin oppilaita muotoilemaan kysymyksiään tutkimuskysymysten muotoon, kuitenkin yritin olla liikaa manipuloimatta oppilaiden tutkimusaiheita. Tämä oli ajoittain vaikeaa, sillä huomasin, että innostuin itse jostain aiheesta ja olisin toivonut, että joku olisi tutkinut sitä. Joillekin pareille tutkimuskysymysten keksiminen oli haastavampaa, toisilta niitä tuli kuin liukuhihnalta. Aina ne eivät vaikuttaneet olevan aivan loppuun asti mietittyjä tai pidemmän päälle oppilaita syvästi kiinnostavia, lähinnä osa muistutti nopeasti mieleen tulleita ajatuksia. Toisaalta nämä "heitot" saattoivat auttaa lopullisen tutkimusaiheen ideoimisessa, aivoriihen tavoin. Jotkut oppilaat olisivat halunneet myös tutkia muita asioita, kuin vain kouluun ja kylään liittyviä. Tässä kohtaa pidin kuitenkin rajauksestani kiinni, sillä tavoin koin tutkimusten ohjaamisen pysyvän paremmin käsissäni.

Tutkijaparien ideoimia tutkimuskysymyksiä olivat muun muassa: Miksi meidän kotitietä ei ole asfaltoitu? Mitä tapahtui meidän vanhalle koululle/ Miksi koulut lakkautettiin? Miksi koulussa pelataan aina pesäpalloa? Miksi ruokalassa pitää aina istua samassa pöydässä? Miksi luokassa ei ole tauluTV:tä? Miksi opettajat ovat ankarampia kuin ennen? Miksi Nihattulan kylässä ei ole kauppaa? Osa kysymyksistä oli samoja, mitkä olivat askarruttaneet oppilaiden mieliä jo edellisen päivän keskusteluissa.

Alunperin tarkoituksena oli jatkaa aiheesta vielä seuraavalla tunnilla, mutta päädyin ratkaisuun, että on parempi antaa oppilaiden työstää ajatuksia mielissään. Aiempi kokemukseni epäonnistuneesta tuokiostamme opetti minulle, ettei liian pitkään kestävä keskusteleminen innosta oppilaita. Toivoin, että näin oppilaille jäi tutkimisen 'nälkä' ja mahdollisesti myös uusia ihmettelyn aiheita heräisi tulevan viikon aikana.

Omien aikataulullisten syideni takia jatkoimme tutkimusprojektia vasta viikon päästä uudelleen. Lähestyimme erilaisia tutkimusmenetelmiä miettimällä oppilaiden kanssa yhdessä, miten kutakin tutkimuskysymystä voidaan alkaa selvittää - miten saadaan tietoa tähän tiettyyn kysymykseen. Esimerkiksi, miten saat tietoa siitä, miksi ruokalassa istutaan aina samoissa pöydissä? Oppilailta syntyi paljon toteuttamiskelpoisia ideoita, mutta myös joitain hylkäsimme yhdessä todeten, ettei kyseisellä tavalla välttämättä saa käyttökelpoista tietoa juuri kyseiseen mieltä askarruttavaan kysymykseen.

Jotkin oppilaiden ideomat tutkimuskysymykset myös vaikuttivat melko nopeasti keksityiltä. Kyselin oppilailta, vieläkö heitä kiinnostaa tutkia kyseistä asiaa. Joitakin kysymyksiä karsiutui pois tällä tavoin. Jäljelle jääneistä

kysymyksistä lähdimme valitsemaan pareille heitä kiinnostavia tutkimuskohteita. Tutkijaparit kirjoittivat tutkimussuunnitelmat, joissa kertoivat, mitä tutkivat ja miten. Tämän jälkeen keskustelimme parien kanssa näiden suunnitelmien kehittämistä, esimerkiksi onko tämä paras tapa tutkia asiaa, saatteko vastauksia tällä tavoin?

Vaihe 4: Aineiston kerääminen

Tutkimusmenetelmiin olimme tutustuneet pohtimalla, miten saamme tietoa jostain mieltämme askarruttavasta asiasta. Esimerkiksi: Miten saamme tietoa siitä, mitä vanhalle koululle tapahtui? Keneltä tai mistä selvitämme asiaa ja miten? Tällä tavoin tutustuimme muun muassa haastatteluun, kyselylomakkeeseen ja tiedon etsimiseen lähteistä kuten internetistä. Oppilaat olivat myös itse osallistuneet aiemmin tutkimukseen, jossa tutkimusmenetelmänä oli kyselylomake. Lisäksi aiemmin olin esitellyt oppilaille brittityön tekemän tutkimuksen, jossa tutkimusmenetelmänä oli käytetty kyselylomaketta ja havainnointia.

Oppilaat keräsivät aineistonsa kyselylomakkeiden avulla, haastatellen ja etsien tietoa eri lähteistä. Pyysin tutkijapareja suunnittelemaan kyselylomakkeiden ja haastatteluiden kysymykset: Mitä haluatte kysyä ja keneltä? Oppilaat kirjoittivat paperille suunnitelmansa ja toivat ne minulle nähtäville. Joillekin ehdotin joitain korjauksia - esimerkiksi kehoitin tutkijoita pohtimaan joitain kysymyksiä vielä tarkemmin, jos vaikutti, ettei niillä saa riittäviä vastauksia tutkimuskysymykseen. Kun olin 'hyväksynyt' kyselylomakkeet ja haastattelukysymykset, oppilaat saivat mennä tekemään kyselylomakkeen tietokoneella sekä suorittamaan haastattelut. Kyselylomake osoittautui suosituksi aineistokeruumenetelmäksi - suurin osa tutkijapareista päätyi käyttämään sitä ainakin yhtenä tapana kerätä aineistoa. Oppilaat onnistuivat tekemään mielestäni käyttökelpoisia lomakkeita. Minun ei tarvinnut paljoakaan auttaa kysymyksissä, oppilaat ideoivat nämä hyvin itsenäisesti ja keksivät pääasiassa tarkoituksenmukaisia kysymyksiä.

Kaiken puhumisen, keskustelemisen ja 'kaivelun' jälkeen oppilaat olivat selvästi odottaneet toimintaa. Aineiston kerääminen lähti liikkeelle todella vauhdikkaasti. Monet oppilaat ehdivät saman päivän aikana jakaa kyselylomakkeensa muille koulun oppilaille ja saada aineistonsa takaisin. Oppilaat vaikuttivat todella innostuneilta. Jotkut halusivat työskennellä jopa välitunnin, koska eivät malttaneet jättää kesken kyselylomakkeiden tekoa tai aineiston keräämistä. Aineiston keruu sujui oppilailta hyvin itsenäisesti, minun apuani ei juurikaan tässä tarvittu.

Tässä kohtaa oppilaiden työskentely ja vauhti alkoivat eriytyä, mikä aiheutti haasteita ohjaamiselle. Joillain oppilailla tutkimuksen teko lähti liikkeelle kovalla vauhdilla ja he saivat aineistonsa kerättyä nopeasti. Osa tutkijoista mietti vielä kysymyksiä kyselylomakkeisiin. Organisoinnin kannalta haastavaksi kävi se, etten voinut enää neuvoa kaikkia oppilaita samaan aikaan. Oppilaat kuitenkin tuntuivat tarvitsevan apuani ja neuvojeni. Kysymyksiä

sateli minulle joka puolelta, kiirehdin apua tarvitsevan parin luota toiselle. Minulla oli vaikeuksia ehtiä auttaa ja ohjata kaikkia pareja, vaikka heillä näytti olevan siihen tarvetta.

Vaihe 5: Tutkimusten tulokset ja raportointi

Oli mielenkiintoista huomata, että monet oppilaat ajattelivat tutkimuksen teon tarkoittavan nimenomaan aineistonkeruuta. Tutkimuksen ajateltiin olevan valmis ja tehty, kun aineisto oli kerätty. Edessä oli kuitenkin vielä aineiston tulosten selvittäminen ja raportointi. Monien pariin kyselylomakkeiden kysymykset olivat määrälliseen aineiston analyysiin soveltuvia eli oppilaat tekivät lähinnä yhteenvedon, kuinka moni vastaaja oli vastannut mitään. Esimerkiksi poikien kysymykseen *Pitäisikö koululla olla jääkiekkokaukalo?* vastattiin lähinnä *joo* tai *ei*. Syvällisempi analyysi jäi vähemmälle, lähinnä raportin loppupuolella lyhyeksi pohdinnaksi. Oppilaiden aineistokoot olivat suuria, sillä osa halusi kerätä kyselylomakkeet koko koululta (67 oppilasta). Moni pari tarvitsi tulosten kirjaamisessa paljon apua. Annoin ohjeeksi lukea lomakkeet läpi monta kertaa ja selvittää, mitä vastaajat ovat vastanneet. Ohjeistin heitä kirjoittamaan ylös aineistosta tekemiään havaintoja, esimerkiksi kuinka moni vastaa kysymykseen *kyllä* ja kuinka moni *ei*. Aineistoista oli ajoittain melko vaikea saada kauheasti mitään irti. Monet kyselyihin vastanneet olivat olleet hyvin lyhytsanaisia, esimerkiksi *en mä tiiä* oli hyvin yleinen vastaus.

Tutkimusten raportointia varten tein oppilaille kirjalliset ohjeet. Kävimme rakenteen yhdessä läpi. Kun oppilaat olivat raportin kirjoittamisvaiheessa hieman eri aikoihin, ohjeistin PowerPointin käyttöä heille yksilöllisesti. Joillekin sen käyttö oli jo tutumpaa, toisille vieraampaa. Raportit tehtiin PowerPointmuodossa, sillä tämä vaatii vähemmän kirjallisia taitoja (lyhyet lauseet) kuin perinteinen raportointi. Olin laatinut raportin kirjoittamisen avuksi kysymyksiä, joihin oppilaat raportissaan vastasivat. Raportit oli tarkoitus laittaa esille kylän tutkimushankkeen yhteydessä järjestettävään näyttelyyn. Näin tutkimukset ja tutkimusraportit saivat näkyvyyttä laajemminkin.

Raportin johdannossa ohjeistin oppilaita kertomaan: *Mistä olit kiinnostunut ja miksi? Mitä halusit selvittää? Tutkimuskysymys? Menetelmistä kirjoitettiin: Mitä tutkimuksessa tehtiin? Keneltä keräsit aineiston? Miksi? Miten hankit aineiston?* Seuraavaksi kerrottiin tulokset: esim. *Mitä kysyttiin ja mitä vastattiin?* Pohdintaosiossa tutkimuksen tuloksia vietiin hieman pidemmälle eli oppilaat pohtivat esimerkiksi, *mitä tutkimustulokset merkitsevät, mitä niistä voisi päätellä tai seurata, mistä tulokset voisivat johtua*. Nämä ohjeet oli mukailtu Kelletin (2005b, 175) oppaan ohjeista ja löytyvät tämän raportin lopusta (liite 3).

PowerPoint-ohjelman käyttöön perehdytin oppilaat melko nopeasti. Kun he pääsivät vauhtiin, innostus kohdistui enimmäkseen raportin ulkoasuun eli koristeluun (fontit, värit, kuvien lisääminen). Oppilaille oli hyvin tärkeää tehdä raporteistaan visuaalisesti näyttäviä ja raportin koristeluun käytettiinkin paljon energiaa. Tästä näytti muodostuvan tutkimusprojektin hauskin osio. Usein oppilaita pitikin muistutella varsinaisesta tavoitteesta eli tutkimuksen

raportoinnista. Jouduin myös melko paljon ohjaamaan oppilaita raporttien kirjoittamisessa selkeään esitysmuotoon. 3.-4. luokkalaisten kirjalliset ja kognitiiviset taidot olivat vielä tasolla, jossa kysymykseen vastattiin lyhyesti. Esimerkiksi *Mistä olit kiinnostunut?* –apukysymykseen vastattiin lyhyesti ja ytimekkäästi: *tietokonepeleistä*. Oppilaiden oli vaikea hahmottaa sitä, että raportin lukija ei näe kysymystä, sillä nämä olivat vain apukysymyksiä, eivätkä tulleet lopulliseen raporttiin näkyviin. Näin ollen minun piti monta kertaa muistuttaa tutkijoita kirjoittamaan kokonaisia lauseita, esimerkiksi: *Meitä kiinnosti tutkia, miksei koulussa saa pelata videopelejä*.

Oppilaiden tutkimuskysymykset saattoivat myös joskus olla jotain aivan muuta kuin mitä he olivat todellisuudessa tutkineet. Esimerkiksi eräät tutkijat nimesivät raporttinsa *Tietokonepelitutkimukseksi*. Yritin selventää heille, että eiväthän he todellisuudessa olleet tutkineet tietokonepelejä, vaan sitä, miksei koulussa saa pelata tietokonepelejä. Tarkalleen ottaen he olivat vielä ennemmin tutkineet sitä, mitä mieltä oppilaat ovat tietokonepelien pelaamisesta (koulussa). Lisäksi osa pareista oli lähellä unohtaa raportoida osan aineistostaan kokonaan. Esimerkiksi he kirjasivat pelkät kyselylomakevastaukset, vaikka olivat myös haastatelleet jotakuta tai etsineet tietoa jostakin lähteestä. Myös raporttiin tuleva pohdintaosio vaati paljon apua. Tutkijoille oli haastavaa ymmärtää, miten tuloksia voisi tiivistää (esimerkiksi: suurin osa oli sitä mieltä, että...) tai miten tuloksia voisi tulkita. Monet eivät myöskään osanneet ajatella tutkimuksellansa olevan mitään vaikutuksia tai seurauksia, ja tarvitsivat apua myös näiden pohtimisessa.

Joidenkin tutkijaparien kohdalla raporttien valmiiksi saamisen kanssa oli tulla kiire. Tuntui inhottavalta, ettei pidemmille prosesseille ollut riittävästi aikaa annettavaksi, vaan kiireen tuntu yllätti loppua kohden mentäessä. Tosin aikaa meni joskus myös epäolellaiseen puuhasteluun kuten kuvien katseluun internetissä ja Älypään pelailuun. Kaikki kuitenkin saivat raporttinsa valmiiksi ajallaan. Tutkijat esittelivät omat raporttinsa muille luokan oppilaille, luokanopettajalle ja koulun rehtorille.

5.2 Kuvaus erään tutkijaparin tutkimusprosessista

Jari oli ilmeisen kiinnostunut tietokone- ja videopelaamisesta. Hän ihmetteli, miksi koulussa ei saa pelata näitä pelejä. Tämän teeman ympärille muodostui myös tämän tutkijaparin tutkimus *Oppilaiden mielipiteitä tietokoneen käytöstä*.

Jaria ja hänen pariaan Lassea kiinnosti tutkia *Miksi koulussa ei saa pelata videopelejä?* Kehoitin heitä miettimään, mistä he saisivat tietoa asiasta. He sanoivat, että etsivät internetistä. Epäilin, ettei internetistä ainakaan ihan tuollaisenaan tieto löydy. Päätin kuitenkin antaa poikien etsiä. Kun kyseisellä haulla ei löytynyt mitään, neuvoin heitä etsimään Googlesta hakusanalla ”videopelaamisen hyödyt”. Ajattelin poikien saavan jotain pohjaa, jolla voisivat esimerkiksi argumentoida videopelaamisen hyötyjä tutkimuksessaan. Pojat kuitenkin päätyivät tekemään tietokoneella kaikkea

muuta, kuin suunnittelemaan tutkimustaan tai etsimään tietoa. He esimerkiksi pelasivat Älypäättä tai etsivät jotain kuvia.

Näytti siis siltä, että pojat eivät saaneet oikein tehtävästä kiinni. He olivat jossain vaiheessa suunnitelleet haastattelevansa koulun rehtoria tai opettajaansa. Kehoitin heitä miettimään haastattelukysymyksiä ja he lähtivät pois tietokoneelta. Luokanopettaja oli kuitenkin keksinyt, että pojat voisivat lukea hänen poikansa mediakasvatuksesta tehtyä pro gradu -tutkielmaa. Epäilin, että tutkielma olisi turhan laaja ja haastava luettava tuon ikäisille. Minua kuitenkin tarvittiin taas toisten tutkijaparien luona, joten pojat jäivät lukemaan tutkielmaa. He kirjoittivat joitain lauseita ylös, mutta ne olivat täysin irrallaan asiayhteydestä ja poikien tutkimuksesta. Harvemmallalla 10-vuotiaalla on vielä riittävät taidot tuon tasoiseen tiedonhankintaan.

Kun poikien tutkimusprojekti ei näyttänyt millään tavalla etenevän, ehdotin pojille, että he voisivat myös kysellä muiden oppilaiden mielipiteitä aiheeseensa liittyen. Pojat päättivät loppujen lopuksi, että haluavat tehdä kyselylomakkeen. Uskon, että muiden tutkijaparien vauhdikkaasti liikkeelle lähtenyt aineistonkeruu kyselylomaketekniikkaa hyödyntäen vaikutti tämänkin parin motiiveihin. Jari kirjoittikin päiväkirjaansa, että kyselylomakkeiden laatiminen ”tuntui ihan parhaalle”. Hän oli loppujen lopuksi niin ylpeä heidän tekemistään kyselylomakkeista, että vei ne kotiin näytettäväksi äidilleen. Kyselylomakkeet unohtuivat kotiin, ja tämä johti siihen, että seuraavana päivänä poikien vauhti taas hidastui, koska pojat eivät voineet edetä tutkimuksessaan aineistokeruuseen. He eivät oikein voineet tehdä paljoakaan tutkimuksensa eteen tässä vaiheessa, joten luokanopettajan piti keksiä heille jotain muuta tekemistä sillä välin, kun muu ryhmä työskenteli omien tutkimuksiensa parissa.

Pojat tulivat kuitenkin jostain syystä tietokoneelle ja alkoivat pelailla. Keksinkin, että he voisivat jatkaa taustatyön tekemistä tutkimustaan varten ja laitoin heille jälleen Googleen hakusanan ”tietokonepelaamisen hyödyt”. Kehoitin heitä lukemaan Wikipediasta löytyneen tekstin ja sanoin, että heidän olisi hyvä kirjoittaa tekstistä tietoa tekstinkäsittelyohjelmaan tutkimustansa varten. Tässä kohtaa roolini ei niinkään enää ollut avustava vaan hyvinkin ohjaileva. Pojat kuitenkin tekivät taas kaikkea muuta kuin hommia, lähinnä pelleilivät. Käskin heitä monesti muun muassa antamaan muille työskentelyrauhan. Yritin saada heitä tekemään jotain järkevää tutkimuksensa eteen. Lopulta minulla meni hermo ja uhkasin heitä, että jollei työskentely suju, heillä ei ole enää pääsyä tietokoneelle. Muistuttelin myös Jaria, että hänellä olisi hyvä olla heidän kyselylomakkeensa mukana, kun tulee maanantaina kouluun tai he eivät ehdi tehdä tutkimustansa ja heidän tutkimusprojektinsa jää siihen.

Viikonlopun jälkeen Jarilla oli heidän kyselylomakkeensa mukanaan ja pojat pääsivät keräämään aineistonsa. Heitä viehätti tietokoneella työskentely siinä määrin, että heti aineiston takaisin saatuaan he alkoivat kirjoittaa raporttiaan, koska muutkin tekivät sitä jo. Heillä kuitenkin oli jäänyt analyysi täysin tekemättä. Vaikutti siltä, etteivät he olleet ehtineet vilkaistakaan vastauksia, kun olivat saaneet ne takaisin. Mahdollisesti he eivät olleet aivan

ymmärtäneet ohjeita. Edellisenä päivänä pojat olivat kirjoittaneet raporttinsa johdanto- ja menetelmä -osuuksia sillä aikaa, kun odottivat osaa aineistostaan takaisin vastaajiltaan. Näin ollen heillä oli varmaan myös unohtunut se, että kehoitin lukemaan ja kirjaamaan (luokittelemaan) aineiston vastaukset ylös ennen tulosten raportointia. Annoin Jarille ohjeet aineiston analyysiin, mutta luokanopettajan kertoman mukaan Lasse oli tullut sekoittamaan tilanteen. Pojat olivat paljon muita tutkijapareja jäljessä. Opettaja ehdotti, että pitäisin pojille tukiovetustunnin, jolloin tekisimme yhdessä heidän tutkimustaan. Niinpä muiden laskiessa matematiikka siirryimme poikien kanssa tietokonealuokkaan. Olin melko turhautunut, ja otinkin voimakkaasti ohjat omiin käsiini. Pojat lajittelivat lomakkeita ja laskivat vastauksia. Minä kirjoitin tuloksia tietokoneelle. Näin saimme heidän tutkimuksensa pohdintaa vaille valmiiksi. Seuraavana päivänä olikin jo aika raporttien viimeistelyyn ja tutkimuksien esittämiseen.

Pojat siis selvittivät oppilaiden mielipiteitä tietokonepelien pelaamisesta (koulussa). Lisäksi alkuperäinen mieltä askarruttava kysymys oli, miksi koulussa ei saa pelata tietokonepelejä. Tätä he selvittivät kysymällä asiaa opettajalta. Tutkimuslomakkeen kysymykset olivat: *Onko tietokonepelien pelaaminen kivaa? Oletko pelannut kotona ainakin tunnin (viikossa)? Haluaisitko pelata tietokoneella koulussa? Onko pelaamisesta hyötyä? Mitä haluaisit pelata koulussa?*

Monien vaikeiden vaiheiden jälkeen pari sai työnsä valmiiksi, ja ainakin Jari vaikutti olevan tyytyväinen siihen. Hän 'tuuletti' asiaa kirjallisesti päiväkirjassaan ja loppuarvioinnissa.

minä ja lasse tehtiin projekti valmiiksi ja meillä oli kuviakin mutta saatiin hienosti kuulustella (luokanopettajaa) ja niin se päättyi jari ja lasse on tehnyt. (Jarin päiväkirjateksti 16.5.2012)

Tämä tutkijapari olisi alusta asti kaivannut enemmän avustusta, sillä heidän työskentelynsä vaikutti välillä kovin haasteelliselta. Vaikeuksista ja yhteentörmäyksistä huolimatta Jari arvioi lopuksi tutkimuksen teon tuntuneen "kivalta". Jarin mielestä tutkimuskysymysten suunnittelu kesti tosi kauan ja oli aika vaikeaa ja joskus myös tylsää. Hän koki monesti, että muut oppilaat "mölyisivät" ja hän oli mielestäni selvästi helposti häiritävissä. Erityisesti oma tutkijapari hidasti ja häiritsi työskentelyä monesti. Päiväkirjassaan hän kirjoitti, että he joutuivat aloittamaan "alusta lassen takia ainakin 3 kertaa", ja loppuarvioinnin mukaan vaikeinta projektissa oli "se että koko ajan Lasse rämpläsi". Heidän opettajansa myös mainitsi, että Jari oli monesti yrittänyt työskennellä heidän tutkimuksensa eteen, mutta Lasse oli tullut häiritsemään ja viemään huomiota muualle.

Lassen loppuarvioinnin mukaan tutkimuksen tekeminen oli ollut tylsää, hän ei oppinut mitään, tutkimusprojektissa vaikeinta oli kaikki ja työskentely parin kanssa sujui "ei mitenkään." Tämä kokemus ei siis ollut hänelle kovin mieluisa. Hän ei tosin muutenkaan vaikuttanut viihtyvän koulussa.

Loppuarvioinnissa sai vielä lopuksi kirjoittaa vapaasti ajatuksiaan, johon Lasse kirjoitti: ”Tylsä koko koulu.”

5.3 Ohjaamisen haasteet

Tutkimusprojektin lähtökohtana oli pyrkimys lapsijohtoisuuteen ja tämän kautta lasten osallisuuden tukemiseen. Tähän liittyivät myös suurimmat ohjaukselliset haasteet. Huomasin, että tasapainoilu lasten tukemisen ja ohjailun välillä oli ajoittain erittäin hankalaa. Isoin kysymys koko projektin ajan liittyi siihen, milloin ohjaa liikaa ja milloin se on tarvittavaa.

Vasta hyvin vähän opettajakokemusta omaavana henkilönä sekä täysin noviisina tutkimuksen ohjaajana tuntemuksiani kuvaa parhaiten epävarmuus. Tämä näkyi alusta alkaen, ja esimerkiksi tutkimusprojektia suunnitellessani olin ajoittain hyvin epävarma, mikä aiheutti ahdistusta. Koin koko tutkimusprojektin olevan ’hyppy tuntemattomaan’ ja ehkä pelkäsin epäonnistumista. Pelkäsin myös, etten ollut osannut ottaa suunnitelmissani riittävästi tarvittavia asioita huomioon. Olimme graduryhmässäni pohtineet rooliani sekä opettajana että tutkijana. Opettajana minulla oli tarve pitää ’langat käsissäni’, kun taas tutkijana olin kiinnostunut itsessäni heränneistä tuntemuksista. Ensimmäisestä päiväkirjamerkinnästäni voi havaita vahvat tunteet:

Illalla ennen nukkumaan menoa jännittää ja ahdistaa. Olenko nyt suunnitellut tarpeeksi paljon? Kontrollin tarpeinen opettaja on selkeästi nyt hallitsevampi kuin ilmiöstä kiinnostunut tutkija. Tuntisuunnittelut tulevat uniini, enkä saa kunnolla nukuttua. Uni on levotonta, eikä ahdistus ole aamulla helpottanut. (27.4.2012)

Erityisesti minua jännitti, miten tutkimuskysymysten ideointi lähtisi liikkeelle. Lähtisivätkö oppilaat keskustelemaan ensimmäisellä tunnilla kylään ja kouluun liittyvistä mietteistään? Miten saisin heidän tutkimusintressinsä heräämään? Pelkäsin keskustelun epäonnistumista ja sitä, etteivät oppilaat lähde siihen mukaan. Alkukankeuden jälkeen oppilaat kuitenkin innostuivat keskustelemaan, ja tunsin tunnin jälkeen suurta tyytyväisyyttä. Olin myös innostunut oppilaiden esiin nostamista aiheista. Koin monet ilmoille heitetyt ajatukset hyvin potentiaalisiksi tutkimusaiheiksi.

Tunnin jälkeen mulla oli tosi hyvä fiilis. Oppilaiden kanssa käyty keskustelu oli ollut oikein antoisa ja mun mielestä sieltä nousi tosi paljon asioita, joita voisi tutkia. Olo oli onnistunut. Opettaja sekä tutkija (minä molemmissa rooleissa) oli oikein tyytyväinen. Koin, että oppilaat tunsivat turvalliseksi avautua minulle näistä asioista ja että käsitelimme heitä kiinnostavaa aihealuetta. (27.4.2012)

Tästä kokemuksesta rohkaistuneena lähdin seuraavaksi käsittelemään oppilaiden kanssa aiheita *Mitä tutkimus on?* Kuten aiemmassa luvussa kuvasin, tämä tuokio meni hieman ’plörinäksi’. Luokassa oli kova hälinä, eivätkä oppilaat jaksaneet keskittyä. Aihe ei vaikuttanut kiinnostavan heitä. Oppilaat

eivät oikein lähteneet tähän mukaan paria poikaa lukuunottamatta. Tilanne turhautti minua ja en hetkeen tiennyt, miten edetä. Kyseenalaistin oman osaamiseni. Oppilaat eivät toimineet kuten toivoin ja hallitsemattomaksi kokemani tilanteen vuoksi minulle tuli tarve saada tilanne kontrolliin.

Jouduin ns. palauttamaan kuria monta kertaa ja kontrollinhaluinen opettaja nosti taas päätänsä. Pääni raksutti, miten saisin heidät kiinnostumaan. -- Pelkään tosin, että tapoin jo lasten innon. Onko kyse siitä, etteivät oppilaat ole tottuneet tämän kaltaiseen työskentelyyn (ja vapauteen/ vastuuseen) vai etten minä osaa selittää asioita tarpeeksi ymmärrettävästi??? (27.4.2012)

Päädyin keskeyttämään aiheen käsittelyn ja palasimme asiaan viikonlopun jälkeen hieman eri tavalla aihetta lähestyen (englantilaisen tytön tutkimus). Tämä olikin hyvä ratkaisu, sillä oppilaat olivat heti kiinnostuneempia ja mukana keskustelemassa.

Ohjauksen organisoinnin kannalta suurimmat haasteet ilmenivät, kun oppilaiden työskentely alkoi eriytyä. Minun piti yrittää ehtiä auttamaan kaikkia yhdeksää tutkijaparia, ja ajoittain tuntui siltä, että pitäisi jakautua kahtia. Kuten edellisessä luvussa ilmeni, minun oli ajoittain vaikea pysyä perillä oppilaiden työskentelystä. En ehtinyt mielestäni olla tarpeeksi apuna oppilaille. Tämä myös aiheutti sen, että kun oppilaat eivät tienneet mitä tehdä, he alkoivat pelleillä. Erityisesti esimerkiksi Jarin ja Lassen työskentelyä seurataessani aloin epäillä, etteivät kaikki oppilaat olleet valmiita kantamaan sitä vastuuta, joka vapauden mukana tuli. Tästä syystä jouduin monesti ottamaan ohjaavamman roolin. Luokan toimintaa sivusta seuranneena huomasin, että oppilaat myös vaikuttivat tottuneen aika 'kädestä-pitäen-ohjattuun' toimintaan, jossa ei liikaa tarvinnut itse ajatella⁵. Tämä lisäsi tietysti haasteita ohjaukseni kannalta, sillä oppilaat eivät olleet tottuneet tämänkaltaiseen vapauteen ja vastuuseen.

Oppilaiden aineiston keruu sujui vaikeuksitta. Aineiston analyysissä sen sijaan tarvittiin enemmän apuani. Tämä vaati myös enemmän aikaani, sillä piti perehtyä siihen, millaisen aineiston tutkijat olivat keränneet. Analyysin teko oli selvästi hyvin haastavaa osalle oppilaista.

Myös raportin kirjoittamisessa apuni oli tarpeen. Jouduin monesti myös muistuttelemaan oppilaita siitä, mikä oli ensisijaista: raportointi koristelemisen sijaan.

Kiireen tuntu aiheutti monesti sen, että asioiden nopeuttamiseksi päädyin liiaksi ohjaamaan oppilaita tukemisen sijaan. Käsittelen tätä aihetta enemmän seuraavassa luvussa, mutta tässä on eräs kuvaava esimerkki ajatuksistani:

⁵ Seurasin mm. yhden kuvataiteen tunnin ko. luokassa. Oppilaiden tuli tehdä pääsiäisnoidat ja ohjeet olivat hyvin tarkat. Oppilaille ei jäänyt paljoakaan mahdollisuuksia tehdä omia valintoja ko. työssä, vaan opettaja oli leikannut valmiiksi sabluunat, joista mallia ottaen jokainen oppilas leikkasi oman luutansa ja noitansa. Myös värit oli päätetty oppilaiden puolesta, eikä vaihtoehtoja ollut (noidan oltava mustasta kartongista ja luudan ruskeasta). Noidista tuli kaikista samannäköiset eikä tehtävässä vaadittu minkäänlaista luovuutta.

Tuli sellainen pieni perfektionisti olo ja teki mieli mennä itse korjailemaan joitain pikkujuttuja oppilaiden raportteihin. Tasapainoilin välillä: pitäisikö antaa raporttien olla sellaisia kuin lapset niistä tekevät vai pyrkiä vielä ohjaamaan lisää? Olenko raporttien suhteen liian vaativa? Mitä tämän ikäisten raporteilta voidaan vaatia? (14.5.2012)

Kävin monesti kamppailua itseni kanssa siitä, mitä vaatia lasten tutkimuksilta. Kuinka tieteellisiä odotan heidän raporteistaan, kun kuitenkin halusin tutkimusten olevan heidän näköisiä. Jokin standardi olisi kuitenkin varmasti hyvä olla.

Minun oli siis vaikea ehtiä auttamaan kaikkia pareja, mutta ajoittain minun oli myös vaikea pysytellä taka-alalla ja saatoin ryhtyä liian ohjaavaksi. Aikuisen kontrollin tarve voi pahimmillaan heikentää lasten osallisuutta. Tässä tutkimuksessa en ryhdy tekemään psykoanalyysia itsestäni ja siitä, mikä tuohon kontrollin tarpeeseen johti, vaan keskityn arvioimaan omaa toimintaani ja valintojani, jotka vaikuttivat lasten osallisuuteen mahdollistaen tai rajoittaen sitä. Monet kokemistani haasteista liittyvät nimenomaan tähän ongelmaan.

6 LAPSIOHTOISEN TUTKIMUSPROJEKTIN JA LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA

Edellisessä luvussa kuvasin lapsijohtoisien tutkimusprojektien etenemisen sekä ohjaamiseen liittyneitä haasteita ja ohjaajan kokemuksia. Kuten kerroin, monet näistä haasteista liittyivät lapsijohtoisuuden ja osallisuuden tukemiseen ja tasapainoiluun riittävän ja liiallisen ohjaamisen välillä. Tässä luvussa pyrin ymmärtämään kokemiani haasteita lasten osallisuuden mahdollistamisen ja rajoittamisen arvioinnin kautta. Käytän apunani Sue Bucknallin (2009) väitöskirjatutkimusta.

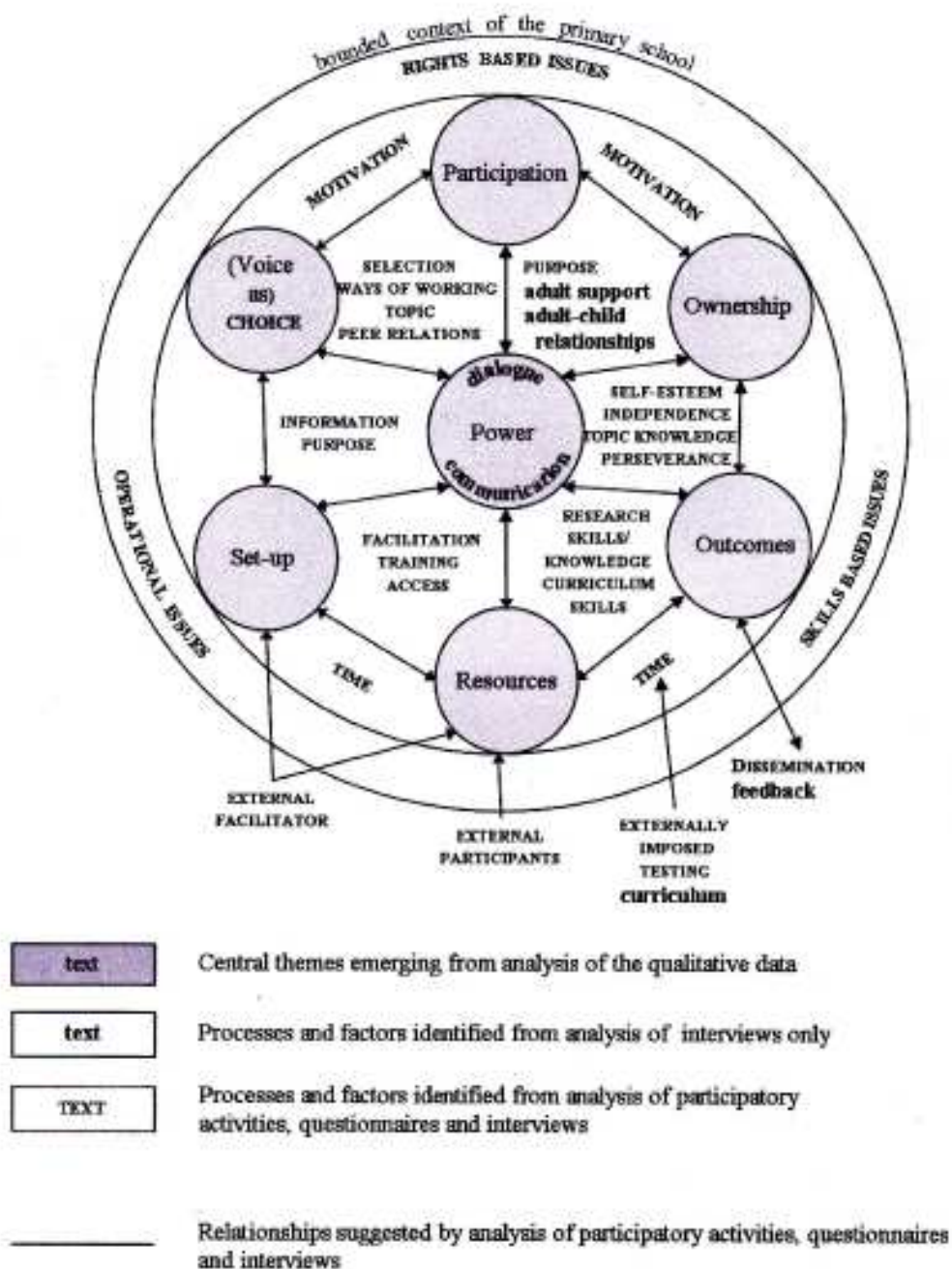
Kuten luvussa 3 kuvasin, osallisuuden käsite on monimutkainen, ja on hyvin vaikea luoda yhtenäistä määritelmää kyseiselle termille. Erilaiset osallisuuden mallit lähestyvät käsitettä hieman eri asioita painottaen. Tämä luo haasteensa lasten osallisuuden toteutumisen arvioimiselle. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin valinnut lähestymiskulmaksi aikuisen roolin painottamisen lasten osallisuuden mahdollistamiseksi. En ole arvioinut lasten osallisuutta heidän itsensä kokemana vaan aikuisen toimien kautta mahdollistuvana asiana.

Hartin (1992, 8-11) mukaan hänen luomansa osallisuuden tikapuut ovat oivallinen apuväline lasten osallisuuden pohtimiseen, mutta eivät toimi esimerkiksi osallistavan projektin laadun mittarina. Nouseva tikapuumalli onkin hieman harhaanjohtava. Lapset työskentelevät eri tasoilla, eri aikoina ja eri projekteissa. Ylin taso ei aina ole tarkoituksenmukainen, siksi ainoastaan sitä ei kannata tavoitella. Osallisuuden edistäminen vaatii aikuiselta muun muassa lasten motivaation ja kykyjen arvioimista. Myös ympäröivällä kulttuurilla ja perheellä on merkitystä. (Hart 1992, 5.) Miller (Bucknallin 2009, 44-45, mukaan) selventää, että aikuisten tulisi tähdätä korkeimmalle mahdolliselle osallisuuden tasolle, jonka määrittelevät mukana olevat lapset sekä toiminnan luonne. Tässä tutkimuksessa pyrkimykseni ei olekaan sijoittaa projektin osallisuuden määrää jollekin tikapuun askelmalle ja arvottaa projektin onnistumista, vaan ennemmin pohtia osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden toteutumista siinä.

6.1 Bucknallin malli arvioinnin apuna

Sue Bucknall (2009) selvitti väitöstutkimuksessaan esteitä lasten sitoutumiselle (*engagement*) ja osallisuudelle lapsijohtoisessa tutkimuksessa alakoulussa. Hän tutki lasten näkemyksiä lapsijohtoiseen tutkimukseen vaikuttaneista lapsi-aikuisen -suhteista sekä lasten ajatuksia tutkimuksen teon seurauksista. Hän selvitti myös tutkimukseen osallistuneiden aikuisten näkemyksiä aiheesta. Tutkimus on tehty yhteistyössä Children's Research Centren (CRC) kanssa ja se sijoittuu englantilaisiin alakouluihin (n=5)⁶. Bucknallin tutkimuksesta syntyi lapsijohtoiseen tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä rakennettu malli (kuvio 3):

⁶ Englantilainen koulujärjestelmä poikkeaa suomalaisesta koulujärjestelmästä, joten kaikki Bucknallin (2009) tutkimuksessa ilmenevät tekijät eivät ole verrattavissa tähän tutkimukseen. Esim. Suomessa ei ole 6.luokkalaisten SATs -testejä, joihin oppilaiden tulisi valmistautua. Testit toimivat ulkoisina rajoittavina tekijöinä Bucknallin tutkimuksessa, sillä niihin valmistautuminen vei paljon aikaa lukujärjestyksestä, ja opettajat priorisoivat nämä enemmän kuin lapsijohtoisesta tutkimuksesta. (ks. Bucknall 2009.)



Kuvio 3: Lopullinen malli tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsijohtoiseen tutkimukseen alakoulussa (A final model of factors impacting on children as researchers in primary schools) (Bucknall 2009, 259)

Bucknallin (2009) tutkimuksen mukaan lapsijohtoiseen tutkimukseen vaikuttavien tekijöiden keskeisimmät teemat liittyvät *(ääneen ja) valinnanvapauteen ((voice as) choice)*, *osallisuuteen/ osallistumiseen (participation)*, *omistajuuteen (ownership)*, *seurauksiin (outcomes)*, *voimavaroihin (resources)* sekä *järjestelyihin (set-up)*. Nämä kuviossa ympyröidyt teemat muodostavat kuusi sektoria. Kaikkein keskeisin teema on *valta (power)*, jonka ympärille kaikki kietoutuu.

Vallan kanssa keskiössä vaikuttavat *kommunikaatio* (*communication*) ja *dialogi* (*dialogue*). Ne ovat avaintekijöitä vaikuttamassa lasten ja aikuisten kokemuksiin lapsijohtoisessa tutkimuksessa. *Voice as choice* -teema viittaa tutkimuksen löydökseen, jonka mukaan lapsen ääni toteutuu sen kautta, että hänellä on mahdollisuus valintoihin.

Teemat eivät ole toisistaan erillisiä vaan sidoksissa toisiinsa, vaikuttaen yhdessä tilanteisiin ja kokemuksiin (Bucknall 2009, 151). Näiden teemojen lisäksi malli kuvaa erilaisia tekijöitä ja prosesseja vaikuttamassa lapsijohtoiseen tutkimukseen ja lasten sitoutumiseen. Nämä tekijät ja prosessit on jaettu kuviossa eri sektoreihin.

Kuvion nuolet kuvaavat eri tekijöiden välisiä suhteita. *Motivaatio* (*motivation*) ja *aika* (*time*) on sijoitettu useampaan sektoriin, koska ne ovat osana usemman teeman välisiä suhteita. Ulompi kehä kuvaa kategorioita, joiden sisään eri tekijät, prosessit ja näiden väliset suhteet voisi jakaa. Kategoriat ovat *oikeuksiin perustuvat kysymykset* (*rights based issues*), *taitoihin perustuvat kysymykset* (*skills based issues*) sekä *toimintaan liittyvät kysymykset* (*operational issues*). (Bucknall 2009, 257-258.)

Oikeuksiin perustuvien kysymysten alle lukeutuu kaksi eri sektoria. Ensimmäinen sektori muodostuu teemoista valinnanvapaus, osallisuus ja valta. Tämän sektorin sisällä vaikuttavia tekijöitä ovat valinta (*selection*), työskentelytavat (*ways of working*), aihe (*topic*) sekä vertaissuhteet (*peer relations*). Kysymys on esimerkiksi siitä, kuka tekee valinnat koskien työskentelytapaa tai lasten osallistumista. Toinen sektori koostuu osallisuuden, omistajuuden ja vallan teemoista. Tähän sektoriin lukeutuvia tekijöitä ovat tarkoitus/päämäärä (*purpose*), aikuisen tuki (*adult support*) ja aikuinen-lapsi -suhteet (*adult-child relationships*). Aikuisen tulisi siis tukea lasta riittävästi, mutta niin että lapsen omistajuus omasta tutkimuksesta säilyy (eikä aikuinen manipuloi tai 'kaappaa' tutkimusta itselleen). Valinnanvapaus, osallisuus ja omistajuus vaikuttavat vielä motivaatioon.

Taitoihin perustuvat kysymykset -kategoria sisältää myös kaksi sektoria. Kuvion kolmas sektori koostuu omistajuuden, seurauksien ja vallan teemoista, joiden välisiä tekijöitä ovat itseluottamus (*self-esteem*), itsenäisyys (*independence*), aiheen tuntemus (*topic knowledge*) ja sinnikkyys (*perseverance*). Kyseessä on siis ennenkaikkea lasten taitoihin vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi omistajuuden kokemuksen myötä lapsen itsetunto saattaa kohota ja tutkimuksen teon myötä hän oppii tutkimastaan aiheesta lisää. Tutkimuksen tekeminen myös vaatii sinnikkyyttä. Neljäs sektori pitää sisällään seurauksien, voimavarojen ja vallan teemat. Sektorin tekijöitä ovat tutkimustaidot/ -tiedot (*research skills/ knowledge*) ja opetussuunnitelmassa vaaditut taidot. Lapsi siis oppii esimerkiksi aineiston keräämiseen tai kriittiseen ajatteluun liittyviä taitoja. Raportin kirjoittaminen kehittää kirjallisia valmiuksia. Lisäksi seurauksiin kuuluvat tutkimuksen jakaminen (*dissemination*) sekä palaute (*feedback*). Voimavarojen ja seurauksien välillä vaikuttaa myös aika, johon liittyvät opetussuunnitelman vaatimukset (*curriculum*) ja ulkopuolinen testaaminen (*externally imposed testing*; Englannissa SAT -testit

6.luokkalaisille). Opettaja saattaa esimerkiksi kokea painetta kohdentaa ajalliset resurssit johonkin muuhun opetussuunnitelman sisältöön, jolloin tämä vaikuttaa lapsijohtoiseen tutkimukseen.

Toimintaan liittyvien kysymyksien -kategoriaan sisältyvä viides sektori käsittää voimavarojen, järjestelyiden ja vallan teemat. Tekijöitä ovat mahdollistaminen (facilitation), koulutus/ valmennus (training) ja pääsy (access). Lisäksi järjestelyihin ja voimavaroihin lukeutuu tutkimuksessa mukava oleva ulkopuolinen mahdollistaja⁷. Näitä teemoja yhdistää myös aika. Voimavaroihin kytkeytyvät lisäksi ulkopuoliset osallistujat (esimerkiksi tutkimusprojektin alulle pistävä yritys, joka kerää tietoa omiin tarpeisiinsa, lapsitutkijoiden haastattelemat henkilöt). Tämän sektorin tekijät liittyvät siihen, millaisia mahdollisuuksia lapsitutkijoille on tarjottavissa esimerkiksi koulutuksen muodossa - tai onko heillä pääsy tutkittavien luokse. Kuudes sektori sisältää järjestelyiden, valinnanvapauden ja vallan teemat. Tekijöihin lukeutuu informaatio (information) ja tarkoitus/ päämäärä (purpose). Eli esimerkiksi lapsille pitäisi tarjota riittävä informaatio valintojen tueksi.

Pyrin selkeyttämään Bucknallin kuviota vielä tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa peilaan omaa tutkimusprojektiani Bucknallin tutkimukseen.

6.2 Ohjaajan toiminta ja valinnat mahdollistamassa tai rajoittamassa lasten osallisuuden toteutumista

Seuraavaksi reflektoin ja arvioin osallisuuteen ja sitoutumiseen⁸ vaikuttavien tekijöiden toteutumista omassa lapsijohtoisessa tutkimuksessani. Käytän apunani Bucknallin (2009) kehittämää mallia. Pyrin arvioimaan, analysoimaan ja tulkitsemaan enemmän omaa osuuttani projektissa ja jättämään muut tekijät tarkemman tarkastelun ulkopuolelle. Keskityn analyysissäni lapsijohtoiseen tutkimukseen vaikuttaviin oikeuksiin perustuviin ja toimintaan liittyviin kysymyksiin, vaikkakin eri tekijöiden jako näihin kategorioihin on Bucknallinkin mukaan hieman keinotekoisia (Bucknall 2010, 7). Vähemmälle tarkastelulle jätän taitoihin perustuvat kysymykset ja tutkimuksen koetut seuraukset (kuten sen vaikutus itsetuntoon, tietoihin ja taitoihin), sillä näistä tekijöistä aineistoni ei anna kovin kattavaa kuvaa. Aineistostani ei esimerkiksi ilmene, kasvoiko oppilaiden itsetunto. Minulla ei ole vertailupohjaa oppilaiden

⁷ Tässä tutkimuksessa ulkopuoliseksi mahdollistajaksi voidaan lukea allekirjoittanut. Myös monissa muissa tutkimuksissa (esim. Bucknall 2009; Burton ym. 2010; Kellett 2011) tutkimuksen ohjaajan roolissa on ollut joku koulun ulkopuolinen henkilö.

⁸ Tässä tutkimuksessa jätetään kuitenkin lasten sitoutumisen määrä vähemmälle tarkastelulle. Sitoutumiseen ja osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden jaottelu on vaikeaa, sillä ne ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Lisäksi koska kyseessä on tutkimuksen ohjaajan itsearviointiin perustuva tutkimus, jossa ollaan kiinnostuttu nimenomaan ohjauksellisista kysymyksistä, en näe tarpeellisenä lähteä erottelemaan osallisuutta ja sitoutumista rajoittavia tekijöitä toisistaan, sillä pidän niitä molempia hyvin tärkeinä lapsijohtoisesta tutkimuksen kannalta.

aiemmista taidoista, joten en myöskään osaa arvioida, kehittyivätkö heidän taitonsa tai sinnikkyytensä prosessin aikana. Loppuarviointien perusteella oppilaat kuitenkin kokivat oppineensa muun muassa tutkimuksen tekemistä sekä omasta aiheestaan (ks. liite 2).

Bucknallin (2009, 263-264) mukaan tekijät voidaan jakaa lasten osallisuutta sekä sitoutumista rajoittaviin tekijöihin. Nämä rajat ovat hämärät, mutta karkeasti jaoteltuna osallisuutta rajoittavina tekijöinä voidaan nähdä lapsien valikoituminen tutkimusprojektiin, riittämätön informaatio, ulkoiset rajoitteet sekä organisatoriset rajoitteet. Lasten sitoutumiseen liittyvät tekijät sen sijaan ovat mahdollisuus tehdä päätöksiä ja valintoja liittyen tutkimuksen aiheeseen ja työskentelyyn. Tässä tutkimuksessa mahdollisuus tehdä päätöksiä ja valintoja nähdään lasten osallisuuden mahdollistavina tai rajoittavina tekijöinä⁹. Ulkoisten rajoitteiden sijaan tässä tutkimuksessa ollaan enemmän kiinnostuneita rajoitteista, jotka ohjaaja mahdollisesti loi. Lisäksi tällaisia ulkoisia rajoitteita ei oikeastaan tämän tutkimuksen kohdalla havaittu.

Seuraavaksi siis arvioin Bucknallin mallista saatujen tekijöiden ja prosessien perusteella oman toimintani ja valintojeni vaikutusta lasten osallisuuden mahdollistavina tai rajoittavina tekijöinä. Samalla tavoitteenani on selittää ja ymmärtää kohtaamiani ohjauksellisia haasteita. Olen keskittynyt lähinnä omasta tutkimuksestani esille tulleisiin, tärkeinä pitämiini tekijöihin, ja näin ollen joitain Bucknallin mallin tekijöitä jää käsittelemättä.

PURPOSE¹⁰ : LAPSIOHTOISEN TUTKIMUKSEN MOTIIVIT - KUKA HYÖTYY?

Aikuisten on tarpeen selvittää itselleen, miksi he haluavat mahdollistaa lapsijohtoisien tutkimusten. Vaikka keskiössä olisivat lapsen oikeudet ja ääni, on aikuisella taustalla monesti jokin agenda, joka hänet ajaa tähän. (Bucknall 2009, 100.) Tässä tutkimuksessa sysäyksen toimintaan antoi ohjaajan opinnot: aiheeseen liittyneen kurssin myötä herännyt kiinnostus kokeilla lapsijohtoisia tutkimusta käytännössä, mahdollisuus toteuttaa kokeilu opetusharjoittelussa sekä kaiken tämän myötä hahmottunut ajatus omasta pro gradu -tutkielmasta. Olin hieman epäileväisin mielin siitä, millaisia tutkimuksia 10-vuotiaat osaisivat tehdä. Minua kiinnosti myös lapsijohtoisien tutkimusten ohjaaminen nimenomaan koulussa. Hieman lisää aiheeseen perehdyttyäni alkoi se kiehtoa minua vielä entisestään. Fokus myös siirtyi enemmän lasten äänen kuulemiseen. Mielessä oli ehkä myös hieman idyllinenkin mielikuva lasten voimaantumisen toiminnan mahdollisena lopputuloksena. Tiivistetysti voisi siis sanoa, että tässä

⁹ Lasten osallisuuden malleissa osallisuuden määrä kasvaa sitä mukaa kuin lapsilla on mahdollisuus tehdä päätöksiä (ks. esim. Hart 1992; Shier 2001). Myös Bucknall (2010, 8-9) pohtii artikkelissaan lasten aktiivista sitoutumista rajoittavien tekijöiden olevan myös osallisuutta rajoittavia.

¹⁰ Bucknallin (2009) mallin tekijät (ks. kuvio 3). Olen käyttänyt englanninkielisiä termejä, sillä kaikki näistä eivät käänny täysin suomenkielille. Lisäksi lukijan on näin helpompi sijoittaa kohdat malliin. Esittämisjärjestys ei perustu Bucknallin malliin vaan enemmän tämän tutkimusprojektin kronologiseen etenemiseen.

tutkimuksessa lapsilähtöinen tutkimustoiminta lähti liikkeelle ohjaajan tarpeesta kokeilla jotain itseään kiinnostavaa sekä suorittaa opintojaan, mutta myös halusta osallistaa lapsia, tarjota mahdollisuus heidän äänen kuulemiselle sekä kokeilla koulussa jotain erilaista.

Kuten luvussa 2 mainitsin, kylällä oli käynnissä tutkimushanke, jonka tarkoituksena oli kartoittaa lasten ajatuksia maaseudulla asumisesta. Hankkeen tavoite oli siis informaation hankkiminen kylän kehittämiseksi sekä lasten kuuleminen. Minun tutkimukseni tavoite informaation keräämisen sijaan oli lasten - ei niinkään hankkeen - hyöty. Lähinnä ajattelimme hankkeen vetäjän kanssa, että lasten tutkimuksista saattaisi syntyä sivutuotteena jotain hankkeelle arvokasta. Tutkimuksien suhteen mielessäni ei siis ollut varsinaisesti mitään odotettua lopputulosta vaan pyrin pysymään hyvin avoimena. Pääasiallisena tavoitteena ei myöskään ollut vahvistaa oppilaiden akateemisia taitoja. Hyvin kirkas tavoite mielessäni oli alusta alkaen se, että oppilaat saisivat tehdä mahdollisimman paljon päätöksiä koskien tutkimustansa. Pyrin pysymään taka-alalla ja välttämään ohjailua. Ei-kasvatuksellisten päämäärien sijaan tavoitteeni olivat enemmän kasvatuksellisia (ks. Jeager & Zsolnai 2005, 178-179, tässä raportissa luku 4.2).

Nämä etukäteen asetetut tavoitteet ohjaavat toimintaa. Se olisi varmasti muodostunut melko erilaiseksi toisenlaisilla tavoitteilla - esimerkiksi, jos lasten osallistamisen sijaan pääasiallisena tavoitteena olisi ollut tuottaa tietoa kylähankkeen tarpeisiin. Koska näin niin kovin tärkeäksi lasten mahdollisuuden tehdä päätöksiä omasta tutkimuksestaan, pyrin koko tutkimusprosessin parhaani mukaan mahdollistamaan tämän.

Kellettin (2005a, 20) mukaan jotkut aikuiset saattavat haluta 'kaapata' lasten tutkimukset itselleen omia etujaan silmällä pitäen (esimerkiksi halu tehdä vaikutus ihmisiin). Mikäli aikuisen tarkoitus on käyttää lapsia tutkijoina ajaakseen omaa päämääränsä, ei kyse ole enää osallisuuden toteutumisesta (vrt. Hart 1992). Tällöin voidaan puhua jopa manipulaatiosta.

SELECTION: LASTEN OSALLISTUMISEN VAPAAEHTOISUUS

Useat osallisuuden mallit (mm. Bucknall 2009; Hart 1992) korostavat lasten vapaaehtoisuuden merkitystä. Lapsilla tulisi olla mahdollisuus päättää, osallistuvatko tutkimustoimintaan ja jättää halutessaan osallistumatta. Heillä tulisi olla mahdollisuus myös vetäytyä tutkimuksen teosta heti, jos siltä tuntuu. Bucknallin (2009, 207, 210) mukaan valinnanvapaus on erittäin merkittävä motivaation kannalta.

Tässä tutkimusprojektissa tutkimustoimintaan osallistui koko luokka. Mahdollisuutta päättää osallistumisesta ei tarjottu. Tätä en edes kyseenalaistanut toimintaa suunnitellessani ja toteuttaessani, sillä tarkoitus oli kokeilla ja tutkia lapsijohtoisen tutkimustoiminnan mahdollisuuksia koulussa. Tällöin opettajan vastuulla on samaan aikaan koko luokka. Toimintaa voidaan eriyttää, mutta täysin erillisten toimintojen samanaikainen järjestäminen voi olla hankalaa. Lisäksi valinnanmahdollisuuden merkitys osallisuuden kannalta

valkeni minulle vasta tutkimusprojektin jälkeen, enemmän eri lähteisiin tutustuttuani. Vasta silloin aloin kyseenalaistaa sen, ettei minun projektissani oppilaille tätä valinnan mahdollisuutta omasta osallistumisestaan ollut.

Omien havaintojeni ja oppilaiden päiväkirjojen ja loppuarviointien (ks. liitteet 1 ja 2) perusteella oppilaat vaikuttivat kuitenkin tekevän tutkimusta oikein mielellään – paria poikapuolista oppilasta lukuunottamatta. Nähdäkseni Lasse ja Sakari ainakaan eivät olleet kovin motivoituneita tutkimuksen tekoon. Kaikki oppilaat eivät aina ole kiinnostuneita osallistumaan (ks. Bucknall 2009, 268; Kellett 2011, 211). Jouduin todella monta kertaa puuttumaan näiden poikien toimintaan, sillä he eivät toimineet tehtävän suunnassa vaan pahimmillaan häiritsivät myös muiden työskentelyä. Lassen pari Jari sekä Sakarin pari Jaakko sen sijaan vaikuttivat tutkimuksesta kiinnostuneilta, mutta etenkin Jari tuli monesti lähteneeksi sivuraiteille nimenomaan Lassen innostamana (ks. luku 5.2). Pidänkin mahdollisena, että mikäli olisin tarjonnut oppilaille mahdollisuuden jättäytyä toiminnasta pois, olisivat ainakin Lasse ja Sakari saattaneet tarttua tähän. Näin ollen oppilaiden osallisuus ei tässä kohtaa nähdäkseni toteutunut. Tuskin voimme laskea tällaiseksi vaihtoehdon tarjoamiseksi tilannetta, jota voisi pitää jopa jonkinäköisenä rangaistuksella uhkailuna. Lassen ja Jarin pelleilyyn kyllästyneenä totesin heille erään kerran, että mikäli työskentely ei heitä kiinnosta, keksii heidän luokanopettajansa heille varmasti vaihtoehtoista tekemistä. Tämä ei poikia houkutellut. Bucknallin (2009) mukaan oppilaille tulisi korostaa, että on täysin hyväksytyä jättää tutkimuksen tekeminen kesken näin halutessaan. Minä en luultavasti sanonut asiaa sellaisella äänensävyllä, että vaihtoehto olisi kuulostanut täysin varteenotettavalta ja hyväksytyltä ratkaisulta. Lisäksi oppilaat osoittivat monta kertaa ajattelevansa, että tutkimuksen tekeminen on mieluisampaa kuin 'normaali' koulutyö – matematiikan laskeminen vapaamman toiminnan sijaan tuskin kuulosti houkuttelevalta.

Osallisuuden toteutumisen kannalta paras vaihtoehto olisikin tarjota oppilaille vaihtoehto osallistua tai olla osallistumatta niin, että jokainen halukas pääsisi toimintaan mukaan. Kukaan ei jäisi ulkopuolelle, kaikilla olisi yhtäläinen mahdollisuus akateemisiin kykyihin katsomatta. Näin toteutuisi oppilaiden osallisuus. Tässä tutkimuksessa vapaaehtoinen osallistuminen olisi saattanut keventää myös ohjaajan työtaakkaa. Tällöin ohjaaja olisi pystynyt toimimaan tutkijoiden apuna paremmin, kun mahdollisesti ylimääräinen työrauhaan ja itse työntekoon 'patistelu' olisi jäänyt vähemmälle.

INFORMATION: TIETO ON VALTAA

Bucknallin (2009) mukaan valinnanvapaus osallistumisesta ei kuitenkaan riitä. Jotta oppilaat voivat tehdä päätöksen osallistumisestaan, tulee heille tarjota myös riittävä informaatio toiminnan luonteesta ja vaatimuksista. Lasten tulee tietää toiminnan ja tutkimuksen tarkoitus. On oleellista selvittää, miksi tutkimusprojekti tehdään, ketä varten, kuinka paljon se vaatii työtä sekä millaisia mahdollisia seurauksia ja vaikutusmahdollisuuksia tutkimuksilla on.

Esimerkiksi Bucknallin tutkimuksessa osa oppilaista teki tutkimustansa ulkopuoliselle taholle. Heitä informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta, ja koska heidän tutkimuksensa tulivat oikeaan tarpeeseen, kokivat he työnsä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. He olivat motivoituneita, vaikka eivät itse päättäneet tutkimusaiheitansa. (emt., 49, 210, 215, 269.)

Riittävän informaation tarve ja avoimuus ovatkin yhteinen tekijä useissa osallisuuden malleissa (mm. Bucknall 2009; Hart 1992). Ilman informoituiksi tulemista lapset eivät ole osallisia. Lasten informoimista heitä itseään koskevista asioista vaatii myös Lapsen oikeuksien sopimus (ks. luku 3).

Tässä tutkimusprojektissa informaatio kerrottiin heti projektin alkutaipaleilla, ennen tutkimuksen tekoon ryhtymistä. Kerroin oppilaille, että tulemme tekemään tutkimuksen. Ja että minä tulen tekemään tutkimuksen siitä, että he tekevät tutkimuksen. Kerroin, että he saavat tutkia sellaisia asioita, jotka heitä kiinnostavat liittyen kylään ja kouluun. Esitin heille myös brittitytön tutkimuksen myötä konkreettisen esimerkin tutkimuksen luonteesta. Lisäksi kerroin, millä aikataululla tutkimus tullaan toteuttamaan, ja että heidän tutkimuksensa tulevat olemaan esillä koululla järjestettävässä näyttelyssä ja saattavat auttaa kylähankkeen tutkimuksessa. Lähetin oppilaiden mukaan myös koteihin tutkimuslupakyselyn, jossa kerroin käsillä olevasta projektista. Näin myös koteja informoitiin toiminnasta. Vaadittua työn määrää en osannut oppilaille tarkkaan kertoa, koska en itsekään osannut arvata, mitä tutkimuksesta tulee. Kerroin heille aikataulun ja vasta jokaisen työvaiheen aluksi he saivat tietää, mitä seuraavaksi tehdään. Olisi mahdollisesti ollut tarpeen kertoa työn etenemisestä tarkemmin ja eri vaiheista ennen kuin ne olivat käsillä. Myös tutkijavalmennuksen järjestäminen alkuun olisi antanut oppilaille paremman kuvan siitä, mitä tutkimuksen tekeminen on.

FACILITATION, TRAINING: TUTKIMUSTAITOJEN OPETTAMINEN LAPSILLE

Kellettin (2011, 207-208) mukaan lapsille tulisi järjestää tutkijavalmennusta, ennen kuin he ryhtyvät tekemään omia tutkimuksiaan. Tähän valmennukseen kuuluu tarvittavien tietojen ja taitojen opettaminen lapsille. Näin valta voi siirtyä lapsille, he kykenevät tekemään valintoja koskien omia tutkimuksiaan, eivätkä ole riippuvaisia aikuisista.

Koska tutkimukselle varattua aikaa oli rajoitetusti, ei niin sanottua tutkijavalmennusosuutta ollut mahdollisuutta käydä tuollaisenaan (vrt. Kellettin tutkijavalmennus, luku 4.3). Tässä tutkimuksessa ajatuksena oli, että lapset oppivat tutkimuksen tekemistä tutkimusta tehdessään. Tämä kuitenkin aiheutti sen, että he olivat aikuisesta riippuvaisempia. Tämä näkyi siinä, että ohjaajalla oli lähestulkoon koko ajan kiire auttaa jotakuta paria. Koska oppilailla

ei ollut kokemusta, ei heillä ollut yhtäläisiä valmiuksia toimia itsenäisesti kuin heillä olisi mahdollisesti ollut jonkinlaisen valmennusjakson jälkeen¹¹.

Lisäksi tutkijavalmennuksen puuttuminen saattoi aiheuttaa sen, että oppilaat turvautuivat pääasiassa kyselylomakkeisiin aineistonkeruumenetelmänään. Tästä menetelmästä heillä oli jo omakohtaista kokemusta ennestään. Lisäksi saatoin itse ajatella lasten tutkimuksien mahdollisuuksia (sekä haastattelun ja kyselylomakkeen olevan helpon lähestyttäviiä tapoja) niin suppeasti, että rohkaisin heitä tähän. Mikäli olisimme harjoitelleet ennen tutkimiseen ryhtymistä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, olisivat he saattaneet tarttua näihin rohkeammin ja jopa kerätä tarkoituksenmukaisempaa aineistoa vastaamaan juuri heidän tutkimuskysymyksiinsä.

Ongelmana oli varmasti myös ohjaajan vaillinainen taito opettaa lapsille tutkimuksen tekemistä. Englannissa toimiva Children's Research Centre on tarjonnut kouluille yliopiston tutkijoita opettamaan lapsille tarvittavat tiedot ja taidot, jonka jälkeen opettajat ovat tutkijoiden neuvojen mukaan voineet toimia tukena lasten tutkimuksissa (Kellett 2011, 210). Tutkijavalmennuksen osuus kyseisissä ohjelmissa on jo itsessään on kestänyt 18 tuntia, mikä tässä tutkimuksessa oli varattu koko projektiin.

Toisaalta *mitä tutkimus on* -tuokio (ks. luku 5) oli jonkinlainen yritys perehdyttää oppilaita tutkimuksen pariin. Tällä oli kuitenkin oppilaiden innostusta laskeva vaikutus. Oppilailta oli kova into päästä toiminnan pariin, ja aineistonkeruuvaihe lähti liikkeelle nopeasti. Tutkijavalmennusta järjestettäessä olisikin nähdäkseni tarpeen valita interaktiivisia harjoituksia¹² (ks. Kellett 2005b).

Tutkijavalmennuksen puuttuminen voidaan nähdä tässä tutkimuksessa yhtenä isoimmista puutteista. Se toimi lasten osallisuutta rajoittavana tekijänä. Tämä puute supisti nähdäkseni lasten valinnanmahdollisuuksia, sillä heillä oli vain rajallinen näkemys, tieto ja taito toteuttaa tutkimuksiaan. Laajempi näkökulma olisi tarjonnut erilaiset mahdollisuudet. Lisäksi oppilaiden riippuvuus ohjaajasta aiheutti kiirettä ja ohjauksellisia haasteita. Ohjaajalla oli vaikeuksia ehtiä auttaa tutkijoita riittävästi, mikä myös osaltaan toimi osallisuutta rajoittavana tekijänä (katso jäljempänä).

TOPIC, WAYS OF WORKING, PEER RELATIONS: LAPSET TEKEVÄT PÄÄTÖKSIÄ SIITÄ, MITEN OSALLISTUVAT

Bucknallin (2009) mukaan lasten sitoutumisen kannalta jopa osallistumiseen liittyvää valinnanvapautta tärkeämpi tekijä oli tutkimusaiheen valinta. Tätä ei

¹¹ Toisaalta Springaten ja Lindridgen (2010) kokemuksen mukaan oppilaat unohtavat oppimansa asiat ennen tutkimukseen ryhtymistä. Valitettavasti he eivät ole lainkaan selittäneet tätä artikkelissaan.

¹² Kellettin (2005b) oppaassa esimerkiksi aineistonkeruutaitoja opetellaan erilaisilla harjoituksilla, esim. observointi- ja haastatteluharjoituksilla, ja tutkimuskäsitteitä korttipelin muodossa.

haitannut sekään, jos teema oli ennaltamääriteltä, mikäli lapset saivat tämän teeman sisältä rajata itselleen kiinnostavan aiheen. Jopa kiinnostavaa aihetta tärkeämpi motivoiva tekijä oli *mahdollisuus päättää* oma aihe. Bucknallin mukaan oppilaiden mahdollisuus tehdä päätöksiä ja valintoja kouluympäristössä on epätavallista. (emt. 210-211.) Myös tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat tutkimusprojektia tehdessään tekevänsä jotain poikkeuksellista. Muun muassa päiväkirjoissa ja loppuarvioinneissa tutkimuksen tekoa kuvattiin ”erikoiseksi”, ”uudeksi kokemukseksi” sekä olevan ”vähän vaihtelua kouluelämään”. Se, innostuivatko oppilaat epätavallisesta työmuodosta vai kokivatko he osallisuutta, ei valitettavasti selviä aineistostani.

Aikuisten lapsijohtoiselle tutkimukselle asettamat päämäärät vaikuttavat siihen, miten paljon he arvostavat lasten tutkimusaiheita (Bucknall 2009, 278). Erityisesti arvostava asenne ja pyrkimys lasten äänen kuulemiseen edesauttavat sitä, että lapsille tarjotaan mahdollisuus tutkia heitä itseään kiinnostavia aiheita, vaikka aikuinen saattaisi pitää niitä esimerkiksi pinnallisina. Sen sijaan Bucknallin (2009, 215, 278-279) tutkimuksessa, mikäli koulu näki akateemiset tavoitteet lasten äänen kuulemista tärkeämpänä, tuli tutkimusprojektista kaikkea muuta kuin valtauttava. Tällöin iso vaara piilee siinä, että lasten aiheisiin pyritään vaikuttamaan. (emt., 212, 215.)

Tässä tutkimusprosessissa oppilaat tekivät päätökset liittyen omiin tutkimuskysymyksiinsä ja aineistokeruumenetelmiin sekä saivat valita omat parinsa. Tämän tutkimuksen yksi tärkeimmistä kulmakivistä olikin tarjota oppilaille mahdollisuus tutkia itseään kiinnostavia aiheita. Teema (kylä ja koulu) oli ennalta määriteltä. Tämän teeman sisältä oppilaat saivat kehittää ja rajata omat tutkimuskysymyksensä omien kiinnostuksenkohteidensa mukaan. Tämä tavoite vaikutti siihen, että pyrin kunnoittamaan oppilaiden tutkimusaiheita ja tukemaan heitä tutkimuksien toteuttamisessa.

Jo alusta alkaen minulle oli tärkeää, että tutkimusongelmat syntyvät oppilaiden kokemusten pohjalta. Oppilaiden ajatuksia pyrin herättelemään erilaisilla oppilaiden kokemuksiin viittaavilla kysymyksillä. Olin myös hyvin kiinnostunut, jopa innoissani oppilaiden esiin nostamista ajatuksista. Arvostin oppilaiden ajatuksia, mutta myös arvotin niitä. Esimerkiksi eräiden poikien melko alkuvaiheessa kehittänyt Miksi omaa kotitietä ei asfaltoitu -kysymys (joka sittemmin muuttui toiseksi) herätti minussa hämmennystä - mietin, haluavatko pojat ihan tosissaan tutkia tätä ja miksi. En kuitenkaan osoittanut heille epäluuloani, vaan pyrin olemaan avoin ja ennakkoluuloton. Lisäkysymyksien (vieläkö teitä kiinnostaa tutkia tätä; miten saatte tietoa aiheesta) avulla pyrin ohjaamaan kaikkien oppilaiden tutkimuskysymykset sille tasolle, että ne tuntuvat heistä itsestään tutkimisen arvoisilta. Osa oppilaiden alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä pysyi melko samana, osa muuttui hieman tai jopa vaihtui täysin toiseen kysymykseen. Osan kohdalla on vaikea arvioida, kuinka paljon minä vaikutin kysymysten muuntumiseen ja kuinka paljon heidän oma reflektointinsa vaikutti.

Myös suoranaisempaa ohjailua oli havaittavissa. Esimerkiksi kun eräs tutkijapari (Elsa ja Annukka) pohti, mitä heidän vanhalle koululle oli tapahtunut koulujen yhdistymisen myötä, innostuin aiheesta kovasti. Koska oppilaat olivat jo aiemmin puhuneet koulujen yhdistymisen herättämistä tunteista, näin tämän aiheen erittäin hedelmällisenä. Koska tytöt eivät sillä hetkellä innostuneet, kyselin myös muilta oppilailta kiinnostaisiko jotain paria tutkia oppilaiden kokemuksia koulujen yhdistymisestä. Voisi sanoa, että suorastaan kauppasin aihetta oppilaille. Kukaan ei kuitenkaan tarttunut siihen tuolloin. Hyväksyin tämän. Lopulta Elsa ja Annukka kuitenkin laativat kyselylomakkeen, jossa he kyselivät oppilailta näiden tunteita liittyen koulujen yhdistymiseen. Pohdin, kuinka paljon tässä oli kyse siitä, että heitä kiinnosti tutkia kyseistä aihetta ja kuinka paljon siitä, että he halusivat miellyttää opettajaa eli minua.

Myös Amelian ja Vilman kohdalla oli vaara, että heidän omistajuutensa tutkimuksestaan olisi saattanut kärsiä. Kun he ehdottivat minulle tutkivansa sitä, mitä kouluruoka sisältää, ehdotin heille tutkimusta kouluruokaan liittyvistä oppilaiden mielipiteistä. Katsoin asiaa ehkä liian kapea-alaisesti, ajatellen ettei ehdotettu aihe liity teemaamme. Jos tarkoituksena oli ennen kaikkea lasten osallisuuden mahdollistaminen, kaikkien tutkimusaiheiden pitäisi periaatteessa olla yhtä kelvollisia. Poikkeuksena näkisin aiheet, jotka saattavat olla turhan arkoja tai loukata jotakuta. Kelleltin (2011, 213-214) mukaan aikuinen on vastuussa tutkimusten etiikasta. Kaikkea ei välttämättä voi sallia. Esimerkiksi samaisten tyttöjen kyselylomakkeessa oli kysymys *Mitä mieltä olet koulun keittäjästä?* Pyysin tyttöjä miettimään kysymyksen tarpeellisuutta, sillä en pitänyt sitä eettisesti mukavana kysymyksenä. Sekaantumiseni tyttöjen tutkimukseen ei kuitenkaan näyttänyt millään muotoa heitä haittaavan tai jarruttavan. He tekivät tutkimuksensa nopeammin kuin kukaan muu. Lisäksi tutkimuspäiväkirjojen ja loppuarviointien tekstit olivat suorastaan ylistäviä¹³, tutkimuksen tekeminen oli niiden perusteella ollut tytöille todella mieluista (ks. liite 1).

Bucknallin (2009) tutkimuksessa yksi kynnyskysymys liittyi myös siihen, että osa oppilaista joutui työskentelemään yksin vasten tahtoaan. Yhtä koulua lukuunottamatta oppilaat saivat valita työskentelytapansa. Näissä kouluissa muiden oppilaiden kanssa työskentely lisäsi omistajuuden tunnetta. Oppilaiden tehdessä yhteistyötä keskenään he pystyvät jakamaan ideoita ja työskentelemään itsenäisemmin ilman aikuisen kontrollia. (emt., 220, 222-223, 283.) Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta vertailla näitä työskentelymuotoja, koska kukaan oppilaista ei työskennellyt yksin. Tätä vaihtoehtoa en edes tarjonnut, sillä en pitänyt sitä tarpeellisena. En osaa arvioida, olisiko joku oppilaista hyötynyt yksin työskentelystä. Kaikkien pariens työskentely ei ollut täysin ihanteellista ja ongelmiakin oli. Esimerkiksi joskus

¹³ Erityisesti toinen tytöistä kehui ohjaajaa vuolaasti sekä päiväkirjassaan että loppuarvioinnissa: mm. tutkimuksen tekeminen tuntui ”kivalta. Niinan kanssa oli hauskaa”, työskentely sujui ”täydellisesti, Niinan avulla” ja ”Niinan ohjeet olivat mainiot”.

näytti, että toinen tutkijoista vain häiritsi toisen työskentelyä¹⁴ ja parin kanssa joidenkin oppilaiden oli myös helppo luistaa tehtävistään¹⁵.

Työparilta saa kuitenkin tarvittavaa tukea, sillä tämänkaltaisen tutkimuksen tekeminen voi tuntua haastavalta. Bucknallin (2009, 283) mukaan työskennellessään parin kanssa oppilaat tarvitsivat vähemmän aikuisen apua. Tässä tutkimuksessa osa oppilaista tarvitsi edelleen paljon apua aikuiselta myös parin kanssa työskennellessään. Yksi syy tähän on melko selvästi myös varsinaisen tutkijavalmennuksen puuttuminen. Tällaisen käytyään oppilaat olisivat uskoakseni pystyneet työskentelyyn itsenäisemmin, vaikka olisivat työskennelleet pareittain.

ADULT SUPPORT, ADULT-CHILD RELATIONSHIPS: AIKUISEN ANTAMA TUKI

Bucknallin (2009) tutkimuksessa ilmeni, että aikuisten tuen laadulla ja määrällä on iso merkitys lasten sitoutumisen kannalta. Lapsijohtoisen tutkimuksen onnistumisen kannalta aikuisen apu ja tuki ovat tarpeen. Aikuisen tulee kuitenkin olla tarkkana, ettei lapsen omistajuus tutkimuksesta kärsi. (Bucknall 2009, 230, 235.) Monesti ongelmana on, että avustamisen sijaan aikuinen yrittää sekaantua ja vaikuttaa lapsen tutkimukseen liikaa (ks. emt.; Kellett 2005a, 15-16). Tuen antamisen ja johtamisen välillä tasapainoilu vaatii erityistä taitoa (Kellett 2005a, 19; 2011, 210-211). Oleellista on, että lapset päättävät siitä, milloin aikuisen apu on tarpeen ja saavat apua, kun sitä tarvitsevat. Tämä vaatii myös koulussa ilmenevien valtasuhteiden uudelleen arvioimista ja sekoittamista (Bucknall 2009, 285).

Tavoitteet ohjaavat toimintaa. Koska tavoitteenani oli 'antaa' valtaa oppilaille¹⁶ ja mahdollistaa heidän tekevän päätöksiä mahdollisimman paljon liittyen omiin tutkimuksiin, on hedelmällistä arvioida, miten hyvin tämä toteutui. Onnistuinko toimimaan tukena ja avustajana hallitsevan opettajan sijaan? Tätä on tietysti erittäin vaikea arvioida, mutta reflektointi on varmasti paikallaan – erityisesti siksi, koska koin riittävän ja liiallisen avustamisen välillä tasapainoilun yhtenä haastavimpana asiana projektia ohjatessani.

Kuten Bucknall (2009) ja Kellett (2005a) toteavat, lasten avustaminen heidän tutkimuksissaan vaatii aikuiselta huolellista arviointia, mikä on tarpeen ja mikä on liikaa. Tätä jouduin myös itse pohtimaan monesti, jos esimerkiksi

¹⁴ Ks. luvusta 5.2 kuvaus Jarin ja Lassen työskentelystä.

¹⁵ Esimerkiksi Jaakon ja Sakarin yhteistyö ei aina näyttänyt sujuvan. Jaakko näytti ottavan vastuun heidän työskentelystään. Viimeisenä projektipäivänä Jaakko oli pois koulusta, ja pojilla oli vielä raportin kirjottaminen kesken. Sakari joutui yhtäkkiä ottamaan vastuun heidän työstään, ja huomasi ettei hän oikein ollut tilanteen tasalla, koska Jaakko oli vienyt heidän tutkimustaan eteenpäin. Näytti siltä, että oli jopa hyvä asia Sakarille, että Jaakko oli pois. Hän joutui ottamaan vastuuta, ja selvisi siitä ihan hyvin. Hän sai viimeisteltyä heidän raporttinsa ja esiteltyä heidän työnsä muille. Minusta vaikutti, että hän oli tyytyväinen omaan suoritukseensa. (ks. lisää liite 1)

¹⁶ Vaikka Gallagherin (2008) mukaan valtauttava toiminta ei ole yhtä kuin vallan siirtämistä lapsille.

arvelin, ettei tutkijan suunnittelema kysymys kyselylomakkeessa välttämättä tule tuottamaan tutkimuskysymyksen kannalta oleellista tietoa.

Lev Vygotskin kehittämään lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva käsite *scaffolding* eli tuettu osallistuminen tai oppimisen oikea-aikainen tukeminen korostaa ohjaajan roolia oppijan ajattelu- ja oppimisprosessien tukijana. Lähikehityksen vyöhyke viittaa tilaan, joka on oppijan tämän hetkisen taitotason ja tason, joka on saavutettavissa aikuisen tai osaavamman vertaisen avustuksella, välissä. Scaffolding on ohjaajan toimintaa ohjattavan henkilön lähikehityksen vyöhykkeellä. Lisäksi voidaan puhua minimaalisen avun periaatteesta. Tavoitteena on, että oppilas suoriutuu tehtävästä mahdollisimman itsenäisesti ja häntä neuvotaan vain, jos on tarve eivätkä oppijan omat taidot riitä. (Vygotsky 1982; Wood & Wood 1996, 6-7.) Ajatteluprosessien tukeminen korostui etenkin tutkimuskysymysten kehittelyvaiheessa sekä raportin kirjoittamisvaiheessa – erityisesti oppilaiden kirjoittaessa omia pohdintojaan.

Esimerkki scaffolding -tilanteesta voisi olla vaikka se, kun Severi ja Kaarlo miettivät, miksi heidän vastaajistaan suurin osa halusi jääkiekkokaukalon ja olisiko heidän tutkimustuloksillaan jotain vaikutuksia. Koska pojat eivät näyttäneet keksivän itse mitään selitystä, kysyin heiltä, miksi he itse haluaisivat jääkiekkokaukalon. He ajattelivat sen vähentävän kiekkojen katoilua. Kysyin heiltä, voisiko tämä olla syy, miksi heidän aineistossaan suurin osa halusi kaukalon. Näin pojat päätyivät kirjoittamaan raporttiin pohdintansa: kiekkojen katoilun estämisen lisäksi kaukalossa voisi taklata ja se olisi hieno. Yritin saada heidät myös miettimään tutkimuksen seurauksia: jos suurin osa vastaajista toivoi jääkiekkokaukaloa ja tutkimustulokset tulevat päättäjien tietoon, voisiko tämä vaikuttaa jotenkin kaukalon saamiseen? Pojat päätyivät siihen, että näin voisi tapahtua. Kellett (2005a, 19) pohtii, auttaako scaffolding lapsia pääsemään syvemmälle tasolle esimerkiksi aineiston analyysissä vai onko vaarana, että lapsen näkemys vääristyy. Tässä tapauksessa pyrkimys oli auttaa poikia ajattelussaan seuraavalle tasolle, mutta kuitenkin olla vaikuttamatta liikaa. On myös mahdollista, että pojat päätyivät ratkaisuun sen seurauksena, että tarjosin sitä heille.

Tutkimusten taustalla pysyminen oli haastavaa. Minulla oli tarve olla ajantasalla oppilaiden tutkimusten etenemisistä ja vaiheista. Eräs tapa pysyä tiedotettuna tilanteista oli ainakin se, että oppilaiden piti laatia minulle kirjalliset suunnitelmat, joissa ilmeni tutkimuskysymys ja aineistonkeruumenetelmä. Lisäksi halusin nähdä heidän haastattelukysymyksensä ja kyselylomakkeet ennen kuin he lähtivät keräämään aineistojaan. Tässä yhteydessä saatoinkin ehdottaa heille myös joitain pieniä korjauksia. Oppilaat siis joutuivat joskus avustetuiksi myös pyytämättään. Cox ja Robinson-Pant (2010) pohtivat kouluympäristön vaikutusta sekä lasten ja aikuisten välistä hierarkiaa: Oppilaat odottavat opettajan ottavan johtoaseman päätöksenteossa ja opettaja näkee velvollisuudekseen ohjata toiminnan suunnan. Mieleeni tulee erään luokanopettajan neuvo minulle päättöharjoittelussani: opettajan tehtävä on toimia laivan kapteenina. Tällainen

näkemyksessä varmasti vaikutti siihen, että minulla oli tarve pitää kontrolli itselläni. Coxin ja Robinson-Pantin tutkimuksessa opettajat olivat olleet huolissaan siitä, että lapset valitsevat liian kunnianhimoisia suunnitelmia eivätkä saavuta mitään, jolloin kaikki työ ja käytetty aika menee 'hukkaan'. He olivat huolissaan lasten tunteista ja halusivat suojella näitä epäonnistumisilta. (emt., 143-146.) Myös minulla oli halu auttaa oppilaita 'onnistumaan' tutkimuksissaan. Kellettin (2011, 214) mukaan yksi aikuisen eettisistä velvollisuuksista on suojella lasten itsetuntoa pitämällä projektit toteutettavina.

Tutkimusraporttien kirjoitusvaiheessa koin ongelmaksi sen, miten paljon tulee avustaa, kun oppilaat kirjoittivat tutkineensa aivan jotain muuta kuin mistä olivat todellisuudessa aineistonsa keränneet¹⁷. Kehoitinkin oppilaita kirjoittamaan raporttiin sellaisen tutkimuskysymyksen, mihin heidän aineistonsa todellisuudessa vastaa. Oppilaiden näytti olevan vaikea ymmärtää tätä. Ongelmana oli jo aluksi se, että oppilaat lähtivät keräämään aineistoa, josta ei kuitenkaan ollut vastaamaan varsinaiseen tutkimuskysymykseen. Yritin selvittää tätä heille jo suunnitteluvaiheessa: Miten saat tietoa tähän nimenomaiseen kysymykseen? Saatto näillä keinoilla, joita olet suunnitellut? Scaffolding tässä vaiheessa oli todella haastavaa, sillä en halunnut alkaa ohjailla liikaa. Pohdin paljon sitä, miten tarkkaa kysymyksenasettelua minun tulee vaatia oppilailta ja mikä on tärkeintä: oppilaiden innostus tutkimuksen tekemiseen vai se, että tutkimukset ovat mahdollisimman systemaattisia ja tieteellisiä. Päädyin siihen, että oppilaiden innostus on tärkeää enkä halua lähteä pilaamaan sitä liian tarkoilla vaatimuksilla. Ajattelin, että oppilaat kysyvät niitä asioita, jotka heitä kiinnostavat, ja tutkimukset ja tutkimuskysymykset muokkautuvat niiden mukaan.

Nämä ongelmalliset kysymykset liittyvät lasten tekemien tutkimuksien validiteettiin. Kellettin (2005a, 17) mukaan myös lapsijohtoisen tutkimuksen tulisi olla systemaattista, skeptistä ja eettistä. Vaikka lasten tutkimukset saavat olla lasten tekemien tutkimuksien näköisiä, ei uskottavuudesta ja luotettavuudesta Kellettin mukaan kuitenkaan kuulu joustaa. Hän pohtiikin, tulisiko lapsilla olla täysin oma, lapsille sovellettu metodologia verrattuna aikuisten tekemien tutkimuksien vaateisiin (emt., 17, 30).

Kellettin (2011, 210) mukaan aikuisen tehtävä on helpottaa lapsen tutkimuksen pääsyä päättäjien tietoon sekä tarjota välineet (mm. valmennus, muut resurssit esim. tietokoneet) tutkimuksen toteutukseen. Hän myös ehdottaa, että aikuisen apu voisi parhaimmillaan olla tarpeen silloin, kun aineisto pitää muokata helpommin luettavaan muotoon (emt. 2005a, 19). Esimerkiksi aikuinen voisi litteroida haastattelun, jolloin lasten on helpompi luokitella aineisto ja analysoida se. Aikuisen tulee olla puuttumatta liikaa ja

¹⁷ Esimerkiksi Eemelin ja Antin tutkimuskysymys oli Miksi koulussa ei ole enemmän omatyötunteja? Jos he olisivat selvittäneet tätä, heidän olisi mielestäni pitänyt kysyä joltakin opettajalta tai rehtorilta asiaa. He kuitenkin selvittivät oppilailta, haluaisivatko he enemmän omatyötunteja, jolloin kyseessä on toisenlainen tutkimuskysymys. Hanna ja Tanja ihmettelivät Miksi kylällä ei ole kauppa. He selvittivät vastaajilta, haluaisivatko nämä kaupan kylälle. Kyseessä on jälleen eri tutkimuskysymys.

välttää omien tulkintojen tekemistä. Tärkeintä on lapsen näkökulman säilyminen. Tässä tutkimuksessa oppilaat analysoivat aineistonsa ohjeiden jälkeen melko itsenäisesti - useimmille piti vain selvittää, mitä aineistolle pitäisi tehdä (esimerkiksi: kirjatkaa ylös, kuinka moni on vastannut tähän kysymykseen mitäkin). Pyrin olemaan puuttumatta oppilaiden analyysin sisältöön.

Ohjeeni kohdistuivatkin enemmän tutkimuksen tekniseen toteutukseen. Esimerkiksi Eemelin ja Antin kohdalla raportin tulososio olisi ollut todella vaikealukuinen, mikäli pojat olisivat kirjoittaneet tuloksensa niinkuin aluksi aikoivat¹⁸. Autoin poikia luokittelemaan ja kokoamaan tuloksensa helpommin luettavaan muotoon. Tämän voi tulkita joko ohjailuksi tai avustamiseksi. Mikäli lapsijohtoisen tutkimuksen yksi osallisuutta lisäävä tekijä on se, että lasten tutkimukset leviävät esimerkiksi päättäjille (ks. Bucknall 2009; Kellett 2011), eikö ole myös tärkeää, että tutkimusraportit ovat helposti ymmärrettävissä ja uskottavia? Samoja poikia neuvoin myös kyselylomakkeen sommittelussa, jotta se olisi vastaajalle helpompi ymmärtää ja täyttää.

Useimpien parien osalta koen onnistuneeni melko hyvin välttämään suoranaista ohjailua. Jarin ja Lassen kohdalla jouduin ohjaamaan huomattavasti enemmän (ks. luku 5.2). Poikien työskentely oli ajoittain todella haastavaa eikä heidän (ainakaan molempien) motivaationsa tutkimukseen nähdäkseni ollut korkein mahdollinen. Aikaa meni paljon kaikkeen ylimääräiseen, tutkimuksen tekoon liittymättömään toimintaan (mm. älypelin pelaaminen). Dead-linen lähestyessä aloin puuttumaan poikien työhön selvästi enemmän.

Aikuisten rooli on isompi ja ohjaavampi tutkijavalmennuksen yhteydessä, jolloin heidän tehtävänsä on opettaa lapsille tarvittavat tiedot ja taidot toteuttaa omat tutkimuksensa. Aikuisten roolin pitäisi kuitenkin muuttua avustavaksi siinä vaiheessa, kun lapset alkavat tehdä omia tutkimuksiaan. (Kellett 2005a; 2005b.) Roolini ajoittainen ohjaavuus varmasti selittyikin sillä, että tutkijanvalmennusta ei ollut erikseen, vaan taidot ja tiedot opittiin samalla, kun tehtiin tutkimusta. Tämän takia en voinut vetäytyä taustalle.

Oppimisen oikea-aikainen tukeminen tässä yhteydessä on vaikea käsite, sillä oikean ajan arviointi oli haastavaa. Oppilaat eivät kuitenkaan olleet tottuneet tämänkaltaiseen työskentelyyn, joten scaffolding oli ajoittain erittäin tarpeen. Tuetussa osallistumisessa ideana onkin, että oppilasta tuetaan alkuun enemmän, kunnes hän oppii työskentelemään itsenäisemmin (Wood & Wood 1996, 5). Seuraavaa tutkimusta tehdessään oppilaat olisivat jo kokeneempia, ja tarvitsisivat oletettavasti vähemmän apua.

Aina oppilaat eivät välttämättä saaneet apua, kun olisivat tarvinneet – eivät ainakaan ilman pitkää odottelua. Esimerkiksi Jari ja Lasse olisivat mielestäni tarvinneet enemmän huomiota ja apua. Osaksi poikien pelleily varmaan johtui siitä, etteivät he oikein tienneet, mitä pitäisi tehdä. Erityisen

¹⁸ Poikien kysymyslomake oli Likert-asteikollinen. Aluksi he lähtivät raportoimaan tuloksiaan vastaus kerrallaan eli) *Olisiko kivaa jos olisi enemmän omatyötunteja? Vastaukset: 5,5,5,5,5,4,3,4,3,2,2,2,...* Ohjasin heidät laskemaan vastaukset ja raportoimaan lukijalle helpommin luettavaan muotoon: esimerkiksi 15 vastaajista vastasi *Kyllä*.

paljon apua oppilaat näyttivät tarvitsevan aineiston analyysin ja raportin kirjoittamisen vaiheissa. Silloin tuli todella kiire ehtiä auttamaan kaikkia apua tarvitsevia, ja eräänkin oppilaan mielestä ”piti vain oottaa aika kauan kaikkee”. Tämä olisi tietysti voinut hieman helpottua, mikäli oppilailla olisi ollut tutkijavalmennus alla. Lisäksi useampi auttava aikuinen olisi ollut tarpeen. Kellettin (2011, 211) mukaan yksi aikuinen voi toimia tehokkaana tukena maksimissaan kahdeksalle lapselle, mikäli heillä on eri projektit menossa. Tässä tapauksessa erillisiä projekteja oli yhteensä yhdeksän.

ACCESS: PÄÄSY

Eräs lapsijohtoiseen tutkimukseen vaikuttava tekijä liittyy resursseihin ja siihen, millainen mahdollisuus lapsilla on päästä esimerkiksi haastattelemaan (koulun ulkopuolisia) henkilöitä, tietokoneelle tekemään tutkimusta tai eri tietolähteisiin. Aikuisen tehtävä on helpottaa tätä pääsyä. (Bucknall 2009, 233.)

Tässä tutkimuksessa lapset keräsivät suurimmaksi osaksi aineistonsa koulun sisäisistä lähteistä haastatteleamalla opettajia tai keräämällä kyselyt koulun oppilailta. Ainoastaan kahdessa tutkimuksessa aineistoa kerättiin myös koulun ulkopuolelta. Tanja ja Hanna keräsivät aineistoa myös naapureiltaan, kun halusivat selvittää heidän ajatuksiaan kyläkaupan tarpeellisuudesta. Aineistonkeruu tapahtui tyttöjen omalla vapaa-ajalla. Severin ja Kaarlon tutkimukseen kuului puhelinhaastattelu kunnan liikuntasihteerin kanssa, jolta he tiedustelivat koulun kentälle asennettavasta jääkiekkokaukalosta. Ohjaaja auttoi poikia etsimään liikuntasihteerin puhelinnumeron. Kumpikin näistä koulun ulkopuolisista aineistokeruista sujui ongelmitta ja lasten oma-aloitteisuudella.

Oppilaat pääsivät pääsääntöisesti myös työskentelemään tietokoneille silloin, kun oli tarve. Ajoitimme työskentelymme niin, etteivät muut luokat olleet varanneet tietokoneita käyttöönsä. Aikuisen apua tarvitaan myös teknisessä toteutuksessa (Bucknall 2009, 233-234). Pidin jatkuvasti huolta siitä, että oppilaat muistavat tallentaa työnsä ja otin ne myös itselleni varmuuden vuoksi muistitikulle talteen. Tekniset ongelmat, kuten tehdyn työn katoaminen, voivat nopeasti laskea motivaation täysin.

Kellettin (2005b) mukaan kirjallisuuskatsaus pienessä mittakaavassa on tarpeellinen osa myös lasten tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa en pitänyt sitä tarpeellisena, sillä osallisuus oli minulle tärkeämpi päämäärä kuin tutkimusten akateemisuus. Lisäksi pidin kirjallisuuskatsauksen tekemistä melko haastavana 10-vuotiaiden kanssa ja ajallisista resursseista johtuen. Muutama oppilas kuitenkin etsi tietoa lähteistä (esim. internet), mutta he eivät osanneet käyttää kyseistä tietoa omassa tutkimuksessaan. Tämä vaati huomattavaa aikuisen apua. Ronja ja Kristina olivat kiinnostuneita selvittämään, miksi 1.-2. luokkalaisilla ei ole numerotodistuksia. Luokanopettajan avulla he löysivät opetussuunnitelman, josta avullani sitten lainasivat tekstiä omaan tutkimukseensa. Tässä mittakaavassa kirjallisuuslähde onnistuikin. Muiden oppilaiden kanssa yritykset menivät pelleilyksi. Jarin ja Lassen tiedonhauista

kerroinkin jo luvussa 5.2. Myös Marianne, Siiri ja Ella yrittivät löytää tietoa internetistä liittyen kyläkoulun toisen rakennuksen, vanhan puutalon historiaan. He löysivät lyhyehkön tekstinpätjän aiheesta kyläyhdistyksen ylläpitämiltä verkkosivuilta. Heillä ei kuitenkaan näyttänyt olevan tarvittavia tiedonetsintätaitoja, sillä he eivät oikein tienneet mitä olisivat tehneet löytämälleen tekstille. Ohjeistin heitä kirjoittamaan siitä muistiinpanoja, esimerkiksi kuinka vanha koulu on. Tytöt kuitenkin päätyivät vain pelleilemään. Lopulta he eivät käyttäneet lähdettään raportissaan. Sen sijaan he haastattelivat koulun rehtoria, joka tiesi paljon koulun historiasta.

Bucknallin (2009, 289) tutkimuksessa pohdittiin, tuleeko aikuisen tutustua lähteisiin etukäteen ja suositella oppilaille niistä sopivimmat. On syytä kuitenkin muistaa, ettei ryhdy ohjailemaan oppilaita liikaa. Tällöin heidän omistajuutensa tutkimuksesta saattaa jälleen vaarantua.

TIME: AJAN RIITTÄVYYS

Yksi ilmeinen lapsijohtoiseen tutkimukseen vaikuttava tekijä on se, että lapsilla on riittävästi aikaa toteuttaa tutkimuksensa. Tässä tutkimusprojektissa tutkimuksen tekoon oli varattu yhdeksän koulupäivää. Joka päivä tutkimusten parissa työskenneltiin kahden tunnin ajan, loppua kohden enemmänkin. Aikarajoituksen aiheutti ulkopuolisen ohjaajan (minun) omat aikataulut. Koulun puolesta meille oli varattu kiitettävästi mahdollisuuksia tehdä tutkimusta, eikä muu koulun arki muodostunut projektia häiritseväksi. Ja vaikka oppilailta ei ollutkaan mahdollisuutta valita, osallistua vai ei, helpotti koko luokan yhteinen projekti monilta osin Bucknallin (2009) tutkimuksessaan kohtaamia ongelmia¹⁹.

Tässä tutkimuksessa projekti toteutettiin intensiivisenä, lyhyenä jaksena. Koska projekti ei venynyt pitkäksi, ja tutkimusta tehtiin päivittäin, olivat oppilaat kunnolla 'uppoutuneet' tutkimuksen tekoon. Prosessiin ei päässyt muodostumaan pidempiä taukoja alkua lukuunottamatta. Tuolloin tutkimuskysymysten muotoiluvaiheessa viikon tauko näytti olevan hieman ongelmallinen, sillä tutkimukseen takaisin orientoituminen vei pienen hetken. Vaikka ajattelin, että oppilaat ehtivät 'sulatella' aihetta rauhassa ja ehkä kehittää tutkimuskysymyksiä itselleen tuon viikon aikana, ei näin näyttänyt tapahtuvan. Jouduimme aloittamaan lähes tyhjältä pöydältä, jatkaminen tuntui kankealta. Bucknall (2009) ehdottaakin, että tämäntyyppiseen työskentelyyn "lyhyt ja pullea" ajanjakso on parempi kuin "pitkä ja kapea". Pitkien taukojen aikana oppilaat voivat helposti unohtaa, mitä olivat tekemässä ja menettävät kiinnostuksensa (emt., 239.)

Koska tutkimusta ei ollut mahdollisuus venyttää edes parilla päivällä, tuli loppupäästä projektia osalle oppilaita kiire. Olin jo suunnitteluvaiheessa ollut hieman huolissani ajan riittämisestä. Tarvittavaa aikaa oli vaikea arvioida,

¹⁹ Osassa kouluista tutkimuksen tekoon osallistui vain osa oppilailta, jolloin heiltä jäi osa oman luokan oppitunneista väliin. Lisäksi koska teimme tutkimusta oppitunneilla, ei tutkimus kuormittanut oppilaita muun koulutyön lisäksi.

koska en yhtään tiennyt, miten kauan oppilailla kestää eri vaiheissa. Innostuneet ja oma-aloitteiset oppilaat voivat saada tutkimuksensa tehtyä hyvinkin nopeasti. Osalla oppilaista kiire johtui siitä, ettei kaikkea tarjolla olevaa aikaa aina käytetty itse työn tekoon vaan esimerkiksi tietokoneella pelaamiseen tai muuhun 'touhuiluun'. Lisäksi oppilaiden valtava kiinnostus raporttiansa koristelemiseen vei aikaa tutkimiselta ja kirjoittamiselta. Toisaalta, mikäli oppilaat esimerkiksi näillä koristeluilla halusivat tehdä muuten melko tarkkaan ohjeistetuista raporteistaan omaperäisen näköiset ja näin ilmentää niissä omistajuuttaan, oli tämä varmasti osallisuuden kannalta tarvittava työvaihe.

DISSEMINATION, FEEDBACK, (PURPOSE): TUTKIMUSTEN JULKAISU, PALAUTE, (PÄÄMÄÄRÄ)

Vaikka koko tutkimusprojektissa mielestäni tärkeintä oli oppilaiden läpikäymä prosessi, oli minulle myös tärkeää, että tutkimusraportit saadaan valmiiksi. Ajattelin näin jäävän näkyvän jäljen oppilaiden läpikäymistä prosesseista sekä muiston heille itselleen. Lisäksi raportit oli määrä saada mukaan kylän tutkimushankkeen näyttelyyn. Tutkimusraporttien valmiiksi saaminen määräaikaan mennessä aiheuttikin stressiä, kun oli tulla kiire.

Eräs tärkeä vaihe lapsijohtoisessa tutkimuksessa ja osallisuutta vahvistava tekijä on kuitenkin myös lasten tutkimuksien julkaiseminen. On tärkeää, etteivät tutkimukset jää vain pöytälaatikkoon pölyttymään. Jotta lapsen ääni pääsisi kuuluviin lapsijohtoisesta tutkimuksesta muodossa, täytyy tutkimuksien saada yleisöä. Tässä kohtaa aikuisen rooli on merkityksellinen, sillä hän voi toimia 'tienraivaajana' lasten tutkimuksille ja etsiä aktiivisesti väyliä niiden julkaisemiseen. Aikuisten saattaa olla helpompi lähestyä päättäjiä kuin lasten. (Bucknall 2009, 296-297.)

Tässä tutkimusprojektissa oppilaat esittivät tutkimuksensa muulle luokalle, luokanopettajalle, tutkimusprojektin ohjaajalle sekä rehtorille. Lisäksi tutkimusraportit annettiin jatkotoimia varten kylähankkeen vetäjälle ja ne olivat nähtävillä koululla järjestetyssä näyttelyssä, jossa koottiin kylän tutkimushankkeen saama tieto kyläläisten ja päättäjien nähtäviksi.

Myös tutkimuksesta saatu palaute on tärkeää. Mikäli kukaan ei vaikuta kiinnostuneelta lasten tutkimuksista, heikentää tämä motivaatiota huomattavasti. Tutkimuksen tekeminen tuntuu tarkoituksenmukaisemmalta, kun sillä odotetaan olevan jotain käyttöä. Bucknallin tutkimuksessa lapsia motivoiva tieto oli, miksi tutkimuksia tehdään. (Bucknall 2009, 219, 299.) Parhaimmillaan lasten tutkimuksilla olisi voitu saada jotain muutosta aikaiseksi. Esimerkiksi poikien tutkimus jääkiekkokaukalon tarpeellisuudesta olisi saattanut saada jonkun asiasta päättävän tahon harkitsemaan kaukalon rakentamista. Vielä sellaista ei kuitenkaan ole koulun urheilukentälle ilmestynyt. Myös tutkimusten esitykset seurannut koulun rehtori olisi voinut vaikuttaa joihinkin asioihin, joita oppilaat tutkivat - esimerkiksi eräässä tutkimuksessa toivottiin enemmän koulun urheiluturnauksia.

Myös lapsille raporttien valmiiksi saaminen vaikutti olevan tärkeää ja he suorastaan 'pauskivat' töitä niiden eteen etenkin loppuajasta. Tutkijoista myös huomasi, että he olivat ylpeitä aikaansaannoksistaan - he muun muassa halusivat minun tulostavan tutkimusraporttinsa itselleen.

Bucknall (2009) kyseenalaistaa kirjallisen raportin pakollisuuden. Vaikka lapset saivat muuten tehdä päätöksiä koskien tutkimuksiaan koko prosessin ajan, aikuiset päättivät tutkimuksen esittämistavasta, joka useimmiten oli kirjallinen. Kuitenkin kirjallisen raportin kirjoittaminen oli kaikista haastavin vaihe koko tutkimusta. Bucknall ehdottaa, että tutkimuksen esittämistapa voisi olla pelkästään myös suullinen ainakin osalla lapsista. Osalla lapsista pakollinen raportin kirjoittaminen saattoi toimia myös sitoutumista rajoittavana tekijänä. (emt., 256, 297-298.) Tässä tutkimuksessa yritettiin helpottaa kirjoittamista niin, että varsinaisen tutkielman sijaan tutkijat raportoivat PowerPoint-esityksen muodossa. Raportin kirjoittaminen osoittautui tästäkin huolimatta haastavaksi ja vaati paljon aikuisen apua. Pohdin myös, saattoiko raporttien koristelu kertoa kirjoittamisen haastavuudesta.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto

Luvuissa 5 ja 6 olen analysoinut, reflektoinut ja arvioinut lapsijohtoisen tutkimusprojektin ohjaamisen haasteita ja tutkimusprojektia lasten osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden kautta. Näkökulmana olen käyttänyt ohjaajan toiminnan merkitystä lasten osallisuuden mahdollistajana tai rajoittajana.

Bucknallin (2009, 290) mukaan lapsista voi tulla aktiivisia tutkijoita vain, jos aikuiset ja lapset yhteisellä toiminnallaan mahdollistavat tämän. Kyseessä on molemminpuolinen riippuvuussuhde. Ensimmäinen lasten osallisuutta mahdollistava toiminto ohjaajan puolelta oli tietysti koko projektin toimeenpaneminen. Ilman ohjaajan kiinnostusta toteuttaa lapsijohtoinen tutkimusprojekti, ei sitä olisi tapahtunut. Lapsille myös pyrittiin tarjoamaan riittävä informaatio koskien tutkimuksen etenemistä ja tarkoitusta. Lisäksi lapsille pyrittiin tarjoamaan mahdollisuus tehdä mahdollisimman paljon päätöksiä koskien omia tutkimuksiaan.

Suurimmat puutteet lasten osallisuuden kannalta liittyivät osallistumisen valinnanvapauden puutteeseen sekä tutkijavalmennuksen puutteeseen. Näillä kahdella tekijällä näyttäisi olevan myös laajempia vaikutuksia. Osallistumisen vapaaehtoisuus on Bucknallin (2009) ja Hartin (1992) mukaan yksi osallisuuden tekijä. Nähdäkseni vapaaehtoisuudella on myös yhteys sitoutumiseen. Kokemukseni mukaan tutkimukseni kaikki oppilaat eivät olleet sitoutuneet tutkimuksen tekemiseen. Tämä näkyi muutaman oppilaan toiminnassa selkeästi. Helpottaisiko vapaaehtoisuus ohjaamisen haasteita, kun aikaa ei kuluisi siihen, että 'patistaa' oppilaita tekemään tutkimuksiaan Älypään pelaamisen sijaan? Jos vain tutkimuksen tekemisestä aidosti kiinnostuneet osallistuisivat toimintaan, vapautuisiko ohjaajan resursseista aikaa tutkimuksien ohjaamiseen kontrolloinnin sijaan?

Mutta mikäli lapsijohtoista tutkimusta tehdään koulussa, oppituntien aikana, herää kysymys: miten tällainen valinnanmahdollisuus olisi mahdollista

tai järkevää toteuttaa? Pitäisikö järjestää samanaikaisopetusta toisen luokan kanssa, niin että toinen opettajista ohjaisi tutkimusta, ja toisen opettajan kanssa tehtäisiin sitten jotain muuta? Kuinka paljon ylipäättään peruskoulussa on mahdollista tarjota oppilaille mahdollisuus jättäytyä toiminnasta, joka ei vain kiinnosta?

Tutkijavalmennuksen puute rajoitti lasten mahdollisuuksia tehdä valintoja koskien tutkimuksiaan. Tutkijavalmennuksen myötä heidän tietonsa ja taitonsa olisivat todennäköisesti kasvaneet ja heidän näkökulmansa erilaisista mahdollisuuksista tutkimuksien toteuttamiseksi laajentunut. Koska tutkimuksen tekemistä opittiin tutkimuksia tehtäessä, tuli lapsista näin riippuvaisempia ohjaajasta. Tutkijavalmennuksen myötä he olisivat todennäköisesti kyenneet itsenäisempään työskentelyyn. Toki osa tutkijapareista työskenteli myös itsenäisesti, erityisesti aineistonkeruuvaiheessa. Aineistoa analysoitaessa ja tutkimuksia raportoitaessa ohjaajan apua sen sijaan tarvittiin paljon. Tämä myös aiheutti kiirettä. Ohjaaja koki, ettei ehtinyt auttaa oppilaita riittävästi. Osa tutkijoista olisi tarvinnut enemmän apua kuin saivat. Kiire johti myös siihen, että ajoittain avustamisen ja scaffoldingin sijaan ohjaaja sekaantui tutkimukseen enemmän (esimerkiksi kirjoitti tuloksia suoraan oppilaiden raporttiin).

Harry Shierin mallissa (ks. luku 3.2) aikuisten toimintaa osallisuuden viidellä tasolla kuvaillaan valmiuksien, mahdollisuuksien ja velvollisuuksien mukaan. Myös Shierin mallissa on vaikea asettaa toimintaa tai itseään jollekin tietylle osallisuuden tasolle, sillä aikuinen voi olla ylimmällä tasolla valmiuksien puolesta (haluta jakaa valtaa lasten ja aikuisten välillä), mutta hänen mahdollisuutensa voivat olla alemmalla tasolla. Lapsijohtoinen tutkimus toimii kuitenkin mielestäni hyvänä toimintatapana jakaa valtaa lasten ja aikuisten välillä. Joten jos aikuinen on halukas jakamaan tätä valtaa ja käyttää lapsijohtoista tutkimusta apunaan, on osallisuus mallin mukaan jo korkealla tasolla. Peruskoulussa ei toistaiseksi vielä velvoiteta jakamaan valtaa lasten ja aikuisten kesken, mutta siihen suuntaan näytettäisiin olevan menossa uuden opetussuunnitelman myötä (tästä lisää seuraavassa luvussa). Tässä tutkimuksessa ohjaajalla oli varmasti hyvät aikomukset ja esimerkiksi halu jakaa valtaa oppilaiden kanssa, mutta mahdollisuudet (lähinnä oma osaaminen) heikkomat.

Tällä hetkellä aikuisia velvoittaa Lapsen oikeuksien sopimus (LOS). Vaikka LOS toteutuu jo silloin, kun lapsen mielipide otetaan huomioon lasta koskevilla asioilla, lapsen päätöksentekoon mukaan ottaminen on tärkeää. Bucknallin (2009) tutkimus viittaa siihen, että lasten osallisuuden ja varsinkin sitoutumisen kannalta merkitystä oli sillä, miten paljon oppilailla oli mahdollisuus tehdä päätöksiä, muun muassa osallistumisen, aiheen valinnan ja työskentelytapojen suhteen. Onkin kiinnostavaa tarkastella, kuka teki päätökset tässä tutkimuksessa eri vaiheissa. Karkeasti luokiteltuna oppilaiden tekemät päätökset liittyivät tutkimuskysymyksiin, aineistonkeruumenetelmiin ja tutkimusparien valintaan. Ohjaajan tekemiä päätöksiä sen sijaan olivat

tutkimusten teema (koulu ja kylä), tutkimusten esitysmuoto (PowerPoint), pareittain työskentely, koko luokan osallistuminen sekä ajalliset puitteet.

Burton ym. (2010) uskovat, ettei välttämättä koskaan ole mahdollista luovuttaa tutkimusprosessin kontrollia täysin lapsille. Aikuisilla on eettinen vastuu liittyen muun muassa oppilaiden turvallisuuteen (mm. luottamuksellisuus). Lapsille ei voi antaa kaikkea vastuuta. National Foundation for Educational Research (NFER, Burtonin ym. 2010 mukaan) esittää, etteivät lapset odota saavansa aina päättää kaikista asioista, mutta arvostavat sitä, että heidän näkemyksiään kuunnellaan. (Burton ym. 2010, 92-93.)

Lopuksi haluaisin vielä liittää tähän Kellettin (2011) kokoaman taulukon, joka kuvaa lasten tukemisen ja hallitsemisen eroja:

<i>TUKI</i>	<i>HALLINTA</i>
Mahdollistava: edistää ajatusta siitä, että lapset pystyvät toteuttamaan omat tutkimuksensa	Vaikuttava: sallii aikuisten intressien vaikuttaa lasten tutkimuksiin
Ylläpitävä: lasten kouluttaminen tutkimusprosessissa (sisältäen aineiston keruun ja analyysitavat)	Rajoittava: vähentää lasten kykyjä tehdä perusteltuja päätöksiä opettamalla vain tiettyjä taitoja
Tukea tarjoava: tasoittaa lasten tietä portinvartijoiden kanssa	Tuomitseva: vihjaa, ettei lapsen idea ole tutkimisen arvoinen
Auttava: auttaa lapsia esim. litteroimalla haastatteluja, taulukoinnin ja raportin rakenteen kanssa	Kontrolloiva: mahdollisuuksien kontrollointi, esim. ei anna lapsen haastatella tiettyjä henkilöitä
Valtuttava/ voimaannuttava: etsii aktiivisesti foorumeita lasten tutkimuksien levittämiseksi	Kaappaava: Kaappaa lasten tutkimusten sisällön tai vie lapsilta heidän tutkimuksiensa omistusoikeuden

Taulukko 1 Tasapainon löytäminen (Kellett 2011, 211), suomennos Niina Sinisilta

7.2 Lasten osallisuus koulussa opetussuunnitelmauudistuksessa

Kun aloitin tämän tutkimuksen tekemisen, suurin osa Opettajankoulutuslaitoksen opinnoistani oli suoritettu. En muista kuulleen osallisuuden käsitteestä kyseisissä opinnoissa - lukuunottamatta Lapset tutkijoina -kurssia, jonka suoritin yhtenä vapaaehtoisista opinnoista. Sen sijaan tutustuttuani osallisuudesta kertovaan suomalaiseen kirjallisuuteen, huomasin käsitteen olevan oleellinen osa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa. Aiheesta on julkaistu myös useita pro gradu -tutkielmia (mm. Korppi & Latvala 2010;

Pollari & Vatjus 2007). Myös sosiaalialalla (esim. lastensuojelussa, nuorisotyö) on pitkään pyritty asiakkaiden osallisuuteen (ks. esim. Laiho 2013). Sen sijaan lasten osallisuutta koulussa on käsitelty huomattavasti vähemmän. Minun meinasi olla todella vaikea löytää aiheesta julkaistuja suomalaisia tutkimuksia. Tämä hämmästytti minua: miten on mahdollista, että varhaiskasvatuksessa on ymmärretty osallisuuden tärkeys, mutta peruskoulussa se on jäänyt lähestulkoon täysin huomioimatta? Sitten lasten osallisuutta koulussa käsitteleviä tutkimuksia on julkaistu enemmän (ks. esim. Kempainen 2014). Osuus on vielä hyvin pieni verrattuna varhaiskasvatukseen, mutta suunta on lupaava.

Parissa vuodessa on ehtinyt tapahtua paljon. Osallisuuden merkitys on vihdoin ymmärretty myös isompien lasten kohdalla. Voimakkaimmin tämä näkyy uudistuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka tulee voimaan vuonna 2016. Vielä valmisteluvaiheessa olevissa perusteissa korostetaan entistä enemmän oppilaiden osallisuutta. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden kohdalla sanotaan seuraavasti:

Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvuksi aktiivisiksi kansalaisiksi.

Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäseninä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita. Oppilaskuntatoiminta tarjoaa yhden tärkeän väylän oppilaiden osallistumiselle. Samalla se vahvistaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta koko kouluyhteisössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman luonnos 19.9.2014, 22.)

Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisessä korostetaan yhteistä vastuuta ja oppilaiden osallisuutta:

Koulutyö järjestetään siten, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä, osallistumisesta ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässään, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa.

Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa heidän osuutensa on tärkeä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Oppilaat ovat myös mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä.

Perusopetuslain mukaan koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunnan ja sen toimielinten tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista. Se innostaa oppilaita esittämään näkemyksiään, toimimaan ja vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin. Oppilaskunta sekä koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat tilaisuuksia harjoitella demokratiaaitoja käytännössä. (Ops luonnos 19.9.2014, 28-29.)

Olemme siis siirtymässä opettajakeskeisestä tyylistä kohti oppilaskeskeisempää ajattelua. Oppilaskuntatoiminta on ollut käytössä jo aiemminkin, mutta on

kiinnostava seurata, miten oppilaiden osallisuus otetaan muussa koulutyössä huomioon toiminnan tasolla. Miten oppilaita tuetaan esimerkiksi osallistumaan oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun? Mielenkiintoista on myös nähdä opetussuunnitelmauudistuksen vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyydestä tehtyihin tutkimuksiin. Näitä muutoksia tosin saamme varmasti odotella vielä useamman vuoden.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimusprosessin läpikäyminen on ollut pitkä prosessi, jonka aikana ei ole voinut välttyä tuskastumiselta ja valtavilta epävarmuuden tunteilta. Laadullinen tutkimus on varmasti aina tekijälleen enemmän tai vähemmän ahdistusta aiheuttava valinta sen hieman 'epämääräisestä' luonteesta johtuen. Kyseessä kun ei ole yhtä eksakti lähestymistapa kuin määrällisen tutkimuksen koen olevan.

Lähdin tekemään tutkimusta kiinnostuneena kokeilemaan lapsijohtoista tutkimusta käytännössä. Kuten olen luvussa 5 kertonut, projektin suunnittelu oli haastavaa. Myös oman tutkimukseni suunnittelun koin hankalaksi ja jälkeinpäin voin sanoa lähteneeni kentälle turhankin paljon 'takki auki'. Avoin tutkimustehtävä on luonut haasteensa tutkimuksen analyysi- ja raportoimisvaiheessa. Tarkoituksena ei alun perin esimerkiksi ollut lähteä tekemään arviointitutkimusta, mutta lopulta tutkimus muotoutui sellaiseksi. En ole siis kovin orjallisesti seurannut mitään tiettyjä metodeja, vaan osittain luottanut myös omaan logiikkaan ja intuitioon. Eskola ja Suoranta (1998, 253) antavatkin lukijoilleen ohjeeksi rohkeasti soveltaa ja kokeilla metodikirjallisuuden oppeja oman harkintansa mukaan.

7.3.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa toimin kaksoisroolissa eli sekä tutkijana että tekijänä ja tutkimuksen kohteena. Tutkimuksessa on käsitelty kokemuksiani sekä arvioitu toimintaani. Tämä luo oman erityisleimansa tutkimuksen arvioimiselle. Itsensä tutkiminen ei ole täysin mutkatonta, ja tällainen asetelma asettaa omat haasteensa tutkimuksen luotettavuudelle.

Laadullista tutkimusta tehdään ja arvioidaan eri lähtökohdista kuin määrällistä tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu miettimään ratkaisujaan ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä – esimerkiksi analyysin kattavuutta – läpi tutkimusprosessin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pitääkin panostaa valintojensa perusteluun ja kokonaisvaltaiseen läpinäkyvyyteen. Siinä missä määrällisen tutkimuksen tekijä todistelee mittauksen luotettavuutta, tulee laadullisen tutkimuksen tekijän todistella analyysin ja tulkintojensa luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 209-212.) Tässä raportissa onkin pyritty kuvaamaan tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja analyysimenetelmät mahdollisimman tarkasti luvussa 2. Tuolloin olen jo

hieman pohtinut joitain luotettavuusasioita liittyen esimerkiksi osallistuvaan havainnointiin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää monipuolisten aineistonkeruumenetelmien käyttö ja niiden huolellinen analyysi (Patton 1990, 461, 467). Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin monipuolisesti eri keinoin. Koska tutkimuksessa tutkittiin ohjaajan kokemuksia ja toimintaa, pääasiallinen aineisto koostui ohjaajan omasta päiväkirjasta. Ohjaajan näkemys asioista on kuitenkin yksipuolinen, joten tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan muun aineiston avulla. Oppilaiden päiväkirjat, loppuarvioinnit sekä tutkimusprojektin dokumentit toimivat rikastuttavana materiaalina, horjuttaen tai vahvistaen ohjaajan kokemuksia. Niiden avulla olen pyrkinyt kyseenalaistamaan omia tulkintojani. Oppilaiden kokemukset ovat toimineet hyvänä peilinä omille kokemuksilleni.

Tutkijan ollessa aineiston keruun ja analyysin työväline, myös tutkijan luotettavuus on tärkeää. Tässä Patton (1990) viittaa muun muassa tutkijan koulutukseen ja kokemukseen. (emt., 461.) Tutkijana olen vielä melko noviisi, olenhan vasta pro gradu -tutkielmaansa kirjoittava opiskelija. Jos nyt tekisin tämän tutkimuksen uudelleen, kokemuksesta oppineena tekisin varmasti joitain asioita toisella tavalla. Saattaisin esimerkiksi käyttää videokameraa havainnoimisen tukena. Olisi myös hienoa saada toinen tutkija observeerimaan tutkimusprojektia, sillä hän voisi katsoa asioita eri näkökulmasta. Oppilaiden haastattelu olisi saattanut tuoda erilaista ja syvempää tietoa heidän kokemuksistaan.

Kaksoisroolistani huolimatta olen tutkimuksessani pyrkinyt neutraaliuteen. Esimerkiksi raportissani olen koettanut kuvata ja arvioida tutkimusprojektin rehellisesti sellaisena kuin se aineistoni perusteella näyttäytyy – mitään kaunistelematta. Olen pyrkinyt yksityiskohtaiseen, selkeään ja totuudenmukaiseen raportointiin (ks. Syrjäläinen 1994, 99). Lukijan arvioitavaksi jää, miten hyvin siinä onnistuin.

Tutkimuksen raportointi vaatii tutkijalta asioiden pelkistämistä ja tiettyyn teemaan syventymistä. Tällöin jotain jää luonnollisestikin raportista pois. Tässä tutkimuksessa on raportoitu todellisuus sellaisena kuin minä sen koin. Pattonin (1990, 482-483) mukaan tutkimuksen tulokset muodostavat tietyn näkökulman ilmiöön sen sijaan, että ne kertoisivat objektiivisen totuuden. Opettajan ammatissa oman toiminnan reflektointi on tärkeää. Itseään on vaikea tutkia täysin objektiivisesti, mutta oman toiminnan kriittinen tarkastelu on mielestäni suorastaan opettajan velvollisuus.

Monesti vaaditaan tutkijan raportoivan tutkimusprosessin niin, että sen voi halutessaan toistaa. Kuitenkin sosiaalinen todellisuus on muuttuva. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Tapaustutkimus on yleensä sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan, joten se on heikosti toistettavissa. Tapaustutkimuksessa ei myöskään pyritä yleistykseen vaan tapauksen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Pattonin (1990, 471) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tuleekin aina muistaa tutkimuksen ja tapahtumien konteksti. Arviointitutkimuksessa myös pyritään vain jonkin tietyn ohjelman tai projektin arvointiin (emt., 489-490). Stake (1995,

4) tiivistää tapaustutkimuksen yhden tärkeimmän kysymyksen olevan: Mitä voimme oppia tapauksesta? Niinpä tapaustutkimusta voidaan arvioida myös sen käytännöllisyyden perusteella.

7.3.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkijalla on velvollisuus ottaa eettiset kysymykset huomioon tutkimusta tehdessään. Monet tätä tutkimusta koskettavat eettiset kysymykset ovat nousseet esille jo luvussa 6.2 lasten osallisuuden toteutumista arvioitaessa (esim. lapsilla on oikeus saada tarvittava informaatio).

Lisäksi yleisiin tutkimuksenteon eettisiin kysymyksiin liittyy tutkimusluvan pyytäminen, tutkittavien anonymiteetti ja kenenkään loukkaamisen välttäminen (Eskola & Suoranta 1998, 52-59). Tutkimuksessa esiintyvistä lapsista käytän peitenimiä. Lisäksi olen pyrkinyt pitämään projektini toteutuspaikkakunnan ja -koulun tunnistamattomana. Tiedostan kuitenkin, että raporttia mahdollisesti lukevat tutkimuksessa esiintyvät henkilöt voivat tunnistaa itsensä kuvauksistani. Tämän olen pitänyt mielessäni raporttia kirjoittaessani, sillä en halua kenenkään loukkaantuvan tai kärsivän tutkimuksestani.

Tutkimuslupaa pyysin koulun rehtorilta ja luokanopettajalta sekä lasten vanhemmilta. Tutkimuksen jälkeen huomasin melko suuren puutteen tässä asiassa: lasten osallisuuden kannalta minun olisi ehdottomasti pitänyt pyytää kirjallinen tutkimuslupa myös heiltä itseltään. Lapsien suostumusta ei kysytty lainkaan. Heidän valinnanmahdollisuutensa tässä asiassa rajoittuivat lähinnä siihen, että heidän ei ollut pakko palauttaa päiväkirjojaan minulle. Korostin kuitenkin, että heidän päiväkirjansa ovat minulle hyvin tärkeät. Tässä kohtaa voikin miettiä, kuinka moni oppilaista palautti päiväkirjansa minulle miellyttämisen halusta.

Kellett (2005a) pohtii, ovatko aikuiset oikeutettuja antamaan tutkimusluvan lapsen puolesta. Voi olla, ettei lapsi itse halua osallistua tutkimukseen. Tai aikuinen kieltää luvan, vaikka lapsi haluaisi osallistua. (emt., 20.) Toivon kuitenkin, että useimmat vanhemmat keskustelevat tällaisista asioista lastensa kanssa ja konsultoivat heitä siitä, haluavatko he osallistua vai eivät.

7.3.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa jäätin melko pintapuoliselle tasolle oppilaiden kokemusten kuvaamisessa. Olisikin mielenkiintoista lukea tutkimusta, jossa olisi selvitetty oppilaiden itsensä arvioimana heidän osallisuuden kokemuksiaan lapsijohtoisessa tutkimusprojektissa. Tätä varten voisi kehittää osallisuutta mittaavan kyselylomakkeen tai temahaastattelurungon. Lisäksi tutkimusprojektiin olisi hyvä varata enemmän aikaa. Olisi myös mielenkiintoista nähdä, osaisiko joku kokeneempi opettaja toteuttaa tutkimusprojektin paremmin.

Tutkimusprojektin tutkimuksen voisi myös toteuttaa niin, että mukana olisi ulkopuolinen observoija. Tämä voisi havainnoida oppilaiden ja ohjaajan toimintaa erilailla kuin mihin tässä tutkimuksessa kyettiin.

Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa tutkimusprojekti uudelleen samojen oppilaiden kanssa ja tutkia, miten heidän taitonsa ovat kehittyneet ensimmäisen tutkimusprojektin jälkeen. Heillä (ja itselläni) olisi jo kokemusta kyseisestä toiminnasta, joten tutkimuksen tekeminen varmaan luonnistuisi helpommin. Lisäksi isommat oppilaat todennäköisesti suoriutuvat tutkimuksesta eri tavalla kuin pienemmät, sillä heidän kognitiiviset taitonsa ovat monesti kehittyneemmät.

Lisäksi minua jäi kiinnostamaan tutkijavalmennuksen merkitys lapsijohtoisen tutkimuksen ja lasten osallisuuden edellytyksenä. Olisikin kiinnostavaa lukea tutkimuksesta, jossa vertailtaisiin esimerkiksi kahta projektia. Toisessa projektissa ennen tutkimuksen tekemistä järjestettäisiin Kellettin (2005b) oppaan mukainen tutkijavalmennus, ja toisessa projektissa tiedot ja taidot opetettaisiin tutkimuksen kuluessa (niinkuin esim. tässä tutkimuksessa). Tällöin olisi mahdollista vertailla näitä kahta projektia ja tutkijavalmennuksen merkitystä. Ongelmallista on tietysti minimoida muiden tekijöiden vaikutus tutkimusprosesseihin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arnstein, S.R. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 216-224. Saatavilla [www-muodossa: https://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf](http://www.muodossa.org/https://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf). Viitattu 1.4.2014.
- Aula, M. K. 2009. Lapsi koulun osallistujana ja vaikuttajana. Tutkiva opettaja 1/2009. Saatavilla [www-muodossa: http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/kirjoitukset/kirjoitus/-/view/1395101](http://www.muodossa.org/http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/kirjoitukset/kirjoitus/-/view/1395101). Viitattu 1.11.2014.
- Barker, J. & Weller, S. 2003. "Is it fun?" Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1/2), 33-58.
- Bucknall, S. 2009. Children as researchers: exploring issues and barriers in English primary schools. PhD thesis, The Open University.
- Bucknall, S. 2010. Children as researchers in English primary schools: developing a model for good practise. British Educational Research Association Annual Conference, 1-4 September 2010, University of Warwick, UK. Saatavilla [www-muodossa: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193279.pdf](http://www.muodossa.org/http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193279.pdf). Viitattu 23.4.2013.
- Burton, D., Smith, M. & Woods, K. 2010. Working with teachers to promote children's participation through pupil-led research. *Educational Psychology in Practise* 26(2), 91-104.
- Cox, S. & Robinson-Pant, A. 2010. Children as researchers: a question of risk? Julkaisussa Cox, S., Dyer, C., Robinson-Pant, A. & Schweisfurth, M. (toim.) Children as Decision Makers in Education. Sharing Experiences Across Cultures. Lontoo: Continuum, 143-151.
- Gallagher, M. 2008. "Power is not an evil": rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies* 6(2), 137-150.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuoristotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Saatavilla [www-muodossa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf](http://www.muodossa.org/http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf). Viitattu 20.10.2014.
- Hart, R. 1992. Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. Saatavilla [www-muodossa: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf](http://www.muodossa.org/http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf). Viitattu 29.10.2013.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Julkaisussa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 25-62.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hunleth, J. 2011. Beyond *on* or *with*: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood* 18(1), 81-93. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://chd.sagepub.com/content/18/1/81.abstract>. Viitattu 16.10.2013.
- Jeager, P. & Zsolnai J. 2005. Research Training Program in Primary Schools of Hungary. Julkaisussa Csermely, P., Korcsmáros, T. & Lederman, L. Science Education: Best Practises of Research Training for Students Under 21. Amsterdam: IOS Press, 175-185.
- Kellett, M. 2003. Empowering 10-year-olds as active researchers. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Kellett, M. 2005a. Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century? ESRC National Centre for Reseach Methods. NCRM Methods Review Papers. NCRM/003. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>. Viitattu 19.4.2013.
- Kellett, M. 2005b. How to develop children as researchers: A step-by-step guide to teaching the research process. London: Paul Chapman Publishers.
- Kellett, M. 2006. Pupils as active researchers: Using engagement with research process to enhance creativity and thinking skills in 10-12 year-olds. British Educational Research Association Annual Conference 2006, 6-9 Sep 2006, University of Warwick, Coventry, UK. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160682.htm>. Viitattu 20.4.2013.
- Kellett, M. 2010. Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 195-203.
- Kellett, M. 2011. Empowering children and young people as researchers: overcoming barriers and building capacity. *Child Indicators Research*, 4(2), 205-219.
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N., & Ward, S. 2004. 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': Empowering 10-year-olds as active researchers. *Children and Society*, 18(5), 329-343.
- Kemppainen, J. 2014. Osallisuus koulussa. Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Lapin yliopisto: kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.com) <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/98497/Kemppainen.Jutta.pdf?sequence=2>. Viitattu 2.11.2014.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Julkaisussa Kansanen, P. & Uusikylä, K. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 159-177.
- Korppi, M. & Latvala, J. 2010. Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana. Jyväskylän yliopisto: varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa.com)

- <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25307/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201009302820.pdf?sequence=1>. Viitattu 2.11.2014.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2009. Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa: http://hdl.handle.net/10138/15628](http://hdl.handle.net/10138/15628). Viitattu 20.4.2013.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-muodossa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi). Viitattu 20.10.2014.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutoksen Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study). Saatavilla [www-muodossa http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf](http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf). Viitattu 16.10.2014.
- Laiho, J. 2013. Nuorten kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisestä kiireellisen sijoituksen aikana. Tampereen yliopisto: sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84576/gradu06721.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84576/gradu06721.pdf?sequence=1). Viitattu 30.10.2013.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Julkaisussa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 85-110.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Julkaisussa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 52-65.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 422. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36994/9789513945053.pdf?seque](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36994/9789513945053.pdf?seque). Viitattu 1.10.2014.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/)

- osallistuva_oppilas_-
_yhteisoellinen_koulu_hanke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittymisen_kansio_2606.pdf. Viitattu 30.10.2013.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Julkaisussa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125-147.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Julkaisussa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 27-39.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: SAGE Publications.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisalalan kehittämissäätiön julkaisut nro 33. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://www.kaks.fi/sites/default/files/Tutkimusjulkaisu%2033.pdf>. Viitattu 30.10.2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014. Opetushallitus.
- Perustuslaki 11.6.1999/731. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 6.11.2013.
- Pollari, S. & Vatjus, T. 2007. Lasten näkökulmia osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä. Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18212/URN_NBN_fi_jyu-2007469.pdf?sequence=1. Viitattu 2.11.2014.
- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Julkaisussa Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus, 15-22.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Springate, D. & Lindridge, K. 2010. Children as Researchers: experiences in a Baxley Primary School. Julkaisussa Cox, S., Dyer, C., Robinson-Pant, A. & Schweisfurth, M. (toim.) *Children as Decision Makers in Education. Sharing Experiences Across Cultures*. Lontoo: Continuum, 125-132.
- Stake, R. 1995. *The Art of Case Study Research*. Lontoo: Sage.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestävä osaamisen pohja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>. Viitattu 20.10.2014.

- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>. Viitattu 20.10.2014.
- Svedlin, R. & Walls, L. 1995. Arvioinnissako myös filosofiaa? Julkaisussa Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus, 23-27.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Julkaisussa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68-112.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskysely. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf. Viitattu 20.10.2014.
- Thomas, N. 2000. Children, Family and the State: Decision-Making and Child Participation. Gordonville: St. Martin's Press.
- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Wood, D. & Wood, H. 1996. Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
https://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf. Viitattu 16.10.2013.

LIITTEET

Liite 1. Kuvaus tutkijaparien prosesseista ja työskentelystä

Pari 1

Eemeliä ja Anttia mietitytti aluksi, miksi oma kotitie ei ole asfaltoitu. Pohdimme, miten he pystyvät selvittämään asiaa; löytyykö internetistä tietoa vai pitääkö asiaa kysyä joltakulta. Suhtauduin hieman epäilevästi poikien tutkimuksen aiheeseen: se vaikutti aika nopeasti keksityltä, ja epäilin, kiinnostaako se heitä niin paljon, että sitä jaksaisi tutkia. Pysin kuitenkin olemaan vaikuttamatta oppilaiden aiheisiin, sillä jos heitä tosiaan kiinnostaa asian tutkiminen, niin pyrin tukemaan heitä siinä. Seuraavalla tunnilla kuitenkin pojat totesivat, ettei aihe ehkä kuitenkaan kiinnosta heitä niin paljon, että se olisi tutkimisen arvoista. Olin antanut oppilaille aikaa sulatella aiheitansa, ja kysyin vieläkö aiheen tutkiminen kiinnostaa. Aihe muuttui: *Miksi koulussa ei ole enemmän omatyötunteja?*

Poikien kyselylomakkeessa käytettiin Likert-asteikkoa. Vastausvaihtoehtoja oli joka kysymyksessä viisi. Pojat kysyivät tutkittaviltaan: *Olisiko kivaa jos olisi enemmän omatyötunteja (Varmasti, Kyllä, Ihan sama, Ei, Ei varmana)? Kuinka monta tuntia olisi viikossa paras (1,2,3,4,5)? Haluaisitko joka päiväksi yhden (Varmasti, Kyllä, Ihan sama, Ei, Ei varmana)? Jos et mille päivälle haluaisit ja kuinka monta tuntia (maanantai, tiistai, keskiviikko, torstai, perjantai)?* Pojat muodostivat omat kysymyksensä ja vastausvaihtoehdot hyvin itsenäisesti. Koska kyselylomake oli aluksi melko sekavan näköinen, autoin heitä sommittelemaan sen niin, että se olisi vastaajalle helpompi täyttää.

Aineiston analyysissä pojat tarvitsivat enemmän apua. Ohjasin heitä laskemaan esimerkiksi, kuinka moni vastasi 1. kysymykseen *varmasti*, kuinka moni *ei* jne. Vaikutti, etteivät pojat ehkä täysin ymmärtäneet tämän välivaiheen merkitystä. Raportin tulokset-sivulle he lähtivät kirjaamaan vastauksia yksi kerrallaan eli 1) *Olisiko kivaa jos olisi enemmän omatyötunteja? Vastaukset: 5,5,5,5,5,4,3,4,3,2,2,2,...* eli jokaisen vastauksen erikseen. Ohjasin heitä kokoamaan vastaukset lukijalle helpommin luettavaan muotoon: esimerkiksi 15 vastaajista vastasi *Kyllä*.

Poikien tutkimuskysymys oli *Miksi koulussa ei ole enemmän omatyötunteja?* Loppujen lopuksi he eivät kuitenkaan selvittäneet tätä, vaan ennemmin oppilaiden ajatuksia omatyötuntien lisäämisestä.

Pojat kuvailivat työskentelyn tuntuneen "siistiltä", "jännittävältä", "oudolta" ja "opettavaiselta". Kyselylomakkeen laatiminen tietokoneella sekä lomakkeiden jakaminen sen sijaan tuntui haastavalta. Aineiston tutkimustulosten analyysi koettiin hitaaksi prosessiksi, johon iloa toi kuitenkin kaverin pelleily. Loppuarvioinnin mukaan tutkimuksen tekeminen oli tuntunut molemmista pojista hauskalta. Antti toivoi, että heillä olisi enemmän projekteja.

Pari 2

Annukka ja Elsa pohtivat, mitä heidän entiselle koululle tapahtui koulujen yhdistymisen myötä. He myös miettivät, miksi koulut lakkautettiin. Minä innostuin heidän aiheestaan, ja aloin viedä sitä pidemmälle: kiinnostaisiko heitä selvittää, miltä oppilaista tuntui vaihtaa koulua? Tästä oli ihan ensimmäisellä tunnilla ollut puhetta oppilaiden kanssa. Tytöt eivät kauheasti innostuneet minun ehdotuksestani. Loppujen lopuksi tytöt kuitenkin ottivat osaksi tutkimustaan selvittää oppilaiden tunteja koulujen yhdistymisestä. Tyttöjen tutkimuskysymyksiä olivat: *Mitä tapahtui Kosken koululle? Miltä muutto tuntui oppilaista?*

Tytöt jakoivat kyselylomakkeensa 46 oppilaalle. Varoittelin heitä, että niin isolla vastaajamäärällä aineiston analyysistä voi tulla todella haastavaa. He kuitenkin halusivat kerätä vastaukset näin monelta. Lomake oli seitsemänkohtainen ja sisälsi avoimia kysymyksiä: *Mitä mieltä olet siitä, että koulut yhdistyivät? Mitä hyöää siinä oli? Mitä huonoa siinä oli? Miltä koulujen vaihto (tai yhdistys) tuntui? Pidetkö enemmän vanhasta vai uudesta koulusta? Oliko sinusta vanha koulusi yhtä tasa-arvoinen kuin uusi? Onko muuta kommentoitavaa vanhasta tai uudesta koulusta/harmittaako sinua jokin koulujen lopettamisessa? Kerro se meille, niin saamme tutkimukseemme mielipiteitä.*

Tytöt myös haastattelivat koulun entistä opettajaa ja erästä oppilasta, jonka isä osti koulun, selvittääkseen koulun kohtaloa. Lopulta nämä haastattelut jäivät kuitenkin jostain syystä raportoimatta. Tytöt laativat kyselylomakkeen hyvin itsenäisesti, ja se oli mielestäni melko vaikuttava. Aineiston analyysin kannalta se oli tosin melko haastava. Tytöt kuitenkin onnistuivat viemään pohdintansa ihailtavalle tasolle:

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä että vanha koulu oli parempi kuin uusi, mutta uudessa koulussa sai uusia kavereita. Tuntuu siltä että oppilaat ei tiedä mitä mieltä olisivat koulujen vaihdosta sillä uudessa koulussa sai uusia ystäviä, vanhassa oli vähemmän ystäviä, mutta KAIKKI tulivat toimeen keskenään. Tämä johtuu varmaan siitä että uudessa koulussa on enemmän oppilaita, vanhassa koulussa oli taas vähemmän oppilaita. Tutkimus tuloksilla ei ole vaikutuksia isoihin asioihin, kuten siihen että lakkautetut koulut aloitettaisiin uudestaan. Tutkimusta ei voi varmaan jatkaa, sillä kaikki -melkein- on selvitetty.

Elsa kirjoitti useaan otteeseen pitävänsä tutkimisesta ja projektista. ”Kivaa” oli hänen useimmin käyttämänsä kuvaileva sana päiväkirjassaan. Olihan projektissa myös haastavampia vaiheita. Molemmat tytöt kokivat aineiston analyysin vaikeimmaksi vaiheeksi, varmasti juuri aineiston koon ja avointen kysymysten vuoksi. Annukalta en saanut takaisin hänen päiväkirjaansa, joten hänen kokemuksistaan sain tietoa vain loppuarvioinnin verran. Myös hän koki tutkimuksen teon olleen ”kivaa”, vaikkakin välillä pitkäväteistä.

Pari 3

Tanja ja Hanna päätyivät tutkimuskysymykseen: *Miksi kylällä ei ole kauppaa?* Todellisuudessa tytöt tutkivat kuitenkin kyläläisten mielipiteitä kaupan tarpeellisuudesta. He laajensivatkin otantaansa myös koulun ulkopuolelle ja jakoivat muutaman kyselylomakkeen myös naapureille muutaman oppilaan ja

opettajan lisäksi. Lisäksi he haastattelivat muutamaa oppilasta. Lomakkeella he kyselivät: *Haluaisitko, että kylälläsi olisi kauppa? Mitä siellä pitäisi myydä? Olisiko se iso vai pieni ja millä paikalla se olisi?* Taustatiedoiksi he selvittivät myös vastaajan iän ja asuinkylän.

Tyttöjen työskentely sujui mielestäni moitteettomasti. He eivät puuhanneet mitään ylimääräistä vaan keskittyivät itse tutkimuksen tekoon. Tanja oli tunnollinen, niin sanottu kiltti tyttö, joka kirjoitti joka kerta päiväkirjaansa - toisin kuin kukaan muu. Sain Tanjasta sellaisen vaikutelman, että hän vaatii itseltään paljon ja haluaa miellyttää opettajaa. Hän myös kuvaili pariensa huolimattomaksi pari kertaa. Tanja kärsi siitä, että minä korotin ääntäni, kun oppilaat eivät kuunnelleet. Hän kirjoitti usein päiväkirjaansa, ettei ollut kiva kun Niina huusi...Tanjän päiväkirjan lukeminen herätti minussa tunteita, tuntui kamalalta lukea 'huutaneensa' oppilaille. Tanjän päiväkirjasta ilmenee myös, että he joutuivat kyselemään monesti apua ja sen saaminen kesti joskus turhan kauan. Loppuarvioinnin mukaan tytöistä oli kuitenkin kiva tehdä tutkimusta, vaikka joskus olikin haastavampia ja tylsiä vaiheita. Erityisesti projektin parissa työskentely tuntui mukavammalta kuin normaalien oppiaineiden tunneilla.

Parin 4 kuvaus löytyy raportista luvusta 5.2.

Pari 5

Sakari ja Jaakko olivat syksyllä siirtyneet luokalle lakkautetusta koulusta ja ihmettelivät, miksei uudessa koulussa järjestetä niin paljon urheiluturnauksia kuin entisessä oli järjestetty. Jaakko oli urheilullinen oppilas, joka pelasi kaikki välitunnit jalkapalloa. Selvästi hän ainakin toivoi enemmän urheilutapahtumia. Pojat haastattelivat aiheesta koulun rehtoria sekä laativat kyselylomakkeen, jonka jakoivat koko koulun oppilaille. Kyselylomakkeessa he tiedustelivat vastaajien sukupuolta, ikää ja luokkaa sekä näiden mielipiteitä koulun urheiluturnauksista: *Haluatko että urheiluturnauksia on enemmän? Mitä hyövää on urheiluturnauksissa? Mitä huonoa?* Myös tämä tutkijapari näytti innostuvan aineistonkeruusta.

Jaakon ja Sakarin työskentelyssä Jaakolla näytti olevan vetovastuu työn etenemisestä. Erityisen haastava kerta Sakarille oli viimeinen päivä, sillä Jaakko oli tuolloin pois. Heillä oli vielä raportin kirjoittaminen kesken, ja Sakari joutui viimeistelemään sen yksin. Pojat olivat kyselylomakkeiden lisäksi haastatelleet koulun rehtoria, mutta Sakari ei löytänyt enää heidän muistiinpanojaan tästä. Hän ei muistanut lainkaan, mitä olivat kysyneet ja mitä heille oli vastattu. Niinpä hän kirjasi tämän myös heidän raporttiinsa ehdotuksestani.

Minusta näytti, että oli jopa hyvä asia Sakarille, että Jaakko oli pois. Hän joutui ottamaan vastuuta, ja selvisi siitä ihan hyvin. Hän sai viimeisteltäjä heidän raporttinsa ja esiteltyä heidän työnsä muille. Minusta vaikutti, että hän oli tyytyväinen omaan suoritukseensa.

Jaakko kirjoitti useimmiten päiväkirjaansa tutkimuksen teon olleen "kivaa". Sakari kirjoitti loppuarvioinnissa, että "tekeminen oli hauskaa".

Tämä oli täysin ristiriidassa minun hänestä tekemien havaintojen kanssa, sillä yleisesti vaikutti siltä, ettei hän paljonkaan tehnyt heidän tutkimuksensa eteen. Pojat raportoivat, että 46 heidän vastaajistaan halusi enemmän urheiluturnauksia ja 14 ei halunnut. Sakaria harmitti, etteivät kaikki halunneet turnauksia enempää. Nähtävästi heidän tutkimuksellaan oli siis kuitenkin ollut hänelle jonkin verran merkitystä.

Pari 6

Amelian ja Vilman tutkimus lähti liikkeelle vauhdikkaasti. He keksivät melko nopeasti tutkimusaiheensa. Aluksi he ehdottivat tutkivansa sitä, mitä kouluruoka sisältää. Heitä kiinnosti kouluruoan sisältämät lisäaineet. Luulen, että heidän kodeissaan oli puhuttu aiheesta. Suhtauduin aiheeseen mahdollisesti turhan kapea-alaisesti, koska jälkeenpäin ajatellen he olisivat mainiosti voineet tutkia tätä, koska se heitä kiinnosti. Ehdotin tuolloin heille kuitenkin, että he voisivat tutkia oppilaiden mielipiteitä kouluruoasta. Tämän jälkeen tytöt ehdivät tehdä oma-aloitteisesti jo kyselylomakkeenkin. He vaikuttivat olevan innoissaan tutkimuksesta. Kyselylomakkeessa he kysyivät vastaajien ikää ja luokkaa sekä lempiruokaa koulussa ja minkä ruoan vastaaja haluaisi pois ruokalistalta. Lisäksi heidän kyselylomakkeensa sisälsi kysymyksen ”Mitä mieltä olet koulun keittäjästä?”. Tätä pidin eettisesti arveluttavana kysymyksenä, ja sanoinkin tytöille, ettei se ehkä ole kovin kiva kysymys. He poistivat kyseisen kysymyksen lomakkeestaan.

Tytöt saivat aineistonsa nopeasti kerättyä ja analysoitua. Vilma ja Amelia olivat hyvin omatoimisia, eivätkä paljoakaan kaivanneet apuani. Heidän raporttinsa valmistui pian. Raportissaan he kertoivat oppilaiden lempiruoista ja inhoikeista, ja heidän pohdintansa oli mielestäni kypsän oloista:

Oppilaat tykkäävät erilaisista ruoista omin sanoin. Näistä tuloksista voisi päätellä että jokaisella oppilaalla on eri lempiruoka. Ei jokainen ihminen voi samoista ruoista tykätä. Tutkimuksessamme saattaa olla vaikutuksia keittäjiin.

Tytöt saivat tutkimuksensa raportteineen valmiiksi kaksi päivää ennen muita. Heistä olikin vähän tylsää, kun muut vielä ahersivat tutkimustensa parissa ja he joutuivat laskemaan matematiikkaa tai tekemään jotain muuta perinteisempää sillä välin. Lisäksi he harjoittelivat oman tutkimuksensa esittelemistä muille. Mahdollisesti he olisivat voineet auttaa muita näiden tutkimusprojekteissa, mutta valitettavasti en tajunnut tätä mahdollisuutta tuon kaiken kiireen keskellä.

Amelia kuvaili päiväkirjaansa usein toiminnan olleen hauskaa ja ”erikoista”. Hän myös mainitsi toiminnan poikkeavan ”muista tunteista” ja olleen ”vähän vaihtelua koulu elämään”. Myös Vilman kirjoitusten perusteella voi arvioida, että hänestä tutkimusprojektin teko oli hauskaa. Loppuarvioinnit tukevat tulkintaani siitä, että tutkimusprojekti oli näille tytöille mieluisa kokemus.

Pari 7

Ronja ja Kristiina olivat kiinnostuneita selvittämään, miksi 1.- ja 2.luokilla ei ole käytössä numerotodistuksia vaan sanalliset arvioinnit. Tämä tutkijapari oli ainoa, joka ei käyttänyt aineistonkeruumenetelmänään kyselylomaketta lainkaan. Tytöt haastattelivat alkuopettajaa sekä saivat omalta opettajaltaan luettavaksi opetussuunnitelman arvioinnista kertovan lyhyen tekstin. Tästä muodostui heidän tutkimuksensa teoriaosuus. Haastattelukysymykset olivat: *Miksi 1.-2.luokilla ei ole numerotodistuksia? Olisiko numerotodistuksien kanssa ongelmia? Miksi kokeissakaan ei ole numeroita? Onko 1.-2.luokkalaiset liian pieniä saamaan numerotodistuksia?*

Ronja ja Kristiina näyttivät muodostavan toimivan parivaljakon, joiden työskentelyssä ei ollut moitittavaa. Kristiinalle suomenkieli oli vielä hieman hankalaa, sillä se ei ollut hänen äidinkieltensä. Ronjalta hän sai tarvitsemansa tuen. Myös tämä pari oli hyvin omatoiminen, ja sai tutkimuksensa nopeasti vauhtiin ja hyvissä ajoin valmiiksi.

Ronjan päiväkirjamerkintöjen ja loppuarvioinnin mukaan tutkimuksen teko oli ”kivaa”. Kristiina oli samaa mieltä omassa loppuarvioinnissaan. Ronja mainitsi joskus olleen vaikea saada työrauha muiden melulta. Hän vaikutti olevan tyytyväinen lopputulokseen. Arviointinsa mukaan hänen ymmärryksensä aiheesta lisääntyi.

Pari 8

Severi ja Kaarlo olivat urheilullisia ja heitä vaivasi, miksei koulun kentällä ole talvisin jääkiekkokaukaloa vaan ainoastaan jää. Myös nämä pojat olivat siirtyneet lakkautetusta koulusta, ja vanhassa koulussa heillä oli ollut kaukalo. Asiaa he lähtivät selvittämään soittamalla kunnan liikuntasihteerille ja haastatteleamalla häntä. He tiedustelivat, olisiko koululle mahdollista saada jääkiekkokaukalo, ja pitäisikö sellainen olla. Lisäksi he jakoivat muutamalle opettajalle ja koulun oppilaille kyselylomakkeen, jossa he kysyivät: *Pitäisikö koulussa olla jääkiekkokaukalo? Olisiko hauskaa, jos koulussa olisi jääkiekkokaukalo?*

Pohdinta-osio oli myös näiden poikien mielestä hankala, mutta pienen avustuksen myötä pojat saivat sellaisen kirjoitettua. He pohtivat, että koska suurin osa vastaajista toivoisi jääkiekkokaukaloa, sellainen saatettaisiin joskus saada. Kyselin heiltä, mistä he uskovat tämän tuloksen johtuvan – miksi niin moni toivoisi jääkiekkokaukaloa? Omakohtaisiin kokemuksiin perustuen he uskoivat, että jääkiekkokaukalo esimerkiksi vähentäisi kiekkojen katoilua.

Severi ja Kaarlo olivat parhaat kaverit ja heillä työskentely sujui ihan hyvin. Kaarlo kuvaili toimintaa sanoilla ”kivaa”, ”outoa” ja ”erikoista”. Hän ei ollut koskaan kuulemma tehnyt projektia. Severin mielestä tutkimusprojekti oli ”ihan ok” tai ”ihan kivaa”.

Kolmikko

Marianne, Siiri ja Ella muodostivat ainoan tutkijakolmikron. Tyttöjä kiinnosti kyläkoulun toisen rakennuksen, vanhan puutalon historia. Käsitykseni mukaan oppilaat pitivät tuota Vanhaa koulua jännittävänä, sillä sen ullakolla huhuttiin kummittelevan. Pohdimme yhdessä tyttöjen kanssa, miten he saisivat tietoa

koulun historiasta. He löysivät lyhyehkön tekstinpätkän aiheesta kyläyhdistyksen ylläpitämiltä verkkosivuilta. Heillä ei kuitenkaan oikein vielä näyttänyt olevan tarvittavia tiedonetsintätaitoja, sillä he eivät oikein tienneet mitä olisivat tehneet löytämälleen tekstille. Ohjeistin heitä kirjoittamaan siitä muistiinpanoja, esimerkiksi kuinka vanha koulu on. Tytöt kuitenkin päätyivät vain pelleilemään. Lopulta he eivät käyttäneet lähdeään raportissaan. Sen sijaan he haastattelivat koulun rehtoria, koska "luultiin että (koulun rehtori) tietäisi kaiken". He kyselivät koulun iästä, sen rakentajasta ja ensimmäisestä opettajasta. Lisäksi heitä kiinnosti, kuinka pitkään rehtori on toiminut opettajana. Tytöt laativat myös kyselylomakkeen jaettavaksi koulun oppilaille. Siinä he pyysivät vastaajaa arvioimaan koulun iän ja kysyivät *Miltä tuntuisi olla yksin vanhalla koululla? Onko vanha koulu mielestäsi aavemainen? Onko vanha koulu kiinnostava? Mikä sinua kiinnostaa vanhassa koulussa?* Taustatietoina oli vastaajan ikä ja luokka sekä sukupuoli.

Tytöt olivat hyviä kavereita keskenään. Kolme tyttöä tekemässä tutkimusta kuitenkin saattoi olla liian iso ryhmä. Työt eivät heilläkään aina jakautuneet aivan tasapuolisesti vaan Marianne näytti ottavan aktiivisemmän roolin ja Siiri ja Ella vetäytyvän. Eräs tytöistä myös mainitsi päiväkirjassaan, etteivät toiset tytöt ota häntä mukaan. Keskustelinkin tyttöjen kanssa yhdessä vaiheessa siitä, että kaikki tekisivät projektia yhdessä. Loppuarvioinnissa kaikki tytöt kuitenkin arvioivat yhteistyöskentelynsä sujuneen hyvin.

Ellan päiväkirjakirjoitusten perusteella tutkimusprojektin teko oli mieluisaa. Myös Ellalle tämä oli aivan uudenvuodenlainen kokemus. Siiri kuvaili monesti työskentelyn olleen "kivaa ja jännää". Päiväkirjan ja loppuarvioinnin avulla sain jonkinlaisen kuvan myös hänen mielteistään, sillä hän ei niitä muutoin ilmaissut. Marianne kertoi myös tutkimuksen tekemisen olleen uusi kokemus.

Liite 2: Yhteenveto oppilaiden kokemuksista

Oppilaat kirjoittivat tutkimuspäiväkirjojaan hyvin vaihtelevasti. Osa oppilaista kirjoitti lähes joka päivä, osa harvakseltaan. Toisissa päiväkirjamerkinnoissä oli enemmän informaatiota, toisissa vähemmän. Yleisesti kirjoitukset olivat aika lyhyitä.

Päiväkirjojen ja loppuarviointien perusteella tutkimusprojekti oli ollut useimmalle oppilaista mieluisa kokemus. Oppilaat kertoivat työskentelyn olleen useimmiten (ihan tai tosi) "kivaa" ja "hauskaa". Tämä kuvaus toistuu monissa päiväkirjoissa hyvin usein. Myös loppuarvioinnissa 15 oppilaista kuvasi tutkimuksen tekemistä näillä sanoilla.

--se on kivaa mä tykkään tutkia asioita tää on tosi hauskaa (Elsan päiväkirjamerkintä 8.5.2012)

tosi tosi tosi hauskalta ja kivalta (Eemelin päiväkirjamerkintä 11.5.2012)

Työskentely tuntui myös "erikoiselta", "jännältä" ja "oudolta". Oppilaat kertoivat tutkimuksen teon olleen uusi kokemus ja vaihtelua normaaliin koulutyöskentelyyn.

oli erikoista se tutkimus poikkeaa muista tunteista oli hauskaa silti (Amelian päiväkirjamerkintä 30.4.2012)

Se oli siis ok paljon kivempaa kun joku matikka, äikkä, ypi tai muu. (Tanjan päiväkirjamerkintä 30.4.2012)

Monet oppilaat toivoivat tulevaisuudessa saavansa tehdä lisää projekteja ja tutkimusta.

tänään oli mailman kivointa saatiin paljon vastauksi. lisää tutkimust ☺ (Sakarın päiväkirjamerkintä 10.5.2012)

toivoisin että meillä olisi lisää projekteja. (Antin päiväkirjamerkintä 16.5.2012)

kumpu meillä ois joka koulu päivä tutkimusta se ois kivaa (Elsan päiväkirjamerkintä 11.5.2012)

Mukavimpia vaiheita näyttivät havaintojeni ja oppilaiden kirjoitusten perusteella olevan tutkimuslomakkeiden laatiminen ja aineistonkeruu sekä raportin ulkoasun koristelu.

tehtiin ja täytettiin kyselylomakkeita - se oli kivointa mitä ollaan tehty tässä tutkimuksessa. (Mariannen päiväkirjamerkintä 9.5.2012)

olemme tehneet (Lassen) kanssa kyselylomakkeita ja kirjottanut tietokoneella ja kaikkea se tuntui minusta ihan parhaalle (Jarın päiväkirjamerkintä 10.5.2012)

Oli kivaa ja raporttia on huippukiva tehdä! (Ronjan päiväkirjamerkintä 11.5.2012)

--me laitettiin tutkimuksiin hieno tausta mut toisaalta harmi ettei ettei niitä taustoja voinu laittaa eri papereihin eri taustaat. (Ellan päiväkirjamerkintä 15.5.2012)

Löydettiin paljon kuvia googlesta minä tykkään olla koneella (Siirin päiväkirjamerkintä 15.5.2012)

Se oli tosi kivaa kun sai olla kattomassa kuvahausta kuvia mejän pitää näyttää mejän tutkimus koko luokalle. (Hannan päiväkirjamerkintä 15.5.2012)

Projektissa vaikeinta oppilaiden mielestä oli "pohdinta". Tarkoittiko tämä sitten raportin pohdinta-osiota vai miettimistä ylipäätään, sitä en osaa sanoa. Myös analyysi ja tutkimustulosten kokoaminen koettiin yhtenä haastavimmista asioista. Oppilaat näyttivät kuitenkin nauttivan siitä, kun saivat jotain näkyvää aikaiseksi ja raportin kirjoitettua. He vaikuttivat olevan myös ylpeitä raporteistaan ja työn suorittamisesta.

Me katottiin mitä mieltä muut oli siitä että pitäiskö kylällä olla kauppa. 2. Se oli tosi tylsää jossain kohtaa. (Hannan päiväkirjamerkintä 14.5.2012)

Tänään me tehtiin uusia sivuja. Se tuntui rasittavalta mutta lopputulos oli hyvä. (Antin päiväkirjamerkintä 15.5.2012)

oli kiva päivä me saatiin taas melkein oli aika vaikea se pohdintatehtävä mutta kyllä me siitä (Sakarinen) kanssa selvittiin (Jaakon päiväkirjamerkintä 15.5.2012)

Jatkoimme taas projektia ja JES saimme sen valmiiksi! Siis minä ja (Kristiina). Tänään ei tarvinnut muuta kuin kirjoittaa pohdinta loppuun ja vähän vain viimeistellä projektia. Se oli kivaa ja mielestäni projektista tuli ihan hieno! Minun ja pitää vielä esitellä projektimme! (Ronjan päiväkirjamerkintä 15.5.2012)

Päiväkirjoista ilmeni myös, että välillä oppilaille jäi mieleen jotain aivan muuta kuin mitä ohjaaja oli odottanut ja pitänyt toiminnan fokuksena.

Tänään me siirrettiin pulpetit hevosenenkävioon ja se ei ollut kivaa koska jouduin istumaan poikien välissä (Siirin päiväkirjamerkintä 27.4.2012)

Se tuntui hyvältä kun (Kaarlo) pelleili (Severin päiväkirjamerkintä 14.5.2012)

Suurimmaksi osaksi oppilaat kuvailivat kunkin työvaiheen olleen "helppoa" tai sujuneen hyvin. Oppilaiden tuntui olevan vaikea muistaa tai erottaa tutkimuksen eri vaiheita. Loppuarvioinnin vastaamisvaiheessa monet joutuivat kyselemään minulta apua lomakkeen täyttämiseen. Lisäksi vastaukset ovat jääneet hyvin lyhyiksi.

Alla olevaan taulukkoon olen koonnut oppilaiden loppuarviointien vastaukset niin, että olen laskenut kuinka monta kertaa kyseinen kuvaus ilmenee vastauksissa. Oppilaat kuvailivat kokemuksiaan niin, että esimerkiksi tutkimuksen teko saattoi olla jonkun mielestä "hauskaa ja helppoa". Siksi kuvauksia voi olla lukumäärällisesti enemmän kuin loppuarviointiin vastanneita oppilaita (n=18).

<p>Miltä tutkimuksen tekeminen tuntui? (n = vastaajien määrä)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kivaa/ hauskaa/ tuntui hyvältä (15) • Tylsää (1) • Uusi kokemus/ jotain erilaista/ vaihtelua koulun arkeen (3)
<p>Olivatko Niinan ohjeet selkeät? Jäikö jotain epäselväksi tai ymmärtämättä?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olivat selkeät (15) • Jotain jäi kuulematta/ epäselväksi (2)
<p>Mikä projektissa oli vaikeinta?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pohdinta/ miettiminen (7) • Analyysi/ tulosten kokoaminen/ lomakkeiden laskeminen/ kerätä tietoa ja esittää (4) • ”Sen keksiminen” (1) • Raportin tekeminen (1) • Parin ”rämplääminen” (1) • Kaikki (1)
<p>Mitä opit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tekemään tutkimusta/ projektin/ raportin/ töitä tietokoneella (7) • Jotain omaan tutkimusaiheeseen liittyvää (4) • Kaikkea (3) • Parityöskentelyä/ yhteistyötä (2) • ”Katsomaan kun toinen kirjoittamaan” (1) • Ei mitään (1)
<p>Miten työskentelyenne sujui parisi kanssa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hyvin (17) • Ei mitenkään (1)
<p>Saitko vastauksen tutkimuskysymykseesi?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kyllä (16) • Ei (1) • En muista (1)
<p><i>Kerro seuraavista tutkimuksen vaiheista: Miltä tuntui? Oliko vaikeaa? Miksi oli vaikeaa? Olisiko jotain pitänyt tehdä toisin?</i></p> <p>1. Tutkimuskysymysten/ -aiheiden suunnittelu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helppoa/ sujuvaa (6) • Kivaa (5) • Vaikeaa (3) • Ei tiedä (1) • Kesti kauan (1) • Puhui jo aineistonkeruuvaiheesta (3) <p>2. Aineiston (kyselylomakkeiden, haastatteluiden jne.) kerääminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helppoa/ sujuvaa (8) • Hauskaa/ kivaa/ jännää (5) • Vaikeaa (3)

- Tylsää (1)

3. Aineiston analyysi

- Helppoa/ sujuvaa (5)
- Vaikeaa (4)
- Kivaa (5)
- Kuvaili tehneensä tietokoneella (3)
- Ei tiedä/ "Mitä tarkoittaa analyysi?" (2)
- Ei ollut niin kivaa (1)
- Erikoista (1)
- "Analyysi oli pitkä" (1)

4. Raportin kirjoittaminen

- Helppoa/ sujuvaa (5)
- Kivaa (5)
- Hankalaa (3)
- "Kiikunkaakun" (1)
- "Kirjoitettiin tietokoneella" (2)
- "Pitkävetyistä" (1)
- "Raportissa me oltiin innossa ihan ekana mutta sit lopus oli aika tylsää" (1)

Liite 3: Ohje tutkimusraporttien kirjoittamista varten

<p>①</p> <p>"Työn nimi"</p> <p>Tekijät:</p>	<p>④ Tulokset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esittele tutkimustulokset → Esim. kysymys kerrallaan: • Mitä kysyit? • Mitä vastattiin? Esim. Kuinka moni vastasi halusi jääkiekkokaukalon • Muista myös mainita kuinka monta kyselylomaketta saitte takaisin. <p><i>Näitä tulossivuja tulee varmaan useampia.</i></p>
<p>② Johdanto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mistä olit kiinnostunut ja miksi? • Mitä halusit selvittää? • <i>Tutkimuskysymys tai kysymykset</i> 	<p>⑤ Pohdinta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiivistä tutkimustuloksia, esim. <i>Suurin osa tutkimukseen osallistuneista haluaisi jääkiekkokaukalon koululle.</i> • Miten tulkitset näitä tuloksia? Mitä ne merkitsevät? Mitä niistä voisi päätellä? • Mistä voisi johtua? • Onko tutkimustuloksilla mahdollisesti vaikutuksia tai seurauksia? • Voisiko tutkimusta jatkaa jotenkin? Jäikö jotain selvittämättä?
<p>③ Menetelmät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitä tutkimuksessa tehtiin? • Keneltä keräsit aineiston? ➤ Miksi? • Miten hankit aineiston? (esim. Kyselylomake, haastattelu) <p>➤ kerro myös esim. miten ratkaisit 1.luokkalaisten kyselylomakkeeseen vastaamisen (autoilko lukemalla ja kirjoittamalla?)</p>	<p>⑥ Lähteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jos olet etsinyt tietoa kirjoista tai internetistä • <i>Kirjoittaja, vuosi, teoksen nimi, internet-sivun osoite</i> • Kysy Niinalta apua

Liite 4: Esimerkki tutkimusraportista

Mitä mieltä oppilaat ovat koulu-ruoasta

XXXX

Ja

XXXX

Johdanto

- Halusimme tietää mitä mieltä oppilaat ovat koulu ruoasta, koska se oli kiva tietää mitä mieltä oppilaat ovat koulu ruoasta.
- Mitä ruokia suosittiin ja hylittiin.
- Ikä, luokka, mikä on lempi ruokasi koulussa? Minkä ruoan haluaisit ruokalistalta pois?

Menetelmät

- Etsittiin tietoa oppilaitten mieli piteistä.
- Oppilailta, koska tietoa oli helpompi saada oppilailta kuin opettajilta.
- Kyselylomakkeiden avulla, olimme sammalla myös 1.luokkalaisten apuna kirjoitus hommissa.

Tulokset

- Seuraavaksi kerromme mitä enemmistö vastasi:
- 1. luokkalaisten mielestä paras ruoka oli: Hernekeitto.
- 2.luokkalaisten mielestä paras ruoka oli: Broileri pihvit ja riisi.
- 3.luokkalaisten mielestä paras ruoka oli: Broileri pihvit ja riisi.
- 4.luokkalaisten mielestä paras ruoka oli: tortillat.
- 5. luokkalaisten mielestä paras ruoka oli: uunimakkara

Tulokset jatkuu

- 6.luokkalaisten mielestä paras ruoka oli: pinaattiletut.
- Annoimme 58 kyselylomaketta ja saimme takaisin 58 kyselylomaketta.
- Enimmistön mielestä ruokalistalta pois pitäisi saada: kasvispihvit. Kasvispihvit ovat kyllä jo poistettu.XD

Pohdinta

- Oppilaat tykkäävät erilaisista ruoista omin sanoin.
- Näistä tuloksista voisi päätellä että jokaisella oppilaalla on eri lempiruoka.
- Ei jokainen ihminen voi samoista ruoista tykätä.
- Tutkimuksessamme saattaa olla vaikutuksia keittäjiin.
- Tutkimuksea ei voi jatkaa enempää.

KIITOS KUN KATSOITTE!

TEHNYT:

XXXX

JA

ERITYISESTI

XXXX

!MOIKKA!

KIITOS

AVUSTAJILLE

SINISILLAN

NIINALLE