

# **”Oppimisen omistajuus ja jaettu opettajuus yläkoulussa”**

Veikka Lehtonen ja Piia Sillanpää

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lehtonen, Veikka ja Sillanpää, Piia. 2017. Oppimisen omistajuus ja jaettu opettajuus yläkoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto / Yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajien aikuiskoulutus. 134 sivua.**

Tulevaisuuden koulussa oppimisen katsotaan tapahtuvan pitkälti ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja kehittämällä. Osaamisen kehittämisessä tarvitaan oppiaineiden välistä yhteistyötä ja tiedonalarajojen ylittämistä, mikä edellyttää myös yhteistoiminnallisuuden taitojen hallintaa. Tässä kasvatustieteen maisterin tutkielmassa pohdimme oppimisen ja opettajuuden muutosta tulevaisuuden kannalta merkityksellisinä pidettävien taitojen valossa. Tutkimuksemme viitekehys on yhtäältä syksystä 2016 alkaen käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman yleisessä osassa, joka lähestyy oppimista ja oppilaan roolia edeltäjiinsä verrattuna jossakin määrin uudesta näkökulmasta. Toisaalta tutkimuksen keskiössä ovat opetussuunnitelmaa kokonaisuudessaan syksyllä 2017 toteuttamaan lähtevät yläkoulun opettajat.

Teoriaosassa avaamme oppimisen ja koulun muutokseen liittyviä näkökulmia tulevaisuuden taitojen viitekehyksessä ja pohdimme yläkoulun opettajuutta. Tämän jälkeen kuvaamme monimetodisen laadullisen tutkimuksemme kulkua: Vertaamalla ja yhdistämällä mixed methods-menetelmän avulla kyselylomakkeella kerättyä tietoa pyrimme luomaan tutkittavasta ilmiöstä kokonaiskuvan, jossa eri tekijät täydentävät toisiaan. Tutkimuksemme keskeisenä tehtävänä on selvittää miten usein yläkoulun opettajat kokevat työssään mahdollistavansa oppimaan oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden taitojen edistymistä. Lisäksi tutkimme millaisia etuja ja haittoja yläkoulun opettajat ajattelevat oppilaslähtöisyydellä olevan sekä millaisia käsityksiä yläkoulun opettajilla on opettajien keskinäisen yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksista, haasteista ja kehittämistarpeista.

Tutkimuksen keskeisissä tuloksissa esiin nousee olemassa olevan ja tahtotilan välinen kuilu liittyen oppimisen painopisteen siirtymiseen perinteistä ainejakoisuutta laajempiin kokonaisuuksiin. Vaikka tänä päivänä puhutaankin yhtenäisestä perusopetuksesta, näyttäisi siltä, että yläkoulussa uuden opetussuunnitelman ilmiölähtöinen lähestymistapa on suurempi haaste kuin alakoulussa jo olemassa olevien rakenteiden, opettajien koulutuksen sekä fyysisten oppimisympäristöjen viitekehyksessä. Oppimisen muutos vaatii toteutuakseen myös muutosta opettajuuteen ja näkökulman suuntaamista oppimisen mahdollistamiseen entistä oppijakeskeisemmin. Tuloksissa tarkastellaan lisäksi opettajan sukupuolen ja opetuskokemuksen yhteyttä saatuihin vastauksiin.

Asiasanat: jaettu opettajuus, oppimisen omistajuus, tulevaisuuden taidot, yhteistoiminnallisuus

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	5
<b>2</b>	<b>KOULU JA OPETTAJUUS MUUTOKSESSA</b> .....	8
	2.1 Kohti uutta opettajuutta.....	14
	2.2 Opettajuuden ja osaamisen jakaminen.....	17
	2.2.1 Hallinnollinen ja pedagoginen näkökulma jaettuun opettajuuteen.....	19
	2.2.2 Jaetun opettajuuden mahdollisuudet yläkoulussa.....	21
<b>3</b>	<b>UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN NÄKEMYS OPPIMISESTA</b> .....	23
	3.1 Perusopetuksen arvopohja ja oppimiskäsitys 2014.....	25
	3.2 Oppimisen arviointi.....	27
	3.3 Tulevaisuuden taidot ja oppimisen omistajuus.....	30
	3.3.1 Yhteistoiminnallisuus oppimisen edistäjänä.....	33
	3.3.2 Yksilöllisyys oppimisen mahdollistajana.....	36
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT</b> .....	39
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	41
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	43
	5.1.1 Mixed methods tutkimusotteena.....	44
	5.1.2 Fenomenografia.....	46
	5.1.3 Määrällinen tutkimusmenetelmä.....	51
	5.2 Aineiston keruu.....	53

5.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	54
5.3.1	Kvantitatiivinen analyysi.....	56
5.3.2	Kvalitatiivinen analyysi.....	62
5.3.3	Analyysien yhdistäminen.....	74
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>76</b>
6.1	Yläkoulun opettaja oppimaan oppimista edistämässä.....	77
6.1.1	Oppimisen mahdollistaminen ja yhteistoiminnallisuuden edistäminen.....	77
6.1.2	Vastaajien sukupuolen ja opetuskokemuksen yhteys vastauksiin....	80
6.2	Oppilaslähtöisyyden etuja ja haasteita yläkoulun opettajan näkökulmasta.....	90
6.3	Yläkoulun opettaja ja yhteistoiminnallisuus.....	91
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>94</b>
7.1	Johtopäätökset.....	101
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	105
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>107</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>115</b>

# 1 JOHDANTO

Koulu on näkyvä osa yhteiskuntaa ja siellä on oltava valmius kohdata monenlaisia muutosten mukanaan tuomia haasteita. Tämän päivän koulussa niitä edustavat esimerkiksi oppilaiden yksilölliset oppimispolut, digiloikka tai monikulttuurisuuden lisääntyminen. Muun muassa yksilöllisen oppimisen opetuskulttuurin kehittämistyötä on tehty joissakin suomalaiskouluissa yksittäisten opettajien toimesta määrätietoisesti jo useampia vuosia. Viimeaikoina aihe on saanut myös laajaa mediahuomiota. Ilmiön tiimoilta tehtiin Ylen toimesta keväällä 2016 jopa kokonainen dokumenttisarja ”Koulukorjaamo”, jossa kaksi vantaalaista rohkeaa opettajaa teki näkyväksi opetuksensa uudistamisen polkua. Koulumaailman asioista kirjoitetaan niin päivälehdissä kuin sosiaalisessa mediassakin varmasti päivittäin. Keskustelussa painotetaan usein asioiden ääripäitä ja tarinoita kuljettavat ihmiset, jotka eivät toimi koulumaailman sisällä. Otsikot rakentuvat siitä, miten kouluissamme digiloikitaan, eikä enää istuta pulpetissa.

Suomessa on meneillään mittava opetussuunnitelman muutostyö, joka konkretisoituu syksystä 2016 alkaen portaittain käyttöön otettavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Se on opetustointa velvoittava asiakirja (PoL 1998/628 14§; Opetushallitus 2014, 14), jossa painotetaan tulevaisuudessa tarvittavan laaja-alaisen osaamisen sekä monipuolisten yrittäjyys- ja työelämätaitojen merkitystä (Opetushallitus 2014, 20-24). On ajankohtaista selvittää, mitä nämä tarkoittavat käytännössä, ennen kaikkea oppimisen ja oppilaan

näkökulmasta ja miten mainitut uuden opetussuunnitelman vaatimukset näyttäytyvät opetuksen viitekehyksessä.

Tutkimuksessamme pyrimme lähestymään koulun muutosta käytännössä, jolloin tavoitteena on viimekädessä olemassa olevan ja tahtotilan välisen kuilun kaventaminen. Tietämisen lähtökohtana ovat tutkittavien opettajien havainnot ja kokemukset, joista käsin jokainen konstruoi tietoa ja toimintaansa omalla tavallaan. Tarkoituksenamme on selvittää, miten paljon tämän päivän yläkoulun oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa oppimiseensa koulussa ja millaisia muutoksia oppimisen painopisteen siirtyminen opettajakeskeisyydestä oppijälähtöisyyteen käytännössä edellyttää opettajalta. Tutkimuksemme mielenkiinnon kohteena on siis yläkoulun opettaja ja hänen roolinsa oppimisen mahdollistajana ja ohjaajana.

Lähestymme teemaa tulevaisuuden taitojen näkökulmasta, painottaen tapaa ajatella ja työskennellä. Yläkoulun opettajuus nimenomaan oppimisen taitojen edistämisen ja oppimisen omistajuuden näkökulmasta vaikuttaa varsin vähän tutkitulta aiheelta. Toisaalta taas on äärettömän mielenkiintoista, että nyt vallalla olevat ajatukset oppilaslähtöisyydestä, oppijan aktiivisesta roolista, ilmiöpohjaisuudesta ja oppimisen sosiaalisesta luonteesta rantautuvat jopa sadan vuoden takaisin näkemyksiin hyvästä oppimisesta (esim. Dewey 1957, 14-15; Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 65). Tämän tutkimuksen painopiste on oppimaan oppimisen taidoissa ja yhteisöllisyyden merkityksessä oppimiselle. Näkökulma on myös oppilaan mahdollisuudessa oman oppimisensa omistajuuteen, vaikka ääntä käyttävätkin kyselyyn vastanneet opettajat.

Mielenkiinto tutkimusaihetta kohtaan nousi omasta kokemuksestamme yläkoulun opettajina ja monista ristiriitaisista tuntemuksista oppimista tukevan teoreettisen tiedon ja käytännön toteutuksen välillä. On erittäin ajankohtaista pohtia yläkoulun opettajan todellisia mahdollisuuksia muutoksiin suhteessa uuden opetussuunnitelman arvopohjaan ja oppilaiden osuuteen oman oppimisensa

rakentajina, sillä monenlaisesta muutospuheesta huolimatta Hellström ym. (2015, 44) näkevät opettajan tehtäväksi edelleen varmistaa, että asiat opitaan.

## 2 KOULU JA OPETTAJUUS MUUTOKSESSA

Kasvatuksen historiasta tunnemme lukuisan määrän kasvatuksen uudistajia ja ajattelijoita, jotka ovat omana aikanaan tehneet urauurtavaa työtä nykyisen ajattelumme pohjaksi. Koulutuksen ja oppimisajattelun uudistajien lista on pitkä - Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Steiner - ja sitä voisi jatkaa loputtomiin. Muistamme John Deweyn (1859-1952) puhuneen tekemällä oppimisesta (learning by doing) ja oppijan aktiivisesta roolista tiedon rakentajana. Kollaboratiivisen, yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla vaikuttavat Jean Piaget'n (1896-1980) ja Lev Vygotskyn (1896-1934) teorit oppimisesta sosiaalisena toimintana.

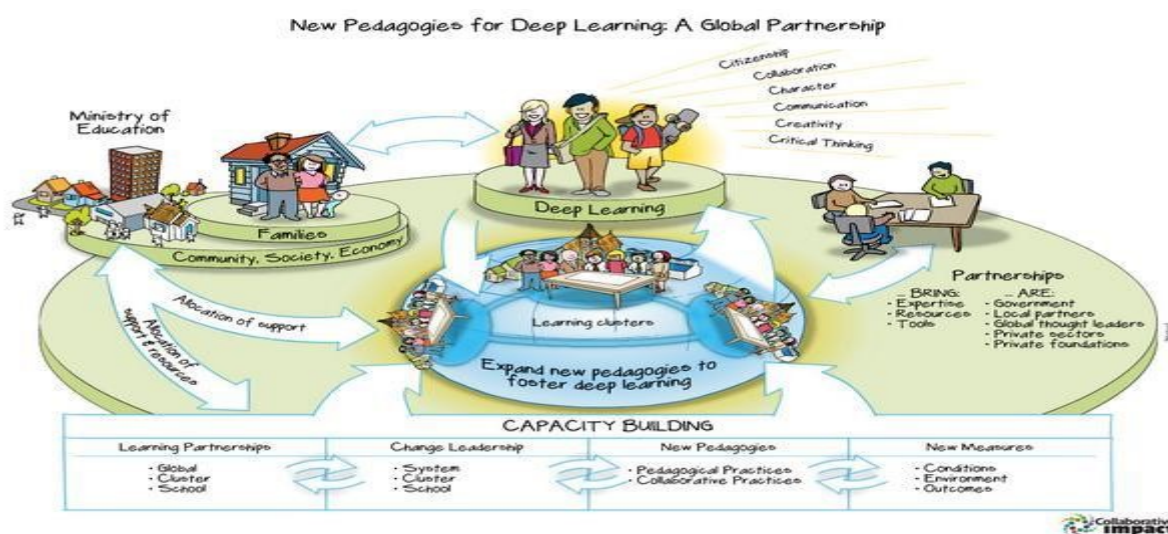
Suomessa on meneillään perusopetusta koskeva muutos- ja uudistustyö. Tällaisen koulureformiksikin kutsutun ilmiön mekanismia on tutkittu pitkään. Fullan (2005) esitti kymmenkunta vuotta sitten, että reformit epäonnistuvat, jos niitä ajetaan ylhäältä alas - yksi suunnittelee ja toinen yrittää toteuttaa. Myös Sahlberg (2011) toteaa, että uudistuksen keskeiset tavoitteet on vaarassa jäädä saavuttamatta, mikäli koulureformi keskittyy hallintoon ja rakenteiden muuttamiseen. Hän arvelee koulutuksen tuottavuuden mahdollisesti nousevan ja tuloksellisuuden parantuvan, mutta oppimistulosten paranemiseen tai opettajien sitoutumiseen hän ei näe markkinavetoisella koulujen kehittämällä voitavan vaikuttaa.

Sahlstedt (2015) toteaa väitöstutkimuksessaan, että opetuksen yhtenäistämisen pedagogiset elementit on tunnistettu kunnissa koulutoimen tasolla, mutta siitä huolimatta varsinainen pedagoginen kehittämistyö on jätetty



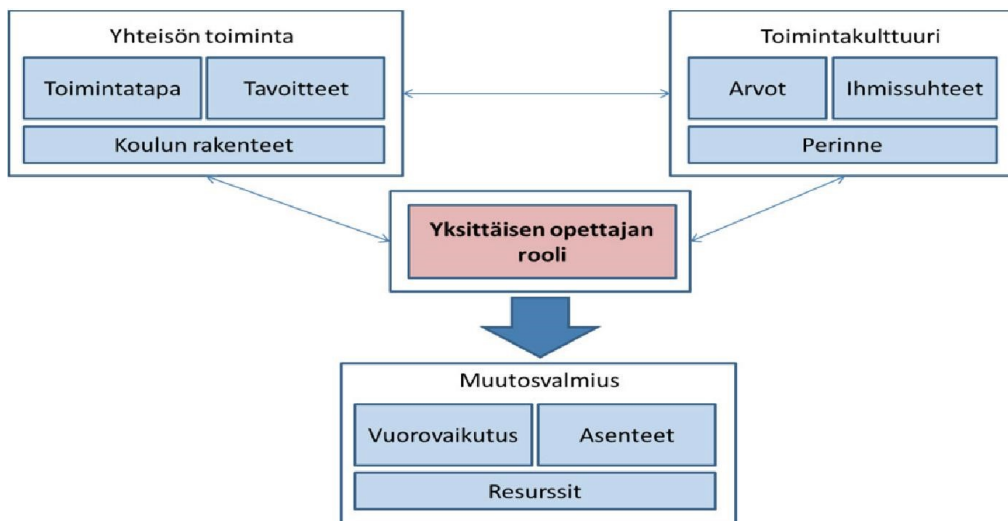
tapahtuvaksi kouluissa rehtorien vastuulla tai edelleen siirrettynä opettajien vastuulla. Sahlstedt huomauttaakin ongelman olevan siinä, että rakenteita ja kouluverkkoja muovataan koulutoimen virkamiestyönä paikallisten resurssien puitteissa ja kuvitellaan, että koulujen opetussuunnitelmaan kytköksissä oleva pedagoginen kehittäminen tapahtuu samanaikaisesti rehtorien johtamana. Tällöin koko kouluorganisaatio toimii toisistaan irrallisina soluina, eikä toiminta muutu kokonaisvaltaisesti ymmärrettynä, vaan yksittäisen osion kautta, mikä tekee muutoksen vaikeaksi. (Sahlstedt 2015, 41-42.)

Fullan (2015) ei näe onnistumisen mahdollisuuksia myöskään alhaalta ylös tapahtuvassa kehittämistyössä. Hänen mukaansa on harhaa, että riittävän monen yksilön muuttuessa järjestelmä muuttuisi itsestään. Käytännössä se tarkoittaa joidenkin koulujen aktiivista kehittämistä ja toisten paikalleen jämähtämistä. Tämä johtaa koulujen välisten erojen kasvamiseen. Tilalle hän tarjoaa rakenteiden keskeltä johdettua mallia, jossa uudistusta suunnittelevat ja toteuttavat kolme taho – valtio, alueellinen taho (opetuksen järjestäjä/kunta) ja kouluyhteisö yhdessä. Yksilötasolla tapahtuvan muutoksen lisäksi on kehitettävä toimintaympäristöä ja koko koulujärjestelmää (kuvio 1).



KUVIO 1. Oppimisen muutoksen viitekehys (Silvennoinen & Äyräs: NPDL oppimisen muutoksen tukena)

Koulun tasolla puhutaan Fullanin (2005) muutosteoriassa opettajien ja rehtorin välisestä laadukkaasta vuorovaikutuksesta, koulun ja kotien välisestä yhteistyöstä ja yksilöllisistä taidoista ja niiden hyödyntämisestä. Kuntataso pitää sisällään selkeitä linjauksia, koulujen välistä vuorovaikutusta, koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä ja taloudellisten yhteisintressien hyödyntämistä. Valtion tasolla kannetaan päävastuuta koulutuksen suunnasta ja opetuksen strategiasta kahta edellä mainittua tasoa aktiivisesti ja kunnioittavasti kuunnellen. Tämä vaatii paitsi kykyä ajatella uudella tavalla, myös halua mahdollistaa linjausten toteutumista koulu- ja kuntatasolla. Suomessakin uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa ns. kentän ääntä pyrittiin kuulemaan ja kuuntelemaan aiempaa selvästi aktiivisemmin ja tietoisemmin.



KUVIO 2. Norrenan malli tulevaisuuden taitojen edistämisestä koulutasolla. (Norrena 2013, 165)

Oheisessa kuviossa (kuvio 2) Norrena on havainnollistanut, miten vastavuoroisesti yhteisön toiminta ja koulun toimintakulttuuri vaikuttavat keskeisesti siihen, miten yksittäinen opettaja työtään toteuttaa ja millaiset valmiudet hänellä on muutoksia

kohdata ja niihin osallistua. Yhtä tärkeää on huomata, miten yksittäinen opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan koko yhteisön tavoitteisiin ja koulun rakenteisiin sekä koko koulun toimintakulttuuriin. Johnson (2007, 247) määrittelee koulun toimintakulttuurin tarkoittavan ”kouluyhteisön omaksumia virallisia tai epävirallisia, usein tiedostamattomia, toiminta- ja käyttäytymistapoja sekä niihin liittyviä arvoja ja normeja”.

Vaikka koulun perusrakenne onkin pysynyt samana jo vuosikymmenten ajan, ovat muutokset kohdistuneet opettajuuteen ja opetusmenetelmiin. Luukkaisen (2004, 23) mukaan opettajien työn muutoksen taustalla vaikuttavat esimerkiksi oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta konstruktivistiseen suuntaan, laajentunut yhteistyökenttä ja aiempaa heterogeenisemmät oppilasryhmät. Kulloinkin vallalla oleva oppimis- ja tietokäsitys edellyttää myös koulun kykyä muuttaa toimintaansa sen suuntaiseksi. Muutoksen haasteena Norrena (2013, 47) näkee sen, että toisaalta koulujen toimintaa pyritään tehostamaan ja samalla ”epämääräiset ja saavuttamattomat tavoitteet laskevat koulun arvoa tärkeänä yhteiskunnallisena toimijana”. Esimerkiksi luovuuden ja innovatiivisuuden edistäminen on koulun ja opettajien tehtävä, jonka toteutumista on vaikea hallinnollisilla päätöksillä aikaansaada. Muun muassa Robinsonin (2015, 75) mukaan sen toteutuminen vaatii oppimiselle soveltuvat puitteet, jotka eivät ainakaan estä luovuuden kukoistamista.

Opettajuutta ja sen muutosta on tutkittu suomalaisessa viitekehyksessä 2000-luvullakin melko paljon. Hakala (2007) kuvasi väitöstutkimuksessaan havainnointinsa perusteella opettajaa ikään kuin organisoijana nukkeleikissä, jossa kaikelle on mietitty etukäteen tarkka paikka ja järjestys. Kyseisessä tutkimuksessa nousi myös vahvasti esiin opettajan rooli tietäjänä ja asiantuntijana. Juuri tähän roolien muutokseen uusi opetussuunnitelma pyrkii opettajiamme haastamaan korostamalla oppilaan aktiivista toimijuutta oppimiskäsitystä määrittellessään

(Opetushallitus 2014, 17). Norrena (2013, 137) on tullut väitöstutkimuksessaan siihen olettamukseen, että vaikka opettajien uskomukset tulevaisuuden taitojen edistämistä kohtaan ovat lähtökohtaisesti myönteisiä, asettavat perinteisiin nojaava toimintakulttuuri, yhteiskunnalliset vaatimukset ja rakennetekijät kapuloita rattaisiin. Odotukset ja käytäntö eivät ikään kuin olisi kohtaamassa toisiaan.

Norrena (2013, 137) esittelee tulevaisuuden taitoja tarkastellessaan tutkimustietoon perustuen myös väitteen siitä, että nämä mainitut uskomukset ohjaisivat opettajan työtä jopa enemmän, kuin valtakunnallisesti velvoittavat asiakirjat ja normit, kuten esimerkiksi opetussuunnitelman perusteet. Edes opettajainkoulutuksella ei vaikuta Norrenan (2013, 137) mukaan olevan merkittävää vaikutusta uskomusten muuttumiseen. Opettajan roolin katsotaan edelleen olevan ratkaiseva sekä oppimisen että muutoksen mahdollistumisen näkökulmasta. Hellström ym. (2015, 55), samoin kuin Fullan (2013) puhuvat opettajasta oppimisprosessin ohjaajana, fasilitaattorina (mahdollistajana) ja aktivaattorina (vauhdittajana). Luukkainen (2005, 146) näkee koulun ja opettajan tehtäväksi yhteiskunnallisena muutosvoimana toimimisen ja uusien käytäntöjen etsimisen. Luukkainen (emt) toteaa, että kun opettaja tiedostaa tämän ammattinsa yhteiskunnallisen luonteen, on hänellä parempi perusta työssään onnistumiseen ja jaksamiseen.

Norrena (2013, 39-40) puhuu väitöstutkimuksessaan koulun muutosagenteista – edelläkäyvistä, uudelle tietä raivaavista opettajista, jotka eivät näe tottumuksia ja tapoja esteenä muutokselle. Käytänteiden muuttaminen muutoksen tuoman vaihtelun ilosta lienee kuitenkin turhanpäiväistä. Opettajat tulisi kyetä sitouttamaan niihin arvoihin ja ajatuksiin, jotka uudistuksen myötä tarjoavat heidän työhönsä jotakin konkreettista hyötyä. Hyötynäkökulma on keskeinen ihmisen toiminnassa. Muutoksesta koituva todellinen hyöty ja sen

mielekkyyttä mitataan käytännössä luokkatasolla yksittäisen opettajan arjessa. Koulutuksemme uudistuminen ei tapahdu yksittäisellä ratkaisulla vaan monen muutoksen summana.

Toimintakulttuurin muutokseen tarvitaan edelläkävyyttä saarnamiehiä ja - naisia, säännöistä poikkeavia ja uskaltajia. Toisaalta myös uuden kyseenalaistajia on pidetty muutoksen esteinä - "on kokeiltu, ei toimi"-tyyppiset kannanotot voivat ohjata muutokseen, jos niihin tartutaan tosissaan esimerkiksi kysymällä missä ja miten kokeiltiin, miksei toiminut, pitäisikö kokeilla tällä porukalla uudestaan. Hellström ym (2015, 81) muistuttavat oppivasta organisaatiosta puhuessaan, että yhteisön kaikkien jäsenten pitäisi nähdä organisaatio symbioosina, jossa osat ja kokonaisuus kuuluvat systeemisesti yhteen. Koulun arjessakin tämä tarkoittaa kaikkien organisaation jäsenten ymmärrystä oman oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen välillä.

Vaikka rehtorilla onkin merkittävä rooli koulun kehittämissäpyrkimysten edistämiseksi, ei kehittäminen missään nimessä ole rehtorin sen enempää kuin minkään muun tahon itsenäinen tehtävä. Tänä päivänä työelämässä puhutaan esimies- ja alaistaitojen sijaan työyhteisötaitoista (mm. Manka 2013), jotka koskevat koko henkilökuntaa ja pitävät sisällään myös työntekijän (koulussa esimerkiksi opettajan) vastuunottamista omasta ammattitaidostaan ja sen kehittämisestä. Rehtorin selkeä ja koulutyöhön integroitu käsitys koulun visiosta tukee osaltaan myös opettajien sitoutumista tavoitteisiin. Pedagogisen ja dialogisen johtamisen merkitys ja arvo näkyy koulun yhteisen suunnan luomisessa ja kurssissa pysymisessä. Muutos ja koulutyön kehittäminen sekä sitä kautta toimintakulttuurin edistäminen haluttuun suuntaan on siis kaikkien yhteinen tehtävä hallinnollisista asiakirjoista ruohonjuuritason luokkahuonetyöskentelyyn saakka. Sahlberg (2011) toivoo koulun kehittämisen Suomessa jatkossakin perustuvan koulujen ja opettajien yhteistyön vahvistamiseen ja turhan kilpailun vähentämiseen.

## 2.1 Kohti uutta opettajuutta

Moni suomalainen opettaja on tehnyt työuransa tiiviisti koulumaailman ja -rakennuksen, osa melko tiukasti vielä oman luokkahuoneensa ovien sisäpuolella. Oppiminen ja sen rinnalla opettajuus ovat muutoksessa. Valmiudellisia eroja uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen löytynee paitsi yksittäisistä kouluista, myös ala- ja yläkoulujen väliltä. Alakoulujen luokanopettajajärjestelmä ja opetuksen kokonaisvaltaisuus mahdollistavat jo itsessään oppiainerajat ylittävien oppimiskokonaisuuksien ja yhteisöllisen oppimisen toteuttamista yläkouluja laajalaisemmin ja arkisesti katsottuna helpommin. Johnson & Salo (2008, 26) toteavat luokanopettajien henkilökohtaisen opetustyylin perustuvan pedagogiseen kasvattajuuteen, kun taas aineenopettajan opetustyyli pohjautuu ainekohtaiseen asiantuntijuuteen.

Hellström ym. (2015, 92) näkevät, että opetuksen pyrkimyksen ollessa oppilaan itsenäistymiseen ja yhteistyötaitojen kehittymiseen tähtäävä, ei tehtävä varmastikaan mahdollistu yksittäisen oppiaineen kautta. Koulun kehittäminen on tuonut koulun arkeen tiimityötä, vertaistukea ja yrittänyt rakentaa koulusta oppivaa yhteisöä. Yksin tekemisen kulttuuri elää varsinkin yläkoulujen opettajayhteisöissä edelleenkin vahvana. Aineenopettaja on saanut koulutuksensa opettajan tehtävään tietämättä välttämättä opintojen alkuvaiheessa päätyvänsä joskus opettajaksi yläkouluun – hän on lähtenyt opiskelemaan itseään kiinnostavaa tieteenalaa. Luokanopettaja taas hakeutuu tietoisesti opiskelemaan lasten kasvatusta ja oppimisen lainalaisuuksia. Tästä näkökulmasta muutospaineet kohdistuvat myös opettajainkoulutukseen. Luukkainen (2004, 214) on todennut jo toistakymmentä vuotta sitten, että aineenopettajakoulutuksessa olisi pyrittävä pedagogisen orientaation vahvistamiseen ja opettajauran valinnan aikaistamiseen.

Mikäli opettajan oletetaan kehittävän oppilaidensa metakognitiivisia ja reflektiivisiä valmiuksia, on opettajan kyettävä kriittisesti refleктоimaan myös omaa toimintaansa. Opettajan on myös äärettömän tärkeää tiedostaa kokeeko hän itsensä enemmän oman oppiaineensa taitajaksi vai opettajaksi. Sahlstedt (2015, 46-47) näkee, että perusopetuksen nykyistä oppiainejakoa vahvistavat muun muassa opettajankoulutuksen ainedidaktiikan professuurit ja -laitokset sekä oppikirjojen kustantajat. Eri alat pyrkivät ylläpitämään oman tieteenalansa arvoa ja asemaa opetussuunnitelman ja tuntijaon kautta. Kuikka (2001, 164) toteaa perusopetuksemme oppiaineiden olevan kokolailla samoja, kuin vuoden 1866 kansakoulussa. Koulun muutoksen yhteydessä osa opettajista kaipaa ”vanhaa hyvää aikaa” PISA-menestykseemme tai arvosanojen heikentymiseen vedoten. On kuitenkin todettava, että PISA-tuloksilla tai päättötodistuksen arvosanoilla ei ole todettu olevan välitöntä yhteyttä oppilaan peruskoulun jälkeiseen menestymiseen. Myös siitä, millaista oppimista tai osaamista ne todellisuudessa mittaavat, ollaan montaa mieltä.

Oppimisen ohjaamisessa on käytännössä kysymys ennen kaikkea vallalla olevasta oppimiskäsityksestä ja oppimisprosessien ymmärtämisestä. Tynjälä (2004, 99) muistuttaa, että muuttuvan oppimiskäsityksen lisäksi opettajan työnkuvan muutokseen vaikuttaa myös tiedon nopea lisääntyminen ja muuttuminen. Hänen mukaansa elinikäisen oppimisen ajatus sisältää vaatimuksen siitä, että pelkkä tietojen tai taitojen oppiminen ei riitä, vaan tarvitaan myös kykyä toimia muuttuvassa maailmassa. Tynjälä (2004, 100) toteaa myös, että opetustyössä tarvitaan ymmärrystä siitä, miten oppilaat ymmärtävät opetettavat sisällöt. Opettamista ei nähdä enää vain tiedonsiirtona, vaan mahdollisuuksien synnyttämisenä uudelleenlaiselle toiminnalle. Sitä on vaikea synnyttää ilman innostusta, jolloin opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi voidaan katsoa innostuksen tunnistaminen ja sen herättäminen.

Norrena (2013) toteaa, että perinteinen opettajuus ja tulevaisuuden taitojen edistämiseen tähtäävä toiminta nähdään usein vastakohtina toisilleen. Siinä missä perinteinen malli lähtee opettajasta, ammentaa tulevaisuuden taitojen kehittämiseen tähtäävä toiminta oppilaasta. Norrena näkee tähän vaikuttavan keskeisesti myös koulun rakenteiden ja opettamisen muotoutumisen aikojen saatossa sellaisiksi, että itse työ on opettajalle vaivatonta ja häiriötöntä. Tällöin on pitäydytty vahvasti opetussuunnitelman ennalta ohjatuissa sisällöissä ja tiedon omaksuminen on ollut oppilaiden taholta enemmän tai vähemmän passiivista toimintaa. (Norrena 2013, 31-32).

Robinson (2015, 255) puolestaan varoittaa, miten harhaanjohtavaa on asettaa vastakkain traditionaaliset, perinteisemmät käsitykset ja progressiiviset, edistyksellisemmät näkemykset oppimisesta ja opetuksesta, kuten kasvatuksen ja koulutuksen historiassa on ollut tapana. Hän puhuu oikeanlaisen balanssin löytämisestä perinteen ja innovaation, yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden sekä teorian ja käytännön välille. Opettajuuden näkökulmasta kysymys on luennoivan asiantuntijan ja tiedonsiirtäjän roolin muokkaamisesta oppimisympäristöjen ja -tilanteiden mahdollistajaksi ja oppimisprosessien ohjaajaksi. Laaja-alainen oppiminen ja hyvä koulu rakentuvat hyvästä opettajuudesta. Se puolestaan syntyy Robinsonin (2015, 104) mukaan ilmapiiristä, joka innostaa, mahdollistaa, vaatii ja voimaannuttaa oppilaita tavoittelemaan uuden oppimista.

Hyvä opettaja ottaa oppilaat huomioon yksilöinä ja antaa tilaa luovuudelle, joka syntyy mielikuvituksesta. Sen pohjalta syntyy innovaatioita, jotka ovat uusia; jos ei nyt koko ihmiskunnalle, niin ainakin niiden keksijälle itselleen (Robinson 2015, 118-119). Hyvät opettajat paitsi inspiroivat oppilaitaan pyrkimään parhaaseensa, myös tukevat kunkin itseluottamuksen ja luovuuden rakentumista (Robinson 2015, 127). Opettajalla lienee siis kiistatta keskeinen rooli ja merkitys tulevaisuuden taitojen edistäjänä. Koska oppiminen on myös sosiaalinen prosessi, on opettajalla



keskeinen tehtävä myös vuorovaikutusprosessien ohjaamisessa. Opettajan tulee varmistaa, että oppilaiden työskentely etenee ja syvenee asetettujen oppimistavoitteiden suuntaisesti ja samalla omalla toiminnallaan minimoida pinnallisten keskustelujen määrää. Opettajan rooliin kuuluu myös aktivoivien kysymysten ja selitysten esittäminen ja palautteen antaminen niin työskentelystä, kuin sisällöllisistä seikoista. Opettajan tulee ohjata oppilaita niin, että kaikilla ryhmän jäsenillä on selkeä käsitys sekä omasta roolistaan että yhteisen toiminnan tavoitteista.

Opettajan työssä vaaditaan vahvaa toimijuutta ja suunnan näyttämistä paitsi koulun sisällä, myös alati laajenevissa oppimisympäristöissä. Luukkainen (2004, 118) epäilee, liittyvätkö vaatimukset opettajan työn jatkuvasta kehittämisestä myös luokkahuonetta laajemmassa mittakaavassa tietynlaisen kansankynttilyyden kaipuuseen. Opettajan kun odotetaan olevan kiinnostunut myös demokraattisen yhteiskunnan kehittämisestä ja kuntatason päätöksentekoon osallistumisesta. Myös tulevaisuuden taitojen näkökulmasta opettajalla on edelleen merkityksellinen rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana ja demokratiaan kasvattajana.

## **2.2 Opettajuuden ja osaamisen jakaminen**

Opetussuunnitelmalliset uudistukset, (joita kuvaamme tarkemmin luvussa 3), eivät itsessään takaa hyvienkään oppimista tukevien ajatusten siirtymistä käytänteisiin, osaksi opettajien ja koulun arkea ja ennen kaikkea oppilaan hyväksi. Luukkainen (2004, 116) muistuttaa, että opettajat toimivat kukin oman aikansa perinteessä ja on kohtuuton vaatimus pyrkiä muuttamaan sitä yksilötason ponnistuksin. Muutos vaatii jostakin aiemmin opitusta ja ehkä hyväksikin havaitusta luopumista ja sen korvaamista jollakin uudella. Johnson (2007, 73) toteaa tutkimuksiin vedoten, että

muutostyötä kouluissa hidastaa opetustyön autonomisuus, josta opettajat ovat halukkaita pitämään tiukasti kiinni. Luukkainen (2004, 116) on todennut, että opettajien keskinäinen yhteistyö näyttää kovin usein rajautuvan lähinnä oman aineryhmän sisäiseen työskentelyyn, mutta muistuttaa toisaalta myös moniammatillisen yhteistyön olevan selvässä kasvussa. Moniammatillisuudella hän viittaa kuitenkin muiden kuin pedagogisten ammattilaisten kesken tehtävään yhteistyöhön.

Tämän päivän kouluissa puhutaan paljon samanaikaisopettajuudesta. Tällä voidaan tarkoittaa monenlaisia pedagogisia sovelluksia koskien kahden tai useamman opettajan sitoutumista saman oppilasryhmän oppimiseen. Samanaikaisopettajuus on vuosikymmenten saatossa saanut erilaisia merkityksiä. Tänä päivänä se voidaan Helsingin koulujen pilottikouluja koskevan samanaikaisopettajuustutkimuksen mukaan käsittää aikaan ja tilaan sidotuksi, suunnitelluksi, muodoiltaan vaihtelevaksi yhteiseksi opetustoiminnaksi, jonka kohderyhmäksi määrittävät oppilaat (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011). Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan käytä termiä samanaikaisopettajuus, vaan haluamme hahmottaa opettajien välistä kollegiaalista yhteistyötä opetustehtävää laajemmassa viitekehyksessä, josta käytämme termiä jaettu opettajuus (mm. Conderman, Johnston-Rodriquez & Hartman 2009). Se pitää sisällään ajatuksen opetuksen yhteistä suunnittelua ja toteutusta moniulotteisemmasta kokonaisvaltaisesta ammattitaidon ja kokemuksen kautta syntyneen osaamisen täysipainoisesta jakamisesta koko profession laajuudessa (Fullan & Hargreaves 2013).

### 2.2.1 Hallinnollinen ja pedagoginen näkökulma jaettuun opettajuuteen

Opetustyöhön suhtaudutaan yhtäällä yksityisyyttä korostaen, toisaalla taas yhteistoiminnallisuuden nimeen vannoen. Opettajan ammatillinen identiteetti on erottamaton osa häntä. Sillä tarkoitetaan yksilölliseen elämänselämään perustuvaa käsitystä omasta toiminnasta opettajana. Siihen liittyvät opettajan toimintaa ohjaavat arvot, uskomukset, tavoitteet, päämäärät ja näkemykset työn kuvasta ja omasta roolista opettajana. Opettajan työtä ohjaavat eettiset periaatteet ja työn kautta syntyneet kokemukset vahvistavat kunkin yksilöllistä ammatillista identiteettiä ja sitä kautta opettajuutta. Yhdessä toimiminen ja opettajuuden jakaminen vaatii ammatillisen identiteetin yhteistä rakentamista, erilaisten näkemysten sulauttamista ja avointa vuorovaikutusta.

Jaetun opettajuuden muodostaa kaikkiin oppimisen organisoinnin vaiheisiin paneutuva kokonaisuus, joka lähtee oppijoiden äänen mahdollistavasta oppimisen yhteisestä suunnittelusta, toteuttajiensa erilaisen ammattitaidon hyödyntämisestä prosessin eri vaiheissa ja oppimisprosessia näkyväksi tehtäessä. Opettajuuden jakaminen ei rajoitu vain oman aineryhmän tai koulun sisälle, vaan koskee myös koulujen ja alueiden välistä yhteistyötä. Jaettu opettajuus pitää sisällään myös yhteistä kollaboratiivista arviointia onnistumisista ja kehittämisen paikoista niin prosessin aikana kuin sen jälkeenkin. Tätä kautta jaetulla opettajuudella voidaan katsoa olevan merkitystä myös opettajan ammattitaidon kehittymisen kanssa. Jaetussa opettajuudessa on mahdollista hyödyntää kunkin osaamista ja erilaisuutta. Siinä missä yksi opettaja voi olla vahvempi substanssiosaamisessa ja aineenhallinnassa, voi toisella olla pedagogisesti enemmän annettavaa ja kolmas taas kantaa kortensa kekoon yhteisen työn tutkimisen ja kehittämisen saralla. (Conderman ym. 2009; Fullan & Hargreaves 2013).

Joissakin kouluissa ammatillisen individualismin ja autonomian hengessä opettajat kokevat olevansa pakotettuja keskinäiseen kollegiaalisuuteen tai yhteisön toiminta on muutoin klikkiytynyttä (Johnson 2007, 74; Daniels 2006, 108). Kysymys on ennen kaikkea koulun toimintakulttuurista ja yhteisistä tavoitteista. Luukkainen (2004, 116) toteaa, että opettajan ammattitaito vaatii syventyäkseen kollegiaalista peilausta ja yhteistä pohdintaa, jolloin käytänteiden ja ajattelun todellinen muutos on mahdollista. Hellström ym. (2015, 83) kokevat, että opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää toimivaa ammatillista yhteisöä. Fullan ja Hargreaves (2012, 4) toteavat yhteistoiminnallisten koulujen onnistuvan tehtävässään muita paremmin.

Nykypäivänä uskotaan yhä vähemmän autoritääriseen ylhäältä päin saneltuun ohjeistamiseen. Erilaiset muutokset koulunkin arjessa ja toimintakulttuurissa mahdollistuvat parhaiten silloin, kun huomioidaan mahdollisimman kattavasti myös päätöksentekoon vaikuttavat uskomukset, käsitykset ja olettamukset. Keskinäisen tukemisen ja yhdessä kasvamisen kulttuuri ja sitä kautta jaettu opettajuus syntyvät avoimessa toisia kunnioittavassa ilmapiirissä, jossa epäonnistumista ei tarvitse pelätä ja uskalletaan ottaa myös riskejä. Voidakseen mahdollistaa näiden taitojen oppimista oppilailleen, on opettajan tärkeää hallita niitä myös omassa toiminnassaan.

Hellström ym. (2015, 142) muistuttavat psykologisiin tarvehierarkioihin ja sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuen, että ihmisen sitoutuminen tekemiseen ja työn kehittämiseen toteutuu parhaiten silloin, kun hän saa valita tavoitteensa ja määrittellä keinoja niihin pääsemiseksi. Oman toiminnan reflektointi on taito, jonka avulla ihminen voi ymmärtää kokemuksen merkityksen oppimisessa ja kykenee oppimaan onnistumisista ja virheistä. Hellström ym. (2015, 155) muistuttavat koulun työyhteisössä tapahtuvasta yhteisestä arvioinnista ja pohdiskelusta. Yhteistoiminnallisuuden filosofian keskeinen oivallus liittyy

siihen, osaanko oikeasti itse toimia opettajayhteisössä yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaisesti ja ellen, onko minulla eväitä opettaa näitä taitoja muille.

Yhteistoiminnallisuudella (jota kuvaamme tarkemmin luvussa 3.2.1) katsotaan tänä päivänä olevan erityistä merkitystä työyhteisöjen kehittämisessä ja tulevaisuuden luomisessa. Yhteistoiminnallisuuden periaatteet (positiivinen sosiaalinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, osallistava vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen hallinta ja yhteinen reflektio) ovat keskeisessä asemassa myös yhteistoiminnallista johtamista määriteltäessä. Hellström ym. (2015, 143) kuvaavat yhteistoiminnallisen johtajan ohjaavan henkilöstöään rinnalla kulkien ja ajattelua herättäviä kysymyksiä kysellen. Hänen toiminnassaan heijastuu vilpittömän kiinnostus oppimista kohtaan ja halu kuunnella. Opettajuuden jakaminen ei ole sidoksissa opettajan kelpoisuuden tuottaneisiin erilaisiin koulutustaustoihin tai yhtenäisen perusopetuksen luokka-asteisiin tai oppiainerajoihin. Käytännössä opetusalan virkaehtosopimukseen ja palkkaukseen liittyvät eroavaisuudet erilaisen pätevyyden omaavien opettajien välillä sekä erilaiset uskomukset oppimiseen ja opetukseen liittyen voidaan kuitenkin kokea esteeksi opettajuuden jakamiselle.

## **2.2.2 Jaettu opettajuus yläkoulussa**

Luukkainen (2004, 103) esittää, että opettajat tarttuvat yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen vasta sitten, kun yksilö kokee omat tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi. Toisaalta oman ammatillisen osaamisen riittämättömyyden esille tuominen voi olla monen mielestä pelottavaa ja tätä kautta mahdollisesti yhteistyötä ja yhteistä toimintaa estävää. Suomalainen perusopetus jakautuu yhtenäistymispyrkimyksistä huolimatta melko voimakkaasti ala- ja yläkouluun. Luukkainen (2004, 84) toteaa suomalaista koulutusta leimanneen vahvan

ainejakoisuuden. Opettaja, edustaessaan kouluasteensa traditiota, luo ja uusintaa aiempia käytänteitä ja sitä kautta ylläpitää olemassa olevaa kulttuuria. Luukkainen (2004, 84) kokee tätä taustaa vasten opettajien keskinäisen, oppiainerajat ylittävän kommunikaation haastavaksi. Edelleen perusopetusasetuksessa todetaan, että ”vuosiluokilla 1-6 opetus on pääosin luokanopetusta ja vuosiluokilla 7-9 pääosin aineenopetusta, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä”. (Perusopetusasetus 1998 852/20.11.1998 1§). Lonka & Vaara (2016, 43) kuvaavat kuitenkin opettajainhuonetta käytäntöyhteisöksi, jossa tieteidenvälinen kommunikointi on tärkeää.

Hellström ym. (2015, 92) näkevät samoja oppilaita opettavien opettajien välisen yhteistyön välttämättömäksi sisällöllisen ja pedagogisen eheyttämisen näkökulmasta. Yhdessä pedagogisista lähtökohdista toimiessaan opettajat myös mallintavat oppilaille yhteistoiminnallisuuden olemusta; kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen yhteinen sitoutuminen tietyn oppilasryhmän oppimiseen ja toimintaan, antaa merkittävän voimavaran paitsi havaintojen tekemiseen, myös jokaisen oppilaan yksilölliseen tukemiseen. Uudenlaisiin pedagogisiin ja rakenteellisiin ratkaisuihin voidaan päästä erilaisten merkitysten välillä tapahtuvan neuvottelun kautta. Tämä edellyttää jokaiselta muutosprosessiin osallistujalta moniäänisyyden hyväksymistä ja ahdistuksen sietämistä. Mikäli muutostyössä sivuutetaan vaikeaksi koetut asiat, on haastavaa päästä aidosti uusiin ratkaisuihin. Muutostyön voidaan katsoa tällöin perustuvan irrallisiin tai puolittaisiin ratkaisuihin ja ”tulipalojen sammutteluun”, jotka ennustavat lähinnä voimassaolevien perinteisten menettelytapojen uusintamista.

### 3 UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN NÄKEMYS OPPIMISESTA

Tulevaisuuden taitojen edistämisestä on oppimisen näkökulmasta kiinnostuttu kansainvälisesti vasta aivan viime vuosina ja suomalainen tutkimus aiheen tiimoilta on lähinnä yksittäisen väitöstutkimuksen ja joidenkin artikkelien varassa. Kansainvälisillä areenoilla koulutuksen muutosta ja tulevaisuustaitoja ovat nostaneet esille muun muassa englantilaislähtöinen professori Sir Ken Robinson ja kanadalainen pitkän linjan tutkijatohtori Michael Fullan. Robinson (2015, 256) huomauttaa, että monia oppimista määritteleviä linjauksia ja käytänteitä, joista tänä päivänä puhutaan ympäri maailmaa jopa vallankumouksellisina, on toteutettu, tosin suppeammassa mittakaavassa, hiljalleen laajentuen koulutuksen historiassa jo aiemmin. Hän pitää olennaisena tämän tyyppisten lähestymistapojen kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja soveltamista isommassa mittakaavassa.

Robinson (2015, 257) puhuukin ajallisesti pitkästä vallankumouksesta, käsitellessään kouluja, jotka ovat pyrkineet mahdollistamaan tavallaan tiukkaa, yksilöllistä ja osallistavaa koulutusta, joka ei ole saanut tähän mennessä sellaista laajuutta, jonka se ansaitsisi. Kyse on ajallisesti pitkän vallankumouksen osista, jotka ovat osaltaan vaikuttamassa siihen tilanteeseen, jossa nyt olemme. Uuden opetussuunnitelmamme perusteissa puhutaan opettamisesta muutamassa yhteydessä. Ohjata-sana mainitaan satoja kertoja. Tämä antaa meille osviittaa siitä,

mistä muutoksessa on kyse. Opetussuunnitelman uudistuminen tarjoaa kouluille ja opettajille ainutlaatuisen mahdollisuuden reflektoida olemassa olevia käytänteitä ja opetuksen tulevaisuutta suhteessa ympäröivään maailmaan.

Joulukuussa 2014 hyväksytyissä ja portaittain elokuusta 2016 alkaen käyttöön otetuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) tavoitellaan laaja-alaista osaamista, joka toteutuu kaikilla luokka-asteilla ja jakautuu seitsemään oppiainerajattuihin osa-alueeseen. Laaja-alaiset oppimistavoitteet (kuviot 3) eivät ole toisistaan irrallisia, vaan limittyessään muodostavat perusopetuksen tehtävään perustuvan kokonaisuuden. Oppiainesisältöjen lisäksi harjoittelun kohteiksi nousevat ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot, vuorovaikutus ja ilmaisu, erilaiset arjen taidot, monilukutaito, työelämään ja yrittäjyyteen sekä osallistumiseen, vaikuttamiseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen tähtäävä osaaminen.



KUVIO 3. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (Opetushallitus 2014)



Laaja-alaista osaamista lähestytään oppiainekohtaisten tavoitteiden kautta ja ne on huomioitu oppiaineiden keskeisten sisältöalueiden määrittelyssä (Opetushallitus 2014, 20). Oppimista nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden ihmisten kanssa monenlaisissa oppimisympäristöissä. Tämän päivän lapset oppivat enemmän muualla kuin koulussa. Puhutaan oppimisen kaikkiallisuudesta. Kangas, Kopisto & Krokfors (2016, 85) toteavat juuri tuon kaikkiallisuuden ymmärtämisen olevan perustana uuden pedagogiikan ja uudenlaisten oppimisympäristöjen luomiselle. Kouluopetuksen yhtenä haasteena on, miten kaikki ne ympäristöt ja yhteisöt, joissa lapset toimivat, voidaan hyödyntää oppimisen voimavarana myös koulussa. Varmasti siihen tarvitaan moniammatillista pedagogista yhteistyötä ja jos nyt ei rajojen rikkomista, niin ainakin selkeää ylittämistä.

Hellström ym. (2015) pohtivat yhteistoiminnallisen oppimisen suhdetta vallitsevaan koulutusajatteluun. Laaja-alaisen osaamisen tavoitekuvaukset uuden opetussuunnitelman perusteissa edellyttävät oppilaalta taitoja yhteenvedojen tekemiseen ja osaamisen sanallistamiseen. Yhteisen pohtimisen ja tuumailun avulla tiedosta muotoutuu oppilaille merkityksellistä ja syntyy merkitysrakenteita. Erilaisia valmiuksia omaavat oppilaat ja ryhmät edellyttävät jokaisen vahvuuksien hyödyntämistä ja tietyllä tapaa pakottavat uudenlaiseen luovaan ajatteluun. (Hellström ym. 2015, 90-91).

### **3.1 Perusopetuksen arvopohja ja oppimiskäsitys 2014**

Uunituoreen perusopetuksen opetussuunnitelmamme tekstit ja ajatukset pohjautuvat muun muassa perustuslakiin, yhdenvertaisuuslakiin, perusopetuslakiin ja -asetukseen. Niiden taustalla vaikuttaa myös YK:n lapsen

oikeuksien sopimus (Opetushallitus 2014, 14). Aiempaa vahvemmin uudessa opetussuunnitelmassamme näkyvätkin ihmisoikeuksien ja yhdenvertaisuuden kysymykset, jotka eittämättä sitovat opetustyön vahvasti myös lapsen oikeuksien toteutumiseen ja arvoihin (Opetushallitus 2014, 15-16). Opetussuunnitelmauudistuksen keskeinen ydin on nimenomaan sen arvoperustan ja oppimiskäsityksen ymmärtämisessä, mikä luo lähtökohdat koko monitasoiselle normille.

Uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 27; 30; 35) korostaa lapsen osallistamista, yhteistoiminnallisuutta ja ilmiöpohjaista oppimista. Hyvä oppiminen perustuu sen mukaan oppijakeskeisyyteen, joka tarkoittaa oppilaan ja hänen oppimisprosessinsa kautta tapahtuvaa työskentelyä (Opetushallitus 2014, 30). Opetuksen ydintehtävinä on kehittää oppilaan ajattelun taitoja, kykyä ymmärtää omaa oppimisprosessiaan ja tukea luovaa, kriittistä ajattelua sekä ohjata toimimaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Opetushallitus 2014, 20). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) velvoittaa perustamaan opetuksen tutkittuun tieteelliseen tietoon.

Sanallisella tasolla uuden opetussuunnitelman oppimiskäsitys ei vaikuttaisi olennaisesti muuttuneen kahden edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman 1994 ja 2004 konstruktivistisesta lähestymistavasta. Käytännön tasolla tilanne on kuitenkin toinen. Muutos perustuu nimenomaan huomion keskittämiseen siihen miten opetetaan ja opitaan. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan miltei 500 kertaa sana miten. Pohdinnan keskiössä tulisi olla ennen kaikkea se, mikä on tietämisen ja osaamisen arvoista ja kenen kanssa opitaan. Ajatukset eivät ole aivan uusia, kuten jo aiemmin todettiin.

Uuden opetussuunnitelman oppimiskäsitys on tilannekohtaisuutta, prosessiluonnetta ja ympäristösidonnaisuutta korostaessaan vahvasti sosiokonstruktivistinen (Opetushallitus 2014, 17). Se on oppimiskäsitys, jossa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus ja tiedon käsittely (Kauppila 2007, 42). Hellström ym. (2015, 89) määrittelevät yhteistoiminnallisella oppimisella pyrittävän ”suhteellisen pysyvään muutokseen oppilaan tiedoissa, yhteistyötaidoissa, ajattelutavoissa ja asenteissa”. Nämä käsitykset oppimisesta tukevat toisiaan. Uuden opetussuunnitelman näkemys oppimisesta perustuu vahvasti vuorovaikutukseen toisten oppilaiden, koulun aikuisten ja muiden tahojen kanssa niin koulussa, kuin sen ulkopuolellakin (Hellström ym. 2015, 90; Opetushallitus 2014, 17). Uuden opetussuunnitelman ensimetreillä tarvitaankin avointa keskustelua siitä, mitä ilmiöpohjaisuus ja oppilaslähtöinen oppiminen juuri meidän koulussamme tarkoittavat ja miten opetussuunnitelman arvot ja oppimiskäsitys konkretisoituvat opettajan ja oppilaan arjessa jokapäiväisessä koulutyössä.

### **3.2 Oppimisen arviointi**

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48) arviointi jaetaan arviointiin opintojen aikana ja päättöarviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47) velvoittavat perustamaan palautteen antamisen ja oppimisen arvioinnin oppimiselle opetussuunnitelmassa asetettuihin ja paikallisella tasolla tarkennettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin taidot ovat opettajan työn keskeistä osaamisaluetta. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014, 47) todetaan arvioinnin tehtäviksi opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittäminen. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) velvoitetaan arvioimaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä

monipuolisesti. Varsinkin oppilaan tulevaisuutta viitoittavan perusopetuksen päättöarvioinnin tulisi kyetä osoittamaan oppiaineiden osaamista, mutta myös kuvata oppilaan monipuolista kasvua ja kehittymistä (Opetushallitus 2014, 53-54).

Koululaitoksemme historiassa on ollut tapana korostaa empiristisen tietokäsityksen mukaisesti mitattavien asioiden tarkkaa määrittelyä ja virheetöntä suoritusta (vrt. valtakunnalliset kokeet tai ylioppilaskirjoitukset). Arviointitutkimuksen kehittyessä vahvistusta on saanut myös ihmistieteellinen suuntaus, jossa painottuvat suorituksen autenttisuus sekä arvioinnin oikeudenmukaisuus ja seuraamukset (Hildén 2016, 198). Oppimiseen liittyy opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamista. Hildén (2016, 196) määrittelee validin arvioinnin nykykäsityksen mukaan ”monivaiheiseksi päätöksentekoprosessiksi, jonka tulisi alkaa arvioinnin tarkoituksen ja seurausten määrittelystä”.

Arvioinnissa on kysymys prosessista, jota voidaan suorittaa monin eri tavoin niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Hildén (2016, 197) muistuttaa, että laajasti katsottuna epävirallista arviointia tapahtuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä jatkuvasti muun muassa ilmeiden ja eleiden kautta. Palautteen antamisen ja arvioinnin keskeisenä tehtävänä on kaikessa monimuotoisuudessaan antaa tietoa yksilön selviytymisestä ympäristössään ja muokata hänen toimintaansa tulevaa silmällä pitäen. Arviointituloksia käytetään oppilasta koskevassa päätöksenteossa. Oppimisaikaisella arvioinnilla on aiemmin vallalla ollutta selektiivistä arviointia paremmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan yksilöllisen kehityksen edistymiseen.

Hildén (2016) huomauttaa kuitenkin arvioinnin toteutusmuotojen moninaisuuden ja vuorovaikutteisuuden asettavan omat haasteensa yhteismitallisuuden näkökulmasta. Tämänhetkisen ajattelun mukaan ideaalitalanne tuskin on sekään, että opiskelupaikan saamisen ratkaisee kovin erilaiset yksilölliset näytöt hakijan osaamisesta. Hildén ehdottaakin valikoivan, kaikille

mahdollisimman samanlaiset suoritusolot tarjoavan arvioinnin käytännöllistämistä ja pedagogisen, oppimista tukevan arvioinnin täsmällistämistä – toisin sanoen siltojen rakentamista ääripäiden välille. (Hildén 2016, 199).

Hildén (2016, 201) toteaa, että opetussuunnitelmassa määriteltyjen tietojen ja taitojen oppiminen on sovellettavissa monenlaisiin konteksteihin, mutta ennalta määritellyn ja suunnitellun aineksen oheen on jätettävä tilaa oppilaan omille tulkinnoille ja luovuudelle. Vaikka koulu valmistaakin oppilaitaan tulevaisuuteen, kehitetään ja arvioidaan tulevaisuuden taitoja tämän ajan kontekstissa, koska tulevaa ei vielä ole. Luovuuden ja innovatiivisuuden kehittymistä mittaavia tutkimusasteikkoja on toistaiseksi melko vähän, mutta se ei tarkoita, etteivätkö kyseiset taidot olisi tulevaisuuden näkökulmasta yhtä merkityksellisiä, kuin perinteisesti arviointikohteena ollut osaaminen. Lähinnä tämä asettaa haasteen koulun uusiutumiseksi.

Arviointia on julkisessakin keskustelussa esitetty muutettavaksi yksilöllisempään suuntaan ja sen on toivottu keskittyvän nimenomaan oppimisenaikaiseen toimintaan ja sitä kautta oppijan tietojen ja taitojen kehittämiseen. Berner, Laaksolahti & Kopola (2015) toivovat arvioinnin kertovan yksilön henkilökohtaisesta kehityksestä, ei niinkään vertaamisesta toisiin oppijoihin. Nykyisen arviointijärjestelmän (arvosanat 4-10) puitteissa on määritetty oppimiselle jonkinlainen minimitaso, mutta myös maksimi. He esittävät aiheellisen kysymyksen siitä mihin kymppin oppilas voi edetä.

Hildén (2016, 207) muistuttaa, että liian varhainen paremmuusjärjestyksen mukainen suoriutumisen tarkastelu aika harvoin tukee oppilaan kehittymistä ja oppimista. Onnistumisen ja motivoinnin keskiöön nousee oppilaan osallisuus omaan oppimiseensa. Kaikessa yksinkertaisuudessaan tämä tarkoittaa oppilaan mahdollisuutta osallistua arviointikriteerien luomiseen ja tavoiteltavan suorituksen määrittelyyn. Jo hyvin pienillä oppilailla lienee käsitys siitä millainen on esimerkiksi

hyvä tarina tai kiinnostava esitys. Oppilaiden osaamista hyödyntäen arvioinnista tulee myös heille omakohtaisempaa ja ymmärrettävämpää.

### 3.3 Tulevaisuuden taidot ja oppimisen omistajuus

Tämän päivän ja tulevaisuuden osaajilta edellytetään eri tieteenaloja hyödyntävien ongelmien ratkaisemista yhdessä. Norrena (2013, 22) korostaa tulevaisuuden taidoilla tarkoitettavan laajempaa kokonaisuutta, kuin mitä taito -käsitteen määrittely pitää sisällään. Se, millaisia tietoja ja taitoja kulloinkin katsotaan tarpeelliseksi koulussa opetettavan ja ennen kaikkea opittavan, kirjoitetaan auki opetuksen järjestämistä ohjaaviin asiakirjoihin. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (2014, 19) todetaan seuraavaa:

*Opetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Tähän tavoitetaan sekä eri tiedonalojen tietoja ja taitoja että tiedonaloja läpileikkaavaa ja yhdistävää osaamista. Taitojen merkitys korostuu.*

Koulun tulisi siis ohjata oppilaitaan tiedonhankintaan ja tiedon rakentamiseen (Opetushallitus 2014, 29). Tulevaisuudessa tärkeäksi taidoksi nousee ennen kaikkea kyky yhdistellä ja soveltaa opittua tietoa erilaisissa konteksteissa. Ajattelun ja työskentelyn taitojen sekä oppimaan oppimisen taustalla vaikuttavat monitahoiset tekijät, joihin metakognitiivisten taitojen lisäksi lukeutuvat niin ongelmanratkaisutaidot, luovuus kuin yhteistoiminnallisuuskin. Tulkitsemme uuden opetussuunnitelman perusteiden lähtevän vahvasti yhteisöllisyyden, yhteistoiminnallisuuden ja sosiaalisten taitojen oppimisen merkityksestä koko oppimisprosessin mahdollistajana. Kyky toimia muiden ihmisten kanssa myös

kouluympäristöä laajemmassa mittakaavassa on jo itsessään niin merkityksellinen taito, että sen oppimiseen on panostettava. Binkley ym. (2012, 18-19) on määritellyt tulevaisuuden taitojen koostuvan kymmenestä osatekijästä, joista muodostuu neljä pääryhmää.

**Tapa ajatella:**

1. Luovuus ja innovaatio
2. Kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu- ja päättelytaidot
3. Oppimaan oppiminen, metakognitiiviset taidot

**Tapa työskennellä:**

4. Kommunikaatio
5. Kollaboraatio

**Työvälineiden hallinta:**

6. Informaation lukutaito
7. ICT-lukutaito (tietotekninen osaaminen)

**Kansalaisuus maailmassa:**

8. Globaali ja paikallinen kansalaisuus
9. Elämä ja työura
10. Kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu

Jokaisella oppilaalla on vaikutusta luokan oppimiskulttuuriin. Heille on syntynyt jo ennen kouluun tuloaan jonkinlainen käsitys siitä, miten koulussa ollaan ja toimitaan. Uuden oppimisen lähtökohtana ovat oppilaan yksilölliset ja persoonalliset ominaisuudet, joiden tukemista on edesautettava mahdollisimman laaja-alaisesti. Oppilaasta tulee eräänlainen sisällöntuottaja ja sitä kautta mahdollistuu hänen oman oppimisensa omistajuus.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) todetaan perusopetuksen tehtävästä mm. seuraavaa:

*Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Se antaa valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.*

Norrenan (2013, 29) mukaan oppiminen perustuu aktiiviseen prosessiin, jossa oppija yhdistelee aiemmin opittua uuteen tietoon ja vertailee oppimaansa toisten oppijoiden kanssa. Tässä tulee esiin oppimisen sosiaalinen luonne ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen syvällistä oppimista tuottava ydin on oppilaiden mahdollisuudessa vaikuttaa toinen toistensa oppimiseen mallintamalla omaa ajatteluaan ja antamalla palautetta toisten töistä.

Ristiriitojen ratkaiseminen ja omaan ratkaisuun johtaneen prosessin selittäminen kehittävät oppimisen kannalta olennaisia kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja ja sitä kautta tukevat vahvasti oppilaan oman oppimisen omistajuuden mahdollistumista. Hellström ym. (2015, 97) toteavat monen kokeiluhankkeen myönteisten tulosten tukevan käsitystä oppilaiden motivaation vahvistumisesta silloin, kun he saavat olla mukana opetuksen kaikissa vaiheissa suunnittelusta arviointiin saakka. Yhteisöllisyyden näkökulmasta mahdollisuus osallistua omaa itseään koskevaan päätöksentekoon sitouttaa paremmin myös yhteisiin tavoitteisiin ja niiden toteuttamiseen.



### 3.3.1 Yhteistoiminnallisuus oppimisen edistäjänä

Useat yhteistoiminnallisen oppimisen mallit lähtevät Hellströmin & ym. (2015, 24) mukaan ajatuksesta, että ollakseen yhteistoiminnallista, oppimismenetelmän tulee

- a) synnyttää positiivinen sosiaalinen riippuvuus ryhmän jäsenten välille
- b) mahdollistaa yksilöllinen vastuu ryhmässä
- c) osallistaa jäseniään avoimeen vuorovaikutukseen ryhmän sisällä
- d) tavoitella sosiaalisten taitojen hallintaa ja harjaantumista
- e) pyrkiä yhteiseen arviointiin ja pohdiskeluun.

Positiivisella sosiaalisella riippuvuudella tarkoitetaan ryhmän jäsenten keskinäistä toimintaa siten, että jokaisella on oma korsi kannettavanaan yhteisen onnistumisen kekkoon. Yksilöllinen vastuu pitää sisällään vastuun paitsi jokaisen omasta, myös koko ryhmän onnistumisesta. Käytännössä tämä erottaa yhteistoiminnallisuuden hyvinkin voimakkaasti perinteisestä ryhmätyöstä juuri siinä, että yksi ei voi tehdä kaikkien puolesta yhteistä tehtävää. Kaikkien osallistamisen mahdollistaa riittävän pieni ryhmä, jossa kaikilla on oma roolinsa. Tiedollisten tavoitteiden lisäksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä pyritään myös sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseen. Oppimisprosessin yhteinen arviointi ja pohdiskelu pitää sisällään paitsi ryhmän toiminnan reflektiota, myös kunkin jäsenen kriittistä omaan toimintaan kohdistuvaa ajattelua. (Hellström ym. (2015, 93-96).

Edellä mainitut yhteistoiminnallisuuden osatekijät eivät synny ryhmään itsestään, vaan vaativat pitkäjänteistä, systemaattista työtä, jossa opettajalla on keskeinen rooli oppimistapahtuman rakenteiden ja olosuhteiden muokkaajana. Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu Hellströmin ym. (2015, 16) mukaan

oppimisen ja sosiaalisen kasvun tehostumiseen pienryhmissä toimimisen ansiosta. He eivät näe yhteistoiminnallisuutta ainoastaan metodina, vaan laajempana pedagogisena periaatteena, jonka viitekehyksessä opiskelu suunnitellaan ja toteutetaan. Järvilehto (2014, 28) kuvaa kestävään oppimiseen liittyvää kolmea psykologista tarvetta; autonomian kokemusta (mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa), kompetenssin kokemusta (taito saada aikaan ja päästä tavoitteisiin) sekä yhteenkuuluvuuden kokemusta. Näiden Järvilehto (2014, 34) näkee muodostavan positiivisen kehän, jonka avulla yksilön on mahdollista löytää omat vahvuutensa.

Hellström ym. (2015, 17) muistuttavat kuitenkin, että silloin kun oppilaat toimivat yksin omia osuuksiaan hioen, toisista riippumatta tai jopa yhden ryhmäläisen aktiivisuuden varassa, ei ole vielä varsinaisesti kyse yhteistoiminnallisuudesta. Ryhmätyön syveneminen yhteistoiminnalliseksi oppimistapahtumaksi on tapahtunut silloin, kun jokainen ryhmäläinen kokee aitoa sitoutumista toisiin ryhmäläisiinsä ymmärtäen oman panoksensa merkityksen kokonaisuuden onnistumisessa. Kysymys on nimenomaan ryhmän dynamiikkaan ja tavoitteelliseen, tehokkaaseen oppimiseen liittyvistä yksilöllisistä ja yhteisistä sitoumuksista.

Oppimisen näkökulmasta paljon lainattu kasvatusteoreetikko Lev Vygotskyn (1987, 86) lanseeraama lähikehityksen vyöhykkeenä tunnettu teoria oppimisesta perustuu harmaaseen alueeseen lapsen itsenäisen osaamisen ja avustetun osaamisen välillä. Vygotskyn näkemyksen mukaan lapsen oppiminen tapahtuu juuri tällä vyöhykkeellä – tasolla, josta lapsi ei vielä selviydy täysin itsenäisesti, mutta jonne hänellä on tuen ja oikeanlaisen ohjauksen avulla mahdollisuus kyetä. Toinen kasvatusajattelija Jean Piaget puhui samaan aikaan kognitiivisen konfliktin käsitteestä ja ajatuksesta, jonka mukaan opettajan tärkein tehtävä olisi aikaansaada ristiriitaa oppijan päässä. (Hujala 2002, 100).

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen elementti on juuri tuo itselle haastavien asioiden tekeminen ja tutkiminen toisten ihmisten avustuksella. Sitä kautta osaaminen sisäistyy yksilön tiedoksi ja taidoksi.

Hellström ym. (2015, 19) muistuttavat laajoihin oppimistutkimuksiin vedoten, että asiantuntemuksella johdettu ja toteutettu yhteistoiminnallinen opiskelu pienryhmässä edistää oppimista oppilaiden keskinäiseen kilpailuun asettamista tehokkaammin. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyy perinteistä oppimista inhimillisempi ja kokonaisvaltaisempi suhtautumistapa toisiin ihmisiin, oppimiseen ja omaan toimintaympäristöön. Koko toiminta perustuu vuorovaikutukseen ja avoimeen yhteistyöhön. Tämän tyyppiseen oppimiskulttuuriin siirtyminen haastaa asennemuutokseen ja ihmiskäsityksen pohtimiseen. (Hellström ym. 2015, 105.) Tällainen kulttuurinen muutos on harvoin pikainen prosessi ja siksi yhteistoiminnallisen oppimisen todellinen onnistuminen edellyttääkin määrätietoista syventymistä vallitseviin normeihin, asenteisiin ja toimintaa ohjaaviin arvoihin.

Vanhan ja uuden yhteensovittaminen voi aiheuttaa jonkinlaisia konflikteja, mutta oppimisen tuloksellisuuden näkökulmasta onkin tärkeää varata muutokselle riittävästi aikaa. Yhtenä esimerkkinä tästä voidaan tarkastella esimerkiksi yhteistoiminnalliselle oppimiselle tunnusomaista oppilaiden keskinäistä puhetta, jota aiemmin on normien mukaan pidetty lähinnä opetusta häiritsevänä elementtinä. Oppilas rakentaa oppimistaan keskustelun kautta omaa tietorakennettaan vahvistaen ja tieto rakentuu kumulatiivisesti olemassa olevaan tietoon liittyen. Tämän tyyppisen tiedonrakentelun ja oppimisen katsotaan palvelevan myös tulevaisuuden muuttuvan työelämän tarpeita, jollaisiksi määritellään muun muassa neuvottelutaidot, luovuus ja kyky osallistua tavoitteelliseen työskentelyyn (Hellström ym. 2015, 106-107).

### 3.3.2 Yksilöllisyys oppimisen mahdollistajana

Vygotskyn (1987, 87) ajatus ”mitä tänään osaat tehdä yhdessä, osaat huomenna yksin” kiteyttää jotakin hyvin olennaista oppimisesta. Robinsonin (2015, 51) mukaan yksi keskeinen oppimiseen liittyvä näkökulma on juuri sen henkilökohtaisuudessa. Kyse on jokaisen oppilaan mahdollisuudesta tunnistaa oma potentiaalinsa ja elää täyttä ja tuottoisaa elämää (Robinson 2015, 9). Oppilaan ainutkertaisuus kaikkine toiveineen, lahjakkuuksineen, pelkoineen ja intohimoineen jää koulussa liian usein huomiotta. Robinson (2015, 52) toteaa meidän elävän tavallaan kahdessa maailmassa – toisaalta siinä, joka on, riippumatta meidän olemassaolostamme ja toisaalta on se maailma, jossa itse elämme ajatuksinemme ja tunteinemme. Ymmärrämme ympäröivää maailmaa oman maailmamme läpi.

Robinson (2015, 52) huomauttaa kuitenkin, että tämä länsimainen ajattelutapa johtaa osittain harhaan. Elämä on käytännössä näiden kahden maailman jatkuvaa kohtaamista, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Akateeminen tapa on ollut keskittyä tuohon ulkoiseen maailmaan ja jättää sisäinen maailma vähälle huomiolle. Tulokset näkyvät Robinsonin (2015, 53) mukaan jokapäiväisessä tylsyyden, stressin, kiusaamisen ja syrjäytymisen lisääntymisessä. Hän toteaa myös, että sillä, miten ihmiset osallistuvat ympäröivään maailmaansa on keskeinen vaikutus siihen, mitä sisällämme tapahtuu. Opetuksen henkilökohtaistamisella otetaan huomioon yksilö ja sillä on oltava vaikutusta opetukseen, opetussuunnitelmaan ja arviointiin.

Opetussuunnitelman perusteet 2014 ja voimassa oleva lainsäädäntö antavat mahdollisuuden opetuksen järjestämiseen myös perinteisestä poikkeavalla tavalla. Tämä mahdollistaa aiempaa paremmin myös yksilöllisten tavoitteiden huomioimisen opetuksen järjestelyjä suunniteltaessa. Opetuksen järjestämistä määrittäviin rakenteisiin on pyritty tuomaan joustavuutta vuosiluokkiin

sitomattoman opetuksen avulla, kolmiportaisen, kaikille tarpeen mukaan annettavan tuen muodossa sekä oppilashuoltoa kehittämällä. Joustavuutta koulupäivän rakenteeseen on pyritty muutamissa kokeilukouluissa mahdollistamaan Opetus- ja kulttuuriministeriön Tulevaisuuden peruskoulu - raportin (2015, 87) mukaan myös rytmittämällä koulupäivää uudella tavalla esimerkiksi kerhotoimintaa hyödyntäen ja oppimisympäristöjä muokkaamalla. Kokemukset ovat olleet erittäin myönteisiä.

Lappalainen ja Sointu (2013) ovat Itä-Suomen erityisopetuksen kehittämisverkoston hankkeeseen liittyvässä artikkelissaan käsitelleet motivoitumiseen ja minäkäsitykseen keskeisesti vaikuttavaa aihetta; vahvuuksien tunnistamista ja sosioemotionaalista kompetenssia. He ovat huolissaan myös siitä, miten vähän myös meillä Suomessa kouluissa huomioidaan muuta, kuin oppiaineiden hallintaan liittyvää (akateemista) yksilöllistä osaamista. Opettajien tulisi ohjata oppilaitaan myös havainnoimaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Tämä on myös uuden opetussuunnitelman hengen mukaista.

Kun oppilas on motivoitunut, Robinson (2015, 120) uskoo hänen luonnostaan tavoittelevan niitä taitoja, joita tarvitaan työn loppuun saattamiseen. Hellström ym. (2015, 97) toteavat monen kokeiluhankkeen myönteisten tulosten tukevan käsitystä oppilaiden motivaation vahvistumisesta silloin, kun he saavat olla mukana opetuksen kaikissa vaiheissa suunnittelusta arviointiin saakka. Tällöin voidaan Järvilehdon (2014, 25) mukaan puhua myös sisäisen motivaation oppimista edistävästä vaikutuksesta. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 42) kiteyttävät olennaisen todetessaan, että ”tarkoituksen löytäminen sille tiedolle, jota koulussa opiskellaan ja opitaan, on elintärkeää paitsi motivaation takia, myös sen takia, että se vahvistaa oppilaan kuulumisen tunnetta tähän maailmaan, hänen itsensä ja maailman tarkoituksellisuutta.”

Uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 15) näkee peruskoulun vahvana tehtävänä oppilaan intohimon löytymisen ja täyteen mittaan kasvamisen. Saman asian puolesta ovat jo vuosia puhuneet mm. luovuutta tutkineet professorit Kari Uusikylä ja Sir Ken Robinson. Heidän ajattelunsa ja tutkimuksensa perustuvat ihmiskäsitykseen, jonka mukaan jokaisella on olemassa oma lahjakkuutensa ja koulun perimmäisenä tehtävänä olisi auttaa tuon lahjakkuuden kukoistamaan saattamisessa. Uteliaisuuden herättämisen ja yhteistoiminnallisuuden kautta tämä voisi olla mahdollista. Tämänhetkisessä maailmassa neuvottelutaitojen ja empaattisuuden oppimista ei voi tarjota liikaa. Hellström ym. (2015, 232) heittävät ilmoille ajatuksen peruskoulun päättövaiheessa suoritettavasta mittauksesta, jossa jokainen oppilas voisi ilmaista onko hän kouluvuosinaan löytänyt oman intohimonsa tai lahjakkuutensa.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen teossa yksi haastavimmista päätöksistä liittyy tutkimusongelmien valintaan ja tutkimuskysymysten asettamiseen (Strauss & Corbin 1998, 36). Oma tutkimuskohteemme yläkoulun opettajuuden suhteesta uuteen opetussuunnitelmaan on säilynyt alusta saakka, mutta tutkimuskysymykset ovat eläneet ja täsmentyneet prosessin aikana. Tutkimuksen tekemisen tarkoituksena on saada esille mahdollista uutta tietoa yläkoulun opettajuudesta suhteessa uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin ja jaettuun opettajuuteen. Tutkimuskysymysten asettamisella on tässä merkityksellinen rooli.

Lähdimme tekemään tutkimusta siitä olettamuksesta, että tulevaisuuden taidoiksi katsottavat osaamisalueet ovat edustettuina tuoreessa perusopetuksemme opetussuunnitelmassa. Tutkimustamme ohjasi myös vahvasti ajatus siitä, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on normitason asiakirja, jota perusopetuksessa tulee noudattaa ja jonka varaan perusopetusta rakennetaan. Tulevaisuuden taidoista rajasimme tarkemmaksi tutkimuskohteeksemme oppimaan oppimisen, ajattelun ja yhteistoiminnallisuuden taidot. Yläkoulujen opettaja näiden taitojen oppimisen mahdollistajana oli kiinnostava kohderyhmä, koska aiheesta emme löytäneet aiempia tutkimuksia. Alustavat tutkimuskysymykset meillä oli olemassa kyselylomakkeen rakennus- ja muokausvaiheessa, mutta aineistoa useaan kertaan läpikäydessämme

tutkimuskysymykset elivät ja täsmentyivät. Lopulta päädyimme siihen, että tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää

1. Miten usein yläkoulun opettajat kokevat työssään mahdollistavansa oppimaan oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden taitojen edistymistä? Onko opettajan sukupuoli tai opetuskokemuksella merkitystä tämän suhteen?
2. Millaisia etuja ja haittoja yläkoulun opettajat ajattelevat olevan oppilaslähtöisyydellä?
3. Millaisia käsityksiä yläkoulun opettajilla on opettajien keskinäisen yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksista, haasteista ja mahdollisista kehittämistarpeista.



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kontrolloidusti puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, joka sisältää myös avoimia kysymyksiä. Kysely koostuu kahdesta pääteemasta liittyen oppimaan oppimiseen ja opettajuuteen. Lomake (liite 1) rakentuu viiden eri teeman alle muodostetuista aihealueista, jotka käsittelevät oppilaiden yksilöllistä toimintaa, oppilaan toimintaa ryhmässä, oppilaiden omaa arviointia, opettajan oppilaslähtöistä toimintaa ja opettajan yhteistä opettajuutta. Mittareiden valinnassa olemme päätyneet hyödyntämään Juho Norrenan väitöstutkimuksensa pohjalta kehrittelemää ja teoksessa *Innostava koulun muutos* (2015, liite 4) julkaistua kyselylomaketta, jota muokkasimme tätä tutkimusta varten. Norrenan laatiman lomakkeen pohjalta opettaja voi arvioida omaa toimintaansa ja tulla tietoisemmaksi käytänteistään mitattavien muuttujien suhteen.

Rajasimme tutkimuskysymystemme kannalta epäolennaisempia osioita pois Norrenan kyselylomakkeelta ja rakensimme tilalle opettajan yhteiseen toimintaan liittyvän osion lomakkeen kaavaa noudattaen. Kyselylomakkeella kartoitettiin toteamuslauseiden avulla sitä, kuinka usein opettajat kokevat kyseistä toimintaa opetuksessaan tapahtuvan. Näiden lisäksi lomakkeella kartoitettiin viiden avoimen kysymyksen avulla oppilaslähtöisen opetuksen etuja (1) ja haasteita (2) sekä opetuksen yhteisen suunnittelun ja toteutuksen etuja (3) ja haasteita (4). Viides avoin kysymys kartoitti opettajien näkemyksiä opettajien yhteisen tekemisen kehittämisestä. Lomakkeen loppuun vastaajalle oli jätetty vapaata kommentointia

varten oma tilansa. Vastamäen (2015, 131) mukaan laadittu tutkimuslomake on testattava esitutkimuksessa. Esitestasimme kyselylomakkeen luokanopettaja-opiskelijoilla ja tarkensimme saamamme palautteen perusteella yhtä kysymystä.

Kyselylomakkeen käyttöön päädyimme tässä tutkimuksessa muun muassa siitä syystä, että se mahdollisti paremmin kiusaantuneiden tilanteiden välttämisen. Tutkimuksen aihealueena opettajuus ja käsitykset hyvästä oppimisesta ovat opettajalle hyvin henkilökohtaisia, joten aineistonkeruu haluttiin säilyttää vastaajille mahdollisimman neutraalina tilanteena. Lomakekyselyn avulla oli myös mahdollista saada suurempi joukko vastauksia yhdellä kertaa.

Tutkimuksessa saatujen tietojen käsittely perustuu tutkimuseettisiin valintoihin. Keskiöön siinä suhteessa nousevat vastaajien anonymiteetin takaava toiminta ja luottamuksellisuus tietojen käsittelyssä (Eskola & Suoranta 2008, 56). Koska tutkimuksen avulla saatavia tietoja toivotaan voitavan yleistää koskemaan yläkoulujen opettajuutta ja oppimisen omistajuutta laajemminkin, on tarkoituksenmukaista käsitellä tämän tutkimuksen toteuttamiskouluja oman alueensa yläkoulujen edustajana. Koska tutkimuksen tulokset saattaisivat leimata tutkimuskouluja, on syytä kaiken mahdollisen harmin ja mahdollisten negatiivisten seurausten välttämiseksi käsitellä kouluja anonymieinä. Kyselyyn vastaaminen on tapahtunut nimettömästi, eikä yksittäistä vastaajaa ole mahdollista vastauslomakkeen perusteella tavoittaa. Juuri tästä syystä taustatiedoissa ei kysytty esimerkiksi opetettavaa ainetta, vaan lähinnä sukupuolta ja sitä miten kauan vastaaja on opetustehtävässä toiminut.

## 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet selvittämään niitä oppimiseen ja opettajuuteen liittyviä käsitteitä ja merkityksiä, joiden avulla perusopetuksen uudistamisen dynamiikkaa ja opetussuunnitelmassa määritettyjä yhteistoiminnallisuuden ja oppimisen omistajuuden tavoitteita on mahdollista tehdä näkyväksi. Pääsääntöisesti laadullisen tutkimusotteen avulla empiirisestä aineistosta etsitään opettajien käsityksiä tutkimusaiheesta. Monimetodisen lähestymistavan avulla pyrimme tutkimaan, mitä erityistä juuri kyseessä olevasta aineistosta on eristettävissä. Analyysin keskiössä on käsitteellistämisen periaate. Käsitteellistämisen tuloksena analyysissä syntyneet käsitteet kytketään toisiinsa, jolloin on mahdollista havaita opettajan toiminnan kaavoja ja opetuskäytänteisiin liittyviä merkityksiä. Merkitysten kautta pyritään pääsemään käsiksi ilmiön syvempään olemukseen.

Laadullinen tutkimus tavoittelee ilmiön ymmärrystä ja määrällinen tutkimus taas selittää käsillä olevaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa tulkitaan tavalla tai toisella merkityksiä. Merkitysten tulkinnassa puhuttu tai kirjoitettu kieli nousee tarkastelun keskiöön. Vilkka (2005, 98) muistuttaa laadullista tutkimusta kuvatessaan ihmisten ilmaisemien kokemusten ja käsitysten tulkinnallisuudesta. Hän (2005, 97) kuvaa kokemusta omakohtaisena tapahtumana, mutta liittää käsitykseen ajatuksen yhteisössä vallitsevasta tavasta ajatella. Puusa ja Juuti (2011, 20) toteavat jokaisen ymmärryksen sisältävän väärinymmärrystä. Tämä tarkoittanee sitä, että tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi nousee se, mitä pidetään merkittävänä. Näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle jää varmasti aiheeseen liittyviä näkökulmia.

### 5.1.1 Mixed methods tutkimusotteena

Tutkimuksessamme on käytetty monimetodista lähestymistapaa, jonka tavoitteena on ollut lisätä paitsi tutkimuksen kokonaisvaltaisuutta, myös luotettavuutta. Mixed methods -tutkimusote käsitetään useissa yhteyksissä kolmantena paradigmana määrällisen ja laadullisen tutkimuksen rinnalla (esim. Denscombe 2008, Johnson & Onwuegbuzie 2004). Mixed methodsin katsotaan nousseen tunnustetuksi tutkimusparadigmaksi viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana ja sen voidaan ajatella olleen eräänlainen vaihtoehtoinen ratkaisu niin sanotun paradigmasodan pyörteissä, jolloin väittely kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen oikeellisuudesta kävi kuumimpana.

Monimenetelmäisessä tutkimuksessa voidaan kerätä määrällistä ja laadullista aineistoa joko samanaikaisesti tai eri aikaan. Tässä tutkimuksessa koko aineisto kerättiin samassa kyselyssä. Kun tutkimuksen tekemisessä painottuu käytännöllinen näkökulma, on keskustelu menetelmien yhdistämisen oikeutuksesta melko turhaa. Creswell (2010, 50-58) toteaa, että menetelmät sinällään ovat itsenäisiä ja niitä voidaan käyttää parhaiten tutkimukseen sopivalla tavalla, vaikka sitten yhdistämällä niitä keskenään. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 60-61) muistuttavat, että tärkeintä on päästä asetetun ongelman suhteen ratkaisuun valitun metodin avulla. Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus ovat asioita, joihin tutkijan on aina kiinnitettävä huomiota ja joita jokaisessa tutkimuksessa on syytä pohtia ja perustella. Näin ollen monet syyt mixed methods -tutkimusotteen valintaan nousevat tästä näkökulmasta. Mixed methods-tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua myös triangulaatiosta, joka yksinkertaistettuna tarkoittaa tutkittavan ilmiön tarkastelua eri suunnista ja näkökulmista (esim. Metsämuuronen 2006, 134).

Toisaalta Teddlie ja Tashakkori (2009, 33) pohtivat triangulaatio -käsitteen käyttökelpoisuutta. Heidän mielestään menetelmien yhdistämistä mixed methods-käsite kuvaa triangulaatiota paremmin. Monimetodisuudella (mixed methods) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lähinnä juuri metodologista triangulaatiota. Tutkimuksessamme yhdistyvät menetelmällisesti määrällisen ja laadullisen tutkimuksen traditiot. Määrällisen tutkimuksen keinoin pyritään selvittämään miten usein tiettyjä toimintoja opettajien mielestä tapahtuu. Laadullisella, fenomenografisella analyysillä pyritään selvittämään opettajien käsityksiä tutkittavista aiheista. Tutkimuksen tulokset syntyvät näiden eri metodien avulla saatujen tietojen sulauttamisesta.

Tämä niin kutsuttu triangulaation näkökulma (triangulation design) on yksi tunnetuimmista ja yleisimmistä tavoista tehdä mixed methods -tutkimusta (Creswell & Plano Clark 2007, 62). Luoman, Karjalaisen & Reinikaisen (2006, 453) mukaan eri tutkimusperinteiden yhdistäminen voi olla ongelmallista epistemologian viitekehyksessä, koska epistemologiset erot vaativat tutkijaa hahmottamaan maailmaa, tiedon laatua ja todellisuutta varsin päinvastaisista näkökulmista (ks. Patton 2002, 253; Metsämuuronen 2006, 134; Denscombe 2008). Kysymys siis lienee, voiko ihminen (tutkija) olla riittävän objektiivinen tai voiko hän tehdä valmiita päätelmiä samalla pitäen mielensä avoinna uusille näkökulmille? Patton (2002, 253) muistuttaa, että tämä kysymys on aiheellinen metodologisen puhdasopillisuuden näkökulmasta, mutta toteaa samalla ihmismielen olevan käytännössä riittävän mukautuvainen ja hienostunut käsittelemään näinkin monikerroksisia toimintoja.

Tutkija voi asettaa toisen lähestymistavan pääasialliseksi metodiksi, jolloin toisen lähestymistavan tehtävänä on toimia ikään kuin sivuosassa tuottaen lisätietoa tai toisenlaista näkökulmaa tutkimuksen kokonaisuudelle (Metsämuuronen 2006, 134; Denscombe 2008). Myös Patton (2002, 248) toteaa triangulaatioon liittyvän

yleisen harhaluulon, että eri metodien avulla tulisi päätyä samaan tulokseen. Näin ei suinkaan ole, vaan erilaisten menetelmien avulla voidaan tehdä päätelmiä tulosten johdonmukaisuudesta. Erilaisten aineistonkeruutapojen etuna on tuottaa erilaisia vastauksia, koska niiden tarkoitus on lähestyä aineistoa eri lähtökohdista ja tuottaa sitä kautta lisäarvoa.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmän valinta on perustunut praktiseen näkökulmaan. Itsekin yläkoulun opettajina toimineina halusimme, että menetelmälliset valinnat mahdollistavat myös kaksoisroolimme tutkijoina ja opettajina. Opettajan ja tutkijan roolit on kuitenkin pyritty pitämään toisistaan erillisinä. Tästä syystä myös kyselylomakkeen valinta oli oivallinen ratkaisu aineiston keräämiseen, sillä se mahdollisti riittävän etäisyyden tutkijoiden ja tutkimusjoukon välillä. Kysely toteutettiin opintovapaamme aikana, jolloin katsomme päässeemme tietyllä tavalla etäisyyden päähän yläkoulujen toimintakulttuurista.

### **5.1.2 Fenomenografia**

Tutkimussuuntauksen perustajan katsotaan olevan Ference Marton, joka tutki 1970-luvulla yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä ja käsityksiä oppimisesta (esim. Huusko & Paloniemi 2006; Koskinen 2011, 267). Kiinnostus tämän tyyppiseen tutkimukseen perustui hänen näkemykseensä siitä, että ihmiset kokevat ja käsittävät elämässä tai ympäristössä esiintyvät ilmiöt tai tilanteet erilailla. Fenomenografian avulla kartoitetaan ja kuvataan juuri näiden ymmärrystapojen ja käsitysten variaatiota. Ominaista tälle lähestymistavalle on myös se, että tutkittavana olevat ilmiöt nousevat usein tutkimushenkilöiden jokapäiväisestä arjesta (Huusko ja Paloniemi 2006).

Eri tutkijoiden fenomenografiaa kuvaavien määritelmien ja käsitysten välillä on havaittavissa vaihtelua (ks. Koskinen 2011, 268). Osa ajattelee sen lähinnä analyysimenetelmäksi ja toiset taas pyrkivät löytämään sille metodologista viitekehystä vahvistavia selkeitä teoreettisia perusteita (Niikko 2003, 7). Fenomenografiasta puhutaan myös muun muassa paradigmana, tutkimusmenetelmänä ja lähestymistapana. Fenomenografian epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat ovat monelta osin hyvin samankaltaisia kuin fenomenologiassa ja konstruktivismissa. Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Koskisen (2011, 268) mukaan fenomenografia on kuitenkin näistä erillinen, prosessia ohjaava tutkimussuuntaus. Heidän mukaansa aineiston tulkinnallinen analyysi antaa perusteita kutsua fenomenografiaa lähestymistavaksi.

Fenomenografiassa eri käsitysten ymmärretään olevan yhteydessä ihmisten kokemuksiin, ajatteluun ja vuorovaikutustilanteisiin ja -suhteisiin (mm. Koskinen 2011, 269), mutta konstruoinnin sijaan puhutaan konstituoinnista. Tällöin tutkitaan etenkin sitä, miten esille nousseet käsitykset muodostuvat ja millaisia ne ovat. Niikon (2003, 26) mukaan käsitys viittaa fenomenografiassa ihmisten tapaan kokea tietty todellisuuden ulottuvuus. Huusko ja Paloniemi (2006, 164) puolestaan toteavat, että käsitys ymmärretään merkityksenantoprosessiksi, jolloin sillä on mielipidettä laajempi ja syvällisempi merkitys. Koskinen (2011, 269) toteaa, että käsityksen perustana toimivat yksilön aikaisemmat kokemukset ja tiedot. Käsitykset ovat siis yksilöllisiä, mutta myös sosiaalisesti vuorovaikutuksessa jaettuja.

Fenomenografiassa katsotaan tarpeelliseksi tehdä ero sen välille miten asia on ja miten se käsitetään. Tämä ero tehdään ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien avulla. Ensimmäisen asteen näkökulma katsoo tutkijan kuvaavan jotakin todellisuuden ulottuvuutta hänelle näyttäytyvällä tavalla. Tutkijan katsotaan voivan kuvata todellisuutta sellaisena kuin hän sen jäsentää. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, joka on

kiinnostunut ihmisen tavasta kokea jotakin. Tällöin huomio kiinnittyy ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta ja heidän kokemuksiinsa siitä. Niikko puhuu myös tutkijan omien kokemusten ja käsitysten sulkeistamisesta tutkimusta tehdessään. Tämä lienee mahdotonta ilman niiden tiedostamista. Toisen asteen näkökulma on myös dialoginen, sillä tutkimuksen tieto syntyy vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Niikko 2003, 23-24.)

Todellisuuden ja koetun todellisuuden ero ei ole kuitenkaan itsestään selvä (Marton 1981). Ihmisten voi olla vaikeaa ymmärtää, että käsitykset ilmiöstä ja todellisuudesta voivat vaihdella laidasta laitaan ja että oma käsityksemme on vain yksi tapa kokea maailman ilmiöitä. Fenomenografisen epistemologian mukaan ihmisten tietoisuus on lisäksi kontekstiin sidottua ja täten siitä riippuvaista. Yksilön kokemukset, ajatusmallit ja vuorovaikutustilanteet rakentavat ja muovaavat hänen käsityksiään. Vaikka käsitykset ovat yksilöllisiä, ne ovat myös sosiaalisesti jaettuina, koska ihmiset toimivat monissa erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Koskinen 2011, 269; ks. myös Marton 1981.) Käsitykset ja niiden merkitykset voidaan ymmärtää vain omassa kontekstissään.

Marton (1981) korostaa myös näkemystä, että (tieteellisesti) hyväksytyt käsitykset todellisuudesta tai totuudesta ovat tilannesidonnaisuuden lisäksi sidoksissa aikaan ja paikkaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa näkyy tutkijan ymmärrys tutkittavien käsityksistä, mutta luokittelut eli kategoriat nousevat aineistosta eli sitä kautta tutkittavilta, joista Marton (1981) puhuu informantteina. Toisaalta on myös muistettava, että kategorioiden nostamiseen aineistosta tarvitaan tutkijan tulkintaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset syntyvät tutkittua ilmiötä kuvaavista kuvauskategorioista, joiden välisiä loogisia suhteita ilmentää niistä muodostettu tulosavaruus. Niikon (2003, 38) mukaan kuvauskategorioita ei voida jäsentää etukäteen tutkijan esiolettamusten pohjalta, vaan ne hahmottuvat aineiston pohjalta analyysin seurauksena. Omassa tutkimuksessamme tulkinta



perustuu vahvasti tutkimustehtävien asetteluun ja tutkimuksen kontekstiin opetussuunnitelmatyön ja yläkoulun yhteensovittamisessa.

Tutkimuksen tuloksia analysoidessamme pyrimme teoriaan peilaten löytämään vastauksia siihen, millaiset tekijät yksin tai yhdessä saattavat uhata opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteiden saavuttamista yläkoulussa tutkittavien opettajien käsitysten valossa. Tutkijoina olemme kiinnostuneita myös siitä, millaiset tekijät voivat johtaa siihen, että todellisen muutoksen saavuttaminen osoittautuisi liian hankalaksi opettajien ajattelun ja sitä kautta käytännön tasolla. Fenomenografiseen analyysiin ei liity valmiita aineiston tulkintasääntöjä (Koskinen 2011, 270).

Kun valmista mallia ei ole, asettuvat prosessin kannalta ja tulosten tulkinnan näkökulmasta avainasemaan tutkijan taidot, tiedot ja kyvyt (mm. Koskinen 2011, 270; Patton 2002, 433). Tällöin voi olla vaarana, että tulkinta tapahtuu liiaksi tutkijan ajattelutavan mukaisesti. Tätä olemme pyrkineet ennaltaehkäisemään tutkimuksessamme paitsi tietoisuudella sen olemassaolosta, myös perehtymällä tutkimuksen keskeisiin ilmiöihin, opettajuuden muutokseen, oppimisen omistajuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen etukäteen teoreettisen viitekehyksen valossa.

Lähdekirjallisuudessa fenomenografista analyysiä kuvataan tapahtuvaksi kolmessa tai neljässä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa analysoitava aineisto luetaan läpi useaan otteeseen tutkimuksen keskeinen kiinnostuksen kohde ja tutkittava ilmiö kirkkaana mielessä. Tähän ilmiöön liittyen aineistosta etsitään merkityksellisiä ilmauksia. Analyysi keskittyy ilmauksiin, ei niiden tuottajiin. (mm. Niikko 2003, 33). Ensimmäisen vaiheen jälkeen Niikon (2003, 34) mukaan etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiksi katsottavia ilmauksia omiin ryhmiinsä tai teemoihinsa. Näitä fenomenografiassa kutsutaan merkitysyksiköiksi. Ryhmiteltäessä ilmauksia vertaillaan ja etsitään niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Kyse

on tulkintaan perustuvasta prosessista, jossa on käsillä yhtäältä yksittäiset ilmaukset ja toisaalta myös koko tutkimuskonteksti. Ilmauksia vertaamalla pyritään löytämään analysoitavan käsityksen ominaispiirteitä. (Uljens 1989, 44.)

Kolmannessa vaiheessa verrataan edellisessä vaiheessa löytyneitä merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Tällä pyritään kategorioiden ja niiden rajojen määrittämiseen. (Niikko 2003, 36.) Vertailun avulla on tarkoitus yhdistää merkitysyksiköt kategorioiksi niiden keskinäisten yhtäläisyyksien mukaan ja erottaa kategoriat toisistaan niiden keskinäisten eroavaisuuksien mukaan. Analyysin neljäs vaihe keskittyy kategorioiden yhdistelyyn teoreettiseen viitekehykseen nojautuen. Tarkoitus on siis synnyttää kattavampia yleisemmän tason kategorioita, kuvauskategorioita. Näitä Niikko (2003, 36-37) pitää abstrakteina konstruktioina, jotka edustavat aineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteitä. Kuvauskategorioiden muokkaamisella pyritään mahdollisimman selkeään ja niukkaan ilmaisutapaan, joka mahdollistaa tutkittavien kokemusten kuvaamisen. Kuvauskategorioiden tulisi antaa aineistosta niin kattava kuva, että jokainen yksittäinen ilmaisu olisi sijoitettavissa johonkin kategoriaan.

Ymmärryksemme mukaan tutkija voi antaa kategorioille niitä luonnehtivia nimiä, jotka avaavat lukijalle mahdollisimman selkeästi mistä kategoriassa on kyse. Niikko (2003, 39) toteaa, että kuvauskategorioiden yhteyteen tulee liittää suoria lainauksia. Näiden perusteella lukija voi muodostaa käsityksen tutkijan päättelystä ja perusteluista kategorioiden rakentumiselle. Tällä on myös suuri merkitys tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta ja se liittyy myös kommunikativuuteen, joka Uljensin (1989, 55) mukaan on yksi keskeinen luotettavuuden mittari. Sen perusteella lukijan siis pitäisi pystyä näkemään yhteys aineiston ja tulkinnan välillä.

### 5.1.3 Määrällinen tutkimusmenetelmä

Määrällistä tutkimusta luonnehditaan menetelmäksi, joka tutkii yleisesti muuttujien välisiä yhteyksiä. Vilkka (2014, 14) määrittelee muuttujalla tarkoitettavan asiaa tai ominaisuutta, josta määrällisellä tutkimuksella halutaan saada tietoa. Valli (2015) toteaa paperisen kyselylomakkeen olevan yksi yleisimmistä tutkimusaineiston keräämisessä käytetyistä menetelmistä. Kyselylomakkeita on hänen mukaansa käytetty 1900-luvun alkuvuosikymmenistä lähtien tutkimustarkoituksissa. Laadullisen tutkimuksen suosion nousun myötä tilastollisia menetelmiä hyödyntävä analyysi on tutkimuksen kentällä jonkin verran hiipunut, vaikkakin kyselylomakkeen käytölle aineistonkeruumenetelmänä on edelleen oma käyttötarkoituksensa. (Valli 2015, 84.) Hirsjärven (2004, 186) mukaan lomakkeen avulla voidaan kerätä tietoja

- a) tosiasioista
- b) käyttäytymisestä ja toiminnasta
- c) tiedoista
- d) arvoista
- e) asenteista
- f) uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita yläkoulun opettajien käsityksistä. Kyselylomake rakentuu usein avoimista ja monivalintakysymyksistä. Lisäksi varsinaisen kyselyn lisäksi lomakkeella on usein vastaajien taustatekijöitä kartoittavia kysymyksiä. (Hirsjärvi 2004, 188.) Asteikkoon perustuvan kyselyn tarkoituksena on selvittää vastaajan näkemyksiä kysytyistä asioista ennalta määrättyjen vastausvaihtoehtojen avulla. Usein asteikkona käytetään 5- tai 7-

portaista Likert-asteikkoa. Tässä tutkimuksessa Likert-asteikko oli 7-portainen ja vastausvaihtoehdoiksi valittiin

- 1) päivittäin
- 2) 2-3 kertaa viikossa
- 3) viikoittain
- 4) kuukausittain
- 5) lukukausittain
- 6) lukuvuosittain
- 7) ei koskaan.

Tällä tavoin rakennetut vastausvaihtoehdot ehkäisivät Likert-asteikolle tyypillistä ongelmaa, joka syntyy, kun asteikon keskelle asetetaan ns. neutraali "en osaa sanoa"-vaihtoehto. Monivalintakysymysten tarkoituksena oli kyselylomaketta rakennettaessa vain ja ainoastaan kartoittaa sitä, miten usein opettajat käsittävät tiettyjä toimintoja tapahtuvan. Kanasen (2011, 18) mukaan kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyy usein ajatus tutkittavan ilmiön riittävästä täsmentyneisyydestä. Kun kyseessä on uusi ilmiö, sopii sen hahmottamiseen paremmin laadullinen tutkimus ja siksi kvantitatiivinen tutkimus on tässäkin tutkimuksessa tarkentamassa ja laajentamassa kvalitatiivisesta aineistosta tehtyjä päätelmiä. Valli (2015, 85) toteaa myös, miten tärkeää tutkijan on perehtyä aiheensa teoreettiseen viitekehykseen ennen mittaamista. Mittausmenetelmien valintaa ja kysymysten rakentamista ohjaavat nimenomaan teoriasta nousevat käsitteet ja ilmiöstä aiemmin tehty tutkimus. Kysymykset muodostetaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien suuntaisesti.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhdistäminen tapahtuu yksinkertaisimmillaan yhdistämällä samaan kyselylomakkeeseen monivalinta-kysymyksiä ja avoimia kysymyksiä (Teddlie & Tashakkori 2009, 208-209; Patton 2002, 5). Tässä tutkimuksessa ainoa aineistonkeruumenetelmä oli juuri tämän kaltainen. Yhdellä kyselylomakkeella kerättiin sekä määrällistä että laadullista dataa. Kyselyyn vastanneet opettajat valitsivat lomakkeen kysymyksiin mielestään sopivimman vaihtoehdon ja vastasivat avoimiin kysymyksiin käsityksiään tarkemmin avaten. Teddlien ja Tashakkorin (2009, 207-208, 235) mukaan tällaisesta mixed methods -menetelmässä käytetystä määrällistä ja laadullista tapaa yhdistävästä lomakekyselystä käytetään nimeä QUEST-MM.

## 5.2 Aineiston keruu

Tutkimukseen osallistuivat erään pirkanmaalaisen kunnan yläkoulujen opettajat. Tutkimukseen osallistui yhteensä 60 opettajaa, joista naisia oli 43 (71,7 %) ja miehiä 17 (28,3 %). Sukupuolten välinen jakauma noudattaa varsin yhteneväisesti Tilastokeskuksen keväällä 2010 toteuttaman opettajakyselyn tulosta suomalaisen perusopetuksen opettajien sukupuolijakaumasta, joista naisia oli 72,8 %. Kunnassa on kaksi yläkoulua. Lisäksi kunnassa toimii yksi yhtenäiskoulu, mutta tässä tutkimuksessa halutaan kartoittaa puhtaasti yläluokkien kouluissa toimivien opettajien käsityksiä tutkimusaiheesta. Lupa tutkimuksen suorittamiseen kysyttiin ja saatiin koulujen toiminnasta vastaavilta rehtoreilta. Kyse on kokonaistutkimuksesta, sillä kaikilla yläkoulujen opettajilla on ollut mahdollisuus vastata kyselyyn opetussuunnitelmauudistusta käsittelevän veso-koulutuksen tai opettajainkokouksen yhteydessä. Kyselyyn vastaaminen oli osa virallista ohjelmaa.

Opettajainkokouksiin ja veso-koulutuksiin ovat velvoitettuja osallistumaan virassa olevien opettajien lisäksi vain koko lukuvuoden työajaksi otetut päätoimiset opettajat. Näin ollen tutkimukseen eivät vastanneet sivutoimen haltijat, lyhytaikaiset sijaiset, eivätkä ne kunnan yhteiset opettajat, joiden pääkoulu oli jokin muu kuin yläkoulu (esim. lukio). Myöskään mahdollisen sairauden tai muun esteen vuoksi tutkimuspäivänä poissaolleita yksittäisiä opettajia ei velvoitettu osallistumaan tutkimukseen jälkikäteen. Kysely toteutettiin informoidusti; olimme tutkijoina henkilökohtaisesti saavutettavissa tutkimuksen tarkoitusta ja kyselyn täyttämisen ohjeistamista varten. Lomakkeet kerättiin välittömästi opetussuunnitelmauudistusta käsittelevän tilaisuuden päätyttyä.

### **5.3 Tutkimusaineiston analyysi**

Tutkimuksen tuloksia analysoidessamme pyrimme teoriaan peilaten löytämään vastauksia siihen millaiset tekijät yksin tai yhdessä saattavat uhata opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteiden saavuttamista yläkoulussa. Tutkijoina olemme kiinnostuneita myös siitä, millaiset tekijät voivat johtaa siihen, että todellisen muutoksen saavuttaminen osoittautuisi liian hankalaksi ajattelun ja käytännön tasolla. Perusopetuksen ja yläkoulun opettajuuden uudistumisessa tarvitaan uusia ja luovia ratkaisuja, joilla voidaan ratkaista eteen tulevia ongelmia. Koemme, että yläkoulun toimintakulttuurin omakohtaisesta tuntemisesta on ollut hyötyä aineiston analysoinnissa. Kaksoisroolimme sekä tutkijoina että opettajina on mahdollistanut sen havainnointia, miten tutkimusaineisto vastaa todellisuutta; ”miten sanat törmäävät todellisuuteen” (Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 30). Tutkijan, joka on osa prosessia, on helpompi saavuttaa ymmärrys tutkimukseen osallistuneiden suhteen, kuin kokonaan ulkopuolisen

tutkijan. Tässä tutkijaa auttaa ns. hiljainen tieto. Koliolla on myös kääntöpuolensa; samasta syystä tutkijan on kyettävä havaintojensa ja tulkintojensa kriittiseen tarkasteluun (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54). Oman näkemyksen tiedostaminen on tärkeää, jotta se ei pääse vaikuttamaan tutkimuksen tuloksiin (Riitaoja 2013). Käytännössä tässä tutkimuksessa tutkijoiden toimintaa on ohjannut laaja-alainen kiinnostus kokonaisuuden ymmärtämiseen ja ristiriitojen löytämiseen. Tutkimuksen teemaan sisältyy paljon uutta ja ennen kokeilematonta toimintaa, josta on vaikea muodostaa henkilökohtaista mielipidettä vielä tässä vaiheessa.

Tämän tutkimuksen haastavin vaihe liittyy ehdottomasti valitulla tutkimusmenetelmällä kerätyn aineiston analyysiin. Määrällinen ja laadullinen aineisto vaativat omat analysointi- ja lähestymistapansa, mikä edellyttää tutkijoiden perehtymistä näihin erilaisiin analysoinnin menetelmiin (Onwuegbuzie & Combs 2010, 398). Tutkimuskysymysten asettelusta lähtien prosessia on ohjannut yhtäältä määrällisen, toisaalta laadullisen tutkimuksen perinteet. Olennainen osa tutkimusta on yhdistää näiden erilaisten tutkimusparadigmojen kautta saatua tietoa toisiaan täydentäväksi. Teddlie ja Tashakkori (2009, 138) muistuttavat, että vasta, jos aineistot tuottavat yhdistettyinä enemmän kuin kumpikaan yksinään, voidaan menetelmän käyttöä pitää onnistuneena.

Omassa tutkimuksessamme olemme ensin järjestäneet ja analysoineet määrällisen aineiston SPSS for Windows -ohjelmaa (IBM SPSS Statistics version 23) hyödyntäen ja sen jälkeen järjestäneet ja analysoineet laadullisen aineiston Word-tekstinkäsittelyohjelmaa ja copy/paste -toimintoja hyödyntäen. Laadullisen aineiston analyysissä ei ole hyödynnetty varsinaista laadulliseen tutkimukseen kehitettyä ohjelmaa, koska emme kokeneet sen tuovan varsinaista lisäarvoa aineiston tulkintaan. Lopuksi molempia aineistoja on tarkasteltu yhdessä. Teddlien ja Tashakkorin (2009, 266) mukaan tällaisessa menettelyssä on kyse rinnakkaisesta mixed methods-analyysistä.

### 5.3.1 Kvantitatiivinen analyysi

Tässä tutkimuksessa määrällisen aineiston tehtävänä oli lähinnä tilastollisten tunnuslukujen avulla ilmentää sitä miten usein tiettyjä oppimisen omistajuutta ja jaettua opettajuutta edistäviä asioita toteutuu käytännössä yläkoulun opettajien arjessa heidän käsitystensä valossa. Analyysin edetessä kiinnostuimme lisäksi selvittämään, onko tutkimushenkilöiden sukupuolella tai opetuskokemuksella yhteyttä vastausten jakautumiseen. Määrällisen aineiston analysointia edelsi aineiston järjestely. Kaikki kyselylomakkeet numeroitiin juoksevilla numerolla välille 1-60. Tämän jälkeen kyselylomakkeella suljetuin kysymyksiin kerätyille tiedoille määritettiin muuttujat ja syötettiin ne SPSS-ohjelmaan. Vastaajien taustoja kartoittaneet muuttujat edustivat nominaaliasteikkoa ja toimintojen esiintymistiheyttä mitanneet muuttujat järjestysasteikkoa.

Tämän tutkimuksen määrälliseltä aineistolta haluttiin yleisen tason kuvausta siitä, missä yläkoulun luokissa mennään tänä päivänä. Muuttujat syötettiin SPSS-ohjelmaan ja havaittiin, että koska tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan tiettyjen toimintojen yleisyyttä ja aineenopettajilla on erilaisia tuntimääriä viikossa eri vuosiluokille, oli syytä yhdistää tiettyjä vastausluokkia toisiinsa. Opettajien opetuskokemusta kartoitettiin kyselyssä aluksi viidellä eri vastausvaihtoehdolla (0-5v, 6-10v, 11-15v, 16-20v ja yli 20v). Käytännössä huomattiin, että luokat voitiin yhdistää kahdeksi, alle 10 vuotta ja yli 10 vuotta, tuloksen vääristymättä. Alle 10 vuotta opettaneita henkilöitä tutkimukseen osallistui 23 (38,3 %) ja yli 10 vuotta opettaneita 37 (61,7 %).



Toimintojen esiintyvyyden suhteen riittävään tutkimustarkkuuteen tässä tutkimuksessa päästiin silläkin, että tiedetään tapahtuuko jotakin asiaa opettajien mielestä

- 1) 1-3 kertaa viikossa (säännöllistä, jatkuvaa)
- 2) kuukausittain (verrattain yleistä, joskus tapahtuvaa)
- 3) 1-2 kertaa lukuvuodessa (melko harvinaista)
- 4) ei koskaan.

Näin ollen kaikki järjestysasteikkoiset muuttujat (vrt. kyselylomake, liite 1) yhdistettiin näiden uusien luokkien mukaisesti. Määrällisen aineiston tarkemman jatkotarkastelun ja alustavan ristiintaulukoinnin jälkeen huomasimme kuitenkin, että vastausluokat voidaan edelleen yhdistää kahdeksi luokaksi, 1 = säännöllisesti ja 2 = harvoin tai ei koskaan. Ensimmäiseen vastausluokkaan yhdistettiin alkuperäisistä vastausvaihtoehdoista neljä ensimmäistä (1 - 4) ja toinen vastausluokka rakentui loppuista kolmesta vastausvaihtoehdosta (5 - 7). Tällaisia vain kaksi arvoa saavia muuttujia kutsutaan dikotomisiksi muuttujiksi. Metsämuurosen (2003, 292) mukaan aitojen dikotomioiden (kuten esim. sukupuoli) lisäksi myös järjestysasteikkoisia muuttujia voidaan muokata niin sanotusti tehdyiksi dikotomioiksi.

Tilastollista analyysiä varten muuttujia kuvaamaan valittiin moodi (arvo, jota esiintyy eniten) ja keskiarvo. Tutkimuksen kvantitatiivisia tuloksia kuvailevaksi menetelmäksi valikoitui ristiintaulukointi. Metsämuurosen (2003, 293) mukaan ristiintaulukointi on yksinkertaisin tapa havainnoida kahden muuttujan välistä yhteyttä. Ristiintaulukoinnissa ideana on taulukoida kaksi muuttujaa yhtä aikaa samaan taulukkoon, minkä avulla voidaan tutkia, onko näiden kahden eri muuttujan välillä yhteyttä. Ristiintaulukoinnissa kukin kyselyn suljettujen kysymysten muuttuja taulukoitiin sukupuoli- tai opetuskokemusmuuttujan kanssa

siten, että sukupuoli tai opetuskokemus sijoitettiin taulukon sarakemuuttujaksi (column) ja kulloinkin tarkastelussa oleva kysymys rivimuuttujaksi (row). Taulukossa 1 on esitetty esimerkki yhdestä tällaisesta taulukosta. Taulukosta on nähtävissä, että edellä esitetty taulukointitapa mahdollistaa vastauksien jakaantumisen tarkastelun sukupuolen mukaan. SPSS-ohjelmassa taulukon asetuksista on valittu vaihtoehto, joka määrittää taulukosta sarakeprosentit, jonka mukaan on mahdollista tarkastella sitä, kuinka vastaukset ovat jakaantuneet sukupuoliryhmän sisällä.

**Kuinka usein oppilaasi tekevät pidempiä tutkimusprojekteja?**

			SUKUPUOLI		Total
			NAINEN	MIES	
DI8	säännöllisesti	Count	3	5	8
		% within SP	7,0 %	29,4 %	13,3 %
	harvoin tai ei koskaan	Count	40	12	52
		% within SP	93,0 %	70,6 %	86,7 %
Total		Count	43	17	60
		% within SP	100,0 %	100,0 %	100,0 %

TAULUKKO 1. Esimerkki ristiintaulukoinnista.

Lopulta mahdollista muuttujien välistä riippuvuutta tarkastellaan khiin neliö ( $\chi^2$ ) -testin (Pearson Chi-Square) avulla. Joissain tapauksissa ristiintaulukoinnin muuttujien välistä riippuvuutta voidaan arvioida myös Yatesin jatkuvuuskorjain -testisuureta (Continuity Correction) tai Fisherin tarkkaa testiä (Fisher's Exact Test) hyödyntämällä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on edellä esitetyn ristiintaulukoinnin (taulukko 1) perusteella lasketut testisuureet.

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	5,307a	1	,021		
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,543	1	,060		
Likelihood Ratio	4,763	1	,029		
Fisher's Exact Test				,035	,035
Linear-by-Linear Association	5,218	1	,022		
N of Valid Cases	60				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

b. Computed only for a 2x2 table

TAULUKKO 2. Esimerkki ristiintaulukointien yhteydessä lasketuista testisuureista.

Yatesin jatkuvuuskorjaimen käyttö tulee kyseeseen tilanteissa, joissa otoskoko on alle 40 ja taulukon joka solussa on enemmän kuin viisi havaintoalkiota (esim. Metsämuuronen 2003, 296). Fisherin tarkka testi taas mahdollistaa ristiintaulukoinnin luotettavan analysoinnin sellaisessa tilanteessa, jossa otoskoko jää alle 40:n ja havaintojen lukumäärä joissakin soluissa alle viiden (Metsämuuronen 2003, 296). Mutta koska tässä tutkimuksessa otoskoko on 60 (>40) ja lähes kaikissa taulukoiden soluissa on vähintään yksi ja suurimmassa osassa yli viisi alkia, käytämme muuttujien taulukoinnin analysointiin khiin neliö -testiä.

$\chi^2$  -testin avulla voidaan mitata kahden muuttujan välistä riippumattomuutta (esim. Metsämuuronen 2003, 293). Valli (2001, 72) muistuttaa, että khiin neliö -testisuureen lukuarvo on aina liitettävä ristiintaulukoinnin yhteyteen, koska yksinään ja taulukosta irrallaan se ei ilmaise mitään tulosta tai anna jatkokäsiteltävää tietoa. Tähän on syynä esimerkiksi se, että khiin neliö -testin lukuarvon vertailua varten on tiedettävä myös taulukosta selvitettävät vapausasteet (df; degrees of freedom) (esim. Metsämuuronen 2003, 295). SPSS-ohjelman avulla on mahdollista tuottaa tarvittavat ristiintaulukoinnit sekä niiden analysointiin tarvittavat testisuureet ja vapausasteet kustakin ristiintaulukoinnista. Kahden dikotomisen muuttujan ristiintaulukoinnin (neljä taulukkosolua) vapausaste on

yksi ja laskettuja  $\chi^2$ -testisuureen arvoja voidaan verrata sen mukaisesti eri riskitasojen kriittisiin arvoihin. Khiin neliö -jakauman kriittisiä arvoja eri vapausasteilla ja eri riskitasoilla on taulukoituna monissa tilastollista tutkimusta käsittelevissä teoksissa; tässä tutkimuksessa käytimme Metsämuurosen teoksessa Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2003, 335) löytyvää taulukkoa.

Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkasteltavana oleva  $\chi^2$  -testin vertailuarvo on 3,841. Kyseinen vertailuarvo on siis  $\chi^2$  -testin kriittinen arvo riskitasolla  $\alpha = 0,05$  ja vapausasteilla  $df = 1$ . Jos ristiintaulukoinnin yhteydessä laskettu khiin neliö -testi tuottaa vertailuarvoa suuremman arvon, voidaan muuttujien katsoa olevan toisistaan riippuvia riskitasolla 5 %. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että virhepäätelmän todennäköisyys on 5 %. Tätä riskitasoa pidetään yleisesti alimpana hyväksyttävänä tilastollista todennäköisyyttä kuvaavana tasona (esim. Metsämuuronen 2003, 295). Muita yleisesti tunnustettuja ja hyväksyttäviä riskitasoja ovat  $\alpha = 0,01$  ja  $\alpha = 0,001$ , joista kumpikin edustaa siis pienempää virhepäätelmän todennäköisyyttä kuin  $\alpha = 0,05$ .

Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin etuna on se, että ne eivät vaadi tuekseen esimerkiksi keskiarvon ja keskihajonnan laskettavuutta, vaan ne voidaan suorittaa myös luokitteluasteikkoisille muuttujille (esim. Valli 2001, 72). Esimerkiksi juuri sukupuoli on hyvä esimerkki luokittelu- eli nominaalisasteikkoisesta muuttujasta. Näin ollen sukupuolen tai opetuskokemuksen yhteyttä tutkimuksen tuloksiin voidaan luotettavasti tarkastella ristiintaulukoinnin avulla. Metsämuuronen (2000, 36) kuitenkin muistuttaa, että ristiintaulukointi ja taulukosta laskettu testisuuren arvo ei ilmoita riippuvuuden suuruutta vaan tarkastelussa on tällöin vain ja ainoastaan se, millä todennäköisyydellä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia.

Metsämuurosen (2003, 292) mukaan ristiintaulukointi voi olla erityisen havainnollista dikotomisten muuttujien tarkasteluun. Dikotomisen ristiintaulukoinnin avulla voidaan tuottaa yksinkertainen ja selkeä taulukko, josta on helppo havainnoida mahdollisista yhteyttä muuttujien välillä. Tämän lisäksi muuttujien dikotomiseksi tekemisellä voidaan tarvittaessa varmistaa, että taulukon jokaisessa solussa on riittävästi alkioita khiin neliö -testiä varten. Useissa tilastotieteen teoksissa esitetään, että testausta varten kutakin solua kohden täytyisi olla vähintään viisi havaintoa, mutta Metsämuuronen (2003, 293) esittää sen olevan lähinnä laskennan optimointia. Hänen mukaansa matemaattisesti tärkeintä on se, että taulukon jokaisessa solussa on vähintään yksi alkio.

Kvantitatiivisen aineiston muuttujien muuttaminen dikotomisiksi auttoi tekemään ristiintaulukoinnista tätä tutkimusta ajatellen soveltuvamman havainnointikeinon, koska vasta dikotomisten vastausluokkien käyttö tuotti riittävän määrän (vähintään yksi alkio) havaintoja kunkin taulukon kaikkiin soluihin. Yhden tutkimushenkilöiden sukupuolen yhteyttä vastauksiin käsittelevän taulukon tapauksessa sekä kahden tutkimushenkilöiden opetuskokemusta käsittelevän taulukon tapauksissa kussakin yksi taulukon solu jäi ilman havaintoja. Vaikka näiden kolmen taulukon tapauksessa khiin neliö -testin lukuarvo ei välttämättä ole matemaattisesti luotettava, taulukoita erikseen havainnoidessa on nähtävissä kuitenkin selkeästi muuttujien välinen riippumattomuus.

Vallin (2001, 75) mukaan erityistä varovaisuutta tulkinnan suhteen tarvitaan etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa khiin neliö -testisuureen arvo viittaa tilastollisesti merkitsevään muuttujien väliseen riippuvuuteen, mutta joissa otoskoko ja/tai alkioiden määrä on liian pieni (alle 5 alkioita per taulukon solu). Tässä tutkimuksessa tällaiseen tilanteeseen törmättiin vain kahden taulukon tapauksessa ja kummassakin tapauksessa vain yhdessä solussa on alle 5 alkioita. Määrällisen osion kokonaisuutta ja luotettavuutta ajatellen tällä ei ole heikentävää

vaikutusta, koska näitä taulukoita tarkemmin tarkasteltaessa on selvästi havaittavissa muuttujien yhteys vastaajien sukupuoleen. Lisäksi molemmissa näistä taulukoista on enemmän kuin yksi alkio per solu, joka edellä esitetyn mukaisesti on Metsämuurosen (2003, 293) mukaan matemaattisesti riittävä khiin neliö -testin luotettavalle laskennalle. Huomion arvoista on myös se, että molemmissa tapauksissa kaikki 60 tutkimushenkilöä olivat vastanneet näihin kysymyksiin. Näin ollen alkoiden vähäinen määrä ei johdu siitä, että tutkimushenkilöt olisivat jättäneet kysymyksiin vastaamatta vaan syynä on vastausten luonnollinen jakautuminen vaihtoehtojen välillä.

Vastausluokkien yhdistämistä dikotomisiksi pohjusti lisäksi se, että tutkimuksemme kannalta on lopulta tärkeintä selvittää, tapahtuuko kyselylomakkeessa kysytyjä asioita ylipäättään tutkimuskohteina olevissa kouluissa. Toisin sanoen alkuperäinen vastausasteikko on tutkimuksen tuloksia analysoitaessa liian laaja. Toisaalta useammat vastausvaihtoehdot ovat kuitenkin tarjonneet aineistonkeruun yhteydessä tutkimushenkilöille paremman mahdollisuuden valita omaa tilannetta parhaiten kuvaavan vastauksen, mikä voi osaltaan lisätä tulosten luotettavuutta.

### **5.3.2 Kvalitatiivinen analyysi**

#### **Ensimmäinen vaihe**

Kvalitatiivisen analyysin pohjaksi järjestimme tutkimusaineiston myös laadullisen tutkimuksen näkökulmasta mahdolliseksi käsitellä. Kirjoitimme kunkin viiden avoimen tutkimuskysymyksen alle kaikki siihen vastatut käsitykset sellaisina, kuin opettajat olivat ne ilmaisseet (liite 3). Tämän jälkeen vastauksista oli eroteltava tutkimuskysymysten kannalta olennaiset käsitykset. Tässä tutkimuksessa

osallistujien antamat vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat niin lyhyitä, että ne olivat käyttökelpoisia sellaisinaan. Yksittäisiä vastauksia ei muokattu missään vaiheessa ja puhekielisyydet haluttiin säilyttää alkuperäisinä, jotta alkuperäinen aineisto ja vastaajien ääni tavoittavat paremmin lukijan.

Lainaukset edustavat tutkittavien käsityksiä kysytyistä ilmiöistä ja avautuvat ensimmäisen asteen näkökulmana, joista tutkijoina pyrimme myöhemmin tekemään johtopäätöksiä yhdistämällä saatua tietoa kvantitatiiviseen aineistoon ja teoreettiseen taustaan. Kaikkiaan analysoitavia kysymyksiä oli viisi:

1. Millaisia etuja näet siinä, että oppilaat otetaan mukaan oppimistilanteiden suunnitteluun?
2. Millaisia haasteita näet oppilaslähtöisen opetuksen kohtaavan käytännön työssä?
3. Millaisia etuja opetuksen yhteinen suunnittelu tuo opetustyöhön?
4. Millaisia haasteita tai esteitä näet opetuksen yhteiselle suunnittelulle?
5. Miten opettajien yhdessä tekemistä tulisi kehittää?

Ensimmäisessä vaiheessa kävimme läpi kaikki vastaukset ja pilkoimme niistä nousseet käsitykset merkitysyksiköiksi alla olevien esimerkkien mukaisesti (taulukko 3).

KYSYMYS	OPETTAJAN VASTAUS	PILKOTUT ANALYYSIYKSIKÖT	YKSIKÖITÄ YHTEENSÄ
<b>Millaisia etuja näet siinä, että oppilaat otetaan mukaan oppimistilanteiden suunnitteluun?</b> <i>(avoin kysymys 1)</i>	Opiskelusta tulee tällöin motivoivampaa ja oppilaat sitoutuvat projektitöiden yms. tekoon paremmin. Oppiminen on myös tehokkaampaa. <i>(opettaja 6, nainen)</i>	* opiskelusta tulee tällöin motivoivampaa * oppilaat sitoutuvat projektitöiden yms. tekoon paremmin * oppiminen on tehokkaampaa	91
<b>Millaisia haasteita näet</b>	Suuret oppilasryhmät, liian pienet tilat → tilaa eriyttää	* suuret oppilasryhmät * liian pienet tilat	

<b>oppilaslähtöisen opetuksen kohtaavan käytännön työssä?</b> <i>(avoin kysymys 2)</i>	opetusta, oppituntirajat (45min) liian tiukat <i>(opettaja 41, nainen)</i>	* tilaa eriyttää opetusta * oppituntirajat liian tiukat	80
<b>Millaisia etuja opetuksen yhteinen suunnittelu tuo opetustyöhön?</b> <i>(avoin kysymys 3)</i>	Avarat näkökulmat, jaettu vastuu, enemmän erikoistumisen mahdollisuuksia, ainerajat ylittävä ote. <i>(opettaja 55, mies)</i>	* avarat näkökulmat * jaettu vastuu * enemmän erikoistumisen mahdollisuuksia * ainerajat ylittävä ote	103
<b>Millaisia haasteita tai esteitä näet opetuksen yhteiselle suunnittelulle?</b> <i>(avoin kysymys 4)</i>	Omiin tapoihin kiintyneet opettajat, yhteisen oppitunnin rahoitus. <i>(opettaja 59, mies)</i>	* omiin tapoihin kiintyneet opettajat * yhteisen oppitunnin rahoitus	70
<b>Miten opettajien yhdessä tekemistä tulisi kehittää?</b> <i>(avoin kysymys 5)</i>	Lisää yhteisiä aktiviteetteja, lisäkoulutusta toimintatavoista, raja-aitojen poisto aineiden/ ala-yläkoulun ja toisen asteen välillä. <i>(opettaja 55, mies)</i>	* lisää yhteisiä aktiviteetteja * lisäkoulutusta toimintatavoista * raja-aitojen poisto aineiden välillä * raja-aitojen poisto ala/yläkoulun välillä * raja-aitojen poisto yläkoulun ja toisen asteen välillä	50

TAULUKKO 3. Analyysiyksiköiden muodostaminen

**Toinen vaihe**

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa teemoittelimme opettajien käsityksistä rakennettuja merkitysyksiköitä eri kategorioihin pitäen silmällä käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia suhteessa toisiinsa. Tutkimuksemme keskeisenä tehtävänä on siis selvittää millaisia etuja ja haittoja yläkoulun opettajat kokevat olevan oppilaslähtöisyydellä sekä kartoittaa opettajien käsityksiä opettajien keskinäisen yhteistoiminnallisuuden (jaetun opettajuuden) mahdollisuuksista, haasteista ja mahdollisista kehittämistarpeista.



Nämä tutkimustehtävät palautimme tarkastelumme keskiöön useampaan otteeseen. Tässä vaiheessa tarkastelimme uudelleen joitakin merkitysyksiköitä ja päädyimme siirtämään useampia niistä johonkin toiseen kategoriaan alkuperäisestä ajatuksesta poiketen. Joitakin merkitysyksiköitä rajasimme myös tutkimuksen ulkopuolelle, koska katsoimme niiden sinällään liittyvän aiheeseen, mutta emme vastaavan tutkimuksen kannalta olennaisin kysymyksiin.

### Oppilaslähtöisyys

Esimerkkinä käsityskategorioiden muodostamisesta käytämme oppilaslähtöisyyden etuja kuvaavaa käsityskategoriaa ”oppiminen on tehokkaampaa”, joka muodostui kaikkiaan 12 merkitysyksiköstä (taulukko 4).

<b>”Oppiminen on tehokkaampaa”</b>
Tietoisuus käsiteltävistä asioista ennakkoon
Voivat valita tehtäviä, joista itse kokevat oppivansa
Asian opettaminen sujuu ripeämmin
Omatoimisuus kasvaa
Ryhmätyöhenki kasvaa
Oppimisen paraneminen
Eriyttämisestä tulee luontevaa
Oppilas voi itse vaikuttaa siihen, miten oppii parhaiten
Erilaiset oppimiskäytänteet huomioidaan
Oppimaan oppiminen lisääntyy
Oppilaat oppivat paremmin

TAULUKKO 4. Käsityskategorioiden muodostuminen – oppilaslähtöisyyden edut

Opettajien pilkottuja käsityksiä oppilaslähtöisen oppimisen eduista löytyi 91 kappaletta. Näistä yhden ”en minkäänlaisia, minullehan siitä työstä maksetaan”, emme kuitenkaan katsoneet varsinaisesti vastaavan kysymykseen, siitäkään

huolimatta, että se varsin selkeästi kuvaa vastaajan käsitystä asiasta ja se sinällään antaisi arvokasta tietoa. Kyselyn viitekehystenä toimii kuitenkin uusi opetussuunnitelma, jonka oppimiskäsitys pohjautuu oppilaiden osallistamiseen ja tästä näkökulmasta tutkijoilla on ennakkokäsitys, että oppilaslähtöisyydellä voidaan katsoa olevan opetuksen ja oppimisen kannalta joitakin etuja.

Lisäksi kolme opettajaa esitti käsityksensä, että oppilaslähtöisyys itsessään olisi oppilaslähtöisen opetuksen etu. Jätimme myös nämä kolme käsitystä analyysin ulkopuolelle. Näin ollen ryhmittelimme jäljelle jääneet 87 merkitysyksikköä seitsemään ryhmään käsityskategorioiksi ja esittelemme ne alla vastaajien käyttämiä ilmauksia hyödyntäen. Käsityskategoriat ovat niihin sijoitettujen merkitysyksiköiden määrän mukaisessa järjestyksessä ja kutakin käsityskategoriaa avaa yksi tai useampi aineistolainaus.

- **opiskelusta tulee motivoivampaa** (42 käsitystä)
  - ”tärkeää motivoinnin kannalta”
  - ”oppilaat perehtyvät oppiaineeseen/ aiheeseen paremmin”
- **uudet mielenkiintoiset näkökulmat** (14 käsitystä)
  - ”aiheet ja käsittelytavat kiinnostavat oppilaita”
  - ”oppilaslähtöiset kysymyksenasettelut”
- **oppiminen on tehokkaampaa** (12 käsitystä)
  - ”voivat valita tehtäviä, joista itse kokevat oppivansa”
  - ”erilaiset oppimiskäytänteet/ oppimismenetelmät huomioidaan”
- **sitoutuminen opiskeluun lisääntyy** (9 käsitystä)
  - ”sitouttaa oppilaat toimintaan”
  - ”yhteistoiminta”
- **vastuuntunto kasvaa** (5 käsitystä)
  - ”oppilaitten saama vastuu on erinomainen kasvatukseenkeino”

- **asiantuntijana toimiminen lisää itsetuntoa** (4 käsitystä)  
"kokevat, että mielipiteillä on merkitystä"
- **tärkeää koulun uskottavuuden kannalta** (1 käsitys)

Opettajien pilkottuja käsityksiä (merkitysyksiköitä) oppilaslähtöisen oppimisen mahdollisista haasteista nousi aineistosta kaikkiaan 80 kappaletta. Näistä muodostimme yhteensä kahdeksan ryhmää, joista esimerkkinä käsittekattegoria "Osa oppilaista ei ota sitä tosissaan tai pyrkii valitsemaan helpoimman tien", joka koostuu 13 merkitysyksiköstä (taulukko 5).

<b>"Osa oppilaista ei ota sitä tosissaan tai pyrkii valitsemaan helpoimman tien"</b>
Eivät suoriudu opettajankaan hyvin pohjustetusta aiheesta.
Oppilailla ei yläkoulussa ole aina kykyä pitkäjänteisyyteen ja oman parhaansa näkemiseen. Halu siis päästä siitä mistä aita on matalin.
Mennään helposti siitä mistä aita on matalin.
Alisuoriutumista
Kaikkia ei kiinnosta vaikka mitä tekisi.
Osa oppilaista ei tee mitään, jos opiskellaan omaan tahtiin.
Monet oppilaista eivät viitsi tehdä mitään, ellei opettaja koko ajan vahdi vierellä edistymistä.
Jotkut eivät osallistu ollenkaan.
Kaikilla ei riitä tällaiseen motivaatio/jaksaminen.
Kaikki ei innostu.
Riittävä haastavuus ja kattavuus. Päästävätkö oppilaat itsensä liian helpolla?
Täysin ei tietenkään voi lähteä oppilaiden tahdin mukaan, sillä osalla on tarve terrorisoida opetusta.

TAULUKKO 5. Käsittekattegorian muodostuminen – oppilaslähtöisyyden haasteet

Oppilaslähtöisyyden mahdollista haasteista muodostamamme kahdeksan käsityskategoriaa ovat niihin sijoittamiemme merkitysyksiköiden määrän mukaisessa järjestyksessä

- **Aikatauluongelmat** (23 käsitystä)
  - ”oppilaslähtöisyys voi viedä aikaa suhteettomasti”
  - ”oppituntien rajat liian tiukat”
- **Oppilaat eivät välttämättä tiedä, mitä kaikkea on mahdollista oppia ja millä tavoin** (14 käsitystä)
  - ”tiedon pinnallisuus”
  - ”että ei ajauduta sivuraiteille opittavissa sisällöissä”
- **Osa oppilaista ei ota sitä tosissaan tai pyrkii valitsemaan helpoimman tien** (13 käsitystä)
  - ”alisuoriutumista”
  - ”osa oppilaista ei tee mitään, jos opiskellaan omaan tahtiin”
- **Resurssipula** (10 käsitystä)
  - ”kunnan niukat rahavarat”
  - ”resurssit (aika, materiaalit ja tietotaito)”
- **Voi vaikeuttaa oppia sisältöä, jos on vaikeutta oppimisessa** (8 käsitystä)
  - ”eriyttäminen haastavampaa”
  - ”Lähtötaso oppilaalla voi olla heikko. Tarvitsee tukea.”
- **Suurenevat opetusryhmät** (7 käsitystä)
  - ”isossa ryhmässä kaikkien huomioiminen”
  - ”heterogeeniset suuret ryhmät ovat haasteellisia”
- **Ennakkoluulot** (6 käsitystä)
  - ”on asioita, jotka on pakko opettaa”
  - ”opena on itse ongelma, jos ei voi joustaa omista ”tärkeistä aiheista”
- **Arviointi** (1 käsitys)

### Opetuksen yhteinen suunnittelu

Opettajien käsityksiä kollegiaalisen opetuksen suunnittelun eduista oli tutkimusaineistossamme eniten. Pilkoimme käsitykset kaikkiaan 103 merkitysyksikköön, joista esimerkkinä ”taakan jakaminen” -käsityskategoria, johon analysoimme kuuluvaksi 15 merkitysyksikköä (taulukko 6).

<b>”Taakan jakaminen”</b>
Lisää voimavaroja
Voi jakaa työmäärää > tehokkaampaa ajankäyttöä
Olen ainoa ope oppiaineessani, yhteistyötä voi toki tehdä yli oppiainerajojen
Oppiaineen ainoana edustajana koulussa toteutus on vähän hankalaa
Olen ajatellut ja vähän keskustellutkin ”lähiaineen” opettajan kanssa yhteissuunnittelusta
Vertaistuki
Tukea molemmin puolin arkeen
Vertaistukea
Vastuunjakoa
Yksinäisyys päättyy
Jaettu vastuu
Saa vahvistusta omille ajatuksille
Synergiaetuja :)
Yhteinen ideointi tuottaa parempaa sisältöä kuin yksinäinen nyherrys

*TAULUKKO 6. Käsituskategorian muodostuminen – opettajien yhteisen suunnittelun edut*

Kaikkiaan opettajien yhteisen suunnittelun eduista nousseista pilkotuista merkitysyksiköistä muodostimme 10 käsityskategoriaa. Esittelemme ne seuraavassa aineistolainauksilla täydennettyinä niihin sijoittamiemme merkitysyksiköiden määrän mukaisessa järjestyksessä:

- **oppisi toinen toisiltaan (myös opettajat)** (27 käsitystä)
  - ”asiantuntijuuden jakaminen”
  - ”oman opettajuuden kasvu ja kehitys”
  - ”uutta taitoa opetukseen. Opetustaitoa.
- **ainerajat ylittävä ote** (25 käsitystä)
  - ”erilaiset näkökulmat ja toimintatavat jakoon”
  - ”laajempi näkemys asioihin”
- **taakan jakaminen** (15 käsitystä)
  - ks. taulukko 5
- **intoa hommaan** (12 käsitystä)
  - ”virkistävää vaihtelua työhön”
  - ”paljon viisautta ja hauskuutta”
- **oppilaiden tasa-arvo** (8 käsitystä)
  - ”helpottaa tasa-arvoista arviointia”
  - ”tasavertaista oppilaille > tunneista ´samanlaisia´”
- **enemmän erikoistumisen mahdollisuuksia** (6 käsitystä)
  - ”oppilaiden omantasaisen opetuksen”
  - ”erilaisille oppijoille saa uusia opetusvinkkejä”
- **opetuksen tehostuminen** (4 käsitystä)
  - ”säästää pitemmän päälle aikaa ja vaivaa”
- **motivoi oppilaita** (4 käsitystä)
  - ”oppilaille mielenkiintoisia oppimiskokemuksia”
- **en ole vielä kokeillut, joten en tiedä** (2 käsitystä)
- **yhteiset oppimateriaalit ja kokeet** (1 käsitys)

Opetuksen yhteiseen suunnitteluun liittyviä haasteita ja esteitä aineistosta tulkitsimme löytyneen opettajien käsitysten valossa kaikkiaan 70 merkitysyksikön verran. Kaksi merkitysyksikköä ”en näe haasteita” ja ”ei ole” antavat myös arvokasta tietoa kyseisten opettajien käsityksistä, mutta jätimme ne sijoittamatta mihinkään käsityskategoriaan, koska ne eivät varsinaisesti avaa sitä, mitä tutkimuksessamme halusimme tällä kysymyksellä saada esiin. Jäljelle jääneet 68 merkitysyksikköä jaoin 14 käsityskategoriaan. Esimerkkinä käsityskategorian muodostumisesta ”henkilökemiat ei välttämättä pelaa”, johon analysoimme kuuluvaksi kaikkiaan yhdeksän merkitysyksikköä (taulukko 7).

<b>”Henkilökemiat eivät välttämättä pelaa”</b>
Jos mielipiteet eroavat suuresti toisistaan
Henkilökemian
Realististen tavoitteiden tai keinojen erilaiset näkemykset
Jos näkemykset muiden opettajien kanssa eroavat suuresti
Eri tavoitteet opetuksessa
Henkilökemiat (vaikka kuinka ollaan professionaalisia)
Erilaiset näkemykset opetustavoista
Ihmiskemiat ei kohtaa

TAULUKKO 7. Käsityskategorian muodostuminen – opettajien yhteisen suunnittelun haasteet ja esteet

Yläkoulun opettajien käsitykset opettajien yhteisen suunnittelun haasteista ja esteistä varioivat melko paljon ja siksi käsityskategorioita muodostui kaikkiaan 14. Esittelemme ne seuraavassa kuhunkin sijoittamiemme merkitysyksiköiden määrän mukaisessa järjestyksessä ja valotamme kutakin käsityskategoriaa aineistolainauksen avulla.

- **aika- ja palkkaresurssi ei anna mahdollisuuksia moiselle toiminnalle** (39 käsitystä)
  - ”monella pelko työajan lisääntymisestä omalla kustannuksella”
  - ”suunnittelu vie aikaa, mutta kuka maksaa?”
- **henkilökemiat eivät välttämättä pelaa** (9 käsitystä)
  - ks. taulukko 6
- **lukujärjestyksen haasteet** (5 käsitystä)
  - ”koulupäivän yleinen joustamattomuus”
  - ”oppiainerajat”
- **kaikki eivät halua käyttää aikaa tällaiseen, vaan tekevät asiat mieluummin itse** (3 käsitystä)
  - ”omiin tapoihin kiintyneet opettajat”
- **pelko toisen opettajan ”paremmuudesta”** (2 käsitystä)
- **tilarajoitteet** (2 käsitystä)
- **luokka-asterajat ylittäviin projekteihin vielä vaikeampi rakentaa kaikille tasapuolisia kokonaisuuksia** (2 käsitystä)
- **EO:sta tulee ´avustaja`** (1 käsitys)
- **erilaiset ryhmät** (1 käsitys)
- **liikaa uusia ideoita** (1 käsitys)
- **vaatii harjoittelua** (1 käsitys)
- **arviointi (tuntityön)** (1 käsitys)
- **ennakkoluulot** (1 käsitys)
- **valtavan suuret opetusryhmät** (1 käsitys)

Yläkoulun opettajilta kysyttiin myös mahdollisia kehittämisideoita opettajien yhdessä tekemiselle. Aineistosta tulkitsimme löytyvän kaikkiaan 50 merkitysyksikköä, joista kolme ei varsinaisesti vastannut siihen, miten kehittämisen tulisi tapahtua, vaan niissä todettiin, että ”vaihtelee paljon kouluittain”, ”mitä



pienempi koulu, sen helpompaa” ja ”henkilökemiat tärkeitä”. Tulkinnan monimuotoisuuden vuoksi jätimme nämä käsitykset analyysin ulkopuolelle ja sijoitimme jäljelle jääneet 47 merkitysyksikköä yhdeksään käsityskategoriaan. Konkreettisten kehittämissuositusten vähäisyyden vuoksi esittelemme tässä yhteydessä vain merkitysyksiköistä muodostamamme käsittekatgoriat aineistolainauksien avulla.

- **Aikaa ja resursseja pitäisi olla** (22 käsitystä)
  - ”varata pakollista suunnittelu-aikaa ja siitä pidettävä myös kiinni”
  - ”korvaus”
  - ”kokonaistyöaika?”
- **Enemmän oppiaineraajat ylittävää työtä** (10 käsitystä)
  - ”lisää yhteisiä aktiviteetteja”
  - ”rohkeasti yhteisiä kursseja, projekteja”
- **Ideariihä** (6 käsitystä)
  - ”vapaamuotoista toimintaa lisää, kuten tämä ulkoiluvesi”
  - ”työpaja, rästityö, benchmarking”
- **Voimakkaasti, mutta kunkin ainutlaatuisuus huomioiden** (3 käsitystä)
- **Kannustamalla siihen** (2 käsitystä)
- **Ryhmäkoot pienemmiksi** (1 käsitys)
- **Antaa kultakin tälle asialle aikaa ja arvostusta** (1 käsitys)
- **Lisäkoulutusta toimintatavoista** (1 käsitys)
- **Siitä voisi tehdä säännöllistä** (1 käsitys)

### **Kolmas vaihe**

Analyysin kolmannessa vaiheessa otimme tarkastelumme keskiöön yläkoulun opettajien käsitykset ensin oppilaslähtöisyydestä ja sitten opetuksen yhteisestä suunnittelusta koko aineiston viitekehyksessä. Yhdistimme yläkoulun opettajien oppilaslähtöisyyteen liittyneiden käsitysten pohjalta rakentamamme käsityskategoriat jatkotyöstämisen ja oman hahmottamisemme helpottamiseksi samaan taulukkoon. Samoin teimme yläkoulun opettajien opetuksen yhteiseen suunnitteluun liittämien pilkottujen käsitysten pohjalta rakentamillemme käsityskategorioille. Näiden taulukoiden pohjalta koko aineistoa edelleen tarkkaillen pyrimme muodostamaan koko aineistoa kuvaavaa, yleistettävissä olevaa tulosavaruutta ensin liittyen oppilaslähtöisyyteen ja sen jälkeen liittyen yhteiseen opettajuuteen. Tutkimuksen tuloksia kuvaamme tarkemmin luvussa 6.

### **5.3.3 Analyysien yhdistäminen**

Analysoituamme ensin määrällisen ja sitten laadullisen osion tutkimusaineistostamme, pyrimme löytämään mahdollisia ristiriitaisuuksia tai tutkittavia ilmiöitä kuvaavia yhteneväisyyksiä molemmista analyyseistä sekä niiden sisältä että erityisesti analyyssien väliltä. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei yleensä pyritä yleistykseen. Sen avulla on tässäkin tutkimuksessa ensisijaisesti pyritty kuvaamaan oppilaslähtöisyyttä ja yhteistä opettajuutta ilmiöinä tässä ajassa. Tutkimuksessamme on pyritty ymmärtämään opettajien käsityksiä tutkituista ilmiöistä. Tämän tutkimuksen tausta-ajatuksena on kuitenkin ollut tulosten mahdollinen siirrettävyys muihin yläkouluihin, jotka esimerkiksi kokonsa tai sijaintinsa puolesta voidaan samaistaa tässä tutkimuksessa mukana olleisiin kouluihin. Tähän on pyritty muun muassa kuvaamalla laadullista aineistoa melko

tarkasti ja tiheästi. Lukijan päätettäväksi jää se, onko tutkimus siirrettävissä toiseen toimintaympäristöön ja voidaanko tuloksia yleistää (Eskola & Suoranta 2008, 68).

Määrällinen aineisto on tuottanut tähän tutkimukseen tietoa siitä miten paljon tai miten usein tiettyjä oppilaslähtöisyyttä tai yhteistä opettajuutta edistäviä toimintoja tapahtuu koulun arjessa käytännössä. Lisäksi määrällisen aineiston ristiintaulukoinnin avulla on selvitetty sitä, onko opettajan sukupuolella tai opetuskokemuksella merkitystä oppilaslähtöisyyden mahdollistamisen tai jaetun opettajuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten kokonaistulkinnassa nimenomaan määrällinen aineisto tuo esiin olennaisen ristiriidan, olemassa olevan ja tahtotilan välisen kuilun. Tätä ei olisi ollut mahdollista saavuttaa yhden metodin avulla. Kahdella eri menetelmällä tuotettu tieto nousee tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi analyysien kautta saatujen tietojen yhdistämisessä. Pyrkimys ilmiön laaja-alaiseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen on mahdollistunut nimenomaan tätä kautta.

## 6 TULOKSET

Kyselyssä toimintojen yleisyyttä kartoittaneisiin 25 kysymykseen vastattiin lähes 100-prosenttisesti, ainoastaan viiden yksittäisen kysymyksen kohdalla 1-2 opettajaa oli jättänyt vastaamatta.

Oppilaiden yksilöllinen toiminta

		1	2	3	4	5	6
N	Valid	59	59	59	58	60	60
	Missing	1	1	1	2	0	0
Mean		2,07	1,64	2,56	2,10	1,87	3,12
Mode		1 <sup>a</sup>	1	3	3	1	3

TAULUKKO 8. Oppilaiden yksilöllinen toiminta opettajien arvioimana

Taulukosta 8 voidaan ensimmäisen tulosrivin (valid) luvuista päätellä kuhunkin kysymykseen vastanneiden määrä. Seuraava rivi (missing) puolestaan kertoo kuinka moni on jättänyt vastaamatta kyseiseen kohtaan. Rivin kolme keskiarvot (1,64-3,12) antavat vaikutelman, että oppilaiden yksilöllistä toimintaa mahdollistavia toimintoja tapahtuisi luokissa verrattain usein, suunnilleen kerran kuukaudessa viimeistä kohtaa lukuun ottamatta. Rivin neljä moodeja (arvo, jota esiintyy eniten) tulkitsemalla voidaan kuitenkin havaita, että tiettyjä asioita vaikuttaisi tapahtuvan joko viikoittain tai sitten äärettömän harvoin (esiintyvät arvot 1 ja 3). Sama ilmiö vaikuttaa toistuvan kaikkien viiden osa-alueen kohdalla.

## **6.1 Yläkoulun opettaja oppimaan oppimista edistämässä**

Uuden opetussuunnitelman myötä kiinnostuksen ja arvioinnin painopiste on siirtymässä yhä vahvemmin yksittäisten oppiaineiden saavutuksista yleisemmän tason osaamisen ja kehittymisen vaalimiseen. Oppimaan oppiminen pitää sisällään osaamista ja sellaisia uskomuksia, jotka ohjaavat uuden oppimista. Se tarkoittaa tietoja ja taitoja, mutta ennen kaikkea kykyä ja halua ottaa vastaan uutta eli oppia silloinkin, kun työskentelyn jatkaminen vaatii ponnistelua ja vastaan tulee epäonnistumisia. Oppimaan oppimista on myös kykeneväisyys iloita omasta ja toisten oppimisesta sekä ajattelun taitojen hyödyntäminen ja soveltaminen monenlaisissa oppimistilanteissa niin yksin kuin yhdessä toimittaessa.

### **6.1.1 Oppimisen mahdollistaminen ja yhteistoiminnallisuuden edistäminen**

Kyselytutkimuksen (liite 1) ensimmäisessä ja toisessa osiossa keskityttiin opettajan käsityksiin oppilaiden toiminnasta sekä yksilöinä että ryhmän jäsenenä heidän opetuksessaan. Norrena (2015, 217) toteaa molempien taitojen olevan merkityksellisiä tulevaisuuden näkökulmasta, mutta harmittelee samalla yhteistoiminnallisuuden jäävän usein lapsipuolen asemaan. Tulevaisuuden taitojen ja oppimaan oppimisen näkökulmasta kyky yhdistellä uutta tietoa olemassa olevaan sekä taito ratkaista ongelmia liittyy ennen kaikkea asioiden monipuoliseen tarkasteluun ja erilaisiin näkökulmiin.

### **Oppilaiden yksilöllinen toiminta**

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan 37,3 % yläkoulun opettajista kokee oppilaidensa tulkitsevan tietoja useista lähteistä ratkaistakseen ongelman 1-3 kertaa viikossa. Mielenkiintoiseksi asian kuitenkin tekee se, että tismalleen sama määrä opettajia kokee näin tapahtuvan vain 1-2 kertaa vuodessa. 59,3 % opettajista kokee oppilaiden yhdistelevän tietoa eri oppiaineista vähintäänkin viikoittain. Opettajien käsitysten mukaan oppilaat kokoavat tietoa ja tekevät sen pohjalta luovan ratkaisun 34,5 %:n mielestä vähintään viikoittain, 20,7 % mielestä kuukausittain ja 44,8 %:n mielestä vain kerran tai kaksi lukuvuoden aikana. Noin puolet (48,3 %) opettajista kokee, että oppilaat soveltavat tietojaan ja ratkaisevat tosielämän ongelmia viikoittain. Pidempiä tutkimusprojekteja oppilaat eivät tee vastaajista 30 %:n mielestä lainkaan ja 56,7 %:n mielestä 1-2 kertaa vuodessa.

### **Oppilaan toiminta ryhmässä**

Rutiinitehtäviä oppilaat ratkovat yhdessä muiden oppilaiden kanssa vähintään viikoittain 83,3 %:n mielestä. Työstä keskustellaan oppilastovereiden kanssa noin 2/3 mukaan viikoittain, mutta sellaisia tuotoksia, jossa näkyy kaikkien ryhmäläisten kädenjälki, tehdään opettajien mielestä 48,3-prosenttisesti vain kerran pari vuodessa. Neljännes opettajista oli sitä mieltä, että näin tapahtuu kuukausittain. 15 % opettajista ajattelee, että oppilaat eivät koskaan esittele ryhmätyötään muille oppilaille ja 50 % näkee näin tapahtuvan 1-2 kertaa vuodessa.

### **Oppilaiden oma arviointi**

Käsitykset siitä, kuinka usein oppilaat antavat palautetta luokkakavereilleen tai arvioivat muiden töitä, jakautuivat melko tasaisesti. Noin kolmannes opettajista oli sitä mieltä, että näin tapahtuu vähintään viikoittain, mutta 13,3 % ajatteli, että niin ei tapahdu koskaan. Oppilaat arvioivat tekemänsä tehtävän laatua opettajista 35 %:n

mielestä viikoittain ja saman kokoisen opettajaryhmän mielestä kerran tai pari vuodessa. Omaa edistymistään tehtävän tekemisen aikana oppilaat seuraavat 44,1 %:n mielestä 1-3 kertaa viikossa ja 15,3 %:n mielestä ei koskaan. Muilta saamaansa palautetta oppilaat pääsevät hyödyntämään työnsä korjaamiseen ennen loppuarviointia 13,3 %:n mielestä viikoittain, 16,7 %:n mielestä kuukausittain, 43,3 %:n mielestä kerran tai pari vuodessa ja 26,7 %:n mukaan ei koskaan.

### **Opettajan oppilaslähtöinen toiminta**

Kaksi viimeistä osiota kyselytutkimuksessa koskivat opettajan omaa toimintaa koulun arjessa. Norrena (2013, 217) toteaa miten opettajalla on mahdollisuus rakentaa paljon erilaisia oppimistilanteita yhdenkin koulupäivän aikana. Tässä osiossa on pyritty ravistelemaan opettajan perinteistä tiedonjakajan roolia. Oppilaat saavat valita käsiteltävän aiheen tai näkökulman 35 %:n mielestä 1-2 kertaa vuodessa. 10 vastaajaa on sitä mieltä, että näin tapahtuu viikoittain ja sama määrä ajattelee, ettei niin tapahdu koskaan.

45 % opettajista antaa kerran pari vuodessa oppilaiden itse valita miten he suorittavat tehtävän tai osoittavat osaamistaan, 15 % ei koskaan. Omaan tahtiin on mahdollista työskennellä viikoittain 63,3 %:n mielestä. Opetustaan yksilöllistää yksittäisen oppilaan tarpeiden mukaisesti viikoittain 75 % opettajista, kaikki kuitenkin vähintään kerran vuodessa. Opettajista yli puolet (53,3 %) valitsee viikoittain opetukseensa aiheita tai tehtäviä, jotka vaikuttavat oppilaan elämään samaan aikaan koulun ulkopuolella, 5 % ei koskaan.

### **Opettajan yhteinen opettajuus**

Opettajista 75 % kokee keskustelewansa opetettavasta aiheesta vähintään viikoittain muiden aineryhmien opettajien kanssa ja 20 % kuukausittain. 61,7 % opettajista suunnittelee opetusta viikoittain toisten opettajien kanssa, 3,3 % ei koe näin

tapahtuvan koskaan. 36,7 % opettajista ei opeta koskaan toisen opettajan kanssa ja 30 % kokee näin 1-2 kertaa vuodessa. Lähes puolet opettajista (46,7 %) ei koskaan koe jakavansa oppilaita toisen opettajan kanssa oppilaiden taitotason tai tarpeen mukaan. 30 % opettajista on kuitenkin sitä mieltä, että näin tapahtuu viikoittain.

Yli puolet (53,3 %) opettajista kokee toteuttavansa yhdessä suunniteltua oppiainerajat ylittävää opetusta omassa oppiaineessaan kerran tai kaksi vuodessa, mutta viidennes ei koskaan. Aktiivisesti yhdessä toisen opettajan kanssa samassa tilassa kokee opettavansa viikoittain 13,3 % opettajista, 57,6 % ei koskaan. Tarkemmin tilastoja voi lukea liitteestä 2.

### **6.1.2 Vastaajien sukupuolen ja opetuskokemuksen yhteys vastauksiin**

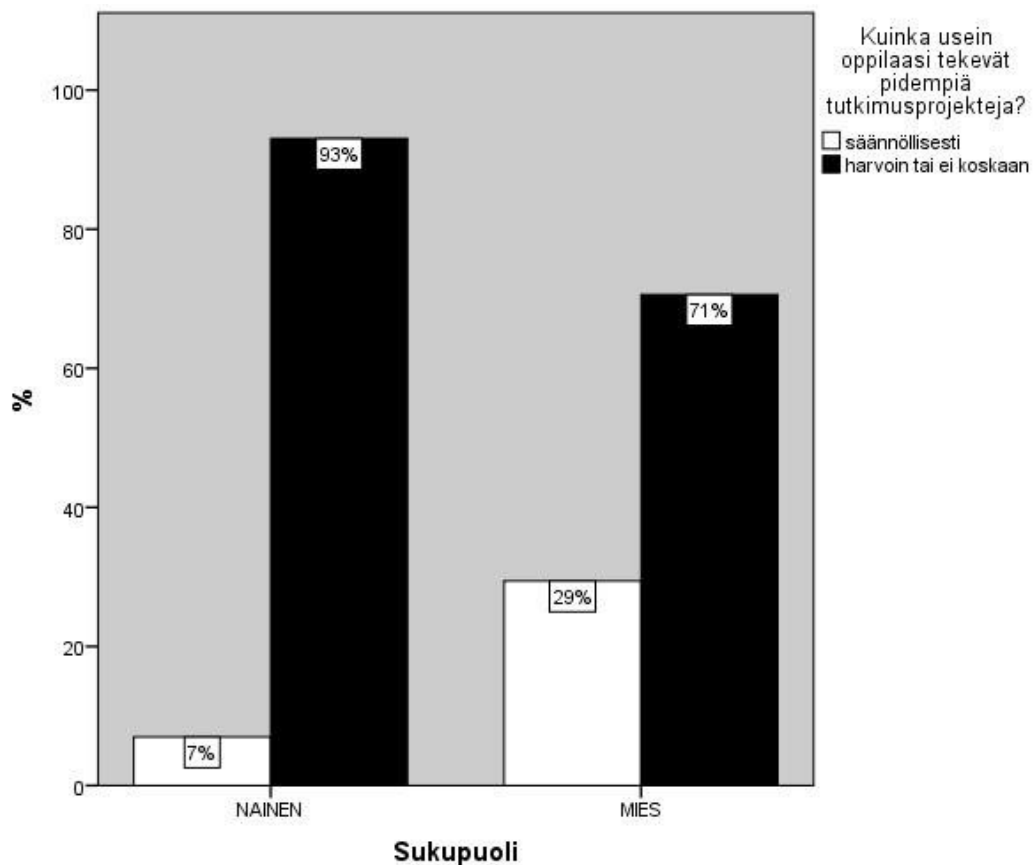
Vastaajien sukupuolen tai opetuskokemuksen tilastollista riippuvuutta vastausten jakautumiseen tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Ensin taulukoitiin jokainen määrällisen osion muuttuja erikseen vastaajien sukupuolen kanssa ja sen jälkeen luotiin ristiintaulukoinnit myös opetuskokemusluokkien kanssa. Jokaisen taulukon yhteydessä suoritettiin khiin neliö -testi.

#### **Sukupuoli**

Taulukoita ja khiin neliö -testin lukuarvoja tarkasteltaessa huomasimme, että tässä tutkimusaineistossa sukupuolen merkitys vastausten jakautumiseen ei ollut tilastollisesti merkitseviä. Pääosin vaikuttaisi siis siltä, että vastauksien variaatiot eivät ole riippuvaisia tutkimushenkilöiden sukupuolesta. Mainittavaa kuitenkin on, että viiden ristiintaulukoinnin tapauksessa oli havaittavissa tilastollista vastausten jakautumista tutkittavien henkilöiden sukupuolen mukaan. Näistä taulukoista lasketut khiin neliö -testin arvot ovat välillä 4,104 - 5,945 ja näin ollen nelisoluisen taulukon (vapausasteet  $df = 1$ ) riskitason  $\alpha = 0,05$  vertailuarvo 3,841 ylittyy.



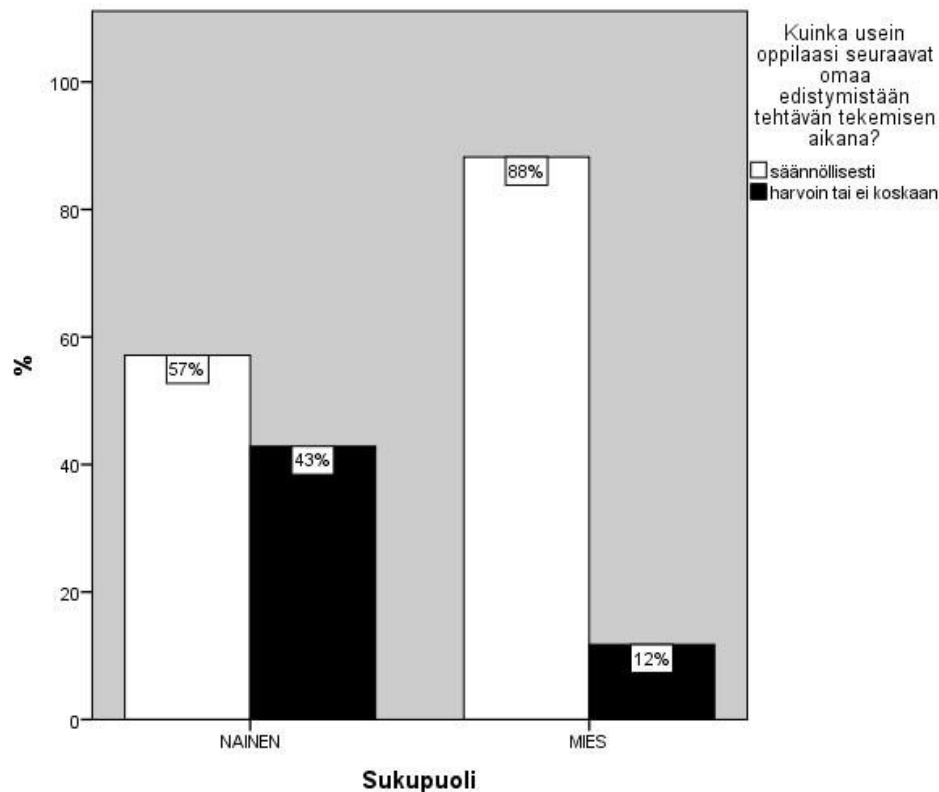
Seuraavat pylväsdiagrammit kuvaavat kyseisten muuttujien vastausjakaumaa tutkimushenkilöiden sukupuolen mukaan (kuviot 4 - 8). Pylväsdiagrammeista huomataan, että esimerkiksi kysymyksessä *Kuinka usein oppilaasi tekevät pidempiä tutkimusprojekteja* (kuvio 4), vastausten jakautuminen vastausluokkien ja sukupuolen mukaan on varsin samansuuntaista, vaikkakin miehet ovat valinneet vastausvaihtoehdon *säännöllisesti* hieman naisia useammin.



KUVIO 4. *Kuinka usein oppilaasi tekevät pidempiä tutkimusprojekteja?*

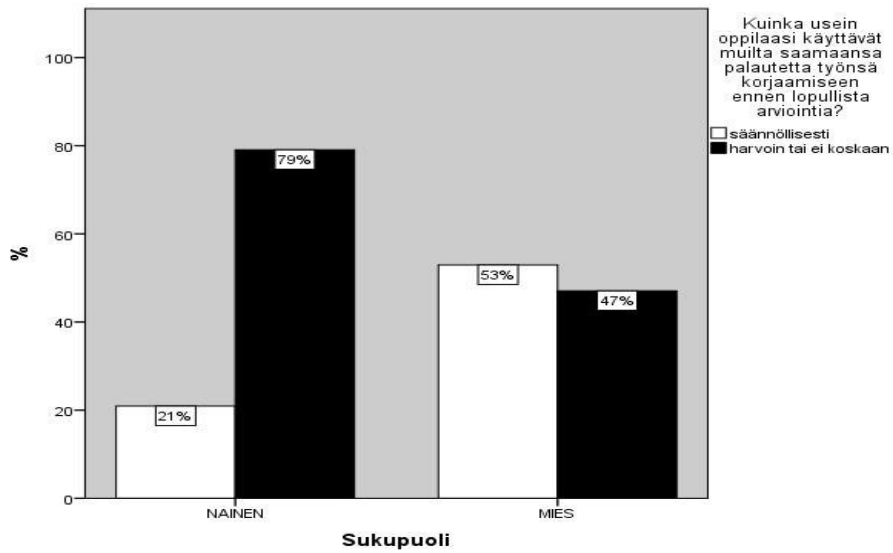
*Kuinka usein oppilaasi seuraavat omaa edistymistään tehtävään tekemisen aikana* -muuttujan (kuvio 5) tapauksessa on nähtävissä, että miehet ovat vastanneet

toteuttavansa tällaista toimintaa säännöllisemmin, kun taas naisten vastaukset ovat jakautuneet melko tasaisesti puoliksi.

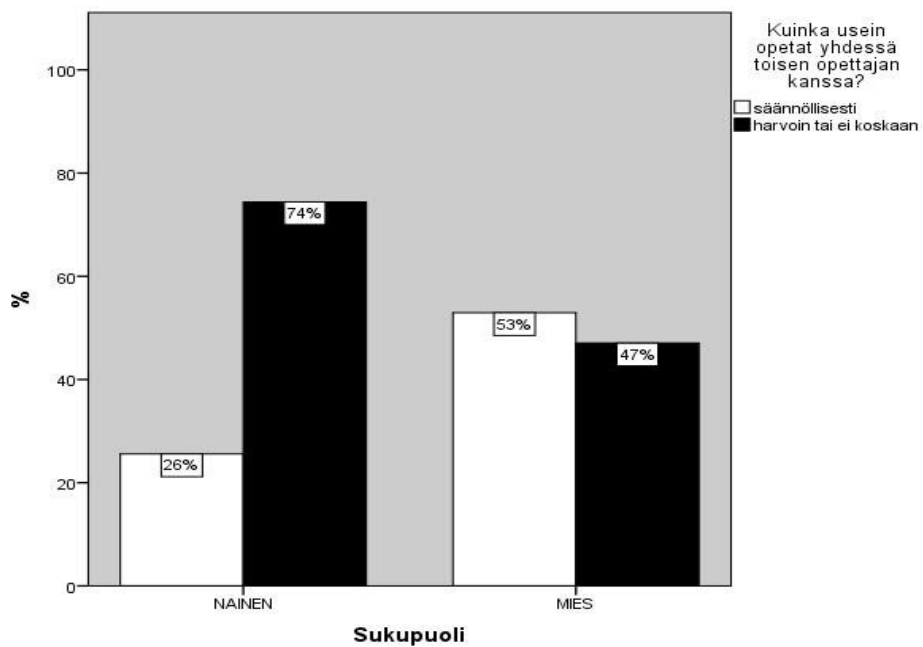


KUVIO 5. Kuinka usein oppilaasi seuraavat omaa edistymistään tehtävän tekemisen aikana?

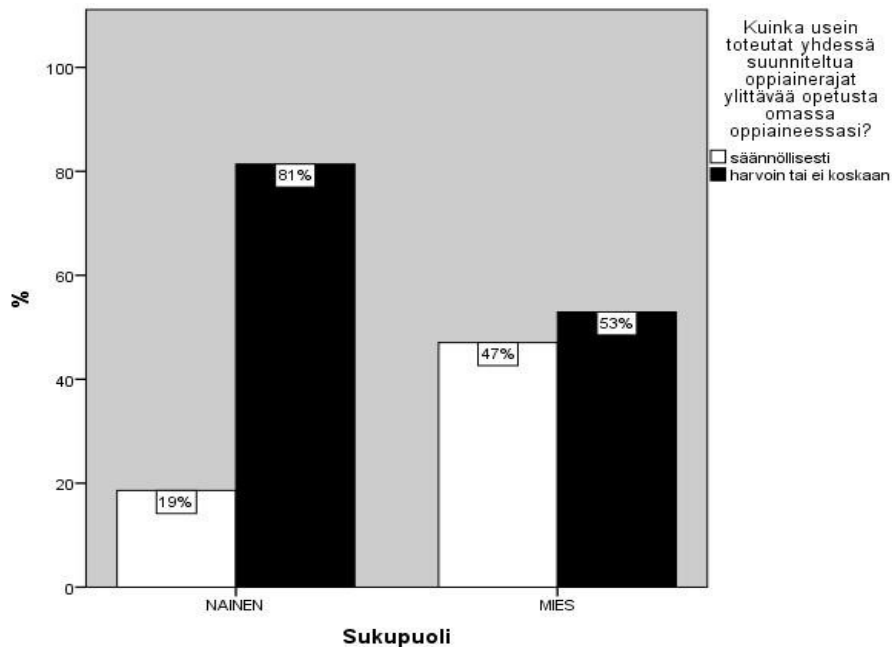
Kysymyksissä *Kuinka usein oppilaasi käyttävät muilta saamaansa palautetta työnsä korjaamiseen ennen lopullista arviointia*, *Kuinka usein opetat yhdessä toisen opettajan kanssa* sekä *Kuinka usein toteutat yhdessä suunniteltua oppiainerajat ylittävää opetusta omassa oppiaineessasi* (kuviot 6 – 8) on nähtävissä, että naispuolisten henkilöiden vastauksissa ovat painottuneet harvoin tai ei koskaan -vastausvaihtoehdot miehiä useammin. Miesvastaajien joukossa taas vastaukset ovat jakaantuneet lähes tismalleen puoliksi. Miespuolisia tutkimushenkilöitä on yhteensä 17, joten kuuden prosenttiyksikön ero johtuu siitä, että vastaukset ovat jakautuneet 8 – 9.



KUVIO 6. Kuinka usein oppilaasi käyttävät muilta saamaansa palautetta työnsä korjaamiseen ennen lopullista arviointia?



KUVIO 7. Kuinka usein opetat yhdessä toisen opettajan kanssa?



KUVIO 8. Kuinka usein toteutat yhdessä suunniteltua oppiainerajat ylittävää opetusta omassa oppiaineessasi?

Näiden kuvioiden (4 – 8) valossa on havaittavissa, että naisten ja miesten valitsemaa vastausvaihtoehtoja eroavat toisistaan kyseisten muuttujien tapauksessa aivan kuten kuvaajia vastaavista ristiintaulukoinneista lasketut khiin neliö -testisuureen arvot ilmoittavat. On kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen tosiasiaan, että khiin neliö -testi tarjoaa ainoastaan tietoa siitä, eroaako vastauksien jakautuminen toisistaan tilastollisesti tarkasteltuna. Näin ollen se ei kerro mitään mahdollisten eroavaisuuksien laadusta, tulkinnasta tai merkityksestä. Johtopäätöksiä ei siis ole syytä tehdä vain testisuureta tarkastelemalla, vaan lukuarvon lisäksi tai oikeammin sen johdattamana on mahdollista siirtyä eroavaisuuden tarkempaan jatkotarkasteluun.

On siis syytä pohtia, ovatko miesten vastaukset kokonaisuudessaan erisuuntaisia kuin naisten vai selittykö eroavaisuudet ainoastaan satunnaisella vaihtelulla. Näitä edellä tarkasteltuja muuttujia sekä kokonaisuutta silmällä pitäen on havaittavissa, että mahdollisista eroavaisuuksista huolimatta naisten ja miesten

vastaukset ovat hyvin samansuuntaisia. Tätä näkökulmaa tukee myös se, että muuttujien tilastollinen yhteys vastaajien sukupuoleen on nähtävissä vain näiden viiden kysymyksen tapauksessa eli vain viidesosassa kysymyksistä.

Edellä esitettyjen argumenttien lisäksi on huomion arvoista todeta miesvastaajien määrän olevan lukumäärällisesti tarkasteltuna melko vähäinen ( $n = 17$ ; noin 28 % kaikista tutkimushenkilöistä). Tämä on toisaalta hyvin linjassa valtakunnallisen opettajan työtä tekevien henkilöiden sukupuolijakauman (naisia noin 70 % ja miehiä noin 30 %) kanssa, mutta vähäinen vastaajien määrä vääristää hieman prosenttiosuuksien rakentumista, koska kukin mies vastaa jo lähes 6-prosenttiyksikköä (5,88 %) miesvastaajien joukossa. Tällöin prosenttilukuja tarkasteltaessa erot miesten vastauksien jakautumisessa voivat näyttäytyä suuremmilta kuin ne todellisuudessa ovat.

Myös alkuperäisten vastausluokkien yhdistäminen voi vääristää hiukan edellä esitettyjen sukupuolesta riippuvien muuttujien vastausjakaumaa. Luokkien yhdistäminen dikotomisiksi piilottaa uusien vastausluokkien sisään yhä suuremman määrän vastausten variaatiota samalla eliminoiden alkuperäisten luokkien välimaaston sekä vastauskaalan ääripäät. Vaikka vastauksista suurin osa olisikin luokkaa *säännöllisesti*, on mahdollista, että iso osa valituista alkuperäisistä vastausvaihtoehdoista löytyykin juuri vastausluokkien puolivälistä (*kuukausittain*). Tällöin tutkimushenkilöiden vastaukset voivatkin olla lähempänä toisiaan, eivätkä erot sukupuolten välillä vaikutakaan aivan niin suurilta kuin edellä esitetty kuvaajat saattavat antaa ymmärtää.

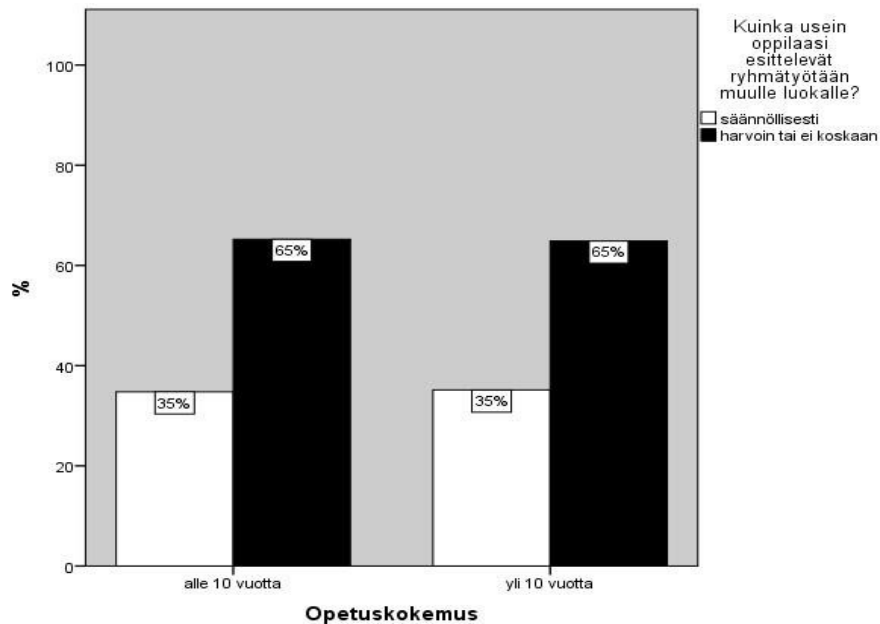
Emme katso näiden asianhaarojen kuitenkaan heikentävän tutkimuksemme määrällisen osion merkittävyyttä tai sen kykyä antaa tutkimukselle lisäarvoa. Määrällisen osion päätarkoituksena oli antaa tietoa siitä, toteuttavatko opettajat kysytyjä asioita omassa työskentelyssään, ja onko tutkimushenkilöiden sukupuolella ja/tai opetuskokemuksella yhteyttä vastauksien jakautumiseen.

Määrällisen aineiston dikotomisiksi yhdistetyt muuttujat tarjoavat näihin tarkoituksiin varsin riittävän tarkkuuden. Dikotomisten muuttujien etuna tässä tutkimuksessa on myös se, että ristiintaulukointien yhteydessä suoritettut khiin neliö -testit antavat luotettavampia tuloksia kuin useampien vastausluokkien tapauksessa. Esimerkiksi neljää vastausluokkaa käytettäessä ristiintaulukointien yhteydessä oli paljon soluja, joissa alkioiden lukumäärä on nolla, mikä johtaa testisuureiden laskettavuuden ja näin myös niiden luotettavuuden heikkenemiseen.

### **Opetuskokemus**

Myös tutkimushenkilöiden opetuskokemuksen riippuvuutta vastauksiin tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukoinnissa kukin kyselyn suljettujen kysymysten muuttuja taulukoitiin opetuskokemusmuuttujan kanssa ja jokaisesta taulukosta laskettiin khiin neliö -testisuure. Testituloksien mukaan yksikään tutkittavista muuttujista ei ollut tilastollisesti riippuvainen tutkimushenkilöiden opetuskokemuksesta. Tarkemmin tarkasteltuna huomasimme, että kaiken lisäksi kymmenen kysymyksen (40 % kysymyksistä) tapauksessa khiin neliö -testisuureen arvo on nolla tai lähes nolla ( $< 0,01$ ), mikä tarkoittaa, että taulukoitujen muuttujien välillä ei ole minkäänlaista tilastollista yhteyttä. Neljäsoluisen taulukon ( $df = 1$ ) kriittinen vertailuarvo riskitasolla  $\alpha = 0,05$  on 3,841 ja opetuskokemusta tarkastelevien taulukoiden testisuureiden arvo on suurimmillaankin vain 2,612.

Esimerkki muuttujien riippumattomuudesta on selkeästi nähtävissä seuraavasta pylväsdiagrammista (kuvio 9), jossa on esitettynä kysymyksen numero 12 *Kuinka usein oppilaasi esittelevät ryhmätyötään muulle luokalle* -vastausten jakautuminen tutkimushenkilöiden opetuskokemuksen mukaan. Kuvion yhteydessä on nähtävissä myös kuvaajaa vastaava ristiintaulukointi sekä lasketut testisuureet.



#### Kuinka usein oppilaasi esittelevät ryhmätöitään muulle luokalle?

			OPETUSKOKEMUS		Total
			alle 10 vuotta	yli 10 vuotta	
DI12	säännöllisesti	Count	8	13	21
		% within OPEU	34,8 %	35,1 %	35,0 %
	harvoin tai ei koskaan	Count	15	24	39
		% within OPEU	65,2 %	64,9 %	65,0 %
Total	Count		23	37	60
	% within OPEU		100,0 %	100,0 %	100,0 %

#### Chi-Square Tests

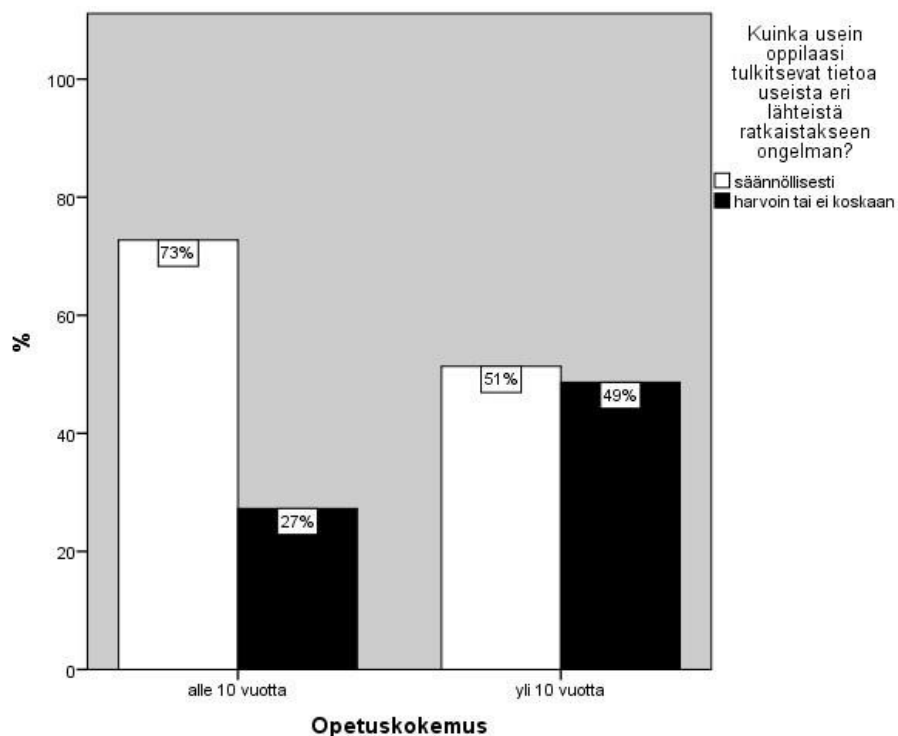
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,001 <sup>a</sup>	1	,978		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,001	1	,978	1,000	,601
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,001	1	,978		
N of Valid Cases	60				

a. 0 cells (0,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,05.

b. Computed only for a 2x2 table

KUVIO 9. Kuinka usein oppilaasi esittelevät ryhmätöitään muulle luokalle?

Kuvio 10 sekä sitä vastaava taulukko ja testisuureet taas kuvaavat kysymyksen *Kuinka usein oppilaasi tulkitsevat tietoa useista eri lähteistä ratkaistakseen ongelman* ja vastaajien opetuskokemuksen välisen yhteyden tarkastelua. Kyseisen kysymyksen tapauksessa khiin neliö -testin lukuarvo 2,612 on korkein opetuskokemusta käsittelevien ristiintaulukointien joukossa. Eli tämän muuttujan tilanteessa opetuskokemuksen ja kysytyn muuttujan välillä näyttäisi olevan eniten riippuvuutta. Testisuure ei kuitenkaan ylitä riskitason  $\alpha = 0,05$  vertailuarvoa 3,841 ja näin ollen tämänkään muuttujan ei voida todeta olevan tilastollisesti riippuvainen vastaajien opetuskokemuksesta.





**Kuinka usein oppilaasi tulkitsevat tietoa useista eri lähteistä ratkaistakseen ongelman?**

			OPETUSKOKEMUS		Total
			alle 10 vuotta	yli 10 vuotta	
DI3	säännöllisesti	Count	16	19	35
		% within OPEU	72,7 %	51,4 %	59,3 %
	harvoin tai ei koskaan	Count	6	18	24
		% within OPEU	27,3 %	48,6 %	40,7 %
Total		Count	22	37	59
		% within OPEU	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,612 <sup>a</sup>	1	,106	,170	,089
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,802	1	,180		
Likelihood Ratio	2,681	1	,102		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,568	1	,109		
N of Valid Cases	59				

a. 0 cells (0,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,95.

b. Computed only for a 2x2 table

*KUVIO 10. Kuinka usein oppilaasi tulkitsevat tietoa useista eri lähteistä ratkaistakseen ongelman?*

Edellä esitetyn mukaisesti vastausten jakautuminen eri vaihtoehtojen välille ei siis ole riippuvaista tutkimushenkilöiden sukupuolesta tai opetuskokemuksesta. Tämä tulos tarjoaa merkittävää tietoa tutkimuskoulujen tilanteesta ja näin myös antaa oivan lisäarvon tutkimuksellemme. Lieneekö tälle selitys siinä, että opettajat sukupuolesta ja opetuskokemuksesta huolimatta sosiaalistuvat kyseisen koulun työkuultuuriin ja omaksuvat tehokkaasti yhteiset toimintatavat. Toisaalta myös opettajien koulutus lepää saman, valtakunnallisesti varsin perinteikkään ja yhteneväisen arvopohjan varassa. Tällöin on mahdollista, että eri aikoina ja eri yliopistoissa kouluttautuneet opettajat päätyvät toteuttamaan hyvinkin samankaltaista opettajuutta.

## 6.2 Oppilaslähtöisyyden etuja ja haasteita yläkoulun opettajan näkökulmasta

Oppilaslähtöisyyden eduista ja mahdollisista haasteista opettajat kuvasivat käsityksiään avoimien kysymysten avulla. Tutkimuksen perusteella yläkoulun opettajat vaikuttavat olevan hyvin tietoisia oppilaslähtöisyyden positiivisista puolista ja arvioivat realistisesti opettajan ja oppilaan roolien muutoksen synnyttämiä haasteita (taulukko 9). Pohdimme tutkimusaineistosta tuloksia johtaessamme kuitenkin sitä, onko meidän yläkoulujemme opettajilla todellinen yhteinen ymmärrys siitä, mitä oppilaslähtöisyydellä käytännössä tarkoitetaan.

Oppilaslähtöisyys yläkoulun opettajien käsittämänä	
Mahdollistaa oppilaalle	Haastaa koulua ja opettajaa
* motivaation lisääntymistä	* pohtimaan aikatauluja uudelleen
* itsetunnon kasvua	* pohtimaan miksi kaikki eivät osallistu
* näkökulmien laajenemista ja mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia	* miettimään resurssien käyttöä tarkoituksenmukaisella tavalla
* vastuunottamista omasta oppimisesta; oppimisen omistajuutta	* kyseenalaistamaan omia ennakkoluulojaan
* vaihtelevia työtapoja	* miettimään ryhmäkokojen merkitystä
* oppimisen tehostumista	* yksilöllistämään opetusta
* osallistumista ja vaikuttamista	* tarjoamaan itselleen ja oppilaille uudenlaisia tapoja tehdä
* asiantuntijaroolissa toimimista	* vastuuttamaan oppilasta tämän omasta oppimisesta
* arkielämän ongelmien pohtimista ja ratkaisemista	* vastaamaan tiedonhaun ja lähdekriittisyyden haasteisiin
* omakohtaisia merkityksellisiä kokemuksia	* pohtimaan arvoitinta ja sen tapoja uudesta näkökulmasta
* yhteisiä oppimiskokemuksia	* pohtimaan uskottavuuttaan yhteiskunnallisessa mielessä

TAULUKKO 9. Yläkoulun opettajien käsityksiä oppilaslähtöisyyden eduista ja haasteista

Opettajat kuvaavat käsityksiään oppilaslähtöisyydestä kokonaisuutta tarkastellen varsin monipuolisesti ja kattavasti. Ilmiöön liittyy monia oppilasta ja hänen oppimistaan edesauttavia tekijöitä, joista erityisesti motivoitumiseen ja näkökulmien laajenemiseen liittyviä käsityksiä opettajat olivat tuoneet esiin runsaasti. Motivoituminen on oppimisen kannalta aivan ydinasia. Opettajat toivat runsaasti esiin myös opettaja-oppilas -työnjaon muutosta. Oppilaskin nähtiin mahdollisena asiantuntijana esimerkiksi tvt-taitojen neuvojana. Opettajat myös kokivat oppilaslähtöisyyden kautta paremmin ymmärtävänsä mikä oppilaita kiinnostaa ja uskoivat vahvasti sitä kautta tapahtuvaan oppituntien kiinnostavuuden kasvuun.

Haasteiden kohdalla joukkoon mahtuu paljon koulumaailmasta tuttuja, defensioneiksikin kutsuttuja ilmiöitä, jotka ehkä kertovat muutosprosessin olevan käynnissä. Vanha on tuttua ja turvallista, uusi hiukan pelottaakin, mutta vastauksissa näkyi myös tervettä itsekritiikkiä. Yksi opettaja oli esimerkiksi todennut ”open itsensä olevan ongelma, jos ei voi joustaa omista tärkeistä aiheista”. Aikatauluihin ja muihin resursseihin liittyi paljon huolta ja epäilyä. Opetussuunnitelman vaatimukset suhteessa käytettävissä olevaan aikaan tuntuivat hermostuttavan useampaakin opettajaa.

### **6.3 Yläkoulun opettaja ja yhteistoiminnallisuus**

Yläkoulun opettajat ovat arvioineet tulevaisuuden kannalta keskeistä opettajuuden jakamista melko monipuolisesti (taulukko 8). Eniten opettajissa herätti innostusta mahdollisuus toinen toisiltaan oppimiseen, oman ja toisten ammattitaidon hyödyntämiseen ja uusien ideoiden syntyamiseen. Lisäksi opettajat totesivat yhdessä tekemiseen liittyvän ”paljon viisautta ja hauskuutta” ja ”yhteisöllisyyttä”.

Ainerajoja oli selvästi jo pohdittu ylittämismielessä ja asenne uusille näkökulmille vaikutti pääosin myönteiseltä. Opettajien käsityksistä nousi esiin myös ”oppilaiden mahdollisuus omantasoiseen opetukseen” ja ”eri opettajaryhmien erilaiset pedagogiset huomiot ja painotukset”.

Suurimpana esteenä nähtiin aika ja raha. Erityisesti huoletti työtehtävien lisääntyminen nykyisellä palkalla ja yhteisen ajan löytämisen mahdottomuus. Aikaan liittyi myös käsitys ”vaatii harjoittelua”. Peiliinkatsojiakin vastaajien joukkoon mahtui, joidenkin opettajien mielestä ”pelko toisen opettajan paremmuudesta” tai ”omiin tapoihin kiintyneet opettajat” vaikeuttavat yhteistä opettajuutta. Huolta liittyi myös henkilökemioiden toimivuuteen; ”eri tavoitteet opetuksessa” tai ”kaikki eivät halua käyttää aikaa tällaiseen, vaan tekevät mieluummin itse” ovat varmasti relevantteja haasteita. Joku arveli, että erityisopettajasta tulee avustaja ja toinen pohti puolestaan arvioinnin pulmallisuutta yhteisopettajuudessa.

<b>Yhteinen opettajuus yläkoulun opettajien käsittämänä</b>	
Opetuksen yhteisestä suunnittelusta tekee kannattavaa ja mielekästä	Opetuksen yhteistä suunnittelusta/ toteutuksesta tekee haastavaa
* vertaisoppimisen mahdollisuus	* rajallinen aika
* oppiainerajat ylittävä ote	* nykyinen palkkajärjestelmä
* opetuksen monipuolistuminen ja tehostuminen	* henkilökemioiden sopimattomuus / näkemysten kohtaamattomuus
* taakan jakaminen, kollegiaalinen tuki	* lukujärjestystekniikka
* innostuksen lisääntyminen	* oppiainerajat
* oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja motivointi	* tavat ja tottumukset
* oman osaamisen hyödyntäminen	* pelko oman työn arvostamattomuudesta
* yhteiset materiaalit ja jaetut kokemukset	* rajalliset tilat ja suuret ryhmät
* yhteisöllinen tekeminen	* arviointi

TAULUKKO 10. Yläkoulun opettajien käsityksiä yhteisestä opettajuudesta

Opettajilta kysyttiin myös mahdollisia kehittämisideoita opettajien yhteisen tekemisen lisäämiseksi. Reilu kolmannes kehittämiseen liittyneistä käsityksistä koski ajan ja resurssien lisäämistä; ”korvaus”, ”varataan pakollista suunnittelu-aikaa ja pidetään siitä kiinni” sekä ”kokonaistyöaika?” nousivat voimakkaasti esiin. Osassa käsityksistä uskottiin oppiainerajat ylittävän työn kautta tapahtuvaan yhteisopettajuuden lisääntymiseen; kuten ”rohkeasti yhteisiä kursseja, projekteja”. Opettajat peräänkuuluttivat ideariihä, vapaamuotoista yhteistoimintaa, työpajoja, benchmarkingia ja saunailtoja. Osa muistutti kunkin ainutlaatuisuuden huomioimisesta ja toisaalta jokaisen sitoutumisesta; ”antaa kultakin tälle asialle aikaa ja arvostusta”. Kannustavaan ilmapiiriin ja lisäkoulutukseen toivottiin myös panostusta. Aineistosta nousi kehittämisideana myös ajatus ”tehdä siitä (yhteistoiminnasta) säännöllistä”.

## 7 POHDINTA

Kokonaisuutena voidaan tämän tutkimuksen perusteella todeta, että **oppilaan mahdollisuudet oman oppimisensa omistajuuteen tutkitun kunnan yläkouluissa ovat vielä melko rajalliset**. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että opettajien käsitykset tulevaisuuden taitojen edistämiseen liittyen ovat lähtökohtaisesti myönteisiä. Käytännössä kuitenkin perinteeseen nojaavat rakenteet yhdessä kouluarjen muiden haasteiden kanssa rajoittavat uskomusten siirtymistä käytännön toiminnaksi. Karkeasti katsottuna **noin puolet opettajista kokee oppilaiden käyttävän luovuuttaan ja yhdistelevän tietoja eri lähteistä vähintäänkin kuukausittain oppimistilanteissa**. Toinen puoli vastanneista katsoo näin tapahtuvan vain harvoin. Pidempiä tutkimusprojekteja yläkouluissa tehdään **noin 60 %:n mielestä jokusen kerran vuodessa ja jopa kolmannes opettajista katsoo, ettei niitä tehdä lainkaan**.

Opetussuunnitelman laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien kuvauksissa (Opetussuunnitelma 2014, 18) todetaan muun muassa ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) taitojen luovan perustaa osaamisen kehittymiselle. Tähän liittyy keskeisesti oppilaan ymmärryksen lisääntyminen sen suhteen, että tieto voi rakentua hyvinkin monella tavalla. Kuvauksessa todetaan myös, että ”tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä”. Tutkimukseen vastanneiden opettajien näkemyksistä on ymmärrettävissä, että

oppilaiden välinen yhteistyö koski lähinnä rutiinitehtävien yhteistä ratkaisemista ja jonkinasteista keskustelua kunkin tekemästä työstä. **Yhteisen tekemisen aspekti näyttäisi jäävän tutkimuskouluissa melko pinnalliseksi jopa yksittäisen oppiaineen sisällä ja yhteisöllinen oppiminen siinä merkityksessä, jota luvussa 3.3.1 kuvattiin, jää käytännöllisesti katsoen toteutumatta hyvin laajalla rintamalla.**

Opettajan näkökulmasta oppimisen omistajuuden mahdollistaminen tarkoittaisi oppilaan aktiivista ohjaamista asioiden pohtimiseen ja tiedon etsimiseen eri näkökulmista ja monenlaisista lähteistä. Toisaalta oppilaiden tulisi saada mahdollisuuksia myös ristiriitaisen ja epäselvän tiedon tutkimiseen. Opetussuunnitelmassa (2014, 20-21) korostuu myös oppilaiden itsenäinen tiedon käyttö yksin ja yhdessä erilaisissa ongelmanratkaisua, argumentointia, päättelyä tai johtopäätösten tekoa vaativassa oppimisessa. Systemaattisen ajattelun kehittymisen katsotaan mahdollistuvan sen kautta, että oppilaalle tarjoutuu tilaisuuksia tarkastella vuorovaikutussuhteita asioiden välillä, havainnoida niiden keskinäisiä yhteyksiä sekä hahmottaa kokonaisuuksia.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31) peräänkuulutetaan myös opetuksen eheyttämistä osana perusopetuksen yhtenäisyyttä. Oppilaan näkökulmasta eri tiedonalojen tietojen ja taitojen tutkiminen ja jäsentäminen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi myös vuorovaikutuksessa toisten kanssa ohjaa tiedon soveltamiseen ja antaa kokemuksia yhteisöllisestä tiedon rakentamisesta (Opetussuunnitelma 2014, 29). Tässä yhteydessä painotetaan myös oppimisen kaikkiallisuutta ja opittavien asioiden merkitystä oman ja yhteisön toiminnan näkökulmasta. Yksittäisten oppiaineiden opetuksessa ja oppiainerajoja ylittäen eheyttämisen näkökulmasta on tarkoitus tarkastella todelliseen maailmaan ja arjen elämään liittyviä ilmiöitä ja teemakokonaisuuksia.

Tutkimuksemme mukaan vain reilu kolmannes (35 %) yläkoulujen opettajista antaa oppilaiden äänen kuulua käsiteltävän aiheen tai näkökulman valinnassa ja vajaa puolet vastanneista katsoo mahdollistavansa oppilaille erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan jokusen kerran lukuvuodessa. Tämä on melkoisen karu löydös uuden opetussuunnitelman viitekehyksessä. Opetussuunnitelman (2014, 15) oppimiskäsitys lähtee siitä ajatuksesta, että oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota.

Opettajat ovat tutkimuksessamme nostaneet esiin vahvasti motivaation merkityksen oppimisessa oppilaslähtöisyyden etuja kuvatessaan. Aiemman tutkimuksen valossa tiedetään, että oppilaiden hyvinvoinnin motivoitumisen ja tyytyväisyyden kokemuksiin koulussa vaikuttavat esimerkiksi opiskeluilmapiiri, opettajan lämminhenkisyys sekä koulun yleinen ilmapiiri (Ahonen 2010; Pakarinen ym. 2014). **Käytännön tasolla kuitenkin nyt tehdyssä tutkimuksessa esitettyjen kysymysten valossa yläkoulujen opettajat mahdollistavat oppilaslähtöisyyttä arjen tilanteissa varsin harvoin.** Joillekin vastaajille oppilaslähtöisyys näyttäytyi tilanteena, jossa oppilaat päättäisivät suurin piirtein kaikesta ja toiset olivat huolissaan opetussuunnitelmallisten (oletettavasti oppiainesisällöllisten) tavoitteiden täytymisestä, mikäli valta annetaan oppilaille.

Ensiarvoisen tärkeää olisi määritellä se, mitä oppilaslähtöisyydellä opetussuunnitelman hengessä tarkoitetaan ja miettiä miten sitä omassa koulussa ja opetuksessa toteutetaan. Huoli opetussuunnitelmallisten ainesisältöjä laajempien tavoitteiden täytymisestä herää edellä mainitun löydöksen valossa myös tutkimuksen tekijöissä. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24) todetaan

*Perusopetuksessa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle kouluuyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. Koulussa kunnioitetaan heidän oikeuttaan osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.*



Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) oletetaan, että tutkiva työskentely on oppilaita kiinnostavaa ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta tuetaan erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Tällaisten vähintään kerran lukuvuodessa toteutettavien oppimiskokonaisuuksien edellytetään tarjoavan oppilaalle riittävän pitkäkestoista työskentelyä niin, että sisältöön on käytännössä mahdollista syventyä, työskentely on tavoitteellista, monipuolista ja pitkäjänteistä. Oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen mahdollistaa kouluille myös yhteistyötä sen ulkopuolisten tahojen kanssa ja sitä kautta lisää oppimisen laajentumista koulun ulkopuolelle lasten ja nuorten kokemusmaailmaan.

Oppimisen arviointiin liittyvät tulokset tässä tutkimuksessa ovat linjassa valtakunnallisen kehittämistarpeen kanssa. **Oppilaille on perin vähäiset mahdollisuudet hyödyntää työskentelystään saamaansa palautetta oppimisensa osoittamiseen ennen loppuarviointia.** Norrena (2015, 219) toteaa arvioinnin liittyvän itsesäätelyn taitoihin. Tätä kautta oppilaalle mahdollistetaan vastuunottamista omasta oppimisesta. Oppimisprosessin jälkeen saatava palaute ei enää mahdollista kurssin korjaamista siinä hetkessä, kuin se olisi ollut oppilaan työskentelyn kannalta järkevää ja kehittävää. Arvioinnin painopiste onkin uuden opetussuunnitelman myötä siirtymässä siitä mitä opitaan siihen miten opitaan. Perusopetuksen keskeinen tavoite on työskentelytaitojen kehittäminen (Opetushallitus 2014, 49).

Arvioinnin tulee perustua oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja monipuolinen palaute kaikissa opiskelutilanteissa tukee oppijan mahdollisuuksia kehittyä työskentelytaidoissaan. Oppimisen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ”ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää itse- ja vertaisarvioinnin taitoja” (Opetushallitus 2014, 50). Velvoite antaa oppilaalle ja hänen huoltajalleen tietoa opintojen edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä riittävän usein löytyy Perusopetusasetuksesta (10§ 1mom).

Oppilaiden metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja työskentelyn taitojen edistäminen vaativat edelleen opettajan antamaa, oppimisprosessia avaavaa ja edistävää palautetta. Sen tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään mitä ollaan oppimassa, mitä on jo opittu ja miten oppilas voi parhaiten edistää omaa suoriutumistaan. Tämä on tärkeää muistaa uusia arviointimenetelmiä kehitettäessä.

**Opettajuuden jakamiseen tutkimuskouluissa suhtauduttiin melko myönteisesti.** Opetuksen tehostumiseen ja monipuolistumiseen uskottiin vahvasti ja opettajan ammatillinen kehittyminen vertaisoppimisen kautta katsottiin merkittäväksi yhteisöllisen opettajuuden eduksi. Mielestämme tämä kuvaa opettajien halua ammatilliseen kehittymiseen ja kouluttautumiseen, mikä ei monessakaan kunnassa erinäisten säästötoimien vuoksi ole mahdollista ainakaan ammatillisen täydennyskoulutuksen kautta. On mahdollista, että opettaja ammattiin valmistuttuaan ei vuosittaisten pakollisten virkaehtosopimukseen liittyvien koulutusten lisäksi osallistu työuransa aikana minkäänlaiseen jatko- tai täydennyskoulutukseen. Ja kuitenkin hänen ammattinsa puolesta pitäisi olla oppimisen aallonharjalla. Myös tämä löydös viittaa muutostarpeeseen opettajien koulutusjärjestelmässä.

Aineistosta nousi esiin lisäksi **opettajien välisen vertaistuen suuri merkitys myös työssäjaksamiseen ja sitä kautta opettajan omaan hyvinvointiin liittyen.** Tässä tutkimuksessa opettajien yhteisen tekemisen etuja vastaajat liittivät melko paljon myös taakan jakamiseen ja innostuksen ylläpitämiseen. Opettajien työssäjaksamista ja työhyvinvointia on kartoitettu ja tutkittu Suomessakin melko paljon. Tiedetään (mm. Onnismaa 2010, 16), että melko paljon tai paljon stressiä työssään kokevia on opetuslalla enemmän kuin millään muulla toimialalla.

Opetusalan työntekijöistä joka toinen kuvaa työtään henkisesti melko tai erittäin rasittavaksi, mikä myös on yleisempää kuin millään muulla alalla.

*”Opetustyön kuormittavuutta on mitattu ja parannusehdotuksia tehty niin työn ja kehittämiseksi kuin opettajien henkilökohtaisen selviytymisen tukemiseksi. Monet ehdotukset eivät kuitenkaan näytä toteutuvan tai johtavan työhyönteinnin kokemusten lisääntymiseen” (Onnismaa 2010, 15).*

Näistä lähtökohdista opettajuuden jakaminen voisi yläkoulun opettajien itsensä esiin nostamana mahdollistaa myös parempaa työssäjaksamista.

**Yhteistä opettajuutta estävät tutkimuksemme mukaan monet rakenteelliset ja tekniset aspektit, kuten työaikaan ja lukujärjestyksiin liittyvät ongelmat.** Löydös on hyvin samansuuntainen esimerkiksi Norrenan (2013, 128) tutkimustuloksen kanssa, jossa esiin nousivat haasteet mahdollistaa opettajien yhteistoimintaa edellä mainituista syistä, vaikkakin tutkimuskoulujen rehtoreilla oli halu kehittää opettajien välistä yhteistoimintaa. Omassa tutkimuksessamme opettajista myös koki, että kaikilla ei ole halua tai valmiuksia työskennellä toisten opettajien kanssa ja tämä todentaa osaltaan luvussa 2 kuvattua opettajuuden muutosprosessia ja koulun toimintakulttuurin merkitystä.

Tutkimuksemme joitakin opettajia arvelutti kollegiaalisessa yhteistyössä jopa eri tavoitteet opetuksessa. Löydös (olkoonkin vain muutaman opettajan käsitys) on huolestuttava paitsi uuden opetussuunnitelman myös yhtenäisen perusopetuksen valossa. Meillä ei voi olla eri tavoitteita opetuksessa. Keskeiseksi pohdinnan paikaksi nouseekin opettajayhteisön sitouttaminen yksilöllisyyttä arvostaen niihin ajatuksiin ja arvoihin, jotka tuovat jokaisen työskentelyyn tavoiteltavaa hyötyä. Samalla esiin nousee teoriaosiossakin pohdittu ajatus, jos en itse ole valmis toimimaan osana yhteisöä, voinko opettajana aidosti ohjata oppilaitani kunnioittamaan oppilastovereitaan, arvostamaan erilaisia näkemyksiä ja rakentamaan uutta osaamista yhdessä. Tutkimuksemme ydinkäsitteet, oppimisen

omistajuus ja jaettu opettajuus, muotoutuvat yhteistoiminnallisuuden viitekehyksessä. Sen kautta tutkimuksessa kartoitetut ilmiöt saavat yhteyden toisiinsa. Olemme näin nostaneet yhteistoiminnallisuuden eri tasoilla tutkimuksemme kantavaksi teemaksi. Näiden näkökulmien kautta perusopetuksen uudistaminen yläkoulussa saa erilaisia muotoja ja merkityksiä. Erityisesti oppimisen mahdollistamisen ja opettajuuden perinteen näkökulmien jonkinasteinen keskinäinen ristiriitaisuus saattaa näkyä aineistossa vastakkainasetteluna, mutta erilaisten ajatusmallien läsnäolosta huolimatta muutosprosessia läpäiseväksi teemaksi on tässä tutkimuksessa ollut tarkoitus nostaa kompromissien hakeminen. Tutkimukssamme olemme pyrkineet jonkinlaiseen synteesiin perusopetusta määrittävien reunaehtojen ja opettajan toiminnan välillä.

Mikäli perusopetuksessa toteutuvaksi ajatellun muutoksen konteksti ja prosessi eivät tue toisiaan, on mahdollista, että uudistamispyrkimykset näyttäytyvät helposti yhden tahon tahtotilana, jolloin mahdollisuudet todellisen muutoksen aikaansaamiselle ovat rajalliset. Tässä tutkimuksessa perusopetuksen muutostyö halutaan nähdä opettajuuden näkökulmasta kulttuurisena ja yhteiskunnallisena prosessina kontekstissaan, jossa erilaisten tavoitteiden ja tahtotilojen kamppailun ajatellaan olevan normaalia toimintaa. Uudenlainen oppiminen sekä ideoiden ja tulkintojen kamppailu edellyttävät yksilöiltä, niin opettajilta kuin oppilailtakin, kykyä toimia ja oppia osana ryhmiä, joissa toimiminen aiheuttaa ainakin ajoittain jonkinlaista ahdistusta. Koemme sen kuuluvan prosessiin.

Kun tavoitellaan jaettua opettajuutta ja aidosti yhteisöllistä toimintakulttuuria, on kiinnitettävä huomiota siihen, miten eri orientaatioilla olevat opettajat ajattelevat ja toimivat. Fullan ja Hargreaves (2012, 4) kuvaavat, miten yksittäisen, taidoiltaan epävarman ja empivän opettajan on helpompaa muuttaa toimintaansa ja ajatteluaan yhteisöllisesti, innovatiivisesti ja innokkaasti toimivan

yhteisön tuella. Valitettavasti he (emt. 2012, 4) toteavat saman ilmiön toimivan myös käänteisesti, kun yksittäinen työtään kehittävä ja uutta luova aktivaattori ennen pitkää väsy kollegiaalisen tuen puuttuessa tai pahimmillaan sen kääntyessä kateudeksi ja ”maton vetämiseksi alta”.

## 7.1 Johtopäätökset

Oppimisen vahvana perustana toimii laadukas perusopetus, joka olettaa opettajien hyödyntävän ammatillista osaamistaan niin yksin kuin yhdessäkin (Sahlberg 2015, 23). Näistä lähtökohdista on äärimmäisen tärkeää, että opettajilla on selkeä tuntemus perusopetusta ohjaavasta normistosta. Sahlstedt (2015, 60) toteaa, että opettajien tehtävänä on olla luomassa pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua, ala- ja yläkoulun yhdistävää toimintakulttuuria, jollaisesta heillä ei ole aiempaa kokemusta. Sitä pitäisi rakentaa yhteistyössä. Sahlstedt muistuttaa myös peruskoulun olevan niin nuori, että opettajien omat uskomukset ja koulukokemukset eivät sinällään riitä vastaamaan tähän todelliseen haasteeseen. Hallinnollisesti raja ala- ja yläkoulun väliltä on poistunut muun muassa perusopetusta ohjaavasta lainsäädännöstä jo vuonna 1999, siis 17 vuotta sitten (Sahlstedt 2015, 81). Oppimista edistävän ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen on koko opettajayhteisön asia.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26-27) nousee esiin koulun yhtenäinen toimintakulttuuri ja aikuisten merkitys esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön roolimalleina. Toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkiin sen vaikutuspiirissä oleviin riippumatta siitä tunnistetaanko sen merkitykset vai ei. Huhtanen (2011, 147) näkee, että koulun toimintakulttuuria tulisi kehittää muun muassa vuorovaikutuksen ja tiedonkulun saralla. Opetus- ja kulttuuriministeriö

(2012, 26) on linjannut laadukkaana toimintakulttuurin tunnuspiirteeksi oppilaskeskeisyyden. Koulun toimintakulttuurin tehtävä on välittää oppilaalle kokemuksia arvostetuksi tulemisesta niin yksilö- kuin yhteisötasolla (Launonen & Pulkkinen 2004, 58). Toimintakulttuurin keskeinen osatekijä ja ohjauselementti löytyy johtajuudesta (Huhtanen 2011, 145; Holopainen ym. 2009, 62). Rehtori koulun johtajana on avainasemassa yhtenäisen toimintakulttuurin mahdollistamisessa ja ylläpitämisessä. Koko koulun myönteistä ilmapiiriä ja oppimista tukee hyvin johdettu ja kehittyvä ympäristö. Jaetun opettajuuden ja asiantuntijuuden edistämiseksi tarvitsemme erilaisuuden johtamista, osaamista sekä pedagogista tukea. Tämä on mahdollista kunkin oman osaamisen kartoittamisen ja siihen pohjautuvan osaamisen kehittämisen myötä.

Uusi opetussuunnitelma edellyttää opettajia suhtautumaan moneen vallalla olevaan käytänteeseen ja uskomukseen avarakatseisesti ja pohtimaan uudenlaisia tekemisen tapoja, vanhoja toimivia käytänteitä hukkaamatta. Haaste on suuri myös opettajankoulutuksen suuntaan. Daniels (2006, 108) on todennut, että koulun rakenteelliset ja organisatoriset ratkaisut ja opettajien koulutus eivät sinällään kannusta toimijoitaan kollegiaaliseen jakamisen kulttuuriin. Yhtenä mahdollisuutena opettajankoulutuksen tulevaisuudessa Sahlstedt (2015, 60) näkee ns. kaksoiskelpoisuuden, jolloin luokanopettajalla on luokanopettajakoulutuksen lisäksi jonkin opetettavan aineen opetuksen kelpoisuus. Yhtäläillä on mahdollista, että aineenopettaja syventää osaamistaan suorittamalla luokanopettajaopintoihin kuuluvat ns. monialaiset opinnot. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen ja kollegiaalisen tuen kehittämistä esitimme jo luvussa 7.1.

Varmaa on, että tulevaisuuden koulussa tarvitaan entistä monialaisempaa osaamista. Monet opettajien haasteiksi kokemat tästäkin aineistosta nousseet yhteisen opettajuuden esteet olisi ratkaistavissa pedagogisesti ja hallinnollisesti taitavalla johtamisella. Tilat ovat varsinkin monessa yläkoulussa rakennettu

ainejärjestelmää palveleviksi. Uusia kouluja rakennetaan tänä päivänä aiempaa moniulotteisemmassa käsityksessä fyysisestä oppimisympäristöstä. Helpompaa, kuin vaikuttaa fyysisiin rakenteisiin, luulisi olevan vaikuttaa opettajien asenteisiin ja defenseseihin.

Nuoret saattavat olla koulun näkökulmasta haastava ryhmä ikäkauteensa liittyvien erityispiirteiden vuoksi, mutta voisiko olla myös niin, että (ylä)koulu ei pysty vastaamaan tällä hetkellä siihen haasteeseen, jota siltä odotetaan? Onko uuden opetussuunnitelman tavoitteet oppilaslähtöisyydestä ja ilmiöpohjaisuudesta mahdollista saavuttaa yläkoulun viitekehyksessä? Tutkimuksemme mukaan osa opettajista kokee mahdollistavansa oppimaan oppimista ja tarjoaa oppimisen omistajuutta aktiivisesti oppilaalle itselleen. Sen valossa haasteen ei pitäisi olla ylitsepääsemätön.

Koulun arjessa opettaja kohtaa ja kasvattaa hyvinkin erilaisista taustoista ja lähtökohdista tulevia lapsia ja nuoria. Sajaniemen ym. (2012, 67) näkemys on, että laadukasta pedagogiikkaa mahdollistaa yhtäältä opettajan kyky ja herkkyys huomata eri kehitysvaiheissa olevien lasten tarpeita ja toisaalta taito tukea lapsista ja nuorista lähtöisin olevia aloitteita. Kasvu ympäristön tarjoamat kokemukset suuntaavat oppilaan kehittymistä ja oppimista (Sajaniemi ym. 2012, 64). Näin ollen voidaan todeta koulun ja opettajan olevan ratkaisevassa roolissa ja olettaa opettajan toiminnalla olevan kauaskantoisiakin vaikutuksia kotitaustasta riippumatta (Sajaniemi 2015, 58).

Äärelä (2012, 243) toteaa kotikulttuurien mahdollisesti poikkeavan koulun kulttuurista merkittävästikin, mikä on omiaan haastamaan myös opettajaa. Kaikesta huolimatta opettajan tehtävänä on uskoa oppilaidensa kykyihin ja vahvuuksiin. Opettajalla on kaikki mahdollisuudet huomata hyvä ja tukea orastavien taitojen kasvua silloinkin, kun oppilaat eivät itse niitä vielä tunnista (Äärelä, Määttä & Uusiautti 2016, 10). Merkityksellistä ja yläkouluvaiheessa erityisen huomionarvoista

on oppilaan oikeus ymmärretyksi ja kunnioitetuksi tulemiseen silloinkin, kun hänen toimintansa ei vastaa opettajan odotuksia. Koulumenestys ei ole pelkästään opettajan toiminnasta riippuvaista, mutta suuri rooli opettajalla on (Määttä & Uusiautti 2012, 33).

Kouluun kiinnittyminen ja motivoituminen ovat aivan avainasemassa oppimisen mahdollistumisessa. Kouluun kiinnittymiseen vaikuttaa keskeisesti oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus – onko toisen arvostaminen sellaisena kuin hän on, aidosti sillä tasolla, kuin kunnioittavaan kanssakäymiseen kuuluu. Tuleeko jokainen nuori koulupäivän aikana nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään ja tarjotaanko hänelle todellisia mahdollisuuksia parhaansa yrittämiseen? Entä onko opettajalla mahdollisuus työnsä kehittämiseen ja uuden opetussuunnitelman haasteisiin vastaamiseen. Itse ajattelemme, että on ja viimekädessä iso osa mahdollisuuksista löytyy peilistä. On edelleen muistettava, että opettaja on merkittävin oppimiseen vaikuttava yksittäistekijä (Fullan & Hargreaves 2012, 15).

Opettaja on se, joka viimekädessä tekee edelleen päätökset siitä, missä kurssissa laiva kulkee. Norrena (2015, 92) toteaa, että opettajan ”ei tarvitse valjastaa ammattitaitoaan siihen, miten sivistymisestä tehdään jännää”. Laadukasta pedagogista tekemistä edustavat sellaiset opettajat, jotka kykenevät aktiivisesti refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa oppilaisiin ja opetettavaan ainekseen ja ovat sitä kautta valmiita muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan (Tjernberg & Heimdal-Mattson 2014, 253). Oppimista edistävän ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen on koko opettajayhteisön asia. Jos ei opettaja ole valmis kehittämään itseään ja omaa toimintaansa, on se aika hankala haaste heittää myös murrosikäiselle tulevaisuudentuskansa lisäksi nykyhetken kanssa kamppailevalle teinillekään.

Aineistosta nousseet opetussuunnitelman toteuttamisen paineet tuntuvat edelleen kuormittavan osaa opettajista kohtuuttomasti. Uutta opetussuunnitelmaa on julkisuudessa verrattu ruotsinlaivan seisovaan pöytään – siellä on monenmoista,



josta voi valita oman oppilasryhmänsä tarpeiden mukaan. Kaikkea ei pysty syömään. Ei yksittäisen opettajan tehtävä ole toteuttaa koko opetussuunnitelmaa, mutta toki kaikki se, mitä kouluissa tehdään, lukee opetussuunnitelmassa. Kun opettajat yhdistävät voimansa, aikansa ja resurssinsa, on kysymys enää siitä miten ne jaetaan oppimisen kannalta järkevimmällä tavalla.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Vilkan (2005, 78) mukaan määrällisessä tutkimuksessa on kysymys kokonaisuutena, kun koko perusjoukko otetaan mukaan tutkimukseen. Tällöin ei ole myöskään tarvetta erikseen osoittaa tutkimuksen luotettavuutta tältä osin erilaisin määrälliselle tutkimukselle ominaisin testauksin. Tutkimuksen tuloksia kuvattaessa fenomenografinen lähestymistapa puolestaan vaatii luotettavuuden näkökulmasta aineistolainauksien esittämistä. Niiden avulla lukijan on mahdollista päätellä ja arvioida tutkijan ilmauksille antamia merkityksiä. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita käsitysten laadullisesta erilaisuudesta, ei niinkään niiden määrästä tai edustavuudesta, joten kutakin muodostettua kategoriaa voi selventää/kuvata yksikin aineistosta lainattu ilmaisu.

Laadullista aineistoa olemme pyrkineet avaamaan runsaastikin aineistolainauksien kautta. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös osoittaa informanttien antamalla arviolla kategorioiden sopivuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, 169 - 170). Yksittäistä tutkittavaa ei kuitenkaan voida velvoittaa tutustumaan koko aineistoon ja hän voikin täten arvioida kategorioiden soveltuvuutta vain omista lähtökohdistaan käsin. Jos tutkittavien käsitykset ovat varioineet runsaasti, saattaa yksittäisen tutkittavan (informantin) näkökulmasta valinnat vaikuttaa jopa oudoilta.

Tieteelliseen tutkimukseen yleisesti liitetty toistettavuuden vaatimus on fenomenografisessa tutkimuksessa Martonin (1988) mukaan kohtuullinen vaatimus, mikäli sillä tarkoitetaan arvioijan kykenevän löytämään tai tunnistamaan hänelle kuvailtuina tutkijan luomat kategoriat. Mikäli ajatus on, että arvioijan pitäisi päätyä alkuperäisen tutkijan kanssa samoihin kategorioihin, pitää Marton (1988) toistettavuuden vaatimusta kohtuuttomana. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta analyysin vaiheiden monipuolinen selostaminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida uskottavuutta ja luotettavuutta. Tutkijoiden omat aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat eittämättä tutkimuksen tekoon ja analyysiin. Olemme kuitenkin olleet näistä lähtökohdista tietoisia, ottaneet ne huomioon ja reflektoineet niitä tutkimusta kuvatessamme.

Tämä tutkimus on nyt tullut tiensä päähän. Prosessi on antanut mahdollisuuden aitiopaikalta tutkia ja reflektoida yläkoulun opettajuutta. Aihe on elänyt ja täsmentynyt matkan aikana. Tämän tutkimuksen pohjalta olisi kiinnostavaa muutaman vuoden kuluttua, opetussuunnitelman 2014 arkiinnuttua, tutkia, ovatko käsitykset oppilaslähtöisyydestä tai jaetusta opettajuudesta muuttuneet ja mihin suuntaan. Tulosten pohjalta olisi myös äärettömän mielenkiintoista käydä yläkoulun luokissa havainnoimassa sitä, miten hyvin todellisuus ja opettajien arviot ja käsitykset omasta toiminnastaan objektiivisesti tarkasteltuna kohtaavat. Oppilaiden äänen kuuleminen ja käsitysten tutkiminen antaisi vielä uuden näkökulman ja jatkotutkimushaasteen tähän monisyiseen, mutta mielenkiintoiseen ilmiöön.

*"Change is a process – not an event"*

(Michael Fullan)

## LÄHTEET

- Ahonen, A. 2010. Psychosocial well-being of schoolchildren in the Barents region: a comparison from the northern parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 50. Väitöskirja.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Berner, A-S., Laaksolahti, H. & Kopola, R. (toim.). 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Helsinki: Sitra. Saatavilla:  
<http://www.sitra.fi/julkaisu/2015/maa-jossa-kaikki-rakastavat-oppimista>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman J., Raizen, S. Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) Assessment and teaching of 21st century skills. New York: Springer, 17-66.
- Conderman, G., Jonston-Rodriquez, S. & Hartman, P. 2009. Communicating and Collaborating in Co-taught Classrooms. Teaching Exceptional Children Plus. Vol. 5, No 5. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967751.pdf> Luettu 25.3.2017
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. 2007. Designing and conducting mixed methods research (chapter 4). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. 2010. Mapping the Developing Landscape of Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Sage Publications. Second Edition, 45-68.
- Daniels, H. 2006. Rethinking intervention: changing the Cultures of Schooling. Emotional and Behavioral Difficulties 11 (2), 105-120.
- Denscombe, M. 2008. Communities of Practice - A research paradigm for the mixed methods approach. Leicester, UK: Sage Publications.
- Dewey, J. 1915/1957. Koulu ja yhteiskunta. 2. tarkistetusta painoksesta suom. Kalevi Kajava. Otava, Helsinki.

- Fullan, M. 2005. The tri-level solution – school/ district/ state-synergy  
<http://www.michaelfullan.ca/media/13396062320.pdf> luettu 15.3.2016
- Fullan, M. 2013. The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. LEARNing Landscapes vol. 6, No 2, 23-29.  
<http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/fullan.pdf>  
 luettu 15.3.2016
- Fullan, M. 2015. The Challenge to Change. Leadership from the Middle – A system strategy. Education Canada 12/2015, 22-26.  
[http://www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2015/12/LeadershipfromtheMiddle\\_EdCan\\_v55no4.pdf](http://www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2015/12/LeadershipfromtheMiddle_EdCan_v55no4.pdf)  
 luettu 31.8.2016
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 2012. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 2013. The Power of Professional Capital. Learning Forward. vol. 34, No 3, 34-39.  
<http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>  
 Luettu 22.3.2017
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila – Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Väitöstutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa: työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Tapauksen löytämisen rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen. *Tapauksetutkimuksen taito*. Helsinki, Yliopistopaino, 41-56.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun - avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-84.
- Johnson, P. 2007. Keskeisiä käsitteitä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 247-252.
- Johnson, P. & Salo, P. 2008. Koulun kestävän kehityksen edellytykset. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy, 18-40.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33 (7), 14-26.
- Järvilehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kananen J. 2011. *Kvantti. Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kangas, M., Kopisto K. & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti - elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*. Juva: PS-kustannus, 77-94.
- Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen*

- tutkimuslähestymistavan valintaan, 267-280. Helsinki: JTO.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2011. Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/131532\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf)  
 luettu 1.10.2016.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa.  
[https://www.researchgate.net/publication/236873371\\_Vahvuuksia\\_tunnistamalla\\_kayttaytymisen\\_ja\\_tunteiden\\_hallintaa\\_koulussa](https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa)  
 luettu 13.3.2016
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus - toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöstutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Toimintakulttuurin muuttuminen. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 57-65.
- Luoma, P., Karjalainen, T. P. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen - esimerkkinä NVIVO 7. Teoksessa J. Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 416-471.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Väitöstutkimus. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-163.
- Manka, M-L. 2013. Työyhteisötaidot - työn ilon ja tuloksellisuuden lähde. Luento Suomen Teknologiakeskusten Liitto TEKEL ry:n tilaisuudessa 11.2.2013  
<http://www.slideshare.net/Prizztech/tyyhteistaidot-tynilon-ja-tuloksellisuuden-lhde-marjaliisa-manka-1122013-esitys>  
 luettu 1.3.2016

- Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Institutional Science* 10, 177-200.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 80-150. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible. *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä – Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin osattava ne itse. Väitöstutkimus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Juva: Bookwell Oy.
- Onnismaa, J. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Onwuegbuzie A. J. & Combs, J. P. 2010. Emergent Data Analysis Techniques in Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 397–430.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet / Opetushallitus 96. Helsinki.
- Patton, M., Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods* Sage Publications Ltd. 3. uudistettu painos.

- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M. & Nurmi, J. 2014. The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary educational psychology* 39 (3), 248–261.
- Perusopetuksen laatukriteerit: perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. 2012. Uudistettu painos. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 29.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*, 11-28. Helsinki: JTO.
- Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupunki, opetusviraston julkaisusarja A1:2003.
- Riitaoja, A-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 346.
- Robinson, K. & Aronica, L. 2015. *Creative schools – Revolutionizing education from the ground up*. London, UK: Allen Lane.
- Sahlberg, P. 2011. The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change* vol 12 (2), 173-185.
- Sahlberg, P. & Korpela, S. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.
- Sahlstedt, H. 2015. *Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä*. Väitöstutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.



- Sajaniemi, N., Krause, C., M., Kujala, T., Silven, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. 2012. Johtopäätöksiä. Teoksessa T. Kujala, C. Krause M., N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. 1. painos, verkkojulkaisu. Opetushallitus, 64–67.  
[http://www.ooph.fi/download/138958\\_Aivot\\_oppimisen\\_valmiudet\\_ja\\_koulunkaynti.PDF/](http://www.ooph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF/) Luettu 23.3.2017
- Silvennoinen, M. & Äyräs, V. 2015. NPDL oppimisen muutoksen tukena. Luento Pohjantähti-hankkeen rehtorikoulutuksessa helmikuu 2015.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie C. 2009. Foundations of Mixed Methods Research. Sage Publications.
- Tjernberg, C. & Heimdal Mattson, E. 2014. Inclusion in practise: a matter of school culture. European Journal of Special Education 29 (2), 247–256.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Tammi. 6. uudistettu painos.
- Tynjälä, P. 2008. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 83-114.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 84-108. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, 121-132. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilkka, H. 2014. Tutki ja mittaa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vygotsky, L. S. 1987. Mind and society: development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Äärelä, T. 2012. "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. Universitatis Lapponiensis 105. Väitöskirja.

Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2016. Caring teachers' ten dos. "For the teacher, they might be just small things, but for the student they mean the world." International Forum for Teaching and Studies 12 (1), 10-20.

## LIITTEET

## Liite 1

## Kyselylomake

## KYSELYLOMAKE - Muuttuva ops ja yhteinen opettajuus

(Liite 1)

Teemme kasvatustieteen pro gradu -tutkimusta muuttuvan perusopetuksen arvopohjasta ja sen näyttäytymisestä käytännössä yläkoulun opettajan työssä. Tutkimme ilmiötä tulevaisuuden taitojen, yhteisen opettajuuden ja opetussuunnitelman uudistamisen näkökulmasta.

## TAUSTATIEDOT

<b>Sukupuoli:</b>		<b>Opettajakokemus:</b>	
nainen	<input type="text"/>	alle 5 vuotta	<input type="text"/>
mies	<input type="text"/>	5-10 vuotta	<input type="text"/>
		11-15 vuotta	<input type="text"/>
		16-20 vuotta	<input type="text"/>
		yli 20 vuotta	<input type="text"/>

Seuraavissa kysymyksissä kartoitetaan kuinka usein oppilaasi tai sinä itse teet erilaisia asioita.

Vastausvaihtoehdot ovat numeroasteikolla 1-7:

**1 = päivittäin**    **2 = 2-3 kertaa viikossa**    **3 = viikottain**

**4 = kuukausittain**    **5 = lukukausittain**    **6 = lukuvuosittain**    **7 = ei koskaan**

## OPPILAIDEN YKSILÖLLINEN TOIMINTA

Kuinka usein oppilaasi tekevät seuraavia asioita?

	1	2	3	4	5	6	7
Tulkitsevat tietoja useista lähteistä ratkaistakseen ongelman							
Yhdistelevät tietoa eri oppiaineista							
Laativat vapaamuotoisen yhteenvedon luetusta tekstistä tai opetetusta asiasta							
Kokoavat tietoa ja tekevät sen perusteella luovan ratkaisun							
Soveltavat tietoa ja ratkaisevat tosielämän ongelman							
Tekevät pidempiä tutkimusprojekteja							

## OPPILAAN TOIMINTA RYHMÄSSÄ

Kuinka usein oppilaasi tekevät seuraavia asioita?

	1	2	3	4	5	6	7
Tekevät rutiinitehtävän yhdessä muiden oppilaiden kanssa							
Keskustelevat työstään oppilasryhmässä							
Tekevät yhteisen tuotoksen, jossa näkyy jokaisen ryhmään kuuluvan kädenjälki							
Esittelevät ryhmätöitään muulle luokalle							

## Kyselylomake

1 = päivittäin 2 = 2-3 kertaa viikossa 3 = viikottain  
4 = kuukausittain 5 = lukukausittain 6 = lukuvuosittain 7 = ei koskaan

**OPPILAIKEN OMA ARVIOINTI**

Kuinka usein oppilaasi tekevät seuraavia asioita?

	1	2	3	4	5	6	7
Antavat palautetta luokkakavereilleen tai arvoivat muiden töitä							
Arvioivat tekemänsä tehtävän laatua							
Seuraavat omaa edistymistään tehtävän tekemisen aikana							
Käyttävät muilta saamaansa palautetta työnsä korjaamiseen ennen lopullista arviointia							

**OPETTAJAN OPPILASLÄHTÖINEN TOIMINTA**

Kuinka usein teet seuraavia asioita luokassasi?

	1	2	3	4	5	6	7
Annat oppilaiden itse valita opiskeltavat aiheet tai käsiteltävän näkökulman							
Annat oppilaiden valita, kuinka he suorittavat tehtävän tai osoittavat oppimansa tiedot ja taidot							
Annat oppilaille mahdollisuuden työskennellä tai opiskella omaan tahtiin							
Yksilöllistät opetusta yksittäisen oppilaan tarpeiden mukaan							
Valitset aiheita tai tehtäviä, jotka vaikuttavat samaan aikaan oppilaiden elämään koulun ulkopuolella							

Millaisia etuja näet siinä, että oppilaat otetaan mukaan oppimistilanteiden suunnitteluun?

---



---



---



---

Millaisia haasteita näet oppilaslähtöisen opetuksen kohtaavan käytännön työssä?

---



---



---



---

## Kyselylomake

1 = päivittäin 2 = 2-3 kertaa viikossa 3 = viikottain  
4 = kuukausittain 5 = lukukausittain 6 = lukuvuosittain 7 = ei koskaan

**OPETTAJAN YHTEINEN OPETTAJUUS**

Kuinka usein teet seuraavia asioita työssäsi?

	1	2	3	4	5	6	7
Keskustelet opetettavasta aiheesta muiden aineryhmien opettajien kanssa							
Suunnittelet opetusta yhdessä toisen tai useamman opettajan kanssa							
Opetat yhdessä toisen opettajan kanssa							
Jaat oppilaita toisen opettajan kanssa oppilaiden taitotason tai tarpeen mukaan							
Toteutat yhdessä suunniteltua oppiainerajat ylittävää opetusta omassa oppiaineessasi							
Opetat aktiivisesti yhdessä toisen opettajan kanssa samaa asiaa samassa tilassa							

Millaisia etuja opetuksen yhteinen suunnittelu tuo opetustyöhön?

---



---



---

Millaisia haasteita tai esteitä näet opetuksen yhteiselle suunnittelulle tai toteutukselle?

---



---



---

Miten opettajien yhdessä tekemistä pitäisi kehittää?

---



---



---

Lisäksi haluaisin sanoa, että...

---



---



---

(Kyselylomake mukaillen Norrena 2015)

## Tilasto kyselytutkimuksen tuloksista

liite 2

## OPPILAIDEN YKSILÖLLINEN TOIMINTA: Kuinka usein oppilaasi

## tulkitsevat tietoja useista lähteistä ratkaistakseen ongelman?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	22	36,7	37,3
	kuukausittain	13	21,7	59,3
	1-2 krt vuodessa	22	36,7	96,6
	ei koskaan	2	3,3	100,0
Total	59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7	
Total	60	100,0		

## yhdistelevät tietoa eri oppiaineista?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	35	58,3	59,3
	kuukausittain	11	18,3	78,0
	1-2 krt vuodessa	12	20,0	98,3
	ei koskaan	1	1,7	100,0
Total	59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7	
Total	60	100,0		

## laativat vapaamuotoisen yhteenvedon luetusta tekstistä tai opetetusta asiasta?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	12	20,0	20,3
	kuukausittain	11	18,3	39,0
	1-2 krt vuodessa	27	45,0	84,7
	ei koskaan	9	15,0	100,0
Total	59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7	
Total	60	100,0		

## kokoavat tietoa ja tekevät sen perusteella luovan ratkaisun?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	20	33,3	34,5
	kuukausittain	12	20,0	55,2
	1-2 krt vuodessa	26	43,3	100,0
Total	58	96,7	100,0	
Missing	System	2	3,3	
Total	60	100,0		

**soveltavat tietojaan ja ratkaisevat tosielämän ongelman?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	29	48,3	48,3	48,3
kuukausittain	12	20,0	20,0	68,3
1-2 krt vuodessa	17	28,3	28,3	96,7
ei koskaan	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**tekevät pidempiä tutkimusprojekteja?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	3	5,0	5,0	5,0
kuukausittain	5	8,3	8,3	13,3
1-2 krt vuodessa	34	56,7	56,7	70,0
ei koskaan	18	30,0	30,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**OPPILAIDEN TOIMINTA RYHMÄSSÄ: Kuinka usein oppilaasi tekevät rutiinitehtävän yhdessä muiden oppilaiden kanssa?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	50	83,3	83,3	83,3
kuukausittain	8	13,3	13,3	96,7
1-2 krt vuodessa	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**keskustelevat työstään oppilasryhmässä?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	40	66,7	66,7	66,7
kuukausittain	12	20,0	20,0	86,7
1-2 krt vuodessa	8	13,3	13,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**tekevät yhteisen tuotoksen, jossa näkyy jokaisen ryhmään kuuluvan kädenjälki?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	11	18,3	18,3	18,3
kuukausittain	15	25,0	25,0	43,3
1-2 krt vuodessa	29	48,3	48,3	91,7
ei koskaan	5	8,3	8,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**esittelevät ryhmätöitä muulle luokalle?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	7	11,7	11,7
	kuukausittain	14	23,3	35,0
	1-2 krt vuodessa	30	50,0	85,0
	ei koskaan	9	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0

**OPPILAIDEN OMA ARVIOINTI: Kuinka usein oppilaasi****antavat palautetta luokkakavereilleen tai arvioivat muiden töitä?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	19	31,7	31,7
	kuukausittain	12	20,0	51,7
	1-2 krt vuodessa	21	35,0	86,7
	ei koskaan	8	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0

**arvioivat tekemänsä tehtävän laatua?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	21	35,0	35,0
	kuukausittain	14	23,3	58,3
	1-2 krt vuodessa	21	35,0	93,3
	ei koskaan	4	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0

**seuraavat omaa edistymistään tehtävän tekemisen aikana?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 krt viikossa	26	43,3	44,1
	kuukausittain	13	21,7	66,1
	1-2 krt vuodessa	11	18,3	84,7
	ei koskaan	9	15,0	100,0
	Total	59	98,3	100,0
Missing	System	1	1,7	
Total		60	100,0	



**käyttävät muilta saamaansa palautetta työnsä korjaamiseen ennen loppuarviointia?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	8	13,3	13,3	13,3
kuukausittain	10	16,7	16,7	30,0
1-2 krt vuodessa	26	43,3	43,3	73,3
ei koskaan	16	26,7	26,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**OPETTAJAN OPPILASLÄHTÖINEN TOIMINTA: Kuinka usein**

**annat oppilaiden itse valita opiskeltavat aiheet tai käsiteltävän näkökulman?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	10	16,7	16,7	16,7
kuukausittain	19	31,7	31,7	48,3
1-2 krt vuodessa	21	35,0	35,0	83,3
ei koskaan	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**annat oppilaiden valita, kuinka he suorittavat tehtävän tai osoittavat oppimansa tiedot ja taidot?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	8	13,3	13,3	13,3
kuukausittain	16	26,7	26,7	40,0
1-2 krt vuodessa	27	45,0	45,0	85,0
ei koskaan	9	15,0	15,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**annat oppilaille mahdollisuuden työskennellä tai opiskella omaan tahtiin?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	38	63,3	63,3	63,3
kuukausittain	11	18,3	18,3	81,7
1-2 krt vuodessa	9	15,0	15,0	96,7
ei koskaan	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**yksilöllistä opetusta yksittäisen oppilaan tarpeiden mukaan?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	45	75,0	75,0	75,0
kuukausittain	11	18,3	18,3	93,3
1-2 krt vuodessa	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**valitset aiheita tai tehtäviä, jotka vaikuttavat samaan aikaan  
oppilaiden elämään koulun ulkopuolella?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	32	53,3	53,3	53,3
kuukausittain	13	21,7	21,7	75,0
1-2 krt vuodessa	12	20,0	20,0	95,0
ei koskaan	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**OPETTAJAN YHTEINEN OPETTAJUUS: Kuinka usein  
keskustelet opetettavasta aiheesta muiden aineryhmien opettajien kanssa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	45	75,0	75,0	75,0
kuukausittain	12	20,0	20,0	95,0
1-2 krt vuodessa	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**suunnittelet opetusta yhdessä toisen tai useamman opettajan kanssa?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	37	61,7	61,7	61,7
kuukausittain	11	18,3	18,3	80,0
1-2 krt vuodessa	10	16,7	16,7	96,7
ei koskaan	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**opetat yhdessä toisen opettajan kanssa?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	14	23,3	23,3	23,3
kuukausittain	6	10,0	10,0	33,3
1-2 krt vuodessa	18	30,0	30,0	63,3
ei koskaan	22	36,7	36,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**jaat oppilaita toisen opettajan kanssa oppilaiden taitotason tai tarpeen mukaan?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	18	30,0	30,0	30,0
kuukausittain	2	3,3	3,3	33,3
1-2 krt vuodessa	12	20,0	20,0	53,3
ei koskaan	28	46,7	46,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**toteutat yhdessä suunniteltua oppiainerajat ylittävää opetusta  
omassa oppiaineessasi?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	4	6,7	6,7	6,7
kuukausittain	12	20,0	20,0	26,7
Valid 1-2 krt vuodessa	32	53,3	53,3	80,0
ei koskaan	12	20,0	20,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**opetat aktiivisesti yhdessä toisen opettajan kanssa samaa asiaa samassa tilassa?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3 krt viikossa	8	13,3	13,6	13,6
kuukausittain	4	6,7	6,8	20,3
Valid 1-2 krt vuodessa	13	21,7	22,0	42,4
ei koskaan	34	56,7	57,6	100,0
Total	59	98,3	100,0	
Missing System	1	1,7		
Total	60	100,0		

## ALKUPERÄISET KÄSITYKSET PILKOTTUINA

### Millaisia etuja näet siinä, että oppilaat otetaan mukaan oppimistilanteiden suunnitteluun?

- oppilaslähtöisyys o1
- en minkäänlaisia, minullehan siitä työstä maksetaan, eivätkä ne tiedä asioista kuitenkaan mitään o2
- aiheet ja käsittelytavat ovat todennäköisesti oppilaita kiinnostavia o3
- opiskeltaviin aiheisiin voisi saada uusia mielenkiintoisia näkökulmia o5
- oppilaat tulevat tietoisiksi käsiteltävistä aiheista ennakkoon o5
- opiskelusta tulee tällöin motivoivampaa o6
- oppilaat sitoutuvat projektitöiden yms tekoon paremmin o6
- oppiminen on tehokkaampaa o6
- oppilaat perehtyvät oppiaineeseen / aiheeseen paremmin (ne, jotka siihen pystyvät) o7
- motivaatio työn tekemiseen saattaa kasvaa o9
- motivaatio paranee o10
- voivat valita tehtäviä, joista itse kokevat oppivansa o10
- oppilaiden motivaatio kasvaa o11
- oppilaiden motivaatio paranee? o12
- opiskelumotivaatio kasvaa, kun oppilaat saavat itse osallistua suunnitteluun o13
- sitouttaa oppilaan toimintaan o14
- ovat motivoituneempia (ehkä) o15
- motivaatiotekijät o16
- asioista tulee mielenkiintoisempia heidän näkökulmastaan... ehkä o17
- kiinnostus aihetta kohtaan on parempaa o18
- sitoutuvat o19
- sitoutuminen opiskeluun lisääntyy o20
- mielenkiinto säilyy paremmin o21
- kiinnostus asiaan kasvaa oppilailla o22
- asian opettaminen sujuu ripeämmin o22
- aiheesta riippuen... on asioita, jotka "annetaan", mutta esim. etiikan opiskelun kohdalla on hyvin motivoivaa, kun saa itse vaikuttaa oppimistilanteeseen o23
- sitoutuminen o25
- ongelmat arkielämästä o25
- motivaatio työn suorittamiseen parempi o26
- omatoimisuus kasvaa o26
- vastuunkanto kasvaa o26
- ryhmätyöhenki kasvaa o26
- mielekkäämpää oppilaille o27
- oppilaat ovat sitoutuneempia työskentelyyn o28
- oppilaat sitoutuvat työskentelyyn paremmin o29
- oppilaat voivat tuoda työskentelyyn erilaisia näkökulmia kuin opettaja o29

vastuu myös oppilailta o30  
aiheet oppilaita itseään kiinnostavia o30  
Motivaation kasvu. o31  
Oppimisen paraneminen. o31  
Motivaatio kasvaa. o32  
Eriyttämisestä tulee luontevaa. o32  
Oppilas voi itse vaikuttaa siihen, miten oppii parhaiten. o32  
Tärkeää motivoinnin kannalta. o33  
Tärkeää koulun uskottavuuden kannalta. o33  
Oppilaiden aktiivinen osallistuminen. o34  
Motivaation lisääntyminen. "Oppilaat ovat aktiivisia osallistujia → motivaatio nousee" o34  
Motivaatio kasvaa -> oppimista tapahtuu helpommin. o35  
Oppilaiden motivoituminen. o36  
Nostaa motivaatiota. o37  
Oppilaan motivaatio. o39  
Sitoutuneisuus. o39  
Omaakohtainen merkityksellinen kokemus. o39  
Oman työn arvostus. o39  
Oppimisesta tulee motivoivaa. o40  
Opetukseen voidaan parhaimmillaan saada vaihtelua uusilla työtavoilla. o40  
Oppilaat motivoituvat. o41  
Oppilaat ideoivat → monia hyviä näkökulmia → neuvovat tv-taidoissa. o41  
Erilaiset oppimiskäytänteet/oppimismenetelmät huomioidaan. o41  
Motivoi oppimista. o42  
Motivaation synnyttäminen ja ylläpito. o43  
Konkretia. o43  
Motivaation kasvu. o44  
Oppimaan oppiminen lisääntyy. o44  
Motivaatio. o46  
Oppilaslähtöisyys. o46  
Motivaatio kasvaa. o47  
Motivaatio paranee huomattavasti. o48  
Oppilaiden motivaatio pysyy parempana. o49  
Saavat päättää itse, joten ovat motivoituneita ja kokevat, että heidän mielipiteillään on merkitystä. o50  
Motivoivat itseään jo suunnittelua tehdessä. o51  
Heidän motivaationsa kasvaa. o52  
Oppilaat ovat motivoituneempia. o53  
Oppilaat oppivat paremmin. o53  
Oppilaille mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia. o54  
Oppilaiden mielenkiinto säilyy. o54  
Oppilaitten saama vastuu on erinomainen kasvatuskeino. o54  
Asiantuntijana (oppilas) toimiminen lisää itsetuntoa. o54  
Motivaation lisääntyminen oppilailta. o55

Oppilaslähtöiset kysymyksenasettelut. o55  
 Oppilaiden vastuunkannon lisääminen. o55  
 Hyödyt arkielämään. o55  
 Motivoivaa oppilaille päästä itse suunnittelemaan opetusta. o56  
 Opettaja voi siten itse ymmärtää paremmin mistä oppilaat ovat kiinnostuneita. o56  
 Motivaatio. o57  
 Mielekästä oppilaille. o58  
 Kannustaa. o58  
 Motivaatio. o59  
 Oppilaslähtöisyys. o59  
 Motivointi. o60  
 Yhteistoiminta. o60

### **Millaisia haasteita näet oppilaslähtöisen opetuksen kohtaavan käytännön työssä?**

ajanpuute o1  
 suurenevat opetusryhmät o1  
 (niukat kunnan rahavarat) o1  
 ööö... tampiot oppilaat o2  
 oppilaat eivät ole tottuneita suunnittelemaan o3  
 osa oppilaista ei ota sitä tosissaan tai pyrkii valitsemaan aina helpoimman tien o3  
 oppilaat eivät välttämättä tiedä, mitä kaikkea on mahdollista oppia ja millä tavoin o3  
 aikatauluongelmat o6  
 resurssipulaa myös o6  
 nykyluokissa valtavasti oppilaita, joiden oppimis-/opiskelutaidot ovat erittäin heikot  
 he eivät suoriudu opettajankaan hyvin pohjustetusta aiheesta o7  
 mennään helposti siitä, mistä aita on matalin o7  
 resurssipula o9  
 liian suuret opetusryhmät o9  
 ryhmien heterogeisuus kasvaa ja haasteet lisääntyvät o9  
 vaikeaa ehtiä oppitunnin aikana huomioimaan jokaisen oppilaan tarpeet ja kehitystarpeet  
 o10  
 aika rajallista o10  
 alisuoriutumista o11  
 kaikkia ei kiinnosta vaikka mitä tekisi o12  
 osa oppilaista ei tee mitään, jos opiskellaan omaan tahtiin o13  
 monet oppilaista eivät viitsi tehdä mitään, ellei opettaja koko ajan vahdi vierellä edistymistä  
 o14  
 vapaus tuo vastuuta; tämän tajuaminen o15  
 oppilaiden tottumattomuus → asennepulmat o16  
 vaatii pitkää opettelua o16  
 oppilaat eivät aina muista mitä ovat toivoneet/ehdottaneet o17  
 mielipiteet vaihtuvat (murrosiässä) melko nopeasti o17

opsin sisällön vaatimukset vs käytännössä oleva tuntimäärä EIVÄT KOHTAA o18  
 tiedon pinnallisuus o19  
 resurssi- ja aikapula o20  
 arviointi o21  
 aina ei tule ehdotuksia (hiljaiset ryhmät) o22  
 heterogeeniset, suuret ryhmät ovat haasteellisia o23  
 opsin toteuttaminen vaaditussa ajassa rajoittaa o23  
 oppilaslähtöisyys voi viedä aikaa suhteettomasti o23  
 aika, suunnitteluun kuluva aika o25  
 tunti ei aina suju mutkitta o26  
 aikataulu pettää, tunti loppuu kesken eli työ jää helposti kesken o26  
 ajankäytön haasteet o27  
 kun opetettavia oppilaita ja oppilasryhmiä on paljon, on haastavaa löytää aikaa ja energiaa toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta systemaattisesti. Ajoittain toki se onnistuu o28  
 ehditäänkö kaikki aiheet käydä (toisaalta uusi ops auttaa tässä) o29  
 kaikkia oppilaiden ideoita ei ole aikaa/resursseja toteuttaa o30  
 Opettajan ajankäytön. o31  
 Kieltenopetuksen sisällöt on aika tiukasti määritelty, kovin paljon joustovaraa ei ole. o32  
 Ajan riittämättömyys per oppilas. o33  
 Opena on itse ongelma, jos ei voi joustaa omista "tärkeistä" aiheista. o34  
 Pitää psyykätä itseä, että olisi enemmän aikaa oppilaiden tärkeisiin kysymyksiin / ajankohtaisiin aiheisiin. o34  
 Täysin ei tietenkään voi lähteä oppilaiden tahdin mukaan, sillä osalla on tarve terrorisoida opetusta. o34  
 Ja on asioita, joita on pakko opettaa. o34  
 Joskus käytännön toteutus ei ole niin helppoa. Pitää asettaa rajat. o35  
 Vie aikaa suunnittelutyöhön. o35  
 Jotkut eivät osallistu ollenkaan. o36  
 Kaikki läpikäytävät asiat eivät tule opiskeltua. Aikamoinen ongelma vieraisa kielissä. o37  
 Oppilaat eivät tiedä kaikkia opiskeltavia asioita, vaikea hahmottaa kokonaisuuksia... vajavaisuutta. o38  
 Ennakkoluulot. o39  
 Rakenteet. o39  
 Oppilaalla ei yläkoulussa aina ole kykyä pitkäjänteisyyteen ja oman parhaansa näkemiseen, halu siis päästä siitä mistä aita on matalin. o40  
 Suuret oppilasryhmät. o41  
 Liian pienet tilat → tilaa eriyttää opetusta. o41  
 Oppituntirajat (45 min) liian tiukat. o41  
 Voi aiheuttaa vaikeutta oppia sisältöä, jos on vaikeutta oppimisessa. o42  
 Lähdekriittisyyden haasteet. o43  
 Kaikilla ei riitä tällaiseen motivaatio/jaksaminen. o43  
 Että kaikille pystyy tarjoamaan omanlaisia / tarpeeksi toimintaa. o44  
 Että ei ajauduta "sivuraiteille" opittavissa sisällöissä. o44  
 Oppilaan oma vastuu oppimisesta. o46

Työrauhan haasteet kasvavat. o48  
 Eriyttäminen haastavampaa. o48  
 Oppilastuntemus ja sen puute. o49  
 Aikatauluongelmat → kiire. o49  
 Jos kovin heterogeeninen ryhmä, miten heikot oppivat asiat kunnolla. o50  
 Isossa ryhmässä kaikkien huomioiminen? o53  
 Opettajan tulee aktiivisesti osata ohjata oppilaita aiheen valinnan jälkeen, jotta oppimiskokemus avartaisi uusia näkökulmia. o54  
 Resurssit (aika, materiaalit, tieto-taito). o55  
 Vanhat opitut tavat opettajilla ja oppilailla → Lisäkoulutusta opeille. o55  
 Uuden ajattelutavan iskostaminen vaati aikaa. o55  
 Ajan puute. Opiskeltavat sisällöt eivät anna välttämättä aiheen edetä riittävän hitaasti. o56  
 Lähtötaso oppilailla voi olla heikko. Tarvitsee tukea. o57  
 Kaikki ei innostu. o58  
 Riittävä haastavuus ja kattavuus. Päästävätkö oppilaat itsensä liian helpolla. o59  
 Ehdotukset voivat olla niin vaikeita, pitkiä yms. → ei voida toteuttaa. o60

### **Millaisia etuja opetuksen yhteinen suunnittelu tuo opetustyöhön?**

lisää voimavaroja o1  
 en ole vielä kokeillut, joten en tiedä o2  
 yhteiset oppimateriaalit ja kokeet o3  
 yhteinen ideointi tuottaa parempaa sisältöä kuin yksinäinen nyherrys o3  
 olisi kivaa o5  
 ja olisin erittäin kiinnostunut yhteisestä suunnittelusta ja yhteisopetuksestakin o5  
 oppiaineen ainoana edustajana koulussa toteutus on vähän hankala o5  
 olen ajatellut ja vähän keskustellutkin ”lähiaineen” opettajan kanssa yhteissuunnittelusta o5  
 uusia näkökulmia opetukseen o6  
 virkistävää vaihtelua työhön o6  
 voi jakaa työmäärää → tehokkaampaa ajankäyttöä o6  
 helpottaa tasa-arvoista arviointia o6  
 erilaiset näkökulmat ja toimintatavat jakoon o7  
 itse urautuu ana samoin menetelmiin (kiireessä) o7  
 saa vahvistusta omille ajatuksille o8  
 yhdessä tekeminen aina mukavampaa (suunnittelukin) o8  
 ryhmien heterogeenisyys voidaan huomioida, mm. taitotason mukainen ryhmittely o9  
 monipuoliset ideat o10  
 yhteiset tavoitteet ja sisällöt + arvioitavat työt o10  
 oppilaiden tasa-arvo o11  
 opetuksen/arvioinnin yhtenäisyys o12  
 taakan jakaminen o12  
 monimuotoisempia ideoita yhdessä pohtien o12  
 samat sisällöt kaikilla, kun aineryhmä yhdessä suunnittelee opetusta o13



samat vaatimukset kaikille varmistaa yhteneväisen arvioinnin o14  
synergiaetuja :) o15  
säästää pitemmän päälle aikaa ja vaivaa o15  
uusia ideoita o16  
uusia tapoja toteuttaa asioita o16  
motivoi oppilaita o16  
vuorovaikutus monipuolistaa asioita o17  
oppisi toinen toisiltaan (myös opettajat) o17  
uudet näkökulmat o18  
monipuolisuus o19  
ideat jalostuvat o19  
lisää näkökulmia o20  
saa erilaisia näkökulmia/ideoita o21  
tulee erilaisia näkökulmia asiaan o22  
tulee mielenkiintoisia tunteja o22  
uusia ideoita o22  
olen ainoa ope aineessani, yhteistyötä voi toki tehdä yli oppiainerajojen o23  
uusia ideoita o25  
monipuolisuutta o26  
tasavertaista oppilaille → tunneista "samanlaisia" o26  
uusia ideoita o27  
uusia näkökulmia o27  
ideoiden jako o28  
yhdessä syntyy parempia ideoita o29  
laajempi näkemys asioihin o30  
vertaistuki o30  
Opetuksen tehostuminen. o31  
Uusia näkökulmia o32  
ideoita omaan työhön. o32  
Tukea molemmiin puolin arkeen. o32  
Paljon viisautta ja hauskuutta. o33  
Uusia näkökulmia. o34  
Uutta taitoa opetukseen. Opetustaitoa. o34  
Voi jakautua esim. heikkotasoisemmat ja nopeammin etenevät. o35  
Oppilaiden oman tasoisen opetuksen. o36  
Erilaisille oppijoille saa uusia opetusvinkkejä o38  
muutenkin uutta/eri näkökulmaa asian opetukseen. o38  
Uudet näkökulmat. o39  
Oman opettajuuden kasvu ja kehitys. o39  
EO:n ja aineenopet eri pedagogiset huomiot ja painotukset monipuolistavat opetusta. o40  
Mielekkyyttä. o41  
Vertaistukea. o41  
Vastuunjako. o41

Lisää monipuolisuutta ja syvyyttä oppilaille ja opettajille. o41  
 Monta näkökulmaa. o42  
 Asiantuntijuuden jakaminen. o43  
 Erilaisia ideoita opettamiseen. o44  
 Näkökulmia. o44  
 Tietojen jakaminen (lisääntyy). o46  
 Motivaatio (kasvaa). o46  
 Uusia ideoita. o47  
 Luovuus lisääntyy. o47  
 Rohkeus lisääntyy. o47  
 Yksinäisyys päättyy. o48  
 Yhteistyö kehittää ja avartaa. o48  
 Enemmän näkökulmia o48  
 kokemuksia aikaisemmista kokemuksista. o49  
 Innovaatioita, uusia tuulia o50  
 intoa hommaan. o50  
 Olisi mahtavaa, mutta vaatii hyvää kollegaa, jonka kanssa yhteistyö onnistuu. o51  
 Uusia näkökulmia. o52  
 Uusia näkökulmia omiin paikoin luutuneisiin tapoihin. o53  
 Lisää näkökulmia. o54  
 Uusia menetelmiä ja materiaaleja. o54  
 Lisää ideoita. o54  
 Aikaa. o54  
 Oppilaille mielenkiintoisia oppimiskokemuksia. o54  
 Avarat näkökulmat. o55  
 Jaettu vastuu. o55  
 Enemmän erikoistumisen mahdollisuuksia. o55  
 Ainerajat ylittävä ote. o55  
 Saa uusia ideoita. o56  
 Yhteisöllisyyttä. o57  
 Vaihtelua. o58  
 Tasavertaisuus oppilaille. o59  
 Monipuolinen lähestyminen. o59  
 Hyväksi havaitut käytänteet. o59  
 Uusia hyviä ideoita. o60  
 Uusia näkökulmia. o60

### **Millaisia haasteita tai esteitä näet opetuksen yhteiselle suunnittelulle?**

ajanpuute o1  
 aika- ja palkkaresurssi ei anna mahdollisuuksia moiselle toiminnalle o2  
 henkilökemiat eivät välttämättä pelaa o3  
 lukujärjestysten haasteet (harvoin ainekollegoilla samaan aikaan saman luokkatason tunteja) o4

luokka-asterajat ylittäviin projekteihin vielä vaikeampi rakentaa kaikille tasapuolisia kokonaisuuksia o4  
 en näe haasteita o5  
 aikapula o6  
 tilarajoitteet o6  
 miten järjestetään yhteinen aika/oppitunti+aika tunnin suunnitteluun o7  
 jos mielipiteet eroavat suuresti toisistaan o8  
 valtavan suuret opetusryhmät o9  
 koulupäivän aikataulujen yhteensovittaminen o10  
 aikaa vievää o11  
 yhteisen ajan puute o11  
 ei ole o12  
 lähinnä aikataulullisia 14  
 ajanpuute o15  
 realististen tavoitteiden tai keinojen erilaiset näkemykset o15  
 aikapula, yhteinen aika o16  
 pelko toisen opettajan "paremmuudesta" o17  
 kussakin oppiaineessa oma looginen etenemisjärjestyksensä, josta poikkeaminen tekee oppiaineen epäloogiseksi o18  
 resurssi- ja aikapula o20  
 kaikki eivät halua käyttää aikaa tällaiseen, vaan tekevät asiat mieluummin itse o20  
 arviointi (tuntityön) o21  
 kaikki ei halua ylimääräistä työtä, sillä sitä kyllä tulee o22  
 aikapula o23  
 liikaa uusia ideoita o25  
 ajankäyttö → mistä löytyy yhteistä aikaa o26  
 resurssit o27  
 vaikea löytää aikaa yhteiselle suunnittelulle o28  
 jos näkemykset muiden opettajien kanssa eroavat suuresti o28  
 aikataulujen osuminen o30  
 Aika. o31  
 Yhteisen ajan vähyys, sitä on usein hankalaa löytää. o32  
 Monella on pelko työajan lisääntymisestä omalla kustannuksella. o32  
 Henkilökemian. o34  
 Eri tavoitteet opetuksessa. o34  
 Vie paljon suunnittelu-aikaa. o35  
 Raha. o36  
 Samassa tilassa opettamisessa oppilaille saattaa tulla ihmetys kumpaa opea "tottelisi". o38  
 Aika, resurssit. o39  
 Ennakkoluulot. o39  
 Jos aikuinen (?) pelkää / arastelee. o39  
 Ei ole aikaa. o40  
 EO:sta tulee "avustaja". o40

Suunnittelu-aika: ajan pitäisi olla "korvamerkitty" (esim. yt-aika). o41  
 Oppitunnin rajat (45 min liian vähän). o41  
 Oppiainerajat. o41  
 Koulupäivän yleinen joustamattomuus. o41  
 Ajankäytön organisointi. o43  
 Suunnitteluajan riittävyys. o43  
 Suunnitteluajan löytäminen. o44  
 Resurssien puute. Ajan puute. o46  
 Lukujärjestystekniset ongelmat. o47  
 Suunnittelusta ei makseta. o48  
 Aikahaasteet. o49  
 Erilaiset ryhmät. o49  
 Aika ja sen riittävyys! o50  
 Ihmiskemiat ei kohtaa. o51  
 Aikaresurssit. o52  
 Aika. o53  
 YT-aika rajallinen. o54  
 Suunnittelu vie aikaa, mutta kuka maksaa? o54  
 Aika (ja muut resurssit). o55  
 Vaatii harjoittelua! o55  
 Henkilökemiat (vaikka kuinka ollaan professionaalisia). o55  
 Erilaiset näkemykset opetustavoista. o56  
 Omiin tapoihin kiintyneet opettajat. o59  
 Yhteisen oppitunnin rahoitus. o59  
 Yhteisen ajan löytäminen. o60

### **Miten opettajien yhdessä tekemistä tulisi kehittää?**

voimakkaasti, mutta kunkin ainutlaatuisuus huomioonottaen, ehkä hiukan pirskahtellen o2  
 ehkä aineryhmät ylittävää yhteistyötä voisi olla enemmän o3  
 vesot ennemmin tällaiseen työhön kuin yleiseen pedagogiseen löpötykseen o6  
 mitä pienempi koulu, sitä helpompaa o8  
 ryhmäkoot pienemmiksi o9  
 enemmän oppiainerajat ylittävää työtä o10  
 yhdessä pohtia enemmän sitä kuinka huomioida erilaiset oppijat opetuksessa o10  
 varata palkallista aikaa + vesoja tähän o11  
 varata sille lukujärjestyksestä aikaa o12  
 rakentaa kokonaisuuksia, jolloin omassa aineessani voitaisiin käydä asioita samaan aikaan,  
 kun ne tulevat esim. äikässä tai maantiedossa o14  
 varata pakollista suunnittelu-aikaa ja siitä pidettävä myös kiinni o15  
 vaihtelee paljon kouluittain o16  
 henkilökemiat tärkeitä o16  
 rohkeasti yhteisiä kursseja, projekteja o17  
 vesopäivien hyödyntäminen o23

korvaus o25  
 annetaan tietty aika, jolloin yht.työtä tehdään o26  
 enemmän aikaa yhteiselle suunnittelulle o28  
 siitä voisi tehdä säännöllistä o29  
 sille pitäisi varata riittävästi aikaa o29  
 korvamerkitä sille tuntimäärä X (joko yt-ajalta tai muuten) o30  
 Järjestää selkeä ajankohta (palkallinen osa), jolloin yhteistyötä tehdä. o32  
 Antaa kultakin tälle asialle aikaa ja arvostusta. o33  
 Kannustamalla siihen. o34  
 Jakaa ideoita ja menetelmiä. o35  
 Käytännön asioista keskusteleminen. o36  
 Työpaja, rastityö, benchmarking. Saunailat. o39  
 Kokonaistyöaika? o40  
 Yhteistyötä eri oppiainerajojen. o41  
 Aikaa suunnitteluun. o41  
 Irti "kaavamaisesta" ja formaalista koulusta. o41  
 Yhdessä tehdyt jutut monipuolistavat materiaaleja yms. o42  
 Ideariihä. o43  
 Riittävästi suunnittelu-aikaa. o43  
 Vapaamuotoista toimintaa lisää, kuten tämä ulkoilu-veso. o44  
 Aikaa ja resursseja pitäisi olla. o47  
 Tilaa suunnittelutyölle. o47  
 Aineryhmäkokoontumiset. o49  
 Yhteinen kalenteriaika projektien suunnitteluun. o50  
 Määrätä suunnittelu-aikaa. Hyviä hetkiä tutustua muutenkin toisiinsa. o51  
 Yt-aikaa voisi varata yhteisten oppituntien / aineiden opetuksen suunnitteluun. o53  
 Palkallista suunnittelu-aikaa lisää. o54  
 Kouluille projektipäiviä, jolloin oppilaitten valittava mihin projektiin haluavat (useita opettajia samassa projektissa. Kaiken EI tarvitse olla valmiiksi pureskeltua, saa yrittää, kokeilla, soveltaa jne. o54  
 Lisää yhteisiä aktiviteetteja. o55  
 Lisäkoulutusta toimintatavoista. o55  
 Raja-aitojen poisto aineiden / ala-yläkoulun ja toisen asteen välillä. o55  
 Yhteisiä aikoja. o57  
 Materiaalin jakaminen, palveluiden kehitys ja helppokäyttöisyys → pilvi. o59  
 Positiivisten esimerkkien esilletuonti. o59  
 Yhteisen ajan löytäminen o60

## Määrällisen aineiston yhteenveto

Liite 4

## Oppilaiden yksilöllinen toiminta

		V3U	V4U	V5U	V6U	V7U	V8U
N	Valid	59	59	59	58	60	60
	Missing	1	1	1	2	0	0
Mean		2,07	1,64	2,56	2,10	1,87	3,12
Mode		1 <sup>a</sup>	1	3	3	1	3

## Oppilaan toiminta ryhmässä

		V9U	V10U	V11U	V12U
N	Valid	60	60	60	60
	Missing	0	0	0	0
Mean		1,20	1,47	2,47	2,68
Mode		1	1 <sup>a</sup>	3	3

## Oppilaiden oma arviointi

		V13U	V14U	V15U	V16U
N	Valid	60	60	59	60
	Missing	0	0	1	0
Mean		2,30	2,13	2,05	2,83
Mode		3	1	1	3

## Opettajan oppilaslähtöinen toiminta

		V17U	V18U	V19U	V20U	V21U
N	Valid	60	60	60	60	60
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,52	2,62	1,58	1,32	1,77
Mode		3 <sup>a</sup>	3	1	1	1

## Opettajan yhteinen opettajuus

		V22U	V23U	V24U	V25U	V26U	V27U
N	Valid	60	60	60	60	60	59
	Missing	0	0	0	0	0	1
Mean		1,30	1,62	2,80	2,83	2,87	3,24
Mode		1	1	4 <sup>a</sup>	4	3	4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown