

Alkuopettajien käsityksiä lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Neea Kulola

Emilia Stoor

Ohjaaja:

Dosentti, Jarmo Kinos

16.3.2023

Turun yliopisto opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Neea Kulola, Emilia Stoor

Otsikko: Alkuopettajien käsityksiä lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä

Ohjaaja: Dosentti Jarmo Kinos

Sivumäärä: 107

Päivämäärä: 16.3.2023

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko luokanopettajaksi opiskelleiden lapsilähtöisessä pedagogiikassa eroja verrattuna luokanopettajiin, joilla on myös varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto. Tutkimme myös, miten lapsilähtöisyys toteutuu alkuopetuksessa ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja järjestämisessä sekä millaisia resursseja alkuopetuksessa on toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu lapsilähtöisyyden käsitteen määritelmän tarkasteluun ja lapsilähtöisen pedagogiikan käytäntöihin alkuopetuksessa. Teoriassa avaamme myös monialaisten oppimiskokonaisuuksia ilmiölähtöisestä näkökulmasta ja tarkastelemme opetuksen yleisiä resursseja.

Tutkimus oli kvalitatiivinen ja tutkimusote pääpiirteiltään fenomenologinen. Tutkimusaineisto koostuu kahdesta puolistrukturoituna teemahaastatteluna toteutetusta haastattelusta sekä Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien opetussuunnitelmien vertailusta tehdystä metasynteisistä. Haastattelututkimuksen ensimmäinen osa toteutettiin ryhmähaastatteluna, johon osallistui 5 varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa ja 4 luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelututkimuksen toinen osa toteutettiin yksilöhaastatteluna ja siihen osallistui 8 alkuopetuksen opettajaa, jotka ovat opiskelleet Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella vuosina 2018–2022. Haastatteluaineistot analysoitiin yhdistämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja fenomenologista käsitysten tulkintaa.

Tutkimuksemme mukaan pohjakoulutuksella oli vaikutusta alkuopettajien lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Pohjakoulutukseltaan kaksoiskelpoiset opettajat ymmärsivät lapsilähtöisyyden käsitteen ja tavoitteen syvällisemmin, sillä varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa aihetta käsiteltiin huomattavasti enemmän ja konkreettisemmin. Luokanopettajat pitivät lapsilähtöistä pedagogiikkaa merkityksellisenä ja tärkeänä toteuttaa, mutta sen toteuttaminen jäi kuitenkin käytännössä löyhäksi. Haastateltavien kuvailemat käytännöt sisälsivät lapsilähtöisen pedagogiikan piirteitä, jotka vastasivat tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjä osatekijöitä. Lapsilähtöisyys toteutui opettajan roolin ollessa oppimisen ohjaaja ja tukija, lasten mielenkiinnon kohteiden huomioimisena sekä lasten osallistamisena opetuksen suunnitteluun. Tulosten perusteella lapsilähtöisen opetuksen toteuttamisessa oli eroja kaksoiskelpoisten ja luokanopettajien välillä. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa lapsilähtöisyys jäi toteutumatta sekä oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa että toteutuksessa. Tulokset osoittivat lapsilähtöisen pedagogiikan mahdollistaviksi resursseiksi pienen luokkakoon, opettajan riittävän työajan, yhteistyön muiden opettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa, opettajan oman asenteen, opetussuunnitelman raamit sekä lapsilähtöisyyttä tukevan koulun toimintakulttuurin. Lisäksi resursseiksi nähtiin koulun aikatauluihin, materiaalien ja välineiden monipuolisuuden sekä opetustilojen kokoon ja hyödynnettävyyteen liittyvät asiat. Osa resursseista koettiin riittäviksi, mutta useimmat vaativat muutosta lapsilähtöisen pedagogiikan mahdollistamiseksi paremmin.

Lapsilähtöisellä pedagogiikalla on paljon tutkimuksissa todettuja hyötyjä. Lapsilähtöisellä pedagogiikalla olisi mahdollisuus vahvistua, jos lapsilähtöisyyden käsitettä määriteltäisiin tarkemmin ja käytännönläheisemmin. Lapsilähtöisyyden syvälinen ymmärtäminen jo opintovaiheessa johtaisi sen toteuttamiseen myös käytännössä perusopetuksessa. Toivomme, että tutkimus herättäisi ajatuksia lapsilähtöisyyden merkittävydestä ja hyödyllisyydestä koulukontekstissa.

Avainsanat: Lapsilähtöinen pedagogiikka, alkuopetus, monialaiset oppimiskokonaisuudet, opetuksen resurssit, tutkinto-ohjelmat opettajankoulutuksessa

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Lapsilähtöisyys	3
2.1	Lapsilähtöisyys käsitteenä	4
2.2	Lapsilähtöisyys entisajoista nykypäivään.....	11
3	Alkuopetus	14
3.1	Alkuopetuksen tavoitteet ja toteutus	15
3.2	Lapsilähtöinen pedagogiikka alkuopetuksessa	17
3.2.1	Osallisuus	18
3.2.2	Lapsilähtöisen opetuksen suunnittelu ja toteutus	19
3.3	Opetuksen resurssit.....	21
4	Monialaiset oppimiskokonaisuudet	24
4.1	Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus käytännössä	24
4.2	Ilmiölähtöinen eheyttäminen	26
5	Tutkinto-ohjelmat opettajankoulutuslaitoksella Raumalla	28
5.1	Luokanopettajan tutkinto-ohjelma	28
5.2	Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma.....	29
6	Tutkimusongelmat	31
7	Tutkimuksen toteutus	32
7.1	Tutkimusmenetelmä.....	32
7.2	Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruumenetelmä	34
7.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	37
7.3.1	Haastatteluaineiston analyysi	37
7.3.2	Tutkinto-ohjelmien vertailu opetussuunnitelmien avulla	38
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	39
8	Tutkimustulokset	43
8.1	Käsitteen määrittely ja lapsilähtöisyyden merkitys	45
8.2	Koulutuksen ja työelämän vaikutus lapsilähtöiseen ajatteluun.....	46

8.3	Tutkinto-ohjelmat opetussuunnitelmissa	49
8.4	Opettajaopiskelijoiden käsityksiä lapsilähtöisyydestä.....	54
8.5	Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuminen käytännössä.....	58
8.6	Lapsilähtöisyys monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa	64
8.7	Lapsilähtöisen opetuksen mahdollistavat resurssit.....	68
9	Pohdinta.....	76
9.1	Pohjakoulutuksen vaikutus lapsilähtöiseen pedagogiikkaan	76
9.2	Lapsilähtöisyyden toteutuminen alkuopetuksessa	79
9.3	Lapsilähtöistä pedagogiikkaa mahdollistavat resurssit.....	89
9.4	Yleiset johtopäätökset	94
9.5	Tutkimuksen haasteet ja jatkotutkimusehdotukset	95
	Lähteet.....	98
	Liitteet.....	105

1 Johdanto

Lapsilähtöisyyden varhaisimmat juuret ulottuvat Friedrich Fröbelin ajatuksiin 1700-luvulle. Sen jälkeen käsite on saanut useita eri merkityksiä. Fröbelin kasvatusnäkemys korosti moraalikasvatuksen ja kansalaistaitojen tärkeyttä sekä sitä, että lapsen tulisi saada olla oman maailmansa keskipisteenä. Lapsilähtöisyyden määritelmä on rakentunut olettamuksista ja näkemyksistä koskien lasten kehittymistä ja oppimista. (Hytönen 2008, 13.) Termin merkitys voidaan jäljittää lapsen kehitysteorioiden ja koulutuksen alkuperään. Eri kehitysteorioiden ja kasvatusteorioitten välillä on eroja, vaikka ne painottaisivatkin lapsilähtöisyyttä. Reformipedagogit, kuten Piaget, Vygotsky ja Montessori käsittelivät lapsilähtöisyyttä eri näkökulmista ja siksi myös käsitteen määrittely vaihtelee. (Kinos 2001, 6–7; Kinos 2002, 119.) Lapsilähtöisyys on nykypäivänä tärkeä käsite etenkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen nähdään olevan lapsilähtöistä. Lapsilähtöisyydellä on kuitenkin historiaan ulottuvat juuret, ja nykyiseen toimintakulttuuriin on kuljettu matka, josta koemme tärkeäksi kertoa tutkielman yhteydessä.

Lapsilähtöisyyden käsitteen määrittely ei ole pedagogisia käytäntöjä koskevista ominaispiirteistään huolimatta käytännönläheinen. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ja opettajakoulutuksen oppikirjoissa lapsilähtöisyyttä tarkastellaan pinnallisesti ja kyseenalaistavasti, eikä sitä ole yhdistetty tutkimustietoon. Tämän vuoksi lapsilähtöisyyden käsite on vaikeasti selitettävissä ja sen ymmärtäminen vaatii aiheen syvällisempää tarkastelua. (Rosqvist, Kokko, Kinos, Robertson, Pukk & Barbour 2019, 193.) Lapsilähtöinen pedagogiikka on lasten tärkeänä pitämiin asioihin ja mielenkiinnon kohteisiin perustuvaa teoreettisen ja kokemuksellisen maailman välistä vuorovaikutusta. Lapsilähtöisen pedagogiikan peruseräpäätteisiin kuuluu lapsen näkeminen aktiivisena toimijana ja tasa-arvoisena vaikuttajana aikuisten rinnalla. Lapsilähtöisen pedagogiikan tavoitteena on lapsen todellinen oppiminen ja oivaltaminen, joka mahdollistuu vain itse tutkimalla ja kokeilemalla (Kinos 2002, 123–130.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan hyödyllisyydestä on paljon näyttöä. Esimerkiksi Vaisarovan ja Reynoldsin (2022, 197) tekemässä tutkimuksessa huomattiin lapsilähtöisen pedagogiikan johtavan suurempaan motivaatioon oppimista kohtaan. Myös Kinoksen, Kinoksen, Niemelän ja Selinummin (2010, 211) tutkimuksessa huomattiin lapsilähtöisten toimintatapojen vaikuttavan lasten motivaatioon, sillä lasten oma innostus vei toimintaa eteenpäin, eikä

opettajajohtoista motivointia tarvittu. Lisäksi lapsilähtöinen pedagogiikka on johtanut parempaan itsetuntoon sekä sen on huomattu vähentävän ahdistuksen kokemista kouluun liittyen. Sen on huomattu myös vähentävän stressikäyttäytymistä, kasvattavan akateemista kiinnostusta sekä kehittävän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. (Vaisarova & Reynolds 2022, 197.) Vuorovaikutustaitojen parantuminen lapsilähtöisessä projektissa näkyi myös Kinoksen ym. (2010, 211) tekemässä tutkimuksessa. Siinä huomattiin lapsilähtöisen projektin lisäävän vuorovaikutusta sekä lasten että aikuisten välillä, mutta myös aikuisten keskinäinen vuorovaikutus lisääntyi. Lisäksi lapsilähtöiset toimintatavat lisäsivät aikuisten pyrkimyksiä varmistaa, että jokainen lapsi tulee kuulluksi. Lapsilähtöinen pedagogiikka nähtiin toimivaksi myös erityisopetuksessa. (Kinon ym. 2010, 211.)

Olemme ensimmäiseltä koulutukseltamme varhaiskasvatuksen opettajia ja huomanneet työelämässä lapsilähtöisyyden muokkautuneen meille tärkeäksi kasvatusfilosofiaksi, sen edellä mainittujen hyötyjen vuoksi. Huomasimme luokanopettajan jatko-opinnoissamme lapsilähtöisyyden puuttuvan lähes kokonaan opintojen sisällöistä ja tavoitteista. Tämä ihmetytti meitä, sillä koemme lapsilähtöisen pedagogiikan sopivan sellaisenaan myös perusopetukseen käytettäväksi. Tästä syystä haluamme pro gradu -tutkielmassa selvittää, miten lapsilähtöisyys toteutuu alkuopetuksessa ja millaisia resursseja sen toteuttaminen vaatii. Rajasimme tutkimuksen koskemaan alkuopetusta, sillä ajattelimme sillä olevan eniten yhtymäkohtia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, jossa lapsilähtöinen pedagogiikka on tyypillistä.

Oman kokemuksemme mukaan, varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto antaa paremmat valmiudet lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Haluamme myös syventyä tutkinto-ohjelmien eroihin ja tutkia, miten erot pohjakoulutuksessa näkyvät lapsilähtöisen opetuksen toteuttamisessa. Tarkoituksena ei ole laittaa tutkinto-ohjelmia paremmuusjärjestykseen, vaan pohtia niiden eroja juuri lapsilähtöisen sisällön opetuksessa. Koemme myös tärkeäksi nostaa varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon arvostusta, sillä vuonna 2023 varhaiskasvatuksen opettajista on huutava pula, eikä alan vetovoimaisuus riitä pitämään osaavia opettajia työelämässä.

2 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyydellä ja oppilaslähtöisyydellä tarkoitetaan samoja pedagogisia näkökulmia eri konteksteissa. Lapsilähtöisyys liitetään usein varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, kun taas oppilaslähtöisyyttä käytetään perusopetuksessa ja opiskelijalähtöisyyttä myöhemmissä kouluvaiheissa, kuten lukiokoulutuksesta puhuttaessa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 23.) Pro gradu -tutkielmassamme käytämme lapsilähtöisyyden käsitettä, vaikka tutkimme ilmiötä koulukontekstissa. Oppilaslähtöisyys -käsite rajaa oppilaan roolin oppilaaksi, jolloin lapsi määrittyy opettajan objektiksi ja passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Tällaisessa ajattelussa lasten ajatukset jäävät aikuisten varjoon, eivätkä lapset ole mukana opetuksen sisältöjen suunnittelussa. (Kinos 2001, 18.) Tämän vuoksi käytämme lapsilähtöisyyden käsitettä, joka huomioi lapsen kokonaisvaltaisesti. Lapsen rooli koulussa on olla muutakin kuin oppilas. Lapsilähtöisyyden käsittely vain oppilas -näkökulmasta ei antaisi tilaa tulkinnoille lapsen kokonaisvaltaisesta toiminnasta aktiivisena ja sosiaalisena toimijana.

Lapsilähtöinen pedagogiikka sisältää myös lapsilähtöisen opetuksen käsitteen, jonka vuoksi näitä voidaan käyttää rinnakkain. Pedagogiikka on monia merkityksiä sisältävä käsite, jolla tarkoitetaan opetusta ja kasvatusta. Lapsilähtöisestä pedagogiikasta puhuttaessa sillä viitataan kasvatukselliseen suuntaukseen ja lähestymistapaan. Pedagogiikkaa voidaan käyttää myös didaktiikan sijasta kuvaamaan tapaa, jolla opetusta järjestetään ja siihen liittyviä näkemyksellisiä perusteita. (Hellström 2008, 295–296.) Opetus on kasvatusta, jonka tavoitteena on auttaa oppilaita saavuttamaan opetussuunnitelmassa määritetyt tavoitteet. Opetuksen käsitettä käytetään koulussa tapahtuvasta kasvatuksesta. (Hellström 2010, 203–204.)

Lapsilähtöinen opetus on ollut osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikkaa, mutta koulukontekstissa sitä on tutkittu vain vähän. Lapsilähtöistä ajattelua opetetaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa, jolla on vaikutus lapsilähtöisten käsitysten ja käytäntöjen muodostumisessa, ja jotka tässäkin tutkimuksessa ovat aiheena. Lapsilähtöisyys on saanut osakseen myös kritiikkiä muun muassa siitä, ettei se vastaa koulumaailman todellisuutta ja lapsilähtöisyyden käytännön toteutuksessa resurssien riittävyydestä tulee kysymysmerkki. Näitä näkökulmia tulemme tarkastelemaan tutkielmassamme lähemmin.

2.1 Lapsilähtöisyys käsitteenä

Lapsilähtöisyys on toiminnallisuutta, aktiivisuutta sekä pyrkimystä lapsen ymmärtämiseen. Se on myös halua rakentaa lasta osallistavaa ja aktivoivaa opetusta lapsen sen hetkisen kehitysvaiheen mukaan. Lapsilähtöisyys ei ole lapsijohtoisuutta eikä lapsen itsensä varaan jättämistä. (Paalasmaa 2014, 61.) Lapsilähtöisyys nähdään usein vastakohtana aikuislähtöisyydelle ja rinnakkaisena lapsikeskeisyys-käsitteille. Aikuislähtöisissä lähestymistavoissa aikuiset määrittävät opetuksen struktuurin, työtavat ja niiden mahdollisuudet ja lapsi on vain passiivinen tiedon vastaanottaja. Lapsikeskeisyys sisältää erilaisia aikuis- ja lapsilähtöisiä prosesseja. (Hytönen 2008.) Lapsilähtöisyys voidaan ajatella kuuluvan osaksi lapsikeskeisyyttä (Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. 2021, 11).

Tutkimuksen edetessä suurin oivalluksemme oli, että lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden tarkkarajainen erotteleminen ei ole olennaista eikä edes mahdollista. Vaisarovan ja Reynoldsin (2022, 195) tutkimuksessa todettiin, että vaikka lapsilähtöisyyttä ja sen vaikutuksia oppimiseen on tutkittu, käsitteen tarkka luonne on edelleen epäselvä. Käytännössä pedagogiset lähestymistavat vuorottelevat ja toiminnasta voidaan erotella kullekin pedagogiselle lähestymistavalle ominaisia piirteitä. Lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden käsitteiden ymmärtämiseksi teimme Kinosta (2002, 124), Kinosta ym. (2021, 38.) ja Kinosta & Pukkia (2010, 33–34) mukaillen taulukon (Taulukko 1), johon kokosimme molempien lähestymistapojen keskeisimpiä piirteitä. Taulukon tarkoituksena on selkeyttää lapsilähtöisyyden käsitettä sekä havainnollistaa, mikä ero on erityisesti lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden välillä. Todellisuudessa ero ei ole näin tarkkarajainen. Taulukossa esitellyt pedagogisia lähestymistapoja erottelevat osatekijät avataan tarkemmin taulukon jälkeen olevissa kappaleissa.

Taulukko 1. Lapsilähtöisyyden käsitteen erottelemiseksi muista pedagogisista lähestymistavoista Kinosta (2002, 124), Kinosta ym. (2021, 38.) ja Kinosta & Pukkia (2010, 33–34) mukailleen

	Aikuislähtöisyys	Lapsikeskeisyys	Lapsilähtöisyys
Opettajan rooli	Tiedon välittäjä: Toimeenpanee ja toteuttaa etukäteen suunnitellun toiminnan.	Oppimisen ohjaaja: Päävastuussa toiminnan toteutuksesta ja päätöksenteosta, mutta huomioi lasten toiveet ja tarpeet.	Oppimisen tukija: Innostaa tutkimiseen ja oppimiseen lähikehityksen vyöhykkeellä, tarttuu lasten ideoihin ja suunnittelee toiminnan niiden pohjalta.
Lapsen rooli	Toiminnan objekti: Lapsi toimii opettajan olettamalla tavalla, jolloin lapsen intressit ja näkökulmat jäävät huomiotta.	Ohjauksen alainen subjekti: Rooli aktiivisempi, mutta lapsi ei ole itsenäinen ja aktiivinen toimija.	Aktiivinen toimija: Lapsi osallistuu, tekee päätöksiä ja on aktiivinen.
Tavoitteet	Opettajan tarkat etukäteen määrittelvät tavoitteet Opettaja: ”Tänään tutkimme matoja ja mitä ne syövät”. Opettaja päättänyt etukäteen aiheen ja sen, miten sitä käsitellään.	Tavoitteet muodostuneet aikuisten ja lasten kompromissina Opettaja: ”Mitä haluaisitte tietää madoista?” Mato opettajan määrittämä aihe, mutta lapset voivat vaikuttaa sisältöön.	Tavoitteet lapsen määrittelemiä ja aikuisen tukemia Lapsi: ”Minua kiinnostaisi tutkia matoja ja haluaisin tietää lisää niiden elinympäristöstä”. Opettaja tarttuu ideaan ja vie sitä eteenpäin.
Työ- ja toimintatavat	Ainejakoinen työskentely, opettajajohtoisuus Opettaja kertoo, mitä tehdään. Pysytellään tietyn oppiaineen antamissa raameissa. Yksittäiset työtavat ja niiden käyttö ovat tarkkaan määrättyjä.	Aihetyöskentely Perustuu etukäteen suunniteltuun opetussuunnitelmastrategiaan. Esimerkiksi kuukausiaihe/keskusaihe. Yksittäiset työtavat ja niiden käyttö ovat joustavia.	Teema- ja projektityöskentely. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Opetussuunnitelma kehkeytyy matkan varrella. Yksittäiset työtavat ja niiden käyttö ovat joustavia.
Oppimiskäsitykset	Behaviorismi Oppija nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana, joka omaksuu valmiita tietoja. Oppi ns. kaadetaan lapsen päähän.	Konstruktivismi Konstruktivistinen opetus tukee oppijan pyrkimystä omien tiedollisten käsitystensä ja malliensa rakentamisessa. Se painottaa myös yksilöä ja hänen aktiivisuuttaan ja ainutlaatuisuuttaan.	Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys Kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen, jossa itserefleksio painottuu. Ihminen oppii inhimillisten kokemustensa kautta.
Opetussuunnitelma-mallit	Oppiainejakoinen (Lehrplan): Opettaja etukäteen suunnitellut, tarkat tavoitteet ja järjestelyt.	Ehdyttävä (Curriculum): Ehdyttävät aihekokonaisuudet, opettaja suunnittelee, mutta ottaa huomioon lasten toiveet.	Kehkeytyvä (Emergent): Ei etukäiteissuunnittelua, syntyy oppimiskokemusten myötä.

Opettajan ja lapsen rooli

Aikuislähtöisessä pedagogiikassa aikuisen rooli on toimia tiedon välittäjänä, joka toimeenpanee ja toteuttaa etukäteen suunnitellun opetussuunnitelman. Silloin lapsen rooli on olla toiminnan objekti ja passiivinen tiedon vastaanottaja. Opettaja voi motivoida, opettaa ja antaa virikkeitä, mutta lapsi toteuttaa opetussuunnitelmaa niin kuin opettaja on sen suunnitellut. Aikuislähtöisessä pedagogiikassa korostuu oletus, että lapset toimivat aikuisten odottamalla tavalla. Samalla lasten intressit ja näkökulmat jäävät huomiotta. Lapsikeskeisessä pedagogiikassa aikuisen rooli on toimia oppimisen ohjaajana ja lapsen rooliin kuuluu olla tämän ohjauksen alainen subjekti. Lapsen rooli lapsikeskeisessä pedagogiikassa on aktiivisempi kuin aikuislähtöisessä pedagogiikassa. Lapsi ei kuitenkaan ole täysin itsenäinen ja aktiivinen toimija, kuten lapsilähtöisessä pedagogiikassa. (Kinos 2002, 124–125.)

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapsen roolissa korostuu aktiivisuus ja lapsi nähdään toiminnan subjektina, joka osallistuu, tekee päätöksiä ja jonka mielenkiinnon kohteet ovat etusijalla (Kinos 2002, 127–130; Kinos & Pukk 2010, 64–65). Hellström (2010) kuvaa lapsilähtöisyyden olevan myönteistä kasvatusta, jossa keskiössä on aikuisen ja lapsen välinen hyvä suhde. Hyvällä suhteella Hellström tarkoittaa lapsesta huolehtimista, välittämistä sekä tarpeellisten rajojen asettamista. Lapsi saa myös itse vaikuttaa omiin asioihinsa ikätasonsa mukaisesti. (Hellström 2010, 177.) Lapsilähtöisyys aidoimmillaan on sitä, että annetaan lapsen olla lapsi omassa maailmassaan. Tässä maailmassa lapsen ei tarvitse jatkuvasti testata rajojaan, vaan hänelle tarjotaan mahdollisuuksia leikkiin ja oppimiseen. Lapsi kiinnostuu tutkimaan ympäristöään, itseään ja omaa osaamistaan. Tällä tutkimusmatkalla aikuisen rooli on olla haastaja ja mahdollistaja, ei auktoriteetti. Aikuisen tehtävä on innostaa tutkimiseen ja oppimiseen lähikehityksen vyöhykkeellä sekä saada omalla aktiivisella ja sensitiivisellä läsnäolollaan tuntemaan lapsen olo tärkeäksi osaksi toimintaa ja sen kehittymistä. (Helavaara Robertson, Kinos, Barbour, Pukk & Rosqvist 2015, 1817.) Oleellista on huomioida, ettei lapsilähtöinen pedagogiikka tarkoita aikuisen roolin kaventumista tai heikentymistä, eikä lapsen aktiivisen roolin korostaminen poista opettajan vastuuta. Aikuisen tehtävä on määrittää rajat, joiden puitteissa lapsi saa olla lapsi lapsen maailmassa. (Jantunen 2011, 10; Kinos 2002, 131.)

Tavoitteet

Tavoitteet ulottuvat jokaiseen opetustapahtumaan (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 98). Opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin vaikuttaa opetukselle määritellyt tavoitteet (ks. luku 3.) Tavoitteiden lapsilähtöisyyteen vaikuttaa se, miten tavoitteet on määritelty. Aikuislähtöisessä pedagogiikassa opettaja on määrittänyt opetuksen tavoitteet tarkasti etukäteen. Lapsikeskeisessä pedagogiikassa tavoitteet ovat aikuisten ja lasten kompromissina, esimerkiksi äänestyksen tuloksena, muodostuneita tavoitteita. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa tavoitteet ovat lapsen määrittelemiä ja aikuisen tukemia. Niitä ei ole etukäteen määritelty, vaan ne tarkentuvat prosessin myötä. Ajatus ja ihmettely aiheeseen tulee lapselta ja opettaja tarttuu siihen. (Kinos 2002, 123,128; Kinos & Pukk 2010, 68.)

Eheyttävä opetus rakentuu kokonaisuuksista, joilla on yhteys lapsen elämänpiiriin ja hänen maailmankuvaansa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. Eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi, jossa lapsi määrittelee oppimiselleen tavoitteita, ovat tärkeämpiä kuin opetuksen yksittäiset sisällöt. Tavoitteet määrittävät myös työtapoja ja niiden tarkoituksenmukaisuutta. Työtapojen monipuolinen käyttö mahdollistaa opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamisen. (Kinos ym. 2021, 33).

Työ- ja toimintatavat

Opetussuunnitelman tehtävä on antaa suuntaviivat opetuksen tavoitteille ja sisällölle. Suomessa opettajalla on didaktinen vapaus valita harkintansa mukaan, millaisia työtapoja ja menetelmiä opetuksen toteuttamiseksi valitaan. Toteutustapojen valintaan vaikuttavat opettajan omien näkemysten lisäksi se, millaisia tarpeita ja tavoitteita oppilailla on oppimisen suhteen. (Jyrhämä ym. 2016, 46.) Opetukselle asetetut tavoitteet, lasten ikä, tarpeet, edellytykset ja intressit ohjaavat työtapojen valintaa. Lapsille luontaisia oppimisen tapoja ovat luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat, kuten leikki, tutkiminen, liikkuminen ja itseilmaisu. On tärkeää käyttää ja kokeilla monipuolisesti erilaisia työtapoja yksilöinä ja ryhmissä. (Kinos ym. 2021, 33.)

Yksittäisiä työtapoja ei voi jaotella aikuis- tai lapsilähtöisiksi, vaan kysymys on toteutustavasta sekä lapsen ja aikuisen roolista (Kinos ym. 2021, 37). Lapsilähtöisissä työtavoissa korostuvat lapsen rooli aktiivisena toimijana, joissa lapsi osallistuu ja tekee päätöksiä. Opettajan tehtävänä on olla silloin oppimisen tukija, joka innostaa lasta oppimiseen ja tutkimiseen sekä määrittää rajat, joiden puitteissa lapsi toimii. (Helavaara Robertson ym. 2015, 1817.) Toimintatavat sisältävät useita yksittäisiä työtapoja. Lapsilähtöiset toimintatavat voivat olla teema- ja projektityöskentelyä ja perustuvat lasten aikaisempiin kokemuksiin ja niiden hyödyntämiseen. Lapsikeskeiset toimintatavat, kuten aihe työskentely, puolestaan perustuvat lastentarhatraditioon (ks. luku 2.2). (Kinos 2002, 128). Sekä lapsilähtöisessä että lapsikeskeisessä lähestymistavassa työtapojen käyttö on joustavaa eikä niitä ole etukäteen määritelty (Kinos ym. 2021, 38).

Aikuislähtöisissä työtavoissa lapsi toimii opettajan olettamalla tavalla ja toteuttaa opettajan etukäteen suunnitellun toiminnan opettajan valikoimin työtavoin. Erityisesti uusien ja lapsille tuntemattomien työtapojen oppiminen vaatii harjoittelua ja opettajan ohjausta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 87.) Tällöin opettajan rooli ohjaajana ja tiedon välittäjänä korostuu. Yhdessä oppimiskokonaisuudessa työtavat saattavat vaihdella aikuis- ja lapsilähtöisten työtapojen välillä. Opettajan tehtävä on löytää tasapaino näiden työtapojen välille parhaan oppimistuloksen saavuttamiseksi. (Kinos 2002, 126.)

Opetussuunnitelmamallit

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan valmistellaan paikallinen opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) laaditaan perusopetuslain ja -asetusten sekä valtioneuvoston määrittämien tavoitteiden ja tuntijaon pohjalta. Sen tehtävänä on ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää perusopetuksen yhtenäistä ja yhdenvertaista toteutumista. (Opetushallitus 2023.) Tutkimuksessa puhumme opetussuunnitelmasta, jolla tarkoitetaan edellä mainittua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). Lisäksi tutkimuksessa puhutaan kolmesta opetussuunnitelmamallista, joiden avulla hahmotetaan järjestettyä opetusta ja toimintaa (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 45).

Opetussuunnitelmamallit ovat varsinaisen opetussuunnitelman käytännöllisiä representaatioita eli opetussuunnitelmassa mainittuja velvoitettavia tavoitteita voidaan käsitellä eri mallien

avulla (Vitikka 2009, 82–83). Pedagogisia lähestymistapoja voidaan erottaa tarkastelemalla ainejakoista, eheyttävää ja kehkeytyvää -opetussuunnitelmamallia. Ainejakoinen opetussuunnitelmamalli korostuu aikuislähtöisessä pedagogiikassa. Ainejakoinen opetussuunnitelmamalli on standardoitu ja se perustuu pikemminkin yleistämiseen kuin yksittäisen opettajan luovuuteen ja tarkkaavaisuuteen yksittäisiä oppijoita kohtaan. Mitä standardoidumpi opetussuunnitelma on, sitä vähemmän lasten yksilöllisiä tarpeita pystytään huomioimaan ja sitä todennäköisemmin monet lapset jäävät jälkeen oppimisessa. (Jones 2012, 66.) Eheyttävässä opetussuunnitelmamallissa oppimiskokemus suunnitellaan etukäteen, mutta ainejakoisuuden sijaan tilalla on eheyttäviä ainekokonaisuuksia. Ainejakoisessa ja eheyttävässä opetussuunnitelmamallissa opettajan rooli on päättää ja säännöstellä lasten tarpeita ja kiinnostuksen kohteita suunnitellessaan opetusta. (Kinos 2002, 122: Kinos & Pukk 2010, 59.)

Lapsilähtöistä toimintaa parhaiten kuvaa kehkeytyvä opetussuunnitelmamalli. Kehkeytyvässä opetussuunnitelman keskiössä ja sen opetuksen lähtökohtana ovat lasten kokemukset ja mielenkiinnon kohteet. Oppimisprosessi etenee lapsen kokemuksesta reflektioon ja taas uuteen ajatteluun ja toimintaan. Kehkeytyvässä opetussuunnitelmassa teoria ja käytännön asioiden harjoittelu vuorottelevat keskenään. Kehkeytyvä opetussuunnitelma mahdollistaa opetuksen rakentamisen lasten vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden varaan. (Jones 2012, 67.) Opettajan rooli on luoda aiempaan kokemukseensa perustuvia hypoteeseja mitä on tapahtumassa, mutta hän ei suunnittele ja päättää etukäteen, vaan tarttuu lasten matkan varrella heränneisiin ideoihin ja ihmettelyihin. Tällainen opetussuunnitelmamalli edellyttää opettajalta sensitiivisyyttä, dokumentointia, kärsivällisyyttä ja joustavuutta. (Kinos 2002, 128.)

Kehkeytyvässä opetussuunnitelmassa oppimisprosessin sisällöt määritetään oppimisen aikana, jonka vuoksi opetussuunnitelma voidaan kirjata toteutuneeseen dokumentoitavaan muotoon vasta oppimisprosessin jälkeen. Kehkeytyvä opetussuunnitelma ei ole etukäteen lyönyt lukkoon oppimisprosessin yksityiskohtia ja se syntyy opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun tuloksena. (Rosqvist ym. 2019, 198.)

Oppimiskäsitys

Käsitys oppimisesta on tärkeä elementti opettajan pedagogisessa ajattelussa. Erityisesti lapsilähtöisyyden näkökulmasta on merkityksellistä, näkeekö opettaja oppimisen tiedon

haltuun ottona vai osallisuuden kokemuksena. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen etenee aikuisen johdolla. Opettajan rooli on olla tiedon lähteenä ja vahvistaa toivottuja tai sammuttaa ei-toivottuja reaktioita ärsyke-organismi-reaktiomallin pohjalta. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään lapsen aktiivisen osallistumisen, oppimisen vahvistamisen palkkioilla ja rangaistuksilla, sekä opettamisen tuloksena. (Hellström 2008, 274, 277.)

Lapsikeskeisyyteen istuvassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään tiedon rakentamisen prosessina ja prosessissa. Siinä korostuvat oppijan aktiivisuus ja osallistuminen, mikä on havaittavissa myös nykyisessä opetussuunnitelmassa. (Puolimatka 2002, 238–239.) Oppimisen päämääränä on kokeneeksi tuleminen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tulisi toimia oppimisen johdattelijana ja tukijana. Konstruktivismiin liittyy yksilöllisen konstruktivismiin lisäksi myös sosiaalinen ulottuvuus. Sosiokonstruktivismissa tieto nähdään yksilöä laajemmin konteksti- ja kulttuurisidonnaisena yhteisenä rakennelmana. Oppimista siis tarkastellaan osallistumisena jonkin yhteisön tai kulttuurin merkityksellisiin toimintoihin. Sosiokonstruktivistiset opetusmenetelmät koostuvat yksilöllisen ja sosiaalisen didaktisen elementin vuorottelusta. (Hellström 2008, 276.)

Kinoksen (2002, 123–124) ja Kinoksen & Pukkin (2010, 33–34) mukaan lapsilähtöisyys perustuu humanistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen, jossa korostuu elämyksellisen oppimisen ja itsereflektion periaate. Oppimiskäsitys pohjautuu humanistiseen psykologiaan, joka nähdään kolmantena vallitsevana voimana psykologiassa edellä mainittujen behaviorismin ja konstruktivismiin lisäksi. Humanistisessa psykologiassa ihminen nähdään luovana ja henkiseen kasvuun pyrkivänä yksilönä, joka toteuttaa hänelle ominaista potentiaalia. (Von Wright & Rauste-Wright 1992, 210) Tällaista itsensä toteuttamista ja minän kasvua tukee kokemuksellinen oppimisnäkemys, jossa oppilaan henkilökohtaisia kokemuksia pidetään merkittävänä oppimisen kannalta. Humanistis-kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä korostuu opettajan rooli olla toiminnan järjestäjä, tietolähde ja roolimalli, joka antaa tilaa lapsille oppia sekä toteuttaa itseään. (Hellström 2008, 275.)

2.2 Lapsilähtöisyys entisajoista nykypäivään

Lapsilähtöisiä piirteitä on löydettävissä jo suurien kasvatustilafilosofien, kuten Johan Amos Comenius 1592–1670, Jean Rousseau 1712–1778, Johan Heinrich Pestalozzin 1746–1827 sekä Friedrich Fröbelin 1782–1852 ajatuksista. Comenius korosti elämänikäistä oppimista sekä konkretiaa, jossa esimerkit on poimittu oppilaiden omasta elämästä. 1700-luvulla Rousseau, Pestalozzi ja Fröbel ymmärsivät, että lapset eivät ole samanlaisia kuin aikuiset ja sen vuoksi tarvitsevat erilaista lähestymistapaa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 196.) Rousseau puhui vapaan kasvatuksen puolesta, loi lapsikeskeisen pedagogiikan ja ajatteli, että kasvattaja ei saa ohjeistaa, vaan hänen tulee saattaa oppilas itse havainnoimaan ja oppimaan (Paalasmaa 2016, 40–41). Pestalozzi korosti syvällisen ymmärtämisen ja käytännöllisyyden asemaa. Pestalozzin lähtökohtana kasvatustilajattelussa oli oppilaan omat havainnot, omaan tahtiin oppiminen sekä lapsen kehityksen ja taitotason mukaan eteneminen. Fröbel toi muiden suurten filosofien joukkoon vielä ajatuksen siitä, että leikki on lapsen työtä ja jokainen on yksilönä tärkeä. (Bruhn 1969; Paalasmaa 2016, 155.)

Niiranen ja Kinos (2001) esittävät suomalaisen päiväkotipedagogiikan jakautuvan neljään vaiheeseen; 1) fröbeliläinen traditio 2) tuokiokeskeisyyden vaihe 3) pedagogisen hämmennyksen vaihe sekä 4) lapsikeskeisyyden renessanssi. Fröbeliläinen vaihe päiväkotipedagogiikassa jatkui 1970-lukuun saakka. Fröbeliläisessä pedagogiikassa toiminta rakentui vuodenaikojen mukaisten askareiden ympärille ja siten painotti lasten työskentelyä pienten työtehtävien parissa. Työn tekemisellä tavoiteltiin autenttista oppimisympäristöä, jotta oppiminen olisi mahdollisimman ”aitoa”. Pienten työtehtävien lisäksi fröbeliläisyys painotti lasten vapaata leikkiä. Toiminnan sisältö muodostui kuukausittain nostettavasta aiheesta, jonka tarkoituksena oli herättää lasten mielenkiinto sekä kehittää monipuolisesti lasten tutkimis- ja havainnointitaitoja sekä aistiherkkyyttä. Kuukausiaihe perustui vuodenaikojen tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä lasten omiin kokemuksiin. (Niiranen ym. 2001, 61–65.)

Tuokiokeskeisyyden aikakaudella 1970-luvulla alkoi ilmestyä ensimmäisiä pedagogisia toimintaoppaita. Opetussuunnitelmallinen ajattelu, joka pohjautui fröbeliläisten kuukausiaiheiden sijaan viikoittain vaihtuviin kuskusaiheisiin, aiheutti monenlaista kritiikkiä. Kiireen tuntu, opetustuokioiden yksitoikkoisuus ja ikäjakaumaltaan heterogeeniset opetusryhmät aiheuttivat ongelmia. Oppaiden ongelmana oli valmiiden aikuisten kokemuksiin perustuvien aiheiden antaminen, joka ei antanut tilaa lasten ihmettelylle ja osallisuudelle.

Oppaiden myötä palattiin takaisin aikuislähtöisempään ajatteluun. (Niiranen ym. 2001, 67–69.)

1980-luvulla opetuksen tueksi laadittiin esiopetussuunnitelma sekä päivähoidon toimintasuunnitelma, joissa esitettiin tavoitteet oppimiselle sekä tapoja niiden toteutumiselle. Fröbeliläinen pedagogiikka nosti taas päätään ja päivähoidon toiminta-alueiksi listattiin perushoidon lisäksi leikkiä, työtehtäviä ja askareita, opetus- ja toimintatuokioita sekä omaan ympäristöön tutustumista. Näistä tavoitteista huolimatta pedagogiikan kehitys junnasi paikoillaan ja päiväkodin asema sosiaalipalveluna vahvistui entisestään. Toiminta jatkui edelleen tuokiokeskeisenä ja aikuislähtöiseen ajatteluun pohjautuvana. 1980-luvun loppupuolella tuokiokeskeisyyden aiheuttama kritiikki johti tutkimus- ja kehittämishankkeisiin, jotka keskittyivät lasten aktiivisuuden lisäämiseen. Vuosikymmenen vaihtuessa 1990-luvulle myös vaihtoehtopedagogiikat kuten Reggio Emilia sekä sosiologinen lapsitutkimus alkoivat nostaa päätään ja lapsikeskeisyyden renessanssin aika alkoi. (Niiranen ym. 2001, 70–73.)

Vuosikymmenen vaihtuessa 1990-luvulle lapsikeskeisyyden renessanssin aika alkoi, kun vaihtoehtopedagogiikat alkoivat nostaa päätään (Niiranen ym. 2001, 70–73). Lapsilähtöisyydessä on havaittavissa elementtejä Montessori-, Steiner, Freinet- ja Reggio Emilia-pedagogiikoista. Myös kasvatuspsykologiaan liitettävä konstruktivismi sekä lapsuuden sosiologia ovat tuoneet vaikutteita lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Lapsuuden sosiologiassa lapsen vapaus ja kansalaisyhteisyys nähdään myös pedagogisen toiminnan peruspilarina. (Kinos 2002,123; Kinos & Pukk 2010,103). Aiemmin mainituille reformipedagogiikoille yhteistä on esittää oma maailmankatsomus, ihmiskäsitys, käsitys tiedosta ja teoriasta sekä kasvatusnäkemys. Olennaista reformipedagogiikoissa on, että niiden pedagoginen suuntaus ei ole itsessään tieteellinen teoria, vaan useita teorioita hyödyntävä lähestymistapa, joka yhdistää käytäntöä ja teoriaa. Lapsilähtöisyyskin on omanlaisensa reformipedagogiikka, joka on muodostunut historian saatossa muodostuneista lasten kunnioittamiseen, vapautteen sekä lapsen aktiivisuutta painottavista ideologioista. (Kinos 2002, 129; Kinos & Pukk 2010,104.) Vaihtoehtopedagogiikkojen myötä alettiin pohtia tarkemmin lasten ja aikuisten välistä suhdetta. Pohdinnat johtivat siihen, että haluttiin entistä enemmän lasten ääntä kuuluviin päiväkodin arkeen liittyvissä asioissa. (Karila 2013, 20–22.)

1990-luvulla pohdittiin mikä päivähoidossa voisi olla toisin ja tehtiin kokeiluja käytäntöjen muuttamiseksi lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta huomioivammaksi. Käytännössä se tarkoitti päiväjärjestysten muuttumista joustavammiksi, lasten aloitteiden ja kiinnostusten kohteiden huomioimista sekä toimintaympäristöjen kehittämistä tuokioiden sijaan. Merkittävää kokeilussa oli aikuisten asenteen muutos ja ymmärrys lasten oppimisen tehostumisesta oman osallisuutensa myötä, vaikka vastarinnalta ja muutosvastaisuudelta ei päästy kokonaan välttymään. 1990-luvulla myös projektityöskentely, portfoliot, lasten itsearviointi ja sadutus kehittyivät osaksi päiväkodin arkea. Vuosikymmentä ei siis turhaan nimitetty lapsikeskeisyyden renessanssiksi. (Niiranen ym. 2001, 73–74.) Vuosikymmenen päättyessä lapsilähtöisyyden käsite ja ajattelutapa muodostuivat ja erottautuivat omakseen lapsikeskeisestä kasvatuksesta (Kinos 2002, 119).

3 Alkuopetus

Suomeen perustettiin kansakoululaitos 1866. Kansakouluun päästäkseen piti osata lukea ja lukutaidon opetus oli kotien ja seurakunnan velvollisuus. Kaupungeissa alkuopetusta annettiin alakansakouluissa. Alakansakouluilla ei vielä ollut omaa pedagogiikkaa, vaan niiden päätehtävänä oli valmistaa oppilaita varsinaista kansakoulua varten. Eurooppaan 1900-luvun alussa rantautunut lapsikeskeinen kasvatuskäsitys muutti alakansakoulun kasvatuskäsitystä myös Suomessa. Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtajaa ja professoria Aukusti Saloa pidetään alkuopetuksen pedagogiikan luoja. Vuonna 1935 hän julkaisi alakansakoulun opetussuunnitelman, jolla oli suuri vaikutus alkuopetuksen pedagogiikan muodostumiseen. Opetussuunnitelma toimi opettajien opetusmateriaalina. Aukusti Salo pyrki käyttämään apunaan kansainvälisten lapsikeskeisten pedagogien ajatuksia, joita hän sulatti yhteen omaksi eheyttäväksi kasvatuskäsitykseksi. Toisen maailmansodan jälkeen alakansakoulut liitettiin varsinaisiin kansakouluihin ja alakansakoulujen erillinen opettajankoulutus lopetettiin. Silloin alkuopetuksen pedagogiikan työskentelytavat muuttuivat kansakoulu- ja peruskoulun opettajien kasvatuskäsitykseksi ja käytännöksi. (Brotherus, Haapala, Hytönen, Krokfors, & Hytönen 2002, 12–15.)

Alkuopetuksen pedagogiikka eroteltiin omaksi osuudekseen 1970-luvulla. Opetussuunnitelma sisälsi myös ehdotuksen peruskoulun integroidusta eli eheytetystä opetussuunnitelmasta. Peruskouluun siirryttiin asteittain alkaen vuodesta 1972. Sen seurauksena myös luokanopettajakoulutus uudistui jälleen ja luokanopettajien opetussuunnitelmaan liitettiin erikoistumis- eli sivuaineet, joilla pyrittiin monipuolistamaan ja vahvistamaan ala-asteen opettajien osaamista. Yksi erikoistumisaineista oli alkuopetuksen pedagogiikka. Koulunkäynnin aloittamista 7-vuotiaana kyseenalaistettiin ja esikoulua sekä sen opetussuunnitelmaa alettiin suunnitella. 1996 tuli voimaan päivähoitolaki, joka velvoittaa kuntia tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille esiopetusta. Esiopetus on kiinteästi yhteydessä sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. (Brotherus ym. 2002, 16–18.) Nykypäivänäkin on käyty keskustelua Uno Cygnaeuksen perintönä Aukusti Salon alulle panemasta pienten lasten koulusta, jossa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostaisivat yhteneväisen opinpolun 4–8-vuotiaille.

Salon sanoin *“Alakansakoulu, jossa vain opettajan sana ja oppi- ja käsikirjan lauseet hallitsevat, ei ole mikään 7 a’ 8- vuotiaan lapsen koulu, vaan hänen vankilansa ja tylsyttämislaitoksensa.”* Hän korosti alkuopetusikäisten lasten toiminnallisen opetuksen tärkeyttä ja muistutti, että koulu on perustettu lapsia varten. (Hyyrö 2010, 87.) Salon mukaan opetusta tulisi järjestää siten, että istumista vaativat työt ja toiminnalliset leikit vuorottelevat, eikä tehtävien tekeminen saisi kestää puolta tuntia pidempään. (Salo 1939, 442.) Nämä lähes sadan vuoden takaa olevat seikat olisi hyvä muistaa nykypäivän alkuopetuksessakin. Suomessa on muutamia pienten lasten kouluja, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme alkuopetukseen sellaisena kuin se on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitelty.

3.1 Alkuopetuksen tavoitteet ja toteutus

Alkuopetus on 1–2 vuosiluokkien opetusta osana perusopetuksen kokonaisuutta. Alkuopetuksen tehtävänä on luoda pohja ja tukea oppilaan minäkuvan kehittymistä oppijana ja koululaisena sekä kehittää valmiuksia myöhempiä vuosiluokkia varten. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98–99.) Alkuopetuksessa pyritään tavoitteellisesti ja tietoisesti kehittämään keskeisimpinä oppilaan oppimisen ja työskentelyn taitoja. Matemaattiset valmiudet sekä luku- ja kirjoitustaito kuuluvat osaksi myöhemmän opetuksen lähtökohtaa. Akateemisten valmiuksien ja oppimisen taitojen kehittämisen lisäksi alkuopetuksen tehtävänä on tukea lapsen kasvua koululaiseksi hänen uudessa elämänvaiheessaan. (Brotherus ym. 2002, 165–166.) Alkuopetuksessa jokaisen oppilaan edellytyksiä opinnoissa etenemiseen seurataan huolellisesti. Jos lapsi tarvitsee oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tukea, se turvataan jo koulun aloitusvaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98–99.)

Myöhemmän kouluopetuksen lisäksi alkuopetus on kiinteästi yhteydessä kouluopetusta edeltäneisiin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa syntyneisiin oppimisen kokemuksiin (Brotherus ym. 2002, 165). Lapsi on oppinut jo monia taitoja esiopetusvuoden aikana, joiden harjoittelua jatketaan osana uutta ryhmää ja toimintaympäristöä. Kouluarjessa mahdollisuus leikkiin jää vähemmälle, vaikka alkuopetuksen työtavat sisältävätkin leikillisiä piirteitä. (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 35.) Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat perusopetuksen myötä oppiaineiksi, mutta opetusta voidaan toteuttaa edelleen eheytytysti.

Myös monialaiset oppimiskokonaisuudet (ks. luku 4) kuuluvat alkuopetukseen ja niiden avulla harjoitellaan yhdessä toimimista, asioiden välisiä yhteyksiä sekä omatoimisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98–99.)

Oppimisen ilo, kannustava palaute ja onnistumisen kokemukset ohjaavat oppimista alkuopetuksessa. Opetussuunnitelmassa mainittuja alkuopetuksen tärkeitä työtapoja ovat havainnollisuus, toiminallisuus, mielikuvitus ja tarinallisuus sekä leikillisuus ja pelillisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98–99.) Alkuopetuksessa korostuu erityisesti leikin merkitys. Leikissä lapsi harjoittelee tärkeitä elämän taitoja ja valmiuksia. Samalla hän oppii ja kehittyy, sekä iloitsee ja ilmentää omia kokemuksiaan. Leikki on myös keino hankkia ja vakiinnuttaa tietoa sekä kehittää ongelmanratkaisutaitoa ja luovuutta. (Brotherus ym. 2002, 186–187.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) alkuopetuksen tavoitteet voidaan jakaa opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin, oppiainekohtaisiin tavoitteisiin sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritetyt opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat kaikkea koulutyötä, myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua. Keskeiset tavoitteet ovat kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeellisten tietojen ja taitojen saavuttaminen sekä sivistyksen, tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Näitä edistävät vuorovaikutteiset oppimisympäristöt, koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen sekä oppimisen näkeminen kokonaisuutena, joka ylittää oppiainerajat eheyttämällä opetusta sekä tavoitteiden tarkka määrittely opetusta suunniteltaessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19–20, 28, 31–32.)

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta sekä taitoja käyttää tietojaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Taitoon käyttää tietojaan ja taitojaan vaikuttaa oppilaan arvot ja asenteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on mainittu seitsemän erilaista laaja-alaisen osaamisen tavoitetta. Alkuopetuksessa painottuvat laaja-alaisen osaamisen seitsemän tavoitetta ovat: 1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2. Kulttuurinen osaaminen, 3. vuorovaikutus ja ilmaisu, 4. itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 5. Monilukutaito, 5. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6. Työelämätaidot. ja 7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden

rakentaminen. Näitä tavoitteita harjoitellaan alkuopetuksessa ikätasoisesti sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20.)

3.2 Lapsilähtöinen pedagogiikka alkuopetuksessa

Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikan keskeisenä lähtökohtana näkyy sekä Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) että Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) kiteytettynä lapsilähtöisen pedagogiikan pääkomponenttien, eli dialogisuuden, yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden sekä oppimisympäristön ja dokumentaation avulla (Kinos ym. 2021, 35). Näihin on liitetty lapsilähtöisyyden kannalta olennaisia asioita kuten aikuisten ja lasten vastavuoroinen dialogi, osallistavan toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi, yhdessä työskentely ja ihmettelyyn, tutkimaan, päättämään ja ongelmanratkaisuun kannustava ja rohkaiseva työskentely. Asiakirjoissa painotetaan lapsen oikeutta itseilmaisuuksiin. Lapsen oppimisen polun osana ovat heidän aikaisemmat kokemuksensa ja taitonsa, joita he linkittävät uuteen asiaan. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014.)

Pedagoginen toiminta toteutetaan siten, että lapsen aloitteille, itsenäiselle toiminnalle ja kokeiluille on tilaa. Opetuksessa otetaan huomioon lasten kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet sekä lasten yksilölliset tuen tarpeet sekä toteutetaan opetusta, joka antaa tilaa lapsen aloitteille, itsenäiselle toiminnalle ja uuden kokeilemiselle. Lasta ohjataan ottamaan vastuuta yhdessä ja pienin askelin, joiden myötä lapsi kokee osallisuutta ja toimijuutta. Tärkeää on myös oppimisympäristöjen suunnittelu ja rakentaminen yhteistyössä lasten kanssa sekä pedagoginen dokumentointi. Pedagogisen dokumentoinnin avulla päästään tavoitteeseen selvittää lapsen näkökulmia, kiinnostuksen kohteita, yksilöllistä taitotasoa ja tarpeita koskevat asiat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Kinos ym. 2021, 35.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii sekä kykenee niin itsenäisesti kuin ryhmässä asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia. Lapsilähtöisessä oppimiskäsityksessä painottuvat lapsen aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki oppimisprosessia ohjaavina tekijöinä (Brotherus ym. 2002, 52). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan

oppiminen on keskeistä yksilön kasvun kannalta ja oppiminen on hyvän elämän rakentamista. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä korostetaan uusien tietojen sekä taitojen oppimisen lisäksi reflektion merkitystä oppimiselle. Seuraavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista poimitut lauseet tiivistävät lapsilähtöisen lähestymistavan ajatuksen. On kuitenkin huomioitava, että lähes 500-sivuisessa asiakirjassa asiasta puhutaan vain muutamien lauseiden verran.

”Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

”Opetuksessa keskeistä on oppilaslähtöisyys ja oppilaan oman kokemusmaailman kunnioittaminen etenkin eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa. Luovat, toiminnalliset ja elämykselliset menetelmät, projektit ja keskustelut tukevat oppilasta kokonaisvaltaisena, kaikkia aistejaan oppimisessa hyödyntävänä vuorovaikutustaitoisena ja aktiivisena oppijana.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 135)

3.2.1 Osallisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritetään YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen perustuen, että jokaisella lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä, tulla kuulluksi sekä olla osallinen kaikissa lasta koskevissa asioissa. Koulutyön perustana tulee olla oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan osallisuus syntyy siitä, että oppilaat otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin oman kehitystasonsa mukaisesti. Näin oppilaat saavat kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 28, 35.)

Osallisuus on moniulotteinen ilmiö. Osallisuuden käsite voidaan jakaa kolmeen keskeiseen limittäin vaikuttavaan ulottuvuuteen, jotka ovat pystyvyys, osallisuus ja toimijuus.

Pystyvyydellä tarkoitetaan lapsen käsitystä omista kyvyistään toteuttaa ja suunnitella asioita. ja se muodostuu itsetuntemuksen myötä. Osallisuus on lapsen käsitystä itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia. Osallisuus tapahtuu vuorovaikutuksessa, jossa lapsen mielipiteitä, tietoja, taitoja ja tunteita arvostetaan. Toimijuus on osallistumista varsinaiseen

toimintaan. Sen mahdollistaa lapselta tulevat aloitteet, joihin tulisi aina suhtautua kannustavasti ja tukevasti. (Ojala 2015, 125.)

Osallisuus voi olla oppimiskokonaisuuksien, opiskelun tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen suunnitteluun osallistumista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31). Käytännössä oppilaat voivat tuoda esiin ideoitaan kiinnostavista teemoista ja aiheista tutkimisen kohteeksi tai ehdottaa oppimismenetelmiä ja välineitä käytettäväksi oppimistilanteessa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 96). Opettajan ei tarvitse päättää mihin oppilaiden töitä ripustetaan tai miten heidän pulpettinsa asetellaan, vaan oppilaita tulee aktivoida toiminnallisesti sekä haastamaan omaa ongelmanratkaisuaan ja yhdessä toimimisen taitoja. Tällaiset pienet teot osoittavat oppilaille, että hänen mielipiteitään ja aktiivisuuttaan arvostetaan. Oppilaiden toimijuudella on aito merkitys, ja siksi on tärkeä tukea ja kannustaa oppilaiden aktiivisuutta myös opettajan ohjeistuksen ulkopuolella. Kokemukset toimijuudesta ja mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa heijastuvat suoraan oppimisen ilmapiiriin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 73–74.)

3.2.2 Lapsilähtöisen opetuksen suunnittelu ja toteutus

Lapsilähtöisyys toteutuu luokassa, kun opettaja huomaa oppilailta itseltään tulevan aiheen tai oppilaita kiinnostavan teeman, jota opettaja lähtee viemään eteenpäin (Peltomaa 2021, 35–36). Lapsilähtöisyys on käytännössä edestakainen liike lapsilähtöisen ja aikuislähtöisen maailman välillä, jossa toisinaan opettaja johtaa oppimista ja toisinaan astuu sivulle kuulemaan lasten ajatuksia, toiveita ja mielenkiinnon kohteita (Kinos 2001, 33). Opettajan tehtäväksi jää erityisesti huolehtiminen siitä, että oppilaille jää riittävästi aikaa syventyä opittavaan aiheeseen ja työskennellä sen parissa sekä huolehtia siitä, että oppilas hahmottaa opittavan asian yhtenä kokonaisuutena. (Peltomaa 2021, 14–15.) Opettajan tulee huolehtia, että luokan ja oppilaan tarpeet tai oppimiseen vaikuttavat tekijät otetaan huomioon päivittäin (Luostarinen & Peltomaa 2016, 89). Lapsilähtöisyys ei tarkoita sitä, että opettaja astuu sivuun ja antaa lasten määrittää opetuksen suuntaviivat. Päinvastoin lapsilähtöisyys korostaa aikuisen roolia, jossa opettaja määrittää rajat, joiden puitteissa lapset toimivat. (Jantunen 2011, 6; Kinos 2002, 131.)

Lapsilähtöisessä työskentelyssä olennaista on toiminnan strukturointi. Lapsilähtöinen toiminta elää ja joustaa edetessään sekä kerää mukaan lasten ideoita ja kiinnostuksen kohteita.

Työtapojen käyttäminen on joustavaa, mutta opettajan ohjeistamaa ja tukemaa. Tätä asettelua havainnollistaa alun perin Kinoksen ym. (2021) tekemä taulukko 2, joka erittelee pedagogisia lähestymistapoja työtapojen strukturoinnin asteen mukaan. Lapsilähtöisyys ei siis ole vapaata kasvatusta, vaan se edellyttää lapsen kehitys- ja ikätasoa vastaavia työtapoja sekä aktiivista ja rajat vetävää aikuista. (Kinos ym. 2021, 17.; Kinos, Robertson, Barbour & Pukk. (2016, 354)

Taulukko 2. Pedagogiikan jatkumo työtapojen strukturoinnin asteen mukaan (Kinos ym. 2021, 38.)

AIKUISLÄHTÖISYYS	LAPSIKESKEISYYS	LAPSILÄHTÖISYYS	VAPAA KASVATUS
tarkkaan määrätty strukturi	joustava strukturi		ei strukturia
tarkkaan määrätty työtavat ja työtapojen käyttö	joustavat työtavat ja työtapojen käyttö		ei ennalta määrättyjä työtapoja

Lapsilähtöisesti toteutettuna toiminnan tai projektin kestoa ei voida etukäteen määrittää vaan keston määrittää oppilaiden kiinnostus projektia kohtaan. Toiminnan pitkäkestoisuus ja sisältöjen monipuolisuus ovat osa laadukasta lapsilähtöistä toimintaa, jossa lapsi kokee toiminnan mielekkääksi ja haluaa itsekin viedä sitä eteenpäin. (Rosqvist ym. 2019, 209.)

Toiminnan tulee kuitenkin säilyä eheänä jatkumona ja sillä tulee olla alku ja loppu (Luostarinen & Peltomaa 2016, 88). Alkuopetuksessa erilaisia työtapoja ovat tyypillisesti esimerkiksi erilaiset leikit, pelit, sadut, lorut, tarinallisuus sekä taiteen eri muodot (Kettunen & Laine 2007, 10). Teema- ja projektityöskentely, jossa hyödynnetään useita eri oppiaineita ja niiden tavoitteita mahdollistavat hyvin lapsilähtöisten elementtien tuomisen opetukseen. Myös sosiaaliset oppimisen työtavat, kuten tutkiva oppiminen ja pienryhmätoiminnan hyödyntäminen tukevat lapsilähtöisyyden toteutumista. Lapsilähtöiselle työskentelylle ominaista on leikkisyys. (Jantunen 2011, 7–9; Kinos 2002, 127–129.)

Alkuopetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä.

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan erilaisia tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytänteitä, joissa oppiminen tapahtuu. Konkreettisten tilojen lisäksi sillä tarkoitetaan

välineitä, palveluja ja materiaaleja, joita opiskelussa käytetään. Jokainen yhteisössä vaikuttaa toiminnallaan, osallistumisellaan ja vuorovaikutuksellaan oppimisympäristöön.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Koulun ulkopuoliset yhteisöt, tilat ja asiantuntijayhteistyöt kuuluvat oppimisympäristöihin. Kouluun voi esimerkiksi tulla eri alojen asiantuntijoita opettamaan asiasta tai oppilaat voivat lähteä koulun ulkopuolelle vierailulle. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 137.) Myös oppimisympäristöjen valinnassa tulee hyödyntää oppilaiden osallisuutta. Oppilaita kuulemalla opettaja voi löytää uusia ja mielenkiintoisia oppimisympäristöjä oppimisen tukemiseksi. Opettajan tehtävä on kuitenkin huolehtia, että erilaiset oppimisympäristöt ja vierailut tukevat ja edistävät oppimista ja, että ne ovat suunniteltu pedagogisesti. Lapsilähtöisesti toimiva opettaja voi siis kuulla lapsia, mutta toimia hetkittäin aikuislähtöisesti rajatessaan opetusta ja huolehtiessaan, että se tuottaa toivottua tulosta. (Kinos 2001, 30–33.)

3.3 Opetuksen resurssit

Reinikainen & Saarinen (2017) pro gradu -tutkielmassaan selvittivät lapsilähtöisyyden haasteita. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat mainitsivat lapsilähtöisen opetuksen toteuttamisen yhdeksi suurimmaksi haasteeksi resurssien puutteen. Resurssien puutteeksi käsitettiin riittämätön aika, vaativat oppilaat, suuret ryhmäkoot sekä oppilaiden omien valmiuksien puutteet. Reinikainen ja Saarinen (2017) totesivat, että toimiva lapsilähtöinen opetus edellyttää tietynlaista lähtötasoa joidenkin taitojen esimerkiksi omatoimisuuden osalta. Näiden lisäksi aikuisten vähäinen määrä ei mahdollista lasten yksilöllistä kohtaamista siinä määrin, kuin lapsilähtöisyydelle olisi ominaista. (Reinikainen & Saarinen 2017, 36–37.) Opettajan työhön kuuluvat resurssit muodostavat opettajan työn, työympäristön, oppilaiden sekä opettajien persoonallisten ominaisuuksien konstruktiosta. Opettajan työn resursseiksi voidaan lukea opettajan työaika, osaaminen, motivaatio ja asenne sekä yhteistyö kollegoiden ja muiden toimijoiden kanssa. (Launis & Koli 2005, 350)

Luokanopettajan työaika viikossa vaihtelee sen mukaan millainen työtehtävä ja työaika hänelle on määrätty työsopimuksessa. Peruskoulun opettajien työaikamuoto on pääasiassa opetusvelvollisuustyöaika. Se tarkoittaa sitä, että työaika koostuu 190 oppilastyöpäivästä ja 3 opettajatyöpäivästä. Opettajatyöpäivät ovat suunnittelu- ja koulutustyöpäiviä. Lisäksi opettajilla on yhteissuunnittelu-aikaa joka viikko ja työnantaja voi määrätä opettajan

osallistumaan enintään kahteen kehittämispäivään lukuvuoden aikana. Opettajan työaikana perustehtäviin kuuluvat opetuksen suunnittelu, oppituntien pitäminen, arviointityöt sekä välituntivalvonnat. Yhteissuunnittelu-aikaan kuuluvat esimerkiksi opetuksen yhteissuunnittelu, opettajien kokoukset, koulun kehittämis- ja suunnittelutyöt sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Suunnittelutyölle ei ole ennalta määritettyä aikaa, vaan jokainen opettaja päättää itse paljonko siihen käyttää aikaa. (Peltomaa 2021, 71–73.)

Uudet muutokset opetussuunnitelmaan liittyen saattavat aiheuttaa pelkoa siitä, riittääkö oma osaaminen ja työaika uuden toteuttamiseen ja oppimiseen (Cantell 2015, 15). Opettajalla on kuitenkin oikeus ja velvollisuus kouluttautua ja lisätä osaamistaan niissä aiheissa, jotka tuntuvat opettajasta haastavalta. Vähintään lukuvuodeksi palkatulla opettajalla on velvollisuus osallistua kolmeen kuuden tunnin koulutuspäivään lukuvuoden aikana. (Peltomaa 2021, 71.) Opetushallitus, yliopistot, kunnat ja erilaiset yritykset järjestävät erilaisia koulutuksia opettajille. Esimerkiksi Opetushallitus rahoittaa ja kehittää opetusalan henkilöstölle erilaista täydennyskoulutusta tavoitteenaan edistää koulutusjärjestelmää ja parantaa opetuksen laatua (Opetushallitus 2022).

Opettajan asennetta ja motivaatiota voidaan pitää yhtenä opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin vaikuttavana resurssina. Asenteella tarkoitetaan käyttäytymiseen vaikuttavia negatiivisia tai positiivisia uskomuksia, aikomuksia ja tunteita. Asenteet eivät ole pysyviä ja niitä voidaan muuttaa antamalla uutta tietoa asennekohteesta. (Hirsjärvi 1983, 17–18.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa kouluyhteisöä kasvun asenteeseen. Opetussuunnitelman mukaan oppiva yhteisö luo edellytyksiä toinen toisiltaan oppimiseen, onnistumisen kokemuksiin sekä tutkimiseen ja kokeilemiseen. Lisäksi oppiva yhteisö rohkaisee jokaista yrittämään ja oppimaan virheistään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27.) Motivaatiolla tarkoitetaan toimintaa ja käyttäytymistä, joita ohjaavat erilaiset motiivit. Motiivit voivat olla ulkosyntyisiä, jolloin ulkoiset seikat kuten opetussuunnitelma tai koulun toimintakulttuuri pakottavat yksilön toimimaan. Motivaatio voi olla myös sisäistä, jolloin toiminnan tavoitteena ei ole palkinto tai lopputulos, vaan tyydytystä tuottaa itse asian tekeminen ja kehittäminen. (Lonka 2020.) Sisäinen motivaatio liitetään usein merkityksellisyyden käsitteeseen. Merkityksellisyyden kokemus työssä syntyy silloin kun yksilöllä on halu ja mahdollisuus tehdä häntä innostavia asioita omasta vapaasta tahdostaan. (Leiviskä 2011, 49.)

Opettaja tekee usein yhteistyötä muiden opettajien tai toimijoiden kanssa. Toisinaan opettaja tarvitsee tuekseen luokkaan koulunkäynninohjaajaa tai -avustajaa. Yhteistyö edistää opetuksen yhtenäisyyttä ja kehittämistä. (Tähtinen 2016, 38.) Yhteistyö muiden opettajien kanssa voi olla esimerkiksi samanaikaisopettajuutta. Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan sitä, että yhden opettajan sijaan luokassa opettaa vähintään kaksi opettajaa. (Saloviita 2016, 9.) Yhteistyötä voidaan tehdä myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, joita ovat esimerkiksi koulun ulkopuoliset asiantuntijat, kunnalliset toimijat, yritys- ja järjestötoimijat tai kansainvälinen ystävyysluokka. Ulkopuolisia toimijoita on niin paljon kuin opettajan vain keksii hyödyntää. Resurssien näkökulmasta tarkasteltuna voidaan pohtia, miten paljon opettajan työaika kuluu ulkopuolisten toimijoiden kanssa tehtävään suunnitteluun, jotta yhteistyö tukee opetuksen tavoitteita. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 85.)

4 Monialaiset oppimiskokonaisuudet

Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla tarkoitetaan opetusta eheyttävää oppimista ja opetusta, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opiskeltavien asioiden välisistä suhteista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Opettaja voi itse valita, mitä oppiaineita sisällytetään monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Kaikkia oppiaineita ei tarvitse sisällyttää, mutta tärkeää on etsiä tapoja sisällyttää mahdollisimman monen eri oppiaineen ominaisia käsitteitä, menetelmiä ja tarkastelutapoja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Peltomaa 2021, 14.) Olennaista on, että eri oppiaineiden sisällöistä oppilas muodostaa kokonaisuuksia ja linkkejä yli oppiainerajojen (Cantell 2015, 13). Tärkeää monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa on muistaa, että nämä oppitunnit eivät ole ylimääräisiä projekteja, vaan ne rakentuvat perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. (Peltomaa 2021, 16.)

4.1 Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus käytännössä

Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu lähtee aiheen valinnasta tai luokan tarpeista sekä oppimiskokonaisuuden tavoitteiden asettamisesta, jotta sitä voidaan myöhemmin myös arvioida (Peltomaa 2021, 35). Ilman tavoitteiden määrittämistä monialaisesta oppimiskokonaisuudesta tulee sekava kokonaisuus, eikä sen avulla saavuteta oppimista (Jyrhämä ym. 2016, 84). Monialaista oppimiskokonaisuutta suunniteltaessa on tärkeää, että opettaja valitsee kuhunkin kokonaisuuteen sopivat tavoitteet. Liiallinen tavoitteiden määrä tai laajuus tekee oppimiskokonaisuudesta monimutkaisen ja vaikean arvioida. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 95.) Siksi tavoitteiden täsmentäminen, rajaaminen ja tarkentaminen on tärkeää valitessa oppimiskokonaisuuteen sopivia tavoitteita. Ne voidaan täsmentää koskemaan esimerkiksi koko koulua, luokkaa tai ne voivat olla jokaisella henkilökohtaisia. Täsmentäminen on tärkeää erityisesti silloin, kun monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin saadaan aihe ja tavoitteet kuntatasolta. Silloin sama tavoite ei voi toimia henkilökohtaisesti jokaisella oppilaalla tai eri luokkatasoilla, vaan opettajan tulee tarkentaa niitä jokaiselle oppijalle tai luokalle sopivaksi. (Peltomaa 2021, 39–41.) Oppimiselle on annettava riittävästi aikaa ja joidenkin tavoitteiden on hyvä toistua useasti muutamassa eri oppimiskokonaisuudessa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 95).

Tavoitteiden päättämisen jälkeen valitaan monialaisen oppimiskokonaisuuden aihe, joka voi olla koulukohtaisesti ennalta määritelty kullekin vuosiluokalle tai se voi olla kuntatasolla päätetty teema, jota kouluissa käsitellään. Aihe voi myös tulla oppilailta itseltään tai opettaja saattaa huomata oppilaita kiinnostavan teeman, jota lähdetään eheyttämään. (Peltomaa 2021, 35–36.) Jos paikalliset reunaehdot kunta- tai koulutasolla ovat tiukat, jää vähemmän tilaa oppilaiden osallisuudelle ja tarpeille. Aiheen valinnan jälkeen opettajan tulee valita kokonaisuuteen sopivat oppiaineet. Usein aihe itsessään valitsee kokonaisuuteen liittyvät oppiaineet tai ne ovat kunta- tai koulutasolla etukäteen päätetty. (Peltomaa 2021, 35–36.)

Aiheen päättämisen jälkeen, opettajan tulee yksin tai muiden opettajien kanssa pohtia, miten pitkä kokonaisuus on ja millaiselle aikavälille se sijoitetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittää ainoastaan sen, että vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus tulee järjestää vuoden aikana. Muista tarkemmista säädöksistä voidaan päättää paikallisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31–33.)

Opetushallituksen suositus perustuu viikkotuntimäärään, joka on alkuopetuksessa noin 19–20 oppituntia. Tuntimäärä voidaan jakaa pidemmälle aikavälille tai se voidaan käyttää tiiviimmin. (Peltomaa 2021, 14–15.) On hyvä huomioida, että alle viikkotuntimäärään kestävässä kokonaisuudessa saattaa oppilaan syventyminen aiheeseen jäädä pintapuoliseksi eikä eheytyä oppiaineiden välillä välttämättä tapahdu. Toisaalta taas liian laajalle hajautettu monialainen kokonaisuus ei välttämättä näyttäyty eheänä kokonaisuutena. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 88.) Tärkeää kokonaisuuksien keston suunnittelussa on se, että oppilaille jää riittävästi aikaa syventyä aiheeseen ja työskennellä sen parissa sekä huolehtia siitä, että oppilas hahmottaa koko prosessin yhtenä kokonaisuutena. (Peltomaa 2021, 14–15.) Keston valinnassa on myös huomioitava kunkin luokan tai oppilaan tarpeet tai oppimiseen vaikuttavat tekijät (Luostarinen & Peltomaa 2016, 89).

Aiheen ja keston valinnan jälkeen opettajan tulee pohtia erilaisia tapoja eheyttää valittua aihetta tai teemaa. Jotta eheyttäminen on mahdollista, se vaatii opettajalta erilaista lähestymistapaa opittavaan aiheeseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.) Opetussuunnitelman tehtävä on antaa suuntaviivat opetuksen tavoitteille ja sisällölle, mutta Suomessa opettajalla on didaktinen vapaus valita harkintansa mukaan, miten opetus käytännössä toteutetaan. (Jyrhämä ym. 2016, 46.) Näin myös monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa, opettajalla on vapaus valita parhaimmat toteuttamistavat ja menetelmät eheyttämisen toteuttamiseksi. Siksi opettajasta itsestä sekä

oppilaiden tarpeista ja tavoitteista riippuu se, miten eheyttäminen toteutetaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.)

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan toteuttaa monella tavalla riippuen aiheen sisällöstä ja opetuksen kestosta. Esimerkiksi yhtä teemaa tai ilmiötä voidaan opiskella useammassa oppiaineessa samaan aikaan tai jaksottaa opetus niin, että samaan teemaan liittyvät asiat opiskellaan peräkkäin. Opetusta voidaan järjestää myös organisoimalla erilaisia toiminnallisia teemapäiviä aiheeseen liittyen. Kokonaisuus voi olla myös kestoltaan pidempi ja siihen voidaan yhdistää kaikkia edellä mainittuja tapoja. Alkuopetuksessa voidaan käyttää esiopetuksesta tuttua tapaa, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.) Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on tärkeää hyödyntää monipuolisia työtapoja ja oppimisympäristöjä sekä lapsilähtöistä pedagogiikkaa, josta on kerrottu luvussa 2.

4.2 Ilmiölähtöinen eheyttäminen

Eheyttäminen voi olla tiedonala- tai ilmiölähtöistä. Tässä tutkimuksessa monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin painottuva osuus keskittyy ilmiölähtöiseen eheyttämiseen, sillä lapsilähtöinen pedagogiikka ja sen toteuttamistavat ovat lähellä ilmiölähtöistä eheyttämistä. Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä korostuu oppilaita kiinnostavat ilmiöt ja heistä lähtevät teemat, kun taas tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä tiedonalojen keskeiset käsitteet ja periaatteet eivät välttämättä ole oppilaiden kokemusmaailmasta. Sekä tiedonala- että ilmiölähtöisessä eheyttämistavassa pyritään ymmärtämään todellisen maailman ilmiöitä ja lisäämään ymmärrystä opiskeltavien asioiden välisistä suhteista, mutta ne lähestyvät opittavaa asiaa eri lähtökohdista. Ilmiölähtöinen eheyttäminen alkaa lapsen ihmettelystä ja tiedonalalähtöinen eheyttäminen alkaa käsitteen tai prosessin ymmärtämisestä eri tiedonalojen avulla. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 78–83; Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015, 51.)

Ilmiölähtöinen eheyttäminen pyrkii pois ainejakoisuudesta. Se alkaa lapsilähtöisen pedagogiikan perinteen mukaisesti lapsen omakohtaisista havainnoista, asioiden ihmettelystä ja niistä heräävistä kysymyksistä sekä niiden myötä uteliaisuutta ja kiinnostusta herättävistä ilmiöistä yksilön havainto- ja kokemusmaailmasta. Ilmiölähtöinen eheyttäminen perustuu

ilmiölähtöiseen pedagogiikkaan, jonka mukaan uudet tiedot, taidot ja ajatukset rakennetaan yhdessä muiden kanssa. Ilmiölähtöinen pedagogiikka on saanut vaikutteita Vygotskyn (1978) kulttuuripsykologisesta teoriasta, jonka mukaan yksilön kehitys tapahtuu aina kulttuurin, muiden ihmisten ja sen tarjoamien apuvälineiden välityksellä. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi ongelmien ratkomista tai oivalluksien jakamista yhdessä muiden kanssa. (Lonka ym. 2015, 51–52, 55–56.)

Pohja ilmiölähtöiseen oppimiseen luodaan jo varhaislapsuudessa, sillä lapsi pohtii ja ihmettelee asioita luonnostaan sekä leikin avulla havainnoi ja jäljittelee ympäristöään, että omia kokemuksiaan. Lapsen siirtyessä kouluun, tulee opettajan luoda edelleen tilaa ja aikaa lapsen luonteenomaiselle ihmettelylle, tutkimiselle ja leikille sekä tarttua lapsen ihmetyksen aiheisiin ja hyödyntää niitä opetuksessa. (Lonka ym. 2015, 51–52, 55–56.) Ilmiölähtöinen pedagogiikka ei ole etukäteen suunniteltu valmis malli toteutettavaksi vaan se on enemmänkin lähestymistapa, jonka avulla ilmiölähtöistä työskentelytapaa toteutetaan. Sen toteuttamiseen sopivat useat erilaiset pedagogiset työskentelytavat, kuten tutkiva oppiminen tai projektityöskentely. (Kekkonen, Luostarinen, Ovaska & Rongas 2014, 7.)

5 Tutkinto-ohjelmat opettajankoulutuslaitoksella Raumalla

Suomessa luokanopettajan kelpoisuuden saa henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Tutkinto sisältää vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopettajan kelpoisuuden saa myös kandidaatin tutkinnolla sekä suorittamalla edellä mainitut opinnot. Suomessa kelpaa myös Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa suoritettut, vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuva, peruskoulun luokanopettajan tutkinto. Lisäksi kelpoisuus antaa luokanopetusta on myös henkilöllä, jolla on kelpoisuus antaa aineenopetusta perusopetuksessa, ja joka on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.)

Suomessa varhaiskasvatuslaki määrittää varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden. Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajina voivat toimia ne sosionomit, jotka ovat ennen 1.9.2018 opiskelijoina ammattikorkeakoulussa ja suorittavat lastentarhanopettajan kelpoisuuden tuottamat varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot vähintään 60 opintopisteen laajuisina osana sosionomitutkintoaan. Myöhemmin valmistuvat sosionomit saavat varhaiskasvatuksen sosionomi kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden sijaan. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.)

5.1 Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Rauman kampuksella luokanopettajan tutkinto-ohjelman pääaine on kasvatustiede ja sen ammatillisena perustana ovat esiopetuksen ja perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 luokanopettajan tehtävät. Tutkinto koostuu kasvatustieteen kandidaatin tutkinnosta, joka on laajuudeltaan 180 opintopistettä. Kandidaatin tutkinto sisältää yleisopintojen lisäksi kieli- ja viestintäopinnot, pääaineen perus- ja aineopinnot,

perusopetuksessa opiskeltavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä sivuaineopinnot ja/tai opiskelija valitsevat valinnaiset opinnot. Lisäksi kandidaatin tutkintoon kuuluu opinnäytetyö, kandidaatin tutkielma, jossa opiskelija perehtyy ajankohtaisiin kasvatustieteen tutkimuksiin, laatii oman tutkimussuunnitelman sekä hankkii tutkimusaineiston, jonka hän analysoi ja tulkitsee.

Kandidaatin tutkinnon jälkeen suoritetaan maisterin tutkinto, joka on laajuudeltaan 120 opintopistettä. Maisterin tutkinto sisältää pääaineen syventäviä opintoja sekä sivuaine ja/tai valinnaisia opintoja. Maisterin tutkinnossa suoritettava opinnäyte työ on pro gradu -tutkielma, joka antaa pohjan tutkivalle opettajuudelle. Siinä opiskelija perehtyy johonkin opettajan työn kannalta merkittävään aiheeseen sekä suunnittelee ja toteuttaa siihen liittyvän tieteellisen tutkielman. Lisäksi Turun yliopiston Rauman yksikön opettajankoulutuslaitoksella voi suorittaa luokanopettajan tutkinto-ohjelman 140 opintopisteen laajuisella maisterin tutkinto-ohjelmalla. Tutkinto-ohjelma sisältää pääaineen syventävät opinnot sekä perusopetuksessa opiskeltavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Myös näissä opinnoissa suoritetaan kasvatustieteen maisterin tutkinnon opinnäytetyö pro gradu -tutkielma.

Opetus järjestetään luentoina, suurryhmäopetuksena, pienryhmäopetuksena sekä verkko-opiskeluna. Opinnoissa korostuu itsenäinen opiskelu ja opiskelijan oma vastuu oppimisestaan osaamistavoitteiden suunnassa. Kandidaatin tutkintoon kuuluu 13 opintopistettä ja maisterin tutkintoon 14 opintopistettä ohjattua opetusharjoittelua. Osa harjoittelusta suoritetaan Rauman normaalikoulussa ja osa on mahdollista suorittaa muualla. (Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022.)

5.2 Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmasta valmistuu kasvatustieteen kandidaatiksi, varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajaksi. Varhaiskasvatuksen opinnot valmistavat pedagogiseen asiantuntijuuteen ja työyhteisön vastuullisena pedagogisen toiminnan suunnittelijana ja toteuttajana toimimiseen. Tutkinto-ohjelmassa suoritetaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, joka on laajuudeltaan 180 opintopistettä. Tutkinto on mahdollista suorittaa päätoimisesti opiskellen kolmessa lukuvuodessa. Tutkinto-ohjelma koostuu

kasvatustieteen, varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen ja opetusharjoittelun muodostamasta kokonaisuudesta. Näiden lisäksi tutkintoon sisältyy kieli-, viestintäopintoja- ja yleisopintoja. Tietämystään eri oppiaineista voi syventää useista vaihtoehdoista valittavissa olevilla sivuaineopinnoilla ja muilla opinnoilla. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa tehdään opinnäytetyönä kandidaatin tutkielma. Kandidaatin tutkielman tehtyään opiskelija hallitsee tutkimuksen tekemisen perustaitoja. Tutkielma toimii pohjana tutkivalle opettajuudelle. Turun yliopistossa varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaa voi opiskella vain opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmassa opiskelijan pääaine on kasvatustiede.

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa opetusta järjestetään luentoina, suuryhmäopetuksena, pienryhmäopetuksena sekä verkko-opiskeluna. Tutkinnon suorittaminen edellyttää edellä mainitun lisäksi myös runsaasti opiskelijan itsenäistä työskentelyä. Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan sisältyy yhteensä 12 op ohjattua opetusharjoittelua. Opetusharjoittelut sekä mahdolliset opetukseen liittyvät toiminnan havainnoinnit järjestetään harjoittelupäiväkoti Rauman pikkunorssissa. (Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022.)

6 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten alkuopetuksessa tartutaan lasten kiinnostuksen kohteisiin sekä minkälaisia mahdollisuuksia ja resursseja on toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa, niin yleisessä opetuksessa kuin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten pohjakoulutus vaikuttaa lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamiseen. Tutkimuskysymysten avulla on tarkoitus tarkastella alkuopettajien käsityksiä lapsilähtöisyydestä ja sen merkitystä heille opettajina.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Miten pohjakoulutus vaikuttaa lapsilähtöiseen pedagogiikkaan?

Kysymyksen avulla selvitämme, onko luokanopettajaksi opiskelleiden lapsilähtöisessä pedagogiikassa eroja verrattuna luokanopettajiin, joilla on myös varhaiskasvatuksen opettajan (kasvatustieteen kandidaatti) tutkinto.

- 2) Miten lapsilähtöisyys toteutuu alkuopetuksessa?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla selvitämme, miten lapsilähtöisyys toteutuu alkuopetuksessa sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelemisessa ja järjestämisessä. Tarkastelemme myös, miten alkuopetuksen käytännöt vastaavat tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

- 3) Millaisia resursseja alkuopetuksessa on toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa?

Tämän tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tarkastella opettajien käsityksiä lapsilähtöiseen pedagogiikkaan tarvittavista resursseista ja niiden riittävyydestä.

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka lähestymistavassa on fenomenologisia piirteitä. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tähän sisältyy toisiaan jatkuvasti muovaavien tapahtumien ja arvojen muodostamien monen suuntaisten suhteiden löytäminen ja niiden lähtökohtien tarkasteleminen. Laadullinen menetelmä aineiston hankinnassa oli eduksi myös haastateltavien näkökulmien ja äänen esiin tuomiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2016, 161, 164.) Kvalitatiivinen lähestymistapa oli luontevin vaihtoehto pro gradu -tutkielmaamme, sillä aineistonkeruumme pohjautui ihmisten käsityksiin ja kokemuksiin.

Fenomenologia tutkii ihmisen suhdetta omaan todellisuuteensa (Vilkkä 2015, 171), joka tässä tutkimuksessa voidaan nähdä opettajan suhteena lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, oppilaisiinsa sekä koko kouluinstituutioon. Fenomenologiseen lähestymistapaan liittyvät olennaisesti kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2018, 30). Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli yksilön subjektiiviset kokemukset, eli ihmisen omassa mielessä rakentuneet merkitykset. Merkitykset muodostuvat erilaisten kokemusten, kuten havaintojen, mielikuvien, mielipiteiden, arvostusten ja uskomusten kautta. (Metsämuuronen 2006, 157.) Yhteisön jäsenenä jaamme yhteisiä piirteitä ja merkityksiä, jonka vuoksi yksilön kokemusten perusteella voidaan päätellä jotain yleistä (Huhtinen & Tuominen 2020, 297).

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena, joka on fenomenologiselle menetelmälle tyypillinen tapa, koska silloin haastateltavien ilmaisuja, eleitä, ilmeitä ja niiden merkitystä voidaan tulkita (Laine 2018, 28–33). Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään saavuttamaan tulkinnan kautta ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy hermeneuttinen ulottuvuus, kun tulkitaan ihmisten vuorovaikutuksesta syntyviä ilmauksia. Haastateltavien vastauksista pyrittiin ymmärtämään opettajien sanoiksi pukemia käsityksiä heidän lapsilähtöisestä pedagogiikastaan ja tulkitsemaan heidän ilmeitään, eleitään ja ilmaisujaan mahdollisimman oikein. (Vilkkä 2015, 180; Laine, 2018, 31.) Fenomenologiassa käsityksellä tarkoitetaan tiedollista tai arvostavaa tajunnassa olevaa merkityssuhdetta (Hirsjärvi 1983, 103). Metodimme ei kuitenkaan ole puhtaasti fenomenologinen, sillä se

edellyttäisi kurinalaista metodin noudattamista läpi koko tutkimuksen. Perttulan (2000) mukaan fenomenologisen metodin muokkaaminen tutkittavan ilmiön mukaan on tutkijan velvollisuus. Tutkimuksemme metodia voidaan kuvailla eksistentiaalisiksi fenomenologiaksi, sillä tutkijat työskentelevät tietäen puhtaan fenomenologisen metodin noudattamisen olevan mahdotonta. (Perttula 2000, 429–430.)

Tutkimusongelmien selvittämiseksi valitsimme pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka toteutettiin haastattelututkimuksen ensimmäisessä osassa parihaastatteluna ja toisessa osassa yksilöhaastatteluna (Taulukko 3 ja 4).

Teemahaastattelussa muotoillaan etukäteen haastattelun aihepiirit tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa voidaan käyttää joitakin etukäteen valmisteltuja kysymyksiä, mutta kysymysten muoto ja tarkka järjestys muotoutuu haastattelun kuluessa. (Kvale 2008, 52; Hirsjärvi ym. 2009, 208.)

Teemahaastattelu mahdollistaa avoimemman vuorovaikutuksen tutkittavien kanssa ja asettaa keskiöön heidän näkemyksensä ja sen, mikä heille on merkityksellistä (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 48). Puolistrukturoitu haastattelutapa Kvalen (2008, 57, 74) mukaan mahdollistaa sen, että haastattelija voi rohkaista haastateltavia kertomaan spontaanisti omasta opetuksestaan ja samalla auttaa haastateltavia jäsentämään kertomansa. Mitä spontaanimpi haastatteluprosessi on, sitä todennäköisempää on saada eläviä ja ennalta odottamattomia vastauksia.

Viimeistä tutkimuskysymystä käsitelimme teemahaastattelujen lisäksi kvalitatiivisella menetelmällä, jossa vertailimme Turun Yliopiston opetussuunnitelmia koskien varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan tutkinto-ohjelmia lapsilähtöisyyden sisältöjen osalta. Tutkimuskysymyksen tulosta syventääksemme lähestyimme aihetta kirjallisuuskatsauksen, tarkemmin laadullisen metasynteessin kautta. Metasynteesi on hermeneuttinen lähestymistapa, jossa voidaan vertailla eri aineistoja ja etsiä niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. (Salminen 2011, 12–13.) Metasynteessissä valittuja tekstejä, tässä tapauksessa Turun yliopiston opetussuunnitelmia, luettiin huolella ja niistä nostettiin esiin avainasioita ja käsitteitä, joita vertailtiin keskenään.

7.2 Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruumenetelmä

Etsimme tutkimukseen haastateltavia kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti harkinnanvaraisella otannalla satunnaisotoksen sijaan (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Molempiin haastatteluihin etsimme haastateltavia ensin omasta lähipiiristämme ja sen jälkeen käytimme haastateltavien etsimiseen harkinnanvaraista lumipallo-otantaa (engl. snowball/chain referral sampling), jota käytetään erityisesti laadullisissa tutkimuksissa. Sen avulla tietyt avainhenkilöt johdattavat tutkijat sellaisten henkilöiden luokse, joilla on tutkimukseen tarvittavia ominaisuuksia. Lumipallo-otanta on helppo tapa löytää haastateltavia erityisesti silloin, jos tutkimukseen etsittävä ryhmä on niin sanotusti piilossa tai heitä on vaikea tavoittaa. (Biernacki & Waldorf 1981, 152.) Tutkimuksemme aihe ei ollut arkaluontoinen, mutta tiukat kriteerit loivat haasteen löytää haastateltavia. Lumipallo-otannan avulla saimme lopulta tarvittavan määrän osallistujia tutkimukseen. Haastateltavien löytymiseen käytettyjä otantamenetelmiä havainnollistetaan taulukoissa 3 ja 4.

Ennen haastatteluja lähetimme jokaiselle haastateltavalle tutkimuksen saatekirjeen, jossa kerroimme tutkimuksen aiheesta, tarkoituksesta ja tutkimuksen kulusta. Saatekirjeen liitteenä toimitimme tietosuojalomakkeen, jossa kerrottiin tarkemmin tutkimuksen henkilötietojen käsittelystä ja niiden säilyttämisaikasta. Haastattelut toteutettiin Zoom-videoyhteydellä, sillä halusimme osallistumisen olevan haastateltaville mahdollisimman helppoa. Etäyhteys myös mahdollisti haastattelujen äänitteiden tallentamisen sekä haasteltavien etsimisen ympäri Suomea.

Haastattelututkimuksen ensimmäinen osa tehtiin opinnäytetyönä tutkimusmenetelmä opintojaksolle helmikuussa 2022. Haastatteluaineisto päätettiin ottaa osaksi pro gradun - tutkimusaineistoa, koska se syvensi käsitystä pohjakoulutusten välisistä eroista lapsilähtöisyyttä tarkastellessa. Aineistoa on käytetty tukemaan tutkimuksen muuta aineistoa. Haastattelututkimuksen ensimmäiseen osaan osallistui kahdeksan viimeisen vuoden opiskelijaa, joista neljä opiskeli luokanopettajan ja viisi varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmassa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, Rauman kampuksella. Haastattelututkimuksen ensimmäisessä osassa halusimme selvittää, miten opiskelijat ymmärtävät lapsilähtöisyyden käsitteen ja miten merkitykselliseksi he kokevat lapsilähtöisen pedagogiikan. Lisäksi selvitimme, millaisia valmiuksia omat opinnot ovat antaneet

lapsilähtöiselle pedagogiikalle ja sen toteuttamiselle. Haastattelujen kesto vaihteli 19 minuutin ja 35 minuutin välillä. Haastattelut toteutettiin pari- tai ryhmähaastatteluna. (ks. Liite 1.)

Ryhmähaastattelussa ja parihaastattelussa keskustellaan tutkimuskysymykseen liittyvistä asioista niin, että haastattelija kysyy kysymyksiä kaikilta vastaajilta yhteisesti. Tämä haastattelu on parihaastattelun lisäksi myös täsmäryhmähaastattelu, sillä sen jäsenet on valikoitu tarkasti koulutuslinjan ja vuosikurssin perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 61–63.) Valitsimme haastattelutavaksi ryhmähaastattelun, koska sen avulla saadaan nopeasti tietoa useammalta henkilöltä samanaikaisesti. Lisäksi tutkimiamme aiheita, lapsilähtöisyyttä ja kehkeytyvää opetussuunnitelmaa käsittelevät opinnot on saatettu käydä eri vaiheissa opintoja ja niistä voi olla jo parikin vuotta aikaa. Tämän vuoksi halusimme toteuttaa haastattelun parihaastatteluna, jotta parit voivat auttaa toisiaan muistamaan seikkoja, joita yksilöhaastattelussa ei välttämättä tulisi mieleen. Tämän vuoksi ryhmät muodostettiin opiskelijoista, jotka olivat jo ennestään tuttuja toisilleen. Tämä mahdollisti myös rennomman haastattelutilanteen sosiaalisen tuen ansiosta.

Taulukko 3. Haastattelututkimuksen ensimmäisen osan taustatiedot

Haastateltavat ryhmittäin	Tutkinto-ohjelma	Haastattelun kesto	Haastateltavan hankintatapa
H1	Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma		lumipallo-otanta
H2	Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma	32:35	lumipallo-otanta
H3	Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma		lumipallo-otanta
H4	Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma	19:02	tarkoituksenmukainen otanta
H5	Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma		lumipallo-otanta
H6	Luokanopettajan tutkinto-ohjelma	22:45	tarkoituksenmukainen otanta
H7	Luokanopettajan tutkinto-ohjelma		lumipallo-otanta
H8	Luokanopettajan tutkinto-ohjelma	35:19	lumipallo-otanta
H9	Luokanopettajan tutkinto -ohjelma		tarkoituksenmukainen otanta

Haastattelututkimuksen toiseen osaan osallistui kahdeksan opettajaa, joista puolet (4) olivat luokanopettajan tutkinnon suorittaneita ja puolet (4) sekä luokanopettajan että varhaiskasvatuksen opettajan (kasvatustieteen kandidaatti) tutkinnon suorittaneita. Kaikki haastateltavat olivat valmistuneet vuosien 2018–2022 aikana ja opiskelleet Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, Rauman kampuksella sekä toimivat opettajina joko ensimmäisellä tai toisella luokka-asteella. Haastateltavat toimivat opettajina Varsinais-Suomen, Pirkanmaan ja Satakunnan alueella. Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon suorittaneet olivat myös työskennelleet varhaiskasvatuksessa ennen luokanopettajan tutkinnon suorittamista. Haastattelututkimuksen toinen osa toteutettiin tammi- ja helmikuussa 2023.

Haastattelututkimuksen toisen osan aloitimme selvittämällä opettajien määritelmiä lapsilähtöisyyden käsitteestä ja sen merkityksestä heille. Johdattelimme keskustelua haastattelurungon mukaisesti kolmen teeman avulla. Ensimmäisessä teemassa käsiteltiin lapsilähtöisen opetuksen järjestämistä ja toisessa sen mahdollistavia resursseja. Kolmas teema käsitteli haastateltavien pohjakoulutusta ja sieltä saatuja valmiuksia suunnitella ja toteuttaa lapsilähtöistä opetusta. (ks. Liite 2.) Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja niiden kesto vaihteli 33 minuutista 49 minuuttiin. Haastattelujen kestoihin vaikuttivat haastateltavien ominaisuudet, kuten puhenopeus ja avoimuus haastattelutilanteessa.

Taulukko 4. Haastattelututkimuksen toisen osan taustatiedot

Haastateltava	Pohjakoulutus	Haastattelun kesto	Haastateltavan hankintatapa
H10	luokanopettaja	44:35	tarkoituksenmukainen otanta
H11	luokanopettaja	39:03	lumipallo-otanta
H12	luokanopettaja	41:17	lumipallo-otanta
H13	luokanopettaja	40:12	tarkoituksenmukainen otanta
H14	varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja	42:29	tarkoituksenmukainen otanta
H15	varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja	49:50	lumipallo-otanta
H16	varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja	36:48	tarkoituksenmukainen otanta
H17	varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja	33:54	lumipallo-otanta

7.3 Tutkimusaineiston analyysi

7.3.1 Haastatteluaineiston analyysi

Molempien haastatteluaineistojen analyysimenetelmänä käytimme laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja fenomenologisen tulkinnan yhdistelmää. Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi perustuu sisällönanalyysiin, jos tarkoituksena on käsitellä kuultuja tai nähtyjä sisältöjä. Analyysin on tarkoitus muodostaa selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta aiheesta ja koota yhtenäinen informaatio hajanaisesta aineistosta johtopäätöksien muodostamista varten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91, 108.)

Haastattelun jälkeen aineisto litteroitiin, eli muutettiin kirjalliseen muotoon. Hirsjärven ym. mukaan litterointi eli haastattelun kirjoittaminen puhtaaksi sananasaisesti voidaan tehdä joko teemojen perusteella tai voidaan litteroida koko aineisto. (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Tässä tutkimuksessa litterointi tehtiin sanatarkasti koko aineistolle, mutta sisällön kannalta merkityksettömiä ja ylimääräisiä täytesanoja karsittiin pois. Hirsjärven ja Hurmeen (2022, 148) kehotuksen mukaisesti aineistot pyrittiin litteroimaan välittömästi haastattelujen jälkeen, jotta haastattelutilanteet olisivat tuoreessa muistissa. Litteroinnin jälkeen haastattelutallenteet hävitettiin. Litteroituja tiedostoja säilytettiin Turun Yliopiston tietoturvalisessä pilvipalvelussa tutkimuksen valmistumiseen saakka. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan useaan kertaan, jolloin aineistosta syntyy ajatuksia ja mielenkiintoisia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2022, 154). Näitä kysymyksiä kirjasimme itsellemme ylös koko analyysivaiheen ajan, jotta pystyisimme vastaamaan niihin pohdintavaiheessa.

Fenomenologinen aineiston tulkinta on aineistolähtöistä siinä mielessä, että teoriaa ei käytetä luokittelun runkona, vaan aineisto toimii kategorisoinnin pohjana tulkinnan muodostuessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Kallinen & Kinnunen, 2021; Laine 2018, 35).

Fenomenologisessa metodissa analyysi etenee yksilökohtaisesta kohti yleistä tietoa (Perttula 2000, 441). Aineistoa analysoidessa luokitellaan, eritellään ja lopulta pyritään luomaan kokonaiskuvaa tutkittavasta asiasta tuoden se esiin uudessa valossa (Hirsjärvi & Hurme 2022, 143). Tutkimuksen lopullisia luokkia ei päätetä etukäteen, vaan ne muodostuvat aineistoa tarkastelemalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–93).

Aineiston litteroinnin ja huolellisen lukemisen jälkeen sisällönanalyysiä jatkettiin aineiston redusointi- eli pelkistämävaiheella, jossa aineistosta poistettiin tutkimukselle epäolennaiset

asiat. Pelkistämisvaiheessa aineistosta etsittiin tutkimusongelmiin ja luokkiin liittyviä ilmauksia, jotka koodattiin perinteisellä tyylillä eri väreillä niiden erottelun vuoksi. Pelkistämisvaiheen tarkoituksena on löytää aineistosta kutakin analyysiyksikköä kuvaavat ilmaukset, jonka jälkeen seuraa aineiston ryhmittely. Ryhmittelyssä värikoodatut ilmaukset käydään läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia haastateltavien vastauksista. Samaa ilmiötä käsittelevät asiat ryhmitellään ja niistä muodostuu alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–95.)

Olimme koodanneet haastattelututkimuksen ensimmäisen osan aineiston tutkimusmenetelmäopintojakson ohjeiden mukaisesti ja totesimme sen toimivaksi ja selkeäksi menetelmäksi. Luokkien muodostamisen jälkeen aineisto järjesteltiin uudelleen siten, että saman värikoodin ilmaukset listautuivat saman alaluokan alle. Vastauksista tehtiin myös fenomenologisen metodin mukaisia ilmaisujen ja merkitysten tulkintoja, sillä tutkimusaineiston ollessa alkuperäistä jäsentyneemmässä muodossa merkityssuhteita on helpompi erottaa (Perttula 2000, 434). Tässä analyysivaiheessa luokittelun onnistuneisuus testataan ja luokkia joudutaan yhdistelemään tai pilkkomaan edelleen (Hirsjärvi & Hurme 2022, 156). Tässäkin tutkimuksessa luokkia ja aineistoa järjesteltiin edestakaisin useaan kertaan. Aineiston analyysin tehtävänä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto (Eskola 2018, 200). Järjestelyn tuloksena luokkia yhdisteltiin yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi, joita muodostui lopulta seitsemän. Lopuksi kirjoitimme auki analyysistä tekemämme tulkinnat. Tulokset esitellään pääluokkien mukaan luvussa 8.

7.3.2 Tutkinto-ohjelmien vertailu opetussuunnitelmien avulla

Viimeistä tutkimuskysymystä lähestyimme laadullisen meta-analyysin eli metasynteessin kautta. Metasynteesi on hermeneuttinen lähestymistapa, jossa voidaan vertailla eri aineistoja ja etsiä niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kvalitatiivisen meta-analyysin avulla pyritään ymmärtämään ja selittämään ilmiöitä. (Walsh & Downe 2005, 210.) Metasynteessissä valittuja tekstejä luetaan huolella ja niistä nostetaan esiin avainasioita ja käsitteitä, joita vertaillaan keskenään. Tässä tutkimuksessa valitut tekstit olivat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen, Rauman kampuksen luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmat. Aineistoista pyritään löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja, joiden perusteella tutkittavasta aiheesta voidaan rakentaa

kokonaiskuva. (Salminen 2011, 12.) Laadullinen metasynteesi toteutettiin sisällönanalyysin avulla. Opetussuunnitelmien analysoiminen eteni Walshin ja Downen (2005, 206–209) esittämässä järjestyksessä:

1. Etsittävän aihealueen rajaaminen tutkimuskysymyksen perusteella, joka tässä tapauksessa tarkoitti lapsilähtöisyyden käsitteen ja sisältöalueiden näkymistä opetussuunnitelmissa.
2. Relevanttien kohtien löytäminen aineistosta (opintojakson tavoitteet, sisällöt ja tenttikirjallisuus)
3. Päätös siitä, mitä tutkimukseen otetaan mukaan.
4. Yhtäläisyyksien ja erojen etsiminen aineistojen välillä.
5. Synteesi, joka rakentuu siten, että aineistoja verrataan toisiinsa ja etsitään yhteisiä piirteitä.

Luimme opetussuunnitelmat huolellisesti opintojakso kerrallaan tarkastellen niiden tavoitteita, sisältöjä ja tenttikirjallisuutta. Etsimme näistä lapsilähtöisyyden tai oppilaslähtöisyyden käsitteitä tai sisältöjä. Rajasimme, että pelkän osallisuuden tai muun yksittäisen lapsilähtöisyyteen liittyvän osatekijän mainitseminen ei riittänyt nostamaan opintojaksoa lopulliseen analyysiin. Lopuksi vertailimme opetussuunnitelmista saatuja tuloksia ja muunsimme ne selkeyden vuoksi vielä laskennalliseen muotoon, vaikka kyse onkin laadullisesta menetelmästä. Tuloksia esitellään luvussa 8.3.3 ja taulukossa 5.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusprosessiin kuuluu pyrkimys välttää virheitä, mutta pyrkimyksestä huolimatta tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu riippuu valitusta tutkimusmenetelmästä. Tästä syystä tutkimuksen tekemisen jälkeen tulee tarkastella sen luotettavuutta eri keinoin, esimerkiksi arvioimalla validiteettia ja reliabiliteettia. Niiden käyttö kvantitatiivisessa tutkimuksessa on ongelmallista, koska ne ovat alun perin tarkoitettu mittaamaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–231.) Tästä syystä emme käytä näitä käsitteitä

tutkimuksemme luottavuuden tarkastelussa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole tarkkaa ohjetta, vaan tutkimusta tulee tarkastella kokonaisuuden kautta. Tällöin tutkimuksen johdonmukaisuus toimii luotettavuuden mittarina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 161–163.) Olemme jäsenneelleet tutkimusta mahdollisimman johdonmukaisesti sekä lisänneet taulukoita tutkimuksen selkeyttämiseksi ja lukemisen helpottamiseksi.

Yksi tapa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun, on arvioida tutkimuksen toteuttamisesta kirjoitettua selostusta. Luotettavassa tutkimuksessa selostus on kirjoitettu mahdollisimman tarkasti ja se käsittelee kaikkia tutkimuksen vaiheita. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Olemme selostaneet tutkimusprosessin yksityiskohtaisesti haastateltavien valinnasta haastattelutilanteeseen ja vastausten analysointiin. Lisäksi olemme pyrkineet olemaan tutkimusprosessin vaiheista mahdollisimman avoimia ja kuvaamaan tulokset mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös triangulaation avulla. Tutkijaan liittyvä triangulaatio tarkoittaa, että tutkimuksen tekemiseen, analysointiin tai havainnointiin on osallistunut useampi tutkija (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–167). Tätä tutkimusta on tehnyt kaksi tutkijaa, jolloin virhetulkintojen mahdollisuutta haastattelujen analysointivaiheessa vähensi kahden tutkijan samanlaiset analyysit ja tulkinnat vastauksista.

Lisäksi kolmannen tutkimuskysymyksen pätevyyyteen vaikutti metodinen triangulaatio, sillä sen selvittämiseksi käytimme yhteensä kolmea erilaista tutkimusaineistoa ja kahta erilaista tutkimusmenetelmää. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ei yleensä suosita metodista triangulaatiota. Syy tähän selittyy tutkimuksen perinteestä, jonka mukaan laatua ja määrää ei voida sekoittaa, sillä määrällä ei ole vaikutusta tietämisen sisältöjen merkityksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 171) Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan sekoittaneet luokanopettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetussuunnitelmista saatuihin lukuihin, vaan luvut ainoastaan vahvistivat saatua tulosta.

Haastattelututkimuksen otosmäärä on yleensä rajallinen. On eri asia kerätä tietoa kyselylomakkeella sadalta ihmiseltä, kuin haastatella tällaista määrää ihmisiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207.) Fenomenologiseen perinteeseen ei kuulu tulosten yleistäminen. Opettajat ja opetustilanteet ovat aina erilaisia, eikä tämänkään vuoksi ole tarkoituksenmukaista muodostaa yleistävää kuvaa kaikista opettajista. Fenomenologinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavan otoksen sen hetkistä merkity maailmaa. Tämän vuoksi fenomenologinen tutkimus perustellusti ja tyypillisesti keskittyy tutkimaan pienen ja rajatun otosjoukon muodostamaa

aineistoa. Fenomenologisessa ajattelutavassa ihminen nähdään kuitenkin merkityksiä ja piirteitä jakavana yhteisöllisenä olentona, jonka vuoksi yksilön kokemusten perusteella voidaan tulkita jotain yleistä. (Laine 2018, 30–31.)

Kuten luvussa 7.1 mainitaan tutkimuksemme ei noudata puhtaasti fenomenologista tutkimusmetodia, vaikka nähtävissä on samankaltaisuuksia. Fenomenologian kannalta on tärkeää, ettei tiedon yleisyyttä ja yleistämistä sekoiteta toisiinsa (Perttula 2000, 441). Nämä seikat tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Fenomenologian näkökulmasta luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkijoiden ennako-oletusten myötä. Taustamme on samaistuttava kaikkien tutkittavien kanssa ja oma näkemyksemme lapsilähtöisyydestä on innostanut meitä tutkimaan aihetta laajasti. Tämän vuoksi emme voi täysin sulkea pois omia ennako-oletuksiamme, mutta olemme pyrkineet huomioimaan niitä mahdollisimman vähän. Metsämuuronen (2006, 199) kuitenkin toteaa, että tutkijan subjektiviteettia ei voi koskaan täysin sivuuttaa. Olemme tarkastelleet tutkimustamme kriittisesti myös metodologisesta näkökulmasta. Metodien valinnan haasteita ja onnistumista käsitellään tarkemmin viimeisessä luvussa 9.4.

Tutkimuksemme tulokset sisältävät otteita haastatteluista, joka Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa käytetyn lähdekirjallisuuden ikä, lähdetiedon alkuperä, kirjoittajan tunnettavuus ja arvostettavuus, julkaisijan arvovalta ja vastuu sekä lähteen puolueettomuus. Tutkijan on tarkasteltava näitä tekijöitä lähdekriittisesti valitessaan tutkimukseen kirjallisuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 113–114.) Tutkimuksessamme olemme olleet lähdekriittisiä sekä pyrkineet valitsemaan lähdekirjallisuutta monipuolisesti. Emme esitä asioita omana tietonamme, vaan kirjoitettu teksti sisältää tarkat viittaukset sivunumeroineen. Osa lähteistä on kuitenkin melko vanhoja, sillä uutta tutkimusta aiheesta on vähän saatavilla. Tämän vuoksi tutkimustietoa täydentääksemme olemme käyttäneet lähteenä myös yleisen tason julkaisuja sekä muutamaa opinnäytetyötä. Näitä lähteitä voidaan kuitenkin pitää uskottavana, sillä niiden tekijät ovat julkaisseet myös useita tieteellisiä ja vertaisarvioituja tutkimuksia. Opinnäytetyöt perustuvat ajankohtaiseen tietoon ja niitä on käytetty ainoastaan tutkimustiedon täydentämisessä. Lapsilähtöisyydestä varhaiskasvatuksessa on tehty useita tutkimuksia, mutta koulukontekstissa lapsilähtöisyyttä on tutkittu vähän. Tämän vuoksi jouduimme soveltamaan olemassa olevaa tietoa tutkiaksemme ilmiötä alkuopetuksessa.

Tutkimuksessamme on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) 2019 ohjeistusta tutkimuksen eettisistä periaatteista. Jokaiselle haastattelututkimukseen osallistuneelle on kerrottu tutkimuksen tarkoituksesta kirjallisesti sähköpostitse haastateltavan äidinkielellä sekä kysytty suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi kaikilla haastateltavilla on ollut oikeus kieltäytyä vastaamasta ja keskeyttää haastattelu missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Keskeyttäminen tarkoittaa oikeutta jättäytyä tutkimuksen vaiheen ulkopuolelle väliaikaisesti tai toistaiseksi. Tärkeää on myös se, että suostumuksen peruuttamisen ja keskeyttämisen tulee olla yhtä helppoa kuin sen antamisen, eikä se vaadi erityistä syytä.

Ennen haastattelujen toteuttamista jokaiselle lähetettiin tietosuojalomake, jossa kerrottiin tarkemmin tutkimuksessa käsiteltävistä henkilötiedoista, niiden käsittelystä sekä säilyttämisaajasta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisten periaatteiden mukaan henkilötietojen käsittelyä ohjaa kolme periaatetta. Suunnitelmallisuuden avulla kartoitetaan henkilötietojen käsittelyyn liittyviä riskejä. Vastuullisuus liittyy henkilötietojen käsittelyyn koko tutkimuksen elinkaareen ajan. Olemme säilyttäneet haastattelututkimuksista saatua tietoa luottamuksellisesti Turun yliopiston tietoturvalisessä pilvipalvelussa ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen tiedot poistetaan. Lainmukaisuuden periaate taas tarkoittaa, että tutkija noudattaa voimassa olevan lainsäädännön lisäksi oman organisaation tutkimusta ohjaavia ohjeita. Tässä tutkimuksessa noudatettiin Turun yliopiston *hyvän tieteellisen käytännön* suosituksia. (TENK 2019.)

8 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alkuopettajien käsityksiä lapsilähtöisyydestä ja siihen vaikuttavia tekijöistä. Tutkimuksessa hyödynnettiin kolmea eri tutkimusaineistoa, jotka koostuivat luokanopettajien haastatteluista, luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden haastatteluista sekä yliopiston opetussuunnitelmista tehdystä analyysistä. Tulokappaleen ensimmäinen ja kolme viimeistä lukua ovat syntyneet tutkijoiden omien havaintojen perusteella luokanopettajien haastatteluaineistoista. Tässä haastatteluaineistoissa haastattelimme kahta pohjakoulutukseltaan erilaista opettajaryhmää. Sen vuoksi tulokset on esitetty pohjakoulutusten mukaan viimeistä alalukua lukuun ottamatta. Tekstin selkeyttämiseksi tässä tutkimuksessa opettajia, joilla on sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan tutkinnot, kutsutaan kaksoiskelpoisiksi. Luokanopettajan tutkinnon suorittaneita kutsutaan luokanopettajiksi.

Tutkimuksessa on käytetty useaa aineistoa lomittain, jonka vuoksi alaluvut eivät käsittele tutkimuskysymyksiä tietyssä järjestyksessä. Tämän vuoksi tulosten lukemisen selkeyttämiseksi, taulukossa 5 on eritelty alaluvut, mitä tutkimuskysymystä ne käsittelevät ja mitä aineistoja niissä on käytetty. Taulukosta voidaan huomata, että alaluvut yksi, kaksi, kolme ja neljä käsittelevät ensimmäistä tutkimuskysymystä. Viides ja kuudes alaluku keskittyvät toisen tutkimuskysymyksen käsittelyyn. Alaluvussa viisi on esitelty yliopiston opetussuunnitelmien metasynteesiä ja alaluvussa kuusi esitellään luokanopettajien- ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden haastattelututkimuksen tulokset. Näitä aineistoja on hyödynnetty ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten syventämisessä. Kolmatta tutkimuskysymystä käsitellään viimeisessä alaluvussa, jossa tuloksia ei ole eritelty pohjakoulutuksen mukaan.

Taulukko 5: Tutkimustulosten erittely

Alaluku	Tutkimuskysymys, jonka tuloksia esitellään	Tutkimusaineisto	Vastaukset eritelty pohjakoulutuksen mukaan
8.1. Käsitteen määrittely ja lapsilähtöisyyden merkitys	1.	Haastattelututkimuksen toinen osa	Kyllä
8.2 Koulutuksen ja työelämän vaikutus lapsilähtöiseen pedagogiikkaan	1.	Haastattelututkimuksen toinen osa	Kyllä
8.3 Tutkinto-ohjelmat opetussuunnitelmissa	1.	Haastattelututkimuksen toinen osa	Kyllä
8.4 Varhaiskasvatuksen- ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lapsilähtöisyydestä	1.	Haastattelututkimuksen toinen osa	Kyllä
8.5 Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuminen käytännössä	2.	Yliopiston opetussuunnitelmat	Kyllä
8.6 Lapsilähtöisyys monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa	2.	Haastattelututkimuksen ensimmäinen osa	Kyllä
8.7 Lapsilähtöisen opetuksen mahdollistavat resurssit	3.	Haastattelututkimuksen toinen osa	Ei

Tutkimuskysymys 1: Miten pohjakoulutus vaikuttaa lapsilähtöiseen pedagogiikkaan?

Tutkimuskysymys 2: Miten lapsilähtöisyys toteutuu alkuopetuksessa?

Tutkimuskysymys 3: Millaisia resursseja alkuopetuksessa on toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa?

8.1 Käsitteen määrittely ja lapsilähtöisyyden merkitys

Kaksoiskelpoiset opettajat kuvailivat lapsilähtöisyyden olevan lapsen kohtaamista ja kuuntelua sekä oppilaantuntemuksen hyödyntämistä opetuksessa. He kuvailivat lapsilähtöisyyden olevan myös mielipiteiden, kiinnostuksen kohteiden ja lasten ideoiden huomioimista sekä lapsen toimijuuden ja autonomian tunteen mahdollistamista.

Kaksoiskelpoiset opettajat pitivät tärkeänä, että lapset tulevat kuulluksi ja otetuksi huomioon yksilöllisesti ja kaikilla on mahdollisuus tuoda omia ajatuksiaan esille. Vastauksista selvisi, että lapsilähtöisyys on konkreettisesti lapsen tasolla olemista ja oppimisympäristön luomista yhdessä lasten kanssa. Toisaalta vastauksissa tuotiin esiin näkökulma, että lapsilähtöisyys ei tarkoita lapsen päätösvaltaa joka asiassa, vaikka suunniteltaisiin toimintaa lasten ehdoilla.

Useissa vastauksissa korostettiin myös lapsilähtöisyyden olevan pieniä asioita.

”Konkreettisesti ollaan siellä lapsen tasolla ja luodaan sitä ympäristöä yhdessä lasten kanssa sellaseks, että se on heidän oma.” (H15)

”Eihän se lapsilähtöisyys ole pelkästään sitä, että tää lapsi on nyt kiinnostunut näistä pehmoleluista, että nyt rakennan tämän koko kouluympäristön sen mukaan, vaan ajattelen, että se on niitä pieniä asioita. Sä oot itse silleen aktiivinen toimia ja sillä että sä saat vaikuttaa sun omaan oppimiseen ja siihen ylipäätään koulun arkeen.” (H14)

Myös luokanopettajien vastauksista korostui mielenkiinnon kohteiden huomioiminen ja lapsen aktiivisuus tärkeinä lapsilähtöisyyttä kuvaavina seikkoina. Luokanopettajat kuvailivat lapsilähtöisyyden olevan myös lasten tuntemista. Luokanopettajien vastauksissa mainittiin lapsen näkökulmasta toteutettu opetus, mutta sitä ei osattu tarkemmin määritellä. Vastauksissa näkyi luokanopettajien teoreettinen käsitys lapsilähtöisyyden käsitteestä, mutta syvempi ymmärrys ei tullut esille. Luokanopettajien mukaan lapsilähtöisyyden ja lasten päätösvallan välisen rajan vetäminen nähtiin haastavana. Vastauksissa näkyi pohdintaa missä asioissa lapsi voi päättää ja voiko lapset päättää niin sanotusti liikaa. Pohdintaan yhdistyi myös ajatus lapsilähtöisyyden ääripään tarkoittavan sitä, että koulunkäynnin tulisi olla aina kivaa, eikä epämiellyttäviä asioita tarvitsisi lapsilähtöisyyden nojalla harjoitella. Lapsilähtöisyytenä ja mahdollisuutena vaikuttaa omaan työskentelyyn nähtiin myös lasten mahdollisuus valita opettajan etukäteen valitsemista vaihtoehdoista itselleen mieluisin.

”Lapsilähtöisyys se ei ole vaan sitä, että opettaja antaa vaihtoehtoja ja lapset saa päättää mitä tehdään, vaan että se on paljon muutakin. Mut sitten ehkä mikä tässä on musta kinkkisin juttu tässä oppilaslähtöisyydessä ja semmoisessa että mihin sen rajan vetää. Ja ettei oppilailla tule sitten semmoinen käsitys, että he saa päättää kaikesta itse. Se on ollut koulumaailman kova kolaus, että kun täällä pitää välillä kyllä tehdä sitä missä mistä ei niin tykkääkään.” (H10)

”Lähdetään opettamaan ja ohjaamaan ja tekemään tätä työtä nimenomaan sen oppilaan näkökulman kautta.” (H11)

Kaikki haastateltavat kokivat lapsilähtöisen pedagogiikan merkityksellisenä ja tärkeänä. Useissa vastauksissa kerrottiin, ettei aikuislähtöisesti suunniteltu opettajajohtoinen työskentelytapa ole pienten oppilaiden kanssa toimiva. Lapsilähtöisyyden nähtiin nostavan oppilaiden ja opettajan motivaatiota, jonka myötä työ koettiin mielekkäämmäksi. Merkityksellisyys muodostui kokemuksesta, jossa oppilaiden innostuminen sekä oppimisen ja asioiden omaksumisen helpottuminen mahdollistuivat lapsilähtöisten toimintatapojen kautta. Lapsilähtöisen opetuksen nähtiin synnyttävän oppilaille sisäisen palon, jolla tarkoitettiin aitoa kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan.

”Mä koen sen merkityksellisenä et oppilaat motivoituis ja innostuis ja et heille tulis sellanen sisäinen palo ja et he olis oikeesti kiinnostunut asioista, koska mä koen, että sitä kautta on paljon helpompi oppia ja omaksua asioita.” (H12)

”Kyl mä koen et se on tärkeätä ja mä ajattelen, että lasten takii me siel ollaan ja mitä paremmin pystyy ottaa huomioon ja haluaa ja osaa ottaa huomion niin sitä parempaa siitä [opetuksesta] tulee.” (H11)

8.2 Koulutuksen ja työelämän vaikutus lapsilähtöiseen ajatteluun

Koulutuksen vaikutus

Kaksoiskelpoiset opettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa oli saanut enemmän pohjaa lapsilähtöiselle ajattelulle, kuin luokanopettajankoulutuksessa.

Luokanopettajaopinnoissa oli puhuttu paljon monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja osallisuudesta, mutta lapsilähtöisyyden käsite itsessään ei sisältynyt opintoihin.

Luokanopettajaopinnoissa puhuttiin myös koulumaailman muutoksesta lapsilähtöisempään suuntaan, mutta käytäntö ja konkretia asian osalta puuttui. Varhaiskasvatuksen

opettajaopinnoissa opitun lapsilähtöisen ajattelutavan nähtiin kulkevan opettajan mukana edelleen. Varhaiskasvatuksen opinnoissa tehdyt opetusharjoittelut nostettiin esiin tilanteina, joista lapsilähtöinen pedagogiikka on jäänyt mieleen. Kaksoiskelpoisten tekemät opetusharjoittelut luokanopettajaopinnoissa koettiin lyhyinä ja oppiainesisältöjä painottavina, eikä niissä haastateltavien mukaan huomioitu lapsilähtöisyyttä. Muita opintojaksoja kaksoiskelpoiset opettajat eivät osanneet eritellä.

”Muistan että siellä (luokanopettajaopinnoissa) mua häiritsi se miten se ei just ollu lapsilähtöistä. Et yliopistol kerrottiin, miten koulumaailma on muuttunut ja et sinne on poimittu vakasta hyvii asioita ja se lapsilähtöisyys koulumaailmaa, mut oikeesti sitä ei ollu, eikä sitä ikinä oikee käsitelty. Et se oli ehkä enemmän sellasta sanahelinää siel luokanopettajaopinnoissa, et sitä käytäntöö ois kaivannu lisää.” (H15)

”Muistan kyllä erityisesti varhaiskasvatuksen opinnoissa on lapsilähtöisyydestä puhuttu paljon sen koko kolme vuotta, kun ne opinnot kesti. Että se lapsilähtöisyys ei unohdu. Kyllä olen kantanut sitä kyllä mukana siitä asti.” (H14)

Luokanopettajat kokivat saaneensa koulutuksesta vähän tai ei juuri lainkaan työkaluja lapsilähtöisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Osa muisti kuulleensa käsitteen koulutuksen aikana, mutta ainoastaan yksi haastateltavista osasi nimetä kaksi opintojaksoa, jossa aihetta olisi käsitelty. Maantiedon ja biologian opintojaksoilla oli tehty käytännön harjoituksia, joiden yhteydessä yliopiston lehtori oli maininnut osallistavat työtavat.

Lapsilähtöisyyden käsitettä ei kuitenkaan ollut mainittu. Muuten tarkkoja mainintoja kurseista tai tehtävistä ei osattu mainita, haastateltavilla oli ainoastaan mielikuva siitä, että käsite oli tullut esiin. Harjoittelut nostettiin esiin yhtenä tapana oppia lapsilähtöisyyttä käytännössä. Osa haastateltavista kertoi, että oli saanut harjoittelussa ohjausta lapsilähtöisen opetuksen suunnitteluun. Vastauksissa näkyi kuitenkin se, että harjoittelun ohjaajalla oli iso rooli siinä, näkyikö se harjoittelun tavoitteissa tai työskentelytavoissa. Myös Normaalikoulua harjoittelupaikkana kritisoitiin, sillä luokanopettajat kokivat sen olevan kaukana niin sanotusta tavallisesta koulumaailmasta ja sen resursseista.

” -- Ei sitä kukaa oo kuitenkaan koskaa selittänyt tai just tuonut sitä konkretiaa et mitä se niinku vois olla, et eipä oikeestaan tuu mieleen. Tai jossain harjoittelu ehkä, mut kyl ne harkat oli semmost, et mentii sisältö edel ja katottii et sul oli ne asiat oikein, mut et oltais johonkin tommoseen keskitytty niin ei kyl, et kyl siel mentiin et opettaja sano ja sit tehtii.” (H13)

”Mun mielestä harjoittelut on ollu hyödyllisiä et niinku sen luokan omalta opettajalta on saanut kyllä hyviä vinkkejä siihen.” (H12)

Sekä kaksoiskelpoiset että luokanopettajat toivovat, että aiheesta olisi ollut enemmän opetusta opintojaksoilla. Erityisesti luokanopettajat korostivat, että olisivat toivoneet opintojen aikana enemmän käytännönläheisempää opetusta aiheesta sekä ohjausta siihen suuntaan, ettei lapsilähtöisen opetuksen toteuttaminen tarvitse olla suuria kokonaisuuksia, vaan pienetkin didaktiset valinnat ovat riittäviä. Opinnoissa lapsilähtöisyydestä oli muodostunut käsitys, jonka mukaan lapsilähtöisyys oli vaikeaa ja työlästä toteuttaa.

”Ehkä siitä lapsilähtöisyydestä on just puhuttu opinnoissa paljon isompana asiana kun se onkaan, että ei ole ehkä ymmärtänyt kuinka pienistä jutuista se voi koostua, että ehkä on ajatellut sen semmoisena mörkönä ja vaikeana asiana opettajan kannalta ja tosi työläänä, mut todellisuus on sitten aika toinen täällä työelämässä.” (H10)

Työelämän vaikutus

Kaksoiskelpoiset opettajat kokivat työkokemuksen vaikuttaneen lapsilähtöiseen pedagogiikkaan koulutustakin enemmän. Erityisesti kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja sieltä saaduista esimerkeistä oli vaikuttanut lapsilähtöisyyden pitämiseen tärkeänä myös koulumaailmassa ja siitä syystä sitä haluttiin toteuttaa. Kaksoiskelpoiset pyrkivät refleктоimaan omaa toimintaansa kehittyäkseen lapsilähtöisten toimintatapojen toteuttamisessa. Käytännön työssä oli helppo kokeilla erilaisten toimintatapojen toimivuutta käytännössä.

” -- kun pääsi vakassa kokeilemaan niitä juttuja ja näki sen muidenkin esimerkin siitä lapsilähtöisyydestä, niin kyllä se avasi sitä. Ja sitä enemmän kiinnittää huomiota siihen nyt koulun puolella, että se tavallaan oppilaiden kuunteleminen, että sillä on oikeasti arvoa ja käsittää, että se helpottaa sitä motivointia ja lasten kouluun kiinnittymistä.” (H16)

”Totta kai sitä yrittää miettiä itseä opettajana, että miten voisin tehdä vielä enemmän lapset huomioiden. Niin se koko ajan tässä työelämässä muovautuu, kun sä pystyt oikeasti kokeilemaan asioita ja sitten näet miten ne toimii täällä käytännössä.” (H17)

Kaikki luokanopettajat kokivat, että työelämä on opettanut lapsilähtöisyydestä enemmän kuin opinnot. Myös oman innostuneisuuden ja kiinnostuksen asiaa kohtaan katsottiin vaikuttavan. Myös toisten opettajien toimintatapojen kuuleminen ja seuraaminen nähtiin vaikuttavan oman lapsilähtöisen näkemyksen syntyyn. Lisäksi luokanopettajilla oli työelämässä vahvistunut ymmärrys oppilaantuntemuksen tärkeydestä lapsilähtöisen opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta. Opinnoissa ja harjoitteluissa oppilaantuntemuksesta oli puhuttu, mutta vasta käytännön työssä sen merkitys oli auennut.

”Nii sit varmaa töis on totta kai ite ollu sillai kiinnostunut et on lueskellut ja nähny sitä ja nää uudet opitki on tuonut sitä semmost et tarvis olla lapsilähtöistä se opetus ja totta kai työ on sit myös opettanut ja sehän täs nyt kaikessa opettaa et mitä tää työ on.” (H13)

”Joo kyllä, mun mielestä eniten siellä ihan arjessa oppii eniten ja pääsee sisälle siihen koulumaailmaa eri tavalla.” (H12)

8.3 Tutkinto-ohjelmat opetussuunnitelmissa

Tarkastelemme vuosien 2018–2022 Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen, Rauman kampuksen, luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmia. Vertailun kohteena ovat erityisesti opintojaksot, joiden sisällöissä, osaamistavoitteissa tai tentittävässä kirjallisuudessa käsitellään lapsilähtöisyyttä. Opetussuunnitelmien 2018–2020 ja 2020–2022 välillä ei ole merkittäviä eroja. Ainoat eroavaisuudet ovat luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa opintojakson ROKL1646 Laaja-alainen osaaminen ja oppimiskokonaisuudet (3 op) nimen muuttuminen opintojaksoksi ROKL1676 Monialainen osaaminen ja oppimiskokonaisuudet (3 op). Sisältö ja tentittävä kirjallisuus näissä opintojaksoissa on pysynyt samana. Tämän opintojakson lisäksi opetussuunnitelmaan 2020–2022 on tullut uusi opintojakso ROKL1675 Johdatus monialaiseen opettamiseen (1 op).

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman erot opetussuunnitelmien 2018–2020 ja 2020–2022 välillä ovat ainoastaan kahden opintojakson tenttikirjallisuuden muuttuminen. ROKL2901 Varhaiskasvatuksen perusteet -opintojakson tenttikirja *Lapsi, lapsuus ja perhe*, jossa mainittiin lapsilähtöisyyden käsite, on vaihtunut teokseen *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Opintojakson ROKL2912 Kuvataide tenttikirja

Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa on vaihtunut teokseen Mun kuvista kulttuuriin.

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Turun yliopiston Rauman yksikön luokanopettajien tutkinto-ohjelmaan (kasvatustieteen kandidaatti 180 op ja kasvatustieteen maisteri 120 op) kuuluvien opintojaksojen tavoitteissa ei mainita lapsilähtöisyyden tai oppilaslähtöisyyden käsitettä. Opintojaksojen sisältöihin ei kuulu suoraan oppilaslähtöisen opetuksen suunnittelun tai toteuttamisen harjoittelua. Ainoastaan ROKL0729 Historia ja yhteiskuntaoppi -opintojakson sisällöissä mainitaan oppilaslähtöisyys historian opetuksen toimintatapoina. ROKL1642 Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisen tuki sekä ROKL2333 Yrittäjäyyskasvatus perusopetuksessa - opintojaksojen sisällöissä mainitaan osallistavat opetus- ja oppimismenetelmät. ROKL1643 Kasvatusfilosofia ja -historia -opintojaksolla tutustutaan Freinet-, Montessori- ja Steinerpedagogiikan aatteellisiin lähtökohtiin ja näkökulmiin, jotka liittyvät lapsilähtöisyyteen.

Kolmessa opintojakson tenttikirjallisuudessa puhutaan oppilaiden osallisuudesta ja oppilaiden kiinnostuksen kohteista heräävistä ilmiöistä. ROKL1675 Johdatus monialaiseen opettamiseen ja oppimiseen sekä ROKL1676 Monialainen osaaminen ja oppimiskokonaisuudet - opintojaksojen tenttikirjallisuuteen kuuluva teos *Reseptit OPSin käyttöön* mainitsee yhdessä kahden sivun luvussa oppilaan osallisuuden. Lisäksi toisessa tentittävässä teoksessa *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* mainitaan oppilaiden ihmettelystä alkava ilmiölähtöinen opetus. ROKL0729 Historia ja yhteiskuntaoppi -opintojakson yhteiskuntaopin osuuden tentittävässä kirjallisuudessa *Valppaaksi kansalaiseksi, yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria* puhutaan osallisuudesta ja demokratiakasvatuksesta.

Ainoastaan yhden opintojakson tenttikirjallisuudesta löytyy suoria mainintoja lapsilähtöisyydestä. ROKL2325 Varhais- ja alkukasvatus -opintojakson tenttikirjallisuuteen kuuluu kaksi teosta, joista toisessa mainitaan lapsilähtöisyys. Teos *Pienet oppimassa, kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* sisältää yhden kappaleen, jossa avataan lapsilähtöisen pedagogiikan peruspiirteitä. Monilla opintojaksoilla käsitellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. On kuitenkin huomioitava, että

perusopetuksen opetussuunnitelma käsittelee lapsilähtöisyyttä todella vähän ja vain osallisuuden näkökulmasta muita osatekijöitä huomioimatta.

Luokanopettajan tutkintoon kuuluvien harjoittelujen sisällöissä tai osaamistavoitteissa ei mainita oppilähtöisyyttä. Harjoittelujen tavoitteet painottuvat opetussuunnitelman mukaiseen opetuksen suunnitteluun, yhteistyöhön muiden opettajien sekä kodin ja koulun välillä sekä yksilöllisen opetuksen suunnitteluun.

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

Turun yliopiston Rauman yksikön varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman yleisissä tavoitteissa lapsilähtöisyyden käsitettä ei mainita suoraan, mutta osaamistavoitteet liittyvät konkreettisesti lapsilähtöisen pedagogiikan sisältöihin. Tavoitteissa kuitenkin mainitaan, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman suoritettuaan opiskelijan tulisi hallita varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskeiset pedagogiset sisällöt ja perusteet, erityisesti kasvatusta, opetusta, kehitystä ja oppimista koskevat peruskäsitteet ja lainalaisuudet. Näihin lukeutuu myös lapsilähtöisyyden käsite. Olennaisena osaamistavoitteena tutkinto-ohjelmassa on myös ymmärtää opetussuunnitelman ja suunnittelun merkitystä varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen pedagogiikassa. Opetussuunnitelmien, erityisesti eri opetussuunnitelmamallien tuntemus liittyy olennaisesti lapsilähtöisyyteen.

Tutkintoon sisältyviä opintojaksoja, joiden tavoitteissa tai sisällössä lapsilähtöisyyden käsite mainitaan suoraan, on yhteensä kymmenen. Näihin kymmeneen opintojaksoon mukaan lukeutuvat kolme opetusharjoittelua. Kaikki lapsilähtöisyyttä käsittelevät opintojaksot kuuluvat varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin. Opintojakson ROKL2901 Varhaiskasvatuksen perusteet osaamistavoitteissa tai sisällöissä ei mainita suoraan lapsilähtöisyyttä, mutta tenttikirjat sisältävät alueita, joissa teemaa käsitellään. Käsite kuitenkin mainittiin vain yhdessä viidestä tentittävästä kirjasta *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*.

Opintojakson ROKL2903 Varhaiserityiskasvatus yhtenä osaamistavoitteena on ymmärtää oppimisympäristön, lapsilähtöisyyden ja monitieteisyyden merkityksen arvioinnissa, suunnittelussa ja tukitoimien toteuttamisessa, mutta tentittävässä kirjallisuudessa ei mainita lapsilähtöisyyttä.

ROKL2935 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka ja perustoiminnot -opintojakson sisällöissä ei mainita lapsilähtöisyyttä, mutta siihen kuuluu viisi tentittävää teosta, joista kahdessa mainitaan lapsilähtöisyys: *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* sekä *Eriytyistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiin*. ROKL2936 Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa -opintojaksolla osaamistavoitteena on tuntee varhaiskasvatuksen keskeiset työ- ja toimintatavat sekä osaa soveltaa niitä pedagogisessa toiminnassa. Lapsilähtöisyys on keskeinen työ- ja toimintatapa jo Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan. Lapsilähtöisyyttä ei muuten mainita suoraan opintojakson osaamistavoitteissa, sisällöissä tai tenttikirjoissa. ROKL2922 Esi- ja alkuopetuksen pedagogiikka -opintojaksolla osaamistavoitteena on pedagogisten periaatteiden tunteminen ja niiden soveltaminen omassa opetuksessa. Opintojakson sisältöalueissa mainitaan suoraan lapsen aktiivinen toimijuus ja lapsilähtöisyys. Opintojaksolla tentittävässä kirjallisuudessa lapsilähtöisyyttä ei mainittu.

Näiden lisäksi kolme varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin kuuluvat kolme varhaiskasvatuksen sisältöalueita käsittelevää opintojaksoa. ROKL2911 Liikunta- ja terveystieteiden -opintojakson kaikissa tentittävissä materiaaleissa *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille, Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä, varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset* sekä *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. mainitaan lapsilähtöisyyden käsite ja sen merkitys liikunnan suunnittelussa ja toteutuksessa. ROKL2912 Kuvataide -opintojakson osaamistavoitteista on tavoitteellisen, lapsilähtöisen, kokemuksellisen ja eheyttävän kuvataidekasvatuksen ja esiopetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osaaminen. Lisäksi opintojakson tentittävässä kirjallisuudessa puhutaan lapsilähtöisistä työtavoista ja *Mun kuvista kulttuuriin* -teoksessa mainitaan suoraan lapsilähtöisyyden käsite.

Perusharjoittelu 1-harjoittelujaksolla lapsilähtöisyyteen liittyviä osaamistavoitteita on laatia kehitys- ja oppimisteorioihin perustuvia pedagogisia suunnitelmia ja toteuttaa niitä lapsiryhmässä sekä saada kokemuksia Varhaiskasvatuksen perusteet 2018 -asiakirjassa esitetyistä laaja-alaisen osaamisen ja oppimisalueiden työ- ja toimintatavoista sekä lapsilähtöisten toimintojen ohjauksesta. Perusharjoittelu 2 -harjoittelujakson keskeiset sisältöalueet ja osaamistavoitteet ovat lapsilähtöisen ohjauksen toteuttaminen, lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelu, ohjaus ja arviointi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyjen sisältöjen ja toimintaperiaatteiden mukaisesti.

Esiopetuksessa toteutettavassa päättöharjoittelussa ROKL2945 osaamistavoitteena lapsilähtöisyyttä ei enää mainita suoraan, mutta tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista esiopetusta sekä soveltaa opinnoissa saamiaan teoreettisia tietoja osana ammattityötä. Lisäksi harjoittelun sisältönä on toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta esitettyjen sisältöjen ja toimintaperiaatteiden mukaisesti sekä lapsilähtöisen ohjauksen toteuttaminen.

Taulukko 6. Luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmien erot opetussuunnitelmissa

	<i>Lapsilähtöisyys opintojaksojen sisällöissä</i>	<i>Lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijät opintojaksojen sisällöissä</i>	<i>Lapsilähtöisyys harjoittelujen tavoitteissa</i>	<i>Lapsilähtöisyys tentittävässä kirjallisuudessa</i>
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma (kandidaatti + maisteri)	1/46	2/46	0/4	1/46
Prosenttiosuus	2,2 %	4,3 %	0 %	2,2 %
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma (kandidaatti)	7/32	7/32	3/3	4/32
Prosenttiosuus	21,8 %	21,8 %	100 %	12,5 %

Opintojaksojen kokonaislukumäärään ei ole laskettu opinnäytetöitä, kypsyysnäytteitä eikä niihin liittyviä tutkimustyöpajoja. Sivuaineopintoja ei ole laskettu mukaan. Myös harjoittelut on laskettu erillisiksi opintojaksoikseen.

8.4 Opettajaopiskelijoiden käsityksiä lapsilähtöisyydestä

Lapsilähtöisyys käsitteenä

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat näkivät lapsilähtöisyyden lasten huomioimisena toiminnassa sekä sen suunnittelussa. Erityisesti haastateltavat painottivat lasten mielenkiinnon kohteita toiminnan suunnittelun pohjana. Lapsilähtöisyyden nähtiin vaikuttavan positiivisesti lasten motivaatioon. Eräs haastateltavista mainitsi lapsilähtöisyyden näkyvän myös arjen toiminnoissa ja perushoitotilanteissa, eikä pelkästään erikseen suunnitellussa opetuksessa. Lapsilähtöisyys koettiin asiana, joka pitää itse oppia käytännön työssä. Käytännön työn katsottiin avaavan käsitettä laajemmin ja konkreettisemmin. Lisäksi käytännön työssä koettiin tärkeäksi lasten tunteminen, jonka avulla lapsilähtöisyyden nähtiin parhaimmillaan toteutuvan. Lapsilähtöisyys koettiin laajana ja käsitteen syvällisen ymmärryksen vievän aikaa.

”Se on sitä et lapsi on se, joka sen toiminnan saa aikaan, et se lapsi on mukana sen toiminnan suunnittelussa, toteutukses ja siin jälkipuinnis niin sanotusti. Ja se kaikki toiminta perustuu sille, mistä lapset on kiinnostuneita. Ja se on myöskin niin, et lapsilähtöisyys on motivoivimpia keinoi saada lapset oppimaan. Mä koen niin, et kyl se [lapsilähtöisyys] pitää jollai taval ite kokee tai ite oppii” (H1)

”Se on sitä et se on myös koko aja siinä läsnä. On se sit pukemistilanneet tai leikkihetket. Ihan mitkä vaan, et se on siellä ohjaavana teemana siellä taustalla koko ajan.” (H2)

Luokanopettajaopiskelijoiden tiedot lapsilähtöisyyden käsitteen määritelmästä vaihtelivat. Jälleen haastatteluissa korostui lasten mielenkiinnon kohteiden esiin tuominen lapsilähtöisyyden käsitteestä puhuttaessa. Osalla opiskelijoista ei ollut tietoa, mitä lapsilähtöisyys tarkoittaa. He kertoivat virheellisesti lapsilähtöisyyden käsitteen liittyvän siihen, millaisia oppisisältöjä ja opetustapoja valitaan. Lapsilähtöisyyden nähtiin esimerkiksi tarkoittavan sitä, että opetustapa on valittu ikäryhmälle sopivaksi. Lisäksi käsitettä pohtiessa opiskelijat myös miettivät lapsilähtöisyyden tarkoittavan sitä, että kaiken opetuksen tulisi olla aina kivaa ja oppilaiden suunnittelemaa.

”No mitä mä nyt ajattelen sen tän koulun kannalta, niin meillä opetetaan asioita ja oppiaineista niitä perusasioita ja sitten ne opetetaan myös lapsilähtöisesti sillä tavalla lapsen tasolla niin, että miten se on sovellettavissa nuoremmille lapsille esimerkiksi.” (H6)

”Tehdään semmoisia asioita mitä oppilaat haluavat, ei nyt ihan suoraan silleen et joku sanoo, että nyt on leluapäivä tai jotain tällöistä, vaan otetaan heidänkin tarpeitaan huomioon siinä ja otetaan mielenkiintoisia oppimisympäristöjä ja oppimiskokemuksia, mitä kautta se on integroitu se opetettava asia.” (H7)

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että lapsilähtöisyydestä on puhuttu käsitteenä, mutta sen tarkoitusta ei ollut avattu eikä konkreettisia esimerkkejä lapsilähtöisen opetuksen suunnittelusta tai toteutuksesta ollut annettu. Opiskelijat kokivat, että käsitteestä selvän ottaminen oli heidän omasta motivaatiostaan ja kiinnostuksestaan kiinni. He toivoivat, että käsitettä olisi opinnoissa avattu tarkemmin ja käytännönläheisemmin.

”Ollaan tehty paljon semmoisia asioita, mitkä vois ihan hyvin pistää sen viitekehyksen sisään, että tää on lapsilähtöistä, mutta sitä ei ole suoraan sanottu, eikä sitä ole suoraan määritelty, että tämä on juuri sitä. Et jätetään aika paljon tulkinnanvaraa itselle.”(H5)

”Kyl se on paljon omasta motivaatiosta kiinni, että jaksaa ottaa selvää, Mä tiedän, että varmasti ne ketä sellast haluaa tehdä, niin pystyy ottaa siitä selvää ja kysymään. -- Mut konkreettiset esimerkit on puuttunut kyl opetuksesta täysin.” (H8)

Opintojaksot

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat eivät osanneet nimetä tarkasti, millä opintojaksoilla lapsilähtöisyyttä oli käsitelty. Kaikki olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että käsitettä oli käyty läpi opinnoissa. Lisäksi osa opiskelijoista pohti, että käsite oli kuulunut moniin opintojaksoihin, mutta erillisenä asiana sitä ei ollut käsitelty. Opiskelijat toivoivat, että opinnoissa olisi käsitteen avaamisen lisäksi konkretisoitu lapsilähtöisyyttä käytännössä sekä syvennetty sen ymmärtämistä. Syventymisen ajateltiin tapahtuvan avaamalla konkreettisia esimerkkejä lapsilähtöisyyden toteutumisesta. Esimerkiksi yliopistollinen harjoittelupäiväkotit Pikunorssi nähtiin paikkana, jossa olisi mahdollisuus saada kokemus lapsilähtöisyyden toteutumisesta myös käytännössä.

”Et aina niihin kursseihin kuulu se, et ku sä suunnittelet jotain tuokioo, niin sit siihen on lisätty, et ideahan on lähtenyt lapsilta. -- Mut emmä muista et sitä olis ihan hirveesti painotettu missään erikseen, mut se on tullu mones [opintojaksossa] esille.” (H2)

”Ku se on tavallaan, että kun se [Pikkunorssi] on lapsilähtöinen paikka, niin sitä jotenkin ajattelee, että haluais et opiskelijat näkee sen myös, että just sen näkeminen olis tosi arvokasta kaikille opiskelijoille.” (H3)

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että joillakin monialaisten opintojaksoilla, kuten historian ja äidinkielen opintojaksolla, harjoiteltiin lapsilähtöisen opetuksen toteuttamista. Toisaalta lapsilähtöisyyden toteutuminen jäi käytännössä löyhäksi, sillä konkretia sekä esimerkit puuttuivat opetuksesta. Yhdellä monialaisten opintojaksolla harjoiteltiin monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelua, mutta sen suunnittelu oli opiskelijoiden mielestä kaukana lapsilähtöisyydestä. Opiskelijoille oli annettu etukäteen aihe, jonka pohjalta he suunnittelivat ja toteuttivat monialaisen oppimiskokonaisuuden yhdelle luokalle. Lapsilähtöisyys jäi uupumaan, sillä opiskelijoilla ei ollut etukäteen mahdollista tutustua luokkaan. Opiskelijat toivoivat, että opinnoissa olisi enemmän opintoja liittyen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun. Lisäksi opiskelijat toivoivat enemmän yhteistyötä esimerkiksi Normaalikoulun kanssa. Yhteistyön avulla olisi mahdollista harjoitella lapsilähtöisyyden lisäksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja toteuttamista.

”Ja siis on siitä aina mainittu, mutta en tiedä onko sitten niin semmoista konkreettista esimerkkiä annettu, vaan sanottu et tästäkin vois tehdä jotain lapsilähtöisesti esimerkiksi näin, mutta ehkä se konkretia on kyllä, osittain jäänyt opinnoissa puuttuu.” (H8)

Opetusharjoittelut

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että lapsilähtöisyydestä on opintojen aikana puhuttu eniten harjoittelujen yhteydessä. Opiskelijat toivoivat joustavuutta harjoittelun sisältöjen suunnitteluun, jotta lapsilähtöisyyden toteutuminen harjoittelussa olisi mahdollista. Opiskelijat kokivat, että harjoittelulle annetut sisällöt rajoittivat liikaa lapsilähtöisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen harjoittelemista. Lisäksi harjoittelussa oli annettu tehtäväksi poimia kymmeneen suoritettavaan opetustuokioon lapsia kiinnostava aihe, jonka oli pysyttävä samana koko harjoittelun ajan. Aihe nähtiin rajaavana, sillä lapsia ei välttämättä kiinnostanut sama aihe kymmenen tuokion mitan verran. Tehtävänanto ei

kuitenkaan antanut periksi aiheen muuttamista, jolloin ajatus lapsilähtöisistä tuokioista katosi. Haasteita harjoitteluissa aiheutti tiukka aikataulu ja liian lyhyt aika lapsiin tutustumiseen, joka esti lapsilähtöisyyden toteuttamista. Lisäksi opiskelijoita oli samassa harjoitteluryhmässä useita, jolloin kaikkien oma teema ja painotusalue sekä suunnitelmien lomittain toteuttaminen koettiin hankalaksi.

”Oli se tehtävä, et piti lapsiryhmästä saada teema, minkä sisäl sä sit sitä harjoittelua toteutat. Seki on semmonen rajaava juttu, koska sit se ei anna sille muutokselle tilaa. Et jos se teema muuttuu kesken kaiken, ni se [opetusharjoittelun ohjeistus] ei sit välttämättä anna periks. Sit se sitoo et sun on pakko tähän teemaa saada vaikka 10 tuokiota ja se ei sit välttämättä enää oo lapsilähtöstä, vaiks oliski se idea sieltä lapsilta. Sit sitä on pakko vetää, vaikka lapset eivät välttämättä enää jaksaisikaan.” (H2)

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat, että opetusharjoitteluissa tutustuttiin lapsilähtöisyyteen harjoittelemalla kehkeytyvän opetussuunnitelman tekemistä ja täydentämistä. Lisäksi harjoittelun aikana oli huomioitu lasten mielenkiinnon kohteita toiminnan suunnittelussa. Tärkeänä lapsilähtöisyyden ymmärtämiseen vaikuttavana tekijänä mainittiin keskustelut ja kohtaamiset lasten kanssa. Harjoitteluista keskustellessa opiskelijat mainitsivat myös oman motivaationsa lisääntyvän lasten oppimisesta innostumisen myötä. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat painottivat ohjaavan opettajan näkemystä lapsilähtöisyydestä. Jos harjoittelun ohjaava opettaja ei pitänyt lapsilähtöisyyttä merkittävänä, sitä ei myöskään painotettu harjoittelun tavoitteissa. Myös koko päiväkodin ilmapiirillä oli vaikutusta lapsilähtöisyyden toteutumiseen.

”Oli hyvä, kun kehkeytyvää oppimissuunnitelmaa täydennettiin koko harjoittelun ajan. -- No sitten me kuulosteltiin niitä lapsia ja se harjoittelua ohjaava opettajakin vähän vihjasi siitä, että lapsilla ollu kiinnostuksen kohteena eläimet ja pupu tuli siitä sitten. Ja sit mun harkkaparin kanssa kehitettiin se yhteinen suunnitelma heille, jossa oli siihen pupuun liittyviä aiheita.” (H4)

”Mul oli kyl kaks ääripäätä, et se ensimmäisen harjoittelun opettaja ei ollu nii lapsilähtöinen, mut sit taas tää toinen oli todella lapsilähtöinen ja hänelt mä sain todella paljon niitä oppeja et just, miten sitä huomioidaa lapset.” (H1)

Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat päättöharjoittelun paikkana, jossa ovat eniten oppineet lapsilähtöistä toimintaa. Opiskelijat kokivat, että heidän tehtävänänsä päättöharjoittelussa oli toteuttaa lapsilähtöistä opetusta, mutta ohjaava opettaja ei näyttänyt esimerkkiä, eikä kukaan

kertonut mitä työskentelytavan toteuttaminen oli käytännössä. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä lapsilähtöisyyden oppimiseen vaikutti se, millaisen mallin sai harjoittelun ohjaavalta opettajalta. Jos ohjaava opettaja piti lapsilähtöisyyttä tärkeänä, sai hyvän esimerkin ja mallin, jota kautta lapsilähtöisyys muodostui itsellekin tärkeäksi.

”--oletettiin, että me harjoittelijat toteutetaan tällasta lapsilähtöstä työskentelytapaa, mutta välttämättä se oma opettaja ei sitä tehny ja kukaa ei oikee kertonut, mitä se tarkoittaa. *Harjoittelussakin riippuu, vaikka ehkä ei saisi riippua, aika paljon siitä, että kenet ohjaajan saa, että esimerkiksi en voi just sanoa kaikkien puolesta, mutta tiedän, että on monta opettajaa, jotka sitä [lapsilähtöisyyttä] painottaa.*” (H8)

”*Koen, että päättöharjoittelussa mulle tuli siitä [lapsilähtöisyydestä] iso infopläjäys ja sen kautta ite kiinnostuin.*” (H9)

8.5 Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuminen käytännössä

Kaksoiskelpoiset opettajat kuvailivat omaa rooliaan turvalliseksi aikuiseksi, joka luo opetukselle raamit, mutta huomioi mielipiteet ja antaa tilaa lasten toimijuudelle sekä oman identiteetin kehittymiselle. Haastateltavat kokivat oman roolinsa vaihtelevan tilanteen mukaan. Opettajan rooli riippui siitä, mitä aihetta oltiin käsittelemässä tai minkälaisia työtapoja käytettiin. Opettajajohtoisuutta tarvittiin uusia asioita opetellessa tai lasten turvallisuuden erityishuomiointia vaativissa tilanteissa, kuten retkillä. Opettajan roolin nähtiin olevan myös oppimisen ohjaaja ja tukija, joka vie oppilaiden oppimisprosessia eteenpäin oppilaiden ehdoilla. Opettajan tehtäväksi nähtiin tarjota oppilaille välineitä innostua ja kiinnostua asioista. Opettajan rooliin vaikutti myös opettajan fyysinen paikka luokassa sekä ajan ja tilan antaminen oppilaiden omille oivalluksille. Oppilaiden oivaltamisen mahdollistamiseen liitettiin oppimateriaalien hyödyntäminen ja niiden potentiaalin löytäminen opettajan tehtävänä.

”*Kun opiskellaan uusia asioita, se tarvitsee ehkä enemmän sitä aikuisen johtamaa roolia, mutta sitten myös riippuen aiheesta voi toimia ohjaajanakin. Voisi esimerkiksi olla joku projekti mikä lähtee lapsista itsestään. Siinä vaiheessa se on semmoinen heidän luova prosessi, jota sitten mä käyn vaan ohjaamassa ja tukemassa, että mihin suuntaan se etenee.*” (H14)

”*Mä oon semmonen opettaja, et mä tosi harvoin oon siel opettajan pöydän takana ja oon siellä lasten kanssa lattialla. Semmonen yhdessä ihmettelijä olen ja koitan antaa tilaa sille, et he vois oivaltaa ja antaa sille aikaa myös. Et mä en niin pidä siitä perinteisestä, et ollaan vaan siinä pöydän takana ja on ne oppikirjat.*” (H15)

Myös luokanopettajien kokema rooli itsestään opettajana vaihteli tilanteesta riippuen opettajajohtoisesta roolista oppimisen tukijaksi. Vastauksissa näkyi ajatus siitä, että opettajan rooliin kuuluu olla oppimisen tukija, joka myös haastaa oppilaita omaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Lapsilähtöisyyttä toteuttavan opettajan rooliin nähtiin myös kuuluvan opettajan roolin pienentyminen luokassa ja sivusta seuraajan roolin ottaminen, joka korkeintaan jakaa oppilaille puheenvuoroja ja jättää näin oppilaiden omalle ajattelulle ja keskustelulle tilaa. Vastauksissa näkyi myös oppilaiden iän ja taitotason yhdistelmän vaikutus opettajan rooliin. Mitä nuorempia ja taitotasoltaan harjaantumattomia oppilaat olivat, sitä enemmän opettajan roolissa korostettiin opettajajohtoisuutta. Vastauksissa näkyi, että opettajan rooli oli opettajajohtoisempi koulun alkaessa syksyllä ja roolin kuvailtiin muuttuvan kohti kevättä mentäessä. Iän ja taitotason nähtiin liittyvän oppilaiden oppimaan oppimisen taitoihin sekä tietoon tuntea koulun toimintakulttuuri ja osata toimia sen mukaisesti.

”Niin emmä niis keskusteluis ihan kauheesti oo mukana, enemmän siel sivussa, mä varmaan voin kysyy jonkun avaavan kysymyksen, mut sit he rupee pallottelemaan itse, et mä toimin siinä sit enemmänkin semmosena puheenvuoron jakajana.” (H13)

”Alkusyksystä on opettajajohtoista ja opitaan tapoja et he oppii tutustumaan tähän ympäristöön. Mutta mä aika paljon oon sellanen kuunteleva rinnalla kulkija”. (H11)

Lapsilähtöisyyden toteutumiseen käytännössä vaikutti myös opettajan tekemä suunnittelutyö. Osalla kaksoiskelpoisista opettajista suunnittelun pohjana toimi jaksosuunnitelma, jota he muokkasivat viikoittain tai tilanteen mukaan. Osa taas teki pelkkiä viikkosuunnitelmia, joiden kertoi olevan joustavia. Suunnitelmien koettiin muuttuvan usein toiminnan edetessä ja opettajan huomatessa oppilaiden kiinnostuvan jostain. Tämän vuoksi suunnittelua etukäteen ei tehty niin tarkasti. Sen sijaan opettajat kertoivat valmistelevänsä useita materiaaleja opetukseen samanaikaisesti, jotta voivat tilanteen mukaan valita siihen hetkeen sopivimman. Kaksoiskelpoiset opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja toiveita suunnitellessaan tehtävien sisältöjä ja aiheita. Suunnittelusta puhuttaessa haastateltavat kertoivat opetuksen kehkeytyvän spontaanisti lapsista lähtevien ideoiden perusteella. Opettajan huomatessa lasten innostuksen tietystä asiasta, opettaja alkoi suunnitella toimintaa sen pohjalta ja lopulta syntyi isompi projekti, joka ylitti oppiainerajoja.

”Jos katsoo sitä lasten ideoiden pohjalta ja sitten pidempiaikaisia projekteja, niin ne syntyvät usein vähän yllättävistäkin jutuista, että me vaikka tehtiin pehmolelut käsitöissä ja sitten se olikin heille jotenkin maailman hienoin juttu ja mä huomaisin, että ne oli kaikessa mukana. Sitten me tehtiin siitä semmoinen isompi projekti, jossa tehtiin niille kodit ja otettiin niistä kuvat ja muokattiin ne kuvat sitten kuvan muokkausohjelmalla ja pidettiin semmoista ystävyysteatteria ja kirjoitettiin niistä sitten tarinaa. Nää on kaikki semmoisia mitä ei voi etukäteen suunnitella, koska sä et ikinä tiedä mistä se lähtee se lasten kiinnostus tulemaan.”
(H16)

Myös luokanopettajat kertoivat suunnittelevansa opetusta tekemällä ensin karkeat jakso- tai kuukausisuunnitelmat ja sen jälkeen hioivansa suunnitelmia viikko kerrallaan. Suunnittelu piti sisällään opetuksen tavoitteiden pohjalta tehtyjä valintoja työtavoista ja materiaaleista. Kaikki korostivat suunnitelmien olevan aluksi karkeita ja tarkentuvan myöhemmin. Suunnitelmat pysyivät lähes samanlaisina suunnittelun alkuvaiheesta suunnitelman toteuttamiseen, sillä suunnittelussa oli vähän tilaa oppilaiden ajatuksille. Oppilaita kuultiin eniten arjen pienissä valinnoissa, mutta varsinaiseen suunnitteluprosessiin he eivät juuri osallistuneet. Oppilaiden kuulemista ja heidän huomioimista suunnittelussa pidettiin tärkeänä, mutta vaikeana toteuttaa käytännön työssä. Lisäksi osassa vastauksista näkyi pohdinta siitä, vähentääkö lapsilähtöisen opetuksen toteuttaminen suunnittelun tarpeen. Tämä näkyi ajatuksena siitä, ettei opettajan tarvitsisi suunnitella opetusta, jos hän oppitunnin alussa kysyisi oppilaiden toiveita oppitunnille. Osa taas painotti sitä, ettei lapsilähtöisyys poista suunnittelun tarvetta.

”Välillä sitten kun lapset on toivonut jotakin asioita, niin sehän vaatii multa oikeestaan vähemmän suunnittelua, että esimerkiksi kun välillä me otetaan liikuntaakin ihan toiveileikkä, että jos tavoite on se, että saadaan fyysistä aktiivisuutta, niin se, että lapset on toivonut itse ne leikit, niin sehän vaatii paljon vähemmän suunnittelua multa.” (H13)

”Mä pidän sitä suunnittelua nimenomaan tärkeänä ja sitten se, että jos heittäisi ihan lonkalta sitä lapsilähtöisyyttä, niin se ei välttämättä olisi niin toimivaa.”
(H10)

Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet nähtiin yhtenä lapsilähtöisyyteen vaikuttavana tekijänä. Kaksoiskelpoisten opettajien luokassa oppilaat saivat vaikuttaa työtapojen ja oppimateriaalien, kuten yhdessä luettavien kirjojen valintaan. Oppilaat saivat vaikuttaa myös istumajärjestykseen, järjestäjien valintaan ja tehtäviin sekä luokan toiminnasta ansaittaviin palkintoihin. Yleisin tapa päättää yhteisistä asioista oli äänestys, joiden kohteen lapset toivat

itse esille. Usein opettajat myös tarjosivat erilaisia vaihtoehtoja oppitunnin kulkuun. Oppilaat saivat vaikuttaa tehtävien tekemiseen valitsemalla itselleen fyysisen paikan tehtävien tekoon, tehtävien tekojärjestyksen tai usean tehtävän valikoimasta tietyn määrän tehtäviä, jotka piti oppitunnin aikana suorittaa. Osassa luokista oli käytössä myös jokin kouludemokratiaa edistävä toimintamalli, kuten luokkavaltuusto tai lasten kokoukset. Kaikissa luokissa oltiin mukana myös oppilaskunnan hallitustoiminnassa, jonka kautta pystyttiin vaikuttamaan koko kouluyhteisön asioihin.

”Lähes päivittäin me äänestetään jostain asiasta. Sitten mulla on luokassa käytössä luokkavaltuusto-toimintamalli, joka käytännössä toimii niin, että meillä luokassa on luokkavaltuusto-vihko, johon lapset voi kirjoittaa kritiikkiä, kehuja ja erilaisia toiveita. Et sillä tavalla he pystyy vaikuttaa koulun arkeen ja mahdollisesti toivomaan myös omiin mielenkiinnon kohteisiin liittyviä asioita.”
(H14)

”Meil on paljon sellasii tilanteita että heil on tietyt jutut mitä he tekee oppitunnin aikana ja sitten he saa valita joko itse järjestyksen et mis he tekee ne tai sitten siel voi olla useampia ja saa valita niistä kolme et mitkä he hoitaa oppitunnin aikana.” (H15)

Luokanopettajat kertoivat, että oppilaat saivat vaikuttaa luokassa tiettyihin oppimiseen liittyviin asioihin. Kaikissa luokissa suosituin tapa oli äänestys. Useassa esimerkissä opettaja oli kuitenkin etukäteen rajannut valinnat, joista oppilaat saivat äänestää. Opetukseen ja oppimiseen koskevissa asioissa vaikutusmahdollisuudet jäivät pieniksi ja osallisuus korostui enemmän muissa osa-alueissa, kuten luokan viihtyvyyteen, sääntöihin ja järjestäjän tehtäviin liittyvissä asioissa. Useassa esimerkissä näkyi, että osallisuutta käytettiin palkintomenetelmänä. Oppilaat saivat päättää asioista, esimerkiksi mieluisista työtavoista ja sisällöstä, silloin kun luokalla oli mennyt opettajan mielestä hyvin. Hyvin menemisellä tarkoitettiin haastateltavien mukaan hyvää käytöstä. Lisäksi jokainen kertoi, että oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa koulussa toimivan oppilaskunnan kautta. Oppilaskunnan tekemät päätökset ja mahdollisuudet vaikuttaa liittyivät myös pitkälti koulun muuhun toimintaan, kuten teemapäiviin. Osa haastateltavista nosti esiin, että usein oppilaskunnan päättämät asiat olivat etukäteen opettajan rajaamia tai opettaja on voinut ehdottaa vaihtoehtoja.

”Voi valita missä järjestyksessä tehdään tai jotain tällaisia pieniä, mis ei oo sen oppimisen kannalta niin suurta roolia, mut siin on ollu kiva se, et on voinu ottaa niitä oppilaita mukaan. Et haluaako oppilaat et aloitetaan mielummin matikasta vai suomen kielestä. Vaikka sen merkitys siinä oppimisessa on aika pieni, niin se on ollut kiva.” (H12)

”Meil on sellanen palkintotunti et ku he on käyttänyt hyvin, niin he saa olla vaikuttamassa siihen, mitä tää tunti pitää sisällään. Ja liikuntatunnilla saanu vaikuttaa, et mitä haluais tehdä, jos on mennyt hyvin. -- Ja on enemmänkin teemapäivii, et niist he päättää. Me [opettajat] tuodaan vähän esiin et esimerkiksi olis kiva tällanen talviurheilupäivä, mut he saa aikalailla päättää siitä sisällöstä.” (H11)

Haasteluissa selvisi, että oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioiminen vaikutti lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Kaksoiskelpoiset opettajat huomioivat oppilaiden mielenkiinnon kohteita hyödyntämällä niitä erityisesti tehtävien sisällöissä ja aiheissa. Opettajat selvittivät oppilaiden mielenkiinnon kohteita tekemällä yhteistyötä vanhempien kanssa, tarkkailemalla oppilaiden toimintaa sekä keskustelemalla heidän kanssaan arjen eri tilanteissa, kuten välitunneilla ja ruokailussa. Monet vastaajista kertoivat, että heidän oppilaansa tuovat myös itse aktiivisesti mielenkiinnon kohteitaan ja itselleen tärkeitä asioita esiin kysymättä niitä heiltä erikseen. Myös avoin keskustelukulttuuri ja tila kysymysten esittämiselle nähtiin mielenkiinnon kohteiden havainnoinnissa tärkeänä.

”He on myös tosi kovia kyselemään ja sitä kautta sitten näkee, jos joku asia kiinnostaa. Mä yritän parhaani mukaan vastailla niihin heidän kysymyksiinsä, mitkä on välillä aika vaikeitakin. Sitten haetaan tietoa, katsotaan kuvia ja kaivetaan niitä asioita, että oon jättänyt tilaa sille, että kysyä saa ja jos joku askarruttaa niin sitten tutkitaan asiaa.” (H17)

”Mä ajattelisin, että opetuksessa voi hyödyntää niitä [mielenkiinnon kohteita] ainakin tehtävien tekemisessä. Eli siis tavallaan on eri asia kirjoittaa tarinaa, vaikka jonkun tylsän aiheen pohjalta tai jonkun kirjan valmiin aiheen pohjalta, kun se, että sulla onkin sua itseä kiinnostavia vaihtoehtoja mistä kirjoittaa.” (H16)

Luokanopettajat kertoivat, että oppilaiden mielenkiinnon kohteita on helpointa saada esille arjessa keskustelemalla oppilaiden kanssa ja vaihtamalla kuulumisia niin luokkatilanteissa kuin ruokailuissa ja välitunneilla. Haastatteluissa selvisi, että kaikkien ääntä ja mielenkiinnon kohteita ei ole helppo saada esille, sillä toiset ovat luonnostaan hiljaisempia ja vetäytyvämpiä

kuin toiset. Suoria keinoja saada kaikkien ääni kuuluviin ei haastatteluissa noussut. Lisäksi luokanopettajat korostivat, että alkuopetuksessa mielenkiinnon kohteiden esiin tuominen on helpompaa, koska pienet lapset luontaisemmin juttelevat ja kertovat asioistaan opettajalle. Tätä pidettiin myös tärkeänä ja osa haastateltavista korosti, että sille on myös tärkeää löytää aikaa arjessa. Luokanopettajat huomasivat oppilaiden mielenkiinnon kohteita myös oppilaiden piirroksista ja valituista kirjoista. Aina opettajan ei tarvinnut kysellä aiheesta, vaan hän pystyi arjessa havainnoimaan ja huomaamaan niitä. Myös oppilaantuntemus ja opettajan rooli oppimisen tukijana nähtiin tärkeänä tapana päästä osaksi oppilaiden maailmaa ja kuulla mielenkiinnon kohteita.

”Tehtiin lumiukoille pipoja, niin värivalinnat oli sitten mitä oli ja mä kysyin, että miksi sä valitsit just tää värit, niin vastattiin että, koska ne on ”Rohkelikon värit” ja sitten siellä olikin monellakin Rohkelikon värit, niin sitten siitä se [kiinnostus Harry Potteriinkin] tuli.” (H10)

”Mitä enemmän sä pystyt nimenomaan olemaan se rinnalla kulkija ja kuuntelija ja kuuntelemaan niin sitä enemmän sä huomaat ja näet et mitä he arjessa tekee tai mistä he tykkää niin sit sä pystyt niihin tarttumaan siinä. Et mitä enemmän opettaja tuntee oppilaansa, niin sitä paremmin niitä mielenkiinnon kohteita löytää” (H11)

Haastattelujen avulla selvisi, että kaksoiskelpoisten opettajien mukaan kaikissa oppiaineissa on mahdollista toteuttaa lapsilähtöisyyttä. Lapsilähtöiset projektit mahdollistivat oppiainerajojen ylittämisen ja kehkeytyvän opetussuunnitelman täyttämisen. Taito- ja taideaineet, elämänkatsomustieto ja ympäristöoppi näyttäytyivät oppiaineina, jotka antavat enemmän tilaa lapsilähtöisyydelle kuin esimerkiksi äidinkieli ja matematiikka, joissa on paljon opetussuunnitelman määrittämää sisältöä. Vastauksista korostui, ettei opetussuunnitelman määrittämiä raameja voi ohittaa, mutta ne eivät poista mahdollisuutta sisällyttää opetukseen lasten mielenkiinnon kohteita tai toiveita. Kaksoiskelpoiset opettajat kertoivat yrittävänsä toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa monipuolisesti kaikkien aineiden ympärillä.

”No missä vaan. Just jotain tämmöisiä projekteja mitkä lähtee lapsilta niin niihinhan saa ympättyä ihan hirveän paljon kaikkia eri sisältöjä ja tavallaan sitä kehkeytyvää opetussuunnitelmaa täyttää siinä samalla.” (H16)

”Onhan meillä ne tietyt raamit mitkä meitä ohjaa ja on tietyt jutut mitä pitää käydä, mutta kyllähän niihinkin pystyy niin paljon sisällyttämään kaikkea mihin

lapsetkin pääsee vaikuttamaan. Kyllä mä ainakin yritän sitä monipuolisesti ihan kaikkien aineiden ympärillä toteuttaa.” (H17)

Myös luokanopettajien mielestä kaikissa oppiaineissa oli mahdollista toteuttaa lapsilähtöistä opetusta, mutta helpoimpana oppiaineena nähtiin ympäristöoppi sen teemojen laajuuden vuoksi. Lisäksi ympäristöoppi koettiin oppiaineena, johon on helppo integroida muita oppiaineita. Myös suomen kieltä ja kirjallisuutta pidettiin helppona oppiaineena toteuttaa lapsilähtöistä opetusta, sillä oppilailta oli mahdollisuutta vaikuttaa esimerkiksi luettavaan kirjallisuuteen ja kirjoitettavaan aiheeseen. Myös liikunta, matematiikka ja musiikki nähtiin oppiaineina, jossa oppilaiden toiveet ja mielenkiinnon kohteet pystyttiin ottamaan helposti huomioon esimerkiksi toiveleikein ja oppilaiden toivomien työtapojen avulla.

Lapsilähtöisyyden nähtiin toteutuvan eri oppiaineissa pienillä valinnoilla ja yksinkertaisilla ratkaisuilla, esimerkiksi yhdistämällä opetettavaan asiaan oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Haastatteluissa näkyi opettajan asenne ja suhtautuminen lapsilähtöisyyttä kohtaan. Jos aihetta pidettiin itselle merkittävänä, koettiin, että sitä oli helppoa yhdistää mihin tahansa oppiaineeseen.

”Esimerkkeihin otan tosi paljon matematiikassa et laskemisessa. Esimerkiksi et mitä he laskee et otetaan tosi paljon arjen matematiikkaa et kaikkii asioita voi laskee ja heille tärkeitä asioita. Et jos tiedän et joku tekee kauheesti jollain legoil jotain, niin sit otan niitä mukaan. Lukemisessa sama homma et otan ne Lollit tytöillä tai pojilla otan ne Sonic-lelut tai muut mukaan lukemiseen tai et lukee niille. Pieniä asioita, mut kyl ottaa oppilaan arjen mukaan.” (H11)

”Niin kyllä mun mielestä se on mahdollista ihan kaikissa, mut osassa varmasti se on helpompaa, mut enemmänkin ehkä se et jos vaan opettaja haluaa ja itse täytyy olla valmis joustamaan.” (H10)

8.6 Lapsilähtöisyys monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa

Kaikkien haastateltavien mukaan lapsilähtöisyyden toteutuminen monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oli heikkoa tai sitä ei ollut lähes lainkaan. Kaksoiskelpoiset opettajat kokivat monialaiset oppimiskokonaisuudet myös irrallisina muusta opetuksesta. Monialaisten suunnittelulle koettiin olevan liian vähän aikaa ja ajankohta sotki muita aikatauluja. Monialaiset oppimiskokonaisuudet koettiin opettajien keskuudessa yleisesti ”pakkopullana”. Yksi haastateltavista nosti esiin kysymyksen, miksi monialaisten aihe ja

ajankohta päätetään aina oppilaiden puolesta ja miksi sen pitää olla koko koulun yhteinen kaikille samaan aikaan toteutettava kokonaisuus. Kaksoiskelpoiset opettajat toivoivat muutosta ja keinoja osallistaa oppilaita enemmän monialaisten oppimiskokonaisuuksien aiheen ja sisällön suunnitteluun. Opettajat kokivat, että monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet lapsilähtöisiä. Useat opettajat ehdottivat myös, että oppilaiden huomioiminen olisi helpompaa, jos monialaisen oppimiskokonaisuuden voisi suunnitella ja toteuttaa pelkästään oman luokan kanssa, vaikka aihe olisi yhteinen koko koulun kesken.

”-- Siinä oli just syysloma tulossa ja tosi paljon kaikennäköistä niillä edeltävinä viikkona, niin tavallaan se heitettiin yhtäkkiä meille, että suunnitelkaa ja tehkää. Mun mielestä se oli myös tosi irrallinen ja päälle liimattu kokonaisuus, että meillä on nyt tämmöinen viikko ja ja se on nyt tässä. Mä en myöskään ymmärrä sitä, että minkä takia se täytyy olla joku erillinen viikko, mikä on kaikille samaan aikaan. Mä kyllä koen, että mun opetuksessa sitä monialaisuutta on tullut tosi monessa kohtaa, mutta mä en ole vaan kutsunut sitä ”mok -viikoksi”. Myöskin se aikatauluttaminen tuntuu hassulta, eikä oo yhtään lapsilähtöistä.” (H16)

”—Ja ylipäätään opettajat pitää tota monialaista viikkoa, niin kun sellaisena pakkopullana ja semmoisena, että se on niinku pakko tehdä.” (H14)

Vain yhdessä kaksoiskelpoisten työskentelemässä koulussa oppilailta kysyttiin ehdotuksia aiheen valintaan. Monialaisen oppimiskokonaisuuden päätteeksi oli järjestetty loppukysely, jossa oli kysytty lasten ehdotuksia oppimiskokonaisuuden aiheeksi seuraavana vuonna. Lopullinen päätös oppimiskokonaisuuden aiheesta ja sisällöstä oli kuitenkin aikuisten päättämä. Muissa kouluissa oppimiskokonaisuuden aihe tuli ylhäältä koulun johdolta tai kaupungilta. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyttä kuvattiin surulliseksi. Kaksoiskelpoiset opettajat kertoivat, että aiheet saivat usein kritiikkiä sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Yksi haastateltavista kertoi, ettei alkuopetuksen oppilaiden taitotaso riittänyt osallistumaan koko koulun yhteisiin tehtäviin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen, joka poisti osallisuuden kokemuksen kokonaan. Yksi kaksoiskelpoisista opettajista nosti esiin, että joskus olisi tärkeää tuoda oppilaille myös sellaisia aiheita, joita oppilaat ei välttämättä itse tulisi valinneeiksi. Valmiin aiheen antaminen ei kuitenkaan sulki oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia pois esimerkiksi sisällön osalta.

”Aihe tuli ylhäältä kaupungilta. Se [aihe] sai aika paljon kritiikkiä, että jos mietitään, että se viikko voisi olla mieleisempi lapsillekin. Toisaalta tärkeää, että tulee myös yleissivistävää ja sellaista mitä lapset ei välttämättä itse osaa valita ja he saattaa oppia siitä jotain uutta, mutta on jotenkin kurjaa, että lapsilla ei ole vaikutusmahdollisuuksia tarpeeksi, koska monialaiset on kuitenkin sellanen poikkeuksellinen juttu, missä olis mahdollisuudet vaikka mihin.” (H14)

”Siihen ei kyllä vaikuttanut kukaan oppilas millään tavalla eikä myöskään oo vaikuttanut niihin koulun yhteisiin päiviin, et mitä niissä tapahtuu. Ja sit ne koulun yhteisesti järjestetyt jutut on semmosii, mitkä vaatis jo tietyn taitotason, niin me ei päästä oikeen niihin mukaan.” (H15)

Kaksoiskelpoisten opettajien koulussa monialaiset oppimiskokonaisuudet järjestettiin jakamalla oppilaat ryhmiin, jossa he kiersivät erilaisia tehtävapistettä viikon aikana. Opettajat olivat suunnitelleet tehtävapistet ja niillä tapahtuvan toiminnan sekä toimivat niiden vetäjinä viikon ajan. Kysyttäessä toiminnan kehkeytymisestä sen edetessä opettajat vastasivat mukauttavansa toimintaa oppilasryhmän mukaisesti, vaikka toiminta olikin suunniteltu tarkasti etukäteen. Jos pisteelle saapuvassa ryhmässä oli pienempiä oppilaita tai eriyttämisen tarvetta, heidän kanssaan toimittiin eri tavalla, kuitenkin etukäteen suunnitellun rungon mukaisesti. Tehtävapistellä olevat työtavat koostuivat toiminnallisten, digitaalisten oppimisympäristöjä hyödyntävien sekä kirjallisten tehtävien yhdistelmästä. Tehtävät sisälsivät myös luovaa työskentelyä, kädentaitoja ja liikuntaa.

”Joka ryhmän tunti oli ihan erilainen, kun ryhmätkin oli niin erilaisia, niin sitten vähän silleen, että hei, nyt tässä on selkeästi pienempää väkeä niin nyt tehdäänkin tota toiminnallista enemmän ja sitten taas joidenkin kanssa pystyy enemmän vaikka keskustelemaan.” (H17)

Kaikki luokanopettajat kertoivat, että heidän kouluissaan monialainen oppimiskokonaisuus järjestettiin erillisenä viikkona tai päivänä. Käytännöt vaihtelivat, mutta yhteistä niille oli se, että monialaiset oppimiskokonaisuudet järjestettiin erillisenä osana muusta opetuksesta. Aihe monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin tuli joko kuntatasolta, esimerkiksi koko kunnan yhteinen aihe, tai se oli päätetty syksyllä opettajien kesken. Aiheet olivat joko koko koulun yhteisiä tai tietylle luokkatasolle valittuja, esimerkiksi 1–2 luokille ja 3–6 luokille oli omat oppimiskokonaisuudet. Moni opettajien mainitsemista aiheista oli ympäristöopin oppiaineen sisällöistä valikoituja. Yhtenä perusteluna oli se, että ympäristöopin oppiaineen sisältöjä on helppo integroida muihin oppiaineisiin. Lisäksi aiheen valintaan vaikuttavana kriteereinä

näkyi aiheen ajankohtaisuus ja paikallisuus. Aiheita olivat esimerkiksi lukutaito, avaruus, minä ekaluokkalainen, kierrätys ja koulun kotikaupunki. Kaikissa oppimiskokonaisuuksissa päävastuu aiheen valinnasta ja suunnittelusta oli ollut opettajilla. Osa opettajista kertoi, että suunnittelussa otettiin huomioon oppilaiden ikä- ja taitotaso, mutta muuten oppilaiden osallisuutta ei hyödynnetty.

”Me opettajat ollaan saatu päättää se, tai varmaan sitä olis voinut kysyy oppilailtakin. -- Kakkosluokalla on muistaakseni avaruus ympäristöopissa, ni mä väitän et siks se on kun siit on helppo tehdä kokonaisuus ja sit mä tiedän et monesti ekaluokil on ollu joku tän tyyppinen, koska myös ekan ympäs käydään ihmistä ninku läpi, ni sit se on myös sellanen, mihin on helppo lisätä kaikki oppiaineet.” (H13)

”Se monialainen työryhmä ja koulun johtokunta on sitten siinä lyömässä lukkoon sitä, että just pitää katsoa vähän sitä aiheen ajankohtaisuutta, että jos joku asia on pinnalla tai jos koulu selkeästi kaipaa jotain niin sit valkataan se. -- Tärkeätä miettiä, että minkä ikäisiä oppilaat on ja mikä heille sopii. (H10)

Toteuttamistavat vaihtelivat yhdessä tekemisestä yksin suunnitteluun. Toisissa kouluissa monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä rinnakkaisluokan kanssa tai koko koulun yhteisenä projektina. Toisissa taas vastuu toteutuksesta jäi luokan omalle opettajalle. Moni haastateltavista olisi toivonut suunnittelussa hyödynnettävän enemmän yhteisopettajuutta ja yhteissuunnittelua. Opettajat kertoivat, ettei yhteissuunnittelusta ollut vielä tullut toimiva tapa heidän koulussaan. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa hyödynnettiin monipuolisia työtapoja, mutta ne olivat lähes kaikki opettajien valitsemia ja suunniteltavia. Työtapojen avulla eheytyivät eri oppiaineiden sisällöt. Eniten hyödynnettiin pistetyöskentelyä, jossa eri pisteillä oli erityyppisiä tehtäviä aiheeseen liittyen. Osa työtavoista oli toiminnallista ja osa kirjallista. Opettajat suhtautuivat monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin neutraalisti. Ne eivät herättäneet suurta vastustamista, mutta eivät myöskään intohimoa tai innostusta aihetta kohtaan. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia ei pohdittu siitä näkökulmasta, miten niitä voisi hyödyntää oppimisessa vaan näkökulma painottui niiden velvoittavuuteen ja siihen, miten kauan tai paljon niitä tulisi olla.

”Se on pistetyöskentelyä. Siel varmaa sekottuu ympäristöopin ja suomen kielen teemat, kai me jotenkin keksitään matikkakin sinne. Ja sit se tulee olee kirjallista, et sit oli ajatuksena et sinne tulee joku erillinen vihko, mihin tehdään kaikki, et se on sit ihan oma projektinsa et sitä ei linkitetä suoraan minkään aineen sisältöihin, vaikka se kuitenkin sit on eniten sitä ymppää.” (H13)

”Mutta siinä ei kyl kauheesti ollu [lapsilähtöisyyttä] et nää kaikki tuli opettajilta. Et toki siin oman hahmon luomisessa ja sen tekemisessä kuvistyönä sai ite sit vaikuttaa, mut kyl ne oli sillee aika ylhäältä päin määrätyt tavat ja jutut et mitä tehtiin.” (H12)

8.7 Lapsilähtöisen opetuksen mahdollistavat resurssit

Resursseja käsitteleviä vastauksia on käsitelty yhteisesti kaikkien haastateltavien kesken, sillä toinen tutkimuskysymyksemme resursseista ei käsittele pohjakoulutuksen vaikutusta. Resurssit ovat asioita, joihin opettajat eivät pysty vaikuttamaan pohjakoulutuksestaan huolimatta. Kaikkien haastateltavien mielestä resursseilla oli vaikutusta lapsilähtöisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, mutta haastateltavien vastauksissa näkyi resurssien vaihtelevuus ja merkitys. Osa resursseista nähtiin merkittävämpinä lapsilähtöisyyden toteutumisen kannalta kuin toiset. Tässä alaluvussa resursseja ei ole asetettu järjestykseen niiden merkittävyyden kannalta, vaan niitä tarkastellaan yleisellä tasolla. Seuraavaksi avaamme haastattelun perusteella lapsilähtöiseen opetukseen tarvittavia resursseja, joita löytyi haastattelusta tehdyn analyysin perusteella yhteensä yhdeksän.

Luokkakoko

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että luokkakoko vaikuttaa lapsilähtöisen opetuksen toteuttamiseen. Kaikki kokivat, että pienempi luokkakoko helpottaisi oppilaiden huomioimisen yksilöllisesti arjen eri tilanteissa. Isossa luokassa koettiin haasteelliseksi kaikkien oppilaiden kuuleminen sekä jokaisen mielenkiinnon kohteen huomioiminen. Lisäksi luokanopettajat kokivat haastavaksi yhdistää monen eri oppilaan mielenkiinnon kohteet yhdeksi kokonaisuudeksi. Näin ollen pienemmän luokkakoon koettiin helpottavan asiaa. Vain yhdellä opettajista oli selkeästi pienempi luokkakoko ja hän korosti vastauksissaan sitä, miten paljon helpommaksi lapsilähtöisen opetuksen suunnittelu ja toteutus on muodostunut tässä luokassa. Isossa luokassa koettiin myös vaikeaksi jakaa oma huomio kaikkien oppilaiden kesken sekä ottaa huomioon jokaisen tuen tarve ja erilaiset tavat oppia. Yhtenä vaihtoehtona isoihin luokkakokoihin pohdittiin jakotunteja, joiden avulla luokka saataisiin jaettua puoliksi ja opettaja voisi keskittyä pienempään määrään oppilaita kerrallaan. Jakotuntien järjestäminen koulussa on koulun johdon tehtävä, emmekä keskittyneet tässä tutkimuksessa opetusta koskeviin järjestelyihin hallinnon tasolla.

”Et jos on vähemmän porukkaa, niin pystyy paremmin ottamaan heidät huomioon ja samaan enemmän irti heistä ja jokaisesta enemmän. Ehkä myös oppilaat isossa porukassa hukkuu enemmän, mitä sitten pienemmässä.” (H11)

” --Siinä just ehkä se, että kaikki lapset ei ole kiinnostuneita samasta asiasta, niin se vaatii aika paljon siltä opettajalta, että se pystyy mahdollistamaan monen eri kiinnostuksen kohteet samaan aikaan.” (H16)

Opetustilat

Opettajat näkivät käytössä olevat opetustilat tärkeänä resurssina lapsilähtöiselle opetukselle. Osa opettajista nosti esiin, ettei heidän luokkassaan ole mahdollisuutta jättää projekteja ja opetusmateriaaleja levälleen luokkaan siivouksen tai muiden luokan käyttäjien vuoksi. Myös oppimista tehostavien kokemuksellisten oppimisympäristöjen luominen luokkaan nähtiin mahdottomana samasta syystä. Osa haastateltavista kertoi opetustilojen olevan pieniä, eikä heidän käytössään ollut lisätilaa kerran viikossa olevaa salivuoroa lukuun ottamatta. Opetustilojen pienuuden nähtiin vaikeuttavan oppilaiden työskentelyä pienemmissä ryhmissä, koska ryhmien väliin jäi liian vähän tilaa.

”Mun mielestä olis mahtavaa, et pystyis just jättämään tavaroita luokkaan levälleen. Ja nytkin ku meil ympäs tutkitaan talven eläimii, niin olis ihanaa rakentaa joku siihen liittyvä draamallinen maailma, mut ei edes pientä voi tehdä, koska pitää kaikki siivota. Ja sitten tosiaan se, että tilat on niin pienet ja ne välil vaihtuu. Et sit kerran viikos on sali käytössä, mut se oma pääkotiluokka on tosi pieni ja ahdas, niin siel on hankala jakaa porukoita esimerkiksi pienryhmiin. Jaetaan kyl siit huolimatta, mut se ei oo niin antoisaa, ku se on metrin päässä se toinen porukka.” (H15)

Opetusmateriaalit ja -välineet

Kaikki haastateltavat kokivat, että yleisesti opetusmateriaalien ja -välineiden puute voisi vaikuttaa lapsilähtöisyyden toteutumiseen negatiivisesti. Haastateltavien mielestä lapsilähtöisyys toteutuisi, jos oppilailla olisi mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyynsä valitsemalla itselleen mieluisia opetusmateriaaleja ja -välineitä. Tämä ei haastateltavien mukaan toteutuisi kovinkaan hyvin, jos koululla ei olisi käytettävissään riittävästi erilaisia materiaaleja ja välineitä. Kaikki opettajat kuitenkin kokivat omalla kohdallaan opetusmateriaalit ja -välineet riittäviksi. Tärkeäksi tekijäksi lapsilähtöisyyden kannalta koettiin opettajan ajallinen resurssi koskien opetusmateriaalien suunnittelua ja valmistamista.

Tällä tarkoitettiin riittävää aikaa tarttua oppilaita kiinnostaviin aiheisiin ja tuoda niihin liittyvää opetusmateriaalia tai -välineitä oppitunnille. Yksi haastateltavista toi esiin, että huomattavasti oppilaiden olevan kiinnostunut tietystä aiheesta, tulisi opettajan mahdollisimman nopeasti etsiä oppilaiden kiinnostusta ja toiveita kohtaavat opetusmateriaalit ja välineet ennen innostuksen ja kiinnostuksen loppaamista.

”Jotta oppilaat pystyis valitse erilaisia tapoja oppia, et jos oppilaalle on esimerkiksi mielekästä oppia vaikka joidenkin pelien tai tablettityöskentelyn kautta, niin toki siinä vaikuttaa se et onko siinä mahdollisuus käyttää tablettia. Ja et miten paljon jotain välineitä on, et sit jos on vaan muutamat matikkavälineet, niin sit on vaikea tarjota niit vaihtoehtoja erilaisille oppimistavoille, jos ei oo tarpeeks materiaalia siihen.” (H12)

”Vaatii opettajalta valmistaa niitä materiaaleja ja tarttuu niihin ideoihin nopeasti, koska jos lapsi on kiinnostunut nyt niistä lipuista, niin ei se auta vaikka sä tekisit sen projektin niistä 3 viikon päästä. -- ne on niin sillä hetkellä päällä ne asiat, mistä se on kiinnostuneita, niin ei voi hirveän kauan odottaa tai se tilaisuus menee ohi.” (H16)

Koulun aikataulut

Kaikki haastateltavat kokivat koulun aikataulujen ja lukujärjestyksen vaikuttavan lapsilähtöisyyden toteutumiseen negatiivisesti. Lukujärjestyksen joustamattomuuden nähtiin vaikuttavan siihen, ettei mahdollisia projekteja pystynyt jatkamaan, jos esimerkiksi lukujärjestyksen mukaan piti alkaa seuraava oppitunti uudella aiheella. Välitunteja pidettiin tärkeinä oppilaiden jaksamisen kannalta, mutta niiden nähtiin keskeyttävän mahdolliset projektit ja pidemmät oppimistilanteet. Lapsilähtöisyyttä nähtiin vahvistavan se, että luokan omalla opettajalla oli mahdollisimman paljon opetettavia tunteja omassa luokassa. Tällöin opettajalla oli mahdollisuus muokata päivän aikatauluja tai venyttää joitakin sisältöjä, jos ne kiinnostivat oppilaita. Osa haastateltavista koki, että tällaiset aikataululliset haasteet ovat alkuopetuksessa verraten pieniä, sillä opettaja opettaa lähes kaikki oppitunnit. Tilanteen nähtiin muuttuvan ylemmille luokille siirtyessä. Haastateltavat kokivat, että alkuopetuksessa oli lisäksi omia aikataulullisia haasteita, kuten lyhyet koulupäivät ja oppitunnit sekä lisäksi erilaiset siirtymätilanteet, joihin päivässä kului aikaa. Koulupäivien pituuteen ei kuitenkaan toivottu muutosta, jotta päivät eivät tulisi liian raskaiksi alkuopetuksen oppilaille.

”Vaatii sitä, et on aika paljon joustoo siin lukujärjestykses, et sul on esimerkiksi oman luokan tunteja, et sä pystyt muokkaamaan sitä. Et vaiks lukujärjestykses lukis mitä, ni meil voi ol jotain ihan muuta.” (H13)

”Tuntuu, että päivästä niin iso aika menee vaan siihen vaatteiden pukemiseen ja riisumiseen näin pienillä, että eihän se tunti ole oikeasti mitään, kun siitä menee aina alusta iso pätkä jo pelkästään siihen, että päästään luokkaan ja aloittamaan toimintaa.” (H14)

”Niin jos se idea lähteekin lentoon, niin sit se jääkin kesken minusta ja oppilaista riippumattomista syistä. Koska esim. meil on välitunti ja mun on pakko mennä sinne valvomaan. Et ei voi vaan ottaa irti siitä oppimishetkestä, et nyt on hyvä imu.” (H15)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Haastateltavien näkemykset vaihtelivat siitä, miten he kokivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavan lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Toiset näkivät sen rajoittavan lapsilähtöisyyden toteutumista, sillä sen koettiin liikaa rajaavan opetuksen sisältöä ja jättävän vähän tilaa ja aikaa oppilaiden omille mielenkiinnon kohteille. Toiset taas näkivät opetussuunnitelman antavan raamit opetukselle, joiden sisällä opettajalla on mahdollisuus kuulla oppilaita ja osallistaa oppilaita opetuksen suunnitteluun ja työtapojen valintaan. Tähän yhdistyi myös näkemys siitä, että opetussuunnitelman tehtävä on ainoastaan antaa opetukselle sisällöt ja tavoitteet, muut asiat jäävät opettajan didaktisen vapauden vuoksi opettajan päätettäväksi. Toiset oppiaineet koettiin joustavammaksi opettaa kuin toiset. (vrt. luku 8.5).

”Siel on annettu et mitä periaatteessa vuosiluokilla kuuluu tehdä, mut sehän on susta itsestä kiinni, et miten sä sit päätät tehdä. Et esimerkiksi, jos kolmannella vuosiluokalla OPS:ssa lukee ompelu. Niin sä päätät sit ite, et saako oppilaat vaikuttaa siihen, että mitä ommellaan. Luovuus on periaatteessa rajana.” (H11)

”Onhan meillä ne tietyt raamit, mitkä meitä ohjaa ja on tietyt jutut mitä pitää käydä äikässä ja matikassa, mutta kyllähän niihinkin pystyy niin paljon sisällyttämään kaikkea, mihin lapsetkin pääsee vaikuttamaan.” (H17)

Opettajan työaika

Lapsilähtöisen pedagogiikan ei nähty vievän enempää työaikaa kuin muunkaan opetuksen, mutta yleisesti opettajan työajan koettiin olevan rajallista. Opettajan työajan kerrottiin kuluvan opetustuntien lisäksi opetuksen suunnitteluun ja materiaalien valmisteluun sekä muihin opetustuntien ulkopuolisiin opettajan tehtäviin. Työajan kerrottiin joskus venyvän myös pitkiksi illoiksi etenkin palaverien ja arviointien vuoksi. Palaverien ja kirjausten

aiheuttaman työajan venymisen koettiin vaikuttavan opettajien jaksamiseen ja sitä kautta myös opetuksen suunnitteluun. Haastateltavat kokivat, ettei suunnittelulle jää riittävästi aikaa, jotta opettaja voisi toteuttaa lapsilähtöistä opetusta.

”-- Kun se aika on rajallista niin sitten se vaatis et opettaja pystyis keskittyä siihen opetustyöhön, että se resurssi ei menis mihinkään muuhun. Et sitten jos niinä aikoina kun opettajalla on mahdollista suunnitella, niin jos se aika meneekin johonkin muuhun niin sillonhan se lapsilähtöisyyden huomioiminen voi jäädä tosi pienelle. Et jos sul on aikaa suunnitella 5 minuuttia niin todennäköisesti sä teet jotain opettajajohtoista mikä on sitten helppo toteuttaa ihan minimi suunnittelulla.” (H12)

” Tuntuu, että koko aika on jotain, että joulukuussa oli noi todistusten teot ja tammikuussa on arviointikeskustelut ja sitten kohta aletaan jo kevään arviointeja tekemään. Että koko ajan on jotain muuta hommaa päällä, että se aika ei vaan tahdo riittää kaikkeen vaikka haluaisi.” (H17)

Yhteistyö

Opettajat kokivat riittävän ajan yhteisille palaverille ja yhteissuunnittelulle sekä ohjaajien kanssa tehtävälle yhteistyölle erittäin tärkeänä lapsilähtöisyyden kannalta. Enimmäkseen opettajat tekivät yhteistyötä muiden alkuopettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa. Yhteistyön muodoiksi opettajat mainitsivat muiden opettajien ja ohjaajien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi myös yhteisopettajuuden ja kummitoiminnan. Vastauksista ei noussut esille yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Yhteistyölle oli koulusta riippuen järjestetty aikaa joko koulun jälkeen tai koulupäivän aikana oppituntien välissä. Joidenkin vastaajien kohdalla koulu ei priorisoinut yhteistyöaikaa, vaan opettajien ja ohjaajien piti sopia itselleen sopiva aika yhteisille keskusteluille koulun jälkeen. Suurin osa opettajista koki, että aikaa opettajien väliseen tai ohjaajien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja keskusteluun oli liian vähän.

”Yhteistyölle niin ei ehkä tuossa arjessa ole kyllä aikaa siihen, että työpäivän jälkeen istuttaisiin alas ja puhuttaisiin ja suunniteltaisiin jotain. Kyllä se on hyvin harvinaista.” (H14)

Yhteistyö ohjaajien kanssa mahdollisti muun muassa pienryhmätyöskentelyn. Ohjaajien koettiin helpottavat opettajan työtaakkaa ja heitä saattoi hyödyntää toiminnan lisäksi myös materiaalien valmistelun apuna. Useissa vastauksissa todettiin lapsilähtöisen opetuksen

olevan sitä helpompaa, mitä enemmän on mahdollista käyttää koulunkäynninohjaajien, resurssiopettajien tai erityisopettajien tukea oppitunneilla. Yhteisopettajuuden nähtiin mahdollistavan lapsilähtöisen toiminnan paremmin ja tekevän työskentelystä mielekkäämpää. Yhteistyö muiden opettajien kanssa nähtiin kuitenkin ajoittain haasteellisena toteuttaa. Useissa vastauksissa nähtiin tärkeänä molempien yhteistyön osapuolien sitoutuminen tehtävään. Moni koki yhteistyön haasteena, jos yhteistyön toinen osapuoli ei ollut sitoutunut tai hänen tapansa suunnitella ja toimia poikkesi opettajien omista tavoista. Yhteistyöhön vaikutti mahdollisuus valita yhteistyökumppani itse, sillä joissain kouluissa yhteistyön muodostamista ohjattiin ylemmältä taholta. Yhteistyön sujuvuuteen vaikutti yhteistyökumppanin uran pituus ja suhtautuminen nuorempaan opettajaan. Osa nuorista opettajista koki, ettei heidän mielipiteitään kuunneltu ja heidän vaikutusmahdollisuutensa yhteistyössä olivat heikot, koska pitkään työskennelleiden opettajien toimintatavat olivat jo rakentuneet pitkän uran myötä. Yhteistyön hyötyjen ja haasteiden koettiin heijastuvan oppilaisiin.

”Ohjaajat helpottaa kyllä sitä omaa työtaakkaa paljonkin, että kun heitä pystyy sitten hyödyntämään ja he on mukana kanssa siinä toiminnassa, että pystytään esimerkiksi jakautumaan pienryhmiin.” (H17)

”Ei vaan voi pakottaa yhteistyötä kenenkään kanssa, että jos on ihan eri toimintatavat. Totta kai jos on joku mikä pitää tehdä, niin se tehdään, mutta aina se ei ole niin hedelmällistä kun sitten taas parhaimmillaan se voi olla.”(H10)

Opettajan asenne ja persoona

Yhdeksi lapsilähtöisen pedagogiikan mahdollistavaksi resurssiksi koettiin opettajien asenne lapsilähtöisyyttä kohtaan. Asenteesta puhuttaessa pohdittiin, kokiko opettaja lapsilähtöisen opetuksen toteuttamisen työläänä ja haastavana vai yhtenä työtapana muiden joukossa. Kaikki haastateltavat pitivät lapsilähtöisyyttä itselleen merkittävänä ja tästä syystä he eivät kokeneet sen toteuttamista työläänä. Lapsilähtöisyys voitiin kokea työläänä siinä tapauksessa, jos etukäteen suhtauduttiin siihen aikaa ja resursseja vievänä työtapana. Lisäksi vastauksissa pohdittiin kasvun asenteen vaikutusta lapsilähtöisen toimintakulttuuriin rakentumiseen, sillä myönteisen kasvun asenteen nähtiin vaikuttavan positiivisesti lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että yhdessä työskentelevillä oli samanlainen

näkemyksistä lapsilähtöisyydestä ja ettei kukaan työtiimistä kokenut sitä työläänä. Tämä lisäsi lapsilähtöisyyden toteutumista arjessa.

”Enemmän mä näen sen opettajan omana valintana kuin siinä et syytettäis sitä et tarvis enemmän aikaa tai resursseja.” (H11)

”Se riippuu niiden aikuisten asenteesta ketä siel on, että millaista kouluarkea he halua rakentaa, että onks se enemmän sellaista perinteistä vai lähteeks he niihin uusii juttuihin, esim. tähän lapsilähtöisyyteen. Et jos heidän asenne on sellainen myönteinen, niin silloin ehdottomasti sitä on helpompi toteuttaa.” (H15)

Myös opettajan persoonalla nähtiin olevan vaikutusta. Positiivisesti lapsilähtöisyyden toteutumiseen nähtiin vaikuttavan sellainen opettaja, joka haluaa kulkea oppilaiden rinnalla ja pysähtyä kuulemaan heitä. Haastateltavat nostivat esiin oppilaiden suhtautumisen opettajaan tärkeänä tekijänä lapsilähtöisyyden toteutumisessa. Osa opettajista näki alkuopetuksen oppilaat vielä pieninä oppilaina, jotka kaipaisivat enemmän opettajajohtoista opetusta. Toiset taas näkivät alkuopetuksen oppilaat enemmän itsenäisinä ja osallistuvina toimijoina, jotka pystyvät ottamaan vastuuta oman opiskelun suunnittelusta.

”Täs on kauheesti opettajan persoonasta kiinni, jotkut ei halua niin lähelle oppilaita. Ja joidenkin on helppo lukea lapsia ja tilanteita ja on tilannetajua. Ja toiset vaan kokee sen kauheen hankalaksi ja aikaa vieväksi ja heidän tarvii kauheesti tentata oppilaita tai enemmän laittaa itseensä likoon, et se vie semmosii henkisii resursseja. Mut mä ajattelen et ei multa vie kauheesti niit resurssei se, et mä oon siinä oppilaan tukena, läsnä ja rinnalla eläjänä.” (H11)

”Ku nää ekatkin vähän kasvaa ni pystyy enemmän ja sen tyyppist et he pystyy valikoimaa vähän et minkä tyyppist tehtävää tekee tai et mis järjestykses, mut nää on viel sen verran pieniä et aika paljon tarvii semmost ohjaust miten ylipäänsä koululainen toimii.” (H13)

Koulun toimintakulttuuri

Koulun toimintakulttuurilla nähtiin myös olevan rooli lapsilähtöiseen opetukseen vaikuttavana resurssina. Kouluarjen nähtiin tukevan lapsilähtöisen opetuksen toteuttamista heikosti, koska tietyt pinttyneet ajatus- ja toimintamallit ohjasivat ajattelua behavioristiseen suuntaan. Pinttyneet mallit näkyivät esimerkiksi ajattelussa, jossa lasten tulisi istua hiljaa paikoillaan ja opettajan johtaa luokkaa edestä oppilaiden yläpuolelta. Koulun ajattelutavalla ja arvoilla oli merkitystä siinä, arvostettiinko koulussa yleisesti lapsilähtöistä ajattelutapaa.

Koulun oman opetussuunnitelman nähtiin ohjaavan opettajan työskentelyä lapsilähtöiseen suuntaan, mikäli sitä tuotiin selkeästi esille opetussuunnitelmassa. Lapsilähtöisen pedagogiikan arvostus näkyi myös siinä, miten koulun johto toi tietoa lapsilähtöisistä toimintatavoista opettajien keskuuteen esimerkiksi koulutusten muodossa. Koulun johdolla nähtiin olevan suuri merkitys koulun toimintakulttuurin ylläpitämisessä.

”-- Koen et ne materiaalit ja työaika on riittävät, mut sitten itse se kouluarki ei tue sitä lapsilähtöistä toimintaa. Mä luulen et se johtuu siit et se on ne tietyt tavat ja semmoset perinteet niin vallalla tuol koulumaailmas et niihin on totuttu. Ja sitten jotenkin semmosta on kohdannut aika paljon et, varsinkin ykkösten kohdal huomaa vahvasti sen, et nyt he on niinku koululaisii ja et koulussa istutaan ja ollaan hiljaa.” (H15)

”Ja toki semmoinen tietoisuuden lisääminen, et se olis ehkä koulun johdon tehtävä tuoda asiaa esille. Riippuu just miten paljon, vaikka koulun omassa opetussuunnitelmassa asiaa mainitaan ja et johtaako se opettajien työskentelyä siel koulussa ja et siinä on tuotu esille et halutaan et on lapsilähtöistä, niin se varmasti vaikuttaa.” (H12)

9 Pohdinta

Tässä luvussa kokoamme kaikkien tutkimusaineistojen tulokset yhteen ja pohdimme tutkimuksesta saatuja tuloksia. Pohdinta on koottu tutkimuskysymyksittäin alaluvuiksi. Esittelemme tässä luvussa myös tutkimuksen haasteet ja jatkotutkimusehdotukset.

9.1 Pohjakoulutuksen vaikutus lapsilähtöiseen pedagogiikkaan

Tutkimuksen mukaan pohjakoulutuksella oli vaikutusta opettajan lapsilähtöiseen ajattelutapaan ja opetuksen toteuttamiseen alkuopetuksessa. Tässä alaluvussa avataan ainoastaan opiskelijoiden ja opettajien ajattelun eroja käsitteen ymmärtämisen kannalta sekä tarkastellaan siihen vaikuttavia tekijöitä, kuten tutkimusaineistona käytettyä analyysia tutkinto-ohjelmien rakenteesta lapsilähtöisyyden osalta. Tulosten mukaan myös lapsilähtöisen opetuksen toteuttaminen käytännössä erosi pohjakoulutuksen mukaan, mutta näitä eroja käsitellään alaluvussa 9.2 toisen tutkimuskysymyksen alla.

Halusimme selvittää, miten opettajat käsittivät lapsilähtöisyyden määritelmän. Käsitteen ymmärryksen selvittäminen oli tärkeää tutkimuksen kannalta, sillä ilman sen ymmärtämistä on vaikeaa toteuttaa lapsilähtöistä opetusta. Tutkimuksen mukaan käsitteiden määrittelyssä oli selkeitä pohjakoulutuksesta riippuvia eroja sekä haastattelututkimuksen ensimmäisessä että toisessa osassa. Sekä kaksoiskelpoiset opettajat että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kuvailivat lapsilähtöisyyden käsitettä enemmän teoriamme viitekehyksen esittämällä tavalla verrattuna luokanopettajiin ja luokanopettajaopiskelijoihin. Kaksoiskelpoiset opettajat ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat näkivät lapsilähtöisyyden olevan laajempi kokonaisuus kuin pelkkä osallisuus ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen opetuksessa.

Kaksoiskelpoisten opettajien vastauksista näkyi luokanopettajia syvempi ymmärrys lapsilähtöisyyden käsitteestä. Luokanopettajien vastauksista näkyi käsitteen teoreettinen ymmärrys, mutta sen käytännönläheisempi käsittely jäi vajaaksi. Jo opiskeluvaiheessa ero käsitteen määrittelyssä ja ymmärryksessä oli selkeä. Osa luokanopettajaopiskelijoista määritteli käsitettä virheellisesti, vaikka luuli tietävänsä mitä se tarkoittaa.

Opetussuunnitelmille tehdyn metasynteesin perusteella voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmassa oli enemmän opintojaksoja, joiden sisällöissä, tavoitteissa ja tentittävässä kirjallisuudessa käsiteltiin lapsilähtöisyyttä, kuin

luokanopettajien tutkinto-ohjelmassa (ks. Taulukko 6). Nämä tutkinto-ohjelmien erot näkyivät molemmassa haastattelututkimuksen osissa kysyttäessä koulutusten eroja.

Luokanopettajaopinnoissa oli puhuttu monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja osallisuudesta, mutta lapsilähtöisyyden käsite itsessään ei sisältynyt opintoihin.

Varhaiskasvatuksen opettajan opinnoissa lapsilähtöisyydestä ja sen tärkeydestä oli puhuttu huomattavasti enemmän. Yksi kaksoiskelpoisista haastateltavista kertoi omien varhaiskasvatuksen opettajaopintojen vuoksi kantaneensa lapsilähtöistä ajattelutapaa mukanaan koko uransa ajan, sillä piti sitä niin merkittävänä. Erot näkyivät myös opetusharjoittelujen sisällöissä ja tavoitteissa. Varhaiskasvatuksen opintoihin liittyvissä opetusharjoituksissa lapsilähtöisyys oli keskeisenä osaamistavoitteena, kun taas luokanopettajien harjoittelun tavoitteena sitä ei ollut mainittu. Kaikki haastateltavat opettajat ja opiskelijat toivoivat, että aiheesta olisi ollut vielä enemmän käytännönläheisempää opetusta opintojaksoilla. Näiden tulosten avulla voidaan selittää sitä, miksi käsitteen syvälinen ymmärrys ei ole kehittynyt samalle tasolle tutkinto-ohjelmien välillä.

Syitä tutkinto-ohjelmien erilaisuudelle tulee pohtia. Ensimmäinen syy saattaa liittyä omien havaintojemme mukaan siihen, että lapsilähtöisyys nähdään enemmän varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikkana. Esimerkiksi lapsilähtöisyyttä koskeva kirjallisuus ja tutkimus aiheesta käsittelevät usein aihetta varhaiskasvatuksen kontekstissa, kun taas vastaavanlaista kirjallisuutta tai tutkimusta on vaikeampi löytää perusopetuksen kontekstista. Tässäkin tutkimuksessa käytetty kirjallisuus lapsilähtöisyydestä käsitteli lähinnä lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Lisäksi etsimällä lapsilähtöisyydestä tietoa käyttäen eri tiedonhakupalveluita ja tietokantoja, keskittyvät tulokset lähes ainoastaan varhaiskasvatukseen. Toiseksi tutkinto-ohjelmien painotus voi selittyä myös tutkimalla aiheen historiaa, jota tutkimuksen teoriassa käsitellään tarkemmin luvussa 2.2. Historiaa tarkastelemalla huomataan lapsilähtöisen pedagogiikan rakentuneen pienten lasten ja heidän toimintakulttuurinsa ympärille. Näin ollen tehdyt tutkimukset ja kirjoitettu kirjallisuus aiheesta, on keskittynyt lapsilähtöisyyteen lähes ainoastaan varhaiskasvatuksessa.

Kolmanneksi tutkinto-ohjelmien erot saattavat selittyä myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien painotuksella. Määrällisesti lapsi- tai oppilaslähtöisyys mainitaan käsitteenä opetussuunnitelmissa lähes yhtä monta kertaa, mutta näiden käsitteiden sisältöjä avataan eri tavoin opetussuunnitelmissa. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) mainitsee oppilaslähtöisyyden muutaman kerran, asiaa käsitellään lähinnä

vain osallisuuden näkökulmasta. Kuten tutkimuksen teoriassa todetaan, osallisuus on kuitenkin vain yksi lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijä eikä kata käsitettä kokonaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) lapsilähtöisyys mainitaan muutamia kertoja, eikä käsitettä avata selkeästi. Tekstin sisällöissä kuitenkin avataan lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijöitä laajemmin. Mielestämme nämä painotuksen näkyvät suoraan verrannollisina yliopiston opetussuunnitelmissa. Perusopetuksen opetussuunnitelma ei painota oppilähtöisyyttä, joten painotus ei myöskään näy luokanopettajien koulutuksessa. Sen sijaan lapsilähtöisyyden korostuminen varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa näkyy myös vaatimuksena, että tulevien varhaiskasvatuksen opettajien tulee oppia lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijöitä jo koulutuksessaan.

Oman kokemuksemme mukaan, kuten myös kaksoiskelpoiset opettajat haastattelussa kertoivat, lapsilähtöisyys tulisi jalkauttaa myös osaksi koulun toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa. Yksi tapa aloittaa jalkauttaminen, olisi luokanopettajien tutkinto-ohjelman uudistaminen. Jos tutkinto-ohjelmaa uudistettaisiin tehdyn tutkimuksen perusteella, tärkeää olisi lisätä lapsilähtöisyyden käsitteen selittämistä, avaamista ja monipuolistamista opintojaksojen sisältöihin ja tavoitteisiin. Lisäksi tentittävää kirjallisuutta olisi hyvä monipuolistaa ja valita myös sellaisia materiaaleja, jotka opettaisivat lapsilähtöisyyden käytännön toteuttamisesta. Myös harjoittelun tavoitteisiin voisi lisätä lapsilähtöiseen pedagogiikkaan tutustumisen ja sen harjoittamisen. Monipuolistaminen kaikilla opetuksen osa-alueilla olisi tärkeää, jotta lapsilähtöisyydellä ei ymmärrettäisiin ainoastaan osallisuuden toteutumista ja mielenkiinnon kohteiden huomioimista.

Tutkimuksessa selvisi, että kaikki haastateltavat pitivät lapsilähtöisyyttä merkittävänä, vaikka käsitteen ymmärryksessä oli eroja. Tutkimuksen tulos johtaa pohdintaan siitä, miten lapsilähtöisyys on voinut muodostua luokanopettajille merkitykselliseksi, vaikka aiheesta ei ole opinnoissa käyty keskustelua tai sitä ei ole opetettu? Tutkimuksessa löytyi kaksi selittävää tekijää. Haastattelujen perusteella lapsilähtöisen opetuksen nähtiin nostavan oppilaiden ja opettajan motivaatiota. Kun asiat olivat oppilaille mielekkäitä tai he saivat osallistua opetuksen suunnitteluun pienissä määriin, koettiin opiskelun olevan kaikille mielekkäämpää.

Lisäksi merkityksellisyyden kokemus saattoi liittyä siihen, ettei ketään haastateltavista ollut velvoitettu toteuttamaan lapsilähtöistä opetusta, vaan se oli jokaisen oma pedagoginen valinta.

Kuten tutkimuksen teoriassa totesimme, merkityksellisyyden kokemus työssä syntyy siitä, että yksilöllä on halu ja mahdollisuus tehdä häntä innostavia asioita omasta vapaasta tahdostaan (Leiviskä 2009, 49). Muita syitä merkityksellisyyden kokemukselle tutkimuksesta ei löytynyt.

Tarkastellessa tutkimuksen tuloksia siitä, että kaksoiskelpoisten ymmärrys oli syvempää, on tärkeää ottaa huomioon heidän työkokemuksensa varhaiskasvatuksessa. Työelämästä kaksoiskelpoiset opettajat olivat saaneet enemmän esimerkkiä lapsilähtöisistä toimintatavoista kuin luokanopettajat. Työkokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja sieltä saaduista esimerkeistä oli vaikuttanut lapsilähtöisyyden pitämiseen tärkeänä myös koulumaailmassa. Luokanopettajat olivat saaneet esimerkkiä lapsilähtöisistä toimintatavoista ainoastaan, jos opetusharjoittelun ohjaava opettaja painotti sitä omassa opetuksessaan. Sen sijaan luokanopettajat eivät olleet saaneet mallia työelämässä lapsilähtöisyyden toteutumisesta. Syy tälle löytyy varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen erilaisista opettajuuden toteuttamistavoista. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kuuluu työskentely työtiimissä, kun taas luokanopettajat työskentelevät enemmän yksin ja ovat yksin vastuussa opetuksen suunnittelusta, vaikka työtiimiin kuuluisikin koulunkäynninohjaaja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34). Tällöin luokanopettajan on haastavampi saada esimerkkiä tai oppia toimintamallia muilta opettajilta. Tässä tutkimuksessa kaikki luokanopettajat työskentelivät yksin, vaikka yhteisopettajuus onkin lisääntynyt viime vuosina (Tähtinen 2016).

9.2 Lapsilähtöisyyden toteutuminen alkuopetuksessa

Haastateltavien kuvailemista käytännöistä on poimittavissa lapsilähtöisen pedagogiikan piirteitä, jotka vastaavat alkukappaleissa esiteltyä teoriaa lapsilähtöisyydestä. Haastateltavien vastauksissa oli samankaltaisuuksia taulukon 1. kanssa. Tulosten perusteella lapsilähtöisen opetuksen toteuttamisessa oli eroja kaksoiskelpoisten ja luokanopettajien välillä. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa lapsilähtöisyys jäi toteutumatta sekä suunnittelussa että toteutuksessa.

Opettajan rooli

Tulosten mukaan lapsilähtöisyys toteutui alkuopetuksessa opettajan roolin ollessa oppimisen ohjaaja ja tukija. Lapsilähtöisyys toteutui myös oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioimisena ja suunnittelun joustavuutena kaikissa oppiaineissa. Haastateltavat kuvailivat omaa rooliaan turvalliseksi aikuiseksi, joka loi opetukselle raamit, huomioi mielipiteet ja antoi tilaa lasten toimijuudelle sekä oman identiteetin kehittymiselle. Brotherus ym. (2002) kuvailevat aihetta pedagogisen auktoriteetin käsitteellä, jolla tarkoitetaan pakkokeinoista vapaata lapsen omiin kehityspyrkimyksiin pohjautuvaa vaikuttamista. Pedagoginen auktoriteetti edellyttää hyväksyvää vuorovaikutusta lapsen ja opettajan välillä, joka vastaa haastateltavien kuvaamaa roolia itsestään opettajana. Tuloksissa opettajan roolin nähtiin olevan oppimisen ohjaaja ja tukija, joka vie oppilaiden oppimisprosessia eteenpäin oppilaiden ehdoilla. Opettajan tehtäväksi nähtiin tarjota oppilaille välineitä innostua ja kiinnostua asioista. Pedagogisen auktoriteetin myötä opettajan rooli lapsen oppimisen tukijana ja ohjaajana korostuu. (Brotherus ym. 2002, 127.)

Oppilaiden oivaltamiseen liitettiin oppimateriaalien hyödyntäminen ja niiden potentiaalın löytäminen opettajan tehtävänä. Tulokset tukevat Kinoksen (2002, 124) ja Kinoksen & Pukkin (2010, 33–34) ajatusta, jonka mukaan opettajan rooli on haastaa ja mahdollistaa oppiminen ilman auktoriteettiasemaa. Opettajan tehtävänä on tuottaa lapselle osallisuuden kokemuksia innostamalla häntä omalla toiminnallaan tutkimiseen ja toimimiseen lähikehityksen vyöhykkeellä. Myös Swann (2012) opettajan roolin kehittymistä käsittelevässä tutkimuksessaan totesi, että tärkeintä on rohkaista ja tukea oppilaita oman oppimisensa kehittämisessä. Tutkimuksessa kokemuksellisuus ja oppilaan toimijuuden huomioiminen nähtiin nykypäivän opettajan tärkeänä tehtävänä. (Swann 2012, 243.)

Haastateltavat kokivat oman roolinsa vaihtelevan tilanteen sekä aiheen ja työtapojen mukaan. Opettajajohtoisuutta tarvittiin uusia asioita opetellessa tai lasten turvallisuuden erityishuomiointia vaativissa tilanteissa, kuten retkillä. Vastauksissa näkyi myös oppilaiden iän vaikutus opettajan rooliin. Opettajan rooli oli opettajajohtoisempi koulun alkaessa syksyllä ja roolin kuvailtiin muuttuvan kohti kevättä mentäessä. Iän nähtiin liittyvän oppilaiden oppimisen taitoihin sekä tietoon tuntea koulun toimintakulttuuri ja osata toimia sen mukaisesti. Jyrhämä ym. mainitseekin, että alkuopetuksessa vastuuta annetaan kypsyyden mukaisesti ja oppilaiden varttuessa vastuuta lisätään. Opetuksen tarkoituksena on kehittää

oppilaiden itseohjautuvuutta. (Jyrhämä ym. 2016, 182.) Vaisarovan & Reynoldsin (2022, 199) tutkimuksessa on saatu näyttöä siitä, että lapsilähtöiset lähestymistavat ovat alkuopetusikäisten kanssa tarkoituksenmukaisempia, kun taas myöhemmillä vuosiluokilla saatetaan hyötyä enemmän opettajajohtoisemmasta opetuksesta. Osittain tuloksesta on tulkittavissa myös aikuislähtöiseen pedagogiikkaan liitettävää epäilyä lasten kykyjä kohtaan (Kinos 2001, 21).

Opettajan rooliin vaikutti opettajan fyysinen paikka luokassa sekä ajan ja tilan antaminen oppilaiden omille oivalluksille. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Pässe ja Särkkä (2007, 65) toteavat, että luokahuoneen istumajärjestyksellä on yhteys didaktisiin lähestymistapoihin. Perinteinen istumajärjestys, jossa pulpetit ovat erikseen riveissä ja opettajan paikka on oppilaiden edessä, perustuu opettajajohtoiseen lähestymistapaan. Istumajärjestys minimoi vuorovaikutuksen oppilaiden kesken ja johtaa oppilaan rooliin tiedon vastaanottajana. Perinteinen opettaja-oppilas -asetelma kannattaa siis rikkoo. Luokassa, jossa opettajan paikka on oppilaiden tasossa ja erilaisesti ryhmitetyt pulpetit mahdollistavat työskentelyn yksin, pareittain tai ryhmissä, on lapsilähtöisyyden kannalta parempi vaihtoehto. Tällöin tilanne on tasa-arvoinen ja mahdollistaa kaikkien osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksen. Fyysisen opettaja-oppilas-asetelman poistuessa oppilailla on itsenäisempi rooli ja asema, mutta opettajalla on edelleen mahdollisuus ohjata opiskelua. Oppilaiden lähellä olevan opettajan rooli muuttuu tiedon lähteestä oppimisen tukijaksi ja ohjaajaksi. (Manninen ym. 2007, 67.)

Vastauksia vertailtaessa luokanopettajaopiskelijat kokivat roolinsa opettajajohtoisempana kuin kaksoiskelpoiset opettajat. Luokanopettajat nostivat esille useassa kohtaa oppilaiden päätösvallan rajoittamisen. Arkuus luopua opettajajohtoisuudesta ja hypätä lasten tasolle oli tulkittavissa luokanopettajien vastauksista. Luokanopettajat nostivat esiin myös oppilaiden nuoren iän ja kehittymättömän taitotason, jolla he perustelivat opettajajohtoista opetustaan. Kaksoiskelpoiset opettajat kokivat luontaisemmaksi asettua lasten tasolle ja asettua lapsilähtöistä toimintaa toteuttavan opettajan rooliin. Myös kaksoiskelpoiset opettajat kokivat roolinsa vaihtelevan tilanteen ja käsiteltävän aiheen mukaan.

Syynä erolle voidaan nähdä koulumaailman toimintakulttuurin erilaisuus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuuriin nähden. Pienten lasten opetukseen on pitkään liitetty leikki, jossa opettajan rooliin kuuluu olla fyysisesti ja psyykkisesti läsnä leikissä.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Kuten tutkimuksen teoreettinen viitekehys toteaa, tärkeää on myös ollut lasten kuuleminen toiminnan suunnittelussa ja lasten maailmaan asettuminen. Koulumaailmaan on taas kuulunut behavioristinen oppimiskäsitys, jossa korostuu opettajajohtoinen työskentely (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003). Vaikka muutokset koulumaailman toimintakulttuurista ovat nähtävissä esimerkiksi siinä, että nykyinen opetussuunnitelma korostaa yhä enemmän oppilaan aktiivista roolia, selittyy silti lapsilähtöisyyden heikko jalkautuminen näillä historiaan liittyvillä koulumaailman toimintakulttuurien eroilla. Lisäksi tulokseen vaikutti se, että kaksoiskelpoisilla opettajilla oli työkokemusta varhaiskasvatuksesta.

Kolmas syy opettajien roolien eroihin liittyy siihen, että osa luokanopettajista koki lapsilähtöisyyden vallan antamisena lapselle. Tällöin pahimmillaan nähdään lapsilähtöisyyden heikentävän opettajan auktoriteettia ja vähentävän valtaa. Kuten aiemmin luvussa 1 todetaan, ei lapsilähtöisyys tarkoita opettajan vallan kaventumista. Koulutusten ja tietoisuuden lisäämisen avulla voitaisiin vahvistaa näkemystä, mitä kaikkea lapsilähtöisyys tarkoittaa opettajan roolin kannalta.

Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen

Tulosten perusteella lapsilähtöisesti toimiva opettaja huomioi oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja hyödynsi niitä opetuksen suunnittelussa. Oppilaiden mielenkiinnon kohteita hyödynnettiin tehtävien sisällöissä ja aiheissa. Keinoja selvittää oppilaiden mielenkiinnon kohteita olivat keskustelut erilaisissa kouluarjen tilanteissa, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä oppilaiden toiminnan tarkkailu. Oppilaantuntemus ja opettajan rooli oppimisen tukijana nähtiin tärkeänä tapana päästä osaksi oppilaiden maailmaa ja kuulla mielenkiinnon kohteita. Alkuopetuksessa mielenkiinnon kohteiden esiin tuominen koettiin helpommaksi kuin ylemmillä luokilla, koska pienet lapset luontaisemmin juttelevat ja kertovat asioistaan opettajalle.

Tätä tulosta tukee Kinon, Robertson, Barbour & Pukk. (2016, 345), jotka toteavat lasten yksilöllisten mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimisen tärkeänä osana lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Lapsen vaikutusmahdollisuudet omaan oppimiseensa ja tehtävien sisältöihin edistävät kognitiivista ja sosiaalista kehitystä. Vaisarova & Reynolds (2022) esittävät, että autonomia ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen tukevat varhaista

oppimista. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja omien mielenkiinnon kohteidensa huomioiminen opetuksessa auttaa ylläpitämään lasten uteliaisuutta ja luontaista motivaatiota oppimiseen. (Vaisarova & Reynolds 2022, 214–215.)

Lapsilähtöisyys näyttäytyi myös oppilaiden aktiivisena osallistumisena päätöksentekoon. Luokissa oppilaat saivat vaikuttaa opetuksen järjestämiseen liittyviin ja opetuksen ulkopuolisiin asioihin. Yleisin tapa päättää asioista oli äänestys. Osassa luokista oli käytössä jokin demokraattisen oppimisen malli, kuten luokkavaltuusto tai lasten kokoukset. Kaikissa luokissa oltiin mukana oppilaskunnan hallitustoiminnassa, jota kautta pystyttiin vaikuttamaan koko kouluyhteisön asioihin. Oppilaskunnan kuuleminen on lakisääteistä peruskoulussa vuodesta 2014 (Peruskouluasetus 718/1984).

Löfström, Virta & Salo (2017, 77–79) toteavat koulun demokratia- ja osallisuuskasvatushankkeiden heikkoudeksi sen, ettei lapsia ja nuoria ole otettu mukaan hankkeiden sisällön ja tavoitteiden suunnitteluun, vaan aikuiset ovat päättäneet kaiken valmiiksi. Lapset helposti asetetaan toiminnan kohteeksi sen sijaan, että he olisivat osallisia toiminnassa. Lapset eivät siksi koe, että heidän mielipiteitään huomioitaisiin riittävästi koulun päätöksenteossa. Tämä aiheuttaa ristiriidan siitä, voidaanko koulussa käytettäviä demokratiakasvatuksen malleja pitää lapsilähtöisinä, vaikka ne vastauksissa nostettiin esille lapsilähtöisistä toimintatavoista puhuttaessa.

Luokanopettajien luokissa oppilaiden vaikutusmahdollisuudet rajautuivat lähinnä opetuksen ulkopuolisiin asioihin, kun taas kaksoiskelpoisten luokissa sai vaikuttaa myös opetuksen järjestämiseen ja työtapoihin. Molemmat opettajat antoivat vaihtoehtoja, joista oppilaat esimerkiksi äänestämällä valitsivat mieleisensä. Merkittävä ero oli siinä, että kaksoiskelpoisten luokissa oppilaat olivat itse valinneet äänestettävät vaihtoehdot, kun taas luokanopettajat olivat päättäneet ne lasten puolesta. Vaikuttamismahdollisuuksissa näkyi opettajan suhtautuminen lasten kykyyn päättää asioita. Vaikuttamismahdollisuuksien huomioimiseen liittyy olennaisesti syvällinen ymmärrys lapsilähtöisyyden käsitteestä. Lapsilähtöisyyttä ei voi toteuttaa kokonaisvaltaisesti, jos ei ymmärrä, mitä osatekijöitä se sisältää. Myös lapsen kohtaaminen ja hänen toimijuuteensa luottaminen kuuluu olennaisesti lapsilähtöisyyteen.

Pohjakoulutuksella ei ollut tutkimuksen mukaan vaikutusta siihen, missä oppiaineissa lapsilähtöisyyttä on mahdollista toteuttaa. Kaikkien haastateltavien mielestä kaikissa

oppiaineissa oli mahdollista toteuttaa lapsilähtöisyyttä. Osa oppiaineista kuitenkin koettiin helpompina tai enemmän lapsilähtöisyydelle tilaa antavina. Jos aihetta pidettiin itselle merkittävänä, koettiin, että sitä oli helppoa yhdistää mihin tahansa oppiaineeseen. Tutkinto-ohjelmien metasynteesin perusteella ei löytynyt selittävää tekijää tälle, sillä oppiaineita käsittelevät opintojaksot olivat molemmille ryhmille samat. Tulosta selittää enemmänkin opettajan kompetenssi ja luokan rakenne. Tulos on mielenkiintoinen siinä mielessä, että luokanopettajat eivät ymmärtäneet kokonaisvaltaisesti lapsilähtöisen pedagogiikan ideaa, mutta silti kokivat sen toteuttamisen mahdolliseksi kaikissa oppiaineissa.

Opetuksen suunnittelu

Opetuksen suunnittelua tarkastellessa lapsilähtöisyys toteutui suunnitelmien joustavuutena ja parhaimmillaan kehkeytyvänä opetussuunnitelmana. Lapsilähtöiset projektit mahdollistivat oppiainerajojen ylittämisen ja kehkeytyvän opetussuunnitelman täyttämisen. Sekä kaksoiskelpoiset että luokanopettajat suunnittelivat opetusta rakenteellisesti samalla tavalla pohjakoulutuksesta huolimatta. Yleensä suunnittelun pohjana oli jakso- tai kausisuunnitelmat, jonka jälkeen suunnitelmia tarkennettiin viikko kerrallaan. Ero pohjakoulutusten välillä näkyi siinä, että kaksoiskelpoiset huomioivat enemmän lasten ääntä jo opetuksen suunnitteluvaiheessa sekä korostivat suunnitelmien joustavuutta. Luokanopettajat kokivat lasten kuulemisen suunnitelmavaiheessa haastavana, mutta tärkeänä. Kaksoiskelpoiset opettajat tarttuivat luokanopettajia helpommin lasten innostukseen opetuksen aikana ja muokkasivat suunnitelmiaan jopa laajemmiksi projekteiksi. Kaksoiskelpoiset opettajat toteuttivat myös kehkeytyvää opetussuunnitelmaa ja oppiainerajat ylittävää opetusta.

Luokanopettajat pohtivat, poistaako lapsilähtöisen opetuksen toteuttaminen suunnittelun tarpeen, jos toteutetaan lapsilta tulleita ideoita. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa toiminta perustuu opettajan ja oppilaiden aloitteisiin. Lapsilähtöisyys ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi suunnitella opetustaan ainoastaan oppilaiden toiveiden ja aloitteiden perusteella vaan arjessa myös on tilanteita, jolloin opetus voi lähteä opettajan omasta aloitteesta. Oleellista on se, että opettaja osaa mukauttaa omaa toimintaansa ja tarvittaessa tarttua oppilaiden aloitteisiin, jos sellaisia syntyy. Haastetta voi luoda se, jos luokassa on eri oppilaiden useita aloitteita samanaikaisesti. Se voi tuntua opettajasta haastavalta, mutta lapsilähtöisesti taitava opettaja osaa mukauttaa oppilaiden aloitteita ja yhdistää niitä opetuksessaan. Opettajan

tehtävä on ammattilaisena olla vastuussa lasten oppimisesta ja osallistumisesta ja se onnistuu yhdistämällä oppilaiden aloitteita opetuksessa. (Helavaara Robertson ym. 2015.)

Jo opintojen aikana opettajaopiskelijoita vaaditaan tekemään minuutin tarkkoja tuntisuunnitelmia, joissa kaikki yksityiskohdat on huomioitu. Haastattelututkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen sekä opetussuunnitelmien metasynteesin perusteella kävi ilmi, että kehkeytyvän ja joustavan opetussuunnitelman tekoa ei ole luokanopettajaopinnoissa harjoiteltu. Yksin työskentelevillä luokanopettajilla ei ole mahdollisuutta ottaa mallia muilta. Koulumaailman normit ja käytännön asiat ohjaavat siihen, että etukäteissuunnittelua pitää tehdä tarkasti. Tämä ei ymmärrettävästi anna riittävästi tilaa kehkeytyvän opetussuunnitelman tekemiselle koulukontekstissa. Tähän vaikuttavat myös muut opetuksen resurssit, joita tarkastellaan lähemmin seuraavassa alaluvussa 9.3 viimeisen tutkimuskysymyksen alla.

Lapsilähtöisyys puuttui monialaisista oppimiskokonaisuuksista

Lapsilähtöisyys ei toteutunut monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Lähes kaikissa haastateltavien kouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien aihe ja sisältö oli pääsääntöisesti päätetty ilman oppilaiden kuulemista. Myös Aho & Jurvelin (2016, 68) ja Långström (2017, 71–74) ovat tutkimuksissaan saaneet samanlaisia tuloksia. Heidän tutkimuksissaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteiksi on koettu, ettei monialaiset oppimiskokonaisuudet rakennu oppilaslähtöisiksi. Vain yksi haastateltavista kertoi, että lasten mielipidettä oli kysytty, mutta lopulta opettajat olivat tehneet päätöksen sekä aiheesta että sisällöstä. Tällöin lapsille vain muodostui tunne siitä, että heitä oli kuultu. Osallisuuden kokeminen vain näennäisenä saattaa rapauttaa oppilaiden kiinnostuksen osallistua yhteisiin asioihin (Löfström, Virta & Salo 2017, 77).

Tulos on täysin päinvastainen monialaisia oppimiskokonaisuuksia koskevien virallisten ohjeistusten kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaiden osallistumisen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun olevan välttämätöntä. Sen mukaan tulee tarjota mahdollisuuksia oppimiskokonaisuuden opiskelun tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen suunnittelussa osallisuuden vahvistamiseksi.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien aiheiden tulisi käsitellä oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita. Aiheiden on tarkoitus antaa merkittävyyttä ja lisämotivaatiota oppimiselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 32.)

Aiheen päättäminen ylemmällä tasolla, jopa kunnan tasolla ei mahdollista oppilaiden kokemusmaailman ja elämänpiirin huomioimista etenkin silloin, jos kyse on koko koulun eri ikäluokkien kesken toteutettavasta kokonaisuudesta. Löfström (2017, 88) toteaaakin, että mikäli opetuksessa käsitellyt aiheet tuntuvat vain satunnaisilta sirpaleilta monialaisten oppimiskokonaisuuksien hyöty jää hyvin pieneksi. Peltomaan (2021) mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa keskeistä on oppilaan oma kokemus vaikuttamisesta sekä kuulluksi tulemisesta. Oppilaan merkitykselliseksi kokemien asioiden käsittelyyn tulee olla riittävästi aikaa ja tilaa. (Peltomaa 2021, 17.)

Yksi haastateltavista nosti esiin kokonaisuuksien ajallisen rytmittämisen haasteen. Hän pohti, miksi monialaiset oppimiskokonaisuudet toteutetaan heidän koulussaan aina erillisenä MOK-viikkona. Peltomaan (2021, 15) mukaan kokonaisuuksien ryhmittelyä kannattaa vaihdella. MOK-viikon ajatuksena on helpottaa oppimiskokonaisuuden järjestämistä usean eri oppilasryhmän kanssa ja siten edistää yhteisöllisyyttä koulussa. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia on ajallisesti mahdollista rytmittää myös pidemmän aikavälin, kuten kuuden viikon jaksona, päivä viikossa -mallin mukaan tai lukujärjestyksistä varatun säännöllisen ajankohdan avulla. Missään ei ole siis virallisesti määritelty monialaisten kokonaisuuksien ajallista rytmittämistä, vaan sen on todennäköisesti päättänyt sama taho, joka on päättänyt monialaisen oppimiskokonaisuuden aiheen ja sisällön.

Opettajat kritisoivat oppilaiden vähäisiä vaikutusmahdollisuuksia ja toivoivat muutoksia ja keinoja osallistaa oppilaita enemmän oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa sekä aiheen valinnassa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toiminta oli suunniteltu tarkasti etukäteen. Useat opettajat ehdottivat myös, että oppilaiden huomioiminen olisi helpompaa, jos monialaisen oppimiskokonaisuuden voisi suunnitella ja toteuttaa pelkästään oman luokan kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014, 33) on kirjattu velvoite, että opintoihin tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana. Halisen ja Jääskeläisen (2015, 31) mukaan monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden yhteistyölle rinnakkaisluokkien ja eri vuosiluokkien kesken. Missään ei ole määritelty, että oppimiskokonaisuudet tulee toteuttaa aina tietyn vuosiluokan tai koko koulun kesken, vaan yhteistyön toteuttamisestakin on mahdollisuus päättää paikallisesti.

Pääsääntöisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa huomioitiin lasten ikä ja taitotaso. Yksi haastateltava kertoi, ettei alkuopetusikäisten lasten taitotaso riittänyt

osallistumaan koko koulun yhteisiin tehtäviin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen, joka poisti osallisuuden kokemuksen kokonaan. Tämäkin tulos kääntyy opetussuunnitelmissa ja muussa teoriassa esiteltyä monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkoitusta vastaan. Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvistä asioista päättävien tahojen tulisi pohtia tarkemmin toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta, jotta kaikilla olisi mahdollisuus yhdenvertaiseen osallistumiseen.

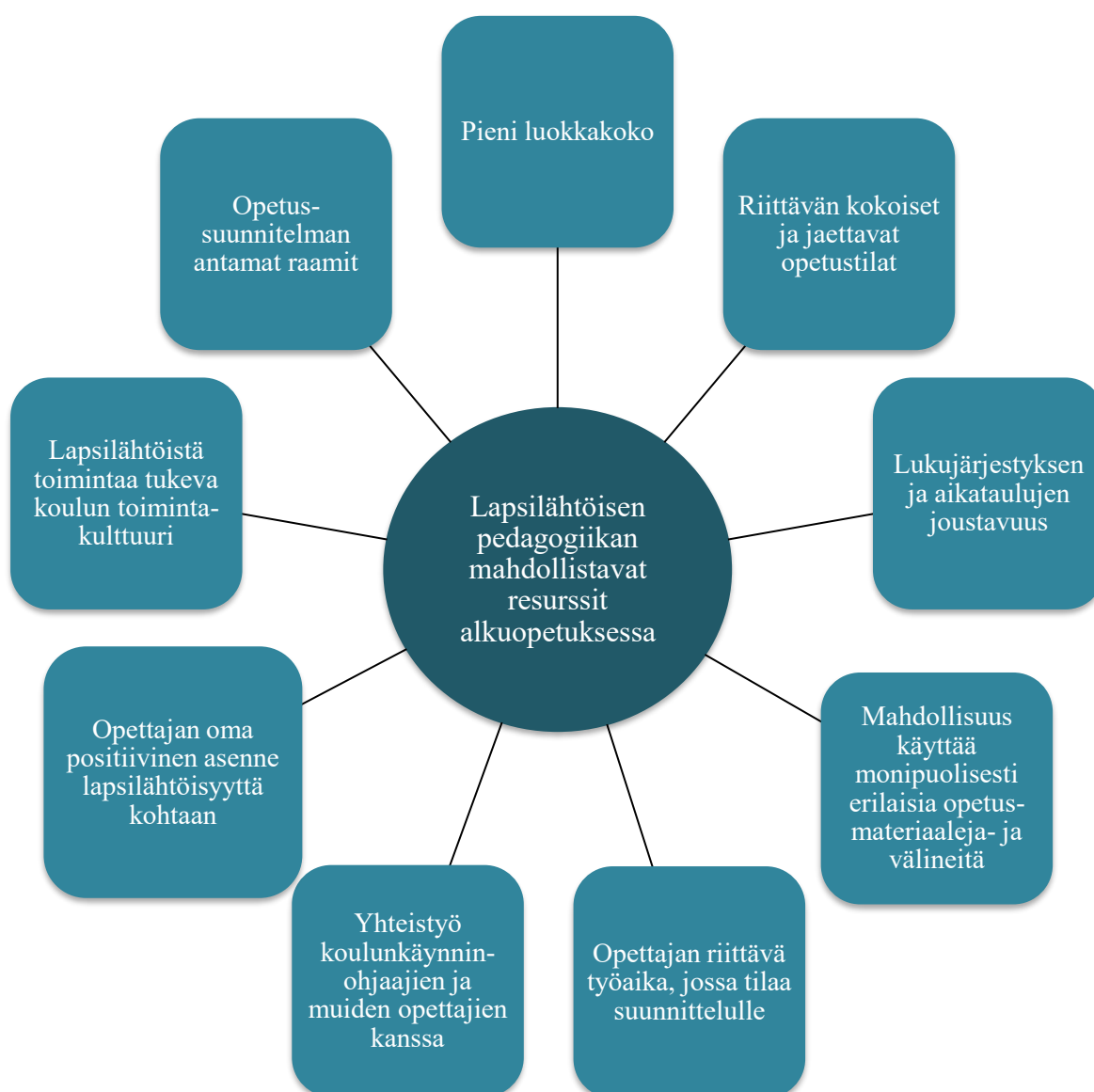
Monialaiset oppimiskokonaisuudet nähtiin irrallisina ja epäselkeinä, eivätkä ne eheytyneet osaksi muuta opetusta. Peltomaan (2021, 16) mukaan monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla pitäisi olla selkeä alku ja loppu sekä tavoitteet, jotka ovat koko prosessin ajan sekä opettajien että oppilaiden tiedossa. Haastateltavien kouluissa työskentelevien opettajien keskuudessa monialaiset oppimiskokonaisuudet koettiin ylimääräisinä työtehtävinä, mutta pakollisina toteuttaa. Aiempien tutkimusten (Saari & Seppälä 2019) perusteella monialaiset oppimiskokonaisuudet ja niiden toteuttaminen nähdään työläinä ja resursseja vaativana. Cantell (2015) kirjoittaa kirjassaan siitä, miten erilaisiin opetussuunnitelmauudistuksiin liittyy pelkoa työmäärän lisääntymisestä ja oman ammattitaidon riittämättömyydestä kohtaamaan pedagogisia muutoksia. Tieteenaloja yhdistävä ja oppiainerajat ylittävä opetus tuntuu monista opettajista haastavalta. Opettajat kentällä kokevat huolta siitä, että he joutuvat monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä opettamaan sellaisia asioita, joihin heillä ei ole pätevyyttä. Jos monialaisille oppimiskokonaisuuksille ei järjestetä aikaa, asenne sitä kohtaan on negatiivinen tai opetukseen kohdennetut resurssit kuten työvälineet ovat huonot, monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutus voi jäädä heikoksi ja se kuormittaa opettajia. (Kekkonen, Luostarinen, Ovaska & Rongas 2014, 9.)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja järjestämistä tarkastellessa kaksoiskelpoisten ja luokanopettajien välillä oli selkeä ero. Kaksoiskelpoiset kuvailivat tilannetta surulliseksi ja näkivät, että monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla olisi potentiaalia lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamiseen. Heidän mielestään oppilaiden tulisi saada vaikuttaa ja osallistua sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun että toteutukseen. Luokanopettajat sen sijaan kokivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisen neutraalimpana asiana, joka ei niinkään herättänyt tunteita tai ideoita. Luokanopettajien keskuudessa monialaiset oppimiskokonaisuudet nähtiin pakollisena opetussuunnitelman määräämänä toteutettavana asiana, johon ei tarvinnut sen enempää panostaa. Tätä eroa selittää jälleen luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-

ohjelman ero. Kaksoiskelpoisilla opettajilla oli enemmän koulutuksesta sekä työelämästä saatua tietoa ja osaamista kehkeytyvästä opetussuunnitelmasta ja lapsilähtöisistä toimintatavoista, jota voidaan hyödyntää monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisessä. Varhaiskasvatuksessa toteuttava kehkeytyvä opetussuunnitelma sisältää samankaltaisuuksia koulumaailman monialaisten oppimiskokonaisuuksien kanssa. Ilmiölähtöisesti toteutettuna molemmat lähtevät lapsen aloitteesta ja ihmettelystä. (ks. 4.2)

9.3 Lapsilähtöistä pedagogiikkaa mahdollistavat resurssit

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia resursseja alkuopetuksessa tarvitaan lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamiseksi. Tulosten perusteella kokosimme kuvion esittelemään lapsilähtöistä pedagogiikkaa mahdollistavia resursseja. Osa resursseista koettiin riittäviksi, mutta useassa oli myös parantamisen varaa. Erityisesti opettajan työaikaan, koulun aikataulujen joustavuuteen, yhteistyöhön, opetustilojen kokoon ja käyttömahdollisuuksiin sekä koulun toimintakulttuuriin liittyvät asiat vaativat useimmissa kouluissa muutosta lapsilähtöisen pedagogiikan mahdollistamiseksi paremmin.



Kuvio 1. Lapsilähtöisen pedagogiikan mahdollistavat resurssit alkuopetuksessa

Pienen luokkakoon nähtiin olevan yksi lapsilähtöisen pedagogiikan mahdollistavista resursseista. Tässä tutkimuksessa emme selvittäneet oppilaiden määrää luokissa, mutta pienen luokkakoon koettiin yleisesti helpottavan yksilöllisten tarpeiden huomioimista sekä jokaisen oppilaan kuulemista. Haastattelujen perusteella lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttaminen koettiin helpommaksi pienemmän koon oppilasryhmässä, sillä silloin opettajalla oli vähemmän aloitteita, joihin tarttua. Lapsilähtöisesti toimiva opettaja osaa mukauttaa useiden oppilaiden aloitteita ja yhdistää niitä opetuksessaan (Kinos ym. 2015, 2–3). Opettajat pohtivat asiaa omasta näkökulmastaan, mutta asiaa voidaan tarkastella myös lapsen näkökulmasta. Pienemmässä ryhmässä lapsi kokee osallisuutensa vahvemmin, esimerkiksi oman mielipiteen saaminen kuuluville ja huomatuksi tuleminen helpottuvat. (Holkeri-Rinkisen 2009, 214.)

Riittävän kokoiset ja jaettavat opetustilat sekä lukujärjestyksen ja aikataulujen joustavuus nähtiin vaikuttavan lapsilähtöisen opetuksen toteuttamiseen. Haastattelussa selvisi näiden tekijöiden liittyvän toisiinsa, sillä aikataulujen nähtiin vaikuttavan myös luokkatilojen käyttöön. Opettajien luokkatiloja käyttivät myös muut luokat ja käyttäjät ja tästä syystä luokkatilojen piti olla tyhjinä oppilaista sekä oppilaiden projekteista tiettyinä aikoina. Aikatauluihin vaikuttivat myös lyhyet oppitunnit ja koulupäivät sekä erilaiset siirtymätilanteet, jotka jättivät vähän aikaa opetukselle. Perusopetuslaki määrittää opetuksen minimituntimäärän, joka on alkuopetuksessa 20 tuntia viikossa sekä koulupäivän pituuden enimmäismäärän, joka on vastaavasti viisi oppituntia (Perusopetuslaki 1998/628). Koulu voi paikallisesti päättää opetuksen rytmityksen, jolloin opettajalla on mahdollisuus joustaa oppituntien aikatauluissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 43). Käytännössä joustavuutta rajaa koulujen omat aikataulut, muut käyttäjät ja siivous, jolloin opettajan mahdollisuus vaikuttaa tilojen ja aikataulujen joustavuuteen jää pieneksi. Mikäli opettajalla oli tähän mahdollisuus, nähtiin se haastatteluissa lapsilähtöisyyttä edistävänä tekijänä. Vastauksissa nostettiin esiin myös luokkatilojen ahtaus ja vähäisyys, jolloin jakautuminen pienryhmiin oli fyysisesti vaikeaa.

Myös opetusmateriaalien- ja välineiden käyttö rinnastettiin haastatteluissa aikataulullisiin tekijöihin. Lapsilähtöisyyttä vahvisti se, että opettajalla on arjessa aikaa tarttua lasten ideoihin sekä kiinnostuksen kohteisiin ja valmistaa tai hankkia näiden pohjalta lapsia innostavaa opetusmateriaalia. Lisäksi monipuolisten opetusmateriaalien- ja välineiden nähtiin lisäävän lapsilähtöisyyttä, jos lapsilla oli mahdollisuus valita itselleen mieluisia ja omaan oppimiseen soveltuvia opetusvälineitä. Tämän nähtiin korostavan lapsen aktiivista roolia.

Lapsilähtöisen pedagogiikan ei nähty vievän enempää työaika kuin muunkaan opetuksen, mutta yleisesti opettajan työajan koettiin olevan rajallista. Tärkeäksi resurssiksi koettiin työaika, jossa oli riittävästi tilaa suunnittelulle. Opetustuntien ulkopuolella tehtävän työn koettiin vaikuttavan opettajien jaksamiseen ja sitä kautta opettajien suunnitteluun. Kun suunnittelulle varattu aika jäi vähäiseksi, opetuksesta tuli helposti aikuisjohtoista. Suomessa opettajan työaikaan katsotaan kuuluvaksi opetussuunnitelman mukaisen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä turvallisesta oppimisympäristöstä huolehtiminen, oppilaiden tukitoimet ja niihin liittyvät kirjalliset työt, tukiopetus sekä oppilashuoltoon osallistuminen (OAJ 2019). Lisäksi OECD:n (2022, 357) teettämässä tutkimuksessa todettiin opettajien työajan kuluvan myös lisäkoulutuksiin ja henkilökunnan kokouksiin. Tästä voidaan päätellä, että opettajan laaja työnkuva vie opettajan aikaa ja kiireisessä arjessa opetuksen suunnittelulle varattua aikaa saattaa kulua kaikkeen edeltä mainittuun. Laadukkaan suunnittelun kannalta olisi tärkeää miettiä, voisiko opettajien työaikaan kuulua varhaiskasvatuksen opettajien tapaan tietty määrä suunnittelu-aikaa viikossa. Näin opettajien työaikaan olisi varattu tietty määrä suunnittelu-aikaa, jota ei kuuluisi käyttää yhteistyöpalaveri- tai koulutuksiin.

Yhteistyötä muiden opettajien ja ohjaajien kanssa pidettiin yhtenä tärkeänä resurssina, mutta tutkimuksen mukaan sille oli liian vähän aikaa. Lapsilähtöinen opetus koettiin sitä helpommaksi, mitä enemmän käytössä oli ohjaajien tai muiden aikuisten resursseja.

Yhteisopettajuuden nähtiin mahdollistavan lapsilähtöisen toiminnan paremmin ja tekevän työskentelystä mielekkäämpää. Lisäksi yhteistyö ohjaajien kanssa mahdollisti lapsilähtöisen toiminnan lisäksi pienryhmätyöskentelyn ja materiaalien valmistelun. Koulunkäynninohjaajan välillisiin tehtäviin kuuluvat myös opetuksen avustamiseen liittyvät tehtävät, joten koulunkäynninohjaajan resurssi auttaa parhaimmillaan opettajaa liittyvien materiaalien valmistamisessa ja järjestämisessä (Takala 2016, 129).

Yhdeksi lapsilähtöisyyden mahdollistavaksi resurssiksi koettiin opettajien asenne lapsilähtöisyyttä kohtaan. Myönteisen kasvun asenteen nähtiin vaikuttavan positiivisesti lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Carol Dweck (2019) määrittelee asenneteoriassaan kasvun asenteen positiiviseksi uskomuksiksi omasta oppimisestaan ja osaamisestaan. Kasvun asenteesta kertoo se, että yksilö uskoo kykyihinsä kehittää itseään ja siihen, että uusia taitoja voi oppia harjoittelemalla. Epäonnistumista ei nähdä lahjattomuutena vaan harjoittelun

puutteena. (Dweck & Yeager, 2019.) Haastattelujen mukaan kasvun asenteesta kertoi se, ettei lapsilähtöisyyttä nähty työläänä vaan yhtenä pedagogiikkana muiden joukossa.

Asenteeseen liittyi myös opettajan suhtautuminen oppilaiden ikä- ja taitotasoon.

Haastateltavien käsitykset lasten iän vaikutuksesta lapsilähtöisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaihtelivat. Osa haastateltavista koki alkuopetuksen lapset vielä niin nuorina, ettei aktiivista roolia ja osallisuutta nähty heille kuuluvana. Tulos oli mielenkiintoinen erityisesti siksi, että lapsilähtöisyys nähdään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikkana, jossa osallisina ovat alle kouluikäiset lapset. Lapsilähtöisyyden toteutumisen kannalta olisi tärkeää nähdä lapsilähtöisyys kaikille kuuluvana pedagogiikkana. Opettajan tehtävä on huomioida lapsuuden ikäkausiin kuuluvat erityispiirteet ja ottaa ne huomioon työtapoja sekä opetuksen tavoitteita valitessaan (Kinos ym. 2021). Lapsilähtöisyyden nähtiin parhaiten toteutuvan silloin, kun opettajan persoona oli luontaisesti helposti lähestyttävä. Tällainen opettaja nähtiin rinnalla kulkijana, joka pysähtyy kuulemaan oppilaita. Tätä näkemystä tukee myös kirjoittamamme teorettinen viitekehys opettajan lapsilähtöisestä roolista.

Koulun toimintakulttuuri vaikutti lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumiseen. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa koulun toimintakulttuurit ja käytänteet eivät juurikaan kannustaneet lapsilähtöisyyden toteutumiseen, mutta vastauksissa pohdittiin sen vaikutusta yleisellä tasolla. Haastateltavien mielestä koulun toimintakulttuuri kannusti lapsilähtöisyyteen parhaiten silloin, jos koulun yhteiset toimintatavat eivät ohjanneet toimintaa behavioristiseen suuntaan. Kysyttäessä yhteistyöhön liittyviä resursseja selvisi, että monet nuoret opettajat kokivat vaikeaksi oman näkemyksensä esiin tuomisen. Lapsilähtöisyyden toteutumisen nähtiin vaikeutuvan, jos koulun toimintakulttuuri ei kannustanut uuden kokeilemiseen. Myös sillä nähtiin olevan merkitystä, arvostettiinko koulussa yleisesti lapsilähtöistä ajattelutapaa. Erityisesti arvostus näkyi siinä, miten tärkeänä pedagogiikkana koulun johto piti lapsilähtöisyyttä, esimerkiksi oliko siihen liittyvää lisäkoulutusta tarjolla. Yhtenä koulun toimintakulttuuria säätelevänä tekijänä pidettiin koulun omaa opetussuunnitelmaa, erityisesti sen osalta, oliko lapsi- tai oppilaslähtöisyys mainittu siinä opetusta ohjaavana tekijänä.

Tutkimuksen tuloksen perusteella voidaan sanoa opettajien mahdollisuuksien vaikuttaa koulun arkeen ja toimintakulttuurin olevan pienet. Opettaja voi oman didaktisen vapauden vuoksi tehdä arjessaan lapsilähtöisyyttä tukevia valintoja, mutta suurempiin resursseihin

yksittäinen opettaja voi vaikuttaa vain heikosti. Yksi tapa vaikuttaa on osallistumalla oman koulun paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, 12) koulu voi paikallisessa opetussuunnitelmassaan määrittää opetuksen järjestämiseen vaikuttavia ratkaisuja esimerkiksi, miten paljon koulussa järjestetään eheyttävää opetusta ja kuinka paljon sitä järjestetään yhdysluokkaopetuksena. Käytännössä tämä ei kuitenkaan toteudu kovin usein, eikä kaikilla opettajilla ole ajallista resurssia tähän. Vaikutusmahdollisuuksien heikkouden vuoksi, olisi tärkeää lisätä opettajien osaamista ja syvällistä ymmärrystä lapsilähtöisyydestä. Lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamisen on nähty helpottuvan ja vahvistuvan opettajan osaamisen myötä (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 31). Mitä paremmin opettajat ymmärtävät lapsilähtöisyyden osatekijöiden laajuuden (Taulukko 1), sitä syvällisemmin he ymmärtävät lapsilähtöisen opetuksen toteuttamisen olevan muutakin kuin materiaalisia ja käytännöllisiä resursseja.

Ongelmallisen tilanteesta tekee se, että tutkimusten mukaan opettajat kokevat tällä hetkellä koulumaailman uudistukset ja vaatimukset uuvuttavina (Syrjäläinen 2002). Vaikka lisäkoulutus kentällä aiheesta olisi tarpeen, tulee asiaa pohtia myös ennaltaehkäisevästi. Jos luokanopettajien osaamista lapsilähtöisen opetuksen järjestämisestä lisättäisiin jo tutkintovaiheessa, ei jatkuvaa tarvetta lisäkoulutautumiselle työn ohella olisi. Kuten tutkimuksen metasynteesi osoitti, tutkinto-ohjelman lähes olematon sisältö lapsilähtöisen opetuksen osatekijöistä ei riitä syventämään luokanopettajien osaamista aiheesta ja tämä näkyi käytännön toteuttamisessa.

Toisaalta on turha kieltää, etteikö resursseilla olisi vaikutusta. Pienemmässä oppilasryhmässä, jossa on enemmän opettajia ja koulunkäynninohjaajia, mahdollisuudet toteuttaa lapsilähtöistä opetusta kasvavat. Myös opettajien mahdollisuus käyttää omaa luokkatilaansa haluamallaan tavalla, jakotilojen käyttö pienryhmiä varten sekä opettajan oman lukujärjestyksen joustavuus lisäävät lapsilähtöisyyttä. Tutkimuksen mukaan epätasaisuutta resurssien käytettävyyteen aiheutti koulujen erilaiset käytänteet ja toimintakulttuurit. Erilaiset mahdollisuudet koulunkäynninohjaajien käytöstä ja yhteisopettajuuden malleista loivat epätasaisuutta lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Paikallisesti voidaan päättää, miten yhteisopettajuutta toteutetaan, mutta yhtenäistä asetusta sen toteuttamiseksi ei ole. Koulunkäynninohjaajien käyttöön liittyy säästöjä ja useasti heidän ensisijainen työtehtävänsä liittyy oppilaiden oppimisen tukemiseen. Koulunkäynninohjaajan resurssi ei siis automaattisesti tarkoita

lisäkäsiä lapsilähtöisyyden toteuttamiseksi, vaan resurssi on ensisijaisesti tarkoitettu oppimisen tueksi (Takala 2016, 127).

Lisäksi eriarvoisuutta luovat kuntien erilaiset budjetit opetuksen järjestämistä varten. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 14) määrittää, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada maksuttomasti opetuksen edellyttämät opetusmateriaalit. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikilla kouluilla olisi tasavertaiset mahdollisuudet hankkia muita materiaaleja. Kunta- ja koulukohtaisesti on eroa, miten paljon koululla on varaa käyttää rahaa opetuksen materiaaleihin ja välineisiin. (Väisänen-Haapanen 2021; OKM 2023)

9.4 Yleiset johtopäätökset

Kirjoittamassamme teoriassa (ks. luvut 2 ja 3) lapsilähtöisyys nähdään laajempänä ja moniulotteisempänä kuin haastatteluissa saimme vastaukseksi. Yksi syy tähän on se, että haastateltavien mukaan lapsilähtöisyyttä oli käsitelty opinnoissa heikosti. Toivomme, että tutkimuksella olisi edes pientä ajattelemaan herättelevää vaikutusta opettajankoulutuksessa vaikuttavien henkilöiden suhteen. Tutkimuksen myötä tutkinto-ohjelmien opintojaksoilla opettavat lehtorit voisivat huomioida enemmän lapsilähtöisyyttä omassa opetuksessaan ja tuoda sitä konkreettisemmin esille. Lapsilähtöisyyden syvälinen ymmärtäminen jo opintovaiheessa johtaisi sen toteuttamiseen myös käytännössä perusopetuksessa. Lisäksi toivomme, että tutkimus herättäisi ajatuksia lapsilähtöisyyden merkittävydestä ja hyödyllisyydestä koulukontekstissa.

Tulosten perusteella monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestäminen ei tapahtunut opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla, joka saattaa johtua opetussuunnitelmauudistuksen vajavaisesta jalkautumisesta. Myös Cantell (2015,15) toteaa opetussuunnitelmauudistuksen tuoneen muutoksen mahdollisuuden lisäksi pelkoa työmäärän lisääntymisestä. Hän muistuttaa, että koulun toimintakulttuurin muuttuminen on mahdollista vain, jos koulun johdolla ja opettajilla on siihen tahtoa. Opettajankoulutuksella on tärkeä rooli myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen liittyvän toimintakulttuurin muutoksen edistämässä sekä sen tarjoamien mahdollisuuksien ja hyötyjen ymmärtämisen viemisessä kentälle.

Kirjallisuudessa mainitaan, että tietoisuus lapsilähtöisyydestä kentällä on heikkoa eikä sitä osata määritellä. Jo teoriaa kirjoittaessa huomasimme, että käsite lapsilähtöisyydestä on hyvin filosofinen, eikä niinkään käytännönläheinen. Mielestämme lapsilähtöisellä pedagogiikalla olisi mahdollisuus vahvistua, jos käsitettä määriteltäisiin tarkemmin ja käytännönläheisemmin. Lapsilähtöisten toimintatapojen näkyminen koulujen toimintakulttuurissa vaatisi täydennyskoulutusta aiheesta, aiheen nostamista esille koulujen esimiesten toimesta sekä lapsilähtöisen pedagogiikan kirjaamista paikallisiin ja koulujen omiin opetussuunnitelmiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) lapsilähtöisyys (oppilaslähtöisyys) vain mainitaan. Kuten luvussa 3.2 todetaan, opetussuunnitelmasta on kuitenkin löydettävissä lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijöitä sekä tavoitteista että sisällöistä. Tämä suurpiirteisyys todennäköisesti selittää sitä, miksi yliopiston tutkinto-ohjelmissa ei painoteta lapsilähtöistä pedagogiikkaa riittävästi. Muutoksen tulisi siis lähteä jo valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolta.

Jatkuvasti kehittämisen kohteena oleva esi- ja alkuopetuksen yhteistyö saattaisi helpottua, jos lapsille tutut työtavat ja osallisuuden kokemukset jatkuisivat myös ensimmäisellä luokalla. Vaikka lapsen elämässä siirtyminen esiopetuksesta kouluun on vain yhden kesän päässä, saattaa kuilu niiden välillä olla paljon suurempi, jos esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurien erot ovat suuret. Laadukkaan siirtymän katsotaan olevan lapsilähtöinen ja hyvin valmisteltu, mutta sitä ohjaavat myös yhteisessä linjassa olevat opetussuunnitelmat. (OECD 2017, 12.) Tästä syystä olisi hyvä myös miettiä valtakunnallisten opetussuunnitelmien yhtenäistämistä ja sitä myöden myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien yhtenäistämistä. Tähän muutokseen taitaa kuitenkin olla vielä pitkä matka.

9.5 Tutkimuksen haasteet ja jatkotutkimusehdotukset

Valtavasta innostuksestamme aihetta kohtaan tutkimuksesta kasvoi erittäin laaja ja moniulotteinen. Kipuillimme useita kertoja vaikeiden käsitteiden, toisiinsa kietoutuneiden tutkimuskysymysten ja metodisten haasteiden kanssa. Tutkimusprosessi oli kuin vuoristorata, jonka kyydissä koimme ajoittain epätoivoa, toisinaan taas suuria oivalluksia. Oivallusten ja aiheen mielenkiintoisuuden avulla jaksoimme pysyä innostuneina ja uskollisina aiheellemme tutkimuksen loppuun saakka.

Tutkimuksen aikana harjoittelimme kvalitatiivisen menetelmän käyttämistä. Tähän liittyi fenomenologisen ja fenomenografisen tutkimusotteen ja niiden erojen tarkastelu, jonka syvälinen ymmärtäminen aiheutti haasteita useaan kertaan tutkimuksen edetessä. Haasteena oli erityisesti eron tekeminen käsitysten ja kokemusten käsitteiden välille. Lopulliseksi metodiksi kuitenkin päätyi fenomenologinen tutkimusote, jota pyrittiin tarkastelemaan eri näkökulmista. Kuten kappaleessa 7.1 todetaan, tutkimusotteemme ei ollut puhtaasti fenomenologinen. Myös aineiston analyysimenetelmän valinta oli haasteellinen, sillä tutkimuskysymykset vaativat hieman erilaisia lähestymistapoja. Lopullisessa aineiston analyysissa yhdistettiin käsitysten tulkintaa ja perinteistä laadullisen tutkimuksen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joista jälkimmäinen ei ole fenomenologiselle tutkimukselle ominaisin analyysitapa. Vaikka tutkimus- ja analyysimenetelmämme eivät ole puhtaasti tiettyjä filosofisia tai epistemologisia menetelmiä, olemme kuitenkin perehtyneet menetelmiin monipuolisesti ja pyrkineet valitsemaan juuri omalle tutkimukselle tarkoituksenmukaisimmat tavat.

Tutkimusta kirjoittaessamme pyrimme jatkuvasti pohtimaan, miten voisimme helpottaa näin laajan ja monivaiheisen tutkimuksen lukemista ja sisäistämistä. Lapsilähtöisyyden käsite on aihetta vuosia tutkineidenkin mielestä vaikeasti määriteltävissä, joten sen avaaminen on ymmärrettävästi meillekin vaikeaa. Omasta mielestämme tutkimuksen rakenne on selkeä. Olemme kuitenkin syventyneet aiheeseen niin pitkään, että ennalta aiheesta tietämättömän lukijan asemaan asettuminen on ollut ajoittain mahdotontakin. Toivottavasti lukijalle kuitenkin avautuu kokonaisuudessaan ne tärkeimmät näkökohdat, joita olemme halunneet tuoda esille.

Tutkimuksen etenemistä haastoi haastateltavien vaikea saavutettavuus. Suunnittelemamme aikataulu venyi, koska emme saaneet vastauksia useilta tavoittelemiltamme henkilöiltä. Tämä voi kertoa siitä, että aiheesta on vaikea puhua tai ei tiedetä mitä se tarkoittaa, eikä sen vuoksi uskalleta osallistua tutkimukseen. Tuloksista oli myös rivien välistä luettavissa opettajien työajan rajallisuus arviointikeskustelujen ja muiden oppituntien ulkopuolisten työtehtävien keskellä, etteivät heidän resurssinsa riittäneet tutkimukseen osallistumiseen. Toisaalta tutkimuksemme kohdejoukko oli tarkoin kriteerein määritelty, joka rajasi mahdollisten osallistujien määrän jo alun perinkin hyvin pieneksi.

Tutkimuksen epistemologisena haasteena voidaan nähdä tutkijoiden ja haastateltavien välinen suhde, joka saattoivat vaikuttaa annettuihin vastauksiin. Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan haastateltavat saattavat joskus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, joita he olettavat tutkijoiden haluavan kuulla. Haastateltavien vastauksista tulkittiin, että lapsilähtöistä pedagogiikkaa pidetään yleisesti merkittävänä ja tärkeänä. Tällöin haastateltavat saattoivat painottaa omaa lapsilähtöistä ajattelutapaansa ja käytäntöjä enemmän kuin oikeasti arjessa se näkyy. Tämä aiheuttaa ristiriitaista pohdintaa myös tutkimuskysymysten välillä. On mielenkiintoista, että lapsilähtöisyyttä pidetään merkittävänä ja tärkeänä, mutta sitten ei välttämättä ymmärretä, miten sitä käytännössä toteutetaan. Tätä ajattelua on vaikea tehdä näkyväksi, mutta se voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen haasteista. Toisaalta vastauksista on pyritty tulkitsemaan haastateltavien näkökulmia monipuolisesti. Vastauksia tukee myös muiden haastateltavien antamat samanlaiset vastaukset sekä tutkimustuloksia tukevien ensimmäisen haastattelun ja opetussuunnitelmien metasynteesin käyttö.

Haasteena oli myös tutkijoiden ennako-oletusten piilottaminen, joka kuuluu fenomenologiseen tutkimusotteeseen lähes ehdottomana sääntönä. Teemahaastattelun avulla tehtyä tutkimusta ei ole täysin mahdollista tehdä siten, ettei tutkijoiden omat esivalinnat ohjailisi sitä. Ennalta määritellyt teemat ja haastattelukysymykset vaikuttivat implisiittisesti teemoittelun muodostamiseen, vaikka tutkimuksen tulokset pyrittiin ilmoittamaan ilman ennako-oletuksia. Näitä asioita olemme myös tarkastelleet tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä kertovassa luvussa 7.4.

Tutkimuksen mukaan kaikki haastateltavat kokivat lapsilähtöisyyden merkityksellisenä. Yhtenä mielenkiintoisena jatkona tälle tutkimukselle olisi selvittää, mistä syistä lapsilähtöisyys koetaan mielekkäänä. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, miten lapsilähtöisyys parantaisi esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Luvussa 3.3 puhuttiin Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon Pienten lasten koulu -ideasta. Tulosten myötä voimme pohtia olisiko heidän ajatuksiaan pitänyt kuunnella enemmän alkuopetuksen järjestämistä koskevassa päätöksenteossa. Tutkimusta voisi laajentaa pienten lasten kouluihin ja miettiä parantuisiko lapsilähtöisyyden toteutuminen, jos opetus olisi järjestetty pienten lasten koulussa.

Lähteet

- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti N. 2016. Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa Saloviita, T. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–56.
- Aerila, J.-A., Kinos, J. & Pöntelin, R. 2010. Kielen opettaminen ja vuorovaikutus 4–5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 45–64.
- Aho, J. & Jurvelin, V. 2016. Luokanopettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta opetuksesta. Oulun yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, Annettu Helsingissä 01.01.1999 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- Biernacki, P. & Waldorf, D. 1981. Snowball sampling. Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163. [Viitattu 13.2.2023]. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Bruhn, K. 1969. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.
- Brotherus, A., Haapala, J., Hytönen, J., Krokfors, L., & Hytönen, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa Cantell, H. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 11–15.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. 2019. Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Doddington, C & Hilton, M. 2011. *Child-Centered Education: Reviving the Creative Tradition*. SAGE Publications.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Laajalahti, A., Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa Cantell, H. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Helavaara Robertson, L., Kinosh, J., Barbour, N., Pukk, M., & Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia, and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1815–1827. [Viitattu 10.12.2022] <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028392>
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia – Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 296–307.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hyyrö, T. 2010. Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö. Teoksessa Kauranne, J. Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura. 64–91.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Jantunen, M. 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, 6–11.
- Jantunen, M. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, E. 2012. The Emergence of Emergent Curriculum. *YC young children*. 67 (2), 66–68.

- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa Cantell, H. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–84.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2021. Teoreettis- metodologiset viitekehykset. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 13.2.2023] <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kekkonen, T., Luostarinen, A., Ovaska, J. & Rongas, A. 2014. Ilmioppi. Opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle. Otava: Otavan opisto.
- Kettunen, A. & Laine, A. 2017. Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus*. 33(2):119–132.
- Kinos, J., Kinos, S., Niemelä, R. & Selinummi, A-K. 2010. Kakaduu- ja lintubongaus-sanataideprojektit lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttajina erityiskoulussa. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 202–216.
- Kinos, J. & Pukk, M. 2010. Lapsest lähtuv kasvatus.Lapse huvid esile. Tea ja toimeta. Tallinna: Ilo.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Kinos, J., Kronqvist, E.-L., Lehtinen, A.-R., Kess, H., & Hujala, E. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 1–48.
- Kinos, J., Robertson, L., Barbour, N., & Pukk, M. 2016. Child-Initiated Pedagogies. *Childhood Education*, p.345.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. 2021. Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2): 22–42. [Viitattu 11.12.2021]. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Kvale, S. 2008. Doing Interviews. In Doing Interviews. London: SAGE Publications. [Viitattu 12.1.2023] <https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi-Kylmänen, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., & Estola, E. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–52.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Laajalahti, A., Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laitinen, S. 2021. Pienten lasten motivaatio. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Teoksessa Karhula, A-L. Työ ja ihminen 19 (2005) 3. Tampere: Juvenes Print, 350–367.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Leiviskä, E. 2011. Työ täynnä elämää. Työn merkityksellisyyden seitsemän lähdeä. Helsinki: Tietosanoma.
- Lonka, K. 2020. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava. [Viitattu 20.2.2023].
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789511391173>
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A-P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S-V. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 49–76.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Långström, I. 2017. ”Hyppää sinne veteen niin opit uimaan.” Tapaustutkimus opettajien kokemuksista monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Pässä, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Metsämuuronen, J. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp. 149–214.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 58–85.

- OAJ. 2019. Voi hyvin työssä! Joka jäsenen työaikaopas. [Viitattu 26.2.2023].
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/joka_jasenen_tyoaikaopas_8_2019_nettiin_oaj.pdf
- OECD. 2017. Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. Pariisi: OECD Publishing. [Viitattu 21.3.2023]. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page3
- OECD. 2022. Education at a glance 2022. Pariisi: OECD Publishing.
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- OKM. 2023. [Viitattu 20.2.2023] <https://okm.fi/rahoitus>
- Opetushallitus 2022. Verkkosivu. [Viitattu 18.7.2022].
<https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus>
- Opetushallitus 2023. Verkkosivu. [Viitattu 11.1.2023].
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/424807>
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatusajatukset. Helsinki: Into- kustannus.
- Peltomaa, I-M. 2021. Mokista oppii! Ohjekirja onnistuneisiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428–442.
- Peruskouluasetus 718/1984. Annettu Helsingissä 12.10.1984.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2015). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L6>
- Pulkkinen, L. 2011. Eheytetty koulupäivä – lapsilähtöinen toimintakulttuuri. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 313–327.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. von, & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

- Reinikainen, N. & Saarinen, N. 2017 Lapsilähtöisyys luokanopettajien kokemana. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. 2019. Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1).
- Saari, R. & Seppälä, N. 2019. ”Kun oppilaat eivät tiedä, mikä tunti on meneillään, ollaan asian ytimessä.” Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ilmiöpohjaisesta opetuksesta alakoulussa. Turun yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Saikkonen, T. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: Lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 31(2000)3, 266–279.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. *Opetusjulkaisuja* 62, *Julkisjohtaminen* 4.
- Salo, A. 1939. Pikkulasten kasvatustieteen Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa, Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet. Helsinki: Otava.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa Saloviita, T. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–36.
- Syrjäläinen, E. 2020. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Swann, J. 2012. *Learning, Teaching and Education Research in the 21st Century: An evolutionary analysis of the role of teachers* (1st ed.). London: Continuum International Publishing Group. [Viitattu 23.2.2023].
<https://doi.org/10.5040/9781472541192>
- Takala, M. Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajat. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., & Kjälman, I.-O. 2016. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 126–133.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun kaupunki. 2023. Turun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. [Viitattu 21.2.2023].
https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turun_varhaiskasvatussuunnitelma_28.5.2019.pdf

- Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kandidaatin tutkinto [Viitattu 10.12.2022].
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/14245?period=2020-2022>
- Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajan tutkinto-ohjelma, maisterin tutkinto [Viitattu 10.12.2022].
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/15195?period=2020-2022>
- Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022. Kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma [Viitattu 10.12.2022].
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2020-2022>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa Saloviita, T. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–44.
- Vaisarova, J., & Reynolds, A. J. 2022. Is more child-initiated always better? Exploring relations between child-initiated instruction and preschoolers' school readiness. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 195–226. [Viitattu 23.2.2023] <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09376-6>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. (2019). Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 1.8.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L6P26>
- Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Väisänen-Haapanen, P. 2021. Perusopetus tarvitsee kestävän kehityksen. Kuntaliitto. [Viitattu 20.2.2023]. <https://www.kuntaliitto.fi/blogi/2021/perusopetus-tarvitsee-kestavan-rahoituksen>
- Walsh, D., & Downe, S. 2005. Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2). 204–211. [Viitattu 25.2.2023]
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Wright, J. & Rauste-Wright, M. 1992. Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Liitteet

Liite 1. Haastattelututkimuksen ensimmäinen osa: Luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden haastattelurunko

Teema 1: Lapsilähtöisyys käsitteenä:

- Mitä mielestäsi lapsilähtöisyys tai oppilaslähtöisyys tarkoittaa?

Teema 2: Kokemuksia lapsilähtöisyydestä

- Miten tärkeänä koet, että opetus on lapsilähtöistä?
- Miten tärkeänä koet, että näitä asioita opetetaan opettajankoulutuksessa?
- Haluaisitko vielä kertoa jotain kokemuksia tai ajatuksia tähän liittyen?

Teema 3: Lapsilähtöisyys opettajankoulutuksessa:

- Muistele millaisilla kursseilla olet törmännyt lapsilähtöisyyteen?
- Miten olet toteuttanut lapsilähtöistä opetusta harjoittelussa?
- Mitä mieltä olet näiden asioiden opetuksen riittävydestä opettajankoulutuksessa?
- Millä tavalla lapsilähtöistä pedagogiikkaa mielestäsi oppii parhaiten?

Vapaalle keskustelulle tilaa ja muita mieleen tulleita kysymyksiä.

Liite 2: Haastattelututkimuksen toinen osa: Luokanopettajien ja kaksoiskelpoisten haastattelurunko

Teema 1: Lapsilähtöisyys

- Kerro omin sanoin mitä lapsilähtöisyys/oppilaslähtöisyys mielestäsi on?
- Miten oppilaiden mielenkiinnon kohteet huomioidaan opetuksessasi?
- Millä tavoilla oppilaat voivat tuoda mielenkiinnon kohteitaan esiin?
- Mihin luokan asioihin oppilaat saavat vaikuttaa?
- Miten suunnittelet opetusta?
- Huomioitko oppilaiden mielipiteen opetuksen suunnittelussa?
- Miten kuvaisit omaa rooliasi opettajana?
- Miten tärkeänä koet lapsilähtöisyyden opetuksessa?
- Missä oppiaineessa lapsilähtöistä pedagogiikkaa on mielestäsi mahdollista toteuttaa?

Monialaiset oppimiskokonaisuudet

- Oletko ollut mukana suunnittelemassa ja järjestämässä monialaisia oppimiskokonaisuuksia?
- Miten monialaisten oppimiskokonaisuuksien aihe valitaan/päätetään?
- Miten lapset ovat mukana suunnittelussa?
- Mistä asioista lapset päättävät? Missä asioissa lapset ovat mukana päättämässä?
- Minkälaisia työtapoja/tehtäviä monialaiset oppimiskokonaisuudet sisältävät?
- Onko opettaja suunnitellut toiminnan etukäteen vai muokkautuuko suunnitelma toiminnan edetessä?

Teema 2: Resurssit

- Millaisia resursseja lapsilähtöinen pedagogiikka mielestäsi vaatii?
- Mitkä koet tärkeimmiksi resursseiksi lapsilähtöisen pedagogiikan kannalta?
- Koetko edellä mainitut resurssit riittäväksi/ riittämättömäksi?

Teema 3: Pohjakoulutus

- Mikä on koulutuksesi?
- Mitä sivuaineopintoja sinulla on ollut?
- Koetko, että olet saanut yliopiston perustutkinto-opinnoistasi pohjan lapsilähtöiselle ajattelulle?
- Onko sinulla jäänyt jokin mielikuva kurssista/tilanteesta jossa (lapsilähtöisyyttä) olisi käsitelty?
- Onko työelämä vaikuttanut käsitykseesi lapsilähtöisestä pedagogiikasta?

Vapaalle keskustelulle tilaa ja muita mieleen tulleita kysymyksiä.