



Heikkilä Katariina

Käytännön kokemuksia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
Luokanopettaja
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Käytännön kokemuksia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta (Katariina Heikkilä)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2022

Vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opiskelu edellyttävät niiden kirjaamista paikallisiin tai koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Lisäksi jokaiselle vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen oppilaalle on laadittava omat opinto-ohjelmat. Oppilaiden eteneminen ja osaamisen arviointi toteutuvat opinto-ohjelmaan kirjattujen tavoitteiden ja opintokokonaisuuksien suorittamisena sekä niiden toteutumisen seuraamisena.

Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta on vähän, joten tässä tutkielmassa tavoitteena oli keskittyä ajantasaiseen tilanteeseen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisessa. Tavoitteena oli selvittää millä tavoin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan käytännössä. Lisäksi haluttiin selvittää mitä etuja tai haasteita se voi tuoda mukanaan.

Tutkielma toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkielmassa tarkasteltiin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön toteutuksen ja järjestämisen tapoja. Tutkielman aineisto on kerätty haastatteleamalla yhden Oulun kaupungin peruskoulun opetushenkilökuntaa. Aineiston analyysissä on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimustulokset osoittavat, että koulussa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta on lähdetty toteuttamaan kokeilemalla. Opetuksen toteutustavoissa vastauksista nousi esille kolme yläkäsitetä, joista pedagogiikka korostui voimakkaimmin. Erityisesti pedagogiikkaan liittyvät työtavat olivat koululla vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen keskeisinä lähtökohtina. Myös yhteistyön merkitystä korostettiin. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuudet keskittyivät erityisesti oppilaan opintojen henkilökohtaistamiseen sekä eriyttämiseen. Haasteina puolestaan pidettiin erityisesti suuria oppilasmassoja sekä resursseja.

Tutkimuksen toteuttamisessa huomioitiin sekä luotettavuuteen että sen eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää muun muassa opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä sekä henkilökohtaisen osaamisen laajentamisessa. Jatkotutkimuskohteita on useita laajasta tutkimuksellisesta aukosta johtuen.

Avainsanat: vuosiluokkiin sitomaton opetus, vuosiluokkiin sitomaton oppiminen, opinto-ohjelma, yhteisopettajuus, yhdysluokkaopetus, ilmiöoppiminen, eriyttäminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	6
2.1	Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ja opetus	6
2.2	Oppilaan oma opinto-ohjelma ja oppimissuunnitelma	8
2.3	Keinoja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseen	9
2.3.1	<i>Yhteisopettajuus</i>	9
2.3.2	<i>Yhdysluokkaopetus</i>	11
2.3.3	<i>Opetuksen eheyttäminen</i>	12
2.3.4	<i>Monialaiset oppimiskokonaisuudet</i>	13
2.3.5	<i>Ilmiölähtöisyys ja ilmiöoppiminen</i>	15
2.3.6	<i>Eriyttäminen</i>	17
2.4	Oppimisympäristöt	18
3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	20
4	Tutkielman toteutus ja aineiston esittely	21
4.1	Tutkimusmenetelmät sekä lähestymistapa	21
4.2	Aineiston keruu	23
4.3	Aineiston analyysi	25
4.3.1	<i>Ryhmittelyjen perusteluja</i>	33
5	Tutkimuksen tulokset	36
5.1	Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön järjestelyt ja toteutus	36
5.1.1	<i>Velvoitteet ja päätökset</i>	37
5.1.2	<i>Pedagogiikka</i>	39
5.1.3	<i>Oppimisympäristöt</i>	45
5.2	Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tarjoamat mahdollisuudet	47
5.3	Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen haasteet	50
6	Johtopäätökset	57
6.1	Jatkotutkimuskohteet	59
7	Pohdinta	62
7.1	Tutkielman luotettavuus ja rajoitteet	62
7.2	Tutkielman eettisyys	67
	Lähteet	69

1 Johdanto

Vuosiluokkiin sitomaton opetus on yksi tapa joustavan opetuksen järjestämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, s. 38) mukaan, vuosiluokkiin sitomatonta järjestelyä voidaan käyttää lahjakkaiden oppilaiden tukemiseksi tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana. Sitä voidaan käyttää koko koulun, tiettyjen vuosiluokkien tai vain yksittäisten oppilaiden opiskelun järjestämisessä (POPS, 2014, s. 38). Vuosiluokattoman koulun mahdollisuutena on tavoitteellisempi opiskelu oppilaiden omien kykyjen ja tarpeiden mukaan (Apajalahti, 1996, s. 21–22, 25).

Vuosiluokkiin sitomattomalle opiskelulle on annettu omat säädökset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta ajankohtainen tutkimustieto aiheesta on puutteellista. Aiemmat tutkimukset aiheesta Suomen koulujärjestelmän osalta ovat pääosin peräisin 1990-luvun ja 2000-luvun vaihteesta. Muun muassa Mehtäläinen (1997, s. 5) tuo esille, että hänen keräämänsä tutkimusaineisto on kerätty vuosien 1994–1997 välisenä aikana vuosiluokattomien opetusjärjestelmien kehittämistoiminnan alettua.

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja opiskelun tutkiminen on tutkimuksellisesti merkityksellistä poikkeuksellisen laajan tutkimuksellisen aukon täyttämiseksi. On mielenkiintoista, miksi aiheen parista ei ole tehty laajempaa ajantasaista tutkimusta yli 20 vuoteen. Vaikka vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttaminen on vähäistä koko Suomen mittakaavassa, sitä toteutetaan harvakseltaan ympäri Suomen.

Erään tuttavapiiriin kuuluvan kasvatusalan ammattilaisen maininnat aiheesta, herättivät henkilökohtaisen kiinnostuksen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ja opiskelua kohtaan. Nämä keskustelut johdattelivat jo siihen, ettei aiheen parista ole viime vuosina tehty tutkimusta ja aihe on monelle kasvatusalan ammattilaisellekin täysin vieras. Käydyt keskustelut innostivat perehtymään tarkemmin vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja aiheen parista tehtyyn tutkimukseen. Kerätty tieto on lisännyt kiinnostusta tutustua käytännön toteuttamiseen sekä erityisesti opetuksen järjestämisen muotoihin kenttäkouluissa. Kun aiheesta ei ole ajantasaista tietoa se lisää mielenkiintoa ja intoa perehtyä syvällisemmin aiheeseen. Uuden tiedon kerääminen on lisäksi merkityksellistä sekä innostavaa.

Tämän tutkielman aihe valikoitui myös edeltävän kandidaatin tutkielman pohjalta, jolloin aiheeseen perehdyttiin aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta. Tämä pro gradu tutkielma syventyy kandidaatin tutkielman aiheeseen syvällisemmin ja tuo ajantasaista tutkimustietoa kenttäkoulusta. Tämän aiemman teoriaan ja kirjallisuuteen perehtymisen pohjalta muodostuivat myös alustavat tutkimuskysymykset, joiden avulla pyritään täydentämään teoriapohjaa sekä tutkimuksellisia aukkoja. Erityisesti ajantasaisen tutkimustiedon puute nousi esille jo kandidaatin työtä tehdessä ja se tulee esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Tässä pro gradussa tutkimusongelmana ja tutkimuksen lähtökohtana on perehtyä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön toteutukseen. Vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta tai opiskelusta ei löydy viime vuosina tehtyä tutkimustietoa tai -kirjallisuutta ja juuri ajantasaisen tiedon puutteellisuuden vuoksi aihe on mielenkiintoinen, ja sitä on merkityksellistä sekä mielekästä tutkia. Lisäksi uudella ajantasaisella tiedolla on käytännöllinen merkitys, kun kartoitetaan käytännön esimerkkejä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta, jolloin myös muut koulut voivat hyödyntää tässä tutkielmassa esille nousevia tietoja ja tuloksia omassa toiminnassaan. Tutkimustulosten tuottama ajantasainen tieto on myös tutkimuksellisesti merkityksellistä ja täydentää pieneltä osaltaan aiheen laajaa tutkimuksellista aukkoa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa perehdytään koulun opetushenkilöstön vastausten avulla luomaan laaja ja kattava kuva vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteutustavoista yhdessä Oulun kaupungin koulussa. Tutkielma alkaa teoreettisen viitekehyksen tarkastelulla, jossa avataan tutkielman kannalta keskeisiä käsitteitä. Nämä käsitteet ovat pääasiassa nousseet esille tämän tutkielman aineistosta. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen perehdytään tarkemmin tutkielman lähestymistapaan sekä aineistoon. Aineiston esittely pitää sisällään sekä aineiston keruun että aineiston käsittelyn menetelmien esittelyä. Tämän jälkeen tutkielmassa esitellään analyysin ja tutkimuksen tulokset, tehdään johtopäätöksiä sekä pohditaan tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Johtopäätöksien yhteydessä käydään läpi myös jatkotutkimusehdotuksia sekä kootaan yhteen tämän pro gradun keskeisimmät asiat.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tämän tutkielman kannalta keskeisimpiä teoreettisia käsitteitä. Tarkoituksena on selkiyttää käsitteiden monimuotoisuutta ja esitellä kuinka ne tässä tutkielmassa on ymmärretty. Käsitteiden määrittelytavoitteena on myös tuoda esille käsitteiden välisiä suhteita ja yhtymäkohtia. Esiteltävät käsitteet ovat nousseet esille tutkielman aineistosta. Alkuun määritellään vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ja opiskelua yleisesti, minkä jälkeen esitellään keinoja ja työtapoja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseen. Lopuksi avataan vielä oppimisympäristöjen merkitys.

Vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta sekä opiskelusta tehty tutkimus on jo vanhaa, mutta suurin osa siihen liittyvistä käsitteistä ovat edelleen valideja. Tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin esiintyy useampia eri käsitteitä, jotka pyrkivät kuvaamaan tai selittämään samaa aihetta tai asiaa. Koska käsitteistä löytyy määrittelymättömyyttä ja pieniä eroja, tutkimuksessa ei ole pyritty muuttamaan kirjallisuuteen perustuvia käsitteitä, jolloin tutkimuksen käsitteiden käytössä esiintyy jonkin verran monimuotoisuutta. Vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta käytetään yleensä lyhennettä VSOP (Leppälä, 2007, s. 25). Tämä lyhenne on edelleen vakituudessa käytössä, mutta kirjallisuudessa sekä puhekielessä se kattaa molemmat käsitteet, sekä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen että vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun. Molemmat käsitteinä pyrkivät kuvaamaan samaa asiaa, mutta opetuksen ja opiskelun merkityksestä löytyy kuitenkin eroja. Koska yhtä vakiintunutta käsitettä ei kirjallisuuden perusteella näytä muodostuneen, pyritään tässä pro gradussa välttämään lyhenteen VSOP käyttöä.

2.1 Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ja opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan ”vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on yksilöllisen opinnoissa etenemisen mahdollistava joustava järjestely. Vuosiluokkiin sitomatonta järjestelyä voidaan käyttää koko koulun, vain tiettyjen vuosiluokkien tai yksittäisten oppilaiden opiskelun järjestämisessä. Sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi lahjakkuutta tukevana tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana” (s. 38). Joustava opetusjärjestelyn muoto tarkoittaa opetuksen eriyttämistä mahdollisimman laajamittaisesti (Ekebon, Helin & Tulusto, 2000, s. 70).

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu mahdollistaa oppilaan opinnoissa etenemisen ilman sidonnaisuutta vuosiluokkakohtaisiin tavoitetasoihin (Mehtäläinen, 1997, s. 5). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 38) sanotaan, että vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun tuntijako sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään opintokokonaisuuksiin, joissa oppiainekohtaisen tuntijaon vähimmäismäärän tulee täytyä tuntijakoasetuksen nivelkohdissa. Opetusryhmät voivat muodostua myös eri-ikäisiä oppilaista, jolloin oppilaita voi olla mukana useammilta vuosiluokilta (Mehtäläinen, 1997, s. 5). Opetuksen perusajatuksena on mahdollistaa jokaisen oppilaan oppiminen sekä eteneminen ja edistyminen omissa opinnoissaan (Ekebon ym., 2000, s. 70–71).

Ainan (2001, s. 219, 222) mukaan lapsilla oppimista tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa niin ympäristön kuin myös erilaisten ihmisten kanssa. Hän esittää, että niissä luokissa, joissa on eri-ikäisiä oppilaita, lapsilla on mahdollisuus edetä omassa tahdissaan taitotasosta toiseen, kun he ovat siihen itse valmiita. Lisäksi oppilaiden yksilöllisyyttä pidetään arvossa ja he kokevat myös vähemmän kilpailua perinteiseen opetukseen verrattuna, kun jokaisella heillä on erilaiset tavoitteet. Oppilaita kannustetaan jakamaan oppimaansa, olemaan itsenäisiä ja tekemään myös omia päätöksiään (Pardini, 2005). Vuosiluokattoman opiskelun sekä opetuksen kehittämishankkeissa ja kokeiluissa on alusta asti painotettu sen kohdistumista kaikenlaisille oppilaille (Merimaa, 1996, s. 8).

Apajalahti ja Kartovaara (1995) tuovat esille, että vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa opiskeltavan kokonaisuuden jakaminen osiin on keskeistä. Nämä opintokokonaisuudet muodostuvat erityyppisistä opinnoista, jotka voidaan jakaa valitulla tavalla osiin muodostaen erilaisia kokonaisuuksia. Heidän mukaansa kokonaisuudet on mahdollista jakaa myös oppiaineiksi vuosiluokittain.

Ekebon ja kollegat (2000, s. 70–71) esittävät yhtenä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vaatimuksena tiimityön niin opettajien, koulun henkilökunnan, oppilaiden kuin huoltajienkin välillä. Lisäksi opetuksen onnistumiseksi vaaditaan kaikilta toimijoilta toimintaan sitoutumista. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu vaatii toiminnan kehittämistä, selkeää ja suunniteltua toimintaa sekä tavoitteenasettelua, ennakkovalmisteluja, oppimateriaalien tekemistä ja jatkuvaa oppilaiden monipuolista arviointia, kaikki perustuen opetussuunnitelman perusteisiin (Mehtäläinen, 1997, s. 5–6). Opetusta tulisi tietoisesti toteuttaa eri-ikäisten oppilaiden kehitystason ja omien kykyjen mukaan mahdollistaen työskentely saman aiheen parissa (Vähämäki-Sundman, 1995,

s. 10). Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa oppilaat työskentelevät luontevasti yhdessä sekä auttavat toisiaan iästä riippumatta (Ekebom ym., 2000, s. 72).

Pyrkimyksenä on tarjota eri-ikäisille lapsille ja nuorille opetusjärjestelyn muoto, joka mahdollistaa jatkuvan, joustavan sekä sosiaalisen oppimisen vuorovaikutuksessa myös muiden oppilaiden ja aikuisten kanssa (Leppälä, 2007, s. 25). Toiminnan päällimmäisenä tavoitteena on tukea oppilaan henkilökohtaista kasvua tiedoissa, taidoissa sekä asenteissa (Merimaa, 1996, s. 11). Vuosiluokattomuus kehittyy aina jokaisen koulun omaa toimintaa ja tilannetta palvelevaksi (Ekebom ym., 2000, s. 71).

2.2 Oppilaan oma opinto-ohjelma ja oppimissuunnitelma

Perusopetusasetuksen (1998, 11§ mom 3) mukaisesti vuosiluokkiin jaettujen oppimäärien sijasta eri oppiaineiden opinnoissa voidaan edetä oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti, jolloin se tulee olla mainittuna opetussuunnitelmassa. Tähän opetussuunnitelmaan tulee kirjata myös opintokokonaisuudet, joiden hyväksytyt suorittaminen on opintojen etenemisen edellytyksenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 38) esitetäänkin, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen virallinen toteuttaminen vaatii opetussuunnitelmassa olevan päätöksen, jossa mahdollistetaan opinnoissa eteneminen oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti.

Opinto-ohjelma on oppilaan henkilökohtainen suunnitelma opetuksen eriyttämisestä sekä yksilöllistämistä, joka rakentuu opetussuunnitelmassa määritellyistä opintokokonaisuuksista ja pitää sisällään keskeisiä sisältöalueita, yksilöllisiä tavoitteita, arvioinnin perusteita sekä opetusmenetelmiä (Ekebom ym., 2000, s. 75; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 38). Henkilökohtaisen opinto-ohjelman laatimisessa ovat mukana oppilas, huoltajat, oppilasta opettavat opettajat sekä tarvittaessa myös muut oppilaan opetukseen, kasvatukseen tai kuntoutukseen osallistuvat henkilöt (Ekebom ym., 2000, s. 75). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, s. 38) on kirjattu, että tarvittaessa perusopetuslain 18§:n nojalla yksittäisille oppilaille voidaan tehdä oma opinto-ohjelma hallintopäätöksellä, esimerkiksi niissä tapauksissa, joissa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ei ole paikallisessa opetussuunnitelmassa määrätty. Tämän opinto-ohjelman lisäksi ja siihen sisältyen tulee laatia myös oppimissuunnitelma, johon on määritelty opintokokonaisuudet, niiden aikataulut ja mahdollinen suorittamisjärjestys.

Opintokokonaisuuksien suorittamista ja oppilaan opintojen etenemistä tulee seurata säännöllisesti (POPS, 2014, s. 38). Oppilaan omaa opinto-ohjelmaa voidaan opintojen edetessä myös tarvittaessa tarkentaa sekä muokata (Apajalahti & Kartovaara, 1995, s. 14).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 52) mukaan opinnoissa voidaan vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta edetä vuosiluokkiin sitomattomasti oman opinto-ohjelman mukaisesti, jolloin oppilas saa lukuvuoden päätteeksi lukuvuositodistuksen lukuvuonna hyväksytysti suoritetuista opinnoista. Oppilas myös siirtyy lukuvuoden päätyttyä seuraavalle vuosiluokalle. Lisäksi kun oppilas etenee oman opinto-ohjelman mukaisesti, oppilas voidaan jättää vuosiluokalle ainoastaan yleisen heikon koulumenestyksen perusteella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että tarvittaessa oman opinto-ohjelman mukaisella etenemisellä voidaan välttää luokalle jättäminen, mikä tarkoittaisi kaikkien kyseisen vuosiluokan suorittettujen opintojen raukeamista. Yhdeksännen vuosiluokan oppilas on kyseisen vuosiluokan oppilas niin pitkään, kunnes hän on suorittanut koko perusopetuksen oppimäärän ja saa päättötodistuksen tai oppilas eroaa koulusta (POPS, 2014, s. 52).

2.3 Keinoja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseen

Tähän lukuun sisältyvien alaotsikoiden käsitteet ovat nousseet esiin aineistosta. Ne kuvaavat tämän tutkielman tutkimuskohteena olevan koulun keinoja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseen. Käsitteet eivät automaattisesti sisälly vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen tai opiskeluun, vaan ne ovat yksittäisiä keinoja sen toteuttamiseksi.

2.3.1 Yhteisopettajuus

Hellströmin (2008, s. 344) mukaan yhteisopetuksessa oppilasryhmää ohjaa useampi kuin yksi opettaja yhtä aikaa. Malinen ja Palmu (2017, s. 10, 12) esittävät yhteisopettajuuden muodostuvan kahden tai useamman opettajan tasavertaisesta yhteistyöstä, jolloin he yhdessä ovat vastuussa oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Tälle yhteistyölle ei ole mitään tiettyä mallia, vaan kukin koulu ja opettajatiimi voi rakentaa omaan tilanteeseensa sekä resursseihin nähden sopivaa toimintatapaa. Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontisen (2017, s. 17, 20–21) mukaan minkään tietyn työtavan ei voida ajatella olevan toisia parempia, vaan valinnassa tulee huomioida erityisesti oppilaiden tarpeet ja opetuksen tavoitteet. He toteavat yhteistyö perustuvan kokonaisuudessaan toimivaan vuorovaikutukseen, joka on avointa, rehellistä sekä rakentavaa.

Rytivaara ja kollegat (2017, s. 17, 20–21) esittävät, että varsinaisen suunnittelutyön lisäksi olennaista on myös opettajien keskustelut oppilaista tehdyistä havainnoista sekä arvioinneista. He toteavat havainnoinnin olevan osa yhteisopetuksen jokapäiväistä työtä. Tiedon jakaminen mahdollistaa monipuolisemman kuvan oppilaista, sekä antaa opettajille mahdollisuuksia keskittyä eri asioihin luokan toiminnassa ja tilanteissa (Rytivaara ym., 2017, s. 17, 20–21).

Yhteisopettajuuden etuihin kuuluu muun muassa opettajien välinen vuorovaikutus ja tuki sekä samalla mahdollisuus oman opettajuuden kehittämiseen toiselta oppiessa (Malinen & Palmu, 2017) Opettaja ei jää luokkansa kanssa yksin, vaan apua saadaan myös toiselta mukana olevalta opettajalta (Saloviita, 2013, s. 128). Arvokkaana voidaan pitää myös opettajien hiljaisen tiedon muuttumista näkyväksi, kun toinen opettaja pääsee seuraamaan ja havainnoimaan toimintaa, jonka jälkeen saaduista havainnoista voidaan keskustella (Rytivaara ym., 2017, s. 22).

Yhteisopettajuus auttaa myös huomiomaan oppilaiden henkilökohtaiset tuen tarpeet paremmin (Malinen & Palmu, 2017; Saloviita, 2013, s. 127–128). Condermanin, Bresnahanin & Pederseinin (2009) mukaan, yhteisopettajuuden lähestymistapa tarjoaa oppilaille suuremman mahdollisuuden integroituneempaan oppimiseen. He esittävät, että kun luokassa on useampi opettaja, voidaan käyttää erilaisia opetusryhmittelyjä, tekniikoita tai tehtäviä, joita olisi vaikea tai lähes mahdoton toteuttaa yksin. Kaksi opettajaa voi heidän mukaansa vastata paremmin oppilaiden tarpeisiin ja he voivat suunnitella oppitunteja, jotka soveltuvat paremmin kaikille luokan oppilaille (Conderman ym., 2009). Yhteisopetusta on pidetty lupaavana tapana ohjata heterogeenisiä luokkahuoneita ja tukea oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita (Saloviita & Takala, 2010). Keskeinen keino oppilaiden erilaisuuden tuomiin haasteisiin vastaamiseksi onkin opetusvastuun yhteinen jakaminen luokassa, jolloin se tarjoaa laajempia mahdollisuuksia muun muassa eriyttämiseen (Malinen & Palmu, 2017; Saloviita, 2013, s. 127–128). Opettajien välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös oppilaat ovat aktiivisemmin vuorovaikutuksessa keskenään. (Malinen & Palmu, 2017, s. 11)

Ihanteellisessa yhteisopetuskontekstissa opettajat tekevät yhteistyötä tasavertaisina, tunnustavat ja kunnioittavat toistensa taitoja ja pätevyyttä sekä vahvistavat ja tukevat toisiaan (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021). Malinen ja Palmu (2017, s. 11) esittävät, että opettajien yhdessä suunniteltu ja toteutettu opetus on usein myös työtavoiltaan sekä oppisisällöiltään monipuolisempaa. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan myös aiempaa selvemmin eri vuosiluokkien opettajien välisestä yhteistyöstä eri oppiaineiden opettajien yhteistyön lisäksi (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 27).

Malinen ja Palmu (2017, s. 11) nostavat esille, että yhteisopettajuuden haasteiksi koetaan usein työskentelyn suunnitteluun käytettävän ajan puute sekä opettajien epätasa-arvoinen rooli. Muun muassa näiden ongelmien ehkäisemiseksi on heidän mukaansa tärkeä huolehtia ennakosuunnittelusta sekä säännöllisestä käytänteiden arvioinnista ja kehittamisestä. Myös säännöllinen keskustelu ja työyhteisön myönteinen suhtautuminen yhteisopettajuuteen ovat tärkeässä roolissa ongelmien ennaltaehkäisemisessä (Malinen & Palmu, 2017, s. 11).

Tutkimuskirjallisuudessa sekä arkipuheessa yhteisopettajuus ja yhteisopetus termien lisäksi esiintyy toisinaan myös termi samanaikaisopetus (Malinen & Palmu, 2017, s. 10). Samanaikaisopetuksessa luokassa työskentelee yhteistyötä tehden vähintään kaksi opettajaa (Saloviita, 2016, s. 7). Yhteisopettajuus on kuitenkin huomattavasti laajempaa yhteistyötä opettajien välillä, jolloin opettajan myös kantavat yhdessä tasavertaisen vastuun sekä opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, että oppimisen arvioinnista (Malinen & Palmu, 2017, s. 10). Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla ja työtapojen välillä on eroja siinä, kuinka monta opettajaa luokassa on ja mitkä ovat heidän vastuunsa sekä jaetaanko oppilaita ryhmiin tai ovatko heidän tavoitteensa samanlaisia (Saloviita, 2016, s. 17). Yhteisopettajuus puolestaan viittaa vastuun kokonaisvaltaiseen jakamiseen yhteisistä oppilaista ja sen toteutustapoina voivat olla samanaikaisopettajuus tai tiimiopettajuus (Malinen & Palmu, 2017, s. 12).

McCow (2020) tuo esille tutkimuksen tuloksissaan, että tehokkaan integroidun yhteisopetuksen täytyy pitää sisällään yhteistyötä ja yhteistoimintaa sekä siihen on sisällyttävä myös hallinnollista tukea kaikille mukana oleville opettajille. Yhteisopetusta – tai useamman kuin yhden opettajan käyttöä luokkahuoneessa – on yleisesti suositeltu keinona edistää inklusiivista koulutusta (Saloviita & Takala, 2010). Yhteisopetus on herättänyt suurta kiinnostusta toimitusmallina, jolla edistetään erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osallistumista yleisiin luokkahuoneisiin (Strogilos & Acramidis, 2013). Malisen ja Palmun (2017, s. 13) mukaan, käytännön kokemukset näyttävätkin osoittavan, että hyvin toteutetun yhteisopetuksen avulla voidaan vastata paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kyse on pääsääntöisesti aina erittäin kokonaisvaltaisesta työmuodosta, joka liittyy vahvasti kaikkiin ensisijaisiin opettajan työn osa-alueisiin, huolimatta siitä, millainen malli koulun yhteisopettajuudelle muodostuu (Malinen & Palmu, 2017, s. 10).

2.3.2 Yhdysluokkaopetus

”Yhdysluokalla tarkoitetaan opetusryhmää, jossa opiskelee eri vuosiluokilla olevia tai vuosiluokkiin sitomattomasti edettäessä eri-ikäisiä oppilaita” (Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteet, 2014, s. 38–39). Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 38–39) mukaan yhdysluokan perustaminen voidaan tehdä joko pedagogisista syistä tai oppilasmäärän pienuuden vuoksi. Näissä yhdysluokissa tapahtuvaa opetusta voidaan toteuttaa täysin oppilaiden vuosiluokkien mukaisesti tai noudattaen osittain vuorokurssiperiaatetta, jolloin tulee huolehtia opiskeltavien sisältöjen johdonmukaisesta etenemisestä sekä jatkuvuudesta (2014, s. 38–39).

Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 38–39) esitetään, että yhdysluokassa opiskelu voidaan toteuttaa myös vuosiluokkiin sitomattomasti perusopetusasetuksen mukaisesti, jolloin oppimäärä määritellään opintokokonaisuuksina. Yhdysluokkaopetuksessa voidaan lisäksi hyödyntää erityisesti mahdollisuutta vertais- ja mallioppimiseen sekä edistää opetuksen eheyttämistä toteuttamalla esimerkiksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia (POPS, 2014, s. 38–39). Peruskoulusta annetut määräykset, ohjeet ja säännökset kokevat myös yhdysluokkaopetusta ja ne ovat samoja kuin erillisluokissakin (Hyvärö, 2015, s. 170).

2.3.3 Opetuksen eheyttäminen

Kun puhutaan opetuksen eheyttämisestä, tavoitteena on opiskeltavien asioiden välisten suhteiden sekä keskinäisten riippuvuuksien ymmärtämisen mahdollistaminen (Peltomaa, 2021, s. 25). Opetuksen sisällön eheyttäminen tarkoittaa oppilaan tieto- ja taitorakenteiden monipuolista kytkeästä yli oppiainerajojen (Hellström, 2008, s. 55). Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 31) nostavat esille, että opetussuunnitelman perusteissa monialaiset oppimiskokonaisuudet määritellään opetusta eheyttäväksi ja laaja-alaista osaamista edistäviksi olennaisiksi työvälaineiksi. Lähtökohtana oppimiskokonaisuuksille voi olla ongelma, teema, ilmiön tarkastelu tai halu opetella jotain täysin uutta (Holappa, Engelholm, & Packalen, 2017, s. 12). Eheyttäminen on yksi tärkeä osa yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria perusopetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 31).

Cantellin (2015, s. 14) mukaan eheyttämisen käsite perustuu sanoihin ehyt, eheä ja kokonainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 31) nostetaan esille, että eheyttäminen edellyttää niin opetuksen sisältöjä kuin työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa tarkastellaan ilmiöitä ja teemoja kokonaisuuksina kunkin oppiaineen kohdalla, mutta erityisesti oppiainerajat ylittäen. Eheyttämisen toteuttamiseen on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan useita vaihtoehtoja ja toteuttamisen tapa sekä kesto voivat vaihdella opetuksen

tavoitteista ja oppilaiden tarpeista riippuen. Toteutustapana voi olla muun muassa jaksottaminen, rinnastaminen, erilaiset teemapäivät, opintokäynnit tai leirikoulut, sekä pidempikestoiset oppimiskokonaisuudet. Esimerkiksi rinnastamisessa samaa teemaa käsitellään useammassa oppiaineessa samanaikaisesti, kun taas jaksottamisessa järjestetään teemaan liittyvät asiat opiskeltavaksi peräkkäin. Opintokokonaisuuksien toteuttaminen puolestaan edellyttää useampien oppiaineiden muodostamaa kokonaisuutta, joihin voi sisältyä myös edellä mainittuja muita eheyttämistapoja (POPS, 2014, s. 31).

Holappa ja kollegat (2017, s. 10, 12) humauttavat, että oppimisella tulee olla jokin tarttumapinta. Tavoitteena heidän mukaansa on muodostaa lapsille heidän kokemusmaailmaansa liittyviä sekä sitä laajentavia ja jäsentäviä kokonaisuuksia, jotta opiskelusta tulisi merkityksellistä. Opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtämisen mahdollistaminen on opetuksen eheyttämisen tavoitteena (Halinen & Jääskeläinen, 2015; Peltomaa, 2021, s. 25; POPS, 2014, s. 31). Lapsella on oikeus kohdata uusia haasteita omassa tahdissaan sekä edetä opinnoissaan (Holappa ym., 2017, s. 13).

2.3.4 Monialaiset oppimiskokonaisuudet

Opetussuunnitelman perusteissa opetusta eheyttävinä ja laaja-alaista osaamista edistävinä keskeisinä työvälineinä määritellään monialaiset oppimiskokonaisuudet (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 31). Monialaiset käsitteellä viitataan eri oppiaineisiin sekä niiden tavoitteisiin (Holappa ym., 2017, s. 12). Paikallisissa opetussuunnitelmissa päätetään monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt sekä toteuttamistavat ja ne täsmennetään koulujen lukuvuosisuunnitelmissa (POPS, 2014, s. 31).

Perusopetuksessa jokaisen oppilaan opintoihin tulee kuulua lukuvuosittain vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 31; Peltomaa, 2021, s. 13–14, 16), jossa käsitellään oppilaiden omaan kokemusmaailmaan kuuluvia sekä sitä avartavia asioita (Peltomaa, 2021, s. 13–14, 16). Paikallisesti kokonaisuuksien lukuvuosittaista määrä voidaan myös lisätä (Peltomaa, 2021, s. 13). Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 31) kuvailevat oppimiskokonaisuudet suunnitelmallisiksi, tavoitteellisiksi sekä kestoaltaan yhtä teemapäivää tai opintokäyntiä selkeästi pidemmiksi kokonaisuuksiksi. Niiden toteuttamisessa on mukana useita oppiaineita (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 31), joista muodostetaan aiheeseen ja kokonaisuuteen sopiva yhdistelmä (Peltomaa, 2021, s. 14, 35). Peruopetuksen opetussuunnitelman perus-

teiden (2014, s. 32) mukaan, oppimiskokonaisuuksien suunnittelu sekä toteuttaminen edellyttävät eri oppiaineiden kesken lähestymistapojen yhteistyötä sekä lisäksi koulun muun toiminnan hyödyntämistä. Näiden oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ovat vuorollaan mukana kaikki oppiaineet senhetkiset kokonaisuuden edellyttämällä tavalla. Kokonaisuudet rakentuvat opetussuunnitelman sisältöjen sekä tavoitteiden pohjalta (Peltomaa, 2021, s. 13–14, 16). Oppilaiden osallistuminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on välttämätöntä (POPS, 2014, s. 32).

Jotta oppilaille on aikaa syventyä oppimiskokonaisuuden sisältöön sekä työskennellä tavoitteellisesti, pitkäjänteisesti ja monipuolisesti, on oppimiskokonaisuudet suunniteltava riittävän pitkäkestoiseksi (POPS, 2014, s. 31). Työskentely tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia syventyä kiinnostuksen kohteisiin sekä harjoitella vastuullisuutta ja itsenäisyyttä (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 34). Peltomaa (2021, s. 14) mukaan tavoitteena on rakentaa oppilaille johdonmukainen oppimiskokemus käsiteltävästä aiheesta, jossa yhdistellään eri oppiaineille ominaisia käsitteitä, tarkastelutapoja ja menetelmiä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 32–33) esittävät monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarjoavan mahdollisuuden eri vuosiluokkien oppilaiden yhteistyöhön, jolloin oppilaat voivat tuoda työskentelyyn mukaan omaa erityisosaamistaan. Heidän mukaansa tarkoituksena on hyödyntää ja yhdistellä eri oppiaineita suunnitelmallisesti ja löytää uusia tarkastelu- ja toimintamahdollisuuksia. Keskeistä on myös oppilaan kuulluksi tuleminen ja vaikuttamisen keinot sekä oppilaan oma kokemus niistä (Peltomaa, 2021, s. 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 32) esitetään, että oppimiskokonaisuuksien yhteydessä tarjoutuu tilaisuus huomioida asioiden paikallisuus, ajankohtaisuus sekä yhteiskunnallisuus, jotka luovat lisämotivaatiota niin opettajille kuin oppilaille. Ne tarjoavat myös tilaisuuden koulun sekä muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. Monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole irrallisia tai ylimääräisiä projekteja, vaan yksi osa tavoitteellista opetusta, joka rakentuu opetussuunnitelman määrittämien sisältöjen ja tavoitteiden pohjalta (Holappa ym., 2017, s. 12; Peltomaa, 2021, s. 16).

Peltomaa (2021, s. 16, 35) mukaan, monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointi rakennetaan tarkoituksenmukaiseksi. Lisäksi sekä opettajien että oppilaiden on tiedettävä, millä kriteereillä ja menetelmillä asetettujen tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Peltomaa tuo esille, että prosessin aikaiset näytöt vaikuttavat myös summatiivisiin lukuvuosi-arviointeihin. Kokonaisuudelle asetetut tavoitteet toimivat arvioinnin perustana, mistä johtuen tavoitteiden asettaminen

on yksi keskeinen osa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua (Peltomaa, 2021, s. 16, 35).

Oppimiskokonaisuuksina toteutettavan opetuksen vahvuutena on sen sisältämät luontaiset mahdollisuudet oppimisen eriyttämiseen (Holappa ym., 2017, s. 14). Opettajan tulee kuitenkin varmistaa jokaisen oppilaan osallisuuden mahdollisuus (Peltomaa, 2021, s. 17). Monialainen oppiminen voidaan rinnastaa monitieteisyyteen, jolla tarkoitetaan eri tieteiden sekä oppiaineiden rinnakkaisuutta ja jolla pyritään luomaan monipuolista ymmärrystä (Cantell, 2015, s. 14).

2.3.5 Ilmiölähtöisyys ja ilmiöoppiminen

Ehetyttyyn opetukseen sisältyy monenlaisia termejä ja erityisesti ilmiölähtöisyys on noussut esille myös julkisuudessa (Holappa, ym., 2017, s. 11). Ilmiölähtöinen oppiminen on yksi lähestymistapa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseksi (Lonka ym., 2015). Peltomaa (2021, s. 26) nostaa esille, että ilmiölähtöisen oppimisen käsite esiintyy myös osassa paikallisista opetussuunnitelmista ja sitä saatetaan käyttää rinnakkain monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsitteen kanssa. Hänen mukaansa monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin viitataan joissakin tapauksissa ilmiölähtöisillä oppimiskokonaisuuksilla synonyymien omaisesti. Ilmiölähtöisiä toimintatapoja ja pedagogiikkaa voidaan hyödyntää monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä niiden rakentamisessa, kun huolehditaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien reunaehtojen toteutumisesta (Peltomaa, 2021, s. 26).

Ilmiölähtöisyyden ilmiö voi olla monenlainen, kunhan sitä voidaan tarkastella eri oppiaineita sekä tieteenaloja hyödyntäen ja se on oppimisen kannalta optimaalinen esimerkiksi sisältöjen monipuolisuuden ja tavoitteiden näkökulmasta (Peltomaa, 2021, s. 26). Ilmiöpohjainen pedagogiikka perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisen ymmärrys maailmasta tapahtuu havainnoimalla ympäristöään, yhdistelemällä havaintojaan omiin käsityksiinsä sekä liittämään niitä aiempien tietorakenteidensa päälle (Evinsalo, 2017, s. 10). Ilmiölähtöiselle opiskelulle ominaista on myös, että opiskelua voi tapahtua erilaisissa oppimisympäristöissä, joissa ryhmä kokee oppimisen aiheen käsittelyn kannalta otolliseksi sekä mielekkääksi (Cantell, 2015, s. 57). Ilmiöt nojaavat vahvasti arkeen, joten erilaiset projektit lähtevät muodostumaan jokaisen oppilaan omista lähtökohdista (Evinsalo, 2017, s. 9). Ryhmässä tutkiminen ja työskenteleminen ovat yhtenä tekijänä ilmiölähtöisen oppimisen monitahoisuudelle, ja sisältötavoitteiden lisäksi oppimista tapahtuu tiedonhankintataidoissa, tutkimisen taidoissa sekä ryhmätyötaidoissa (Lonka ym., 2015, s. 57).

Cantell (2015, s. 14) muotoilee ilmiölähtöisen oppimisen keskeisiksi tavoitteiksi eheyttämisen sekä kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamisen. Lonka ja kollegat (2015, s. 50) esittävät puolestaan ilmiölähtöisen opiskelun tavoitteiksi opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen oppimisen lisäksi työelämässä sekä tulevaisuuden yhteiskunnassa tarpeellisten taitojen, kuten ongelmanratkaisun, vuorovaikutustaitojen, itsenäisen tiedon hakemisen ja jakamisen sekä lähdekriittisyyden harjoittelun. Heidän mukaansa pyrkimyksenä on oppilaiden aktiivisuus ja itseohjautuvuus sekä omasta oppimisesta vastuuta ottava toimija.

Ilmiöoppimisen voidaan katsoa perustuvan myös arkielämän kokemuksiin sekä ympäristön havainnointiin, sillä ilmiölähtöinen oppiminen ja sen prosessit muodostuvat usein oppilaiden omakohtaisista kokemuksista sekä havainnoista (Lonka ym., 2015). Lapsille asioiden pohtiminen sekä ihmettely on luontaista (Cantell, 2015, s. 14; Lonka ym., 2015, s. 52). Keskeistä on myös, että aihe tarjoaa oppilaille innostavat ja kiinnostavat raamit monipuoliseen työskentelyyn sekä aiheen käsittely on luontevaa mukana olevien oppiaineiden näkökulmasta (Peltomaa, 2021, s. 14). Ilmiölähtöinen oppiminen on käytännön toteutuksena lähellä tutkivaa oppimista (Lonka ym., 2015). Tutkivassa oppimisessa opettajan tehtävänä on rakentaa erilaisia ongelmatilanteita sekä innostaa oppilaita tutkimaan, kokeilemaan ja kyseenalaistamaan (Puolimatka, 2002, s. 262).

Lonkan ja kollegoiden (2015, s. 54–55, 59–60) mukaan koulussa ja tieteessä ilmiöitä selitetään usein tieteenalakohtaisen tai oppiaineisiin jaotellun tiedon pohjalta. Vaikka ilmiölähtöisessä opiskelussa lähtökohtana ei heidän mukaansa ole tieteenaloihin jaettu tieto, oppiaineet ja tieteenalat tulevat mukaan tutkimusprosessien aikana, sillä vain havainnoimalla on vaikea selittää ilmiöiden taustalla olevia rakenteita, toimintatapoja tai keskinäisiä suhteita. He tuovat esille, että mukaan tarvitaan siis myös käsitteitä, analyyttisen tarkastelun välineiksi. Ilmiöoppiminen mahdollistaa usein monitahoisen oppimisen, joka johdattelee oppilaita tutkimaan sekä hakemaan tietoa (Lonka ym., 2015, s. 54).

Lonka ja kollegat (2015) huomauttavat, että opettajat ovat vastuussa ilmiöoppimisen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista, vaikka ilmiöiden suunnittelu ja työstäminen lähtevätkin pääosin liikkeelle oppilaiden omasta mielenkiinnosta ja ihmettelystä. Heidän mukaansa opettajan tulee ohjata sekä tukea oppilaiden toimintaa. Lisäksi he nostavat esille, että kokonaisuuden toteuttaminen edellyttää myös joustavuutta sekä monipuolisuutta myös oppimisympäristöjen suhteen. Oppijälähtöisyys ei heidän mukaansa tarkoita opettajan merkityksen vähenemistä, vaan päinvastoin: ilmiölähtöinen oppiminen pitää sisällään hyvin sensitiivistä ja monimuotoista

toimintaa, mikä vaatii myös opettajalta aineenhallintaa sekä vahvaa pedagogista asiantuntijuutta ja kykyä tukea oppimista. Lonkan ja kollegoiden mukaan opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita havaitsemaa, tarkentamaan sekä muuttamaan tutkimuskysymyksiään, työskentelytapojaan sekä tavoitteitaan prosessin aikana. Lisäksi oppilaita tulee tukea reflektiivisessä ajattelussa ja ohjata yhteistoimintaa kohti asiantuntijayhteisöä. He tuovat esille, että opettaja mahdollistaa toiminnan sekä ohjaa oppilaita ongelmien asettamiseen, uuden tiedon etsimiseen ja omien tutkimusperustaisten selitysten luomiseen. Opettajan haasteena ja vastuuna on asettaa sopivat tavoitteet, jotta oppimiskokemus ei muodostu oppilaille liian vaativaksi (Lonka ym., 2015).

Ilmiöpohjaisen oppimisen avulla voidaan elävöittää oppilaiden arkea koulussa ja lähestyä muuttuvaa maailmaa koulukontekstissa (Evinsalo, 2017, s. 8). Lonkan ja kollegoiden (2015, s. 59) mukaan, ilmiöoppimisen avulla on myös usein mahdollista huomioida erilaiset oppimistyyli-
lit paremmin. Lisäksi oppilaan toimijuutta pyritään tukemaan siten, ettei kaikkia oppimisen to-
teutustapoja tai tavoitteita olla etukäteen määritelty. He esittävät ilmiölähtöisen oppimisen ole-
van tavoitteiltaan etäällä arvosana- ja lopputuotekeskeisestä toiminnasta. Tämä puolestaan tu-
kee sisäisen motivaation kehittymistä sekä voi tarjota eri tavoin opiskeluun orientoituneille op-
pilaille heitä innostavaa sekä heidän tavoitteitaan vastaavaa toimintaa (Lonka ym., 2015, s. 59).
Ilmiöpohjaisen oppimisen on huomattu vaikuttavan positiivisesti myös metakognitiiviseen tie-
toisuuteen, sillä lähestymistapa perustuu ongelmanratkaisutaitoon sekä kyseenalaistamiseen
(Akkas & Eker, 2021). Lisäksi ilmiöpohjaisen oppimisen avulla voidaan helpottaa oppimista
sekä säilyttää ja ylläpitää hankittuja tietoja pidempään (Wakil, Rahman, Hasan, Mahmood &
Jalal, 2019).

2.3.6 Eriyttäminen

Kaikki luokan oppilaat ovat erilaisia oppijoita ja jokainen heistä oppii omalla tavallaan ja tyy-
lillään (Stenberg, 2011, s. 117). Hellströmin (2008, s. 63) mukaan usean oppilaan oppilasryh-
missäkin tavoitteena on jokaisen oppilaan henkilökohtainen kehitys, mikä vaatii onnistuakseen
opettajilta hyvää oppilaan tuntemusta. Opettajan on myös hyvä tuntea oppilaiden erilaiset kiin-
nostuksen kohteet sekä taidot (Saloviita, 2013, s. 115). Ratkaisuja ja toimia, joilla voidaan hu-
mioida oppilaiden erilaisuutta, kutsutaan eriyttämiseksi eli yksilöllistämiseksi (Hellström,
2008, s. 63). Eriyttäminen tarkoittaa erilaisten ryhmitysten käyttöä, mikä pitää sisällään niin

koko luokan yhteisopetusta, erilaisten pienempien ryhmien muodostamista sekä yksilöllistä työskentelyä (Saloviita, 2013, s. 115).

Saloviidan (2013, s. 115) mukaan koko luokan opetusta on mahdollista eriyttää. Suurissa ja heterogeenisissä ryhmissä tehtävien ja tavoitteiden eriyttäminen mahdollistaa opetussuunnitelmaa noudattavan opetuksen (Packard & Race, 2000/2003, s. 166). Hellströmin (2008, s. 64) mukaan eriyttämistä voidaan toteuttaa monenlaisin keinoin. Kun eriyttäminen on tarkoituksenmukaista, siinä opetus on suunniteltu oppilaiden kokemusten lähtökohdista (Stenberg, 2011, s. 117). Eriyttämisessä on myös mahdollista ottaa oppilaat mukaan suunnitteluun ja arviointiin sekä eheyttää opetusta erilaisiksi projekti- ja tutkimusprosesseiksi (Stenberg, 2011, s. 117).

2.4 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristö on kokoava käsite, mihin kuuluu useita oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Hellström, 2008, s. 281). Mikkosen, Vähähyyppän ja Kankaanrannan (2012) mukaan ”viimeisten vuosien aikana myös oppimisympäristöihin liittyvässä kehitys- ja tutkimustyössä on painotettu monimuotoisuutta ja oppimisympäristö-käsitteen laaja-alaista ymmärtämistä. Tärkeäksi nähdään se, että oppijoille ja opettajille avataan uudenlaisia mahdollisuuksia oppimisen ja opetuksen jäsentämiseen” (s. 5). Oppimisympäristöihin kuuluu niin fyysisiä, sosiaalisia, kognitiivisia, emotionaalisia kuin pedagogisiakin tekijöitä (Hellström, 2008, s. 281).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 29) oppimisympäristöillä tarkoitetaan sekä tiloja ja paikkoja, että yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Näihin oppimisympäristöihin luetaan mukaan myös erilaiset opiskelussa käytettävät materiaalit, välineet ja palvelut. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että kaikki yhteisössä mukana olevat jäsenet vaikuttavat omalla toiminnallaan oppimisympäristöihin, jotka mahdollistavat aktiivisen yhteistyön myös koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tai yhteisöjen kanssa. Oppimisympäristöjen tulisi tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta ja hyvin rakennettuina ne edistävät näiden lisäksi myös osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentumista (POPS, 2014, s. 29). Oppimisympäristöissä huomion kohteena ovat siis yhteisöllisyys, koulun arvot ja kulttuuri sekä vuorovaikutus eri henkilöiden välillä (Hellström, 2008, s. 281).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 29) tuodaan myös esille, että koulujen omien sisä- ja ulkotilojen lisäksi opetuksessa tulisi hyödyntää myös luontoa ja rakennettua ympäristöä. Monimuotoisia oppimisympäristöjä tarjoavina tahoina mainitaan muun muassa myös kirjastot ja museot sekä liikunta-, taide- ja luontokeskukset. Kaikkiaan tilat, välineet, materiaalit sekä kirjastopalvelut pyritään saamaan oppilaiden käyttöön siten, että ne antavat mahdollisuuden myös oppilaiden itsenäiseen opiskeluun (POPS, 2014, s. 29). Oppimisympäristöissä huomion kohteena ovatkin koulurakennus, sen tilat ja välineet sekä ympäröivä luonto (Hellström, 2008, s. 281).

Emotionaalisesti ja pedagogisesti tarkasteltuna tärkeää on huomioida erilaiset tunnekokemukset ja luoda toimiva opiskeluryhmä, jossa on myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri (Hellström, 2008, s. 281). Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 23–24) nostavat esille oppimisympäristöjen ja työtapojen pedagogisen monipuolisuuden ja joustavuuden. Ne tukevat jokaisen oppilaan aktiivista roolia ja pystyvyyden tunnetta, mutta myös hyvinvointia. Heidän mukaansa hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa oppimisen ilo sekä onnistumisen kokemukset. Kokonaisuutena hyvä oppimisympäristö on monipuolinen ja rikas (Hellström, 2008, s. 281).

3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää, millä tavoin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan käytännössä. Tutkimus selvittää käytänteitä sekä toimintatapoja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseksi sekä pyrkii tuomaan esiin mitä mahdollisia etuja tai haasteita se tuo mukanaan. Tutkimuksen tavoitteena on myös koota ajantasaista tietoa kenttäkoulusta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön toteutuksen sekä sen sisällään pitämien käsitteiden osalta ja tuoda sitä kautta esimerkkejä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten vuosiluokkiin sitomatonta opetusta järjestetään ja toteutetaan koulussa käytännössä?
2. Mitä mahdollisuuksia vuosiluokkiin sitomaton opetus tarjoaa?
3. Mitä haasteita vuosiluokkiin sitomaton opetus tuo mukanaan?

4 Tutkielman toteutus ja aineiston esittely

Tässä luvussa käsitellään tutkimusmenetelmiä sekä tutkielman toteutuksen vaiheita. Lisäksi luvussa esitellään aineiston keruuta sekä analyysia. Analyysin vaiheiden selkiyttämiseksi mukaan on lisätty muun muassa analyysin vaiheita kuvaavia taulukoita sekä kuvioita. Kaikki edellä mainittu pyritään avaamaan mahdollisimman kattavasti tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi.

4.1 Tutkimusmenetelmät sekä lähestymistapa

Tämä tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimukselle on Piekkarin ja Welchin (2020, s. 209) mukaan useita määritelmiä, joille kaikille yhteistä on tarkastella tapauksia niiden luonnollisessa asiayhteydessä. Tapaustutkimus on joustava sekä muuntautumiskykyinen tutkimusstrategia, mistä kertoo myös määritelmien runsaus (Piekkari & Welch, 2020, s. 209).

Kvalitatiivinen tutkimus on pääsääntöisesti deskriptiivistä eli kuvailevaa (Kananen, 2017, s. 36). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 173) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tutkimuskohteena olevan ilmiön ymmärrys tutkittavien näkökulmasta, mistä johtuen laadullinen tutkimus kohdistuu laatuun eikä määrään. Käytännössä kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteitä voidaan pitää sitä, ettei kohdetta tutkita numeroiden tai tilastoiden kautta kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan aineiston tarkastelu pyritään suorittamaan kokonaisuutena, josta välittyy tarkastelun kohteena saatujen tulosten suhteellisuus toisiinsa nähden (Alasuutari, 2011). Tavoitteena on kuvata, ymmärtää sekä antaa tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Kananen, 2017, s. 35).

Kiviniemi (2018, s. 76) nostaa esille, että laadullisessa tutkimuksessa on myös asianmukaista korostaa tutkimusasetelmiin liittyvää rajaamisen välttämättömyyttä, sillä rajaamisessa on kyse mielekkään ja täsmällisesti rajatun ongelmanasettelun selvittämisestä. Tutkijan on rajattava tutkittavaa aluetta tutkimuksen tutkinnallisen merkityksen hahmottamiseksi oman tutkinnallisen perspektiivinsä välityksellä (Kiviniemi, 2018, s. 76). Creswellin (2013, s. 44) määritelmä kvalitatiivisesta tutkimuksesta painottaa erityisesti tutkimustavan suunnittelua sekä lähestymistapaa. Hänen mukaansa tutkimusongelman ratkaisemisessa voidaan käyttää erilaisia laadullisen tutkimuksen työtapoja, jotka liittyvät tutkimuksen toteutuksen eri vaiheisiin: suunnitteluun, aineiston keruuseen ja aineiston analyysiin.

Tässä pro gradussa aihetta on rajattu yhteen tapaukseen ottamalla tarkastelun kohteeksi vain yksi vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteuttava koulu sekä koulun opetuksen järjestämisen tavat. Vilkka ja kollegat (2018, s. 193) esittävät, että tapaus voi olla millainen tahansa, kunhan se on teoreettisesti tai konkreettisesti kattava, selkeästi rajattu kokonaisuus tai osa-alue. Keskeistä heidän mukaansa on myös se, että tutkija itse tietää mitä hän tapauksessa haluaa tutkia, kuvata, selittää tai ymmärtää. Tähän pääseminen vaatii tutkimusaiheen tarkastelun avulla tutkimusongelman ja teoreettisten käsitteiden rajaamista (Vilkka ym., 2018, s. 193).

Tapaustutkimus on vahvasti sidoksissa sitä ympäröivään kontekstiin (Piekkari & Welch, 2020, s. 213). Laitisen (1998, s. 19–20, 33, 41) mukaan tapaustutkimus soveltuu yleisesti ottaen sellaisiin tutkimuksiin, missä kohteen tarkempaa rajausta voidaan toteuttaa ja yksilöllisiä tilannetekijöitä ottaa huomioon. Tutkimuskohde voi olla määriteltynä myös käsitteenä tai käsitteiden välisenä suhteena, eikä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kontrolloiminen ole hänen mukaansa tapaustutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Tapaus voi pääsääntöisesti olla melkein mikä vain ja se onkin tapaustutkimuksessa määrittelyn kannalta ongelmallista (Metsämuuronen, 2008, s. 16).

Tapaustutkimus voidaan kuvata suhtautumistapana, jossa käytetään vaihtelevia menetelmiä (Vilkka ym., s. 190). Pyrkimyksenä on ilmiön entistä syvällisempi ymmärrys (Metsämuuronen, 2008, s. 17). Vilkka, Saarela ja Eskola (2018, s. 192) korostavat, että tutkijan tulee selvittää itselleen, miten tutkimukseen valittu tapaus edustaa tutkimuskohdetta tai opettaako se mahdollisesti jotain. Keskeistä heidän mukaansa on ensimmäisenä analysoida, mikä on tutkimuksen kohteena ja millä tavalla tai ehdoilla kyseinen tapaus kuvaa tai selittää valittua tutkimuskohdetta. Tapaustutkimuksen tutkimuskohde ilmenee luonnostaan todellisuudessa, eikä se ole koskaan keinotekoinen (Vilkka ym., 2018, s. 192).

Tällä tutkielmaan valitulla lähestymistavalla pyritään aikaansaamaan mahdollisimman kattavat ja tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset, jotka esitetään selkeänä kokonaisuutena ja joita voi hyödyntää myös käytännössä. Tarkoituksena on saada mahdollisimman kattava kuva yhdellä koululla tapahtuvasta vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta sekä sen toteuttamisesta käytännössä. Tulosten avulla on mahdollista kehittää sekä oppia lisää vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta, sekä saada käytännön esimerkkejä sen toteuttamisesta tänä päivänä.

Eryityisesti tässä tapauksessa, kun tutkimuksen kohteena on vain yksi koulu ja sen opetuksen järjestämisen toimintatapojen kuvaaminen, on valittu lähestymistapa perusteltu valinta ja sopii

tähän tutkielmaan parhaiten. Lisäksi useamman koulun toimintatapojen tarkastelu vaatisi enemmän aikaa ja resursseja, eikä näin ollen ole pro gradu tutkielmassa kannattavaa.

Kiviniemen (2018) mukaan aineistonkeruuvälineenä laadullisessa tutkimuksessa on tutkija itse eli väline on inhimillinen. Aineistoon liittyvien tulkintojen sekä näkökulmien voidaan katsoa kehittyvän vähitellen tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä, jolloin kyse on tutkimukseen liittyvän toiminnan ymmärtämisestä myös jonkinlaisena oppimistapahtumana. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen voidaan ajatella omaavan prosessinomaisen luonteen. Lopputuloksissa puolestaan esiintyy tutkimukseen osallistuneiden oma ääni, tutkijan henkilökohtainen reflektointi, aiheen monipuolinen kuvailu ja ongelman tulkinta sekä tutkimuksen merkittävyyden tarkastelu (Creswell, 2013, s. 44). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysille on tyypillistä, että tutkittavaa aineistoa käsitellään kokonaisuutena (Alasuutari, 2011).

4.2 Aineiston keruu

Tämän tutkielman aineisto on kerätty yhdestä Oulun kaupungin koulusta keväällä 2021. Tutkielman kattavuuden kannalta tutkimukseen osallistuvien henkilöiden toivottiin olevan eri vaiheissa koulun toimintaan mukaan tulleita. Aineiston kerääminen on toteutettu haastattelemalla. Tutkimusaineisto koostuu neljän opetushenkilöstöön kuuluvan henkilön haastattelun vastauksista (n=4). Haastateltavista yksi oli miesoletettu ja loput kolme olivat naisoletettuja. Tämän tutkimuksen aineisto edustaa primaariaineistoa, eli on tutkijan itse keräämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 186).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on yleistä, että aineiston kerääminen sekä sen analysointi tapahtuvat ainakin jokseenkin yhtäaikaisesti (Metsämuuronen, 2008, s. 48). Myös Hakalan (2018, s. 20) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja sen käsittely kietoutuvat yhteen. Hän täydentää, että pääsääntöisesti jo aineistonkeruuvaiheessa tutkijalta vaaditaan jonkinlaista analyysiin liittyvää pätevyyttä, sillä alustavaa tulkintaa on sujuvaa tehdä jo aineiston kokoamisen yhteydessä. Tutkimusmenetelmien voidaan ajatella jakautuvat kahteen osaan: aineistonkeruumenetelmiin sekä analyysimenetelmiin (Kananen, 2017, s. 37).

Tässä tutkielmassa aineistonkeruu toteutettiin haastatteluilla. Haastattelun etuna on sen joustavuus (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85), jolloin se soveltuu monenlaisiin tutkimustarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 34). Lisäksi Hirsjärven sekä Hurmeen (2010, s. 34–35) mukaan haastattelut mahdollistavat haastateltavan kanssa käytävän

kielellisen vuorovaikutuksen, jolloin se mahdollistaa myös tilanteen säätelyn ja suuntaamisen sekä auttaa ymmärtämään vastauksia ja niiden merkityksiä paremmin. Saatuja tietoja on myös mahdollista syventää sekä selventää (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 35). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 85) tuovat esille, että haastattelijalla on mahdollisuus tarvittaessa toistaa kysymyksiä, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä tai selventää ilmausten sanamuotoja sekä käydä myös keskustelua tiedonantajan kanssa. Etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna on muun muassa se, että haastattelussa aineiston keruuta voidaan joustavasti säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla vastaajia myötäillen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 205).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 85) tuovat myös esille, että haastattelussa kysymykset voidaan esittää tutkijan aiheelliseksi katsomassa järjestyksessä. Hirsjärven ja kollegoiden (2013, s. 200) mukaan haastattelu mahdollistaa myös aiheiden järjestyksen tarvittavan muokkaamisen sekä antaa enemmän mahdollisuuksia vastausten tulkitsemiseen verrattuna esimerkiksi postikyselyyn. Lisäksi haastateltavat ovat helpommin tavoitettavissa myös myöhemminkin (Hirsjärvi ym., 2013, s. 200).

Haastattelun ainutlaatuisuus tiedonkeruumenetelmänä on, että siinä voidaan olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 204). Kokonaisuudessaan tärkeintä haastattelussa on saada mahdollisimman paljon tietoa kiinnostavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Tutkimuksen tavoite ohjaa tutkimushaastattelua ja tilanteen institutionaalisuutta korostaa haastattelun tallennus (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, s. 47).

Erityisesti haastattelun mahdollistaman joustavuuden ja vastauksien tarkentamisen mahdollisuuden takia, se valikoitui tämän pro gradun aineistonkeruun muodoksi. Se myös mahdollisti toimivan tavan saada vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin, jotka vaativat tarkempaa asioiden selittämistä sekä kuvaamista. Kirjallisten vastausten saaminen veisi myös tutkimukseen osallistuvilta huomattavasti enemmän aikaa, joten osallistuvia henkilöitä voisi olla haastavampaa saada tai vastaukset voisivat olla puutteellisempia kuin haastattelutilanteessa saadut vastaukset.

Tässä tutkielmassa tutkimusaineiston keruu lähti liikkeelle aiheen valinnan ja rajaamisen jälkeen haastattelun kysymysten suunnittelulla sekä haastattelurungon laatimisella. Kysymysrunkoa hiottiin ja tarkasteltiin useampaan otteeseen sen toimivuuden viimeistelemiseksi ja parantelemiseksi. Haastateltavien saamiseksi otettiin yhteyttä koulun rehtoriin, joka vei haastattelu-pyyntöä eteenpäin koulussa ja auttoi haastateltavien hankinnassa. Haastateltavaksi suostui neljä koulun opetuksesta vastaavaa kasvatustieteen ammattilaista.

Aineiston keräämiseksi toteutetut haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja. Perinteisesti haastattelut on jaettu strukturoituihin sekä strukturoimattomiin haastatteluihin kysymysten ehdottomuuden ja muuttumattomuuden mukaan (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 11). Haastattelut toteutettiin samalla kysymysrungolla, eli kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset. Tarkemmat haastattelukysymykset on esitelty Liitteessä 1. Haastattelun kysymyksiin ei kuitenkaan ollut valmiita vastausvaihtoehtoja. Haastateltaville voitiin myös esittää täydentäviä lisäkysymyksiä, sekä käydä keskustelua annetuista vastauksista, jos edeltävä vastaus ei kokonaisuudessaan vastannut annettuun kysymykseen tai haastattelijalla heräsi lisäkysymys annetusta vastauksesta. Haastateltavalta voitiin esimerkiksi varmistaa millä tavoilla tai miten haastateltavan mainitsemia asioita toteutettiin.

Haastattelut toteutettiin valmiin haastattelurungon pohjalta Team-sovelluksessa, jonka avulla haastattelut voitiin toteuttaa vallitsevassa COVID-19 tilanteessa etäyhteyksin. Haastattelut videoitiin Teams-sovelluksella, johon pyydettiin vielä erikseen lupa ennen tallentamisen sekä haastattelun aloittamista. Tallentaminen tehtiin varalta myös puhelimen äänitallentimella teknisten ongelmien tai tallennuksen epäonnistumisen varalta.

Team-sovelluksen käyttö mahdollisti myös haastateltaville turvallisemman ympäristön, kun haastatteluun oli mahdollista osallistua omaavalintaisesta paikasta. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, s. 34) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta on hyvä, jos tila on haastateltavalle itselleen tuttu ja ikään kuin hänen omaa valtakuntaansa. Tällöin haastateltava tietää kuinka tilassa tulee käyttäytyä, eikä joudu seuraamaan haastattelijan toimintaa (Eskola ym., 2018, s. 34).

4.3 Aineiston analyysi

Kiviniemen (2018, s. 82) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analysointi voi olla peruspiirteiltään sekä analyttistä että synteettistä. Aineiston luokittelu ja jäsentäminen edustavat hänen mukaansa analyttisuutta, jotka pitävät sisällään myös systemaattista helpommin tulkittaviin eri teema-alueisiin koodaamista. Koodausrunko ja teema-alueiden erittely sekä sisäinen jäsentely asettuvat analyysin edetessä vähitellen lopulliseen muotoonsa (Kiviniemi, 2018, s. 82).

Tämän tutkielman analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä tutkimuksen tavoitteena on muodostaa analyysiyksiköt kerätyn tutkimusaineiston perusteella ja vertailla sekä yhdistellä aineistosta nousevia käsitteitä ja ilmiötä toisiinsa. Aineistosta pyritään etsimään

tutkittavaa ilmiötä kuvaavat käsitteet sekä niiden keskinäistä suhdetta ja käsitteiden sisäistä tai niiden välistä liikettä selittävät ydinkategoriat (Holopainen, Puusa & Juuti, 2020, s. 253). Analyysiyksiköitä ei ole etukäteen määritelty, vaan tavoitteena on kuvata koulun opetuksen toteutustapaa aidosti annettujen vastauksien perusteella. Aiemmat mallit ja teorit eivät ohjaa analyysin vaiheita, eikä niiden testaaminen ole tässä tapauksessa merkityksellistä. Aiemmat teorit liitetään mukaan vasta tulosten tarkastelun vaiheessa sekä johtopäätöksissä, eli vasta tehdyn sisällönanalyysin jälkeen.

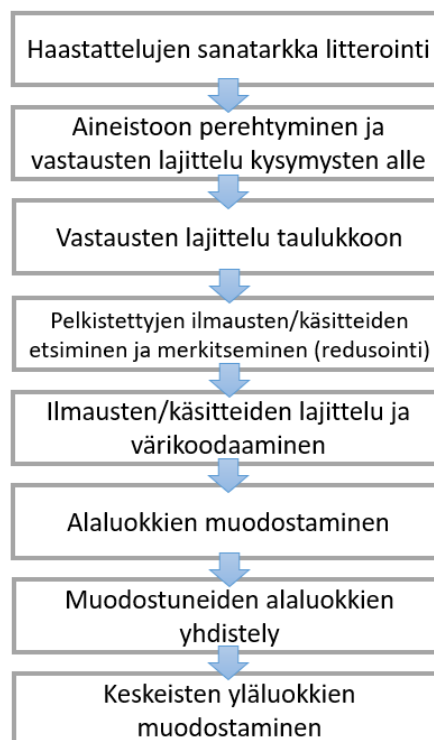
Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 108) mukaan aineistolähtöisen analyysin pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, missä analyysiyksiköt valikoituvat tutkimuksen tarkoituksen sekä tehtävänasettelun mukaisesti aineistosta. Nämä analyysiyksiköt eivät ole harkittuja tai etukäteen sovittuja, eikä aikaisemmilla teorioilla, tiedoilla tai havainnoilla tutkittavasta ilmiöstä ole merkitystä analyysin toteuttamisessa tai lopputuloksessa, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. Heidän mukaansa teoria ohjaa vain analyysin toteuttamista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109–110) ehdottavat aineistolähtöisessä analyysissä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseksi teoriaohjaavaa analyysiä, sillä se pitää sisällään teoreettisia kytkentöjä. Nämä teoreettiset yhtymäkohdat eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Heidän mukaansa teoriaohjaavalle analyysille ominaista on analyysiyksiköiden valikoituminen aineiston perusteella, mutta aikaisempi tieto auttaa ja ohjaa analyysiä. Tuomi ja Sarajärvi nostavat esille, että tutkijan ajatteluprosessissa aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit vaihtelevat ja tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa. Aikaisemman tiedon vaikutus on myös tunnistettavissa analyysistä, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan ennemminkin uusia ajatusmalleja avaava (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–110).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 110–111) esittävät teorialähtöisen analyysin nojaavan johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun ja olevan yksi perinteisistä analyysimalleista. Heidän mukaansa tutkimuksessa mallin kuvailun avulla määritellään muun muassa tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet eli tutkittava ilmiö määritellään jonkin tunnetun mukaisesti. He toteavat, että aineiston analyysiä ohjaa aikaisemman tiedon nojalla luodut raamit ja esimerkiksi tutkimuksen teoreettisessa osassa on valmiiksi hahmoteltuina kategoriat, joihin aineisto tullaan suhteuttamaan. Analyysin taustalla on pääsääntöisesti aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110–111).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin valitsemista tämän tutkielman analyysimenetelmäksi tukee myös aiemman tutkimustiedon ja teorian puute. Holopaisen ja kollegoiden (2020, s. 253) mukaan aineistolähtöinen lähestymistapa on perusteltua erityisesti niissä tilanteissa, joissa aihepiiristä ei ole vakiintunutta teoriaa tai tilanne ja konteksti ovat jossain määrin uusia. Kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella olisi haastava muodostaa valmiita analyysiyksiköitä, joita aineistosta tulisi etsiä. Koska aiheesta kertova tutkimuskirjallisuus on jo vanhaa, on aikaisempaa tietoa myös haasteellista hyödyntää analyysin tukena. Lisäksi, kun tavoitteena on tarkastella tutkimuksen kohteena olevan koulun opetuksen järjestämistä ja toteuttamista, on luonnollista, että analyysiyksiköt ja keskeisimmät tarkasteltavat käsitteet nousevat kerätystä aineistosta.

Kiviniemi (2018, s. 83) esittää, että raportoinnissa kannatta tavoitella tarkasteltavien teemojen kokonaisvaltaista käsittelyä sekä välttää liiallista sirpalemaisuuutta. Tähän perustuen aineiston analysoinnin yhtenä tavoitteena on hänen mukaansa pyrkiä löytämään keskeiset ydinkategoriat tai perusulottuvuudet, jotka kuvaavat valittua tutkittavaa kohdetta sekä joiden kautta tutkimustulosten analysointia voidaan lähteä rakentamaan (Kiviniemi, 2018, s. 83). Tässä tutkielmassa aineiston sisällönanalyysillä on pyritty muodostamaan selkeät yläkategoriat ja niiden avulla kuvaamaan koulun opetuksen toteutuksen ja järjestämisen tapoja siten, että ne olisivat tulosten kannalta keskeisiä ja myös lukijalle ymmärrettävissä. Tämän tutkielman sisällönanalyysin vaiheita on esitelty Kuviossa 1.



Kuvio 1. Sisällönanalyysin kulku tämän pro gradu -tutkielman aineiston analysoinnissa (mukaillen Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)

Tämän tutkielman aineiston analyysi lähti liikkeelle haastattelujen litteroinnilla. Tallennetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Haastattelut kuunneltiin pienissä osissa ja kirjoitettiin ylös Word-tiedostoon. Yhden haastattelun kohdalla apuna kokeiltiin käyttää myös Word-sovelluksen sanelutyökalua, minkä lisäksi litteroitu teksti tarkistettiin ja muokattiin vielä jälkikäteen oikeiden tietojen ja sanamuotojen varmistamiseksi. Litterointi on analyysin yksi keskeinen osa (Ruusuvoori & Nikander, 2017, s. 439) ja litterointivaiheessa tulee samalla myös tutustuttua aineistoon alustavasti (Eskola, 2018, s. 210).

Litteroitua tekstiä muodostui Times New Roman fontilla fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 yhteensä 61 sivua. Litteroidut haastattelujen tallenteet olivat pituudeltaan noin puolesta tunnista yhteen tuntiin. Litterointivaiheessa haastateltaville annettiin myös satunnaiset kirjain-numeroyhdistelmät, eli tunnistekoodit. Näin varmistettiin haastateltavien anonymiteetin säilyminen. Haastateltavien tunnistekoodeiksi muodostuivat yhdisteet S1, T2, M3 sekä R4. Nämä edellä mainitut tiedot on esitetty koottuna Taulukossa 1.

Taulukko 1. Haastateltavat, haastattelujen kestot ja litteroinnit

Haastateltava	Aineisto	Litterointi
S1	1h 4min	19 sivua
T2	27min	11 sivua
M3	38min	14 sivua
R4	38min	17 sivua
Yhteensä 4 kpl	2h 47min	61 sivua

Litteroinnin jälkeen siirryttiin aineiston analyysiin ja redusoinnin vaiheeseen eli aineiston pelkistämiseen. Aineiston analyysin helpottamiseksi haastattelut tulostettiin paperiversioiksi, jolloin myös niihin oli mahdollista tehdä merkintöjä ja muistiinpanoja analyysin edetessä. Pääasiassa aineiston analyysia toteutettiin kuitenkin tietokoneen avulla Word-tiedostoissa.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan pelkistämisessä eli redusoinnissa analysoinnin kohteena oleva informaatio voi olla muun muassa aukikirjoitettu haastatteluaineisto, joka pyritään pelkistämään karsimalla aineistosta pois kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen. Pelkistäminen voi heidän mukaansa olla esimerkiksi informaation tiivistämistä tai sen pilkkomista

osiin, jolloin tutkimustehtävä ohjaa aineiston pelkistämistä. Lisäksi pelkistämistä voidaan toteuttaa, siten, että aukikirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kannalta merkittäviä ilmaisuja, jotka voidaan esimerkiksi alleviivata erivärisillä kynillä ja listata myöhemmin eri konseptille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tutkijan tulisi löytää ja valita omasta aineistostaan mielenkiintoisimmat kohdat (Eskola, 2018, s. 221–222).

Analyysissa jokaisen haastattelukysymyksen alle etsittiin ja eriteltiin siihen kuuluvat sekä sopivat vastaukset haastatteluista. Vastauksista pyrittiin tässä vaiheessa rajaamaan pois kaikki se, mikä ei vastannut esitettyyn kysymykseen. Vastauksia ei kuitenkaan pelkistetty, vaan vastaukset pidettiin alkuperäisessä muodossaan. Kaikkien haastateltavien vastaukset kirjattiin samaan tiedostoon, jolloin jokaisen haastattelukysymyksen alle muodostui kaikkien haastateltavien antamat vastaukset osoitettuun kysymykseen. Jokaisen vastauksen yhteyteen lisättiin tunniste-koodi, jolloin pystyttiin säilyttämään tieto siitä, kenen haastateltavan vastaus oli kyseessä. Näin saatiin muodostettua yhtenäinen koonti jokaisen haastateltavan antamista vastauksista.

Kun jokaisen kysymyksen alle oli saatu jaoteltua siihen kuuluvat vastaukset, ne siirrettiin taulukoihin. Tässä vaiheessa jokainen vastaus käytiin vielä uudelleen läpi, pelkistettiin mahdollisuuksien mukaan ja lisättiin taulukossa omiin sarakkeisiinsa. Annetuista vastauksista pyrittiin listaamaan pelkistettyjä ilmauksia, joita olisi helpompi käsitellä analyysin seuraavissa vaiheissa. Annetuista vastauksesta kirjattiin ylös esille nousevat käsitteet, jotka kirjattiin samaan taulukkoon niille merkittyyn omaan sarakkeeseen. Nämä vaiheet on esitelty alla olevassa Taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki analyysin redusoinnista ensimmäisen haastattelukysymyksen kohdalla

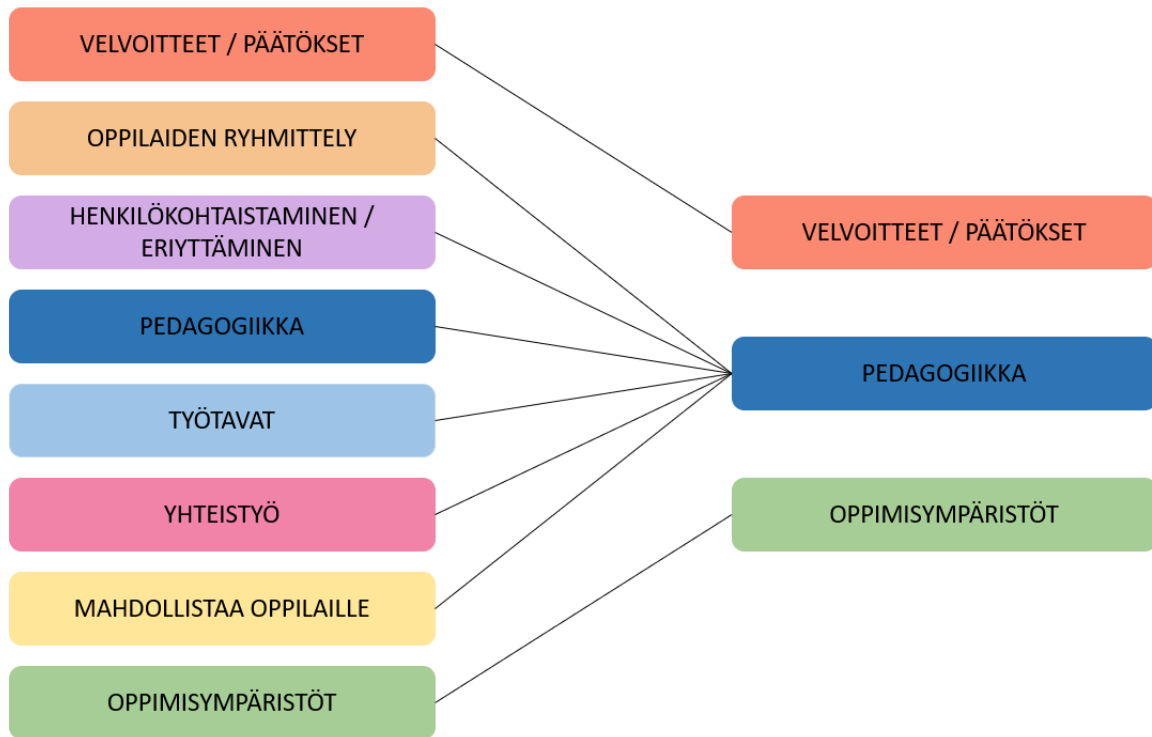
1. Kerrotko aluksi, millä tavoin opetusta toteutetaan koulussanne käytännössä?

Haastateltava	Pelkistetty vastaus	Esille nouseva käsite
S1	Meillä toimii niin kun luokkapareja.	luokkaparit
S1	Meillä on siis hallinnollinen päätös kaikkien oppilaiden osalta vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta.	VSOP hallinnollinen päätös
T2	...meillä on niinku vuosiluokkiin sitomaton opetus. Elikkä oppilasta pystytään joustavasti siirtelemään sen mukaisesti, et missä hän on niinku niitten opetussuunnitelman tavoitteiden hallinnan mukaisesti.	vuosiluokkiin sitomaton opetus joustava ryhmittely

T2	...et tavallaan, jos jonku luokka-asteen tavoitteet on vielä saavuttamatta, nii ei oo tarvetta mennä seuraavan luokka-asteen sisältöjä opiskelemaan.	henkilökohtaiset tavoitteet
T2	Ja yhdysluokkaopetuksenahan me silleen toteutetaan muuten	yhdysluokkaopetus
M3	Siis mehän, jos lähetään siitä liikkeelle, että meillähan toimitaan täällä tiimeissä.	tiimit
M3	Meillä on luokkaparit	luokkaparit
M3	Että meillä on niinko ykkös-kakkos luokka ja sitte on niinko kolmos-nelosek. Aina on niinko tavallaan se opettajapari opettamassa niinku jos ajatellaan tämmöstä niinkö luokka-astetta. Että oppilaita on sitte se niinku nelisenkymmentä siinä.	luokkaparit opettajapari
M3	Ja sitten ollaan vielä kokonaisuus semmosta isompaa opettajatiimiä.	opettajatiimi
M3	Ku meillä on nämä muuntojoustavat oppimisympäristöt. Eli jotku puhuu soluista ja jotku puhuu pesistä.	muuntojoustavat oppimisympäristöt (solut/pesät)
M3	Siellä sitte pyöritetään niinku opettajatiiminä.	opettajatiimi
M3	Mutta tiimiä, tiiminä pyöritetään ja sitä tiimiyttä tosi paljo hyödynnetään.	tiimi
R4	Meillä on tämmönen vuosiluokkiin sitomaton opetus. Elikkä se on niinku yks semmoinen keskeinen asia meillä.	vuosiluokkiin sitomaton opetus
R4	Ja toisaalta ilmiöpohjainen oppiminen. Että ne on niitä semmosia niinku pää, pääperiaatteita pedagogisesti.	ilmiöpohjainen oppiminen

Kun kaikki käsitteet oli kirjattu ylös, niitä lajiteltiin värikoodeittain, jotta saataisiin muodostettua laajempia yläluokkia. Tässä klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheessa pyrittiin etsimään aineiston ohjaamana esille nousseille käsitteille yhtäläisyyksiä ja muodostamaan niiden avulla alaluokkia. Muodostuneet alaluokat kirjattiin myös taulukkoon. Edellä mainituista vaiheista löytyy esimerkki Taulukosta 3.

Lopuksi muodostuneita alaluokkia analysoitiin ja ryhmiteltiin vielä uudelleen entistä tarkemmin, jolloin saatiin muodostettua sisällölle yläluokat. Tämä yläkäsitteiden muodostamisen vaihe, eli abstrahoinnin vaihe vaati useita tunteja ja päiviä aineiston ja aiemman teorian parissa työskentelyä. Alaluokkien analysoinnin ja ryhmittelyn tuloksena saatiin muodostettua kolme yläluokkaa, mitkä esitellään Kuviossa 2.



Kuvio 2. Yläluokkien muodostuminen

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheessa aineistosta esiin nostetut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja aineistosta pyritään löytämään samankaltaisia ja/tai eroavia käsitteitä. Käsitteet, jotka kuvaavat samaa asiaa, ryhmitellään sekä yhdistetään luokaksi ja nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä. Lisäksi luokittelun vaiheessa aineisto tiivistyy entisestään, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin (kts. myös Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997). Tuomea ja Sarajärveä (2018, s. 124) mukaillen käsitteiden ryhmittelystä käytetään nimeä alaluokka ja alaluokkien ryhmittelyä kuvataan puolestaan yläluokkina.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 125) nostavat myös esille, että klusteroinnin voidaan katsoa olevan myös osa sitä seuraavaa abstrahointiprosessia, jossa tutkimuksen kannalta oleellinen tieto erotellaan ja tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Heidän mukaansa abstrahointi eli käsitteellistäminen etenee alkuperäisistä informaation kielellisistä ilmauksista teoreettisiin

käsitteisiin ja siitä edelleen johtopäätöksiin. (kts. myös Hämäläinen 1987, Dey 1993 ja Cavanagh 1997) Eskolaan (2018, s. 223) viitaten aineisto tulee kirjoittaa auki omien analyysien avulla ja kertoa omin sanoin tulkinnat siitä, mitä aineistosta nousee esille. Mukaan on myös tuotava kytkennät muun muassa aikaisempiin tutkimuksiin sekä teorioihin (Eskola, 2018, s. 226).

Taulukko 3. Esimerkki haastatteluaineiston sisällönanalyysin etenemisestä ensimmäisen haastattelukysymyksen kohdalla

1. Kerrotko aluksi, millä tavoin opetusta toteutetaan koulussanne käytännössä?

Haastattava	Pelkistetty vastaus	Esille nouseva käsite	Alaluokka	Yläluokka
S1	Meillä toimii niinkun luokkaporeja.	luokkaporit	työtapa	pedagogiikka
S1	Meillä on siis hallinnollinen päätös kaikkien oppilaiden osalta vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta.	VSOP hallinnollinen päätös	veloitteet/päätökset	veloitteet/päätökset
T2	...meillä on niinku vuosiluokkiin sitomaton opetus. Elikkä oppilasta pystytään joustavasti siirtämään sen mukaisesti, et missä hän on niinku niitten opetussuunnitelman tavoitteiden hallinnan mukaisesti.	vuosiluokkiin sitomaton opetus joustava ryhmittely	pedagogiikka oppilaiden ryhmittely	pedagogiikka
T2	...et tavallaan, jos jonku luokka-asteen tavoitteet on vielä saavuttamatta, nii ei oo tarvetta mennä seuraavan luokka-asteen sisältöjä opiskelemaan.	henkilökohtaiset tavoitteet	henkilökohtais-taminen/ eriyttäminen	pedagogiikka
T2	Ja yhdysluokkaopetuksenahan me silleen toteutetaan muuten	yhdysluokkaopetus	työtapa	pedagogiikka
M3	Siis mehän, jos lähetään siitä liikkeelle, että meillähan toimitaan täällä tiimeissä.	tiimit	yhteistyö	pedagogiikka
M3	Meillä on luokkaporit	luokkaporit	työtapa	pedagogiikka
M3	Että meillä on niinko ykkös-kakkos luokka ja sitte on	luokkaporit	työtapa	pedagogiikka

	niinko kolmos-neluset. Aina on niinko tavallaan se opettajapari opettamassa niinku jos ajatellaan tämmöstä niinkö luokka-astetta. Että oppilaita on sitte se niinku nelisenkymmentä siinä.	opettajapari	työtapa	
M3	Ja sitten ollaan vielä kokonaisuus semmosta isompaa opettajatiimiä.	opettajatiimi	yhteistyö	pedagogiikka
M3	Ku meillähän on nämä muuntojoustavat oppimisympäristöt. Eli jotku puhuu soluista ja jotku puhuu pesistä.	muuntojoustavat oppimisympäristöt solut/pesät	oppimisympäristöt	oppimisympäristöt
M3	Siellä sitte pyöritetään niinku opettajatiiminä.	opettajatiimi	yhteistyö	pedagogiikka
M3	Mutta tiimiä, tiiminä pyöritetään ja sitä tiimiyttä tosi paljo hyödynnetään.	tiimi	yhteistyö	pedagogiikka
R4	Meillä on tämmönen vuosiluokkiin sitomaton opetus. Elikkä se on niinku yks semmoinen keskeinen asia meillä.	vuosiluokkiin sitomaton opetus	pedagogiikka	pedagogiikka
R4	Ja toisaalta ilmiöpohjainen oppiminen. Että ne on niitä semmosia niinku pää, pääperiaatteita pedagogisesti.	ilmiöpohjainen oppiminen	työtavat	pedagogiikka

4.3.1 Ryhmittelyjen perusteluja

Aineiston analyysissä, kaikkien käsitteiden teemoittelu ja ryhmittely yksittäisten yläkäsitteiden tai teemojen alle ei ollut yksinkertaista. Joidenkin käsitteiden kohdalla pohdintaa ja perustelemista joutui tekemään useampaan otteeseen. Esimerkiksi käsitteiden luokkaparit ja yhdysluokka kohdalla vaihtoehtoisia yläkäsitteitä olivat sekä pedagogiikka että oppilaiden ryhmittely. Luokkaparit ja yhdysluokka käsitteisiin liittyivät läheisesti myös aineistosta esille nousevat käsitteet yhdysluokkaopetus, yhteisopettajuus, pariopettajuus sekä opettajapari. Näiden jälkimmäisten käsitteiden kohdalla ne päädyttiin sijoittamaan yläkäsitteen pedagogia alle, sillä pedagogiikka käsitteestä muodostui keskeiseksi mielikuvaksi ”ajatus opetuksen takana”, mikä

pitää sisällään kysymyksen miksi jokin asia toteutetaan tietyllä tavalla. Hellströmin (2008, s. 295) mukaan pedagogiikalla tarkoitetaan muun muassa opetus- tai kasvatustaitoa sekä kasvatuksellisia suuntauksia. Lisäksi hänen mukaansa pedagogiikkaa käytetään kasvatusopin ja didaktiikan synonyyminä, sekä määrittelemään opetuksen näkemystaustaa ja harjoitettuja käytäntöjä (Hellström, 2008, s. 295). Tässä tutkielmassa pedagogiikka nähdään erityisesti opetuksen toteutustapojen taustalla olevina näkemyksinä sekä toteutettavina käytäntöinä.

Koska yhdysluokkaopetus tai yhteisopettajuus ovat koulun tai opettajien itse valitsemissa toimintatapoja opetuksen toteuttamiseksi, ne sijoitettiin käsitteen pedagogiikka alle. Luokkaparit ja yhdysluokka kuuluvat tässä tapauksessa puolestaan yhteisopettajuuteen ja ilmaisevat saman asian mutta oppilaiden näkökulmasta. Tästä syystä näiden käsitteiden kohdalla tehtiin sama ratkaisu kuin yhteisopettajuus tai yhdysluokkaopetus käsitteiden kanssa ja ne sijoitettiin käsitteen pedagogiikka alle.

Käsitteen "oma polku -tunnit" kanssa käytiin myös pitkää pohdintaa sen yläkäsitteestä, sillä se olisi voinut kuulua aivan hyvin sekä työtavat, oppilaiden ryhmittely, että pedagogiikka käsitteiden alle. Pitkän pohdinnan ja erilaisten keskustelujen jälkeen se sijoitettiin käsitteen työtavat yläkäsitteen alle, sillä nämä oman polun tunnit olivat opettajien kehittelemä työtapa, jolla opetusta voidaan toteuttaa. Oman polun tunnit ovat kuitenkin läheisesti suhteessa oppilaiden ryhmittelyn kanssa, sillä niiden toiminta perustuu oppilaiden erilaisiin joustaviin ryhmittelyihin toiminnan sujuvoittamiseksi ja opetuksen henkilökohtaistamiseksi.

Aineiston analyysin vaiheessa muista aikatauluista johtuen tuli myös pidettyä muutaman viikon mittaisia taukoja. Vaikka alustavasti näitä taukoja ei ollut suunniteltu tutkielman kannalta merkityksellisiksi, tuli niistä aineiston analyysin kannalta merkityksellisiä. Taukojen jälkeen aineistoon tuli perehdyttyä aina uudelleen ja tällöin tehtyjä valintoja joutui perustelemaan sekä kyseenalaistamaan uudelleen. Nämä kyseenalaistamiset ja uudelleen perustelut lisäsivät varmuutta ja selkeyttä aineiston jäsentelyn suhteen ja täten vahvistavat myös tulosten luotettavuutta sekä pätevyyttä.

Koko tutkimusprosessin ajan työn etenemisestä pidettiin päiväkirjaa, mikä mahdollisti omiin edeltäviin ajatuksiin, päätöksiin ja kysymyksiin palaamisen. Päiväkirjamerkintöjen avulla oli mahdollista palata muistelemaan omia edellisiä analyysin vaiheita ja pohdintoja sekä niiden avulla oli myös helppo tehdä uusia johtopäätöksiä ja vahvistaa tai muuttaa omia edeltäviä ratkaisuja. Näiden päiväkirjamerkintöjen avulla oli siis mahdollista aina pidempienkin taukojen

jälkeen palata luottavaisin mielin aineiston analyysin pariin, kun oli mahdollista tarkistaa aiempia analyysin vaiheita ja edeltäviä ajatuksia päiväkirjamerkinnöistä. Se myös vahvisti henkilökohtaista luottamusta aineiston analyysin pätevyydestä sekä luotettavuudesta.

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millä tavoin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan käytännössä. Tässä pro gradussa kartoitettiin yhden Oulun kaupungin koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteutustapoja sekä käytänteitä. Lähtökohtana olivat kolme tutkimuskysymystä:

1. Miten vuosiluokkiin sitomatonta opetusta järjestetään ja toteutetaan koulussa käytännössä?
2. Mitä mahdollisuuksia vuosiluokkiin sitomaton opetus tarjoaa?
3. Mitä haasteita vuosiluokkiin sitomaton opetus tuo mukanaan?

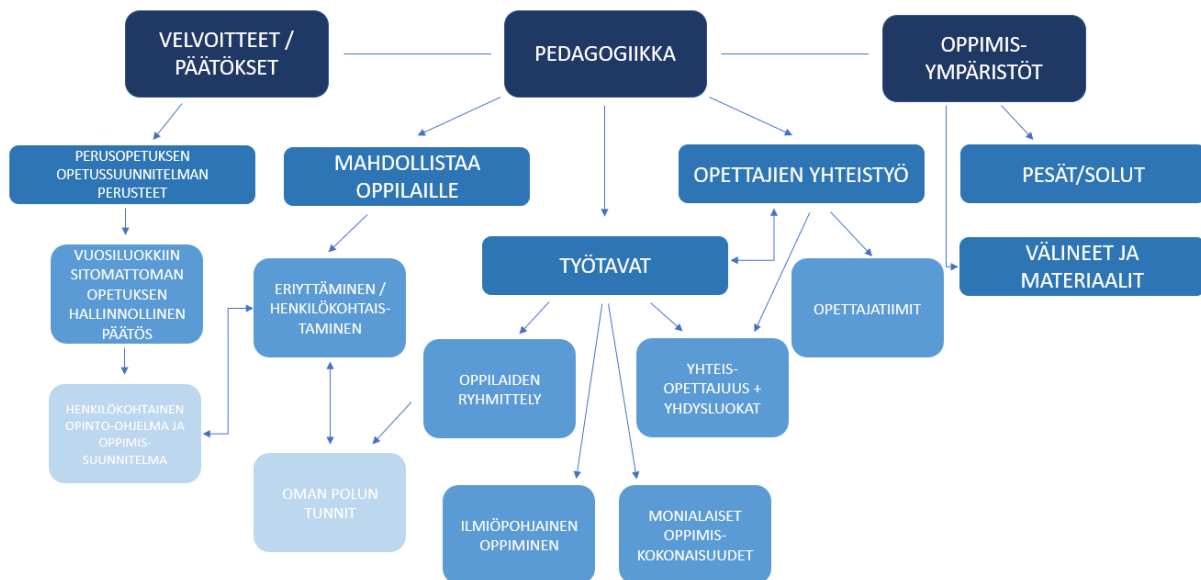
Tässä luvussa pyritään kuvaamaan analyysin perusteella tehtyjä tuloksia sekä johtopäätöksiä. Tulosten käsittelyssä edetään tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkielman aineisto ja sen pohjalta esille nostetut aineistoesimerkit pidetään vahvasti mukana tulosten tulkinnassa, jolloin haastateltavien vastaukset syventävät sekä selkiyttävät avattuja tuloksia. Niillä pyritään myös helpottamaan tulosten ymmärtämistä lukijan näkökulmasta. Tulokset pyritään kuvaamaan ja avaamaan mahdollisimman monipuolisesti sekä avoimesti. Tavoitteena on myös keskusteluttaa keskenään tutkimuksen eri aineksia, aiempia tutkimuksia ja teorioita oman tutkimusaineiston kanssa (Eskola, 2018, s. 215), niiltä osin kuin sen on löydetyn kirjallisuuden ja tutkimustiedon osalta mahdollista.

5.1 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön järjestelyt ja toteutus

Mehtäläisen (1997, s. 5–6) mukaan vuosiluokkiin sitomaton opiskelu edellyttää opetussuunnitelman perusteisiin perustuen selkeää ja suunniteltua toimintaa sekä sen kehittämistä, tavoitteenasettelua, oppimateriaalien tekemistä ja ennakkovalmistelua sekä monipuolista arviointia. Nämä edellä mainitut asiat nousevat esille myös tämän tutkielman tuloksissa. Niihin liittyviä mainintoja ilmeni jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Erityisesti opetussuunnitelman perusteiden merkitys korostui haastateltavien vastauksissa.

Aineiston analyysin tuloksena vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön järjestelyiden ja toteutuksen osalta vastauksista nousee esille kolme keskeistä yläluokkaa, jotka ovat esitetty kokonaisuudessaan Kuviossa 3. Nämä yläluokat ovat: velvoitteet/päätökset, pedagogiikka sekä oppimisympäristöt. Selkeimmin haastateltavien vastauksissa korostuvat pedagogiset valinnat, jotka ovat keskeisessä roolissa opetuksen järjestämisessä sekä toteutuksessa. Pedagogiikkaan

liittyviä alakäsitteitä haastateltavat nostavat esille selkeästi eniten. Nämä pedagogiikkaan liittyvät käsitteet ovat myös yhteydessä opetusta ohjaavien velvoitteiden ja päätösten sekä oppimisympäristöjen kanssa. Kokonaisuudessa nämä kolme yläkäsitettä ovat kaikki keskeisessä roolissa koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisessa.



Kuvio 3. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestämistä ja toteutusta ohjaavia periaatteita

Tutkielman tulokset osoittavat, että koululla vuosiluokkiin sitomatonta opetusta on lähdetty toteuttamaan kokeilemalla. Opetuksen toteuttamiseen ovat keskeisesti vaikuttaneet koulun tilat eli oppimisympäristöt sekä koko koulua koskeva vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hallinnollinen päätös. Näiden tekijöiden lisäksi opetussuunnitelman merkitys sekä sen käyttäminen opetuksen järjestämisen tukena korostui vastauksissa voimakkaasti.

5.1.1 Velvoitteet ja päätökset

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hallinnollinen päätös on ohjannut pedagogiikkaan liittyvien toimintatapojen miettimistä sekä kehittämistä. Hallinnollinen puoli ja kirjaamiset ovat puolestaan kulkeneet pikkuhiljaa kehittämisen mukana. Koulun toiminta on kasvanut ja kehittynyt vuosi vuodelta vuosiluokkien ja oppilasmäärän kasvaessa lukuvuosittain.

S1: ”Nii kyllä me ollaan lähetty oikeestaan kokeilemaan näitä erilaisia toimintatapoja. Ja ollaan ihan sanottukki, että meillä niinku tavallaan tämä hallinnollinen

puoli, nämä kirjaamiset ja muut, nii ne kulkee pikkuhiljaa siinä niinku mukana ja me niitä kehitellään tässä näin.”

S1: ”Nii tota kyllähän ne on niinku lähteny siitä, että me ollaan niinku opettajatiimissä mietitty sitä, että millä tavalla me niinku järkevimmällä, tehokkaimmalla tavalla pystytään se opetus järjestämään.”

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu mahdollistaa oppilaille omissa opinnoissa etenemisen ilman vuosiluokkakohtaisten tavoitetasojen rajoitteita (Mehtäläinen, 1997, s. 5). Tämä nousee esille myös haastateltavien vastauksista. Koska koululla on kaikkia oppilaita koskeva hallinnollinen päätös vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ja opiskelusta, oppilaita voidaan joustavasti siirrellä sen mukaisesti, missä he ovat opetussuunnitelman tavoitteiden hallinnan mukaisesti menossa. Hallinnollinen päätös vapauttaa sekä antaa laajemmin mahdollisuuksia eriyttämiseen ja oppianerajat ylittävään toimintaan.

S1: ”Meillä on siis hallinnollinen päätös kaikkien oppilaiden osalta vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta.”

Mehtäläinen (1997, s.105) tuo esille, että vuosiluokkiin sitomaton opiskelu edellyttää, että tulisi päästä eroon ajatuksesta, jossa oppilaat kokevat olevansa esimerkiksi peruskoulun kolmannella luokalla. Hänen mukaansa tulisi ennemminkin tottua ajatukseen, että oppilaat käyvät peruskoulun kolmatta vuotta. Haastateltavat toivat esille, että heidän mukaansa koulun oppilaat kokevat olevansa tietyllä luokka-asteella, mutta niistä puhumista pyritään välttämään. Pyrkimyksenä on ennemminkin käyttää eri nimityksiä oppilasryhmistä/luokista. Nämä edellä mainitut koulun näkemykset tukevat myös Mehtäläisen ajatuksia.

S1: ”Kyllähän lapset niinku tiedostaa sen, et onko ensimmäistä vai toista vuotta koulussa tai onko he kolmatta tai neljättä vuotta koulussa. Mutta meillähän on nää ryhmä nimet sillä tavalla, että meillähän näillä ryhmillä on aina joku sanallinen nimi, josta me puhutaan enemmän.”

M3: ”No me pyritään sitä välttämään, niinku tämmösissä ku puhutaan oppilaista. Niin harvoin puhutaan että, että ykkösluokkalaiset ja kakkosluokkalaiset. Että meillä on erilaisia nimiä näille ryhmille.”

Opetussuunnitelman perusteet ovat koululla merkittävin toimintaa ohjaava asiakirja. Opetussuunnitelman merkitys opetuksen suunnittelussa korostuu voimakkaasti vastausten yhteydessä.

Opetusta toteutetaan opetussuunnitelma edellä ja opetettavat sisällöt sekä niihin liittyvät tavoitteet nousevat opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmasta löytyvien oppiainekohtaisten sekä laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden sekä sisältöjen avulla toiminnalle luodaan selkeä pohja.

S1: *”Tietysti ne periaatteet ja kaikki muut, nii nehan on se oleellinen asia mun mielestä siellä OPS:issa, jotka on vaikuttanu myös tähän mejän VSOP ratkasuun ja muuta.”*

M3: *”Mutta tottakai niinku OPS:i eellähän tässä mennään.”*

R4: *”Kyllä se meillä on niinku sen kaiken osaamisen tai opettamisen ja oppimisen perusta se opetussuunnitelma. Ja se on meille se tärkein dokumentti.”*

R4: *”Koska se on pakko koko ajan verrata siihen opetussuunnitelmaan, se että tuleehan meillä ne sisällöt varmasti toteutumaan. Tuleehan meillä kaikki sisältö-tavoitteet ja myös sitte laaja-alaisen osaamisen tavoitteet niin tuota täyttymään.”*

Opetussuunnitelma on vahvasti pedagogiikan ja työtapojen pohjana. Opetussuunnitelmaan pohjautuen koulussa toteutetaan ilmiöoppimista, joka pyrkii opetuksen ja opiskelun eheyttämiseen. Tätä esitellään tarkemmin seuraavassa koulun pedagogisia valintoja ja käytänteitä käsittelevässä luvussa.

5.1.2 Pedagogiikka

Koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestämisessä ja toteutuksessa korostuvat koulun pedagogiset valinnat. Pedagogisiin valintoihin vaikuttavat keskeisesti oppimisympäristöt, opetusta ohjaavat velvoitteet sekä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hallinnollinen päätös. Näissä tuloksissa pedagogiikka pitää sisällään valitut työtavat, oppilaiden ryhmittelyn, yhteistyön sekä henkilökohtaistamisen ja eriyttämisen. Erityisesti henkilökohtaistaminen ja eriyttäminen nähdään oppilaisiin kohdistuvana valitun pedagogiikan tarjoamana mahdollisuutena. Koulun ja opettajien pedagogiset valinnat sekä työtavat korostuvat kaikkien haastateltavien opetuksen järjestämistä ja toteutusta koskevissa vastauksissa.

Haastateltavat nostavat esille koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen keskeisiksi periaatteiksi oppilaskeskeisyyden sekä yksilöllisyyden. Oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden

huomioimista pidetään tärkeänä. Oppilaslähtöisyys ja erityisesti opetuksen henkilökohtaistaminen ja eriyttäminen korostuvat kaikkien haastateltavien vastauksissa useamman kysymyksen kohdalla.

S1: *”Ja se on erittäin niinkös, siis oppilaita ajatellenhan meillä tää toiminta on. Koska ne on ne lasten lähtökohdat ja ne tiedot ja taidot ja motivaatiot on niin erilaiset, että sen takia meillä on VSOP, että me pyritään vastaamaan niihin ja me pyritään niinko pitämään se semmonen oppimisen halu ja ilo yllä.”*

S1: *”Että semmosta opetuksen henkilökohtaistamistahan me tavotellaan sillä.”*

M3: *”Minun mielestä se on sitä, että me pystytään vastaamaan oppilaitten tarpeisiin.”*

M3: *”Joo, eli se on siis semmosta oppijalähtöistä oppimista”*

R4: *”Se mitä se minulle tarkoittaa tai miksi me ollaan siinä mukana on se, että se tarjoaa sille oppilaalle mahdollisuuden edetä oman henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaan.”*

Keskeisenä keinona oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden esiin tuomien haasteiden selvittämiseksi on opetusvastuun jakaminen luokassa, jolloin tarjoutuu monipuolisempia mahdollisuuksia muun muassa eriyttämiseen (Malinen & Palmu, 2017, s. 11, 22; Saloviita, 2013, 127–128). Koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteutustavat keskittyvät hyvin vahvasti yhteistyön eri muotoihin. Yhteistyöllä on mahdollista hyödyntää yksilöiden erilaista osaamista sekä vahvuuksia ja tehdä toiminnasta sujuvaa. Koulun yhteisopettajuuden malli antaa laajemmat mahdollisuudet oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden huomioimiseen sekä eriyttämiseen. Opettajien välinen yhteistyö nousee esille useammissa vastauksissa ja sitä pidetään positiivisena sekä erityisesti henkilökohtaista kuormittavuutta vähentävänä tekijänä.

S1: *”Kaiken kaikkiaan meidän pedagogiikkaa ja työskentelytapaa ja arvoja kuvastaa aika paljon semmonen yhteistoiminnallisuus ja yhteisopettajuus ensinnäkin. Mikä tietysti tekee sen että, me pystytään hyödyntämään myös opettajien vahvuuksia ja me pystytään ryhmittelemään meidän lapsia.”*

Vastauksissa korostuu yhteisopettajuuden lisäksi opettajatiimien sekä tiimityön merkitys. Yhteistoiminnallisuus ja tiimityö nähdään koulun arvoja kuvaavana. Tiimityön avulla myös oppilaiden joustava ryhmittely mahdollistuu. Lisäksi sen koetaan vähentävän myös oman työn kuormittavuutta. Tiimityötä toteutetaan koululla säännöllisesti.

M3: *”Siis mehän, jos lähetään siitä liikkeelle, että meillähan toimitaan täällä tiimeissä.”*

M3: *”Että ku meillä on tämä niinku vuosiluokkiin sitomaton opetus, nii se vaatii sen tiimityöskentelyn. Nii kaikki suunnitteluhan tehään totta kai tiimeissä, joka on ihan tosi hyvä tapa niinku vähentää sitä omaa kuormittavuuttakin, ku siinä on useampi ihminen miettimässä.”*

R4: *”Ja sitte vielä tehdään tiimityötäkin. Elikkä sitten saattaa olla, että meillä on kaksi tämmöistä reilun neljänsäksikymmenen oppilaan ryhmää, jotka tekevät yhteistyötä. Elikkä siinä sitten oppilaita on jo vajaa sata elikkä sinne yhdeksänsäksikymmenen pintaan.”*

Joustavat opetusjärjestelyt edellyttävät laajuutensa johdosta henkilöstön välisen tiimiytymisen lisääntymistä, jolloin tiimityötä tapahtuu sekä suunnittelun että suunnitelmien toteuttamisen osalta (Ekebom, Helin, Tulusto, 2000, s.71). Opettajien välinen yhteistyö näkyy koulun ja opettajien toiminnassa keskeisesti yhteisopettajuudessa. Opettajat opettavat pareittain yhdysluokkia, joissa on rinnakkain kahden eri vuosiluokan oppilaita. Yhdysluokat muodostuvat luokkaporeista: ykkös-kakkoset, kolmos-neloset sekä viitos-kuutoset.

M3: *”Että meillä on niinko ykkös-kakkos luokka ja sitte on niinko kolmos-neloset. Aina on niinko tavallaan se opettajapari opettamassa niinku jos ajatellaan tämmöstä niinkö luokka-astetta. Että oppilaita on sitte se niinku nelisenkymmentä siinä.”*

R4: *”...meillä on aina vähintään kaks opettajaa ryhmälle. Ja oppilaita on perus ryhmässä reilu 40, tai siis 40– 50, elikkä se vähä riippuu ryhmästä...”*

Ekebom ja kollegat (2000, s. 70–71) esittävätkin yhdeksi vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen edellytykseksi yhteistyön niin koulun henkilökunnan, oppilaiden kuin huoltajienkin välillä. Erityisesti opettajien välisestä yhteistyöstä toimivan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen to-

teuttamiseksi haastateltavien vastaukset ovat Ekebomin ja hänen kollegoidensa kanssa yhteneviä. Yhteisopettajuus nähdään jopa edellytyksenä toimivan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseksi.

S1: ”Toki se, no meille se ei oo sillälaila haaste, ku meillä on tää yhteisopettajuus. Mutta minun mielestä se yhteisopettajuus on melkein niinku edellytys ehkä.”

Myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu haastattelujen vastauksissa. Oppilaiden välisen yhteistyön vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa nostavat esille myös Ekebom, Helin ja Tulusto (2000, s. 72), joiden mukaan vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa oppilaat iästä riippumatta auttavat toisiaan sekä työskentelevät yhdessä luontevasti. Vähämäki-Sundman (1995, s. 10) puolestaan esittää, että opetusta tulisi toteuttaa tietoisesti eri-ikäisten oppilaiden kehitystason ja kykyjen mukaan siten, että se mahdollistaa kaikkien työskentelyn saman aiheen parissa.

Koska opetus tapahtuu yhdysluokissa, myös oppilaiden välinen yhteistyö ja vertaisoppiminen korostuu. Oppilaat oppivat alusta alkaen työskentelemään eri-ikäisten vertaisten kanssa. Oppilaiden välinen yhteistyö korostuu koulun toiminnassa myös joustavissa ryhmittelyissä. Joustavat ryhmittelyt nähdään yhtenä merkittävänä työtapana eriyttämiseksi sekä henkilökohtaisten oppimisen polkujen tarjoamiseksi.

S1: ”No vertaisoppiminenhan on niinku tässä VSOP:ssa mun mielestä hirveen tärkeessä roolissa kans. Mitä sitte meillä puoltaa tää mejän ryhmittely, että meillä on niinku tavallaan kahden vuosiluokan oppilaita siinä niinkun rinnakkain ja se antaa sitä väljyyttä myös sitte sille VSOP:lle.”

M3: ”Ja sitte tosi paljo semmosta joustavaa ryhmittelyä. Että on vähän niinku semmosta tavoitteiden mukasta ryhmittelyä.”

M3: ”Ja tilanteet ja nämä mejän ryhmittelyt muuttuu tosi paljon sitten niin kun esimerkiksi matematiikan sisältöjen mukaan. Että jos harjotellaan kertotauluja nii siellä voi olla, että tietyt oppilaat vois jo lähtä niinku enemmänki laajentaan osaamistaan. Ja sitte ku tulleeki kellojakso, nii sitte me pyöräytetään pakka uusiksi. Että ne ei ole välttämättä ollenkaan aina ne samat oppilaat niissä tietyissä tavoteryhmissä.”

R4: *”Meillä on semmosta joustavaa ryhmittelyä ja pyritään tarjoamaan niitä henkilökohtaisia oppimisen polkuja. Ja se ei ole niin tiukkaa, että se oppilas opiskelee just näitä oman vuosiluokan asioita, vaan saattaa olla, olla tuota, että opiskelee vähän muitakin, muittenkin luokka-asteitten asioita.”*

Henkilökohtaiset oppimisen polut koetaan merkityksellisinä, minkä toteuttamisessa joustavia ryhmittelyjä pidetään keskeisessä asemassa. Koulun yhdeksi työtavaksi on kehitelty ”oman polun tunnit”, joiden keskeisenä periaatteena on jakaa oppilaat ryhmiin, joissa oppilaat saavat työskennellä omalla taitotasolla suunnilleen samassa oppimisen vaiheessa olevien vertaisensa kanssa. Nämä ryhmät ovat joustavia ja niitä voidaan muokata sekä oppilaiden taitotason että opiskeltavien aiheiden muuttuessa. Oppilaiden ryhmittelyn tavoitteena on mahdollistaa opetuksen ja oppimisen oppilaslähtöisyys sekä eriyttäminen.

S1: *”Meillä on esimerkiksi käytössä semmoset oma polku -tunnit, mikä on semmonen ehkä mejän oma käsite. ... Me pystytään niissä ryhmissä sitten se tekeminen, se opiskeltava aines ja muu niin valitsemaan sen mukaan, että mitä se lapsi, mitä hänen täytyy harjotella siinä vaiheessa.”*

S1: *”Nii vielä sitte niistä oma polku -ryhmistä nii sen haluan sanoa et, ne ei oo mitään kiinteitä ryhmiä, että meillähän on se jatkuva havainnointi mukana. Että et sitä mukaan kun lasten, niinku vaikka taidot kasvaa, tai sitte me huomataan, että joku tarviiki vaikka jossain kirjoittamisessa jotain muuta harjotusta mitä siinä ryhmässä on, nii meillähän lapset niinku siirtyilee ryhmistä toiseen ihan sujuvasti. Ja se perustuu ihan siihen, mejän opettajien havaintoihin ja siihen, että me käydään sitä keskustelua niistä.”*

R4: *”Mutta erityisesti alkuopetuksen hyvä esimerkki on se, että miten me sitä esimerkiksi toteutetaan täällä, on se, että meillä on semmoisia oma polku -tunteja, jossa meillä on esimerkiksi kaks tämmöistä reilun 40 oppilaan ryhmää elikkä noin 90 oppilasta. Ja me pystytään ryhmittelemään niitä sen oman tasonsa mukaisesti... ...elikkä tää on niinku yksi esimerkki siitä että millä tavalla me sitä VSOP:ta tällä meidän koulun tasolla sitte konkreettisesti pystytään toteuttamaan.”*

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppimisen jatkumoa sekä lasten mielenkiinnon kohteiden huomioimista (Holappa, Engelholm & Packalen, 2017, 13). Koululla vuosiluokkiin

sitomattoman opetuksen työtapojen keskiössä on ilmiöpohjainen oppiminen, jota pidetään yhtenä merkittävimpänä pedagogisena ratkaisuna. Koulussa lukuvuosi on jaettu viiteen eri ilmiöön, joiden pohjalta opetusta toteutetaan. Samat ilmiöt toistuvat vuosittain, mikä mahdollistaa opiskeltavan aiheen syventämisen sekä laajentamisen. Opetussuunnitelmaa pidetään ilmiöiden ja opetuksen suunnittelun perustana sekä merkittävänä työkaluna toiminnan järjestämisessä koululla.

S1: ”No me ollaan aika, aika tarkasti luettu opetussuunnitelmaa. Ja me ollaan luettu niinku sitä sitäkin kautta, et kun me ollaan tehty tää ilmiöoppiminen meille.”

T2: ”No, meillä tämä opetus on järjestetty siten, että mejän niinku vuosi on jaettu vuosikellon mukaisesti viiten eri ilmiöön, mitä me käsitellään täällä koulussa. Ja tuota, siihen me sitte sisällytettään näitä eri oppiaineita niihin ilmiöihin. Ja opetussuunnitelma ollaan sillä tavalla niitten sisällöt jaettu niinku luokka-asteittain. Että katotaan mitä siellä opetussuunnitelmassa lukee ja sit niitä tavoitteita opiskellaan niitten ilmiöitten kautta.”

R4: ”Elikkä kun ne samat ilmiöt toistuu vuosi vuodelta ja se lapsi pystyy ottamaan eri näkökulman siihen samaan ilmiöön. Ja kun hän tekee sitä esimerkiksi yhdeksän vuotta, niin syntyy varmasti aika laaja käsitys tämmösestä kokonaisesta ilmiöstä. Ja tässä kohtihan nimenomaan pystyy aika lailla sillä tai pystytään tarjoamaan niitä henkilökohtaisia oppimisen polkuja niin työmenetelmien kuin mitä sen, kuinka nopeasti lapsi haluaa edetä ja kuinka syvälle hän pystyy etenemään siinä asiassa.”

Tämä työtapo on myös linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitellyn opetuksen eheyttämisen kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s.31) mukaan, opetuksen eheyttämisen edellytyksenä on opetuksen sisältöjä sekä työtapoja koskeva lähestymistapa, jossa jokaisen oppiaineen opetuksessa sekä erityisesti oppiainerajat ylittäen otetaan tarkasteltaviksi erilaiset ilmiöt ja teemat kokonaisuuksina. Kun kyseessä on erilaisten teemojen ja ilmiöiden opiskelu, ovat eheyttäminen ja kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttaminen keskeisinä tavoitteina (Cantell, 2015, s. 14). Ilmiöpohjainen oppiminen on myös nähty toimivana tapana toteuttaa opetussuunnitelmassa esiintyvää monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen velvoitetta.

R4: *”Ja sitten vielä, kun meillä on se ilmiöpohjainen oppiminen, niin normaalisti ku koulussa on niinku vähintään oltava se kaks monialaista oppimiskokonaisuutta vuodessa, nii me ollaan koko ajan niissä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Meillä on viisi ilmiötä ja se vuosi rytmittyy niiden viiden ilmiö pohjalle. Ja koko ajan meillä on joku mokki päällä tässä.”*

Apajalahden ja Kartovaaran (1995) mukaan, vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa opintokokonaisuudet muodostuvat erityyppisistä opinnoista, jotka on muodostettu jakamalla opiskeltava kokonaisuus osiin, minkä jälkeen jaetuista osista on valitulla tavalla muodostettu erilaisia kokonaisuuksia. Opetussuunnitelmassa täsmennetään opintokokonaisuuksista, joiden suorittaminen hyväksytysti on edellytyksenä opinnoissa etenemiselle (Perusopetusasetus, 11 § 3 mom). Koulun työtavat ja pedagogiset valinnat ovat linjassa edellä mainittujen asioiden kanssa.

5.1.3 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöihin liittyvät maininnat jäävät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteutukseen liittyvissä vastauksissa vähäisiksi, mutta erikseen kysyttäessä haastateltavat kuvaavat monipuolisesti hyödyntämiään oppimisympäristöjä sekä niihin sisältyviä oppimateriaaleja. Vastauksista nousee esille, että koulussa on uudenlaiset muuntojoustavat oppimisympäristöt, joista puhutaan soluina sekä pesinä. Muuntojoustavat oppimisympäristöt ovat myös johdatelleet pedagogiikan kehittämiseen, jotta käytössä olevat tilat sekä opetus tukisivat toisiaan. Koululla toimii myös kirjasto, jota hyödynnetään opetuksessa ja opiskelussa ahkerasti. Myös ympäröivä luonto mainitaan opetusta tukevana oppimateriaalina ja oppimisympäristönä.

M3: *”Ku meillähän on nämä muuntojoustavat oppimisympäristöt. Eli jotku puhuu soluista ja jotku puhuu pesistä.”*

M3: *”Mutta että meillä on semmonen parin saan (200) oppilaan, oppilaan pesä. Ja siellä sitte pyöritetään niinku opettajatiiminä. Et on aina olemassa ne lähiopettajat.”*

R4: *”Tai ei puhuta mielellään, ei puhuta avoimista ympäristöistä, puhutaan tämmöistä muuntojoustavista ympäristöistä. Et se avoin antaa vähän väärän mielikuvan kuitenkin siitä, että ne ei oo mitään halleja.”*

Oppimisympäristöihin liittyen koulussa oppikirjoja pidetään toisarvoisessa asemassa. Oppilailla on pääosin käytössä oppikirjat vain äidinkielessä sekä matematiikassa. Muuten oppikirjat

toimivat yleisimmin käsikirjoina. Lisäksi koululla on käytössä oma kirjasto, missä kootaan oppilaille valmiiksi ajankohtaisiin ilmiöihin liittyviä kirjapaketteja, joita voidaan hyödyntää opetuksessa ja opiskelussa.

S1: *"Sitten tuota ilmiöoppimisessa on, meillä on, ei oo esimerkiksi niin, että oppilaalla olis oma ympäristötiedon kirja ja tehtäväkirjoja ei ole ollenkaan ja muuta. Mut meillä on niinku käsikirja luontosesti sitte, on esimerkiksi ympäristötiedon oppikirjoja ja tottakai historian ja yhteiskuntaopin ja näin pois päin."*

M3: *"No meillä on tietyissä oppiaineissa on kirjat. Että meillä on äidinkielessä on kirjat, matematiikassa on kirjat."*

R4: *"Ja sitten nää meidän tilat. Meillä on kirjasto täällä. Me käytetään paljo kirjastoa hyödyksi. Esimerkiksi meidän kirjasto, tuota henkilökunta kokoaa meille jokaista ilmiötä varten oman kirjapaketin mitkä he aattelee että vois liittyä siihen ilmiöön."*

R4: *"No meillä luetaan opetussuunnitelmaa tosi tarkasti, koska meillä se opetus perustuu niihin ilmiöihin ja meillä kirja on todella toisarvosessa asemassa."*

Oppikirjojen lisäksi oppimateriaalina käytetään opettajien itse tekemää tai etsimää sen hetkiseen aihepiiriin sopivaa materiaalia. Oppilaat tekevät myös itse materiaalia, sillä ilmiöoppimisen muotoina tutkiva oppiminen ja projektioppiminen pitävät yleensä sisällään oppilaiden oman materiaalin luomisen oppimisprosessin yhteydessä.

S1: *"Ja sitten kyllähän opettajat aika paljon niinku haalii myös sitten niinku siihen aihepiiriin sopivaa materiaalia muuta. Ja tekee tehtäviä ja tämmösiä. Ja siinä on se yhteisopettajuus niinku aivan valtava voimavara."*

M3: *"Et siellä tehään niinku tämmöstä niinku projekti oppimista. Että niihin meillä ei tavallaan ole semmosta materiaalia, vaan me enemmänki niinku luodaan se materiaali."*

Opetuksessa hyödynnetään myös oppikirjojen sekä kustantajien sähköisiä materiaaleja. Lisäksi tiedonhaku hyödynnetään paljon, mitä varten koululta löytyy muun muassa uudet digitaaliset laitteet. Digitaaliset välineet ja laitteet tarjoavat opiskelun tueksi myös sähköisiä oppimisympäristöjä.

T2: *”Ja tietoo etitään internetistä ihan niin kun tuota eri lähteistä.”*

M3: *”Mutta sen lisäksi me mennään aika paljon sähköisillä oppimateriaaleilla. Ja sitte tämä, nämä meidän ilmiöt, jotka on tosi iso osa mejän arkea, nii se on semmosta tutkivaa oppimista.”*

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen suunnattua oppimateriaalia ei haastateltavien mukaan erityisemmin ole löydettävissä tai tarjolla. Saatavilla olevat materiaalit ovat usein vuosiluokkakohtaisesti tehtyjä. Useimmat haastateltavista kokevat kuitenkin tarjolla olevien materiaalien soveltuvan myös vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen, sillä pääasiassa tarjolla olevassa materiaalissa eriyttämistä on tehty sekä ylös- että alaspäin. Opetusmateriaalien puute saattaa myös otollisissa ympäristöissä olla hauskaa ja rohkaisevaa (Nordman, 1995, s. 17). Pardini (2005) myös huomauttaa, että saman vuosiluokan opettaminen voi edesauttaa opettajia toistamaan vuodesta toiseen samoja asioita samanlaisilla kaavoilla. Mutta kun oppilasryhmä pitää sisällään eri-ikäisiä ja eri taitotasolla olevia oppilaita, opettaja ajautuu tarkastelemaan oppilaita yksilöinä ja huomioimaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan (Pardini, 2005).

5.2 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tarjoamat mahdollisuudet

Kokonaisuudessaan haastateltavat kokevat heidän koulullaan toteutettavan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen positiivisena toimintatapana. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuudet on esitetty Kuviossa 4. Sen keskeisimpänä positiivisena tekijänä tuloksissa esille nousee oppilaiden eriyttämisen mahdollistaminen sekä oppilaslähtöisyys. Vuoluokkiin sitomaton opetus tarjoaa mahdollisuuden oppimisen henkilökohtaistamiseen, mitä pidetään koululla yhtenä merkittävänä pedagogisena lähtökohtana.

S1: *”No, varsinkin tossa niinku alkuopetuksen vaiheessa nii en mä oikeestaan niinku... minusta se on niinkun ainoa oikea tapa sitä toteuttaa. Et jollain tavalla vaikka sulla ois minkälainen ryhmä tai olipa VSOP päätöstä tai ei, nii sähän käytännössä joudut sen kuitenkin tekemään.”*

T2: *”No mun mielestä niin kun tosi, tosi positiiviset tämän vuosiluokan aikana mitä tässä on ollu.”*

M3: *”No tätä ku on tehny nyt kolmatta vuotta, nii mun on vaikea kuvitellakkaan enään niinku paluuta takaisin. Tai semmosta haluakaan palata takaisin. Tää on niin oppilasta palveleva malli.”*

R4: *”Niinku sanoin niin me ollaan vielä tosi alussa. Mut et mä oon ihan varma siitä, että me ollaan oikealla tiellä. Että mitään muuta mahdollisuutta siihen oppimisen henkilökohtaistamiseen ei tällä hetkellä mejän, mejän järjestelmässä tavallaan ole.”*

Kaiken kaikkiaan haastateltavien vastauksissa korostuu erityisesti eriyttämiseen sekä henkilökohtaistamiseen liittyvät tekijät. Nämä edellä mainitut nousevat voimakkaasti esille myös koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteutustavoissa. Eriyttämisestä nostetaan esille molempiin suuntiin eriyttämisen mahdollisuus sekä oppilaiden henkilökohtaisella tasolla tukeminen. Erityisesti alkuopetuksessa sen käyttö koetaan merkityksellisenä, sillä oppilaiden väliset osaamisen erot ensimmäisten lukuvuosien aikana korostuvat voimakkaammin, jolloin eriyttäminen nähdään jopa välttämättömyytenä.

M3: *”Öm, jos ajatellaan niinku oppil..., niinku alkuopetusta, siitä kun tulee kaksikymmentä ykkösluokkalaista. Nii siinä lähtötilanne on jo tosi eri, vaikka lukemaan oppimisessa. Että osa alkaa harjotteleen kirjaimia, osa on luku Harry Potterin ittekseen. Niin se, että me pystytään VSOP:lla sitte tarjoamaan jokaselle oppilaalle semmosta omantasosta tekemistä. Että päästään kehittymään sillä omalla vyöhykkeellä, joka sitte tietenki vähentää semmosta turhautuneisuutta ja semmosta istumista.”*

R4: *”Se mahdollistaa eriyttämisen, se mahdollistaa tuen portaiden tukemisen sillä tavalla, tai eri oppilaitten, kun ne on eri tuen portailla sillä tavalla, et me pystytään joustavasti ryhmittelemään näitten olemassa olevien resurssien avulla niin, että se lapsi saisi sen tuen siinä kohtaa kun hänellä on mahdollista. Se myös vapauttaa meidät semmosesta jäykästä oppiaine per. tunti sidonnaisuudesta. Elikkä riittää, että ne oppisisällöt tulevat toteutumaan, mutta meillä ei ole niin tarkkaa se, että kuinka monta tuntia sitä matikkaa tai äidinkieltä on viikossa, vaan me voidaan pikkusen joustaa siellä. Lähinnä oppilaan kannalta mä ajattelisin, että tärkein asia on se, että se lapsi pystyy etenemään sillä omalla tasollaan, saa sen tarvitsemansa tuen ja me pystytään eriyttämään ylös tai alaspäin ja tarjoamaan se niinku näillä resursseilla olisi paras mahdollinen tuki sille lapselle.”*

Vuosiluokkiin sitomaton opetus pitää sisällään määriteltyjä opintokokonaisuuksia. Se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden edetä oman henkilökohtaisen opinto-ohjelman ja oppimissuunnitel-

man mukaan sekä mahdollistaa tuen portailla tukemisen. Haastateltavat korostavat, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen avulla pystytään paremmin vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja tukemaan oppilasta tietyillä sisältö- ja osa-alueilla paremmin. Vuosiluokkiin sitomaton opetus antaa myös mahdollisuuksia joustaa vuosiluokkien sisältöjen oppimisessa, jolloin paine ja tarve seuraaviin sisältöihin siirtymisessä vähenee. Myöskään ulkoapäin tulevat tekijät eivät niin paljoa määrittele sitä, millä tahdilla koulussa tulisi edetä. Jos oppilas ei ole vielä omaksunut tai oppinut sisältöjä edellisen vuosiluokan aikana, voidaan niiden käsittelemistä jatkaa vielä seuraavana lukuvuonna. Oppiminen rakentuu hyvin vahvasti olemassa olevan tiedon päälle. Opi-tun syventäminen ja laajentaminen koetaan erityisesti ylöspäin eriyttämisessä merkityksellisenä. Sitä pidetään myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen yhtenä lähtökohtana.

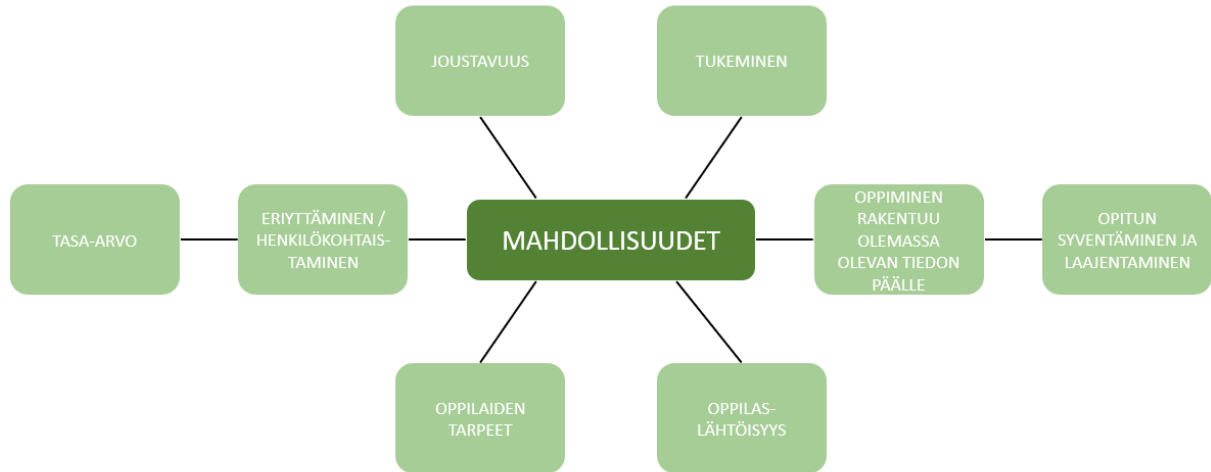
S1: ”Ja se on erittäin niinko, siis oppilaita ajatellenhan meillä tää toiminta on. Koska ne on ne lasten lähtökohdat ja ne tiedot ja taidot ja motivaatiot on niin erilaiset, että sen takia meillä on VSOP, että me pyritään vastaamaan niihin ja me pyritään niinko pitämään se semmonen oppimisen halu ja ilo yllä.”

T2: ”No oppilaskeskeisyys siinä mielessä, että pystytään, pystytään tukemaan sitä oppilasta ja kuitenkin semmonen joustavuus siinä mielessä, että meillä on mahdollisuus sitten niin kun järjestää tää opetus siten että, et, et siis niinku ulkoapäin tulevat paineet ei sillalaille nii paljo, nii paljo määrittele sitä, et miten meidän pitää täällä koulussa edetä, vaan me pystytään niinku joustamaan sen, sen perusteella, et miten tuota, missä kohti se oppilas on menossa.”

Haastateltavat näkevät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuutena tarjota oppilaille tukea pitkällä aikavälillä. Opetuksen henkilökohtaistaminen nähdään myös tasa-arvoa edistävänä tekijänä, jolloin lapsi pääsee toteuttamaan yksilöllisesti omia vahvuuksiaan sekä oppimaan omalla tasollaan. Haastateltavat kokevat, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen avulla jokaiselle oppilaalle voidaan mahdollistaa näiden edellä mainittujen tavoitteiden ja toimintatapojen toteutuminen.

S1: ”Ja sit niinku et ajatellen vielä sitä et ku pääsee tulevaa, tulevaisuutta ajatellen sit just hyödyntämään sitä että, et et, siellä pystyy niinku ottamaan huomioon nimenomman ne oppilaan oman etenemisen tason. Ja sit niinku tavallaan seuraavien, tulevien vuosien aikana sitte tukemaan sitä oppilasta aina sillä tasolla mikä sillä niinku missäki oppiaineessa on. Ja missä ne tuen tarpeet on.”

R4: ”Että ja mä nään, että se oppimisen henkilökohtaistaminen on nimenomaan sitä oppilaan tasa-arvoa. Että se, että et se lapsi pääsee toteuttamaan niitä omia vahvuuksia ja pääsee oppimaan sillä omalla tasollaan ja tekemään sitä työtä sillä tavalla ja niin niiden menetelmien avulla mitkä hänelle sopii parhaiten. Niin se on sen oppilaat parasta tukemista. Ja jos me pystytään sitä VSOP:n avulla edesauttamaan näitä tavoitteita, nii kyllä me silloin oikealla tiellä ollaan.”



Kuvio 4. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuudet

5.3 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen haasteet

Aineiston analyysin tuloksina vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisen haasteina esille nousevat erityisesti käytännön järjestelyt, resurssit sekä tiedon puutteellisuus ja vähyys. Nämä haasteet esitetään Kuviossa 5. Käytännön järjestelyihin ja resursseihin liittyen haasteeksi koetaan muun muassa suuret oppilasmassat. Ison koulun ja suurten oppilasmassojen kokonaisuuden pyörittäminen on laaja paletti, joka pitää sisällään erilaisia muuttuvia ja huomioitavia asioita. Yhtenä haasteena korostuvat käytännön järjestelyt: kuinka esimerkiksi lukujärjestykset saadaan sovitettua yhteen eri opettajien ja oppilasryhmien kanssa, jotta oppilasryhmien ja opettajien välinen joustavuus mahdollistuu.

T2: ”No toki se varmasti niinkun siinä mielessä asettaa niitä haasteita, et sit niinku jos ajatellaan koko palettia, eli koko kokonaisuutta, nii siinä, siinä pittää mieltä sitä, et miten me pystytään se käytännössä kattoen järjestämään.”

T2: *”Et sit tavallaan, et miten me saahaan sovitettua lukujärjestykset yhteen ja tämmösiä. Et just sillon, kun tulevalla vuosiluokalla on äidinkieltä, nii myös sillä edellisen vuosiluokan opin... tai niin kun niitten lukujärjestyksessä on myös sitä äikkää.”*

Suuret oppilasmassat tuovat käytännön järjestelyjen lisäksi haasteita myös resurssien osalta. Mehtäläiseen (1997, s. 105) viitaten vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja opiskeluun ryhtyminen niin sanotulla isolla vaihteella vaatii myös resurssien miettimistä, jolloin tulee huomioida myös vuosiluokattomuuteen kuuluvia oppilaiden lukusia uudelleenryhmittelyjä. Lisäksi hänen mukaansa hyvin heterogeenisellä suurella oppilasmassalla voi eteen tulla myös opettajapula. Tämän tutkielman tuloksissa esille nousevat myös henkilökohtaistamisen haasteet suurissa oppilasryhmissä. Vaikka oppilaslähtöisyys ja opetuksen henkilökohtaistaminen sekä eriyttäminen nähdään vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuutena ja yhtenä keskeisenä koulun toiminnan lähtökohtana, niitä pidetään myös haasteina. Niiden ratkaisemiseksi opettajat pyrkivät jatkuvasti kehittämään keinoja ja uusia toteutustapoja.

R4: *”No, haasteena on se, että kun meillä on massoja niitä oppilaita.”*

R4: *”Me koko ajan yritetään keksiä niitä keinoja, että miten me saatais siitä enemmän henkilökohtaista. Että ku siellä on 40 naamaa siellä istuu, nii miten jokainen sais sitä omaa henkilökohtaista oppimista tai opetusta. Eli sehän ei oo mahdollista tuommoisille massoille. Eli resurssit on siellä tavallaan haasteena.”*

Resurssien ja suurten oppilasmassojen yhteydessä haasteeksi koetaan myös koulun tilojen täytyminen. Vaikka koulun tilat ovat uudet ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kannalta toimivat, niiden täytyminen haastaa opetuksen toteuttamista. Opetuksen sekä oppilaiden opiskelun kannalta mielekkäintä olisi, että erilaisia opiskeluun tarkoitettuja tiloja olisi vapaana esimerkiksi ryhmätöiden tekemiseen tai oppilaiden erilaisten oppimiseen liittyvien tarpeiden huomioimiseksi. Opetusta kuitenkin toteutetaan mahdollisten resurssien sekä tilojen puitteissa ja sitä pyritään kehittämään asetettujen rajojen puitteissa.

R4: *”Toisaalta meillä on vähän tilatkin. Että vaikka meillä on hyvät ja uudet tilat täällä, mutta kun nää tilat kohta on ihan täynnä.”*

R4: *”Niin tuota myös tilat on sillä tavalla, et jos elettäis utopistisissä maailmassa meillä ois noin kymmenen oppilasta per opettaja ja meillä ois reilusti tiloja. Vielä*

sillä tavalla, et se lapsi vois aina valita hiljaisen tilan, tai vois aina valita semmosen tilan missä hän voi tehdä pari työskentelyä, tai et vois aina valita semmosen tilan missä saa vähä riehuakki välillä. Niin ni se olis semmonen ideaali tila. Elikkä näitten niinku ne resurssit tällä hetkellä ottaa vähän vastaan.”

R4: ”Mut että ei me varmasti koskaan siitä tulla pääsemään eroon. Elikkä me yritetään näitten resurssien mukaan löytää ne oikeat menetelmän sitte, että me pystyttäis etenee siinä tavoitteessa mikä meillä on.”

Kuten opetus yleensäkin, vuosiluokkiin sitomaton opetus vaatii myös kirjaamisia ja arviointeja. Arviointi perustuu pääasiassa jatkuvaan havainnointiin sekä testaamiseen, mutta myös oppilaiden kanssa käytäviin keskusteluihin (Mehtäläinen, 1997, s. 104). Oppilaiden arvioinnin tulee olla monipuolista, kannustavaa sekä oppimista ohjaavaa ja opettajien tulee toteuttaa sitä vuoro-vaikutuksessa oppilaiden kanssa heidän ikätasolleen sopivalla tavalla (POPS, 2014, s. 47–48). Opettajien on pysyttävä jatkuvasti perillä siitä, missä vaiheessa jokainen oppilas on menossa, mitä he ovat suorittaneet ja kuinka heidät arvioidaan. Isossa oppilasmassassa opettajalla on huolehdittavana useamman oppilaan tarkkaileminen sekä tunteminen.

M3: ”No, tietenki ehkä semmoset niinku suurimmat haasteet on nämä kirjaamiset ja tiedon siirrot. Ehkä jossain määrin sitte niinku arvionnit, varsinki tämmöset niinku lukuvuosiarvioinnit.”

M3: ”Ehkä tavallaan, että pysyt kärryillä. Ku meilläki on tuossa mejän tiimissä on oppilaita melkein 90, niin että, että pysyt kärryillä sitte että, että kuka oli, kuka on nyt tämänkin tavoitteen saavuttanu.”

Suuret oppilasmassat lisäävät myös opettajien haastetta oppilastuntemuksen osalta. Koska oppilaat toimivat erilaisissa ryhmissä ja opetusvastuuta on jaettu opettajien kesken, ovat säännölliset kirjaamiset ja keskustelut oppilaista välttämättömiä. Yhteisopettajuus muodostuu Malisen ja Palmun (2017, s. 10, 20–21) mukaan kahden tai useamman opettajan tasavertaisesta yhteistyöstä, mikä tarkoittaa yhteisen vastuun ottamista niin oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Suunnittelutyön lisäksi opettajat keskustelevat säännöllisesti oppilaista sekä heistä tehdyistä havainnoista (Malinen & Palmu, 2017, s. 20–21). Jotta mahdolliset joustavat ryhmittelyt olisivat toteutettu oikein, on oppilaiden kehittymistä seurattava monipuolisesti ja arvioinnin tarkkuusastetta nostettava (Mehtäläinen, 1997, s. 104).

Tuloksissa nousee esille myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ajankäytölliset vaatimukset. Erityisesti syksyllä lukuvuoden alussa opettajilta vaaditaan aikaa oppilaiden osaamisen ja tarpeiden kartoittamiseen sekä tietojen kirjaamiseen. Perusteellisesti tehty kartoitus mahdollistaa kuitenkin oppilaiden onnistuneen joustavan ryhmittelyn, jolloin opetettava ryhmä on homogeenisempi eriyttämisen suhteen, eikä opettajan tarvitse miettiä eriyttämistä molempiin ääripäihin. Eriyttäminen lähtee liikkeelle oppilaantuntemuksesta, joka vaatii opettajalta paneutumista, mutta pitkällä aikavälillä maksaa itsensä monin kerroin takaisin (Stenberg, 2011, s. 118).

M3: *”Et sehän jonkin verran tietenki, öö... käytetään aikaa syksyllä ja niinku vaati opettajalta siinä alkuvaiheessa semmosta kartotusta. Että mikä se on kenenki oppilaan niinku tarve. Mutta jos sitte niinku ajatellaan myöhemmin sitä, niin ku jokkaisella on se tietty, vaikka äidinkielessä tietty ryhmä, nii siellä sitte sen sisällä se eriyttämisen tarve on ihan erilainen. Että sun ei tarvi miettiä niinku äärilajista äärilaitaan.”*

Haastateltavat nostavat myös esille, etteivät tietyt velvoitteet tue vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mallia. Oppilaille annetaan esimerkiksi lukuvuositodistukset, joista ilmenee, että oppilas siirtyy vuosiluokalta toiselle. Tämä ei kuitenkaan tue vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen perusajatusta. Lukuvuositodistukset ovat kuitenkin ajateltu koululla teknisenä asiana, mikä ei vaikuta opetuksen toteuttamiseen.

R4: *”Perusopetuslaki niinku edellyttää sen, että että jokaiselle on annettava vuosi, tai siis tuo lukuvuositodistus. Ja siinä kerrotaan, siirtykö lapsi vuosiluokalta toiselle vai ei. Ja se on tietenki pikkusen hankala, jos me ajatellaan, että lapsi ois aidosti siinä VSOP:ssa. Mut me ei olla ajateltu, me ollaan ajateltu se on semmoinen tekninen asia mistä me jollaki tavalla selvittää ja se ei sitä sido sitä mejän opetusta. Me annetaan jokaiselle niinku lukuvuositodistus ja oppilas siirtyy sitte vuosiluokalta toiselle.”*

Ajankohtainen tutkimustiedon puute nousee esille myös haastateltavilta. He tuovat vastauksiinsa esille yhtenä haasteena teoriataustan sekä selkeän mallin puuttumisen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen osalta. Tiedon saaminen koetaan haasteelliseksi. Myös opetushallituksen puolelta on haastavaa saada ohjeita ja ne koettiin riittämättömiksi. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ei heidän koulullaan perustettu opetussuunnitelman lisäksi muuhun teoreettiseen aineistoon sen puuttumisen vuoksi. Yksi haastateltavista mainitsee kuitenkin yleiset kasvatusteolliset oppimisen teorial opetuksen toteuttamisen tueksi.

S1: "Ite oon törmänny siihen, et sitä on hirveän vähän semmosta faktatietoa saatavilla. Sitä ei tunnu olevan myöskään opetushallituksessa."

S1: "Ja niinku sanottua, niin kovin semmosta teoriataustaa meillä ei oo."

S1: "Mutta eihän meille mitään suoraa mallia mistään ole."

R4: "No opetushallitukselta oon yrittäny."

Lisäksi vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen liittyvien käsitteiden ja terminologian määrittelemättömyys ja vaihtelevuus koetaan haasteeksi. Yhteisiä määritelmiä ei ole kirjattuna tai saatavilla vielä mistään. Tämä nousee esille myös luettaessa saatavilla olevaa kirjallisuutta.

S1: "Mutta sitten tämmönen niin kun koko ryhmää koskeva hallinnollinen VSOP päätös, niin se, siitä on hyvin monenlaisia käsityksiä."

R4: "Terminologiaki muuttuu tai vaihtelee sillä tavalla, että emmää aina tiä et puhutaanko samasta asiasta, ..."

Koska opetus pohjautuu hyvin vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, ovat opettajat perehtyneet opetussuunnitelmaan tarkasti. Opetussuunnitelman perusteissa haasteeksi kuitenkin koetaan siellä esitettyjen asioiden ympäröisyys ja tulkinnanvaraisuus. Esimerkiksi oppilaille rakennettavien oppimisen polkujen tavoitteiden suunnittelu on ollut haasteellista, kun selkeitä oppiaine- tai vuosiluokkakohtaisia tavoitteita ei ole määritelty.

S1: "Ja se on niinku tavallaan tässä VSOP:ssa myös sellanen pieni pulma, niinku jos me aatellaan, että me lähetään niinku rakentaan, vaikkapa sitä äikän polkua jollekin lapselle ja ajatellaan että hän niinku ihan, ihan menee sillee vuosiluokkiin sitomattomasti omaan tahtiin ja muuta. Et miten me, ku OPS:issa on nii ympäröyreinä ne asiat, nii millä tavalla me niinku erotellaan se sitte että mitkä stepit siinä on. Toki me aina tehään se mejän työssä, se on tehtävä että se niinku tavallaan jalostuu se OPS:i siihen arkitoimintaan, mutta se että me tehtäis niinku vaikka semmoset aika pysyvät opintopulut siihen, nii se on kohtuullisen iso tehtävä."

Vaikka oppilaiden henkilökohtainen opinnoissa eteneminen ja eriyttäminen nähdään vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuuksina ja niitä pidetään keskeisimpinä lähtökohdina opetuksen toteuttamiseen koululla, nähdään niiden toteuttaminen jossain määrin myös

haasteena. Suurissa oppilasmassoissa jokaisen oppilaan opintojen oppiainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen henkilökohtainen rakentaminen on haasteellista. Vielä haastavampaa olisi lähteä toteuttamaan täysin yksilöllisesti räätälöityä opetusta jokaisen oppilaan osalta, millä pystyttäisiin vastaamaan asetettuihin tavoitteisiin.

S1: ”Koska se että lähetään joka ikiselle lapselle niinku ihan oppiainekohtaset sisällöt ja muut kaivelemaan niinku ihan henkilökohtasesti, nii se niinku opettajan työn kannalta on aikamoinen haaste. Ja se, että millä sinä vastaat niihin sitte.”

S1: ”Ja sit jos sulla on siinä samassa ryhmässä, sulla on siellä niitä, jotka tuota vielä vähän paikkaa niitä entisiä asioita ja sitte on siellä semmosta keskiverto ryhmää, joka menee suurinpiirtein niinku niissä sen vuosiluokan asioissa ja sitten sulla on niitä jotka menee siellä ties missä. Niin miten pystyt antamaan sen opetuksen niin, että se ei ole semmosta sooloilua, kirjan täyttelyä.”

Keskimäärin suurin osa oppilaista kuitenkin etenee samankaltaisen keskiverto opinto-ohjelman mukaisesti ja tätä pidetään opetuksen sekä oppimisen tavoitteiden lähtökohtana.

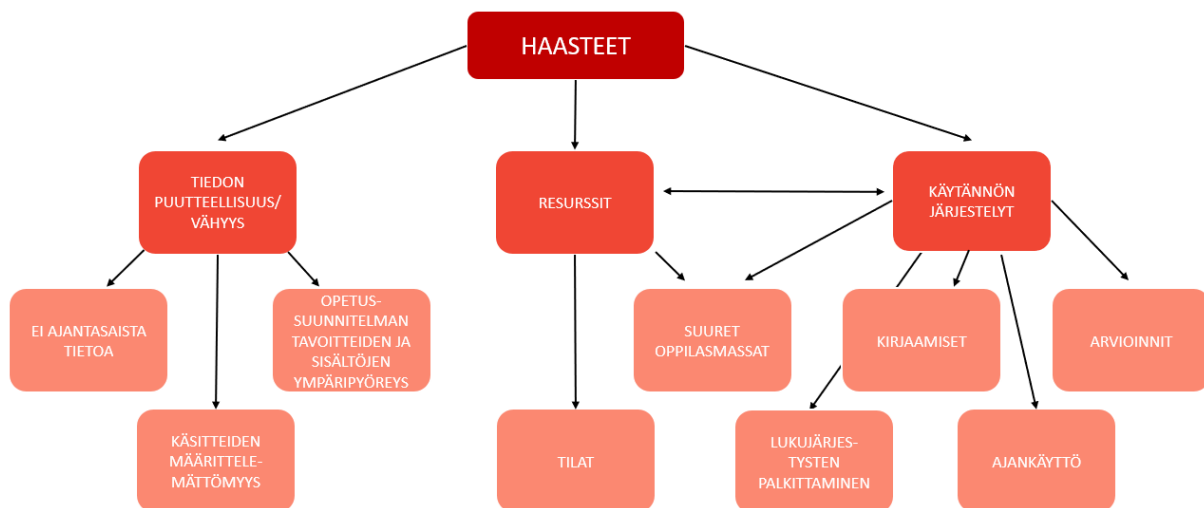
S1: ”Ja sitten kun, totuushan on se, että suurin osahan oppilaista etenee suurin piirtein sen, sen keskiverto opetussuunnitelman mukasen tahdin mukaisesti. Että meillä jonkin verran on sit niitä poikkeamia suuntaan jos toiseen. Kyl me niinku sillallaila ajatellaan, että se keskiverto opinto-ohjelma on, on niinku rakennettu ja suurin osa varmaankin siitä tietystä ikäluokasta sitä toteuttaa.”

Koulun toiminta ja oppilasmäärä ovat kasvaneet vuosi vuodelta, mikä on tarkoittanut myös uusien opettajien mukaan tuloa. Henkilöstön muutokset ovat osaltaan haastaneet vuosiluokkiin sitomattoman toiminnan kehittämistä, kun uusia opettajia on perehdytetty koulun aiempaan toimintaan. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttaminen ja sen kehittäminen vaativat kaikilta opettajilta siihen sitoutumista. Vuosiluokattomuutta ei myöskään kannata yrittää niiden opettajien kanssa, jotka eivät ole aidosti valmiita panostamaan siihen (Mehtäläinen, 1997, s. 110).

S1: ”Joka vuosi tulee tosi paljon uusia opettajia, koska meidän koulu kasvaa koko ajan. Ja sitä mukaan kun meille tulee aina uusia opettajia, niin me tavallaan... Se mejän kehitystyö ei ehkä mee ihan niin nopeasti mitä se menis sillon jos meillä olis täällä alun perin ollu täysi miehitys, jotka on kaikki sitoutuneita VSOP:hen ja pystyy kehittämään sitä siitä mihin on päästy niinku edellisenä lukuvuonna.”

Apajalahti ja Kartovaara (1995, s. 23) huomauttavat, että vuosiluokkiin sitomaton opetus voi tuoda mukanaan myös positiivisia haasteita, sillä se säätelee myös opetuksen ja työskentelyn suunnittelua sekä toteutusta ja edellyttää koko koulun kehittämistä. Edellä mainitut puolestaan vaativat koulun yhteisten tavoitteiden pohtimista, yhteistä suunnittelua sekä opettajuuden ja opettajan työn pohtimista (Apajalahti & Kartovaara, 1995, s. 23).

Tulevana haasteena koululla on myös yläkoulun ottaminen mukaan vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Tavoitteena on yhtenäinen koko koulua koskeva vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen malli, joka kattaa koko peruskoulun eli vuosiluokat 1–9. Tällöin oppilailla on mahdollisuus edetä vuosiluokkiin sitomattomasti koko peruskoulun ajan.



Kuvio 5. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen haasteet

6 Johtopäätökset

Koska vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan näin laajassa koko koulua koskevassa mittakaavassa hyvin harvassa koulussa Suomessa, haastateltavat kokivat jossain määrin olevansa uranuurtajia tämän vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mallin toteuttamisessa. Keskeisimpänä tuloksissa korostui, että koululla opetusta on lähdetty toteuttamaan kokeilemalla, sillä mitään valmista mallia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiselle ei ole. Lisäksi kuten jo omassa aiemmassa kandidaatin tutkielmassa tehty kirjallisuuskatsaus on osoittanut, myös tuloksista nousi esille, että ajantasaista tutkimustietoa tai -kirjallisuutta aiheesta on erittäin vähän. Tietoa opetuksen toteuttamisesta ja järjestämisestä on siis haasteellista saada. Toisaalta myös sopivien toimintatapojen löytyminen ja vakiintuminen ottavat oman aikansa, mikä vaatii opettajilta pitkäjänteisyyttä sekä sitoutumista toiminnan kehittämiseen.

Keskeisinä lähtökohtina opetuksen toteuttamiselle esiin nousivat velvoitteet ja päätökset, pedagogiikka sekä oppimisympäristöt. Erityisesti vastauksissa korostuivat koulun pedagogiset valinnat, jotka ohjasivat hyvin vahvasti koulun opetuksen toteuttamista. Pedagogiset valinnat olivat kuitenkin muotoutuneet toimintaa ohjaavia velvoitteita ja päätöksiä sekä etenkin koulun oppimisympäristöjä ja tiloja vastaaviksi. Kuten haastatteluista nousi esille, lähtökohtaisena tavoitteena oli, että käytössä olevat tilat sekä opetus tukisivat toisiaan.

Koululla suunnittelutyötä toteutettiin pääosin tiimeissä ja opetus oli järjestetty yhteisopettajuuden mallilla. Tiimien toiminta ja opettajien välinen yhteistyö kuvastivat keskeisesti koulun toimintatapojen ydintä. Tiimien väliseen yhteistyöhön muun muassa opetussuunnitelmallisissa kysymyksissä tulisikin löytyä aikaa (Mehtäläinen, 1997, s. 103).

Mehtäläiseen (1997, s. 5–6) viitaten vuosiluokkiin sitomaton opiskelu vaatii selkeää ja suunniteltua toimintaa ja tavoitteenasettelua sekä jatkuvaa toiminnan kehittämistä. Lisäksi opettajilta vaaditaan ennakkovalmistelua, oppimateriaalien tekemistä sekä jatkuvaa ja monipuolista oppilaiden arviointia. Kaikki edellä mainittu perustuen opetussuunnitelman perusteisiin.

Tutkimuksen tuloksia tukee Ekebon ym. (2000, s. 71) maininnat vuosiluokattomuuden kehittämisestä ja kehittymisestä aina koulun omaa tilannetta ja toimintaa palvelevaksi malliksi. Opettajat kehittävät ja rakentavat koulun toimintaa sekä ovat luoneet koululle omat toimintatavat, joiden edistäminen jatkuu vielä tulevina vuosina. Mehtäläinen (1997, s.103) tuo esille, että toistaiseksi vuosiluokattomuuteen ei ole ollut koulutusta. Hänen mukaansa on varauduttava siihen, että sitä joutuu opettelemaan käytännön toiminnassa. Peltomaa (2021, s. 64) esittää, että

oppivan yhteisön ja koulutuksen laadun vahvistamisessa kiinteänä osana on opettajien ammatillinen kehittyminen ja elinikäinen oppiminen. Yhtenä perusedellytyksenä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseksi Mehtäläinen (1998, s. 103) pitää opettajan vankkaa ammattitaitoa.

Leeds ja Marshak (2002, s. 94–95) tuovat esille, että niissä luokissa, jotka pitävät sisällään eri-ikäisiä oppilaita, on hyvin laaja erilaisten oppijoiden kirjo. Tällöin oppilaiden omat tavoitteet ja heidän omatoimisuutensa antavat opettajalle mahdollisuuden mukauttaa tehtäviä niille oppilaille, jotka tarvitsevat mahdollisesti enemmän tai vähemmän haasteita (Leeds & Marshak 2002, s. 94–95). Eri-ikäisten oppilaiden ryhmät nähtiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa positiivisena asiana. Koululla oli päädytty muodostamaan luokkaparit, joissa oli edustettuna kahden vuosiluokan oppilaita. Opettajat kokivat nämä ryhmät toimiviksi eriyttämisen ja opetuksen henkilökohtaistamisen kannalta ja koululla oli kehitelty omia toimintatapoja niiden parantelemiseksi. Nämä tukivat myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen perusajatuksia.

Tiedon puutteellisuus ja käsitteiden määrittelemättömyys tuli esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on tullut esille, vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta löytyvä kirjallisuus on jo vanhaa, joten kaikkia käsitteitä ei suoraan voi määritellä nykyiseen koulujärjestelmään sopiviksi. Lisäksi käsitteiden käytössä on edelleen ristiriitoja ja se nousi esille myös haastateltavilta. Esimerkiksi lyhenteen VSOP merkitys tulee selvittää asiayhteydestä käsin, puhutaanko vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta vai opiskelusta. Missään ei myöskään ole selkeästi määriteltynä vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen keskeisiä käsitteitä tai annettu niille selkeitä määritelmiä.

Keskeiset käsitteet kuten vuosiluokkiin sitomaton opetus sekä vuosiluokkiin sitomaton oppiminen ovat myös määrittelemättä ja niitä kuitenkin käytetään sekä kirjallisuudessa että asiasta puhuttaessa. Käsitteiden määritelmiä kysyttiin myös haastateltavilta ja jokainen heistä pysähtyi hetkeksi miettimään käsitteiden välisiä eroja. Jokainen haastateltavista osasi kuitenkin antaa jonkinlaisen määritelmän, mutta kenelläkään ei ollut selkeää käsitystä siitä, mikä olisi näiden keskeisten käsitteiden oikea määritelmä. Osa haastateltavista toi myös esille, etteivät he aiemmin olleet miettineet käsitteiden määritelmien eroja, mutta huomasivat niistä kysyttäessä, että niissä sekä omassa tietämyksessä oli puutteita. Samassa yhteydessä nostettiin esille juuri käsitteiden määrittelemättömyyteen liittyvät haasteet.

6.1 Jatkotutkimuskohteet

Kuten jo omat aiemmat kirjallisuuskatsauksen perusteella tehdyt havainnot osoittivat, vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ei myöskään haastateltavien mukaan löydy ajantasaista tutkimustietoa tai kirjallisuutta. Aiheen tutkiminen on kuitenkin perusteltua, sillä Suomessa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan kouluissa ja sen toteuttamisesta on erikseen kirjattuna myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Aiheen tutkiminen on myös perusteltua tutkimuksellisen aukon täyttämiseksi. Uusia jatkotutkimuskohtia aiheen parista löytyy useita.

Tiedon puutteellisuus tuo haasteita vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseen sekä kehittämiseen, sillä opettajat joutuvat tekemään ylimääräistä työtä luodessaan omalle koululle siihen soveltuvat toimintatavat ja käytänteet. Jokainen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteuttava koulu joutuu pohtimaan omalle koululle ja opettajille toimivat työtavat, mutta valmiit mallit ja esimerkit helpottaisivat toiminnan suunnittelua. Ajantasaisen tutkimustiedon ja kirjallisuuden avulla opettajat voisivat myös perehtyä aiheeseen tarkemmin sekä täydentää omaa tietoutta. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta kuitenkin toteutetaan eri puolella Suomea, niin yksittäisten oppilaiden, kuin myös koko koulua koskevana toimintatapa.

Perusteltua olisi tehdä laajempi katsaus Suomen kouluissa toteuttavaan vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Tutkimuksissa voisi muun muassa selvittää millä tavoilla koulut toteuttavat vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ja löytyykö koulujen toteutustavoista merkittäviä eroja tai yhtäläisyyksiä. Koska vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseen ei ole yhtä oikeaa toimintatapaa, eri koulujen toimintatapojen selvittäminen ja kuvaaminen voisi helpottaa myös muita kyseisestä opetuksen järjestämisen tavasta kiinnostuneita kouluja ja opettajia. Tutkimuksen avulla voisi esitellä erilaisia malleja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamiseksi. Vaikka jokaisen koulun tulee rakentaa omalle koululle ja opettajille toimiva vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen malli, olisi toimintaa helpompi lähteä suunnittelemaan valmiiden mallien pohjalta. Jokainen koulu voisi kuitenkin muokata näitä malleja omaan toimintaansa sopiviksi.

Jatkotutkimuskohteena olisi mielestäni hyvä perehtyä laajemmin sekä tarkemmin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käsitteisiin. Koska myös vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja opiskeluun liittyvien käsitteiden määritelmässä löytyy puutteita ja eroja, olisi merkityksellistä selvittää millä tavoin eri koulut ja opettajat määrittelevät vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja opiskeluun liittyviä käsitteitä. Saatujen vastausten avulla voisi olla mahdollista kirjoittaa

selkeät ja tyhjentävät määritelmät esiin nouseville käsitteille sekä mahdollisesti myös määritellä keskeisimmät vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen liittyvät käsitteet. Mahdollisuuksien mukaan yhteistyö opetushallituksen kanssa käsitteiden määrittelyä voisi olla kannattavaa. Olisi mielekästä ja käytännöllisesti katsoen kannattavaa, että kaikilla olisi selkeä käsitys siitä, mitä käsitteet tarkoittavat.

Käsitteiden määrittelyttömyys nousee mielestäni esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa on kirjattuna vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun toteuttamisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 38) kappaleessa 5.4 esitellään opetuksen järjestämisen tapoja. **Opetuksen järjestämisen tavoiksi** kappaleessa esitellään vuosiluokkiin sitomaton **opiskelu**, yhdysluokka**opetus**, etäyhteyksiä hyödyntävä **opetus**, joustava **perusopetus** sekä **opetus** erityisissä tilanteissa. Herääkin kysymys, miksi ainoastaan vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta käytetään käsitettä opiskelu, kun kaikissa muissa esiteltyissä opetuksen järjestämisen tavoissa puhutaan opetuksesta. Puhuttaessa opetuksen järjestämisen tavoista pitäisi mahdollisesti puhua vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta opiskelun sijaan. Opetukselle ja opiskelulle kuitenkin löytyy kasvatustieteestä selkeät määritelmät, joten näiden määritelmien käyttöä lienee sopivaa laajentaa koskemaan myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja opiskelun käsitteitä.

Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 38) kappaleessa 5.4 vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta esiteltäessä ei mainita kertaakaan käsitettä opetus, vaikka koko kappaleen otsikkona on ”opetuksen järjestämisen tapoja”. Kappaleessa käytetään useasti käsitettä vuosiluokkiin sitomattoman järjestely, jota puolestaan ei käytetä aiemmassa kirjallisuudessa, eikä sitä mainittu kertaakaan tämän tutkielman haastatteluissa. Nämä vahvistavat aiempia havaintoja siitä, ettei käsitteitä ole selkeästi määritelty.

Hellströmin (2008, s. 202–203, 242–243) mukaan opetus on yksi didaktiikan keskeisimmistä käsitteistä ja sitä voidaan pitää koulun keinona kasvattamiseen. Hänen mukaansa opetuksen avulla opettaja pyrkii auttamaan oppilasta saavuttamaan opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ohjaamalla heidän toimintaansa oppimisen edistämiseksi ja luomalla mahdollisuuksia oppimiselle. Lisäksi Hellström esittää opiskelun oppilaan toimintana opetuksessa, mikä pitää sisällään muun muassa oppilaan oman suunnitelmallisuuden ja toiminnan oppimisen edistämiseksi. Opetus käsittää erilaisia tapoja, joilla autetaan opiskelijaa saavuttamaan tai kehittä-

mään tiettyjä kompetensseja (Uljens, 1997, s. 16). Opetus vaikuttaa välillisesti oppimisprosessiin opiskelijan opiskelutavan kautta (Uljens, 1997, s. 39). Oppiminen puolestaan tapahtuu aivoissa sekä soluissa tahtomattamme ja se on opetuksen tavoitteena (Hellström, s. 272).

Mielenkiintoista on, miksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita kertaakaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, vaikka opettajat toteuttavat kouluissa opetusta eivätkä opiskelua. Näiden käsitteiden välillä on merkityseroja, jotka tulisi huomioida käsitteitä käytettäessä. Opetuksen, opiskelun ja oppimisen käsitteiden määritelmiä tulisi mielestäni hyödyntää myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen, opiskelun ja oppimisen käsitteitä määriteltäessä.

7 Pohdinta

Tämä tutkielma toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa tavoitteena oli selvittää, millä tavoin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan käytännössä yhdessä Oulun kaupungin koulussa. Tässä luvussa käsitellään tutkielman luotettavuutta sekä eettisyyttä. Luvussa on tarkoituksena nostaa esille tutkielman kannalta sen luotettavuuteen sekä eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

7.1 Tutkielman luotettavuus ja rajoitteet

Kanasen (2017, s. 37, 175) mukaan tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella luotettavuuskäsitteiden eli luotettavuusmittareiden avulla, jotka ovat reliabiliteetti eli pysyvyys ja validiteetti eli pätevyys. Niillä pyritään varmistamaan tulosten oikeellisuus. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisen luotettavuuden saavuttaminen on hänen mielestään kuitenkin lähes mahdotonta, sillä luotettavuus on pääasiassa tutkijan arvioinnin ja näyttöjen varassa (Kananen, 2017, s. 37, 175).

Laadullinen tutkimus voidaan luonnehtia prosessiksi, sillä tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäseneltävissä selkeisiin vaiheisiin, vaan ne voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018, s. 73). Tavoitteena on kuvata, ymmärtää sekä antaa tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Kananen, 2017, s. 35). Tieteen avoimuutta voidaan pitää sekä kriittisen arvioinnin että tieteen edistymisen edellytyksenä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019, s. 13). Kiviniemen (2018, s. 85) mukaan, tutkimusraporttia voidaan pitää yhtenä keskeisenä luotettavuuden osa-alueena ja raportointia sen yhtenä merkittävimpänä kulmakivenä.

Luotettavuus on sitä paremmin arvioitavissa, mitä selvemmin, yksityiskohtaisemmin ja havainnollisemmin tutkija kertoo tutkimuksen eri vaiheista (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181). Prosessin eri vaiheiden ja muutosten raportointi on siis tutkimuksen kannalta merkityksellistä ja vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimusraportissa on pyritty avaamaan ja kuvaamaan toteutettu tutkimusprosessi mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Tavoitteena on ollut myös esittää asiat kokonaisvaltaisesti niin, että ulkopuolisen lukijan on helppo ymmärtää raportoidut tutkimuksen vaiheet sekä tulokset.

Aaltion ja Puusan (2020, s. 180) mukaan laadullisessa tutkimuksessa validius koskee myös tutkimuksen kohteeksi määritellyn ilmiön eheyttä ja se merkitsee läpivalaisua tutkimuksen päätelyketjujen suhteen. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiön monimuotoisuuden huomioiminen ja olennaisten merkitysketjujen esiin nostaminen on heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa mahdollista (Aaltio & Puusa, s. 180). Nämä tukevat myös tämän tutkielman luotettavuutta.

Tutkielma on pyritty toteuttamaan myös mahdollisimman objektiivisesti sekä avarakatseisesti. Erityisesti omat ennakkokäsitykset tutkittavaa ilmiötä kohtaan, on pyritty siirtämään taka-alalle luotettavan analyysiprosessin ja tutkimustiedon saavuttamiseksi. Omat aiemmat tiedot on myös pyritty pitämään taka-alalla ja erityisesti aineiston analyysissä sekä tulosten tulkitsemisessa on huomioitu vain aineistosta esille nousevat asiat. Tutkijan on kuitenkin Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 161) mukaan on mahdotonta täysin irtautua omista arvolähtökohdistaan, sillä ne määrittävät muun muassa sitä, millä tavoin ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 25) esittävät, etteivät tutkimustulokset ole käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä erillisiä. Heidänkään mukaansa ei siis ole olemassa täysin puhdasta objektiivista tietoa, sillä esimerkiksi tutkijan tulee päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25). Nämä edellä mainitut asiat on hyvä huomioida tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa.

Tieteelliselle työlle on merkityksellistä läpinäkyvyys kaikissa työn vaiheissa, mikä taataan tarkalla sekä riittävällä dokumentoinnilla (Kananen, 2017, s. 67). Erityisesti aineiston analyysin vaiheet sekä tutkimuksen tulokset on pyritty avaamaan ja kuvaamaan tarkasti tutkielman luotettavuuden takaamiseksi. Aineiston analyysin sekä tulosten esittelyn yhteydessä on mukana runsaasti aineistoesimerkkejä, jotta lukijan on helpompi ymmärtää miten tulokset ovat muodostuneet. Näillä on pyritty lisäämään tutkielman läpinäkyvyyttä sekä luotettavuutta.

Koko prosessin ajan etenemisestä on pidetty päiväkirjaa, johon on kirjattu keskeisimpiä ajatuksia sekä kysymyksiä sen hetkisistä työn vaiheista. Päiväkirjaan on kirjoitettu erityisesti omia kysymyksiä ja pohdintoja sekä lisäksi erilaisia muistilistoja työn edistämiseksi. Päiväkirjamerkinnät ovat mahdollistaneet omien valintojen arvioinnin sekä kyseenalaistamisen ja tarkistamisen myös jälkikäteen. Päiväkirjaan on myös kirjattu graduohjaajan kanssa käytyjä kysymyksiä ja niihin liittyviä vastauksia sekä ohjeita, jotka ovat ohjanneet työtä oikeaan suuntaan. Päiväkirjamerkinnät helpottivat ja mahdollistivat myös analyysin vaiheisiin palaamisen taukojen jälkeenkin. Koska kaikki tutkimuksen eri vaiheissa tehdyt päätökset ja ratkaisut tulee perustella,

kaikesta opinnäytetyöhön liittyvästä toiminnasta kannattaa kirjoittajan pitää päiväkirjaa (Kanane, 2017, s. 178). Päiväkirjan pitäminen on yksi tutkielman luotettavuutta edistävä tekijä.

Kiviniemi (2018, s. 73, 77) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa ajatuksena on tutkittavan ilmiön vähitellen edistyvä käsitteellistäminen, ei välttämättä niinkään etukäteen hahmotellun teorian testaaminen. Hänen mukaansa aineistokeskeisyyden korostamisesta huolimatta tutkija ei ole edes tutkimusprosessin alussa perspektiivitön, vaan tutkimuksen kulkua suuntaavat tutkijan vähitellen käsitteellistyvät näkemykset sekä teoreettiset näkökulmat. On luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset sekä tulkinnat kehittyvät, sillä tutkija itse toimii eräänlaisena aineistonkeruun välineenä (Kiviniemi 2018, s. 84). Alasuutari (2005, s. 149) toteaa, että tutkija on alinomaan oman koulutuksensa ja kulttuurinsa muokkaama kokonaisuus, jolla on omat näkemykset sekä tulkinnat tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Näistä omista näkemyksistä kokonaan irrottautuminen on hänen mielestään mahdollista niin tutkimus- kuin haastattelutilanteissa (Alasuutari, 2005, s. 149).

Tutkimuksen koherenssi ja luotettavuus paranevat, kun tutkija perehtyy tutkimuksensa ilmiöön huolellisesti ja ottaa useat näkökulmat huomioon koko tutkimusprosessin ajan (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182). Kiviniemi (2018, s. 84) tuo esille myös tutkittavaan ilmiöön mahdollisesti liittyvät omat ominaispiirteet, joiden tarkastelu vaatii tutkimusprosessin joustavaan mukauttamista tutkimuskohteiden mukaisesti. Hänen mielestään tutkimuksen kannalta on merkittävää tiedostaa niin tutkijassa, aineistonkeruumenetelmässä kuin tutkittavassa ilmiössä mahdollisesti tapahtuva vaihtelu ja osata tuoda nämä esille myös raportoinnissa (Kiviniemi, 2018, s. 84).

Aineistonkeruun tavaksi valikoitui tässä tutkielmassa puolistrukturoitu haastattelu. Hirsjärven ja kollegoiden (2013, s. 206) mukaan haastattelujen toteuttaminen vaatii huolellista suunnittelua sekä haastattelijan rooliin ja tehtäviin perehtymistä. Tutkielman luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä voikin pitää haastattelijan kokemattomuutta haastattelutilanteissa, mikä voi lisätä mahdollisia virheitä. Myös tutkijan henkilökohtaiset intressit ja tarkastelunäkökulmat ovat vaikuttamassa aineistonkeruuseen sekä kerätyn aineiston luonteeseen (Kiviniemi, 2018, s. 76).

Hirsjärvi ja kollegat (2009, s. 206) huomauttavat että haastattelutilanteet voivat sisältää useita virheiden lähteitä, mitkä voivat aiheutua niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse haastattelutilanteesta kokonaisuutena. Haastateltava voi muun muassa kokea haastattelun itseään uhkaavana tai jopa pelottavana tilanteena (Hirsjärvi ym., 2009, s. 206). Tässä tutkielmassa haastattelutilanteessa haastateltavan oli mahdollista valita itselleen mieluinen paikka haastattelun

toteuttamiseksi, mikä lisää haastattelun onnistumisen mahdollisuutta sekä samalla lisää tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 207) esittävätkin haastatteluaineistojen olevan sidonnaisia tilanteeseen ja kontekstiin, mikä tarkoittaa, että tutkittavat voivat esimerkiksi puhua itse haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin muussa tilanteessa. Tämä kannattaa heidän mukaansa huomioida tuloksia tulkitessa.

Koulun rehtori vei haastattelupyynnön eteenpäin koulussa ja auttoi haastateltavien hankinnassa, joten hänen toimintansa on myös vaikuttanut haastateltavien valintaan. Kokonaisuutena valikoituneet haastateltavat suhtautuivat vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen hyvin positiivisesti. Herääkin kysymys, onko tutkielmaan valikoitunut vain positiivisen näkökulman ja suhtautumisen omaavia opettajia vai onko rehtori omalla toiminnallaan vaikuttanut haastateltavien valintaan? Toisaalta voi myös pohtia, haluaako joku työskennellä jatkuvasti epämiellyttävässä ympäristössä itselleen soveltumattomien opetusmenetelmien kanssa. Voi myös olla, että tämä opetuksen järjestämisen tapa soveltuu juuri niille henkilöille, jotka ovat hakeutuneet sekä jääneet koululle töihin.

Rehtorin toiminta on siis voinut vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden valikoitumiseen ja sitä kautta vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Toisaalta etukäteen toivottiin, että tutkimukseen osallistuisi eri vaiheissa koulun toimintaan mukaan tulleita henkilöitä. Tämä toive kuitenkin toteutui, jolloin haastateltavien edustettavuus koko koulun opettajakuntaan nähden oli laajempi. Lisäksi tutkimukseen osallistui sekä mies- että naisoletettuja. Vaikka haastateltavia oli vain neljä, he edustivat suhteellisen monipuolisesti koulun opetushenkilökuntaa.

Neljän haastateltavan aineisto voi periaatteessa olla myös suppea. Koska tässä tutkielmassa kyseessä oli tapaustutkimus ja kaikki haastateltavat kuvaavat saman koulun toteutustapoja ja käytäntöjä, on se tähän tutkimustyyppiin riittävä. Annetut vastaukset tukivat myös toisiaan ja alkoivat toistaa samoja asioita sekä keskeisiä käytäntöjä. Tämä lisää luotettavuutta aineiston sisällön ja tulosten suhteen.

Teoria on merkittävässä roolissa laadullisessa tutkimuksessa ja sen käyttö on välttämätöntä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 23). Koska aineistolähtöisen tutkielman tarkoituksena on tuottaa uutta teoreettista tietoa tutkimattomalle alueelle, jossa vakiintunutta teoriaa ei vielä ole, on ymmärrettävää, ettei teoria ole analyysissä lähtökohtana tai taustatukena toisin kuin muissa tutkimustyypeissä (Holopainen ym., 2020, s. 250). Tässä pro gradussa teoriaa on käytetty tutkielman tukena erityisesti teoreettisessa viitekehyksessä, lähestymistavan esittelyssä ja pohdinnassa. Lisäksi teoria kulkee mukana tutkimusten tuloksien esittelyssä niiltä osin kuin aiempaa tutkimusta

aiheen parista on ollut saatavilla. Koska tässä tutkielmassa analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, teoria tulee mukaan vasta tutkimusten tulosten esittelyssä, jossa huomioidaan muun muassa yhtäläisyydet tai eroavaisuudet aineistosta esille nousevien tulosten kanssa.

Tutkimuksessa keskeisen käytetyn tutkimuskirjallisuuden tulisi olla laadukasta ja hyödynnettyjen lähteiden alkuperäisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 159). Jo tutkimusta suunniteltaessa on hyvä varmistaa, onko tutkimukseen soveltuvaa aineistoa valmiiksi olemassa, ennen kuin uutta aineiston aletaan hankkia tai kerätä (TENK, 2019, s. 13). Tässä tutkielmassa on pyritty käyttämään monipuolisesti eri lähteitä ja etsimään aina alkuperäiset teokset viittauksia varten. Tavoitteena on myös ollut vuoropuheluttaa eri lähteitä keskenään mahdollisimman luotettavan ja monipuolisen kuvan saamiseksi. Tutkielmaa varten on myös kerätty omaa aineistoa haastattele-malla opetushenkilökuntaa.

Lisäksi keskeisimmän kirjallisuuden tulisi olla alle 10 vuotta vanhaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 159). Koska vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ja opiskelusta ei ole tehty tuoretta tutkimusta, siihen liittyvä aineisto ja keskeinen kirjallisuus on vanhaa. Se on kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta tarpeellista, joten sen käyttäminen on tässä tutkielmassa välttämätöntä. Koska tämä tutkielma pohjautuu Suomen koulujärjestelmään ja yhden Suomen koulun toteutustapaan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja opiskelun osalta, on näiden vanhojen tutkimusten käyttö tutkielmassa merkityksellistä sekä tarkoituksenmukaisempaa kuin kasainvälinen tutkimus esimerkiksi ikäsekoitteisista oppilasryhmistä tai luokattomuudesta, jotka eivät täysin vastaa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta.

Tässä tutkielmassa ajantasaisen tutkimustiedon ja kirjallisuuden käyttäminen oli hyvin haasteellista, joten tiedon puutteellisuus toi omat haasteensa tutkimuksen toteuttamiselle. Tämä tutkimuskirjallisuuden ja aineiston puute kertoo myös suuresta tutkimuksellisesta aukosta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja opiskelun osalta, mitä pyritään myös tällä tutkimuksella täyttämään ja paikkaamaan. Uusien tutkimusten tekeminen aiheen parista on kuitenkin edelleen hyvin tarpeellista ja kannattavaa tutkimuksellisen aukon täyttämiseksi ja ajantasaisen tiedon saamiseksi.

Tutkielmassa nousi esille yhteneviä tekijöitä aiempaan kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin nähden, vaikka edeltävä tutkimuskirjallisuus on jo vanhaa. Tämä vahvistaa myös osaltaan tutkimustulosten luotettavuutta. Koska ajantasaista tutkimustietoa tai kirjallisuutta aiheesta ei ole,

tästä tutkielmasta saadut tulokset ovat merkityksellisiä kasvatustieteellisestä ja tutkimuksellisesta näkökulmasta. Tutkielman tulosten avulla on myös mahdollista perehtyä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön toteutukseen yhden koulun esimerkin avulla ja hyödyntää sitä esimerkiksi opetuksen kehittämisessä ja suunnittelussa tai henkilökohtaisen osaamisen laajentamisessa.

Koska kyseessä on tapaustutkimus, tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan muita kouluja. Tutkielma antaa esimerkkejä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytännön toteutuksesta kenttäkoulussa. Tulokset voivat toimia esimerkkinä muille kouluille tai toteutustapaapa harkitseville. Lisäksi tämä tutkielma tuloksineen täydentää aiheeseen liittyvää tutkimuksellista aukkoa ja mahdollistaa aiheeseen perehtymisen. Tutkielma on siis tutkimuksellisesti sekä käytännöllisesti katsoen merkittävä.

7.2 Tutkielman eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 8) mukaan peruslähtökohtana ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on tutkittavien henkilöiden luottamus tieteeseen sekä tutkijoihin. Tämä luottamus voidaan säilyttää vain kunnioittamalla tutkimuksiin osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa sekä oikeuksia (TENK, 2019, s. 8). Creswell (2013, s. 57) korostaa, että tutkimuksen alusta alkaen tutkimukseen osallistuvien tulee olla tietoisia siitä, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet ja mikä sen tarkoitus on.

Rannan ja Kuula-Luumin (2017, s. 414) mukaan eettisissä periaatteissa painotetaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta, johon sisältyy vapaaehtoisuuden periaate. Osallistumisen vapaaehtoisuudesta on tärkeä huolehtia (TENK, 2019, s. 8–9). Se ei rajaudu vain siihen, että haastateltavat saavat itse päättää tutkimukseen osallistumisestaan, vaan lisäksi haastateltava voi halutessaan jättää vastaamatta jokaiseen tutkijan esittämään kysymykseen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 414). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 8–9) ohjeen mukaisesti, tutkimukseen osallistumisen keskeyttäminen on mahdollista missä vaiheessa tutkimusta tahansa ilman erillistä syytä.

Keskeinen eettinen periaate on tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta esimerkiksi haastateltavana (TENK, 2019, s. 8). Tutkimuslupa haettiin koulun rehtorilta ja se meni nähtäville myös jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla haastateltavalla. Jokainen haastateltava oli täysi-ikäinen ja haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista.

Litterointi vaiheessa aineisto on anonymisoitu eli siitä on muutettu kaikki tiedot, joiden perusteella haastateltavat olisi mahdollista tunnistaa (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 438). Tässä tutkielmassa haastateltaville annettiin tunnistekoodiksi kirjan-numero-yhdistelmät, jotka säilyttivät haastateltavien anonymiteetin, mutta mahdollistivat haastateltavien erottamisen toisistaan. Haastatteluun osallistuneiden henkilöiden henkilökohtaisia tietoja, kuten nimeä, ikää, sukupuolta ei tuoda esille missään tutkimuksen vaiheissa. Tietoja on käytetty niin, että haastateltavien anonymiteetti on turvattu. Haastatteluaineisto kokonaisuutena on ollut vain tutkijan käytössä sekä nähtävillä.

Tutkimukseen osallistuvilla tulee olla mahdollisuus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, tietojen käsittelystä sekä käytännön toteutuksesta (TENK, 2019, s. 8–9). Jokaiselle haastateltavalle mahdollistettiin sähköpostin välityksellä yhteydenotto haastattelijaan ja samalla tutkielman toteuttajaan. Jokaisella haastateltavalla oli siis mahdollisuus tarvittaessa saada tietoa tutkimuksen toteuttamisesta. Koska aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla, myös haastattelutilanteessa oli mahdollista saada lisätietoja. Virallisen haastattelurungon päätteeksi jokaiselta haastateltavalta myös kysyttiin, oliko heillä mahdollisia kysymyksiä haastattelijalle.

Ranta ja Kuula-Luumi (2017, s. 414) esittävät, että kaikilla tutkimusaineistoilla voi olla kulttuurista ja historiallista merkitystä ja eettisissä periaatteissa niiden arvoa voidaan tunnustaa korostamalla niiden ainutkertaisuutta. Eettiset periaatteet on suunniteltu suojelemaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 415). Tutkija itse on aina vastuussa oman tutkimuksensa eettisyydestä (TENK, 2019, s. 14).

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Aina, O. E. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219.
- Akkas, E. & Eker, C. (2021). The effect of phenomenon-based learning approach on students' metacognitive awareness. *Educational Research and Reviews*, 16(5), 181–188. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4139>
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula, (toim.). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Apajalahti, M. (1996). Onko luokattomassa koulussa mitään järkeä? Teoksessa E. Merimaa, (toim.). *Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa: Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia = åldersintegrerad undervisning i grundskolan: Utgångspunkter och erfarenheter*. Helsinki: Opetushallitus.
- Apajalahti, M. & Kartovaara, E. (toim.). (1995) *Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu eri oppilaitosmuodoissa: Lähtökohtia ja kehitysnäkymiä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Cantell, H. (toim.). (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. p.). SAGE publications.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Corwin; SAGE.
- Ekebom, U., Helin, M. & Tulusto, R. (2000). *Satayksi kouluongelmaa: Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (5. uud. p.). (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus

- Evinsalo, K. (2017). *Opas ilmiötyöskentelyyn erityisopetuksessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (5. uud. p.). (s. 14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell, (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Holappa, A.-S., Engelholm, M.-L. & Packalen, P. (2017). *Näin toteutan oppimiskokonaisuuksia: Lärområden i praktiken*. Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Grounded theory: Aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 249–266). Helsinki: Gaudeamus.
- Hyyrö, T. (2015). *Ytyä yhdysluokasta – Eri-ikäisopetus ennen ja nyt*. Jyväskylä: Tuope.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Laitinen, H. (1998). *Tapaustutkimuksen perusteet*. Kuopio: Kuopion yliopiston paino.
- Leeds, A., & Marshak, D. (2002). *Teaching and learning in the intermediate multiage classroom*. Lanham, Md: R&L Education.
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*. (Väitöskirja). Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., ... Westling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell, (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 49–76). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Malinen, O.-M. & Palmu, I. (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (1. painos.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- McCaw, J. (2020). Special Education Administrative Supervision of Integrated Co-Teaching. *Journal for Leadership and Instruction*, 19(2), 24–32.
- Mehtäläinen, J. (1997). *VSOP: Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Merimaa, E. (toim.). (1996). *Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa: Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia: utgångspunkter och erfarenheter = Åldersintegrerad undervisning i grundskolan*. Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. (2012). Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä, (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä: Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa* (s. 5–8). Oppaat ja käsikirjat 2012:13. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://blog.edu.turku.fi/eta-opetusfi/files/2017/01/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf#page=5
- Nordman, A. (1995). Vuosiluokkiin sitomaton matematiikanopetus Centralskolan i Hangö. Teoksessa Vähämäki-Sundman, S. (toim.), *Vuosiluokkiin sitomaton opetus*. (s. 17) Vaasa; [Helsinki]: Österbottens högskola, fortbildningscentralen: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutusja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Packard, N. & Race, P. (toim.). (2003). *Käytännön vinkkejä opetustyöhön*. (suom. L. Oittila). Järvenpää: Yrityssanoma. (Alkuperäisteos julkaistu 2000)
- Pardini, P. (2005). The slowdown of the multiage classroom: What was once popular approach has fallen victim to NCLB demands for grade-level testing, *School Administrator*, 62(3) 22–30.
- Peltomaa, I. (2021). *Mokista oppii!: Ohjekirja onnistuneisiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetusasetus. (1998). 852/1998. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P3>
- Piekkari, R. & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 207–215). Helsinki: Gaudeamus.

- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O.-M. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O.-M. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (1. painos.). (s. 25–35). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413–426). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–442). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 46–83). Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O. Malinen & I. Palmu (toim.), (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (1. painos.). (s. 16–23). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (toim.). (2016). *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Strogilos, V. & Acramidis, E. (2013). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. (2. uud. p.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5. uud. p.). (s.190–201). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vähämäki-Sundman, S. (toim.). (1995). *Vuosiluokkiin sitomaton opetus*. Vaasa; Helsinki: Österbottens högskola, fortbildningscentralen: Opetushallitus.
- Wakil, K., Rahman, R., Hasan, D., Mahmood, P. & Jalal, T. (2019). Phenomenon-based learning for teaching ict subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 205-212. <https://doi.org/10.18009/jcer.553507>

Liite 1

Gradun haastattelupohja:

1. Kerrotko aluksi, millä tavoin opetusta toteutetaan koulussanne käytännössä?
2. Eroaako koulunne opetuksen toteutustapa ns. ”normaalista” opetuksesta?
→ Kyllä, millä tavalla?
3. Poikkeaaako toteutustapa jotenkin siitä, miten opettajan koulutuksessasi opetuksen toteuttamista tai pedagogiikkaa käsiteltiin?
4. Avaisitko, mitä vuosiluokkiin sitomaton opetus mielestäsi on?
5. Miten se on mielestäsi koulussanne ymmärretty?
6. Mitkä ovat teidän koulullanne vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen keskeiset periaatteet?
7. Miten olette lähteneet rakentamaan/toteuttamaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta koulussanne?
8. Mihin aineistoon/materiaaliin/tutkimustietoon vuosiluokkiin sitomattoman opetus perustuu koulussanne?
→ Onko jotakin teosta/tutkimusta/ajatusta mistä on lähdetty liikkeelle opetuksen järjestämisessä ja pedagogisen viitekehyksen muodostamisessa?
→ Jos ei, niin mikä on ohjannut toimintaa?
9. Oletteko muuttaneet joitakin keskeisiä käytäntöjä ja opetusmenetelmiä, jotta toiminnasta on saatu toimivampaa?
→ Jos kyllä, niin miten?
10. Miten käytätte perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita opetuksenne tukena?
11. Miten koette sen auttavan toimintanne suunnittelussa sekä toteutuksessa?
12. Millaista oppimateriaalia käytätte opetuksen tukena?

13. Löytyykö vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen suunnattua valmista oppimateriaalia?

14. Miten oppilaat ”siirtyvät” vuosiluokalta toiselle?

15. Kokevatko oppilaat itse olevansa tietyllä luokka-asteella?

Tähän väliin voisin avata seuraavien kysymysten teemaa sen verran, että kysymyksillä on tarkoitus kartoittaa sinun omia ajatuksia ja kokemuksia aiheeseen liittyen.

16. Millaiset ovat omat kokemuksesi vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta ja sen toimivuudesta käytännössä?

a. Millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa?

b. Millaisia haasteita se tuo?

c. Miten se vaikuttaa opettajan työhön?

d. Miten se vaikuttaa oppilaisiin?

17. Mitä oppilaiden oman opinto-ohjelman laatiminen vaatii opettajalta?

18. Kerrotko konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavoin vuosiluokkiin sitomaton opetus on mahdollistanut oppilaan opintojen yksilöllisen etenemisen, esimerkiksi opintojen nopeuttamisen tai hidastamisen?

19. Mikä mahdollisesti voi haastaa tai estää oppilaan yksilöllisen opintojen nopeuttamisen tai hidastamisen?

20. Mitkä olivat omat lähtökohtasi vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen osalta tullessasi tälle koululle opettajaksi?

21. Miten olet saanut tai hankkinut tietoa vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta?

22. Onko käsitteillä vuosiluokkiin sitomaton opetus ja vuosiluokkiin sitomaton oppiminen mielestäsi jotain eroa?

➔ Jos kyllä, miten määrittelisit käsitteiden väliset erot?

23. Käytätkö lyhennettä VSOP?

- a. Jos kyllä, kumpaan käsitteeseen sillä viittaa: vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen, oppimiseen, vai molempiin?
- b. Jos ei, miksi et käytä lyhennettä?

24. Aiheuttaako lyhenteen VSOP käyttö mielestäsi epäselvyyksiä tai sekaannuksia?

25. Kauanko olet ollut töissä tällä koululla?