

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lapsilähtöisyys luokanopettajien kokemana

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

REINIKAINEN NOORA

SAARINEN NIINA

Elokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

REINIKAINEN NOORA & SAARINEN NIINA: Lapsilähtöisyys luokanopettajien kokemana.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 1 liitesivu

Elokuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia lapsilähtöisyydestä. Tämän lisäksi pro gradu -tutkielmassa tutkittiin tapoja, joilla luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä sekä luokanopettajien kokemuksia opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä. Tutkimuksen teoria koostuu lapsilähtöisyydestä, johon on liitetty myös oppimisen teoriaa sekä osia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Tutkimuksessa lapsilähtöisyys määritellään lapsen omista kokemuksista, toiminnasta sekä kulttuurista lähteväksi opetus- ja oppimisprosessiksi (Brotherus ym. 2002, 50–52).

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineistonkeruu toteutettiin teemahaastattelulla. Tutkimukseen haastateltiin yhteensä kuutta eri ikäistä ja uran eri vaiheessa olevaa luokanopettajaa Pirkanmaan ja Keski-Suomen alueelta. Haastattelut toteutettiin keväällä 2017. Tutkimuksen aineisto analysoitiin teemoittelemalla ja tyypittelemällä aineistoa sekä tutkimuskysymysten, että teemahaastattelun teema-alueiden mukaisesti. Tutkimuksessa on piirteitä fenomenologisesta tutkimusperinteestä.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat lapsilähtöisyyden tärkeäksi ja he kaikki toteuttivat lapsilähtöisyyttä omassa työssään. Luokanopettajat määrittelivät lapsilähtöisyyden lapsen mielipiteiden kunnioittamiseksi, lapsen hyvinvoinniksi sekä lapsen ymmärryksen huomioimiseksi. Luokanopettajat mainitsivat lapsilähtöisyyden haasteeksi resurssien puutteen sekä hitaan toimintakulttuurin muutoksen. Luokanopettajat myös kokivat, että lapsilähtöisyys vaatii opettajalta tietynlaista asennetta. Kaikki haastateltavat toteuttivat työssään monipuolisesti lapsilähtöisiä opetustapoja. Luokanopettajat kokivat, että lapsilähtöisyys edellyttää opettajalta tietynlaisia ominaisuuksia, kuuntelun taitoa, suunnitelmallisuutta sekä ohjaavaa roolia. Luokanopettajat kokivat, että lapsilähtöisyys näkyy voimakkaasti opetussuunnitelmassa.

Avainsanat: lapsilähtöisyys, oppiminen, motivaatio, toimijuus, vuorovaikutus, opetussuunnitelma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LAPSILÄHTÖISYYS	3
2.1	LAPSILÄHTÖINEN KASVATUS	4
2.1.1	<i>Lapsen toimijuus</i>	6
2.1.2	<i>Lapsilähtöisen kasvatuksen kritiikkiä</i>	7
2.2	LAPSEN OPPIMINEN	9
2.2.1	<i>Motivaatio oppimisen osana</i>	11
2.2.2	<i>Vuorovaikutus ja oppiminen</i>	13
2.3	LAPSILÄHTÖISYYS KOULUSSA.....	14
2.4	LAPSILÄHTÖISYYS OPETUSSUUNNITELMASSA	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
3.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
3.2	TUTKIMUKSEN TAUSTAFILOSOFIA JA METODOLOGIA	20
3.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenologia</i>	20
3.2.2	<i>Aineistonhankintamenetelmät</i>	22
3.3	AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI	26
3.3.1	<i>Aineiston hankinta</i>	26
3.3.2	<i>Aineiston analyysi</i>	28
4	TUTKIMUSTULOKSET	30
4.1	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA LAPSILÄHTÖISYYDESTÄ	32
4.1.1	<i>Lapsilähtöisyyden määrittelyä</i>	33
4.1.2	<i>Lapsilähtöisyyden haasteet</i>	35
4.1.3	<i>Toimijuus</i>	38
4.2	LAPSILÄHTÖISYYDEN TUKEMINEN KOULUSSA	39
4.2.1	<i>Työtavat</i>	41
4.2.2	<i>Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana</i>	48
4.2.3	<i>Motivaatio</i>	51
4.2.4	<i>Oppiminen</i>	54
4.2.5	<i>Vuorovaikutus</i>	55
4.3	LAPSILÄHTÖISYYS OPETUSSUUNNITELMASSA	58
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	63
5.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	66
5.2	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	68
	LÄHTEET	70

1 JOHDANTO

Koulujärjestelmä on pitkään perustunut empiiriseen oppimiskäsitykseen eli ajatukseen siitä, että lapsi on passiivinen tiedon vastaanottaja. Opetussuunnitelma on aiemmin määritellyt tarkat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi ja opettajalla on ollut suuri valta opetuksen toteuttamisessa. (Raustevon Wright, Von Wright & Soini 2003; Lonka 2015.) Koulutusta on myös kritisoitu oppilaiden vääränlaisesta motivoinnista ja oppilaiden luontaisen uteliaisuuden tukahduttamisesta (Byman 2005, 29).

Järvilehdon (2014, 18) mukaan oppiminen on tehokasta, kun laadukas oppisisältö esitellään kiinnostavassa muodossa. Penttilän (2004, 132) mukaan lapset voivat käytännössä oppia mitä vaan, minkä puolesta he ovat valmiita näkemään vaivaa. Samaa mieltä on myös Lonka (2015), jonka mielestä oppimisessa on olennaista ihmisen oma panos ja vaivannäkö silloin, kun rakennetaan merkityksellisiä kokemuksia opitusta. Hänen mukaansa itselle merkityksellinen tieto muistetaan, kun taas merkityksetön tieto katoaa mielestä. Myös motivaatio on tärkeä osa oppimista ja se vaikuttaa siihen, kuinka suhtaudumme oppimistilanteeseen (Lonka 2015, 167). Onko lasten mahdollista motivoitua koulutyöskentelyyn, jos he eivät itse pääse osallistumaan koulutyön suunnitteluun ja toteuttamiseen? Vastaako oppilaan rooli tiedon vastaanottajana enää jatkuvasti muuttuvan nyky-yhteiskunnan tarpeisiin?

Lapsilähtöisyys voidaan nähdä yhtenä ratkaisuna lasten motivointiin sekä koulutyön mielekkyyden lisäämiseen. Sisäinen motivaatio parantaa tutkitusti oppimista ja lapsilähtöisyydessä lapsi on oman elämänsä keskiössä. Lapsilähtöisyys opetuksessa lisää oppilaan autonomian tunnetta sekä vahvistaa toimijuutta, koska lapsilähtöisyydessä oppilas pyritään ottamaan mukaan opetuksen ja oppimisympäristöjen suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 41–53; Lehtinen 2000, 90.)

Näihin lähtökohtiin perustuu myös tämä tutkielma, jossa tarkastelemme luokanopettajien kokemuksia lapsilähtöisyydestä. Lapsilähtöisyys ei ole kasvatuksen kentällä uusi ilmiö, vaan se on ollut näkyvissä 1900-luvun alusta lähtien. Käsite ”lapsilähtöisyys” on ollut hyvin käytetty etenkin

varhaiskasvatuksen parissa, mutta se on rantautunut myös koulumaailmaan. Lapsilähtöisyys on käsitteenä monitulkintainen ja käsitteelle on olemassa monia määritelmiä. Tässä tutkimuksessa määrittelemme lapsilähtöisyyden lapsen omista kokemuksista, toiminnasta sekä kulttuurista lähteväksi opetus- ja oppimisprosessiksi (Brotherus ym. 2002, 50–52).

Tutkimusta lapsilähtöisyydestä on tehty Suomessa todella vähän. Suurin osa tutkimuksesta löytyy varhaiskasvatuksesta tai ainedidaktiikan puolelta liikunnasta sekä terveystiedosta. Lapsilähtöisyys käsitettä käytetään kuitenkin myös alakoulun puolella jatkuvasti ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 on sisällytetty käsite oppilaslähtöisyys, joka on yhteneväinen käyttämämme lapsilähtöisyys-käsitteen määritelmän kanssa. Mihin oppilaslähtöisyys-käsitteen käyttö perusopetuksen opetussuunnitelmassa perustuu, jos lapsilähtöisyydestä ei ole tehty Suomessa juurikaan tutkimusta alakoulun puolella? Edellä mainituista syistä koemme, että aiheesta on tehtävä lisää tutkimusta. Sen vuoksi myös tämän tutkimuksen tekeminen on perusteltua ja uuden tutkimustiedon tuottaminen aiheesta tärkeää.

Tulevina luokanopettajina haluamme olla mahdollisimman hyviä työssämme. Meille tämä tarkoittaa lasten oppimisen tukemista parhaalla mahdollisella tavalla erilaiset oppilaat huomioiden, sekä oppilaiden motivoimista oppimiseen ja koulun toimintaan. Koemme, että näiden asioiden saavuttamiseksi keskeistä on lapsilähtöisten opetustapojen hyödyntäminen. Tutkimusten mukaan hyödyntämällä lapsilähtöisyyttä myös oppimistulokset paranevat (Lerkanen ym. 2016). Uuden tutkimustiedon tuottamisen lisäksi tutkimuksemme kokoaa yhteen tapoja toteuttaa lapsilähtöisyyttä. Kokeneempien luokanopettajien hyväksi havaitsemien käytäntöjen avulla pyrimme saamaan itsellemme välineitä lapsilähtöisyyden toteuttamiseen koulumaailmassa.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät lapsilähtöisyyden sekä millaisilla menetelmillä opettajat tukevat ja toteuttavat opetuksen lapsilähtöisyyttä. Tämän lisäksi haluamme selvittää, miten luokanopettajan näkökulmasta lapsilähtöisyys esiintyy opetussuunnitelmassa. Tutkielma alkaa teoriaosuudella, jossa keskitymme lapsilähtöiseen kasvatuseritteluun, lapsen oppimiseen sekä siihen, miten lapsilähtöisyys näyttäytyy koulumaailmassa sekä nykyisessä opetussuunnitelmassa. Tämän jälkeen siirrymme tutkimuksen toteutukseen, jossa esittelemme tutkimuksen metodologisia valintoja, jonka jälkeen paneudumme tutkimustuloksiin. Viimeisenä pohdimme tutkimustamme sekä teemme johtopäätöksiä tutkimustulosten pohjalta.

2 LAPSILÄHTÖISYYS

Paras koulu on sellainen, jossa lapsi oppii omien toimintojensa, omien kokemuksiansa avulla (Dewey 1957, 7).

Lapsilähtöisyys ei ole ilmiönä yksiselitteinen. Ymmärtääkseen lapsilähtöisyyttä ilmiönä tulee ymmärtää myös lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä tekijöitä. Lapsilähtöisyyttä koulukontekstissa ei voi myöskään tutkia pelkästään lapsen näkökulmasta vaan on tärkeää tarkastella myös opetusta ja opetussuunnitelmaa. Nämä kaikki yhdessä muodostavat kokonaisuuden lapsilähtöisyys, jota tarkastelemme tässä tutkimuksessa.

Lapsuus on yhteiskunnallinen konstruktio. Sen määrittely on aina sidoksissa aikaan sekä paikkaan ja se rakentuu niin sosiaalisten, kulttuuristen kuin taloudellisten olosuhteiden tuloksena. (James & Prout 1990, 8-9.) Nykyään lapsuudentutkimuksessa, keskeisenä lähtökohtana on pyrkimys tuottaa uudenlaista, tieteellistä keskustelua lapsuudesta. Alkujaan psykologian ja kasvatuksen kentällä ajateltiin, etteivät pienet lapset kykene käsitteelliseen ajatteluun ja heidän mielensä nähtiin “tyhjänä tauluna” (tabula rasa). Aiemmat tutkimukset ovat tarkastelleet lapsia “ihmisen taimina”, jotka ovat hiljalleen matkalla kohti aikuisuutta. Näissä tarkastelutavoissa aikuisen tehtävänä on ollut kasvattaa sekä valmistaa lasta aikuisuuteen, mikä on johtanut siihen, että lasta sekä lapsuutta on tarkasteltu aikuisten lähtökohdista sekä tulkinnoista. (Alasuutari 2009, 54; Penttilä 2004, 97.)

Hiljalleen kuitenkin Rousseau, Piaget sekä muut kognitiivisten teorioiden edustajat kumosivat ajatukset lasten “tyhjästä” mielestä ja totesivat tutkimustensa perusteella, että hyvinkin pienet lapset ovat kykeneviä kehittämään omaa käsitteellistä ajatteluaan sekä olemaan oman kehityksensä aktiivisia toteuttajia (Penttilä 2004, 97). Syntyi siis ajatus lapsen aktiivisesta toimijuudesta sekä lapsilähtöisyydestä, jotka ovat nykyään keskeisiä käsitteitä kasvatuksen kentällä. Lapsilähtöisyyden taustalla vaikuttaa myös tyytymättömyys perinteiseen opetukseen (Darling 1994, 2).

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Luku alkaa lapsilähtöisyyden ja toimijuuden käsitteiden sekä lapsilähtöisyyteen kohdistuvan kritiikin esittelyllä ja pohdinnalla.

Tämän jälkeen perehdymme lapsen oppimiseen sekä pohdimme, miten motivaatio ja vuorovaikutus vaikuttavat siihen. Teorian käsittelyn jälkeen siirrymme kohti käytäntöä, eli siihen, mitä lapsilähtöisyys tarkoittaa opetuksessa. Luvun lopuksi tarkastelemme vielä opettajille keskeisintä työn suunnittelun lähtökohtaa, opetussuunnitelmaa, lapsilähtöisyyden näkökulmasta. Kyseisessä luvussa paneudumme koulumaailmassa puhuttaneisiin laaja-alaisen osaamisen, eheyttämisen sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien osuuksiin.

2.1 Lapsilähtöinen kasvatus

Lapsilähtöisyydestä on 1900-luvun jälkipuoliskolla muodostunut paljon käytetty käsite varhaiskasvatuskontekstissa (Brotherus ym. 2002, 50). Lapsilähtöisyys terminä on haastava, sillä se sisältää oletuksia lapsista sekä heidän oppimisestaan (Tsuu 2007, 33). Käsitettä myös määritellään usealla eri tavalla. Lapsilähtöisen lähestymistavan kantavana voimana on lapsuuden erityisluonteen huomioiminen sekä lapsen ohjaama ja lapsen huomioiva kasvatus (Hytönen 2008, 8). Lapsilähtöisyyttä voidaankin luonnehtia voimakkaana uskona lapsen kykyihin sekä potentiaaliin. Tämän lisäksi lapsilähtöisyys voidaan nähdä vastakohtana aikuislähtöiselle kasvatukselle, jossa lapsen tehtävänä on ainoastaan toimia tiedon vastaanottajana. Lapsilähtöisyydessä lähtökohtana on se, mitä lapsi on sen sijaan, mitä lapsi voisi olla. (Darling 1994, 2.)

Tutkielmassa tarkoitamme lapsilähtöisyydellä lapsen omista kokemuksista, toiminnasta sekä kulttuurista lähtevää opetus- ja oppimisprosessia, jolloin näkökulma on lapsuudessa sekä lapsessa (Brotherus ym. 2002, 51–53). Lapsilähtöisyydessä otetaan huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet sekä lapselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa. Se on lapsesta itsestä lähtevää toimintaa ja esimerkiksi koulussa opettajan rooli on ohjata lasta valintojensa sekä kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti kohti oppimista. (Tsuu 2007, 34.) Lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsen oppimisen kehitystä ei ymmärretä asioina, jotka pitäisi tietää, sääntöinä joita pitäisi seurata tai tietynlaisen ihmisen mallin adoptoimisena. Sen sijaan lapsen kehitys nähdään luonnollisena prosessina, jota ohjaa parhaiten lapsen näkemyksen arvostaminen ja kunnioittaminen. (Darling 1994, 2–3.) Lapsilähtöisessä kasvatuksessa on tärkeää, että lapsi on itseensä kohdistuvan toiminnan suunnittelun keskiössä omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan (Brotherus ym. 2002, 50–52). Näin ollen pidämme tärkeänä sitä, että lapsilähtöistä opetusta toteuttavalla opettajalla on käsitys lasten omasta elämämaailmasta, josta automaattisesti kumpuaa aiheita koulun arkeen.

Tutkielmassa käytämme käsitettä lapsilähtöisyys oppilaskeskeisyys, oppilaslähtöisyys tai lapsikeskeisyys -käsitteiden sijaan. Käsitteen loppu “keskeisyys” viittaa lapseen kohdistuvaan ajatteluun, jossa lapsi nähdään objektina (Saikkonen & Väänänen 2000, 267) ja haluamme välttää kyseistä ajattelutapaa. Tämän lisäksi käsitteet oppilaskeskeisyys ja oppilaslähtöisyys ovat sidoksissa koulukontekstiin, mikä määrittää lapsen roolia oppilaana. Tällöin lapsi määrittyy opettajan ammatin kohteena sisältäen ajattelun aikuisen ja lapsen välisestä valtasuhteesta. (Saikkonen & Väänänen 2000, 267.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mainitaan käsite “oppilaslähtöisyys”, jota alkujaan pohdimme tutkimuksen käsitteeksi. Tarkastellessamme käsitettä syvemmin havaitsimme sen olevan haasteellinen, sillä oppilaslähtöisyydestä ei ole juurikaan tehty tutkimusta. Opetussuunnitelmassa lapsesta käytetään nimitystä oppilas, joten päätelimme, että opetussuunnitelmassa lapsilähtöisyys -käsitteestä kirjoitetaan oppilaslähtöisyytenä. Oppilaslähtöisyys -käsitteessä lapsilähtöisyys on liitetty koulumaailmaan, jossa lasten rooli on toimia oppilaana. Osin tutkimuksen vähyyden, mutta myös opetussuunnitelman byrokraattisten piirteiden vuoksi päätimme luopua käsitteestä ja valita tutkimuksen käsitteeksi lapsilähtöisyyden, joka huomioi lapsen kokonaisvaltaisesti. Tämän lisäksi koemme, että oppilaan rooli koulussa ei välttämättä ole lapselle kaikkein ominaisin tai luonnollisin rooli, joten lapsilähtöisyys-ilmion tarkastelu pelkästään oppilaslähtöisyytenä on kapea-alainen. Oppilaan rooli on yksi monista lapsen eri rooleista, joita lapsi toteuttaa päivittäin. Mielestämme käsite “lapsilähtöisyys” antaa tilaa laajemmille tulkinnoille, jonka lisäksi se nostaa esille lapsen luontaiset tavat toimia myös koulukontekstin ulkopuolella. Saikkosen ja Väänänen (2000, 267) tavoin tiedostamme lapsilähtöisyys-käsitteen ristiriitaisuudet sekä monitulkinnallisuuden, mutta mielestämme käsite sopii tutkimukseemme muita vaihtoehtoja paremmin, koska lähestymme lasta aktiivisena sekä sosiaalisena toimijana koulussa.

2.1.1 Lapsen toimijuus

Lapsuudentutkimus on tuonut lapsilähtöisyyden rinnalle käsityksen lapsesta aktiivisena toimijana. Lapsilähtöisyydessä sekä toimijuudessa lapsuus nähdään aktiivisena elämänvaiheena, jossa lapset ovat mukana vaikuttamassa oman kehitystasonsa mukaisesti. (Brotherus ym. 2002, 41–53; Lehtinen 2000, 90.) Toimijuus on monisäikeinen sekä -ulotteinen käsite ja sitä on pyritty määrittelemään niin filosofian, psykologian kuin sosiologian piirissä. Lapsen toimijuudella tässä tutkimuksessa tarkoitamme lapsesta itsestä lähtevää toimintaa, jossa lapsi on aktiivinen sekä osallistuva toimija. (James & Prout 1990, 8–9; Hytönen 2008, 15, 34; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17–18.)

Toimijuus on ihmisen pyrkimystä aktiiviseen toimintaan, kokemukseen ja olemassaoloon. Toimijuuteen liitetään esimerkiksi intentionaalisuus, osallisuus sekä valinnanmahdollisuus. (Kumpulainen ym. 2010, 23.) Kun lasta tarkastellaan toimijana, korostuvat lapsuuden aktiiviset, luovat, osaavat, tuottavat sekä sosiaaliset osa-alueet. Näitä tarkastellessa lapsuus muotoutuu aktiiviseksi elämänvaiheeksi, eikä ainoastaan aikuisten tarjoaman työn, hoivan, ohjauksen ja kasvatuksen vastaanottamiseksi. (Lehtinen 2000, 19–23.)

Toimijuutta voidaan tarkastella niin mikro- kuin makrotasolla, riippuen halutaanko tutkia lapsia heidän omissa konteksteissaan sekä ympäristöissään, vai kenties laajempina osana sosiaalisia rakenteita (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17–18). Toimijuus merkitsee yksilön tai koko ryhmän kokemuksia siitä, että tehtyihin asioihin pystyy vaikuttamaan ja ne eivät vain tapahdu. Myös lapsilähtöisyydessä on keskeistä, että lapsi pääsee vaikuttamaan esimerkiksi koulussa tapahtuvaan toimintaan. Toimijuuden sekä ylipäättään vaikuttamisen kokemuksilla on tärkeä merkitys ihmisen identiteetin muodostuksessa, sillä ne edesauttavat ihmisiä toimimaan aloitteellisesti sekä vastuullisesti. Toimijuuteen liittyy aina myös vuorovaikutusta. (Kumpulainen ym. 2010, 23–25.)

Dewey kannusti lapsilähtöisyyteen koulumaailmassa ja painotti lapsen aktiivisuutta oppijana, ei pelkästään kuuntelijana. Hänen mukaan lapsi on aktiivinen toimija ja lapsen oppimisen tulee lähteä lapsesta itsestään eikä ulkopuolelta. Deweyn mukaan opetuksen sekä kasvatuksen painopiste tulee siirtää lapsilähtöisemmäksi, koska lapsen toimijuuden tukeminen opetuksessa antaa lapselle paremmat mahdollisuudet toteuttaa itseään mahdollistaen samalla aktiivisen kehityksen. (Dewey 1957, 38–43.) Deweyn käsitysten mukaan kasvatuksen avulla oppilasta autetaan pääsemään oman oppimisprosessin “tietoiseen ohjaamiseen ja kontrollointiin” (James & Prout 1990, 8–9; Hytönen

2008, 15, 34). Näin ollen voimme päätellä, että aktiivinen toimijuus koulussa vaatii niin opettajan kuin muiden kanssa käytävää vuorovaikutusta.

2.1.2 Lapsilähtöisen kasvatuksen kritiikkiä

Lapsilähtöisyys nähdään usein ideologialtaan loistavana, mutta osa opettajista kokee, että sen pedagogiset päätelmät eivät vastaa koulumaailman todellisuutta. Yhtenä ongelmana pidetään sitä, etteivät kaikki lapset ole innokkaita oppimaan eivätkä he siten tartu opettajan heille tarjoamiin mahdollisuuksiin. Näin ollen opettajat kokevat tarvetta käyttää apuna palkintoja ja rangaistuksia, sillä muuten oppimista ei heidän kokemuksensa perusteella tapahtuisi juurikaan. (Darling 1994, 1–6.) Palkintoihin ja rangaistuksiin perustuva ulkoinen motivointi taas sotii lapsilähtöisyyden perusajatusta vastaan, jonka mukaan lapsi on luonnostaan utelias ja haluaa oppia.

Toinen kysymysmerkki lapsilähtöisyyden käytännön toteutuksessa on opettajan henkilökohtaisten resurssien riittäminen sekä opetustyön järjestäminen käytännössä. Jos luokassa on 20-30 lasta, jotka seuraavat heidän henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteitaan, miten opettaja pystyy tukemaan ja seuraamaan heidän oppimistaan (Darling 1994, 5)? Myös Lonka (2015, 71) kirjoittaa, että itsenäisen toiminnan sekä tuen tarjoaminen ja niiden välinen tasapaino ovat yksi opetus- sekä kasvatustyön haasteista. Lapsilähtöisyydessä tämä haaste korostuu entisestään, sillä koko ohjaus perustuu tähän tasapainoiluun. Opettajat ovat joutuneet pohtimaan samaa ongelmaa myös esimerkiksi monimateriaalisen käsityön opetuksessa, joka on uusi kokonaisuus nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014). Toisaalta taas, jos lapset ovat innokkaita oppimaan, opettajan ei tarvitse patistaa heitä toimimaan niin paljoa (Darling 1994, 5). Jotkut lapsilähtöisyys-ideologian kannattajat näkevät myös haasteena sen, että puhdasta lapsilähtöisyyttä ei voida toteuttaa luokassa, jossa on toteutettu perinteistä opetusta. Myös lapsilla, jotka eivät ole ikinä kokeneet autoritaarisia ja didaktisia opetustapoja on käsityksiä siitä, että koulussa heille annetaan ohjeita ja he eivät pysty tekemään asioita siten, miten itse kokevat hyväksi. Koko yhteiskunta representoi tätä käsitystä. Voidaan ajatella, että niin kauan kuin lapset ajattelevat koulutusta asiana, joka annetaan heille sen sijaan, että he rakentaisivat sitä itse, he menettävät kyvyn kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Darling 1994, 1–6.)

Lapsilähtöistä kasvatusteorologiaa on kritisoitu sen yksilökeskeisyydestä, sillä lapsilähtöisyydessä oppimista ei käsitellä yhteisöllisenä tapahtumana. Lapsilähtöisyyden tutkijat ovat kiinnostuneita lapsesta yksilönä ja hänen omasta sosiokulttuurisesta näkemyksestään. Näin lapsilähtöisyyden tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle jää kasvatusteorologia yhteiskunnallisena instituutiona. (Brotherus ym. 2002, 50–60.) Koulussa toteutettavaan lapsilähtöiseen pedagogiikkaan ja sen tutkimukseen liittyy kuitenkin väistämättä myös kasvatusteorologian yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen olemus. Koulussa oppiminen tapahtuu yhdessä ikätovereidensä kanssa, joten oppimisen yhteisöllisyyttä ei voida jättää huomioimatta.

Brotherus kumppaneineen (2002, 50–60) pitävät lapsilähtöisessä kasvatusteorologiassa ongelmallisena myös sitä, että osa lapsilähtöisyyden kannattajista ei pidä tarpeellisena opetussuunnitelmaa. Tämä tarkoittaa sitä, että myös etukäteen laadittuja kasvatusteorologian sisältöjä sekä tavoitteita pidetään tarpeettomina. Nämä lapsilähtöisyyden kannattajat kokevat, että kaikki tarvittava voidaan johtaa lapsesta, kun kasvatusteorologian pääpaino on lapsen kuuntelussa ja hänen oman elämänsä havainnoinnissa. Myös Darling (1994, 1–6) kirjoittaa, että se mitä lapset haluavat oppia ja mitä opettajat haluavat heille opettaa eivät sovi yhteen. Koetaan, että tämä yksi tekijä, joka selittää lasten alhaisen motivaation koulussa.

Suomen koulujärjestelmä pohjautuu lain määrittämään opetussuunnitelmaan, joka on monien tahojen yhteistyössä laatima velvoittava asiakirja (Perusopetuslaki 1998/628). Kasvatusteorologia ei näin ollen voi jättää ainoastaan ammattikasvattajien toteutettavaksi. Mikäli opetussuunnitelma ei säännöstele opetusteorologiaa vaan kaikki johdetaan lapsesta, siirtyy valta kasvatusteorologian toteuttamisesta aikuiselle ja siten valtakunnallisen tarkastelun ulottumattomiin. (Brotherus ym. 2002, 50–53.) Tämä myös toteutuessaan aiheuttaa valtakunnallisesti suurta koulutusteorologian laadun vaihtelua ja siten myös lasten eriarvoistumista. Opetussuunnitelmaa tehtäessä olisikin tärkeää ottaa lapset mukaan päätöksentekoprosessiin, jotta opetusteorologian sisällöt vastaisivat paremmin lapsen kokemusmaailmaa. Lapsilähtöisyydessä ideana kuitenkin on, että koulu pitäisi mukauttaa lapselle sopivaksi, eikä lasta kouluun sopivaksi (Darling 1994, 5).

Lapsilähtöisen kasvatusteorologian kompastuskiviä voivat olla sen käytännön toteutus sekä suhde kasvatusteorologia ohjaavaan lainsäädäntöön ja pedagogiikkaa suuntaaviin asiakirjoihin (Brotherus ym. 2002, 50–60; Darling 1994, 1–5). Suomalaisessa koulussa toteutettava lapsilähtöinen pedagogiikka tosin pohjautuu opetussuunnitelmaan, joten koulussa toteutettavassa lapsilähtöisyydessä tämä eriarvoistumisen skenaario on epätodennäköinen. Opetussuunnitelma myös jättää tilaa

lapsilähtöisyydelle ja erilaisten työskentelytapojen monipuoliselle hyödyntämiselle. Puhtaan lapsilähtöisyys-ideologian toteuttamisen sijaan tärkeintä lapsilähtöisyydessä on kuitenkin lapsen osallistaminen ja kuunteleminen koulukontekstissa.

2.2 Lapsen oppiminen

On tärkeää ymmärtää oppimista, jos haluamme tukea omaa ja muiden kasvua ja kehitystä. Käsityksemme oppimisesta vaikuttaa myös siihen, miten opetamme ja ohjaamme muita. (Lonka 2015, 11.)

Lapsilähtöisyyteen pohjautuva opetus tähtää lapsen oppimisen sekä motivaation kasvamiseen koulussa lapsen aktiivisuutta lisäämällä. Jos halumme tukea oppimista, on myös ymmärrettävä itse oppimisprosessia. Lapsilähtöisyydellä pyritään siihen, että lasten motivaatio oppimista ja koulua kohtaan kasvaa, mikä taas johtaa parempiin oppimistuloksiin (Lerikkanen ym. 2016). Lapsilähtöisyyden tavoitteena onkin oppimiskeskeisempi koulu, jossa oppiminen on aktiivista ja tekemällä sekä kokeilemalla oppiminen on keskiössä (Järvilehto 2014, 161).

Tutkimusten mukaan valtaosa ihmisistä pitää faktojen mieleen painamista oppimisena. Sen sijaan oppimisen näkeminen merkitysten ymmärtämisenä tai todellisuuden ymmärtämistä helpottavana tulkintaprosessina on harvinaisempaa. (Rauste-von Wright 1997, 13.) Opettajan rooli on keskeinen koulukasvatuksessa ja siitä johtuen pääpaino tutkimuksissa on pitkään kohdistunut opettajaan sekä opettamiseen. Kuitenkin hiljalleen empiristiseen perinteeseen pohjautuvasta “opettaminen” - käsitteestä on pyritty luopumaan ja korvaamaan se käsitteellä “oppiminen”. (Aho 2002, 26–27.)

Oppiminen on yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos, johon oppilaan aktiivisella toiminnalla on vaikutus (Brotherus ym. 2002, 60–61). Käsitteet opetus, opettaminen ja oppiminen ovat dynaamisia sekä moninaisia, mistä syystä opettajan rooli halutaan nykyään nähdä enemmän oppimisen ohjaajana ja tukijana, kuin tiedon kaatajana (Aho 2002, 26–27). Oppiminen on monen tekijän summa, johon vaikuttavat muun muassa lapsen yksilöllinen kognitiivinen kehitys sekä lapsen kasvu- ja oppimisympäristöt. Lapsen kognitiivinen kehitys voidaan nähdä prosessina, jonka aikana lapsen valmiudet oppia ymmärtämään niin itseään kuin muita ihmisiä sekä elinympäristöään kasvavat. Lapsi rakentaa sisäistä maailmaansa, jota hän hyödyntää maailman ja oman identiteettinsä jäsentämisessä. (Rödström 1992, 11; Nurmi ym. 2014, 23.)

Lapsen kognitiivista kehitystä sekä oppimista on tutkittu paljon erilaisista näkökulmista, mutta silti oppimisen tarkka määrittely on haastavaa, sillä oppimisessa on kyse monenlaisista, päällekkäisistä prosesseista sekä ilmiöistä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 87). Oppimista on pyritty määrittelemään vuosisatojen aikana monin eri tavoin. Nykytiedon valossa oppimista sekä oppimisprosessia ovat pyrkineet määrittelemään muun muassa Schneider ja Stern (2010), joiden mukaan oppiminen perustuu oppijan omaan toimintaan eli oppijan aktiiviseen rooliin.

Käytettäessä käsitettä “oppiminen” korostetaan oppilaan omaa, aktiivista roolia. Oppilaan aktiivinen rooli on vahvasti läsnä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jossa oppiminen perustuu uutta tietoa rakentavaan toimintaperiaatteeseen (Lonka 2015, 29). Lapsilähtöisyyden taustalla vaikuttaakin vahvasti konstruktivistinen oppimiskäsitys ja viime vuosikymmenten aikana on alettu tiedostamaan oppimiskäsityksen vaikutus koulutusprosessin säätelijänä. Uusimpien opetussuunnitelmien oppimiskäsitykset pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 194.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii sekä kykenee niin itsenäisesti kuin ryhmässä asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia. Sen mukaan oppiminen on keskeistä yksilön kasvun kannalta ja oppiminen on hyvän elämän rakentamista. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä korostetaan uusien tietojen sekä taitojen oppimisen lisäksi reflektion merkitystä oppimiselle: on tärkeää reflektoida opittuja asioita, tunteita sekä kokemuksia. (OPH 2014, 17.) Konstruktivismissa oppiminen nähdään tiedon rakentamisen prosessina ja prosessissa korostuvat oppijan aktiivisuus ja osallistuminen (Enkenberg 2002, 161–162; Lerkkanen ym. 2014, 146), mikä on havaittavissa myös nykyisestä opetussuunnitelmasta.

Konstruktivismiin perustuvan opetuksen lähtökohtana on oppijan kyky hahmottaa ja tulkita maailmaa. Ymmärtäminen on oppimisen keskiössä ja siihen tarvitaan viitekehys, jonka puitteissa asia ymmärretään. Konstruktivismissa on keskeistä vuorovaikutus, joka perustuu yhteisen kielen lisäksi yhteiseen viitekehukseen sekä viestin tulkintaan. Oppiminen on aina konteksti- ja tilannesidonnaista. (Rauste -von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright ym. 2003, 163–173.) Nämä kaikki teemat on myös sisällytetty uusimman opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen (OPH 2014, 17).

Konstruktivismiin pohjautuvassa opetuksessa oppilas valikoi ja tulkitsee informaatiota sen perusteella, mitä hän on aiemmin oppinut sekä kokenut. Tämän pohjalta oppilas rekonstruoi opetuksen sisältöjä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys nostaa esille opettajan merkityksen oppimiskäsityksen soveltamisessa. Opettajan tehtävänä on luoda oppimisympäristöjä, jotka virittävät oppilasta ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia oppimisen tavoitteet ymmärtäen. Oppijalle annetaan aktiivinen rooli esimerkiksi oppimistilanteissa sekä oppimisen suunnittelussa ja opettaja toimii enemmän ohjaajana, kuin opettajana. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa keskeistä on oppilaan ajatus- ja ymmärtämis-valmiuksien kehittäminen oikea-aikaisen ohjaamisen sekä monipuolisen palautteen antamisen avulla. (Rauste-von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright ym. 2003, 177.)

Opettajien olisi hyvä muistaa, että oppimisessa ei ole kyse opettajan tiedon siirrosta oppilaan päähän, vaan oppiminen on enemmän vanhan ja uuden tiedon yhteensulautumista. Tiedon henkilökohtaisella merkityksellä on suurempi merkitys sen oppimisessa sekä mieleen painamisessa, mistä syystä opettajien tulisi puhua oppilaiden kanssa sen sijaan, että opettaja puhuu "heille". (Lonka 2015, 223.) Lapsen sisäisen maailman ymmärtämiseksi tarvitaan tietoa lapsen havaintojen, muistin, kielen, ongelmanratkaisutaitojen sekä syy-seuraussuhteiden kehityksestä. Erilaisia selityksiä lapsen ajattelulle on haettu niin lapsen sisäisistä kuin ulkoisen maailman tekijöistä sekä näiden tekijöiden vuorovaikutuksesta. Tiedon karttumisen ja sen käytön hyödyntämiseen tarvitaan kaikkia edellä mainittuja käsitteitä viitekehyksineen, sillä mikään niistä ei riitä yksinään selittämään lapsen kehitystä, oppimista tai ajattelua. (Nurmi ym. 2014, 23.)

2.2.1 Motivaatio oppimisen osana

Oivaltamisen ilo on tunne, joka palkitsee jatkuvasti uutta oppivan ihmisen ja motivoi häntä kehittämään itseään edelleen (Lonka 2015, 12).

Motivaatio on keskeinen käsite psykologian kentällä, sillä se on biologisen, kognitiivisen ja sosiaalisen säätelyn ydinasia. Se ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä eri ihmiset motivoituvat eri tavoilla. (Ryan & Deci 2000b, 68–69.) Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 143) mukaan motivaatio määritellään sisäiseksi tilaksi, joka ohjaa sekä ylläpitää toimintaa. Se vaikuttaa ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä ohjaaviin valintoihin. Heidän mukaan motivaatio myös vaikuttaa toimintaan ryhtymisen määrätietoisuuteen, toiminnan intensiteettiin sekä keskittymiseen.

Motivaatio on keskeinen osa oppimista sekä kokemusta oppimisen mielekkyydestä. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Nämä motivaation ilmenemistavat määrittävät syitä ihmisen toimintaan. Sisäinen motivaatio on eräänlaista ihmisen luontaista motivaatiota, jolloin itse tekeminen motivoi ihmistä ja on palkitsevaa. Taas ulkoinen motivaatio ei lähde ihmisestä itsestään, vaan toimintaa ohjaavat palkkiot tai jopa rangaistukset. (Lonka 2015, 168.) Sisäisesti motivoitunutta toimintaa tapahtuu itse toiminnan vuoksi, sillä kun yksilö on motivoitunut sisäisesti, ryhtyy hän itseään kiinnostavaan toimintaan (Byman 2005, 28). Tässä tutkimuksessa lapsilähtöisyys nähdään pyrkimyksenä lisätä lapsen vaikutusmahdollisuuksia koulussa. Se taas ohjaa lapsen sisäisen motivaation syntyyn ja siten vaikuttaa lapsen toimintaan sekä oppimiseen. Tästä syystä motivaatio tarkasteleminen on olennaista tässä tutkiessamme lapsilähtöisyyttä.

Bymanin (2005, 29–31) mukaan sisäistä motivaatiota tukevissa kouluolosuhteissa esimerkiksi käsitteellinen oppiminen, luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät huomasti verrattuna ulkoista motivaatiota tukeviin kouluolosuhteisiin. Opetuksen tulisikin pyrkiä itseohjautuvuuteen ja luovaan oppimiseen. Sisäistä motivaatiota edesauttaa epämuodollinen, virikkeellinen oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus tuntea autonomian tunteita. Sisäistä motivaatiota lisäävät myös oppilaan mielenkiintojen hyödyntäminen, positiivinen palaute ja oppilaan kannalta mielenkiintoinen oppimisympäristö. Tämän lisäksi oppilaan omat vaikutusmahdollisuudet myös tehostavat oppimista. (Byman 2005, 29–31.)

Oppimismotivaatiota voidaan tarkastella monista eri lähtökohdista, joista yksi on Ryanin ja Decin kehittämä itseohjautuvuusteoria (Self-determination theory). Teoria on tarjonnut erilaisen lähestymistavan motivaatioon selvittämällä, mihin pohjautuvaa motivaatiota on esillä milläkin hetkellä. (Ryan & Deci 2000b, 69.) Itseohjautuvuusteorian mukaan motivoidumme parhaiten silloin, kun meitä kohdellaan autonomisina sekä pätevinä ryhmän jäseninä, millä on myös vaikutusta koulumaailmassa (Lonka 2015, 168). Koulussa tämä tarkoittaa opetuksen rakentamista siten, että lapsille tarjotaan mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa, jolloin motivaatio rakentuu kestäväälle pohjalle sisäisen motivaation kautta.

Oppimisen tapaan motivaatio rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, eli koulussa siihen vaikuttavat niin annetut tehtävät kuin opettajan ja luokkatovereiden asennoituminen asiaan (Lonka 2015, 167). Perusopetuksen yhtenä tavoitteena on rakentaa oppilaalle kestävä motivaatio elinikäiselle oppimiselle, joten peruskoulussa halutaan tukea entistä enemmän oppilaan opiskelumotivaatiota eri tavoin. Opetussuunnitelman mukaan motivaatiolla on keskeinen merkitys

toiminnassa ja oppilaan motivaatiota vahvistavat erilaiset lapsilähtöiset työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta sekä ryhmään kuulumisen tunnetta. Kokemuksellisuus, toiminnalliset työtavat ja elämyksellisyys ovat keinoja, joiden avulla oppilaan motivaatiota opittavaan asiaan voidaan vahvistaa. Myös opetussuunnitelma listaa keskeisiksi motivaatiotekijöiksi oppilaiden omat valinnat, osallisuuden kokemukset sekä opittavien asioiden merkityksellisyyden. (OPH 2014, 30–52, 280, 463.)

Opettaja voi vaikuttaa oppilaan opiskelumotivaatioon välittämällä, yksilöllisellä kohtaamisella ja oppimisympäristöjen moninaisuudella, jotka kaikki tukevat myös lapsilähtöisyyttä. Oppiaineita eriyttämällä opettaja tukee oppilaan itsetuntoa oppijana tarjoamalla onnistumisen kokemuksia jatkuvien epäonnistumisen kokemusten tai liian helppoihin tehtäviin turhautumisen sijaan. Myös arvioinnissa opettajan tulisi tuoda esille oppilaan vahvuuksia heikkouksien sijaan. (OPH 2014, 17–21, 30–52, 280, 463.) Lapsilähtöisyys on tapa tukea oppilaiden oppimismotivaatiota, jonka keskiössä ovat oppilaan omat kokemukset, kiinnostukset sekä ennen kaikkea mahdollisuus vaikuttaa koulussa tapahtuviin asioihin. Järvilehto (2014, 17–19) toteaaakin, että kiinnostus ja intohimo oppimista kohtaan sekä hauskuus oppimistilanteissa luo kestäviä oppimiskokonaisuuksia sekä tekee oppimisesta tehokkaampaa.

2.2.2 Vuorovaikutus ja oppiminen

Suomalainen kasvatusperinne on pitkään korostanut itsenäisyyden ja omatoimisuuden merkitystä, mutta hiljalleen lapsen kehitys on alettu näkemään toisin. On havaittu, että lapsen oppimisen ja tunne-elämän kannalta on keskeistä, että lapsi pääsee toimimaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa eikä häntä jätetä selviytymään omillaan. Ihminen on sosiaalinen olento, mikä pätee sylvävauvasta ikäihmiseen. Tarvitsemme toisiamme selviytyäksemme, mutta myös luodaksemme hyvän, onnellisen elämän. Sama pätee oppimiseen, sillä lapset tarvitsevat kontakteja niin aikuisten kuin muiden oppilaiden kanssa. (Lonka 2015, 71.) Tutkielmassa tarkastelemme lapsilähtöisyyttä, jossa vuorovaikutus, tunteet, motivaatio sekä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö ovat vahvasti mukana lasten oppimisessa. Nämä tekijät myös vaikuttavat oppimisen mielekkyyteen. Oppilaiden itsenäisyyttä sekä pätevyyden tunnetta tukeva luokan ilmapiiri on yhteydessä oppilaiden kiinnostukseen opiskelua ja oppimista kohtaan. Tällöin myös oppimisessa korostuu ymmärrys suorittamisen ja arvosanojen sijaan. (Lerkkanen 2014, 369.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä ympäristöjen kanssa ja kyseinen näkökulma oppimiseen on vahvistunut entisestään (Lonka 2015, 72). Yhteenkuuluvuuden kokemusta voidaan pitää merkittävänä osana oppimista, sillä muiden kanssa tiedon jakaminen on yksi tehokkaimmista tavoista oppia (Järvilehto 2014, 37). Tämän lisäksi opetussuunnitelma korostaa oppimisen sosiaalista puolta. Sen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä muiden oppilaiden, opettajien, yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (OPH 2014, 17.) Vuorovaikutus on yksi keskeinen osa oppilaan toimijuuden sekä oppimisen kehittämisessä (Lehtinen 2000, 19-20).

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen ei ole teoriana uusi, sillä jo Vygotskijn mukaan kehityksessä keskeistä on ihmisen sosiaalisuus sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Vygotskij ajatteli, että ihmisen käsitteellinen ajattelu kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Hänen teoria lähikehityksen vyöhykkeestä perustuu oppimisyhteisön vuorovaikutukselliseen toimintaan, jossa muun muassa ongelmia ratkaistaan yhdessä. Lähikehityksen vyöhyke edustaa ihmisen taitoja, jotka ovat vasta muodostumassa ja vyöhykkeellä tapahtuu toimintaa, jota ihminen voi tulevaisuudessa tehdä itsenäisesti. Vyöhykkeen alarajan määrittää se, mitä ihminen kykenee tekemään ilman apua, kun taas yläraja määrittyy sen mukaan, mitä ihminen pystyy tekemään tuettuna. (Lonka 2015, 73–75; Vygotskij 1982.) Opetussuunnitelman eriyttäminen sisältää samankaltaisia piirteitä lähikehityksen vyöhykkeen kanssa, sillä siinä eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille, yksilöllisyydelle sekä mahdollisuudelle hyödyntää erilaisia työtapoja oppimisessa (OPH 2014, 30). Myös Scaffolding -menetelmässä on samankaltaisia piirteitä, sillä siinä oikea-aikainen tuki ja riittävät haasteet auttavat oppilasta kehittymään vuorovaikutuksen avulla itsenäiseksi toimijaksi. (Lonka 2015, 75.)

2.3 Lapsilähtöisyys koulussa

Lapsilähtöinen opetus keskittyy lapsen kiinnostuksen kohteisiin sekä vapauten valita. Oppilas pystyy myös aidosti vaikuttamaan omaan oppimisprosessiinsa. Lapsilähtöisessä luokkahuoneessa opettajan tehtävänä on ohjata lapsen oppimista esimerkiksi rohkaisemalla oppilaita omaan toimijuuteen, tukemalla lasten oppimista heidän tarpeidensa mukaan, lisäämällä lasten vaikutusmahdollisuuksia koulussa sekä järjestämällä opetusta lasten kiinnostuksen kohteiden mukaan. (Lerikkanen ym. 2016; Tsuo 2007, 33–34.) Opettaja toimii ikään kuin yhteistyössä lasten kanssa ja lapsen maailma tuodaan osaksi koulun arkea.

Lapsilähtöinen opetus tunnustaa, että lapsella on mielipiteitä, käsityksiä sekä kiinnostuksen kohteita ja opetuksessa pyritään huomioimaan nämä asiat (Brotherus ym. 2002, 41–43). Lasta ja lapsuutta ei siis pidetä itsestäänselvyytenä ja lasta arvostetaan. Myös yksilöllisyys huomioidaan lapsilähtöisyydessä ja kasvatus nähdään lapsen luonnollisen kehityksen tukijana (Brotherus ym. 2002, 41–43). Lapsilähtöisyydessä opettajan tulee rakentaa turvallinen oppimisympäristö, jossa kunnioitetaan yksilön sekä ryhmien mielenkiinnon kohteita sekä kiinnitetään huomiota heidän yksilöllisiin taitoihin pyrkien tukemaan niitä samanaikaisesti (Tsuo 2007, 33–34).

Montien, Claxton ja Lockhart (2007) korostavat omaehtoisen tutkimisen ja toimimisen merkitystä oppimisessa. Heidän tutkimuksensa mukaan lapsen omaan valintaan perustuvalla, hänen mielenkiinnon mukaisella toiminnalla on positiivinen vaikutus lapsen kognitiivisten ja kielellisten taitojen kehittymiseen päiväkodissa. Tutkimuksessa myös havaittiin, että lapsen oppimista tukevat parhaiten leikki, tutkiminen sekä lasten mielenkiinnosta lähtevä pienryhmätoiminta. Taas aikuisten suunnittelemissa opetustuokioissa vaikeustaso on harvoin sopiva lapselle, jolloin lapsen motivaatio opiskella aikuisen valitsemaa asiaa on heikko ja lapset eivät välttämättä opi juuri mitään. Samankaltaisia tutkimustuloksia on tuonut esille myös Chilvers (2008). Myös Järvilehdon (2014, 161) mukaan tutkimuksissa on havaittu, että vain 5 prosenttia luennoilla kuunnelluista asioista jää mieleen, kun taas tekemällä opitun asian sisällöstä jopa 75 prosenttia muistetaan. Edellisen perusteella voitaneen todeta, että lapsilähtöinen opetus onkin oiva keino tukea oppilaan oppimista, motivaatiota sekä aktiivista toimijuutta.

Huolimatta siitä, että nykykoulussa lasten asema tiedostetaan entistä paremmin, lasten kuulemisen siirtyminen arkipäivän käytäntöihin sekä toimintaan on ollut ja on edelleen vaikea sekä hidas prosessi. Lapsilähtöisyyden teemoista keskustellaan paljon, mutta hyvin usein keskustelu on jäsentymätöntä ja monesti koulussa kasvatustavoitteista puhuttaessa liikutaan hyvin abstraktilla tasolla. Tämän lisäksi lapset harvoin määrittelevät sitä, mitä heidän tulisi tavoitella ja esimerkiksi koulussa arvion tekevät vanhemmat sekä opettajat. Lasten arviot eivät välttämättä olisi ristiriidassa aikuisten arvioiden kanssa, mutta se, ettei edes lapselta kysytä, kertoo kulttuurisista sisäänrakennetuista käytänteistä. (Soininen & Väänänen 2000, 267–268.)

Lapsilähtöisen opetuksen vastakohtana voidaan pitää empiristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa opettajajohtoista opetusta. Opettajajohtoinen opetus painottaa opettajan kontrollia oppilaiden oppimisen suhteen, jolloin oppilaille jää vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa (Tsuo 2007, 33–34). Opettajajohtoinen ja lapsilähtöinen opetustapa eroavat

toisistaan esimerkiksi opettajan antamien ohjeiden määrässä, luokan johtamistavassa sekä oppilaille tarjottavan sosio-emotionaalisen tuen määrässä. Opettajajohtoisessa ja lapsilähtöisessä opetuksessa yksi erottava tekijä on myös määrä, jolla lapsen oppimista tuetaan esimerkiksi rohkaisemalla oppilaita aktiiviseen tutkimiseen, oman ymmärryksen konstruoimiseen sekä osallistetaan lapsia päätösprosesseihin ja tuetaan lapsen oikea-aikaista oppimista. (Lerikkanen ym. 2016, 146.)

Lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen opetuksen eroja ovat tutkineet muun muassa Lerikkanen tutkimusryhmineen (2016). Tutkimuksessa tutkittiin lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen opetustavan välisiä vaikutuksia matematiikan ja äidinkielen taitojen kehityksessä alakoulun ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen mukaan lapsilähtöisillä opetusmenetelmillä on lapsen akateemisten taitojen kehityksessä tärkeä rooli. Lapsilähtöisten opetustapojen käyttö ennusti parempia oppimistuloksia. Tämän lisäksi se mahdollisti esimerkiksi lapsen kehityksen oikea-aikaista tukemista, yksilöllisten tarpeiden huomiointia, opetuksen toteuttamista lapsen kiinnostusten pohjalta sekä aktiivista ryhmään sitoutumista. Paljon lapsilähtöistä opetusta saaneiden oppilaiden taidot kehittyivät enemmän kuin vähän lapsilähtöistä opetusta saaneiden. Opettajajohtoisen opetuksen katsottiin olleen jopa haitallista oppilaille, joilla oli hyvä lähtötaso ensimmäisen luokan alussa. (Lerikkanen ym. 2016.)

Hosin-Kai ja Ya-Ling (2007) ovat myös tutkineet opettajajohtoisen ja lapsilähtöisen opetuksen eroa. He tutkivat teknologiapainotteisessa luokassa opiskelevien yhdeksäsluokkalaisten osallistumista sekä kognitiivista ja emotionaalista sitoutumista sekä opettajajohtoiseen, että lapsilähtöiseen opetukseen. Tulokset näyttivät, että lapsilähtöistä opetusta saaneet sitoutuivat emotionaalisesti opetukseen huomattavasti enemmän kuin opettajajohtoista opetusta saaneet, mutta oppistulokset olivat molemmissa kokeiluissa samat. Lapsilähtöiseen opetukseen osallistuneet myös refleктоivat ja arvioivat omaa toimintaansa, kun taas opettajajohtoisesta opetuksesta se puuttui täysin.

2.4 Lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma on lakiin pohjautuva velvoittava asiakirja, jonka pohjalta opetus Suomessa toteutetaan (Perusopetuslaki 1998/628). Näin ollen tässä tutkimuksessa olisi keinotekoista jättää alakoulun oppisisältöjä sekä oppimistavoitteita määrittävä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tarkastelun ulkopuolelle. Tässä luvussa tuomme esiin, millaisia lapsilähtöisyydelle ja lapsen toimijuudelle ominaisia piirteitä on havaittavissa nykyisessä opetussuunnitelmassa.

Lapsilähtöisen opetuksen katsotaan olevan hyödyllistä lapsen oppimiselle, mikä näkyy myös uusimmassa opetussuunnitelmassa (Lerikkanen ym. 2016; OPH 2014; Ryan & Deci 2000a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 lapsilähtöisyys sekä lapsen toimijuus ovat kantavia teemoja. Nykyinen opetussuunnitelma muun muassa tukee lapsen toimijuutta kannustamalla opettajia ottamaan oppilaat mukaan toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehitykseen sekä toimimaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se korostaa, että vaikutusmahdollisuudet antavat oppilaille kokemuksia sekä arvostusta yhteisön jäsenenä. Nykyinen opetussuunnitelma pyrkii siis osallistamaan oppilaita koulun arkeen, mikä on keskeistä myös lapsilähtöisessä pedagogiikassa. (OPH 2014, 28, 104.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 sisältyvät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet huomioivat oppilaan kokemusmaailman sekä nostavat esille lapsuuteen ja nuoruuteen liittyviä laajoja kokonaisuuksia. Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien avulla kannustetaan lapsilähtöisyyteen, sillä ne huomioivat oppilaan arvot, asenteet sekä motivaation. Ennen kaikkea osaamiskokonaisuuksien avulla pyritään kasvattamaan lapsia aktiivisiksi sekä osaaviksi kansalaisiksi globalisoituvassa maailmassa. (OPH 2014, 20–24.)

Yksi lapsilähtöisyyteen tähtäävä opetussuunnitelman sisältöalue on myös opetuksen eheyttäminen eli oppiaineiden sekä opetustilanteiden järjestämistä yhteneviksi, mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Eheyttämisessä on tärkeää, että oppilaita ohjataan soveltamaan tietoa, kokemaan osallisuuden tunnetta sekä toimimaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (OPH 2014, 30.) Eheyttämisessä hyödynnetään ilmiöitä ja sitä voidaankin toteuttaa myös ilmiölähtöisenä opetuksena. Ilmiölähtöisessä opetuksessa oppimisen kohteena on jokin havaintomaailman ilmiö, joka etsitään yhdessä oppilaiden kanssa. (Ovaska ym. 2014, 9.) Ilmiölähtöisessä opetuksessa on mahdollista valita tutkittava ilmiö ja työskentelyn toteutustavat lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan. Siten voidaan vahvistaa lasten osallisuutta ja näin myös lasten toimijuutta koulussa.

Nykyinen opetussuunnitelma velvoittaa opettajat toteuttamaan eheyttävää opetusta toteamalla, että oppilaiden opetukseen pitää liittyä ainakin yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Sillä turvataan se, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus eheyttävään opetukseen, kokonaisuuksien oppimiseen ja tarkasteluun sekä tutkivaan työskentelyyn. Monialaiset oppimiskokonaisuudet mahdollistavat koulun ja muun yhteiskunnan yhteistyön ja niiden sisällöiksi etsitään teemoja, jotka kiinnostavat sekä oppilaita että opettajia. Oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena onkin tukea toiminnallista opetusta ja vahvistaa osallisuutta, sekä nostaa esiin oppilaiden merkitykselliseksi kokemia kysymyksiä ja ajatuksia. Tämän lisäksi kokonaisuudet antavat tilaa älylliselle uteliaisuudelle, elämyksille, vuorovaikutukselle sekä luovuudelle. (OPH 2014, 30–32.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerromme tutkimuksen toteutuksesta. Aluksi esittelemme tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen siirrymme tutkimuksen taustafilosofiaan ja metodologiaan, jossa esitellään laadullista ja fenomenologista tutkimusotetta sekä miellekarttaa ja teemahaastattelua tutkimusmenetelminä. Lopuksi tarkastelemme aineistoa ja sen käsittelyä.

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimusprosessin etenemiseen kuuluu tutkimusidean sekä valitun ilmiön tarkastelu, joiden pohjalta siirrytään kohti tutkimuskysymysten tarkempaa määrittelyä (Eskola & Suoranta 1998, 36). Aloitimme tutkimuksen teon tutustumalla lähdekirjallisuuteen ja muodostamalla yleiskuvan lapsilähtöisyydestä, joiden pohjalta muodostimme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tämän jälkeen kiinnostuksemme tarkentui luokanopettajiin ja heidän kokemuksiinsa lapsilähtöisyydestä. Tässä vaiheessa pohdimme tutkimuksen tavoitteeseen sopivia tutkimuskysymyksiä, lähtökohtia tutkimukselle sekä aineiston keruu- ja analyysitapaa. Ajatus tutkimuksen toteuttamisesta ja sen sisällöstä muuttui moneen otteeseen. Eskola & Suoranta (1998, 15) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Näin kävi myös tutkimuksemme aikana ja jouduimme muokkaamaan tutkimuskysymyksiä useaan otteeseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden. Tämän lisäksi haluamme selvittää, millaisilla menetelmillä opettajat tukevat sekä toteuttavat opetuksen lapsilähtöisyyttä. Haluamme myös selvittää, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on lapsilähtöisyyden esiintymisestä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden?
2. Miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä työssään?
3. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä?

3.2 Tutkimuksen taustafilosofia ja metodologia

3.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenologia

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia. Nämä kokemukset ovat tiiviisti yhteydessä haastateltavan omaan kokemusmaailmaan sekä hänen sille antamiin merkityksiin. Merkitykset ilmenevät ihmisen toimintana. Merkitykset aina sekä alkavat että päättyvät ihmiseen. (Varto 2005, 28–29.) Tässä tutkimuksessa lapsilähtöisyyttä tarkastellaan merkitysten ohjaamana toimintana. Näiden syiden vuoksi valitsimme laadullisen tutkimusotteen. Koemme, että kvantitatiivisella tutkimusotteella emme voi saavuttaa samanlaista ymmärrystä luokanopettajien kokemuksesta, eikä tutkimusote siten palvele meidän tarkoitusperiämme. Kvantitatiivisesta, määrällisin mittarein hankitusta tiedosta olisi jäänyt puuttumaan monia tutkimuksen tavoitteisiin pääsemisen kannalta olennaisia tekijöitä, kuten esimerkiksi mahdollisuus perustella tai laajentaa omia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta.

Laadullinen tutkimus edellyttää ontologista erittelyä eli todellisuuden olemuksen pohtimista. Ontologinen erittely pyrkii paljastamaan tutkittavan laadullisen olemuksen tavat. (Virtanen 2006, 164–165.) Laadullista tutkimusta voidaankin kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavan asian todellista luonnetta intentionaalisesti eli taustalla on aina tutkijan aikomuksellisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan ontologinen tutkimus, sillä tutkimuksen tarkasteltava ilmiö, lapsilähtöisyys, on kontekstisidonnainen sekä kokemuksellinen. Siihen on olemassa monia eri näkökulmia tutkittavasta riippuen ja pyrimme ymmärtämään näitä asioita tutkittavan elämismaailman kautta.

Kvalitatiivinen tutkimus on ottanut vaikutteita monista erilaisista tutkimustraditioista ja sillä on aatteellisia yhtäläisyyksiä muun muassa fenomenologiaan, hermeneutiikkaan sekä analyttiseen kielifilosofiaan (Eskola & Suoranta 2005, 25-26). Tässä tutkimuksessa on havaittavissa fenomenologisia piirteitä. Fenomenologisessa tutkimuksessa kohteena ovat ihmisten elämismaailmat eli ihmisen suhde omaan elämäänsä, omaan todellisuuteen ja siihen, kuinka se rakentuu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologia sopii kaikkiin ihmisen subjektiivista kokemusta tutkiviin tieteenaloihin, kuten kasvatustieteisiin (Lieberman 2016; Virtanen 2006). Tutkimme luokanopettajien kokemuksia laadullisesti paneutuen heidän kokemuksiin sekä näkemyksiin lapsilähtöisyydestä sekä opetussuunnitelmasta. Tämän vuoksi tutkimuksesta on

havaittavissa fenomenologisia piirteitä, vaikka tutkimus ei suoraan noudata puhdasta fenomenologista tutkimusperinnettä.

Psykologiset ilmiöt erottavat ei-psykologisista intentionaalisuus, mikä viittaa aina kohteen läsnäoloon (Brentano 1973, 6, 77; Niskanen 2005, 98–100). Ihmisen suhde maailmaan voidaan nähdä intentionaalisenä, koska kaikki ilmiöt merkitsevät jotakin ihmiselle ja näistä merkityksistä muodostuvat ihmisen kokemukset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä, kokemuksista sekä niiden tutkimisesta ihmisen kautta ja fenomenologia pyrkii tarkastelemaan kokemuksen yksilöllistä prosessia (Pulkkinen 2010, 26; Virtanen 2006, 152–170).

Tutkittavat kokemukset kehittyvät ihmisen elämäntilanteissa ja kokemuksen kohde eli tajuttava asia voi paikantua niin ihmisen kehoon, aistein havaittuun todellisuuteen kuin hänen elämänmuotoonsa. Kokemus voi olla myös ihmismielessä rakentunutta, jolloin sen paikantaminen voi olla haastavampaa. Fenomenologinen empiirisyys onkin toisten kokemusten tutkimista ja tutkimukseen osallistuville se on heidän omaa todellisuuttaan. Kokemukset ovat tutkittaville ihmisille olemassa olevia ilman, että tutkija olisi niistä kiinnostunut. Tutkija ei siis luo tutkimuksen kohdettaan eikä ole sen olemassaolon edellytys. Sen sijaan tutkija pyrkii rakentamaan tieteellistä ymmärrystä omalle tajunnalleen, nivoen havaitsemansa asiat tieteelliseksi tutkimukseksi. (Perttula 2005, 133–135.) Kysymys “mitä on kokemus” on ontologinen ja tästä syystä fenomenologiaan liittyy keskeisesti ontologinen näkökulma. Kokemus voidaan nähdä asioiden muodostamana merkityssuhteena, jossa subjekti ja objekti muodostavat yhden kokonaisuuden. Fenomenologia haluaa tarkastella ihmisen kokemusta kokonaisvaltaisesti, eikä se keskity vain kokevaan ihmiseen tai koettuun kohteeseen. (Perttula 2005, 116-117.)

Fenomenologia sekä ontologia ovat vahvasti yhteydessä hermeneutiikkaan, jossa keskiössä ovat ilmiöiden merkitysten oivaltaminen (Niskanen 2005, 104; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologiassa pyritään löytämään ihmisen luomia merkityksiä sekä rakentamaan niistä kokonaiskuvaa, ja hermeneutiikka tuo mukanaan ymmärtämisen tulkinnallisuuden sekä ihmisen taustalla olevan ymmärryksen. Toisin sanoen, ymmärrys perustuu aina edelliseen ymmärrykseen, muodostaen uutta tietoa sekä uusia kokemuksia ihmiselle. Kyseistä ymmärryksen sykliä kutsutaan usein hermeneuttiseksi kehäksi. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään käsitteellistämään kokemuksen merkitys eli tutkittava ilmiö. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Myös tässä tutkimuksessa on piirteitä fenomenologian lisäksi fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä, koska pyrimme tuomaan lapsilähtöisyyteen liittyviä käsitteitä ymmärrettävään muotoon.

3.2.2 Aineistonhankintamenetelmät

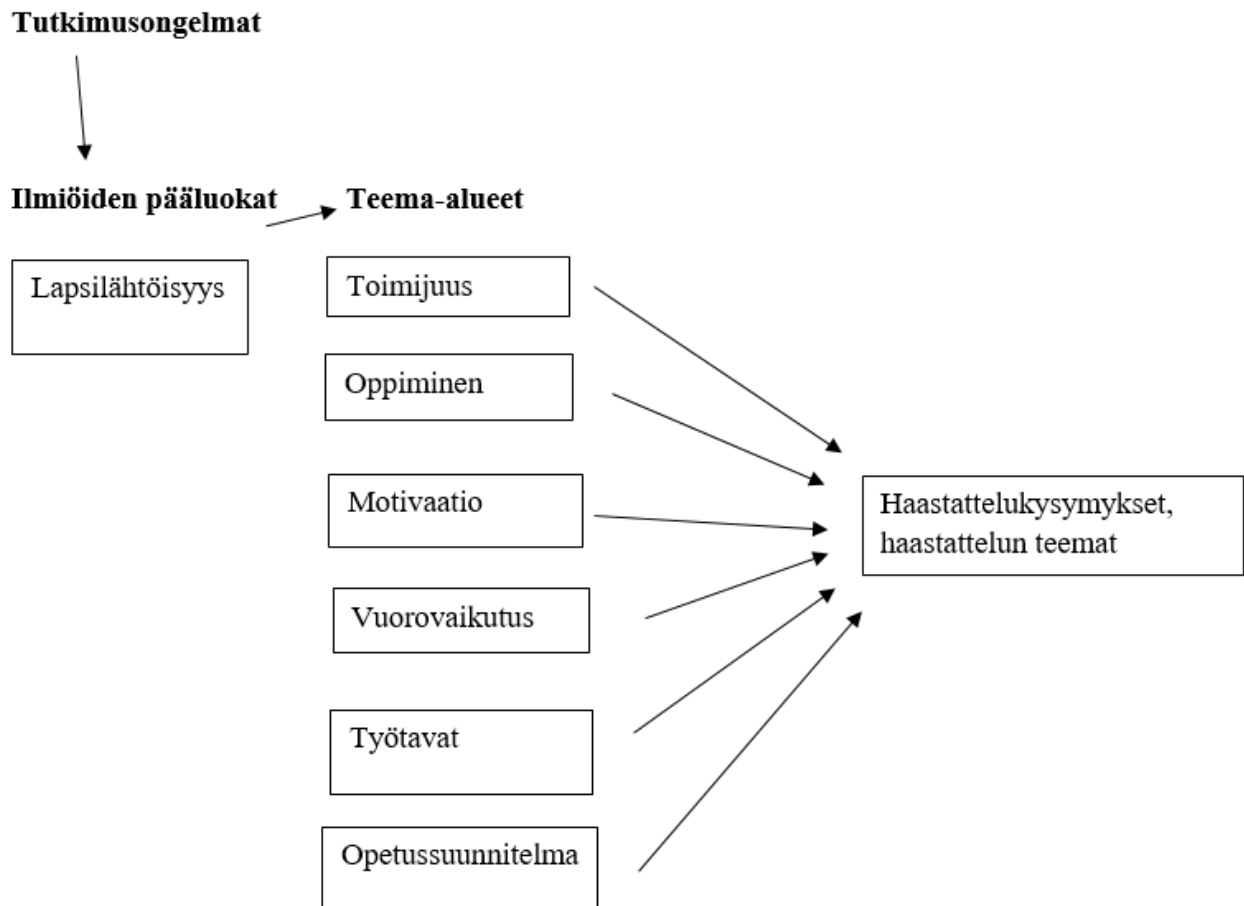
Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajia ja tutkimusmenetelmänä käytetään teemahaastattelua. Haastattelu on kvalitatiivisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytetty aineistonkeruutapa. Se on menetelmänä joustava, minkä vuoksi se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelu on vuorovaikutusta tutkijan sekä tutkittavan välillä ja haastattelutilanne antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa tutkijan haluamaan suuntaan. (Atkins & Wallace 2012, 2; Hirsjärvi & Hurme 2009, 34.) Haastattelun tarkoituksena on kerätä aineisto, jonka pohjalta pystytään tekemään aineistoa koskevia, luotettavia johtopäätöksiä (Hirsjärvi & Hurme 1988, 40).

Haastattelu on monipuolinen tutkimusmenetelmä, joka kohdistuu ihmisen ajattelun ja tietoisuuden sisältöihin. Haastattelussa on monia etuja: menetelmässä korostuu ihmisen subjektiivisuus ja tutkimuksessa ihminen nähdään aktiivisena sekä merkityksiä luovana osapuolena. Tämän lisäksi haastattelu mahdollistaa myös haastateltavan yksilöllisen kohtaamisen. Tutkija ei voi tietää etukäteen haastattelun vastauksia ja toisaalta haastattelutilanne antaa mahdollisuuksia selventää sekä syventää tutkittavan antamia vastauksia. Haastattelu menetelmänä on myös monipuolinen - siihen voidaan sisällyttää esimerkiksi faktoihin perustuvaa aineistoa, mielipiteitä ja näkemyksiä. Toisaalta haastattelussa on myös omat haasteensa. Haastattelut vievät aikaa sekä resursseja ja tutkijan roolilla on suuri merkitys haastatteluiden onnistumisessa. Tämän lisäksi haastatteluiden analysointi sekä tulkinta voi olla vaikeaa, koska siihen ei ole olemassa yhtä ja oikeaa mallia. Analyysivaihe voi myös viedä paljon aikaa. (Atkins & Wallace 2012, 2–3; Hirsjärvi & Hurme 2009, 35.)

Tutkimusmenetelmänä käytämme teemahaastattelua, mikä on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Puolistrukturoidussa haastattelussa keskustelun aihealueet ovat tiedossa, mutta toisin kuin strukturoidussa haastattelussa kysymykset eivät ole tarkkaan muotoiltuja. Puolistrukturoitu haastattelu sopii käytettäväksi tilanteissa, kun tutkitaan ilmiötä, joita haastateltavat eivät ole tottuneet käsittelemään kriittisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35–38.) Valitsimme teemahaastattelun esimerkiksi lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun sijaan siksi, että koimme menetelmän vastaavan parhaiten tämän tutkimuksen tarkoitusta. Teemahaastattelussa haastatteli voi jatkaa sekä syventää keskustelua tutkimusintressien ja haastateltavan edellytysten mukaan. Haluamme perehtyä luokanopettajien kokemukseen tietystä ilmiöstä, joka tekee kysymysalueesta pääpiirteittäin määritellyn. Avoimessa haastattelussa kysymysalue on vapaa ja näin haastattelun aiheet voivat vaihdella suuresti. Tämän lisäksi teemahaastattelulle tyypilliset haastattelua varten

valmistetut teema-alueet auttavat pitämään haastattelun kiinni tutkittavassa aiheessa. Toisin kuin kyselylomake, teemahaastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden kysyä tarkentavia kysymyksiä sekä myös haastateltavalle mahdollisuuden ilmiön käsittelyyn monista eri näkökulmista. Lomakehaastattelussa sekä kysymykset, että vastauksille annettu tila ovat rajatut. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 38, 42.)

Teemahaastattelussa haastatteluteemojen suunnittelu on yksi suunnitteluvaiheen tärkeimmistä tehtävistä. Teemojen tarkoituksenmukaisuutta haastattelun kannalta on tärkeää pohtia. Teemahaastattelua varten laaditaan kysymysluettelon sijaan suhteellisen pelkistetty sanalistamainen teema-alueuuttelo, joka pohjautuu tutkimuksen pääkäsitteisiin ja alakäsitteisiin. Tämä luettelo toimii haastattelutilanteessa tutkijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana tekijänä. Haastatteluvaiheessa teema-alueet operationaalistetaan kysymyksillä sekä tutkittavan, että tutkijan toimesta. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 39–45.) Tässä tutkimuksessa teema-alueuuttelo muodostettiin käsitteistä, toimijuus, oppiminen, motivaatio, vuorovaikutus, työtavat ja opetussuunnitelma, jotka kaikki liittyvät lapsilähtöisyyteen. Tutkimuksen teema-alueet esitellään kuviossa 1. Valitsimme käsitteet siksi, että ne sisältyvät tai liittyvät läheisesti sekä tutkimuksen teoriaan, että tutkimuskysymyksiin ja ne ovat siten keskeisiä tutkimuksemme kannalta. Teema-alueen avulla rakensimme haastattelurungon. Jaoin haastattelurungon kolmeen osaan: taustatietoihin, lapsilähtöiseen opetukseen sekä opetussuunnitelmaan. Näiden otsikoiden alle hahmottelimme ranskalaisin viivoin asioita, joista haluamme saada tietoa haastattelutilanteessa. Teemahaastattelu menetelmänä on mukautuva sekä joustava (Hirsjärvi & Hurme 2009, 102–103). Tästä syystä emme tehneet tarkkoja kysymyksiä valmiiksi.



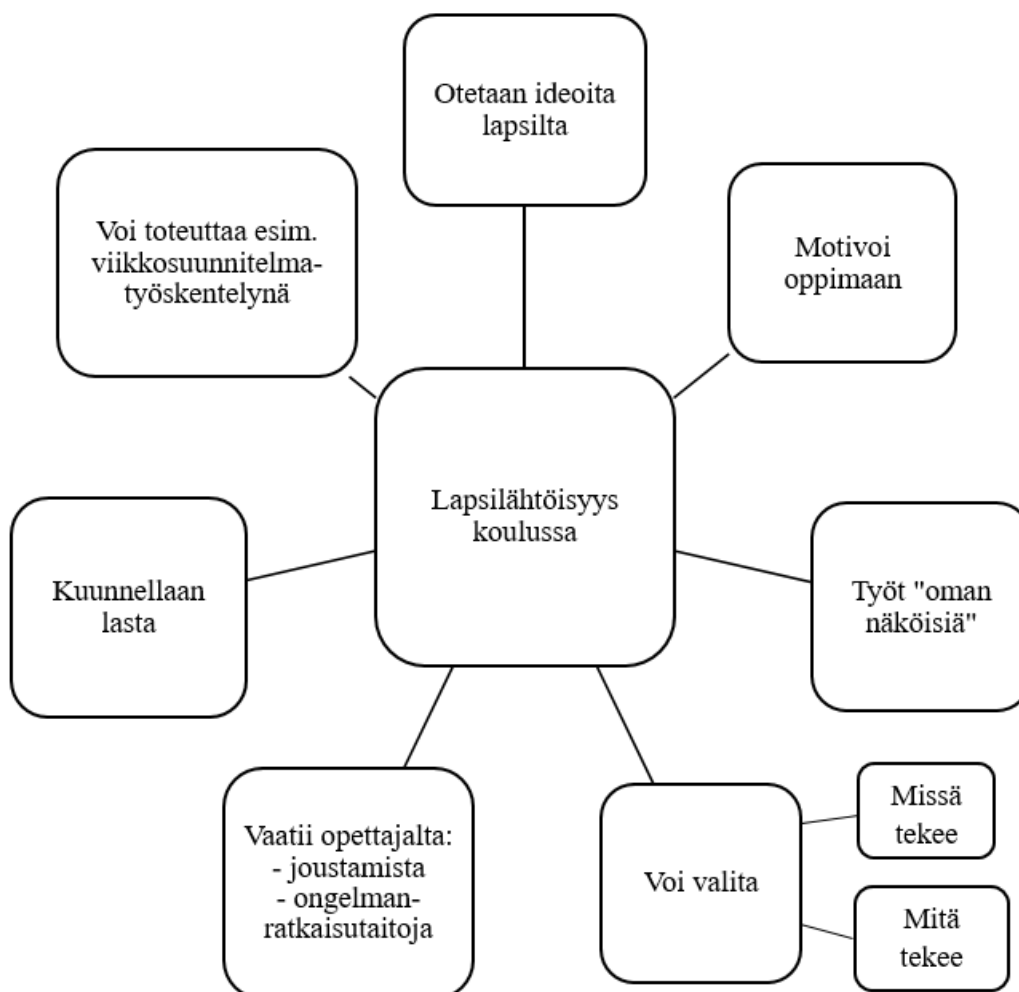
KUVIO 1. Tutkimuksen teema-alueet

Valitsimme teemahaastattelun tueksi miellekartan, jolla on yhtäläisyyksiä käsitekartan kanssa. Käsitekartat ovat tapa ilmaista sekä tutkia ajatuksia, oppimista ja ajattelua. Käsitekartat ovat tehokkaita keinoja jäsentää tietoa ja niiden avulla voidaan tarkastella tutkittavien ajatuksia. Miellekartat ovat kuitenkin vapaampia kuin käsitekartat, sillä ne keskittyvät tarkkojen käsitteiden määrittelyyn sijaan tutkittavien assosiaatioiden tarkasteluun. (Åhlberg 2015, 45–46.) Tässä tutkimuksessa pyrimme miellekartalla juuri ilmiön jäsentelyyn ja ilmiöön liittyviin mielikuviin. Emme ole kiinnostuneita käsitteiden välisistä suhteista tai hierarkiasta, jotka taas ovat käsitekartalle tyypillisiä piirteitä (Åhlberg 2015).

Ihmisen ajattelun perusyksiköiksi voidaan mieltää sekä käsitteet, että ihmisen mielikuvat asioista. Ihminen havainnoi koko ajan maailmaa luoden mielessään havainto- ja käsitekarttoja, jotka perustuvat mielikuviin sekä käsitteisiin ympäröivästä maailmasta. Nämä karttojen sisällöt ovat muunnettavissa esimerkiksi käsite- sekä miellekarttojen avulla havaittavaan muotoon, eräänlaisiksi

ajattelun ulkoiseksi edustuksiksi. (Novak & Gowin 1984; Åhlberg 1990.) Jokainen käsite- tai miellekartan parissa työskentelevä joutuu tekemään paljon ajattelutyötä. Hyvä kartta kuvaa aiheesta vain olennaisimman ja käsitteiden avulla ymmärrämme tarkasteltavaa asiaa jäsentyneemmin, kuin mielikuvien kautta. (Åhlberg 1990.)

Tässä tutkimuksessa miellekartan tavoitteena on auttaa luokanopettajia jäsentämään omia ajatuksiaan lapsilähtöisyydestä ennen temahaastattelua. Lapsilähtöisyys on sisällöltään laaja ja monitulkintainen, joten ilman minkäänlaista valmistautumista aiheeseen liittyviin kysymyksiin vastaaminen voi olla vaikeaa. Miellekartan tarkoituksena on tuoda esille haastateltavien mielikuvia aiheesta sekä samalla jäsentää haastattelun teemaa haastateltavien mieleen. Kuviossa 2 esitellään erään haastateltavan tekemä miellekartta sähköiseen muotoon muutettuna.



KUVIO 2. Esimerkki miellekartasta

3.3 *Aineiston hankinta ja analyysi*

Tässä luvussa kerromme tutkimuksen aineistosta ja siihen liittyneistä valinnoista. Aluksi perustelemme tutkimuksen kohderyhmää ja kerromme se valinnasta. Tämän jälkeen kerromme aineiston käsittelystä sekä analyysistä vaihe vaiheelta.

3.3.1 Aineiston hankinta

Valitsimme tämän tutkielman kohderyhmäksi luokanopettajat, sillä tulevina luokanopettajina olemme kiinnostuneita juuri siitä, miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden koulussa ja miten he toteuttavat sitä työssään. Koemme, ettemme olisi saaneet tarpeeksi konkreettisia esimerkkejä haastatteleamalla esimerkiksi oppilaita, luokanopettajaopiskelijoita tai rehtoreita. Toinen syy siihen, miksi päätimme tutkia luokanopettajia, on se, että yksi tavoitteistamme tutkimuksen suhteen on myös saada niin sanottua kollegiaalista tukea, eli vinkkejä lapsilähtöisyyden toteuttamiseen opetuksessa jo työelämässä olevilta luokanopettajilta.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään analysoimaan pientä määrää tapauksia mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tämän tutkimuksen kohderyhmä koostuu kuudesta luokanopettajasta, jotka ovat eri vaiheissa uraansa ja joilla on kokemusta eri luokka-asteista. Pyrimme näin saamaan mahdollisimman monipuolisen näkemyksen lapsilähtöisyydestä koulumaailmassa. Luokanopettajat olivat iältään 30-60 –vuotiaita ja he olivat työskennelleet luokanopettajina 7-30 vuotta.

Tutkimuksen kohderyhmän valikoimme harkinnanvaraisella otannalla, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tällöin tutkimuksen otanta perustuu pieneen tapausmäärään. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on pyrkiä kuvaamaan sekä ymmärtämään valittua ilmiötä ja tärkeintä on tutkimusaineiston laatu, ei määrä. (Eskola & Suoranta 1998, 61–63; Patton 1990.) Pattonin (1990) mukaan harkinnanvarainen otanta perustuu siihen, että otannalle asetetaan tietynlaisia kriteereitä. Tällöin voidaan saavuttaa syvempää tietämystä tutkittavasta aiheesta. On tärkeää, että tutkimukseen valikoituu sellaisia ihmisiä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi kohderyhmän valinnan tulee olla harkittua sekä tutkimuksen tarkoitukseen sopivaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkimuksen otannan ensimmäinen kriteeri oli tutkimuksen kohderyhmä, eli otannan tuli koostua luokanopettajista. Otannan monipuolisuutta lisäsi se, että valikoimme eri

työuran vaiheessa olevia luokanopettajia. Tämän lisäksi tutkittavien sijainti Pirkanmaan ja Keski-Suomen alueella oli yksi kriteeri tutkimuksen käytännön järjestelyiden takia.

Haastattelimme tähän tutkimukseen kuutta työuran eri vaiheessa olevaa luokanopettajaa kolmesta eri koulusta ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tarjosimme haastateltaville mahdollisuuden haastatteluun vapaa-ajalla tai työpäivän aikana siten, että toinen tutkijoista opettaa luokanopettajan luokkaa sillä välin, kun toinen haastattelee. Kaksi haastatteluista toteutettiin ennen työpäivää tai heti työpäivän jälkeen luokanopettajan koululuokassa, yksi vapaa-ajalla haastateltavan kotona ja neljä haastattelua työpäivän aikana siten, että toinen tutkijoista opetti luokanopettajan luokkaa haastattelun aikana. Työpäivän aikana tapahtuneisiin haastatteluihin ja luokan opettamiseen haastattelun aikana pyydettiin lupa kyseisen koulun rehtorilta.

Ennen haastattelun alkua keräsimme opettajilta tutkimusluvut (Liite 1), jonka jälkeen toteutimme haastattelun neljässä eri osiossa. Ensimmäisessä osiossa selvitimme haastateltavan taustaa, työuran kestoa ja työkokemusta. Toisessa osiossa haastateltava sai itse koota miellekarttaa sanojen “lapsilähtöisyys koulussa” pohjalta. Tässä vaiheessa rohkaisimme haastateltuja kirjoittamaan ylös kaiken, mitä aiheesta tulee mieleen. Miellekartan muodostamisen jälkeen pyysimme haastateltavaa esittelemään meille miellekartan sisältöjä. Kolmannessa osuudessa aloimme haastatella opettajaa hänen muodostaman miellekartan pohjalta. Tässä vaiheessa kysyimme lapsilähtöisyyteen opetuksessa liittyviä asioita, jotka eivät tulleet esille miellekartassa, kuten esimerkiksi lapsilähtöisyyden vaikutusta oppimiseen ja motivaatioon. Neljännessä osiossa paneuduimme opetussuunnitelmaan sekä sen lapsilähtöisyyteen.

Ennen tutkimushaastatteluja testasimme haastattelurunkoa esihaastattelulla. Haastateltava oli toiminut luokanopettajana 28 vuotta. Esihaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelun pituutta, haastattelurunkoa, aihepiirin toimivuutta sekä haastattelun etenemisen loogisuutta. Haastattelun jälkeen pyysimme palautetta esihaastattelusta ja muokkasimme haastattelurunkoa omien kokemusten sekä palautteen perusteella. Esihaastattelu kesti noin 30 minuuttia kaikki osiot yhteenlaskettuna. Esihaastattelu vahvisti tunnetta siitä, että miellekartta oli hyvä ja tarpeellinen lisä tutkimukseen. Haastateltava koki, että miellekartta auttoi haastatteluun orientoitumisessa sekä ajatusten kokoamisessa. Koemme, että esihaastattelu oli välttämätön vaihe haastattelun onnistumisen kannalta. Ilman esihaastattelua tutkimuksen haastattelurunko olisi jäänyt keskeneräiseksi, mikä olisi vaikuttanut haastattelun lopputulokseen.

3.3.2 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi tarkoittaa aineiston lukemisen kautta tapahtuvaa tekstien pohtimista, vertailua, tulkitsemista sekä teorisointia (Rantala 2015). Tutkimusprosessi sekä aineiston analyysi etenevät monien eri vaiheiden kautta. Aluksi tutkimusaineistoon tutustutaan pyrkien kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen aineistosta. Tämän jälkeen tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksiköihin, jotka muunnetaan tutkijan “kielelle”. Näistä merkitysyksiköistä muodostetaan suuri merkitysverkosto, joista lopulta luodaan merkitysrakenne. (Metsämuuronen 2008, 19.) Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköitä ovat toimijuus, oppiminen, motivaatio, vuorovaikutus, työtavat ja opetussuunnitelma, jotka muodostivat haastattelun teemarungon. Tutkimuksen aiheena on lapsilähtöisyys, joka on myös merkitysyksiköiden yläkäsite, johon kaikki merkitysyksiköt liittyvät.

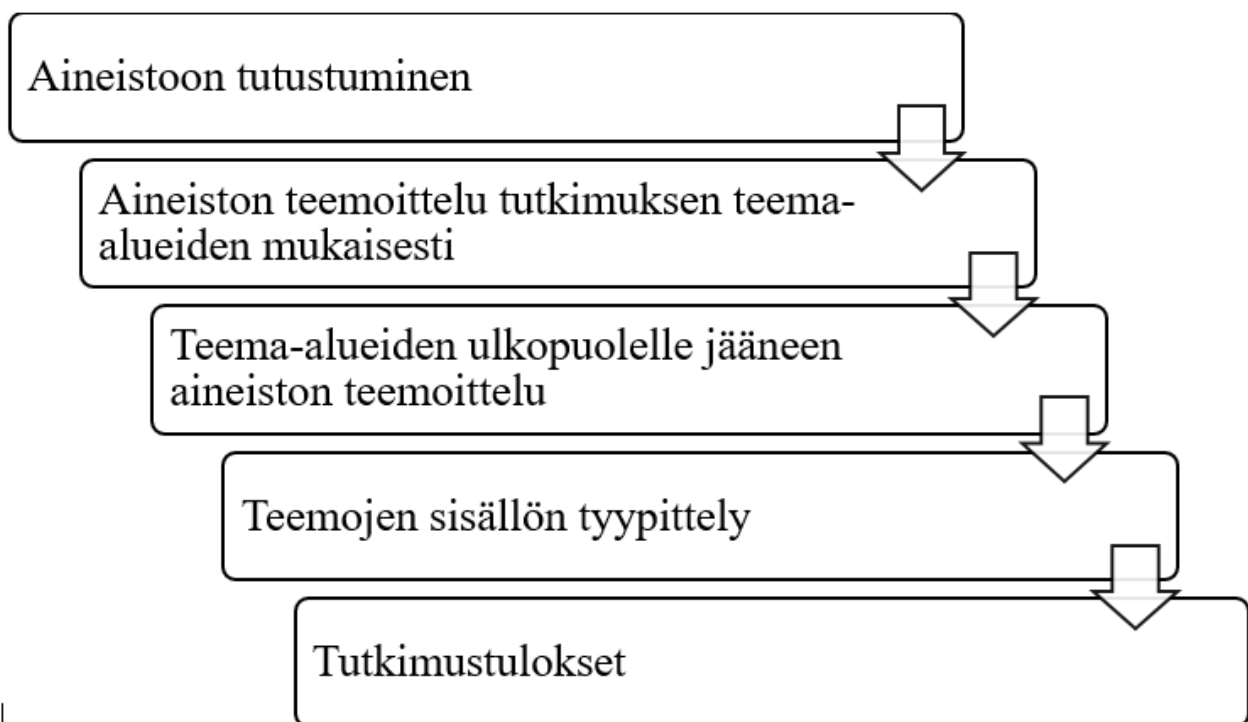
Aloitimme tutkimuksen analyysin litteroimalla eli kirjoittamalla puhut haastattelut kirjalliseen muotoon. Litteroinnin tarkkuutta voidaan vaihdella tutkimuksen tarkoituksen mukaan (Ruusuvuori 2011, 276) ja tässä tutkimuksessa toteutimme litteroinnin kirjoittamalla haastattelut sanasta sanaan. Äänenpainoja, taukoja ja sävyjä emme avanneet, sillä koimme, etteivät ne ole relevantteja tämän tutkimuksen kannalta. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 34 liuskaa fontilla 11 ja rivivälillä 1,15. Litteroinnin jälkeen luimme aineistot läpi aineiston muistiin palauttamiseksi sekä kokonaiskuvan muodostamiseksi.

Analyysivaiheeseen liittyy paljon erilaisia vaihtoehtoja ja valintoja. Tässä tutkimuksessa lähdimme analysoimaan aineistoa mukailien Eskolan (2015) analyysimallia. Teemahaastatteluaineiston analyysissä ensimmäinen vaihe on aineiston järjestely teemoittain (Eskola 2015). Aluksi teemoittelimme aineiston yksin tutkimuksen tema-alueiden mukaisesti. Tämän jälkeen kävimme yhdessä systemaattisesti haastattelut sekä molempien tutkijoiden itsenäisesti tekemät teemoittelut läpi ja muodostimme lopullisen teemoittelun näiden pohjalta. Toteutimme teemoittelun poimimalla litteroiduista haastatteluista tema-alueiden merkitysyksiköiden alle niihin liittyviä haastattelun kohtia. Tässä vaiheessa aineistoa ei vielä karsittu, vaan ainoastaan järjestettiin uudestaan.

Teemoittelun ulkopuolelle jäi tekstiä, joista muodostui uusia merkitysyksiköitä. Muodostimme uudet merkitysyksiköt teemoittelemalla tema-alueiden ulkopuolelle jääneen sisällön. Näiden merkitysyksiköiden lisäämisen myötä aineistomme teemoittelu koostuu yhteensä yhdeksästä merkitysyksiköstä. Miellekarttoja emme analysoineet erillisenä tutkimusaineistona, koska haastattelun alussa pyysimme haastateltavia kertomaan miellekartasta. Näin ollen miellekarttojen

sisältö sisältyy jo haastatteluihin ja tästä syystä niiden analysointi erikseen olisi ollut tarpeetonta toistoa. Tämän lisäksi miellekartoilte ei asetettu omaa tutkimuskysymystä, minkä seurauksena ne toimivat lähinnä tutkimuksen teeman pohjustuksena.

Teemoittelun jälkeen tutkija lukee aineistonsa tehden muistiinpanoja ja esittää siitä tulkintansa (Eskola 2015). Tässä vaiheessa analyysiä luimme yhdessä muodostamamme teemoittelun vielä läpi saadaksemme kokonaiskuvan uudelleen järjestetystä aineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse tutkimuksen kannalta mielenkiintoisten kohtien löytämisestä aineistosta (Eskola 2015). Analyysivaiheen yhtenä tehtävänä on tiivistää aineistoa, joten tässä vaiheessa aloimme tyypitellä aineistoa vastausten perusteella. Aineiston tyypittelyn tavoitteena on rakentaa aineistosta yleisiä tyyppejä, jotka kuvaavat haastateltujen vastauksia laajemmin (Eskola 2015). Teema-alueita käsittelemme tarkemmin tyyppien avulla. Tyypittelimme aineiston etsimällä teema-alueiden sisältä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tyypit ovat siis teemaan sisältyviä, luokanopettajien usein mainitsemia asioita. Yhdessä tyypit muodostavat teemaa kuvaavan kokonaisuuden. Kuvioon 3 olemme kiteyttäneet tutkimuksen analyysin vaiheet.



KUVIO 3. Tutkimuksen analyysin vaiheet

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa on selvitetty luokanopettajien kokemuksia lapsilähtöisyydestä, sen toteuttamisesta koulussa sekä kokemuksia nykyisen opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

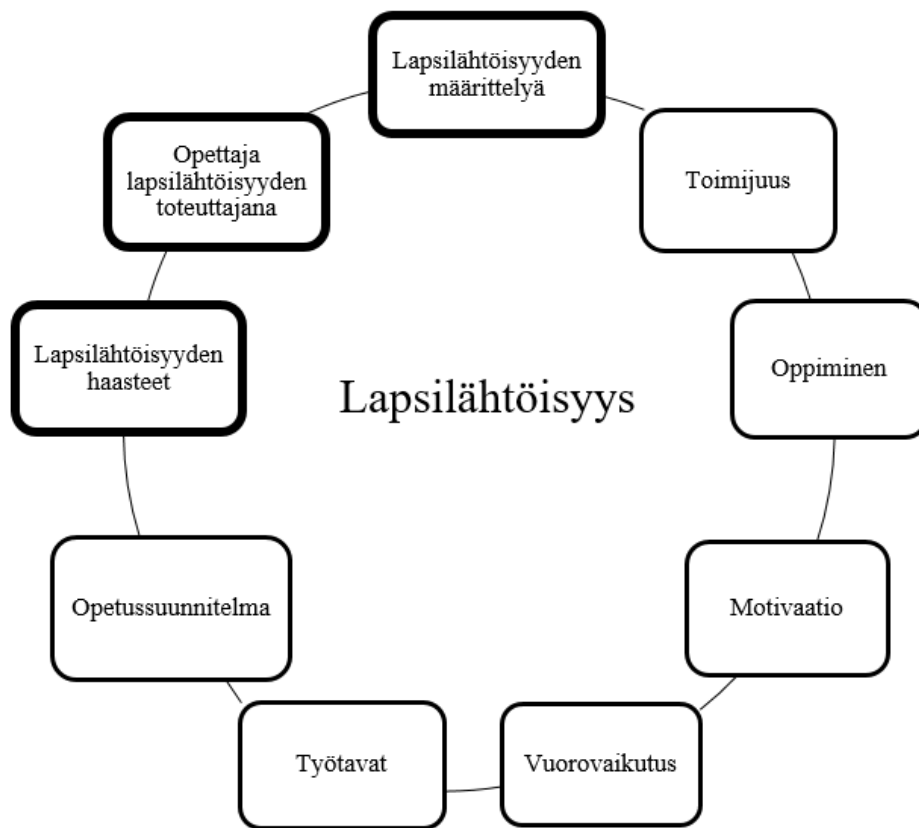
1. Miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden?
2. Miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä työssään?
3. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavat teemat Lapsilähtöisyyden määrittelyä, Lapsilähtöisyyden haasteet sekä Toimijuus. Toisen tutkimuskysymyksen alle lukeutuvat teemat Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana, Työtavat, Motivaatio, Oppiminen ja Vuorovaikutus. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaa nimensä mukaisesti ainoastaan yksi teema, Lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa. Taulukossa 1 esitellään tutkimuskysymykset sekä niiden alle lukeutuvat teema-alueet. Tässä luvussa kuvaamme tuloksia tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkimustulosten havainnollistamiseksi olemme käyttäneet aineistositaatteja havaintojen yhteydessä.

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymykset ja teema-alueet

1. Miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden?	2. Miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä työssään?	3. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä?
Lapsilähtöisyyden määrittelyä Lapsilähtöisyyden haasteet Toimijuus	Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana Työtavat Motivaatio Oppiminen Vuorovaikutus	Lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin haastattelurungon kuuden teema-alueen mukaisesti. Aineiston analyysin yhteydessä tuli esille kolme uutta teemaa, jotka ovat ”lapsilähtöisyyden määrittelyä”, ”lapsilähtöisyyden haasteet” sekä ”opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana”. Kuviossa 4 esitellään tutkimuksen teema-alueet analyysin jälkeen. Teema-alueita käsittelemme tarkemmin tyyppien avulla, jotka kuvaavat luokanopettajien vastauksia teemaan liittyen. Tyypit yhdessä kuvaavat teemaa. Osassa teema-alueista tyyppejä esiintyi vain vähän. Tällaisia teema-alueita olivat oppiminen, vuorovaikutus ja toimijuus. Tästä syystä osa tutkimustuloksista esitellään yleisluontoisesti. Näiden vaiheiden jälkeen luokittelimme teemat vielä tutkimuskysymysten mukaan teeman sisällön perusteella.



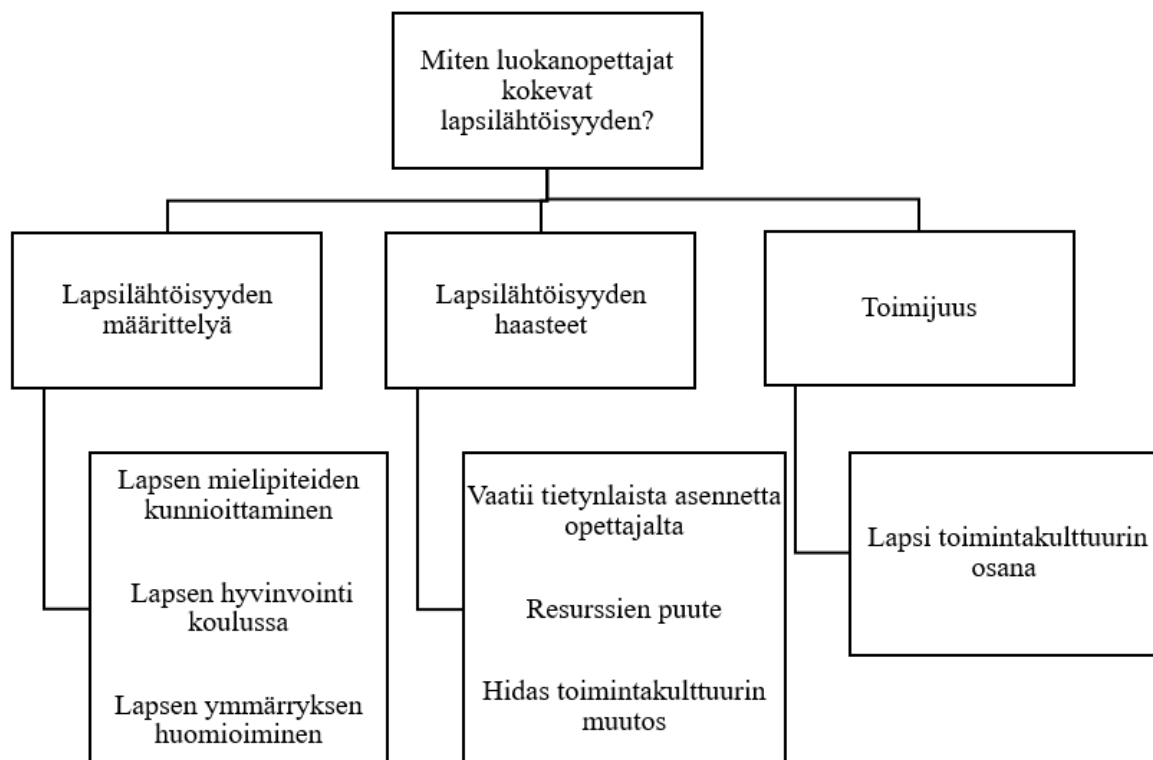
KUVIO 4. Tutkimuksen teema-alueet analyysin jälkeen

Tutkimustuloksista eniten mainintoja saivat työtavat, kun taas vähiten saivat toimijuus sekä vuorovaikutus. Aloitamme tutkimustulosten esittelyn ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelemme ensimmäisenä teemaa, josta opettajat kertoivat haastatteluissa eniten. Tämän jälkeen etenemme järjestyksessä haastatteluissa vähemmän mainittuihin teemoihin. Teemaa kuvaavien tyyppien kohdalla etenemme vastaavalla tavalla.

Aloitamme teeman sisällön käsittelyn tyypistä, josta opettajat kertoivat haastatteluissa eniten ja joka näin olen kuvaa teemaa parhaiten. Tästä siirrymme haastatteluissa teemaa vähemmän kuvaaviin tyypeihin. Toimimme näin kaikkien tutkimuskysymysten, teema-alueiden sekä tyyppien kohdalla. Lopuksi kokoamme löydökset yhteen tutkimuskysymyskohtaisesti.

4.1 Luokanopettajien kokemuksia lapsilähtöisyydestä

Tämä luku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen “Miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden?” Aihealue jakautuu yhteensä kolmeen teemaan, jotka ovat lapsilähtöisyyden määrittelyä, lapsilähtöisyyden haasteet sekä toimijuus. Haastatteluissa puhuttiin eniten lapsilähtöisyyden määrittelyä -teemasta, kun taas toimijuus esiintyi haastatteluissa vähiten. Teemoissa "Lapsilähtöisyyden määrittelyä" sekä "Lapsilähtöisyyden haasteet" luokanopettajat kuvailivat teemaa kolmella eri tyypillä. Toimijuus -teemassa luokanopettajien puheesta löytyi vain yksi tyyppi. Kuviossa 5 esitellään teema-alueet sekä niitä kuvaavat tyypit, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.



KUVIO 5. Miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden? -tutkimuskysymyksen teema-alueet ja niitä kuvaavat tyypit

4.1.1 Lapsilähtöisyyden määrittelyä

Lapsilähtöisyyden määrittelyä -teeman sisällä luokanopettajat toivat esille kolme tyyppiä: lapsen mielipiteiden kunnioittamisen, lapsen hyvinvoinnin koulussa sekä lapsen ymmärryksen huomioimisen. Näiden tyyppien lisäksi luokanopettajat toivat esille lapsen arvostamisen, lapsen oman ymmärryksen huomioimisen, luottamuksen sekä sen, että opettajan tulisi antaa lapselle riittävästi aikaa. Samoilla linjoilla haastateltavien kanssa ovat muun muassa Brotherus (2002) kumppaneineen ja Lerkkanen (2016) kumppaneineen sekä Hytönen (2008), jotka pitävät esimerkiksi lapsen tarpeiden huomioimista tärkeänä lapsilähtöisyydessä. Nämä opettajien esiin tuomat tyypit muodostavat meille kuvan siitä, miten luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden tutkimuksessa.

Lapsen mielipiteiden kunnioittaminen

Mmm. Jotenkin ajattelen näin, että myös lapsi voi päättää häneen itseensä liittyvistä asioista. Eli ei nyt pelkää opetuksessa vaan ylipäättään. (H5)

(Lapsilähtöisyys on) sitä, että uskaltaa sanoa omaa, omia ajatuksiaan ja tuua niinku omaa osaamistaan, ja että uskaltaa olla siinä ryhmässä ja uskaltaa olla aikuisen seurassa. (H2)

Lapsen mielipiteiden kunnioittaminen oli teemassa eniten esiintynyt tyyppi. Lapsen mielipiteiden kunnioittamisen toivat esille lähes kaikki luokanopettajat määritellessään lapsilähtöisyyttä. Tämä näkemys esiintyi useassa vastauksessa. Tyyppiin liittynyt puhetapa korosti lapsen mielipiteiden kuuntelemisen ja vaikuttamismahdollisuuksien tärkeyttä sekä lapsen aktiivista roolia. Haastatteluissa esiintyi edellä mainittujen asioiden lisäksi myös lapsen mukaan ottaminen osaksi koulutyön suunnitteluprosessia sekä lapsen mielenkiinnon ja ideoiden huomioiminen. Näiden lisäksi yksi luokanopettajista liitti tyyppiin luottamisen lapsen kykyyn olla mukana lapselle sopivissa asioissa. Yksi haastateltavista luokanopettajista korosti taas lapsen mielipiteiden kunnioittamista erityisen paljon määritellessään lapsilähtöisyyttä.

YK:n lapsen oikeuksien julistuksessa määritellään lapselle vapaus ilmaista omat näkemyksensä ja mielipiteensä, joten lapsen mielipiteiden huomioiminen pitäisi olla itsestäänselvyys koulumaailmassa (Suomen YK-liitto 2011). Myös Darling (1994) kirjoittaa, että lapsilähtöisissä kouluissa lapsen kehitystä ohjaa parhaiten lapsen näkemyksen arvostaminen ja kunnioittaminen. Jantunen (2011, 7) toteaa, että aikuisen kunnioitus lasta kohtaan on tärkeää ja kunnioittava aikuinen tietää, että mistä asioista esimerkiksi lapsi voi kantaa vastuuta ja siten kokea onnistumisia arjessaan.

Lapsen hyvinvointi koulussa

Mä ehkä määrittelin sen (lapsilähtöisyyden) jotenki niinku sillä tavalla, että koulu on niinku sillo lapsilähtöinen, kun sillä lapsella on siellä hyvä olla. (H3)

Kaksi luokanopettajista toivat esille lapsilähtöisyyden määrittelyssä lapsen hyvinvoinnin huomioimisen koulussa. Lapsen viihtyminen koulussa ja hänen sen hetkisen tilan huomiointi koettiin tärkeänä asiana lapsilähtöisyydessä. Lasten hyvinvointiin onkin tärkeää kiinnittää huomiota, sillä kansainvälisessä vertailussa on tullut esille, että suomalaiset lapset kokevat viihtyvänsä huonosti koulussa (Harinen & Halme 2012).

Lapsen ymmärryksen huomioiminen

Ja sitten se mikä mun mielestä on kans sellasta lapsilähtöisyyttä, että niinku antaa lapsen pitää se lapsen ymmärrys siitä asiasta. (H1)

Kaksi haastatelluista luokanopettajista puhuivat lapsilähtöisyys -käsitteen määrittelyn yhteydessä lapsen ymmärryksen huomioimisen tärkeydestä. Haastateltavat ajattelivat, että on tärkeää antaa lapsen mielikuvitukselle tilaa ja antaa lapsen elää omassa kokemusmaailmassaan. Tässä tyyppissä tuotiin esille, että lapsen ymmärrystä ei tulisi tukahduttaa. Opettajan tulisi ymmärtää, ettei lapsi ajattele samalla tavalla kuin aikuinen. Lapselta ei voida odottaa samanlaisia ajatuksia kuin aikuiselta. Näin ollen lapset eivät ole myöskään kykeneviä päättämään kaikista asioista. Samaa mieltä on myös Jantunen (2011). Hänen mukaan lapsilähtöisyyttä on se, että lapsi saa olla omassa maailmassaan. Se vaatii aikuiselta kykyä olla aikuinen, eli tehdä päätöksiä sekä luoda raamit ja rytmi, joilla liikutaan päivästä toiseen. (Jantunen 2011, 6.) Tärkeää kuitenkin on, että lapsi otetaan mukaan päättämään omista asioistaan kehitystasonsa mukaisesti, mikä määritellään myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK-liitto 2011). Opettajan tulisikin suunnitella opetus siten, että se tukee lapsen oppimista lapsen omien tarpeiden ja elämämaailman pohjalta (Tsuo 2007, 33–34).

Näiden tyyppien lisäksi teemassa esiintyi yksittäisiä teemaan sisältyviä, mutta tyyppien ulkopuolelle jääviä asioita. Teemassa tuotiin esille lapsen ja aikuisen sekä lasten välisen luottamuksen tärkeys lapsilähtöisyydessä. Näiden asioiden lisäksi yksittäisissä vastauksissa esille tuotiin se, että lapsilähtöisyys on lasten kuuntelemista sekä lasten arvostamista. Hermanfors ja Eskelinen (2016) ovat samoilla linjoilla haastateltavien kanssa, sillä heidän mukaansa lasten aktiivinen kuuntelu on lasten ajattelun ymmärtämistä ja se edesauttaa lasten ymmärryksen kehitystä. Taas Mäkelän ja Jantusen (2011) mukaan aikuinen tarvitsee kasvatuksessa aina lapsen luottamuksen, jotta lapsi tietää

saavansa tukea, vaikka hänellä olisi huono päivä. Heidän mukaansa luottamuksen voi ansaita kuuntelemalla lasta.

Lapsilähtöisyyttä määriteltiin myös pyrkimyksenä antaa tilaa lapselle. Eräälle luokanopettajalle tilan antaminen lapselle oli tärkeä asia, joka toistui useassa vastauksessa. Haastateltava liitti tilan antamiseen riittävän ajan varaamisen lapselle sekä oppilastuntemuksen merkityksen. On tärkeää huomioida, että opettajan työtä ohjaavat hänen tietonsa sekä havaintonsa luokan oppilaista niin yksilöinä kuin luokan jäseninä. Näitä tietoja sekä havaintoja opettaja hyödyntää muun muassa suunnitellessaan opetusta ja opetusmenetelmiä. (Kääriäinen 1989, 12.) Näin ollen oppilaantuntemus on tärkeä osa opettajan työnkuvaa.

4.1.2 Lapsilähtöisyyden haasteet

Tässä teemassa haastateltavat toivat esille kokemuksia lapsilähtöisyyden haasteista. Teemassa esiintyi kolmea erilaista tyyppiä, jotka liittyivät lapsilähtöisyyden haasteisiin. Kaikki luokanopettajat kertoivat haastatteluissa kokemuksistaan tähän teemaan liittyen. Haasteet liittyivät opettajan asenteeseen, resurssien puutteeseen sekä hitaaseen toimintakulttuurin muutokseen. Lapsilähtöisyys asettaa erilaisia haasteita ja tämän teeman tyypit eroavatkin toisistaan merkittävästi.

Vaatii tietynlaista asennetta opettajalta

Että (opettaja) uskaltaa heittäytyä. --Jos haluaa pitää tiukasti langat omissa käsissään ja tietää mitä seuraavana tapahtuu, niin se ei välttämättä oo se paras lähtötilanne (lapsilähtöisyydelle).-- (H4)

Tämä tyyppi esiintyi kolmen luokanopettajan haastatteluissa. Lapsilähtöisyys koettiin tärkeänä, mikä ilmeni aineistossa useaan otteeseen. Lapsilähtöisen opetuksen haasteena pidettiin sitä, että lapsilähtöinen toimintakulttuuri vaatii opettajalta tietynlaista asennetta, kuten epävarmuuden sietämistä sekä heittäytymiskykyä. Tämän lisäksi lapsilähtöisyys koettiin sisäänrakennettuna asiana ja se nähtiin opetusta ohjaavana toimintatapana.

--Se vaatii opettajalta tietyllä tavalla sellasta ihan omanlaistansa asennetta. Että en mä vois kuvitellakaan, että mulla ois oppilaita, jotka istuis jonoissa tai vaikkapa pareittain. Ja tavallaan sellanen, että mä hoidan vaan sen opetuksen ja sitten että vaan heippa. Että niin niin, musta tuntuu että mulla ainakin on sellanen hyvin sisäänrakennettu ja se on sellanen, että mä koen, että mä nautin hyvin paljon opettamisesta.-- (H1)

Lapsilähtöisen opetuksen haasteeksi koettiin myös se, etteivät kaikki työtavat välttämättä onnistu. Opettajan tuleekin tiedostaa epäonnistumisen riski lapsilähtöisiä toimintatapoja suunniteltaessa sekä epäonnistumisen tapahtuessa sietää se ja jatkaa eteenpäin. Yhdeksi lapsilähtöisyyden haasteeksi voidaan ajatella myös se, että kaikkea ei voi ennustaa etukäteen. Opettajalla on aina riski epäonnistua uutta työtapaa toteuttaessaan. Tämän lisäksi lapsilähtöiset työtavat vaativat suunnittelua sekä teoriaan tutustumista, mikä edellyttää opettajalta kiinnostusta sekä paneutumista aiheeseen.

Ja sitte just (haasteena) se mikä ylipäättään kaikessa opetuksessa, jos menee niinku äärimmäisyyksiin tai liiallisuuksiin, tai jos ei tutustu teoriaan.-- Jos huolellisesti tutustuis siihe taustateoriaan ja mieltis, et miten kannattais tehdä. --Just se haaste on, että onko aikaa paneutua itelle siihen ja se, et mitä aikuinen voi tehdä tarpeeksi (työtapojen onnistumiseksi). (H6)

Resurssien puute

Luokanopettajat kokivat kahdessa haastattelussa resurssien puutteen yhtenä lapsilähtöisyyden haasteena. Sitä pidettiin suurena haasteena niin lapsilähtöisyydelle kuin opetukselle ylipäättään. Riittämätön aika, vaativat oppilaat sekä suuret ryhmäkoot asettavat haasteita koulutyöskentelylle, eikä lapsilähtöisyys ole poikkeus. Luokanopettajat käsittivät resurssien puutteeksi myös oppilaiden omien valmiuksien puutteet. Aineistosta ilmeni, että lapsilähtöisyys toimiakseen edellyttää oppilailta tietynlaista lähtötasoa esimerkiksi omatoimisuudessa. Tämän lisäksi aikuisten vähäinen määrä asettaa haasteita lasten yksilölliselle kohtaamiselle, mikä on tärkeää lapsilähtöisyyden näkökulmasta.

--Eli koen tosi isona haasteena, se että opetetaan suurta ryhmää, jolloin sitä aikaa kuunnella yksittäisen lapsen ajatuksia on tosi vähän tai jos käytetään aikaa yhden lapsen ajatuksiin, kuuntelemiseen, niinku jotkut ottaa sen ajan, nii sitten osa joutuu taas olemaan hiljaa, niinku koko ajan ryhmässä. -- (H2)

--Nimenomaan se yksilön kuuleminen sieltä massasta (on haaste), että onhan se niinku se aika. Aika tulee vastaan, se rajallisuus, mitä yks opettaja niinku pystyy-- tekemään. --Se semmone oma riittämättömyyden tunne ja ajanpuute ja se on ihan valtaisa. (H3)

Itse opetussuunnitelmaa ei koettu haasteena lapsilähtöisyydelle, vaan haasteita aiheuttivat ennemminkin yleinen kiire, aikuisten vähyys sekä suuret ryhmäkoot. Tämän lisäksi haastavaksi koettiin se, että opetetaan muutama tunti viikossa luokkaa, jolloin oppilaantuntemus ei pääse kehittymään – on vaikeaa toteuttaa lapsilähtöisiä työtapoja, kun ei tunne luokan oppilaita. Kääriäisen (1989) mukaan opettajien tulee tuntea mahdollisimman hyvin oppilaidensa tiedon prosessoinnit

tavat sekä erilaisten kokemusten laatu, jotta oppilaantuntemus pääsee kehittymään ja siten tapahtuisi mahdollisimman laadukasta oppimista. Jos oppitunteja viikossa kertyy vain vähän tai luokassa on paljon oppilaita, on opettajan liki mahdotonta oppia tuntemaan oppilaansa lyhyessä ajassa riittävän hyvin tukeakseen heidän oppimistaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Et, mun mielestä se ops niinku oo ollu esteenä siihen lapsilähtöisyyden toteuttamiseen, vaan pikemminki ne ryhmäkoot ja aikuisten vähyys ja yleinen kiire koulussa.-- (H2)

Hidas toimintakulttuurin muutos

--Kun tota opsiakin miettii, niin ymmärrän hyvin, et se aiheuttaa kipuilua joissakin opettajissa, kun lähtökohta on ollut ihan toiselta suunnalta näin perinteisesti. Niin se ei varmasti ole helppo asia lähteä toteuttamaan sillä tavalla. --Ihan kun kuulostelee tässä meidänkin työympäristössä näitä. On puhuttu monta vuotta siitä, että vaikka oppilaat lähtis suunnittelemaan joulujuhlaa. Mutta sitten se, että siinä pitäis lähteä jo syyskuussa liikkeelle niin se tuntuu toisista tosi vaikeelle, että eihän voi siinä vaiheessa vielä joulujuhlaa kun on tehty aina näin.-- (H5)

“Hidas toimintakulttuurin muutos” -tyyppiä esiintyi yhdessä haastattelussa. Luokanopettaja koki toimintakulttuurin haasteena lapsilähtöisyydelle, sillä lapsilähtöisyys vaatii muutosta, jota kaikki eivät työyhteisössä välttämättä ole valmiita tekemään. Nykyinen opetussuunnitelma kuitenkin toteaa, että toimintakulttuuria voidaan kehittää sekä muuttaa. Kaikkien koulun toimintatapojen tulee tukea opetus- ja kasvatustyön tavoitteita sekä edistää opetuksen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulussa. (OPH 2014, 29.) Lapsilähtöisyys vaatii osin perinteisistä toimintatavoista irrottautumista ja myös opetussuunnitelmassa tuodaan erilaisia, uusia työtapoja koulun toimintakulttuuriin. Osalle opettajista voi olla haasteellista luopua omista, perinteisistä työtavoistaan tai opetusmenetelmistä, jolloin lapsilähtöisyyden toteuttaminen opetuksessa voi estyä. Kuitenkin nykyisessä opetussuunnitelmassa todetaan, että toimintakulttuurin kehittämistä ovat ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja niiden korjaaminen (OPH 2014, 29). Yhdessä haastattelussa pohdittiin myös sitä, kuinka lapsilähtöisyys ymmärretään väärin, jolloin lapsilähtöisyys itsessään voidaan ajatella haasteena, jolloin itse toimintakulttuurin muutos voi olla vaikeaa.

--Kun ajatellaan lapsilähtöisyyttä saatetaan helposti ajatella sitä vapaata kasvatusta. Et lapsi määrää kaiken. (H1)

4.1.3 Toimijuus

--Nimenomaan, että lapsi nähään sellasena, joka osallistuu siihen koko prosessiin, eikä vaan oo se joka ottaa vastaan ja kuuntelee. --Et niinku (lapsen toiminta) ei oo sitä että me aikuiset ollaan tehty päätökset ja kerrotaan et näin tehää, vaan uskotaan lapsen kykyyn olla mukana niissä asioissa, mitkä niille, mitkä niinku sopii. (H6)

Toimijuus-teema ei tullut esille kuin kahdessa haastattelussa. Vastauksista oli erotettavissa tyyppi “Lapsi toimintakulttuurin osana”. Tähän tyyppiin sisältyy lapsen aktiivinen rooli ja osallistuminen koulun asioiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lapsen mukaan ottaminen koulun arkeen on määritelty myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jonka mukaan oppilaat tulee ottaa mukaan muun muassa toiminnan suunnitteluun sekä arviointiin (OPH 2014, 28). Tyypittelyn ulkopuolelle jäi vain yhdessä haastattelussa esiintynyt “uskallus ottaa tilaa ja toimia yksin”.

No siinä (lapsilähtöisyydessä) varmaan lapsen rooli on se, että hän uskaltaa ottaa sitä tilaa mitä hänelle pyritään jättämään ja antamaan. Ja et sitte ku hän ottaa sen tilan, nii uskaltaa toimia itse. (H2)

Kuten aiemmin olemme määritelleet, käytämme lapsilähtöisyys -käsitettä sen vuoksi, ettei lasta ajateltaisi objektina vaan aktiivisena toimijana. Siitä huolimatta tutkimustuloksissa toimijuus -teeman sisältö jäi vähäiseksi ja toimijuutta tämän tutkimuksen määritelmän mukaisena esiintyi vain vähän aineistossa. Toimijuuteen liittyviä piirteitä sen sijaan esiintyi paljon ja osittain toimijuuden erottelu lapsilähtöisyydestä on hieman keinotekoista. Lapsilähtöisyys sisältää osia toimijuudesta, kuten lapsen aktiivisen roolin, jota muun muassa Dewey on määritellyt. Hänen mukaansa lapsi on aktiivinen toimija ja lapsen oppimisen tulee lähteä lapsesta itsestään eikä ulkopuolelta (Dewey 1957, 38–43). Tämän lisäksi innovatiivisessa koulussa toimijoita ovat oppilaiden lisäksi sekä koulun sisäiset toimijat, kuten opettajat, kuin koulun ulkopuoliset, kuten vanhemmat (Lavonen ym. 2014, 89). Toimijuus voidaankin nähdä osittain lapsilähtöiseen toimintakulttuuriin sisäänrakennettuna tekijänä.

Yhteenveto

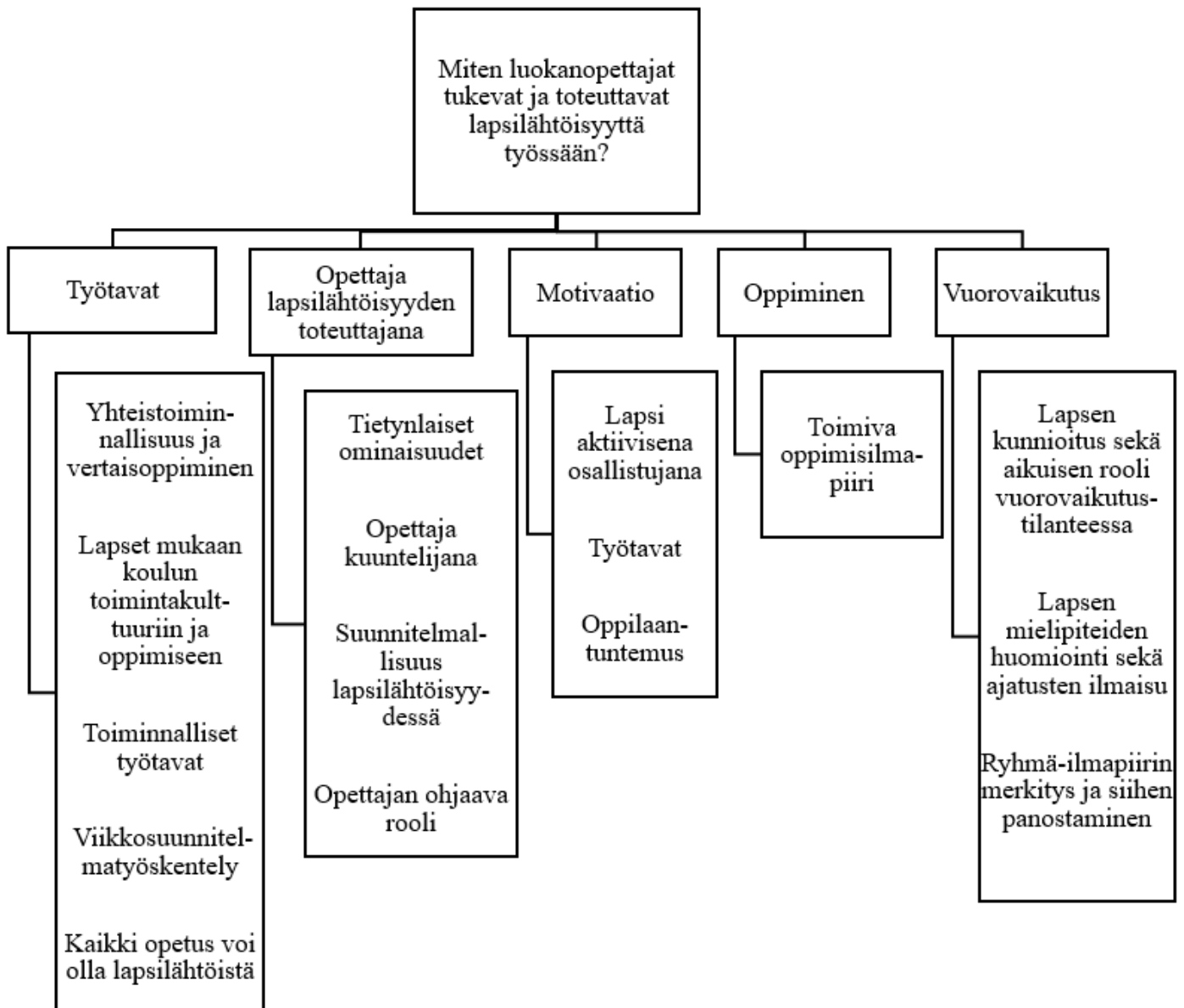
Luokanopettajat pitävät lapsilähtöisyyttä monisyisenä ilmiönä. He kokivat lapsilähtöisyyden olevan lapsen mielipiteiden kuuntelemista, hyvinvoinnin tukemista sekä lapsen ymmärryksen huomioimista. Luokanopettajat ajattelivat lapsilähtöisyydessä keskeisenä asiana olevan lapsen ja lapsuuden arvostamisen sekä käsityksen lapsesta itsenäisenä ja osaavana tekijänä. He myös kokivat, että ilmiöön liittyy haasteita, joita ovat esimerkiksi resurssien puute sekä toimintakulttuurin hidas

muutos. Esiin tulleet haasteet ovat nähtävillä myös muussa koulumaailmaan liittyvässä keskustelussa, kuten esimerkiksi mediassa sekä opettajien keskustelupalstoilla. Vastausten laajuuden sekä monipuolisuuden perusteella voidaan todeta, että luokanopettajilla on laaja ja monipuolinen kokemus lapsilähtöisyydestä. Käsite lapsesta toimijana oli luokanopettajille vieraampi. Näin ollen tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat sisällyttivät toimijuuden lapsilähtöisyyteen.

4.2 Lapsilähtöisyyden tukeminen koulussa

Tässä luvussa tarkastelemme sitä, miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä työssään. Tämä luku vastaa tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen "Miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä työssään? Aihealue jakautuu viiteen teemaan, joissa käsitellään opettajan roolia lapsilähtöisyyden toteuttajana, erilaisia työtapoja, motivaatiota ja oppimista sekä vuorovaikutusta. Määritelmämme mukaista vuorovaikutusta esiintyi haastatteluissa vähiten, vaikkakin vuorovaikutusta on havaittavissa muun muassa työtavat -teemassa. Työtavat -teema oli koko tutkimuksen vastausrikkain teema, sillä erilaisia työtapoja esiintyi aineistossa monipuolisesti ja useaan otteeseen.

Kuviossa 6 esitellään teema-alueet sekä niiden alle lukeutuvat tyytit, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Työtavat -teemassa luokanopettajat toivat esille viisi eri tyyppiä ja Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana -teemassa neljä eri tyyppiä. Teemoissa "Motivaatio" ja "Vuorovaikutus" esiintyi kolmea eri tyyppiä, kun taas teemasta "oppiminen" löydettiin vain yhtä tyyppiä. Näiden teemojen ja tyyppien esittelyn avulla pyrimme muodostamaan käsityksen siitä, miten luokanopettajat toimivat lapsilähtöisyyden toteuttajina ja tukijoina. Tämän lisäksi selvitämme, miten lapsilähtöisyyden teemat liittyvät lapsilähtöisyyden käytännön toteutukseen.



KUVIO 6. Miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä työssään? -tutkimuskysymyksen tema-alueet ja niitä kuvaavat tyypit

4.2.1 Työtavat

Tämä teema käsittelee lapsilähtöisyyden käytännön toteutusta koulussa ja antaa konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavoin lapsilähtöisyys ilmenee koulun arjessa. Työtavat -teemasta löytyi yhteensä viisi tyyppiä, jotka käsittelevät erilaisia lapsilähtöisiä työtapoja. Luokanopettajat puhuivat tutkimuksessa eniten tästä teemasta. Kaikki opettajat kertoivat haastattelussa monipuolisesti hyväksi havaitsemistaan työtavoista. Vain kaksi työtapaa, yhteistoiminnallisuus sekä vertaisoppiminen mainittiin kahdessa eri haastattelussa ja muut työtavat esiintyvät kertaalleen aineistossa.

Yhteistoiminnallisuus ja vertaisoppiminen

Mulla varmaan punaisena lankana opetuksessa on yhteistoiminnallisuus. Et mä pidän sitä (yhteistoiminnallisuus) varsin sellasena lapsilähtöisenä työmuotona ja työskentelymuotona. (H1)

Mulla on ollu niinku ihan aika lailla työuran alusta asti yhteistoiminnallinen oppiminen mun pedagogiikan kulmakiviä. Ja siinä niinku lähes kaikissa tilanteissa, tää lapsilähtöisyys kyllä korostuu. (H6)

Yhteistoiminnallisuutta esiintyi kahden luokanopettajan haastattelussa. Haastateltavat pitivät yhteistoiminnallisia työtapoja lapsilähtöisinä, sillä siinä lapset työskentelevät yhdessä sekä ottavat vastuuta niin omasta kuin muiden toiminnasta. Yhteistoiminnallisuuden koettiin myös parantavan vuorovaikutus- sekä ryhmätyöskentelytaitoja. Niikon (2009) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa lapsia kiinnittymään sosiaaliseen verkostoon sekä kehittämään itsenäisen oppimisen säätelyä. Parhaimmillaan yhteistoiminnallisuuden ajateltiin luovan oppimisen iloa sekä parantavan lasten oppimisprosessia.

Mut sellanen idea näissä (neljän hengen) ryhmissä on, että kukin lapsi on välillä oman ryhmän johtaja aina yhden viikon kerrallaan. Sen ryhmänjohtajan tehtävänä on vaikka jakaa vihot ryhmässä, kerätä vihot, hakea värit ja sitten hän myös saa ylläpitää sitä työrauhaa siellä ryhmässä. (H1)

Yhtenä esimerkkinä yhteistoiminnallisuudesta mainittiin ryhmätyöskentely sekä ryhmänjohtajat. Lapset opiskelevat ryhmissä ja ryhmänjohtajan tehtävänä on kantaa vastuuta ryhmän toiminnasta eri tavoin, esimerkiksi hakemalla koko ryhmälle tarvittavat välineet. Tällöin lapsi oppii kantamaan vastuuta koko ryhmän toiminnasta sekä oppii toimimaan oma-aloitteisesti. Ryhmätyöskentely myös kannustaa lapsia ottamaan toiset huomioon sekä kommunikoimaan rakentavasti. Yksi haastatelluista luokanopettajista koki, että lasten vuorovaikutustaidot olivat kehittyneet paremmiksi johtuen

juurikin yhteistoiminnallisista työtavoista sekä ryhmätyöskentelystä. Ryhmätyötaitojen sekä sosiaalisten taitojen opiskelu onkin välttämätöntä, sillä ei voida olettaa, että lapset osaisivat toimia ryhmässä harjoittelematta kyseisiä taitoja. Myös nykyinen yhteiskunta vaatii kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Myönteinen vuorovaikutus sekä toisten tarve lopputuloksen saavuttamiseksi ovat välttämättömiä onnistuneelle ryhmätyöskentelylle. On myös havaittu, että yhteistoiminnallisuus parantaa oppilaiden keskinäisiä välejä ja oppimistulokset eivät laske, vaikka opettaja hyödyntäisi esimerkiksi ryhmätyöskentelyä opetuksessa. (Saloviita 2013, 130 – 131.)

Ainakin vertaisoppiminen on yks sellanen tosi oleellinen juttu. Eli kyll monesti on niin, että samanikäinen pystyy selittämään jonkun asian paljon ymmärrettävämmiin kun aikuinen. (H5)

Vertaisoppimista käsiteltiin kahdessa haastattelussa ja sitä pidettiin tehokkaana työmuotona, sillä sen avulla lapset pääsevät osaksi muiden oppimisprosessia sekä käyttämään omaa kieltään oppimisessa. Vertaisoppiminen koettiin lapsilähtöisenä, sillä siinä keskiössä ovat lapset sekä heidän toiminta ja keskinäinen vuorovaikutus. Vertaisoppimiseen liittyy vahvasti vertaispalaute, jolloin opitaan antamaan rakentavaa palautetta, mutta myös näytetään muille omia töitään. Vertaispalautetta pidettiin tehokkaana palautteenannon muotona ja sitä voidaan hyödyntää monipuolisesti erilaisissa työtavoissa, kuten kirjoitelmien arvioinnissa.

Hirnu monet meidän koulussa on käyttäny vertaispalautetta jossakin kirjoitusten lukemisessa, sadun lukemisessa tai tietokirjoitusasioita mitä on tehty. --Et säännöllisesti näytetään toisille, mitä mä oon tehny ja minkälaisia juttuja on toteutettu, niin se kehittää lapsia, koska se on paljon tehokkaampaa kuin et minä tekisin sen mallityön, jonka mä näytän oppilaille. (H2)

--Nämä (neljän hengen) ryhmät, he saa neuvoa siinä keskenään toisiaan sillä lapsen omalla kielellä ja näin. He on niinkun mukana siinä koko oppimisprosessissa. (H1)

Yhtenä esimerkkinä esiintyi pari- sekä ryhmätyöskentely, joka liittyy vertaisoppimiseen. Opettajat hyödynsivät pari- ja ryhmätyöskentelyä niin yhteistoiminnallisessa opetuksessa, kuin muussakin koulutyössä. Nämä työtavat koettiin lapsilähtöiseksi toimintatavaksi, koska siinä lapset oppivat toisiltaan ja osallistuvat oman taitotasonsa mukaisesti. Myös nykyinen opetussuunnitelma kannustaa vertaisoppimiseen, joka kehittää oppimiseen tähtävää vuorovaikutusta sekä yhdessä toimimisen taitoja (OPH 2014, 155). Lapset toimivat keskenään erilaisten tehtävien ja projektien parissa sekä neuvovat ja antavat toisilleen palautetta. Pari- ja ryhmätyöskentely vahvistaa vuorovaikutustaitoja sekä opettaa lapset toimimaan eri ihmisten kanssa ja tutustumaan kaikkiin luokan oppilaisiin. Tämän lisäksi yhdessä työskentely lisää motivaatiota ja osallistumista, kun apua saa tarvittaessa

vertaisiltaan. (Saloviita 2013, 135.) Pari- ja ryhmätyöskentelyä voi hyödyntää eri oppimistilanteissa sekä oppiaineissa, johon myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 kehottaa.

Lapset mukaan koulun toimintakulttuuriin sekä oppimiseen

Mä oon aina aamuisin luokan ovella ottamassa oppilaat vastaan. Se on ollu mulla ihan koko ajan. Siinä toivottelen ohimennen huomenta ja sitten yhteisesti vielä, mutta siihen aina pysähtyy joka aamu useampi lapsi kertomaan jonkun jutun. (H1)

Tässä tyypissä korostettiin lasten kohtaamisen tärkeyttä osana opetusta. Opettajat painottivat vuorovaikutusta sekä lapsen kuuntelua ja huomioimista. Nämä tekijät ovat yhteydessä lapsilähtöiseen toimintakulttuuriin (OPH 2014). Yhtenä toimintatapana eräällä haastatelluista luokanopettajista oli se, että hän ottaa luokan oppilaat aamuisin vastaan luokan ovella, jolloin he pääsevät heti kertomaan kuulumisiaan. Tällöin lapset saavat isossa ryhmässä aikuiselta yksilöllistä huomiota. Lapsen kohtaaminen osana opetusta kehittää positiivisesti lapsen vuorovaikutustaitoja sekä viestittää lapselle aikuisen läsnäolosta luoden muun muassa luottamuksen sekä turvallisuuden tunnetta (Mäkelä & Jantunen 2011). Edellisten lisäksi lasten huomioiminen opetuksessa sekä mukaan ottaminen opetus-oppimisprosessiin koettiin tärkeänä toiminta- sekä työtapana koulussa. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että lapset pääsevät vaikuttamaan asioihin niin oman oppimisen kuin koko koulun kentällä. Yhtenä esimerkkinä vaikuttamisesta oli oppilaskuntatoiminta.

Mä lähdin tosta oppilaskunnasta ja hallituksesta liikkeelle, koska se on ollu mulla semmonen läheinen. -- Se on, semmosta strukturoitua oppilaiden kuuntelemista ja päätöksentekoon mukaanottamista, nii se on ollu mulle tärkeä asia. Et oikeesti kuunnellaan, otetaan huomioon. (H3)

Oppilaskunnan hallitus koettiin tärkeänä lasten vaikuttamisen muotona koulussa. Sitä pidettiin mahdollisuutena vaikuttaa asioihin koko koulun tasolla ja tuoda esiin lapsen näkökulmaa koulun toimintakulttuuriin. Oppilaskunnan hallitus tuotiin esille myös muutamassa muussa haastattelussa, mutta ei niin, että siitä olisi ollut vedettävissä johtopäätöksiä työtapojen suhteen. Oppilaskunnan toimintaa, oppilaiden kuuntelua sekä mukaan ottamista päätöksentekoon pidettiin tärkeänä ja ennen kaikkea lapsilähtöisenä, koko koulun oppilaat osallistavana toimintana. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH 2014, 35) todetaan, että

Perusopetuslain mukaan koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunnan ja sen toimielinten tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista.

Tämän lisäksi Andersson kumppaneineen (2009, 8) ovat havainneet, että oppilaskuntatyöskentely kehittää muun muassa lapsen itseilmaisutaitoa, mielipiteiden argumentointia ja toisten kuuntelemista sekä opettaa yhteisiin tavoitteisiin pääsemistä.

Lapsen itse toteuttamat työtavat tuotiin esille yhtenä työtapana. Tässä työtavassa tuotiin esille se, että lapset saavat itse toteuttaa esimerkiksi erilaisia projekteja, mikä osaltaan tukee lapsilähtöisyyttä koulussa. Myös nykyinen opetussuunnitelma (OPH 2014, 28, 35) kehottaa ottamaan oppilaat mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Yhtenä esimerkkinä oli kulttuurikatselmus, johon lapset saavat itse suunnitella alusta loppuun ohjelman ja opettajat eivät ohjaa kuin pyydettyinä. Työtavasta puhuttaessa korostettiin sitä, että lapsilla on paljon ideoita sekä kykyä suunnitella ja toteuttaa vaativia asioita, kunhan heille antaa mahdollisuuden siihen. Lapsen ajatuksia sekä kykyä arvostettiin ja lapsi nähtiin aktiivisena sekä kyvykkäänä oppijana sekä sen toteuttajana.

Meidän koulussa oli justinsa ennen vappua ja joka vuosi on ja on ollut varmaa melkein 20 vuotta semmone kulttuurikatselmus. --Lapset tekee sinne ite ohjelman niinku iha täysin kokonaan ite. (H2)

Oppimisympäristö tuotiin esille tärkeänä osana oppimista sekä kouluviihtyvyyttä. Nykyisessä opetussuunnitelmassa todetaan, että oppimisympäristöjen tulee tukea lasten kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta, ja hyvin toimivat oppimisympäristöt kehittävät yhteisöllistä tiedon rakentamista (OPH 2014, 29). Lasten mukaan ottaminen oppimisympäristön suunnitteluun nähtiin tärkeänä, jotta heidän oma mielipiteensä mielekkästä ympäristöstä toteutuisi. Oppimisympäristöistä puhuttaessa korostui sen tärkeys, että opettaja kuuntelee ja huomioi lasten ajatukset, mutta opettaja tekee lopulliset päätökset muun muassa koulun resurssit huomioiden.

--Mä pistin kauheesti asioita uusiks ku mä alotin täällä syksyllä. Et ensinnäki se et, mä en halunnu pulpetteja. Siis täällä luokkassaha ei oikeesti siis ollu syksyllä mitää muuta kui noi jakkarat. Sit oli yks tämmöne (pöytä). --Sit siitä pikkuhiljaa tää on rakentunu ja noi tuli joulun jälkeen (ryhmätyöpöydät). --Mä halusin, että lapset sais niinku olla enemmän mukana siinä, et mitä, mitä tästä luokasta tulee, millaseks tää muotoutuu ja miten täällä ollaan. (H3)

Haastateltava koki, että lapset suhtautuivat positiivisesti luokkaan, missä ei ole pulpetteja, vaikka alkuun osalle fyysinen vapaus luokkahuoneessa tuntui haastavalta. Tämän lisäksi haastateltava toi esille, että oppimisympäristön pitää olla monipuolinen ja sellainen, mistä jokainen löytää itselleen mielekkään paikan työskennellä. Jalkanen, Litola ja Järvenoja (2012) kirjoittavat monimuotoisen oppimisprosessin hyödyistä. Monipuolinen oppimisympäristö muun muassa auttaa oppijaa

oppimisprosessien jäsentämisessä. Oppimisprosesseissa ympäristö välittää erilaisia kokemuksia ja merkityksiä oppijoille (Niemi & Multisilta 2014, 28 – 29).

Yksi luokanopettajista hyödynsi työssään sokraattista eli kyselevää opetusmenetelmää. Työtavassa korostetaan lapsen omaa ajattelua sekä oppimista. Opettaja ei luennoi opetettavasta aiheesta, vaan kyselee lapsilta niin kauan, että saa vastauksen. Lapsen pitää siis itse hyödyntää omia ajatuksiaan ja pohdintoja, kun taas opettaja toimii enemmän ohjaajana kuin itse opettajana.

Mä paljon käytän kyselevää opetusta ja ylipäättään sokraattista opetusmenetelmää --Kyselevässä opetuksessa pallo on lapsella ja lapsen aivoja rassataan ja sen tarkoitus on tuottaa ajatus ja idea sen sijaan, että opettaja luennoi sen asian sille.
(H6)

Toiminnalliset työtavat

Toiminnalliset työtavat koettiin yhtenä keinona lapsilähtöisyyden toteuttamiseksi koulussa. Erilaisia toiminnallisia työtapoja hyödynnettiin paljon ja ne nähtiin lapsilähtöisinä toimintatapoina. Yhtenä esimerkkinä oli toiminnallisuus ja leikki, jolloin asioita pyritään opettamaan lapsille heidän omien luontaisten tapojen kautta. Erityisesti nuoremmille lapsille leikkiminen on mielekäs tapa oppia ja sen hyödyntämistä opetuksessa pidettiin luontevana työtapana. Jantusen (1996, 12) mukaan leikkiminen on tärkeää lapselle, sillä leikkiessään hän ilmaisee itseään, toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja eläytyminen edistää muun muassa lapsen empatiataitoja. Myös Darling (1994, 1– 6) kirjoittaa, että lapset ovat luonnostaan tekijöitä, toimijoita ja uutta luovia. Näin ollen toiminnalliset työtavat tukevat lapselle luontaisia tapoja oppia sekä toimia arjessa.

Viimeksi kiinniteltiin noilla pyykkipojilla kehonosia ja se oli sellanen tosi innostava.
-- (H4)

Lapset oppivat kouluarjessa monia asioita, mikä on heille luontaista. Yksi esimerkki siitä on oppiminen osaksi arkea, joka oli yksi tyyppiin liittynyt työtapana. Siinä keskiössä on ajatus siitä, että mitä tahansa pientä oppimista voi sisällyttää esimerkiksi aamun tervehdyksiin. Tärkeintä on opittavan asian konkreettisuus sekä yksinkertaisuus, jotta kaikki oppivat ja voivat siitä kertoa esimerkiksi kotona vanhemmille. Yksi esimerkki työtavasta on se, että opettaja tervehtii lapsia eri kielillä lukuvuoden aikana, jolloin he oppivat hieman esimerkiksi espanjaa. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja läsnä kaikkialla (Jantunen 2011), joten myös pienillä teoilla on merkitystä.

Et esimerkiksi nyt kun me tervehditään, niin me vaihdettiin just espanjan kieli niin. Lapset voi mennä kotiin ja kertoa, että mä osaan espanjaa ja siitä tulee sellanen, että mä voin nyt opettaa kotona miten tervehditään espanjaksi. --Mut se, et sen pitää olla niin konkreettista. Se riittää, että kielestä opitaan sellaiset asiat, joilla päästään kertomaan et mun nimi on. (H4)

Lukemaan puheen perusteella eli LPP -menetelmä koettiin lapsilähtöiseksi työtavaksi, sillä siinä lapset ovat vaikuttamassa opittavan asian sisältöön. Lukemista sekä kirjaimia harjoitellaan esimerkiksi erilaisten tarinoiden avulla ja tarinat muodostetaan lasten ajatusten pohjalta. LPP-menetelmä tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia yhteistoiminnallisuuteen sekä yksilöllisyyteen ja se antaa lapsille mahdollisuuden valita mielekkäitä harjoitustapoja. Lasten tarpeista lähtevät lukuharjoitukset tuottavat myös yhtä hyviä tai jopa parempia tuloksia verrattuna perinteisiin metodeihin. (Leimar 1974.)

Mä opetin yhden porukan lukemaan sellasella, kun LPP menetelmällä. --Ja siinä nimenomaan lähetettiin siitä, että lasten jutut. Ja me kirjoitettiin aina tarina siitä mitä oltiin keskusteltu. --Se oli niinkun todella lapsilähtöinen. (H4)

Viikosuunnitelmatyöskentely

Mä nyt oon kehittänyt tavallaa semmosen vähän omanlaisen systeemin tosta viikkotehtävä/viikosuunnitelma työskentelystä, mitä täällä koulussa tekee tuola ylemmillä luokilla. -- Joka viikko jotkut tietyt tehtävät on viikkotehtäviä ja niille on varattu tietyt tunnit viikosta ja lapset saa sit siinä niinku itse valita sen, missä järjestyksessä ne tekee. (H3)

Yhdessä koulussa toteutetaan monilla luokilla viikosuunnitelmatyöskentelyä, josta haastateltava on kehittänyt omanlaisensa version. "Alkuperäisessä" työskentelytavassa tietyt viikot vuodesta ovat varattuja viikosuunnitelmatyöskentelylle, jolloin oppilaat saavat opiskella omatoimisesti sekä haluamallaan tavalla tiettyjä asioita. Haastateltavan systeemissä viikosuunnitelmatyöskentelylle varattiin jokaisesta viikosta tietyt tunnit, jolloin oppilaat saavat itse valita tehtäviä opettajan antamista vaihtoehdoista ja tällöin kantaa vastuuta siitä, että kaikki työt tulee tehtyä ajallaan. Tämän lisäksi oppilaat saavat vaikuttaa siihen, missä he tekevät tehtävät ja millä tavalla. Opettaja opettaa viikon kuluessa pieninä tuokioina tehtäviä sekä auttaa oppilaita yksitellen ja pienryhmissä tarpeen vaatiessa.

Kokeet on osa niitä viikkotehtäviä. Sitte ku on valmis tekee jonkun kokeen, sit saa tehdä sen kokeen. (H3)

Tehtävien lisäksi kokeet ovat osa viikkosuunnitelmatyöskentelyä ja koetilanteesta on tehty oppimistilanne. Oppilaat saavat päättää, milloin he tekevät kokeen ja jos he eivät osaa kaikkea, he voivat harjoitella lisää. Tällöin oppimisprosessin kokonaisvaltaisuus korostuu.

Tälläillä erilaisilla järjestelyillä pystyy sitä aikaa vapauttamaan--. (H3)

Viikkosuunnitelmatyöskentely koettiin positiivisena, vaikka alkuun sen suunnittelu voi olla hankalaa. Kuitenkin työskentelyn tullessa rutiiniksi sekä opettajalle että lapsille, koettiin sen vapauttavan aikaa esimerkiksi yhden oppilaan kanssa työskentelyyn sekä henkilökohtaiseen palautteenantoon. Tämän lisäksi sen nähtiin kehittävän omatoimisuutta sekä itseohjautuvuuteen liittyviä taitoja ja niin oppilaat kuin opettaja kokivat sen positiivisena työskentelytapana. Työskentelytavassa lapsilähtöisyys korostuu siinä, että oppilaat saavat itse valita tehtävät, työskentelytavat sekä oppimisympäristön. Viikkosuunnitelmatyöskentelyssä on havaittavissa nykyisen opetussuunnitelman toimintatapoja, sillä siinä oppilaat osallistuvat muun muassa työn suunnitteluun sekä toteutukseen ja oppilaat ovat aktiivisia toimijoita sekä osallistujia (OPH 2014).

Kaikki opetus voidaan toteuttaa lapsilähtöisesti

Työtavat -teemasta nousi vielä yksi tyyppi, jota ei aikaisemmin mainittu, sillä se eroaa muista teeman tyypeistä. Yhden luokanopettajan haastattelussa tuli esille ajatus siitä, että kaikki opetus voidaan toteuttaa lapsilähtöisesti.

No siis ennemmin vois kysyä, et onko joku opetustapa mitä ei voi käyttää lapsilähtöisessä opetuksessa? Kyllähä iha semmone opettajajohtoinen opettaminenki voi olla lapsilähtöistä. Että en niinku nää, että semmone, et minä opetan jotain asiaa ja lapsi kuuntelee nii ois pois siitä lapsilähtöisyydestä. Mutta toki ei ainakaa minun koulunkäyntini edes ollu 90-luvulla ole ollut sitä, että olisin kuunnellu ja tehny kirjan tehtäviä ja opettaja puhuu. (H2)

Luokanopettaja korosti haastattelussaan sitä, että lapsilähtöisyyden toteuttamiseen ei sisälly mitään tiettyjä tekniikoita tai opetusmenetelmiä, vaan opettajan tulee tiedostaa lapsilähtöisyys ja huomioida se opetuksessa. Lapsilähtöisille työtavoille ei ole olemassa tiettyjä sääntöjä, vaan opetus rakennetaan tilanteen sekä opetusryhmän mukaisesti. Tämä pätee oikeastaan kaikkeen opetukseen, sillä opetusta sekä sen sisältöä tulisi tarkastella siltä kannalta, miten se tukee lapsen sen hetkistä kehitysvaihetta sekä koko ryhmän toimintaa (Jantunen 1996, 16; OPH 2014). Kaikkia työtapoja voidaan toteuttaa lapsilähtöisesti.

(Lapsilähtöisyys) on varmaan enemmän asian tiedostamista, kun varsinaisesti mitään semmosta tekniikkaa tai menetelmää. --Jokainen lapsi on erilainen ja jokainen ryhmä on vähän erilainen, ei siihä voi olla mitään semmosta sääntöä. (H2)

4.2.2 Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana

Luokanopettajat kertoivat Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana -teemasta haastatteluissa toiseksi eniten. Teema kertoo, miten luokanopettajat tukevat ja toteuttavat lapsilähtöisyyttä. Teemaan sisältyy opettajien omia ajatuksia ja kokemuksia lapsilähtöisestä opetuksesta. Erotimme teeman työtavoista, sillä tässä teemassa käsitellään ennemminkin opettajien omia tuntemuksia ja näkemyksiä konkreettisten toimintatapojen sijaan. Tämän teeman kohdalla haastatteluissa tuli esiin neljä tyyppiä sekä yksittäisiä tyyppien ulkopuolelle jääneitä vastauksia. Tyypit ovat tietynlaiset ominaisuudet, kuunteleminen ohjaava rooli sekä suunnitelmallisuus. Tyyppien ulkopuolelle jäivät lapsen lähtötason huomioiminen, opittavien asioiden esittäminen mielekkäällä tavalla, toimintakulttuurin muutos sekä opettajan suhtautuminen lapseen ja lapsuuteen.

Tietynlaiset ominaisuudet

Semmosta taitoa tarvii, sitä semmosta hetkessä elämisen taitoa ja semmosta uskallusta siihen, että mitähän täst nyt sit niinku tulee. (H3)

Luokanopettajat kokivat, että lapsilähtöisyyden toteuttaminen vaatii opettajalta tietynlaista asennetta ja tietynlaisia ominaisuuksia. Tämä ilmeni puolessa haastatteluista. Opettajien mielestä lapsilähtöisyyden tukeminen ja toteuttaminen vaativat opettajalta heittäytymiskykyä, joustavuutta ja uskallusta edetä lasten kanssa vaihe vaiheelta eteenpäin. Opettajat myös ajattelivat, että lapsilähtöisen opetuksen toteuttaminen vaatii epävarmuuden, kaaoksen ja epäonnistumisen sietokykyä. Yksi opettajista lisäsi näihin ominaisuuksiin vielä vaatimuksen hyvälle mielikuvitukselle ja halun haastaa itseään. Opettaja tekee työtä persoonallaan ja tutkimuksissa on havaittu, että opettajan ominaisuudet vaikuttavat esimerkiksi oppilaan kriittiseen ajatteluun sekä osallistumisen määrään (Saloviita 2013, 43). Yhtä oikeaa ja parasta opettajamallia ei ole olemassa, mutta on tärkeää tiedostaa, että opettajan ominaisuuksilla on suuri merkitys niin yksittäisen oppilaan kuin koko ryhmän oppimisen kannalta.

Opettaja kuuntelijana

Ja sitten ihan vaan se, että oppilaalla on hirvittävät määrät potentiaalia ja mahtavia ideoita ja semmosia hyviä juttuja ja ku niille vaa antais mahdollisuuksia ja jotenki osais ite aikuisena koulussa pysähtyä kuuntelemaan ja myöski kuunnella aidosti--. (H3)

Kuuntelun taito liitettiin aineiston perusteella lapsilähtöistä opetusta toteuttavan opettajan tärkeäksi taidoksi. Opettaja kuuntelijana -tyyppi tuli esille puolessa haastatteluista. Luokanopettajat korostivat lapsen aidon kuuntelemisen tärkeyttä. Opettajat myös kokivat, että lapsen kuuntelu on keskeinen tekijä myös lapsen osallistamisessa koulutyötä koskeviin päätöksiin. Andersson kumppaneineen (2009, 6) ovat myös havainneet, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja keskusteluyhteys ovat perusta lapsen kuulluksi tulemiselle. Yksi opettajista ajatteli, että lapsen aito kuunteleminen myös kohottaa lapsen omanarvontuntoa. Toinen opettajista oli huolissaan siitä, että lapsia ei nykyään enää kuunnella kotona, vaan keskitytään lasta enemmän esimerkiksi sosiaaliseen mediaan. Tästä syystä hän koki, että opettajan rooli lasten kuuntelijana on entistä merkittävämpi. Mäkelän ja Jantusen (2011, 71) pitävät lapsen myös lapsen kuuntelua erityisen tärkeänä. He kirjoittavat artikkelissaan, että lapsen tarvetta tulla kuulluksi ei pidä vähätellä, sillä se luo lapselle turvallisuuden kokemuksia. Heidän mukaansa aikuisen tehtävä lapsen kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa on lapsen kuuntelu. Haastateltavien mielestä lapsilähtöisessä opetuksessa kuuntelun tärkeys korostuu.

Suunnitelmallisuus lapsilähtöisyydessä

No just tohon edelliseen liittyen, kyl se vaatii paljon suunnittelua -- ja sitte kun ne niitä perustaitoja oppii, nii sit se on koko ajan helpompaa ja helpompaa. (H3)

Kaksi luokanopettajista toivat esille haastatteluissa suunnittelun osana lapsilähtöisen opetuksen toteuttamista. Kumpikin haastateltavista koki, että lapsilähtöisyys vaatii toisaalta enemmän suunnittelua, mutta suunnittelu on erilaista, suurien linjojen miettimistä pienien asioiden sijaan. Toinen opettajista ajatteli, että perustaitojen oppimisen jälkeen myös suunnittelusta tulee helpompaa. Hän toi myös esille, että opettajana täytyisi olla itselleen armollinen ja edetä askel kerrallaan, eikä ahnehtia liikaa yhdelle vuodelle.

Opettajan ohjaava rooli

Tässä tyypissä luokanopettajat toivat esille opettajan ohjaavan roolin tarpeellisuuden lapsilähtöisen opetuksen tukemisessa ja toteuttamisessa. Kolmasosa luokanopettajista toi esille ohjaavan roolin

osana lapsilähtöisyyden tukemista ja toteuttamista. Tyypissä tuotiin esille opettajan välttämätön ohjaajan rooli lapsilähtöisen opetuksen toteutuksessa. Vaikka opetus on lapsilähtöistä, haastateltujen luokanopettajien mielestä aikuisen täytyy pitää huolta siitä, että työt etenevät toivottuun suuntaan ja lapsi oppii yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavat taidot ja tiedot. Opettajat kokivat liian suuren vaihtoehtojen määrän olevan mahdollistavan tekijän sijaan rajoittava tekijä oppimista ajatellen. Darling (1994, 1– 6) kirjoittaa opettajan roolista lapsilähtöisyydessä ja toteaa, että opettaja on lapsilähtöisyydessä tiedon ruumiillistuman sijaan eräänlainen konsultti tai resurssien ohjaaja. Myös Tsuo (2007) toteaa tutkimuksessaan, että lapsilähtöisyydessä opettajan rooli on ohjata lasta valintojensa sekä kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti kohti oppimista.

Ja se mikä on tavallaan lapsilähtöisyydessä on, niin on se, että yhtäläillä on äärimmäisen tärkeää se, että aikuinen kuitenkin toimii koko ajan lasta ohjaavasti, että se ei missään tapauksessa ole sellasta, että ne lapset siellä päättää, että mitä tehdään ja kuinka toimitaan--. (H1)

Kyllähän aikuisen tehtävä on vähän ohjata ja strukturoida sitä, et on joku semmone et pystyy hallitsemaan sen vaihtoehtojen määrän. (H3)

Lisäksi teemassa esiintyi yksittäisiä tyyppien ulkopuolelle jääneitä vastauksia. Yksi luokanopettajista korosti, että lapsilähtöisyys edellyttää suhtautumista lapseen tasavertaisena aikuisten kanssa. Hän koki, että on tärkeää kunnioittaa lasta samanlaisena ihmisenä kuin aikuisiakin. Kyseinen opettaja myös totesi, että juuri erilaisten roolien takia opettaja ja oppilaat kuitenkin tekevät koulussa eri asioita. Lapsilähtöisyys ei tarkoita lapsen päähänpistojen ja jatkuvaa halujen toteuttamista koulussa, vaan ennemminkin aikuinen toimii esikuvana sekä lasta ohjaavana henkilönä (Jantunen 1996, 13). Toinen luokanopettaja toi esille, että opettajan on tärkeää lapsilähtöisyyttä ajatellen pohtia koulun toimintatapoja – tehdäänkö koulussa asioita vain koska niin on aina tehty? Koulun toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys opetuksen toteuttamisessa (OPH 2014, 29). Yksi opettajista piti tärkeänä lapsilähtöisyydessä lapsen lähtötason huomioimista ja korosti, että aikuisen täytyy kantaa vastuu siitä, että lapsi saavuttaa opetussuunnitelmassa määritellyt tiedot ja taidot. Lapsilähtöisyyteen kuuluukin lapsen kehityksen kunnioittaminen ja sen tukeminen (Jantunen 1996, 13). Eräs haastateltava kiteytti opettajan tehtäväksi asioiden esittämisen lapselle mielenkiintoisella tavalla. Hänen mielestään opettajan tehtävänä on sytyttää lapsessa into sellaisten asioiden oppimiseen, joista lapsi ei itse tiedä olevansa kiinnostunut.

4.2.3 Motivaatio

Motivaatio -teemasta oli erotettavissa kolmea eri tyyppiä, joista eniten luokanopettajien haastatteluissa mainintoja sai tyyppi ”lapsi aktiivisena osallistujana”. Jokaisessa haastattelussa esiintyi motivaatioon liittyviä tekijöitä. Luokanopettajat kokivat motivaation keskeisenä asiana oppimisessa, sillä tehokkaan motivoinnin koettiin parantavan esimerkiksi oppimista. Samanlaisia asioita on ilmennyt myös Lerkkasen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa. Lapsilähtöisyys ja motivaatio kulkevat rinnakkain. Aineistossa esiintyneet tavat motivoida lapsia koulussa huomioivat esimerkiksi lapsen mielenkiinnon, mielekkäät työtavat sekä lapsen aktiivisen roolin, jotka korostuvat lapsilähtöisessä ajattelutavassa. Näin ollen motivaatio liittyy keskeisesti lapsilähtöisyyden tukemiseen ja toteuttamiseen koulumaailmassa.

Lapsi aktiivisena osallistujana

Neljä luokanopettajaa korosti lapsen aktiivista osallistumista motivaatiota kasvattavana tekijänä. Lapsen kuuntelu, huomioiminen opetuksessa sekä positiivinen palaute koettiin yhtenä motivaatiota lisäävänä tekijänä, koska silloin lapsi saa myönteisiä kokemuksia, jotka motivoivat toimimaan yhä uudelleen. Oppilaalle annettava myönteinen sekä kannustava palaute vaikuttaa hänen asenteeseen, motivaatioon sekä tahtoon toimia. Palautetta annettaessa tulisi kiinnittää huomiota rakentavaan sekä onnistumisia huomioivaan palautteeseen (OPH 2014, 18, 47 – 48.)

Se (motivaatio) vaikuttaa ihan hirveesti. Että kun heidät huomioidaan, heitä kuunnellaan, heille annetaan positiivista palautetta--. (H1)

Erilaiset motivaatiotekijät myös tulivat tässä tyypissä esille. Lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioiminen opetuksessa koettiin tärkeänä sekä motivaatiota kasvattavana tekijänä. Tämän lisäksi luokanopettajat kokivat, että lapsen mahdollisuus valita omat työskentelytapansa lisää motivaatiota, sillä silloin lapsi pääsee vaikuttamaan entistä paremmin omaan työskentelyynsä. Sama asia on havaittu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, joka kehottaa opettajia muun muassa ottamaan huomioon lapsen mielenkiinnon kohteet sekä ottamaan lapset mukaan opetustilanteiden suunnitteluun ja arviointiin (OPH 2014).

--Motivaatiotekijänä erilaiset mielenkiinnon kohteet, että niitä otettais nimenomaan sit sieltä oppilaista lähtösin ja, --että koulu ei olis sellane erillinen saareke vaan siellä olis niinku oikeesti sellasia, oikeesta elämästä juttuja. (H3)

Ja se motivaatio siihen, kun sä saat itse päättää ja miettiä, niin se lisää motivaatiota monilla lapsilla. (H5)

Oppilaan kiinnostuksen kohteet sekä työskentelytavat ohjaavat motivaatiota sekä oppimisprosessia (OPH 2014, 17) ja haastateltavat kokivat mielekkäiden aiheiden tehostavan työskentelyä. Jos lapset pääsevät tekemään jotain mielekästä tai päättämään omasta tekemisestään, usein myös lopputuloksen voidaan odottaa olevan huolellisesti sekä paremmin tehty. Tällöin myös oppilaan omat onnistumisen kokemukset mielekkään työn parissa kehittävät motivaatiota koko ajan paremmaksi.

--Jos siihe tavoitteeseen voikin päästä jonku mielekkään aiheen parissa, toki seki vaikuttaa siihe, et sä haluut tehdä sitä ja sä ehkä teet sen huolellisemmin ja paremmin. Tai et saat valita sen tekniikan millä sä sen teet, niin tykkäät paneutua siihen paremmin--. (H5)

Nykyisen opetussuunnitelman ilmiölähtöisyys koettiin myös yhtenä motivaatiota lisäävänä tekijänä. Ilmiölähtöisyydessä ilmiö valitaan lasten mielenkiinnon mukaisesti eli ilmiössä lähdetään liikkeelle lasten elämismaailmasta (Ovaska ym. 2014). Tällöin työskentelyssä lähdetään liikkeelle lapsilähtöisesti, mikä taas motivoi lapsia toimimaan paremmin, koska lapset ovat päässeet vaikuttamaan opittavaan asiaan.

Toi ilmiölähtöisyysähän on nyt tässä uudessa opsissa sellanen, joka tulee niin vahvasti--, että sehän on tälläne lapsilähtönen, et se koko ilmiö valitaan sieltä mitä niinku ryhmästä nousee. Että kootaan se mitä kokemuksia niillä (oppilailta) on.-- (H4)

Työtavat

--Milloinka se lapsi innostuu, ni se ei välttämättä oo kiinni ollenkaa siitä mun käyttämästä opetusmenetelmästä, että välillä onnistuu nekin, mistä mä ajattelen et ny tästä kyllä kaikki innostuu, mut välillä ei innostu. Ja välillä innostuu jostai ihan käsittämättömästä jutusta. --Että se, sitä ei aina pysty etukäteen ennustaa, mistäs tää (lapsi) innostuu. (H2)

Tämä tyyppi esiintyi kahdessa luokanopettajan haastattelussa. Erilaisten työtapojen hyödyntämisen opetuksessa koettiin lisäävän lasten motivaatiota. Opettajat pitivät työtapojen monipuolisuutta tärkeänä, sillä niitä hyödyntämällä monenlaiset oppijat pääsevät näyttämään osaamistaan. Tyypissä korostettiin sitä, että kaikki työtavat eivät välttämättä innosta lapsia ja joskus opettaja ei voi käsittää, miksi lapset innostuvat jostain asiasta. Lapsilähtöisyydessä onkin kyse siitä, että opettaja ottaa lasten elämismaailman huomioon koulun toiminnassa. Myös nykyinen opetussuunnitelma (OPH 2014, 30) painottaa työtapojen monipuolisuuden tärkeyttä. Sen mukaan työtapojen valintojen lähtökohtina pitää olla oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä opetuksen ja oppimisen tavoitteet.

Yksi haastatteluista luokanopettajista kertoi, että akateemisesti heikohko oppilas motivoitui ryhmätehtävään, kun hän pääsi näyttämään juuri niitä taitoja, mitä osaa. Usein koulumaailmassa keskitytään liikaa akateemiseen osaamiseen, jolloin esimerkin kaltaiset lapset eivät välttämättä saa onnistumisen kokemuksia, jolloin heidän motivaationsa koulunkäyntiä kohtaan voi heikentyä entisestään. Lapsilähtöisten työtapojen hyödyntämisen koettiin motivoivan sekä huomioivan erilaisia oppijoita. Nykyisen opetussuunnitelman (OPH 2014, 30) mukaan työtapoja sekä arviointikeinoja tulee vaihdella ja opetuksessa tulee hyödyntää erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia työtapoja, sillä ne tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista. Tämän lisäksi monipuoliset työtavat antavat oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan monipuolisesti (OPH 2014, 30), jolloin muun muassa akateemisesti heikohko lapsi pystyy näyttämään osaamistaan muuten kuin esimerkiksi kirjallisin tehtävin.

No mulla on semmone hyvä käytännön kokemus ja esimerkki sellaisesta lapsesta, joka on akateemisesti heikohko, ei oikei vihkotöissä ja semmosissa pärjää, kun on äidinkieleessä heikko. Kerran sille tuli tämmösessä ryhmätehtävässä rooliksi tulla visualisti ja se oli tosi innoissaan ja tuli sanomaan mulle, et ope mulla on tosi paljon ideoita, miten tän vois tehdä. Se oli kyllä tosi mieleenjäädä hetki, kun tajus, että kuin motivoivaa se voi olla lapselle, kun se pääsee käyttämään niitä taitoja, mitä ei välttis siinä kirjaansidotussa oppimisessa pääsis. (H6)

Motivaation lasku on yleistynyt maailmanlaajuisesti koulupolun aikana. Koulun alkaessa oppilaat ovat usein kiinnittyneitä sekä motivoituneita kouluun ja koulunkäyntiin. Siitä huolimatta motivaatio kääntyy tasaiseen laskuun, ja erityisesti yläkoulussa motivaatio ja kouluun kiinnittyminen on heikoimmillaan. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004.) Myös Bymanin (2005, 29) mukaan koulussa lapsen motivaatio muuttuu, ja sisäinen motivaatio laskee tasaisesti ensimmäisen kahdeksan kouluvuoden aikana. Lapsilähtöisten työtapojen koettiin parantavan motivaatiota koulunkäyntiä sekä oppimista kohtaan, koska silloin lapsi pääsee itse vaikuttamaan omaan tekemiseensä.

Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemus on siinä (motivoinnissa) erittäin tärkeä. Että kuuntelee, --mistä tuo lapsi on kiinnostunut. -- (oppilaan) On aina vaan helpompi jutella, kun saa puhua siitä mistä tykkää. (H4)

Yksi luokanopettajista toi esille oppilaantuntemuksen yhtenä opettajan keinona motivoida oppilasta. Oppilaantuntemusta pidettiin tärkeänä motivoinnissa, sillä silloin opettaja voi muun muassa suunnitella tehtäviä oppilaan mielenkiinnon mukaisesti. Lapsilähtöisyyden yhtenä perustana voidaankin pitää oppilaantuntemusta, jotta opettaja pystyy tukemaan lasta parhaalla mahdollisella

tavalla lapsiryhmässä esimerkiksi valitsemalla kehityksen tai lapsen motivaation mukaisia tehtäviä (Hermanfors & Eskelinen 2016, 71). Kuuntelun merkitys sekä vuorovaikutussuhteen luominen tulivat myös esille tässä tyypissä, jotta opettaja oppisi tuntemaan oppilaat, jolloin työskentelystä luokkahuoneessa tulisi toimivampaa sekä mielekkäämpää.

Toinen luokanopettajista toi esille, että jos motivointia ei saada aikaan eikä lapsi näytä osaamistaan, jää opettajalta iso osa lapsesta näkemättä. Lapsilähtöiset työtavat pyrkivätkin motivaation kasvuun, jotta jokainen lapsi saisi huomiota sekä onnistumisen kokemuksia (Lerkkanen ym. 2016). Teemassa oli havaittavissa lapsilähtöisen ajattelutavan lisäksi piirteitä itseohjautuvuusteoriasta. Parhaan motivaation saavuttamiseksi on tärkeää, että oppilaita kohdellaan autonomisina sekä pätevinä ryhmän jäseninä eli he saavat itse vaikuttaa esimerkiksi omaan oppimisprosessinsa (Lonka 2015, 168). Tällöin myös motivaatio paranee.

4.2.4 Oppiminen

Mä sanoisin, et se (lapsilähtöisyys) on hyvin sellainen kannatteleva asia siinä oppimisessa. Että tietyllä tavalla se, että opettaja kuuntelee heitä ja heihin suhtaudutaan vakavasti. --Et kun mä kuuntelen teitä te kuuntelette minua. Sillei luodaan hyvä pohja oppimiselle ja luodaan luokkaan hyvä oppimisilmapiiri. Ja ilman sellasta hyvää oppimisympäristöä oppimista ei tapahdu. (H1)

Oppiminen -teema esiintyi viidessä eri haastattelussa ja lapsilähtöisellä toimintatavalla koettiin olevan vaikutusta lasten oppimiseen. Siitä huolimatta luokanopettajat puhuivat haastatteluissa lapsilähtöisyyden toteuttamisen yhteydessä oppimisesta vain vähän. Lapsilähtöisyys kuitenkin koettiin toimivana tapana oppimisen sekä opetuksen suhteen (esim. Lerkkanen ym. 2016). Tämän lisäksi teemassa esiintyi piirteitä konstruktivistisesta ajattelutavasta, jossa oppilas valikoi ja tulkitsee informaatiota sen perusteella, mitä hän on aiemmin oppinut sekä kokenut (Rauste-von Wright ym. 2003, 177). Lasta pidettiin osana oppimisprosessia ja tiedon aktiivisena prosessoijana. Tämän lisäksi toimivaa sekä hyvää oppimisilmapiiriä sekä -ympäristöä pidettiin tärkeänä lapsilähtöisessä opetuksessa, jotta oppimista voisi tapahtua. Myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 30, 72) todetaan, että oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia, ja myönteinen oppimisilmapiiri tukee oppimista. Ainoana tyyppinä aineistossa esiintyi toimiva oppimisilmapiiri, jossa korostettiin vuorovaikutuksen merkitystä, jonka myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 huomioi.

--Et silloin kun on työ, joka kiinnostaa lasta --ja josta hän innostuu, nii tottakai hän silloin tekee töitä paremmin ja sit myöski oppii paremmin. (H2)

--No ehdottomasti (lapsilähtöisyydellä on vaikutusta), koska silloin se (oppiminen) on kestävä, et se ei ole sitä ulkooppimista niinkun ainoastaan, et se tulee niinkun omaksi asiaksi se oppiminen. (H4)

--Et täytyy pystyä hyödyntämään ne tilanteet jossa sitä oppimista sit oikeesti voi tapahtua eikä itsepintaisesti vaan että meillä on nyt tää matikantunti me ei niinku nyt tehdä. (H5)

Lapsilähtöisyyden koettiin myös parantavan lasten oman toiminnan ohjaukseen liittyviä taitoja, sillä lapsilähtöisessä oppimisessa ja opetuksessa lapsen aktiivisuus sekä mielenkiinnon kohteet otetaan huomioon. Tällöin asioiden ulkoa opettelu vähenee ja lasten motivaatio oppimista kohtaan lisääntyy. Lapsilähtöisyys oppimisessa koettiin myös tehokkaana siksi, että oppiminen tuodaan osaksi lasten arkea, jolloin lasten on helpompi omaksua uusia, opittavia taitoja.

4.2.5 Vuorovaikutus

Tämä teema sai toimijuuden lisäksi vähiten mainintoja haastatteluissa, sillä tutkimuksen määritelmän mukaista vuorovaikutusta esiintyi aineistossa todella vähän. Vuorovaikutusta esiintyi kaikissa tutkimuksen teemoissa useaan otteeseen, mutta ei sellaisena, kuin tässä tutkimuksessa se on määritelty. Vuorovaikutus esiintyi luokanopettajien haastatteluissa välillisesti, mutta ei suorana puheena. Sen vuoksi tämän luvun sisältö jäi vähäiseksi, vaikka vuorovaikutuksen tärkeää merkitystä korostettiin usein. Erilaisia tyyppisiä teemasta löytyi yhteensä kolme ja määritelmän mukaista vuorovaikutusta esiintyi vain kolmessa haastattelussa.

Lapsen kunnioitus sekä aikuisen rooli vuorovaikutustilanteissa

Ensimmäisessä tyypissä yksi luokanopettajista toi esille aikuisten keskinäisen kanssakäymisen merkityksen koulun arjessa. Aikuisten välinen vuorovaikutus toimii esimerkkinä lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Tämän lisäksi tärkeää on aikuisen ja lapsen keskinäinen, kunnioittava vuorovaikutus.

--Lasta pitää kunnioittaa. Et se kunnioittaminen on äärimmäisen tärkeä ja tavallaan sellanen, että jokaista ihmistä pitää kunnioittaa. Että sen haluan opettaa oppilailleni, heidän keskinäisessä olemisessaan. --Ja, että mitenkä toiselle puhutaan ja sekin (asia) voidaan sanoa ihan nätisti.-- (H1)

Lapsen mielipiteiden huomioiminen sekä ajatusten ilmaisu

Tässä tyypissä yksi haastatelluista luokanopettajista piti tärkeänä, että lapsi saa ilmaista ajatuksiaan, mikä on lähtökohtana lapsilähtöisyydessä. Samankaltaisia ajatuksia on myös esimerkiksi Hytösellä (2008). Tämän lisäksi luokanopettajat korostivat rakentavan vuorovaikutuksen merkitystä ja sitä, että kynnys vuorovaikutukseen koulussa pidettäisiin matalana. Kun lapset toimivat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, he jäsentävät tietoa ja toimivat aktiivisina oppijoina (Jantunen 2011, 10). Tämän vuoksi kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus vuorovaikutukseen.

--Munkin luokassa niitä omia mielipiteitä ja niitä omia ajatuksia saa tuoda esiin mahdollisimman vapaasti. Se mistä ollaan keskustelu on sitten negatiiviset ajatukset. Et semmosta, mikä on niinkun rakentavaa sen toiminnan kannalta tai muitten toiminnan kannalta, niin sellaisia ilman muuta. Et varsinkin semmost kannustamista ja positiivista juttua.-- (H5)

Ryhmäilmapiirin merkitys sekä siihen panostaminen

Yksi luokanopettajista toi teemassa esille ryhmäilmapiirin merkityksen. Viihtyisä sekä toimiva ryhmäilmapiiri opettaa lapset toimimaan keskenään sekä kehittää vuorovaikutustaitoja. Myös nykyinen opetussuunnitelma (OPH 2014) kehottaa kiireettömän ja rauhallisen oppimisilmapiirin luomiseen. Yhdessä asioista päättämisen, kaikkien osallistumisen takaaminen sekä mahdollisuuksien antaminen lapsille koettiin parantavan sekä lapsen vuorovaikutustaitoja, että koko lapsiryhmän toimintaa.

--Tekeminen näyttää olevan mukavaa ja ne viihtyy, tosin siihen liittyy myös just tää, niinku ryhmäilmapiiriin panostaminen, mitä mä teen paljon oman ryhmän kans ja sitä, että sitä ryhmää aina kun lähdetään tekeen, yhteistä tuotosta, aina mietitään miten toimimaan, jotta kaikki saa osallistua ja mitä otetaan huomioon ja minkälaisia taitoja tässä samalla opetellaan ja harjoitellaan.-- (H6)

Yhteenvedo

Opettajat tukevat sekä toteuttavat lapsilähtöisyyttä monilla erilaisilla työtavoilla. Työtavat -teemassa korostuivat oppilaiden ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus, kunnioitus sekä kohtaaminen. Teeman tyypeissä oli paljon yhtäläisyyksiä ja jokaisessa tyypissä tuotiin esille lapsilähtöisyys kantava asiana opetuksessa. Työtavat olivat osallistavia sekä monipuolisia, ja lapsille annettiin mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Osa työtavoista sisälsi samoja piirteitä, esimerkiksi yhteistoiminnallisuudessa ja vertaisoppimisessa korostui pari- sekä ryhmätyöskentely, kun taas

oppimisympäristöt, oppilaskuntatoiminta sekä lasten itse toteuttamat työtavat olivat yhteydessä toisiinsa lasten aktiivisen osallistumisen vuoksi.

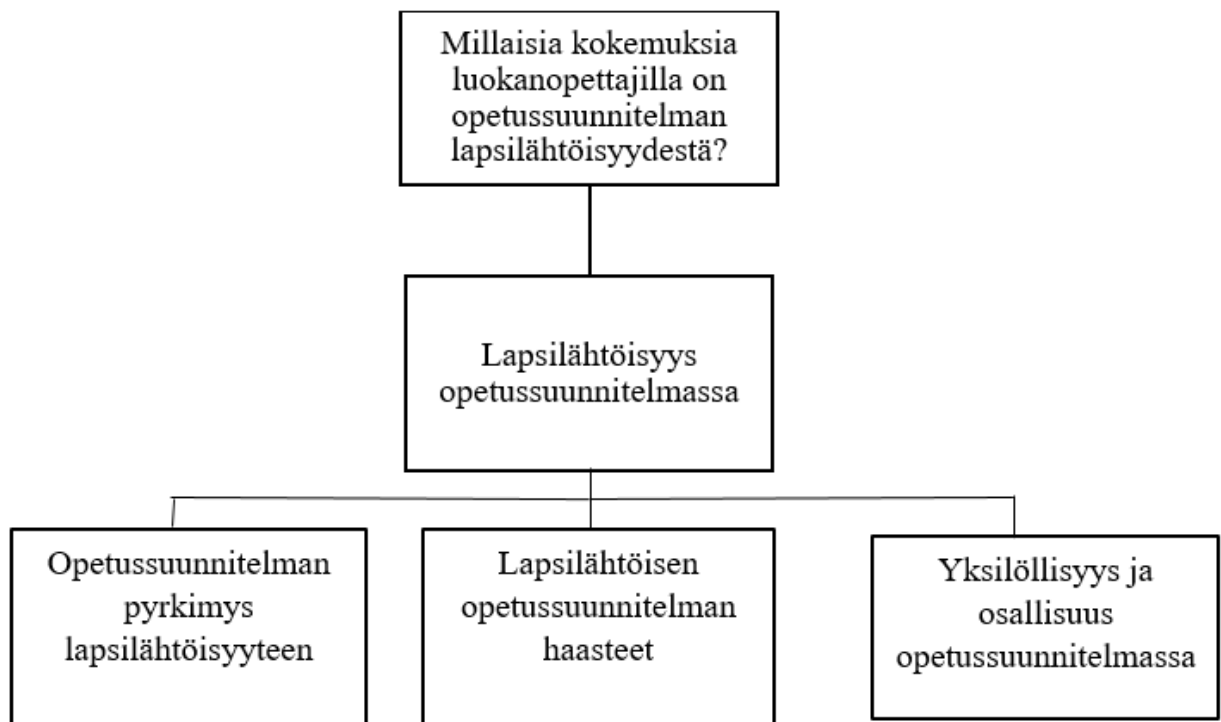
Teemassa ”Opettaja lapsilähtöisyyden toteuttajana” korostuivat opettajan ominaisuudet lapsilähtöisyyden toteuttamisessa koulumaailmassa. Ominaisuuksista heittäytymiskyky, joustavuus ja uskallus mainittiin. Niiden lisäksi lapsilähtöisyyden toteuttaminen vaatii opettajalta kärsivällisyyttä: kykyä sietää hetkittäistä epävarmuutta, epäonnistumisia sekä kaaosta. Tämän lisäksi lapsilähtöisyyden toteuttamiseen vaaditaan opettajalta ohjaavaa otetta opetukseen sekä taitoa kuunnella oppilaita. Myös suunnitelmallisuus mainittiin osana lapsilähtöisen opetuksen toteuttamista. Lapsilähtöisyyden toteuttaminen siis vaatii opettajalta mukautumiskykyä sekä jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

Motivaatiota pidettiin tärkeänä asiana lapsilähtöisyyden tukemisessa ja toteuttamisessa. Motivaatio-temassa luokanopettajat toivat motivaation tärkeyden esille jokaisessa haastattelussa. Luokanopettajat korostivat vuorovaikutusta, lapsen aktiivista osallistumista sekä oppimisen mielekkyyttä. Opettajat kokivat, että oppilaan motivaatiota voi lisätä erilaisten työtapojen avulla, joihin myös oppilaat saavat vaikuttaa. Oppilaantuntemusta pidettiin tärkeänä asiana oppilaan motivoinnissa. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että lapsilähtöisyys sekä motivaatio kulkevat käsi kädessä ja motivaatiolla on keskeinen rooli oppimisessa.

Luokanopettajat kokivat, että lapsilähtöisellä toiminnalla on positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli havaittavissa oppiminen -temassa. Ainoana tyyppinä temassa erottautui toimiva oppimisilmapiiri, jossa vuorovaikutuksen merkitys korostui. Hyvän oppimisilmapiirin avulla luokanopettajat tukivat lapsilähtöisyyttä työssään. Luokanopettajat puhuivat jatkuvasti haastatteluissa vuorovaikutuksesta välillisesti, mutta teoreettisen viitekehyksen mukaista vuorovaikutusta esiintyi vain vähän. Vuorovaikutus -temassa luokanopettajat puhuivat lapsen kunnioituksesta sekä aikuisten rooleista vuorovaikutustilanteissa. Esimerkin vaikutusta korostettiin. Lisäksi lapsen mielipiteiden huomioimista ja ajatusten ilmaisua sekä ryhmäilmapiiriin panostamista pidettiin tärkeinä. Lapsen oma aktiivisuus sekä vaikuttaminen esiintyivät kaikissa teemoissa ja ne koettiin kantava voimana lapsilähtöisen opetuksen tukemisessa sekä toteuttamisessa.

4.3 Lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa

Tässä luvussa perehdytään kolmanteen tutkimuskysymykseen eli luokanopettajien kokemuksiin opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä. Tutkimuskysymykseen vastaa vain yksi teema, joka on "Lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa". Aihealueesta löytyi yhtäläisyyksiä viiden haastattelun kanssa ja erilaisia tyyppisiä löytyi tästä teemasta kolme. Kaikki viisi haastateltavaa pitivät opetussuunnitelmaa lapsilähtöisenä. Kuviossa 7 esitellään teema-alue sekä sen tyypit. Nämä yhdessä vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen. Haastatteluissa keskusteltiin ensin yleisesti opetussuunnitelmasta, jonka jälkeen siirryttiin pohtimaan lapsilähtöisyyttä opetussuunnitelmassa. Tutkimustuloksista jätettiin pois yleinen keskustelu opetussuunnitelmasta, sillä tässä tutkimme lapsilähtöisyyttä, eikä yleinen keskustelu opetussuunnitelmasta ollut tutkimuksen kannalta tarpeellista. Keskustelu toimi lähinnä uuden aihealueen pohjustuksena.



KUVIO 7. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetussuunnitelman lapsilähtöisyydestä? -tutkimuskysymyksen teema-alueet ja niitä kuvaavat tyypit

Opetussuunnitelman pyrkimys lapsilähtöisyyteen

No sit mie laitoin tänne, et uusi opsi tuo mukaan enemmän pyrkimystä tähän (lapsilähtöisyyteen). Se on opsissa nytten muutos, mutta en mä tiä onkse, et kyllä musta niinku vanhassakin opsissa oli lapsilähtöisyyttä. --Siis sehän (lapsilähtöisyys) näkyy ihan oppiainesisällöissäkin tai noissa tavoitteiden asetteluissa, että mistä lähdetään liikkeelle, et tosi monessa aineessa lähetään liikkeelle siitä lapsen omasta maailmasta ja lapsen omista kokemuksista. (H2)

Opetussuunnitelman pyrkimys lapsilähtöisyyteen -tyypissä luokanopettajat kokivat opetussuunnitelman lapsilähtöisenä, sillä esimerkiksi sen oppiainesisällöissä sekä tavoitteiden asettelussa lähdetään liikkeelle lapsen omista kokemuksista (OPH 2014). Opetussuunnitelmassa opettajan työtä kuvaillaan muun muassa sanoilla "opettaja ohjaa, kannustaa, tukee ja kehottaa" (OPH 2014), eli opetussuunnitelman mukaan opettajan tehtävä on muuttunut opettajajohtoisesta opettamisesta lapsilähtöisemmäksi. Haastattelussa tuli myös ilmi, että vanhoihin opetussuunnitelmiinkin on sisältynyt lapsilähtöisyyttä ja nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014) se ilmenee voimakkaasti.

Luokanopettajat kertoivat opetussuunnitelman erityispiirteistä, joista esille nostettiin ilmiölähtöisyys, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä laaja-alainen osaaminen (OPH 2014). Nämä kokonaisuudet edistävät lapsilähtöisten työtapojen käyttöä, sillä niissä keskiössä ovat muun muassa lapsen mukaan ottaminen suunnitteluun. Toisaalta haastateltavat kokivat esimerkiksi monialaiset oppimiskokonaisuudet asiana, jota luokanopettajat ovat toteuttaneet jo aiempien opetussuunnitelmien aikana.

--No sitten nyt sitte uutena, myöskin, opsiin kirjattuna monialaiset opetuskokonaisuudet, joita varmaan luokanopettajat on iät ja ajat toteuttanu. Ja tavoitteena on tuottaa laaja-alaista osaamista, mutta että, siinähän myös on tärkeitä noissa monialaisissa opetuskokonaisuuksissa, että lapset sais ite olla myös niitä suunnittelemassa tai jotain tuomassa oman panoksensa siihen.-- (H6)

Sitten toi ilmiölähtöisyysähän on nyt tässä uudessa opsissa sellanen joka tulee niin vahvasti.-- Sehän on tälläne lapsilähtönen, et jopa se koko ilmiö valitaan niinku sieltä mitä ryhmästä nousee. Että kootaan se, mitä kokemuksia niillä on-- ja mitä tietoa ne on jo keränny, koska jos ne oikein innostuneita niillä on aivan valtavasti jostain erityisalasta tietoa ja se on harmi jos me niinku unohdetaan se täällä.-- (H4)

Ilmiölähtöisessä opetuksessa tutkittava ilmiö ja työskentelyn toteutustavat voidaan valita lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat opiskelujaksoja, jotka eheyttävät sekä yhdistävät oppiaineita ja ilmiölähtöisyys on vahvasti läsnä näissä kokonaisuuksissa.

Erilaiset oppimiskokonaisuudet kehittävät koulun toimintakulttuuria sekä tukevat laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. (OPH 2014, 32.)

Lapsilähtöisen opetussuunnitelman haasteet

--Välillä tuntuu, että välillä ehkä liikaakin, että se (lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa) lähtee helposti siihen, että se lapsi liikaa määrää. Et jos siihen opetukseen suhtautuu sillä tavalla. Siinä täytyy opettajan olla hyvin selvillä siitä, että mitä mä haluan opettaa, että mitä mä sieltä otan ja että mitä mä lähden viemään. (H2)

Kahdessa haastattelussa luokanopettajat pitivät opetussuunnitelman sisältämää lapsilähtöistä ajattelutapaa mahdollisena haasteena. Luokanopettajat kokivat, että nykyinen opetussuunnitelma antaa opettajalle vapauksia toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Tästä muodostuu riski sille, että opettaja alkaa tehdä asioita liikaa lasten ehdoilla. Haastateltavien opettajien mukaan opettajan tulisikin pitää koko ajan langat käsissään sekä olla selvillä siitä, mitä hän opettaa, jotta opetus onnistuisi ja opetussuunnitelman tavoitteet täytyisivät. On kuitenkin hyvä muistaa, että Suomen koulujärjestelmä pohjautuu lain velvoittamaan opetussuunnitelmaan (Perusopetuslaki 1998/628), jolloin kasvatukselle ja opetukselle on määritelty tietyt sisällöt. Tällöin opettajalle on osoitettu raamit, joiden puitteissa hänen tulee toteuttaa opetustaan, oli opetus lapsilähtöistä tai ei. On hyvä muistaa, että lapsilähtöisessä pedagogiikassa toiminta tulisi mukauttaa lapselle sopivaksi ja hänen elämänsä maailmasta lähteväksi, mutta loppujen lopuksi aikuisen pitää pystyä määrittämään rajat lapselle (Darling 1994, 5; Jantunen 2011, 6).

Luokanopettajat totesivat, että opetussuunnitelma on erittäin lapsilähtöinen, mutta käytännön toteutuksessa niin kunta- kuin koulutasolla on vielä hiomista. Syinä opetussuunnitelman heikkoon käytännön toteutukseen voivatkin olla riittämättömät resurssit ja uudelleen koulutuksen vähyyt. Opettajien ammattijärjestö OAJ mukaan uuden opetussuunnitelman toteuttaminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla, jos opettajien täydennyskoulutukseen panostettaisiin. Kuitenkin perusopetuksen rahoitusleikkaukset aiheuttavat ristiriidan opetussuunnitelman tavoitteiden sekä laajemmin perusopetuksen kehittämisvaatimuksien kanssa. (Korkeakivi 2015.)

Yksilöllisyys ja osallisuus opetussuunnitelmassa

--Et asetetaan ikään kuin omia tavoitteita ja pohditaan niitä semmosia, kullekin sopivia haasteita-- ja myöskin niitä omia, omia keinoja oppia ja oppimistyylejä.
(H3)

Tämä tyyppi esiintyi kahden luokanopettajan haastatteluissa. Luokanopettajat kokivat opetussuunnitelman lisäävän opetuksen lapsilähtöisyyttä, sillä siihen sisältyy piirteitä yksilöllisyyden huomioimisesta sekä osallisuuden lisäämisestä. Yksilöllisyydestä puhuttaessa luokanopettajat korostivat esimerkiksi lapsen omia tavoitteita, oppimistyylejä sekä haasteita oppimisen suhteen, johon myös nykyinen opetussuunnitelma kannustaa kiinnittämään huomiota (OPH 2014). Myös oppiaineiden eriyttäminen koettiin keinona parantaa yksilöllisyyttä ja nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 30) todetaankin, että

Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti.

Edellä mainittujen lisäksi luokanopettajat kokivat tärkeäksi sen, että lapsella on mahdollisuus näyttää osaamistaan monin eri tavoin, mikä korostuu myös arvioinnin monipuolisuudessa. Haastatteluissa mainittiin myös lapsen mukaan ottaminen esimerkiksi suunnitteluun ja arviointiin, mikä edesauttaa lapsilähtöistä toimintakulttuuria. Myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 28) todetaan, että oppilaat tulee osallistaa koulun sekä luokan toiminnan kehittämiseen, suunnitteluun sekä arviointiin. Tällöin heillä on mahdollisuus saada kokemuksia kuulluksi tulemisesta sekä yhteisön jäsenenä toimimisesta. Tämän lisäksi yhdeksi koulun tehtäväksi on määritelty jokaisen oppilaan osallisuuden vahvistaminen (OPH 2014, 24).

Yksilöllisyyden sekä osallisuuden kokemusten merkitystä ei tule väheksyä. Osallisuudessa oppilaille annetaan mahdollisuus toimia, osallistua sekä vaikuttaa koulussa sekä omassa yhteisössään. Osallisuudessa olennaista on lasten mielipiteiden kunnioittaminen. (Kiilakoski 2008, 18; Gretschel & Kiilakoski 2012, 24.) Perusopetus tunnustaa, että jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja sen arvoperusta perustuu ajatukseen lapsuuden arvokkaasta merkityksestä. Jotta arvoperusta toteutuisi, tarvitsee oppilas yksilöllistä tukea sekä kannustusta. Tämän lisäksi kokemukset osallisuudesta ovat yhtä tärkeitä. (OPH 2014, 15.)

Yhteenveto

Luokanopettajat ajattelivat, että nykyinen opetussuunnitelma on lapsilähtöinen. He kokivat, että opetussuunnitelman sisällöt sekä sen erityispiirteet tukevat lapsilähtöistä toimintakulttuuria koulussa. Lapsilähtöinen opetussuunnitelma asettaa myös mahdollisia haasteita, joista mainittiin sen tuoma vapaus ja ongelmat käytännön toteutuksessa niin kunta- kuin koulutasollakin. Luokanopettajat pitivät opetussuunnitelman yksilöllisyyttä sekä osallisuutta painottavia piirteitä lapsilähtöisinä. Opetussuunnitelma voidaankin nähdä yhtenä lapsilähtöistä toimintakulttuuria edistävänä tekijänä ja luokanopettajat kokivat opetussuunnitelmauudistuksen pääpiirteittäin positiivisena asiana.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kuuden luokanopettajan kokemuksia lapsilähtöisyydestä koulumaailmassa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka luokanopettajat kokevat lapsilähtöisyyden ja millaisilla menetelmillä he toteuttavat lapsilähtöisyyttä omassa työssään. Samalla on pyritty selvittämään, millä tavoin lapsilähtöisyys esiintyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 luokanopettajien kokemana. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin, lapsilähtöisyyttä kasvatuksen kentällä sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi vielä esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Lapsilähtöisyys on ollut näkyvässä koulumaailmassa pitkään, mutta ilmiö on erityisesti uuden opetussuunnitelman myötä noussut takaisin pinnalle. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsilähtöisyys vaikuttaa kaikkien haastateltavien luokanopettajien pedagogiikan taustalla ja haastateltavat kokivat, että sitä esiintyy paljon myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPH 2014). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttavat lapsilähtöisyyttä omassa opetuksessaan. Haastatteluissa esiintyi samankaltaisia ajatuksia sekä kokemuksia lapsilähtöisyydestä. Luokanopettajat määrittelivät lapsilähtöisyyden lapsen sekä hänen mielipiteidensä kuuntelemiseksi, lapsen ymmärryksen huomioimiseksi sekä lapsen hyvinvoinnista huolehtimiseksi. Opettajat kokivat lapsilähtöisyyden vaikuttavan kokonaisvaltaisesti lapsen elämään ja toivat esille, että lapsilähtöisyys tärkeää myös lapsen hyvinvoinnin kannalta. Kaikki haastateltavat pitivät lapsuutta sekä lasten kuuntelua ja kunnioitusta tärkeänä.

Empiirinen oppimiskäsitys eli ajatus lapsesta passiivisena tiedon vastaanottajana on tutkimustulosten perusteella vanhentunut ja se onkin korvattu konstruktivistisella oppimiskäsityksellä, jossa oppiminen on aktiivista ja vuorovaikutteista. Kaikki haastateltavat toteuttivat monipuolisesti erilaisia lapsilähtöisiä työtapoja, joita tutkimustuloksista myös löytyi eniten. Tämä kertoo siitä, että opettajat tukevat lapsen oppimista monin eri tavoin. Tutkimustuloksista esiintyi ajatus siitä, että mikä tahansa opetustapa voi olla lapsilähtöinen. Kuten osa haastateltavista totesi, lapsilähtöisten työtapojen toimiminen käytännön opetuksessa riippuu monista asioista, kuten ryhmästä, resursseista, suunnittelusta sekä oppilaiden temperamenteista.

Haastateltavista kukaan ei ollut saanut suoranaista koulutusta lapsilähtöisyyteen. Osa opettajista oli käynyt koulutuksia oppilaskuntatoimintaan sekä yhteistoiminnallisuuteen liittyen ja kokivat niiden liittyneen lapsilähtöisyyteen välillisesti. Lisäkoulutus saattaisi vahvistaa lapsilähtöisyyden asemaa entisestään ja siten parantaa lasten osallisuutta koulussa. Lapsilähtöisyyden lisääminen voisi olla yksi ratkaisu myös koulumotivaation ja -viihtyvyyden lisäämiseen.

Motivaatio -teemassa luokanopettajat korostivat lapsen aktiivista osallistumista, työtapojen merkitystä lasten motivaatioon sekä oppilaantuntemusta. Oppiminen oli läsnä lähes kaikissa teemoissa, mutta puhtaasti oppimisesta puhuttiin vähän. On yllättävää, että oppiminen ei korostunut tässä tutkimuksessa, sillä pohjimmiltaan lapsilähtöisten toimintatapojen tarkoitus on parantaa ja helpottaa lapsen oppimista (Sweetman 2017). Lapsilähtöistä toimintaa ei myöskään perusteltu oppimisen kautta, vaan enemmänkin motivaation kautta. Luokanopettajat puhuivat oppimista enemmän motivoinnista ja koulutyön mielekkyydestä. Luokanopettajat puhuivat siitä, että lapsen itse päättäessä asioista tekeminen on mielekkäämpää sen sijaan, että lapsi oppisi paremmin. Sisäisen motivaation merkitys oppimisessa korostui. Lapsilähtöisyyden perustelu motivaatiolla oppimisen sijaan voidaan mahdollisesti liittää aikaan, jota elämme, jossa kaiken tekemisen pitäisi olla mielekästä ja hauskaa.

Lapsilähtöisten työtapojen koettiin parantavan lasten motivaatiota ja siten oppimista koulussa. Vastaavanlaisia tuloksia oppimisen sekä motivaation suhteen on löydetty myös aiemmissa tutkimuksissa. Bastug ja Demirtas (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että lapsilähtöiset työtavat paransivat oppilaiden heikkoa lukutaitoa sekä lukivalmiuksia. Lapsilähtöisyydessä lapsi tulee kuulluksi omana itsenään eikä vain opetussuunnitelman raameissa, jolloin oppimisesta muodostuu laajempi prosessi (Kinos & Luoma 2001, 123).

Semmone ajattelutavan murros tulee vähän sitten, kun joku tietty, vanhempi sukupolvi väistyy ja uudet tulee tilalle. (H6)

Luokanopettajat kokivat, että koulun toimintakulttuurilla on merkitystä siihen, miten lapsilähtöinen ajattelutapa vakiintuu työyhteisöön. Lapsilähtöinen ajattelutapa muuttaa kasvattajien työtehtäviä sekä rooleja (Kinos & Luoma 2001, 123) ja luokanopettajat toivat esille, että perinteisiin tapoihin jumiutuminen on este lapsilähtöisyyden toteutumiselle. Tämän lisäksi haastateltavat kokivat, että koulutusleikkaukset, resurssien puute sekä koulutusjärjestelmän hidas muutos vaikuttavat

lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Lapsilähtöisyyden koettiin vaativan uskallusta sekä muutosta toimintakulttuuriin, sillä ilman kokeilua ei voi tietää, mitä tuleman pitää. Hassi (2016, 131) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajien tiukasti ylläpitämät opetustyyliä sekä toimintatavat vaikuttivat siihen, kuinka paljon oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa opetukseen. Tiukasti perinteissä pysyminen ei ole haaste pelkästään lapsilähtöisyydelle, vaan ylipäätään siihen, pääsevätkö oppilaat vaikuttamaan koulumaailmassa. Jo YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa veloitetaan ottamaan lapsi mukaan päättämään omista asioistaan kehitystasonsa mukaisesti (YK-liitto 2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 koettiin keskeisenä tekijänä ajattelutapojen murroksessa. Kaikki haastateltavat pitivät opetussuunnitelmaa lapsilähtöisenä. Tämän lisäksi haastateltavat kokivat, että lapsilähtöisyys opetussuunnitelmassa ei ole uusi asia, vaan sitä on ollut havaittavissa jo aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Suurimman osan haastateltavista mielestä opetussuunnitelma on sisällöltään toimiva ja nykyiseen opetussuunnitelmaan suhtauduttiin positiivisesti, vaikka esimerkiksi sosiaalisessa mediassa opetussuunnitelmaa on kritisoitu paljon. Huolta aiheutti opetussuunnitelman antama vapaus oppisisältöjen ja työtapojen suhteen. Haastatteluissa heräsi kysymys siitä, ovatko entistä vapaammat kädet toteuttaa opetusta eriarvoistava tekijä. Tämän lisäksi opetussuunnitelman kuntatason työ koettiin puutteellisena, josta esimerkkinä olivat muutokset päättöarviointiin kuukautta ennen koulujen loppua. Myös koulutusta opetussuunnitelman toteutukseen toivottiin enemmän erityisesti uusien sisältöjen osalta.

Lapsilähtöisyyden sekä toimijuuden erottaminen toisistaan tässä tutkimuksessa osoittautui keinotekoiseksi. Käsitteet ovat niin samankaltaisia, että niiden erottaminen osoittautui haastavaksi ja osittain myös turhaksi. Käsitteiden samankaltaisuudella saattoi olla vaikutusta myös vähäiseen toimijuuden esiintymiseen aineistossa. Lapsilähtöisyyden keskiössä on lapsen aktiivinen toimijuus sekä sosiaalinen rooli ja lapsi saa toimia itselleen luontaisten tapojen kautta (Hytönen 2008). Kuitenkin aineistoa analysoidessa havaitsimme, että lapsesta puhuttiin paljon objektina eli toiminnan kohteena, eikä itse toimijana. Kyseinen puhetapa johtuu varmasti osittain tutkimusasetelmasta, jossa tutkimme lapsilähtöisyyttä opettajan kokemana. Lapsi on kuitenkin opettajan työn kohde. Jäimme kuitenkin pohtimaan, minkä verran puhetapa kertoo opettajan suhtautumisesta lapseen ja onko puhettavan taustalla suurempi kulttuurinen merkitys.

Suomessa osallisuus oikeus ei toteudu kaikkialla parhaalla mahdollisella tavalla. Lapset eivät välttämättä pääse vaikuttamaan esimerkiksi opetuksen sisältöihin, työjärjestyksiin, työpäivän pituuteen tai koulun varusteluun liittyviin päätöksiin. Voi olla, että lapsilla ei ole mahdollisuutta

toteuttaa itseään tarpeeksi koulussa, jolloin aktiivisuus siirtyy koulun ulkopuolelle ja koulumotivaatio laskee. Muutos on kuitenkin tapahtumassa, sillä lapsia osallistetaan jatkuvasti enemmän koulua koskevissa päätöksissä. Hyvänä esimerkkinä tästä on uusi opetussuunnitelma, jota suunniteltaessa lapset pääsivät osallistumaan prosessiin. (Harinen & Halme 2012.) Lapsilähtöisyys onkin hyvä keino tehdä lapsen osallisuudesta ja vaikuttamisesta osa koulun arkea.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen liittyy tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Tutkimuskohteen ja tulkitun materiaalin täytyy olla yhteensopivia, jotta tutkimus on luotettava. Tällöin teorianmuodostukseen eivät ole vaikuttaneet epäolennaiset tai satunnaiset tekijät. (Vilka 2017, 126.) Koemme tutkimuksemme täyttävän nämä ehdot. Tässä tutkimuksessa olemme jatkuvasti pyrkineet avaamaan tutkimuksessa tekemiämme valintoja luotettavuuden ja läpinäkyvyyden nimissä. Analyysivaiheessa luotettavuuden arviointi kuitenkin korostuu. Tutkimustulosten analysointi oli mielenkiintoinen, mutta haastava prosessi. Tutkimustulosten tulkinta on intuitiivista ja laadullisessa tutkimuksessa tulokset riippuvat tutkijoiden tulkinnoista (Eskola & Suoranta 1998, 157). Myös tutkijan arvomaailma vaikuttaa tutkimukseen. (Kananen 2008, 25-28.) Tästä syystä tutkimuksen kriittinen arviointi ja toimintatapojen perustelu ovat välttämätöntä.

Yksi analyysivaiheen luotettavuutta lisäävä tekijä on se, että analyysin jokaisessa vaiheessa teimme molemmat omat analyysimme aineistosta, jonka jälkeen vertailimme tuloksia ja kokosimme niistä yhteen, josta taas muodostuivat tämän tutkimuksen tulokset. Kaksi ihmistä siis muodostivat oman tulkintansa aineistosta, jonka jälkeen kokosimme yhteen tulokset, joiden takana pystymme molemmat seisomaan. Tämän lisäksi hyödynsimme miellekarttoja haastattelujen taustalla. Se lisäsi osaltaan haastattelujen luotettavuutta, sillä meille jäi konkreettista, haastateltavan itse tuottamaa materiaalia haastattelun analyysin tueksi. Koemme, että myös selkeät teema-alueet helpottivat analyysivaihetta ja lisäsivät sen luotettavuutta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutussuhteessa ja tutkija tulkitsee tutkimustuloksia. Tämän vuoksi tutkijan on pohdittava omaa objektiivisuutta sekä asemaa suhteessa tutkimukseen, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyisi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Päädyimme analyysivaiheessa analysoimaan tutkimuksen käsitteiden puhtaita esiintymistapoja, jolla tarkoitamme suoraan näillä käsitteillä asioista puhumista. Tutkimuksen teema-alueista esimerkiksi motivaatio, oppiminen, vuorovaikutus ja lapsilähtöisyys ovat monisyisiä ja liittyvät

toinen toisiinsa. Sen vuoksi käsitteiden erottaminen tässä tutkimuksessa oli vaikeaa ja puhtaiden esiintymismuotojen löytäminen haastavaa, minkä vuoksi osassa teema-alueista tulokset jäivät vähäisiksi. Toisaalta puhtaiden esiintymismuotojen analysointi vähentää tutkimuksen tulkinnallisuutta.

Lapsilähtöisyyden tutkimus Suomen peruskoulun parissa on ollut vähäistä ja lapsilähtöisyyttä on tutkittu lähinnä varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen kentällä (esim. Kinon & Luoma 2001; Cheng & Ray 2016). Puhtaiden esiintymismuotojen tulkinnan lisäksi tutkimuksen vähyys alakoulukontekstissa aiheutti haasteita tutkimustulosten tulkinnan suhteen, sillä vertailukohteita ei juurikaan löytynyt. Lapsi- sekä oppilaskeskeisyydestä on tehty tutkimusta enemmän kuin lapsilähtöisyydestä. Kuitenkin keskeisyys voidaan nähdä kasvattajan ajattelu- sekä toimintamallina, jossa toiminnan kohteena on lapsi. (Niikko 2009, 74.) Tällöin toiminta ei ole lapsesta itsestä lähtevää, joka on yksi lapsilähtöisyyden määritelmä tässä tutkimuksessa.

Laadullinen tutkimus ei ole koskaan toistettavissa sellaisenaan, sillä laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettu tutkimus on aina ainutkertainen (Vilkka 2017, 126-128). Tutkimuksessa tutkittiin pienen otannan kokemuksia laadullisin menetelmin, minkä vuoksi tutkimustulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koko Suomen koulutusjärjestelmään koskeviksi, mutta otannan monipuolisuuden vuoksi tulokset ovat kuitenkin suuntaa-antavia. Tutkimus sisältää toistettavia piirteitä, mutta laadullinen tutkimus laajoineen viitekehysineen sekä tulkintoineen on lähes mahdotonta toistaa.

Kuulan (2015, 26) mukaan tutkimuseettinen neuvottelukunta on antanut ohjeita siihen, millaista tutkimusetiikkaa tulisi tutkimuksen teossa sekä sen raportoinnissa noudattaa. Tutkittavien anonyyteetin suojeleminen, rehellinen raportointi, oikeaoppiset lähdeviitteet sekä eettisesti kestävä tiedonhankinta-, arviointi- sekä tutkimusmenetelmät ovat osa tutkimusetiikkaa (Kuula 2015, 26). Olemme noudattaneet tutkimusta tehdessä sekä tutkimuksen raportoinnin suhteen hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja perustelleet tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman läpinäkyvästi. Voimme todeta, että olemme noudattaneet hyviä tutkimuseettisiä käytäntöjä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä pohtia tutkijoiden suhdetta tutkittavaan aiheeseen. Laadullisen tutkimusmenetelmän tavoitteena on selittää ihmisen toimintaa ja tämä voi aiheuttaa tulkintaongelmia tutkimuksen suhteen. Laadullisessa tutkimuksessa on aina mukana tutkimuksen subjektiivisuus. Se tarkoittaa sitä, että tutkijan oma ymmärryshorisontti vaikuttaa tutkimuksen

valintoihin, tulkintaan sekä johtopäätöksiin. (Vilka 2017, 44.) Olemme pyrkineet siihen, etteivät omat arvomme, asenteemme tai ennako-oletuksemme vaikuttaisi tutkimuksen eri vaiheisiin sekä siten luotettavuuteen. Olemme pyrkineet olemaan mahdollisimman objektiivisia, mitä on helpottanut se, että olemme tehneet tutkimusta yhdessä. Tällöin olemme joutuneet keskustelemaan valinnoistamme sekä mielipiteistämme, mikä on rajoittanut liiallista tulkinnallisuutta tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen otanta jäi myös melko pieneksi ja suuremmalla otannalla myös tulokset olisivat voineet olla erilaiset. Koemme kuitenkin, että tutkimuksessa on onnistuttu saamaan hyvä läpileikkaus luokanopettajan kokemuksista ja käsityksistä tätä ilmiötä koskien, sillä tutkimukseen osallistui eri ikäisiä ja eri uran vaiheissa olevia luokanopettajia eri paikkakunnilta. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden sijaan olennaista on löytää ja ymmärtää ilmiöön liittyviä merkityssuhteita (Vilka 2017, 125), joita olemme löytäneet ja tulkinneet tässä tutkimuksessa.

5.2 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Täytyy kuitenkin muistaa, että lapsilähtöisyys on yksi pedagoginen lähestymistapa muiden tapojen joukossa ja olisimme voineet valita tarkastelun kohteeksi esimerkiksi positiivinen pedagogiikan, montessoripedagogiikan tai steinerpedagogiikan, jotka sisältävät samoja piirteitä lapsilähtöisyyden kanssa. Valitsimme lapsilähtöisyyden, koska se on kasvatusideologia, joka kiinnostaa meitä kaikkein eniten. Sen lisäksi kiinnostavaa on se, että tutkimusta aiheesta on tehty vähän ja koimme, että aihetta on tärkeää tutkia myös alakoulussa ainedidaktiikan ja varhaiskasvatuksen lisäksi. Aihe on myös ajankohtainen etenkin uuden opetussuunnitelman myötä. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista vertailla erilaisia pedagogiikkoja tai tehdä opetuskokeilu erilaisia kasvatuspedagogioita vertaillen.

Suomalaisessa peruskoulussa ja etenkin alakoulussa lapsilähtöisyyttä on tutkittu hyvin vähän. Tästä syystä olisi mielenkiintoista myös tutkia lapsilähtöisyyttä suuremmassa mittakaavassa määrällisin keinoin. Lapsilähtöisyys ilmiönä myös mahdollistaisi pidemmän aikavälin vertailututkimuksen, jossa tutkittaisiin kouluviihtyvyyden, motivaation ja oppimisen eroavaisuuksia lapsilähtöisessä ja opettajajohtoisessa luokkahuoneessa. Koska lapsilähtöisyyden keskiössä on lapsi, olisi tärkeää myös selvittää lasten omia kokemuksia lapsilähtöisestä opetuksesta.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat, että lapsilähtöisyyden toteuttaminen koulussa vaatii opettajalta heittäytymiskykyä, joustavuutta ja epävarmuudensietokykyä. Haastateltavat myös kokivat, että lapsilähtöisyyden toteuttaminen vaatii opettajalta suunnitelmallisuutta sekä ohjaavaa roolia. Luetellut taidot eivät ole sellaisia, mitä esimerkiksi opettajankoulutuksessa opetetaan, vaan ne ovat ainakin osittain persoonasidonnaisia tai vähintäänkin opeteltavia. Haluaisimmekin perehtyä lisää siihen, mitä lapsilähtöisyys vaatii opettajalta ja miten lapsilähtöinen pedagogiikka on muotoutunut sitä toteuttaville opettajille. Olisi mielenkiintoista myös selvittää, kokevatko opettajat lapsilähtöisyyden eräänlaisena sisäänrakennettuna ominaisuutena vai voiko lapsilähtöiseksi kasvattajaksi oppia.

LÄHTEET

Alasuutari, M. (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 54-69

Aho, L. (2002) Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 19-38

Andersson, J., Aula, M., Karhuvirta, T., Kilkki-Närhi, V., Leppäkari, T., Mäntysalo-Lamppu, S., Nivala, E., Nousiainen, L., Oinas, M-M., Rytönen, A., Salonen, M. & Uosukainen, K. (2009) Vaikuttavasti mukana – oppilaskunta koulun arjessa. Saatavilla osoitteesta: https://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/vaikuttavasti_mukana.pdf
Viitattu: 6.6.2017.

Atkins, L. & Wallace, S. (2012) Interviewing in Educational Research. Teoksessa: Qualitative Research in Education. London: Sage Publications Ltd.

Bastug, M. & Demirtas, G. (2016) Child-centered reading intervention: See, talk, dictate, read, write. International Electronic Journal of Elementary Education. 8(2016)4, 601-616.

Brentano, F. (1973) Psychology from an empirical standpoint. Kääntänyt englanniksi: A. C. Rancurello, D. B. Terrell & L. McAlister. London: Routledge. Saksankielinen alkuperäisteos 1874.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002) Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: Bookwell Oy.

Byman, R. (2005) Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa: P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy

Cheng, Y-J. & Ray, D. C. (2016) Child-Centered Group Play Therapy: Impact on Social-Emotional Assets of Kindergarten Children. *The Journal for Specialists in Group Work*. 41(2016)1, 209-237.

Chilvers, D. (2008) Follow me: Planning to follow children's interest. *Nursery world* 109(2008)4143, 18-21.

Darling, J. (1994) *Child-centered Education and its critics*. London: Paul Chapman Publishing.

Dewey, J. (1957) *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.

Enkenberg, J. (2002) *Uuden pedagogiikan perusta*. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Eskola, J. (2015) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-206.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(2004):1, 59 – 109.

Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (2012) *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Harinen, P & Halme, J. (2012) *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Unigrafia Oy.

Hassi, M-L. (2016) *Kohti osallistavaa ja lapsilähtöistä koulua: Toimintatutkimus lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta*. Unicef. Saatavilla osoitteesta: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/Vaikuttaminen/Kohti_osallistavaa_koulua+ML+Hassi_p.pdf Viitattu: 21.6.2017

Hermanfors, K. & Eskelinen, M. (2016) *Varhaiskasvatuksen nykytila*. Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 47(2016):1, 70 – 75.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988) Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hytönen, J. (2008) Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Hosin-Kai W. & Ya-Ling, H. (2007) Ninth-Grade Student Engagement in Teacher-Centered and Student-Centered Technology-Enhanced Learning Environments. Published online 21 May 2007 in Wiley InterScience. Saatavilla osoitteesta: www.interscience.wiley.com Viitattu: 3.5.2017

Jalkanen, J., Litola, K., & Järvenoja, M. (2012) Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö? Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. Saatavilla osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41519/jalkanenjarvenojalitolafinal.pdf?sequence=1> Viitattu: 6.6.2017.

James, A. & Prout, A. (1990) Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press.

Jantunen, M. (2011) Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi. 6 – 11.

Jantunen, T. (1996) Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Aten Kustannus Oy. 11 – 16.

Järvilehto, L. (2014) Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: Bookwell Oy.

Kananen, J. (2008) Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kinos, J. & Luoma, A. (2001) Lapsilähtöisyys–omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lastentarha 1(2001), 46-50.

Kiilakoski, T. (2008) Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 8 – 23.

Korkeakivi, R. (2015) OPS 2016 – uutta vai uusvanhaa? Opettaja 2015:10. 8 – 9.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010) Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

Kuula, A. (2015) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Helsinki: Finn Lectura.

Lehtinen, A-R. (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen M-K. (2016) Kasvatuspsykologia. Juva: Bookwell OY.

Leimar, U. 1974. Läsnig på talets grund. Lund: CWK, Gleerup Bokförlag.

Lerkkanen, M-K. (2014) Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. - Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 45(2014)4, 367-372.

Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J-E. (2016) Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. Teoksessa: Early Childhood Research Quarterly. 36(2016), 145-156.

Saatavilla osoitteesta: [http://ac.els-cdn.com/helios.uta.fi/S0885200615300430/1-s2.0-S0885200615300430-main.pdf?_tid=59e1bb26-f83e-11e6-9354-](http://ac.els-cdn.com/helios.uta.fi/S0885200615300430/1-s2.0-S0885200615300430-main.pdf?_tid=59e1bb26-f83e-11e6-9354-00000aacb361&acdnat=1487685916_a4aa0874ca223877c5c3d28a59a1d156)

[00000aacb361&acdnat=1487685916_a4aa0874ca223877c5c3d28a59a1d156](http://ac.els-cdn.com/helios.uta.fi/S0885200615300430/1-s2.0-S0885200615300430-main.pdf?_tid=59e1bb26-f83e-11e6-9354-00000aacb361&acdnat=1487685916_a4aa0874ca223877c5c3d28a59a1d156) Viitattu: 21.2.2017.

Lieberman, K. (2016) What Can the Human Sciences Contribute to Phenomenology? Human Studies 40(2016)1, 7-24.

Lonka, K. (2015) Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Montie, J. E., Claxton, J. & Lochart, S. D. (2007) A multinational study supports child-initiated learning. Using the findings in your classroom. *Young Children* 62(2007)6, 22-26.

Metsämuuronen, J. (2008) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus. 3. uudistettu painos.

Mäkelä, J. & Jantunen, T. (2011) Lapsen kasvu ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. 70 – 80.

National Research Council (2000) Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suomentanut Ari Penttilä. Juva: Bookwell Oy.

Niemi, H. & Multisilta, J. (2014) Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: Ps-kustannus. 12 – 35.

Niskanen, S. (2005) Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy.

Novak, J. & Gowin, B. (1984) *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014) *Ihmisen psykologinen kehitys*. Juva: Bookwell Oy.

Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Ovaska, J., Rongas, A., Luostarinen, A. & Kekkonen, T. (2014) *Ilmiöoppi – opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle*. Otavan opisto, Suomen eOppimiskeskus ry.

Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Julkaisussa Beverly Hills, CA Sage. *Designing Qualitative Studies*. 169-186.

Perttula, J. (2005) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Pulkkinen, S. (2010) Husslerin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen ja J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, I. (2015) Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 108-133.

Rauste-von Wright, M. (1997) Opettaja tienhaarassa. Juva: WSOY.

Rauste-von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. (2003) Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Ruusuvuori, J. (2011) Vuorovaikutus ja valta keskustelussa - keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino.

Ryan, R. & Deci, E. (2000a) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Julkaisussa: Psychological Inquiry 11(2000)4, 227-268. Saatavilla osoitteesta: <http://www.jstor.org/helios.uta.fi/stable/1449618> Viitattu: 21.2.2017.

Ryan, R. & Deci, E. (2000b) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. Julkaisussa American Psychologist Issue, 55(2000)1, 68-78. Saatavilla osoitteesta: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf Viitattu: 21.2.2017.

Rödström, M. (1992) Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/> Viitattu: 22.2.2017.

Saikkonen, T. & Väänänen, S. (2000) Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: Lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. Kasvatus:Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 31(2000)3, 266-279.

- Saloviita, T. (2013) Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Schneider, M. & Stern, E. (2010) The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. Teoksessa Organisation for Economic Co-Operation and Development (toim.) The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris: OECD. 69-90.
- Suomen YK-liitto (2011) YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Helsinki: Suomen YK-liitto.
- Sweetman, R. (2017) HELOs and student centred learning – where's the link? European Journal of Education. 52(2017)1, 44-55.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tsuo, P. (2007) The Tension between Teacher Control and Childrens Freedom in a Child-centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. Early Childhood Education Journal 35(2007)1, 33-39.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2010) Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura: Verkkojulkaisuja 106.
- Varto, J. (2005) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla osoitteesta: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf Viitattu: 22.2.2017.
- Vilka, H. (2017) Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vygotskij, L. S. (1982) Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

Åhlberg, M. (2015) Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy.

Åhlberg, M. (1990) Käsitekarttatekniikka ja muuta vastaavat graafiset tiedonesittämistekniikat opettajan ja oppilaiden työvälineinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 30.

TUTKIMUSLUPA

Olemme neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa luokanopettajista lapsilähtöisen opetuksen toteuttajina. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten opettajat tukevat ja toteuttavat opetuksen lapsilähtöisyyttä koulussa. Tämän lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten lapsilähtöisenä opetussuunnitelma näyttäytyy luokanopettajalle.

Toteutamme tutkimuksen haastattelemalla luokanopettajia. Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna, joka nauhoitetaan sekä analysoidaan pro gradu – tutkielmaa varten. Tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen etiikkaa ja tutkittavien kohdalla pyritään anonymiteettiin. Tämän lisäksi tietoja käsitellään huolellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille.

Allekirjoittamalla tutkimusluvan haastateltava suostuu haastattelun nauhoitukseen sekä analysointiin. Tämän lisäksi haastateltava suostuu siihen, että tutkimustulokset raportoidaan pro gradu – tutkielmassa ja tutkimusaineistona hyödynnetään haastattelun lisäksi haastattelutilanteessa tehtyä miellekarttaa.

Haastateltavan nimi: _____

Päivämäärä ja kellonaika: _____

Paikka: _____

Haastateltavan allekirjoitus

Tutkijat:

Niina Saarinen

Noora Reinikainen