

Luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä

Iina Herranen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Herranen, Iina. 2015. Luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Viime aikoina – etenkin nyt opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä – tulevaisuuden koulusta ja koulun muutoksesta keskustellaan paljon. Kuitenkaan koulu ei ole vielä kyennyt muuttamaan tai uudistumaan. Tässä pro gradu -tutkielmassani tutkin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta sekä heidän näkemyksiään omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä. Tutkimuksellani pyritään selvittämään, millaisia koulun muutoksen tekijöitä opintojen alkuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat ovat.

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella syksyllä 2014 ja se perustui ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kotiryhmissä tuottamiin videotallenteisiin (n=7) sekä heidän henkilökohtaisiin kirjoitelmiin (n=59). Tutkimus on laadullinen ja aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset tulevaisuuden koulusta kiteytyivät sekä videoissa että kirjoitelmissa seuraaviin teemoihin: 1) opetusmenetelmät ja oppiminen, 2) koulun kiinnittyminen yhteiskuntaan, 3) erilaiset oppijat ja hyvinvointi ja 4) oppiaineet ja arviointi. Opiskelijat unelmoivat siitä, että koulussa viihdytään ja voidaan hyvin, oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan paremmin sekä opiskelussa hyödynnetään monipuolisia työskentelytapoja ja erilaisia oppimisympäristöjä. Tulosten mukaan kaikista luovimmat ja lennokkaimmat ideat syntyivät ryhmässä työskennellen. Opiskelijat voitiin jakaa neljään eri ryhmään sen mukaan, miten he määrittelivät omaa rooliaan tulevaisuuden koulun tekijöinä: 1) Pentti Perinne, 2) Hilla Hillitty, 3) Olli Optimisti ja 4) Maija Muuttaja. Tulosten perusteella suurin osa opiskelijoista oli maltillisia muutoksen tekijöitä ja muutoksen tekijänä toimiminen jätetään mielellään jollekin toiselle.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että maltillisten ryhmään kuuluvien toimesta – ainakaan heidän osaltaan – kouluun ei välttämättä tule tapahtumaan suuria muutoksia. Näin ollen mikäli koulutuksella halutaan ottaa uutta suuntaa, opettajankoulutuksessa huomio tulisi kiinnittää eritoten maltillisten ryhmään. Jatkoa ajatellen opettajankoulutuksessa kannattaisi miettiä, tulisiko opiskeluprosessit suunnitella yhteisöllisiksi, jotta uusien ideoiden ja näkemysten rohkea heittäytyminen olisi mahdollista.

Hakusanat: koulun muutos, muutoksen tekijä, muutosorientaatio, opettajaopiskelija, tulevaisuuden koulu, visiointi, opettajankoulutus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	KOULUN MUUTOSTA SUUNTAAVAT TEKIJÄT	10
2.1	Tulevaisuudessa tarvittavat taidot	10
2.2	Oppimisympäristön käsitteen laajeneminen	12
2.3	Oppiva ja yhteisöllinen toimintakulttuuri	13
2.4	Tieto- ja oppimiskäsitysten muutos	16
2.5	Visiot toivotusta ja ei-toivotusta tulevaisuudesta	18
3	KOULUN MUUTOSTA ESTÄVÄT JA HIDASTAVAT TEKIJÄT	27
3.1	Kouluorganisaatiolle tyypilliset ominaispiirteet.....	27
3.2	Koulutraditio	28
3.3	Muutoksen kompleksisuus.....	31
4	OPETTAJA MUUTOKSEN TEKIJÄNÄ.....	34
4.1	Orientaatio muutoksen tekemiselle	34
4.1.1	Muutosvastarinta ja muutosherkkyys.....	35
4.1.2	Muutosagenttiopettaja – muutoksen tekijän ihanne	36
4.2	Muutoksen tekoon vaadittavat taidot.....	38
4.3	Opettajankoulutus muutoksen tekijän ”kasvattajana”	39
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	43
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	44
6.1	Tutkittavat ja tutkimusaineisto	44
6.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	44
6.2.1	Tutkimusmenetelmät	44
6.2.2	Tutkimuksen kulku ja aineistonkeruu	46
6.3	Aineiston analyysi	47

6.3.1	Videotallenteet	48
6.3.2	Kirjoitelmat	51
6.4	Luotettavuus.....	56
6.5	Eettiset ratkaisut.....	60
7	TULOKSET.....	62
7.1	Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta	62
7.1.1	Ryhmien visiot tulevaisuuden koulusta	62
7.1.2	Koonti videoista.....	68
7.1.3	Henkilökohtaiset visiot tulevaisuuden koulusta	71
7.1.4	Yhteistarkastelua videoiden ja kirjoitelmien näkemyksistä.....	81
7.2	Opettajaopiskelijat koulun muutoksen tekijöinä	83
7.2.1	”Pentti Perinne”	85
7.2.2	”Hilla Hillitty”	86
7.2.3	”Olli Optimisti”	88
7.2.4	”Maija Muuttaja”	90
8	POHDINTA.....	92
8.1	Tulosten tarkastelua	92
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	96
8.3	Yleistettävyyys ja rajoitukset.....	97
8.4	Tutkimustulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteita.....	98
	LÄHTEET	101
	LIITTEET.....	109
	Liite 1 Ohjeet kirjoitelmaan	
	Liite 2 Koonti kaikista videoiden näkemyksistä	
	Liite 3 Esimerkki alaluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 1	

Liite 4 Esimerkki yläluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 1

Liite 5 Pääluokat tutkimuskysymykseen 1

Liite 6 Yhdistävät luokat tutkimuskysymykseen 1

Liite 7 Esimerkki alaluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 2

Liite 8 Yläluokat tutkimuskysymykseen 2

Liite 9 Pääluokkien/tyyppien muodostaminen tutkimuskysymykseen 2

1 JOHDANTO

Monien tutkijoiden mukaan nykykoulu kaipaa uudistusta ja kehittymistä (esim. Fullan 1991; 1994, ks. myös Hargreaves 1994; 1998; Sahlberg 1996). Koulun tulevaisuus kiinnostaa erityisesti tällä hetkellä suomalaista koulua ja opettajia, sillä parhaillaan laaditaan uutta opetussuunnitelmaa, joka astuu voimaan vuodesta 2016 alkaen. Uutta opetussuunnitelmaa pyritään kehittämään ja laatimaan yhdessä niin koulujen, opettajien kuin Opetushallituksen taholla. Tässä prosessissa keskeistä näyttää olevan se, että pyritään laajasti pohtimaan, millaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan ja mitä taitoja koulun tulisi jatkossa opettaa.

Myös SITRA ja eduskunta ovat osoittaneet oman kiinnostuksensa tulevaisuuden koulutusta kohtaan. SITRA aloitti vuoden 2014 joulukuussa Uusi koulu -foorumin, jonka tarkoitus on sekä visioda että suunnitella, mutta myös kokeilla uusia ideoita koulutukseen käytännössä. Foorumin ajatuksia, ideoita ja materiaaleja kerätään työkirjaan, joka mahdollistaa sen, että jokainen voi tulla mukaan ideoimaan, kehittämään, kokeilemaan ja oppimaan. (Sitran Uusi koulu -foorumi, viitattu 16.3.2015.) Eduskunnalla puolestaan toimii tulevaisuusvaliokunta, joka on julkaissut Uusi oppiminen -jaoston selvityksen. Julkaisu koostuu eri tutkijoiden ja ammattilaisten kirjoittamista artikkeleista, jotka jollakin tapaa liittyvät tulevaisuuden uudenlaiseen koulutukseen. (Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta.) Kuitenkin vaikka koulun muutostarve on tiedostettu ja muutokseen pyritään vaikuttamaan esimerkiksi opetussuunnitelma- ja visiointityön avulla, väitetään, että koulu ei kykene uudistumaan tai uudistuminen tapahtuu varsin hitaasti (Fullan 1994; ks. myös Kostianen & Rautiainen 2013, 5).

Syitä koulun hitaalle muutokselle tai muuttumattomuudelle on useita ja ne liittyvät tavallisesti sekä kouluorganisaatiossa että opettajissa itsessään oleviin seikkoihin (Johnson 2006, 80). Pääasiassa koulun kehittäjiksi ja uudistajiksi mielletään kouluissa toimivat opettajat (Fullan 1994 19, 29–30; Pyhältö, Pietarinen &

Soini 2012, 96–97; Kostiainen & Rautiainen 2013, 5). Tämä ajatus pohjana katse tulee kääntää myös opettajaksi opiskelevien ajattelu- ja toimintamalleihin sekä opettajankoulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin työstää omia ajattelu- ja toimintamalleja.

Tässä tutkimuksessa olen halunnut tutkia luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat vasta aloittaneet opintonsa. Tutkimuksen kohteena on syksyllä 2014 aloittaneet opiskelijat, sillä heidän ajattelu – ja toimintamalleihin opettajankoulutus tai työelämä eivät ole vielä vaikuttaneet. Opettajaopiskelijat ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde myös siksi, sillä juuri heistä tulee opettajia tulevaisuuden kouluun. Opiskelijat saivat tuoda tutkimukseeni ”tuoreen” näkemyksensä tulevaisuuden koulusta; siitä, millainen paikka tulevaisuuden koulu heidän mielestään kenties on ja miten ja mitä tulevaisuuden koulussa mahdollisesti opitaan. Opiskelijat saivat luoda oman käsityksensä tulevaisuuden koulusta vapaasti omien kokemustensa perusteella samalla kuitenkin hyödyntäen koulutuksessa esitetyjä visioita tulevaisuuden koulusta. Tämän lisäksi heidän tuli pohtia ja kuvailla omaa asennettaan tulevaisuuden koulun tekijöinä: sitä, miten he suhtautuvat koulun muutokseen ja minkä takia sekä millaista muutosta he ovat valmiita kenties tekemään.

Koulun muutoksesta ja tulevaisuuden koulusta on puhuttu myös mediassa viime aikoina hyvin paljon. Esimerkiksi Ilta-Sanomissa 25. maaliskuuta 2015 kirjoitettiin siitä, että tulevaisuudessa mahdollisesti siirrytään ilmiölähtöiseen opetukseen, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että varsinaisia oppiaineita ei ole (Ranta 2015, viitattu 28.3.2015). Myös yksittäiset opettajat ovat nousseet mediassa esiin kertomalla ratkaisuihistaan, joilla ovat omassa luokassaan rikkoneet totuttuja perinteitä esimerkiksi tilankäytön suhteen.

Yleisesti ottaen koulun kehittymiseen ja muutokseen liittyvää empiiristä tutkimusta on saatavilla jonkin verran, joskin suomalaisia tutkimuksia oli löydettävissä varsin vähän. Pääasiassa aiheeseen liittyvä suomalainen kirjallisuus koostuu erilaisista raporteista ja selvityksistä, joissa visioidaan tulevaisuuden koulua (ks. Luku 2.5). Suomessa on myös tehty joitakin tulevaisuuden koulun tematiik-

kaan liittyviä väitöstutkimuksia (esim. Kyllönen 2011 ja Norrena 2012). Kansainvälisesti tunnettuja koulun kehittämistä kiinnostuneita tutkijoita ovat esimerkiksi Fullan ja Hargreaves. Suomalaisista tutkijoista Pasi Sahlberg liitetään tavallisesti koulun muutoksen yhteyteen niin median kuin kirjallisuuden perusteella ja häntä pidetään merkittävänä suomalaisen koulun uudistajana.

Aiemmissä tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa sitä, millaisena opettajat itse näkevät oman roolinsa muutoksen tekijänä toimimisessa. Opettajien näkemyksiä muutosagenttina toimimisesta ovat aiemmin tutkineet esimerkiksi Pyhältö, Pietarinen & Soini (2012). Heidän saamiensa tulosten perusteella opettajien käsitykset muutosagenttina toimimisesta vaihtelivat suuresti, sillä osa opettajista halusi toimia aktiivisina tekijöinä, kun taas suurempi osa vaikutti olevan passiivinen kohde (Pyhältö ym. 2012, 97, 101–102, 106–107). Myös Kettusen (2011) pro gradu -tutkielman tutkimustulokset osoittivat, että opettajan muutosorientaatiot ovat erilaisia.

PISA-tutkimusten tulokset kertovat jotain koulun tarpeesta muutoksille. PISA-tutkimusten tulosten mukaan suomalaisten oppilaiden koulumenestys on erittäin hyvää, mutta oppilaat eivät kuitenkaan viihdy ja voi hyvin koulussa. Viimeaikaiset kouluviihtyvyystudkimukset osoittavat, että oppimisen ilo on kadoksissa jo neljännen luokan oppilailla. Oppilaiden oppimismotivaatio ja kiinnostus koulussa opetettavia aineita kohtaan ovat vähäisiä. (Kupari, Sulkunen, Vetteranta, Nissinen 2012 70, 117–118.) Missä siis vika? Oma näkemykseni on se, että jotakin koulussa pitäisi muuttaa sellaiseksi, että oppilaat kokisivat koulun heille mielekkääksi paikaksi, jossa on hyvä olla. Tätä vahvistaa myös kandidaatintutkielmassani (2013) ”Oppimisen iloa tai sen puutetta alakoululuokassa – 5. luokan oppilaiden kokemuksia” saadut samansuuntaiset tutkimustulokset.

Kiinnostukseni tutkimusaiheeni kohtaan on ollut lähellä sydäntäni jo ennen opettajankoulutukseen pääsyäni, vaikkakin kiinnostukseni aihetta kohtaan on syventynyt entisestään. Olen huomannut aiempina vuosina eri luokka-asteita opettaessani ja koulunkäynninohjaajana toimiessani, että vielä alakoulun ensimmäisellä vuosiluokilla olevat oppilaat kokevat koulunkäynnin mukavaksi ja op-

pimisen iloa tuottavaksi, mutta jostain syystä tämä ilo ja innostus häipyvät ylemmille luokille mennessä. Siis kun luokkataso kasvaa, oppilaiden oppimisen ilo ja kouluviihtyminen laskevat (Kämppi 2008). Oppilaat eivät saisi tuntea koulua tylsäksi paikaksi, vaan koulun tulisi inspiroida oppilaita kiinnostumaan asioista entistä enemmän. Koulu on mielestäni myös aivan liian vanhanaikainen: se ei kohtaa nykylasten- ja nuorten tarpeita ja on aivan liian irrallaan yhteiskunnasta.

Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastelen keskeistä koulun muutoksen tematiikkaa (Luvut 2 ja 3) ja opettajia koulun muutoksen tekijöinä (Luku 4). Tutkimusraportin empiirisessä osuudessa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät. Aineiston analyysi-osuudessa annan lukijalle selkeän kuvan tutkimusaineiston käsittelystä kuvaten yksityiskohtaisesti aineiston analyysin vaiheet. Tuloksetosiossa esittelen tutkimuksen kautta tulleet löydöt, eli ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset tulevaisuuden koulusta ja omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä. Tutkimusraportti päättyy pohdintaan, jossa tarkastellaan tuloksia, tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä, rajoituksia sekä tutkimustuloksen sovellettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

2 KOULUN MUUTOSTA SUUNTAAVAT TEKIJÄT

Tämän tutkimusraportin ensimmäisessä luvussa avataan keskeisiä koulun muutosta suuntaavia tekijöitä. Tässä luvussa tarkoituksena on kuvata taustaa muutoksen tarpeelle tulevaisuudessa tarvittavien taitojen näkökulmasta sekä kuvata tarkemmin tapahtuvan muutoksen mahdollisia ja toivottujakin suuntia. Aluksi lähdetään tarkastelemaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan lähemmin sitä, mitkä asiat/sisällöt, toimintatavat ja toimintakulttuuriset kysymykset ovat tällä hetkellä muutospaineiden alla. Luvun loppupuolella esittelen joitakin erilaisia visioita toivotusta ja ei-toivotusta tulevaisuuden koulusta.

2.1 Tulevaisuudessa tarvittavat taidot

Koulun tulisi opettaa oppilaille niitä taitoja, joista on hyötyä heidän tulevaisuudessaan. Tämänhetkisten tutkimustulosten mukaan suomalaiskoulujen opetus tällä hetkellä kuitenkin tähtää hyvin harvoin tulevaisuuden taitoihin (Norrena 2013, 23). Tämä kuulostaa hyvin hämmäntävältä, sillä näin toimien kouluhan ei valmista oppilaita hyvin tulevaisuuteen. Norrena (2013) kirjoittaa opettajan olevan koulussa olevan se henkilö, jonka tehtävänä on toimia tulevaisuuden taitojen opettajana ja näin toimien pyritään valmistaa oppilaita paremmin tulevaisuuteen.” Tässä luvussa pyritään kartoittamaan lyhyesti keskeiset tulevaisuuden osaamistarpeet eli millaisia taitoja koulun tulisi opettaa tulevaisuuden osaajille ja mitä tulevaisuuden osaamistarpeet yleisesti ottaen ovat.

Kansainvälisessä keskustelussa tulevaisuudessa tarvittavista taidoista käytetään termejä *21st century skills* tai *key competences*. Suomessa puolestaan puhutaan *avaintaidoista, tulevaisuuden taidoista* tai *2000-luvun taidoista*. (Harju 2014, 36.) Tulevaisuuden taidoille on olemassa paljon erilaisia määritelmiä (esim. Opetushallitus 2009; ATC21S 2011; OPS 2014), mutta kuitenkin näissä määritelmistä on selkeästi löydettävissä paljon samankaltaisuuksia.

Suomessa 21. vuosituhanteen liittyvät tulevaisuuden osaamistarpeet liittyvät oppimiseen, digitaaliseen lukutaitoon ja työelämätaitoihin. Näihin taitoihin luetaan luovuus, kriittinen ajattelu, vuorovaikutus – ja sosiaaliset taidot, ICT-taidot, oma-aloitteisuus, itseohjautuvuus sekä johtaminen. (Lipponen 2013, 6.) Näin ollen siis tulevaisuuden osaamistarpeet ovat hyvin laaja-alaisia. Ei siis riitä, että oppilailta on hyvät perustiedot ja taidot, vaan niiden rinnalle tarvitaan tätä huomattavasti laaja-alaisempaa osaamista. Tarve tälle on saanut alkunsa ympäristössä tapahtuvien muutosten myötä. (POPS 2014, 18; ks. myös Kyllönen 2011, 32.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) laaja-alainen osaaminen on määritelty seuraavasti: ”laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”. Oppilailta myös edellytetään kykyä osata käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Nykyään ja tulevaisuudessa niin ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko kuin kansalaisena toimiminen vaativat monipuolista osaamista. (POPS 2014, 18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan varsin tarkasti niitä osaamisalueita, joita nyt ja tulevaisuudessa mahdollisesti tarvitaan. Perusopetuksen tavoitteena on seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta: 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintätekniikan osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjäyys ja 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (POPS 2014, 18–23.) Samankaltaisia, laaja-alaisia tulevaisuuden osaamistarpeiden kuvauksia on havaittavissa myös monissa muissa tutkimuksissa, selvityksissä ja suosituksissa (Kyllönen 2011, 32). Esimerkiksi Opetushallituksen mukaan tulevaisuuden edellyttämä osaaminen vaatii tämän päivän koululaisilta kykyä joustaa ja omaksua uusia asioita nopeasti. Koululaisilla tulee olla valmiudet yhdistellä aiemmin opittua tietoa uusiin asioihin ja kykyä suhtautua yleisesti ottaen tietoon kriittisesti. Tulevaisuudessa tieto ja uusien asioiden luomisprosessi muuttuvat mahdollisesti yhteisöllisemmiksi, mikä saa aikaan sen, että yhdessä toimiminen, vuorovaikutus ja verkostoituminen koetaan tärkeiksi. (Opetushallitus 2009, 37.)

Toisaalta, vaikka tulevaisuuden osaamistarpeet ovat moninaisia ja ehkä huomattavasti erilaisempia kuin ennen, tulevaisuudessa tarvitaan yhä tämän päivän koulussakin olevia *perustietoja ja -taitoja*, joita oppilaat opiskelevat päivittäin. Näihin kuuluvat luku- ja kirjoitustaito sekä matemaattis-luonnontieteelliset taidot. Kuitenkaan näiden tietojen ja taitojen osaaminen ei riitä, vaan näiden lisäksi tulevaisuuden osaaja tarvitsee hyvät tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidot sekä taidot verkosto-osaamiseen. Keskeistä tulevaisuudessa on tiedonhankinta, sen käsittely ja tuottaminen samalla kriittisesti mediaan suhtautuen. (Opetushallitus 2009, 37–38.)

2.2 Oppimisympäristön käsitteen laajeneminen

Pääasiassa tällä hetkellä ajatellaan, että koulun toimintaympäristössä tapahtuva muutos koskee oppimisympäristöjen laajenemista. Tämänhetkiset oppimisympäristöt ovat hyvin yksipuolisia ja samanlaisia kuin ennen, joten ne eivät mahdollista esimerkiksi erilaisten oppimismenetelmien monipuolista käyttöä opetus- ja oppimisprosessissa. (Kuuskorpi 2012, 3.) Lisäksi tällä hetkellä lasten ja nuorten vapaa-ajan ympäristön ja koulun välillä vallitsee suuri kuilu, sillä raja non-formaalien ja formaalien oppimisympäristöjen välillä on tiukka (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140). Digimaailma ja koulumaailma nähdään toisistaan irrallisina oppimis- ja kasvuympäristöinä, vaikka merkittävä osa tämän päivän lapsista käyttää teknologisia laitteita vapaa-ajallaan viihde- tai hyötykäyttöön (Kuuskorpi 2013, 35; Lipponen 2013, 11; Lonka 2013 94; Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 139–140.)

Tavallisesti oppimisympäristöt luokitellaan muodollisiksi eli formaaleiksi (koulu), ei-muodollisiksi eli non-formaaleiksi (koulun ulkopuoliset ympäristöt) ja epäviralliseksi eli informaaliksi (työssä ja arjessa oppiminen) ympäristöiksi (Hietanen & Rubin 2004, 10; Sefton-Green 2011, 92–96). Tulevaisuudessa koulun oppimisympäristöä kuvaa hyvin termi rajattomuus, sillä koulun toimintaympäristöt laajenevat koskettamaan koko yhteiskuntaa. Tällöin oppimisen ajatellaan

olevan autenttista, kaikessa arjessa tapahtuvaa toimintaa. Oppimista voi siis tapahtua perinteisen koulutyöskentelyn lisäksi myös koulun ulkopuolella, jolloin koulu ja sitä ympäröivä yhteiskunta toimivat vuorovaikutuksessa ja oppilas saa mahdollisuuden osallistua yhteiskunnan toimintaan. (Hietanen & Rubin 2004, 10; ks. myös Heinonen & Ruotsalainen 2014, 15–16; Kuuskorpi 2013, 36; Norrena 2013, 20; POPS 2004, 18–19, 40–41.)

Tulevaisuudessa oppimisprosessissa on tarkoitus sallia samanaikaisesti erilaisia opetus- ja oppimenetelmiä, jolloin oppimisen tilassa on mahdollista hyödyntää esimerkiksi sekä virtuaalisia että fyysisiä ominaisuuksia. (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140; Norrena 2013, 5; Niemi & Multisilta 2014, 28; Stafans 2011, 2, 4.; Kuuskorpi 2013, 36.) Lisäksi eri teknologiat pyritään ”sulauttamaan” toisiinsa, jolloin oppimistiloilta vaaditaan muutosta. Ihannetapauksessa tulevaisuuden koulussa on tila, jossa sähköiset oppimateriaalit, älylaitteet, sosiaaliset mediat, avatar-hahmot ja videot sulautuvat yhteen. (Lipponen 2013, 11.) Tila on suunniteltu siis palvelemaan oppimista uudella tapaa (Häkkinen, Silander & Rautiainen 140; Lipponen 2013, 11).

Nykyteknologian ansiosta on mahdollista suunnitella aivan uudenlaisia ja vuorovaikutteisia oppimisympäristöjä. Viime aikoina verkostoituneista oppimisympäristöistä on tullut yhä yleisempiä. Modernit oppimisympäristöt mahdollistavat formaalin ja informaalin oppimisen yhdistymisen, jolloin oppiminen uudella tavalla on mahdollista. Verkostoitumisen myötä tulevaisuuden koulu voidaan nähdä myös kansainvälisenä oppimisyhteisönä, joka koskettaa koko maailmaa. (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140.)

2.3 Oppiva ja yhteisöllinen toimintakulttuuri

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) koulun toimintakulttuuri määritellään seuraavasti: ”koulun toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu”. Näin ollen siis toimintakulttuuri kattaa sisälleen kaiken kouluun liittyvän toiminnan, jolloin sen

voidaan ajatella vaikuttavan merkittävästi koulun kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen. Tavoite on, että koulun toimintakulttuuri on avoin, vuorovaikutteinen ja yhteistyötä tukeva. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat toimintakulttuurin kehittämisen niin opettajan kuin oppilaan toimesta. (POPS 2004, 19; POPS 2014, 24.) Täten siis toimintakulttuurissa tapahtuvat muutokset, uudistukset ja kehittyminen ovat välttämättömiä ja niitä edellytetään tapahtuvan jatkuvasti.

Helakorven (2001) mukaan koulun toimintakulttuuri puolestaan koostuu toimintaa ohjaavista ajatuksista (arvot, päämäärät, tavat, normit), osaamisesta ja vuorovaikutuksesta (johtaminen, empowerment, asiantuntijuus) sekä sisäisestä toimintaympäristöstä (fyysiset puitteet, toiminnan organisointi, verkostot, logistiikka). Näiden lisäksi koulun tulee olla jatkuvassa monipuolisessa vuorovaikutuksessa myös ulkoisen toimintaympäristön kanssa. Koulu ei siis saa olla itsenäinen saareke yhteiskunnasta. (Helakorpi 2001, 395.) Voidaankin ajatella, että Helakorven mukaisen määritelmän mukaan haluttaisiin, että koulun toimintakulttuuri koskettaisi koko yhteiskuntaa, ei ainoastaan koulua. Tällöin esimerkiksi oppimista voisi tapahtua myös muualla kun fyysisessä koulurakennuksessa (ks. aiemmin Luku 2.2).

Tällä hetkellä koulusta haluttaisiin oppiva organisaatio, jolloin siihen yhdistyisi tiimiorganisaation piirteitä. Keskeinen periaate oppivana organisaationa toimimisessa on se, että yhteistyötä ei tehdä ainoastaan yhdessä tekemällä, vaan yhteistyö on myös yhteistä tietämistä: ajattelua, innovointia ja kehittämistä. (Helakorpi 2001, 394, 396; Sahlberg 1998, 15, 111; POPS 2014, 25.) Toistaiseksi, ainakin tällä hetkellä tiimioppimisen ja oppivan organisaation idea ei ole juurtunut kovinkaan hyvin opettajien työskentelyyn, sillä yksintyöskentelyn kulttuuri on ollut läsnä jo vuosikymmeniä – ellei vuosisatoja – ja siitä on erittäin vaikea päästä eroon. Yhteisöllisen ja dialogisen toimintakulttuurin kautta perinteinen opettajan autonomisuus saa uuden suunnan (Helakorpi 2001, 396; Johnson 2007, 88; Kyllönen 2011, 6 ja Luukkainen 2005, 139–142). Yhteisöllinen ja dialoginen toimintakulttuuri pyrkii kannustamaan kaikkia jäseniään oppimiseen (POPS 2014, 25).

Toimintakulttuurissa tapahtuva muutos tulisikin nähdä oppimisproses-
sina. Jotta koulu voi yleisesti ottaen muuttua, oppimista edellytetään niin yksi-
löiltä kuin koululta systeeminä että yhteisönä. (Sahlberg 1996, 52, 109; 1998, 15,
109.) Keskeistä on se, että yhdessä tutkien ja kokeillen innostutaan ja saadaan
onnistumisen kokemuksia. Oppimisessa korostetaan fyysisen aktiivisuuden
merkitystä, jolloin pyritään irrottautumaan istuvasta elämäntavasta. Tässä kes-
keistä on se, että asiaan syvennyttään todella, jolloin oppiminen vaatii ponnistuk-
sia, vaikeuksien voittamista sekä työn loppuunsaattamista. (POPS 2014, 25.)

Jo vuosia muutoksia on toivottu koulukulttuuriin ja tapoihin käydä koulua
eri tavoin kuin aiemmin on totuttu. Traditionaalinen koulukulttuuri haluttaisiin
muuttaa oppimiskeskusmaiseksi kulttuuriksi, joka verkottuu koko maailmaan.
(Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140; Kyllönen 2011, 35; Ropo & Huopa-
lainen 2011, 83.) Tulevaisuudessa koulu voi olla oppimiskeskus, jossa oppimis-
polku muodostuu yksilöllisesti ja joustavasti jokaisen omien tarpeiden mukai-
sesti. Mahdollisesti oppimista tapahtuu esimerkiksi eri-ikäisten oppijoiden ryh-
missä yhdessä toimien, jolloin pyritään siihen, että toiminta on yhä monipuoli-
sempaa, aktiivisempaa ja yhteisöllisempää. Oppimiskeskuksena toimiessaan
koulun olisi siis mahdollisuus korostaa yhteisöä ja yhteisöllisyyttä. (Ropo & Huo-
palainen 2001, 83; Kyllönen 2011 35.)

Verkostoituminen on yksi keino muuttaa koulun toimintakulttuuri yksilökes-
keisemmästä suorittamisesta kohti yhteisöllisen osaamisen kehittämistä. Opetta-
jat voivat verkottua keskenään, jolloin he saavat kollegiaalista tukea toisiltaan.
Opettajuudesta tulee näin ollen yhteisöllisempää ja toisiaan tukeva opettaja-
ryhmä voi yhdessä toimien luoda ja hyödyntää uusia oppimisympäristöjä myös
oppilaiden kanssa. (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013; Kyllönen 2011, 66.)
Verkottumisen myötä kouluista tulee vastuullisempia yhteisöille. Eri organisaa-
tioiden välinen yhteisöllinen toiminta mahdollistaa sen, että eri ammattilaiset
saavat mahdollisuuden jakaa omaa osaamistaan ja koulu avautuu lähemmäs
osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Koulujen verkottumisen ansiosta eri koulut
voivat hyödyntää vahvuuksiaan ja erilaisia osaamisiaan, esimerkiksi siten mah-
dollistetaan kaikille oppilaille yhteinen opetustarjonta tai annetaan mahdollisuus

verkko-opiskeluun. (Kyllönen 2011, 66.) Yhteistyötä niin opettajien, oppilaiden kuin yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa pyritään lisäämään entisestään. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka edistää oppilaiden oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tähän pyritään huomioimalla oppilaiden tarpeet parhaan mukaan, ottamalla oppilaat mukaan yhteisön kehittämiseen sekä tekemällä yhteistyötä niin huoltajien kuin muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. (POPS 2014, 24.)

2.4 Tieto- ja oppimiskäsitysten muutos

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana tiedon- ja oppimiskäsitys ovat muuttuneet huomattavasti. Muutoksen syynä on se, että nykyisin tieto saattaa vanheta hyvinkin nopeasti ja korvautua uudella vastaavalla tiedolla. Jo reilut kymmenen vuotta sitten puhuttiin siitä, että silloin ja mahdollisesti tulevaisuudessa ollaan siirtymässä sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään aktiivisena työskentelynä. Konstruktivistisessa opetuksessa pyritään siihen, että vastuu oppimisesta on oppilaalla itsellään. Enää oppilas ei olekaan opettajalta saaman tiedon omaksuja, vaan tiedon hankkija, kuluttaja ja tuottaja. Oppilaan tulee etsiä siis tietoa itse, suodattaa ja analysoida sitä sekä samalla ikään kuin opettajan roolissa toimiessaan opettaa tietoa toisille oppilaille. (Ropo & Huopalainen 2001, 79.)

Tämänhetkinen, voimassa oleva opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina (POPS 2004, 17). Parhaillaan ollaan luomassa uutta opetussuunnitelmaa, jossa oppimiskäsitys nähdään jokseenkin erilaisena aiempaan verrattuna. Joulukuussa 2014 on hyväksytty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joiden pohjalla on ajatus oppimiskäsityksestä, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Tällöin opetuksen lähtökohtana on se, että oppilas itse pystyy asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia niin yksin kuin yhdessä toisten kanssa. (POPS 2014, 14.) Näin ollen siis halutaan, että aiemmin

totuttu opettajan aktiivinen rooli luokan edessä puhujana murenee, jolloin pyritään siihen, että oppilaasta itse tulee yhä aktiivisempi tiedon tuottaja ja vastaanottaja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla pyritään siis vaikuttamaan koulussa vallitsevaan oppimis- ja tiedonkäsitykseen, mutta opetussuunnitelman myötä pyritään samalla saamaan muutoksia myös opettajuudessa. Opettajan tehtävä on yhä enemmän toimia oppimisprosessin käynnistäjänä, ohjaajana ja oppimisen varmistajana. (Hietanen & Rubin 2004, 15; POPS 2014, 14–15.)

Perinteisten rajojen rikkominen ja opettajan roolin muuttuminen on mahdollista entistä paremmin nykyteknologian myötä. Aiemmin opettaja nähtiin tiedon hallitsijana ja auktoriteettina, mutta nykyteknologian myötä uudenlainen oppimiskulttuuri on tullut mahdolliseksi. (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140.) Tällaisessa oppimiskulttuurissa opettajat ja oppilaat muodostavat tasa-arvoisen, aidosti yhteisöllisen tiimin, jossa opettaja auttaa oppilaita oppimisessa, osallistuu aktiivisesti yhteistoiminnallisiin projekteihin, tunnistaa ongelmat ja seuraa oppilaiden tiedon rakentumista. Tulevaisuudessa pyritään siis siihen, että asiantiedon hallinnan sijasta tavoitellaan hyviä oppimis- ja vuorovaikutustaitoja, itsenäistymistä ja oppimismotivaation löytämistä ja edistämistä. (Ropo & Huopalainen 2001, 82–83; ks. myös Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140.)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tavoitteena on opetuksen eheyttäminen. Tällä pyritään siihen, että oppilas alkaa ymmärtää opiskeltavien asioiden välisiä suhteita ja keskinäisiä riippuvuuksia, jolloin oppilas alkaa hahmottaa koulussa opitun merkityksen oman elämänsä kannalta. Eheyttämisessä oppimiskokonaisuudet ovat monialaisia ja oppiainerajoja ylittäviä. Tällöin koululla on hyvä tilaisuus tehdä yhteistyötä muun yhteiskunnan kanssa, jolloin koulun ulkopuolella opittu on mahdollisuus yhdistää osaksi koulussa tapahtuvaa oppimista. (POPS 2014, 30–31.)

Tulevaisuudessa ei enää ajatella, että oppiminen tapahtuu ainoastaan koulussa kouluajalla, vaan oppiminen käsitetään läpi eliniän tapahtuvana prosessina. Näin ollen ymmärretään, että oppimista tapahtuu jatkuvasti oppijan arkielämään liittyvissä toiminnoissa, jolloin koulutus ja oppiminen ovat luontainen

osa arkipäiväistä elämää. (Hietanen & Rubin 2004, 9-10; Kyllönen 2011, 26.) Tulevaisuudessa vaaditaan taitoa oppia jatkuvasti jotakin uutta, päivittää omaa ammattitaitoa ja tarpeen vaatiessa olla valmis kouluttautumaan kokonaan uuteen ammattiin, sillä nopeasti tapahtuvien toimintaympäristön muutosten myötä esimerkiksi ”ammattien rajat hämärtyvät, työtavat muuttuvat ja työtaito vanhenee nopeasti (Kyllönen 2011, 26).

2.5 Visiot toivotusta ja ei-toivotusta tulevaisuudesta

Tulevaisuuden koulua on visioitu runsaasti niin eri koulujen, opettajien, oppilaiden ja huoltajien kuin tutkimusten ja hankkeiden toimesta. Tässä luvussa esitellään tarkemmin näitä mahdollisia ja mielenkiintoisia visiointeja tai näkemyksiä tulevaisuuden koulusta. Tarkoitus on antaa kuva siitä, millaisia erilaisia näkemyksiä tulevaisuuden koulusta voi olla. Aluksi esitellään Oppimisen tulevaisuus -barometrin viisi tulevaisuuskuva. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan Kyllösen (2011) väitöskirjatutkimuksen skenaarioita tulevaisuuden koulusta ja sen johtamisesta 2020-luvulla. Lisäksi tarkastellaan Jyväskylän yliopistossa toimivan Tulevaisuuden koulu -ryhmän tuottamia visioita. Luku päättyy synteesiin, jossa vertaillaan näitä erilaisia näkemyksiä toisiinsa etsien niistä yhtenevyyksiä ja eroavaisuuksia.

Oppimisen tulevaisuus -barometrin viisi tulevaisuuskuva

Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometrin tarkoitus on kerätä asiantuntijoilta käsityksiä, mielipiteitä ja hiljaista tietoa kouluun liittyvistä tulevaisuuden haasteista. Tavoite oli kartoittaa, millä tavalla kahden eri asiantuntijapaneelin jäsenet näkevät jokaisen väittämän asian todennäköisyyden tulevaisuuden kannalta sekä miten toivottavana tai ei-toivottavana he kyseistä asiaa pitävät. Tavallisesti paneeliprosessissa saadaan tulokseksi joukko skenaarioita. Tässä tulokseksi saatiin viisi erilaista tulevaisuudenkuva: 1) ”Yhdentyvään Eurooppaan”, 2) ”...mut kaupat rikastuu”, 3) ”Beg, steal and borrow”, 4) ”Kaukana kavala maailma”

ja 5) ”Sun kanssa katson maailmaa”. (Linturi & Rubin 2011, 11, 15, 136.) Seuraavassa tarkastelen näitä skenaarioita lyhyesti ja nostan esiin erityisesti keskeiset kouluun, koulutukseen ja oppimiseen liittyvät keskeiset seikat.

Ensimmäisen skenaarion mukaan vuonna 2030 eletään mediayhteiskunnan aikaa. Oppilaat opiskelevat usein perusopetuksensa englanniksi, sillä näin lapsista tulee mahdollisimman kansainvälisiä ja kilpailukykyisiä. Koulun aloitusikä on viisi vuotta ja kouluun pääseminen ei ole varmaa. Varmistaakseen lapsensa sisäänpääsyn, monet vanhemmat palkkaavat lapselle henkilökohtaisen tutorin eli oppimisen kuntovalmentajan tai laittavat oppilaan preppaavaan esikouluun. Oppilaiden osaamista mitataan erilaisilla valtakunnallisilla testeillä ja kokeilla. Kustakin kouluvaiheesta selviää, kun oppilas läpäisee koko Euroopalle yhteisen ja yhtenäisen päättökokeen. Kilpailua parhaista koulupaikoista käydään koko Euroopan keskuudessa. Suomalaista koulujärjestelmää ei käytännössä enää ole, sillä olemme siirtyneet yleiseurooppalaiseen opetus- ja tutkintojärjestelmään. (Linturi & Rubin 2011, 136–138.)

Toinen skenaario on hyvin pitkälti kaupallinen ja taloudellinen. Kaupallisuus nähdään voimakkaana toimintana, joka ohjaa valintoja. Raha ja talous määrittävät kaiken todellisuuden. Esimerkiksi perusopetusta ei tarjota juuri lainkaan, vaan opetus on siirtynyt verkkoon ja etäopetuksiksi. Lähiopetusta on mahdollista saada maksullisesti. Vastavalmistuneet opettajat siirtyvät työskentelemään sinne, missä annetaan parasta palkkaa. Opettajiksi on jouduttu palkkaamaan eläköityneitä opettajia sekä pikakursseilla apuopettajaksi kouluttautuneita työttömiä. (Linturi & Rubin 2011, 138–139.)

Kolmas tulevaisuuskuva on kuva vuoden 2030 Suomesta, jossa talous on kuralla. Talousromahduksen myötä myös koululaitos on kärsinyt. Opetus on siirtynyt verkko-opetuksiksi etäopetuksen muotoon ja opettajat on irtisanottu, mikä aiheuttaa sen, että kouluja ei ole juuri lainkaan. Osa opettajista toimii ”keikkaopettajina” antaen lähiopetusta. Oppilaista on tullut levottomia ja ahdistuneita ja häiriökäyttäytyminen on tavallista. Yhä useammalla oppilaalla on pulmia oppimisessaan. (Linturi & Rubin 2011, 139–141.)

Neljännän skenaarion mukaan perusturvallisuuden tunne on järkkynyt ja vuonna 2030 yhteiskunta koetaan yhä turvattommaksi kansainvälisen terrorismin myötä. Uskonnon ajatellaan tuovan turvaa ja uskontokouluja on perustettu runsaasti. Vaikka opettajan ammattia arvostetaan, suurin osa vanhemmista suosii kotiopetusta. Opettajat käyttävät opetuksessaan paljon hyödyksi tiimiopetusta. Koulussa opitaan elämysten ja tarinoiden avulla sekä keskustelemalla että ilmiöitä tutkimalla. (Linturi & Rubin 2011, 141–142.)

Viimeisen tulevaisuuskuvan mukaan vuoden 2030 Suomi on vuorovaikutusyhteiskunta. Suuri osa verkostoitumisesta tapahtuu myös virtuaalisesti ja esimerkiksi sosiaalisen median käyttöön tarvitaan englannin kieltä, jonka lapset oppivat jo varhaisessa vaiheessa. Koulussa oppiminen tapahtuu pääosin ryhmissä, jotka ovat pysyviä ja näin ollen kiinteitä ja varsin vuorovaikutteisia. Oppilaan hyvinvointi ja onnellisuus koetaan tärkeäksi, joten niitä painotetaan huomattavasti enemmän kuin kokeilla mitattavia oppimistuloksia. Ryhmäoppiminen tapahtuu ongelma- ja ilmiölähtöisesti erilaisissa projekteissa työskennellen autenttisissa ympäristöissä. (Linturi & Rubin 2011, 143.)

Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: skenaariot 2020-luvulla

Marjo Kyllösen (2011) väitöstutkimuksessa tarkastellaan tulevaisuuden koulun vaihtoehtoisia skenaarioita 2020-luvulla sekä selvitetään näihin liittyviä koulun organisaation ja johtamisen edellytyksiä (Kyllönen 2011, 5). Tutkimuksessa rakennettiin koulutuksen ammattilaisista muodostuneessa ryhmässä skenaariotyöskentelyn avulla toimintamallit toivotulle tulevaisuudelle, uhkakuvien tulevaisuudelle ja todennäköiselle tulevaisuudelle (Kyllönen 2011, 116). Tutkimuksen tuloksena syntyi kolme toivottua skenaariota tulevaisuudelle: Monitoimikeskus-, Oppimiskeskus- ja Verkostokoulu. Tämän lisäksi tulevaisuuden uhkakuviiksi saatiin tulosten perusteella kaksi vaihtoehtoa: Lamaantuva koulu ja Markkinoiden koulu. Visio todennäköisestä tulevaisuudesta on positiivinen, sillä vaikka se pitää sisällään molempien toimintamallien piirteitä, se on enemmän toivotun tulevaisuuden skenaarion kaltainen. (Kyllönen 2011, 5, 116–117.)

Toivotun tulevaisuuden skenaario on mahdollista, kun yhteiskunta on kehittynyt suotuisasti ja koulua arvostetaan edelleen. Kouluissa havaittavat muutokset on toteutettu koulun asiantuntijoiden keskuudessa vuorovaikutteisesti. Tulevaisuuden koulussa opetushenkilöstöllä on työehtosopimus ja opettajat työskentelevät kokonaistyöajassa. Koulut ovat yhä inklusiivisempia, mikä mahdollistaa erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioon otamisen yhä paremmin. Moniammatillisen yhteistyön avulla voidaan edistää lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä. Opetussuunnitelmassa ja tuntijaossa tapahtuneet uudistukset tekivät mahdolliseksi monimuotoisen ympäristön tarpeisiin vastaamisen sekä aivan uusien toimintamallien toteuttamisen. (Kyllönen 2011, 119.)

Monitoimikeskuskoulu-mallissa koulu toimii moniammatillisena keskuksena, jossa koulurakennuksessa saattavat toimia opetushenkilöstön lisäksi myös päivähoito, terveydenhuolto ja nuorisotoimi. Kolmas sektori toimijoinen on siis tullut mukaan koulujen toimintaan. Koulun tehtävän laajenemisen myötä myös kasvatuksen ja huolenpidon alueella on oma merkityksensä tukipalvelujen tuottajana. Näin toimien voidaan tuottaa yhä parempia tukipalveluja. *Oppimiskeskuskoulu*-mallissa pääidea on puolestaan se, että oppimista tapahtuu elinikäisesti. Mallissa jokaisen oppijan on mahdollisuus edetä oman oppimisensa mukaisesti koulu-uran aikana, jolloin siis myös eri-ikäiset oppijat kohtaavat toisensa. Tämä on mahdollista opetussuunnitelman ja koulun toimintarakenteiden myötä. Oppimiskeskuskoulussa oppiminen tapahtuu pääosin informaaleja oppimisympäristöjä hyödyntäen. *Verkostokoulu*-skenaariossa koulu on kiinnittynyt lähemmäs yhteiskuntaa. Tällöin esimerkiksi yrittäjäyys, vapaaehtoistyö ja kolmas sektori saattavat olla osa koulutyötä. (Kyllönen 2011, 120–129.)

Tulevaisuuden koulun uhkakuvista tulee totta, kun koulua ja koulutusta ei enää arvosteta ja siihen ei panosteta. *Lamaantuvan koulun* skenaariossa koululla ja kunnalla on yhä enenevässä määrin tehtäviä, vaikka koulua ei ole resursoitu tarpeeksi. Koulu on vastuussa lasten ja nuorten kasvattamisesta. Äärimmäisyyksissä on mahdollista, että opettajia ei enää ole ja koulua ei arvosteta yhteiskunnallisesti. Koulun toimintaa ei ole kehitetty, joten koulu on kykenemätön vastaa-

maan ympäristön muutoksiin. Tämä voi olla myös seurausta Markkinoiden koulun kehittymiseen. *Markkinoiden koulu* -mallissa muutoksen ymmärtämättömyys aiheuttaa hallitsemattomuutta, jolloin markkinat ovat päässeet lähemmäs koulua ja saaneet mahdollisuuden määritellä koulun sisällön ja laadun uudelleen. Markkinat saavat vaikuttaa koulutuksen silloin, kun koulutuksen järjestämiseen liittyvää lakia laajennetaan. Laissa tapahtuvien muutosten myötä koulutuksen järjestäminen on mahdollista ilman erityisiä lupia, jolloin erilaisten koulujen vapaa perustaminen on mahdollista myös erilaisten yritysten ja yhteisöjen toimesta. Kun markkinat toimivat koulun ohjaajina, eriarvoistuminen kasvaa, sillä kouluun pääsyyn ja koulun laatuun vaikuttaa merkittävästi varallisuus. (Kyllönen 2011, 130–136.)

Todennäköisen tulevaisuuden skenaario on seurausta yhteiskunnan suotuisasta kehityksestä, jolloin koulua arvostetaan edelleen. Koulut ovat verkostoituneita ja moniammatilliseen yhteistyöhön panostavia. Opetussuunnitelmissa tapahtuneiden muutosten myötä oppiminen nähdään kokonaisvaltaisempana, jolloin oppimisprossia korostetaan yhä enemmän. Oppiainejako on edelleen säilynyt kutakuinkin samanlaisena. Vaikka opetussuunnitelmia uudistetaan jatkuvasti, ne eivät vastaa kokonaan nyky-yhteiskunnan tarpeisiin. Koulun uudistamisessa keskeistä on se, että opettajat ovat siirtyneet 2020-luvun alkupuoliskolla kokonaistyöaikaan. *Todennäköinen tulevaisuuden koulu* -mallissa pyritään mahdollistamaan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet jokaiselle. Koulussa opitaan monipuolisissa oppimisympäristöissä, jolloin hyödynnetään erimerkiksi erilaisia foorumeita ja informaaleja oppimisympäristöjä. Kouluissa panostetaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Koulurakennukset ovat fyysisesti huonokuntoisia, minkä seurauksena opetusta joudutaan toteuttamaan väliaikaisissa tiloissa tai puutteellisissa koulurakennuksissa. (Kyllönen 2011, 137–143.)

Opettajankoulutuksen tulevaisuuden koulu -ryhmän skenaario

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella toimiva Tulevaisuuden koulu -ryhmä on ryhtynyt miettimään koulun kokonaisuutta – eli koulun ideaa – ja tavoite on nähdä koulu aivan uudenaikaisena, yhteisöön kiinnittyneenä koko-

naisuutena. Tällöin koulussa oppiminen limittyy entistä kiinteämmin yhteiskuntaan ja oppiminen on näin ollen autenttista. (Jääskelä, Klemola, Kostiainen & Rautiainen 2012, 1-2; Jääskelä, Klemola, Kostiainen & Rautiainen 2012.) Peruslähtökohtana tulevaisuuden koulun visiointityölle on se, että uskalletaan ajatella ja tehdä toisin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että visiointityöskentely välttämättä rakennu jonkin aiemmin tunnetun tai tiedetyn varaan. (Kostiainen 2014, 19.) Ryhmän laatima skenaario tulevaisuuden koulusta perustuu koulun ajallisten ja tilallisten ulottuvuuksien uudelleen ajattelulle (Kostiainen, Jääskelä, Klemola, Rautiainen, Silander & Kauppila 2012, 83). Tällöin esimerkiksi kouluun osallistuminen ei edellyttäisi fyysistä paikalle tulemistä. Oppimisen tilat hahmotuvat fyysisten, intellektuaalisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden ja näkökulmien perusteella. Näiden kautta rakentuvia oppimisen tiloja ovat: 1) yhteen tulemisen ja yhdessä ajattelemisen tila (löytäminen, inspiroituminen, ideoiminen), 2) idean tutkimisen ja kehittämisen tila ja 3) kokeilemisen tila, joka syntyy tutkimisen myötä. (Jääskelä ym. 2012; Jääskelä ym. 2012, 1-2; Kostiainen 2014; Kostiainen ym. 2012, 83.)

Tärkein ja olennaisin kaikista tiloista on yhteen tulemisen ja yhdessä ajattelun tila, jonka voidaan nähdä olevan koko yhteisön sydämenä. Tilan on mahdollistettava kiinnostuksen ja inspiroitumisen synty. Idean tutkiminen ja sen kehittäminen on mahdollista tiloissa, jotka mahdollistavat oppimisprosessissa osallistumisen, yhteisöllisyyden ja luovuuden. Kokeilemisen tilassa ideaa sovelletaan käytäntöön, jolloin oppijat saavat esimerkiksi mahdollisuuden osallistua autenttisiin oppimiskokemuksiin arkielämässään. (Jääskelä ym. 2012, 1-2; Jääskelä ym. 2012; Kostiainen 2014.)

Tulevaisuuden koulussa keskeistä on se, että oppilaan tärkeille asioille annetaan tilaa. Kaikki oppiminen voidaan käytännössä rakentaa oppilaan oman kiinnostuksen pohjalle. Esimerkiksi opetus voidaan kokonaan pohjata sille, että oppilas tutkii hänelle itselleen tärkeitä ilmiöitä, jolloin opettajan tehtäväksi jää ohjata ja auttaa oppilasta oppimisprosessissa. Tutkiva ja ilmiölähtöinen oppimi-

nen on keino, jonka avulla kaikki oppilaat saadaan innostumaan ja kiinnostumaan oppimisesta. Se mahdollistaa sen, että kaikkien ei ole pakko opiskella samaa asiaa samalla tavalla. (Rautiainen ym. 2014, 209–210.)

Oppimisesta tulee mielenkiintoista, innostavaa ja motivoivaa, kun opittava asia koetaan merkitykselliseksi. Hyvä esimerkki tästä on esimerkiksi se, että perinteinen opetus ei välttämättä kiinnosta kaikkia oppilaita, kun taas nettipelien kautta oppimismotivaatio on huomattavan suuri. Tällöin oppimista tapahtuu ikään kuin vahingossa, aivan huomaamatta ja oppiminen koetaan hauskaksi. Vapaa-ajalla tapahtuu siis paljon edellisen kaltaista oppimista, jota ei kuitenkaan mielletä oikeaksi oppimiseksi. Tulevaisuudessa oppimista nähdään tapahtuvan kaikkialla, ei ainoastaan luokkahuoneessa ja koulurakennuksessa. (Rautiainen ym. 2014, 212–213.)

Yhteenvetoa

Kokonaisuudessaan edellä esitellyt visiot ja skenaariot osoittavat, että tulevaisuuden koulusta on eri asiantuntijanäkemyksiä. Kuitenkin monessa visiossa ja skenaariossa on löydettävissä joitakin yhtenäisyyksiä. Jokainen näistä kolmesta visiosta tai skenaariosta sisälsi esimerkiksi näkemyksen siitä, millainen tulevaisuuden koulu ihannetilanteessa tai todennäköisesti olisi. Lisäksi kahdessa visiossa (Oppimisen tulevaisuus -barometrin tulevaisuuskuvat ja Kyllösen väitöskirjan skenaariot) oli havaittavissa ”kauhuskenaarioita” tulevaisuuden koulusta – ne viestivät siitä, millaista koulua ei pidetä toivottavana tulevaisuutta ajatellen. Seuraavaksi kokoa ja pohdin eri skenaarioiden ja visioiden tulevaisuuden koulua tarkemmin.

Sekä Oppimisen tulevaisuus -barometrin että Kyllösen väitöskirjan tutkimustulokset vaikuttavat samansuuntaisilta. Molempien tutkimustulosten pohjalta oli havaittavissa tulevaisuuden koulun uhkakuvat sekä toiveet. Uhkakuvina näissä nähtiin se, että kouluun pääsy ei ole varmaa, perusopetusta ei tarjota tai se tapahtuu jossakin muualla kuin koulussa (esim. verkko-opetuksena, etäopetuksena tai kotiopetuksena). Näistä näkemyksistä saa sellaisen kuvan, että koulutusta ja opettajia ei arvostettaisi tulevaisuudessa mahdollisesti lainkaan. Tällai-

set näkemykset vaikuttivat melko kaukaisilta nykykouluun verrattuna, sillä esimerkiksi verkko-opetus, kotiopetus ja etäopetus ovat nykyisin harvinaisia. Samoin tällä hetkellä kouluun pääsy on varmaa ja jokaisella oppilaalla on tasa-arvoiset mahdollisuudet käydä koulua.

Toiveet tulevaisuuden koulua kohtaan vaikuttivat näiden visioiden ja skenaarioiden perusteella olevan varsin positiivisia. Oppimisen tulevaisuus -barometrin vision perusteella tulevaisuudessa oppiminen tapahtuu vuorovaikuttisesti ryhmässä oppien, jolloin oppilaat voivat hyvin koulussa. Tällaista muutosta tämän päivän kouluun varmasti kaivattaisiin, sillä sosiaaliset taidot ja yhteistyötaidot ovat tärkeitä tulevaisuutta ajatellen. Kyllösen skenaarioiden mukaan tulevaisuudessa koulu kiinnittyy puolestaan huomattavasti lähemmäs yhteiskuntaa, jolloin esimerkiksi kolmas sektori saattaa olla osa koulun toimintaa. Tulevaisuudessa painotetaan elinikäistä oppimista ja sitä, että jokaisen oppilaan on mahdollista edetä oman tahtinsa mukaisesti. Näin toimien koulu oman näkemykseni mukaan saataisiin kiinnittymään osaksi yhteiskuntaa ja oppilaiden syrjäytymiseltä vältyttäisiin, sillä jokainen saa edetä haluamallaan tahdilla ja saa mahdollisuuksia tulevaa työtä varten.

Todennäköinen tulevaisuuden koulu puolestaan on nähtävissä sekä Kyllösen väitöskirjan todennäköisen tulevaisuuden skenaariorista että Tulevaisuuden koulu -ryhmän skenaariossa. Kyllösen tutkimuksen tulosten perusteella todennäköistä on se, että vaikka opetussuunnitelmia uudistetaan jatkuvasti, ne eivät vastaa täysin oppilaiden tarpeisiin. Kuitenkin opetussuunnitelmassa tapahtuneiden muutosten myötä pyritään korostamaan oppimisprosessia ja hyödyntämään erilaisia oppimisympäristöjä. Tämä kuulostaa aika realistiselta, kun ajatellaan nykykoulu ja sitä kohdanneita muutoksia, joita kuitenkin ei ole merkittävästi tapahtunut, vaikka opetussuunnitelmatyötä on tehty vuosien mittaan jatkuvasti. Tulevaisuuden koulu -ryhmän skenaariossa toivotaan, että tulevaisuuden koulu on yhteisöön kiinnittynyt kokonaisuus eli koulu oppimisympäristönä ei tarkoita vain fyysistä koulurakennusta. Näin koulu saataisiin osaksi yhteiskuntaa, jolloin koulussa oppiminen olisi autenttisempaa. Ryhmän laatima skenaario tulevaisuuden koulusta kuulostaa valoisalta ja todenmukaiselta. Arkielämään kiinnittyvän

oppimisen kautta oppilaat saavat koulusta paremmat ”eväät” työelämää varten. Oppilaiden kiinnostusten kohteista lähtevä oppiminen motivoi, jolloin oppimisen ilo säilyy parhaimmassa tapauksessa läpi eliniän.

3 KOULUN MUUTOSTA ESTÄVÄT JA HIDASTAVAT TEKIJÄT

Tässä luvussa käsitellään tarkemmin koulun haasteita muutoksen kohteena eli sitä, mitkä eri tekijät niin kouluorganisaatiossa kuin opettajien toiminnassa selittävät koulun muuttumattomuutta tai hitaasti tapahtuvaa muutosta. Koulun hitaasti tapahtuvaa muutosta voidaan selittää siis sekä koulun organisaatiotasolla että yksilöllisellä tasolla (Johnson 2006, 80). Tässä luvussa tarkastellaan koulun muutosta haastavia seikkoja sekä kouluorganisaation että yksilön ja muutosprosessin kompleksisen luonteen näkökulmista.

3.1 Kouluorganisaatiolle tyypilliset ominaispiirteet

Kouluorganisaatiolla on monia piirteitä, joiden ajatellaan tyypillisesti vaikuttavan siihen, miten koulu ottaa muutokset vastaan. Näin ollen, kun koulua tarkastellaan muutoshaasteiden kohtaajana, on erityisen suotavaa kiinnittää huomiota kouluorganisaation rakentumiseen. Koulujärjestelmä on luonteeltaan konservatiivinen, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että järjestelmä on luonteeltaan varsin pysyvä ja pyrkii näin ollen mielellään noudattamaan esimerkiksi perinteitä. Tämä näkyy muun muassa siinä, että esimerkiksi opettajankoulutus ja koulujen toiminta järjestetään edelleen samalla tavalla, kuin on aiemmin totuttu. Koulujärjestelmä omaa siis enemmän säilyttävää kuin muuttavaa ainesta. Niinpä sillä ei ole siis valmiuksia muutoksen kohtaamiselle, joten erilaisten hienojen, innovatiivisten muutoksien tai kehitysideoiden suunnittelu ei toimi. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että uudistukset eivät juuri näy koulun arjessa. Tällaiseen järjestelmään muutoksien tuominen aiheuttaa vain harmia, puolustautumista ja pinnallisia lyhytaikaisia tuloksia. (Fullan 1994, 18–19; Aaltola 1991, 4.)

Koulu oppilaitoksena on erityinen organisaatio, jonka kompleksisuutta ei ole pystytty kuvaamaan millään aiemmilla organisaatiomalleilla (Luukkainen 2004, 102). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että koululla on erityisiä tehtäviä ja perinteitä, joilla on vaikutusta sen toimintaan. Koulun erityisyys ja poikkeavuus

näkyä esimerkiksi siinä, että koulun oppilailla on pakkojäsenyys ja velvollisuus olla aina läsnä. (Johnson 2006, 77.) Kouluorganisaation kuvaaminen on erityisen haastavaa, sillä jokaisella koululla on esimerkiksi aivan oma kulttuurinsa, joka puolestaan heijastuu kouluyhteisön toimintaan, ajatteluun ja päätöksentekoon sekä yleisesti ottaen koulun toimintaan. (Luukkainen 2004, 102.)

Järvinen ja Riekkö (2010) kirjoittavat Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselle tekemässään pro gradu -tutkielmassaan ”Aineenopettajan hyvinvointi koulun muutoksen keskellä: kohti kollegiaalista koulukulttuuria” koulun erityisyyden johtuvan pääosin koulun tehtävästä eli kasvatuksesta ja opetuksesta. Yleisesti ottaen, koko kouluorganisaation toiminnan tavoitteena on toiminta, jolla saadaan aikaan jotakin hyvää lasten ja nuorten kannalta. (Järvinen & Riekkö 2010, 6.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) peruskoulun tehtävä on ”tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa”. Täten siis perusopetuksella on kaksinainen tehtävä: sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetus mahdollistaa monipuolisen kasvun, kehittymisen, oppimisen ja itsetunnon kehittymisen, jonka ansiosta oppilaan on mahdollista hankkia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee elämässä yleensä. Oppilas saa myös perusopetuksesta hyvät valmiudet jatko-opintoja ajatellen ja pyrkii herättämään oppilaan halun elinikäiseen oppimiseen. (POPS 2004, 14.)

3.2 Koulutraditio

Yksilöllisellä tasolla muutoksen hidastajaksi nähdään tavallisesti koulutraditio, jolla tavallisesti ajatellaan olevan merkittävä vaikutus opettajan tekemään työhön. Koulumaailmassa opettajan omaa työtä ja toimintaa säätelee kolminkertainen traditio: 1) opettajakin on ollut omana kouluaiikanaan oppilas, 2) opettaja on opiskellut varsin perinteisessä opettajankoulutuksessa ja 3) opettaja tekee työtä vakiintuneissa koulun käytänteissä. (Aaltola 1991, 6-7; Lauriala 2000, 90-91;

Kostiainen & Gerlander 2009, 9; Kostiainen & Rautiainen 2011, 186.) Opettajakulttuurissa tyypillistä on toteuttaa tiettyjä uskomuksia ja käsityksiä opetuksesta, oppimisesta ja koulusta kyseenalaistamatta, sillä ne ovat vakiintuneet käytänteiksi oman koulukokemuksen myötä itse oppilaana ollessaan. Jokainen opettaja on myös itse ollut oppilas, millä omalta osaltaan on vaikutuksia siihen, että opettamista jatketaan tutulla ja turvallisella tavalla, joka on omalta kouluajalta kenties opittua. Myös opettajankoulutuksen vankka, totuttu perinne saa mahdollisesti aikaan sen, että toisin ei haluta tehdä. Työelämässä toimiessaan etenkin uran alkuvaiheessa oleva opettaja saattaa helposti mukautua perinteisiin koulun toiminta- ja ajattelutapoihin. (Lauriala 2000, 90–91.) Uudistusmielinenkin opettajanalku saattaa väsyä ja sopeutua vallitsevaan traditioon. Into uudistuksia kohtaan saattaa vaihtua väsymykseksi, pettymykseksi tai pahimmassa tapauksessa kyynisyydeksi, etenkin silloin, jos muutoksen esteenä nähdään olevan oma epäonnistuminen, muiden opettajien perinteisyys tai opettajankoulutuksen epärealistisuus. (Kostiainen & Rautiainen 2011, 186.) Näin ollen kolminkertaisella koulutraditiolla on varmasti vaikutus siihen, että koulun muutosta ei juurikaan tapahdu tai muutos tapahtuu varsin hitaasti. Aiemmin totuttuja tapoja ei tradition vuoksi koeta tarpeellisiksi muovata ja muuttaa.

Jokaisella opettajaksi opiskelevalla ja jo opettajana toimivalla on vahva tieto opettajan ammatista. Mikään ammatti ei ole esimerkiksi ammattiin opiskelevalle niin tuttu, kuin opettajan ammatti. Tämän vuoksi ammatissa toimimisessa on tärkeää avartaa omaa ajatteluaan ja purkaa omia ennakkokäsityksiä, mikä tapahtuu reflektiivisessä vuorovaikutuksessa. Opettajankoulutuksen tulisi sisältää sellaisia oppimisprosesseja, joissa on mahdollista tarjota opiskelijoille ”eväitä ja työkaluja” tämän tueksi. (Kostiainen & Gerlander 2009, 9.)

Myös Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2000) mukaan koulun hitaasti tapahtuvalle muutokselle on löydettävissä syitä yksilöllisellä tasolla. He nimeävät tämän syyn olevan opettajan käytännön työn pragmaattisuus, mikä on verrattavissa Aaltolan (1991) mainitsemaan kolminkertaiseen traditioon. Opettajan työssä toimiessa tavallista on se, että ”opettajan elämänhistoria muodostaa syk-

lin, joka johtaa koulusta koulun kautta kouluun ja uusintaa itse itsensä.” (Antikainen ym. 2000, 213.) Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että opettaja saattaa käyttää omassa opetuksessaan hyödykseen niitä opetusmenetelmiä, joita hänen omassa kouluaikaan häntä opettavat opettajat ovat käyttäneet. Toinen mahdollisuus on myös se, että esimerkiksi vastavalmistunut opettaja alkaa työelämään siirtyessään toteuttaa koulussa vakiintuneita käytänteitä. Opettaja ikään kuin soisalistuu senhetkiseen, vallitsevaan koulukulttuurin ja hylkää aiemmin opitut mallit ja käsitykset siitä, millaista hyvä opetus todellisuudessa olisi. (Antikainen ym. 2000, 213–215; Lauriala 2000, 90–91; Luukkainen 2005, 140.)

Monien tutkijoiden mukaan muutoksen hitautta voidaan selittää opetuksen yksilöllisyydellä ja itsenäisellä luonteella, jota opettajat haluavat parhaansa mukaan suojella (Johnson 2006, 81; ks. myös Johnson 2007, 87 ja Luukkainen 2005, 139). Opettajat myös tavallisesti pyrkivät työssään välttämään erilaisten mielipiteiden ilmaisua, jotta konfliktitilanteilta välttyään. Tyypillinen tapa koulukulttuurissa onkin se, että konfliktien hallintaan pyritään välttämällä ne kokonaan. Konfliktien ja erilaisten ongelmatilanteiden välttäminen estää muutoksen toteutumisen, sillä ongelmien kohtaamista vaaditaan niiden ratkaisuvaiheessa. (Johnson 2006, 81; Fullan 1994, 50.) Sahlbergin (1996) mukaan konfliktien välttäminen ja niiltä suojautuminen on mahdollista kritiikittömän mukavuuden tunteen ja ryhmäajattelun avulla. Kuitenkin nämä vahvistavat konservatismia, jolloin muutoksen aikaansaaminen ei ole mahdollista. (Sahlberg 1996, 140.) Eriävien mielipiteiden ilmaisu olisi kuitenkin välttämätöntä, jos muutosta halutaan saada aikaan, sillä juuri kehittävän kritiikin kautta muutoksen aikaansaaminen on mahdollista. Näin ollen opettajilta vaadittaisiinkin kehittäviä keskusteluja, joiden kautta muutostarpeet huomioidaan ja muutoksien aikaansaaminen on mahdollista. (Johnson 2006, 81.)

Jo 1990-luvulla tavallisesti koulun kehittämistä ja uudistumista hidastavaksi ja hankaloittavaksi tekijäksi nähtiin myös perinteisen luokkaopetuksen malli, joka on Miittisen (1990) mukaan ”kouluinstituution rakenteeseen ankkuroitunut toimintatapa – ja on siksi äärimmäisen pysyvä.” Perinteinen opettaja-keskeinen opetusmuoto perustuu siihen, että opettaja luennoi ja kyselee, jolloin

oppilaan tehtävä on istua passiivisesti hiljaa oppitunnin aikana. Miettisen (1990) mukaan tämä perinteiseen luokkahuoneopetukseen nojaava malli ”tuntuu uhmaavan vuosikymmenestä toiseen kaikkia uudistumisyrityksiä”. (Miettinen 1990, 199.) Luultavasti perinteisestä rationalisoidun opetustyön mallista ei haluta päästä eroon, sillä opettajalähtöinen luokkahuonepainotteinen opetus on perinteinen tapa toteuttaa opetusta, johon on totuttu myös omalta kouluajalta. Näin ollen siis Aaltolan (1991), Antikaisen ym. (2000) ja Laurialan (2000) selitystavat muutoksen hitaudelle näkyvät myös tässä.

Goodsonin (2001, 15–31, 243–254) mukaan opetussuunnitelmissa tapahtuu muutoksia varsin hitaasti. Tämä tosin on hämmentävää, sillä opetussuunnitelmatyötä tehdään jatkuvasti ja yleensä opetussuunnitelmat uudistuvat noin kymmenen vuoden välein. Tälläkin hetkellä työstetään parhaillaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa vuodelle 2016. Kuitenkin, vaikka opetussuunnitelmia uudistetaan, on opetussuunnitelmien sisältö tähän mennessä pysynyt lähestulkoon samana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tapahtuneet uudistukset koskevat pääosin tuntijakoa eli sitä, kuinka monta tuntia kutakin oppiainetta opiskellaan viikossa. Peruskoulun varsinainen tehtävä on puolestaan pysynyt suhteellisen samana jo vuosikymmeniä.

3.3 Muutoksen kompleksisuus

Koulun muuttumattomuutta voidaan selittää myös muutosprosessin kompleksisen luonteen kautta (ks. esim. Hargreaves 1994). Tavallisesti koulun muutos jaetaan Hargreavesin mukaan kolmeen eri ulottuvuuteen: 1) muutoksen sisältöön (substanssi), 2) varsinaiseen muutosprosessiin ja 3) muutoksen ympäristöön (konteksti) (Hargreaves 1994, 5-13; ks. myös Sahlberg 1996; 51–52; 1998, 8-9; Fullan 1994, 40–42, 47). Yksinkertaistettuna muutoksen sisällöllä tarkoitetaan sitä, mikä muuttuu ja millaiseksi muuttuu. Muutosprosessiin sen sijaan kuuluvat käytännöt, säännöt, sosiologiset ja psykologiset mekanismit. (Hargreaves 1994, 5-13.) Tavallisesti muutosprosessiin kuuluu myös ongelmia ja niiden ratkaisuyrityksiä sekä ymmärrys siitä, että strategioiden suunnittelu ja muutoksen hallinta eivät

aina onnistu. Muutoksen ympäristö puolestaan koostuu laajoista sosiaalisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä, jotka myös vaikuttavat muutosprosessiin. (Sahlberg 1996, 51–52; 1998, 9; Johnson 2006, 84.)

Myös Fullan ja Miles näkevät muutosprosessin luonteen kompleksisuuden omalla tavallaan, ja heidän mukaansa monimutkaiseen muutosprosessiin tulisi suhtautua ikään kuin matkana. Matkan määränpää voi olla osittain tai kokonaan tuntematon, jolloin määränpään saavuttaminen vaatii ponnisteluja. Matkaa tehdessä suunnitelmia joudutaan tekemään ja muuttamaan jatkuvasti – aivan kuten muutosta tehdessäkin. Usein muutosprosessi koetaan hankalaksi, kun aiemmin tehty ennakkosuunnitelma ei toteudu tai ratkaisua ei tiedetä ennalta. Näin ollen muutokseen tulisi suhtautuva avoimin mielin. (Fullan 1994, 40–41, 47–48; Fullan & Miles 1992, 5.)

Fullanin ja Milesin (1992) mukaan koulu on monimutkainen systeemi ja koulussa tapahtuvat muutokset ja uudistukset ovat usein tätäkin monimutkaisempia. Koulua koskevat uudistukset ja muutokset onnistuvat vain, kun tietyt ehdot toteutuvat. Muutos tulee nähdä oppimisprosessina, jossa muutoksessa toimijat pyrkivät omaksumaan muutokset oppimisen kautta. Oppimisprosessin aikana tulee luonnollisesti ongelmia. Niitä ei kuitenkaan pitäisi nähdä ylitsepääsemättöminä, vaan ongelmat pitäisi nähdä ystävinä. Tällöin ongelmien kohtaaminen ja niiden ymmärtäminen on huomattavasti helpompaa, jolloin niihin syvennymisen kautta pystytään aikaansaamaan luoviakin ratkaisuja. Fullanin (1994) mukaan ”ongelmat ovat tie perusteelliseen muutokseen ja tyytyväisyyteen”. (Fullan & Miles 1992, 2, 5–6; Fullan 1994, 49–50.)

Muutoksen kompleksisuuden ymmärtäminen on välttämätöntä muutokseen osallistuville ja sitä johtaville henkilöille. Todellisen muutoksen tapahtuminen on mahdollista, kun pyritään lisäämään ymmärrystä aiheesta samalla kuitenkin tietämällä, että lopullista ratkaisua ei ole. Lisätäkseen muutosprosessia koskevaa ymmärrystä, myös muutosprosessin kolmen ulottuvuuden ymmärtäminen on tarpeellista. (Johnson 2006, 87; Sahlberg 1996; 44; Fullan 1994, 40–41, 47.) Hargreaves (1998) kirjoitti jo 90-luvulla siitä, että koulun muutosta koskeva ymmärrys olisi lisääntynyt huomattavasti. On alettu ymmärtää, että koulun

muutos on strategis-kulttuurinen prosessi, joka ei etene suoraviivaisesti ja näin ollen ei ole tekninen prosessi. Kuitenkin, vaikka tieto ja asiantuntijuus koulun muutosta kohtaan ovat lisääntyneet, muutospyrkimykset jäävät usein ajatusten tasolle ja eivät näin ollen saavuta toivottuja tuloksia. (Hargreaves 1998, 281–282.) Näin ollen siis pelkkä ymmärrys ei riitä muutoksen tekoon, vaan siihen tarvitaan todellista halua.

4 OPETTAJA MUUTOKSEN TEKIJÄNÄ

Tässä luvussa käsitellään opettajia koulun muutoksen tekijöinä, sillä opetushenkilöstöllä – etenkin koulun opettajilla – on keskeinen ja tärkeä merkitys opetusta kehittäessä. Opettajat nimittäin ovat muutoksen asiantuntijoita, muutosagentteja. (Fullan 1991, 117; 1994, 20; ks. myös Luukkainen 2004, 143–144; 2005, 143.) Opettajalla on työssään paljon valtaa ja vastuuta, joiden kautta jokainen opettaja voi itse valita melko pitkälti oman suuntansa muutoksen tekemiseen. Luukkainen (2005) korostaakin sitä, että opettajien tulee olla ”aina oman aikansa tulkkeja”, eli opettajan täytyy olla valmis muuttamaan omaa opettajuuttaan yhteiskunnan ja näin ollen myös koulun muuttuessa. (Luukkainen 2005, 143.) Tämän seikan vuoksi tässä luvussa avaan sitä, millaisia erilaisia orientaatioita opettajilla on muutoksen tekijänä toimimisessa. Tämän jälkeen tarkastelen niitä taitoja, joita muutoksen tekijänä toimimiselta vaaditaan. Luvun loppupuolella tarkastelen sitä, miten opettajankoulutuksen myötä opiskelijoista pyritään ”kasvattaa” muutoksen tekijöitä.

4.1 Orientaatio muutoksen tekemiselle

Koulun muutokseen vaikuttaa keskeisesti se, miten opettajat suuntautuvat ja orientoituvat muutokseen. Aiempien tutkimusten mukaan opettajien käsitykset itsestään muutoksen tekijänä vaihtelivat suuresti, sillä osa opettajista suhtautuu muutosta kohtaan negatiivisesti, kun taas osa haluaa vahvasti toimia itse muutoksen alullepanijoina. (Luukkainen 2005, 80; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 105–106.) Muutokseen suhtautumisen eli muutosherkkyyden tai – vastarinnan ajatellaan olevan yksittäisen opettajan henkilökohtainen ominaisuus tai pitempiaikaisen ajattelun tulos (Luukkainen 2005, 80).

Pääosin opettajat suhtautuvat muutoksia kohtaan positiivisesti, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että opettajat ovat huomanneet mahdollisia muutostarpeita. Opettajilla on usein mielipiteitä ja tarkkaa tietoa siitä, mitä koulussa pitäisi muuttaa. Tästä huolimatta moni opettajista ei halua käsittää itseään muutoksen

tekijänä ja he eivät tuo esille sitä, miten muutos pitäisi tehdä. (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 110–111.)

4.1.1 Muutosvastarinta ja muutosherkkyys

Tavallisesti kuitenkin opettajien ja koulutuksen toiminta viestivät enemmän muutosta vastustavasta kuin muutosta haluavasta ja sen tekijänä toimivasta ajattelutavasta (Fullan 1991, 18; Luukkainen 2004, 137; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 106–107). Tätä väitettä tukee hyvin Pyhällön, Pietarisen ja Soinin (2012) tutkimus, jonka tulosten mukaan noin kolmannes (37 %) opettajista kuvasi näkemystään aktiivisena muutoksen tekijänä, kun taas suurin osa (63 %) heistä näytti olevan passiivisia muutoksen kohteita (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 106–107). Muutoksen vastustaminen on luonnollista, sillä uuden kohtaaminen ei ole helppoa, sillä tutussa ja turvallisessa olisi mukava pysytellä. Siksi kouluissa voi esiintyä varsin voimakastakin vastarintaa muutoksen kohtaamiselle. (Luukkainen 2004, 137–138.)

Myös Sahlberg (1998) on samaa mieltä siitä, että muutokseen kuuluu aina tietynlaista vastustusta etenkin niiltä, joita muutokset koskettavat. Muutosvastarinta on siis tavallista, mutta kuitenkin yksittäiset opettajat eivät ole Sahlbergin mukaan muutosvastarinnan päälähteitä. Opetuksen muuttuminen toivottuun suuntaan ei ole ainoastaan opettajan vastuulla, vaan keskeistä opetuksen muutoksessa on se, ovatko uudistukset ja kehittämisen kohteet suunniteltu ja toimeenpantu siten, että koulujen on mahdollista toimia niiden mukaisesti. (Sahlberg 1998, 16, 236–237.) Kuitenkin, myös opettajalla on mahdollisuus muuttaa koulua ja kehittää opetusta esimerkiksi siten, että opettaja jakaisi tiedon ja kehitysideoita myös toisille opettajille. Usein ongelma muutoksen aikaansaamisessa on se, että opettajat eivät keskustele yhdessä siitä, miten muutos voidaan saada aikaan. (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 95, 111–113.)

Muutosvastarinnan muuttuminen muutoshalukkuudeksi on myös mahdollista. Tässä tapauksessa henkilölle itselleen tulee sisäinen halu ja tarve muutokseen, jolloin hän haluaa etsiä jotakin uutta. Tällöin entinen, vanha tapa toimia koetaan huonoksi tai tarpeettomaksi ja henkilö haluaa sitoutua muutokseen.

Tämä kuitenkin vaatii aikaa ja tilaa opettajien keskuudessa. (Luukkainen 2004, 138.)

Koulutusjärjestelmällä nähdään olevan suurin potentiaalinen kyky mahdollistaa muutoksen synty, vaikkakaan koulu ei kuitenkaan todellisuudessa kouluta kenestäkään varsinaisia muutoksen tekijöitä. (Fullan 1994, 11, 20.) Fullanin (1994) mukaan erityisen muutoshalukkaita ovat niin sanotut muutosagentit, joiden ansiosta muutoksien eteneminen on mahdollista. He haluavat aikaansaada muutoksia ja he ymmärtävät muutoksen luonteen. Näin ollen siis muutosagentille tyypillinen suhtautumistapa muutosta kohtaan on muutosherkkyys. (Fullan 1994, 30–31.) Pyhällön, Pietarisen & Soinin (2012) tutkimuksen mukaan erityisesti luokanopettajat pitävät muutosta houkuttelevampana kuin aineenopettajat tai erityisopettajat (Pyhältä ym. 2012, 108, 110–111). Seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin muutosagenttiopettajaa, joka Fullanin mukaan on muutoksen tekijän ihanne, jota jokaisen opettajan tulisi omassa työskentelyssään ja toiminnassaan tavoitella.

4.1.2 Muutosagenttiopettaja - muutoksen tekijän ihanne

Koko kouluyhteisöllä on hyvin merkittävä yhteisvaikutus siihen, kehittykö tai muuttuko koulu lainkaan innovatiiviseen suuntaan. Kuitenkin myös yksittäinen opettaja voi toimia muutoksen tekijänä kouluorganisaatiossa. Koulun uudistaminen ja kehittäminen vaativat opettajalta valveutuneisuutta. Muutoksen tekijänä toimivaa nimitään tavallisesti joko reflektiiviseksi praktikoksi, transformatiiviseksi intellektuelliksi tai muutosagentiksi. (Virta 1995, 147.) Fullan (1994) pitää tämänkaltaisia opettajia onnistuneen koulunuudistuksen perustana. Muutosagentit ovat hänen mukaansa orientoituneet muutoksen tekoon positiivisesti ja toimivat aktiivisesti muutoksen tekijöinä. Parhaimmassa tapauksessa ne toimivat tehokkaasti muutoksen edistäjinä tai vauhdittajina. Koulussa tällaisia ovat muutosta toivovat opettajat, joiden ajatellaan olevan ”kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehiä”. Jokaisen opettajan tulisi omalta osaltaan pyrkiä siihen, että olisi tehokas muutosagentti, jotta muutosta voi yleisesti ottaen

edes tapahtua. (Fullan 1994, 25, 29–31.) Muutosagenttiopettajan voi siis tulkita olevan ihannetapaus koulun uudistamisen, muutoksen ja kehittämisen kannalta.

Tyypillistä muutosagenteille on se, että he ovat tietoisia muutosprosessin luonteesta. Muutoksen aikaansaaminen on mahdollista vain, kun ymmärretään, että muutokset saattavat olla joskus ennustamattomia tai lyhytaikaisia. Muutosagentilla on kyky pystyä kohtaamaan muutokset sellaisina, kuin ne ovat. Muutosagenteilla on erilaisia ideoita ja keinoja, joiden avulla he pystyvät selviytymään ja kehittymään tavoitteita kohti. He myös tiedostavat sen, että aiemmin asetetut tavoitteet tai käsitykset saattavat muuttua ja kehittyä uusiksi tavoitteiksi. (Fullan 1994, 30; Heikkilä 1995, 212.) Näin ollen muutosagentti ei ”jämhähdä” paikoilleen, vaan alkaa aktiivisesti ideoiden keksiä ja kehittää uutta.

Muutosagenttiopettaja ei ainoastaan toteuta aiemmin totuttuja opetusrutineita ja opetussuunnitelmia teknisesti, vaan pyrkii itse olemaan vastuussa opetuksen kehittämisestä. Koulun ja opetuksen kehittämisessä tarvitaan kriittistä ja tutkivaa asennetta, mikä onkin muutosagenttiopettajan yksi keskeisimmistä työvälineistä. Kriittinen ajattelu näkyy niin opettajan tavassa toimia kuin opettajan tavassa ohjata oppilaita itsenäiseen ajatteluun. (Virta 1995, 147.)

Yhdessä tekeminen on tyypillistä muutostyössä. Muutosagentit eivät toimi ainoastaan yksin, vaan he liittoutuvat yhteen samalla tavalla ajattelevien yksilöiden ja ryhmien kanssa. Näistä puolestaan muodostuu kriittinen massa, joka voi saada aikaan muutoksen ja jatkuvan kehityksen. (Johnson 2007, 80; Fullan 1994, 69.) Muutosagentit pyrkivät löytämään uusia ideoita ja ratkaisuja luovasti yhdessä toisten kanssa toimien. Vanhat toimintatavat eivät enää kelpaa muuttuvaan maailmaan, joten muutosagentit pyrkivät toteuttamaan jotakin uutta ja luovaa. (Heikkilä 1995, 44.)

Usein opettajaksi valikoituu sellaisia ihmisiä, jotka ovat valinneet opettajan ammatin siitä syystä, että he haluavat vaikuttaa ja saada aikaan muutosta. Näin opettajaksi opiskelevilla ajatellaan usein olevan muutosagenteille tyypillisiä piirteitä. (Fullan 1994, 27–28.) Kuitenkaan koulu ei ole juuri muuttunut, joten tätä dilemmaa on aiheellista pohtia.

4.2 Muutoksen tekoon vaadittavat taidot

Fullan (1994) on yksi keskeisimmistä koulun kehittymisestä ja uudistamisesta kiinnostuneista tutkijoista, joka on tarkastellut koulun muutokseen tarvittavia taitoja. Tässä luvussa tarkastellaan niitä taitoja ja valmiuksia, joita hänen mukaansa muutoksen tekijänä toimimisessa vaaditaan. Fullanin (1994, 30–31) mukaan ”muutosvalmiuteen tarvitaan neljää perusominaisuutta: henkilökohtaista visiointikykyä; tutkimustaitoa; asioiden hallintataitoa ja yhteistyökykyä”. Seuraavassa käsitellään näitä muutoksen tekoon vaadittavia taitoja yksityiskohtaisemmin.

Henkilökohtainen visiointikyky liittyy läheisesti opettajan työn moraaliin tavoitteeseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ei siis ole suotavaa, että opettaja ainoastaan lainaa toisten ideoita tai väittää nämä omikseen, vaan opettajalla itsellään on oltava myös jotakin annettavaa. Usein tämän kaltainen visio saa alkunsa henkilölle itselleen tärkeistä asioista. Tavallisesti jokainen opettaja työskentelee lähtökohdanaan jokin visio, jota hän pyrkii toteuttamaan omassa opetuksessaan. Tällöin on tärkeää pohtia sitä, miksi työskentelee opetusalailla ja millaista muutosta haluaa saada aikaan, sillä opettaja tekee työtä visionsa perusteella. (Fullan 1994, 30–32.)

Muutoksen toteutuminen vaatii henkilökohtaisen visiointikyvyn lisäksi myös tutkimista. Tällöin opettaja tutkii jatkuvasti itseään ja pyrkii uudistamaan omia tavoitteitaan, jolloin muutos tapahtuu opettajassa itsessään. Tutkimisen kautta opettaja saa uusia ideoita ja visioita, joiden kautta hän alkaa toteuttaa muutosta. Tapahtuvaa muutosprosessia ruokitaan kyselemisen, kokeilun ja vaihtoehtojen etsinnän avulla. Sopivia ja toimivia strategioita tälle ovat reflektii-visyys, henkilökohtainen lukeneisuus, toimintatutkimus, työskentely innovatiivisessa ohjauksessa sekä vuorovaikutus kollegoiden kanssa. (Fullan 1994, 34–35.)

Onnistuneessa muutosprosessissa asian hallitseminen (osaaminen, asiantuntijuus) tulisi nähdä keskeisenä. Kuitenkin Fullan (1994) hämmästelee sitä, kuinka vähän näiden taitojen ja tietotaitojen hankkimiseen kiinnitetään todellisuudessa huomiota kokonaisvaltaista muutosprosessia tarkasteltaessa. Pysyvän

muutoksen aikaansaamiseksi aiemmin mainitsemani ”itsensä tutkimisen” ajatteluprosessi ei riitä, vaan uusien ideoiden ja taitojen tulee näkyä myös teoissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja esimerkiksi osaa soveltaa täydennyskoulutuksissa kuulemiaan ja oppimiaan uusia ideoita omaan työhönsä: tietää, mihin ideat sopivat ja oppii niiden käyttöä. Korkean henkilökohtaisen ammattitaidon omaavilla henkilöillä on usein tapa uudistaa itseään ja kyky arvioida uutta. (Fullan 1994, 35–37).

Henkilökohtaisen visiointikyvyn ja tutkimisen pohjalta opettajien tulee laatia yhteinen visio pitkälle tähtäimelle, sillä koulun muutos koskettaa kaikkia kouluissa toimivia. Ei siis riitä, että opettajalla itsellään on henkilökohtainen visio, jota hän lähtee yksin toteuttamaan, vaan visio tulee laatia yhteistyössä, yhdessä kollegoiden kanssa. (Fullan 1994, 30–31.) Muutosta tehdessä syvälinen visiointi ja tutkiminen ovat mahdollisia vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kyky yhteistyöhön on keskeistä nyky-yhteiskunnassa elämisen kannalta. Yhteistyön käsite sisältää niin oikean asenteen ja kyvyn solmia suhteita toisten henkilöiden kanssa kuin kyvyn työskennellä eri organisaatioissa. (Fullan 1994, 38–39; ks. myös Luukkainen 2004, 125.)

4.3 Opettajankoulutus muutoksen tekijän ”kasvattajana”

Tarve muutokselle on siis huomattu ja mahdollista muutosta on alettu pohtimaan erilaisissa skenaarioissa ja visioissa (Luku 2.5), joiden kautta voidaan hahmottaa erilaisia kuvia mahdollisesta tulevaisuudesta. Kuitenkin muutokseen halutaan vaikuttaa konkreettisesti ja näin ollen muutostarpeeseen on myös pyritty reagoimaan opettajankoulutuksessa. Suomalaisen opettajankoulutuksen kehittäminen on ajankohtaista kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa. Yleisesti opettajankoulutus vaikuttaa olevan varsin tulevaisuusorientoitunut ja muutoshalukas (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 8). Esimerkiksi Itä-Suomen, Jyväskylän ja Oulun yliopistojen tutkijat ovat mukana Suomen akatemian rahoittamassa Prep 21-hankkeessa, jossa tulevaisuuden koulutusta mietitään jo opettajankoulutuk-

sessä. Idea on se, että opettajankoulutuksessa opiskelu tapahtuu siten, miten tulevaisuudessa tarkoitus olisi opettaa. Hankkeessa opettajankoulutuksen kehittämistä tarkastellaan eri yliopistoilla eri näkökulmista: Itä-Suomen yliopistossa keskitytään tieto- ja viestintäteknologiaan, Oulussa strategiseen oppimiseen ja Jyväskylässä yhteisöllisiin ongelmanratkaisutaitoihin. (Ojala 2015, 28–32; ks. myös Prep-hanke, viitattu 24.3.2015.) Opettajankoulutuksessa pyritään siis vaikuttamaan alkuvaiheessa olevien opettajaksi opiskelevien ajatuksiin ja tarjoamaan heille uudenlaisia toimintatapoja ja malleja (ks. Fullan 1994, 7). Opettajankoulutuksen myötä opiskelijoille esimerkiksi tarjotaan mahdollisuuksia toteuttaa koulun muutosta ja opiskella eri tavalla kuin perinteisesti on totuttu opiskelemaan. Näiden keinojen kautta opiskelijalla ajatellaan olevan keinoja toimia toisin myös työelämässä.

Kun tarve muutokseen huomataan, on siihen reagoiminen mahdollista esimerkiksi visiointityön avulla. Todellinen visiointi on mahdollista vain katsomalla riittävän kauas tulevaisuuteen. Valitettavan harvoin kuitenkin katsotaan tarpeeksi kauas – eli kymmenien tai satojen vuosien päähän, jolloin varsinainen visiointityö jää vaillinaiseksi. Kauas katsominen mahdollistaisi sen, että kasvatusalalla opiskelevat ja työskentelevät kykenisivät laajemmin pohtimaan, mikä koulussa on hyvää nyt ja mihin koulua tulisi kehittää. Näin ajatteleamalla myös tulevaisuuteen suhtaudutaan ajatuksella ”tulevaisuudessa kaikki on mahdollista”, jolloin entisistä toimintamalleista, menetelmistä ja ratkaisuista päästäisiin eroon ja uuden ideointi ja visiointi on mahdollista. Skenaarion tai vision laatimiseksi kutsutaan kyseisen kaltaista visiointityötä, jossa lähtökohtana on vastata ajankohtaisiin ongelmiin ja luoda parempi tulevaisuus. (Rautiainen ym. 2014, 208–209.)

Edellisen kaltaisella tavalla on siis jo toimittu Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella toimiva Tulevaisuuden koulu-ryhmä on laatinut skenaarion tulevaisuuden koulusta (ks. Luku 2.5) pidemmällä tähtäimellä (Rautiainen ym. 2014, 209; Jääskelä ym. 2012, 1-2), jolloin koulu nähdään

kokonaan uudenaikaisena kokonaisuutena. Pidemmän tähtäimen visioinnilla tarkoitetaan sitä, että mietitään, mitä koulutukselle tehtäisiin tänään, jotta se vastaisi haasteisiin myös tulevaisuudessa (Luukkainen 2004, 280).

Muutostarve on huomattu myös yleisemmin Jyväskylän yliopiston opettajankouluttajien keskuudessa. Opettajankouluttajat ovat havainneet, että koulun muutokseen tarvitaan uusi näkökulma, uutta ajattelua ja toisin tekemistä (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 8-9; ks. myös Kostiainen & Rautiainen 2013, 5). Käytännössä muutokseen on reagoitu esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa niin, että kaikilla aloittavilla ryhmillä on jokin oma opettajuutta syventävä teema (ks. Siljander, Rautiainen & Kostiainen 2014). Esimerkkejä tällaisista teemoista ovat muun muassa integraatiokoulutus ja opet pilvissä -koulutus.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on haluttu uudenlaisen opettajuuden myötä tukea ja kannustaa erilaisia opetuskokeiluja, ikään kuin irtiottoja, joissa luokanopettajaopinnot on järjestetty eri tavalla kuin tavallisesti. Esimerkiksi vuonna 2003 Jyväskylässä kehittyi integraatiokoulutus, joka syntyi niin sanotun ”oivallusryhmäkokeilun” kautta (ks. Nikkola ym. 2013). Integraatiokoulutuksen lähtökohta ”ei ole ennustaa ja muuttaa yksilön käyttäytymistä, vaan auttaa tätä ymmärtämään oman oppimisensa ehtoja ja edellytyksiä” (Nikkola ym. 2013, 9). Käytännössä integraatiokoulutuksessa esimerkiksi kasvatustieteen tenttikirjat ovat toissijaisessa asemassa, sillä niitä tärkeämpänä nähdään, että kasvatusta ymmärrettäisiin etsimällä omien kokemusten mieltä ja merkitystä. Koulutus ei ole jakaantunut erillisiin oppiaineisiin – mikä tavallisesti opettajankoulutuksessa on tyypillistä – sillä maailma ei rakennu oppiainejaon mukaisesti. Vuodesta 2003 alkaen integraatiokoulutus vakiintui osaksi opettajankoulutusta Jyväskylässä ja joka toinen vuosi yksi luokanopettajakoulutuksen ryhmistä aloittaa opintonsa integraatioryhmässä. (Nikkola ym. 2013, 9-10.)

Lisäksi vuonna 2008 aloitettiin yhdessä syksyllä aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden kotiryhmissä opetuskokeilu, jossa alettiin tutkia ja toteuttaa koulun muutosta. Ryhmässä ei ainoastaan keskusteltu koulun muutoksesta pinnallisella tasolla, vaan ryhmä alkoi todella tutkia ja sitä, mitä koulussa pitäisi

muuttaa ja pyrki omalla toiminnallaan muuttamaan koulua ja koulutuksen opiskelukulttuuria jo opintojen aikana. (Kostiainen & Rautiainen. 2013, 5.) Vuoden 2013 syksystä alkaen kaikki Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen aloittavat kotiryhmät toimivat ns. ”omalla profiilillaan”. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaisella kotiryhmällä on jokin erityinen teema, joka yhdistää niin opiskelua kuin opettajuutta. Esimerkiksi Opet pilvissä -ryhmän tarkoitus on kehittää yhteisöllistä opettajuutta sekä hyödyntää teknologiaa ja monipuolisia oppimisympäristöjä niin opiskelussa kuin opettajana toimiessa. (Silander, Rautiainen & Kostiainen 2014, 162).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa toteutetaan lukuvuoden 2014 alusta alkaen ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa, jolla myös pyritään toisin tekemiseen (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017; Silander, Rautiainen & Kostiainen 2014, 162). Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017, 1) mukaan ”opiskelun tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään oppimiseen liittyviä ilmiöitä ja ongelmia. Tällöin tarvitaan kykyä yhdistää toisiinsa erilaisia tieteellisiä teorioita sekä autenttisia arkikokemuksesta nousevia näkökulmia, koska oppimisen ilmiötä ei voi syvällisesti ymmärtää vain yhdestä näkökulmasta.” Lisäksi ilmiölähtöisen oppimisen kautta pyritään mahdollisesti ”juurruttamaan” opiskelijoiden mieleen erilainen tapa opiskella, joka kenties voi siirtyä näiden opiskelijoiden mukana koulumaailmaan kun he toimivat itse opettajina. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman kautta pyritään toimintakulttuurin muuttamiseen, eli siihen, että oppiminen on tutkivaa toimintaa, joka tapahtuu yhteisöllisesti. Tämän kaltainen toimintakulttuuri rikkoo perinteisiä rajoja niin oppiaineissa kuin asiantuntijuuksissa. (Silander, Rautiainen & Kostiainen 2014, 162–164.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus on saada selville, millaisia näkemyksiä ensimmäisen vuoden luokanopettajaksi opiskelevilla on tulevaisuuden koulusta. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisia näkemyksiä näillä opiskelijoilla on omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä? Haluan selvittää, millaisia erilaisia suhtautumistapoja eli muutosorientaatioita opettajaksi opiskelevilla on. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä tulevaisuuden koulusta keskustellaan tällä hetkellä paljon. Erityisesti nyt vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa pohditaan tarkoin tulevaisuuden kouluun liittyviä teemoja eli muun muassa sitä, mitä tulevaisuuden koulussa opetetaan ja miten sekä missä ja miten oppiminen tapahtuu. Tulevaisuuden koulua on suunniteltu ja visioitu paljon tutkimuksissa ja hankkeissa sekä eri kuntien kouluissa.

Minua erityisesti kiinnostaa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset, sillä heidän ajattelua opettajankoulutus ei ole vielä muovannut. Heidän näkemyksensä ovat arvokkaita myös siksi, sillä juuri heistä tulee opettajia tulevaisuuden kouluun. Sen vuoksi on mielenkiintoista tutkia, millaiseksi paikaksi opiskelijat tulevaisuuden koulun mieltävät ja miten opiskelijat suhtautuvat koulun muutokseen: näkevätkö he itsensä kenties muutoksen tekijöinä vai perinteiden kannattajina. Samalla on kiinnostavaa tarkastella, millaista muutosta opiskelijat pitävät toivottavana ja millaista eivät.

Tarkoituksena on kuvata sitä näkemysten kirjoa, joka tutkimukseen osallistujilla luokanopettajaopiskelijoilla on. Näin pyrin samalla havainnollistamaan, mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia näkemyksissä ja suhtautumistavoissa mahdollisesti on.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla on tulevaisuuden koulusta?
2. Millaisia näkemyksiä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla on omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkittavat ja tutkimusaineisto

Tutkimukseen osallistuivat Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat. Opiskelijat olivat aloittaneet luokanopettajaopinnot Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2014. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2014 OKLV211 Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen 1 -kurssilla, joka on luokanopettajaopintoihin kuuluva pakollinen kurssi. Kurssille osallistui kaikkiaan 75 opiskelijaa.

Luokanopettajaopiskelijat opiskelevat kotiryhmissä, joissa työskennellen he opiskelevat kasvatustieteen perusopinnot. Vuonna 2014 kotiryhmiä oli kaikkiaan seitsemän ja sijoittuminen ryhmiin tehtiin opiskelijoiden sivuaineopintojen ja temaattisen kiinnostuksen perusteella. Tutkimusaineisto koostuu näiden kotiryhmien opiskelijoiden tekemistä videoista (n=7). Tämän lisäksi tutkittavina olivat samasta joukosta ne opiskelijat, jotka osallistuivat kurssin luennolle 10. lokakuuta 2014 ja halusivat osallistua tutkimukseen kirjoittamalla lyhyen kirjoitelman (n=59) näkemyksistään tulevaisuuden koulusta ja sen tekijänä toimimisesta.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

6.2.1 Tutkimusmenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa todellisuus tulee nähdä moninaisena ja sen tutkiminen pitäisi tehdä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 152). Laadullisen tutkimuksen tavoite on usein se, että pyritään tuomaan esille tutkittavien omat tulkinnat ja antamaan ääni tutkimuksen kohteena toimiville. Tällöin tutkimusaineiston hankinta tehdään laadullisen tutkimuksen metodein, jolloin nämä ovat mahdollisia ja tutkija pääsee lähelle tutkittavaa kohdetta. (Hakala 2010, 21; Hirsjärvi ym. 2001, 155; Kiviniemi 2010, 70.) Tavallisesti laadullisessa tutkimuksessa suositaan tutkittavilta saatavaa tietoa, jossa todelliset näkökulmat pääsevät esiin. Tyypillistä on se, että tutkimusaineisto kerätään

luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi ym. 2001, 155; Kiviniemi 2010, 70.) Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen, sillä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan opiskelijoiden omia näkemyksiä tulevaisuuden koulusta sekä omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä sellaisina kuin ne todella ovat. Tutkimuksen kohteena on haluttu selvittää nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä. Aineistonkeruu tapahtui luonnollisissa olosuhteissa.

Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa käytettyjä aineistonkeruumenelmiä ovat esimerkiksi erimuotoiset haastattelut ja havainnointi. Tutkimusaineiston voi hankkia myös erilaisiin dokumentteihin perustuvan tiedon avulla – kuten tässä tutkimuksessa on tehty. (Hirsjärvi ym. 2001, 155; Kiviniemi 2010, 70.) Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan jakaa kahteen luokkaan: yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedostuksen tuotteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71, 84.) Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on kerätty yksityisten dokumenttien avulla, sillä aineistonkeruu tapahtui kirjoitelmien ja videotallenteiden muodossa. Kun tutkimusaineisto kerätään yksityisten dokumenttien pohjalta, oletuksena täytyy olla se, että tutkittavat kykenevät ilmaisemaan itseään parhaiten kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Tutkimusaineisto on kerätty näillä metodeilla, sillä niiden kautta oli mahdollista saada monipuolista tutkimusaineistoa ilman, että tutkijan läsnäolo tai esimerkiksi haastattelutilanne vaikuttaisi tutkittavien vastauksiin. Esimerkiksi kirjoitelman laatimisessa jokainen opiskelija pystyi kirjoittamaan ”mitä tahansa” anonymiteetin vuoksi. Videoiden ja kirjoitelmien tehtävänannon tarkoitus oli rohkaista opiskelijoita tuomaan ilmi todellisia näkemyksiä. Tutkimusaineiston laihudelta vältyttiin, sillä näkemykset olivat monipuolisia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84).

Laadullisessa tutkimuksessa erityistä on se, että tutkimussuunnitelma voi kehittyä ja muotoutua tutkimuksen etenemisen aikana. Näin ollen laadullinen tutkimus on eräänlainen prosessi. (Eskola & Suoranta 1998, 155; Hakala 2010, 22; Kiviniemi 2010, 70.) Avoimen tutkimussuunnitelman kautta pyritään siihen, että tutkijan on mahdollista ymmärtää tutkittavia ja tavoittaa heidän näkemyksensä tutkimusaiheesta (Kiviniemi 2010, 70). Tutkimusprosessini alkoi aineistonkeruulla. Tutkimusaineistona toimivien videoiden perusteella tarkoitukseni oli

päästä käsiin opiskelijoiden ryhmissä tuottamiin näkemyksiin tulevaisuuden koulusta. Lisäaineistonkeruuseen johti se, että halusin saada täydentävää aineistoa opiskelijoiden näkemyksistä, sillä ryhmissä tuotetuissa videoissa henkilökohtaiset näkemykset jäivät sivuun. Täydentävän aineiston kautta halusin myös selvittää, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä.

En ollut tutkimuksessani varsinaisesti kiinnostunut lukumääristä, vaikkakin joitakin keskeisiä lukuja on nähtävissä. Sen sijaan halusin saada kokonaiskuvan opiskelijoiden visioista ja näkemyksistä tulevaisuuden tekijöinä. Näin ollen aineiston laatu nähdään määrää tärkeämpänä (Eskola & Suoranta 1998, 16).

6.2.2 Tutkimuksen kulku ja aineistonkeruu

Aineistonkeruu oli kaksivaiheinen ja se tapahtui aiemmin mainitsemani kurssin kahden luentokerran aikana syksyllä 2014. Ensimmäisessä aineistonkeruun vaiheessa kerättiin videotallenteet ja toisessa vaiheessa puolestaan kirjoitelmat. Videotallenteiden osalta sain tutkimusaineiston valmiina.

Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe tapahtui syyskuun 2014 lopulla olevan luentokerran aikana, jolloin opiskelijat ohjeistettiin tehtävää eli tutkimusaineistonani toimivia videoita varten. Videoiden tarkoitus oli antaa vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (näkemyksiä tulevaisuuden koulusta). Kurssin opettaja alusti opiskelijat tehtävää varten lukemalla virikkeeksi Jyväskylän yliopistossa toimivan Tulevaisuuden koulu -ryhmän jäsenten kirjeen muotoon kirjoittaman kuvitteellisen tarinan tulevaisuuden koulusta (ks. Rautiainen, Kostainen, Silander, Jääskelä & Klemola 2014, 208–219). Tämän jälkeen opiskelijat saivat varsinaisen tehtävänannon, jossa kerrottiin, että heidän tulee laatia noin kymmenen minuutin mittainen videotallenne kotiryhmissä. Tallenteen tuli käsitellä ryhmän jäsenten näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja sen pohjana tuli käyttää jotakin yhdessä kehittelemäänsä näkemystä tai ”suurempaa linjausta” tulevaisuuden koulusta. Olin myös itse mukana aineistonkeruutilanteessa ja pysyin näin varmistamaan, mitä opiskelijat tulisivat tekemään. Aikaa tallenteen tekemiselle oli tasan kaksi viikkoa ja tallenne tuli tuoda seuraavalle luentokerralle

katsottavassa muodossa. Tutkimuskäyttöön luovutettu tallenne tuli palauttaa Peda.net-kouluverkostoon (<http://peda.net>) kurssin sivulle. Tallenteen tekeminen oli pakollinen osa kurssin suorittamista, mutta tutkimuskäyttöön luovuttaminen oli vapaaehtoista. Kaikki ryhmät halusivat luovuttaa tekemänsä videon tutkimuskäyttöön.

Aineistonkeruun toinen vaihe oli seuraavalla luentokerralla, jolloin opiskelijoilta kerättiin henkilökohtaiset kirjoitelmat. Luennon aluksi katsottiin jokaisen kotiryhmän tekemä video, jonka jälkeen opiskelijoiden tuli kirjoittaa omista näkemyksistään tulevaisuuden koulusta. Lisäksi he pohtivat sitä, millaiseksi tulevaisuuden koulun tekijöiksi he kuvailevat itsensä. Kirjoitelman ”Minä tulevaisuuden koulun tekijänä” ohjeet ja apukysymykset (Liite 1) olivat opiskelijoille koko ajan nähtävillä. Kirjoitelman suositussivumäärä oli noin yksi sivu ja aikaa kirjoitelman tekemiseen oli noin 30 minuuttia. Osa opiskelijoista halusi jäädä kirjoittamaan hieman pidemmäksi aikaa ja heille annettiin tämä mahdollisuus. Kirjoitelman palautti kaiken kaikkiaan 59 opiskelijaa, joista 8 on miehiä ja 50 naisia. Yksi vastaajista ei ilmoittanut sukupuoltaan eikä ikäänsä. Muut vastaajat olivat iältään 19–29-vuotiaita.

6.3 Aineiston analyysi

Käytin aineiston analyysin menetelmänä pääosin Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia, joka on perinteinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä (Miles & Huberman 1994; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tämän lisäksi aineiston analyysissä on lisäksi hyödynnetty Braunin ja Clarken (2006) temaattista analyysiä soveltuvien osien. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole pelkästään sisällön analyysiä, sillä olen myös kvantifioinut vastauksia toisen tutkimuskysymyksen osalta.

Pyrin aineistoa analysoidessani siihen, että keskityin mahdollisimman tarkasti ainoastaan tutkimustehtävän kannalta olennaisiin asioihin ja näin ollen kaikki muu jäi tutkimukseni ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92). Vide-

oita analysoidessani tarkoitukseni oli saada vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (näkemystä tulevaisuuden koulusta), kun taas kirjoitelmia analysoidessani sain vastauksia sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseen (näkemys tulevaisuuden koulusta ja omasta roolista muutoksen tekijänä toimimisessa). Koska keräsin aineiston kahdella eri tavalla (videot ja kirjoitelmat), suoritin näiden erilaisten aineistojen analyysit erikseen ja hieman eri tavoin, kuitenkin käyttäen hyödyksi molempien kohdalla aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Aloitin aineiston analyysin videotallenteista, sillä niiden osalta sain aineiston käsiini ensimmäisenä. Tässä vaiheessa jätin analyysin videoiden osalta kunkin videon yksittäiseen analyysiin eli en yhdistänyt eri videoissa esiintyviä näkemyksiä vielä tässä vaiheessa. Sen jälkeen perehdyin huolellisesti kirjoitelmiin ja tein analyysin Milesin & Hubermanin (1994) sisällönlähtöisen analyysin mallin mukaisesti. Seuraavaksi analysoin videoita syvällisemmin ja havaitsin, että videoiden alustavan analyysin teemat olivat pitkälti samansuuntaiset kuin kirjoitelmissa. Tässä luvussa kuvaan aineiston analyysia siten, että ensin aloitan videoiden analyysistä ja myöhemmin jatkan kirjoitelmien analyysillä.

Videotallenteita analysoidessani pyrin ensin kuvaamaan kunkin videon sisältöä ja löytämään kustakin tekemästäni kuvauksesta keskeiset teemat. Kirjoitelmien analyysin suoritin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastausta selvittäessäni. Toisen tutkimuskysymyksen analysointi tapahtui myös aineistolähtöisesti, jolloin lopputulokseksi sain tyypittelyjä erilaisista tyypittelemällä erilaisia opettajaopiskelijoiden suhtautumistapoja. Seuraavassa erittelen aineiston analyysia tarkemmin aineistoittain.

6.3.1 Videotallenteet

Alustava analyysi alkoi siinä vaiheessa, kun opiskelijoiden tekemät videot katsottiin kertaalleen läpi luennolla. Tällöin alkoi varsinainen aineistoon tutustuminen (Braun & Clarke 2006, 87–93), jolloin videon katsomisen aikana tein tiiviitä havaintoja ja muistiinpanojani tutkimustani varten. Periaatteeni muistiinpanojen

ja havaintojen teossa oli se, että tein merkintöjä ainoastaan huomiota herättävistä ja minua tutkimuksellisesti kiinnostavista asioista.

Varsinainen analyysi alkoi, kun jokainen kotiryhmä oli palauttanut tallenteensa. Katsoin jokaisen tallenteen läpi järjestelmällisemmin kuin aiemmin, mutta samalla pyrin siihen, että en kiinnittänyt huomiota mihinkään erityiseen seikkaan, vaan keskityin kokonaisuuteen. Tässä vaiheessa en kiinnittänyt huomiota lainkaan tutkimuskysymykseen, sillä halusin saada videoista jonkinlaisen kokonaiskuvan.

Tämän jälkeen katsoin jokaisen tallenteen uudelleen läpi yksitellen. Tässä vaiheessa kiinnitin huomiota videoilla ilmeneviin keskeisiin asioihin sekä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviin seikkoihin. Pyrin tässä vaiheessa pelkistämään eli redusoimaan aineistoa tekemällä tarkkoja muistiinpanoja keskeisistä videoilla ilmenevistä asioista ja teemoista. Tarkoituksena oli hahmottaa aineistossa ilmeneviä teemoja (Braun & Clarke 2006, 87–93) niin, että saan muistiinpanojeni perusteella käsityksen kunkin videon sisällöstä ja videossa ilmenevistä keskeisistä teemoista. En kokenut tarpeelliseksi ottaa videoista sanatarkkoja lainauksia, sillä tärkeämpää oli keskittyä kokonaisuuteen. Muistiinpanotekniikani perustui siihen, että pyrin löytämään jokaisesta videosta keskeiset asiat (videoiden sisällöstä ja opiskelijoiden näkemyksistä), joiden perustella tiivistelmän perusteellinen kuvaaminen olisi mahdollista. Tämän jälkeen varmistin vielä muistiinpanojeni luotettavuuden katsomalla jokaisen videon uudelleen, jolloin pyrin myös vertaamaan videon sisältöä omien muistiinpanojeni sisältöön. Tarvittaessa tein niihin lisäyksiä.

Seuraavassa vaiheessa tein muistiinpanojeni perusteella jokaisesta seitsemästä videosta lyhyen tiivistelmän tekemieni tulkintojen ja havaintojen perusteella. Periaatteeni tiivistelmän teossa on kuvata kutakin videota mahdollisimman tarkasti niin, että lukija saa selkeän kuvan videon sisällöstä näkemättä varsinaista videota. Pyrin myös siihen, että kustakin kirjoittamastani kuvauksesta on nähtävissä niissä ilmenevät keskeiset teemat. Tässä tutkimuksissa tiivistelmänomaisten kuvauksien teko nähdään osaksi välivaiheen analyysinä, sillä niitä

tehdessäni analysoin aineistoa oman tulkintani mukaan ja niistä on varmasti selkeästi nähtävissä omat käsitykseni ja tulkintani.

Tämän jälkeen halusin jatkaa aineiston analyysiä syvemmälle ja saada aineistoa analysoimalla kokonaiskuvan kaikkien videoiden näkemyksistä. Kokosin analyysin kautta syntyneet keskeiset teemat lyhempään muotoon siten, että tein niistä ranskalaisin viivoin listauksen. Tein näin jokaisen kuvauksen kohdalla, sillä lyhemmässä muodossa olevat ilmaukset olisi helpompi analysoida. Sitten ryhdyin tarkastelemaan keskeisiä teemoja tarkemmin (Braun & Clarke 2006, 87–93). Pyrin yhdistelemään eri kuvauksien analyysin tuotoksena saadut näkemykset keskenään ja näin kokoamaan koko aineistossa esiintyvät keskeiset seikat. Halusin myös vertailla, mitä yhteistä ja mitä eroa eri kotiryhmien tuottamalla videoissa ilmenevissä teemoissa on keskenään. Ryhdyin ryhmittelemään eli klusteroimaan aineistosta löytämiäni näkemyksiä siten, että listasin aina samaan teemaan kuuluvat ilmaukset peräkkäin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tässä vaiheessa havaitsin, että näin ryhmittelemällä alkoi syntyä selkeitä kokonaisuuksia. Lopulta kaikki videoissa ilmenevät näkemykset voitiin sijoittaa abstrahoinnin myötä samojen pääluokkien alle kuin kirjoitelmien kohdalla, jonka analyysin olin saanut tehtyä hieman aiemmin (ks. Luku 6.3.2). Näkemykset liittyivät seuraaviin teemoihin: 1) Opetusmenetelmät ja oppiminen, 2) Koulun kiinnostuminen osaksi yhteiskuntaa, 3) Erilaiset oppijat ja hyvinvointi ja 4) Oppiaineet ja arviointi. Nämä pääteemat muodostuivat alun perin kirjoitelmien analyysin tuotoksena, mutta myös videoiden näkemykset sijoittautuivat näiden täysin samojen teemojen alle. Tämän seikan vuoksi en kokenut mielekkääksi nimetä muodostuneita teemoja uudelleen, vaan käytin aiemmin suoritettujen kirjoitelmien analyysin perusteella syntyneiden luokkien nimiä myös tässä.

Koonti videoissa esiin tulleista näkemyksistä tulevaisuuden koulusta on esitetty taulukkona (ks. Liite 2). Taulukosta on selkeästi nähtävissä aiemmin mainitsemiini pääteemoihin liittyvät keskeiset näkemykset jokaisen tapauksen kohdalla. Esimerkiksi pääteema opetusmenetelmät ja oppiminen sisälsi alateemat

teknologia, sosiaaliset taidot ja yhteistyö sekä monipuolisuus oppimisessa. Taulukointi myös helpotti raportointivaiheen koonnin kirjoittamista, sillä siitä näki helposti mitkä teemat olivat yhteisiä missäkin videossa ja mitkä eivät.

6.3.2 Kirjoitelmat

Kirjoitelma-aineistoon tutustumisen aloitin erittelemällä opiskelijoiden vastaukset tutkimuskysymyksittäin ja samalla kirjoitin muistiinpanoja. Suoritin siis edellistä huomattavasti tarkemman ”uusintalukemisen”, jossa pyrin etsimään tutkimuskysymykseeni 1 (eli millaisia tulevaisuuden kouluun liittyviä asioista kirjoitelmissa ilmenee) liittyviä seikkoja ja merkitsemään kaikki siihen liittyvät asiat värillisellä kynällä. Saman tein tutkimuskysymyksen 2 (eli millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on omasta roolistaan koulun muutoksen tekijänä) kohdalla. Näiden lukukertojen jälkeen luin tekstit vielä kertaalleen läpi ja varmistin, että olen varmasti huomionnut kaikki näihin liittyvät asiat ja mitään olennaista ei jää tutkimukseni fokuksen ulkopuolelle.

Aineiston analyysissä keskityin aluksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tein aineiston analyysin aineistolähtöisesti, sillä näin pyrin löytämään juuri aineistosta ilmenevät opiskelijoiden erilaiset näkemykset tulevaisuuden koulusta. Pattonin (2002, 453–454) mukaan sisällönanalyysillä tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen aineiston pelkistämistä sekä toimintaa, jonka avulla pyritään saamaan johdonmukaisuuksien ja merkitysten kautta järkeä aineistoon. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ajatellaan tavallisesti kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon sisältyvät seuraavat vaiheet: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1994, 10, 248; ks. myös Braun & Clarkle 2006, 87; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109).

Aineiston pelkistämisen vaiheessa tein aineistoon alleviivauksia ja muistiinpanoja. Tavallisesti aineiston pelkistäminen tapahtuukin niin, että aineistosta etsitään tutkimuskysymysten perusteella niitä kuvaavia ilmaisuja. Näin toimimalla pyritään rajaamaan tutkimuksen kannalta oleellinen osa aineistosta. (Miles & Huberman 1994, 11, 55–56; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109.) Pelkistäessä aineistoa

tein myös jokaisesta alkuperäisestä alleviivatusta ilmauksesta tiivistetyimmässä muodossa olevan pelkistetyn ilmauksen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108–110.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä on yksi virke, joka sisältää ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia näkemyksiä. Alla olevan esimerkin (ks. Taulukko 1) avulla pyrin havainnollistamaan aineiston analyysin ensimmäistä vaihetta eli redusointia.

TAULUKKO 1. Pelkistettyjen ilmauksien muodostaminen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Jo nykyään käytetään erilaisia älylaitteita ja verkkoympäristöjä oppimisen tukena.”	älylaitteet ja verkkoympäristöt oppimisen tukena
”Tietotekniikan lisääntyminen opetuksessa ei saisi kuitenkaan tapahtua sosiaalisten taitojen kustannuksella.”	tietotekniikan käyttö lisääntyy opetuksessa, ei saa vaikuttaa sosiaalisiin taitoihin
”On pidettävä huolta siitä, että tulevaisuuden koulussa oppilas ei vain työskentele oman näyttöpäätteensä äärellä - -”	tietotekniikan harkittu ja kohtuullinen käyttö opetuksessa

Kun kaikki pelkistetyt ilmaukset oli muodostettu, aloin tehdä niistä listausta. Niitä listatessani ryhdyin samalla ryhmittelemään niitä siten, että listasin aina samaan teemaan kuuluvat ilmaukset peräkkäin. Tämän ryhmittelyn aikana alkoi syntyä selkeitä kokonaisuuksia, joiden alle kaikki tutkimusaineistossa ilmenevät ilmaukset pystyttiin sijoittamaan. Tässä vaiheessa apunani toimi temaattisen analyysin mukainen lähestymistapa, jonka avulla pyrin hahmottamaan aineistosta teemat. Sain tässä vaiheessa näin ryhmittelemällä seitsemän laajempaa teemaa, jotka toimivat samalla aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisina pää-

luokkina. (Braun & Clarke 2006, 87–93; Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.) Nimesin nämä niiden sisältöä kuvaavasti seuraaviksi: 1) teknologian kehitys ja sen merkitys koulussa, 2) yhteistyö ja vuorovaikutus, 3) hyvinvointi ja (koulu)viihtyvyys, 4) koulu lähemmäs yhteiskuntaa, 5) oppiaineet, 6) monipuolisuus oppimisessa ja 7) oppilaiden huomiointi (ks. tarkemmin Liite 5).

Tämän jälkeen aloin etsimään jokaisesta pääluokasta opiskelijoiden erilaisia näkemyksiä tulevaisuuden koulusta. Näitä näkemyksiä oli havaittavissa runsaasti pelkistetyissä ilmauksissa, aivan kuten Taulukon 1 esimerkistä on nähtävissä. Esimerkiksi ensimmäisestä pääluokasta (teknologian kehitys ja sen merkitys koulussa) pyrin etsimään sitä näkemysten kirjoa, joka kaikista teknologiaan liittyvistä kuvauksista oli löydettävissä. Käytännössä siis etsin aineistosta, millaisia erilaisia näkemyksiä opiskelijoilla on esimerkiksi teknologiasta. Näin tekemällä löysin jokaiseen pääluokkaan sisältyvät alaluokat (Liite 3). Esimerkiksi pääluokkaan ”Teknologian kehitys ja sen merkitys koulussa” sisältyivät alaluokat ”Teknologian hyödyntäminen opetuksessa”, ”Teknologian kohtuukäyttö hyvä asia” ja ”Huoli teknologian (liika)käyttöä kohtaan” (Liite 3). Kaiken kaikkiaan myös alaluokkia löytyi varsin runsaasti, sillä pelkistetyistä ilmauksista ilmeviä seikkoja pysyi niiden runsauden ja monipuolisten sisältöjen vuoksi sijoittelemaan useaan alaluokkaan.

Näiden alaluokkien muodostumisen jälkeen oli mahdollista aloittaa aineiston varsinainen abstrahointi, jossa alaluokat yhdistettiin yläteemoiksi (Liite 4). Abstrahoinnissa tarkoitus on se, että aineiston analyysia jatketaan niin pitkälle, kunnes alkuperäisilmauksista on mahdollista muodostaa teoreettiset käsitteet ja johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Esimerkiksi tässä mainitsemani tapauksessa yläteemoiksi muodostuivat ”Teknologian kehitys ja sen tuomat mahdollisuudet opetukseen”, ”Teknologian kohtuukäyttö opetuksessa” sekä ”Ei teknologiaa opetukseen”. Näistä yläteemoista ”Teknologian kohtuukäyttö opetuksessa” sisälsi esimerkiksi alaluokat ”Teknologian kohtuukäyttö hyvä asia” ja ”Huoli teknologian (liika)käyttöä kohtaan”, kun taas yläteema ”Ei teknologiaa

opetukseen” koostui alaluokista ”Ei sähköisen materiaalin käytölle”, ”Perinteisten oppimateriaalien säilyttäminen” ja ”Luku- ja kirjoitustaidon ylläpitäminen” (Liite 4).

Tämän jälkeen jatkoin abstrahointia siten, että sijoitin edellisessä abstrahoinnin vaiheessa saamani yläluokat aiemmin saamieni pääluokkien alle (Liite 5). Lopulta viimeisessä abstrahoinnin vaiheessa saamani seitsemän pääluokkaa oli mahdollista yhdistää kokoaviksi yhdistäviksi luokiksi (Liite 6). Tässä vaiheessa muodostuivat varsinaiset teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Yhdistävät luokat muodostuivat tässä tutkimuksessa pääosin pääluokkien pohjalta, mutta joitakin yhdistäviä luokkia muodostaessa täytyi tarkemmin kiinnittää huomiota siihen, mihin alaluokkiin pääluokat ovat jakaantuneet. Näin toimien pyrin siihen, että yhdistäviä luokkia muodostaessani sain niihin mahdollisimman monipuoliset ja niitä kuvaavat sisällöt. Tällöin pyrin erittelemään kunkin pääluokan sisällöt huomattavasti tarkemmin, jolloin ne jakaantuivat ikään kuin alaluokkien pohjalta erillisiksi luokiksi. Tässäkin vaiheessa alaluokat huomioituani havaitsin, että jotkin kuhunkin pääluokkaan sisältyvät alaluokat oli mahdollista sijoitella eri yhdistäviin luokkiin niiden sisältöjen perusteella.

Lopulta yhdistäviksi luokiksi muodostui neljä luokkaa: 1) Opetusmenetelmät ja oppiminen, 2) Koulun kiinnittyminen yhteiskuntaan, 3) Oppiaineet ja arviointi sekä 4) Erilaiset oppijat ja hyvinvointi (ks. Liite 6). Nämä neljä luokkaa kattoivat sisälleen kaikki kirjoitelmissa esiintyneet näkemykset tulevaisuuden koulusta. Esimerkiksi näistä yhdistävä luokka ”Erilaiset oppijat ja hyvinvointi” sisältää pääluokat ”Hyvinvointi ja viihtyvyys” ja ”Oppilaiden huomiointi” sekä pääluokasta ”Yhteistyö ja vuorovaikutus” alaluokat ”Moniammatillinen yhteistyö” sekä ”Yhteistyö opettajien välillä” (Liite 6). Tuloksissa kuvaan tämän analyysin tuotoksena syntyneet aiemmin mainitsemani luokittelut ja niiden sisällöt yksityiskohtaisemmin pyrkien antamaan luokkien sisällöistä monipuolisen kuvan aineistokatkelmien myötä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 110–112.)

Myös toiseen tutkimuskysymykseen vastausta etsiessäni etenin analyysissä kolmevaiheisesti. Aloitin analyysin pelkistämällä, jonka aloitin samalla tapaa

alleiviivauksia ja muistiinpanoja tehden. Tämän jälkeen pyrin näistä alleviivaamistani asioista muodostamaan alkuperäisilmauksista huomattavasti selkeämmät, yksinkertaisemmassa muodossa olevat pelkistetyt ilmaukset (ks. Taulukko 2). Alla olevassa esimerkissä havainnollistan pelkistetyn ilmauksen muodostamista.

TAULUKKO 2. Pelkistettyjen ilmauksien muodostaminen tutkimuskysymyseen 2

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Suhtaudun koulun muutokseen positiivisesti. Näen itseni yhtenä muutoksen tekijöistä."	Positiivinen suhtautuminen ja halu toimia muutoksen tekijänä

Muodostin pelkistetyt ilmaukset (ks. Liite 7) jokaisesta aineistossa ilmenevästä alkuperäisilmauksesta, jossa opiskelijat jollakin tapaa kuvailivat itseään muutoksen tekijöinä. Tämän jälkeen aloitin aineiston ryhmittelyn, jossa pyrin löytämään aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Listasin pelkistetyt ilmaukset erikseen ryhmittelemällä ne niistä ilmenevien teemojen perusteella ryhmiin, jolloin alaluokat muodostuivat (Liite 7). Tämän jälkeen aloin yhdistellä alaluokkia yläluokiksi eli abstrahoimaan aineistoa tarkemmin (Liite 8). Lopullisen abstrahoinnin tuloksena syntyi neljä yläluokista tyypittelyn kautta muodostunutta niin sanottua "päälukkaa", jotka kuvasivat opiskelijoiden erilaisia suhtautumistapoja eli muutosorientaatioita (Liite 9). Näiden neljän suhtautumistavan alle kaikki aineistossa mainitut ilmaisut oli mahdollista sijoittaa. Aineiston analyysin kautta löytyneet muutosorientaatiot olivat seuraavat: "Pentti Perinne", "Hilla Hillitty", "Olli Optimisti" ja "Maija Muuttaja" (ks. Liite 9). Tutkimuksen tulokset -osiossa pyrin havainnollistamaan tuloksia näiden analyysin tuotoksena syntyneiden erilaisten suhtautumistapojen mukaisesti. Lisäksi kutakin ryhmää kuvaamaan on käytetty runsaasti aineistokatkelmia.

6.4 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa on löydettävissä erilaisia käsityksiä siitä, mitä asioita pidetään luotettavuuskriteereinä. Tavallisesti tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti, joskin nämä termit kuvaavat paremmin määrällistä tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134, 136.) Näin ollen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa edellä mainittujen termien hylkääminen tai korvaaminen on suositeltavaa (Miles & Huberman 1994, 277–280; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 212; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 214; Tuomi & Sarajärvi 2009, 137,).

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kiteytyy laadullisessa tutkimuksessa pääasiassa tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin. Tutkimusprosessiin keskeinen vaikuttaja on tutkija itse, joka on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääkriteeri luotettavuuden arvioinnissa on tutkija itse ja näin ollen arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimusprosessin arviointi on mahdollista esimerkiksi siten, että tarkastellaan tutkimuksen toteuttamista. Tarkka selostus ja raportointi tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimusprosessin eri kaikista vaiheista parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 214; Kiviniemi 2010, 83.)

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytetään usein käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkistaa luotettavuuden vuoksi, vastaavatko hänen tekemänsä käsitteellistykset ja tulkinnot tutkittavien käsitystä. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.) Tässä tutkimuksessa tämä tehdään näkyväksi tuomalla tulkintojen rinnalle autenttisia otteita alkuperäisistä dokumenteista. Uskottavuutta parantaa myös se, että pystyin eri aineistonkeruumenetelmiä käyttämällä varmistamaan, ovatko opiskelijoiden näkemykset todellisia eri aineistojen pohjalta. Siirrettävyydessä annetaan vastuuta tulosten lukijalle siten, että tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni riittävän tarkasti niin, että lukija voi tätä siirrettävyyttä pohtia. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä siten, että otetaan

mahdollisuuksien mukaan huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimustuloksista tehdyt tulkinnat vastaavat jollakin tapaa aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213; ks. myös Tuomi & Sarajarvi 2009, 138–139.) Tämän tutkimuksen tuloksia suhteutettiin aiempiin tutkimuksiin, jolloin havaittiin, että aiemmat näkemykset tulevaisuuden koulusta ja koulun muutoksen tekijänä toimimisesta olivat samansuuntaisia tämän tutkimusten tulosten kanssa. Näin ollen tutkimukseni tulokset tukivat aiempia tutkimuksia.

Patton (2002) mieltää tutkimuksen luotettavuuden riippuvan kolmesta seikasta: 1) metodien tarkasta ja täsmällisestä käytöstä, 2) tutkijan luotettavuudesta sekä 3) filosofisesta uskosta laadullisen tutkimuksen arvoon. (Patton 2002, 552–553). Tässä tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät on valittu tarkoin ja perustellusti, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin selkeästi tutkimusta raportoidessani. Lisäksi olen tutkimusta tehdessäni uskonut siihen, että laadullinen tutkimus on paras tapa tutkia opiskelijoiden näkemyksiä. Tutkijan roolissa ollessani olen pyrkinyt objektiivisuuteen, mutta olen myös huomionut sen seikan, että tutkimusraportissa huomioitavaa on se, että ”tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen konstruktio”. Tutkija on siis itse aineistoa analysoidessaan ja tuloksia kirjoittaessaan tehnyt tulkintoja. Näinpä voi olla mahdollista, että jokin toinen tutkija tekisi samasta aineistosta hieman erilaisia tulkintoja, jolloin esimerkiksi aineiston analysoinnissa saatettaisiin käyttää erilaisia luokitteluperusteita. Tämän vuoksi tutkijan tulee olla tietoinen omista tulkinnoistaan ja niiden taustalla olevista perusteista. Näiden todentumisen osoittaminen saattaa olla tutkijalle mahdotonta, mutta tutkimusraportissa lukija voi arvioida, ovatko tutkijan käsitykset tutkittavasta aiheesta uskottavia. (Kiviniemi 2010, 83.) Tässä raportissa olen pyrkinyt kuvaamaan omia tulkintojani niin selkeästi, että lukija saa niistä mahdollisimman selkeän kuvan.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2001) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa kertomalla tarkasti tutkimuksen toteuttami-

sen eri vaiheista. Tarkkuutta vaaditaan lisäksi myös itse tutkimusprosessissa, tutkimusta suorittaessa. (Hirsjärvi ym. 2001, 214.) Tämän tutkimuksen teossa pyrin parhaani mukaan olemaan mahdollisen huolellinen koko tutkimusprosessin ajan. Huolellisuuttani kuvaa esimerkiksi se, että pyrin merkitsemään tarvittavat lähdemerkinnät heti lähteisiin viitatessani. Lisäksi etenkin aineiston analyysivaiheessa pyrin olemaan täsmällinen ja kuvaamaan koko analyysivaiheen mahdollisimman huolellisesti. Myös tutkimusprosessista kirjoittaessani pyrin kirjoittamaan raportin niin selkeästi, että tutkimuksen toteuttaminen olisi mahdollista myös jonkun muun henkilön toimesta.

Tutkimusaineiston analyysiä tehdessäni havaitsin, että sisällönanalyysin vaiheet eivät tapahtuneet täysin kronologisessa järjestyksessä, vaan vaiheet kehittyivät osittain rinnakkain. Kriittinen kysymys tässä on puolestaan se, löinkö tutkijana pääteemat lukkoon liian aikaisessa vaiheessa. Tiukempi pysyttäytymisen aineistolähtöisen analyysin mukaisessa vaiheistuksessa olisi mahdollisesti saattanut saada aikaan jokseenkin erilaisen lopullisen jäsennyksen. Kuitenkin lopullisessa analyysissä päätin pysyttäytyä jo varhaisessa vaiheessa löytämiini teemoihin, sillä huomasin analyysiä jatkaessani, että ne pysyivät samoina, vaikka pidin mieleni avoimena.

Tutkittavina toimivat siis Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat (n=75), joilla voidaan ajatella olevan varsin vähän kokemusta opettajana toimimisesta ja koulumaailmasta yleensä. Opiskelijat olivat suhteellisen nuoria ja he olivat vasta aloittaneet opintonsa yliopistossa. Niinpä heidän näkemyksensä tulevaisuuden koulusta olivat varmasti aitoja senhetkiksi näkemyksiksi, ja ne eivät täten perustuneet esimerkiksi osittain koulutuksen tai työelämän mukana tulleisiin ajattelutapoihin. Tutkittavina toimivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat olivat myös mielenkiintoinen tutkimuskohde myös sen vuoksi, sillä opintojen alkuvaiheen orientaatio muutokseen on olennaista. Tutkittavien opiskelijoiden valintaan on siis ollut tässä tutkimuksessani varsin harkitut ja tarkoituksenmukaiset perusteet.

Tämä tutkimus on ajankohtainen ja siksi tärkeä. Nyt opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä ollaan erityisen kiinnostuneita siitä, millaiseksi koulu

mahdollisesti muuttuu. Luokanopettajaopintojen alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden näkemysten tutkiminen oli mielekästä, sillä yleisesti ottaen opettajan koulutuslaitoksessa painotetaan muutoshalukkuutta ja tulevaisuuteen suuntautumista. Vasta-aloittaneiden näkemykset olivat mielenkiintoisia, sillä heillä ei ole vielä kokemusta opettajana toimimisesta. Tätä tutkimus aloittaessani kuvittelin, että opiskelijoilla olisi hyvinkin moderneja käsityksiä siitä, mitä tulevaisuuden koulu saattaisi olla, sillä olinhan itse suurin piirtein samassa vaiheessa ollessani visioinut lennokkaitakin ideoita, jotka olivat kaukana nykykoulusta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa triangulaatiolla eli käyttämällä useita erilaisia aineistoja, teorioita, ja/tai menetelmiä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 69; Hirsjärvi ym. 2001, 215; Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Useiden eri tiedonhankintatapojen käyttö auttaa varmistamaan tutkimustiedon oikeellisuuden. Erilaisten tiedonhankintatapojen kautta saadaan uudenlaista tietoa ja ne samalla korvaavat toistensa puutteita, mikä tekee siten tutkimustiedosta luotettavampaa. (Eskola & Suoranta 1998, 69; Patton 2002, 306–307, 559.) Kahden tutkimusmenetelmän ansiosta oli mahdollista saada monipuolinen kuva opiskelijoiden näkemyksistä sekä samalla vertailla, olivatko opiskelijoiden ryhmissä tuottamat näkemykset samansuuntaisia heidän henkilökohtaisiinsa näkemyksiinsä verrattuna.

Pyryn aineiston analyysissä siihen, että otin käyttämäni aineistonkeruumenetelmät ja niiden kautta syntyneet näkemykset parhaani mukaan mahdollisimman tarkasti huomioon. Kotiryhmien videoissa tuottamista näkemyksistä tein koonnin, jossa käytin apunani taulukointia (ks. liite 2), kun taas kirjoitelmien aineistolähtöisen analyysin mallin tuotoksena syntyneet luokittelut ovat nähtävissä raportin liitteissä. Systemaattinen vertailu eri aineistojen välillä syntyneistä näkemyksistä oli mahdollista, kun olin käsitellyt ensin kutakin aineistoa erillään ja sitten pyrkinyt yhdistämään kaikki opiskelijoiden näkemykset yhteen. Tässä vertailussa apuna käytin tekemiäni luokitteluja, jotka ovat nähtävissä tämän tutkimusraportin lopussa olevassa liitteet-osiossa.

Tutkimusaineisto oli saatavissani koko tutkimusprosessin ajan, mikä omalta osaltaan paransi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkittavina toimivat opiskelijat palauttivat tutkimusaineistona toimivat videot sähköisesti kurssin sivulle, joten pääsin halutessani katsomaan videot tarvittaessa niin monta kertaa kuin tarvitsin. Lisäksi jokainen tutkimukseen halukas osallistuja puolestaan palautti kirjoitelman minulle konkreettisesti käsinkirjoitettuna versiona. Näin ollen pystyin myös palaamaan kirjoitelmiin analysointivaiheessa sekä tuloksia kirjoittaessani.

6.5 Eettiset ratkaisut

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 26–27) mukaan tutkimuksen eettiset valinnat ovat keskeisiä ainakin seuraavissa vaiheissa: 1) tutkimusaihetta valittaessa, 2) tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelussa ja 3) välttämällä epärehellisyyttä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi tutkittava aihe on valittu siksi, sillä se koetaan yhteiskunnallisesti merkittäväksi ja tärkeäksi aiheeksi tutkia tulevaisuutta ajatellen.

Koko tutkimusprosessin ajan tämän tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä kohdeltiin eettisesti. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen eli opiskelijoiden omaan halukkuuteen osallistua tutkimukseen. Pysin myös itse painottamaan tätä vapaaehtoisuutta aineistonkeruun aikana. Vapaaehtoisuus näkyi siinä, että opiskelijoiden ei ollut esimerkiksi pakko luovuttaa tekemäänsä videota tutkimuskäyttöä varten, vaikka videon tekeminen kuitenkin oli pakollinen kurssitehtävä ja näin ollen osa kurssisuoritusta. Lisäksi opiskelijoiden ei ollut pakko osallistua kirjoitelman kirjoittamiseen, vaikka kirjoitustyö olikin tehtävä luennon aikana. Kaikki luennolle osallistuneet opiskelijat kuitenkin palauttivat kirjoitelman.

Tutkittaville tehtiin myös selväksi, että heidän tuottamiaankin tekstejä käytetään ensisijaisesti tähän tutkimustyöhön sekä Jyväskylän yliopiston opettajan-koulutuslaitoksen henkilökunnan tutkimuskäyttöön. Tutkittaville opiskelijoille kerrottiin, että heidän henkilöllisyytensä ei tule paljastumaan tutkimusraportissa

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Jokainen opiskelija merkitsi kirjoitelmaan ennakkotiedoiksi sukupuolensa ja ikänsä, joista ei voi päätellä, kuka henkilö on kirjoittanut minkäkin kirjoitelman, sillä saman ikäisiä ja samaa sukupuolta olevia henkilöitä oli useita. Tutkimusraportissani käytän opiskelijoista anonymiteetin takaamiseksi vain iän ja sukupuolen mukaisia merkintätapoja. Esimerkiksi merkinnällä N/20 tarkoitan 20-vuotiaan naisen kirjoittamia vastauksia hänen omassa henkilökohtaisessa kirjoitelmassaan.

Lisäksi pyrin koko tutkimuksessani siihen, että selostan selkeästi koko tutkimusprosessin kulun. Tutkimuksen tulokset ovat aitoja ja lähtöisin juuri tästä keräämästäni aineistosta. En siis ole käyttänyt hyödykseni toisten tutkijoiden saamia tuloksia, vaan saadut tulokset ovat täysin peräisin omasta tutkimusaineistostani.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on jaettu kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta. Luku on jaettu neljään alalukuun, sillä tutkimusraportin selkeyden vuoksi on tarkoituksenmukaista käsitellä erikseen ryhmissä tuotettuja näkemyksiä (videot) ja koota nämä yhteen sekä henkilökohtaisia näkemyksiä (kirjoitelmat). Luvun lopussa on yhteistarkastelua kaikista videoiden ja kirjoitelmien näkemyksistä. Toisessa alaluvussa tarkastellaan puolestaan sitä, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on omasta roolistaan kouluun muutoksen tekijänä. Luku on jaettu tutkimustulosten perusteella neljään alalukuun opiskelijoiden erilaisten suhtautumistapojen eli muutosorientaatioiden mukaisesti.

7.1 Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta

Videoissa ilmeneviä näkemyksiä käsitellen tapauksittain, siten, että aluksi kuvaan tiivistelmänomaisesti kyseistä tapausta. Sitten tarkastelen videosta tekemäni kuvauksen ja siitä johdetun analyysin perusteella keskeisiä (näkemyksiin liittyviä) teemoja tarkemmin. Kirjoitelmien näkemyksiä käsitellen puolestaan analyysin tuotoksena syntyneiden yhdistävien luokkien mukaisesti. Kirjoitelmissa yhdistäviä luokkia muodostui neljä ja ne ovat seuraavat: 1) Opetusmenetelmät ja oppiminen, 2) Koulun kiinnittyminen yhteiskuntaan, 3) Erilaiset oppijat ja hyvinvointi ja 4) Oppiaineet ja arviointi. Luvun lopussa kokoaan videoiden ja kirjoitelmien näkemykset yhteen.

7.1.1 Ryhmien visiot tulevaisuuden koulusta

Tässä luvussa tarkastelen kunkin kotiryhmän tuottamia visioita tapauksittain eli luku koostuu yhteensä seitsemästä tapauksesta. Tutkimuksessani tapaukset kä-

sittelen siten, että kukin niistä koostuu sekä tapauksen kuvauksesta että keskeisten teemojen auki purkamisesta. Aluksi kuvaan *kursiivilla* tiivistelmänomaisesti kunkin videon sisällön. Tämän jälkeen kokoan jokaisella videolla havaittavissa olevat keskeiset teemat kuvausten perusteella tekstin muotoon.

Tapaus 1

Toimittaja on Niemisjärven koululla seuraamassa 8-vuotiaiden oppilaiden koulupäivää. Oppilaat tulevat kouluun intoa puhkuen "rakettireppu" selässään ja koulussa viihdyttään hyvin. Aamu alkaa yhteisellä keskustelulla viikonloppukuulumisista. Luokassa on kaksi opettajaa, jolloin oppilaiden yksilöllinen ohjaus on taattu. Teknologian kehitys on tuonut mukanaan uudenlaisia työskentelytapoja ja siitä on tullut luonnollinen osa lasten koulutyöskentelyä. Uudenlaisen "pulpetti pädin" kautta oppiminen tapahtuu helposti. Opettaja pystyy hallitsemaan jokaisen oppilaan "pädin" käyttöä. Koearviointi on poistettu koulusta kokonaan, sillä koulussa pyritään kannustamaan kiinnostukseen. Opettajat huomioivat oppilaiden toiveet ja toteuttavat opetuksen sen pohjalta. Oppiaineita integroidaan runsaasti (esim. liikunta ja musiikki). Projektityöskentelyn kautta harjoitellaan yhdessä toimimista ja oppilaat oppivat paremmin.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan teknologia kehittyi huimasti (esim. "rakettireput", "pulpettipädit") ja se tuo uusia mahdollisuuksia oppimiseen. Tulevaisuudessa oppimisesta pyritään tekemään kiinnostavaa ja motivoivaa, mikä saa aikaan sen, että oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointi paranevat. Koulussa tavoitellaan yhteisöllisyyttä esimerkiksi kokoontumalla fyysisesti yhteen kouluun joka päivä. Tulevaisuudessa yhtä luokkaa opettaa useampi kuin yksi opettaja eli samanaikaisopettajuus lisääntyy, jolloin yksilöllinen ohjaus on mahdollista. Koulussa pyritään entistä enemmän huomioimaan oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja henkilökohtaiset tarpeet. Tämä motivoi ja osallistaa oppilaita. Eri oppiaineita yhdistellään keskenään (esim. musiikki ja liikunta integrointi). Koulussa tehdään paljon projektiluontoista yhteistoiminnallista työskentelyä, jolloin harjoitellaan yhdessä toimimista ja sosiaalisia taitoja. Oppiaineiden arviointi tulevaisuudessa muuttuu siten, että koearviointi poistuu kokonaan. Tulevaisuudessa arviointi tapahtuu jollakin muulla tavalla.

Tapaus 2

Videolla on kuvattu tiiviissä muodossa tulevaisuuden kouluun liittyviä asioita, jotka ovat seuraavat: luovuus, leikki, sosiaaliset taidot, ystävällisyys, yhteistyö, avunanto, kiusaamattomuus, erilaisuus on rikkaus, koulut ei laitosmaisina, pienet luokkakoot, samanaikaisopettajuus, oppiaineiden integrointi, opitun soveltaminen arkeen ja opettajan palaute. Video siis koostuu edellä mainituista erilaisista tulevaisuuden kouluun liittyvistä teemoista, jotka videolla esiintyvät ja videon teossa mukana olleet opiskelijat näkevät keskeisiksi ja tarpeellisiksi tulevaisuuden koulua ajatellessaan. Selvityksen vuoksi kukin teema kirjoitettu tussitaululle ja asiaa on pyritty havainnollistamaan eri tavoin, esimerkiksi aiheeseen liittyvien piirrosten tai kuvien avulla.

Tulevaisuuden koulussa on tilaa oppilaiden luovuudelle. Koulussa painotetaan leikin ja sosiaalisten taitojen merkitystä. Keskeistä on ystävällisyys, yhteistyö ja avunanto toisille. Kiusaamista tulevaisuuden koulussa ei ole, vaan erilaisuus nähdään ainoastaan hyvänä asiana. Tulevaisuuden koulut eivät ole laitosmaisina, vaan kouluissa viihdytään. Luokkakoot ovat pieniä, jolloin jokaisen oppilaan huomioiminen on mahdollista. Resurssien mukaan hyödynnetään myös samanaikaisopetusta. Tulevaisuuden koulussa oppiaineita integroidaan ja opittua asiaa sovelletaan arkeen parhaan mukaan. Opettaja antaa oppilaille palautetta ja kannustaa oppilaita oppimaan.

Tapaus 3

Poika yrittää saada luokkakavereitaan pelaamaan kanssaan jalkapalloa välitunnilla, mutta kaverit vain tuijottavat teknisiä laitteitaan. Poika menee toivomuskaiwon luo ja heittää kaivoon kolikon toivoen muutosta. HYVO-keiju kuulee pojan toiveet ja päättää alkaa toimia. Tilanne jatkuu luokkahuoneessa samanlaisena: poika yrittää keskustella kavereilleen, mutta kaverit ja opettaja ovat älylaitteiden ja tietokoneiden pauloissa. Kukaan ei keskustele, vaan vuorovaikutus tapahtuu Whats App-palvelun avulla tekniikan keinoin. Jokaisella oppilaalla on paljon herkkuja (esim. karkit, sipsit) edessään. Poika palauttaa tehtävän paperille kirjoitetussa muodossa, jolloin opettaja hermostuu suunnattomasti. Kuitenkin toivoa on nähtävissä, sillä HYVO-keiju saapuu paikalle pelastamaan tilanteen: älylaitteet kiinni ja herkut pois. Tilanne muuttuu keijun ansiosta kuin ihannetilanteeksi, jolloin oppilaat saavat työskennellä mukavissa asennoissa ilman pulpettia. Opettaja auttaa ja opastaa oppilaitaan. Oppitunnilla on mahdollista leikkiä, keskustella ja pitää kivoa toisten kanssa. Opettaja jakaa oppilaille välipaloja kesken oppitunnin. Välillä on mahdollisuus lopettaa ahkera työskentely ja jumpata tai rentoutua.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan tulevaisuuden koululle on olemassa kaksi erilaista näkemystä, jotka painottavat hyvinvointia ja terveyttä. Toisessa näkemyksessä liiallinen teknologian käyttö koulussa saattaa heikentää oppilaiden sosiaaliset taidot. Toisen näkemyksen mukaan puolestaan aito vuorovaikutus ja konkreettinen yhdessä olo ovat keskeisiä tulevaisuuden koulussa, sillä ne lisäävät yhteisöllisyyttä. Liikaa teknologiaa ei pitäisi heidän näkemyksensä mukaan tuoda kouluun, sillä oppilaat viettävät jo vapaa-ajallaan paljon aikaa erilaisten teknologisten laitteiden parissa. Tulevaisuudessa oppiminen ei tapahdu ainoastaan teknologian välityksellä, vaan kynä-paperi-kirja työskentelystä pidetään vankasti kiinni. Koulussa oppiminen tapahtuu mukavassa, monipuolisessa oppimisympäristössä, jossa on toiminnallisuutta sekä tilaa leikille ja rennolle yhdessä ololle. Koulussa viihdytään hyvin. Opettajan rooli oppimisessa on toimia opettajan sijaan oppilaiden ohjaajana.

Tapaus 4

Koulupäivä alkaa oppilaiden ja opettajan kokoontuessa tilaan, jossa on iso yhteinen pöytäryhmä, jonka ympärillä kaikki ovat. Opettaja kertoo oppilaille tämän päiväisestä retkipäivästä. Tarkoitus on lähteä oppilaiden kiinnostuksen perusteella tutkimaan, miten ennen vanhaan on kirjoitettu. Kysymykseen lähdetään etsimään vastausta menemällä menneisyyteen "virtuaalilasien" avulla. Menneisyydessä oppilaat tutkivat opettajan johdolla piirtoheitintä ja vanhanaikaista tietokonetta. Ihmettelyä on paljon, sillä tulevaisuuden koulussa kirjoitetaan ajatusten voimalla. Seuraavaksi luokka menee metsään, jossa oppilaat tutkivat ympäristöä. Ulkona pidetään hauskaa ja leikitään yhdessä. Pian koittaa kotiinlähden aika. Seuraavalla tunnilla oleva kielitunti pidetään Pariisissa.

Tulevaisuudessa kouluun kokoonnutaan edelleen aivan kuten nykyäänkin eli koulussa tavoitellaan yhteisöllisyyttä. Opetus tapahtuu pienryhmissä tutkien ja oppien yhdessä. Oppimisen aiheet saavat alkunsa oppilaiden kiinnostusten kohteista. Kehittyneen teknologian myötä tulevaisuudessa on mahdollista mennä historiassa taaksepäin, jolloin pystytään tutustumaan esimerkiksi vanhan ajan kouluun. "Virtuaalilasit" mahdollistavat siis uudet oppimisympäristöt, jolloin on

helppo siirtyä fyysisestä luokkahuoneesta esimerkiksi kielitunnille Pariisiin tai leikkimään luontoon. Koulussa viihdytään, sillä kaikkien on hyvä ja kiva olla.

Tapaus 5

Pian ajankohtaisessa kakkosessa tutustutaan radikaalisti uudistuneeseen koulu-maailmaan. Ohjelmassa seurataan Jokelan peruskoulun 6. luokkalaisten oppilaiden arkea. Oppiaineiden suorittaminen on muuttunut, sillä äidinkielen kurssi suoritetaan kirjastossa, käsityönkurssi pyöräilypajalla ja biologian kurssilla puolestaan etsitään sienä metsästä opettajan johdolla. Tabletin avulla sienistä saadaan lisätietoa helposti. Studiovieraana on leikintätieteiden professorin Marjaleena Pumpetti. Hänen mukaan oppiaineet opiskellaan nykyään erilaisissa oppimisympäristöissä (esim. yrityksissä). Koulurakennus on fyysisesti olemassa edelleen, mutta se on nykyään eri tarkoituksessa. Koulussa suunnitellaan ja ideoidaan sekä ohjataan oppilaita eli käytännössä varsinaiseen koulurakennukseen ei tulla fyysisesti joka päivä. Uudenlaisessa systeemissä oppilas oppii paremmin käytännönläheisyyden vuoksi. Siellä oppilas voi käyttää omia vahvuuksiaan ja tuomaan niitä opetuksessa. Tämä parantaa mahdollisuuksia työelämään. Haastattelija kävi Jokelan koulun 6. luokan oppilaan ja opettajan juttusilla. Haastattelusta selviää, että uudesta mallista tykätään paljon niin oppilaiden kuin opettajien keskuudessa. Oppilaat eivät kyllästy koulussa työskentelyyn, kun koulupäivien aikana ei tarvitse istua pulpetin ääressä.

Opiskelijoiden mukaan tulevaisuuden koulu uudistuu merkittävästi verrattuna nykykouluun. Tulevaisuudessa oppiaineet opiskellaan erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten esimerkiksi yrityksissä tapahtuvan työssäoppimisen idealla. Oppimisessa hyödynnetään nykyteknologiaa. Koulurakennus on edelleen olemassa, mutta koulurakennuksen tarkoitus ja merkitys on muuttunut siten, että kouluun kokoontuminen joka päivä ei ole välttämätöntä. Uusissa oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen on käytännönläheisempää. Oppilas myös voi hyödyntää oppimisessaan entistä paremmin omia vahvuuksiaan. Arjessa ja työssä tapahtuva oppiminen tuo mahdollisuuksia tulevaan työelämään.

Tapaus 6

Video alkaa kauhuskenaariolla tulevaisuuden koulusta ja opettajista: opettajat ovat heikkoja, heillä on tunteet ja heihin ei enää luoteta. Ratkaisu tälle on opettajarobotit, jotka nähdään kaikista parhaimpina opettajina. Robottiopettajien toiminta säästää miljoonia euroja opettajien palkoissa. Koulussa opiskelevat oppilaat ovat kovan lää-

kityksen alaisina. Parempi uutinen on se, että tulevaisuuden koulussa oppilaat saavat opiskella käytännössä sitä, mitä he itse haluavat. Jyväskylässä toteutetaan ohjelmaa nimeltä "cat out of box", jossa oppilailla on mahdollisuus esimerkiksi harjoitella lentämistä, räjäyttämään kenkä ajatuksen voimalla tai soittaa pianoa varpaililla.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan tulevaisuuden koululle on kaksi eri näkemystä, jotka ovat ääripäitä toisilleen. Toinen näistä vaikuttaa olevan kauhuskenaario tulevaisuuden koululle, kun taas toinen ihannetapaus. Kauhukuva tulevaisuuden koulusta on se, että teknologia on kehittynyt niin, että opettajarobotit korvaavat opettajat. Kovan lääkityksen alaisina olevat oppilaat ovat täysin persoonattomia. Ihannetapauksessa tulevaisuuden koulussa huomioidaan oppilaiden persoonat parhaan mukaan, jolloin oppilaalla on mahdollisuus opiskella itseä kiinnostavia asioita, mikä motivoi oppimaan. Jyväskylässä toteutetaan tulevaisuudessa tällaista uutta oppimismenetelmää, joka huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Näin ollen oppimista voi tapahtua muuallakin kuin fyysisessä luokahuoneessa, esimerkiksi erilaisissa, uusissa oppimisympäristöissä.

Tapaus 7

Studiossa alustetaan tulevaan aiheeseen eli siihen, mitä oppilaat nykyään koulussa tekevät. Vuonna 2026 tehtiin päätös poistaa kaikki oppiaineet opetus suunnitelmasta. Videolla katsotaan, miten tämä vaikuttaa koulun arkeen. "Huomenta Keski-Suomi" -ohjelman toimittaja Kirsikka Kukka seuraa opettaja Kaisa Mannisen opettaman 3. luokan koulupäivää. Oppiaineiden käyttö on lopetettu ja näin ollen on alettu keskittyä ilmiölähtöiseen oppimiseen. Tällä videolla oppilaat tutkivat koiraa ilmiölähtöisesti. Oppimistyyli on lähtöisin oppilaista, joten oppiminen koetaan varsin mielekkääksi. Seuraavaksi siirrytään fyysiseen koulurakennukseen. Oppimisympäristö luokassa on hyvin kodinomainen, sillä luokassa on esimerkiksi keittiö, josta oppilaat saavat halutessaan hakea ruokaa. Luokassa ei ole pulpetteja, vaan oppilaat saavat oleskella vapaasti mukavissa sohvilla ja säkkituoleissa. Oppituntien ohella ja välitunneilla oppilaat saavat pelaila tietokoneella. Kouluihin on mukavampi tulla, kun pulpetteja ei ole. Koulussa on paljon yhteiskunnallista oppimista eli koulu on tuotu lähemmäs yhteiskuntaa. Esimerkiksi luokkaan on tuotu mummo, jota oppilaat saavat opettaa. Oppilaat opettavat mummolle tabletin käyttöä. Tablettissa on pankkiautomaattisovellus, jonka avulla rahaa saa nostettua suoraan tabletilta.

Tulevaisuudessa koulussa ei ole erillisiä oppiaineita, vaan oppiminen tapahtuu ilmiölähtöisesti. Ilmiölähtöinen oppiminen on oppilaslähtöinen oppimismenetelmä, joka mahdollistaa sen, että oppilaat saavat tutkia haluamaansa ilmiöitä itse. Fyysinen oppimisympäristö on tulevaisuudessa viihtyisä ja kodinomainen, jolloin oppilailla on tilaa rennommalle ja vapaalle olemiselle, jolloin kouluun on kiva tulla. Pulpetissa istuminen on vapaaehtoista, jolloin levottomuus poistuu. Tulevaisuudessa yhteiskunnallinen oppiminen on keskeistä, jolloin koulu ei ole irrallinen instituutio yhteiskunnassa, vaan koulu toimii osana yhteiskuntaa. Oppimisesta tehdään autenttista, jolloin esimerkiksi oppilaat saavat opettaa ja auttaa mummoa esimerkiksi teknologian käytössä. Teknologia ja sen käyttö on arkipäivää ja koulu antaa myös tulevaisuudessa entistä paremmat eväät työelämään.

7.1.2 Koonti videoista

Kaikki videoilla ilmenevät näkemykset voitiin jakaa seuraavien teemojen alle: 1) opetusmenetelmät ja oppiminen, 2) koulun kiinnittyminen osaksi yhteiskuntaa, 3) erilaiset oppijat ja hyvinvointi ja 4) oppiaineet ja arviointi. Ensimmäisen teeman alle sijoittautuivat teknologiaan, sosiaalisiin taitoihin ja yhteistyötaitoihin liittyvät sekä monipuoliseen oppimiseen yleisesti liittyvät seikat. Toisen teeman alle sijoittautuivat näkemykset siitä, että tulevaisuuden koulussa opittua sovelletaan arkeen tai oppiminen mahdollisesti tapahtuu lähempänä yhteiskuntaa. Kolmas teema kattoi sisälle näkemykset liittyen hyvinvointiin ja viihtyvyyteen, oppilaiden huomiointiin ja yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Viimeiseen teemaan kuuluivat näkemykset oppiaineista ja/tai niiden arvioinnista. Suurimmalla osasta videoista käsiteltiin niitä näkemyksiä, jotka liittyivät ensimmäiseen tai kolmanteen teemaan kuuluviin asioihin.

Yhteiset videoissa ilmenevät näkemykset liittyivät opetusmenetelmiin ja oppimiseen. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi teknologia, sosiaalisten taitojen ja yhteistyötaitojen oppiminen ja opettaminen, uudet oppimisympäristöt ja -menetelmät. Teknologian kehitys ja sen tuomat mahdollisuudet opetuksessa näkyivät opiskelijoiden tekemillä videoilla selvästi. Teknologia tuli esille lähes jokaisella

(6/7) videolla jollakin tapaa. Opiskelijoiden näkemysten mukaan teknologia tulee kehittymään tulevaisuuden koulussa. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että teknologian kehitykseen suhtauduttiin videoilla hyvin eri tavoin. Osassa videoista tulevaisuuden koulun teknologia on kehittynyt huimastikin modernimpaan suuntaan (esim. ”pulpettipädi”, ”teleporttaus”), kun taas osassa teknologian liiallinen kehitys nähdään huonona ja siitä ollaan erityisen huolestuneita (vrt. tapaus 3 ja 6). Jälkimmäisen tapauksen tyyppisissä videoissa toivottiin selvästi sitä, että teknologiaa ei tuoda liikaa kouluun, sillä oppilaat käyttävät älylaitteita aivan tarpeeksi jo vapaa-ajallaan kotona ollessaan.

Melko monen näkemyksen (4/7) mukaan tulevaisuudessa painotetaan sosiaalisten taitojen ja yhteistyötaitojen tärkeyttä. Näiden näkemysten mukaan koulussa opitaan yhdessä oppien. Tärkeänä näissä näkemyksissä nähtiin se, että tulevaisuuden koulussa asioita tehdään paljon yhdessä.

Jokaisella videolla (7/7) oli viitteitä siitä, että tulevaisuudessa oppimisessa käytetään monipuolisia oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä. Oppimista tapahtuu esimerkiksi uusissa oppimisympäristöissä tai tulevaisuudessa opitaan aivan uudenlaisten opetusmenetelmien avulla. Kuitenkin näkemykset siitä, millaisia tulevaisuuden oppimisympäristöt tai uudet oppimismenetelmät ovat, olivat hyvinkin erilaisia. Monella videolla mainittiin, että tulevaisuuden koulussa fyysinen koululuokka ei ole ainoa oppimisympäristö, vaan oppimista voi tapahtua muuallakin kuin koulussa. On mahdollista, että koulu esimerkiksi tuodaan lähemmäs yhteiskuntaa, jolloin oppimista tapahtuu esimerkiksi projektinomaisesti tai ilmiölähtöisesti erilaisissa yrityksissä työskennellen. Joissakin videoissa myös nähtiin, että teknologia tarjoaa oppilaille uusia oppimisympäristöjä.

Lähes jokaisella videolla (6/7) nähtiin tärkeänä se, että koulurakennus on edelleen samassa käyttötarkoituksessa kuin nyt eli kouluun kokoonnutaan fyysisesti, sillä fyysinen yhdessäolo ja todellinen vuorovaikutus koetaan tärkeäksi. Eräällä videolla puolestaan oli aivan uudenlainen näkemys siitä, että tulevaisuudessa fyysisen koulurakennuksen merkitys muuttuu, jolloin kouluun kokoontu-

minen ei olekaan jokapäiväistä, vaan koulussa suunnitellaan ja ideoidaan ja ohjataan oppilaita tarpeen mukaan. Tällöin myös oppiminen tapahtuisi muualla (esim. yrityksissä) kuin koulurakennuksessa.

Myös oppimismenetelmiin liittyvät näkemykset erosivat huomattavasti toisistaan. Joissakin videoissa mainittiin uudenlaisia työskentelytapoja ja oppimismenetelmiä, kun taas joissakin ne olivat huomattavasti perinteisempiä. Tulevaisuudessa oppiminen opiskelijoiden mukaan saattaa tapahtua mahdollisesti projektityöskentelyn, tutkivan oppimisen, ryhmässä oppimisen tai ilmiölähtöisen oppimisen kautta. Eräs opiskelijaryhmä oli puolestaan kehitellyt aivan uudenlaisen oppimismenetelmän ("cat out of box"), joka huomioi oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet.

Kolmannessa teemassa näkemyksiä yhdisti kouluviihtyvyys ja hyvinvointi, oppilaiden huomiointi (yksilöllinen ohjaus, samanaikaisopettajuus, yksilöllisten tarpeiden/kiinnostuksenkohteiden huomiointi), yhteisöllisyys ja konkreettinen yhdessä olo. Jokaisessa videossa (7/7) oli näkemyksiä, jotka liittyivät jollakin tapaa kolmanteen teemaan. Opiskelijoiden näkemysten perusteella tulevaisuuden koulussa viihdytään ja voidaan hyvin. Jokaisen opiskelijaryhmän tuottamassa videossa oli havaittavissa seikkoja, jotka jollakin tapaa edistävät oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Viihtyvyyttä lisää esimerkiksi kodinomainen oppimisympäristö, jossa ei ole pulpetteja ja oppilaille on mahdollisuus hakea välipalaa halutessaan. Pulpetteja mukavimmiksi paikoiksi nähtiin esimerkiksi nojatuolit, säkkituolit ja sohvot, joissa on rennompi olla. Videoissa oli myös runsaasti viitteitä siitä, että tulevaisuuden koulussa yksilöt huomioidaan entistä paremmin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että oppilaiden oppimisessa hyödynnetään heidän vahvuuksiaan tai kiinnostuksen kohteitaan. Samanaikaisopetuksen ja pienten luokkakokojen ansiosta yksilöllinen ohjaus on taattu, sillä näin opettajalle jää enemmän aikaa kutakin oppilasta kohden.

Muut videoissa ilmenevät teemat liittyivät esimerkiksi siihen, että koulu tuodaan lähemmäs yhteiskuntaa, jolloin oppimista voi tapahtua muuallakin kuin koulussa (esim. yritykset), jolloin oppimisesta tulee "autenttista" ja siitä on hyö-

tyä tulevaisuudessa arjessa ja työelämässä. Monella videolla (5/7) oli myös näkemys siitä, miten tulevaisuuden koulussa oppiaineiden opiskelu tapahtuu. Oppiaineiden integrointi, ilmiölähtöinen oppiminen, oppiaineiden poistuminen tai oppiaineiden suorittaminen erilaisissa ympäristöissä ovat opiskelijoiden näkemiä vaihtoehtoisia tapoja opiskella asioita eri tavalla. Näin ollen nämä näkemykset erosivat merkittävästi toisistaan. Muutamassa videossa (4/7) oli mainintoja siitä, että tulevaisuuden koulussa opittua sovelletaan arkeen. Oppimisesta tulee ”autenttista”, kun oppimista tapahtuu käytännönläheisesti, esimerkiksi oppilaat saavat opettaa vanhuksia teknologian käytössä tai oppia yrityksissä toimien. Työelämässä tapahtuvan oppimisen kautta oppilaat saavat hyvät eväät työelämään ja koulusta tulee näin ollen kiinteämpi osa yhteiskuntaa.

7.1.3 Henkilökohtaiset visiot tulevaisuuden koulusta

Tässä luvussa esitellään opiskelijoiden kirjoitelmissa tuottamia näkemyksiä. Kaikki kirjoitelmissa esiintyneet näkemykset voitiin sijoittaa analyysin tuotoksena syntyneiden yhdistävien luokkien perusteella seuraaviin teemoihin: 1) opetusmenetelmät ja oppiminen, 2) koulun kiinnittyminen yhteiskuntaan, 3) erilaiset oppijat ja hyvinvointi ja 4) hyvinvointi ja (koulu)viihtyvyyys. Tässä luvussa käsitellään näitä näkemyksiä näiden teemojen mukaisessa järjestyksessä.

Opetusmenetelmät ja oppiminen

Teknologia. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa näkyi selvästi se, että tulevaisuudessa teknologia tulee kehittymään. Siispä teknologian rooli tulee varmastikin näkymään entistä enemmän myös koulumaailmassa. Vaikka teknologian kehittyminen nähtiin tulevaisuudessa todennäköisenä, opiskelijat kuitenkin suhtautuivat teknologian käyttöä kohtaan hyvin eri tavoin. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että osa opiskelijoista koki, että teknologian kehityksestä on hyötyä opetuksessa, kun taas puolestaan osa opiskelijoista oli huolissaan teknologian liiallisesta käytöstä. Alla olevien esimerkkien avulla pyrin havainnollistamaan tätä erilaista suhtautumistapaa teknologiaa kohtaan.

Se [teknologia] mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja kaikille omantasoisiaan tehtäviä. Lisäksi olisi hölmöä pitää teknologia koulusta erillään, sillä se on läsnä jokaisella arkipäivässämmekin. N/19

Teknologia pilaa lasten motoriset taidot, ja kohta lapset eivät osaa kommunikoida keskenään, ja käsinkirjoitustaidot heikkenee. N/20

Pääosin teknologian lisääntymisen myötä sen käyttö koulumaailmassa nähtiin hyvänä asiana. Opiskelijat kirjoittivat kehittyneen teknologian esimerkiksi tuovan tulevaisuudessa uusia mahdollisuuksia opetukseen. Näiden opiskelijoiden mukaan teknologia mahdollistaa oppimisen uusilla tavoilla ja tulevaisuuden tavoitteita ajatellen. Seuraavista lainauksista on nähtävissä opiskelijoiden näkemykset siitä, mitä hyötyä teknologian opetuskäytöstä on.

Se [teknologia] mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja kaikille omantasoisiaan tehtäviä. Lisäksi olisi hölmöä pitää teknologia koulusta erillään, sillä se on läsnä jokaisella arkipäivässämmekin. N/19

Haluan tuoda teknologian mukaan opetukseen, sillä se on nykyaikaa ja tulevaisuutta. Teknologian (tabletit yms.) käyttö helpottaa ja nopeuttaa opetusta sekä lisää sen mielenkiintoa (kirjat + opettajan selostus VAI haen itse/ryhmässä tietoa käyttäen teknologiaa). N/20

Teknologian käyttö ja merkitys opiskeluissa kasvaa varmasti suuresti tulevina vuosina. Teknologia mahdollistaa oppimisen uusilla tavoilla ja tulevaisuuden tavoitteita ajatellen. N/20

Osa opiskelijoista puolestaan näkee teknologian kehityksen sinällään hyvänä asiana, mutta sitä ei pitäisi käyttää enemmän opetuksessa. Tällä tavalla ajattelevat opiskelijat saattoivat esimerkiksi suhtautua teknologian liialliseen käyttöön koulussa negatiivisesti ja heidän kirjoitustapansa viesti teknologiaa vastustavasta ajattelutavasta. Tällaisten opiskelijoiden mukaan teknologiaa tulisi hyödyntää tarpeen vaatiessa kohtuudella ja vain tiettyihin oppiaineisiin. Näin ollen siis teknologiaa käytettäisiin vain osassa oppiaineissa tai tietotekniikka tulisi pitää irrallisena oppiaineenaan kuten ennen. Opiskelijoiden kirjoitelmista oli sel-

västi havaittavissa pelkoa ja huolta siitä, että tulevaisuudessa kaikkea opiskeltaisiin teknologian välityksellä. Usein tämä huoli liitettiin pelkoon sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen ja kirjoitustaidon menettämisestä, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Teknologia pilaa lasten motoriset taidot, ja kohta lapset eivät osaa kommunikoida keskenään, ja käsinkirjoitustaidot heikkenee. N/20

Tietotekniikan lisääntyminen opetuksessa ei saisi tapahtua sosiaalisten taitojen kustannuksella. On pidettävä huolta siitä että tulevaisuuden koulussa oppilas ei vain työskentele oman näyttöpäätteensä takana, vaan oppiminen tapahtuisi ryhmässä ja yhdessä tekemisen kautta. M/29

Perinteinen opetus ja perinteiset oppimismenetelmät. Joidenkin opiskelijoiden kirjoitelmissa oli selvästi viitteitä siitä, että he haluavat tulevaisuudessa pysyä perinteisissä opetusmenetelmissä. Tällaisten opiskelijoiden näkemyksissä tulevaisuuden koulussa käytetään yhä konkreettisia oppikirjoja ja muuta "tavallista" oppimateriaalia (esim. kynä-paperi-työskentely), ei ainoastaan sähköistä materiaalia. Alla olevat näkemykset havainnollistavat halua säilyttää tiettyjä perinteitä nykykoulusta.

Mielestäni tulevaisuudessa olisi tärkeää säilyttää joitakin piirteitä nykypäivän koulusta, kuten oppikirjat ja -vihkot N/22

Kirjoja käytetään edelleen, ei sähköisiä versioita kirjoista. N/22

Opettajana uskoisin olevan sen verran traditionaalinen, etten esimerkiksi haluaisi vaihtaa perinteisiä kirjoja tabletilla luettaviksi. N/19

Opiskelijat näin ollen näkevät, että tulevaisuudessa teknologia ei ole aivan välttämätön osa päivittäisessä opetustyössä, vaan koulussa opiskeltaisiin sellaisia aktiviteetteja (esim. ryhmäkeskustelut, pelit, leikit), joihin tietotekniikan välineitä ei tarvita. Opiskelijoiden näkemysten mukaan luku- ja kirjoitustaidon ylläpitämisestä pidetään kiinni myös tulevaisuudessa. Tämä perinteiden säilyttäminen on nähtävissä seuraavista esimerkeistä:

Olen kirjoitustaidon ja vanhanaikaisten koulumenetelmien puolestapuhuja. N/20

Nykykoulussa on myös joitain hyviä asioita, kuten oppimistulokset kertovat, joten ihan kaikkea ei tarvitse muuttaa. N/20

Yhteistyö ja vuorovaikutus. Tulevaisuuden koulussa yhteistyö ja sosiaalinen vuorovaikutus nähtiin erityisen tärkeänä. Opiskelijoiden näkemyksissä esiin nousi se, että tulevaisuudessa koulussa pitäisi keskittyä entistä enemmän yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin ja niiden opettamiseen, sillä niistä on hyötyä tulevassa työelämässä ja elämässä yleensä. Tulevaisuuden kouluun pitäisi heidän mielestään lisätä ryhmässä toimimista, sillä nykykoulussa sitä on aivan liian vähän. Osa opiskelijoista mainitsi kirjoituksissaan myös sen, että sosiaaliset taidot pitäisi tehdä entistä näkyvämmäksi myös opetussuunnitelmaan. Alla olevista näkemyksistä on nähtävissä opiskelijoiden toive siitä, että koulussa panostettaisiin entistä enemmän yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin.

Nykykoulussa on liian vähän tilaa ryhmäoppimiselle ja oppilaiden luovuudelle, joten sitä haluan kehittää. N/20

Vuorovaikutusoppimista ja tunneopetusta ei voi koskaan olla koulussa liikaa ja haluaisinkin, että ne näkyisivät yhä konkreettisemmin tulevaisuuden opetussuunnitelmissa ja sitä kautta oppilaille opetettavissa aineissa. N/20

Tulevaisuuden koulussa oppiminen tapahtuu opiskelijoiden näkemysten mukaan yhteisöllisesti. Koulussa tehdään paljon asioita yhdessä ja oppimista tapahtuu niin erilaisissa ryhmätöissä kuin keskusteluissa muiden kanssa. Opiskelijat kirjoittivat siitä, että tulevaisuuden koulussa panostetaan yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön esimerkiksi näitä tukevien toimintatapojen ja oppimismenetelmien myötä, aivan kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Yhteisöllisyyteen on panostettava! Mielestäni kaikenlainen yhteistyö opettajien kesken, ja etenkin oppilaiden (luokassa, sekä eri luokkien välinen) kesken edistäisi oppimista, yhteisöllisyyttä ja tietenkin erilaisuuden hyöäksymistä. N/21

En koe sitä yksin työskentelyn ja ulkoa oppimisen määrää, mitä omana kouluaikanaani toteutettiin, soveltuvaaksi tulevaisuuden kouluun, kun työelämässä vaaditaan yhä enemmän yhteistyötä. Toivon siis, että tulevaisuuden koulussa tehdään paljon

yhdessä ja opitaan ryhmittöiden ja keskustelun kautta, ei vain kirjasta lukemalla.
N/21

Monipuolinen opetus ja oppiminen. Kaiken kaikkiaan, tulevaisuuden koulussa käytetään opiskelijoiden näkemysten mukaan monipuolisesti erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä sekä oppimisympäristöjä. Uudenlaiset tavat opettaa, oppia ja käydä koulua mahdollistavat esimerkiksi toiminnallisen ja oppilaslähtöisen oppimisen. Tällöin esimerkiksi opettajan rooli on enemmän oppimisen ohjaaja, kuin opettaja tai tiedon antaja. Uutena opetusmenetelmänä tulevaisuudessa on esimerkiksi ilmiölähtöinen, tutkiva oppiminen, jota tapahtuu projektiluontoisesti esimerkiksi yrityksiä hyödyntäen. Seuraavat esimerkit kuvaavat hyvin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, että tulevaisuuden koulussa opitaan asioita monipuolisia oppimismenetelmiä ja- ympäristöjä hyödyntämällä.

En jäisi oppilaiden kanssa vain neljän seinän sisään vaan haluaisin käyttää mahdollisimman paljon erilaisia oppimisympäristöjä. Lisäksi tekisin opetuksesta paljon toiminnallisempaa ja ilmiölähtöisempää. Asioita voitaisiin oppia muutenkin kuin kirjasta lukemalla. N/19

Opetuksen pitäisi olla enemmän tutkivan oppimisen tyylistä. N/20

Projektinomaisen, oppilaslähtöisen, yrityksiä hyödyntävään opetuksen voisi olla tulevaisuuden juttu koulussa. N/21

Tulevaisuudessa ei välttämättä olisi "yhtä yleistä" tapaa opettaa. Siksi on hyöä keskustella nyt kaikista uusista, hyvistä asioista, joiden määrää opetuksessa lisätä - -.
N/20

Koulun kiinnittyminen yhteiskuntaan

Koulu lähemmäs yhteiskuntaa. Tulevaisuudessa koulun tulisi kiinnittyä en-
tistä enemmän yhteiskuntaan. Tämä kiinnittyminen tapahtuisi opiskelijoiden vi-
sioiden mukaan kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa näistä on se, että koulu
pitäisi heidän mielestään saada nyky-yhteiskuntaan sopivammaksi. Nykykoulu
ei heidän mielestään vastaa tämän päivän lasten ja nuorten tarpeisiin, sillä yh-
teiskunnan muuttumisen seurauksena myös lapset ja nuoret muuttuvat, aivan
kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Muuttaisin nykyistä koulujärjestelmää paljonkin, koska kun yhteiskunta muuttuu, muuttuvat myös lapset. Siksi koulun olisi vastattava tulevaisuuden lasten tarpeisiin. N/20

Arjessa ja tulevaisuudessa tarvittavien taitojen opettaminen ja oppiminen. Ratkaisu koulun kiinnittymiseen lähemmäksi osaksi yhteiskuntaa tapahtuisi opiskelijoiden näkemysten mukaan esimerkiksi siten, että koulussa oppiminen liitettäisiin vaikkapa yrityksissä tapahtuviin oppimisiin. Näin oppimisesta tulee aitoa, jolloin opetettaisiin ja opittaisiin sellaisia taitoja, joita oppilaat tarvitsivat arjessa ja tulevaisuudessa. Koulussa tulisi näiden opiskelijoiden mukaan myös opettaa niitä taitoja, joista on hyötyä todellisen elämän kanssa.

Tulevaisuuden opettajana haluaisin myös keskittyä enemmän käytännön osaamiseen. N/20

Koulussa keskitytään niihin asioihin, jotka koulussa, yhteiskunnassa ja elämässä ovat tärkeitä. N/20

- - oppilaille opetetaan myös käytännön elämän taitoja kuten hakusanojen käyttöä, verkkopankissa asiointia ja eri tietolähteiden käyttöä tiedon haussa N/20

- - haluaisi tulevaisuuden koulun painottuvan konkreettiselle tekemiselle, sekä opitun asian yhdistämiseen konkreettisesti arkeen. N/21

Tärkeää on erityisesti opettaa asioita, joista oppilaat hyötyvät käytännön arkielämässään. N/21

Moni opiskelija toi kirjoitelmassaan näkyviin myös sen, että nykykoulu on aivan liian irrallinen instituutio yhteiskunnasta. Koulu pitäisikin heidän näkemystensä mukaan saada tulevaisuudessa kiinteämmäksi osaksi yhteiskuntaa. Tämä onkin opiskelijoiden mukaan toinen tapa, jonka ansiosta koulu saataisiin kiinnittymään lähemmäs yhteiskuntaa. Näin toimimalla koulun tulisi siis yhdistyä enemmän "oikean" maailman kanssa, mikä voisi tapahtua esimerkiksi siten, että oppilaat oppisivat esimerkiksi yrityksissä työskennellen.

Tulevaisuuden koulun pitäisi yhdistyä enemmän oikean maailman kanssa. Oppiaineiden ja opetustyylien täytyisi muuttua maailman mukana, eikä koulutusta tulisi pitää jonain pysyvänä vaan enemmänkin muuttuvana ja mukautuvana prosessina. M/20

Minua kiinnostaa myös suuret, oppiainerajoja rikkovat projektit, joihin voisin kuvitella ottavani esimerkiksi yrityksiä mukaan. N/19

Erilaiset oppijat ja hyvinvointi

Hyvinvointi ja viihtyvyys. Keskeistä tulevaisuuden koulussa on se, että siellä voidaan hyvin. Näin ollen siis sekä koulussa työskentelevien aikuisten että siellä olevien lapsien on hyvä olla koulussa. Tulevaisuuden koulussa hyvinvointia edistää opiskelijoiden mukaan se, että luokkahuoneet ovat entistä viihtyisämpiä ja oppilaille on turvallinen oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus liikkua ja leikkiä.

Koulusta tulisi tehdä paikka, jossa kaikilla on hyöä olla, jokainen hyväksytään sellaisena kuin hän on, kaikki saavat taroitsemansa tuen ja voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan -> yhteistyö on avain onneen! N/20

Kaikilla pitää olla oikeus hyvinvoivaan ja turvalliseen oppimisympäristöön. N/20

Itse koen liikunnan ja oppilaiden aktiivisuuden tärkeäksi, ja tähän haluan panostaa tulevaisuudessa. Toiminnalliset opetusmenetelmät, taukojummat ja kaikki mahdollinen aktiivisuus tuo koulupäivään iloa. N/21

Uudet oppimisympäristöt. Tulevaisuuden koulussa oppimista ei tapahdu ainoastaan luokassa, vaan oppimista tapahtuu myös uusissa oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden visioiden perusteella luokkahuoneet tulevaisuudessa ovat viihtyisiä ja ne samalla inspiroivat oppilaita oppimaan ja kiinnostumaan asioista. Luokkahuoneista tulee esimerkiksi entistä kodinomaisempia, jolloin luokkahuoneessa on esimerkiksi kasveja, koristeita ja paikkoja rennommalle oleskelulle. Tällöin koulussa myös on hyvä olla.

En jäisi oppilaiden kanssa vain neljän seinän sisään vaan haluaisin käyttää mahdollisimman paljon erilaisia oppimisympäristöjä. N/19

Toivon, että kouluympäristö saadaan muuttumaan lämpimäksi ja tuntumaan toiselta kodilta. M/25

Nykyiset tylsät luokat eivät inspiroi ketään, ei opettajia saati sitten lapsia! N/21

- - olisi tilaa myös rennommalle olemiselle, esim. sohva ja säkkituoleja/tyynyjä N/21

Tulevaisuuden koulussa viihtyvyyttä lisää myös se, että pulpetit eivät ole välttämättömiä. Pulpetittomuutta kannattavien opiskelijoiden kirjoitelmista oli havaittavissa se, että pulpetittomuus tuo koululuokkaan rentoutta ja mahdollisuuden opiskella välillä vapaammin. Osa opiskelijoista myös selvästi haaveili täysin pulpetittomasta luokasta, jolloin he näkivät pulpetittomuuden olevan ihanne, kun taas osan mielestä pulpeteissa istuminen on vapaaehtoista. Pulpettien säilyttäminen nähtiin mahdollisena silloin, kun pulpetit järjestettäisiin esimerkiksi uudella tapaa.

Lasten ei tarvitsisi istua koko päivää pulpeteissa, vaan välillä opiskeltaisiin vapaammin. N/20

Olisi kiva luopua perinteisestä pulpettiluokasta tai ainakin järjestellä ne uudella tavalla (paripulpeteista ryhmiksi tai isoksi ringiksi). N/20

Yhteistyö ja vuorovaikutus. Tulevaisuudessa opiskelijoiden näkemysten mukaan tehdään entistä enemmän yhteistyötä monipuolisesti eri asiantuntijoiden ja ammattilaisten kesken. Koulussa oppilaan oppimisen asiantuntijoita ovat oppilasta opettavat opettajat sekä muut koulunkäynnin ja oppimisen asiantuntijat. Moniammatillinen yhteistyö tulevaisuudessa lisääntyy, jolloin esimerkiksi aletaan toteuttaa yhä enemmän samanaikaisopettamista luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa.

Moniammatillisuus ja opettajien yhteistyö on suuri osa opettajan arkea. N/20

Opettajan lisäksi luokassa saisi olla erityisopettaja mahdollisimman paljon mukana. N/19

Opettajien välinen yhteistyö. Tulevaisuuden koulussa opettajien väliset suhteet tulevat läheisimmistä, jolloin kollegasta tulee tätä huomattavasti läheisempi työyhteistyö. Avoimen ja läheisen vuorovaikutteisen suhteen ansiosta avoimet keskustellut mahdollistuvat. Tällöin esimerkiksi uskalletaan yhdessä toimien pohtia ja aikaansaada mahdollisia muutoksia.

Koulun tulisi myös tukea paremmin opettajien välistä vuorovaikutusta, kollegasta -> työyhteistyöä. Opettajien kehittymistä tulee tukea. M/25

Kannustan kaikkia avoimeen ilmapiiriin keskusteltaessa tulevasta; tämä edellyttää toimivaa moniammatillista verkostoa, jossa eri ammattilaiset ja näkemykset kohtaavat toisiaan tukien ja luovuuteen kannustetaan. M/28

Yhteisöllisyys ja moniammatillinen yhteistyö pitää tulevaisuuden koulussa olla kunnossa. Yksin ei kukaan pysty viemään suuria muutoksia läpi, mutta yhteistyöllä muutos on mahdollista. Yhteistyö ei kuitenkaan ole mahdollista jos ei oteta toisten mielipiteitä ja näkökulmia huomioon. N/21

Kodin ja koulun välinen yhteistyö. Kotona lapsen todellisia tuntijoita ovat lapsen huoltajat ja vanhemmat. Näin ollen lapsen tosielämän asiantuntijoiksi voidaan mieltää lapsen kotiväki, jolla varmasti on sellaista tietoa lapsesta, jota häntä opettavilla opettajilla ei ole. Tulevaisuuden koulussa tulisikin opiskelijoiden näkemysten mukaisesti panostaa yhä enemmän kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

- - kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön haluaisin kovasti panostaa. N/19

Mielestäni opettajan ja kodin välistä suhdetta tulisi lähentää ja opettajan jutella enemmän vanhempien kanssa. M/21

Oppilaiden huomiointi. Useassa kirjoitelmassa oli näkemys siitä, että tulevaisuuden koulussa yksilöt huomioidaan paremmin. Tämä on mahdollista esimerkiksi samanaikaisopetuksen tai pienempien luokkakokojen avulla. Yksilöiden huomiointi näkyy siinä, että koulussa huomioidaan oppilaiden henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja erityisosaamiset entistä paremmin. Näin ollen koulussa py-

ritään siihen, että yksilölliset tarpeet huomioidaan parhaan mukaan. Tulevaisuudessa oppilaita todella kuunnellaan ja heidän mielipiteensä koetaan tärkeäksi. Oppilaalle annetaan esimerkiksi mielipiteensä kautta mahdollisuus vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin.

Tärkeintä muutoksen tekemisessä on lasten kuunteleminen: mitkä työskentelytavat palvelevat heidän oppimistaan, mistä he pitävät ja millä pienilläkin keinoilla kouluviihtyvyyttä voisi parantaa. N/20

Erilaiset oppijat tulisikin ottaa huomioon: toiset oppivat paremmin itseksensä pännättämällä, toiset ryhmässä ja tekemällä.

Oppiaineet ja arviointi

Oppiainerajat. Varsin monessa kirjoitelmassa oli mainintoja siitä, mitä tulevaisuuden koulussa opetetaan ja miten. Näissä seikoissa opiskelijoiden näkemykset erosivat huomattavasti toisistaan. Esimerkiksi moni opiskelijoista kirjoitti siitä, että tulevaisuuden koulussa opetus tapahtuu oppiainerajat ylittäen, kun taas osa puolestaan halusi ehdottomasti säilyttää oppiaineet.

Oppiainerajojen rikkominen ja koulun tulo osaksi yhteiskuntaa ovat kaikkein kiehtovimpia ajatuksia. N/19

Olen valmis luopumaan perinteisistä oppiainerajoista. N/19

Vanhasta koulusta haluaisin kuitenkin jättää jonkinasteiset oppiainerajat. Esimerkiksi oppilaat opiskelisivat matematiikkaa ja äidinkieltä pääsääntöisesti eri aineita, mutta jotakin asioita voitaisiin kuitenkin yhdistellä. Koen, että kun perusasiat ovat kunnossa (opetettu erillisinä aineina) voitaisiin siirtyä oppiainerajat ylittäviin tehtäviin. N/19

Muutokset oppiaineissa. Opiskelijoiden visioissa oli jonkin verran mainintoja siitä, millaisia muutoksia tämänhetkisiin oppiaineisiin haluttaisiin tulevaisuutta ajatellen. Suuri osa oppiaineissa tapahtuvissa muutoksissa liittyi taito- ja taideaineisiin. Taito- ja taitoaineiden määrää haluttaisiin lisätä huomattavasti ja ne haluttaisiin liittää osaksi muuta opetusta. Osa opiskelijoista myös mainitsi kirjoitelmaansa varsin tarkastikin, mihin oppiaineeseen muutokset olisivat toivottavia. Usein näitä muutoksia toivottiin esimerkiksi uskontoon tai musiikkiin.

Haluaisin tuoda enemmän taideaineita opetukseen. Taideaineiden tuominen on mahdollista, kun niitä osataan ja uskalletaan integroida muuhun opetukseen.
M/28

Jos saisin muuttaa oppiainejaossa jotakin, haluaisin lisätä taito- ja taideaineita.
N/21

Oppiaineista esim. uskonto kaipaa uudistusta -> kirkko ja valtio laitettava erilleen.
N/20

Muutokset oppiaineiden arvioinnissa. Useassa kirjoitelmassa koettiin, että oppiaineiden arviointikäytänteisiin toivottaisiin muutoksia tai edes pientä päivitystä tulevaisuuden koulua ajateltaessa. Nämä muutokset opiskelijoiden mukaan koskisivat pääosin numeroarviointia ja sen poistamista joko kokonaan tai osassa oppiaineista.

Ainut asia, jonka koen tällä hetkellä olevan itselleni niin tärkeä, että voisin lähteä viemään asiaa eteenpäin on arvostelu taitoaineiden ja liikunnan kohdalla. Liikunnasta haluaisin poistaa numeroarvioinnin ja arvostelu tapahtuisi erilaisten liikuntatestien sijaan siitä, kuinka aktiivisesti on mukana tunneilla. N/20

Arvostelua ei ole, kokeista saatava 50 % oikein niin se on hyväksytty N/22

Ei arvostella käyttäytymistä numerolla, ei luokitella N/22

Arvostelu on myös yksi asia, jota haluaisin pohtia ja ehkä jopa uudistaa. Kuinka tärkeää ja tarkoituksenmukaista oppilaiden arvostelu oikeastaan on? Voisiko arvostelu- ja arviointitapoja muuttaa siten, että niistä olisi oppilaille jotakin hyötyä?
N/22

7.1.4 Yhteistarkastelua videoiden ja kirjoitelmien näkemyksistä

Kokonaisuudessaan opiskelijoiden mainitsemat näkemykset tulevaisuuden koulusta vaihtelivat melko paljon. Osalla opiskelijoista oli selkeästi ns. nykyaikaisempia näkemyksiä tulevaisuuden koulusta, kun taas osan näkemykset olivat huomattavan perinteisiä ja kiinnittyivät läheisesti esimerkiksi tämän päivän kouluun tai kouluun, jossa he olivat itse alakouluikäisinä opiskelleet. Pääasiassa videoissa näkemykset olivat luovia ja lennokkaita, kun taas kirjoitelmissa ne olivat huomattavasti perinteisempiä. Opiskelijoiden näkemykset viestivät selvästi siitä,

millaisesta tulevaisuuden koulusta he itse unelmoivat, sillä opiskelijat usein kuvailivat näkemyksissään siitä, millaista muutosta toivottaisiin ja millaista ei. Vaikka osan opiskelijoiden mielestä tulevaisuuden koulu ehkä on hieman perinteisempi ja osan mielestä modernimpi, heidän näkemyksensä liittyivät täysin samojen teemojen alle.

Teknologian kehittyminen toistui sekä videoiden että kirjoitelmien näkemyksissä. Erityisesti videoissa kehittyvä teknologia tuo uusia mahdollisuuksia opetukseen. Tämä ilmeni opiskelijoiden näkemyksissä siten, että he olivat kehittäneet tulevaisuuden kouluun varsin modernistisia oppimismenetelmiä ja -välineitä (esim. ”teleporttaus”, ”pulpettipädit”). Mielenkiintoista oli huomata se, että kirjoitelmissa näkemykset teknologian käytöstä osana opetusta olivat huomattavasti perinteisempiä ja maltillisempia.

Niin kirjoitelmissa kuin videoissa oli havaittavissa se seikka, että tulevaisuudessa oppiminen tapahtuu uusissa oppimisympäristöissä, jolloin oppiminen monipuolistuu. Opiskelijoiden näkemysten mukaan tulevaisuudessa oppimista tapahtuu kaikkialla – ei vain koululuokassa (esim. verkossa, arjessa, yrityksissä, luonnossa). Erityisesti videoissa oli runsaasti näkemyksiä näistä uudenlaisista oppimisympäristöistä. Kirjoitelmissa näkemykset oppimisympäristöistä vaikuttivat olevan huomattavasti perinteisempiä ja ”uudet oppimisympäristöt” olivat ehkä samankaltaisia, mitä jo tälläkin hetkellä on käytössä – esimerkiksi kodinomainen luokkahuone tai pulpettittomuus on jokaisen opettajan oma valinta.

Sosiaaliset taidot ja yhdessä olo nähtiin tärkeinä sekä kirjoitelmissa että videoissa. Opiskelijoiden näkemysten mukaan tulevaisuudessa painotetaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Tulevaisuuden koulussa opitaan ryhmässä toimien esimerkiksi ilmiölähtöisen tai tutkivan oppimisen kautta, jolloin oppilaat itse tutkivat aktiivisesti itse valitsemaansa ilmiötä projektinomaisesti. Perinteisempien näkemysten mukaan tulevaisuudessa opiskellaan edelleen samoja oppiaineita kuin tämän päivän koulussakin opiskellaan opettajajohtoisesti.

Kirjoitelmien ja videoiden näkemysten mukaan tulevaisuudessa toivottaisiin sitä, että koulussa opittua voitaisiin soveltaa arkeen. Näin ollen koulussa pi-

täisi opettaa niitä taitoja, joista oppilaille olisi hyötyä tulevaisuudessaan ja arkielämässään. Vaikka tämä toive toistui useassa näkemyksessä, kuitenkin harvassa näkemyksessä oli mainittu konkreettisia keinoja sille, miten tämä käytännössä olisi mahdollista. Pääasiassa joissakin videoissa oli tämän kaltaisia vinkkejä sille, miten koulu saataisiin lähemmäs yhteiskuntaa. Koulun ja muun yhteiskunnan välisen yhteistyön lisääminen olisi mahdollista esimerkiksi liittämällä oppiminen yrityksissä oppimiseen.

Jokaisessa kirjoitelmassa ja videossa mainittiin asioita, jotka liittyivät jollakin tapaa hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Näihin liittyvistä näkemyksistä oli selvästi havaittavissa seikkoja, joiden avulla hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa (esim. kodinomaiset oppimisympäristöt, yksilöllisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomiointi, monipuolinen yhteistyö niin oppilaiden kuin ammattilaisten kesken).

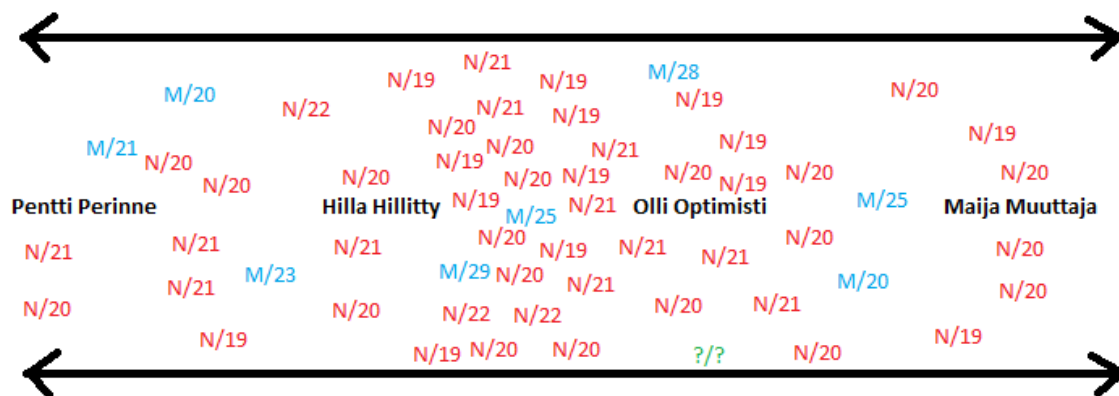
Sekä kirjoitelmissa että videoissa oli mainintoja siitä, millaisia muutoksia oppiaineisiin ja niiden arviointiin mahdollisesti toivottaisiin. Kirjoitelmissa opiskelijat painottivat useimmiten oppiainejakoisuutta, kun taas videoissa opiskelijat näkivät mahdollisena sen, että tulevaisuudessa oppiainerajat hämärtyvät tai poistuvat kokonaan. Tällöin entisten oppiaineiden tilalle tulisivat uudet tavat oppia (esim. oppiaineiden integrointi, ilmiölähtöisyys, tutkiva oppiminen, ryhmätyöt). Oppiaineiden arviointia koskevat näkemykset olivat kirjoitelmissa huomattavasti yksityiskohtaisempia kuin videoissa, joissa niitä ei juurikaan mainittu lainkaan. Useimmiten kirjoitelmissa arviointiin liittyivät näkemykset esimerkiksi jonkin yksittäisen oppiaineiden arviointikäytänteiden päivittämiseen nykyaikaisempaan suuntaan, kun taas videoissa koearviointin poistaminen tuli ilmi vain yhdessä videossa.

7.2 Opettajaopiskelijat koulun muutoksen tekijöinä

Tässä luvussa käsitellään opiskelijoiden muutosorientaatioita tulevaisuuden koulun tekijänä: millaiseksi tulevaisuuden koulun tekijäksi tai rakentajaksi opis-

kelijat kuvailevat itsensä. Kaiken kaikkiaan, opiskelijat pohtivat itseään tulevaisuuden koulun tekijänä hyvin monipuolisesti. Opiskelijat luonnehtivat itseään tulevaisuuden koulun tekijöinä aidosti ja samalla kertoivat tarkasti perusteluja omalle suhtautumistavalleen, toiminnalleen tai toimimattomuudelleen.

Kirjoitelmista oli löydettävissä useita toistuvia teemoja. Näiden toistuvien seikkojen perusteella opiskelijat pystyttiin jakamaan tutkimusaineiston analyysin perusteella neljään ryhmään, "tyyppiin", heidän oman suhtautumistapansa perusteella. Saadut ryhmät olivat seuraavat: 1) "Pentti Perinne", 2) "Hilla Hillitty", 3) "Olli Optimisti" ja 4) "Maija Muuttaja". Huomioitavaa on se, että joidenkin opiskelijoiden vastauksista oli havaittavissa sellaisia seikkoja, joiden perusteella osa opiskelijoista sijoittautui tyypiltään useaan ryhmään. Tällöin opiskelijan tyypissä saattoi olla esimerkiksi "Hilla Hillityn" ja "Pentti Perinteen" piirteitä. Kuitenkin tuloksissa olen sijoittanut jokaisen opiskelijan yhteen "tyyppiin" sen perusteella, kuinka tietyt toistuvat piirteet esiintyvät selvästi tietyn "tyyppisten" opiskelijoiden vastauksissa. "Pentti Perinne" -ryhmään olen sijoittanut opiskelijat, joiden vastauksissa toistui negatiivinen asenne muutosta kohtaan sekä perinteiden kannattaminen. "Hilla Hillitty" -ryhmään kuuluvat puolestaan epäileväisesti ja skeptisesti suhtautuvat ja sellaiset, jotka kokevat pelkoa tai epävarmuutta muutosta kohtaan. "Olli Optimisti" -ryhmään olen sijoittanut opiskelijat, jotka ovat muutosmyönteisiä ja heillä on positiivinen ja avoin asenne muutosta kohtaan. Kuitenkaan tähän ryhmään kuuluvat eivät näe itseään ensisijaisina muutoksen tekijöinä. "Maija Muuttaja" ryhmään kuuluvat varsin muutoshalukkaat opiskelijat, eli "todelliset muutosagentit". Tähän ryhmään kuuluvilla opiskelijoilla on todellisia ideoita siitä, miten koulua voitaisiin muuttaa ja he ajattelevat olevansa itse muutoksen tekijöitä, sillä muuten muutosta ei synny. Alla olevasta kuviosta (ks. kuvio 1) on selkeästi nähtävissä jokaisen opiskelijan sijoittautuminen näihin ryhmiin ja niiden "välimuotoihin" eli käytännössä kuvio pyrkii havainnollistamaan kokonaiskuvaa siitä, minkä tyyppisiä muutoksen tekijöitä tutkittavat ovat. Tässä raportissa käsittelen tuloksia toisen tutkimuskysymyksen osalta näiden saamiini tyypittelyjen eli erilaisten muutosorientaatioiden mukaisesti.



KUVIO 1. Opiskelijoiden sijoittautuminen eri "tyyppeihin" koulun muutoksen tekijöinä

7.2.1 "Pentti Perinne"

Yllättävän moni (n=9) (ks. kuvio 1) tutkittavana olleista 59:stä opettajaksi opiskelevasta kirjoitti kirjoitelmassaan siitä, että nykykoulu on hyvä tällaisenaan ja muutosta ei juurikaan tarvita, sillä muutos olisi vain huono asia. Moni opiskelijoista oli siis tyytyväinen nykyiseen kouluun tällaisenaan ja ei näin ollen ole kiinnittänyt varsinaista huomiota muutoksen tarpeeseen, mikä näkyy hyvin seuraavista esimerkeistä:

Mielestäni nykykoulussa ei kokonaisuutena ole mitään suurta vikaa - -. N/19

Mielestäni suomalaisella koululaitoksella on hyödyt ja vahvat juuret, jotka ohjaavat oppilasta itsenäiseen ja luovaan ajatteluun sekä ongelmanratkaisuun. Mitään valankumouksellista, totaalista uudistusta ei tarvita. N/21

- - sillä koulumaailmassa – ja maailmassa yleensä – on tapahtunut useita muutoksia, mielestäni huonompaan suuntaan. N/21

Tähän tyyppiin sijoittautuvien opiskelijoiden kirjoitelmista oli havaittavissa selvästi se, että opiskelijat ovat tällä hetkellä vankkoja perinteiden kannattajia. Tämä suhtautumistapa näkyi kirjoitelmista esimerkiksi siten, että opiskelijat mainitsivat useita tavallisesti perinteiseen opetukseen viittaaviin menetelmiin, joita

myös itse haluaisivat tulevaisuuden opettajina toimiessaan käyttää. Alla olevat esimerkit havainnollistavat tätä opiskelijoiden suhtautumistapaa.

Opettajana uskoisin olevani sen verran traditionaalinen, etten esimerkiksi haluaisi vaihtaa perinteisiä kirjoja tabletilla luettaviksi. Tähän muutokseen siis suhtaudun skeptisesti. N/19

Olen ehdottomasti oppikirjojen ja käsin kirjoitetun tekstin kannattaja. N/19

Suhtaudun koulun muutokseen kohti tulevaisuutta hieman negatiivisesti. Syy siihen on teknologian kehittyminen. Pelkään, että samanlainen kehitys jatkuu ja pian koulussa käytetään teknologiaa kaikessa opetuksessa. M/21

Osa opiskelijoista puolestaan kokee koulun muutoksen negatiivisena ja haluaa toimia tulevaisuudessa sellaisena opettajana, kuin häntä omana kouluaikanaan opettanut opettaja. Tutussa ja turvallisessa pysyminen tuntuu näistä opiskelijoilta ikään kuin ”helpolta ratkaisulta”, sillä muutoksen kohtaaminen ja sen aikaansaaminen aiheuttaisi pelkoa ja epävarmuutta opettajana toimimisessa.

Suhtaudun koulun muutokseen pelonsekaisin tuntein. Tahtoisin olla sellainen luokanopettaja, millainen minua on opettanut ala-asteella. N/21

Oma koulu-aika on vielä melko hyvin mielessä, joten helpoin olisi jatkaa samalla tavalla, sillä se tuntui ainakin itsestäni mukavalta. N/19

7.2.2 ”Hilla Hillitty”

Huomattavaa oli se, että toiseksi eniten kirjoitelmissa (n=21) vaikutti olevan viitteitä siitä, että koulun muutokseen suhtaudutaan hieman epäilevästi. Muutokseen suhtaudutaan skeptisesti, sillä opiskelijat mainitsivat esimerkiksi pelkäävänsä sitä, että heidän aikaansaamansa muutos menisi entistä huonompaan suuntaan. Tällaisten opiskelijoiden vastauksissa toistui se, että muutoksen tekijänä ei uskalleta toimia, sillä opiskelijat kokivat pelkäävänsä muiden reagointia ja sitä, mitä jos hän muuttaakin koulua negatiivisempaan suuntaan. Siksi opiskelijat suhtautuvat muutosta kohtaan varsin hillitysti. Kaiken kaikkiaan tämä

kierre puolestaan aiheuttaa sen, että opiskelijat kuvailevat toimivansa varoivaisena muutoksen tekijänä.

Jos mietin itseäni tulevaisuuden koulun kehittäjänä, minulle herää kysymys, että uskallanko tehdä tai edes ajatella tarpeellista muutosta. N/22

Tulevaisuuden opettajana haluaisin uskaltaa kokeilla uusia ratkaisuja ja erityisesti yrittää muuttaa koulujärjestelmää kokonaisvaltaisesti. Ajatuksena tämä on kuitenkin vähän myös pelottavaa. N/20

- - tulen kokeilemaan uusia tapoja ehkä hieman varoen. N/20

Epäilevästi muutokseen tekijänä suhtautuvat mainitsivat kirjoitelmissaan toisinaan ajatuksen siitä, että he saattaisivat kuitenkin pohjimmiltaan omata halun toimia muutoksen tekijöinä. Nämä henkilöt näkivät muutoksen tekijöinä toimimisen kenties mahdollisena, mikäli heidän ympärillään olisi henkilöitä, jotka haluaisivat toimia muutoksen tekijöinä. Tavallaan tässä tapauksessa aktiiviset toimijat saattaisivat innostaa myös epäileväisesti suhtautuvat muutoksen tekoon, aivan kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Muutos lähtee harvoin yksilöstä, joten toivottavasti saan ”kerättyä” ympärilleni luovaa ja innovatiivista työyhteisöä. Jos useampi työskentelee muutoksen eteen, voi moni epäileväkin innostua ja lähteä mukaan. N/20

En välttämättä lähtisi yksin vaatimaan suuria muutoksia koulujärjestelmään, mutta haluaisin tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa luotaessa tulevaisuuden koulua. N/20

Osassa näistä kirjoitelmista oli selvästi havaittavissa pientä epävarmuutta muutoksen tekijän roolissa olemisesta (ks. kuvio 1). Tämä epävarmuus näkyi esimerkiksi siinä, että opiskelijat suhtautuvat muutokseen hieman varovaisemmin, sillä heillä ei ole heidän omasta mielestään ”eväitä” muutoksen tekoa varten varsinkin vähäisen opetus - ja koulukokemuksen myötä. Opiskelijat kokivat olevansa muutoksen tekijöinä vielä amatöörejä, sillä heidän oma kokemuksensa opettajana toimimisesta ei ole heidän mielestään riittävää. Tämän kaltaiset opiskelijat haluavat jättää muutoksen tekijänä toimimisen joillekin muille, jotka haluavat todella aikaansaada muutosta tai ovat kokeneempia.

Muutoksen eteenpäin viejänä olen melko varovainen. Tämän hetken koulussa ei mielestäni ole asiat niin huonosti, että kokisin itse suurta tarvetta lähteä itse muuttamaan sitä. Muiden ideat otan kuitenkin mielenkiinnolla vastaan. Koen, että en mielelläni ole muutoksen tekijöiden kärkipromoottorina siksi, että pelkäisin saamaani negatiivista palautetta ja sitä, että onnistuisin jollain tavalla muuttamaan koulua negatiivisempaan suuntaan. N/20

Varovainen suhtautumiseni mahdollisesti johtuu vähäisestä työkokemuksesta koulussa. N/20

- - en ole se henkilö, joka tätä muutosta tulee vetämään, vaan enemmänkin passiivinen seuraaja, joka tarvittaessa pyrkii lyömään jarrua. M/20

Toisaalta muutama opiskelija kuitenkin mainitsi kokevansa, että opettajankoulutuksen ja työelämän kautta he saavat hyvät ”eväät” toimia muutoksen tekijöinä. Täten opiskelija siis kokee ikään kuin ”kasvavansa” muutoksen tekijän rooliin opettajaksi kasvamisen ja kehittymisen myötä opiskelujen ja työelämän kautta:

Itseäni en vielä pidä niin rohkeana ja idealistisena, kuin tulevaisuudessa toivoisin olevani. Luulen, että koulutus ja etenkin työelämä antavat kuitenkin itseluottamusta olla osana toteuttamassa tulevaisuuden erilaista, rohkeaa koulua. N/22

Haluaisin itse olla aktiivisesti vaikuttamassa tulevaisuuden koulun kehittymiseen ja muotoutumiseen. En tiedä, onko minulla vielä valmiuksia sanoa, mihin suuntaan sitä haluaisin viedä ja millä tavalla haluan osallistua – tähän toivon saavani eväitä erityisesti opettajankoulutuksesta. N/20

7.2.3 ”Olli Optimisti”

Eniten kirjoitelmissa (n=22) oli mainintoja siitä, että koulun muutokseen suhtaudutaan optimistisesti ja avoimin mielin. Tätä avoimuutta ja positiivista asennetta muutosta kohtaan havainnollistavat seuraavat esimerkit:

Suhtautumiseni muutokseen ja uusiin asioihin on myönteistä. Olen ehdottomasti sitä mieltä, että tulevaisuuden koulua rakentaessa on tärkeää olla avoin muutoksille - -. N/20

Myönteinen suhtautumiseni näkyy siinä, että kun puhutaan muutoksista ja uusista kouluun liittyvistä asioista, kuuntelen tarkasti ja mietin ehdotettuja asioita monelta kantilta. N/19

"Olen positiivisella asenteella muutoksiin ja uudistuksiin. Useimmat keksinnöt on monesti hyödyllisiä, jos niitä osaa hyödyntää oikein. N/21

Optimistisesti ja avoimin mielin suhtautuvien opiskelijoiden kirjoitelmista voi havaita sen, että he ovat selvästi huomioineet koulun mahdollisen muutostarpeen ja ovat valmiita kohtaamaan tulevan muutoksen. Kuitenkaan näiden opiskelijoiden kuvauksissa ei ollut myönteisen suhtautumistavan lisäksi ilmauksia siitä, että varsinaisena muutoksen tekijänä haluttaisiin itse toimia. Siispä, vaikka opiskelijat usein kirjoittivat esimerkiksi halustaan kokeilla uutta, heidän kirjoitelma kokonaisuudessaan viesti siitä, että he eivät näe itseään intohimoisina uudistajina tai muutoksen edelläkävijöinä. Tällöin opiskelevat jättävät toisaalta muutoksen tekijänä toimimisen roolin jollekin toiselle, vaikka he itse odottavat ja toivovat muutosta koulumaailmaan. Käytännössä siis nämä opiskelijat suhtautuvat mahdollisiin muutoksiin optimistisesti, vaikka he itse eivät aio toimia avaintekijöinä muutosta tehtäessä.

Olen ehdottomasti valmis muutokseen, mutta en jaksa itse olla niin paljon ideomassa. N/20

Olen melko vahva muutoksen kannattaja. - - en luultavasti tule olemaan aivan eturintamassa, vaikka sitä ehkä haluaisin. Mielessäni elää vielä tiettyä varautuneisuutta sekä jo lapsuudesta opittuja malleja, mutta yritän päästä niistä eroon. Haluan, että muutoksia tapahtuu ja haluan kyllä olla osaltani niitä tekemässä ja vaikuttamassa. N/21

Koen olevani kultaisen keskittien kulkija erilaisten muutosten suhteen. En ole ensimmäisenä uudistamassa asioita, mutta en myöskään pelkää uudistumista. N/21

"Olli Optimisti"-tyyppisten opiskelijoiden positiivinen asenne koulumaailmaa koskevia muutoksia kohtaan näkyi usein myös siinä, että muutokset nähtiin myönteisinä, kun ne ovat huolellisesti perusteltuja.

Suhtaudun koulumaailman muutoksiin hyvin positiivisesti, jos ne ovat huolella mietittyjä ja perusteltuja. N/21

Mielestäni koulua voitaisiin muuttaa jopa radikaalistikin, kunhan etusijalla ajatellaan aina lapsen parasta. N/19

Nykyisessä koulussakin on monia hyviä asioita, joten ihan kaikkea en lähtisi muuttamaan. N/20

Usein avoimesti ja positiivisesti suhtautuvien opiskelijoiden kirjoitelmissa oli havaittavissa näkemyksiä siitä, mitä koulussa pitäisi muuttaa. Usein näistä maininnoista oli nähtävissä opiskelijan oma toivomus siitä, millainen muutos olisi suotava ja millaista muutosta hän itse voisi aikaansaada. Optimistisesti suhtautuvien muutokset eivät olleet kovin radikaaleja, vaan sellaisia, jotka he itse opettajana toimiessaan pystyisivät todennäköisesti toteuttamaan. Seuraavat lainaukset havainnollistavat hyvin näitä muutostarpeita, joiden eteen opiskelijat ovat itse valmiita toimimaan.

Olen innokas kokeilemaan uusia asioita koulussa, esimerkiksi uuden teknologian käyttöä opetuksessa, uudenlaisia opetusympäristöjä (verkossa, ulkona, luonnossa, yrityksissä...) ja uusia opetusmenetelmiä, ehkä uusia oppiaineitakin. N/20

Opettajana haluan taata oppilaille parhaan mahdollisen oppimisympäristön ja hyvinvoivan oppimisilmapiirin N/21

Tärkeintä olisi siis oppilaslähtöisyys (oppilaiden aktiivisuus ja mielipiteiden/kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen), opettajien ja muiden ammattilaisten sekä myös perheiden välinen yhteistyö, tutkivan oppimisen muoto, teknologian hyödyntäminen. N/20

7.2.4 ”Maija Muuttaja”

Pääosin erittäin muutoshalukkaita koulun uudistajia näyttäisi olevan varsin vähän (ks. kuvio 1). Vain harva opiskelija (n=7) mainitsi kirjoitelmaansa halun toimia muutoksen tekijänä. Kuitenkin kirjoitelmista pystyi löytämään myös joitakin opiskelijoiden ilmaisuja siitä, että he haluavat todella muuttaa koulua itse. Kyseiset opiskelijat kuvailivat omaa muutoshalukkuuttaan positiivisin ilmauksin ja saattoivat ilmaista konkreettisiakin keinoja siihen, miten he voisivat koulua omalla toiminnallaan mahdollisesti muuttaa.

Luonnehtisin itseäni aktiiviseksi toimijaksi tulevaisuuden koulun tekijänä. Mielelläni olen mukana uusissa projekteissa ja tuen niiden rakentumista. Jos jokin opetustapa on nähty toimimattomana, tulee siihen mielestäni ehdottomasti puuttua tai joko kehittää sitä tai korvata se kokonaan uudella metodilla. N/20

Tunnen olevani tulevaisuudessa opettaja, joka haluaa luoda muutosta. Itse näen itseni jossakin kehityshankkeessa mukana toteuttamassa uusia ja parempia työkentelytapoja. Mikä minun oloani helpottaa on tieto siitä, että voin itse opettajana luoda ja kehittää uutta. N/20

Olen valmis ideoimaan, visioimaan, suunnittelemaan, kokeilemaan ja edistämään tulevaisuuden koulua. Aion ehdottomasti olla mukana edistämässä tulevaisuuden koulua – en ainoastaan sivustaseuraajana ja ideoiden kannattajana, vaan myös visioijana. N/19

En halua vain muutosta vaan haluan myös itse olla osa sitä. N/20

Osa opiskelijoista oli lisäksi selvästi havainnut sen, että koulu ei muutu, jos opettajat eivät sitä muuta. Tämän opiskelijat olivat havainneet esimerkiksi opintoihin kuuluvissa kouluvierailuissa tai luokanopettajan viransijaisuuksia tehdessään. Opiskelijat olivat esimerkiksi tavanneet opettajia, joiden suhtautuminen muutosta kohtaan on varsin negatiivista. Tämän kaltainen negatiivinen asenne muutosta kohtaan puolestaan aiheutti opiskelijoissa vastareaktion, eli he itse ovat saaneet erityisen halun toimia muutoksen tekijänä ja halun ”näyttää” negatiivisesti muutokseen suhtautujille, että asiat voisi tehdä toisellakin tapaa ja paremmin. Opiskelijat olivat lisäksi myös huomanneet, että jos muutoksen tekijänä ei toimita, muutosta ei tule tapahtumaan eli käytännössä koulu ei muutu, jos tulevat opettajat – eli juuri he – eivät sitä tule muuttamaan.

Suhtaudun muutokseen positiivisesti. Näen itseni yhtenä muutoksen tekijöistä. Minulla on halu ”näyttää” heille, jotka eivät halua muuttaa mitään koulussa, että asiat voi tehdä paremminkin. N/20

- - tajusin, etten ole keskitien kulkija, vaan haluan todella uudistaa ja kehittää koulumaailmaa. N/19

Minua ärsyttää ja surettaa, kun kuulen jonkun opettajan olevan muutosta vastaan, mikä ehkä kertoo omasta intohimostani viedä muutosta eteenpäin. N/20

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Pro gradu -tutkielmassani olen tarkastellut ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä tulevaisuuden koulusta. Nämä nuoret opettajaopiskelijat tulevat toimimaan valmistuttuaan – ainakin 2060-luvulle asti – mahdollisina muutoksen tekijöinä, siis vuosikymmeniä. Eri opiskelijoiden tai opiskelijaryhmän tuottamista näkemyksistä oli löydettävissä huomattavasti samankaltaisia teemoja keskenään – vaikkakin näkemykset saattoivat erota toisistaan huomattavasti. Osalla opiskelijoista näkemykset tulevaisuuden koulusta olivat hyvin perinteisiä, jolloin nykykoulu nähtiin varsin hyvänä tällaisenaan, kun taas osalla näkemykset olivat hyvinkin radikaaleja nykyiseen kouluun verrattuna. Jos nämä nuoret tulevat opettajat ryhtyvät itse toimimaan muutoksen tekijöinä ja pyrkivät muuttamaan koulua näiden näkemystensä mukaiseksi paikaksi, tulevaisuuden koulu saattaa erota nykykoulusta huomattavasti.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijoiden visiot tulevaisuuden koulusta vastasivat hyvin siihen, millaista muutosta tämänhetkisessä keskustelussa tulevaisuuden koululle haetaan (ks. tarkemmin Luku 2). Tulevaisuudessa pyritään siihen, että koulun toimintakulttuuri koskettaa koko yhteiskuntaa, ei ainoastaan koulua (Hietanen & Rubin 2004, 10; ks. myös Heinonen & Ruotsalainen 2014, 15–16; Helakorpi 2001, 395). Oppimista voi siis tapahtua muuallakin kuin luokkahuoneessa (Norrena 2013, 20). Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat visioivat, että tulevaisuuden koulussa opittu liitetään arkeen esimerkiksi siten, että oppimista voi tapahtua esimerkiksi työssäoppimisen idealla yrityksissä työkennellen. Näin koulu toimii yhteistyössä myös muun yhteiskunnan kanssa (Helakorpi 2001, 395).

Sekä tämän tutkimuksen että aiempien tutkimusten visioiden ja skenaarioiden perusteella oli selvästi havaittavissa, millaista tulevaisuuden koulua pidetään toivottavana ja millaista ei (ks. myös Luku 2.5). Esimerkiksi Oppimisen tu-

levaisuus 2030 -barometrin ihanteellisimmissa skenaarioissa oppiminen tapahtuu ryhmässä toimien ja tutkien ja koulussa painotetaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. Skenaarion perusteella tulevaisuuden koulussa voidaan ja viihdytään hyvin. (Linturi & Rubin 2011, 141–143.) Myös Kyllösen väitöskirjan skenaariossa toivotussa tulevaisuuden koulussa painotetaan yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja kaikkien koulussa toimijoiden kesken (Kyllönen 2011, 119). Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat näkivät nämä seikat keskeisinä tulevaisuuden koulua ajateltaessa. Tulevaisuuden koulu -ryhmän visioissa koulu on kiinnostampi osa yhteiskuntaa, jolloin koulussa oppimista voi tapahtua muuallakin kuin luokkahuoneessa. (Jääskelä, Klemola, Kostiainen & Rautiainen 2012, 1-2; Rautiainen ym. 2004, 212–213). Tutkimukseni tulosten perusteella opiskelijat näkivät, että tulevaisuudessa oppiminen on mahdollista täysin uusissa oppimisympäristöissä, jolloin myös arjessa oppiminenkin nähtäisiin tärkeänä. Opiskelijoiden näkemyksissä kuitenkin korostui, että kouluun osallistuminen edellyttää fyysisesti paikalle tulemistä (vrt. esim. Jääskelä, Klemola, Kostiainen & Rautiainen 2012, 1-2).

Ei-toivottavana sekä tässä tutkimuksessa että aiemmissä visioissa nähtiin se, että opettajia tulevaisuudessa ei ole ja se, että opetus tapahtuu ainoastaan teknologian välityksellä. Tässä tutkimuksessa eräässä visiossa nähtiin, että opettajia tulevaisuudessa ei välttämättä tarvita, sillä opettajarobotit korvaavat opettajat. Aiemmissä tutkimuksissa mahdolliseksi uhkakuvaksi nähtiin puolestaan se, että opettajien työtä ei arvosteta, joten opettajia ei enää ole ja lähiopetusta ei tarvita verkko-opetuksen, kotiopetuksen tai etäopetuksen myötä (Kyllönen 2011, 130–136; Linturi & Rubin 2011, 139–142). Kokoavasti voidaan siis sanoa, että opiskelijoiden näkemykset olivat kutakuinkin yhteneväisiä myös aiempien tutkimusten näkemysten kanssa, kun tulevaisuuden koulua on mietitty ja tutkittu suurempien tahojen toimesta.

Opiskelijoiden ryhmissä tuottamissa videoissa näkemykset tulevaisuuden koulusta olivat huomattavasti idearikkaampia kuin kirjoitelmissa, joissa tulevaisuuden koulu näyttäytyi kutakuinkin samanlaisena paikkana kuin nykykoulu – toki pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta. Videoissa opiskelijat olivat

mahdollisesti rohjenneet muuntaa ajattelutapojaan ja pyrkiä ajattelemaan asiaa uudella tapaa. Varsin rohkeat ja aivan uudenlaiset ideat saattoivat osittain olla peräisin opiskelijoille tarjotuista virikkeistä tulevaisuuden koulusta – aivan kuten oli tarkoituskin. Ehkä syy tälle erolle videoiden ja kirjoitelmien välillä voinee selittyä myös sillä, että ryhmissä uskalletaan päästää luovuus valloilleen ja ajatella toisin, kun useat eri näkemykset kohtaavat toisensa ja sekoittautuvat näin ollen keskenään. Ryhmissä tuotetut ideat olivat varsin luovia ja lennokkaita. Yksin tuotetuissa kirjoitelmissa kenties pysytään mieluummin tutussa ja turvallisuudessa sekä sulaudutaan helposti perinteisiin. Tavallaan myös vaikutti siltä, että videoissa visiointityö ”ulottuu” kauemmas tulevaisuuteen, kun taas kirjoitelmissa näkemykset tulevaisuuden koulusta koskettivat enemmän tätä päivää ja lähivuosia. Saattaisi olla aiheellista pohtia, pitäisikö esimerkiksi opiskeluprosessit opettajankoulutuksessa suunnitella yhteisöllisiksi, sillä voi olla, että näin tekemällä uusien, luovien ideoiden synty olisi mahdollista.

Monien tutkijoiden mukaan koulu on muuttunut viimeisten satojen vuosien aikana vähän – tuskin ollenkaan. Näin ollen koulun muutoksen yhteydessä puhutaankin usein koulun muuttumattomuudesta tai hitaasti tapahtuvasta muutoksesta. (Fullan 1991; 1994; Hargreaves 1994; 1998.) Jotta koulu yleisesti ottaen voisi muuttua, opettajien tulisi toimia muutosagentteina eli muutoksen alullepanijoina (Fullan 1994, 20; ks. myös Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 105–106). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat voidaan jakaa neljään eri tyyppiin heidän oman suhtautumistapojensa perusteella koulun muutoksen tekijänä toimimisesta. Tyypittelyn kautta opiskelijoiden suhtautumistavoiksi saatiin neljä erilaista muutosorientaatiota, jotka ovat seuraavat: ”Pentti Perinne”, ”Hilla Hillitty”, ”Olli Optimisti” ja ”Maija Muuttaja”. Nämä muutosorientaatiot vastasivat hyvin kirjallisuudesta löytämiäni erilaisia suhtautumistapoja, sillä samankaltaisia suhtautumistapoja oli havaittavissa myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Kettunen (2011) sai pro gradu - tutkielmassaan tutkimustuloksiksi kolme erityyppistä tapaa suhtautua muutokseen: muutoskriittisyys, muutokseen reagoiminen, ja muutossuuntautu-

neisuus. Tässä tutkimuksessa "Pentti Perinne" ja "Hilla Hillitty" olisivat Kettusen mukaisen ryhmittelyn perusteella muutoskriittisiä, kun taas "Olli Optimisti" olisi enemmän muutokseen reagoiva ja "Maija Muuttaja" muutossuuntautunut tyyppi.

Tutkimustulokset osoittivat lisäksi sen, että selvästi suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista näytti sijoittuvan muutosorientaatioltaan ryhmiin "Hilla Hillitty" ja "Olli Optimisti". Näin ollen siis kummankin ääripään ("Pentti Perinne" ja "Maija Muuttaja") esiintyminen näytti olevan huomattavasti vähäisempää. Käytännössä tämä tarkoittaa siis sitä, että tämänhetkisen vuonna 2014 aloittaneen vuosikurssin opiskelijat ovat hieman varovaisina ja maltillisina muutoksen tekijöinä. Mahdollisesti nämä opiskelijat myös jättävät muutoksen tekijänä toimimisen jollekin toiselle henkilölle mieluummin kuin toimivat itse aktiivisena muutoksen aikaansaajana. Tämä vastaa hyvin aiempiin tutkimustuloksiin, sillä esimerkiksi Pyhällön, Pietarisen ja Soinin (2012) tutkimuksen perusteella suurin osa opettajista suhtautuu muutoksen tekijänä toimimiseen passiivisesti ja vain kolmannes haluaa toimia muutoksen tekijänä (Pyhäلتö, Pietarinen & Soini 2012, 106-107).

Tästä puolestaan voidaan päätellä, että suurella osalla tämänhetkisistä Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista ei ole kovin suurta halua toimia muutoksen tekijänä, joten voi olla, että kouluun ei ehkä heidän osaltaan tule tulevaisuudessa tapahtumaan kovin suuria muutoksia. Toisaalta kuitenkin näiden opiskelijoiden muutosorientaatiot saattavat muuttua merkittävästikin esimerkiksi luokanopettajaopintojen, opetusharjoittelujen tai esimerkiksi työelämän kautta saadun kokemuksen myötä. Näin ollen siis esimerkiksi varsin negatiivisesti koulun muutokseen suhtautuja saattaakin tulevaisuudessa haluta toimia aktiivisena muutoksen tekijänä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa vähentää se, että osa videoista oli tehty selvästi tarkoituksella hieman humoristiseksi, joten ei pystytä aivan varmasti tietämään, missä määrin videoilla tuotetut näkemykset on tehty enemmän vitseiksi ja missä määrin ne edustavat todellista näkemystä.

Kuitenkin, kun videoita ja kirjoitelmia verrattiin toisiinsa, niistä pystyi selkeästi löytämään keskenään yhteneviä teemoja, jotka olivat havaittavissa molempien aineistotyyppien näkemysten kirjosta. Niinpä voidaan siis ajatella, että aineistosta saadut tulokset ovat jokseenkin luotettavia ja todellisia, sillä tutkimuksessa tutkittiin samojen opiskelijoiden näkemyksiä kahdella eri tapaa.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että tutkittavana ollut joukko oli laaja. Tutkimukseen osallistui lähes kaikki syksyllä 2014 luokanopettajaopintonsa aloittaneet opiskelijat Jyväskylän yliopistosta. Tutkittavien joukko on siis suhteellisen edustava, sillä joukko oli melko heterogeeninen: kaikki tutkittavat olivat lähes samassa tilanteessa. Kaikki tutkittavat olivat kutakuinkin saman ikäisiä, he opiskelevat kaikki Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi ja heillä kaikilla on vähän kokemusta opettajan työstä.

Tutkimuksen toteutuksessa lähdettiin liikkeelle tutkimusaineistonkeruulla syksyn 2014 aikana. Aineistonkeruun jälkeen alettiin samalla perehtyä mahdolliseen taustakirjallisuuteen ja tutustua aineistoon paremmin. Teoriataustan muodostaminen tapahtui perehtymällä keskeisiin koulun muutosta ja kehittymistä tutkiviin tutkijoihin (mm. Fullan 1991; 1994; Hargreaves 1994; 1998; Sahlberg 1996). Tämän lisäksi perehdyttiin koulun muutoksen ajankohtaiseen keskusteluun ja tutkimukseen. Näiden perusteella teoriaosuudesta pyrittiin tekemään monipuolinen, joka kattaa sisälleen kuitenkin keskeiset tämän tutkimuksen kannalta olevat asiat. Teoriaosuutta muodostaessa aineiston analyysiä pyrittiin tekemään samanaikaisesti. Aineiston analyysi saatiin täysin valmiiksi helmikuussa 2015, jonka jälkeen päästiin tarkastelemaan tarkemmin tutkimustuloksia.

Kuten aiemmin totesin, tämä tutkimukseni on saanut alkunsa omasta kiinnostuksestani tulevaisuuden koulu -aihetta kohtaan. Täten omat henkilökohtaiset näkemykseni ja ajatukseni ovat saattaneet vaikuttaa omalta osaltaan tämän tutkimuksen syntyyn. Toki vaikka olen pyrkinyt tätä tutkimusta tehdessäni objektiivisuuteen, en voi väittää, että omat näkemykseni ja suhtautumistapani eivät olisi vaikuttaneet tämän tutkimuksen taustalla oleviin seikkoihin.

8.3 Yleistettävyys ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat vuodelta 2014. Koska tutkimuksessa tutkittiin näiden opiskelijoiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja suhtautumista koulun muutoksen tekijänä toimiseen heidän itsensä tuottamina videoiden ja kirjoitelmien muodossa, voidaan melko varmasti olettaa, että tulokset olivat aitoja ja todellisia.

Huomioitavaa on myös se seikka, että Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella on varsin innovatiivinen ote luokanopettajakoulutuksen kehittämistä ja tulevaisuuden koulu -aihetta kohtaan. Opettajaopintojen aikana opiskelijoita rohkaistaan ja innostetaan tekemään toisin ja jo opintojen aikana pyritään pohtimaan tulevaisuuden kouluun liittyviä seikkoja ja mahdollisia muutoksen tarpeita ennen työelämään siirtymistä. Näin ollen voi olla mahdollista, että opiskelijoiden monipuoliset visiot tulevaisuuden koulusta olivat seurausta tästä.

Tutkittavina olleet opiskelijat olivat vasta aloittaneet opintonsa yliopistossa, joten voidaan ajatella, että heillä on varsin vähän kokemusta koulumaailmasta. Näin ollen tutkimustulokset saattaisivat olla kutakuinkin samanlaisia josakin toisessa yliopistossa, etenkin jos tutkittava kohderyhmä olisi tyypiltään samanlainen eli tutkittavana olisivat nimenomaan ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat. Kuitenkaan tutkimustuloksia ei voida yleistää kaikkia luokanopettajaksi opiskelevia koskeviksi, sillä samanlaisia tutkimustuloksia ei luultavasti saataisi, jos tutkittavina olisivatkin esimerkiksi opintojensa loppusuo-

rassa olevat opiskelijat. Näillä olisi huomattavasti enemmän kokemusta koulu-
maailmasta ja ehkä he ovat kokemuksensa myötä havainneet opettajana tai ope-
tusharjoitteluissa toimiessaan jotakin epäkohtia nykykoulusta.

Tämän tutkimuksen tuloksilla tosin saattaisi olla yhteneväisyyksiä myös
näiden opiskelijoiden tai esimerkiksi jo työelämässä olevien luokanopettajien nä-
kemysten tai suhtautumistapojen suhteen. Kuitenkin näen tärkeänä huomionar-
voisena seikkana sen, että kokemusta omaavilla henkilöillä saattaisi olla huomat-
tavasti erilaisia näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja siitä, millaisena muutok-
sen tekijänä he haluaisivat toimia. Voisinpa esimerkinomaisesti kuvitella, että lä-
hellä eläkeikää oleva opettaja saattaa olla varsin perinteinen, ja kokea muutoksen
esimerkiksi tarpeettomana, jolloin muutokseen suhtautuminen saattaa olla nega-
tiivista ja muutosta saatetaan pikemminkin vastustaa kuin aikaansaada.

8.4 Tutkimustulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteita

Koska tutkimustuloksista selvisi, että tähän tutkimukseen osallistuneet opetta-
jaksi opiskelevat henkilöt kuvailevat itseään pääosin maltillisiksi muutoksen te-
kijöiksi, olisikin jatkoa ajatellen hyvä pohtia, miten näiden opiskelijoiden asenne
muutoksen tekijänä toimista kohtaan saattaa muuttua. Voisi olla mielenkiintoista
esimerkiksi tutkia, olisiko mahdollista, että koulutuksen myötä saataisiin muu-
tettua opiskelijoiden asenteet muutoksen tekijänä toimijan suuntaan tai onko
asenteen muuttaminen yleisesti ottaenkaan mahdollista. Suhtautumistavan
muutos olisi kenties tarpeen, sillä jos muutosta halutaan todella saada aikaan,
tulevilla opettajilla on siihen merkittävä vaikutus. Tämän tutkimuksen tuloksista
saattaisi siten olla hyötyä esimerkiksi opettajankouluttajille, sillä tulokset antavat
varmasti varsin totuudenmukaisia viitteitä siitä, millaiseksi muutoksen tekijäksi
juuri ensimmäisen vuosikurssin opettajaopiskelijat itsensä kokevat.

Opettajienkouluttajien on mielestäni tärkeää tiedostaa se, millaiset orientaatiot
opiskelijoilla on muutoksen tekijänä toimimiseen koulutuksen alkuvai-
heessa. Näin kouluttajat saavat tarkan kuvan siitä, että opiskelijoilla ei ole juuri

yliopistouran alkuvaiheessa palavaa halua toimia muutoksen tekijöinä, vaan muutos koetaan ikään kuin pelottavana ja uutena asia, johon ei haluta vaikuttaa. Kun opettajankouluttajat tiedostavat tämän seikan, heidän saattaisi esimerkiksi opettajankoulutuksen myötä olla mahdollista vaikuttaa näiden opiskelijoiden suhtautumistapoihin. Parhaimmassa tapauksessa tällaisella vaikuttamisella voitaisiin ikään kuin tehdä passiivisista muutoksen tekijöistä varsinaisia muutoksen tekijöitä.

Muutosta varmasti kaivattaisiin myös opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisia muutoksen tekijöitä se haluaa "kasvattaa". Tällä hetkellä keskustellaan paljon koulun muutoksesta ja tulevaisuuden koulusta, mutta mitään isoja ja radikaaleja muutoksia ei ole toistaiseksi tapahtunut. Samalla olisi kannattavaa miettiä, tulisiko esimerkiksi opiskeluprosessit suunnitella yhteisöllisiksi, sillä tämän tutkimukseni tulokset antoivat viitteitä siitä, että ryhmässä toimien syntyä täysin uusia, lennokkaita ja luovia ideoita. Yksin toimiessa puolestaan "sulaututaan" helpommin perinteisiin.

Lisäksi tämä tutkimus saattaa omalta osaltaan "herättää" opettajaksi opiskelevan tai jo opettajana olevan henkilön antamalla osviittaa siitä, millaisia muutoksen tekijöitä tulevat opettajat kenties ovat. Tämän huomattuaan henkilöt saattavat saada paremman ymmärryksen siitä, miksi koulu ei muutu tai muutos tapahtuu hitaasti. Näin jokainen muutoksen tekijänä toimiva henkilö saa mahdollisuuden pohtia omia näkemyksiään tulevaisuuden koulusta ja muutoksen tekijänä toimimisesta. Tutkimus saattaa herättää uusia ajatuksia esimerkiksi omasta suhtautumistavasta, jota ei aiemmin ole tiedostanutkaan.

Jatkoa ajatellen olisi erityisen mielenkiintoista tutkia, muuttuvatko tämän tutkimuksen kohderyhmänä olleiden luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset tulevaisuuden koulusta esimerkiksi koulutuksen tai työelämän myötä, sillä osa opiskelijoista nosti kirjoitelmaansa selvästi esiin sen, että tarvetta koulun muutokselle ei osata vielä ajatella vähäisen kokemuksen vuoksi. Lisäksi olisi hyvä selvittää, millaiseksi muutoksen tekijöiksi opiskelijat kuvailisivat itsensä opinto-

jen loppusuoralla tai työelämän alussa. Mielenkiintoista saattaisi olla myös tutkia, miten luokanopettajaksi opiskelevien näkemykset tulevaisuuden koulusta tai omasta roolista koulun muutoksen tekijänä eroavat esimerkiksi aineenopettajien näkemyksistä. Voisi myös olla hedelmällistä vertailla keskenään eri yliopistojen loppusuoralla olevien opiskelijoiden näkemyksiä ja suhtautumistapoja, sillä näistä voisi jokseenkin päätellä, millaiseen ajattelutapaan opettajankoulutus missäkin kaupungissa ikään kuin ”kouluttaa” tai ”kasvattaa”. Olisi mielenkiintoista myös tietää, muuttuvatko opiskelijoiden käsitykset itsestään esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen myötä tai huomaavatko opiskelijat esimerkiksi myöhemmin, että muutosta ei synny, jos he eivät sitä tee. Tämän tutkimukseni kaltainen tutkimus olisi kiinnostavaa teetättää myös jo kauan työelämässä olleille, kenties jo eläkeikää lähellä oleville opettajille. Kiinnostavaa olisi tietää, ovatko heidän näkemyksensä tulevaisuuden koulusta perinteisiä vai näkevätkö he mahdollisuuden koulun kehittymiselle kenties jopa hyvin moderniin suuntaan. Tietenkin erityisen mielenkiintoista olisi tulevaisuudessa verrata, miten nämä opiskelijoiden vuonna 2014 tuottamat visiot tulevaisuuden koulusta vastaavat sitä koulua, joka tulevaisuudessa tulee olemaan, sillä kuka tietää, vaikka opiskelijoiden näkemykset olisivat hyvinkin lähellä totuutta.

LÄHTEET

- Aaltola, 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1991. Jyväskylän yliopisto: Chydenius- instituutti Kokkola, 3-19.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3 (2), 77-101.
- Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Uusi oppiminen. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. & Miles, M. 1992. Getting Reform Right. What Works and What Doesn't. Viitattu 24.02.2015. <http://www.bnaimitzvahrevolution.org/wp-content/uploads/2012/07/Fullan-Miles-Getting-Reform-Right-1-copy.pdf>
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy..
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.

- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Lontoo: Cassell.
- Hargreaves, A. 1998. Pushing the Boundaries of Educational Change. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers, 281–294.
- Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Juva: PS-kustannus, 36–49.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 39–86
- Heikkilä, M.-L. 1995. Opetustaidosta persoonallisen opetustyylin etsintään. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 209–228.
- Heinonen, S. & Ruotsalainen, J. 2014. *Toward Ubiquitous Learning 2050. 2050 visions of the futures education, work and technology*. Helsinki: AEL, 1–48.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus* 32(4), 392–401.
- Hietanen O. & Rubin, A. 2004. Oppimisympäristöjen tulevaisuus. Tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteita. *Tutu-julkaisu* 4/2004. Turku: Tulevaisuudentutkimuskeskus. Viitattu 17.02.2014. http://info.tse.fi/julkaisut/liite/Tutu_4_2004.pdf.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Tammi.

- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 139- 143.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Kasvatustieteiden väitöskirja. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Johnson, P. 2007. Koulu muutoshaasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-91.
- Johnson, P. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyys muutoshaasteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-103.
- Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014-2017. Viitattu 18.02.2014. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>
- Järvinen, S. & Riekko, I. 2010. Aineenopettajan hyvinvointi koulun muutoksen keskellä. Kohti kollegiaalista koulukulttuuria. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Jääskelä, P., Klemola, U., Kostainen, E. & Rautiainen, M. 2012. Constructing the Future School Community - The Scenario of an Interactive, Agency Building and Creative Learning Environment. In Conference Proceedings (The Future of Education Florence, Italy 7-8 June 2012). Milano: Simonelli Editore.

- Jääskelä, P., Klemola, U., Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2012. Constructing the Future School Community - The Scenario of an Interactive, Agency Building and Creative Learning Environment. Poster presentation (The Future of Education Florence, Italy 7-8 June 2012). Milano: Simonelli Editore.
- Kettunen, J. 2011. Muuttuva opettajuus: narratiivinen tutkimus opettajuuden suhteesta muutokseen. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto, Hämeenlinna: Opettajankoulutuslaitos.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen ja M. Valo (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 6-25.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011, Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) 2011. Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183-195.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2013. Opettajia kolmannelle vuosituhannele. Teoksessa E. Kostiainen & M. Rautiainen (toim.) 2013. Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 89, 5-6.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2013. Voiko uutta koulua luoda opettajankoulutuksessa? Teoksessa E. Kostiainen & M. Rautiainen (toim.) 2013. Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 89, 7-19.
- Kostiainen, E. 2014. Tulevaisuuden koulu. Luento. 26.10.2014. Jyväskylän yliopisto.

- Kostiainen, E. 2014. Tyhjän tilan lumo. Teoksessa M. Rautiainen, T. Silander, E. Kostiainen, P. Jääskelä & U. Klemola (toim.) 2014. Visioita tulevaisuuden koulusta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 19–21.
- Kostiainen, E. Jääskelä, P. , Klemola, U., Rautiainen, M., Silander, T. & Kaupila, T. 2012. Tulevaisuuden koulu: Visioita vuorovaikutuksesta. Abstrakti ja esitelmä. Helsinki: Kasvatustieteen päivät 21.11.2012.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS -tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Kuuskorpi, M. 2013. Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut. Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Uusi oppiminen. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 35–40.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Kasvatustieteiden väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus: Jyväskylän yliopisto.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Opetus-, kasvat-, ja koulutusalojen säätiö OKKA. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 88–97.

- Linturi, H. & Rubin, A. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tutu-julkaisuja 1/2011. Tulevaisuuden tutkimuskeskus: Turun yliopisto, 171 s.
- Lipponen, P. 2013. Koulu-uudistus – vain taivas kattona. Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Uusi oppiminen. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 5-13.
- Lonka, K. 2013. Tulevaisuuden opettajankoulutus – millaiseen kouluun ja miten? Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Uusi oppiminen. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 93–111.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Kasvatustieteiden väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–163.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetuksen kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miles, M. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis (2. painos) California: Sage.
- Niemi, H. & Multisilta J. 2014. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi ja J. Multisilta (toim.) Teoksessa Rajaton luokkahuone. Juva: PS-kustannus, 12- 35.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse” Jyväskylä studies in computing 169. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojala, U. 2015. Miten opiskelet, siten opetat. Opettaja-lehti 6/2015, 28-32.

- Opetushallitus. 2009. Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio. Opetushallitus. Opetushallituksen internetsivuilla. Viitattu 03.02.2015. http://www.oph.fi/download/118604_Tuntijako.pdf
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Evaluation and Research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Prep21 = Preparing teacher students for 21st century learning practices. Way of thinking and working. Prep 21-blogin internet-sivuilla. Viitattu 24.03.2015. <https://prep21.wordpress.com/>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2012. Do comprehensive school teacher perceive themselves as active professional agents in School Reforms? *Journal of Educational Change*, 13, 95–116.
- Ranta, E. 2015. Koulussa ei kohta opiskella oppiaineita vaan "ilmiöitä". *Iltasanomien internet-sivuilla*. Viitattu 28.03.2015. <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1427202450798.html>
- Rautiainen, M., Kostainen, E., Silander, T. Jääskelä, P. & Klemola, U. 2014. Mummo pannuhuoneessa ja muita tarinoita tulevaisuuden koulusta. Teoksessa P. Hamarus, P. Kanervio, L. Landén & S. Pulkkinen (toim.) *Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. Juva: PS-kustannus, 208–219.
- Ropo, E. & Huopalainen, M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto, 77–100.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: WSOY.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 85–98.
- Silander, T., Rautiainen, M. & Kostiainen, E. 2014. Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, L-M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 151–168.
- SITRAn Uusi Koulutus -foorumi = SITRAn Uusi Koulutus -foorumi SITRAn internet-sivuilla. Viitattu 16.03.2015. <https://www.sitra.fi/tulevaisuus/uusikoulutus>
- Staffans, A. 2011. Koulut oppimisen ympäristöinä. Aalto-yliopisto: Arkkitehtuurin laitos. Viitattu 16.02.2015. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kutsuseminaari_kalvot_Staffans.pdf
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Virta, A. 1995. Ajattelu opetuksen ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 137–148.

LIITTEET

Liite 1. Ohjeet kirjoitelmaan

”Minä tulevaisuuden koulun tekijänä”

Taustaa tutkimukselleni

Viime aikoina tulevaisuuden koulu – aihe on ollut hyvin paljon mediassa esillä. Kukaan ei kuitenkaan pysty vielä ennustamaan tai varmaksi tietämään sitä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Tiedämme varmasti ainakin sen, että meistä kaikista OKL:ltä lähivuosina valmistuvista opiskelijoista tulee juuri tulevaisuuden opettajia.

Tulevina opettajina meidän kaikkien on mielestäni tärkeää pohtia sitä, millainen paikka tulevaisuuden koulu kenties on ja miten minä haluan omalta osaltani olla vaikuttamassa muutokseen tulevaisuuden koulua kohtaan. Olen itse aina ollut erityisen kiinnostunut koulun tulevaisuudesta ja haluankin pro gradu-tutkielmassani tutkia aihetta lähemmin. Tutkielmani käsittelee teidän tänä syksynä aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden (=tulevaisuuden opettajien) näkemyksiä tulevaisuuden koulusta sekä sitä, millaisiksi tulevaisuuden koulun tekijöiksi te kuvaillette itseänne.

Ohjeet

Taustatiedoiksi pyytäisin sinua kertomaan sukupuolesi ja ikäsi.

Pyydän sinua pohtimaan kirjoitelmassasi pääkysymyksenä sitä, **”Millaiseksi tulevaisuuden koulun tekijäksi kuvaillet itsesi?”**

Aiheeseen virittäytymistä varten olen laatinut joitakin lisäkysymyksiä (alla), joita on myös ehkä hyvä pohtia kirjoitelmassasi. Toivon, että kirjoitelmasi vastaisi monipuolisesti tehtävänantoon ja näin ollen olisi pituudeltaan vähintään noin yhden sivun. Hyviä kirjoitelmassa käsiteltäviä aihealueita ovat esimerkiksi:

- Miten suhtaudut koulun muutokseen kohti tulevaisuutta? Millaisissa asioissa suhtautumisesi näkyy?
- Entäpä miten luonnehdit itseäsi koulua koskevan muutoksen edistäjänä?

”Koetko olevasi esimerkiksi intohimoinen muutoksen tekijä ja rohkea ja uskalias kokeilemaan uutta? Jos näin, niin kerro minkälaisia voisivat olla sinun rohkeat askeleesi tulevaisuuden koulun rakentamisessa? Missä rajat kulkevat, vai onko niitä ollenkaan...?”

”Oletko mielummin tutun ja turvallisen, ns. ”keskitien tallaja” ja suhtaudut muutokseen varovaisemmin? Koetko, että et niin mielelläsi tai luontevasti ole muutoksen tekijöiden kärkipromootorina? Mihin tämä ajattelutapasi perustuu? Mitkä asiat nykykoulussa ovat sellaisia, joista haluaisit ehdottomasti pitää kiinni? Miksi?”

- ➔ **Millaisiin asioihin sinun tulevaisuuden koulusi kiteytyy – mitä pidät tärkeänä ja miksi?**

Aineisto on vain tutkimuskäyttöön ja se käsitellään luottamuksellisesti.

Kiitos paljon ajastasi ja vaivannäöstäsi! ☺

Iina Herranen

Liite 2. Koonti kaikista videoiden näkemyksistä

	TAPAU 1	TAPAU 2	TAPAU 3	TAPAU 4	TAPAU 5	TAPAU 6	TAPAU 7
Opetusmenetelmä ja oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> - teknologia kehitty -> uudet työskentelytavat - projektiytyöskentelyt oppimisen etelämä - asioita tehdään paljon yhdessä - opettaja aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista ja siitä, mitä heille kuuluu 	<ul style="list-style-type: none"> - sosiaaliset taidot ja yhteistyö taidot - nähdään tärkeinä - painotetaan luovuuden ja leikin merkitys - oppimissa 	<ul style="list-style-type: none"> - liika teknologian käyttö huono asia -> sos. taidot - heikentyy kaikkea ei opiskella teknologian välityksellä -> kynä-paperi työskentely säilyy - oppiminen monipuolisissa, mukavissa kodinomaisissa oppimisympäristöissä - sos. taitojen ja yhteistyön merkitys suuri koulussa - toiminnallisuutta (esim. leikki) ja tilaa rennolle yhdessä ololle 	<ul style="list-style-type: none"> - teknologia kehitty -> uudet oppimisym- päristöt - oppiminen tutkivan oppimisen tyylistä - oppiminen tapahtuu yhdessä oppien 	<ul style="list-style-type: none"> - teknologiaa hydynnetään opetuksessa - uudet oppimisympäristöt -> koulurakennuksen merkitys muuttuu 	<ul style="list-style-type: none"> - liika teknologian kehitys huono -> opettajina operoibott uusi oppimisen etelämä -> huomioid oppilaiden kiinnostuksen kohteet - uudet oppimisympäristöt -> oppiminen ei tapahdu ainoastaan luokassa 	<ul style="list-style-type: none"> - ilmiölähtöinen oppiminen uusi oppimismenetelmä - teknologia mukana opetuksessa - oppiminen tapahtuu mukavissa kodinomaisissa ympäristöissä, joissa tilaa rennommalle olemiselle
Koulun kiinnittymisen osaksi yhteiskuntaa		<ul style="list-style-type: none"> - koulussa opittua voi soveltaa arkeen ja käytännön elämään 		<ul style="list-style-type: none"> - oppimista tapahtuu muuallakin kuin koululuokassa -> yhteiskunnassa oppiminen (esim. 	<ul style="list-style-type: none"> - oppiminen tapahtuu irrallaan koulurakennuksesta -> oppiminen tapahtuu muualla yhteiskunnassa (esim. yritykset) 		<ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnallinen oppiminen keskeistä -> koulussa otetaan yhteyttä muuallekin "autenttinen" oppiminen -> oppimisesta

				retket, luonto)	<ul style="list-style-type: none"> - käytännönläheinen oppiminen arjessa ja työssä tapahtuva oppiminen tuo eväitä työelämään 		<ul style="list-style-type: none"> - tehdään merkityksellistä arjen kannalta - koulu antaa paremmat eväät työelämään
Erilaiset oppijat ja hyvinvointi	<ul style="list-style-type: none"> - koulussa viihtytään ja voidaan hyvin - yksilöiden huomiointi -> samanaikaisopettajuus, yksilöllisten tarpeiden huomiointi - oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi opetuksen lähtökohtana - yhteisöllinen meininki koulussa -> yhteisen toiminta, keskustelut 	<ul style="list-style-type: none"> - koulut viihtyviä, ei laitostaisia - yksilöiden huomiointi -> samanaikaisopettajuus, pienet luokkakokot => opettajalla enemmän aikaa oppilasta kohtaan - erilaisuus hyvä asia, koulussa ei kiusata - oppiminen on jaksamista 	<ul style="list-style-type: none"> - site-vuorovaikutus ja konkreettinen yhdessä olo tärkeitä -> yhteisöllisyys - koulussa viihdytään -> kodinomainen tunnelma 	<ul style="list-style-type: none"> - koulun kokoontu- aan yhteisen ja tehdään asioita paljon yhdessä -> yhteisöllisyys - yksilöiden huomiointi -> pienryhmä opetus - opetuksen lähtökohtana oppilaiden kiinnostuksen kohteet - koulussa kaikkien hyvä olla 	<ul style="list-style-type: none"> - oppiminen voi lähteä omista kiinnostuksen kohteista -> omissa vahvuuksien hyödyntäminen - eri tavalla oppijat huomioidaan -> ei kyllästy, kun ei tarvitse istua koko päivää pulpetin äärellä 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet opetuksen lähtökohtana -> saa oppia mitä itse haluaa - kauhuksena persoonallista oppilaita (lääkityksen alaisina olevat oppilaat) 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet huomioidaan -> saa tutkia valitsemaansa ilmiötä - koulussa viihdytään ja siellä on kiva olla

Oppiaineet ja arviointi	<ul style="list-style-type: none"> - oppiaineita integroidaan toisiinsa - koearviointi poistuu kokonaan -> tilalle kannustaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - oppiaineita integroidaan - oppilaille jatkuvaa palautetta ja kannustamista oppimisessa 		<ul style="list-style-type: none"> - varsinaisia oppiaineita ei ole, vaan ne opiskellaan tutkivan oppimisen kautta (esim. kielitunti Pariisissa) -> integroidaan oppiaineita toisiinsa 	<ul style="list-style-type: none"> - oppiaineet suoritetaan uudella tavalla -> ne opiskellaan erilaisissa ympäristöissä esim. yrityksissä työssä oppimisen idealla 	<ul style="list-style-type: none"> - varsinaisia oppiaineita ei ole, vaan oppilas saa itse päättää, mitä haluaa oppia 	<ul style="list-style-type: none"> - oppiaineita ei ole -> ilmiölähtöinen oppiminen tilalla
--------------------------------	---	---	--	--	--	--	---

Liite 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 1

<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>
<i>teknologia oppimisen tukena</i>	Tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa
<i>teknologia mukaan opetukseen: se on nykyi- kaa ja helpottaa ja nopeuttaa opetusta</i>	
<i>verkkomateriaalien käyttö tulee yleiseksi</i>	
<i>teknologian kehitys hyvä asia (apuväline), li- sääntyminen ei</i>	Teknologian kohtuukäyttö hyvä asia
<i>teknologia tulisi tuoda opetukseen kohtuu- della -> itsestäänselvyys ja arkipäiväistä</i>	
<i>teknologia osana opetusta, mutta ei hallitse sitä</i>	
<i>huoli teknologian käytöstä -> hyvinvointi ja vuorovaikutus järkkyy</i>	Huoli teknologian (liika)käyttöä kohtaan
<i>teknologia pilaa lasten motoriset taidot ja kohta lapset eivät osaa kommunikoida keske- nään ja käsinkirjoitustaidot heikkenevät</i>	
<i>pelko siitä, että teknologia korvaa kaiken (niin lääkärivastaaotot kuin koulukirjat) ja kaikki hoidetaan näytön äärellä sähköisesti</i>	

Liite 4. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 1

<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>
<i>Tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa</i>	Teknologian kehitys ja sen tuomat mahdollisuudet opetukseen
<i>Teknologian kohtuukäyttö hyvä asia</i>	Teknologian kohtuukäyttö opetuksessa
<i>Huoli teknologian (liika)käyttöä kohtaan</i>	
<i>Ei sähköisen materiaalin käytölle</i>	Ei teknologiaa opetukseen
<i>Perinteisten oppimateriaalien säilyttäminen</i>	
<i>Luku- ja kirjoitustaidon ylläpitäminen</i>	

Liite 5. Pääluokat tutkimuskysymykseen 1

<i>Yläluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<i>Teknologian kehitys ja sen tuomat mahdollisuudet opetukseen</i>	Teknologian kehitys ja sen merkitys koulussa
<i>Teknologian kohtuukäyttö opetuksessa</i>	
<i>Ei teknologiaa opetukseen</i>	
<i>Yhteistyö "ammattilaisten" kesken</i>	Yhteistyö ja vuorovaikutus
<i>Yhteisölliset oppimismenetelmät</i>	
<i>Sosiaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen</i>	
<i>Koulussa kaikkien on hyvä olla</i>	Hyvinvointi ja viihtyvyys
<i>Hyvinvointia edistävät tekijät</i>	
<i>Arjessa ja tulevaisuudessa tarvittavien taitojen opettaminen ja oppiminen</i>	Koulu lähemmäs yhteiskuntaa
<i>Muutokset oppiaineissa ja niiden arvioinnissa</i>	Oppiaineet
<i>Oppiaineiden säilyminen</i>	
<i>Uudet oppimisympäristöt</i>	Monipuolisuus oppimisessa
<i>Uudet tavat opettaa ja oppia</i>	
<i>Nykyisissä menetelmissä pysyminen</i>	
<i>Lapsikeskeisyys</i>	Oppilaiden huomiointi
<i>Yksilöllisyys</i>	

Liite 6. Yhdistävät luokat tutkimuskysymykseen 1

<i>Pääluokka</i>	<i>Yhdistävä luokka</i>
<i>Teknologian kehitys ja sen merkitys opetuksessa</i>	Opetusmenetelmät ja oppiminen
<i>Yhteistyö ja vuorovaikutus (=yhteisölliset oppimismenetelmät, sosiaalisten taitojen oppiminen ja opettaminen)</i>	
<i>Monipuolisuus oppimisessa</i>	
<i>Koulu lähemmäs yhteiskuntaa</i>	Koulun kiinnittyminen yhteiskuntaan
<i>Hyvinvointi ja viihtyvyys</i>	Erilaiset oppijat ja hyvinvointi
<i>Oppilaiden huomiointi</i>	
<i>Yhteistyö ja vuorovaikutus (=moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö opettajien välillä)</i>	
<i>Oppiaineet</i>	Oppiaineet ja arviointi

Liite 7. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 2

<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>
<i>Perinteiden arvostaminen</i>	Perinteiden kannattaminen
<i>Uudistusmielinen perinteiden vaalija</i>	
<i>Muutoksen hyväksyminen perinteitä vaalien</i>	
<i>Muutokseen suhtautuminen pelonsekaisin tuntein: halu olla sellainen opettaja kuin minua on opettanut</i>	Pelko muutosta kohtaan ja halu olla perinteinen opet- taja
<i>Opettajana uskoisin olevani traditionaalinen</i>	

Liite 8. Yläluokat tutkimuskysymykseen 2

<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>
<i>Perinteiden kannattaminen</i>	Perinteiden kannattajat: muutosta ei haluta tai siihen suhtaudutaan negatiivisesti
<i>Negatiivisuus muutosta kohtaan</i>	
<i>Pelko muutosta kohtaan: halu olla perinteinen opettaja</i>	
<i>Passiivinen muutosten tekijä</i>	Epäileväiset/varovaiset muutoksen tekijät: skeptinen suhtautuminen muutosta kohtaan
<i>Muutosten jarruttaja</i>	
<i>Varovainen asenne</i> <i>Epävarmuus muutoksen tekijänä toimimisesta</i>	
<i>Avoin asenne muutosta kohtaan</i>	Avoin suhtautuminen: halu kokeilla jotain uutta, mutta ei ensimmäisiä muutoksen tekijöitä
<i>Positiivinen suhtautuminen</i>	
<i>Halukkuus kokeilla uutta</i>	
<i>Halu toimia todella muutoksen tekijänä</i>	Muutoshalukkaat ja intohimoiset uudistajat: halu toimia itse tekijänä
<i>Muutoshalukkuus</i>	
<i>Halu näyttää muille</i>	

Liite 9. Pääluokkien/tyyppien muodostaminen tutkimuskysymykseen 2

Yläluokka	Pääluokka/tyyppi
<i>Perinteiden kannattajat, ei muutosta tai negatiivinen muutos</i>	"Pentti Perinne"
<i>Epäileväinen/varovainen tekijä, skeptinen suhtautuminen</i>	"Hilla Hillitty"
<i>Avoin suhtautuminen, halu kokeilla jotain uutta, mutta ei ensimmäisiä muutoksen tekijöitä</i>	"Olli Optimisti"
<i>Muutoshalukkaat ja intohimoiset uudistajat, halu toimia itse</i>	"Maija Muuttaja"