

# **Mitä opettajaopiskelijat ovat pitäneet tutkimuksen arvoisena?**

Otsikko- ja tiivistelmätason kirjallisuuskatsaus Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen  
Pro gradu -tutkielmista

Kasvatustieteiden  
pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto,  
kasvatustieteiden tiedekunta,  
Rauman opettajankoulutuslaitos

Sofia Valtonen

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## **Pro gradu -tutkielma**

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Sofia Valtonen

**Otsikko:** Mitä opettajaopiskelijat ovat pitäneet tutkimuksen arvoisena? — Otsikko- ja tiivistelmätason kirjallisuuskatsaus luokanopettajien Pro gradu -tutkielmista

**Ohjaajat:** yliopistonlehtori Satu Laitinen ja akatemiattutkija Marjaana Puurtinen

**Sivumäärä:** 62 sivua sisältäen liitesivut

**Päivämäärä:** 26.01.2023

### Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksissa vuonna 2021 ilmestyneitä Pro Gradu -tutkielmia. Tutkimuksen aineistona toimi 99 opinnäytetyötä sekä Turun että Rauman opettajankoulutuksen kampuksilta. Tutkimus toteutettiin otsikko- ja tiivistelmätason kirjallisuuskatsauksena, tarkemmin sanottuna kuvailevana, integroivana kirjallisuuskatsauksena. Aineiston sisältö analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti aineistolähtöisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä teemoja opettajaopiskelijat ovat pitäneet opinnäytetöissään tutkimuksen arvoisena, millaista luokittelua opinnäytetöiden teemoista voidaan tehdä ja millaisia tutkimusmenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet.

Tutkimusaineistosta nousi esiin neljä pääkategoriaa: opinnäytetöissä käytetyt aineistonkeruumenetelmät, opinnäytetöissä käytetyt aineiston analyysimenetelmät, opinnäytetöiden teemat ja opinnäytetöiden tutkimusongelmien näkökulma. Tutkimustulosten perusteella voidaan esimerkiksi todeta laadullisen aineistonanalyysin olevan eniten käytetty analyysimenetelmä, kun taas aineistonkeruumenetelminä haastattelut ja kyselyt olivat suosittuja. Opinnäytetöiden teemojen osalta tuloksissa oli huomattavissa laajaa variointia ja teemojen alaluokkia löytyi kymmenen. Suosittuja teemoja olivat esimerkiksi ajankohtaiset ilmiöt ja opetusmateriaalien tutkiminen. Eniten opettajaopiskelijoita oli vuonna 2021 kiinnostanut tutkia koulun, opiston tai päiväkodin henkilöstöä sekä peruskoulun tai varhaiskasvatuksen oppilaita ja lapsia.

Tutkimus antaa tietoa opettajaopiskelijoiden tutkimuksellisista valmiuksista ja arvoista. Lisäksi olisi tärkeää tutkia tarkemmin opettajankoulutuksen vaikutusta opiskelijoiden maailmankuvaan ja tieteelliseen ajatteluun.

**Avainsanat:** oppiminen, opettaja, opinnäytetyö, opettajankoulutuslaitos, taustaoletus, kriittinen ajattelu, kriittinen pedagogiikka

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen tausta</b>	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>Oppimisteoriat</b>	<b>8</b>
2.1.1	Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria	8
2.1.2	Piaget'n kehitysteoria	9
2.1.3	Vygotskyn ja Piaget'n yhtäläisyyksiä ja eroja	11
2.1.4	Nykykäsitys oppimisen prosesseista	13
2.1.5	Muistin merkitys	17
<b>2.2</b>	<b>Opettajan rooli oppimisen prosesseissa</b>	<b>19</b>
<b>2.3</b>	<b>Kriittinen pedagogiikka ja kriittinen ajattelu</b>	<b>22</b>
2.3.1	Kriittinen pedagogiikka	22
2.3.2	Kriittinen ajattelu	24
<b>2.4</b>	<b>Korkeakoulutuksen merkitys opiskelijan kokemusmaailmassa</b>	<b>26</b>
<b>2.5</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>Menetelmät ja aineisto</b>	<b>30</b>
<b>3.1</b>	<b>Aineisto</b>	<b>30</b>
<b>3.2</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>31</b>
<b>3.3</b>	<b>Eettisyys</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Millaisia tutkimusmenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet?</b>	<b>37</b>
<b>4.2</b>	<b>Mitä teemoja opettajaopiskelijat ovat pitäneet opinnäytetöissään tutkimuksen arvoisena?</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>Lainatut lähteet</b>	<b>46</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>49</b>
	<b>Liite 1. Tutkitut Pro gradu -tutkielmat</b>	<b>49</b>

## **Kuvat ja taulukot**

<b>Kuva 1 Yleiskatsaus Vygotskyn ja Piaget'n ajatuksista</b>	<b>11</b>
<b>Kuva 2 Opetukseen vaikuttavat tekijät</b>	<b>21</b>
<b>Taulukko 1 Opinnäytetöissä käytetyt aineistonkeruumenetelmät</b>	<b>38</b>
<b>Taulukko 2 Opinnäytetöissä käytetyt aineiston alayksimenetelmät</b>	<b>38</b>
<b>Taulukko 3 Opinnäytetyön teema</b>	<b>39</b>
<b>Taulukko 4 Opinnäytetyön tutkimusongelman näkökulma</b>	<b>41</b>

## 1 Johdanto

Opintojeni aikana olen saanut tilaisuuden seurata erilaisia opettajia työssään. Erään uskonnon oppitunnin aikana opettaja kysyi oppilailtaan, miksi oppikirjan kuvan nainen pitää päässään hiuksia peittävää huivia. Kyseessä oli siis musliminaisten käyttämä hijab. Yksi oppilaista tarjosi selitykseksi huivin pitämiseksi sitä, että naisen pipo oli kastunut. Tästä hieman huvittuneena opettaja korjasi oppilasta kertoen, että nainen pitää huivia, sillä tämän uskonto vaatii sitä. Asiasta ei keskusteltu sen enempää. Itselleni kuitenkin heräsi tästä keskustelusta muutama kysymys. Voiko tosiaan uskonto vaatia naisten pitävän huivia, vai olisiko vaatimuksen takana kenties joukko ihmisiä, jotka ovat tulkinneet ja kirjoittaneet Koraanin tekstejä vuosisatojen aikana. Kuka tai ketkä ovat näiden tulkintojen takana? Milloin näitä tulkintoja on tehty? Kuka tällaisesta tulkinnasta hyötyy? Näiden kysymysten esittämisen sijasta opettaja ja oppilaat hyväksyivät melko yksinkertaisen ja helpon selityksen huivin käyttämiselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi kannustaa demokraattiseksi, autonomiseksi ja yhteiskunnan kanssa dialogia käyviksi toimijoiksi (OPS, 2014). Kriittinen pedagogiikka olisikin tämän tavoitteen saavuttamisessa avainasemassa, sillä se pyrkii nostamaan esille ilmiöitä, jotka muutoin saattaisivat jäädä vähemmälle huomiolle (Forniaciari & Nikkola, 2018). Tämän lisäksi kriittinen pedagogiikka tavoittelee vastuullista ja taitavaa arvostelu- ja harkintakykyä, joka kohdistuu kokemuksellisesti tai sisällöllisesti merkityksellisiin ajattelun kohteisiin (Tomperi, 2017). Oma kysymykseni kuuluukin; kuka määrittää, mikä on sisällöllisesti merkityksellistä ja siten keskustelun ja pohdinnan arvoista? Johdannon alussa esittämäni esimerkki kertoo mielestäni siitä, että kyseinen opettaja ei kokenut tällaisen kriittisen pohdinnan olevan tässä kohtaa merkityksellistä. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettaja voisi jonkin muun oppiaineen kohdalla perehtyä aiheen taustoihin perusteellisemmin, omista kiinnostuksenkohteistaan riippuen.

Kiinnostukseni tutkielmani aiheeseen heräsi kriittisen ajattelun ja tieteellisen maailmankuvan yliopistokurssilla, jonka aikana perehdyin syvemmin muun muassa opettamisen ja oppimisen teorioihin, vahvistusharhoihin ja pedagogiseen filosofiaan. Erityisen kiinnostavana pidän seuraavaa kysymystä: millaiset oletukset ohjaavat opettajien pedagogista toimintaa ja miten ne välittyvät heidän opetuksestaan? Yleisesti hyväksytyn Vygotskyn oppimisen teorian mukaan yksilön oppiminen ja kehittyminen perustuu tätä ympäröiviin sosiaalisiin,

kulttuurisiin ja historiallisiin vaikutteisiin (Daniels, 2016). Yksilöä ympäröivällä elämys- ja kokemusmaailmalla on siis Vygotskyn mukaan vaikutusta siihen, millaiseksi tämän maailmankuva ja persoonallisuus muodostuvat. Yksilön, tämän tutkimuksen kontekstissa oppijan, lähipiirin rooli oppimisen prosessissa on Vygotskyn mukaan merkittävä: erityisesti opettajan ja oppilaan suhde on hyvin dynaaminen. Opettajan tehtävään kuuluu oppijan avustaminen ja ohjaaminen oppimisprosessin aikana tavoitteenaan lisätä oppijan omatoimisuutta. (Woolfolk, 2016.) Mielestäni olisikin mielenkiintoista selvittää opettajien taustaoletuksien ja mielipiteiden vaikutusta heidän opetukseensa ja siten myös oppilaiden oppimiseen. Valtakunnallisesta sekä kunta- ja koulukohtaisista opetussuunnitelmista huolimatta, yhteiskuntamme jäsenet ja siten myös opettajat ovat yksilöitä, joiden mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet saattavat varioida suuresti. Tämä voi oman kokemukseni mukaan osaltaan vaikuttaa opetuksen sisältöön. Ajatukseni ei suinkaan ole tuore idea kasvatuksen ja pedagogiikan kentällä. Aikanaan Maria Montessori (2012) ajatteli, että opettajien ennakkoluulot ja koulutus ovat ainoastaan lapsen kasvun ja kehityksen tiellä. Sen sijaan lukutaidoton vanhempi edistäisi lapsen kehitystä täyteen ihmisyyteensä paremmin, kuin koulutettu kasvattaja. Nykyään on kuitenkin vaikea erottaa esimerkiksi politiikkaa ja koulutusta toisistaan, sillä opetus on aina poliittista. Valtiotasolla opetusta ohjaa opetusministeriö ja kunnallisesti opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman sisältöjä valitaan yhteiskunnan sen hetkisten normien ja arvojen mukaisesti. Lisäksi opettajat ovat ammattikuntana olleet aktiivisia osallistujia myös poliittisella kentällä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on aluksi selvittää, millaisia aiheita ja teemoja opettajaopiskelijat ovat kokeneet tutkimuksen arvoisena. Tämän opinnäytetyön pohjalta olen kiinnostunut myöhemmin jatkamaan tutkimusta saman teeman ympärillä ja selvittämään konkreettisesti sen, miten paljon opettajien ennakkoluulot, taustaoletukset tai mielipiteet vaikuttavat ja näkyvät heidän opetuksessaan. On kuitenkin perusteltua perehtyä ensin valmistuvien opettajaopiskelijoiden opinnäytetöihin, sillä kirjoittajia kiinnostaneiden aiheiden ja teemojen ilmeneminen on havainnoitavissa ja helposti saatavilla kirjallisesta aineistosta. Erään pohjoismaisen artikkelin mukaan (Eklund, Aspfors & Hansén, 2019) suomalaiset opettajaopiskelijat ovat kokeneet opinnäytetöidensä teemojen olevan yhteydessä heidän opetustoimintaansa. Artikkelista selviää, että opettajat ovat valikoineet tutkielmiensa teemoiksi itseään kiinnostavia aiheita ja he tunnistavat opinnäytetöissään ilmenneitä teoreettisia ja käytännöllisiä toimintamalleja omassa opetuksessaan. Opettajat siis kiinnittävät

huomiota tutkimiinsa aiheisiin omassa opetuksessa. (Eklund ym., 2019.) Tämän artikkelin perusteella voin siis todeta, että opinnäytetöiden tutkiminen on melko paljonkin yhteydessä opettajien asenteiden ja toimintamallien ilmenemiseen opetustilanteissa.

Ympäröivän yhteiskunnan ja opettajankoulutuksen vaikutusta opettajaopiskelijoiden opinnäytetöiden aiheiden rajaamiseen ei ole syytä ylenkatsoa, vaan on erityisen tärkeää ottaa huomioon opettamisen ja oppimisen teoriat myös tässä kontekstissa. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla saan jäsenneltyä ja analysoitua tutkielmien sisällöt ja aineistolähtöisen analyysin avulla pystyn kategorisoimaan tutkielmissa esiintyviä teemoja.

Lähestyn valitsemaani aihetta ja tutkielmaa kriittisen pedagogiikan teorian puitteissa, sillä se pyrkii muun muassa ideologiakritiikin avulla selvittämään vastauksia kysymyksiini. Tästä syystä perehdyn kriittiseen pedagogiikkaan, sen alalajeihin ja historiaan teoreettisen taustan yhteydessä. Koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää teemojen ilmeneminen opettajaopiskelijoiden opinnäytetöissä, on perusteltua myös selvittää opettamisen ja oppimisen merkitykset ja yleisimmin hyväksytyt teoriat. Näin saan selville sen, kuinka merkityksellinen hahmo opettaja on yksilön oppimisen kannalta, ja siten perusteltua tutkielmani merkityksellisyyden. Kun saan ensin selvitettyä opiskelijoita kiinnostaneiden teemojen ilmenemisen opinnäytetöissä, on mielekästä siirtyä tutkimaan niiden ilmenemistä käytännön opetustilanteissa. Jatkotutkimusten mahdollisuuksia avaan lisää pohdinta -osiossa.

Aikaisempaa tutkimustietoa opettajien taustaoletuksista ja uskomusten ilmenemisestä opetuksessa, sekä teorioita opettajien merkityksestä ja opettamisen tehokkuudesta löytyy melko paljon. Muun muassa Michael Dunkinin ja Bruce Bidllen vuonna 1974 laatiman mallin mukaan, opetuksen tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa opettajan tausta, koulutus ja persoonallisuus (Jyrhämä, Hellström, Kansanen & Uusikylä, 2016). Koulutuksen merkitys on siis myös syytä ottaa huomioon, kun puhutaan opiskelijoiden opinnäytetöistä. Pyrin teoriaosuudessa löytämään vastauksia esimerkiksi siihen, miten opettajankoulutus voi vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin.

## 2 Teorettinen tausta

Tässä osiossa perehdyn oppimisen teorioihin ja niiden välisiin mahdollisiin yhtäläisyyksiin ja ristiriitoihin, sekä opettamisen teorioihin. Haluan selvittää hyvän opettamisen ja opettajuuden lähtökohtia ja niiden yhteyttä tutkimuskysymyksiini. On tärkeää selvittää teorettinen tausta oppimisen ja opettamisen taustalla, jotta voin perustella tutkimusaiheeni ja opettajan ja tämän taustaoletuksien ja mielenkiinnon kohteiden roolin yksilön oppimisen prosessissa. Aluksi on siis selvitettävä teoria oppimisen prosessien taustalla ja mitkä tekijät vaikuttavat yksilön oppimiseen, jotta opettajan merkitys ja siten tutkimuskysymykseni ovat perusteltuja. Pyrin avaamaan kriittisen pedagogiikan käsitettä ja perustelevaan tämän näkökulman merkityksellisyyden opinnäytetyöni vakuuttavuuden kannalta. Lopuksi esittelen tutkimuskysymykseni ja pyrin perustelevaan teoreettisen taustan sisällön yhteyden tutkielmani tavoitteiden saavuttamiseksi.

### 2.1 Oppimisteoriat

Oppiminen käsitteenä on kaikille tuttu ja erityisesti opetuslalla sitä käytetään päivittäin, sen merkitystä enempää pohtimatta. Oppimisesta puhuttaessa emme voikaan viitata siihen yhtenä ilmiönä, vaan siihen liittyy monitasoisia prosesseja. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016.) Tässä aluvussa esittelen kaksi vanhempaa teoriaa, joita oppimisen prosessille on esitetty ja näiden lisäksi oppimiseen liittyviä nykykäsityksiä. Tavoitteenani on löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia näiden teorioiden väliltä ja selvittää oppimisen prosessien perusluonteita ja määrittelyjä.

#### 2.1.1 Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria

Johdannossakin mainitsemani Woolfolk (2016) kertoo kirjassaan Lev Vygotskyn teorian nojaavan vahvasti yksilön sosiokulttuuriseen elämysmaailmaan. Vygotsky oli venäläinen psykologi ja kielitieteilijä, jonka teoriat perustuivat 1800-luvun dialektiseen filosofiaan. Sosiokulttuurisen teorian lähtökohtana pidetään kehittyvän lapsen ja tämän ympäristön kiinteää vuorovaikutussuhdetta. Lasta ympäröivää kulttuuriympäristöä ovat jo aiemmin muokanneet tämän edeltäjät ja lapsen kehittyessä hänen lähipiirissään elävät vanhemmat ja vertaiset avustavat lasta opetuksen ja kasvatuksen avulla omaksumaan tätä kulttuuria. (Lehtinen, ym., 2016.) Sosiokulttuurisen teorian mukaan opettajalla ja fromaalilla koulutuksella on suuri rooli yksilön kehityksessä ja oppimisessa. Huomion arvoista kuitenkin on tiedostaa riski yksilön altistumisen mahdollisuudesta yksittäisille tiedoille, kuten säännöille



ja faktoille. Tavoiteltavaa olisi uuden tiedon integroiminen jo olemassa olevaan, yleisesti hyväksytyihin faktoihin ja laajempiin käsitteellisiin kehityksiin. (O'Connell, 2018.)

Yksi merkittävimmistä sosiokulttuuriseen teoriaan ja Vygotskyn oppimisen teoriaan liitetyistä käsitteistä on lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoittaa sitä oppimisen tilaa, jossa oppija saa tarvitsemansa avun jonkin ongelman ratkaisemiseen, ollessaan kyvytön raktaisemaan tätä ongelmaa itsenäisesti. Apu saadaan joko osaavalta aikuiselta tai vertaiselta. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppija siis oppii uutta muiden, taidon jo osaavien avustuksella, pystymättä siihen itsenäisesti. (Rossen, 2013.) Myös Lehtinen ym. (2016) mainitsevat teoksessaan lähikehityksen vyöhykkeen merkityksellisyyden ja ideaalin oppimisympäristön rakentamisen tärkeyden. Koulu on ympäristönä paikka, jossa lapsi osallistuu opettajan opastuksella omalle kulttuurilleen tyypillisiin toimintoihin. Sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta kulttuurin, historian, ympäristön ja aikuisen merkitys on oppimisen prosessissa merkittävä. Kaikki teoriat eivät kuitenkaan tue tätä ajatusta, vaan esimerkiksi Piaget'n mukaan aikuisen rooli opettajana lapsen kehityksessä ei ole niin suuri ja näkökulma ympäristön merkityksestä on erilainen.

### 2.1.2 Piaget'n kehitysteoria

Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget on Lev Vygotskyn lisäksi toinen merkittävä psykologi, jonka oppimiseen ja kehittymiseen liittyviin teorioihin viitataan tänäkin päivänä. Siinä missä Vygotskyn teoria ehdottaa ihmisen muovautuvan ja kehittyvän häntä ympäröivää kulttuuria ja sosiaalista ympäristöä mukailleen, Piaget on korostanut yksilön autonomian merkitystä ja painottaa biologisen näkökulman huomioimista. (Lourenco, 2012.) Sekä Woolfolk (2016) että Lehtinen ym. (2016) mainitsevat Piagetin kiinnittäneen huomiota siihen, miten kulttuuriympäristöstä ja kielestä huolimatta ihmiset ovat taipuvaisia ajattelemaan hyvin samalla tavalla. Kun Vygotsky ehdottaa lapsen kehityksen riippuvan ympäristöstä ja siten vaikutteiden kehitykseen tulevan ikään kuin lapsen ulkopuolelta, Piaget korostaa yksilön aktiivista roolia ympäristöön mukautujana. Jokaisella ihmisellä on Piagetin mukaan jo syntyessään ominaisuuksia, jotka mahdollistavat maailmassa pärjäämisen. Piagetin mukaan kaikki ihmiset kehittyvät saman neljän vaiheen mukaisesti, samassa järjestyksessä.

Nämä neljä vaihetta ovat nimeltään sensomotorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe ja formaalien operaatioiden vaihe. Tämä teoria korostaa Piagetin käsitystä biologian merkityksestä lapsen kehityksen selittäjänä. Vaikka Piagetin

mukaan mikään kehityksen vaiheista ei voi jäädä lapsen kehityksestä kokonaan pois, on yksilöiden välillä kuitenkin joitakin eroja kehityksen vaiheissa. (McLeod, 2022.)

Sekä Woolfolk (2016) että McLeod (2022) selittävät Piagetin kognitiivisen kehityksen neljä vaihetta auki seuraavalla tavalla. Sensomotorisessa vaiheessa, lapsen ollessa 0-2-vuotias, lapsi oppii ja kehittyy refleksien, aistien ja ympäristöön kohdistuvien liiketoimintojen, sekä tutkailun avulla. Tässä vaiheessa lapsi alkaa ymmärtää pysyvyyden käsitteen ja siirtyy pikkuhiljaa reflektiivisestä toiminnasta tarkoitukselliseen toimintaan.

Samoihin aikoihin, kuin lapsi oppii puhumaan, tämä siirtyy myös esioperationaaliseen kehityksen vaiheeseen. Lapsen siis ollessa noin 2-7 -vuotias, tämä alkaa käyttää symboliikkaa edustamaan esineitä. Lapsen ajatusmaailma on hyvin itsekeskeinen ja lapsi uskoo muiden näkevän maailman samalla tavalla, kuin hän.

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa, lapsen ollessa noin 7-11 -vuotias, tämä alkaa ajattelemaan ja ratkomaan konkreettisia ongelmia loogisesti. Menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden käsitteet ovat tässä kehityksen vaiheessa lapselle selkeitä. Abstraktissa ajattelussa saattaa olla vielä tässä vaiheessa haasteita.

Viimeisessä, formaalien operaatioiden vaiheessa, abstrakti ja hypoteettinen ajattelu kehittyy. Tämä vaihe kestää varhaisiästä aina aikuisuuteen saakka. Tässä vaiheessa yksilö pystyy ymmärtämään ja asettamaan itsensä myös muiden ihmisten asemaan ja tämä kykenee poliittisiin, eettisiin ja tieteellisiin ajatuskuvioihin. Piaget kuitenkin korosti, että hänen asettamansa iät kunkin vaiheen yhteyteen ovat vain suuntaa antavia, eivätkä kaikki yksilöt pysy samassa vaiheessa yhtä pitkään. Kiistanalaista on myös se, päätyvätkö kaikki ihmiset Piagetin teorian viimeiseen, formaalien operaatioiden vaiheeseen.

Piagetin esittämien kehityksen vaiheiden taustalla on ajatus siitä, miten aikuisen tapa ajatella on edellä esitetyn vaiheittaisen kehittymisen lopputulos. Tieto on siis Piagetin mukaan kumulatiivista ja se rakentuu toiminnan kautta. Tässä vaiheessa on hyvä nostaa esille tärkeitä termejä, jotka liitetään vahvasti Piagetiin ja tämän teoriaan tiedon rakentumisesta.

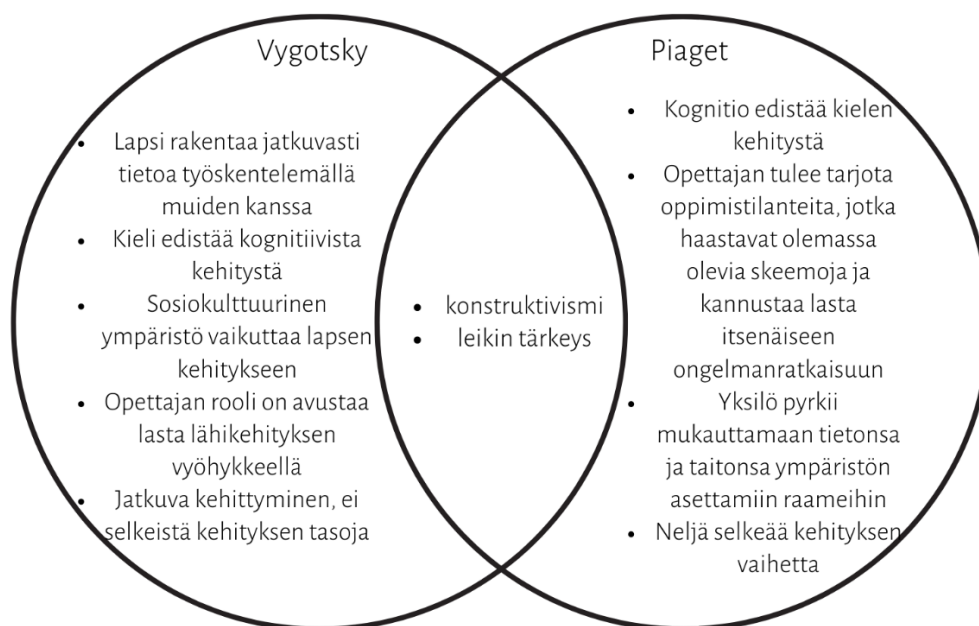
Assimilaatio-akkommodaatio käsiteparilla tarkoitetaan sulautumis-mukautumista. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että olemassa oleva tieto ja taito mukautuu vallitsevaan ympäristöön ja tilanteeseen. Skeemat tarkoittavat tätä olemassa olevaa tietorakennetta. Uuden

tiedon liittämistä olemassa oleviin skeemoihin kutsutaan assimilaatioksi. (Lehtinen, ym., 2016.)

Tarkemmin määriteltynä skeemat ovat tietojärjestelmiä, joita ihminen muodostaa kehityksensä aikana. Skeemoja hyödynnetään todellisuuden tulkintaan ja asioiden määrittelyyn. On väitetty, että lapset havaitsevat ympäristöstään ainoastaan sen, minkä he jo tiedostavat. Skeemat vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten uutta tietoa käsitellään, säilytetään ja myöhemmin myös haetaan. (Gilboa & Marlette, 2017.) Skeemat liittyvät siis myös muistiin. Palaan myöhemmin muistin merkitykseen oppimisessa, samoin kuin vahvistusharhoihin, joihin Gilboa ja Marlette (2017) tekstissään viittasivat kirjoittaessaan lapsen näkevän ainoastaan asioita, joita he jo tiedostavat.

### 2.1.3 Vygotskyn ja Piaget'n yhtäläisyyksiä ja eroja

Ennen kuin siirryn tarkastelemaan oppimisen prosessiin liittyviä nykykäsityksiä, halusin koota yhteen Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian ja Piaget'n kehitysteorian yhtäläisyyksiä ja eroja. Woolfolk (2016) ja McLeod (2022) olivat koonneet kirjoituksiinsa taulukon näiden teorioiden yhtäläisyyksistä ja eroista. Myös Lourenco (2012) listasi artikkelissaan Piaget'n ja Vygotskyn ajatusten yhtäläisyyksiä ja eroja. Heidän kokoamiensa taulukoiden ja tietojen pohjalta kehitin Venn-diagrammin kuvaamaan näiden välistä suhdetta. (kuva 1)



Kuva 1 Yleiskatsaus Vygotskyn ja Piaget'n ajatuksista

Merkittävä yhtäläisyys Vygotsky'n ja Piaget'n ajatuksissa on niiden konstruktivistinen luonne. Merkittävänä erona huomattakoon kuitenkin se, että Vygotsky'n malli edustaa sosiaalista konstruktivismia ja Piaget'n kognitiivista konstruktivismia. *Konstruktivistinen oppimisteroia* tarkoittaa sitä, että yksilö oppii olosuhteista riippuen uutta tietoa, jota liittyy aiemmin oppittuun tietoon. Oppiminen on aktiivinen prosessi ja on yhteydessä yksilön sisäiseen elämymaailmaan, johon liittyy sekä rakenteellista tietoa, että henkilökohtaisia kokemuksia. (Wu, ym., 2013.) Vygotsky korosti sosiokulttuurisen ympäristön ja vertaisten sekä opettajan roolia yksilön oppimisen prosessissa. Lähikehityksen vyöhykkeen lisäksi myös *scaffolding* on termi, joka nousee esiin puhuttaessa Vygotsky'n käsityksestä oppimisesta. Kun opettaja asettaa oppilaalle strukturoidut raamit opetuksen kehyyksiksi niin, että lopulta oppilas kykenee suoriutumaan tehtävistä yksin tai yhdessä muiden vertaisten kanssa, puhutaan scaffoldingista. Vygotsky uskoi opettajan ja oppilaan suhteen, sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksen sekä oppilaslähtöisen opetuksen olevan oppimisprosessin peruspilareita. (Kurt, 2020.)

Piaget'n lähestymistapa konstruktivismiin oli enemmän kognitiivinen. Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan yksilön mentaalista prosessia, mikä kattaa muun muassa ajattelun, muistin ja kielen kehityksen (Woolfolk, 2016). Siinä missä Vygotsky korosti sosiokulttuurisen ympäristön vaikutusta yksilöön ja pyrki tutkimaan yksilöä ympäristönsä kontekstissa, Piaget lähestyi oppimisen prosessia yksilön sisäisen elämymaailman näkökulmasta. Myös hän uskoi vahvasti aikaisempien kokemusten vaikuttavan yksilön oppimiseen ja esitteli lisäksi neljä kehityksen vaihetta, jotka hänen mukaansa jokainen yksilö käy elämänsä aikana läpi.

Yksi merkittävä yhtäläisyys Vygotsky'n ja Piaget'n ajatuksissa on ymmärrys leikin tärkeydestä. Viljamaa ja Yliherva (2019) kirjoittavat leikkiä käsittelevässä tekstissään Vygotsky'n lähestyvän leikin tärkeyttä tälle ominaisella tavalla; kulttuurin ja historian merkitystä korostaen. Vygotsky'n mukaan kieli, kulttuuri ja ajattelu ovat tiivistä liitoksissa toisiinsa. Leikin aikana lapsi saattaa ylittää todellisen maailman rajoja ja antaa leikissään käyttämille esineille uusia merkityksiä. Piaget taas liittyy oppimisen prosessin lisäksi myös leikin kehityksen selkeään vaiheellisuuteen. Biologian ja kehityksen kumulatiivisuus korostuu siis Piaget'n puhuessa myös leikistä.

McLeod (2022) mainitsee Vygotsky'n ja Piaget'n olevan myös samaa mieltä siitä, että oppimisen prosessi hidastuu yksilön ikääntyessä.

#### 2.1.4 Nykykäsitys oppimisen prosesseista

Lehtinen ym. (2016) avaavat kirjassaan laajasti nykypäivän käsitystä oppimisen prosesseista. He kuvailevat oppimisen prosessia kokonaisuutena, josta löytyy erilaisia ulottuvuuksia. Kokonaisuuden ensimmäisestä tasosta puhuttaessa viitataan ei-tietoiseen aivojen toimintaan, johon sisältyy aivojen mukautumista, assosiaatioiden muodostumista ja käyttäytymisen vahvistumista. Voidaan puhua informaalista oppimisesta. Vastakohtaisesti toisella tasolla sijaitsevat tietoiset oppimisprosessit. Tietoinen, eli formaali, oppiminen kohdistuu monimutkaisten taitojen tai käsitteiden oppimiseen. Tietoista oppimista tapahtuu erityisesti koulukontekstissa ja se on tyypillistä ainoastaan ihmislajille. Kolmas taso pitää sisällään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurisen osallistumisen. Nykypäivänäkin, Vygotskyn teorian mukaisesti, kulttuuristen toimintatapojen ja sosiaalisten suhteiden on todettu olevan merkittävä osa-alue oppimisen prosesseissa. Nykykäsitys oppimisen prosesseista pyrkiikin ennemminkin yhdistelemään aikaisemmin esittelemiäni teorioita ja lisäämään niihin uutta tietoa tuoreiden tutkimusten tulosten mukaisesti.

Kognitiivisen näkökulman ja tutkimuksen merkitys on myös edelleen merkittävä osa nykypäivän käsitystä oppimisen prosesseista. Kognitiivinen näkökulma perustuu ajatukseen tiedon hankkimisesta oppimisen ytimenä. Oppija oppii tietoja ja taitoja esimerkiksi kouluympäristössä ja tämän tulisi myöhemmin osata hyödyntää näitä taitoja myös muualla. Tämä onnistuu ainoastaan silloin, kuin oppija on sisäistänyt opittavan asian oikein ja perusteellisesti ja tieto on siirtynyt säiliömuistiin. Kognitiivinen tutkimus oppimisen yhteydessä keskittyy nimenomaan tähän tiedonsiirron ja säilymisen prosessiin. Myös sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vaikutus tietorakenteiden muovautumiseen on merkittävä näkökulma kognitiivisessa tutkimuksessa. (Schneider & Stern, 2010.)

Schneider & Stern (2010) esittelevät edellisten väitteiden lisäksi myös kymmenen kulmakiveä, jotka koskevat kognitiivisen tutkimuksen tuloksia oppimiseen liittyen. Kulmakivet ovat heidän mukaansa seuraavanlaiset:

### *1. Oppiminen on oppijälähtöistä toimintaa*

Luokkahuonekontekstissa oppilas on huoneen tärkein henkilö. Opettaja ei voi siirtää tietoa suoraan oppilaan päähän, vaan tämän on tehtävä työ itse. Opettajan tulee aineenhallinnan lisäksi ottaa myös huomioon pedagoginen näkökulma ja tiedostaa, miten oppilas rakentaa tietoa. On tärkeää olla tietoinen oppimisvaikeuksista ja siitä, miten niitä ratkotaan.

### *2. Optimaalinen oppiminen ottaa aikaisemman tiedon huomioon*

Opettamisen lähtökohtana on oletus siitä, että opettaja tietää oppilaidensa tietotason. Uuden oppiminen pyritään usein linkittämään jo olemassa olevaan tietoon. Jo olemassa oleva, aikaisemmin opittu tieto, voi olla peräisin monesta lähteestä. Oppimista tapahtuu informaalisti muun muassa harrastuksissa, sosiaalisessa mediassa, ystävien ja vanhempien parissa sekä tietysti myös koulumaailmassa. Tästä syystä yksilöllillä voi olla hyvinkin paljon toisistaan eroavia aikaisempia käsityksiä ja tietorakenteita milloin mistäkin aiheesta. Opettajan tulisi pyrkiä mukauttamaan opetustaan huomioiden oppilaidensa taustat ja aikaisemman tietotaidon.

### *3. Oppiminen vaatii tietorakenteiden yhdistelemistä*

Abstraktien yhtäläisyyksien ymmärtäminen pinnallisesti katsottuna erilaisissa tilanteissa saattaa olla oppijalle hankalaa. Schneider ja Stern (2010) antavat esimerkiksi seuraavanlaisen tilanteen: Kun lapsi kuulee maapallon olevan pyöreä, mutta ei pysty yhdistämään tätä tietoa olemassa olevaan kokemukseensa tasaisesta maasta, voi lapsi ajatella, että olemassa on kaksi maapalloa. Opettajan tulisikin kiinnittää huomoita tällaisiin abstrakteihin käsityksiin ja usein käsitteiden visualisointi on iso apu oppijan oppimisprosessiin.

### *4. Optimaalisesti oppiminen tasapainottelee käsitteiden, taitojen ja metakognitiivisten taitojen välillä*

Oppimisen kannalta on hyvin tärkeää, että teoria ja abstraktit käsitteet tuodaan myös oppijan elämysmaailmaan ja käytäntöön. Vaikka jokin tieto olisikin selkeää oppijalla käsitteiden tasolla, sen konkreettinen osaaminen saattaa jäädä pinnalliseksi ja esimerkiksi ongelmaa ei osata ratkaista käytännössä. Käytännön ja teorian on myös tärkeää muodostua yhtenäiseksi kokonaisuudeksi oppijan päässä, jotta tietotaito ei jää irralliseksi.

*5. Optimaalinen oppiminen rakentaa monimutkaisia tietorakenteita yksinkertaista tietoa organisoimalla hierarkiseen järjestykseen*

Ihmiset ovat yksilöitä, samoin kuin heidän tapansa oppia ja rakentaa tietoa. Kaikilla tieto kuitenkin rakentuu hierarkisesti, ainakin kielen, abstraktien käsitteiden, ongelmaratkaisutaitojen ja havaintojen osalta. Esimerkiksi kirjainten osaaminen auttaa yksilöä tunnistamaan sanoja, sanojen osaaminen auttaa tunnistamaan lauseita. Toisaalta myös sanojen osaaminen auttaa yksilöä tunnistamaan kirjaimia, joten hierarkiasta huolimatta, nämä taidot tukevat toisiaan.

*6. Optimaalisesti oppiminen hyödyntää ulkomaailman rakenteita tiedon organisoimiseksi mielen sisällä*

Koska opettaja ei voi siirtää tietoa suoraan oppilaan päähän, on tämän tehtävänä tarjota mahdollisuuksia oppimiseen oppimista tukevassa ympäristössä. Strukturoitu informaatio oppijan ympäristössä edesauttaa tätä rakentamaan informaatiota myös sisäisesti. Rakentaakseen toimivia ja oppimista tukevia tilanteita ja oppimisympäristöjä opettajan on oltava tietoinen opetuksensa sisällöstä, oppilaiden jo olemassa olevasta tietotaidosta ja tavoitteista, jotka on opetuksen aikana tarkoitus saavuttaa.

*7. Tiedonkäsittelyarkkitehtuurin rajoitukset muovaavat ihmisen oppimista*

Muistilla on iso rooli ihmisen tiedonkäsittelyn kannalta. Työmuistin varassa ihminen prosessoi tietoa aktiivisesti ja säiliömuistiin varastoidaan informaatiota. Työmuistilla on rajallinen kapasiteetti ja informaatio katoaa jopa sekuntien jälkeen, ellei sitä prosessoida enempää. Säiliömuistilla on taas lähes loputon kapasiteetti ja informaatiota voi löytyä jopa vuosien takaa. Muistin merkitys oppimisessa on huomattava ja palaankin tähän tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Huomionarvoista kuitenkin on, että muistin kaltaiset ominaisuudet vaikuttavat ihmisen oppimiseen.

*8. Oppiminen on emootioiden, motivaation ja kognition dynaamisen vuorovaikutuksen lopputulos*

Arkisen käsityksen vastaisesti motivaatio ei itsessään edistä oppimista, vaan yhteistyössä emootioiden ja kognition kanssa saadaan aikaiseksi oppimisprosessi. Motivaatio voi muuttaa muotoaan ja toisaalta myös oppiminen voi lisätä motivaatiota. Muun muassa oppijan

mielenkiinnon kohteet, minäkäsitys, tavoitteet ja akateeminen menestys tai epäonnistuminen yhdessä motivaation kanssa muodostavat monimutkaisen suhteen, jonka lopputuloksena on oppiminen.

### *9. Optimaalinen oppiminen muodostaa siirrettäviä tietorakenteita*

Elämän arvaamattomuuden ja monimuotoisuuden takia opettaja ei voi koskaan olla täysin varma, mitä tietorakenteita kukin oppilas tulee myöhemmässä elämässään tarvitsemaan. Kuitenkin esimerkiksi työmuistin työstämisen voidaan ajatella olevan hyödyllistä, sillä sitä tarvitaan niin monenlaisissa tilanteissa. Yhtä metakognitiivista aluetta kehittämällä voidaan vaikuttaa myöhempisiin tilanteisiin, vaikka ei tarkkaan tiedettäisi, mitä spesifiä taitoa yksilö tulee tarvitsemaan. Toinen tapa laajentaa yksilön tietotaitoa on opettaa konkreetista sisältötietoa sellaisilla tavoilla, jotka myöhemmin helpottavat siirtymistä uusiin tilanteisiin. Tietojen ja taitojen soveltamista tulisi siis pyrkiä opettamaan.

### *10. Oppiminen vaatii aikaa ja vaivaa*

Sekä opettajalta että oppijalta vaaditaan paljon aikaa, kun puhutaan monimutkaisten tietorakenteiden muodostamisesta. Vertauskuvallisesti Schneider ja Stern (2010) ehdottavat, että oppimisen tulisi olla hauskaa samalla tavalla, kuin vuorelle kiipeäminen, eikä niinkään hauskaa tavalla, jolla istutaan ihastelemassa maisemia.

Edellä mainitut kymmenen oppimisenprosesseja käsittelevää kulmakiveä tiivistävät 2010-luvun käsitykset etenkin formaalista oppimisesta. Vuonna 2020 Koskela, Rosenius ja Kärkkäinen julkaisivat tutkimuksen, joka käsittelee opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. Tulosten mukaan kapeimmat käsitykset oppimisesta rajautuivat suljetun koulutusjärjestelmän sisäiseen prosessiin. Laajimmillaan taas oppiminen käsitettiin elämänmittaisena tapana olla. Tuloksissa ilmeni myös käsite avautuvasta koulutusjärjestelmästä, johon oppiminen liitettiin formaalin ja informaalin oppimisen välimuotona. Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat liittivät käsitykset oppimisesta hyvin useasti koulukontekstiin, vaikka sitä olisi käsitelty vertailukohteena. Pohdintaosiossa kirjoittavat heittävät ilmoille lausahduksen, joka on osaltaan omankin tutkimukseni lähtökohta: ”Tutkimuksen tulisikin suuntautua yhä enemmän siihen, millaisin käsityksin opiskelijat kentälle lähtevät ja miten heidän käyttöteoriaansa koulutuksen aikana ja sen jälkeen rakentuu” (Koskela, Rosenius & Kärkkäinen, 2020). Vaikka itse en keskitykkään pelkästään



siihen, miten opettajankoulutus vaikuttaa opettajaopiskelijan käsityksiin, viittaa tämä silti samankaltaiseen kiinnostukseen siitä, miten opettajat ja heidän taustaoletuksensa ja käsityksensä, erityisesti oppimisesta, vaikuttavat opetukseen.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan muistin merkitystä, jota on korostettu usemmissa lähteessä, jotka käsittelevät yleisesti oppimista prosessina ja nykykäsityksiä oppimisesta.

### 2.1.5 Muistin merkitys

Muistin merkitys oppimisprosessissa on huomattava. Aivojen plastisiteetin, eli muovautumiskyvyn, ansioista muisti on hyvin sidoksissa aivoihin kohdistuviin ärsykkeisiin ja informaatioon. Aivojen jakautuessa moneen eri osa-alueeseen, myös muisti voidaan kategorisoida eri yksiköiksi. (Eichenbaum, 2008.) Huotilainen (2019) jakaa kirjassaan muistin karkeasti kolmeen osaan, kun puhutaan muistista arkiajattelun kautta: tiedon vastaanottamiseen, tiedon säilyttämiseen ja tiedon hakemiseen muistista. Muutoin muistin osa-alueita Huotilainen luettelee teoksessaan enemmän: aistimuistin, työmuistin, säiliömuistin ja taitomuistin. Eichenbaum (2008) taas avaa muistia käsittelevässä kirjan kappaleessaan viisi erilaista muistin osa-aluetta: työmuisti, havaintomuisti, proseduraalinen muisti, deklaratiivinen muisti sekä emotionaalinen muisti. Proseduraaliseen muistiin hänen mukaansa liittyy vahvistetut reagointitavat, emotionaaliseen muistiin liittyy ehdolliset mieltymykset sekä epämieltymykset ja deklaratiivisen muistiin liittyy episodinen ja semaattinen muisti. Episodinen muisti tarkoittaa kykyä yhdistellä ja erottaa erilaisia ärsykkeiden yhdistelmiä, jotka muodostavat erilaisia kokemuksia. Episodisen muistin avulla yksilö pystyy siis tunnistamaan aikaisemmin koettuja tapahtumia tai ärsykeitä. Semioottiseen muistiin tallentuu kategorisesti tietoa muun muassa faktoista, tapahtumista ja ideoista.

Lehtinen ym. (2016) esittelevät kirjassaan hyvin yksinkertaisen mallin ihmismuistin toiminnasta. Se sisältää myös edellä mainitsemiani osa-alueita, nimittäin sensorisen muistin, työmuistin ja säiliömuistin. Sensorinen muisti, aistimuisti ja havaintomuisti tarkoittavat käytännössä samaa asiaa. Ulkoa tulevat ärsykkeet siirtyvät sensoriseen muistiin, jossa ne säilyvät ainoastaan muutamia sekunteja (Huotilainen, 2019). Osa sensoriseen muistiin päätyneestä informaatiosta katoaa näiden sekuntien jälkeen, kun taas osa siirtyy työmuistiin. Työmuistin ominaisuuksiin liittyy sensorisen muistin tavoin informaation nopea katoaminen, ellei informaatiota pidetä jatkuvasti yllä. Työmuistin kapasiteetti on rajallinen, vaikkakin informaatio säilyy sielä hieman pitempään, kuin sensorisessa muistissa. (Lehtinen ym., 2016.)

Deklaratiivinen muisti, pitkäkestoinen muisti ja säiliömuisti voidaan käsittää samaa muistin osa-aluetta tarkoittavina käsitteinä. Työmuistista siirtyy jotakin informaatiota säiliömuistiin, josta sitä voidaan myöhemmin hakea takaisin työmuistiin aktiivisesti käytettäväksi (Lehtinen ym., 2016).

Seuraavaksi syvennyn tarkastelemaan sensorisen muistin toimintaperiaatteita ja ihmisen aikaisempien kokemusten vaikutusta muistiin, oppimiseen ja havaintojen ja toiminnanohjaukseen.

Jo aikaisemmin mainitsemani Gilboa ja Marlette (2017) avaavat artikkelissaan tarkemmin skeeman käsitettä. Skeemat liittyvät muistiin siten, että ne ovat useiden kokemusten muodostamia tietorakenteita, jotka vaikuttavat osaltaan siihen, miten asioita havaitaan, tulkitaan ja muistetaan. Ihmisen kasvaessa ja eläessä tämä rakentaa laajoja sisäisiä tietorakenteita, eli skeemoja, jotka myöhemmin vaikuttavat paljolti siihen miten uusi informaatio käsitellään, säilötään ja myöhemmin palautetaan työmuistiin. Skeemat muovautuvat ja kehittyvät uusien kokemusten ja muistojen myötä. Myös Lehtinen ym. (2016) määrittelevät skeemojen tarkoittavan aikaisemmin opittujen asioiden vaikutusta uuden oppimiseen. Esimerkkinä he esittävät ajatuksen siitä, miten kerran tuolin nähtyään, ihminen pystyy tunnistamaan myös muun mallisia istumiseen tarkoitettuja esineitä tuoleiksi. He mainitsevat myös skeemojen ohjaavan liikkeitä ja toimintoja, joilla yksilö havainnoi ympäristöään. Vahvistusharha on ilmiö, joka liittyy yksilön muistiin ja kykyyn havainnoida omaa ympäristöään.

Vahvistusharhalla tarkoitetaan ilmiötä, jossa yksilö kiinnittää huomiota informaatioon, joka on tälle jo ennestään tuttua. Vastaavasti ilmiöt, jotka heikentävät aikaisempia tietoja ja käsityksiä, jäävät ihmisiltä vähemmälle huomiolle (Kappes, Harvey, Lohrenz, Montague & Sharot, 2019). Kappes ym. (2019) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin muiden mielipiteiden voimakkuuksien vaikutusta omaan mielipiteeseen, kun muiden mielipiteet ovat ristiriidassa yksilön aikaisemman kokemuksen kanssa. Tutkijoiden mukaan yksilöt usein muodostavat omia mielipiteitään muiden, kuten asiantuntijoiden, ystävien ja perheen mielipiteiden pohjalta. Tutkimuksen tulokset näyttivät, että kun mielipiteet, jotka tukevat yksilön aikaisempia käsityksiä saivat tukea, sillä oli suurempi vaikutus osallistujien vastausten uudelleenarviointiin. Jos toisen mielipide oli ristiriidassa yksilön aikaisempien kokemusten kanssa, vaikutus omien vastausten uudelleenarviointiin oli heikompi. Osallistujat myös ottivat

usein huomioon vastapuolen itsevarmuuden vastauksissa, mutta vain silloin kuin ne vahvistivat osallistujan omaa vastausta.

On siis todettava, että yksilön havaintojen ohjaukseen vaikuttaa yksilön aikaisemmat kokemukset ja uskomukset. Edellä esitetty tutkimus todistaa osaltaan muiden ihmisten vaikutuksen ja skeemojen voimakkuuden merkityksen mielipiteiden ja uuden tiedon rakentamisessa. Onkin mielenkiintoista seuraavaksi lähteä selvittämään opettajan roolin merkitystä yksilön oppimisessa ja skeemojen muodostumisessa. Mikäli yksilö on kasvanut tietystä ympäristössä, tiettyjä tietotaitoja omaten, voiko opettaja omalla toiminnallaan ja omilla mielipiteillään vahvistaa tai heikentää näitä uskomuksia ja taitoja? Opettajatkin ovat yksilöinä syntyneet ja eläneet tietystä ympäristössä, omaksuen ja oppien erilaisia skeemoja. Kuinka paljon nämä opettajan omaksumat tietorakenteet vaikuttavat siihen, millaista informaatiota hän liittyy opetusmateriaaliinsa ja mitä tietoa tämä välittää eteenpäin oppilailleen?

## 2.2 Opettajan rooli oppimisen prosesseissa

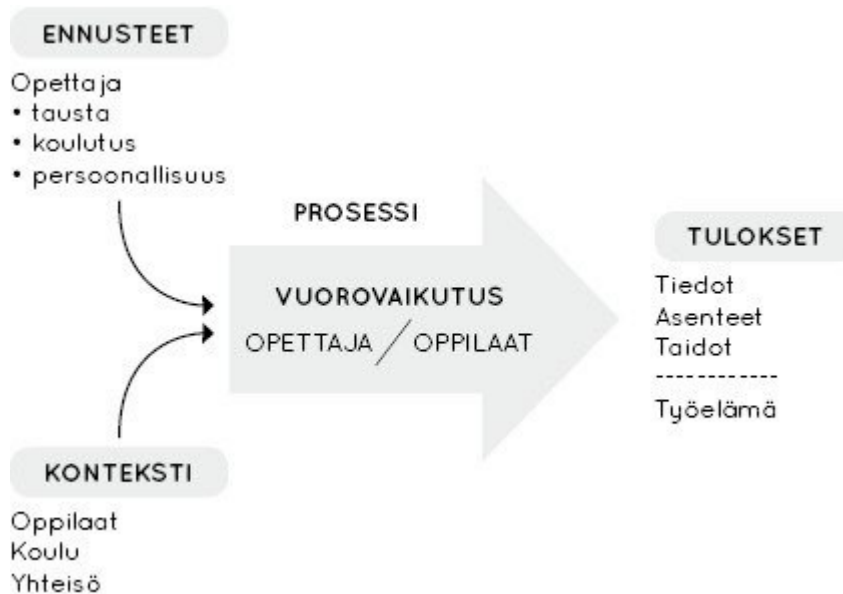
Kuten olen jo aikaisemmin todennut, uskon opettajien yksilöllisyyden vaikuttavan siihen, miten ja mitä opettaja päättää opetuksessaan painottaa. Näitä yksilöllisiä eroja on pyritty Suomessa tasoittamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla. Perusopetuslakiin pohjautuva perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on antaa jokaiselle oppilaalle samat mahdollisuudet tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen opetukseen. Opetussuunnitelma tukee ja ohjaa opetuksen järjestämistä ja pyrkii kohti tavoitteellista ja elinikäistä oppimista. Oppilaalla on Suomessa oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta. (OPS, 2014.) Tämä tarkoittaa sitä, että kunnat, koulut ja siten myös opettajat, ovat velvollisia noudattamaan opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita ja arviointiperusteita. Opetusmenetelmät ja työskentelyvälineet ovat kuitenkin opettajan itsensä päätettävissä, niin kauan kuin opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet täyttyvät.

Mikä sitten on opettajan rooli opetuksessa? Nykyään opettajista voidaan puhua usein myös ohjaajina tai oppimisen mahdollistajina. Tutkimustulosten valossa on kuitenkin todettava, että opettajan rooli aktiivisena toimijana saa aikaan tehokkaampia oppimistuloksia, kuin opettajan rooli oppimisen mahdollistajana. Opetukseen ja opettajan työhön liittyy monia tekijöitä, kuten oppimisympäristöt ja työskentelyolosuhteet. Olosuhteiden, kuten esimerkiksi luokkakoon, on todettu olevan oppimisen ja oppimistuloksien kannalta melko merkityksellisiä tekijä, kun taas

opetuksen on todettu näyttelevän tässä suurta roolia. On kuitenkin huomioitava, että olosuhteiden muuttuessa optimaalisempaan suuntaan, myös opetuksen tehokkuus ja siten oppimistulokset paranevat. (Jyrhämä ym., 2016.) Stronge ym. (2011) tukevat tutkimuksessaan ajatusta siitä, että opettajalla on merkittävä vaikutus oppilaiden oppimiseen. Tutkimuksessa selvitettiin yksittäisen opettajan vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin ja perehdyttiin ”tehokkaan” ja ”ei-tehokkaan” opettajan piirteisiin. Tehokkaalla opettajalla tutkijat tarkoittivat opettajia, joiden oppilailla on havaittavissa korkeaa akateemista kehittymistä. Ei-tehokkaiden opettajien oppilaiden akateeminen suorituminen oli heikompaa. Tutkimuksessa selvisi tehokkaiden opettajien omaavan tiettyjä asenteita, lähestymistapoja ja strategioita. Tämän lisäksi tehokkaat opettajat olivat luoneet hyvän ja luotettavan suhteen omiin oppilaisiinsa. Ei-tehokkailta opettajilta puuttui joitakin näistä piirteistä tai toimintatavoista, joita olivat edellä mainittujen lisäksi muun muassa vakiintuneet rutiinit luokkahuoneessa ja tehokas ajankäyttö oppitunneilla. Tutkijat kuitenkin korostavat tutkimuksessaan sitä, että oppilaiden oppimistuloksia ja opettajien tehokkuuden eroja voidaan selittää oppilasmassan erilaisuudella. Kaikkia eroja ei voida heidän mielestään kuitenkaan linkittää pelkästään siihen, että eri opettajilla on luonnollisesti myös eri oppilaat. Tutkimuksen pieni otantamäärä on seikka, jota tulee pohtia tuloksia yleistettäessä. Huomioitavaa myös on, että hyvän ja tehokkaan opettajan määrittelyn ei tulisi rajautua ainoastaan oppilaiden akateemiseen menestykseen. Se on kuitenkin mitattavissa oleva muuttuja, jolloin useat opettajuutta tutkivat tutkimukset keskittyvät oppimistuloksiin.

Oppimistulosten lisäksi sekä OPS (2014) että Jennings & Greenberg (2009) mainitsevat sosioemotionaalisten taitojen tavoitteellisen kehittymisen olevan nykyään tärkeä osa opetusta. Koulussa pyritään kehittämään positiivista, terveellistä ja turvallista käyttäytymistä yhdessä vuorovaikutteisen ja osallistavan lähestymistavan kanssa. Opettajan rooli myös näiden taitojen edistäjänä on merkittävä, sillä opettajan omat uskomukset ja tunteet yhdessä tämän hyvinvoinnin kanssa vaikuttavat oppimistuloksiin ja luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen laatuun (Lehtinen, ym., 2016). Myös Jyrhämä ym. (2016) mainitsevat kirjassaan opettajan kyvyn reflektoida omaa opetustaan vaikuttavan opetuksen tuloksiin. Sosioemotionaaliset taidot ja kyky asettua lapsen asemaan ovat heidän mukaansa taitoja, joita opettajan tulisi hallita saavuttaakseen onnistuneen opetustilanteen. Tämän lisäksi he ovat havainnollistaneet kuvion avulla taustatekijöitä, jotka vaikuttavat opetukseen ja oppimistuloksiin (kts. kuva 2).

Kuviosta ilmenee opettajan taustan, koulutuksen ja persoonallisuuden liittyvän oppimisprosessin ennusteisiin ja siten osaltaan myös lopputulokseen.



Kuva 2 Opetukseen vaikuttavat tekijät (Jyrhämä ym., 2016)

Oppimisteorioita käsittelevässä osuudessa mainitsinkin jo Vygotskyn ja tämän kehittämän lähikehityksen vyöhykkeen ja termin ”scaffolding”. Tällä termillä viitataan siis sellaiseen toimintaan, jossa osaava aikuinen edesauttaa lapsen ongelmaratkaisutaitoja. Scaffolding voidaan ajatella rakenteena tai ”rakennustelineenä”, jonka avulla lapsi oppii suurempia kokonaisuuksia. Tämä nähdään koulukontekstissa usein opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena, jossa kumpikin osapuoli toimii aktiivisessa roolissa. Opettajan merkitys oppimisprosessin tukijana riippuu paljon oppimistilanteesta ja tehtävästä, jonka äärellä sekä oppija että opettaja yhdessä työskentelevät. Opettajan tehtävänä on siis sopeuttaa tukensa oppilaan tason mukaisesti. Tämä vaatii opettajalta tietynlaista oppilaantuntemusta ja oppimisprosessin edetessä opettaja voi havaintojensa mukaan toteuttaa tätä tuen mukauttamista. (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010.) Opettajan rooli oppimisen tukijana ja edistäjänä on siis myös hyvin aktiivinen.

Opetukseen ja opettajuuteen liittyy edellisten tekijöiden lisäksi myös tiedon ja tieteellisyyden jakaminen eteenpäin. Tieteen ja tiedon tulisi olla kaikille yhteistä ja sen on oltava kaikkien saavutettavissa. Opettajalla ei kuitenkaan aina ole aikaa ja resursseja koota omia materiaaleja, jotka pohjautuvat tieteellisiin tutkimuksiin. Usein opettajat joutuvat luottamaan jonkun toisen

etsimään ja tulkitsemaan tietoon. Joissain tapauksissa opettajan henkilökohtaiset uskomukset ja näkemykset voivat olla niin voimakkaita, että tieteellisen tutkimuksen tuloksia ei haluta uskoa tai niiden arvoa vähätellään. (Jyrhämä, ym. 2016.) Richardsonin (2003) mukaan uskomuksia ovat muun muassa yksilön asenteet, arvot ja ennakkoluulot. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, uskomusten katsotaan olevan merkittävä osa sitä, miten yksilö tekee selkoa omasta oppimisestaan. Oppiminen on aktiivista toimintaa, johon aikaisemmat kokemukset, yksilön olemassa oleva ymmärrys ympäröivästä elämysmaailmasta ja taustaoletukset vaikuttavat. Myös opettajaopiskelijoilla on koulutukseen saavuttaessaan omia aikaisempia kokemuksia koulumaailmasta. (Richardson, 2003.) Tästä syystä kriittisen ajattelun taidot ja kriittinen pedagogiikka ovatkin näkökulmia, jotka halusin liittää omaan kirjallisuuskatsaukseeni. Seuraavassa kappaleessa avaan lisää kriittisen ajattelun ja pedagogiikan periaatteita ja niiden merkittävyyttä perusopetuksen ja opettajan ammattiluotettavuuden kannalta. Lisäksi haluan kiinnittää huomiota opettajankoulutukseen ja kriittisten ajattelutaitojen opettamisen merkitystä korkeakoulukontekstissa.

## **2.3 Kriittinen pedagogiikka ja kriittinen ajattelu**

### **2.3.1 Kriittinen pedagogiikka**

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi kannustaa demokraattiseksi, autonomiseksi ja yhteiskunnan kanssa dialogia käyviksi toimijoiksi (OPS, 2014). Kriittinen pedagogiikka olisikin tässä avainasemassa, sillä se pyrkii nostamaan esille ilmiöitä, jotka muutoin saattaisivat jäädä vähemmälle huomiolle (Fornaciari & Nikkola, 2018).

Kriittinen pedagogiikka pyrkii paljastamaan vallan ja eriarvoisuuden suhteita niin sosiaalisesta, kulttuurisesta kuin taloudellisestakin näkökulmasta. Tämä määritelmä saattaa kuitenkin olla liian geneerinen kuvaamaan kriittisen pedagogiikan kaikkia ulottuvuuksia. Samoin kuin demokratian konsepti, myös termiä ”kriittinen pedagogiikka” voidaan käyttää hyvin monipuolisesti selittämään erilaisia ilmiöitä. Itsessään termi pedagogiikka voi jo tarkoittaa monia asioita tavallisesta luokkahuonetoiminnasta aina rakenteellisempaan ja järjestelmällisempään koulutuksen jälleenrakentamiseen, missä pohditaan kenelle ja keneltä koulutusta tulisi järjestää ja miten sitä tulisi käytännössä toteuttaa. (Apple, Au & Gandin, 2009.)

Joka tapauksessa kriittinen pedagogiikka kannustaa yksilöä laajentamaan näkökulmaansa ja tarkastelemaan omia etuoikeuksia, asenteita, ajattelua ja sen tuomia rajoituksia. Se tarttuu yhteiskunnallisiin epäkohtiin, kuten Etelä-Amerikan luokkataisteluun ja Yhdysvaltojen afroamerikkalaisten taisteluun kansalaisyhteisyydestä. (Fornaciari & Nikkola, 2018.)

Kriittisen pedagogiikan määrittelyyn liittyvistä haasteista huolimatta on olemassa kuitenkin muutama kriittiseen pedagogiikkaan liittyvä ydinkäsite, joita ovat kulttuuri, politiikka ja talous. Tässä tapauksessa politiikalla ei tarkoiteta pelkästään puoluepolitiikkaa, vaan sillä viitataan toimintaan, joka kattaa niin kulttuurisen, sosiaalisen kuin yhteisöllisenkin toiminnan. Tällaisen toiminnan alla luodaan identiteettejä, rakennetaan merkityksiä ja ylläpidetään ja toistetaan elämäntapoja. Tämän, usein kulttuuriseksi politiikaksi kutsutun osa-alueen lisäksi, kriittiset pedagogit korostavat talouden ja taloudellisen kentän merkitystä. Pyrkimyksenä kriittisillä pedagogeilla on tavoitella uutta etiikkaa, joka irrottautuisi kapitalismin rattaista ja suuntaisi kohti yhteisen hyvän talouspolitiikkaa. (Giroux & McLaren, 2001.)

Historiallisesta näkökulmasta kriittinen pedagogiikka saavutti kansainvälistä huomiota jo 1970-luvulla, kun Paulo Freiren teos *Sorrettujen pedagogiikka* sai englanninkielisen käännöksen (McLaren & Kincheloe, 2007). Varsinaista termiä ”kriittinen pedagogiikka” käytti ensimmäisenä yhdysvaltalainen Henry A. Giroux vuonna 1983, mutta Saksassa termi ”kriittinen kasvatustiede” oli ollut käytössä jo kauan aikaa. Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian katsotaan usein olevan saksalaisen kriittisen pedagogiikan ”esi-isä”. Kriittisen teorian lähtökohtana pidettiin kritiikkiä traditionaalista tieteen teoriaa kohtaan, mikä ei ottanut huomioon yhteiskunnallista asemaansa ja historiallista tilannettaan. Kriittisen teorian ja kriittisen pedagogiikan mukaan kasvatuksen käytäntö ja teoria ovat vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, eikä niitä voi pitää ympäristöstään irrallisina ilmiöinä. Tästä huolimatta kriittinen teoria ei ollut kovin käytännönläheistä, vaan se keskittyi luomaan historianfilosofista ja kulttuuriteoreettista kokonaiskuvaa. Marxilaisessa teoriassa keskeisenä ajatuksena vallitsi oletus, minkä mukaan porvarillisen valtion koulujärjestelmää ei voi muuttaa ennen luokkayhteiskunnan purkamista. Nykyiseen kriittisen pedagogiikan ideaan kuuluu optimistinen ja käytännönläheinen lähestymistapa kasvatuskäytäntöihin. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski, 2005.)

Kriittinen pedagogiikka korostaa tiedon ja vallan suhdetta. Kriittisen pedagogiikan oppien mukaan tieto on aina jostakin näkökulmasta tuotettua ja sosiaalisesti ylläpidettyä. Kriittinen

pedagogiikka ottaa huomioon sen seikan, että yksilö ei opi pelkästään formaalisti koulutuksen kautta, vaan myös informaalisti esimerkiksi populaarikulttuurin ja perheen vuorovaikutuksen seurauksena. Tästä johtuen kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan tiedon syntyä ja yhteyttä sosiaalisiin valtarakenteisiin. (Giroux & McLaren, 2001.)

Kriittinen pedagogiikka on siis vahvasti yhteydessä ympäröivään sosiaaliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen yhteiskuntaan ja ottaa huomioon tiedon riippuvuuden ympäröivästä maailmasta. Valtakulttuurin ja alakulttuurien välinen kamppailu on yksi teema, mihin kriittinen pedagogiikka kiinnittää huomiota. Se on kiinnostunut myös ideologioista, eli arvojen, uskomusten ja ideoiden tuotannosta ja ylläpidosta, joita yksilöt käyttävät arkielämässään ja joiden avulla he kartuttavat kulttuurista pääomaansa. Puhetapoja ja käytänteitä, joita hyödynnetään, kun halutaan tehdä elämästä selkoa, kutsutaan diskurssiksi. Diskurssia analysoimalla päästään tutkimaan yhteiskunnan sisällä vallitsevia tieto- ja valasuhteita, kulttuurisia kamppailuja ja ideologioita. (Giroux & McLaren, 2001.)

### 2.3.2 Kriittinen ajattelu

Kriittiseen pedagogiikkaan täten liittyy myös kriittisen ajattelun taitoja. Jotta voisi opettaa ja omaksua kriittisen pedagogiikan alaisuuteen liittyviä teemoja, on itse ymmärrettävä kriittisen ajattelun periaatteita. Kuten kriittisen pedagogiikan määrittely, myös kriittisen ajattelun yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Mark Mason (2008) mainitsee kirjassaan muutamia määrittelyjä, joita kriittisen ajattelun termille on esitetty. Yhden määritelmän mukaan kriittinen ajattelu tarkoittaa käytännöllisiä taitoja, kuten harhaanjohtavien argumenttien tunnistamista ja kykyä arvioida tietoa ja todisteita. Toisen määritelmän mukaan kriittinen ajattelu on muun muassa taipumusta esittää tarkentavia ja tutkivia kysymyksiä, ja jotkut kokevat kriittisen ajattelun koostuvan jonkun aihepiirin merkittävästä sisällöstä. Myös Ennis (2018), Kuzina ym. (2022) ja Behar-Horenstein & Niu (2011) kirjoittavat omissa artikkeleissaan kriittisen ajattelun määrittelyn olevan monitulkintaista. Ennis on koonnut artikkeliinsa taulukon kriittisen ajattelun määritelmistä, joita ovat muun muassa kyky ottaa huomioon muita näkökulmia ja arvioida lähteiden luotettavuutta, alttius etsiä ja tarjota selkeitä väitteitä johtopäätöksistä ja kysymyksistä sekä kyky pysyä ennakkoluulottomana ja sivistyneenä (Ennis, 2018). Oman tulkintani mukaan nämä ovat melko tärkeitä ominaisuuksia ja taitoja opettajan ammattiosaamisen kannalta, sillä opetussuunnitelman perusteissakin



(2014) korostetaan jokaisen koululaisen oikeutta pysyä tasa-arvoisena oppilaana sukupuolesta, iästä tai etnisestä alkuperästä huolimatta.

Kriittisten ajattelutaitojen opettamista korkeakouluissa on tutkittu runsaasti. Yhdysvalloissa kriittistä ajattelutaitoa pidetään tärkeänä osana korkeakouluopintoja, sillä yliopistojen tavoitteena on rakentaa opiskelijoista vastuullisia ja järkeviä kansalaisia ja päätöksentekijöitä (Behar-Horenstein & Niu, 2011). Lisäksi Kuzina ym. (2022) korostavat artikkelissaan kriittisten ajattelutaitojen merkitystä, sillä nyky-yhteiskunta nojaa vahvasti tieto- ja viestintäteknologiaan tiedon levittäjänä. Kyseisen artikkelin kirjoittajat tutkivat kriittisen ajattelun opetuksen yhteyttä elinkeinoelämän opiskelijoiden lukutaidon kehittymiseen. Tutkimuksessa tutkittiin kuuttakymmentä (60) korkeakouluopiskelijaa, jotka olivat iältään 19–20-vuotiaita. Tutkimus kesti yhden lukukauden, eli neljän kuukauden ajan. Opiskelijat eivät puhuneet äidinkielenään englantia ja tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää, vaikuttaako kriittisten ajattelutaitojen opettaminen opiskelijoiden oppimiseen ja kompetenssiin toimia ammattimaisessa työympäristössä. Opiskelijoita mitattiin neljän kuukauden ajan BEC-testeillä ja tulosten mukaan kriittisten ajattelutaitojen opettaminen kehitti opiskelijoiden ammattisanastoa ja kielitietämystä. Kriittisiä ajattelutaitoja opetettiin tutkimuksen aikana muun muassa ajatuskarttojen ja muiden visuaalisten apuvälineiden avulla. (Kuzina, ym., 2022.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat merkittäviä oman tutkimukseni kannalta siksi, että tulosten valossa voidaan todeta korkeakoulutuksen ja kriittisten ajattelutaitojen opettamisen vaikuttavan opiskelijoiden ammattiosaamiseen.

Alsalehin (2020) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan suurin osa tutkijoista on samaa mieltä siitä, että kriittisten ajattelutaitojen opettaminen on mahdollista. Kriittinen ajattelu viittaa kognitiiviseen toimintaan, jota voi monien tutkijoiden mielestä opettaa samalla tavalla, kuin muitakin kognitiivisia taitoja. Tutkijoiden välillä on kuitenkin erimielisyyksiä siitä, mitä, miten ja missä kriittisiä ajattelutaitoja opetetaan. Osa on sitä mieltä, että korkeakouluissa kriittistä ajattelua tulisi kehittää teoreettiselta pohjalta omilla, spesifeillä kursseillaan. Osan mielestä taas kriittinen ajattelu on tärkeää liittää käytäntöön ja siten sen opetuksen tulisi tapahtua yleisten kurssien lomassa. Samanlaiseen lopputulokseen omassa kirjallisuuskatsauksessaan tulivat myös Behar-Horenstein & Niu (2011). Vaikka tutkijoiden keskuudessa vallitseekin erimielisyys siitä, missä ja millaisilla strategioilla ja taktiikoilla kriittistä ajattelua voisi opettaa, ovat kriittisten ajattelutaitojen kehittämisen vaikutukset selkeitä. Kriittinen ajattelu edistää argumentaatio- ja ongelmanratkaisutaitoja, sekä auttaa

ratkomaan konflikteja (Behar-Horenstein & Niu, 2011). Alsalehin (2020) mukaan opettajat ja opiskelijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että väittelyt, kriittisten artikkeleiden lukeminen, tapaustutkimusten arvioiminen ja tutkimusten tekeminen kehittävät kriittisiä ajattelutaitoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kriittinen ajattelu tai siihen liittyviä taitoja mainitaan 114 kertaa eri oppiaineiden yhteydessä. Esimerkiksi historiassa, yhteiskuntaopissa, uskonossa, kuvataiteessa ja ympäristöopissa mainitaan kriittisten ajattelutaitojen, lähdekriittisyyden ja erilaisten näkökulmien huomioimisesta. Suomen kielen oppiaineessa korostetaan erityisen paljon kriittistä lukutaitoa, kun taas uskonossa alleviivataan kriittisiä tarkastelutaitoja eri näkökulmista. Turun yliopiston opinto-oppaan mukaan, luokanopettajan tutkinto-ohjelman (Rauman kampuksen) keskeisiä osaamistavoitteita ovat muun muassa kriittisen ajattelun, luovuuden ja ongelmanratkaisun kehittyminen. Rauman kampuksen kurssivalikoimaan kuuluu lisäksi vielä erillinen kriittinen ajattelu ja tieteellinen maailmankuva -kurssi. Kurssin osaamistavoitteisiin kuuluu esimerkiksi tieteeseen ja tieteelliseen toimintaan kuuluvien kriteerien luettelu, skeptismin käsitteen ymmärtäminen, kriittisen ajattelun piirteiden nimeäminen sekä hyvän tieteellisen käytännön tunteminen. (Turun yliopisto, 2022.) Kriittisten ajattelutaitojen voidaan siis sekä tutkimusten että opetussuunnitelmien tasolla todeta olevan ajankohtainen ja merkittävä osa korkeakoulu- ja peruskoulukulttuuria. Erityisesti metakognitiivisten taitojen kehittäminen ja itsetutkiskelun ja erilaisten näkökulmien huomioiminen on mielestäni erittäin tärkeää, kun tiedämme skeemojen ohjaavan omaa oppimista ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Koska aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten yksilö näkee ja operoi omassa elämysmaailmassaan ja yhteiskunnassa, on tärkeä olla tietoinen näistä kokemuksista ja siitä, miten ne vaikuttavat omaan maailmankuvaan. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen aikaisempia tutkimustuloksia opettajien henkilökohtaisten uskomusten vaikutuksesta heidän opetukseensa. Tämän lisäksi tarkastelen myös tutkimusta koulutuksen vaikutuksesta opettajaopiskelijoiden asenteisiin inklusiosta.

## **2.4 Korkeakoulutuksen merkitys opiskelijan kokemusmaailmassa**

Pekka Mertalan (2019) kirjoittaman artikkelin ja tutkimuksen mukaan opettajien uskomukset ovat suuressa roolissa koskien heidän tekemiään päätöksiä ja konkreettisia tekoja luokahuonekontekstissa. Uskomuksilla Mertala viittaa artikkelissaan erilaisiin psykologisesti ylläpidettyihin ymmärryksiin, oletuksiin ja ehdotuksiin ympäröivästä maailmasta, jotka

koetaan todeksi. Uskomukset on Mertalan mukaan aina sidottu tiettyihin historiallisiin, aineellisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin.

Mertalan (2019) tutkimus koski varhaiskasvatuksen opettajien uskomuksia teknologian integroinnista opetukseen. Tutkimus toteutettiin kolmenkymmenenviiden (35) laadullisen, empiirisen tutkimuksen, meta-analyysina. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, *miten opetuksen, kasvatuksen ja huolenpidon näkökulmat näyttäytyvät opettajien uskomuksissa teknologian integroimisessa varhaiskasvatukseen, sekä mikä rooli kontekstuaalisilla tekijöillä on opettajien uskomusten muokkaajina teknologian integroimisessa varhaiskasvatukseen.* Tutkimustulosten mukaan opettajien uskomukset teknologiasta muovaantuvat laajemman kulttuurisen ilmapiirin mukaisesti. Mertala määrittelee tutkimustuloksissaan kaksi eri kontekstin tasoa, jotka vaikuttavat opettajien asenteisiin ja uskomuksiin teknologiaa kohtaan: makro- ja mikrokontekstin. Makrokontekstilla tarkoitetaan laajoja, kulttuuriin liittyviä tekijöitä, kuten globaalia teknologiapositiivista ajanhenkeä ja valtakunnallisia varhaiskasvatukseen liittyviä käytänteitä ja perinteitä. Mikrokonteksteilla taas tarkoitetaan opettajien omia henkilökohtaisia kokemuksia teknologiaan liittyen, sekä sitä oppilasmassaa, joka muodostaa kunkin yksilöllisen lapsiryhmän. Lisäksi pedagoginen kulttuuri vaikuttaa opettajan uskomuksiin teknologiakasvatuksesta.

Tutkimustulosten valossa voidaan myös todeta, että yleisen uskomuksen vastaisesti sukupolvien välinen kuilu ei selitä opettajien uskomusten eroja teknologiaa kohtaan. Sen sijaan sekä nuoret, hiljattain valmistuneet ”diginatiivit” opettajat että jo kokeneemmat opettajat jakavat samoja toiveita ja huolia teknologiakasvatukseen liittyen. Opettajilla oli joko positiivisia tai negatiivisia uskomuksia teknologian hyödyntämisen vaikutuksesta lasten oppimistuloksiin. Lisäksi tutkimuksista selvisi, että joillakin opettajilla voi olla molempia, sekä positiivisia että negatiivisia uskomuksia digitaalisten opetusmateriaalien tuomisesta varhaiskasvatukseen.

Tutkimustuloksissa korostettiin kasvattajien koulutuksen merkitystä. Koska uskomukset syntyvät sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden yhteistyössä, tulisi niitä käsitellä ja lähestyä yhteisöllisestä näkökulmasta. Sen sijaan, että yksittäisen opettajan ennakkoluuloja tai uskomuksia lähdetäisiin muokkaamaan, tulisi keskittyä ammattimaisen yhteisön yleisen toimintakulttuurin muokkaamiseen. Tämä tarkoittaa erityisen huomion kiinnittämistä opettajankoulutukseen. (Mertala, 2019.)

Mertalan (2019) tutkimuksen tuloksia analysoidessa on syytä ottaa huomioon, että kaikkia 35 artikkelia oli lähestytty länsimaisesta näkökulmasta, eikä tuloksia siksi voi yleistää globaalisti paikkansapitäviksi. Lisäksi Mertalan tutkimus koski varhaiskasvatuksen opettajien uskomuksia, mutta hän korostaa artikkelissaan tutkimustulosten olevan yleistettävissä myös muille opetusasteille.

Olemassa on myös tutkimustuloksia koskien opettajankoulutuksen vaikutusta opettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan. Skotlantilaisessa tutkimuksessa (Sosu, Mtika & Colucci-Gray, 2010) pyrittiin selvittämään, onko neljän vuoden pituisella kandiohjelmalla vaikutusta opettajaopiskelijoiden inklusiota koskeviin asenteisiin. Skotlantilaisten opettajien odotetaan sitoutuvan inklusion asettamiin arvoihin, joita ovat esimerkiksi tasa-arvo sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja yhteenkuuluvuus. Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus siitä, että opettajan uskomukset inklusiosta voivat vaikuttaa opettajan luokkahuonetoimintaan. Aikaisempiin tutkimustuloksiin viitaten, artikkelissa mainittiin sellaisilla opettajilla, joilla on positiivinen asenne erityisopetuksen piirissä olevia oppilaita kohtaan, olevan myönteinen vaikutus oppilaiden oppimiseen. Esimerkiksi kouluympäristön rakenne, koulun ja luokan ilmapiiri sekä erityisopetuksen resurssit voivat artikkelin mukaan vaikuttaa positiivisen asenteen siirtymiseen käytännön toimintatapoihin. Artikkelin varsinaisen tutkimuksen tulokset olivat melko yksiselitteiset; kun verrattiin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden asenteita viimeisen vuoden opiskelijoiden asenteisiin, oli kandiohjelmalla ollut vaikutusta opiskelijoiden asenteiden muutoksiin. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista 14 % koki inklusiivisen ajattelutavan sopivan omiin uskomuksiinsa erittäin voimakkaasti, kun taas neljännen (viimeisen) vuoden opiskelijoista samoin tuntevia oli 66 %. Mixed methodos -menetelmällä toteutetussa tutkimuksessa saatiin selville myös kandiohjelman kurssipalautteita ja opiskelijoiden kokemuksia kyseisistä opintojaksoista. Opiskelijoiden mukaan kandiohjelma edesauttoi heitä ymmärtämään inklusion käsitettä sekä sen käytännön vaikutusta opetukseen ja oppimiseen. Osa opiskelijoista kuitenkin korosti myös epäilynsä siitä, miten inklusiota voi toteuttaa käytännössä luokkahuoneessa tai miten he voivat varmistua oppilaiden yhteistyön sujuvuudesta inklusion puitteissa. Jotkut opiskelijat olivatkin esittäneet toiveensa käytännöllisemmästä lähestymistavasta inklusion suhteen. (Sosu ym., 2010.)

Tämän tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella kuitenkin siinä valossa, että tutkimusasetelmasta puuttui kontrolliryhmä. Lisäksi tutkimus oli pitkittäistutkimuksen sijasta poikittaistutkimus,

jolloin ryhmien vastausten eroja voitaisiin selittää esimerkiksi erilaisella vastaajamassalla. Tutkimuksen toteuttajat kuitenkin korostavat, että aikaisempien tutkimusten ja niiden tulosten valossa, voidaan myös tätä tutkimusta pitää tieteellisesti relevanttina (Sosu, ym. 2010). Yhteenvetona voisi siis todeta, että tämän tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksella on vaikutusta opiskelijoiden asenteisiin.

Suomessa opettajankoulutus perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja opetus pohjautuu tieteelliseen näyttöön sekä teoriapohjaiseen pedagogiseen ajatteluun (Puustinen, Sääntti, Koski & Tammi, 2018). Puustinen ym. (2018) kirjoittamassa artikkelissa, kirjoittajat tutkivat suomalaisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksen teoreettisten ja käytännöllisten näkökulmien yhteydestä. Tuolkien mukaan opettajaopiskelijat suhtautuvat suurimmaksi osaksi positiivisesti suomalaista opettajankoulutusta kohtaan, vaikkakin sitä kohtaan on myös esitetty kritiikkiä. Opiskelijat ovat taipuvaisia suosimaan käytännönläheisiä opintoja enemmän, kuin teoriaan painottuvia. Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että opettajaopiskelijoille ei aina ole selvää, miten teoreettiset opinnot ovat yhteydessä heidän tulevaan käytännön työhönsä. (Puustinen ym., 2018) Nämä tutkimustulokset voivat antaa osviittaa siitä, mitä aihepiirejä opettajaopiskelijat ovat kiinnostuneita tutkimaan opinnäytetöissään.

## 2.5 Tutkimuskysymykset

Kirjoitus- ja tutkimusprosessin aikana pohdin, miten saan perusteltua teoreettisen taustan yhteyden omaan tutkimukseen. Ajattelen näiden välisen yhteyden kuitenkin niin, että ensin lukijan on ymmärrettävä, miten ihminen oppii ja mitkä asiat oppimiseen vaikuttavat, ennen kun voin siirtyä avaamaan opettamisen ja opettajan roolia oppimisessa. Koska myös opettajat ovat yksilöitä ja myös he ovat joskus olleet (ja usein ovat edelleen) oppijan asemassa, heidänkin käsityksensä maailmasta on jonkin ajan ja paikan tarjoamien kokonaisuuksien summa. Siten pidän myös relevanttina tutkia korkeakoulutuksen ja opettajankoulutuksen vaikutusta opiskelijoihin, sillä yliopisto on ehkäpä yksiä viimeisimpiä laitoksia, joka voi opettajien asenteisiin ja uskomuksiin vaikuttaa. Tästä syystä halusinkin lähteä tutkimaan opiskelijoiden Pro gradu -tutkielmien aiheita; mistä opettajaopiskelijat ovat kiinnostuneita? Mitä teemoja opiskelijat ovat pitäneet tutkimuksen arvoisena? Voiko opinnäytetöiden ja Turun yliopiston kurssitarjonnan välillä olla jonkinlainen yhteys? Voiko maailmanaika ja

globaalit tapahtumat vaikuttaa opiskelijoiden kiinnostuksenkohteisiin? Näiden kysymysten pohjalta olen päättänyt rajaamaan tutkimuskysymykseni seuraavasti:

- 1) *Mitä teemoja opettajaopiskelijat ovat pitäneet opinnäytetöissään tutkimuksen arvoisena?*
- 2) *Millaisia tutkimusmenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet?*

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksen tarkoitus on lähteä selvittämään, millaisia teemoja, eli aihealueita, opettajaopiskelijoiden opinnäytetöistä nousi esille. Tutkimuskysymyksen voi jakaa edelleen toiseen kysymykseen; mitä tai ketä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetyössään halunneet tutkia? Teemoittelun ja luokittelun esittelen menetelmä -osiossa. Toisen tutkimuskysymyksen voisi myös edelleen jakaa kahteen alakysymykseen: Mitä aineistonkeruumenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet ja mitä aineiston analyysimenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet?

Teoriataustaan peilaten oletan, että teemoja ja aiheita on valikoitu opiskelijoiden omien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti, kuten Eklund ym. (2019) artikkelissaankin kirjoittavat. Puustisen ym. (2018) tutkimuksen johtopäätösten perusteella voisin myös kuvitella, että opettajaopiskelijoiden opinnäytetyöt ovat melko käytännönläheisiä, sillä opiskelijoiden on todettu suosivan enemmän käytännöllisiä opintoja, teoreettisten sijasta. Lisäksi omien henkilökohtaisten ajatelmien perusteella voisin kuvitella, että etäopetukseen ja pandemiaan liittyviä opinnäytetöitä on vuonna 2021 ilmestynyt jonkin verran.

### **3 Menetelmät ja aineisto**

#### **3.1 Aineisto**

Tämän tutkielman aineistona toimii 99 Pro gradu -tutkielmaa, jotka on haettu Utupub -tietokannasta tammikuussa 2023. Aineisto on rajattu siten, että opinnäytetyöt ovat valmistuneet vuonna 2021 Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Aineistossa on siis sekä Turun että Rauman kampukselta valmistuneita opinnäytetöitä. Lisäksi aineistot ovat varhaiskasvatuksen, käsityön aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamia. Kaikki tässä tutkielmassa käytetyt opinnäytetyöt ovat olleet avoimesti kaikkien luettavissa ja

käytettävissä Turun yliopiston tietokannassa. Mikäli jokin vuonna 2021 valmistunut Pro gradu -tutkielma on ollut suljettu, se ei ole päätyntä tähän tutkimukseen. Lisäksi rajasin tutkielmat niin, että ne ovat kirjoitettu suomen kielellä. Päädyin tähän rajaukseen, sillä kategorisointi on mieluisampaa koko aineiston ollessa samalla kielellä kirjoitettuna. Aineisto on koottu taulukkoon tulokset osion loppuun. (kts. Liite 1.)

### **3.2 Menetelmä**

Tutkimukseni piirteet sopivat on kuvailevan kirjallisuuskatsauksen määritelmän alle. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteisiin kuuluu laaja aineisto, yleiskatsauksellinen luonne ja luokittelu (Salminen, 2011). Tarkemmin kuvattuna tämä tutkimus on integroiva kirjallisuuskatsaus, joka on yksi kuvailevan katsauksen alalajeista. Integroiva kirjallisuuskatsaus valikoitui tämän tutkimuksen pääasialliseksi analyysimenetelmäksi, sillä se sallii vaihtelevan ja laajan perspektiivien vuorottelun aineistoa analysoidessa (Salminen, 2011). Olen lähestynyt aineiston analyysia aineistosta käsin, yhdysvalatalaisen perinteen mukaisen aineistolähtöisen analyysimallin mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aineistoa läpikäydessä olen Tuomen ja Sarajärven (2009) kirjassaan esittävän mallin mukaan ensin keskittynyt kysymään aineistolta tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä ja siten tunnistanut aineistosta toistuvia ilmaisuja ja luokkia. Myös Salminen (2011) esittelee julkaisussaan hyvin samanlaisen menetelmämallin. Finkin (2005) mallin mukaisesti, olen ensimmäiseksi asettanut tutkimukselleni tutkimuskysymykset. Seuraavaksi olen valinnut ja rajannut aineiston Utupub-tietokannasta edellisessä kappaleessa esittelemieni kriteerien mukaan. Seuraavat vaiheita Finkin mallin mukaan ovat aineiston analysointia ja johtopäätösten tekemistä tutkimustuloksista, sekä omien analyysien ja teemoittelujen kartoitusta vertaisarvioitsijoiden avulla. Tämä vaihe totetui opinnäytetyöprosessini kriittikiseminaarissa. Lopuksi omia tuloksia tulisi tarkastella kriittisesti luotettavuuden ja tarkkuuden perusteella. Tämän vaiheen olen tehnyt tässä opinnäytetyössä pohdinta -osiossa.

Olen keskittynyt analysoimaan tutkimusaineiston, eli Pro gradu -tutkielmien, otsikkoja ja tiivistelmiä. Opinnäytetöitä ei ole siis sisällön tasolla tutkittu ja analysoitu sen enempää. Sen sijaan otsikoiden ja tiivistelmien perusteella esille nousevista teemoista ja ilmaisusta olen siirtynyt ryhmittelemään ja yhdistelemään sisältöjä erilaisiin luokkiin. Tämä on tutkimukseni kriittisin vaihe, sillä luokittelujen kategorisoiminen perustuu täysin omiin käsityksiini ja tulkintoihini.

Olen päätenyt muodostamaan aineistosta yhteensä neljä yläkategoriaa, joiden alle kuuluu useampia alakategorioita. Neljä pääasiallista yläkategoriaa ovat *opinnäytetöissä käytetyt aineistonkeruumenetelmät*, *opinnäytetöissä käytetyt aineiston analyysimentelmät*, *opinnäytetöiden teemat* ja *opinnäytetöiden tutkimusongelmien näkökulmat*.

Opinnäytetöissä käytetyt aineistonkeruumentelmät -otiskon alle sain luokiteltua seitsemän (7) eri aineistonkeruumentelmää. Alakategoriat ovat seuraavat: *haastattelut*, *havainnoinnit*, *kyselylomakkeet*, *monimenetelmälliset aineistonkeruumenetelmät*, *valmiiksi kerätyt aineistot*, *kulttuurituotteet*, *kirjoitelmat* ja *kirjalliset aineistot*. Seuraavaksi esittelen perusteluja ja määrittelyjä, miten olen päätenyt kategorisoimaan opinnäytetöitä kunkin otsikon alle. Sulkuihin olen lisännyt yhden opinnäytetyön esimerkiksi siitä, millainen otsikko on päätenyt kunkin teeman alaisuuteen.

Haastattelut sisältävät kaikki aineistossa ilmenneet haastattelumuodot, kuten ryhmä- ja yksilöhaastattelut (esimerkiksi *Harju, Sara-Marie & Urpo, Milja – Tiedon ja tuen merkitys trauman kokeneen lapsen tunnistamisessa ja kohtaamisessa -luokanopettajien kokemuksia*).

Havainnoinnilla tarkoitetaan esimerkiksi testausten tai tilanteiden havainnointia.

Kyselylomakkeilla tarkoitetaan sekä verkko- että paperilomakekyselyitä (esimerkiksi *Alakruuvi, Mikael & Nykänen, Matias – Yhteisöllisyys ja suoritusstrategiat viidennen ja kuudennen luokan oppilailla*).

Monimenetelmälliset aineistonkeruumenetelmät tarkoittavat sitä, että opinnäytetöissä on käytetty kahta tai useampaa aineistonkeruumentelmää, kuten esimerkiksi sekä haastattelua että kyselylomaketta (esimerkiksi *Haltia, Eveliina & Hamppula, Mari – ”Kulttuuriperintöopetus on kulttuurin opettamista ja viemistä eteenpäin, jotain jota tekee tietoisesti ja tiedostamatta” - Käsitöitä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta käsityöoppiaineessa*).

Valmiiksi kerätyt aineistot ovat esimerkiksi jonkin hankkeen tai tutkijan aikaisemmin kerätyn aineiston tutkimista (esimerkiksi *Eloranta Ella, Opettajien hyvinvointi koulun toimintakulttuurin muutoksessa – Tapaustutkimus yhden muutoksessa olevan koulun henkilökunnan kokemasta hyvinvoinnista*).



Kulttuurituotteita ovat esimerkiksi uutiset tai sanomalehtien mielipidekirjoitukset (esimerkiksi *Dahlström, Maria – Etäillen vai ei? – Kiistely perusopetuksen etäopetuksesta päivälehtien mielipidekirjoituksissa koronapandemian alkuvaiheessa*).

Kirjoitelmilla tarkoitetaan laajempia, tutkimuskohteen tuottamia kirjoituksia, kuten esseitä ja muistelmia (esimerkiksi *Hanikka, Emma – En ymmärrä miksei voi olla erilainen kuin muut – Kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunne koululaisten kertomuksissa*).

Kirjallisilla aineistolla taas tarkoitetaan muita kirjallisia aineistoja kuin muistelmia tai esseitä, esimerkiksi artikkeleita ja opetussuunnitelmaa (esimerkiksi *Hannukainen, Kaisa – Lapsen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa – Systemaattinen kirjallisuuskatsaus*).

Aineiston analyysimentelmiä luokittelin edelleen neljään eri kategoriaan: *laadulliset menetelmät* (esimerkiksi *Ahola, Reko – Maakuntakeskusten tieto- ja viestintäteknologisten suunnitelmien luonne sekä niissä asetetut alkuopetuksen osaamisen tavoitteet*), *määrälliset menetelmät* (esimerkiksi *Heikkilä, Sara – Sykemittareiden käytön yhteys yläkouluikäisten liikuntamotivaatioon liikuntatunneilla ja itsearvioidun liikunta-aktiivisuuden määrä*), *monimenetelmät* (esimerkiksi *Kokko, Marko & Pentinpuro, Juho – Käsityön etäopetus peruskoulussa – Opettajien kokemuksia käsityön etäopetuksessa keväällä 2020*) ja *ei tietoa* (esimerkiksi *Lappeteläinen, Saara & Wiikari, Lumi – Luokanopettajien näkemyksiä kuvataidekasvatuksen perusteluista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan viitekehyksessä*). Laadullisten ja määrällisten mentelmien alle mahtuisi toki lukematon määrä tarkempia ja yksityiskohtaisempia analyysimentelmiä, mutta tutkimukseni luonteen ja tutkimuskysymysten takia en koe mielekkääksi jaotella analyysimentelmiä edelleen moneen, tarkempaan alakategoriaan.

Opinnäytetöiden teemoilla tarkoitan laajempaa kokonaisuutta, johon opinnäytetyö otsikon ja tiivistelmän perusteella kuuluu. Näitä teemoja sain luokiteltua yhteensä kymmenen (10):

*Ajankohtaiset aiheet ja ilmiöt*, kuten poikkeusoloihin, digiosaamiseen, tieto- ja viestintäteknikkaan, some-ilmiöihin ja kriittiseen ajatteluun liittyvät opinnäytetyöt. Koen myös kiusaamisen olevan ilmiönä aina ajankohtainen, joten myös kiusaamiseen liittyvät opinnäytetyöt lukeutuvat tämän teeman alle. (Esimerkiksi *Päiviö, Juulia – Kun oppilaat eivät enää vaienneet – Mee too-kampanjan aikainen uutisointi koulumaailmassa taspahtuvasta seksuaalisesta häirinnästä*.)

*Opettajankoulutuksen antamat valmiudet*, opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuslaitoksesta koskevat opinnäytetyöt. (Esimerkiksi *Honkanen, Kaisa – Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tunnetaidoista – Tunnetaidot osana luokanopettajan opintoja Turun yliopistossa.*)

*Peruskoulukontekstin ulkopuoliset ilmiöt*. Tämän luokan alle kuuluu muun muassa harrastustoimintaan ja entisten oppilaiden, kuten vankien, kokemuksiin liittyvät opinnäytetyöt. (Esimerkiksi *Salonen, Silja & Pääsky, Iida – Vankien koulukokemukset ja niihin vaikuttavat tekijät elämäkulkuun – ”Laajemmin katsottuna koululla on ollut todella vammauttavia vaikutuksia elämäni”.*)

*Hyvinvointi koulu- ja varhaiskasvatus kontekstissa*. Tämän teeman alle kuuluu niin hyvinvointiin, viihtyvyyteen ja yhteenkuuluvuuteenkin liittyviä opinnäytetöitä. Tutkimuksen kohteina ovat voineet olla niin koulun ja varhaiskasvatuksen henkilökunta, kuin lapset ja oppilaatkin. (Esimerkiksi *Nurmi, Anna-Elina – Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta omassa kouluyhteisössään.*)

*Kieli ja lukeminen*, joka sisältää lukemiseen tai kielellisiin seikkoihin keskittyviä opinnäytetöitä. (Esimerkiksi *Mäntyoja, Sanni – Suomen kielen luetun ymmärtämisen vaikutus englannin kielen lukutaitoon.*)

*Opetusmateriaalit ja pedagogiikka*, eli valmiiden materiaalien, kuten oppikirjojen tutkimusta, sekä erilaisten pedagogisten mentelmien tutkimusta. Lisäksi tämän teeman alle lukeutuu myös opinnäytetöiden kirjoittajien itse kehittämien materiaalien tutkimusta. (Esimerkiksi *Naukkarinen, Maija – Opettajien antamat perustelut ositetulle ja kokonaiselle käsityölle didaktisen kolmion näkökulmasta – käsityö, ositettu käsityö ja kokonainen käsityö.*)

*Opettajan tai varhaiskasvattajan työelämä*, esimerkiksi yhteistyöhön ja valmistuneiden opettajien kokemuksiin liittyvä tutkimus. (Esimerkiksi *Mansikka, Mia & Laine, Taru – Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtamisesta ja niiden vaikutus koettuun ammatti-identiteettiin.*)

*Luonto ja oppimisympäristö*, joka siis pitää sisällään sekä luontoon (kuten ilmastonmuutokseen) ja oppimisympäristöihin liittyvät opinnäytetyöt. Näitä oli vaikea erottaa toisistaan, sillä osa opinnäytetöistä käsitteli luontoa oppimisympäristönä (esimerkiksi *Leppähaara, Susanna – Ympäristökasvatuksen mahdollisuudet Salon alueella – Alakoulun*

*opettajien ja opetuslautakunnan ympäristökasvatusasenteet osana Teijon luontokoulun mahdollisuudet – tarvekartoitusta.)*

*Johonkin oppiaineeseen keskittyvä opinnäytetyö, kuten liikuntaan, matematiikkaan tai musiikkiin liittyvät tutkimukset. Tämän alaluokan alle lukeutuvat opinnäytetyöt eivät otsikon tai tiivistelmän perusteella lukeutuneet muiden luokkien alle. (Esimerkiksi Korhonen Eemeli & Mutta, Tuukka – Oppilaiden ja opettajien kokemat merkitykset liikunnassa -Vertailua vastaajaryhmien kesken ja opetussuunnitelmaan nähden.)*

*Koulunkäynti ja oppiminen, eli esimerkiksi tukeen ja oppilaiden oppimiseen liittyvien ilmiöiden tutkimusta. (Esimerkiksi Etälahti, Heini – Vanhempien osallisuus ja koulunkäynnin tuki – määrällinen tutkimus vanhempien osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin.)*

Viimeisen kategorian, opinnäytetöiden näkökulman, alapuolelle lukeutuu edelleen yhdeksän (9) eri alaluokkaa. Näkökulmalla tarkoitan opinnäytetöiden tutkimuksen kohdetta, eli ketä tai mitä opinnäytetyössä on tutkittu. Tutkimusten näkökulmia olivat:

*Ilmiöt, kuten opetussuunnitelma, sosiaalisen median kampanjat ja pedagogiset ilmiöt. (Esimerkiksi Jokinen, Heidi-Maria – Positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin edistäjänä varhaiskasvatuksessa.)*

*Vertaiset, eli opettajankoulutuslaitoksen alaisuudessa opiskelevat, tai muussa korkeakoulussa opiskelevat henkilöt. (Esimerkiksi Korkeaniemi, Arttu – Käsityön opettajaopiskelijoiden käsitykset kestävästä kehityksestä sekä sen toteuttamisesta koulukäsitöissä ja kokonaisessa käsityöprosessissa.)*

*Koulun, opiston tai päiväkodin henkilöstö, kuten luokan- tai aineenopettaja, päiväkohdin johtaja tai esimerkiksi musiikkiopistossa työskentelevä opettaja. (Esimerkiksi Helenius, Leena – Perusopetuksen opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille.)*

*Oppilaat tai lapset, eli peruskoulussa tai päiväkodissa tutkimuksen aikana olleet alaikäiset. (Esimerkiksi Hautamäki, Ville – Viidennen luokan oppilaiden tavoiteorientaatiot ja motiivointi äidinkielen oppitunneilla.)*

*Huoltajat, eli oppilaiden vanhemmat tai viralliset huoltajat. (Esimerkiksi Siitari, Oskari – Käsityöopetuksen monet merkitykset oppilaiden huoltajien kokemana.)*

*Vertaiset & opettajat*, eli opettajankoulutuksen alaisuudessa opiskelevat henkilöt ja työelämässä olevat, valmistuneet opettajat. (Esimerkiksi *Leppävuori, Johannes & Yli-Koivisto, Aapo – Laatuksiteerit käsityön opetusvideossa.*)

*Opettajat & lapset/oppilaat*, eli työelämässä olevat valmistuneet opettajat ja peruskoulussa tai päiväkodissa tutkimuksen aikana olleet alaikäiset. (Esimerkiksi *Karlsson, Sanni & Salla, Milla-Mari – Liikuteltavan käsityöaseman käytettävyyden esi- ja alkuopetuksen kontekstissa.*)

*Lapset/oppilaat & huoltajat*, eli peruskoulussa tai päiväkodissa tutkimuksen aikana olleet alaikäiset ja heidän vanhempansa tai viralliset huoltajansa. (Esimerkiksi *Piispanen Melina – Liikuntaharrastukset ja niiden valintaan vaikuttavat tekijät esikouluisässä.*)

*Muut*, kuten harrastustoimintaan osallistuvat toimijat, esimerkiksi harrastajat ja valmentajat. Lisäksi tähän alaluokkaan kuuluvat myös entiset peruskoulua käyneet henkilöt, kuten vangit ja muut täysi-ikäiset henkilöt. (Esimerkiksi *Koski, Maija – Special Hockey -joukkueen pelaajien ja ikäkausijoukkueiden pelaajien osallisuuden kokemusten tarkastelua ja erojen vertailua.*)

Kategorisoinnin ja luokittelun jälkeen olen laskenut opinnäytetöiden lukumäärät (kpl) kunkin luokan yhteydessä. Lukumäärät siis kertovat, kuinka monta opinnäytetyötä kyseisen luokan alle lukeutuu. Tässä tutkimuksessa ei ole keskitytty tutkimaan sitä, kuinka monta kertaa jokin ilmiö tai menetelmä on yhdessä opinnäytetyössä mainittu.

### **3.3 Eettisyys**

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, tutkimukseni luonteen ollessa luokittelua ja kategorisointia vaativaa, on näitä seikkoja tarkasteltava kriittisesti. Kun kyseessä on laadullinen tutkimus, sekä Kiviniemi (2015) että Eskola & Suoranta (1998) korostavat tutkijan roolia merkittävänä tutkimusvälineenä. Selvää on, että aineiston analyysin tulokset ovat olleet yksilöllisen näkökulman ja ajattelun lopputulos. Tutkijana olen saanut nojata ainoastaan omiin tulkintoihin ja ajatuksiin aineiston kategorisoinnista ja luokittelusta. Jos aineiston analyysivaiheessa olisi mukanani ollut toinen tieteenharjoittelu tai jos joku muu tutkisi samaa aineistoa kuin minä, luokat ja kategoriat voisivat olla hyvinkin erilaisia. Olen kuitenkin itse päätenyt sellaiseen luokitteluun, millaisena sen edellisessä kappaleessa esitin. Lisäksi tutkimukseni eettisyyteen liittyy puhdas otsikko- ja tiivistelmätason analyysi. En siis ole keskittynyt tutkimieni opinnäytetöiden laadulliseen sisältöön tai niiden arvioimiseen. Kaikkia

graduista siis käsiteltiin samanarvoisesti eikä niitä luettu tiivistelmästä pidemmälle. Kaikki tutkimani aineistot ovat myös olleet julkisessa jaossa Turun yliopistossa työskenteleville ja opiskeleville, joten eettisyys on myös huomioitu tässä suhteessa. En ole myöskään kiinnittänyt huomiota aineistojen kirjoittajiin, muutoin kuin tekijänoikeudellisista syistä.

## 4 Tulokset

Tuloksissa esittelen omia havaintoja, johtopäätöksiä, sekä konkreettisia lukumääriä opinnäytetöiden jakautumisesta eri alaluokkiin. Olen luonut jokaisesta neljästä kategoriasta oman taulukon, josta Pro gradujen -lukumäärät ovat selkeästi tulkittavissa. Keskityn tulososiossa avaamaan enemmän teemoihin ja näkökulmiin liittyviä havaintojani, sillä juuri nämä kaksi kategoriata koskettavat tutkimukseni pääasiallista tarkoitusta ja teoriataustaa.

### 4.1 Millaisia tutkimusmenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet?

Opinnäytetöissä käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä oli selkeästi havaittavissa kaksi selkeää menetelmää, joita opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat suosineet. Haastattelumenetelmiä oli käytetty kahdessakymmenessä kahdeksassa (28) opinnäytetyössä ja kyselylomakkeita kahdessakymmenessä yhdeksässä (29) opinnäytetyössä. Vähiten opinnäytetöiden kirjoittajat ovat käyttäneet jo valmiiksi kerättyä aineistoa omassa tutkimuksessaan. Valmiiksi kerättyä aineistoa oli käytetty kolmessa (3) työssä. Muita menetelmiä, kuten havainnointia ja kirjallista aineistoa oli käytetty melko tasaisesti. (kts. taulukko 1.) Se, että valmiiksi kerättyä aineistoa oli käytetty kolmessa opinnäytetyössä, kertoo mielestäni siitä, että opettajaopiskelijat todella ovat kiinnostuneita keräämään itse oman aineistonsa ja aiheenvalintaa ei välttämättä ohjaa mikään ulkopuolinen motivaattori. Lisäksi tämä voi viitata johdannossa kirjoittamaani väitteeseen siitä, että uskon korkeakouluopiskelijoiden kirjoittavaan opinnäytetyönsä itseään kiinnostavasta aiheesta.

*Taulukko 1 Opinnäytetöissä käytetyt aineistonkeruumenetelmät*

<b>Luokka</b>	<b>Lukumäärä (kpl)</b>
Kyselylomake	29
Haastattelu	28
Monimenetelmälliset keinot	14
Muu kirjallinen aineisto	9
Havainnointi	7
Kirjoitelma	6
Kulttuurituotteet	3
Valmiiksi kerätty aineisto	3
	<i>Yhteensä 99</i>

Opinnäytetöiden aineistoja oli analysoitu ehdottomasti eniten laadullisin menetelmin. Kaikista graduista (99kpl) neljäkymmentyhdeksän (49) lukeutui laadullisen analyysimenetelmän alle. Kahdeksastatoista (18) opinnäytetyöstä ei otsikon ja tiivistelmän tasolla selvinnyt, mitä menetelmää tutkimuksessa oli käytetty, tai sen ilmaisu oli epäselvää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö analyysissa käytetty metodi selviäisi opinnäytetyön muissa osioissa, mutta koska tutkimukseni keskittyi ainoastaan opinnäytetöiden otsikoiden ja tiivistelmien analyysiin, en epäselvissäkään tapauksissa pureutunut opinnäytetyön muihin kappaleisiin. (kts. taulukko 2.)

Vaikka kyselylomakkeita olikin käytetty aineistonkeruumenetelminä runsaasti, tuloksista ei silti ilmennyt, että määrällisiä menetelmiä olisi käytetty runsaasti. Tämä voi johtua siitä, että kyselylomakkeiden sisältö on koostunut avoimista kysymyksistä, joihin vastaaja on kirjannut laajan vastauksen.

*Taulukko 2 Opinnäytetöissä käytetyt aineiston alaysisimenetelmät*

<b>Luokka</b>	<b>Lukumäärä (kpl)</b>
Laadullinen menetelmä	49
Ei tietoa	18
Määrällinen menetelmä	17
Monimenetelmä	15
	<i>Yhteensä 99</i>

#### 4.2 Mitä teemoja opettajaopiskelijat ovat pitäneet opinnäytetöissään tutkimuksen arvoisena?

Opinnäytetöistä esiin nousevat teemat jakautuivat oman luokitteluni mukaan melko tasaisesti. Edellisten luokittelujen sijasta, opinnäytetöiden teemoista on vaikea sanoa yhtä selkeää suosikkia opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden keskuudessa. Suositut teemoja olivat muun muassa ajankohtaiset aiheet ja ilmiöt (14kpl) ja opetusmateriaaleihin ja pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset (14kpl). Näistä kaikista taulukon 3. esille nousevista teemoista voitaisiin tehdä joitakin johtopäätöksiä koskien opettajankoulutuslaitoksen alaisuudessa opiskelevia opiskelijoita. Esimerkiksi yhdessä analysoimassani opinnäytetyön tiivistelmässä suoraan mainittiin, että tutkimuksen aineisto on kerätty yliopiston järjestämästä ilmastokasvatus ja kestävä kehitys -opintojaksolta. Vähintään yhden opinnäytetyön teema siis liittyy suoraan yliopiston tarjoamaan kurssivalikoimaan. Lisäksi Rauman kampukselta valmistuneiden opinnäytetöiden voidaan huomata hyvin usein liittyvän varhaiskasvatukseen tai käsityön oppiaineeseen. Tämä johtuu siitä, että Rauman kampuksella on mahdollista opiskella luokanopettajan linjan lisäksi myös varhaiskasvatuksen kandidaatiksi ja maisteriksi, sekä käsityön aineenopettajaksi. Selvää kuitenkin on, että resurssien ja tietosuojasäädösten takia on mahdotonta selvittää kirjoittajien koulutuspolkua ja esimerkiksi heidän sivuainevalintojaan. Siksi esimerkiksi taustatekijöitä jonkin oppiaineeseen, kuten liikuntaan, keskittyvän opinnäytetyön teeman valintaan ei voida pelkästään otsikkojen ja tiivistelmien perusteella määrittellä. Hypoteettisesti voisin kuitenkin olettaa, että liikuntateemaisen opinnäytetyön kirjoittaja on edes jokseenkin kiinnostunut juuri kyseisestä oppiaineesta. Virallisia tutkimustuloksia ja päätelmiä tästä ei voi kuitenkaan tehdä.

*Taulukko 3 Opinnäytetyön teema*

Luokka	Lukumäärä (kpl)
Ajankohtaiset aiheet ja ilmiöt	14
Opetusmateriaalit ja pedagogiikka	14
Oppiainekeskeinen	13
Peruskoulukontekstin ulkopuoliset ilmiöt	11
Hyvinvointi koulu- ja varhaiskasvatuskontekstissa	11
Luonto ja oppimisympäristöt	11
Kieli ja lukeminen	9
Koulunkäynti ja oppiminen	7
Opettajan tai varhaiskasvattajan työelämä	6
Opettajankoulutuksen antamat valmiudet	3
	<i>Yhteensä 99</i>

Lisäksi tutkimuksessani esille nousseita teemoja voi vertailla Turun yliopiston opetussuunnitelmiin. Vuonna 2021 valmistuneiden opinnäytetöiden kirjoittajat ovat kuitenkin voineet opiskella useamman eri opetussuunnitelman mukaisesti, joten on mielekästä ottaa huomioon useamman vuoden opetussuunnitelmia. Turun yliopiston opinto-opasta tarkastellessani kuitenkin voin todeta, että esimerkiksi Rauman kampuksen luokanopettajan tutkimusohjelman (kasvatustieteiden kandidaatti + maisteri) sisällöt ovat säilyneet vuosien 2018–2020 ja 2020–2022 välillä melko samanlaisena. Vuosien 2020–2022 opetussuunnitelmassa on kuitenkin joitakin lisäyksiä ja muokkauksia edelliseen suunnitelmaan verrattuna. Esimerkiksi liikunnan kurseja on kandidaatintutkintoon lisätty yksi lisää. Turun ja Rauman kampuksien kurssitarjonnalla on jonkin verran eroja. Esimerkiksi Turun kampus tarjoaa luokanopettajan tutkintolinjan maiserivaiheen opiskelijoille pakolliseksi kurssiksi ”Yhtenä työnä kouluhyvinvoinnin vahvistaminen” -kurssia. Rauman kampuksen opinto-opas ei vastaavan opetussuunnitelman mukaan tarjoa tätä kurssia luokanopettajaopiskelijoilleen pakollisena. Rauman kampuksen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoiden opintoihin tosin kuuluu ”emootio, hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet” -niminen opintojakso. Tämä voi selittää yhdentoista (11) hyvinvointia käsittelevän gradun jakautumista; viisi hyvinvointia käsittelevää opinnäytetyötä on valmistunut Turun kampukselta ja kuusi Rauman kampukselta. Rauman kampukselta valmistuneista kuudesta hyvinvointia käsittelevästä opinnäytetyöstä puolet (3kpl) olivat varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoiden laatimia. Yhteensä kahdeksan (8) hyvinvointia käsittelevää opinnäytetyötä on peräisin sellaisilta opiskelijoilta, joiden opintoihin sisältyy hyvinvointia käsittelevä opintojakso.

Vastaavia havaintoja voisi tutkimukseni aineistosta tehdä varmasti myös useampia, mutta asettamieni tutkimuskysymysten valossa ei ole relevanttia analysoida kurssikatalogin ja opinnäytetöiden yhteyttä sen enempää. Nämä havainnot ovat toki tärkeitä, mutta tutkimuksessani olen keskittynyt avaamaan esiin nousseita teemoja ja tutkimuksen kohteita.

Ajankohtaisten ilmiöiden tutkimisen suosiminen opinnäytetöissä voisi liittää opettajaopiskelijoiden yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Turun kampus on tarjonnut ainakin vuodesta 2018 lähtien luokanopettajaopiskelijoille maisteriopintojen osalta vallinnaisina kurseina esimerkiksi ”demokratia, tasa-arvo ja ihmisoikeudet koulussa” ja ”Kulttuurisesti vastuullinen opettajuus” -opintokokonaisuuksia. Vastaavasti Rauman kampuksella opiskelijoiden pakollisiin opintoihin kuuluu kriittinen ajattelu ja tieteellinen maailmankuva -



nimien kurssi, jonka aikana opiskelijat tutustuvat ajankohtaisiin ja yhteiskunnallisesti merkittäviin ilmiöihin. (Turun yliopisto, 2022.)

Opinnäytetöiden tutkimusongelmien näkökulmista, eli ketä tai mitä tutkimuksessa on tutkittu, nousi jälleen esille kaksi suosittua näkökulmaa. (kts. taulukko 4.) Eniten opettajaopiskelijat ovat olleet kiinnostuneita koulun, opiston tai päiväkodin henkilöstön tutkimuksesta. Tästä näkökulmasta tutkimusongelmaa lähestyneitä opinnäytetöitä oli yhteensä kolmekymmentäviisi (35) kappaletta. Toiseksi suosituin tutkimuskohde liittyi oppilaan tai lapsen näkökulmaan (26 kpl). Kymmenen (10) opinnäytetyötä kuitenkin lähestyi tutkimusongelmaa muusta, kuin koulukontekstin näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena oli muun muassa harrastajia, valmentajia ja vankeja. Opettajaopiskelijoiden tärkeinä pitämät näkökulmat eivät siis rajoitu pelkästään peruskoulukontekstiin vaan kasvatuksellisia tutkimusaiheita löytyy myös koulurakennuksen ja luokkahuoneen ulkopuolelta.

*Taulukko 4 Opinnäytetyön tutkimusongelman näkökulma*

<b>Luokka</b>	<b>Lukumäärä (kpl)</b>
Koulun, opiston tai päiväkodin henkilöstö	35
Oppilas tai lapsi	26
Ilmiö	11
Muu	10
Vertainen	9
Vertainen & opettaja	2
Opettaja & oppilas/lapsi	2
Huoltaja & oppilas/lapsi	2
Huoltaja	2
	<i>Yhteensä 99</i>

Luomani kategoriat ja luokitellut kertovat jo ilman lukumääriäkin opettajaopiskelijoiden kokemuksista tutkimuksen arvoisista teemoista. Kasvatustieteille tyypillisesti suurin osa opinnäytetöistä on laadullisen tutkimusmetodin mukaisia. Useammat määrällisen tutkimusmetodin alle luokitellut opinnäytetyöt käsittelivät jotain mitattavaa ilmiötä, jota voi esiintyä esimerkiksi liikunnan oppiaineessa. Lisäksi haastattelut ja kyselyt olivat suosituin menetelmä kerätä tutkimusaineistoa näiden opinnäytetöiden perusteella. Kyselytutkimusten tuloksia on usein myös käsitelty määrällisin keinoin. Tämä tutkimustulos ei subjektiivisesti tarkasteltuna ollut yllättävä, sillä kandidaatin- ja maisterintutkinnon opinnäytetyöhön tarvittavia kyselypyyntöjä ilmaantuu opiskelijoiden sähköpostiin useaan kertaan lukuvuoden aikana. Yllättävää tosin oli esimerkiksi koronapandemiaan liittyvien opinnäytetöiden

niukkuus. Kaikki koronaa ja etäopetusta käsiteltävät opinnäytetyöt olen liittänyt ”ajankohtaiset aiheet ja ilmiöt” -luokan alle. Covid19-pandemiaan liittyviä Pro gradu -tutkielmia oli kaikesta aineistosta yhteensä kuusi (6) kappaletta. Oma hypoteesini oli, että etäopetuksen ja poikkeustilan aikaansaama muutos peruskouluopetuksessa keväällä 2020 olisi aiheuttanut enemmän kiinnostusta tutkimuksen piirissä. Toki on mahdollista, että pandemiaan liittyviä tutkimuksia on julkaistu jo aikaisemmin vuonna 2020. Vastaavasti pandemian seurauksia tutkivia opinnäytetöitä on voinut ilmestyä vasta vuonna 2022. Tämä kuitenkin oli oman aineistonrajaukseen liittyvien kriteerien ulkopuolella, koska aloitin oman tutkimusprosessini vuonna 2022 syksyllä, eikä siihen mennessä kaikkia kyseisenä vuonna ilmestyneitä ja ilmestyviä opinnäytetöitä ollut julkaistu.

## 5 Pohdinta

Tutkimukselle asettamani tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- 1) Mitä teemoja ja aiheita opettajaopiskelijat ovat pitäneet opinnäytetöissään tutkimuksen arvoisena?
- 2) Millaisia tutkimusmenetelmiä opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään käyttäneet?

Tulososiossa esitettyjen tutkimuslöydösten valossa voidaan todeta, että tämän tutkimuksen kysymyksiin on löytynyt tutkimusaineistosta vastauksia. Teemoja vuonna 2021 valmistuneissa opinnäytetöissä oli vaihtelevasti ja runsaasti. Tämän lisäksi tutkimukseni sai vastauksia myös teoreettisiin ja metodologisiin kysymyksiin, joita voisi hyödyntää kasvatustieteiden yliopisto-opintojen piirissä. Tutkimustulokset voivat osaltaan antaa osviittaa opettajaopiskelijoiden arvoista ja tutkimuksellisista valmiuksista. Toki tarkkojen syy-seuraussuhteiden kartoittamiseksi opinnäytetöiden lisäksi tässä tutkimuksessa olisi pitänyt myös perehtyä kyseisten opinnäytetöiden kirjoittajien taustoihin ja opintohistoriaan, esimerkiksi haastattelun muodossa. Tämä ei kuitenkaan tietosuoja-asetusten takia ollut mahdollista ja sen lisäksi niin laaja tutkimus olisi vaatinut runsaasti enemmän resursseja. Tällainen tutkimus voisi kuitenkin olla melko tärkeäkin opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta ja voisikin olla yksi jatkotutkimuksen ehdotus.

Huomioitavaa on myös tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston laajuus. Aineistona toimi ainoastaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuonna 2021 tietojärjestelmästä löytyneet opinnäytetyöt. Laajemman käsityksen opettajaopiskelijoiden tutkimusotteista ja

opinnäytetöistä saisi ottamalla huomioon esimerkiksi useamman vuoden aikana valmistuneita tutkielmia tai useamman eri yliopiston alaisuudesta valmistuneita graduja. Samalla voitaisiin myös verrata eri yliopistojen kurssivalikoimien ja opinnäytetöiden aihepiirien yhteyksiä toisiinsa.

Kun puhutaan tämän tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä, pitää tutkimustuloksia tarkastella kriittisesti. Kyseessä on yhden yliopiston lyhyen ajan sisällä valmistuneiden tutkielmien sisällönanalyysi. Tämän lisäksi analyysi koskee pintapuolisesti ainoastaan tutkielmien otsikoita ja tiivistelmiä. Perusteellisen syväanalyysin tutkielmien sisällöstä saisi ainoastaan laajemmalla kirjallisuuskatsauksella, johon sisällöltään kuuluvat myös muut tutkielmaan lukeutuvat tekstiluvut. On tärkeää myös huomioida tämän tutkimuksen laatijan yksilöllisyys ja henkilökohtaiset lähtökohdat tutkimuksen tekemiseen. Luokittelut ja kategoriat ovat yhden ihmisen tulkintojen varassa. Yksilöstä, ajasta ja paikasta riippuen tutkimuksen tulokset voisivat olla erilaiset. Tutkimus on kuitenkin toteutettu menetelmäoppaiden ja tieteellisen tutkimuksen pohjalta.

Kuten tutkimuskysymykset -osioonkin jo kirjoitin, koen teoriataustan ja tutkimusosioni yhteyden kaipaavan perusteluja. Yksilön oppiminen on todella laaja ja läpi elämän jatkuva prosessi ja se vaikuttaa aikaisempien tutkimusten perusteella vaikuttavan hyvinkin paljon yksilön maailmankuvaan ja tapaan ajatella. On täten siis perusteltua avata oppimisen teorian, ja oppimista selittävät tekijät kyseisen prosessin taustalla. Opettajien vaikutusvalta oppilaan elämysmaailmaan on tutkimusten mukaan merkittävä. Siten myös yliopistojen merkitys aikuisen ihmisen elämysmaailmassa on painava ja siten on relevanttia tutkia opettajaopiskelijoiden opinnäytetöistä esiin nousevia teemoja. Suoranaisesti tämä tutkimus ei pysty todentamaan opiskelijan henkilökohtaisten arvojen tai kiinnostuksen kohteiden yhteyttä opinnäytetyön teeman valintaan. Joitakin yleistyksiä voidaan ainakin vuoden 2021 graduista ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinnäytetöistä tehdä. Tämä ei tietenkään kata kaikkia Suomessa valmistuvia opettajia, mutta kertoo jotakin tuoreiden opettajien tutkimusmenetelmällisestä osaamisesta ja sisällöllisestä arvopohjasta. En henkilökohtaisesti usko, että kukaan kirjoittaa tutkimusta ja pitkää kirjoitustyötä aiheesta, joka ei kiinnosta kirjoittajaa millään tasolla.

Tutkimustuloksista voidaan yleisesti ottaen päätellä, että hieman yllättäen opettajaopiskelijoita kiinnostaa erityisesti ammatissa toimivien kasvatustieteen ammattilaisten

tutkimus. Toki heti seuraavana vuorossa onkin oppilaiden ja lasten tutkimus, mikä mielestäni on melko luonnollinen tutkimustulos kun ajatellaan, että opettajaopiskelijat ovat pääsääntöisesti suuntaamassa luokkahuoneeseen opettamaan nimenomaan lapsia. On kuitenkin totta, että esimerkiksi luokanopettajaopiskelija saa valmistuttuaan myös kasvatustieteiden maisterin paperit, joka osaltaan avaa ovia myös muihin tehtäviin. Johdannossa esittelemäni artikkelin (Eklund ym., 2019) tuloksiin viitaten kollegojen ja kasvatusalan ammattilaisten tutkimuksen suosio yllätti itseni. Ensisijaisesti koulussa ollaan oppilaita varten, vaikka myös kollegiaalinen yhteistyö on merkityksellisessä roolissa opettajan työssä. Tämä voisi ehkä viestiä opettajaopiskelijoiden kasvavasta kiinnostuksesta kiinnittää huomiota yhä enemmän ammattilaisten väliseen yhteistyöhön koulumaailmassa. Mikäli aiheet, joita opettajaopiskelijat ovat opinnäytetöissään tutkineet näkyvät jatkossa myös heidän opetustyössään, voidaan olettaa että tämän tutkimuksen tulosten perusteella vuonna 2021 valmistuneiden opettajien kiinnittävän paljon huomiota opetusmateriaaleihin ja niistä nousseihin ilmiöihin sekä esimerkiksi hyvinvointiin. Yleisesti voitaisiin kuitenkin todeta ja Eklundin ym. (2019) artikkelista päätellä, että nähtävästi ihmiset kiinnittävät enemmän huomioita sellaisiin seikkoihin, joita on itse opiskellut. Tätä hypoteesia tukee myös aikaisemmin teoriataustassa mainitsemani oppimisteoriat ja vahvistusharhan käsite. Yksilön huomion kiinnittämistä ohjaa aikaisemmat kokemukset ja opit, joten opinnäytetöiden teemoista voidaan päätellä jotakin opettajien arvojen painotuksesta opetuksessa.

Viitaten myös Puustisen ym. (2018) tutkimustuloksiin, ovat analysoimani opinnäytetyöni hypoteesini mukaisesti suurimmaksi osaksi hyvinkin käytännönläheisiä. Useat opinnäytetyöt koskevat koulumaailmaa ja tässä kyseisessä ympäristössä työskenteleviä tai opiskelevia.

Aineison analyysivaiheessa minun olisi ollut mahdollista ottaa huomioon myös opinnäytetöiden tyypittelyjä ja etsiä vastauksia sille, millainen on tyypillinen opettajaopiskelijan opinnäytetyö. Päädyin kuitenkin rajaamaan analyysin tiukasti tutkimuskysymysteni mukaisiksi, mutta opinnäytetöiden tyypittely voisi olla yksi ehdotus jatkotutkimukselle. Joitakin yleisiä toteamuksia tässäkin tutkimuksessa ilmenneistä teemoista voidaan sanoa ääneen. Esimerkiksi laadullisen haastattelututkimuksen suosio kertoo jotakin opettajaopiskelijoiden tutkimuksellisesta kompetenssista. Lisäksi tuleviin kollegoihin ja oppilaisiin kohdistuva tutkimus on opettajaopiskelijoille tyypillistä.

Jatkotutkimuksen mahdollisuudet tämän teeman alaisuudessa ovat lukuiset.

Opettajaopiskelijoiden arvossaan pitämiä tutkimuskohteita voisi vertailla saman vuoden sisällä eri yliopistojen välillä, tai saman yliopiston sisällä useamman vuoden aikavälillä.

Vaihtoehtoisesti opinnäytetöitä voitaisiin tutkia vaikka viidestä eri yliopistosta, kymmenen vuoden ajan. Lisäksi tutkimuksen suuntaa voisi muuttaa siten, että opinnäytetöiden tutkimisen sijasta keskityttäisiinkin opettajankoulutuksen merkitykseen opiskelijan elämysmaailmassa.

Olisi hyvin mielenkiintoista tietää, miten korkeakoulutus voi vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin ja uskomuksiin, vai onko tällainen vaikuttaminen edes mahdollista. Mielestäni tällainen tutkimus kuitenkin vaatisi pitkittäistutkimuksen resursseja jotta tulokset olisivat tieteellisesti luotettavia ja varteenotettavia.

Itseäni kuitenkin kiinnostaisi syventyä enemmän nimenomaan opettajien omiin taustaoletuksiin, maailmankuviin ja mielenkiinnonkohteisiin. Näiden taustatekijöiden yhteyttä opetukseen ja sen laatuun sekä oppilaiden oppimiseen olisi mielestäni mielekästä tutkia.

Elämme 2020-lukua maailmassa, jossa mielipiteiden polarisaation on ajautunut valtaviin mittakaavoihin. Ääripoliittisten mielipiteiden kannattajat eivät pysty keskustelemaan keskenään ja kompromissien löytäminen politiikassa on aina vain vaikeampaa. Mielipideerojen on maailmalla nähty äityvän jopa väkivaltaisuuksiin. Näistä syistä olisin kiinnostunut jatkamaan tämän tutkimuksen valossa tutkimusta liittyen opettajiin ja heidän henkilökohtaisten asenteidensa ja tietojensa vaikutuksesta opetukseen ja oppimiseen.

## 6 Lainatut lähteet

- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology Vol. 19 (1)*, 21-39.
- Apple, M. W.; Au, W.; & Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. Teoksessa M. W. Apple; W. Au; & L. A. Gandin, *The Routledge International Handbook of Critical education* (s. 3). New York and London: Routledge.
- Behar-Horenstein, L. S.; & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning Vol. 8 (2)*, 25-42.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and Pedagogy*. Lontoo: Routledge.
- Eichenbaum, H. (2008). Memory Systems. Teoksessa J. H. Byrne, *Learning and memory: a comprehensive refence* (ss. 1-620). Oxford, UK; San Diego, CA: Elsevier.
- Eklund, G.; Aspfors, J.; & Hansén, S.-E. (2019). Master's thesis - a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 76-92.
- Ennis, R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 165-184.
- Eskola, J.; & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Fink, A. (2005). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to the Paper*. SAGE Publications.
- Forniaciari, A.; & Nikkola, T. (2018). Kohti valveutumista ja ajattelun rajoja kriittisen pedagogiikan keinoilla. *Sosiaalipedagoginen aikakausikirja, 2018, Vol.19*, 83 - 94.
- Gilboa, A.; & Marlette, H. (2017). Neurobiology of Schemas and Schema-Mediated Memory. *Trends in cognitive sciences, Vol. 21*, 618-631.
- Giroux, H. A.; & McLaren, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jennings, P. A.; & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, Vol. 79*, 491-525.
- Jyrhämä, R.; Hellström, M.; Kansanen, P.; & Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kappes, A.; Harvey, A.; Lohrenz, T.; Montague, P.; & Sharot, T. (2019). Confirmation bias in the utilization of others' opinion strenght. *nature neuroscience*, 130-139.

- Kiilakoski, T.;Tomperi, T.;& Vuorikoski, M. (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinrn tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli;& J. Aaltola, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskela, T.;Rosenius, P.;& Kärkkäinen, S. (2020). Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. *Aikuiskasvatus, Vol. 40*, 197-211.
- Kurt, S. (11. Heinäkuu 2020). *Vygotsky's Zone of Proximal Development and Scaffolding* . Haettu 28. Lokakuu 2022 osoitteesta Educational Technology: <https://educationaltechnology.net/vygotskys-zone-of-proximal-development-and-scaffolding/>
- Kuzina, E. V.;Zhogova, I. G.;& Nadezhdina, E. Y. (2022). Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension in Higher Business Education. *Journal of Higher Education and Practice Vol. 22(15)*, 129-137.
- Lehtinen, E.;Vauras, M.;& Lerkkänen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lourenco, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 281 - 295.
- Mason, M. (2008). *Critical Thinking and Learning*. Malden, MA: Blackwell.
- McLaren, P.;& Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: where are we now?* New York: Peter Lang.
- McLeod, S. (18. Elokuu 2022). *Piaget's Stages of Cognitive Development*. Haettu 23. Lokakuu 2022 osoitteesta SimplyPsychology: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
- Mertala, P. (2019). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 334-349.
- Montessori, M. (2012). *The Absorbent Mind*. BN Publishing.
- O'Connell, C. (2018). Learning as a shared process - Vygotsky and the socio-cultural theories of learning. Teoksessa C. Ó Siochrú, *Psychology and the Study of Education: Critical Perspectives on Developing Theories* (ss. 161 - 184). New York: Routledge.
- OPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puustinen, M.;Säntti, J.;Koski, A.;& Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* , 170-179.
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. Teoksessa J. Rath;& A. C. McAninch, *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (ss. 1-22). Information Age Publishing Inc. .

- Rossen, L. H. (2013). Play to Learn, Learn to Play: Boundary Crossing Within Zones of Proximal Development. Teoksessa I. Schousboe;& D. Winther-Lindqvist, *Children's Play and Development - Cultural-Historical Perspectives* (ss. 141 - 164). Springer.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Vaasan yliopiston julkaisuja*. Vaasa.
- Schneider, M.;& Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. Teoksessa D. Hanna;D. Istance;& F. Benavides, *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (ss. 69-90). Pariisi: OECD Publishing.
- Sosu, E. M.;Mtika, P.;& Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 389-405.
- Stronge, J. H.;Ward, T. J.;& Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teacher Good? A Cross-Case Analysis oh the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 339-355.
- Tomperi, T. (2017). Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. *Niin & Näin*, 95-112.
- Tuomi, J.;& Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto*. (2022). Haettu 29. Joulukuu 2022 osoitteesta Opinto-opas, perustutkintokoulutus, kasvatustieteiden tiedekunta:  
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352>
- van de Pol, J.;Volman, M.;& Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher - Student Interaction: A Decade of Reasearch. *Educ Psychol Rev*, 271-296.
- Viljamaa, E.;& Yliherva, A. (2019). Leikki on kaikki. Teoksessa S. Haapala;& S. Ukkola, *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. Boston: Pearson.
- Wu, X. Q.;Li, B.;Liu, T. L.;Liu, X. M.;Yarlagadda, P.;& Kim, Y. (2013). The Enterprise E\_Learning Training systems Building Based on Constructivism Learning Theory. *Applied Mechanics and Materials, Vol. 321-324*, 3045-3048.



## Liitteet

### Liite 1. Tutkitut Pro gradu -tutkielmat

Kirjoittajat, kampus ja julkaisuajankohta	Otsikko
<p>Ahola, Reko</p> <p>Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Maakuntakeskusten tieto- ja viestintäteknologisten suunnitelmien luonne sekä niissä asetetut alkuopetuksen osaamisen tavoitteet</p>
<p>Ahola, Sofia &amp; Hirviniemi, Linda</p> <p>Maaliskuu 2021, Rauma</p>	<p>”Kaikkien pitäis lukee enemmän, koska se on hauskaa ja hyödyllistä” – Kuudesluokkalaisten kuvauksia lukemisestaan</p>
<p>Alakruuvi, Mikael &amp; Nykänen, Matias</p> <p>Maaliskuu 2021, Rauma</p>	<p>Yhteisöllisyys ja suoritusstrategiat viidennen ja kuudennen luokan oppilailla</p>
<p>Barck, Hanna &amp; Sintonen, Sari</p> <p>Helmikuu 2021, Turku</p>	<p>” Äidiltä sain useasti kuulla olevani sadan kilon keijukainen” – Tyttöjen ulkonäköpaineet kouluiässä sukupolvittain 1940-luvulta 2010-luvulle</p>
<p>Björklund, Miia &amp; Harju, Emilia</p> <p>Toukokuu 2021, Rauma</p>	<p>” Meil täytyis olla melkee semmonen kuudes aisti täs työssä”: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja toimintatapoja lapsen kielenkehitystä sekä kielellistä vuorovaikutusta tukevissa kirjanlukutilanteissa</p>
<p>Borm, Katri &amp; Goncalves, Sarah</p> <p>Helmikuu 2021, Rauma</p>	<p>Kielinuppu-menetelmä varhaiskasvatuksen ammattilaisten käytössä –” Mä ole semne Kiälinuppu-fani nyt.”</p>

<p>Dahlström, Maria Marraskuu 2021, Rauma</p>	<p>Etäillen vai ei? – Kiistely perusopetuksen etäopetuksesta päivälehtien mielipidekirjoituksissa koronapandemian alkuvaiheessa</p>
<p>Ek, Eino Huhtikuu 2021, Turku</p>	<p>MOVE!-mittaustulosten hyödyntäminen – yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia</p>
<p>Eloranta, Ella Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Opettajien hyvinvointi koulun toimintakulttuurin muutoksessa – Tapaustutkimus yhden muutoksessa olevan koulun henkilökunnan kokemasta hyvinvoinnista</p>
<p>Etälähti, Heini Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Vanhempien osallisuus ja koulunkäynnin tuki – määrällinen tutkimus vanhempien osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin</p>
<p>Hakkarainen, Marica Lokakuu 2021, Turku</p>	<p>Luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittyminen – Käsitykset opettajuudesta ja odotukset tulevasta työurasta</p>
<p>Haltia, Eveliina &amp; Hamppula, Mari Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>”Kulttuuriperintöopetus on kulttuurin opettamista ja viemistä eteenpäin, jotain jota tekee tietoisesti tai tiedostamatta” – Käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä kulttuuriperintöopetuksesta käsityöoppiaineessa</p>
<p>Hanikka, Emma Kesäkuu 2021, Turku</p>	<p>En ymmärrä, miksei voi olla erilainen kuin muut – Kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunne koululaisten kertomuksissa</p>

<p>Hannukainen, Kaisa Marraskuu 2021, Rauma</p>	<p>Lapsen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa – Systemaattinen kirjallisuuskatsaus</p>
<p>Harju, Sara-Marie &amp; Urpo, Milja Huhtikuu 2021, Turku</p>	<p>Tiedon ja tuen merkitys trauman kokeneen lapsen tunnistamisessa ja kohtaamisessa – luokanopettajien kokemuksia</p>
<p>Haulivuori, Kalle &amp; Törmä, Juho Kesäkuu 2021, Turku</p>	<p>Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet koulukiusaamiseen puuttumiseen – Maisterivaiheen opiskelijoiden ja tuoreiden opettajien käsityksiä</p>
<p>Hautamäki, Emmi &amp; Lehtovuori, Susanna Maaliskuu 2021, Rauma</p>	<p>Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö – Yhteistyön toteuttaminen, merkitys ja kehittäminen esi- ja alkuopettajien näkökulmasta</p>
<p>Hautamäki, Ville Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Viidennen luokan oppilaiden tavoiteorientaatiot ja motivointi äidinkielen oppitunneilla</p>
<p>Heikkilä, Sara Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Sykemittareiden käytön yhteys yläkouluikäisten liikuntamotivaatioon liikuntatunneilla ja itsearvioidun liikunta- aktiivisuuden määrä</p>
<p>Helenius, Leena Toukokuu 2021, Rauma</p>	<p>Perusopetuksen opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille</p>
<p>Herttuainen, Hilla-Maria &amp; Toivola, Emilia Helmikuu 2021, Turku</p>	<p>Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä</p>

Hintsala, Sanni-Mari Huhtikuu 2021, Rauma	Sosiaalisemotionaaliset taidot Viisi villiä Virtasta -kirjasarjassa
Honkanen, Kaisa Marraskuu 2021, Turku	Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tunnetaidoista – Tunnetaidot osana luokanopettajan opintoja Turun yliopistossa
Issakainen, Johanna Maaliskuu 2021, Rauma	Spontaani huomion kiinnittäminen lukumääriin ja sen yhteys laskemisen ja aritmeettisiin taitoihin
Jokela, Emilia Huhtikuu 2021, Rauma	” Olen ollut onnellinen löytäessäni keinon muistaa tärkeät asiat” – Käsitöiden tekijöiden kertomuksia käsitöiden tekemisen yhteyksistä kehittymiseen
Jokinen, Heidi-Maria Toukokuu 2021, Rauma	Positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin edistäjänä varhaiskasvatuksessa
Julkunen, Sonja Huhtikuu 2021, Turku	” Urheilija kasvatetaan, sitä ei tehdä” – Pedagoginen näkökulma suunnistusvalmennukseen
Järvinen, Janne & Kaipio, Eetu Huhtikuu 2021, Turku	Syöttämisen opettaminen liikunnassa non-lineaarisen pedagogiikan avulla
Kaitasalmi, Linda Helmikuu 2021, Turku	Kuudesluokkalaisten fyysinen aktiivisuus objektiivisesti mitattuna ja oppilaan omana arviona

<p>Karisto, Mikko &amp; Lauritsalo, Iris Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Lasten äänenkäytön opettaminen – Opas äänenkäytön opettamisen tueksi</p>
<p>Karlsson, Sanni &amp; Salla, Milla-Mari Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Liikuteltavan käsityöaseman käytettävyys esi- ja alkuopetuksen kontekstissa</p>
<p>Kettunen, Rosa &amp; Rakeva, Paula Helmikuu 2021, Turku</p>	<p>Päihteiden käyttö ja päihdekasvatus urheilujoukkueissa – Muodostelmaluistelijoiden ja jääkiekkoilijoiden kokemuksia ja mielipiteitä</p>
<p>Koivula, Emmi Marraskuu 2021, Turku</p>	<p>Luokanopettajien kokemuksia poikkeusolojen etäopetuksesta keväällä 2020</p>
<p>Kokko, Marko &amp; Pentinpuro, Juho Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Käsityön etäopetus peruskoulussa – Opettajien kokemuksia käsityön etäopetuksessa keväällä 2020</p>
<p>Korhonen, Eemeli &amp; Mutta, Tuukka Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Oppilaiden ja opettajien kokemat merkitykset liikunnassa – Vertailua vastaajaryhmien kesken ja opetussuunnitelmaan nähden</p>
<p>Korkeaniemi, Arttu Maaliskuu 2021, Rauma</p>	<p>Käsityön opettajaopiskelijoiden käsitykset kestävästä kehityksestä sekä sen toteuttamisesta koulukäsitöissä ja kokonaisessa käsityöprosessissa</p>
<p>Koskela, Aliisa Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Digiaiheisen erikoistumiskoulutuksen käyneiden opettajien kokemuksia etäopetuksesta poikkeustila-aikana</p>

<p>Koski, Maija Kesäkuu 2021, Turku</p>	<p>Special Hockey -joukkueen pelaajien ja ikäkausijoukkueiden pelaajien osallisuuden kokemusten tarkastelua ja erojen vertailua</p>
<p>Koskinen, Sanni &amp; Kurki, Senni Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Opettajien arvioita WWF:n Luonto lautasella – oppitunnin toteutuksesta ja sisällöistä</p>
<p>Koskinen, Pilvi &amp; Manninen, Emma-Sofia Maaliskuu 2021, Rauma</p>	<p>Käsityöntekijät sosiaalisessa mediassa – Jäsenten roolit ja yhteisöllisyyden kokemus käytännön yhteisössä</p>
<p>Koski-Tuuri, Roosa &amp; Laaksonen, Severi Joulukuu 2021, Rauma</p>	<p>Onko lukion yleissivistävässä opetuksessa käsityön kokoinen aukko? Lukiolaisten valinnat ja valintaan vaikuttavat tekijät käsityön oppiaineessa</p>
<p>Kupiainen, Emma Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Cosplayn käsityönopetuksessa – E-opetusmateriaalin käytettävyytutkimus</p>
<p>Laitinen, Milla &amp; Nevala, Enni Huhtikuu 2021, Turku</p>	<p>”Ei tätä työtä voisi tehdä, jos koko ajan pelkäisi” – Liikuntaa opettavien opettajien kokemuksia oikeusturvasta, vuorovaikutuksesta ja oppimisympäristöjen turvallisuudesta</p>
<p>Lamminmäki, Jenni &amp; Leppänen, Sanna Marraskuu 2021, Rauma</p>	<p>Terveyskasvatuksen sisällöt alakoulun ympäristöopin oppikirjoissa</p>
<p>Lappeteläinen, Saara &amp; Wiikari, Lumi Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Luokanopettajien näkemyksiä kuvataidekasvatuksen perusteluista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan viitekehyksessä</p>

<p>Latva-Valkama, Oona &amp; Mattila, Matleena</p> <p>Marraskuu 2021,</p>	<p>” No ku me soitetaan just jotain autorämärokkia ja se ei oo mun mielestä mikään hieno laulu” – Tapaustutkimus erään peruskoulun 2.–6.-luokan oppilaiden näkemyksiä omasta musiikkiharrastuksestaan sekä koulun musiikkikasvatuksesta</p>
<p>Laurila, Ilse &amp; Puputti, Annika</p> <p>Helmikuu 2021, Rauma</p>	<p>Uudet oppimisympäristöt ja niiden pedagoginen soveltuvuus alkuopetuksessa</p>
<p>Laurila, Sini</p> <p>Marraskuu 2021, Turku</p>	<p>Opettajien työhyvinvointi ja kouluyhteisön sosiaaliset suhteet</p>
<p>Leinonen, Asta</p> <p>Joulukuu 2021, Turku</p>	<p>Erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta työelämästä</p>
<p>Leppähaara, Susanna</p> <p>Marraskuu 2021, Turku</p>	<p>Ympäristökasvatuksen mahdollisuudet Salon alueella – Alakoulun opettajien ja opetuslautakunnan ympäristökasvatusasenteet osana Teijon luontokoulun mahdollisuudet - tarvekartoitusta</p>
<p>Leppävuori, Johannes &amp; Yli-Koivisto, Aapo</p> <p>Maaliskuu 2021, Rauma</p>	<p>Laatukriteerit käsityön opetusvideossa</p>
<p>Liimula, Vertti &amp; Linnavuori, Arttu</p> <p>Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Koulun kiusaamisen vastaisiin toimintamalleihin kohdistettu kritiikki sekä kokemuksia kiusaamisen vaikutuksista Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2009–2019</p>

Lindberg, Mikko Toukokuu 2021, Turku	Neljäsluokkalaisten kokemuksia melusta, puheen kuulemisesta ja keskittymisestä akustoidussa ja tavanomaisessa luokassa
Lukka, Martti Toukokuu 2021, Rauma	Kestävän kehityksen sisältöjen oppiminen käsityöoppiaineessa – Oppijoiden kokemusten tarkastelu ympäristöteknologisesta näkökulmasta
Manner, Jutta & Tuomisto, Heljä Lokakuu 2021, Rauma	Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä
Mansikka, Mia & Laine, Taru Huhtikuu 2021, Turku	Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtamisesta ja niiden vaikutus koettuun ammatti-identiteettiin
Masalin, Eeva & Tähkää, Ekaterina Huhtikuu 2021, Turku	Tapaustutkimus varhaiskasvatusikäisten kaksikielisten lasten suomen kielen osaamisesta ja kielellisestä viriketoiminnasta
Metsämäki, Tiia Huhtikuu 2021, Rauma	Luontosuhteen merkitys ja toteutus varhaiskasvatuksessa – Luontosuhteen merkitys kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja keinoja tämän tukemiseen
Mollberg, Emma Huhtikuu 2021, Turku	Normaali- ja poikkeusolosuhteissa opiskelleiden kuudesluokkalaisten odotukset liittyen koulusiirtymään ja käsitykset koulun tarjoamasta tuesta
Myllymäki, Heini & Nurmi, Amanda Huhtikuu 2021, Turku	Kohti yhtenäistä arviointiajattelua – Arviointikulttuuri yhdistyneessä Turun konservatoriossa ja musiikkiopistossa



Mäkelä, Heidi Toukokuu 2021, Rauma	Onko oppikirjalla väliä? Oppilaiden osaamisen ja asennoitumisen eroja kahden eri matematiikan kirjasarjan välillä
Mäkelä, Pauliina Huhtikuu 2021, Turku	Itsesäädellyn oppimisen laatu ja keskimääräistä paremman ja heikomman koulumenestyksen saavuttaneilla oppilailla
Mäntyoja, Sanni Huhtikuu 2021, Rauma	Suomen kielen luetun ymmärtämisen vaikutus englannin kielen lukutaitoon
Naukkarinen, Maija Toukokuu 2021, Rauma	Opettajien antamat perustelut ositetulle ja kokonaiselle käsityölle didaktisen kolmion näkökulmasta – käsityö, ositettu käsityö ja kokonainen käsityö
Nevalainen, Nelli Toukokuu 2021, Turku	Uransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työtyytyväisyys ja opettajan ammatin arvostus
Nieminen, Jaana Tammikuu 2021, Turku	Kunnan muuttuvat avainluvut päätöksenteon tukena – Salon koululakkautusten taustatekijöitä vuosina 2009–2019
Nummela, Emmi & Rantanen, Iida Marraskuu 2021, Turku	Uhka vai mahdollisuus? Luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä sekä oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukemisesta
Nurmi, Anna-Elina Lokakuu 2021, Turku	Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta omassa kouluyhteisössään

<p>Ostela, Kaisu &amp; Tukia, Senni Huhtikuu 2021, Turku</p>	<p>Turun yliopiston opettajaopiskelijoiden asenteet ja koetut valmiudet opettaa erityisoppilaita</p>
<p>Paajanen, Pauliina Tammikuu 2021, Rauma</p>	<p>Päätelytaitojen merkitys kuullun tarinan ymmärtämisessä viiden vuoden iässä</p>
<p>Paijula, Laura Huhtikuu 2021, Turku</p>	<p>Alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien ymmärtämänä – Fenomenografinen tarkastelu</p>
<p>Piispanen, Melina Marraskuu 2021, Turku</p>	<p>Liikuntaharrastukset ja niiden valintaan vaikuttavat tekijät esikouluiässä</p>
<p>Pujola, Anu Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Nuorten käsityksiä omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristöongelmiin eläytymismenetelmätarinoiden kautta tulkittuna</p>
<p>Päiviö, Juulia Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Kun oppilaat eivät enää vaienneet – Me tookampanjan aikainen uutisointi koulumaailmassa tapahtuvasta seksuaalisesta häirinnästä</p>
<p>Ranto, Julia &amp; Uitto, Anna Toukokuu 2021, Rauma</p>	<p>Perfektionismi 9. luokan oppilailla ja sen yhteys sukupuoleen, sosiaaliseen mediaan ja jatkokoulutusvalintaan</p>
<p>Rautiola, Mira &amp; Santahuhta, Veera Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Käsityöyrittäjien motivaatio – Kertomuksia yrittäjyydestä</p>

Repo, Sinikka Huhtikuu 2021, Turku	Koulukuljetusten psyykkinen turvallisuus – Lasten kokemuksia koulukuljetuksessa tapahtuvasta kiusaamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä
Riski, Annika & Väinölä, Sofia Maaliskuu 2021, Rauma	Oppilaiden lajintuntemus ja siihen vaikuttavat tekijät
Roine, Laura Helmikuu 2021, Turku	Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä
Ruuth, Elina Joulukuu 2021, Rauma	Viidennen luokan oppilaiden perustelut ja kokemukset oppimisesta matematiikan ja ympäristöopin tehtävissä – Perusteluita, virhekäsityksiä ja oppimisympäristöjä
Saario, Mariina Maaliskuu 2021, Turku	Ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 1970-2014
Salmela, Mari Marraskuu 2021, Rauma	” Pedagogiikan kehittäminen ei onnistu ilman reflektiota.” – Varhaiskasvatuksen opettajan oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektio
Salo, Henrik Toukokuu 2021, Rauma	Kriittinen ajattelu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa
Salonen, Silja & Pääsky, Ida Heinäkuu 2021, Rauma	Vankien koulukokemukset ja niihin vaikuttavat tekijät suhteessa elämäntilanteeseen –” Laajemmin katsottuna koululla on ollut todella vammauttavia vaikutuksia elämään!”

<p>Savimäki, Satu &amp; Toivonen, Saimi</p> <p>Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>“Sä voit olla hyvä missä sä haluat olla hyvä” – Tekniikan ja ICT-aloilla opiskelevien naisten kokemuksia miesvaltaisesta alasta ja koulujärjestelmän roolista sukupuolisegregaatiassa</p>
<p>Siitari, Oskari</p> <p>Joulukuu 2021, Rauma</p>	<p>Käsityöopetuksen monet merkitykset oppilaiden huoltajien kokemana</p>
<p>Sokka, Miikka</p> <p>Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Digipelisuhdetta määrittelemässä – mikä pelipalvelimilla vetää puoleensa?</p>
<p>Suominen, Elmeri &amp; Parkkali, Eemeli</p> <p>Toukokuu 2021, Rauma</p>	<p>AutoCAD-itseopiskelumateriaalin käytettävyys käsityön aineenopettajaopiskelijoiden kokemana</p>
<p>Suonpää, Hanna</p> <p>Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Liikuntaa opettavien opettajien opetus- ja arviointimenetelmät etäopetusjakson aikana keväällä 2020</p>
<p>Tammisto, Mervi</p> <p>Kesäkuu 2021, Rauma</p>	<p>Muutokset lukuharrastuksessa ja sen kehittämisessä sekä alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa – Oppilaiden kokemuksia eri vuosikymmeniltä kansakoulusta tähän päivään</p>
<p>Toivonen, Mimmi</p> <p>Kesäkuu 2021, Turku</p>	<p>Digitalisaation ja taustaorganisaation vaikutuksen asiantuntijaopettajien formaaleihin ja infomaaleihin verkkoyhteyksiin</p>

<p>Torkkeli, Peppi Marraskuu 2021, Rauma</p>	<p>”Koska jos itse ei jaksa, ei jaksa myöskään kannatella muita”; Varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan ja henkilöstön työhyvinvoinnin johtamisesta</p>
<p>Uotinen, Noora Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Lapsen tuen toteuttaminen – Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lapsen tuen toteuttamisen edistävästä ja rajoittavista tekijöistä</p>
<p>Vaarapuro, Reeta Toukokuu 2021, Rauma</p>	<p>Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta – Moninaiset käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista</p>
<p>Vakimaa, Joel Toukokuu 2021, Turku</p>	<p>Luetun ymmärtämisen yhteys matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisemiseen neljännen luokan S2-oppilaille</p>
<p>Valkeapää, Niina Toukokuu 2021, Rauma</p>	<p>”Jokaisella lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea”; Opettajien käsityksiä tuen kolmiportaisuudesta varhaiskasvatuksessa ja sen nivelvaiheista</p>
<p>Valtere, Jenni Huhtikuu 2021, Turku</p>	<p>Kestävää kehitystä ja ilmastokasvatusta tukevan toimintakulttuurin rakentaminen koulussa – opettajaopiskelijoiden näkemyksiä</p>
<p>Vanne, Sami Joulukuu 2021, Rauma</p>	<p>Peruskoulun rooli nuoren kulttuuri-identiteetin kehityksessä sähköisen kulttuurimedian aikakaudella – Kehitysideoita dokumenttitarkastelun keinoin</p>

<p>Vonk, Arvid</p> <p>Huhtikuu 2021, Rauma</p>	<p>Kuudesluokkalaisten näkemyksiä joukkuepalloilusta</p>
--	--