

Nella Heikkilä ja Jannika Muilu

ITSEOHJAUTUVUUS – YHTEISKUNNAN VAATIMUS VAI OPPIMISEN EDELLYTYS

Luokanopettajien kokemuksia alakoululaisten
itseohjautuvuudesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Nella Heikkilä & Jannika Muilu: Itseohjautuvuus – yhteiskunnan vaatimus vai oppimisen edellytys.
Luokanopettajien kokemuksia alakoululaisten itseohjautuvuudesta.
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2019

Itseohjautuvuus ei ole ilmiönä uusi, mutta se on noussut uudelleen pintaan viime aikoina. Koulumaailmaan käsite on tullut uuden peruskoulun opetussuunnitelman myötä. Vaikka itseohjautuvuus käsitteenä on moniulotteinen, on sen määrittelyssä kuitenkin olemassa selkeitä keskeisiä ja yhteisiä asioita. Itseohjautuvuus voidaan määrittellä prosessina, jossa oppilas itse asettaa tavoitteita, suunnittelee, valitsee sopivia oppimisstrategioita ja arvioi omaa työskentelyään. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien kokemuksia itseohjautuvuudesta sekä itseohjautuvuuden merkityksestä alakoulussa. Lisäksi tutkimme, miten tarkkaavuuden ongelmat vaikuttavat itseohjautuvuuteen ja miten opettajat voivat tukea itseohjautuvuuden kehittymistä.

Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla tammikuussa 2019. Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa eri kunnista Kanta-Hämeen ja Pirkanmaan alueilta. Kerätty aineisto on analysoitu teemoittelun avulla käyttäen laadullista sisällönanalyysiä väljänä teoreettisena viitekehysenä. Analyysin hermeneuttinen ulottuvuus liittyi merkitysten etsimiseen aineistosta. Kaikkien metodologisten ratkaisujen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofiana.

Opettajien määritelmät itseohjautuvuudesta vaihtelivat. Opettajat, jotka määrittivät itseohjautuvuuden arkisena toimintana, jossa opettaja on vahvasti tukena, kokivat sen olevan tärkeämpää jo alakoulussa. Luokanopettajat kuitenkin kokivat, että kaikkien oppilaiden itseohjautuvuusvalmiudet kehittyvät eri aikaan, mutta tarkkaavuuden ongelmilla oli selvästi heikentävä vaikutus saavutettaviin valmiuksiin. Huomionarvoinen tulos oli, että kaikki opettajat, määritelmästä riippumatta, kokivat että opettajan tukea tarvitaan entistä enemmän, mikäli pyritään jokaisen oppilaan itseohjautuvuuteen. Alakoulun tärkeimpänä tehtävänä koettiin kuitenkin olevan valmiuksien antaminen myöhempään itseohjautuvuuteen. Pääsääntöisesti opettajat kokivat valmiutensa oppilaiden itseohjautuvuuden tukemiseen hyvinä.

Uusi opetussuunnitelma ei varsinaisesti määrittele itseohjautuvuutta, mutta siellä sanotaan, että omista oppimisprosesseistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan itseohjautuvammin. Oppilasta tulee ohjata tunnistamaan omat tapansa oppia, sillä oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen luo perustan tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Johtopäätöksensä voidaankin todeta, että itseohjautuvuuden käsite tulisi määrittellä selvästi, jotta itseohjautuvuuteen pystyttäisiin johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti kouluissa pyrkimään.

Avainsanat: itseohjautuvuus, tarkkaavuuden ongelmat, kokemukset, alakoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | MITÄ ITSEOHJAUTUVUUS ON? | 8 |
| 2.1 | KÄSITTEEN TAUSTAA..... | 8 |
| 2.2 | ITSEOHJAUTUVA OPPIJA..... | 11 |
| 2.2.1 | <i>Itseohjautuvuuden ulottuvuudet</i> | 12 |
| 2.3 | ITSEOHJATTU OPPIMINEN..... | 13 |
| 2.3.1 | <i>Itseohjatun oppisen oppimiskäsitys</i> | 15 |
| 2.3.2 | <i>Itseohjatun oppisen kehitykselliset valmiudet</i> | 17 |
| 2.3.3 | <i>Itseohjatun oppimisprosessin malleja</i> | 18 |
| 2.4 | EDELITYKSET ITSEOHJAUTUVUUDELLE..... | 20 |
| 2.4.1 | <i>Motivaatio</i> | 20 |
| 2.4.2 | <i>Ajattelu ja metakognitio</i> | 23 |
| 2.4.3 | <i>Itseluottamus ja turvallisuus</i> | 25 |
| 2.5 | TUTKIMUKSIA ITSEOHJAUTUVUUDESTA..... | 26 |
| 3 | ITSEOHJAUTUVUUS ALAKOULUSSA | 30 |
| 3.1 | OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOS..... | 30 |
| 3.2 | OPETUSSUUNNITELMA JA ITSEOHJAUTUVUUS..... | 31 |
| 3.3 | OPETTAJAN ROOLI ITSEOHJAUTUVUUDEN TUKEMISESSÄ..... | 33 |
| 4 | TARKKAAVUUDEN ONGELMAT JA ITSEOHJAUTUVUUS | 38 |
| 4.1 | TARKKAAVUUDEN JA TOIMINNAN OHJAUksen ONGELMAT..... | 38 |
| 4.1.1 | <i>Temperamentti</i> | 40 |
| 4.1.2 | <i>ADHD</i> | 41 |
| 4.2 | TARKKAAVUUDEN ONGELMAT JA ITSEOHJAUTUVUUS..... | 43 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 45 |
| 5.1 | TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 45 |
| 5.2 | TUTKIMUKSEN TIEteenFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT..... | 46 |
| 5.2.1 | <i>Fenomenologia</i> | 47 |
| 5.2.2 | <i>Hermeneuttinen ulottuvuus</i> | 49 |
| 5.3 | AINEISTON KERUU..... | 50 |
| 5.3.1 | <i>Teemahaastattelu</i> | 52 |
| 5.4 | AINEISTON ANALYYSI..... | 53 |
| 5.4.1 | <i>Fenomenologis-hermeneuttinen ulottuvuus</i> | 55 |
| 5.5 | EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS..... | 57 |
| 6 | TULOKSET | 61 |
| 6.1 | ITSEOHJAUTUVUUS ALAKOULUSSA..... | 61 |
| 6.1.1 | <i>Uusi opetussuunnitelma</i> | 62 |
| 6.1.2 | <i>Itseohjautuvuuden määrittelyä</i> | 65 |
| 6.1.3 | <i>Itseohjautuvuuden tärkeys</i> | 66 |
| 6.2 | ITSEOHJAUTUVUUDEN EDELITYKSET..... | 68 |
| 6.2.1 | <i>Oppilaiden valmiudet</i> | 69 |
| 6.2.2 | <i>Yhteistyö</i> | 71 |
| 6.3 | ITSEOHJAUTUVUUDEN SAAVUTTAMINEN..... | 73 |
| 6.3.1 | <i>Käytännön tukitoimet</i> | 73 |
| 6.3.2 | <i>Opettajien valmiudet tukemiseen</i> | 75 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 7 | POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET | 77 |
| 7.1 | KOKEMUKSET ITSEOHJAUTUVUUDESTA ALAKOULUSSA | 77 |
| 7.2 | KOKEMUKSET ITSEOHJAUTUVUUDEN EDELLYTYKSISTÄ..... | 79 |
| 7.3 | ITSEOHJAUTUVUUTEEN TUKEMINEN JA OPETTAJIEN KOKEMAT VALMIUDET | 82 |
| 7.4 | TULOSTEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET | 85 |
| | LÄHTEET | 88 |

1 JOHDANTO

Opetussuunnitelma heijastelee aina yhteiskunnassa vallitsevan ajan ideologioita, ja se nähdään koulutuspolitiikan tärkeimpänä välineenä. Näin ollen koulua ei ole mahdollista irrottaa yhteiskunnasta, ja yhteiskunnalliset tapahtumat ja arvot heijastuvat aina koulumaailmaan. Koulu ei kuitenkaan voi muuttua, jollei myös opettajuus muutu (Luukkainen 2005, 11). Opettajat ovatkin vuosikymmenten saatossa osittain luopuneet luokan valta-asemasta. Simolan, Kaukon, Varjon, Kalalahden ja Sahlströmin (2017) mukaan täysin opettajajohtoinen opetus ei enää istu nykyajan yhteiskuntaan, vaikka sitäkin edelleen tarvitaan. Kyse onkin enemmän siitä, että koulutuksessa tulee miettiä millainen opetus ja tunnin suunnittelu täyttää myöhäismodernin yhteiskunnan vaatimukset. (Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017, 120.)

Martela ja Jarenko (2017) kirjoittavat itseohjautuvuudesta osana tulevaisuuden työelämää. Heidän mukaansa on kolme keskeistä syytä, miksi itseohjautuvuus on pinnalla juuri nyt. Ensimmäinen syy tähän on globalisoituvan maailman muutosnopeus, jossa kyky reagoida muuttuviin toimintaympäristöihin ennustaa menestystä. Toisena syynä voidaan nähdä toimintalogiikan muutos tulevaisuuden työssä. Siinä tulee ennen kaikkea korostumaan työ, jota ei voi korvata automatisaatiolla. Tällaisessa työssä korostuu luova asiantuntijuus sekä inhimillinen vuorovaikutus. Kolmantena syynä taas nähdään informaatioteknologian läpilyönti, mikä on mahdollistanut tiedon tehokkaan kulun. (Martela & Jarenko 2017, 19–25.) Työelämän muutos on vaikuttanut mitä luultavammin myös uuden opetussuunnitelman tyyliin, sillä koulutuksen tehtävänä on valmentaa oppilaita juuri tulevaisuuden työelämään.

Opettajan voidaan ajatella olevan näiden nykyisten muutosten ristipaineessa. Nykykäsitys oppimisesta perustuu ajatukseen siitä, että oppilas on aktiivinen tiedon tuottaja, joka asettaa itselleen tavoitteita sekä pyrkii ratkaisemaan niitä niin itsenäisesti, kuin yhdessä muiden kanssa (POPS 2014, 17). Lisäksi opetussuunnitelmaan on kirjattu laaja-alaisia tavoitteita (POPS

2014), joiden avulla oppilaista tulisi kasvattaa yhteiskuntakelpoisia ja itsenäisiä ajattelijoita, jotka sopeutuvat muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Samaan aikaan Suomen PISA-tulokset ovat laskeneet, ja opettajajohtoisuutta sekä perustaitojen opettamista peräänkuulutetaan. Ristipainetta lisäävät julkisesti käydyt keskustelut, joissa opettajilta odotetaan samaan aikaan muutosten aikaan saamista ja perinteiden vaalimista. (Norrena 2019, 90.)

Itseohjautuvuus on alkanut kiinnostaa monia eri tahoja, ja siitä on tulossa eräänlainen muotikäsite. Työmarkkinoilla käsite on ollut pinnalla jo hyvän aikaa, mutta nyt siitä on alettu puhua enemmän myös peruskoulun puolella. Osaltaan itseohjautuvuuden käsite onkin tahriintunut tarkoittamaan poliittista ja taloudellista vallan tavoittelua, jossa oppilaista pyritään tuottamaan tehokkaita kilpailuyhteiskunnan kansalaisia. Osittain onkin totta, että itseohjautuvuudesta on hyötyä muuttuvilla työmarkkinoilla, mutta itseohjautuvuus tarkoittaa myös paljon muuta. Se on paitsi keino selviytyä yhteiskunnassa, myös avain oppimiseen ja hyvään elämään. (Norrena 2019, 17–18.)

Vaikka Suomea on pitkään pidetty tasa-arvon mallimaana, ovat sosioekonomiset erot hiljalleen kasvaneet. Tämä näkyy myös eri alueiden koulujen jakaantuneessa oppilasaineksessa. Itseohjautuvuuden osalta on esitetty väite siitä, että se jakaa oppilaat voittajiin ja häviäjiin, ja siten asettaa oppilaat, joilla ei ole itseohjautuvuusvalmiuksia, vaaraan syrjäytyä yhteiskunnasta. Uudet pedagogiset työtavat, kuten avoimet oppimisympäristöt, asettavatkin etulyöntiasemaan ne, joilla on hyvät valmiudet itseohjautuvuuteen. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, sillä opettajalla on mahdollisuus kuroa tätä kuilua umpeen, vaikka siihen työtunteja ja energiaa kuluukin. (Norrena 2019, 15, 56–57.)

Joka tapauksessa on selvää, että koulutus on muuttunut yhteiskunnan mukana. Uuden opetussuunnitelman asettamat tavoitteet eivät ole enää perinteisin opettajajohtoisin menetelmin täysin saavutettavissa. Sen sijaan tietojen lisäksi korostetaan taitoja, jotka auttavat oppilaita myös koulun ulkopuolisessa elämässä (Opetushallitus 2018). Tällaisista taidoista opettajallakaan ei aina ole asiantuntijuutta, jolloin ainoa vaihtoehto on lähteä ihmettelemään näitä yhdessä oppilaiden kanssa. Toisaalta, kun muutoksen tahti kiihtyy jatkuvasti, yhteiskunnassamme valtaa on heillä, jotka pystyvät luovimaan myös haastavissa ja muuttuvissa ympäristöissä. Tähän tarvitaan

itseohjautuvuutta, eikä silloin koulussakaan ole mielekästä opettaa vain ja ainoastaan pysyviä ja muuttumattomia faktoja. (Norrena 2019, 54–55.)

Julkisen keskustelun monet näkökulmat ja itseohjautuvuuden monimääritelmällisyys herättivät kiinnostuksemme lähteä tutkimaan aihetta tarkemmin. Tutkimuksessamme haluamme selvittää, mitä opettajat itse ajattelevat itseohjautuvuudesta alakoulussa ja miten itseohjautuvuus näkyy heidän opetuksessaan. Toisaalta emme voineet sivuuttaa keskustelua oppilaiden eriarvoistumisesta itseohjautuvuuden takia, minkä vuoksi olemme ottaneet keskusteluun mukaan tarkkaavuuden ongelmien näkökulman. Mielestämme tarkkaavuuden ongelmien määritelmä sisältää useita riskitekijöitä siihen, ettei itseohjautuvuuteen kyetä samalla tavalla kuin muut. Haluamme kuitenkin analysoida opettajien kokemuksia siitä, miten oppilaita voi mahdollisesti tukea itseohjautuvuuteen, sillä tutkimuksissa opettajan roolilla on todettu olevan merkittävä vaikutus (Kotilainen 2015, 64; Norrena 2019, 61–64).

Tutkimuksemme jakautuu seitsemään päälukuun, joista ensimmäinen on johdanto. Luvussa kaksi määritellään itseohjautuvuuden käsitettä, ja luvussa kolme esitellään, mitä itseohjautuvuus on alakoulussa. Luvussa neljä puolestaan perehdytään tarkkaavuuden ongelmiin osana itseohjautuvuutta. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuskysymykset sekä tutkimusta ohjaavat metodologiset lähtökohdat. Tutkimuksessa saadut tulokset esitellään luvussa kuusi, ja viimeisessä luvussa verrataan tuloksia aiempiin tutkimuksiin sekä tehdään johtopäätöksiä saaduista tuloksista. Lisäksi viimeisessä luvussa tullaan kertomaan jatkotutkimushaasteista.

2 MITÄ ITSEOHJAUTUVUUS ON?

2.1 Käsitteen taustaa

Itseohjautuvan oppimisen ilmiö on kiinnostanut jo vuosisatojen ajan ja sen määritelmät ovat moniulotteisia. Filosofista voidaan löytää ajatuksia itseoppimisesta jo antiikin ajalta eikä se näin ollen ole ilmiönä uusi (Koro 1993a, 21, 37). Sokrates näki itsensä itseoppijana, joka ammensi tietoa ympärillä olevista ihmisistä. Platon puolestaan korosti nuorten kasvattamista itseoppiviksi aikuisiksi ja Aristoteles näki viisaudessa piilevän oman itsensä toteuttamisen. (Koro 1993a, 30; Brockett & Hiemstra 1991). Kasvatusfilosofiaan itse oppimisen ajatuksen toi viime vuosisadalla John Dewey (1933). Hän puhui oppilaan itsenäisyyden puolesta sekä vastusti käsitystä oppilaasta passiivisena tiedon vastaanottajana. (Koro 1993a, 38.)

Itseohjautuvuuden käsite on monimerkityksellinen ja siitä on tehty useita eri määritelmiä. Englannin kielisiä määritelmiä itseohjautuvuudelle ovat muun muassa ”self-directed learning” ja ”self-regulated learning” (Vesisenaho 1998, 17; ks. Zimmerman 2002, 2008). Suomenkielessä itseohjautuvuuden käsitteelle löytyy monia vastineita kuten, itseohjattu oppiminen, omaohjauksinen oppiminen ja itseohjaavuus (Mäkinen 1998, 11).

Itseohjautuvasta oppimisesta aikuiskasvatuksen osalta on puhuttu aktiivisesti jo 1980 -luvulta. Allen Tough (1967) esitteli ensimmäisenä käsitteen itsesuunnitellusta oppimisesta, jonka pohjana oli laajempi käsitys itseohjautuvasta oppimisesta (Ruohotie 2005, 162). Kuitenkin ensimmäisenä itseohjautuvan oppimisen käsitteen määritelmän aikuiskasvatukseen toi Malcolm Knowles (1975, 18). Tätä määritelmää ovat useat eri tutkijat sittemmin lainanneet itseohjautuvuutta käsittelevissä tutkimuksissaan. (Koro 1993a, 24; Vesisenaho 1998, 17; Mäkinen 1998, 12.) Koron (1993b, 22) suomennos määritelmästä on:

”Itseohjautuvuus oppimisessa on prosessi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteiden määrittelyssä, henkilöresurssien ja materiaalien oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulosten arvioinnissa.”

Määritelmä perustuu humanistiselle ihmiskäsitykselle, jossa ihmisellä ajatellaan olevan vastuuntuntoa sekä halua kehittää itseään (Koro 1993a, 27; Vesisenaho 1998, 21). Knowlesin määritelmä perustuu myös hänen andragogisen opetuksen malliinsa. Hän määrittelee pedagogiikan ja andragogiikan jatkumoksi, jossa pedagogiikka on suunnattu lapsille ja andragogiikka, johon itseohjautuvuus sisältyy, aikuisille. (Knowles 1984, 6-10; Vesisenaho 1998, 17). On kuitenkin huomattava, että myös pedagogiikan alueella korostetaan yhä enemmän itseohjautuvuutta (Vesisenaho 1998,7; POPS 2014). Toisaalta määritelmät itseohjautuvuudesta perustuvat toistaiseksi vielä vahvasti aikuiskasvatuksen kentälle, eikä perusopetukselle ole vielä kehitetty omia määritelmiä.

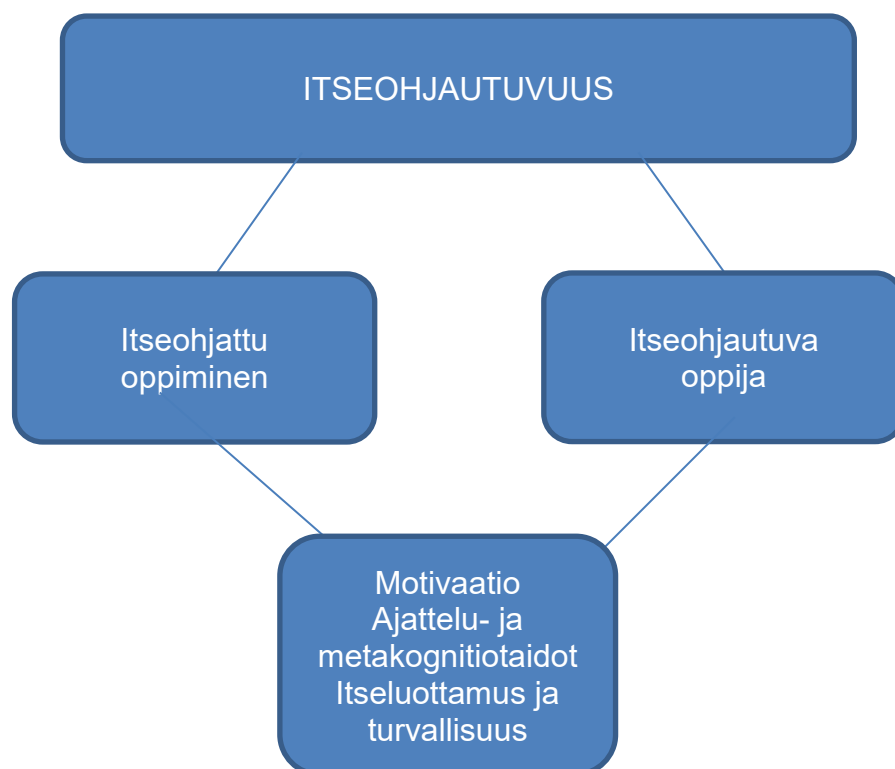
Knowlesin määritelmässä itseohjautuvuus nähdään vastakohtana ulkoahjautuvuudelle, mikä voi pahimmillaan johtaa mustavalkoiseen ajatteluun (Mäkinen 1998, 12-13; Koro 1993a, 25). Lisäksi Koro (1993b) muistuttaa, että oppijan valinnat ovat usein ennalta määritellyt ja autonomisuus tässä tarkoittaa oppijan ulkopuolisten tekijöiden mahdollistavaa toiminnan säätelyä, jolloin autonomisuus nähdään kapea-alaisena. Tällainen ajattelu edustaa itseohjautuvuuden määrittelyn alinta ja pelkistetyintä tasoa. (Koro 1993b, 22.)

Knowlesin määritelmän kanssa lähes identtinen on Gaudigin jo vuonna 1917 esittämä omatoimisuuden määritelmä. Se on kuitenkin Koron (1993a) mukaan lähempänä itseohjautuvuuden toista tasoa. Siinä autonomisuus nähdään siten, että työ suoritetaan täysin vapaasta tahdosta, omalla tyylillä sekä saavuttaen itse valittu päämäärä. Ensimmäisen ja toisen tason välillä on perspektiivin muutos, jossa yksilö on tietoinen omasta itseohjautuvuudestaan. (Koro 1993a, 25.)

Myös Merizowin määritelmän itseohjautuvuudesta voidaan nähdä edustavan toista tasoa. Siinä hän ottaa itseohjautuvuuteen humanistisesta ihmiskäsityksestä poikkeavan ajatuksen, jossa itseohjautuvuutta ei nähdä luonnollisena tapana oppia. Hänen teoriassaan on mukana kehityksellinen

näkökulma, jonka mukaan yksilö oppii lapsena kriittikittömästi asioita ympäröivästä maailmasta. Näiden omien lähtökohtien kriittinen reflektointi voi johtaa merkityksien uudelleen oppimiseen, ja näin ollen myös itseohjautuvuuteen. (Vesisenaho 1998, 20.) Koro (1993a, 25) muistuttaa, että kriittinen tietoisuus käsittää myös yksilön valinnan toimimatta jättämisestä.

Kolmas itseohjautuvuuden taso käsittää tietoisuuden koko ympäröivästä yhteiskunnasta ja oppilaasta osana sitä (Koro 1993a, 25). Voidaan siis ajatella, että itseohjautuvuuden puute koulussa, on merkki siitä, että siellä olevat opettajat ja oppilaat eivät ole vielä tällä tasolla itseohjautuvuudessa. Freiren (1985) määritelmä itseohjautuvuudesta vastaa parhaiten tätä tasoa (Koro 1993b, 23). Sen mukaan yksilö on vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa ja pystyy näin ollen myös vaikuttamaan siihen millaisessa yhteiskunnassa elää (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 7, 245). Toisaalta voidaan myös pohtia, onko Malcomin ajatus itseohjautuvuudesta luontaisena tarpeena todellisuudessa yhteiskunnan tuottama ihanne eikä yksilön oma ajattelutapa (Meyer 1990, 52).



KUVIO 1. Itseohjautuvuus muodostuu eri osa-alueista, joita käsittelemme seuraavissa kappaleissa.

2.2 *Itseohjautuva oppija*

Pyrittäessä kuvaamaan itseohjautuvaa oppimista on ollut nähtävillä kaksi erilaista näkökulmaa. Toinen näkökulma painottaa itseohjautuvaa oppimista prosessina ja toinen tietoisuuden tilana. Itseohjautuvan oppimisen määrittely tietoisena tilana, olettaa tilan suhteellisen pysyväksi yksilön ominaisuudeksi. Prosessia korostava määritelmä taas usein sisältää näkemyksen oppijasta itseohjautuvana, joka kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa oppimisprosessiaan. Itseohjautuvassa oppimisessa onkin kyse sekä opiskelijan sisäisestä tietoisuuden muutoksesta, että opiskeluprosessin toteuttamisesta. (Varila 1990, 14–17, 24) Tässä luvussa käsittelemme itseohjautuvuutta tilanäkökulmasta ja luvussa 2.3 käsittelemme ilmiötä prosessinäkökulmasta.

Rogers (1983, 278–290) määrittelee ihmisen perusominaisuudeksi itseohjautuvuuden, joka merkitsee vastuullisuutta, oma-aloitteisuutta, kriittisyyttä, kykenevyyttä valintoihin, sopeutuvuutta ja yhteistyökykyä. Hän myös esittää, että yksilön käyttäytymistä ohjaa se, miten hän tiedostaa itsensä ja ympäristönsä ja kykenee ottamaan niistä vastuuta. Tämä ominaisuus myös erottaa yksilöt toisistaan. (Mt. 278–290.) Moni itseohjautuvan oppimisen tutkija on korostanut vastuullisuutta oppimisessa (ks. Brockett & Hiemstra 1991; Guglielmino 1977; Knowles 1975).

Itseohjautuvan oppijan yksi ominaisuus on vahva itsetunto ja positiivinen suhtautuminen itseensä oppijana (Koro 1990, 32). Itsearvostus ja itseluottamus ovatkin persoonallisuuden osa-alue, jonka on todettu olevan voimakkaimmin yhteydessä valmiuteen toimia ja oppia itseohjautuvasti (Koro 1993a, 34). Skager (1984, 24) on laatinut piirreluettelon, joka sisältää olennaisimmat itseohjautuvan oppijan piirteet, joita onnistuneeseen itseohjautuvuuteen tarvitaan. Nämä piirteet ovat itsensä hyväksyminen (vahva minä), kyky suunnitelmallisuuteen, sisäinen motivaatio, sisäinen arviointi, avoimuus kokemuksille sekä joustavuus ja itsenäisyys (Mt. 24). Oppilaat voivat luoda erilaisia näkemyksiä omista kyvyistään riippuen siitä, millaisia käytänteitä koulussa on esimerkiksi arvioinnin suhteen (Paris, Byrnes & Paris 2009, 255).

Itseohjautuvuuteen liittyy omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen ja intentionaalisuus (Ruohotie 2005, 158). Oppijan on itse saatava itsensä

työskentelemään, hankkimaan materiaalia, toimimaan vastuullisesti muita ryhmän jäseniä kohtaan sekä asettamaan ja saavuttamaan omat aika- ja laatutavoitteensa (Koro 1993b, 34). Oppijan pitää itse määritellä omat oppimistarpeensa sekä keinot vastata niihin. Tässä sisäinen motivaatio on avainasemassa, kun toiminta ja oppiminen lähtee oppijasta itsestään, ei ulkoisista tekijöistä. (Skager 1984, 24-25.)

Kuten aikaisemminkin on mainittu, Knowles näkee itseohjautuvuuden vastakohtana ulkoaohjautuvuudelle. Koro kuitenkin kritisoi tätä näkemystä ja esittää itseohjautuvuuden enemmänkin jatkumon toiseksi ääripääksi, jonka toisessa päässä on tarve tulla opetetuksi ja kyvyttömyys ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Oppijat sijoittuvat tälle jatkumolle yksilöllisesti vaihdellen. (Koro 1993a, 31.)

2.2.1 Itseohjautuvuuden ulottuvuudet

Vesisenaho (1998, 66) on luonut erilaisten määrittelyjen pohjalta neljä itseohjautuvuuden perusulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus on *vastuullisuus ja halu oppia* (Mt. 66), joka nousee tärkeimpänä esille monen asiantuntijan määrittelyssä (esim. Brockett & Hiemstra 1991, Guglielmino 1977, Knowles 1975 ja Rogers 1983). Peruskoulussa vastuullisuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi säännöllistä läksyjen tekoa sekä opiskeluvälineistä huolehtimista. Oppijan halussa oppia korostuu sisäinen motivaatio, joka syntyy, kun oppilas on kiinnostunut opiskeltavasta asiasta ja haluaa oppia lisää ilman ulkoisia palkkioita tai pakkoja. Sisäistä motivaatiota tuetaan antamalla oppilaan itse vaikuttaa opiskeltavaan asiaan. (Salo 2015, 21–22.)

Toinen ulottuvuus on *luova ja itsenäinen ongelmanratkaisu*, jota myös Rogers (1983), Skager (1984) ja Palmer & Wehmeyer (2003) ovat korostaneet itseohjautuvassa oppimisessä (Vesisenaho 1998, 67). Tämä ulottuvuus sisältää oppilaan avoimuuden ja uteliaisuuden uusia haasteita kohtaan. Itseohjautuva oppija osaa suhtautua opiskeltavaan asiaan kriittisesti sekä kyseenalaistaa perinteisiä ratkaisuja sekä kokeilla uusia. Avoin oppija sietää epävarmuutta ja näkee ongelmat haasteina, ei oppimisen esteenä. (Salo 2015, 22.)

Kolmantena ulottuvuutena Vesisenaho (1998, 68) mainitsee *varman ja itsenäisen oppimisen* ja samaan ominaisuuteen ovat päätyneet aikanaan myös

Rogers (1983) ja Skager (1984). Varmuus ja itsenäisyys tarkoittavat käytännössä sitä, että oppija pystyy ottamaan palautetta vastaan ulkopuolelta, kuten opettajalta tai toiselta oppilaalta. Toisaalta oppilas pystyy myös itse arvioimaan omaa oppimistaan ja tekemään ratkaisuja, jotta oppiminen olisi hänen itsensä ja muiden kannalta mielekästä. (Salo 2015, 22.)

Neljäs ja viimeinen Vesisenahon (1998, 68) nimeämä ulottuvuus on *itseluottamus*, ja tätä osa-aluetta ovat korostaneet omissa määritelmissään myös Brockett ja Hiemstra (1991) ja Skager (1984). Omaan toimintaansa luottava oppija pystyy etsimään ja käyttämään joustavia ratkaisumalleja. Oppilaan itseluottamusta voidaan koulussa opettajan toimesta tukea huolehtimalla, että oppilas saa myönteisiä oppimiskokemuksia. (Salo, 2015, 22.)

Linder ja Harris (1992) ovat tehneet vastaavanlaisen jaottelun itseohjautuvuuden ulottuvuuksista omassa tutkimuksessaan. Heidän nimeämät ulottuvuudet ovat metakognitio, oppimisstrategiat, motivaatio ja luottamus omaan oppimiskykyyn ja henkilökohtaiseen kontrolliin, kontekstuaalinen herkkyyks sekä ympäristön hyödyntäminen/kontrolli. (Salo 2015, 22.) Mäkinen (1998) nostaa näistä keskeisimmäksi metakognition, jolla tarkoitetaan tietoisuutta omista ja muiden kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä. Hyvät metakognitiiviset taidot omaava oppija pystyy tarkoituksenmukaisemmin kontrolloimaan ja käyttämään erilaisia oppimisentapoja ja hän selviää paremmin itsenäistä ajattelua vaativassa yhteiskunnassa. (Salo 2015, 23.)

2.3 *Itseohjattu oppiminen*

Koro (1993) on käyttänyt termiä *itseohjautuva* vain puhuttaessa oppilaan ominaisuudesta. Oppimisprosessista puhuttaessa hän käyttää ilmaisua *itseohjattu oppiminen*, vaikka aihetta käsittelevä suomalainen kirjallisuus käyttää lähes poikkeuksetta termiä *itseohjautuva*, puhuttaessa sekä oppilaan ominaisuudesta, että oppimisprosessista. Tätä omaa termistön valintaa hän perustelee sillä, että oppimisprosessin yhteydessä termi *itseohjautuva* luo väärän mielikuvan siitä, että oppiminen olisi oppijasta riippumatonta ja automaattisesti tapahtuvaa. (Koro 1993b, 49; Ruohotie 2005, 157.) Käytämme tätä Koron esittämää termistöä myös tässä tutkimuksessa.

Tässä luvussa tarkastelemme itseohjattua oppimista prosessinäkökulmasta (Koro 1993b, 32). Jotta prosessinäkökulma toteutuisi mielekkäällä tavalla tarvitaan myös tilanäkökulman muutosta, eli oppilaan sisäistä halua ottaa vastuuta oppimisestaan. Itseohjattu oppimisprosessi edellyttää siis myös itseohjautuvuuden ilmenemistä tilana. (Koro 1993b, 31.) Prosessinäkökulma oppimiseen on myös vahvasti esillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa korostuu kokonaisen oppimisprosessin arviointi, eikä vain saavutetun tuotoksen.

Itseohjatussa oppimisessa opiskelijalla on ensisijainen vastuu omasta kasvu- ja oppimisprosessistaan, sen suunnittelusta sekä toteutumisesta. Lisäksi tavoitteiden asettaminen, niiden saavuttaminen, oppimisprosessin eteneminen ja oppimistulosten arviointi ovat merkittäviä opiskelijan itseohjautuvuuden kannalta. Opettajan tehtäväksi jää itseohjautuvuuden edistäminen. (Mäkinen 1998, 12.)

Nykypäivänä paljon puhuttu elinikäinen oppiminen pohjaa itseohjattuun oppimiseen eli itseohjautuvuuteen (Ruohotie 2005, 157). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija on aktiivinen tiedon etsijä, joka tekee itse ratkaisuja opiskeluaan koskien sekä ottaa ensisijaisen vastuun tavoitteidensa asettamisesta, opiskelun suunnittelusta ja oppimisen arvioinnista. Käytännössä oppija voi siis itse vaikuttaa asetettuihin tavoitteisiin, materiaalien valintaan, oppimisstrategioihin ja –menetelmiin sekä arviointiin. (Ruohotie 2005, 157–158.) Ongelmanratkaisu ja tavoitteiden asettaminen ovat itseohjautuvuuden tärkeitä elementtejä, joita lapset oppivat ajan myötä (Palmer & Wehmeyer 2003, 115). Ohjausta ja tukea itseohjautuva opiskelija voi saada opettajalta ja toisilta oppilailta (Knowles 1984, 310; Ruohotie 2005, 158.)

Vastoin yleistä luuloa, itseohjattu oppiminen ei tarkoita opiskelua ja oppimista yksin, eristyksissä muista, vaan oppimista tapahtuu erilaisten mallien pohjalta sekä yhdessä erilaisten auttajien, kuten opiskelukavereiden ja opettajien, kanssa (Knowles 1984, 301; Zimmerman 2002, 69). Tämä on tärkeää tiedostaa tutkimuksemme kannalta, sillä käsittelemme itseohjautuvuutta alakoulussa, jossa opettaja on pääasiallinen toiminnan ohjaaja.

2.3.1 Itseohjatun oppisen oppimiskäsitys

Jotta voidaan ymmärtää itseohjautuvuutta, on ymmärrettävä oppimiskäsityksien muutosta ja näiden vaikutuksia käsitykseen oppimisen luonteesta. Säljö (1976) erottaa viisi kvalitatiivisesti erilaista käsitystä oppimisesta, joita ovat 1) tiedon määrän lisääntyminen, 2) mieleen painaminen, 3) faktojen, taitojen ja (työ)menetelmien hankkiminen, 4) merkitysten abstrahointi sekä 5) tulkintaprosessi, jonka avulla todellisuutta ymmärretään paremmin. Kotilaisen (2015) mukaan kolmen ensimmäisen voidaan nähdä edustavan behavioristista suuntausta ja kahden viimeisen taas tälläkin hetkellä vaikuttaa transformaatiota korostaa konstruktivismia. On kuitenkin huomattava, että suomalaisesta opetuksesta löytyy edelleen piirteitä molemmista suuntauksista, sillä ideologiset muutokset ovat hitaita. (Kotilainen 2015, 25.) Voidaan kuitenkin todeta, että oppimista ei enää nähdä mekaanisena tiedon siirtämisenä behaviorismin tapaan vaan yhteiskunnassa on siirrytty käsitykseen, missä opettaminen mahdollistaa oppimisen (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 7).

Behavioristisen oppimisteorian taustalla on käsitys oppilaasta ”tyhjänä tauluna”, jota voidaan opetuksen avulla muokata. Oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, jolloin haluttuun opittavaan asiaan päästään vahvistamalla ympäristöstä tulevaa ärsykettä. Oppiminen on siis ikään kuin tiedon siirtämistä, josta hyvänä esimerkkinä voidaan ajatella opettajajohtoista opiskelua, jossa opettaja opettaa asian ja oppilaat harjoittelevat asian toistamista mekaanisesti esimerkiksi kokeen avulla. (Tynjälä 1999, 29–31.)

Kognitiivinen oppimisteoria taas näkee oppijan jo paljon aktiivisemmassa roolissa, eikä ainoastaan passiivisena vastaanottajana. Tässä olennaista on opitun asian prosessointi, varastoiminen sekä mieleen palauttaminen. Sosiaalinen oppimisen teoria taas painottaa vuorovaikutusta ja sosiaalista ympäristöä osana oppimista hyödyntäen sekä behavioristisia että kognitiivisia näkemyksiä. (Merriam & Caffarella 1999, 263–266; Ruohotie 2005, 115.)

Itseohjautuvuuden kannalta olennaisia käsityksiä ovat konstruktivismi sekä humanistinen käsitys ihmisestä. Ajatus itseohjatusta oppimisesta nojaa vahvasti humanistiseen käsitykseen. Siinä oppija nähdään aktiivisena toimijana, jolla on luontainen halu ja tarve oppia. (Koro 1993b, 27; Ruohotie 2005, 125, 158.) Tällöin opettajan rooli jää sivusta seuraajaksi, joka asettaa oppimiselle vain tietyt rajat ja

suunnan (Rauste-von Wright ym. 2003, 200). Humanistisen näkemyksen mukaan itseohjautuvuus ei ole ainoastaan keino tai toiminnan muoto, vaan myös tavoite ja päämäärä (Koro 1993a, 29; Rauste von Wright ym. 2003, 200), johon liittyy kognitiivisten prosessien lisäksi myös motivaatio, vapaa tahto sekä vastuu oppimisesta (Ruohotie 2005, 125).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu kognitiiviseen teoriaan oppimisesta ja siinä oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisena. Olennaista on oppilaan ennakkokäsitykset, joiden päälle oppimisen avulla rakennetaan uusia merkityksiä. Tämän käsityksen valossa keskiössä ei enää olekaan opettaja ja opittavat tietosisällöt vaan omista lähtökohdistaan tietyssä kontekstissa, tietoa ja tiedon avulla ymmärrystä rakentava, aktiivinen oppija. (Tynjälä 1999; Rauste-von Wright ym. 2003, 162–177.) Konstruktivistisessä näkemyksessä ohjaajan roolia oppimisprosessissa korostetaan humanistista näkemystä enemmän (Ruohotie 2005, 158), jolloin sen voidaan ajatella istuvan myös nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen paremmin.

Vygotsky (1978) on tuonut konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen tilannesidonnaisen aspektin, jonka mukaan oppiminen on aina tilanteeseen ja kontekstiin sidottu. Kuuluisaksi hän on tullut teoriallaan lähikehityksenvyöhykkeestä. Teoriaa tukee useat eri tutkimustulokset, joiden mukaan aikuisen apu on tehokkainta silloin, kun oppilas ei vielä itsenäisesti pystyisi suoriutumaan tehtävästä, mutta tuen kanssa tehtävä pystytään oivaltamaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 172; Toivola, Peura & Humaloja 2017, 40–41.) Konstruktivistiset oppimisenäkemykset ovat saaneet laajaa kannatusta ja on osaltaan tuonut oppimiseen uusia muotoja, kuten itseohjattua oppimista, kokemuksellista oppimista sekä reflektiivistä harjoittelua (Ruohotie 2005, 125), jotka kaikki näkyvät myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

2.3.2 Itseohjatun oppisen kehitykselliset valmiudet

Itseohjatusta oppimisesta puhuttaessa, on tärkeää kysyä, millaisia kehityksellisiä valmiuksia oppijalla on oltava, jotta hän kykenee itseohjautuvuuteen. Lapsen ajattelun ja oppimisen tutkimus rakentuu pitkälle Jean Piaget'n ja Lev Vygotskyn ajatuksiin ja teorioihin (Krongvist & Pulkkinen 2007, 137).

Piaget'n (1970) kehityspsykologisen ajattelun mukaan voidaan todeta, että alakouluikäinen lapsi ei vielä kykene täysin itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuuden kannalta teoriassa olennaista on siirtyminen konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisten operaatioiden vaiheeseen n. 12-13 vuotiaana. Kehityskaudet eivät ole kuitenkaan tiukasti aikaan sidottuja ja osa oppilaista voi saavuttaa formaalisten operaatioiden vaiheen jo aiemmin. Formaalisten operaatioiden vaiheelle on tyypillistä, että lapset pystyvät miettimään ja testaamaan vaihtoehtoja ilman konkreettisia havaintoja. (Lehtinen, Vauras & Verkkanen 2017, 70.) Bråten (1991) esittää Piaget'n teoriaan pohjaten, että vasta kehittyneemmän itseohjautuvuuden tasolla yksilö kykenee kontrolloimaan omaa oppimistaan ja ongelmanratkaisua *tietoisella* tasolla. Kuitenkin itseohjautuvuutta voi esiintyä myös *käytännön tasolla* onnistuneesti yrityksen ja erehdyksen kautta. (Bråten 1991, 188–198; Mäkinen 1998, 14.)

Piaget'n teorian mukaan kognitiiviset rakenteet kehittyvät toiminnan avulla. Hän korostaa, että tiedolliset rakenteet kehittyvät itseohjautuvasti, eli lapsen kehityksen luonteeseen kuuluu itseohjautuminen kohti monimutkaisempia tiedollisia rakenteita. Itseohjautuvuus näkyy myös lapsen toiminnan suuntaamisessa maksimaalisesti kehitystä edistäviin toimiin. Piaget ei näe ohjaajan roolia kehityksen edistäjänä yhtä suurena kuin sosiaalisen vertaisryhmän. Vygotsky sen sijaan näkee aikuisen merkityksen olennaisena lapsen oppimisen kehitykselle, sillä aikuinen voi lapsen lähikehityksenvyöhykkeellä saada lapsen oppimaan asioita, joita hän ei vielä muuten kehityskaudellaan oppisi. (Lehtinen ym. 2017, 66, 77.)

Jo aiemmin mainittu itseohjautuvuutta paljon tutkinut Mezirow taas näkee itseohjautuvuuden aikuisen kehityksen tavoitteena, jolloin itseohjautuvuutta ei voi tapahtua lapsuudessa. Hän ei muiden tavoin määrittele hierarkkisia kehityksen vaiheita, mutta näkee kehityksen suunnan, jossa itseohjautuvuus on päämääränä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 130; Mäkinen 1998, 14.) Alakoulu

ikäisiä oppilaita tutkittaessa olennaista onkin, että Merizow ei pidä itseohjautuvuutta lapselle mahdollisena ominaisuutena, sillä Piaget'n teorian mukaan vasta murrosiässä kehittyä abstrakti ajattelu, mikä mahdollistaa itseohjautuun oppimiseen tarvittavan kriittisen reflektion (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 181, 143-144; Mäkinen 1998, 23). Toisaalta nykyään korostetaan elinikäisiä oppimisprosesseja, jolloin pedagogiikkaa ja andragogiikkaa ei enää nähdä toistensa vastakohtina, vaan jatkumona. Tämän ajatuksen pohjalta myös itseohjautuvuus ajatellaan jatkumona, jolloin se tuodaan kaikkien ikäkausien kasvatukseen. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 2–6.)

Lisäksi uudemmat tutkimukset puoltavat itseohjautuvuusvalmiuksien kehittymistä jo lapsuudessa. Bransfordin (2004, 98–99) mukaan jo pienet lapset kehittävät metakognitiivista tietämystä omasta oppimisestaan sekä oppimisvalmiuksistaan. Myös muut ovat saaneet vastaavanlaisia tuloksia, joiden mukaan jopa esikouluikäinen pystyy säätelemään omaa oppimistaan ja kyvyt kehittyvät merkittävästi koko alakoulun ajan (Schneider 2008, 118).

2.3.3 Itseohjatun oppimisprosessin malleja

Itseohjautuvan oppijan piirteiden lisäksi itseohjautuvuutta voi tarkastella oppimisprosessin näkökulmasta. On tärkeää muistaa, että itseohjattu opiskelu ei ole sidottu oppimismenetelmiin. Toisin sanoen itseohjattua opiskelua voi toteutua muutenkin kuin monimuoto opiskeluna. (Koro 1993a, 26.)

Lineaarisia oppimisprosessin malleja esittävät ensimmäiset itseohjautuvuuden teoreetikot Tough (1967) ja Knowles (1975) (Ruohotie 2005, 162–163). Knowlesin (1975) mukaan itseohjautuva oppiminen rakentuu lineaarisesti kuuden vaiheen avulla, joita ovat 1) ilmapiirin luominen, 2) oppimistarpeiden arviointi, 3) tavoitteiden asettaminen, 4) oppimiseen tarvittavien materiaalien ja resurssien hankkiminen, 5) oppimisstrategian valitseminen ja soveltaminen sekä 6) oppimisista seuranneiden tulosten arviointi (Knowles 1975, 60; Ruohotie 2005, 162–163).

Garrison (1997) taas esittää itseohjatun oppimisen monidimensionaalisen ja interaktiivisen mallin, jossa yhdistyvät itsensä johtaminen, itsetarkkailu sekä motivaatioon liittyvät tekijät. Dimensiona motivaatio on edellytyksenä itsetarkkailulle ja itsensä johtamiselle, ja sillä tarkoitetaan halua opiskella

itseohjautuvasti. Itsensä johtaminen liittyy keskeisesti sosiaaliseen ympäristöön ja vuorovaikutukseen, sillä oppija muokkaa oppimisympäristönsä siten, että tavoitteet ovat mahdollisia suorittaa. Itsetarkkailulla taas tarkoitetaan kykyä valvoa ja reflektoida omaa oppimistaan. Tähän kuuluvat ajattelun taidot sekä oppimisstrategioiden hyväksi käyttäminen. Motivaatiota seuraavat itsetarkkailu ja itsensä johtaminen muodostavat siis oppimisen dimensiot, joiden seurauksena itseohjattu oppiminen mahdollistuu. (Ruohotie 2005, 163–164.)

Zimmerman (2002) taas näkee itseohjatun oppimisen syklisenä prosessina, jossa itsesäätelyllä on tärkeä vaikutus. Ruohotie (2005) on suomentanut prosessin siten, että syklin vaiheet ovat motivaatio ja toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio. Motivaatio ja toimintaan sitoutuminen tapahtuu ennen itseohjattua oppimista, toiminnan kontrolli oppimisen aikana ja itsereflektio oppimisen jälkeen. Itsereflektion vaiheessa toimintatavat saatetaan uudistaa ja vanhat toimintatavat voidaan korvata kehittyneemmällä tavoilla. (Zimmerman 2002, 67; Ruohotie 2005, 173–174.)

Pintrichin (2004) puolestaan esittää itseohjatun oppimisprosessin mallin, joka koostuu neljästä eri vaiheesta. Ensimmäinen vaihe koostuu suunnittelusta ja ennakoinnista. Tässä kohtaa oppija asettaa tavoitteet, miettii ajankäyttöään sekä hahmottelee tulevan oppimisprosessin. Motivaatiolla ja minäpystyvyydellä on olennainen osa tässä vaiheessa prosessia (Wolters 2010, 5). Toisessa, monitorointivaiheessa oppija tarkkailee osaamistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kontrollivaiheessa oppija säätelee oppimistaan ja tarvittaessa muuttaa opiskelustrategioitaan. Viimeisessä reflektointivaiheessa oppija miettii tuloksiaan ja käy läpi oppimisprosessiaan. (Pintrich 2004, 389–390.) Tämä arviointi taas tallennetaan metakognitiiviseksi tiedoksi, mitä voi myöhemmin käyttää oppimisen tukena (Wolters 2010, 6).

Itseohjatun oppimisen toteuttamista ovat käsitelleet myös saksalaiset teoreetikot Brügelmann (1997) ja Peschel (2012). He korostavat oppimisessa avoimen oppimisen teoriaa, jossa opettaja ei opeta koko luokkaa kerralla, vaan osa etenee itseohjautuvasti. Tähän teoriaan osana itseohjautuvuutta liittyy kaksi keskeistä periaatetta, jotka ovat 1) opetus on tarkoin strukturoitua 2) itseohjautuvuutta tulee lisätä vähitellen. (Moilanen 2017.) Tämä teoria korostaa siis opettajan merkitystä itseohjautuvan prosessin kontrolloimisessa ja se voidaan ajatella aiemmin esiteltyihin teorioihin peilaten lineaarisena prosessina,

jossa opettajalla on merkittävä rooli prosessin ohjaamisessa. Moilasan (2019) mukaan tämä avoin opetus on itseohjatun oppimisen päämuoto peruskoulussa (Moilanen 2019).

2.4 *Edellytykset itseohjautuvuudelle*

Olemme jakaneet itseohjautuvan oppijan ja itseohjatun oppimisen edellytykset motivaatioon ja metakognitioon. Jotta itseohjautuvaa oppimista voisi tapahtua on oppilaan motivoituminen opiskeltavaan asiaan välttämätöntä (Kotilainen 2015, 27). On kuitenkin huomioitava, että itseohjautuvuus saattaa myös toimia itsenään motivaation lisääjänä, jolloin motivaation ja itseohjautuvuuden vaikutukset toimivat molempiin suuntiin vuorovaikutuksessa keskenään (Deci & Ryan 2000; Toivola ym. 2017, 34; Salmela-Aro 2018, 11). Toisaalta taas edellä kuvattu itseohjattu oppimisprosessi sellaisenaan ei ole mahdollista, jos oppilas ei kykene tarkastelemaan ja kontrolloimaan ajatteluprosessejaan sekä tarvittaessa muuttamaan näitä prosesseja oppimisen kannalta mielekkääseen suuntaan. Seuraavaksi käsittelemme motivaatiota osana itseohjatun oppimisprosessin mahdollistumista ja tämän jälkeen ajattelu- ja metakognitiotaitoja itseohjautuvuuden edellytyksenä.

2.4.1 Motivaatio

Nykykäsityksen mukaan ihminen tuottaa itse oman motivaationsa, jolloin huomiota tulee kiinnittää motivoimisen kannalta optimaaliseen oppimisympäristöön. Oppimisen kannalta motivaation laatu on tärkeämpää kuin motivaation määrä. (Toivola ym. 2017, 33.) Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan asian tai toiminnan itse synnyttävää motivaatiota ja silloin oppiminen ja kehittyminen itsessään koetaan palkitsevana. Ulkoisesta motivaatiosta puhutaan, kun toimintaa ohjaa ulkopuolelta annetut palkkiot tai rangaistukset, jolloin motivaatio muodostuu esimerkiksi arvosanoista ja opettajan antamasta hyväksynnästä. (Toivola ym. 2017, 33–34; Virolainen & Virolainen 2018, 62–63.)

Optimaalisessa itseohjautuvuudessa yksilön toimintaa ohjaavat sisäiset motivaattorit ja arvot, ulkoisten kriteerien sijaan. Deci ja Ryan (2000) ovat luoneet itseohjautuvuusteorian (self-determination theory), joka käsittelee niitä

prosesseja, joiden kautta ulkoisesti ohjattu toiminta muuttuu itseohjautuvaksi. (Toivola ym. 2017, 34.) Teorian mukaan oppilaat motivoituvat siitä, että saavat itse vaikuttaa ja päättää tekemisistään (Salmela-Aro 2018, 11). Teoria rakentuu sisäisen ja ulkoisen motivaation vastakkaisuuden sijaan niiden jatkumolle (Toivola ym. 2017, 34) ja sen keskeinen ajatus on, että ihminen on aktiivinen toimija, joka pyrkii toteuttamaan itseään ja tavoittelemaan itse asettamiaan tavoitteita. Itseohjautuvuuden kehittyminen liittyy sisäisen minän ja ajattelun taitojen kehittymiseen (metakognitio), sillä toimintaa ohjaa sisäinen minä erilaisten assimiloivien funktioiden avulla. Kun ihminen sisäistää uusia arvoja ja sääntöjä vuorovaikutuksen ja uusien kokemusten myötä, ne integroituvat hänen omiin aikaisempiin tietoihinsa ja arvoihinsa. Tämän integraation myötä omaa toimintaa voidaan säädellä ja toiminta on tällöin itseohjautuvaa. (Deci & Ryan 2000, 227, 262.)

Itseohjautuvuusteoriassa on nimetty kolme psykologista perustarvetta, joiden toteutuminen on välttämätöntä kehitykselle: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Omaehtoisuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen on vapaa tekemään päätöksiä ja motivaatio tulee yksilön sisältä. Kyvykkyys tarkoittaa, yksilön uskomusta omista kyvyistään, ja siihen sisältyy sopivan haastavien tehtävien ja ongelmien ratkaiseminen. Yhteisöllisyys kuvaa ihmisen tarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja turvallisuuden tunteen kokemista. (Deci & Ryan 2000, 252–254.) Nämä perustarpeet ovat siis edellytyksenä hyvinvoinnille ja motivaatiolle.

Koulussa motivaatio tarkoittaa kiinnostusta koulua, opiskelua ja oppimista kohtaan sekä kiinnostusta osallistua koulun toimintaan ja opetustilanteisiin. Mikäli koulumotivaatio on kohdallaan, koetaan koulu ja siellä saadut kokemukset tärkeiksi, mielekkäiksi ja hyödylliseksi itselle. Tämä on edellytyksenä sille, että oppilas sitoutuu oppimistavoitteisiin ja ponnistelee niiden saavuttamiseksi. Motivaatio kehittyy kehämäisesti alkaen yksittäisistä tilanteista ja saadun palautteen ja oppimiskokemusten perusteella yleistyy oppilaan käsitykseksi itsestä oppijana ja yleiseksi kiinnostukseksi koulua ja oppimista kohtaan. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 181–182.)

Käytännössä koulussa itseohjautuvuus voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas kykenee itse ohjaamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan (Deci & Ryan 2000, 234; Toivola 2017, 34). Keltikangas-Järvinen (2018a) kritisoi Ylen

haastattelussa, että opetussuunnitelman mukaan oppilaiden odotetaan tulevan kouluun sisäsyntyisen motivaation kanssa ja itseohjautuvina, vaikka tosiasiasa näitä taitoja tulee lapsille koulussa vasta opettaa. Itseohjautuvaa oppimista ja sisäistä motivaatiota voidaan edistää antamalla oppilaalle itselleen mahdollisuus päättää, milloin hän tarvitsee ohjausta. Myös kannustava palaute ja ei-autoritaarinen yhteistyöhenkinen ilmapiiri parantavat sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta. Haasteita ja virikkeitä tarjoava oppimisympäristö vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota ja auttaa sen syntymisessä. (Deci & Ryan 2000, 234; Toivola 2017, 34.) Kuitenkaan kaikki oppiminen ei koulussa voi perustua sisäiseen motivaatioon, koska arvosanat ja valmiiksi asetetut tehtävät ja tavoitteet synnyttävät ulkoista motivaatiota. Tämän vuoksi oppimisen kannata ei ole mielekästä tehdä jakoa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, vaan sen sijaan tulisi tarkastella motivaation laatua Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteorian kautta jatkumona. (Toivola ym. 2017, 34.)

Oppilaan positiivinen kokemus itsestä osaavana ja kyvykkäänä, motivoi häntä itseohjautuvampaan oppimiseen, tavoitteiden asettamisen, itsearviointiin, oman toiminnan tarkkailun sekä oppimisstrategioiden käytön kautta (Zimmerman 2000, 87). Oppilaan muodostaessa itse oman motivaationsa, opettajan tärkein tehtävä on luoda otollisen olosuhteet motivaation syntymiselle. Oppilaalla ei kuitenkaan ole vapautta suunnata motivaatiotaan koulussa mihin tahansa, opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden ohjatessa toimintaa. Opettaja voi tukea oppilaan motivaatiota antamalla tämän opiskella omalla lähikehityksen vyöhykkeellä, edetä opinnoissa omaan tahtiin ja tukemalla oppilaan itseohjautumista ja autonomiaa. (Toivola ym. 2017, 35.)

Oppilaiden tullessa kouluun ensimmäiselle luokalle heidän sisäinen motivaationsa on korkea, he haluavat oppia ja kokevat oppimisen palkitsevana. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että sisäinen motivaatio alkaa laskea kolmannella luokalla laskien tasaisesti aina lukion loppuun saakka. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 182; Virolainen & Virolainen 2018, 62.) Syitä tähän sisäisen motivaation laskuun on monia, mutta opettajan rooli on siinä keskeinen. On huomattu, että mikäli opettaja painottaa kontrollia autonomian tunteen sijaan, oppilaiden sisäinen motivaatio laskee jo muutamassa viikossa koulun alkamisesta, oppilaat välttävät haasteita eivätkä ole yhtä oma-aloitteisia. (Virolainen & Virolainen 2018, 62–63.)

Laajassa yli 2 000 lasta käsittävässä Alkuportaatt-seurannassa (Lerikkanen ym. 2006–2016) havaittiin opetusryhmien välillä eroja motivaatiossa. Näitä eroja selittävät opettajien käyttämien opetuskäytänteiden erot, vuorovaikutuksen laatu opettajan ja oppilaan välillä sekä opettajan suhde oppilaisiin. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182–183.) Jotta opiskelijan motivaatio voi lisääntyä, on tärkeää, että oppilas omaksuu opetuksen tavoitteet omiksi tavoitteikseen (Virolainen & Virolainen 2018, 66). Keskeistä motivaation lisäämisessä on positiivinen ilmapiiri (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182) ja oppilaan ja opettajan välinen suhde. Oppilaalle on tärkeää kokea, että hänestä välitetään ja hänen oppimistaan halutaan aidosti edistää. Opettajan kannustus ja palaute sekä onnistumisen kokemukset oppimisessa ovat keskeisessä roolissa motivaation lisäämisessä. Opetettavan asian tulee olla oppilaalle merkityksellinen ja mieleinen ja opettajan tehtävänä onkin kertoa, miten opittavaa asiaa voidaan hyödyntää ja miksi se on tärkeä. (Virolainen & Virolainen 2018, 66.)

2.4.2 Ajattelu ja metakognitio

Itseohjautuvuuden edellytyksenä on kyky omien ajatteluprosessien tarkasteluun ja kontrollointiin sekä sen havainnointi, miten näitä prosesseja voidaan säädellä oppimisen edistämiseksi ja tehostamiseksi. Piaget on määritellyt kognitiivisen ajattelun teorian tietoteoriaksi, jossa ihminen kehittyä ajattelun rakenteiden, biologisten rakenteiden ja psykososiaalisten rakenteiden vuorovaikutteisessa rakentumisessa. (Kotilainen 2015, 30.) Kuten aikaisemmin itseohjatun oppimisen kehityksellisissä valmiuksissa mainitsimme, alakouluikäinen lapsi on ajattelussaan vielä konkreettisen ajattelun tasolla, eikä välttämättä kykene ajattelemaan abstraktisti (ks. Piaget 1970), eli lapsen kognitiivisen ajattelun taso ei ole vielä kovin syvällinen. Minäkäsitys ja käsitys itsestä aktiivisena toimijana kehittyä vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilö kehittyä jatkuvasti järjestelemällä ajattelun ja toiminnan rakenteita uudelleen. (Kotilainen 2015, 30.)

Metakognitiossa on kyse tietämisen eri toiminnoista, joita ovat muisti, oppiminen, ajattelu, ongelmanratkaisu ja tietoisuus (Mäkinen 1998, 34). Metakognitio on ajattelun ajattelemista, se on oman älyllisen toiminnan tiedostamista, ohjaamista ja säätelyä (liskala & Hurme 2006, 40; Lonka 2014, 18)

ja se sisältää metakognitiiviset tiedot ja taidot. Metakognitiiviset tiedot tarkoittavat ymmärrystä omasta ja toisten ajattelusta sekä tietoa itsestämme oppijana ja siitä, miten toimimme erilaisissa tehtävissä. Metakognitiivisia taitoja taas tarvitaan, kun omaa ajattelua ja ongelmanratkaisua suunnitellaan, ohjataan ja arvioidaan. (Lonka 2014, 18.) Metakognitiiviset taidot ovat valmiuksia oppimaan oppimiselle ja perusta itseohjautuvuudelle (Mäkinen 1998, 33) ja ajattelun- sekä oppimaan oppimisen taidot luovat perustaa elinikäiselle oppimiselle (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 46).

Metakognitiotaidot ovat tärkeitä esimerkiksi kirjoittamisessa, ongelmanratkaisussa, uusien käsitteiden oppimisessa, ajattelun kehittämisessä ja oppimaan oppimisessa (Lonka 2014, 19). Oppijan metakognition tukemisessa tärkeää on oppimisen ohjattu tukeminen (scaffolding). Opettajan tai ohjaajan tulee tukea oppilaan ajattelu- ja oppimisprosesseja tarkoituksenmukaisesti, jotta oppilas pystyy itse muodostamaan oman ratkaisunsa ongelmaan. (Iiskala & Hurme 2006, 48.) Metakognitiivisia taitoja voidaan kehittää oman toiminnan ja oppimisen tarkkailun sekä toiminnan jäsentyneen itsearvioinnin kautta. Metakognitiivisten tietojen hyödyntäminen toiminnassa vaatii motivaatiota niiden käyttämiseen. Oppilaalle pitääkin tarjota mahdollisuuksia tuntea olevansa itse vastuussa omasta oppimisestaan. (Mäkinen 1998, 33–34.)

Metakognitiivinen tieto ja taito eivät ole toisistaan irrallisia vaan ne ovat osittain päällekkäisiä ja vuorovaikutuksessa toisiinsa, ja sujuvassa oppimisessa tarvitaan molempia (Iiskala & Hurme 2006, 41). Metakognition edellytyksenä on, että oppilas pystyy tietoisesti tarkkailemaan, mitä on tekemässä ja metakognitiiviset taidot ovat keskeisessä roolissa muistamisessa ja ajattelun hallinnassa. Itsereflektio on metakognition muoto, jonka avulla voimme arvioida ajattelumme luotettavuutta eli mitä tiedämme oikeasti. Metamuisti puolestaan tarkoittaa ihmisen tietoisuutta oman muistin toiminnasta eli, miten omaa muistia pystyy käyttämään mahdollisimman tehokkaasti. Metamuisti vaikuttaa myös erilaisten opiskelustrategioiden hyödyntämiseen. (Lonka 2014, 19–20.)

Metakognitiotiedot ja -taidot ovat tärkeitä jo kouluikäisenä. Oppilaan on tärkeää erilaisia tehtäviä ja kokeita suorittaessaan tietää, mitä hän osaa ja mitä tietyt tehtävät vaativat. Metakognitiota tarvitaan mielekkääseen toimimiseen uusissa ja haastavissa tilanteissa, ja metakognitiivisten taitojen avulla pystymme miettimään mikä toiminnassamme meni vikaan ja mitä voisimme tehdä toisin tai

korjata omassa toiminnassamme. (Lonka 2014, 19.) Aluksi opettaja voi ohjata oppilaita huomaamaan omia vahvuuksiaan sekä iloitsemaan onnistumisista, ja vähitellen oppilaita ohjataan tunnistamaan itselle luontevimmat tavat oppia ja tavat oman oppimisen kehittämiseen. Kun ajattelun taidot kehittyvät, kehitty myös oppilaan oppimaan oppimisen taidot (Halinen ym. 2016, 46.) Heikosti ja hyvin koulussa pärjäävien metakognitiivinen ajattelu eroaa toisistaan. Hyvin pärjäävät hyödyntävät metakognitiota oppimisessa tehokkaammin ja heillä on mahdollisuus selvittää paremmin yhteiskunnassamme, jossa vaaditaan itsenäistä ajattelua. (Iiskala & Hurme 2006, 40–41.)

2.4.3 Itseluottamus ja turvallisuus

Turvallisuus ja luottamus voidaan nähdä perustana itseohjautuvuudelle. Itsesäätely järjestelmät eivät pääse kehittymään, jos ympäristö ei ole turvallinen. Mikäli koemme olomme turvalliseksi, pystymme vapauttamaan energiaa ja kohdistamaan sen yhteistyöhön ja tuottavaan toimintaan. Itseohjautuvuuttakin voidaan oppia vain, jos yksilö kokee olevansa turvassa. Itseohjautuvuuden tukitoimet tulee rakentaa sen mukaan, millä tasolla yksilön tarpeet ovat. Mikäli olo on uhattu eikä turvallisuuden tunnetta ole, on vaikea tavoitella asetettuja tavoitteita. Turvallisuuden tunne taas edelleen vaikuttaa yksilön sosiaaliseen tarpeeseen. On todettu, että mikäli lapsi saa jo vauvana läheisyyden kokemuksia, ne auttavat lapsen kehitystä ja vaikuttavat vielä aikuisiässäkin. (Norrena 2019, 24–26.)

Myös itseluottamus on yhteydessä saavutettuun itseohjautuvuuteen (Norrena 2019, 23). Tukemalla itseluottamusta lisätään oppilaan motivaatiota, joka on myös yksi itseohjautuvuuden edellytys (Salo 2015, 23). Jotta oppilas kykenee tekemään joustavia ratkaisuja, tulee hänellä olla riittävän hyvä itseluottamus. Mikäli oppilas ei luota itseensä, hän ei pysty käyttämään erilaisia ja joustavia ratkaisumalleja omassa toiminnassaan. (Vesisenaho 1998.) Koulussa opettajan lausumat sanat voivat jäädä yksilön mieleen jopa koko loppuelämäksi, niin hyvässä kuin pahassakin, vaikuttaen itsetuntoon ja -luottamukseen. Itsetuntoon ja itseohjautuvuuteen vaikuttavat kuitenkin monet asiat, mutta niitä vahvistavat tai heikentävät tekijät eivät jakaudu tasan. Mikäli elämässä on kokenut paljon haasteita ja jäänyt ilman turvaa ja läheisyyttä, on

itseohjautuvuus ohjelmoitunut niin sanottuun selviämismoodiin. (Norrena 2019, 23).

2.5 Tutkimuksia itseohjautuvuudesta

Van Deurin ja Murray-Harveyn (2005) mukaan tähänastinen tutkimus itseohjautuvuudesta keskittyy lähinnä aikuiskasvatukseen. Alakouluikäisten keskuudessa tutkimusta itseohjautuvuusvalmiuksista sekä koulun tuesta itseohjattuun oppimiseen on tehty vasta vähän. (Van Deur & Murray-Harvey 2005, 166.) Itseohjautuvuutta koskevaa kirjallisuutta lukiessa on selvää, että tehdyissä tutkimuksissa on myös puutetta siinä, miten opettajat voivat tuoda itseohjautuvan oppimisen luokkaympäristöön (Dignath & Büttner 2008, 232).

Ensimmäiset tutkimukset liittyen itseohjattuun oppimiseen on toteutettu kyselylomakkeilla ja haastatteluilla. Näiden tutkimusten perusteella on pystytty melko onnistuneesti ennustamaan opiskelijoiden akateemista menestystä. Tutkimusten toinen aalto ottaa huomioon erilaiset verkkomittaukset itseohjautuvuuden prosesseista ja motivaatiosta aidoissa oppimisympäristöissä. Käytetyiksi metodeiksi on laajentunut muun muassa ajatusten sanallistaminen, tutkimuspäiväkirjat, observointi ja mikroanalyysi. Vaikka tutkimukset kehittyvät jatkuvasti, saadaan nyt jo arvokasta tietoa ja uusia kysymyksiä nousee esiin tulevaisuuden tutkimukselle. (Zimmerman 2008, 166.)

Yksi paljon käytetty mittari on Guglielminon (1977) kehittämä itseohjautuvuus valmiutta mittaava Self-directed learning readiness -scale (SDLR). Mittaria on sen suosioista huolimatta kritisoitu paljon ja useat tutkijat ovatkin muokanneet siitä erilaisia versioita (Koro 1993b, 43–45). Mittari on tehty alun perin aikuisten oppimista mittaavaksi ja Mäkinen (1998, 232) onkin tehnyt siitä peruskouluun sovelletun version.

Zimmermanin (2002) mukaan aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että itseohjautuvat prosessit ovat opetettavissa ja onnistuessaan voivat lisätä oppilaiden motivaatiota ja parantaa heidän koulumenestystään. Vaikka tutkimusten tulokset osoittavat itseohjautuvuuden olevan oppilaille tärkeää, vain harva opettaja valmistaa oppilaita tehokkaasti oppimaan itsenäisesti. On huomattu, että vain harvoin oppilaat saavat itse vaikuttaa tehtyihin tehtäviin, työskentelytapoihin tai työpariin. (Zimmerman 2002, 69.) Opettajat eivät

myöskään tarpeeksi usein opeta selkeitä opiskelustrategioita (Dignath & Büttner 2018) ja kannusta tavoitteiden asettamiseen. Liian harvoin oppilaita pyydetään arvioimaan omaa työtään ja hyödyntämään itsearviointista saatua tietoa omasta osaamisestaan seuraavan tehtävän suunnittelussa. (Zimmerman 2002, 69.)

Jo 1970 ja 1980 -luvuilla tutkijat (esim. Schunk, Pressley ja Brown) tutkivat itseohjautun oppimisprosessien, kuten strategioiden käytön tai tavoitteiden asettamisen, yksilöllisiä vaikutuksia. Tutkimuksissa oppilaille opetettiin yleensä joku strategia ja todettiin, että niiden avulla saavutettiin parempia oppimistuloksia jopa pienten lasten keskuudessa. Nämä tutkimukset eivät kuitenkaan ottaneet huomioon spontaania ja muualla tapahtuvaa oppimista. (Zimmerman 2008, 167.)

Hattie (2009) on kirjoittanut kirjan muodossa koosteen 15 vuoden aikaisesta tutkimuksesta; 800 meta-analyysistä, joissa on tutkittu erilaisten tekijöiden yhteyttä oppimistuloksiin ja joissa on käytetty yhteensä 80 miljoonan oppilaan otosta. Tutkimuksemme kannalta tärkeimmäksi nousee Hattien saama tulos siitä, että itseohjautuvuus on oppilaan merkittävin ominaisuus. Hän toteaa, että oppilaat, jotka osaavat arvioida omaa osaamistaan suhteessa tavoitteisiin, oppivat parhaiten. (Hattie 2009, 242; Toivola ym. 2017, 46.) Hattie kirjoitti myös Nuthallin (2007) tutkimuksesta, jossa todettiin, että kaikki oppilaat kyvykkyydestä huolimatta, oppivat omista kokemuksistaan täysin samalla tavalla (Hattie 2009, 242).

Dignath ja Büttler (2008) ovat tehneet meta-analyysin 49 alakoulussa toteutetun ja 35 yläkoulussa toteutetun tutkimuksen pohjalta tutkien erilaisten koulutus ohjelmien vaikutusta itseohjautuvuuteen akateemisen oppimisen, kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden käytön ja motivaation osalta. Tulokset osoittivat, että erilaiset ohjelmat ja interventiot olivat tehokkaimpia, kun ne toteutettiin kontekstiin sidottuina, oppilaiden aktiivisuutta lisättiin ja heidän metakognitiivista tietoisuuttaan parannettiin. (Mt., 231–233.) Alakoulun osalta Dignathin ja Büttlerin tutkimuksessa selvisi, että sosio-kognitiivisen teorian pohjalta suunnitellut ohjelmat saavuttivat parhaat tulokset akateemisen osaamisen parantumisessa. Jos metakognitiivisia strategioita opetettiin tutkittaville, kehitystä tapahtui enemmän ja mitä pidempiä interventiot olivat, sitä enemmän kehitystä tapahtui ja oppilaat oppivat käyttämään erilaisia strategioita erilaisissa konteksteissa. Opetettujen strategioiden käytössä alakoulun oppilaat saavuttivat paremman motivaation tason verrattuna yläkoulun oppilaisiin, mikä

on linjassa aikaisempien tulosten kanssa siitä, että oppilaat ovat motivoituneita kouluun tullessaan ja motivaatio laskee koulun edetessä (Virolainen & Virolainen 2018, 62–63). Oppilaat tarvitsevat palautetta metakognitiivisten taitojen käytöstä, jotta strategioiden käytössä voi tapahtua kehitystä. Hälyttävä tulos oli, että kehitystä tapahtui enemmän, jos koulutuksen toteutti tutkija eikä opettaja. Myöskään ryhmätyöllä opetusmetodina ei saavutettu kehitystä, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu toisenlaisia tuloksia. (Dignath & Büttler 2008, 253–256.) Sekä Hattie (2009) että Dignath ja Büttler (2008) totesivat tuloksissaan, että itseohjautuvuutta voidaan tehokkaasti opettaa jo varhaisessa alakoulu vaiheessa (Dignath & Büttler 2008, 234; Hattie 2009).

Suomalaisista esimerkiksi Koro (1993b) ja Vesisenaho (1990) ovat tehneet tutkimuksia itseohjautuvuuden kehittymisestä ja vaikutuksista oppimistuloksiin monimuoto-opetuksessa aikuisopiskelijoilla, sekä itseohjautuvuudesta aikuisten oppimiseen liittyvänä ilmiönä. (Vesisenaho 1990; Koro 1993b.) Vesisenaho (1990) huomasi itseohjautuvuuden kehittyvän niillä opiskelijoilla, jotka saivat opintoja enemmän suoritettua. Luovan ja itsenäisen ongelmanratkaisun alueella kehitystä selittivät opiskelijan sukupuoli ja ikä: vanhemmat opiskelijat olivat itseohjautuvampia, kuin nuoret, ja miehet kehittyivät naisia enemmän. (Mt., 39–63.) Koron (1993b) tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden valmius itseohjautuvuuteen vaihteli ja positiivisempaa kehitystä oli havaittavissa etäopiskelijoilla, kuin niillä, jotka opiskelivat tavanomaisesti. Valmius itseohjautuvuuteen ja minäkäsitys olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Käytetyllä opetusmenetelmällä ei huomattu olevan suurta merkitystä oppijan minäkäsitykseen. (Mt., 106–152.)

Mäkinen (1998) on tehnyt tutkimuksen koskien oppilaan itseohjautuvuutta ja sitä edistävää ohjausta siirryttäessä peruskoulun yläasteelle. Tulokset osoittivat, että kehittynyt itseohjautuvuusvalmius voi olla jo peruskoulun alaluokilta yläkouluun siirtyvän oppilaan ominaisuus. Itseohjautuvuuden kehittymiselle edellytyksenä näyttäytyi oppilaan reflektio ja metakognitio. Tutkimuksessa kuitenkin todettiin, että vain 13% opettajista antoi alakoulun kuudennella luokalla oppilaan itseohjautuvuutta tukevaa ohjausta ja samalla vain 13% oppilaista sijoittui itseohjautuvuusvalmiudeltaan kehittyneimpien luokkaan. Opettajan antaman ohjauksen laadulla olikin merkittävä yhteys oppilaan itseohjautuvuuden kehittymiselle. Tutkimuksen tulokset laajensivat

itseohjautuvuuden teoreettista tietämystä aikuiskasvatuksen piiristä peruskoulukasvatuksen puolelle. (Mt., 221–227.)

Yle on toteuttanut kyselyn, johon on vastannut 427 peruskoulun opettajaa ja 180 rehtoria eri puolilta Suomea. Tutkimuksessa on keskitytty tutkimaan uudistuksia, joita opetuksessa on tehty. Ilmiöoppimisen, digioppimisen ja oppimisen siirtämisen luokkahuoneen ulkopuolelle pitäisi lisätä jokaisen oppilaan motivaatiota oppia. Myös oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja oppilaan aktiivisempi rooli ovat nousseet keskiöön. Tutkimuksen tulokset kuitenkin paljastavat, että opettajat kokevat uudistusten lisäävän oppilaiden välisiä tasoeroja. Juurikin liiallinen itseohjautuvuuden korostaminen lisää näitä eroja, eikä alakoulussa saisi sitä liikaa vielä painottaa. 61% opettajista koki, että tasoerot ovat lisääntyneet ja vain 4% koki, että tasoerot ovat uudistuksen myötä vähentyneet. (Yle 2019.)

3 ITSEOHJAUTUVUUS ALAKOULUSSA

3.1 Opetussuunnitelman muutos

Yleistä opetuksen ja kasvatuksen määritelmää ei voida antaa, sillä kasvatusta ja tieto ovat aina sidoksissa tiettyyn kansaan ja sen tapoihin sekä historiallisesti vaihteleviin olosuhteisiin (Snellman 2000, 247). Opetussuunnitelmat heijastavatkin aina aikansa poliittisia ideologioita ja ihannekansalaisen ominaisuuksia. Opetussuunnitelmat tiivistävät vallitsevia käsityksiä kasvatuksen tavoitteista ja yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista. Koulukasvatuksen tavoitteet on opetussuunnitelmassa esitetty usein abstraktilla tasolla, minkä vuoksi päämäärien yhteys käytännön toteutukseen jää epäselväksi. Jo vuoden 1970 komiteamietinnössä on esitetty koulun uudeksi tehtäväksi oppilaan ohjaaminen omakohtaiseen, tehokkaaseen ja kestäväan tiedonhankintaan yhteiskunnan kaupunkilaistumisen ja palveluammattien lisääntymisen myötä. Oppilaan ruumiin ja mielen valmistaminen eri ammatteihin ja yhteiskunnan vaatimukseen on ollut opetussuunnitelmien keskiössä. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83–84, 91–96.)

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelma pohjaa oppimiskäsitykseen, jossa oppilasta korostetaan aktiivisena toimijana. Oppimista tapahtuu itsenäisesti, vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien, eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa ja se on olennainen osa ihmisen omaa kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Oppiminen on ajattelemista, tutkimista, suunnittelua ja eri vaiheiden arvioimista. Oppimisessa onkin olennaista oppilaiden tahto sekä kehittyvä taito toimia ja oppia, sillä ne luovat perustan elinikäiselle ja tavoitteelliselle oppimiselle. Myönteiset tunne- ja oppimiskokemukset edistävät yksilön oppimista ja innostavat oman osaamisen kehittämiseen. (POPS 2014, 17.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilasta tulee ohjata tietoiseen omien oppimistapojensa tunnistamiseen ja tämän tiedon hyödyntämiseen oppimisessa. Oppilas, joka on tietoinen oppimisprosessistaan ja kykenee vastuulliseen toimintaan, oppii toimimaan entistä itseohjautuvammin. Oppimisprosessissa oppilas oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä oppii ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. Oppilasta ohjataan liittämään uudet opitut asiat ja käsitteet aikaisempaan tietoon ja häntä ohjataan rohkaisevasti luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa. (POPS 2014, 17.) Vaikka opetussuunnitelma ei suoraan kerro filosofiaa oppimisenäkökulmasta taustalla, ovat opetussuunnitelmassa kuvatut oppimiskäsitykselliset piirteet vahvasti yhdistettävissä konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, missä keskiössä on oppilaan aktiivinen tiedon rakentaminen osana oppimisprosessia (Rauste-von Wright ym. 2003, 194).

3.2 Opetussuunnitelma ja itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus mainitaan uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sellaisenaan jopa 19 kertaa, kun taas vanhassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) itseohjautuvuus mainitaan vain kahdesti (POPS 2014; POPS 2004). Itseohjautuvuuden tärkeyttä ei voi kuitenkaan suoraan päätellä sanan käytön tiheydestä (Norrena 2019, 79). Myös sana opetus on uudessa opetussuunnitelmassa korvattu pitkälti ohjauksen käsitteellä (POPS 2014). Nämä käsitteiden muutokset viittaavat toiminnan ja yhteiskunnan muutokseen. Koko opetussuunnitelman läpi leikkaavien laaja-alaisten tavoitteiden osalta "L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen", on yhdistettävissä vahvasti itseohjautuvan oppijan ja itseohjatun oppimisen määritelmiin (POPS 2014, 20).

Itseohjautuvuuden käsite ulottuu koulutuksen arvopohjaan asti. Oppimisen taidot kuten ongelmanratkaisu, arviointi, yhteistyö ja tiedon rakentaminen edellyttävän yksilön itseohjautuvuutta. (Norrena 2019, 79.) Itseohjautuvuus mainitaankin uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) useaan kertaan työtapojen ja arvioinnin yhteydessä. Itseohjautuvuutta tukevien työtapojen esitetään muun muassa vahvistavan motivaatiota (POPS 2014).

Tämä ajatus on yhteydessä myös aiemmin mainittuun Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoriaan.

Lisäksi opetussuunnitelman mukaan työtapojen valinnassa tulee ottaa huomioon oppiaineiden erilaiset ominaispiirteet sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Myös oppilaantuntemukseen perustuva eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa ja eriyttäminen koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, toiminnan rytmiä ja etenemistä sekä erilaisia oppimisentapoja. Huomioon tulee ottaa myös oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot siten, että opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilasta uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. (POPS 2014, 30–31.) Näkemys oppilaan yksilöllisistä eroista edustaa humanistista paradigmaa, jossa jokaisella oppijalla nähdään olevan omia potentiaaleja ja mahdollisuuksia, joita oppilas luontaisesti haluaa toteuttaa (Rauste-von Wright ym. 2003, 198).

Lisäksi oppilasta ohjataan suunnittelemaan ja arvioimaan omaa työskentelyään, jotta oppimaan oppimisen taidot kehittyisivät parhaiten (POPS 2014, 30–31). Ylemmillä vuosiluokilla itseohjautuvuus korostuu yhä enemmän oppilaan oman oppimisen ja opintojen edistymisen arvioinnin kautta (POPS 2014, 49). Itsearviointi auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä hän on oppinut ja siten ohjaamaan omaa oppimistaan ja toimintaansa. Itsearviointilla ei siis pyritä vain oppisisältöjen hallinnan arviointiin, vaan se on tärkeässä roolissa muun muassa itseohjautuvuuden harjoittelussa. (Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 76.) Nämä piirteet korostavat itseohjautuvuudelle tyypillistä kokonaista oppimisprosessia, jossa oman oppimisen arviointi on keskeisessä osassa (Ruohotie 2005, 162–163; Mäkinen 1998, 12.)

Yksittäisten oppiaineiden kohdalla itseohjautuvuus mainitaan vuosiluokkien 1-2 ja 7-9 kohdalla käsityön osalta itseohjautuvuuteen kannustavien työtapojen valinnassa (POPS 2014 147, 432). Kotitaloudessa pyritään ohjauksen ja tuen avulla lisäämään itseohjautuvuutta vuosiluokilla 7-9 (POPS 2014, 439). Vuosiluokkien 3-6 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän osalta opetuksen yhtenä tavoitteena on kannustaa oppilasta käyttämään oppimiaan kielellisiä taitoja itseohjautuvaan työskentelyyn ja on myös yhtenä kriteerinä arvosanalle kahdeksan kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa. (POPS 2014, 147, 187, 189.) Perusopetusta täydentävässä saamen kielen opetuksessa

vuosiluokilla 3-6 tavoitteena on tukea oppilaan itseohjautuvaa tapaa opiskella saamen kieltä. Itseohjautuva saamen kielen opiskelu on myös yhtenä kriteerinä hyvälle osaamiselle kuudennen luokan päättöarvioinnissa. (POPS 2014, 449, 451.) Myös vuosiluokilla 7-9 saamen kielen opiskelussa oppilaan tulee omaksua itseohjautuva tapa opiskella ja syventää taitojaan (POPS 2014 451–452). Perusopetusta täydentävässä oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteissa mainitaan itseohjautuvaan kielen oppimiseen ohjaaminen vuosiluokilla 3-6. Itseohjautuva tapa oman äidinkielen opiskeluun on yksi kuudennen vuosiluokan arvioinnin kriteereistä hyvälle osaamiselle. 7-9 vuosiluokilla tavoitteena on, että oppilas omaksuu itseohjautuvan tavan opiskella omaa äidinkieltään. (POPS 2014, 466, 468–469.) Itseohjautuvien työtapojen korostamisen pääpaino on kielten, käsityön ja kotitalouden opiskelussa ja sitä käytetään näissä myös arvioinnin kriteerinä. Työtavat valitaan oppilaan itseohjautuvuuteen pyrkien yleisesti koko perusopetuksessa.

Koulu ei voi kuitenkaan liiaksi luottaa siihen, että kaikki tarvittava lukisi opetussuunnitelmassa. Koska koulun taloudellinen perusta on turvattu ja arvot perustuvat pitkäaikaisiin yhteiskunnassa arvostettuihin asioihin, ei koululla ole juuri ollut muutospaineita. Tässä vaarana on punaisen langan katoaminen, jolloin kaikkea koitetaan kehittää vähän, ilman todellista suuntaa ja tavoitteita. Sen sijaan koulujen tulisi toteuttaa iteratiivista kehittämistä myös itseohjautuvuuden osalta. Tässä mallia toistetaan useaan kertaan siten, että sitä joka kerta parannellaan toimivammaksi. Jos siis itseohjautuvuuden osalta ei aseteta koulutasolla selkeitä ja yhteisiä tavoitteita, ei toteutumisenkaan kannalta voida odottaa liikoja. (Norrena 2019, 92.)

3.3 Opettajan rooli itseohjautuvuuden tukemisessa

Vaikka itseohjautuvuudessa oppilas on keskiössä, suuri rooli lankeaa myös opettajalle. Opettajan tulee ensinnäkin ymmärtää mitä itseohjautuvuus on ja toisekseen, miksi se on tärkeää. Lisäksi opettajan tulee tiedostaa, miten ala-astelaisen itseohjautuvuutta voidaan ylipäänsä edistää. (Mäkinen 1998, 6.) Hyvä opettaja ymmärtää miten ja mitkä asiat vaikuttavat oppimiseen. Opetus ja oppitunnit vaativat onnistuakseen opettajan panosta, jolloin on mietitty tarkkaan erilaiset työtavat ja tavoitteet kokonaisuus huomioiden, mutta tilaa on silti jätetty

improvisaatiolle ja opetuksen sopeuttamiselle oppitunnin aikana. (Virolainen & Virolainen 2018, 194–195.)

Opettajilla on erilaisia näkemyksiä oppilaiden itseohjautuvuudesta ja siitä, kuinka paljon vastuuta oppilaille voi omasta oppimisestaan antaa. Osa kokee, että vastuuta tulee antaa vähitellen alusta saakka, kun toisaalta osa opettajista ei näe lukiolaisenkaan olevan tarpeeksi kypsä oman opiskelunsa suunnitteluun. Vastuuta ja oma-aloitteisuutta vaativia tehtäviä tulee tarjota lapsen kehityskauden mukaisesti. Alakouluikäiseltä ei voi odottaa samoja valmiuksia kuin esimerkiksi lukiolaiselta. Itseohjautuvaksi ja vastuulliseksi oppijaksi tuleminen vaatii harjoittelua ja mahdollisuuksia kehittää näitä ominaisuuksia. (Salo 2015, 21.)

Bruner (1962) on jo aikanaan todennut, että yksi tärkeimmistä asioista, joilla opettaja voi auttaa oppilaita oppimaan ja ajattelemaan, on vapauttaa heidät ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten kontrollista. Palkkioiden ja rangaistusten avulla oppilaat oppivat vain opettelemaan asiat ulkoa ja tekemään mitä opettaja käskää ja mitä he uskovat opettajan heiltä odottavan. Rogers (1969) teki samanlaisia havaintoja ja hän onkin todennut, että tärkein osa oppilaiden aktiivisuutta ja mahdollisuuksia tutkia ja havaita, on opettajan asenteet. Opettajan pitää antaa oppilaille mahdollisuuksia olla aktiivisia oppijoita, seurata omia mielenkiinnonkohteita ja ohjata omaa oppimistaan. (Deci & Ryan 1985, 246–247.)

Suomessa opettajien ammatilliseen osaamiseen luotetaan ja heidän toimintaansa ohjataan pedagogisesti ylempien tahojen toimesta hyvin vähän. Yhteiskunnassamme luottamus opettajia kohtaa näyttäytyy vastuuna ja autonomiana oman opetuksen järjestämiseksi valitsemallaan tavalla. Valtaosa opettajista onkin motivoituneita ja sitoutuneita omaan työhönsä ja siinä kehittymiseen, mutta valitettavasti tämä suomalaisen koulun ja opettajien hyvyys ja potentiaali eivät toteudu lasten näkökulmasta tarkasteltuna. (Toivola ym. 2017, 13.)

Vaikka opettajat saavat nauttia autonomian tarjoamasta vapaudesta, yritetään lapsille tarjota valmiita malleja uudelle opille sekä kehittymiselle, ja heidän autonomian tasonsa pidetään matalana. Ennen kouluun siirtymistä lapset ovat koko ikänsä kantaneet vastuuta ja omanneet autonomian omasta oppimisestaan sekä esittäneet kysymyksiä ymmärtääkseen todellisuutta

paremmin. He ovat kokeneet oppimisen merkityksellisenä leikkiessään ja toimiessaan omien kykyjensä ääri rajoilla. Pikkuhiljaa systemaattisesti koulu vie lasten vastuuta, omaehtoisuutta ja autonomiaa heiltä pois. Tämä omaa oppimista koskevan päätäntävällän poistaminen osoittaa epäluottamusta lapsen kykyjä ja lasta itseään kohtaan. Opettajat ottavat liian ison vastuun ja kontrollin lasten oppimisesta ja, kun opittava tieto nähdään oppimistaitoja tärkeämpänä, oppilaiden itsenäisyys ja vastuunotto tukahdutetaan, mikä on huono lähtökohta itseohjautuvuuden kehittymiselle. (Toivola ym. 2017, 13–15.)

Opettajalla on olemassa paljon keinoja, joilla tukea oppilaan itseohjattua oppimista (Virolainen & Virolainen 2018, 207), mutta opettajan tulee kuitenkin tietää, mitä taitoja itseohjautuvuus tietyllä ikäkaudella vaatii onnistuakseen (Toivola ym. 2017, 130). Opettaja voi auttaa oppilasta määrittelemään tavoitteita, tunnistamaan sopivia opiskelukeinoja, oivaltamaan itse tehtävien ratkaisuja ja tekemään johtopäätöksiä sekä tunnistamaan oman oppimisensa tason. Opettaja voi edistää opiskelijoiden mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja panostaa turvalliseen, luottamukselliseen, viihtyisään, inspiroivaan ja virikkeelliseen oppimisympäristöön. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden vastuun ottoon, reflektiokykyyn ja ryhmän toimivuuteen. Hyödyntää voi myös oman arvioinnin lisäksi oppilaiden itsearviointia. (Virolainen & Virolainen 2018, 207.) Itseohjattua oppimista voi tukea selkeillä oppimisen arviointiporilla, jolloin jonkun portaan saavuttaessaan oppilas näkee heti, mikä on seuraavaan portaan tavoite (Toivola ym. 2017, 131).

Itseohjattua oppimista tuetaan kaikilla käytettävissä olevilla materiaaleilla ja apuvälineillä. Opetuksessa tulee ottaa huomioon edellä mainittujen tekijöiden saatavuus ja oppilaiden taso. Pitää muistaa, että itseohjautuvuus voi toteutua vain, mikäli oppilas ymmärtää tavoitteet ja miten hän voi sellaisen itselleen asettaa. Kun kyseessä on lapsi, tarvitaan itseohjautuvuuden tueksi myös kodin ja koulun yhteistyötä, sillä lapsen ottaessa vastuuta omasta oppimisestaan on tärkeää, että opettaja ja koti tietävät tarkkaan, miten oppilas edistyy. (Toivola ym. 2017, 130.)

Itseohjatulla oppimisella on positiivinen vaikutus akateemisen pärjäämiseen, mutta vain vähän tiedetään siitä, miten opettajat, jos ollenkaan, opettavat ja edistävät sitä omissa luokissaan. Dignaht ja Büttner (2018) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajien ohjeistukset voisivat tukea

itseohjautuvuutta, mutta opettajat eivät selkeästi opeta oppilaille metakognitiivisia strategioita. Pääpaino on enemmän kognitiivisten kuin metakognitiivisten strategioiden opetuksessa. Nämä tulokset ovat voimakkaampi alakoulun opettajilla verrattuna yläkoulun opettajiin. Alakoulun opettajat loivat puolestaan useammin itseohjautuvuutta tukevia oppimisympäristöjä. Opettajilla havaittiin puutteita tiedostaa metakognitio itseohjautuvuuden tärkeänä osatekijänä ja he olivat vastahakoisia kyseisen osa-alueen edistämiseen, mutta kognitiota ja motivaatiota arvostettiin itseohjautuvuuden tärkeinä osina. Sekä yläkoulun, että alakoulun opettajat tarvitsevat koulutusta itseohjautuvuuden tukemiseen. Erityisen hyödyllistä opettajille voisi olla selkeiden itseohjatun oppimisen ja metakognition edistämiseen tarkoitettujen ohjeiden saaminen. (Dignath & Büttner 2018.)

Yhä enemmän on tietoa siitä, että itseohjautuvuuden tukeminen ja siihen opettaminen tulisi aloittaa jo varhaisella iällä, jos halutaan, että myös tuen tarpeessa olevat oppilaat poistuvat koulusta itseohjautuvina yksilöinä (Palmer & Wehmeyer 2003, 115). On luotu malli (Self-Determined Learning Model of Instruction), jonka avulla opettajat voivat opettaa oppilaita itseohjautuviksi oppijoiksi, jotka asettavat omat tavoitteensa, ratkaisevat ongelmia ja jotka arvioivat omaa toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi (Agran, Wehmeyer, Cavin & Palmer 2008; Palmer & Wehmeyer 2003, 115). Mallin avulla toiminta etenee kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilas vastaa kysymykseen mikä on tavoitteeni, toisessa vaiheessa pohditaan mikä on oma suunnitelma ja viimeisessä mallissa arvioidaan mitä on opittu. Jokaisessa vaiheessa oppilaalle on annettu tarkentavia kysymyksiä sekä opettajalle on tehty valmiita ohjeita toiminnan ja itseohjautuvuuden tukemiseksi. Toisinkuin kuin monet aikaisemmat opetusmallit, tämä on suunniteltu vastaamaan laajan ikäluokan tarpeita aina pienistä koululaisista asti. (Palmer & Wehmeyer 2003, 116–118.) Palmerin ja Wehmeyerin (2003) sekä Agranin ym. (2008) tutkimuksen tulokset tukevat tämän mallin käyttöä. Jopa viisi vuotiaat lapset pystyivät asettamaan tavoitteita ja toimimaan mallin ja opettajalta saamansa tuen avulla. Alakoulun opettajat pystyivät mallin avulla tarjoamaan oppilaille heidän tarvitsemansa tuen prosessin suorittamiseksi. Malli toimi kaikilla, myös tuen tarpeessa olevilla oppilaila, vaikkakin he saattoivat tarvita tukea enemmän. (Palmer & Wehmeyer 2003, 124.) Agranin ym. (2008) tutkimuksessa mallin avulla

saadut tulokset olivat erityisen tehokkaita sellaisilla oppilailla, joilla oli kognitiivisia haasteita, vaikka myönteisiä tuloksia saatiinkin kaikilla oppilailla.

On kuitenkin huomioitava, että opettajan rooli itseohjautuvuuden tukemisessa ei ole aina ongelmaton. Jyväskylässä tehdyssä liikunnanopetuksen tutkimuksessa, tutkittavan koulun opettajat sitoutuivat noudattamaan Suomen CDG-mallia, jossa oppilaan osallisuutta korostetaan ja oppilaat saivat itse päättää liikuntatunnin sisällöstä. Tutkimukseen osallistuivat vuosiluokat 3.-6. Loppumittauksessa vain kuudennen luokan oppilaat kokivat kasvanutta autonomian tunnetta ja opettajan demokraattisempaa toimintaa. He kokivat kuitenkin, että eivät enää saaneet opettajalta tarpeeksi sosiaalista tukea. Oppilaiden piti siis itse suunnitella liikuntatunti, mutta eivät saaneet omiin keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin tarpeeksi tukea opettajalta. Kun oppilaiden vastuu ja päätöksenteko lisääntyvät, tarvitsevat he myös enemmän opettajan tukea. Oppilaiden valinnanvapautta ja vastuuta tulee harjoitella aktiivisesti, sillä roolien muuttumiset vievät paljon aikaa sekä opettajilta, että oppilailta. (Hytönen, Rautio, Kokkonen & Kokkonen 2015, 67.) Itseohjautuvuus on otettu laajemmin esiin vasta uuden opetussuunnitelman myötä (POPS 2014), jolloin itseohjautuvuuden tukemisesta on alettu puhua vasta hiljattain myös opettajankoulutuksessa. Ei siis ole itsestään selvää, että opettajat osaisivat tukea oppilaan itseohjautuvuutta.

4 TARKKAAVUUDEN ONGELMAT JA ITSEOHJAUTUVUUS

4.1 *Tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmat*

Tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmat ovat yleinen kouluvaikeuksien aiheuttaja (Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 2005, 49). Lievemmit ongelmat mukaan lukien, noin 10%:lla kouluikäisistä lapsista esiintyy jotain tarkkaavuuden tai toiminnan ohjauksen haasteita (Rantanen, Vierikko & Nieminen 2013, 14). Otammekin tutkimuksessamme yhdeksi näkökulmaksi oppilaat, joilla on ongelmia tarkkaavuuden ja toiminnan säätelyn kanssa. Tarkkaavuutta ja tarkkaavaisuutta käytetään synonyymeina, mutta tulemme jatkossa käyttämään vain tarkkaavuuden käsitettä.

Tarkkaavuus ja toiminnanohjaus ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan, eikä niitä ole aina mielekästä tai mahdollista erottaa toisistaan. Tarkkaavuutta voidaan pitää toiminnanohjauksen alakäsitteenä, joka tekee toiminnanohjauksen mahdolliseksi. (Rantanen ym. 2013, 7.) Tarkkaavuus on edellytyksenä kaikelle kognitiiviselle toiminnalle ja tarkkaavuuden ongelmat vaikuttavatkin keskeisesti toiminnan ohjaukseen, oppimiseen ja muistitoimintoihin (Jehkonen, Nurmi & Kuikka 2015, 58, 65). Tarkkaavuudella tarkoitetaan oppilaan kykyä suunnata tarkkaavaisuutta ja toimintaa tehtävän kannalta olennaisiin asioihin sekä kykyä valita tilanteeseen sopivat toimintatavat ja tarvittaessa muuttaa niitä joustavasti. Tarkkaavuus ei ole itsenäinen toiminto vaan se on aina osana jotain toista toimintoa. Sillä ei siis myöskään ole itsenäistä tuotosta, vaan se vaikuttaa toiminnan, tässä tapauksessa itseohjautuvuuden, tehokkuuteen ja tulokseen. (Lyytinen ym. 1998, 173.)

Tarkkaavuus voidaan jaotella automaattiseen tarkkaavuuteen sekä kontrolloituun tarkkaavuuteen. Automaattisen tarkkaavuuden kapasiteetti voi olla rajaton, kun taas kontrolloidusti tarkkaavuutta voidaan kohdentaa vain rajallisesti. Kontrolloidun tarkkaavuuden määrä riippuu siitä, miten hyvin henkilö hallitsee

tarkkaavuutta vaativat asiat. Aluksi uusi asia vie valtavasti tarkkaavuutta, kun taas tutun asian parissa voi seurata useampaakin asiaa samanaikaisesti. (Schneider & Schiffrin 1977; Lyytinen ym. 2005, 52.) Vastasyntynyt lapsi taas reagoi kaikkiin ympäristön ärsykkeisiin automaattisesti siirtäen huomionsa niihin, mutta kouluikäinen lapsi pystyy jo tietoisesti keskittämään tarkkaavuutensa haluamaansa toimintaan ympäristön muista ärsykkeistä huolimatta (Lyytinen ym. 1998, 174). Vaikka tarkkaavuutta on tutkittu laajasti, on vielä epäselvää koskevatko häiriöt sekä automaattista, että kontrolloitua tarkkaavuutta. Tutkimusten valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että automaattisessa tarkkaavuudessa häiriöitä esiintyy vain harvoin. (Lyytinen ym. 2005, 52.) Itseohjautuvuuden tukemisessa voisikin olla hyödyllistä tehdä asiat aluksi hyvin tutuiksi, ennen kuin oppimisessa pyritään itseohjautuvuuteen.

Terveillä lapsilla keskeisiä tarkkaavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat vireystila, motivaatio ja asian osaaminen (Jehkonen ym. 2015, 60). Näin ollen tarkkaavuuden ongelmat voivat johtua neurologisten syiden lisäksi myös vireystilan laskusta tai motivaation puutteesta, mutta tällöin ei ole kyse tarkkaavuuden primaarista häiriöstä. Toisaalta taas raja tarkkaavuuden ja muiden laajojen käsitteiden, kuten taitojen, kykyjen ja tietämyksen, välillä hämärtyy helposti. Tarkkaavuus, kognitiivinen kapasiteetti, oppimisen strategiat sekä opitut tiedot ja taidot ovatkin toisinaan vaikeasti eroteltavia niiden päällekkäisyyden vuoksi. (Lyytinen ym. 2005, 50–51.) Vaativa asia, jonka lapsi osaa hyvin, vaatii vähemmän resursseja tarkkaavuudelta kuin täysin uusi asia (Jehkonen ym. 2015, 60). Motivaatiota ja metakognitiota käsitelimme aiemmin itseohjautuvuuden mahdollistumisen yhteydessä, joten tässä kappaleessa keskitymme niihin primaareihin tarkkaavuuden ongelmiin, jotka eivät ole toisen osa-alueen tuotosta. Kuitenkin huomion arvoista määrittelyssä on, että oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvillä ongelmilla on tapana kasautua, jolloin oppilaalla saattaa olla useita ongelmia yhtä aikaa, mikä heikentää niin valmiuksien ja taitojen tasoa kuin myös motivaatiota opiskella (Lyytinen ym. 2001, 26–27; Lyytinen ym. 2005, 40). Tämän vuoksi on syytä muistaa, että tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmien lisäksi taustalla saattaa olla myös monia muita ongelmia vaikeuttamassa itseohjautuvuuteen oppimista.

Tarkkaavuuden häiriö on yksi merkittävimpiä temperamentin tuottamia oppimisen esteitä. Riittävän voimakkaana ilmenevästä häiriöstä puhutaan

ADHD- tai ADD-diagnoosista. Äärimmäisen temperamentin ja syndrooman erottaminen voi olla toisinaan hyvinkin hankalaa. Toiset tutkijat jopa kyseenalaistavat syndrooman, perustellen sen olevan vain medikalisoitu ilmiö äärimmäisille temperamenteille, joihin ei ole osattu reagoida tai tukea niitä riittävän varhaisessa vaiheessa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 171.) Tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmien syiden kirjo on hyvin laaja, eivätkä temperamentti ja tarkkaavuushäiriö ole suinkaan ainoat mahdolliset tekijät tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmista puhuttaessa. Kuitenkin lapsilla yleisin syy on ADHD, ja ADHD:sta tarkkaavuuden ongelmien aiheuttajana on myös eniten tutkimustietoa. Lisäksi on huomioitava, että vaikka lapsella ei olisi diagnosoitua tarkkaavuushäiriötä, haittaavat lievemmätkin ongelmat toimintakykyä. Koska ongelmien kirjo on hyvin laaja ja haasteet hyvin yksilöllisiä, ei ongelmia voida nähdä ominaisuuksina, joita joko on tai ei ole. (Rantanen ym. 2013, 14–15.) Käsittelemme aluksi tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmia osana temperamenttia ja tämän jälkeen perehdymme ADHD -diagnooseihin. Tässä tutkimuksessa käytämme tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmia yleiskäsitteenä kaikille näiden toimintojen vaikeuksille, kun taas tarkkaavuushäiriöllä viittaamme diagnosoituihin ADHD- häiriöihin (Rantanen ym. 2013, 14).

4.1.1 Temperamentti

Temperamentilla tarkoitetaan synnynnäisiä ja kohtalaisen pysyviä taipumuksia, jotka vaikuttavat tapaan reagoida ympäristön tapahtumiin sekä siihen, miten ja millaisissa tilanteissa tunteita ilmaistaan. Temperamentti määrittelee siis sen, miten ihminen tekee asiat. Erilaiset temperamenttipiirteet liittyvät neurobiologisiin rakenteisiin, ja ne määräytyvät siten biologisesti. Pieni lapsi ei pysty hallitsemaan temperamenttipiirteidensä tuottamaa käytöstä, vaan toimii temperamenttipiirteidensä ohjaamana. Kouluiässä lapselle on kuitenkin kehittynyt kognitiivisia taitoja ja sosiaalisia strategioita, joiden avulla hän pystyy tietoisesti hallitsemaan ilmaisujaan. (Lonka 2014, 141–143.)

Tämän tutkimuksen kannalta olennaisia tarkkaavuuden kestoa selittäviä synnynnäisiä temperamenttipiirteitä ovat korkea aktiivisuus ja häirittevyys sekä matala sinnikkyys ja sopeutuvuus. Ruffin ja Rothbartin tutkimusten mukaan

tarkkaavuuden tasoon taas liittyy tietynlainen temperamentti, jossa lapselle on ominaista ulospäinsuuntautuneisuus, elämishakuisuus sekä impulsiivinen, estoton ja vaikeasti kontrolloitava käytös. Sekä tarkkaavuuden kestoa kuvaavat synnynnäiset temperamenttipiirteet, että Ruffin ja Rothbatin tarkkaavuuden tasoa kuvaavat piirteet ovat samantyyllisiä kuin ne, joilla kuvataan ADHD-syndroomaa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 172.)

Mullolan (2012) tutkimuksen mukaan temperamentin yhteys koulumenestykseen on suurempi Suomessa kuin muissa muissa. Opettajat näyttivät arvostavan eniten oppilaita, jotka istuivat paikoillaan, olivat hyväntuulisia, joustavia, sopeutuvia sekä sinnikkäitä. Erityisesti liiallinen aktiivisuus nähtiin hankalaksi ja oppimista häiritseväksi. (Mullola 2012, 37–59; Lonka 2014, 143.) On syytä miettiä, onko ideaali oppilas tosiaan hiljainen ja kiltti vai voisiko koulu tukea näiden oppilaiden sosiaalisia taitoja samalla kun ohjaa aktiivisia lapsia hillitsemään itseään, kun tilanne sitä vaatii (Lonka 2014, 143–144). Toisaalta tämän tutkimuksen kannalta tulisi pohtia, onko itseohjautuvuus arvo, johon kaikkien tulee pyrkiä vai onko se vain tietyille temperamentteille sopiva opiskelumuoto.

Oppilaan temperamentista johtuva negatiivinen toimintatyyli, ei tarkoita, että temperamentti pitäisi sellaisenaan hyväksyä koulumaailmaan. Esimerkiksi myöhästelevä oppilas, jolla on vaikeuksia pitää tavaroitaan järjestyksessä, ei voi temperamentillaan puolustella käytöstään. Erot tarkoittavatkin sitä, että siinä missä toiselle täsmällisyys tulee luonnostaan, joutuu toinen näkemään vaivaa, jotta ajantaju pysyisi. Tätä kutsutaan itsesääteilyksi ja toiminnanohjaukseksi. Kasvatuksen tavoite onkin antaa keinoja tähän toiminnan ohjaukseen, jotta temperamenttipiirre ei johtaisi syyllistämiseen. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 43–44.) Tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen näkökulma onkin, miten tarkkaamattoman oppilaan toiminnan ohjauksen tukeminen onnistuu.

4.1.2 ADHD

Kun tarkkaavuuden ongelmat ilmenevät riittävän voimakkaina puhutaan ADHD- tai ADD –diagnoosista. (Keltikangas-Järvinen 2006, 171) Ennen kouluikää tarkkaavuuden ongelmat ilmenevät usein liiallisena motorisena ylivilkkautena tai tarkkaamattomuutena. Käsitteenä ongelmille, jotka ilmenevät tarkkaavuuden

puutteena, ylivilkkautena ja impulsiivisuutena käytetään termiä attention deficit hyperactivity disorder, eli ADHD. ADHD:lle ominaista on tarkkaamattomuus, ylivilkkaus sekä impulsiivisuus (Barkley 2008, 35). Attention deficit disorder, eli ADD taas tarkoittaa ongelmaa, joka ilmenee ainoastaan tarkkaavuuden yhteydessä ilman ylivilkkautta. Häiriöiden kirjo on laaja, eivätkä ne muodostakaan yhtenäisen määrittelyyn mahdollistavaa ryhmää, sillä oireet ja ominaispiirteet ovat eri tasoisia ja ilmenevät eri suhteissa toisiinsa (Lyytinen ym. 2005, 43.) DSM-IV tautiluokituksen mukaan ADHD nähdään yläkäsitteenä, ja oireiden perusteella voi ilmetä kolmea alalajia, jotka ovat ylivilkkaus-impulsiivisuus ensi sijaisena oireena, tarkkaavuuden puute ensisijaisena oireena ja näiden molempien yhdistelmä (Barkley 2008, 174). Lisäksi tarkkaavuushäiriöiden vuoksi lapsella on merkittävä alttius saada muita rinnakkaisongelmia, jotka vaikuttavat merkittävästi myös siihen, miten niihin voidaan hoidolla vaikuttaa (Lyytinen ym. 2005, 49).

ADHD:n syyt ovat moninaiset. Kuitenkin biologiset tekijät, kuten poikkeavuudet aivojen kehityksessä liittyvät vahvimmin ADHD:n ilmenemiseen tai jopa aiheuttavat sen. Geenien merkitys on tässä selvästi suurempi kuin ympäristötekijöiden. Sosiaalisilla tekijöillä näyttää olevan yhteys lähinnä ADHD:n ennustettavuuteen, eli siihen kellä se näyttäytyy vahvimmin ja pysyvimmin, ja yhdessä aggressiivisen käyttäytymisen kanssa. (Barkley 2008, 120.)

Toisinaan ADHD saattaa ilmetä vasta kouluiässä, kun koulumaailmassa tulee vastaan paljon sellaista, joista lapsi ei selviydy. Oppilas saattaa kokea koulun vaikeaksi tai tylsäksi, kun hän ei ymmärrä tai muista asioita, joita opettaja on sanonut. Usein ADHD –lapsen on vaikea tulkita erilaisia aistihavaintoja ja tilanteita sekä ymmärtää kokonaisuudesta olennaiset asiat. Tilanne on lapselle epäselvä, mikä johtaa levottomuuteen. Lapsi myös luo selviytymisstrategioita, kuten pelleilyn, välttääkseen epäonnistumisen tunteen ja nöyryytyksen kohtaamista. (Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003, 29.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti tuki annetaan ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja oppiminen mahdollistetaan joustavin järjestelyin (POPS 2014, 61). Opettajan onkin tunnettava oppilaan ongelmat ja tuettava niitä. Itseohjautuvuuden kannalta olennaista on tukea oppimisprosessia sekä olennaisten asioiden löytämistä, yksinkertaistaa ohjeet ja antaa niistä vain osa kerrallaan. Toisaalta itseohjautusta oppimisesta voi olla myös hyötyä, kun oppilaan aktiivinen osallistuminen mahdollistuu. (Michelsson ym. 2003, 93.)

4.2 Tarkkaavuuden ongelmat ja itseohjautuvuus

Keltikangas-Järvinen (2018) ja Saarinen (2018) ovat nostaneet viime aikoina keskusteluun uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset. Keltikangas-Järvisen mukaan uusi opetussuunnitelma odottaa oppilailta kykyä itseohjautuvuuteen ja vastuunkantoon oppimisestaan, ja arvoina korostuvat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sijaan yksilökeskeiset menestyjän ominaisuudet. Ongelmaksi muodostuu se, että uusi oppimiskäsitys olettaa itseohjautuvuuden olevan ominaisuus, joka tulee, kun tilanne sitä vaatii. Vaikka itseohjautuvuus ja vastuunkanto ovat tärkeitä ominaisuuksia, ei oppilaiden voi olettaa tulevan kouluun valmiiksi itseohjautuvina. Jos kehityspsykologinen näkökulma unohdetaan kokonaan pedagogiikan rinnalta, ja alakouluikäinen ei kykenekään itseohjautuvuuteen, saattaa näiden taitojen arvostus asettaa heikommat oppilaat vaaraan syrjäytyä koulujärjestelmästä. (Keltikangas-Järvinen 2018a, 2018b.)

Aino Saarinen (2018) on saanut vielä julkaisemattoman tutkimuksen tuloksissaan viitteitä siitä, että itseohjautuvuutta edellyttävät menetelmät, kuten ilmiö- ja digioppiminen olisivat yhteydessä heikentyneisiin PISA-tuloksiin. Tutkimuksesta ei voi vetää vielä johtopäätöksiä, koska se on julkaisematon. Alustavat tulokset ovat kuitenkin saaneet kritiikkiä siitä, että lähdeaineistona on käytetty vuosien 2012 ja 2015 PISA-tuloksia ja uuden opetussuunnitelman mukaiset ilmiöoppiminen ja digitalisaatio ovat jalkautuneet kouluin vasta opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen vuonna 2016. (Helsingin Sanomat 2018.) Lisäksi Moilanen (2019) on esittänyt näkemyksen, jonka mukaan PISA-tutkimusten rinnastus itseohjautuvaan oppimiseen ei ole täysin ongelmaton. Hänen mukaansa PISA ei sellaisenaan mittaa itseohjautuvuutta, sillä kysymykset eivät koske avointa opetusta. Avoin opetus on hänen mukaansa itseohjautuvan oppimisen päämuoto peruskoulussa. (Moilanen 2019.)

On myös esitetty, että nykyinen koulujärjestelmämme arvostaa hiljaa ja kuuliaisesti työskenteleviä oppilaita, jolloin se ei aina sovellu tarkkaavuuden ongelmista kärsiville oppilaille (Michelsson ym. 2003, 29). Uudessa opetussuunnitelmassa on kuitenkin korostettu enemmän toiminnallisuutta sekä oppilaiden osallisuutta, ja näin ollen koulujärjestelmämme muuttuneekin tulevaisuudessa yhä enemmän oppilaslähtöiseen suuntaan (POPS 2014). Toisaalta uusi opetussuunnitelma antaa valtavasti vastuuta oppilaalle ja korostaa

itseohjautuvuutta arvona, johon tulisi pyrkiä (POPS 2014; Keltikangas-Järvinen 2018a, 2018b.). Tällainen oman toiminnan ohjaus saattaa olla hyvinkin haastavaa alakouluikäiselle, etenkin jo ennestään tarkkaavuuden ongelmista kärsiville oppilaille (Michelsson ym. 2003, 29).

Itseohjautuvuuden kannalta merkittävää on, että tarkkaavuuden ongelmista kärsivillä lapsilla on vaikeuksia suunnitella ja kontrolloida omaa toimintaansa, sekä pyrkiä pitkäjänteisyyteen. Toisaalta heillä on myös haasteita ennakoida tulevaa tai käyttää aiempien kokemusten tuottamaa tietoa hyödyksi tulevissa oppimisprosesseissa. (Barkley 2008, 52–54 126.) Nämä ominaisuudet ovat itseohjautuvuutta määrittelevissä teorioissa vahvasti pinnalla, joten lienee mahdollista, että tarkkaavuuden ongelmien kanssa kamppailevat oppilaat kokevat haasteita itseohjautuvuuden kanssa. Lisäksi Eriksson (2009, 67) selvitti tutkimuksessaan, että liika itseohjautuvuus saattaa vaarantaa oppilaiden tasavertaisuuden, tilanteessa, jossa oppilaat eivät osoita kunnianhimoisuutta tai halua tavoitella parempia arvosanoja, ja opettaja ei kannusta oppilaita tehokkaampaan työskentelyyn.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusaihe pohjaa uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), jossa itseohjautuvuutta ja oppilaslähtöistä opettamista ja oppimista korostetaan aikaisempaa vahvemmin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemusten ja näkemysten kautta, mitä itseohjautuvuus on ja miten se näkyy alakoulussa. Tutkimuksessa keskitymme siihen, millaisena opettajat näkevät itseohjautuvuuden, miten itseohjautuvuus näkyy oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia ja miten opettajat voivat tukea oppilaiden itseohjautuvuutta. Lisäksi selvitämme millaisina luokanopettajat kokevat valmiutensa itseohjautuvuuden tukemiseen. Tutkimusongelman pohjalta olemme muodostaneet tutkimukselle neljä tutkimuskysymystä, joihin tutkimuksella pyritään vastaamaan.

1. Millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat itseohjautuvuudelle omien kokemustensa pohjalta?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden itseohjautuvuuteen?
3. Miten luokanopettajat voivat tukea itseohjautuvuuden kehittymistä niillä oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia?
4. Millaisina luokanopettajat kokevat valmiutensa itseohjautuvuuden tukemiseen?

Tutkimuksella pyrimme täyttämään aukkoa itseohjautuvuuden tutkimuksessa alakoulun osalta. Koska aikaisempi aihealueen tutkimus on kohdistunut pääosin alakouluikäisiä vanhempiin oppilaisiin (Perry, Vandekamp, Mercer & Nordby 2002), koemme tutkimuksemme olevan tarpeellinen. Tutkimus pyrkii selvittämään luokanopettajien käsityksiä siitä, miten he ymmärtävät itseohjautuvuuden, tarvitaanko itseohjautuvuutta alakoulussa ja kuinka tärkeää

itseohjautuvuus alakoulussa on. Toinen keskeinen tavoite on saada tietoa siitä, vaikuttavatko oppilaan tarkkaavuuden ongelmat itseohjautuvuuteen ja miten näitä oppilaita voi luokanopettajana tukea parempaan itseohjautuvuuteen. Mielenkiintoista on myös tietää, onko luokanopettajilla tarpeeksi tietoa itseohjautuvuudesta ja siitä, miten siihen voi oppilaita käytännössä ohjata. Tavoitteena on tutkimuksen avulla tarjota jotakin uutta tietoa itseohjautuvuudesta alakoulussa ja nostaa esiin uusia tutkimuskysymyksiä ja -aiheita tuleville tutkimuksille.

5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkiessamme luokanopettajien kokemuksia itseohjautuvuudesta, olemme kiinnostuneita siitä, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on ilmiöstä. Selvitämme myös luokanopettajien kokemuksia siitä, miten ne oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ongelmia, pystyvät itseohjattuun oppimiseen. Koska tutkimme luokanopettajien kokemuksia, tutkimuksessamme toteutuvat laadulliselle, toisin sanoen kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliset piirteet. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut asioista, joita ei määrällisesti voida mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Eskolan ja Suorannan (2008, 13) mukaan laadullinen tutkimus voidaan yksinkertaisimmillaan ilmaista tarkoittamaan tutkimuksia, joissa pyritään tiivistäen kuvaamaan ja analysoimaan aineistoa tekstin avulla. Toisaalta laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä, että halutaan selvittää yksittäisten ihmisten kokemusmaailmaa sekä ilmiön yksityiskohtaisia piirteitä (Metsämuuronen 2005, 203).

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu se, että siinä ihminen on sekä tutkija, että tutkittava. Tutkittavien näkökulmien tavoittamiseksi, on tutkijan tulkinta avainasemassa. Tutkittavat ilmiöt ovat osa elämismaailmaa, mutta sellaisessa muodossa, joka ei suoraan avaudu käsitteellistämiselle ja ymmärtämiselle. Jotta tutkija voisi ymmärtää tutkittavan kokemukset ja tulkita niitä oikein, on läheinen suhde tutkijan ja tutkittavan välillä olennainen. Koska tulkinta ja ymmärtäminen edellyttävät ilmiön näkemistä sisältäpäin ja ilmiölle keskeisten asioiden omaksumista, ei tutkijan ulkopuolelle jättäytyminen olisi edes mahdollista. (Puusa & Juuti 2011, 52.)

Laadullisen tutkimuksen suhde teoriaan on keskeinen. Vain erittäin harvoin tehdään suoraan aineistolähtöistä tutkimusta, ja jos tehdäänkin, tulisi se silti saattaa vuoropuheluun aiemman teoreettisen tiedon kanssa. Teoreettisen viitekehyksen käsitteistöön perehtymisen lisäksi tutkija syventää esiymmärrystään tutkittavasta aiheesta. Näin tutkija tulee tietoiseksi siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään sekä perustelee sitä, miksi hänen tutkimuksellensa on tarvetta. Teorian muodostuksessa on kyse aina myös valinnoista, joita ohjaavat tutkijan omat uskomukset ja priorisointi. (Puusa & Juuti 2011, 52–53.)

5.2.1 Fenomenologia

Tutkimuksessamme keskeistä on pyrkiä ymmärtämään, miten alakouluikäiset oppilaat ja ne, joilla on tarkkaavuuden ongelmia selviävät uuden opetussuunnitelman painottamasta itseohjautuvuuteen pyrkimisestä. Olemme päätyneet tutkimaan ilmiötä luokanopettajien kokemusten kautta. Lisäksi olemme käyttäneet sanaa näkemykset, sillä oletamme luokanopettajien näkemysten ja ajatusmaailmojen pohjaavan heidän kokemuksiinsa ilmiöstä. Koska tutkimuksen keskiössä on kuitenkin kokemusten ymmärtäminen, sijoittuu tutkimuksemme fenomenologiseen tieteenfilosofiaan (Laine 2018, 29), joka pohjautuu empirismiin, eli tiedon perustumiseen havaintojen ja kokemuksen kautta. Fenomenologisen tutkimuksen ei ole tarkoitus selittää ja hallita ympäröivää maailmaa, vaan pyrkiä tarjoamaan näkemyksiä ja ymmärrystä, joiden avulla voimme olla paremmin yhteydessä ympäröivään maailmaan (Van Manen 1990, 8). Lisäksi fenomenologinen lähestymistapa sopii hyvin ilmiöihin, joita on tutkittu vähän ja joista tarjolla oleva tieto on niin sanottua hiljaista tietoa (Judén-Tupakka 2007, 65). Tutkimuksemme aihe sopii näihin molempiin, sillä itseohjautuvuutta alakoulussa on tutkittu verrattain vähän ja koulumaailmaan liittyy aina hiljaista tietoa, joka ilmenee niin sanottuna piilo-opetussuunnitelmana.

Fenomenologisen tutkimuksen perustana on kokemusta koskevan tiedon luonne, johon kuuluu keskeisesti tutkijan omien ennako-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta, sekä ihmiskäsitys, jonka kannalta olennaisia käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2018, 29–30.) Lisäksi tutkimusfilosofiassamme näkyy fenomenologiaan vaikuttaneet

hermeneuttiset piirteet, joihin sisältyy tutkittavien merkitysten tulkinnallisuus (Heidegger 2000). Koemme, että tutkimustamme ei ole mahdollista tutkia ja analysoida ilman mahdollisia tulkintoja haastatteluaineistoista. Ilman tulkintaa fenomenologia edustaisi ajattelutapaa, jossa tutkija on osa tarkkailemaansa kohdetta ja pyrkii mahdollisimman vapaana omista ennakko-oletuksistaan selvittämään tutkittavan kokemuksia (Perttula 2006; Tökkäri 2018, 65). Hermeneutiikassa taas omista ennakko-oletuksista ei pyritä vapautumaan vaan ne pyritään tiedostamaan (Tökkäri 2018, 65).

Kaikissa tutkimuksissa, missä kohteena on ihminen, on taustalla jokin käsitys ihmisestä. Fenomenologisessa ajattelutavassa ihminen on aktiivinen osa ympäröivää maailmaa, eikä näin ollen voi olla siitä irrallinen. Tässä tutkimuksessa kohteena olevat opettajat, joita ei voida ymmärtää irrallaan koulumaailmasta, koska opettajuus rakentuu suhteessa oppilaisiin, mutta suhde on erilainen kuin oppilaiden suhde opettajaan. Näin ollen heillä on erilainen perspektiivi ympäröivään maailmaan. (Laine 2018, 29–30.) Varto (2005) esittelee termin elämismaailma, kun tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmistä ympäröivä maailma. Elämismaailma, eli ihmisen kokemusmaailma syntyy merkitysten kautta, jotka ovat ihmisen sille antamia. Elämismaailman ilmiöt ovat aina riippuvaisia ihmisen antamista merkityksistä, jolloin luonnontieteelliset tutkimustavat eivät toimi elämismaailmaa tutkittaessa. (Varto 2005, 28–29.) Laine (2018) taas muistuttaa, että kokemuksellisuus on fenomenologisen maailmasuhteen muoto. Toisin sanoen käsitteitä merkityksellisempiä ovat ihmisten kokemukset, vaikkakin kokemuksiin liittyy aina myös käsitteellistä ajattelua. (Laine 2018, 31.)

Fenomenologiaa ymmärtääkseen on määriteltävä, mitä tarkoitetaan merkityksillä. Merkitykset rakentavat meidän sosiaalisen ja kulttuurillisen todellisuuden ja näiden tutkiminen onkin merkitysten etsintää (Judén-Tupakka 2007, 64). Kun siis tutkimme kokemuksia, tutkimme aina myös kokemuksen merkityssisältöjä (Laine 2018, 31). Merkitykset eivät ole ainoastaan yksittäisiä vaan muodostavat merkitysrakenteita, jolloin merkitysten välinen suhde voi toisinaan jäädä tiedostamatta (Moilanen & Rähä 2018, 52).

Olennaista merkityksissä on, että merkityksien ulkopuolella oleva ihminen ei voi täysin ymmärtää niitä. Näin ollen tutkijan tulisi elää samassa merkitysmaailmassa kuin tutkittavien. (Varto 2005, 84, 87.) Meidän

tutkimuksessamme tämä toteutuu, sillä olemme samaa ammattikuntaa ja voidaan olettaa, että elämme samankaltaisessa suhteessa maailmaan. Toisaalta on otettava huomioon, ettemme ole vielä valmistuneet, joten kokemuksemme työelämästä ovat vähäisiä. Lisäksi merkitysten ymmärtämistä pohtiessa on tiedostettava fenomenologinen ajattelutapa ihmisen yhteisöllisyydestä, jolloin merkitykset ovat jonkin yhteisön tuotosta. Vaikka jokainen kokee maailman subjektiivisesti, saman yhteisön jäsenillä on usein melko samanlainen suhde ympäröivään maailmaan. Jokaisen yksilön kokemus paljastaa siis myös jotain yleistä kyseessä olevasta yhteisöstä. Vaikka emme pyri löytämään universaaleja totuuksia, on tämän teorian valossa tutkimustuloksemme myös jokseenkin yleistettävissä luokanopettajien muodostamaan yhteisöön. (Laine 2018, 32.)

5.2.2 Hermeneuttinen ulottuvuus

Toisinaan fenomenologiassa voi olla ongelmana, että tiedämme jo etukäteen liian paljon asiasta (Van Manen 1990, 46). Fenomenologiaan hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkinnan tarpeen vuoksi. Tutkijalla on aina tietty esiyymmärrys tutkittavan henkilön kertomista ilmaisuista, sillä merkitykset muodostuvat yhteisöllisen elämän seurauksena. Ongelmallista tässä onkin se, miten tutkija ymmärtää ilmiöitä tutkittavan näkökulmasta, eikä oman esiyymmärryksensä pohjalta. Tähän vaaditaan tutkijalta kriittistä itseymmärrystä. (Laine 2018, 33.) Omassa tutkimuksessamme elämme lähellä tutkittavien elämismaailmaa, minkä vuoksi meillä saattaa olla hyvinkin värittyneitä kuvia ja selkeitä ennakkokäsityksiä siitä, miten tutkittavat kokevat ilmiöt. Tässä tutkimuksessa hermeneutiikalla tarkoitetaan siis teoriaa tutkittavien ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2018).

Aineiston tulkinta johtaa niin sanottuun hermeneuttiseen kehään eli tapaamme ymmärtää aineistoa. Toisin sanoen meidän on tutkijoina päästävä ymmärryksen kehälle. Kehä lähtee tietyistä lähtökohdista ja etenee kohti oivaltamista ja ymmärtämistä. Oivalluksen jälkeen tulkinnat ovat taas muokkautuneet ja ne näyttävät kriittisen etäisyyden jälkeen hieman erilaisena. Kehä jatkuu aina uudelleen ja uudelleen tulkintojen testaamisena ja koetteluna, pyrkien löytämään uskottavin ja todennäköisin tulkinta sille, mitä tutkittavat ovat sanoneet. (Varto 2005, 107–108; Laine 2018, 37–38.) Jokaisen uuden lukutavan tulisi avata itseymmärrystä ja omien tulkintojen lähtökohtia sekä viedä

läheemmäksi tutkimuskohteen mieltä (Varto 2005, 108). Omasta esiymmärryksestä vapautuminen tiedostamalla omat tulkinnat ja käymällä dialogia niiden kanssa, on aina suhteellista. Parhaimmillaankin se voidaan nähdä vain ihanteena, johon tulisi pyrkiä. Kehän kulkeminen on ensisijaisesti siis metodinen apu, joka pitää yllä tutkijan kriittistä tietoisuutta sekä avoimuutta tutkittavaa kohtaan. (Laine 2018, 38.)

Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella voidaan ajatella olevan kaksitasoinen rakenne. Perustasolla on tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu ensimmäiseen tasoon kohdistuva tutkimus. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen päämääränä on ymmärtää ja käsitteellistää kokemuksen merkitys, eli ilmiö, jota tutkitaan. Lyhyesti voidaan siis ajatella, että kokemuksen tutkimiseen liittyy oletus, jonka mukaan tutkittavat ilmiöt ovat läsnä elämismaailmassa, mutta siten etteivät ne avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan, vaan tutkijan on tulkittava tätä maailmaa ymmärtääkseen sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 41–42.)

5.3 *Aineiston keruu*

Fenomenologisen tutkimuksen kannalta tutkittavien valinnassa olennaista on valita henkilöt, jotka ovat eläneet kokemuksen, jota tutkimuksessa selvitetään. Lisäksi heidän tulisi olla halukkaita puhumaan kokemuksestaan. Parhaillaan tutkittavat ovat riittävän erilaisia, jolloin tutkimukseen saadaan ainutlaatuisia ja rikkaita kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Laverty 2003, 29.) Tästä syystä halusimme haastateltaviksi opettajia, jotka ovat tehneet työtä jo kauan sekä sellaisia, joilla työura on vasta alussa.

Aloitimme aineiston keräämisen joulukuussa 2018 lähettämällä haastattelupyynnön sosiaalisessa mediassa luokanopettajille suunnattuun ryhmään. Koska emme saaneet haastateltavia tuolloin, jatkoimme haastateltavien etsimistä vielä tammikuussa 2019. Lähetimme haastattelupyynnöjä eri koulujen opettajille, mutta jouduimme lopulta kääntymään tuttujen koulujen puoleen, kun joukkoviesti ei tavoittanut tarpeeksi osallistujia. Lopulta saimme haastateltaviksi yhteensä viisi luokanopettajaa kolmesta eri kunnasta Kanta-Hämeen ja Pirkanmaan alueelta. Eskola ym. (2018, 30) toteaaakin, että tutkimukseen sopivien haastateltavien etsiminen ja heihin

yhteyden ottaminen voivatkin olla työläitä vaihteita, joihin panostaminen lopulta kuitenkin palkitsee. Alla olevassa taulukossa on kuvattu haastatteluun osallistuneet henkilöt.

TAULUKKO 1.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt.

| Haastateltavat: | Työkokemus: | Luokka: |
|-----------------|-------------|---------|
| H1 | 38 vuotta | 1 lk. |
| H2 | 20 vuotta | 6 lk. |
| H3 | 20 vuotta | 5 lk. |
| H4 | 25 vuotta | 3 lk. |
| H5 | 5 vuotta | 5 lk. |

Sovimme haastattelujen ajankohdat aina noin viikkoa aikaisemmin, vaikka yleensä haastattelut joudutaan sopimaan viikkoja, tai jopa kuukausia etukäteen (Eskola ym. 2018, 33). Myös haastattelupaikka on oleellinen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelimme kaikki luokanopettajat heidän omilla luokkahuoneissaan. Ratkaisu osoittautui toimivaksi, sillä haastateltavat saivat virikkeitä tutusta luokkatilasta ja osoittivat sieltä välillä myös konkreettisia esimerkkejä itseohjautuvuuden tukemiseen.

Haastatteluissa toistui pitkälle samoja asioita, mutta jokainen opettaja toi aina myös jotakin uutta ja erilaista näkökulmaa haastatteluaineistoon. Voidaan ajatella, että aineisto on riittävä, kun haastatteluissa alkavat toistua samat asiat yhä uudelleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 182). Toisin sanoen aineiston keräämisen tulisi jatkua niin kauan, kunnes ollaan saavutettu saturaatiopiste, millä tarkoitetaan sitä, että uudet tutkittavat eivät tuo tutkimukseen enää uutta ja selkeämpää ymmärrystä. (Laverty 2003, 29.) Toisaalta uusia haastatteluja voidaan tehdä niin kauan, kun ne tuottavat tutkimusongelman kannalta uutta ja mielekästä tietoa (Hirsjärvi ym. 2015, 182). Samojen asioiden toistuminen voidaan nähdä tiettyyn pisteeseen saakka johtuvaksi valmiiksi suunnitelluista teemoista, joita teemahaastattelussa käytetään. Opinnäytetyöksi viisi haastattelua on kuitenkin riittävästi. Haastattelut olivat kestoltaan eri pituisia ja kestivät 13–48 minuuttia. Litteroiduista haastatteluista kerääntyi 47 sivua

puhtaaksi kirjoitettua aineistoa. Käytännössä tutkimuksemme aineiston keruu loppui, koska enempää haastateltavia ei ollut saatavilla.

Haastattelujen jälkeen meidän tuli pohtia voimmeko käyttää äänityksen ulkopuolella esiin nousseita kiinnostavia asioita osana aineistona. Yhdessä tekemässämme haastattelussa haastateltava rentoutui vasta kun äänityslaite sammutettiin, ja alkoi kertoa haastattelussa käsitellyistä asioista avoimemmin. (ks. Eskola ym. 2018, 48.) Pyysimme kuitenkin luvan heti haastattelun jälkeen keskustelun käyttämiseen osana aineistoa, ja kirjoitimme itsellemme muistiin keskustelun kulun.

5.3.1 Teemahaastattelu

Laadullisella haastattelulla voidaan selvittää yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa. Laadullinen haastattelu perustuu konstruktionistiseen otteeseen, joka tarkastelee sosiaalista todellisuutta ja siinä ilmenevien merkitysten rakentumista. Laadullinen haastattelu tarjoaa enemmän mahdollisia toteutustapoja verrattuna määrälliseen kyselyhaastatteluun, jossa pyrkimyksenä on suuri aineisto ja siitä tehtävät yleistyksiset. Menetelmän käyttökelpoisuus määräytyykin aina tutkimusongelman mukaan, ja tämän vuoksi tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi sopi paremmin laadullinen haastattelu. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 89.)

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemaahaastattelu eroaa kyselyhaastattelusta ja avoimesta haastattelusta ja se sijoittuu struktuuriltaan näiden kahden ääripään välille. Teemahaastattelussa eri teemat on määritelty ennakkoon, mutta siinä ei kuitenkaan ole tarkkaa kysymysten muotoilua tai järjestystä, jotka takaisivat kaikille haastateltaville samat kysymykset ja vastausvaihtoehdot. (Eskola ym. 2018, 29–30.) Tärkeintä on, että kaikki teemat käydään jokaisen haastateltavan kanssa läpi, mutta teemojen sisällä on liikkumavaraa (Leinonen ym. 2017, 89). Ennen haastatteluja olimme etukäteen muodostaneet haastatteluteemat ja kirjoittaneet teemojen alle tarkentavia kysymyksiä. Etukäteen suunnittelemalla voidaan varmistua siitä, että ilmiön kaikki osa-alueet ovat mukana haastattelussa (Kananen 2008, 73).

Aineiston kerääminen teemahaastattelulla edellyttääkin aina hyvää etukäteisvalmistelua sekä vahvaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Muodostimme näkökulmat ja haastatteluissa käsiteltävät teemat teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Teorialla onkin tärkeä rooli niin aineiston keruun kuin analysoinnin perustana. Jos tutkijalla ei olisi minkäänlaista esiyymmärrystä ilmiöstä, olisi aineiston keruu sattumanvaraista ja pelkästään tutkijan omiin mielenkiinnon kohteisiin perustuvaa. (Puusa & Juuti 2011, 54–55.)

Myös ilmiöstä saatavilla oleva tieto vaikutti päätökseemme valita teemahaastattelu. Itseohjautuvuutta alakoulussa ei ole tutkittu juuri ollenkaan, joten ilmiöstä saatavilla oleva tieto on hyvin rajallista. Tiedon vähäisyyden vuoksi, haastatteluissa joutuu turvautumaan melko yleisluontoisiin kysymyksiin. Mikäli tietoa ja teoriaa olisi paljon tarjolla, olisi mahdollista kysyä hyvinkin yksityiskohtaisia kysymyksiä ja siten valita menetelmäksi strukturoitu lomakehaastattelu (Kananen 2008, 74).

Haastattelemalla opettajia selvitämme, mitä opettajat ajattelevat itseohjautuvuudesta alakoulussa ja minkälaisia kokemuksia heillä kyseisestä ilmiöstä on. Haastattelutilannetta lähestytään yksilöllisenä kohtaamisena (Leinonen ym. 2017, 89) ja haastattelu on aina haastattelijan aloitteesta tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutustilanteeseen liittyy molempien osapuolien ennako-oletukset rooleista ja soveliaasta käyttäytymisestä. Emme voineet etukäteen tietää henkilökemioiden toimimista ja sitä, vaikuttavatko ikäerot, koulutustausta ja statuserot sekä niiden aiheuttamat valta-asetat haastattelutilanteeseen. (Eskola ym. 2018, 27, 36.) Vaikka suurin osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista olivat kokeneita ja tehneet opettajan työtä jopa yli 20 vuotta, oli haastattelutilanteet silti luonnollisia eikä mahdolliset ikäerot ja statuserot häirinneet haastatteluiden onnistumista.

5.4 Aineiston analyysi

Aineistoa lähestyimme induktiivisen analyysin avulla, jonka tavoitteena on tuottaa uutta teoriaa tutkimuksen aineistosta (Eskola 2018, 212). Toisaalta tällöinkin aineistosta valitaan teoreettisin perustein tiettyjä osia tarkasteluun, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei kuitenkaan ole tiettyä teoriaa testaava, niin kuin teorialähtöisessä lähestymistavassa, vaan uusia ajatusuria aukova (Puusa 2011, 120). Keskeistä tässä aineistolähtöisessä analyysissä on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai päätettyjä. Tämän tyyppiset

tutkimukset ovatkin tyypillisiä fenomenologis-hermeneuttiselle perinteelle. Kuitenkin puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus on haastavaa, sillä ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty. Tutkimuksemme hermeneuttinen ulottuvuus näkyikin siinä, että kuten hermeneuttinen perinne pyrkii, niin mekin pyrimme ratkaisemaan tämän aineistolähtöisyyden ongelman sillä, että tutkijoina omien ennakkokäsitysten sulkeistamisen sijaan pyrimme tulemaan tietoisiksi niistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)

Analyysissa käyttämämme sisällönanalyysi voidaan nähdä niin väljänä teoreettisena viitekehystenä kuin yksittäisenä analyysimetodina. Tässä tutkimuksessa käytämme laadullista sisällönanalyysia väljänä teoreettisena kehystenä, jolloin teemoittelu tapahtuu ikään kuin osana sisällönanalyysia. Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001, 21) kuvaavat sisällönanalyysia menetelmäksi, jolla kirjoitettuja tai puhuttuja viestejä voidaan analysoida sekä käsitellä asioiden ja tapahtumien merkityksiä, yhteyksiä ja seurauksia. Tiivistimme aineistoa siten, että saimme selvitettyä haastatteluissa esiintyneiden ajatusten suhteita ja yhteyksiä. Kun havaintoja teemoiteltiin merkitystensä mukaan ja saatuja teemoja yhdistettiin suuremmiksi luokiksi, saatiin tuotettua teemoittelun yläluokat. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21–23.)

Miles ja Huberman (1994) puolestaan kuvaavat aineistolähtöisen analyysin prosessiksi, joka mukailee edellä mainittua kaavaa laadullisen aineiston analysointiin. Analyysin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, jolloin epäolennainen tieto karsitaan pois ja aineistolta kysytään tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. Tämän jälkeen aineisto ryhmitellään, ja samankaltaiset pelkistetyt käsitteet yhdistetään merkityksiä kuvaaviksi teemoiksi. Näille teemoille annetaan sisältöä kuvaava nimi. Analyysia voidaan jatkaa edelleen yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita yläkategorioiksi ja edelleen pääkategorioiksi ja jopa yhdeksi kaikkia kuvaaviksi kategoriaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115.) Käytämme tätä mallia apuna aineistomme teemoittelussa ja yhdistämme siihen fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä.

Teemoittelussa on tarkoitus löytää aineistosta tiettyjä toistuvia teemoja, joiden avulla aineisto pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiireihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–106). Lähdimme teemoittelemaan aineistoa teemahaastattelurungon teemojen pohjalta, mutta lopulliset teemat löytyivät ja muodostuivat kuitenkin aineistosta itsestään. Olennaista on, että tutkijoina

käymme läpi analyysin aikana muodostuneet teemat ja varmistumme siitä, että ne ovat tutkimuksen kannalta olennaisia (Puusa 2011, 121). Järjestelemällä aineistoa teemojen mukaan, saimme liitettyä jokaisen teeman alle ne haastattelujen osat, missä kyseisestä teemasta puhutaan. Tämä tapahtui tietokoneella 'leikkaa-liimaa' toiminnolla. (Eskola 2018, 219.) Keskeiset sisältöjä kuvaavat teemat muodostuivat siis aineistolähtöisesti, etsimällä litteroiduista haastatteluista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124).

5.4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen ulottuvuus

Ei ole mahdollista tai edes tarpeellista esittää tarkkoja metodisia ratkaisuja, jotka pohjaavat fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan, sillä tutkimuksella on aina tiettyjä erityispiirteitä tutkijasta, tutkittavista ja tilanteesta riippuen. Näin ollen parhaaseen tutkimustulokseen päästäkseen on valittava kuhunkin tilanteeseen sopivat toimintatavat. (Laine 2018, 35.) Tässä luvussa kuvaamme sitä, miten fenomenologis-hermeneuttiset analyysitavat näkyvät tutkimuksemme aineiston analysoinnissa.

Hermeneuttisen ulottuvuuden mukaan yksittäisiä merkityksiä voi tarkastella ja tulkita vain osana kokonaisuutta, sillä merkitykset paljastuvat vain asiayhteydessä. (Laine 2018, 45.) Tämän vuoksi täsmensimme tulkintojamme analysoimalla jokaisen haastateltavan merkityksiä myös yksinään. Näistä yksilön merkityksistä muodostimme nelikentän, jonka avulla ymmärsimme, millaisen näkemyksen pohjalta tutkittavat kertovat kokemuksistaan. Nelikentän ääripäät muodostuivat itseohjautuvuuden tasojen ja tärkeyden mukaan.

Moilanen ja Räihä (2018) kuvaavat teemoittelun yhdeksi vaiheeksi teemojen merkityssisältöjen etsimisen. Kun olimme valinneet aineiston tekstin keskeisimpiä sisältöjä kuvaavat teemat, oli meidän täsmennettävä teemojen merkityssisältö. Näitä merkityksiä lähdimme hakemaan käsitekartan avulla, jolloin etsimme kuhunkin teemaan liittyvät merkitykset ja kuvasimme ne käsitekartan muodossa. Tästä seuraava vaihe oli käsitekartan muuttaminen sanalliseen muotoon. Alla on kuvattu esimerkki ensimmäisen teemamme pelkistetystä käsitekartasta.

TAULUKKO 2.

Esimerkki teemoista tehdyistä käsitekartoista.

| |
|--|
| Teema: Uusi opetussuunnitelma |
| <ul style="list-style-type: none">- Itseohjautuvuus ei noussut opetussuunnitelmakeskustelussa esiin- Esiin nousseita asioita:<ol style="list-style-type: none">1. Ilmiöt2. Oppilaslähtöisyys3. Yhteisopettajuus- Muutoksia, mutta myös paljon tuttua- Ristiriitoja:<ol style="list-style-type: none">1. Miten käytäntöön sovittaminen onnistuu?2. Kehityopsykologisten valmiuksien unohtaminen3. Pelkkä oppilaslähtöisyys ei riitä4. Opetussuunnitelmaa tulkitaan eri tavalla opettajasta riippuen |

Kun kustakin teemasta oli tehty merkityssisältöjä kuvaava käsitekartta, liitimme teemojen käsitekartat toisiinsa, jotta merkityksiä voitiin tarkastella niin itsenäisinä kuin suhteessa toisiinsa. Lopulta meillä oli käsissämme yksityiskohtainen merkitysverkosto, jonka tarkoituksena oli selvittää tutkittavien antamat merkityksenannot. Tässä tärkeää on nähdä merkitykset nimenomaan osana kokonaisuutta sekä pitää silmät avoinna ristiriitaisuuksille. (Moilanen & Rähä 2018, 60–61.) Teemoissa toistui monessa kohtaa samat asiat, jolloin jouduimme pohtimaan, minkä teemojen alle merkitykset todellisuudessa sisältyvät. Toisaalta käsitekarttojen tarkasteleminen yhtenä kokonaisuutena auttoi hahmottamaan yhtäläisyydet. Näitä merkitysverkoston teemojen yhtäläisyyksiä tarkastelemalla ja yhdistelemällä saimme muodostettua yläteemat. Yläteemat, niiden alateemat sekä alateemojen keskeisimmät merkitykset ovat kuvattu tämän luvun lopussa olevassa taulukossa.

Kuten aiemmin jo puhuimme, aineiston tulkintaan liittyy vahvasti hermeneuttisen kehän kulkeminen. Aineisto ei ole vain tietovarasto vaan vaatii dialogia tutkijan ja aineiston välillä. Tämän dialogin tarkoituksena on pala palalta syventää tutkijan ymmärrystä haastateltavien antamista merkityksistä. Kuljimme kehää niin kauan, että löysimme todennäköisimmän ja uskottavimman tulkinnan siitä, mitä tutkittava on sanomisillaan tarkoittanut. (Laine 2018, 37–38.)

TAULUKKO 3.

Analyyssissa muodostuneet teemat.

| Yläteemat | Alateemat | Sisällöt |
|---------------------------------|-------------------------------|--|
| Itseohjautuvuus alakoulussa | Uusi opetussuunnitelma | Muutos ja ristiriidat |
| | Itseohjautuvuuden määrittelyä | Luokanopettajien näkemys itseohjautuvuudesta |
| | Itseohjautuvuuden tärkeys | Merkitys alakoulussa ja alakoulun jälkeen |
| Itseohjautuvuuden edellytykset | Oppilaiden valmiudet | Oppilaiden itseohjautuvuusvalmiudet ja eriarvoistuminen |
| | Yhteistyö | Koko koulun merkitys ja kodin ja koulun yhteistyö |
| Itseohjautuvuuden saavuttaminen | Käytännön tukitoimet | Opettajan rooli, luokkatason keinot itseohjautuvuuden tukemisessa ja sen saavuttamisessa |
| | Opettajien valmiudet | Opettajien kokemat valmiudet itseohjautuvuuden tukemisessa |

5.5 Eettisyys ja luotettavuus

Haastatteluihin liittyy aina tiettyjä eettisiä periaatteita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2009) on jakanut ne ohjeistuksessaan kolmeen osa-alueeseen, joita ovat 1) tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen ja 3) yksityisyys sekä tietosuojat. (TENK 2009, 4; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414.) Näitä eettisiä periaatteita olemme noudattaneet myös tässä tutkimuksessa. Olemme informoineet tutkittavia tutkimuksestamme ja sen tavoitteista ennen haastattelujen tekemistä. Kaikki luokanopettajat ovat suostuneet haastatteluihin vapaaehtoisesti saamansa tiedon jälkeen. Vaikka kirjallista suostumusta ei erikseen ole kirjoitettu, voidaan suostumuksena pitää tutkimuspyyntöön vastaamista. Jotta tutkittaville ei aiheutuisi tutkimukseen osallistumisesta minkäänlaista haittaa tai vahinkoa, on

tietosuojaan liittyviä asioita pohdittu tarkasti. Jokaiselle tutkittavalle on luvattu täysi anonymiteetti, eikä ketään voida valmiista tutkimuksesta tunnistaa. Emme ole litteroineet kenenkään haastateltavan tai haastatteluissa mainittujen henkilöiden nimiä vaan kaikki haastateltavat on koodattu eri numeroin.

Tutkimuksen luotettavuutta puolestaan voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Reliabiliteetilla arvioidaan käytetyn metodin luotettavuutta. Tällöin mittaustilanne, mittaaja tai satunnaiset taustatekijät eivät saisi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, vaan tulosten tulisi olla toistettavia ja ei-sattumanvaraisia (Hirsjärvi ym. 2015, 231; Aaltio & Puusa 2011, 155.) Validiteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, jolloin kysytään vastaavatko tutkimustulokset juuri siihen, mitä on tarkoituskin tutkia. (Aaltio & Puusa 2011, 154.) Laadullisen tutkimuksen reliabiliteettiin ja validiteettiin liittyy useita kiistanalaisia kohtia verrattuna määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Siinä missä määrällinen tutkimus pyrkii tuottamaan yleistettäviä tuloksia, ei laadullisen tutkimuksen luotettavuus ole edes ilmaistavissa objektiivisen ja määrällisen mittarin mukaan. Kuitenkin tutkittavan ilmiön kuvattavuus ja käytettyjen menetelmien kyky tuottaa pätevää ja luotettavaa tietoa ovat myös laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä, vaikka näyttäytyvät hieman eri suhteessa kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Aaltio & Puusa 2011, 153, 157.)

Tutkimuksen toistettavuus eri aikakausina on hyvä esimerkki laadullisen tutkimuksen erityisluonteesta reliabiliteettia pohtiessa. Se, että saimme tällä hetkellä, tässä yhteiskunnassa tiettyjä tuloksia, ei tarkoita, että tulokset olisivat samanlaisia eri kontekstissa ja eri aikoina (Hirsjärvi & Hurme 2014, 189). Tutkimuksen liittyessä opetussuunnitelman muuttuviin käsitteisiin, jotka heijastavat aina tietyn yhteiskunnan ja ajan ihanteita, ei voida sulkea pois totuutta, että nämä yhteiskunnan muutokset vaikuttavat myös eri aikana valmistuneiden opettajien näkemyksiin. Tästä syystä olemme pyrkineet ottamaan tutkimukseen mukaan eri ikäisiä opettajia. Myös käsitteiden ja käytäntöjen, tässä tapauksessa uuden opetussuunnitelman ja itseohjautuvuuden, tullessa tutummaksi ja arkisemmaksi, voidaan ajatella, että myös opettajien kokemukset muuttuvat. Toisaalta, koska tutkimusongelmamme liittyy opettajien kokemuksiin tällä hetkellä uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen, ei tulosten ole tarkoituskaan olla toistettavia ajanjaksoista riippumatta.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tulisikin arvioida laajemmin tutkijan tekemien valintojen ja tulkintojen kautta. Tutkijan on tärkeää muistaa perustella valintansa sekä tuoda ne lukijalle näkyviksi. (Aaltio & Puusa 2011, 157.) Omassa tutkimusprosessissamme olemme hermeneuttiselle tieteenfilosofialle tyypillisesti pyrkineet tulemaan tietoisiksi omasta esiyymmärryksestämmme ja koko tutkimusprosessin ajan peilanneet esiyymmärryksemme vaikutusta tekemiimme tulkintoihin (ks. Aaltio & Puusa 2011, 159.) Ennen aineiston keruuta pohdimme huolellisesti tutkimuksessa metodologisia valintoja ja niiden pätevyyttä. Otimme selvää erilaisista aineistonkeruu menetelmistä ja päädyttyämme teemahaastatteluun, selvitimme miten haastattelu tulisi toteuttaa mahdollisimman luotettavasti.

Aineiston keruu vaiheessa on hyvä tiedostaa haastattelun rajoitukset. Ensinnäkin tilanne on erityinen arkikeskusteluun verrattuna, jolloin tilannetta ei koeta täysin luonnolliseksi. Jännitys saattaa vaikuttaa siihen, että asioita jää sanomatta. Toisaalta on myös syytä tiedostaa, että tutkija ja tutkittavat saattavat ymmärtää asiat eri tavoin. (Aaltio & Puusa 2011, 160.) Olemme pyrkineet minimoimaan tämän riskin, sillä edustamme tutkittavien kanssa samaa ammattikuntaa ja pyysimme haastattelutilanteessa jokaista tutkittavaa määrittelemään itseohjautuvuuden käsitteen siten, miten he sen itse ymmärtävät. Myöskään tarkkaavuuden ongelmia ei pidetty itsestäänselvytenä, vaan jokainen opettaja sai kertoa, millaisia tarkkaavuuden ongelmia on luokassaan havainnut. Lisäksi teemahaastattelua tehdessä emme ottaneet missään vaiheessa kantaa tutkittavien näkemyksiin vaan vastasimme neutraaleilla kommentailla. Tämän päätöksen teimme, jotta emme johdattelisi haastateltavia vaan saisimme mahdollisimman luotettavia vastauksia. Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (2014, 189) muistuttavat, että haastattelujen tulos on joka tapauksessa aina seurausta tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksesta. Lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 185) mukaan haastatteluaineisto tulisi litteroida mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen, minkä vuoksi aloitimme litteroinnin jo samana päivänä haastattelujen päätyttyä, ja litteroinnissa otimme huomioon koko käytettävissä olevan aineiston.

Aineiston analyysin luotettavuuden takaamiseksi olemme esittäneet tarkan kuvauksen siitä, miten aineiston analyysi eteni (Aaltio & Puusa 2011, 157; Hirsjärvi & Hurme 2014, 189). Aluksi aineistoa oli haastavaa hahmottaa

kokonaisuutena, mutta yksityiskohtainen aineiston tutkiminen, ja siihen sekä omiin tulkintoihin palaaminen ja niiden kriittinen reflektointi aina uudelleen ja uudelleen auttoi kokonaiskuvan luomisessa. Lisäksi käytimme teemoittelussa Rähän ja Moilasan (2018, 60–61) kuvaamaa merkitysverkoston rakentamista, jotta pääsisimme mahdollisimman lähelle tutkittavien merkityksenantoja. Näiden tulkintojen pätevyyttä arvioimme kriittisesti, ja etsimme asioita, jotka mahdollisesti ovat ristiriidassa tekemiemme tulkintojen kanssa. Perustelemme tulkintamme yksityiskohtaisesti ja vertaamme saatuja tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin siltä osin kuin se on mahdollista. Tutkimuksen raportointiin olemme liittäneet lainauksia aineistosta, jotta lukija pääsisi mahdollisimman lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa ja toisaalta tutkijan päättelyketjun etenemistä. (Aaltio & Puusa 2011, 161.) Näiden tekijöiden avulla laadullisten tutkimusten tuloksia voidaan pitää mahdollisimman uskottavina.

6 TULOKSET

6.1 *Itseohjautuvuus alakoulussa*

Tässä kappaleessa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme ”Millaisia ajatuksia luokanopettajilla on itseohjautuvuudesta?”. Kappaleessa tulee esiin opettajien ajatukset uudesta opetussuunnitelmasta, itseohjautuvuuden määritelmä sekä itseohjautuvuuden tärkeys luokanopettajien kokemana. Alla olevassa taulukossa olemme eritelleet tämän yläteeman keskeisimmät tutkimustulokset tiivistetysti. Taulukon vasemmassa laidassa ovat kolme analyysissä muodostunutta alateemaa, joiden yläteemaksi muodostui ”itseohjautuvuus alakoulussa”. Tekstissä tulemme avaamaan tarkemmin taulukon oikeassa reunassa olevat sisällöt. On tärkeää huomata, että opettajien määrittelemä itseohjautuvuus koski kaikkia oppilaita, ei ainoastaan oppilaita, joilla on tarkkaavuuden ongelmia.

TAULUKKO 4.

Itseohjautuvuus alakoulussa.

| <i>Itseohjautuvuus alakoulussa</i> | Sisältö |
|---|---|
| <i>1. Uusi opetussuunnitelma</i> | Uudessa opetussuunnitelmassa koettiin olevan paljon hyvää, mutta siinä nähtiin myös useita ristiriitoja, eikä sen koettu tuovan alakoulun arkeen lopulta niin suuria muutoksia. |
| <i>2. Itseohjautuvuuden määrittelyä</i> | Itseohjautuvuuden määrittely riippui siitä, kuka määrittelee ja kenen oppilaan kohdalla määritelmää tehdään. |

| | |
|------------------------------|---|
| 3. Itseohjautuvuuden tärkeys | Itseohjautuvuus koettiin tärkeämmäksi alakoulun jälkeen. Alakoulun tehtävänä nähtiin itseohjautuvuuden osalta valmistaa tulevaan. |
|------------------------------|---|

6.1.1 Uusi opetussuunnitelma

Kysyimme teemahaastattelun aluksi haastateltavien käsityksiä uudesta opetussuunnitelmasta ja sen keskeisistä sisällöistä. Huomionarvoista oli, että yksikään haastateltavista ei maininnut itseohjautuvuutta ennen kuin otimme sen puheeksi, siitä huolimatta, että he olivat tietoisia tutkimuksemme aiheena olevan itseohjautuvuus. Olemme jakaneet opetussuunnitelmasta kerätyt havainnot kahden alateeman alle, joita ovat muutos ja ristiriidat.

Muutos. Yksi vastaajista koki käsityksensä uudesta opetussuunnitelmasta hyvin ylimalkaisina, eikä sisältöjä osattu nimetä. Muissa vastauksissa korostui suuremmat kokonaisuudet, ilmiöpohjaisuus sekä oppilaslähtöinen opetus. Uuden opetussuunnitelman nähtiin kannustavan oppikirjoista luopumiseen ja opetustapojen monipuolistumiseen eri oppimistyyliä huomioiden. Opetussuunnitelman koettiin antavan yhä enemmän vapauksia toteuttaa opetusta siten, kuin opettaja itse haluaa ja parhaaksi näkee.

Ehkä siitä oppikirjasta on vielä sitä katsetta suunnannu muualle. Ja ehkä se rohkaisi vielä enemmän siihen, että sieltä voi ihan oikeesti jättää joitakin kappaleita ihan poisikin. Että voi ihan hypätä jonkun ja tehdä sen niinkun omalla tavallaan sen asian. (H4)

Yhden haastateltavan vastauksissa opetussuunnitelman muutoksessa korostui yhteisopettajuuden merkitys. Tämä nähtiin erityisen positiivisena muutoksena verrattuna yksin tekemisen kulttuuriin, joka Suomen koulumaailmassa on pitkään vallinnut. Yhteisopettajuuden nähtiin olevan tuttua niille, jotka ovat aikaisemmin työskennelleet erityislasten kanssa. Lisäksi yhteisopettajuudella koettiin olevan positiivisia vaikutuksia opettajien jaksamiseen.

Uudessa opetussuunnitelmassa nähtiin olevan paljon tuttua ja vanhaa. Ilmiöpohjaisuuden huomioitiin olleen käytössä jo kauan ennen uuden

opetussuunnitelman voimaan astumista. Osa haastateltavista koki ilmiö- ja oppilaslähtöisyyden jopa itsestäänselvytenä ja opettajajohtoisuus koettiin hieman vanhentuneena tapana opettaa. Toisaalta myös korostettiin, ettei kaikkea vanhaa saa unohtaa uusien tavoitteiden myötä. Opettajien mukaan oppilailla on tarve tulla myös opetetuksi.

No itseasiassa uus opetussuunnitelma (huokaus), ilmiöoppiminen, sehän on jo tuttua 70-, 80-luvulta. Sitähän me ollaan tehty koko ajan, nyt vaan niinku tavallaan rum- rummutettu et tää on jotain ihan uutta, uutta mukamas mitä ei oo ennen kokeiltu. Täällästähän me ollaan niinku tehty aina, et tollasta niinku ... sitä et opettaja on katetrilla ja opettajajohtosesti vedetään, niin sehän on jo, en mä ees tiä kuka sitä enää mukamas vetää. (H2)

Nii musta se oli niinkun liikuttava, että nuoret haluaa, että meitä opetetaan. Että ne oli kyllästyneitä siihen, että aina niinkun sitten jossain ryhmässä tai parin kanssa tehdään, että he kaipas sitä. Ja väitän, että tosi moni lapsi pitää siitä, että opettaja opettaa ja he tekee, mitä se ei saa olla aina. Että se oli siinä uudessa opsissa semmonen, että on paljon hyvää, mutta ei saa unohtaa sitä vanhaa. (H4)

Vaikka haastateltavat eivät nähneet opetussuunnitelman tuoneen käytännöntyöhön juurikaan uutta, huomioitiin joidenkin muiden opettajien kokeneen jopa ahdistusta muutosten myötä. Ahdistusta kokeneiden opettajien kerrottiin suhtautuneen kouluun, opettajaoppaaseen ja lukujärjestykseen formaalisti, jolloin uudet tavoitteet ja sisällöt aiheuttivat epäilyä omista kyvyistä.

Ristiriidat. Yksi haastateltavista nosti esiin opetussuunnitelman monitulkintaisuuden näkökulman. Puhuttaessa itseohjautuvuudesta hän kuvasi opetussuunnitelman sanovan, että itseohjautuvuuteen tulisi pyrkiä ja kannustaa, mutta julkinen keskustelu ja osa opettajista ovat kärjistäneet tulkinnat siten, että oppilaiden pitäisi pystyä ihmeellisiin ja kummallisiin asioihin itsekseen. Opetussuunnitelmassa ei siis itsessään koettu olevan vikaa, mutta siitä tehdyt tulkinnat, ja niiden noudattaminen, aiheuttavat painetta ja ristiriitaa.

Kun otimme itseohjautuvuuden puheeksi, suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että se näkyy paremmin vasta yläkoulussa. Yksi heistä oli myös sitä mieltä, että opetussuunnitelma korostaa itseohjautuvuutta liikaa alakoulun puolella. Lisäksi opetussuunnitelman katsottiin itseohjautuvuuden kannalta olettavan liikaa. Tällä tarkoitettiin oppilaiden kehityopsykologisten valmiuksien

unohtamista, jolloin sisältöjen ei nähty istuvan täysin alakoulun arkeen ja oppilaiden valmiuksiin. Toisaalta koettiin myös, että opetussuunnitelma on tehty tyttöjen ehdoilla, jolloin opetussuunnitelman sisältöjen ei katsottu sopivan jokaiselle oppilaalle. Lisäksi puhuttaessa erilaisista haasteista, opettajat liittivät haasteet joka kerta poikiin, mikäli sukupuoli otettiin vastauksissa esille.

--mut kyl tää on tehty hirveen pitkälle tyttöjen ehdoilla tää uus ilmiöoppiminen. (H2)

Opettajat huomioivat opetussuunnitelman ja käytännön välillä monia ristiriitoja. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden käytäntöön sovittaminen koettiin haasteellisena, sillä todellisuus ei useinkaan vastannut opetussuunnitelman kuvaamaa ihannetta. Opetussuunnitelman orjallinen noudattaminen nähtiin jopa vaarallisena, sillä sen tavoitteet eivät ole kaikille oppilaille mahdollisia saavuttaa. Opettajat kuitenkin kertoivat oman ammattitaidon olevan avain opetussuunnitelman noudattamiseen, jolloin ketään ei jätetä heitteille sen vuoksi, että opetussuunnitelman tavoitteet eivät ole mahdollisia saavuttaa.

Kyl niinku vähän paska putoo rattailta, jos me ei niinku ammattilaisena opettajana olla siinä hereillä niin sit voi kyllä kärjistyä. Et kyl mun sit, en mä usko et me... onneks me ollaan kuitenkin sen verran hitaita konservatiiveja me opettajat et ei ihan heti lähetä ees muuttaan mitään, vaikka se paperilla lukeekin. (H3)

Tiivistetysti voidaan sanoa, että opetussuunnitelma ja siitä tehdyt tulkinnat olivat tutkittavilla luokanopettajilla hyvin moniulotteisia. Yhtäältä opettajat kertoivat opetussuunnitelmassa olevan paljon tuttua ja vanhaa, kun taas toisaalta opettajat nimesivät uusiksi teemoiksi yhteisopettajuuden, ilmiöoppimisen ja oppilaslähtöisyyden. Itseohjautuvuutta opettajat eivät nostaneet itse esille, ja kokivatkin sen olevan alakoulussa ihanne, johon tulisi pyrkiä, jos olosuhteet sen sallivat. Paremmiin itseohjautuvuus tulisi näkymään yläkoulun puolella. Ongelmallisena opettajat kokivat opetussuunnitelman käytäntöön sovittamisen. Oma ammattitaito nähtiin kuitenkin ratkaisuna siihen, että opetussuunnitelma saatiin asetettua käytäntöön kaikille oppilaille sopivalla tavalla.

6.1.2 Itseohjautuvuuden määrittelyä

Tässä kappaleessa määrittelemme itseohjautuvuutta siten, miten luokanopettajat sen vastauksissaan määrittelivät. Lisäksi kuvailemme millaisena luokanopettajat näkevät itseohjautuvuuden alakoulun kontekstissa. Halusimme teemahaastattelussa antaa luokanopettajien määrittellä itseohjautuvuuden käsitteen itse, sillä tuntematta luokanopettajien näkemyksiä käsitteestä, emme voi tehdä tulkintoja tai johtopäätöksiä heidän antamista merkityksistään.

Päällimmäisenä havaintona nousi esiin se, että tutkittavat määrittelivät itseohjautuvuuden hyvin eri tavoin. Keskeisimpinä asioina itseohjautuvuudessa nähtiin oman toiminnan suunnittelu ja ohjaus, oman oppimistyylien tunnistaminen sekä vastuu omasta oppimisprosessista. Kuitenkin näkökulma siihen, mitä itseohjautuvuus on alakoulussa, vaihteli hyvinkin paljon. Toisaalta itseohjautuvuus kuvattiin arkipäiväisenä toimintana, johon mainittiin kuuluvan omista läksyistä huolehtiminen sekä koulussa toimiminen itsenäisesti. Toisaalta taas itseohjautuvuus nähtiin korkeatasoisempaan työskentely- ja oppimismuotona, jossa oppilas ottaa vastuuta omista oppimisprosessistaan, johon kuuluu haluttuja tavoitteita kohti kulkeminen itselle tarkoituksenmukaisella tavalla.

No ensinnäkin et sillä täytyy olla riittävä kyky tehdä analyysia, johtopäätöksiä, jotta se pystyy etenemään haluttujen tavoitteiden suunnassa. Ja jos sil ei oo niitä välineitä niin silloin sitä itseohjautuvuutta ei ole. Ja itseohjautuvuutta ei ole opettajan ennalta tekemät tällaiset valmiit strukturoidut asiat, jossa oppilas ikään kuin seuraan jotain tiettyä kaavaa. Se ei kehitä sen ajattelua vaan sen täytyis itse päästä jollakin keinolla johonkin tavoitteeseen joka on asetettu. Itseohjautuvuutta voi olla tietysti monenlaista muutakin et se voi olla ihan jossain arkisessa hommassa, että jos kärjistää niin se voi olla sitä et, jos sulla on toinen hanska kädessä niin se tajuu sen et se toinenkin hanska kannattais olla, et se usein ala-asteella on just sitä et siitä se lähtee. (H3)

--itse pystyy suunnittelemaan, mitä oppii, miten oppii, mitä haluaa oppia. (H1)

Oppijan oman roolin kerrottiin kasvavan itseohjautuvuuden myötä. Itseohjautuvan oppijan koettiin kykenevän työskentelemään suppeammilla

ohjeilla sekä etsimään ja soveltamaan tietoa. Opettaja ei kuitenkaan jää kokonaan sivuun, vaan tukee oppilasta itseohjautuvuudessa.

Oppilas pystyy vähitellen ottaan vastuuta omasta oppimisesta ja sitä oppimisprosessistaan ja opettaja niinku tukee siinä vahvasti ja vähitellen pikkuhiljaa niinku jätetään niitä tukipalikoita siitä pois sitte. (H5)

Lisäksi vastaajat kokivat itseohjautuvuuden määritelmän riippuvan oppilaasta ja oppilaan tasosta sekä hänen valmiuksistaan. Näin ollen itseohjautuvuus näyttäytyy eri oppilailla eri tavoin.

6.1.3 Itseohjautuvuuden tärkeys

Kysyttäessä haastateltavien kokemuksia itseohjautuvuuden tärkeydestä, vastaukset vaihtelivat ”ei kauhean tärkeästä” ”ihan valtavan tärkeään”. Vastauksista havaitsimme, että ne opettajat, jotka määrittelivät itseohjautuvuuden toiminnaksi, jossa oppilas on itsenäisesti vastuussa omasta oppimisprosessistaan, eivät nähneet itseohjautuvuutta kovin tärkeänä taitona alakoulussa. Ne opettajat, jotka puolestaan määrittelivät itseohjautuvuuden toiminnaksi, jossa opettaja on vahvasti mukana ja oppilaan autonomia on melko pieni, pitivät sitä tärkeänä taitona myös alakoulussa.

Yhteistä vastauksille kuitenkin oli se, että alakoulussa itseohjautuvuuden tärkeys nähtiin tulevaisuuteen valmistavana taitona. Alakoulussa itseohjautuvuuden merkityksenä kerrottiin olevan pohjan rakentaminen tulevalle ja eväiden antaminen yläkoulua silmällä pitäen. Vastauksissa korostettiin, että perustaitojen, kuten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen harjoittelu tulee tehdä ennen itseohjautuvuuden tavoittelua. Toisaalta itseohjautuvuudella koettiin olevan merkitystä alakoulussa, jotta oppilaat harjoittelevat ottamaan itse vastuuta omasta koulunkäynnistään ja sosiaalisesta elämästä. Yhdellä vastaajista näiden työskentelytaitojen merkitys oli akateemisia taitoja suurempi.

--ne valmiudet tulee alakoulussa ja se on mun mielestä se alakoulun tärkein tavote, että et saada ne valmiudet sitten ensin siihen. Perusasiat kuntoon, kirjottaminen, lukeminen et se niinkun sujuu ja sit siitä sitä kautta sitten saadaan sitä motivaatioo siihen koulunkäyntiin ja valmiuksia sit siihen, myös siihen itseohjautuvuuteen. (H2)

--kyllä näitä kaksoiskonsonantteja keretään viilaan tässä vuosien saatossa ja kertotauluakin voi jonkin verran viilata. Mutta sitten, ne työskentelytaidot. Ja se kopin ottaminen pikkuhiljaa siitä omasta koulunkäynnistä. (H4)

Kaikki vastaajat näkivät itseohjautuvuuden kuitenkin hyvänä taitona. Kysyttäessä haastateltavilta siitä, tarvitseeko kaikkien olla itseohjautuvia, vastaajat yhtä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että jossain määrin kyllä. Vastauksissa kuitenkin korostettiin sitä, että itseohjautuvuus on ihanne, mutta tarkoittaa eri oppilailla eri asiaa, eikä vielä alakoulun puolella kaikkien tule olla itseohjautuvia. Itseohjautuvuuteen kehittyminen nähtiin ikään kuin matkana, jota kohti kuljetaan koko koulupolun ajan. Lisäksi otettiin huomioon, ettei itseohjautuvuus tule olemaan kaikille koskaan edes mahdollista.

Alakoulun jälkeen itseohjautuvuuden merkitys osoittautui tärkeämmäksi. Yläasteelle siirryttäessä oppilaan oman vastuun koettiin kasvavan, jolloin oppilaan itseohjautuvuustaidot ovat tärkeässä roolissa. Jos itseohjautuvuusvalmiuksia ei tällöinkään ole, nähtiin oppilaiden olevan syrjäytymisvaarassa yhteiskunnallisesti. Tämä havainto päti myös oppilaisiin, joilla on tarkkaavuuden ongelmia. Näiden oppilaiden itseohjautuvuusvalmiuksien kerrottiin olevan heikompia, mikä taas nähtiin riskitekijänä tulevaisuudessa.

Jos aattelee toiste päin, että jos sitä (itseohjautuvuutta) ei opi. Ja sitten aattelee, että täällähän (alakoulussa) me vielä aika lailla höösötään näitä, et kyllähän niistä pidetään huolta ja niitä viedään joka paikkaan näin. Mutta sitten siinä yläkoulussa, ja lukio tällä hetkellä, sehän vaatii sitä valtavasti. Ja se tulee monelle kumminkin aika lailla shokkina. Et ei... näyttäis siltä, että aika harva 16-vuotias vielä on suureen itsesääätelyyn valmis, mitä se tällä hetkellä lukiokin vaatii. (H4)

--on oppilaita, joilta puuttuu ihan valtava määrä kursseja ja hehän on sitten ikuisesti ysiluokkalaisia. Hehän voi olla monta vuottakin ysillä, niinkun wilman kirjoilla. Sit ne käy uudestaan ja uudestaan jotain kursseja. -- Niin siinä on ihan yhteiskunnallisestikin iso ongelma. (H4)

Lisäksi haastateltavat nostivat esiin tulevaisuuden ammatit, joissa itseohjautuvuus voi olla hyvinkin suuressa roolissa. Lisähaasteetta tuo se, ettei vielä tiedetä, mitä ammatteja tulevaisuus tuo tullessaan. Toisaalta eräs vastaajista totesi, etteivät yhteiskunnan vaatimukset itseohjautuvuuden osalta ole siinä mielessä muuttuneet, koska aina jouduttu selviytymään.

Yhteenvedona itseohjautuvuuden tärkeydestä voidaan siis sanoa, että opettajien kokema tärkeys vaihteli sen mukaan, miten he olivat itseohjautuvuuden määritelleet. He, jotka määrittivät itseohjautuvuuden oman toiminnan ohjaukseksi ja toiminnaksi, jossa opettajat ovat vahvasti mukana kokivat sen olevan tärkeää jo alakoulussa. Muutoin itseohjautuvuuden tärkeyttä korostettiin vasta yläkoulussa ja myöhemmässä tulevaisuudessa. Alakoulun tehtävänä tulisikin olla valmiuksien ja pohjan luominen itseohjautuvuustaidoille.

6.2 Itseohjautuvuuden edellytykset

Tässä kappaleessa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme ”Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden itseohjautuvuuteen?”. Luvussa 6.2.1 käsittelemme ensin oppilaiden valmiuksia itseohjautuvuuteen. Tämän jälkeen luvussa 6.2.2 esittelemme tuloksia koko koulun sekä koulun ja kodin yhteistyön merkityksestä itseohjautuvuuteen pyrittäessä. Alla olevaan taulukkoon on kerätty tämän kappaleen keskeisimmät tutkimustulokset tiivistetysti. Taulukon vasemmassa laidassa ovat analyysissa muodostuneet alateemat sekä yläteema ”itseohjautuvuuden edellytykset”. Taulukon oikealla puolella on kuvattu alateemojen sisällöt, joita avaamme tarkemmin tekstissä.

TAULUKKO 5.
Itseohjautuvuuden edellytykset.

| <i>Itseohjautuvuuden edellytykset</i> | Sisältö |
|--|---|
| <i>1. Oppilaiden valmiudet</i> | Tarkkaavuuden ongelmilla oli heikentävä vaikutus itseohjautuvuusvalmiuksiin. Lisäksi valmiudet kehittyvät oppilailla eri aikaan. Jos opettaja ei ota huomioon näitä eroja, vaarana on eriarvoistuminen. |
| <i>2. Yhteistyö</i> | Koko koulun yhteiset tavoitteet ja resurssien käyttö nähtiin tärkeänä. Lisäksi kodin ja koulun yhteistyö oli |

| | | |
|--|--------------------------|-------------------|
| | merkittävä edellytys. | itseohjautuvuuden |
|--|--------------------------|-------------------|

6.2.1 Oppilaiden valmiudet

Olemme jakaneet opettajien kokemuksista nousseet oppilaiden valmiudet kahteen alateemaan. Nämä ovat oppilaiden itseohjautuvuusvalmiudet sekä eriarvoistuminen. Ensimmäisessä osassa käsittelemme valmiuksia yleisellä tasolla ja toisessa osassa valmiuksia eriarvoistumisen näkökulmasta.

Itseohjautuvuusvalmiudet. Oppilaiden itseohjautuvuusvalmiudet nousivat vahvasti esiin puheenvuoroissa, joissa korostettiin alakoulun roolia vain itseohjautuvuuteen valmistavana. Näistä välittyi kokemus siitä, että alakoulun oppilaiden kehitykselliset valmiudet eivät vielä ole itseohjautuvuuteen riittäviä. Muutamat vastaajista käyttivät termiä ”kypsyminen”, kuvaamaan oppilaiden eriaikaista kehittymistä.

Lisäksi opettajat korostivat, että perustaidot on oltava opetettuna ennen itseohjautuvuuteen siirtymistä. Yksi vastaajista koki, että perusasioiden hallitseminen lisää motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan, mikä taas puolestaan lisää valmiuksia itseohjautuvuuteen. Opettajat huomauttivat, että itseohjautuvuutta työtapana tulee aktiivisesti harjoitella, ennen kuin sitä voi oppilailta odottaa. Eräs vastaajista totesi myös, ettei tämän päivän oppilailla ole juuri itseohjautuvuuteen tarvittavia valmiuksia.

Pitää tietää, että lasta ei saa laittaa työtapaan, mitä hän ei vielä osaa. Kun eihän häneltä voi vaatia myöskään, että hän osaisi asian, jota hänellä ei vielä oo ollu. Ei me voida vaatia sitä myöskään siinä työskentelyssä. (H4)

--kyl se niinku kutosillakin se tiedon etsiminen ja soveltaminen ja muut niin, niit valmiuksia on alle 10 prosentilla. Oikeesti. (H2)

Vastauksista ilmenee vahvana tutkimustuloksena, että tarkkaavuuden ongelmilla on valtava vaikutus oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksiin. Haasteena nähtiin keskittymisen, kärsivällisyyden ja pitkäjänteisyyden puute sekä yleinen levottomuus.

No (vaikuttaa) tosi paljon. Sehän on ihan yks yhteen. Et jos korrelaatio voi olla ihan varmaan joku 0.9. Et tota kyllähän se on juuri näin. Et mullahan on esimerkkinä yks poika joka ei pysty alottaan mitään, jos mä en anna ohjetta kahteen kolmeen kertaan et se ei vaan pysty alottamaan. Se jää vaan kattomaan ihmettelemään. (H3)

No hyvinki paljon vaikuttaa että, on se, vaikka jos aatellaan itsesäätelyä, itseohjautuvuutta et joku vähän kärjistettynä mutta, tehään spagetti kastiketta niin siin on monta ohjetta mitä pitää seurata mut nää kel on tarkkaavaisuuden ongelmia, ne pystyy ehkä siihen ensimmäiseen juttuun. Lukee ne kolme raaka-ainetta ja sittenhän niillä häviää se homma, että tota, kyllä kellä on näitä nii se on... Täytyy tosi voimakkaasti tukea siinä, heitä ei saa jättää niinku yksin siinä. (H5)

Tarkkaavuuden ongelmia ei kuitenkaan nähty ainoana heikentävänä tekijänä itseohjautuvuusvalmiuksissa. Opettajat korostivat, että oppilaat tulevat erilaisista perheistä, ja toisilla ”eväät on, mitä on”. Näin ollen koulun ulkopuolisella kasvuympäristöllä nähtiin olevan merkittävä vaikutus valmiuksiin toimia itseohjautuvasti.

Eriarvoistuminen. Eriarvoistumisen riski koettiin suurena silloin, jos opettaja ei omassa työssään ota huomioon oppilaiden valmiuksia. Erityisesti tarkkaavuuden ja muiden itseohjautuvuutta vaikeuttavien ongelmien kohdalla eriarvoistumisen riski nähtiin oleellisena, jos tavoitteet itseohjautuvuuden osalta ovat kaikille samat eikä tukea löydy.

Totta kai se eriarvoistaa. Kyl se varmaan näkyy jo ihan täälläkin. Että lapsilla on... Kotiympäristöstä ja muista tekijöistä ihan eri lähtökohdat. Et joku on ihan valmiina oppimaan ja tutkimaan jollain taas on niin paljon huolia ihan oman elämän ympärillä että ei, ei oo tavallaan niinku paukkuja semmoseen. (H1)

No, kyllä mä siis ymmärrän mistä se (eriarvoistumisen pelko) kumpuaa. Jos, täs on niinku mullakin niin valtavan eritasosta porukkaa, et jos mä vedän sillä, et tässä on viikkosisällöt ja teette perjantaihin mennessä valmiiks. Täs on a polku joka johtaa ysiin, tässä b polku joka jottaa kasiin, ja tämä... Niin kyllä mä koen, et sit mä jättäisin niinku tän porukan joka tarvii, kel on paperit ja tarkkavaisuuden kanssa niin ihan suorastaan heitteille. Et pakkohan mun on sovittaa se siihen oppilasainekseen sitte. (H5)

Luokanopettajat kertoivat eriarvoistavina tekijöinä itseohjautuvuusvalmiuksien osalta olevan oppilaiden muut huolet, koti ja luokkaympäristö. Erityisesti kodin

roolia korostettiin. Vanhempien työelämän ja kodin muiden tekijöiden sanottiin vaikuttavan oppilaiden valmiuksiin. Yksi haastateltavista lisäsin, että mikäli kotona lapsi joutuu olemaan jatkuvasti itseohjautuva huolenpidon ja tuen puutteen vuoksi, ei sitä koulussa tulisi enää korostaa. Lisäksi eriarvoisuudessa nousi esiin kuilu tyttöjen ja poikien välillä itseohjautuvuusvalmiuksissa. Poikien itseohjautuvuusvalmiudet nähtiin heikompina.

Vaikka mahdollisuus eriarvoistumiselle myönnettiin, ei alakoulun itseohjautuvuusvalmiuksien nähty välttämättä leimaavan loppuelämää. Oppilas saattaa iän myötä keksiä strategioita peittääkseen huonot puolensa ja heikkoutensa. Näin ollen tarkkaavuuden ongelmat vaikuttavat kyllä oppilaan elämään ja itseohjautuvuuteen, mutta ongelmat saattavat vähentyä ajan myötä.

Tiivistettynä voidaan todeta, että kaikkien oppilaiden kehitykselliset valmiudet eivät vielä alakoulussa luokanopettajien mukaan tue itseohjautuvaa toimintaa. Toisaalta oppilaat kehittyvät eri tahtiin, jolloin myös valmiudet itseohjautuvuuteen ovat erilaisia oppilaasta riippuen. Tarkkaavuuden ongelmat taas heikentävät itseohjautuvuusvalmiuksia merkittävästi. Tarkkaavuuden ongelmien lisäksi myös lukuisat muut tekijät, kuten koti, luokkaympäristö, sukupuolierot ja oppilaan huolet lisäävät kirjoa itseohjautuvuusvalmiuksissa. Jotta itseohjautuvuus toimisi, täytyy opettajien huomioida nämä valmiudet ja oppilaiden väliset erot.

6.2.2 Yhteistyö

Koko koulun merkitys. Koko koulun merkitys ja opettajien välinen yhteistyö koettiin tärkeänä. Tavoitteet tulisi suunnitella ja päättää koko koulun tasolla ja niiden tulisi olla pitkäaikaisia. Lisäksi olisi hyvä, että opettajilla olisi yhteinen, teoriaan perustuva, oppilaat huomioon ottava näkemys opetuksesta. Tällöin oppilaiden itseohjautuvalle oppimiselle pystyttäisiin luomaan jatkumo luokkasteelta toiselle siirryttäessä. Itseohjautuvuus koettiin yhteisenä matkana, johon kaikkien tulisi antaa oma panoksensa. Itseohjautuvat oppilaat eivät siis muodostu itsestään, vaan itseohjautuvan oppimisen eteen tarvitsee tehdä koko koulun tasolla töitä.

Kun tavoitteet itseohjautuvuudelle on mietitty, tulisi koulun yhdessä pohtia resurssien käyttöä. Yksi vastaajista esitti näkemyksen siitä, että resursseja kyllä

olisi, mutta ne käytetään hajanaisesti ja irrallisiin asioihin, jolloin suurempia muutoksia ei saada aikaan. Sen sijaan pitäisi miettiä, miten resursseilla parhaiten tuettaisiin juuri sen oman koulun oppilasmassan oppimista.

Mä ehkä, tai et mun näkemys on tässä asiassa ja vähän monessa muussakin asiassa, että pitäis mun mielestä niinku, pitäis pystähtyä niinku kouluna tässä arjessa ja miettiä vaikka tätä itseohjautuvuutta ja et mitä me tällä meidän oppilasmassalla ja resursseilla, mitä me ajatellaan asiasta. Me tehtäis sellanen, oppilaspolku ois niinku jatkumo, me ymmärrettäis, että se on monivuotinen prosessi. Ei se tapahdu yhdessä lukuvuodessa. Ja sit me oltain niin, et ei niin et kaikki vaatii samaa mut me luettais edes samaa kirjaa niinku se auttais. Ja sit me voitais jotenki puhua, että me ollaan oikeesti vähän mietitty tätä itseohjautuvuutta. (H5)

Kodin ja koulun yhteistyö. Kodin ja koulun yhteistyö nähtiin merkittävänä tekijänä itseohjautuvuuteen pyrittäessä. Haasteita taas koettiin, jos kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toiminut. Yksi vastaajista sanoikin, että jos oppilas ei saa kodilta mitään tukea, on omat kädet melko sidotut. Toisaalta, jos kodin ja koulun välinen yhteistyö toimi, koettiin se mielekkäänä ja palkitsevana tekijänä.

Jokuhan ekalla jo hoitaa kaiken ja sit vanhemmat saattaa istua täs, että niinkun vähän niinkun huono omatuntokin, että kun "ei me sillain niinkun niihin läksyihin puututa, kun ne on aina tehty". Ja sit mä sanon, että "no sehän on hyvä!" Mutta sitten on toinen lapsi, joka selvästi tarvii, tarvis tosi paljon sitä aikuisen tukea ja struktuuria ja sitten tässä istuu isä ja sanoo, että "kyllä se on pojan oma tehtävä hoitaa ne läksyt, minä oon läksyni tehny!". Ja sitten kun koittaa sanoo, että kun tämä lapsi ei ole valmis vielä ja että hän tarvitsee vielä tosi paljon teiltä sitä, että niitä katsotaan ja tarkastetaan ja näin -- (H4)

Kun sitä ei voi sitä lasta oikeen irrottaa sitä koti ja koulua, et se on hänen pienen ihmisen koko elämä. (H4)

Toisaalta vastauksista nousi esiin myös erot oppilasaineuksessa. Eri vastaajat kokivat koulunsa oppilasaineuksensa erilaisina, mihin vaikutti alueella asuvien sosioekonominen asema. Vastauksista kävi ilmi, että vanhempien asema korreloi vahvasti oppilaan menestyksen kanssa. Usein myös tuen tarpeessa olevilta oppilailta puuttui kotoa tuki, koska vastaajan mukaan vanhemmat jakavat lastensa kanssa samat eväät. Tällöin myös yhteistyön kanssa oli usein haasteita.

6.3 Itseohjautuvuuden saavuttaminen

Tässä kappaleessa vastaamme tutkimuksen kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksiä ovat ”Miten luokanopettajat voivat tukea itseohjautuvuuden kehittymistä niillä oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia?” sekä ”Millaisina luokanopettajat kokevat valmiutensa itseohjautuvuuden tukemiseen?”. Luvussa 6.3.1 esittelemme käytännön tukitoimia itseohjautuvuuden tukemiseen ja luvussa 6.3.2 opettajien kokemia omia valmiuksiaan tukea oppilaita kohti itseohjautuvuutta. Alla olevasta taulukosta selviää keskeisimmät tutkimustulokset tämän teeman osalta. Taulukon vasemmassa ylä laidassa on analyysissä muodostunut yläteema. Tämän alta löytyy kaksi yläteemaan linkittyvää alateemaa sekä näiden sisällöt, joihin tässä kappaleessa tulemme keskittymään

TAULUKKO 6.

Itseohjautuvuuden saavuttaminen.

| <i>Itseohjautuvuuden saavuttaminen</i> | Sisältö |
|--|--|
| <i>1. Käytännön tukitoimet</i> | Käytännön tukitoimet perustuivat eriyttämiseen ja yksilölliseen huomiointiin. |
| <i>2. Opettajien valmiudet tukemiseen</i> | Valmiuksiin vaikuttivat niin itsestä kuin ulkopuolisista tekijöistä johtuvat seikat. |

6.3.1 Käytännön tukitoimet

Opettajan rooli koettiin ensiarvoisen tärkeänä silloin, kun tavoitellaan itseohjautuvuutta. Kun otetaan huomioon tarkkaavuuden ongelmat, opettajan roolin nähtiin korostuvan entisestään. Vastaajien mukaan opettajan on tiedostettava oppilaiden taso ja oltava perillä siitä, miten oppilaiden oppiminen etenee. Vastauksissa kerrottiin, että itseohjautuvuutta tavoitellessa tukipalikoita tulisi jättää hiljalleen pois, kun oppilaan valmiudet sen sallivat. Aluksi opettaja kuitenkin on vahvasti mukana tukemassa itseohjattua oppimisprosessia.

Opettajan ja oppilaan vahvan vuorovaikutuksen kerrottiin olevan tärkeää. Ilman vahvaa vuorovaikutusta opettajat kokivat jättävänsä oppilaat jopa "heitteille". Sen sijaan opettajat kokivat, että heidän tulisi olla vahvasti mukana tukemassa koko oppimisprosessin ajan.

--Ajattelemme sitä, et itseohjautuvuus lapsella kehittyis sillä, et me jätetään sitä enemmän huomioimatta tai tukematta, niin sehän on päinvastoin—(H3)

Oppilaiden itseluottamuksen vahvistamista korostettiin myös asiana, johon opettajan tulee toiminnallaan pyrkiä. Vastaajat kokivat, että ilman luottamusta omaan toimintaan ei itseohjautuvuutta ole mahdollista saavuttaa. Opettajan on toiminnallaan rakennettava luokkaan turvallinen ilmapiiri, jossa luottamusta omaan osaamiseensa pystytään kehittämään.

--sehän lähtee myös sellasesta luottamuksesta omaan osaamiseen, jossa se kokee, et sillä on turvallista epäonnistua myöskin. (H3)

--koulun aikuisten pitäis, meillä pitäis olla joku muu juttu, että sitten ollaan, että "voi, voi, et nyt yhteishaussakaan pääse mihinkään." Et jossain kohtaa vois jopa aatella, heitteillejättö on liikaa sanottu, mutta nähny myös monta nuorta, että he on tavallaan yksin sen koulun kanssa -- hänellä on kenties vuosien kokemus siitä, että mä oon huono. Niin sitten semmonen kasiluokkalainen nuori mieskin, kun sille on niinkun tarpeeks monta kertaa isketty sitä, että sä oot huono, sä et oo hoitanu näitä hommia, niin se itsetunto on pudonnu. (H4)

Työrauha ja ulkoisten ärsykkeiden minimointi olivat vastaajien mielestä tärkeä edellytys sille, että itseohjautuvuutta, tai mitään muutakaan, voi luokassa syntyä. Tähän keinoina nähtiin istumajärjestys, sermit sekä koko ryhmän toiminta, joka mahdollistaa työrauhan. Lisäksi arjen toistuvat rutiinit ja selkeä struktuuri nähtiin tärkeänä erityisesti oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia. Vastaajat korostivat päivien ennakoitavuutta ja rutiineja. Näillä keinoilla ulkoisia ärsykeitä ja häiriötekijöitä pyrittiin vähentämään. Toisaalta osa vastaajista totesi, että tällainen malli saattaa olla liian pelkistetty kyvykkäimmille oppilaille, jolloin joutuu pohtimaan, miten heille voisi tarjota enemmän haasteita.

Konkreettisista tukitoimista esille nostettiin ohjeiden selkeys ja toiminnan pilkkominen pienempiin osiin. Jos yleinen ohje ei ole kaikille oppilaille riittävä,

kertoivat opettajat huomioivansa ja ohjeistavansa tukea tarvitsevat oppilaat henkilökohtaisesti. Tämä keino nousi kaikissa vastauksissa hyvin vahvana. Oppilaan oman toiminnan tukemista edistettiin konkreettisesti esimerkiksi läksyvihon avulla. Lisäksi eräs vastaajista korosti palautteen antamista oppilaalle, jotta myös oppilas itse tietää milloin hänellä on mennyt hyvin. Onnistumisista voidaan myös palkita sekä koulussa, että kodin kanssa yhteistyössä. Palkitsemisella pystyttiin kasvattamaan oppilaan motivaatiota.

Kaiken kaikkiaan käytännön tukitoimet perustuivat eriyttämiseen. Erityisesti oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ongelmia, tuli huomioida yksilöllisesti. Tukea annettiin aina oppilaan tason mukaisesti ja keinoja vaihdeltiin oppilasainekseen sopivalla tavalla.

6.3.2 Opettajien valmiudet tukemiseen

Vastaajat kokivat omien valmiuksiensa eroavan oppilaiden osalta, joilla on tarkkaavuuden ongelmia. Yleisesti ylöspäin eriyttäminen koettiin helpommaksi ja alaspäin eriyttäminen haastavammaksi. Ainoastaan yksi vastaajista oli sitä mieltä, että hänellä on yhtä hyvät valmiudet tukea sekä heikompia, että lahjakkaampia oppilaita.

Opettajat kertoivat kokemuksen tuovan varmuutta itseohjautuvuuden tukemiseen. Eräs opettaja totesikin, että omat ajatukset ovat selkiytyneet kertyneen kokemuksen myötä. Olennaisen tuominen ja soveltaminen omaan luokkaan toi haasteita, koska tietoa ja erilaisia ajatuksia oli niin paljon saatavilla. Ajatusten selkiytyminen kokemuksen myötä lisäsi siis valmiuksia oppilaiden tukemiseen.

Sit on jo jutellu muiden kanssa ja vaihtanu kokemuksia, ajatuksia siitä nii nyt mä on ehkä tästä kaikesta mössöstä jäsentäny semmosen oman ajatuksen ja se on mulle suht selkee, niin se auttaa tosi paljon. Mut se on ollu prosessi itselle. (H5)

Yleisesti lisäkoulutus ja vinkit koettiin tervetulleeksi, vaikka kokemusta olisikin jo kertynyt parinkymmenen vuoden ajan. Lisäkoulutusta kerrottiin kuitenkin olevan huonosti saatavilla. Yksi vastaajista koki kouluttautumisen itseohjautuvuuden tukemiseen outona, sillä hänen mukaansa osaaminen vahvistui elämän- ja työkokemuksen kautta.

Vaikka omat valmiudet tukea, olisikin koettu hyvinä, ei heillä välttämättä ollut mahdollisuuksia hyödyntää niitä. Tähän vaikutti resurssien, kuten tilojen ja rahan, puute. Sen sijaan voimavaroina nähtiin yhteisopettajuus, yhteistyö, yhteiset tavoitteet sekä vertaismentorointi. Ajatusten vaihdon kollegoiden sekä erityisopettajan kanssa koettiin helpottavan omaa työtä.

Yhteistyön kodin kanssa nähtiin edistävän opettajan omia valmiuksia. Huomionarvoista kuitenkin oli, että eräs opettajista koki, että oppilaan ongelmat ja itseohjautuvuus valmiudet periytyvät kotoa. Tällöin oppilaat, jotka eniten tukea tarvitsisivat eivät sitä kotoa saaneet, eikä kodin ja koulun välinen yhteistyö juurikaan toiminut.

No mä nostaisin tähän sen yhteistyön kodin kanssa. Että jos sitä yhteistyötä on kodin kanssa, niin silloin hyvä. --Mut sitten, jos mä oon siinä yksin ja hakkaan täällä päätä seinään, et kun ne asiat ei etene, kun siellä kotona syystä tai toisesta ei homma suju, niin sit on kyllä aika niin kun kädet sidottu. --Useimmiten niin vaan on, ettei se omena kauas puusta putoa. --Jos näkee, että lapsella tää homma pelittää ja tää pyörii, ja on kunnossa, niin usein vastapäätä istuu vanhempi tai vanhemmat, jotka kaikellailla heijastavat sitä, että näin hekin toimivat. Heillä on ikään kuin homma näpeissä. Että, 97% varmuudella se niin on, että jos vanhemmilla on sitä itseohjautuvuutta ja oma elämä hallinnassa ainakin tollai pääsääntöisesti, niin kyllä se sitten yleensä lapsellakin on. (H4)

Tiivistettynä voidaan sanoa, että opettajien valmiudet riippuivat oman toiminnan lisäksi myös ulkopuolisista tekijöistä. Nuorin opettaja arvioi omia valmiuksiaan tukemiseen hänen henkilökohtaisen osaamisensa kautta, kun taas kauemmin työelämässä olleet vanhemmat opettajat kokivat valmiuksiensa riippuvan esimerkiksi resurssien tai tukemisen mahdollisuuksien puutteesta.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Kokemukset itseohjautuvuudesta alakoulussa

Tässä luvussa pohdimme saamiamme tuloksia suhteessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ”Millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat itseohjautuvuudelle omien kokemustensa pohjalta?”. Yksi keskeisimmistä tuloksista oli itseohjautuvuuden käsitteen määrittelyn moniulotteisuus eri vastaajien kesken. Määrittelyn moniulotteisuuden lisäksi itseohjautuvuus nähtiin merkittävänä taitona vasta alakoulun jälkeen. Kuitenkin vastaajat, jotka määrittelivät itseohjautuvuuden toiminnaksi, jossa opettaja on vahvasti mukana, näkivät itseohjautuvuuden tärkeämpänä alakoulussa, kuin he, jotka määrittelivät itseohjautuvuuden oppilaan itsenäiseksi toiminnaksi.

Lähdimme haastattelussa pohjustamaan keskustelua puhumalla uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja sen keskeisistä sisällöistä. Mielenkiintoista oli, että yksikään haastateltavista ei nostanut esiin itseohjautuvuutta uuden opetussuunnitelman keskeisenä sisältönä, ennen kuin me otimme itseohjautuvuuden puheeksi. Voidaan siis ajatella, että opettajat eivät pitäneet itseohjautuvuutta merkityksellisimpänä teemana alakoulussa. Toisaalta vastauksista nousi keskeisiksi sisällöiksi ilmiöpohjaisuus, oppilaslähtöisyys sekä isommat kokonaisuudet, joiden voidaan ajatella olevan läheisesti tekemisissä itseohjautuvuuden kanssa.

Monet vastaajista kokivat, että opetussuunnitelma ei ole juuri muuttanut alakoulun arkea. Saari ym. (2017, 83–84) toteavatkin, että kasvatuksen tavoitteet ovat opetussuunnitelmassa usein esitetty abstraktilla tasolla, jolloin tavoitteiden käytäntöön siirtyminen voi tuntua haasteelliselta. Toisaalta myös ideologiset muutokset ovat hitaita (Kotilainen 2015, 25), eikä opetussuunnitelman voimaantulo vielä takaa uusien käytäntöjen juurtumista arkeen. Ristiriitaista oli, että opettajat kokivat opetussuunnitelmassa esitetyn ilmiöoppimisen ja oppilaslähtöisyyden olleen käytössä jo pitkään, mutta silti uuden

opetussuunnitelman teemat saivat osakseen jonkin verran kritiikkiä. Lisäksi julkinen keskustelu aiheesta on ollut paikoittain hyvinkin kärkeästä. Toisaalta opettajat kertoivat joidenkin olleen jopa järkyttyneitä tapahtuneesta muutoksesta tai kokeneen muutosvastarintaa siksi, että uuden opetussuunnitelman sisällöt koettiin uutena tai ristiriitaisina oman opetustyylin kanssa. Opetuksen suhteen Suomessa vallitsee kuitenkin opettajien autonomia, jolloin opettajat voivat pitkälti päättää, mitä ja missä suhteessa he haluavat opetussuunnitelman sisältöjä opetukseensa ottaa (Toivola ym. 2017, 13).

Uuden opetussuunnitelman nähtiin asettavan tiettyä painetta tuoda opetukseen jotain uutta. Koettiin, että mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen on rajattomasti, ja tämä aiheutti opettajissa toisinaan painetta tuoda omaan opetukseensa kaikki kiinnostava. Työelämässä ilmiöstä on puhuttu termillä FOMO, *Fear of missing out*. Tällä tarkoitetaan pelkoa jäädä ulkopuolelle jostain, mistä kaikki muut puhuvat. (Hakanen 2019.) Mielenkiintoista oli huomata, että juuri nuori opettaja koki eniten painetta tästä, vaikka hän oli hyvin perillä julkisen keskustelun eri näkökulmista itseohjautuvuuden osalta. Kasvatuksessakin on jatkuvasti tarjolla uusia trendi-ilmiöitä, joista opettajien on väkisininkin valittava itselleen ja omalle luokalleen sopivat toimintatyylit.

Itseohjautuvuuden määritelmä vaihteli vastaajien kesken. Myös Salon (2015, 21) mukaan opettajien käsitykset itseohjautuvuuden suhteen vaihtelevat. Tämän voidaan toisaalta ajatella olevan merkki siitä, että itseohjautuvuus ei ole vielä täysin vakiintunut käytäntö kouluissa. Lisäksi julkinen keskustelu itseohjautuvuudesta on välillä käynyt hyvinkin kuumana, mitä voi osaltaan selittää osapuolten erilainen määritelmä kyseessä olevasta ilmiöstä. Zimmerman (2002, 69) muistuttaa, että vastoin yleistä luuloa, opettaja on vahvasti mukana itseohjautuvuuden oppimisessa. Merkittävä, uusi tulos tutkimuksessamme kuitenkin oli, että mikäli opettajat määrittelivät itseohjautuvuuden oppilaan omaksi, itsenäiseksi toiminnaksi ei sitä koettu niin tärkeäksi alakoulussa. Jos opettajat taas kertoivat itseohjautuvuuden olevan toimintaa, jossa opettaja on vahvasti mukana, koettiin se olennaisena osana myös alakoulun toimintaa.

Itseohjautuvaa toimintaa, jossa opettaja on vahvasti mukana, kuvaa avoimen opetuksen teoria. Tässä tukipalikoita jätetään hiljalleen pois ja liikutaan kohti itseohjautuvampaa oppimista. (Brügelmann 1997; Peschel 2012; Moilanen 2017.) Avoimen opetuksen teoria kuvaa vahvasti haastateltavien opettajien

käsityksiä siitä, mitä itseohjautuvuus tulisi ala-asteella olla, mikä vastaa myös Moilasan (2019) käsitystä siitä, että avoin opetus on itseohjautuvuuden päämuoto alakoulussa. Lisäksi itseohjautuvuus nähtiin jatkumona, jossa etenemiseen alakoulu antaa valmiudet. Tätä jatkumoa liikutaan eteenpäin koko koulutuspolun ajan, jolloin täyttää itseohjautuvuutta ei ole tarkoituskaan vielä alakoulussa tavoitella. Tulos vastaa nykykäsitystä itseohjautuvuudesta, jolloin mustavalkoista ”joko-tai” ajattelua pyritään välttämään (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 2–6). Vaikka itseohjautuvuus nähtiin ideaalina tavoitteena, perustaitojen opetusta, kuten lukemista ja kirjoittamista, arvostettiin alakoulussa enemmän. Myös Hauhon Eteläisten koulun rehtori Rokkanen (2019) on haastateltavien kanssa samaa mieltä siitä, että opetustapojen muuttuessa, on muistettava pitää huoli siitä, että oppilas saa yhä vankat perustaidot (YLE 2019).

Kuten voidaan huomata, julkinen keskustelu on kärjistynyt hyvin mustavalkoiseksi uuden opetussuunnitelman ja itseohjautuvuuden osalta (ks. Toivola 2019; Keltikangas-Järvinen 2018; Moilanen 2019). Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kuitenkaan selvästi edustaneet kumpaakaan ääripäätä. Tätä voidaan selittää osaltaan sillä, että julkisiin keskusteluihin osallistuu yleensä juuri he, keillä on aiheesta eniten sanottavaa.

7.2 Kokemukset itseohjautuvuuden edellytyksistä

Tässä luvussa pohdimme tuloksia suhteessa toiseen tutkimuskysymykseen: ”Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden itseohjautuvuuteen?”. Keskeisimpiä tuloksia olivat tarkkaavuuden ongelmien vahva, heikentävä vaikutus oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksiin. Kuitenkin näiden valmiuksien koettiin kehittyvän eri aikaan kaikilla oppilailla riippumatta siitä, oliko heillä tarkkaavuuden ongelmia vai ei. Koko koulun yhteiset tavoitteet sekä kodin ja koulun yhteistyö nähtiin merkittävänä edellytyksenä itseohjautuvuudelle. Jos opettaja ei ota huomioon näitä edellytyksiä ja yksilöllisiä eroja, vaarana voi olla oppilaiden eriarvoistuminen.

Tarkkaavuuden ongelmilla nähtiin olevan merkittävä vaikutus oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksiin. Toisin kuin tutkimuskirjallisuudessa (esim. Michelsson ym. 2003, 93), vastaajat eivät kokeneet itseohjautuvuuden auttavan oppilasta tarkkaavuuden ongelmien kanssa. Tarkkaavuuden ongelmia ei

kuitenkaan nähty ainoana tekijänä, joka vaikuttaa oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksiin. Lisäksi tutkittavat huomauttivat, etteivät ongelmat alakoulussa määritä välttämättä oppilaan koko loppuelämää. Vaikka tarkkaavuuden ongelmilla on suuri vaikutus oppilaan pitkäjänteisyyteen ja oman toiminnan suunnitteluun (Barkley 2008, 52–54), nähtiin nämä ominaisuudet puutteellisina lähes kaikilla oppilailta. Toisaalta on myös hankala sanoa, että lapsi joko on tai ei ole itseohjautuva, sillä lapsen omat mielenkiinnonkohteet vaikuttavat eri oppiaineissa motivaation laatuun ja sitä kautta itseohjautuvuuteen. Koska oppilaiden itseohjautuvuuteen vaikuttaa tarkkaavuuden ongelmien lisäksi myös moni muu asia, puhuttiin haastatteluissa paljon itseohjautuvuudesta ja itseohjautuvuusvalmiuksista myös yleisellä tasolla.

Valmiuksista keskusteltaessa opettajat korostivat oppilaiden kehityspsykologisia valmiuksia. Opettajat tiedostivat, mitä oppilailta voi ikätasoon nähden vaatia. Toisaalta he myös vahvasti pohtivat sitä, että opettajilla pitäisi olla oppilaiden kehityspsykologisista valmiuksista enemmän tietoa. Jos itseohjautuvuus nähtiin kovin korkeatasoisena toimintana, opettajat kokivat, ettei siihen alakoulussa ole vielä mahdollisuutta. Opettajat kuitenkin kokivat, että myös ”maalaisjärjellä” pärjää itseohjautuvuudessa pitkälle, ja siihen itseohjautuvuuden nähtiin alakoulussa perustuvankin. Bråten (1991, 188–198) esittääkin Piaget’n teoriaan pohjaten, että vaikka itseohjautuvuuteen ei vielä pystyttäisi tietoisella tasolla, voi sitä tapahtua käytännössä yrityksen ja erehdyksen kautta.

Kun alakoulussa pyritään itseohjautuvuuteen, tarvitaan tiivistä kodin ja koulun yhteistyötä (Toivola ym. 2017, 130). Tutkittavat korostivatkin, että jos yhteistyötä kodin kanssa ei ole, ja koti ei anna tukea itseohjautuvuuteen, on opettajan hankala edistää itseohjautuvuutta. Toisaalta myös koko koulun merkitys korostui vahvana, sillä alueelliset erot ovat näkyvissä oppilasaineiksessa. Jos koulun yhteisiä tavoitteita ei ole asetettu, ei oppilaiden itseohjautuvuudeltakaan voi odottaa paljoo. Kun itseohjautuvuus nähdään jatkumona, joka kehittyy koko koulupolun ajan, tulisi tavoitteet yhtä lailla olla pohdittuna pidemmällä tähtäimellä. Toivolan (2019) mukaan liian usein rehtorit eivät sitoudu uusiin tavoitteisiin tai kanna vastuuta muutoksen tukijana, jolloin myös opettajan muutostyö loppuu ennen kuin alkaakaan. Tämä ilmiö on havaittu myös tutkimuksissa, jotka käsittelevät rehtorien johtamista. Mäkelä (2007, 198) on todennut, että rehtorit toteuttavat johtamisen muodoista pedagogista

johtamista kaikkein vähiten. Voidaan pohtia, johtuuko rehtorien pedagogisen johtamisen puute opettajien suuresta autonomiasta Suomessa, jolloin rehtorit saattavat varoa johtamasta pedagogisesti, jotta eivät astu opettajien varpaille. Joka tapauksessa rehtorien pedagogisen johtamisen voidaan nähdä olevan avainasemassa, kun kouluun halutaan asettaa yhteisiä linjoja.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että liika itseohjautuvuus saattaa eriarvoistaa oppilaita tilanteissa, joissa oppilaat eivät ole itse motivoituneita oppimaan (Eriksson 2009, 67). Lisäksi Keltikangas-Järvinen (2018) on ilmaissut huolensa siitä, että uusi opetussuunnitelma olettaa liikaa, ajatellessaan alakoululaisten tulevan kouluun valmiiksi motivoituneina ja itseohjautuvina yksilöinä. Eriarvoistumisen uhka tuli vahvasti esiin myös tutkimuksemme tuloksissa, mutta opettajan nähtiin olevan ratkaisu siihen, ettei niin pääsisi tapahtumaan. Pahimmillaan opettajat kuitenkin näkivät eriarvoistumisen riskin silloin, jos itseohjautuvuusvalmiudet ovat niin heikot, että oppilaalla on vaara syrjäytyä yhteiskunnasta.

Yle (2019) teki kyselyn opettajille ja rehtoreille marras-joulukuussa 2018, johon vastasi 427 peruskoulun opettajaa ja 180 rehtoria. Ylen tekemän kyselyn mukaan, uudistusten ja ilmiöoppimisen pitäisi motivoida jokaista oppimaan, mutta kyselyyn vastanneiden opettajien kokemukset kertovat kuitenkin sen puolesta, että tasoerot oppilaiden välillä ovat kasvaneet. (Yle 2019.) Oman tutkimuksemme tulokset ovat samassa linjassa Ylen (2019) kyselyn tulosten kanssa, mutta lisäksi tuloksemme osoittavat, että myös poikien ja tyttöjen välisten erojen nähtiin kasvavan entisestään. Niin kuin monessa muussakin kouluun liittyvässä asiassa, itseohjautuvuusvalmiuksien suhteen poikien koettiin olevan heikoimmassa asemassa. Huomionarvoista oli myös, että opettajat eivät koskaan puhuneet itseohjautuvuusongelmista tyttöjen kohdalla. On kuitenkin syytä pohtia ja kerätä lisää tutkimustietoa siitä, onko eriarvoistava tekijä juuri opetussuunnitelma vai sen käyttöönoton haasteet? Joka tapauksessa selvää on, että oppilasaineksen erot johtavat tasoeroihin koulussa, ja niiden tasaamiseen opettajien roolilla on merkittävä vaikutus.

7.3 Itseohjautuvuuteen tukeminen ja opettajien kokemat valmiudet

Tässä luvussa peilaamme tuloksia kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksiä ovat ”Miten luokanopettajat voivat tukea itseohjautuvuuden kehittymistä niillä oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia?” sekä ”Millaisina luokanopettajat kokevat valmiutensa itseohjautuvuuden tukemiseen?”. Keskeisimpiä tutkimustuloksia kolmanteen tutkimuskysymykseen olivat yksilöllisyyden huomioiminen sekä eriyttäminen opetuksessa. Lisäksi opettajat kertoivat käytännön tukitoimia, jotka keskittyivät vahvasti opetuksen struktuurin ja ennakoitavuuden ylläpitämiseen. Neljännen tutkimuskysymyksen keskeisenä tuloksena oli, että opettajien työ- ja elämäkokemuksen koettiin tuovan vahvuutta omiin valmiuksiin tukea oppilaiden itseohjautuvuutta. Kuitenkin myös ulkopuolisten tekijöiden koettiin vaikuttavan valmiuksiin tukea, jolloin omia valmiuksia ei aina ollut mahdollista hyödyntää. Nuorempi opettaja koki enemmän puutteita henkilökohtaisissa valmiuksissaan, kun taas kauemmin työelämässä olleet kokivat valmiuksien puutteen johtuvan itsestä riippumattomista ulkopuolisista tekijöistä.

Opettajan rooli nähtiin merkittävimpänä tekijänä eriarvoistumisen estämisessä. Vastaajat näkivät eriarvoistumisen riskit, mutta kokivat, että heidän luokassaan eriarvoistumista ei pääse tapahtumaan, koska he opettajina huolehtivat oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta sekä eriyttämisestä. Mitä enemmän oppilailla oli haasteita, ja mitä enemmän itseohjautuvuutta painotettiin, sitä tärkeämpää oli opettajan jatkuva tuki. Tukitoimissa opettajan ja oppilaan vuorovaikutus nähtiin ensiarvoisen tärkeänä. Aikaisemmassa Hytösen ym. (2015) tekemässä tutkimuksessa onkin huomattu, että oppilaat kokivat jäävänsä ilman sosiaalista tukea oman autonomian ja vastuun lisääntyessä. Tutkimuksessa todettiin, että kun päätöksenteko ja vastuullisuus korostuvat opetuksessa, tarvitaan opettajalta yhä enemmän tukea. Itseohjautuvuuteen liittyviä taitoja on syytä myös harjoitella, jotta sekä oppilaat, että opettajat oppisivat uuden työtavan. (Hytönen ym. 2015, 67.) Itseohjautuvuudessa ilmenevä mahdollisuus tuen puutteeseen on huomattu myös työelämässä. Se, että korostetaan itseohjautuvuutta, ei tarkoita, että johtamisen tarve olisi poistumassa. (Hakanen 2019.) Tutkimuksemme mukaan sama teoria pätee

myös alakoulun puolella opettajan tuen tarpeen lisääntyessä itseohjautuvien työtapojen myötä.

Tukitoimina korostettiin ennakoitavuutta ja struktuuria. Tarkkaavuuden ongelmien epäillään johtuvan kontrolloidun tarkkaavuuden puutteesta (Lyytinen ym. 2005, 52), jolloin asioiden tutuksi tekeminen ennen itseohjautuvuuteen pyrkimistä on perusteltua. Toisaalta on näyttöä siitä, että itseohjautuvuuteen tukeminen pitäisi aloittaa jo varhaisella iällä, jos halutaan, että myös tuen tarpeessa olevat oppilaat poistuvat koulusta itseohjautuvina yksilöinä (Palmer & Wehmeyer 2003, 115). Opettajat kokivat, että tukea tulisi antaa suhteessa enemmän, mikäli ongelmia ilmenee. Toisaalta itseohjautuvuutta ei kuitenkaan nähty kovin mielekkäänä työtapana oppilaille, joilla on tarkkaavuuden ongelmia, sillä he eivät pysty vielä hallitsemaan kyseistä työtapaa. Sen sijaan itseohjautuvuutta työtapana harjoiteltiin pienissä palasissa, jättämällä tukipalikoita hiljalleen pois, mikäli oppilaan kehitys sen sallii. Myös tämä näkemys vastaa aikaisemmin mainittua avoimen opetuksen teoriaa (Brügelmann 1997; Peschel 2012; Moilanen 2017).

Opettajien käyttämät tukitoimet painottivat pääasiassa kognitiivisten taitojen kehittämistä. Sen sijaan metakognitiivisiin prosesseihin ei kiinnitetty yhtä paljon huomiota. Dignahtin ja Büttnerin (2018) saamat tulokset puoltavat tätä tekemäämme havaintoa. He toteavat omassa tutkimuksessaan, että opettajien ohjeistukset voisivat tukea oppilaiden itseohjautuvuutta, mutta opettajat eivät selkeästi opeta oppilaille metakognitiivisia strategioita. Opettajat eivät tiedostaneet metakognitiota itseohjautuvuuden merkittävänä edellytyksenä, mikä johti vastahakoisuuteen metakognitiotaitojen opettamisessa (Dignaht & Büttner 2018). Iiskala ja Hurme (2006) ovat todenneet, että koulussa hyvin ja huonosti pärjäävät oppilaat eroavatkin metakognitiivisilta taidoiltaan. Hyvin pärjäävät hyödyntävät tehokkaasti metakognitiota myös koulun ulkopuolella. (Iiskala & Hurme 2006, 40–41.) Sellaiselle tutkimukselle, jossa tutkitaan, vähentäisikö metakognitiivisten taitojen aktiivinen harjoittelu tasoeroja, voisikin olla tarvetta. Toisaalta on syytä pohtia, onko myöskään metakognitiiviset taidot jokaiselle saavutettavissa alakoulun puolella, sillä alakoululaisen ajattelu on vielä hyvin konkreettisella tasolla, ja abstrakti ajattelu omista oppimaan oppimisen taidoista voi olla vielä haastavaa (ks. Piaget 1970).

Metakognitiivisten taitojen lisäksi myös itseluottamuksen on todettu olevan voimakkaasti yhteydessä valmiuteen toimia itseohjautuvasti (Koro 1993a, 34; Norrena 2019, 23), ja koulun käytänteet vaikuttavatkin oppilaan minäkuvan muodostumiseen (Paris ym. 2009, 255). Opettajien tukitoimissa korostui vahvasti kannustaminen ja motivointi, sekä luottamuksen vahvistaminen omaan oppimiseensa. Opettajat kokivat, että pahimmillaan tuen tarpeessa olevan oppilaan itseluottamus poljetaan alas, jos opettaja ei toiminnallaan pyri vahvistamaan oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. Itseluottamuksen puutteella puolestaan nähtiin olevan iso ongelma oppilaan itseohjautuvuudelle tulevaisuudessa. Näin ollen tukitoimissa korostuikin vahvasti positiivinen näkökulma sekä kannustavuuteen pyrkiminen. Toivola (2019) toteaa kärjistäen, ettei ole opetussuunnitelman vika, jos opettajat eivät kykene tuottamaan jatko-opintokelpoisia oppilaita, jotka luottavat omiin kykyihinsä ja osaamiseensa.

Opettajat kokivat valmiutensa oppilaiden itseohjautuvuuden tukemiseen pääasiassa hyvinä. Tutkimukseen osallistunut nuorempi opettaja koki enemmän puutetta omissa henkilökohtaisissa valmiuksissaan kuin muut opettajat. Tähän voi olla syynä työkokemuksen tuoma varmuus, jota monet vastaajista korostivat ja nuorella opettajalla tätä kokemuksen tuomaa varmuutta ei ole vielä päässyt syntymään. Vanhemmat opettajat puolestaan kertoivat, että heillä ei ole välttämättä mahdollisuuksia käyttää saamiaan valmiuksia ulkopuolisten rajoitteiden takia, joista suurimpana esiin nousi resurssien puute. Toivola (2019) toteaaakin, että resurssit ovat koulumaailmassa todellinen ongelma. Lisäksi valmiudet ja mahdollisuudet niiden käyttämiseen riippuvat paljon siitä, missä koulussa ja kunnassa opettaja on töissä, ja millainen oppilasaines koulussa on.

Heikoimpina mahdollisuudet nähtiin silloin, kun opettaja on yksin tukemassa, ilman muun työyhteisön ja oppilaan kodin apua. Suomessa on pitkään vallinnut yksin tekemisen kulttuuri opetustyössä, minkä voidaan nähdä edelleen vaikuttavan koulujen toimintaan. Uusien työtapojen ja tavoitteiden tuominen arkeen näyttäisi kuitenkin olevan lähes mahdotonta, jos koulu ei yhteisesti mieti tavoitteita ja sitoudu niiden työstämiseen. Toinen hankala tilanne on koulun ja kodin yhteistyön puuttuminen. Erityisen vaikean tilanteesta tekee se, että opettajat kokivat, että oppilailta, joilla ongelmia ilmenee, on usein kotoa saatavilla heikompi tuki. Perheen hyvä sosioekonominen asema usein ennusti

vahvaa tukea myös kotoa. Tässä voisi siis olla myös yksi tekijä, johon tulisi puuttua, kun eroja itseohjautuvuusvalmiuksissa halutaan kaventaa.

Tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että itseohjautuvuuden käsite tulisi määritellä selkeämmin, jotta itseohjautuvuuteen pystytään johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti pyrkimään jo koko alakoulun ajan. Tällä hetkellä opetussuunnitelmassa itseohjautuvuutta ei sen tarkemmin määritellä, vaan jätetään käsite opettajien oman tulkinnan varaan. Koska oppilaat tulevat kouluun yksilöllisten valmiuksiensa kanssa, opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi jää kuroa tätä oppilaiden välistä kuilua umpeen, jotta kaikilla olisi tasavertaiset mahdollisuudet pärjätä myös tulevaisuudessa. Itseohjautuvuus on monen tekijän ja valmiuden summa, jota opettajat, koulu ja koti pystyvät oppilaiden valmiudet huomioon ottavalla toiminnalla tukemaan.

7.4 Tulosten arviointia ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukselle itseohjautuvuudesta alakoulussa oli selvä kysyntä, sillä kyseinen käsite esiintyy opetussuunnitelmassa useasti, mutta tutkimusta alakoulun kontekstissa ei ole juurikaan tehty. Teoreettisen viitekehyksen muodostaminen olikin ajoittain haastavaa, sillä aiempia tutkimuksia itseohjautuvuudesta peruskoulun alaluokilta on hyvin vähän. Voidaan myös pohtia, onko kansainvälisesti aikaisemmin tehty tutkimus täysin rinnastettavissa Suomen koulukontekstiin. Toisaalta osa Suomessa tehdyistä tutkimuksista on hyvin vanhoja, joten uuden opetussuunnitelman myötä tutkimuksellemme oli paikkansa.

Haastattelujen toteutus osoittautui haastavaksi itseohjautuvuus –käsitteen moniulotteisuuden vuoksi. Haastatteluissa oli toisinaan vaikeaa saada vastaajilta kaikki tarvittava tieto, mitä tulkintojen ja johtopäätösten tekemiseen tarvittiin. Koemme kuitenkin onnistuneemme hyvin aineiston analyysissa, sillä onnistuimme löytämään aineistosta kolme merkityksiltään riittävän erilaista yläteemaa, jotka myös vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuskysymyksemme hieman mukautuivat matkan varrella, kuten laadullisessa tutkimuksessa saattaa käydä (Kiviniemi 2018, 73). Tutkimuksessa olemme pohtineet itseohjautuvuutta sekä tarkkaavuuden ongelmien näkökulmasta, että yleisesti jokaisen oppilaan ominaisuutena. Opettajat saivat

itse määritellä itseohjautuvuuden käsitteen lisäksi tarkkaavuuden ongelmien käsitteen, jotta oli selvää, minkälainen ymmärrys opettajien kokemusten taustalla on. Tuloksissa vaihteli, kuinka paljon opettajat painottivat vastauksissaan tarkkaavuuden ongelmia ja kuinka paljon he keskittyivät pohtimaan itseohjautuvuutta yleisesti alakoulussa.

Täytyy muistaa, että opetussuunnitelman muutokset heijastelevat aina aikansa yhteiskunnan ihanteita, jotka taas opetussuunnitelman kautta näkyvät opettajien työssä. Opettajilla on kuitenkin melko vahva autonomia omassa työssään, minkä vuoksi laadullisin menetelmin tehty tutkimus opettajien kokemuksista on mielekästä. Myös tämän tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että jokaisella opettajalla on oma tapansa tulkita ja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Tulkinnat voivat kuitenkin olla hyvinkin erilaisia muutaman vuoden päästä, kun uusi opetussuunnitelma on löytänyt paikkansa koulujen toiminnassa.

Tutkimukseemme osallistui ainoastaan viisi luokanopettajaa, sillä haastateltavien saaminen oli ajoittain melko haastavaa. Lisäksi haastateltaviksi valikoitui jo kauan opettajan työtä tehneitä, jolloin opettajille kertynyt kokemus saattoi vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Koska vain yksi haastateltavista opettajista oli selvästi muita nuorempi, huomasimme, että hänen kokemuksensa poikkesivat hieman muiden opettajien kokemuksista. Tähän voi olla syynä se, että hän on aloittanut työt samaan aikaan, kun uusi opetussuunnitelma on julkaistu, joten hän on toteuttanut opetustaan alusta saakka uuden opetussuunnitelman painotusten mukaisesti. Luotettavuutta olisi siis voinut parantaa, jos haastateltavien työkokemuksen hajonta olisi ollut suurempi ja tutkimukseen olisi osallistunut useampi nuorempi opettaja. Näin olisi saanut selville onko yhden nuoren opettajan käsitykset ja ajatukset vain sattumaa vai onko kyseessä yleisempikin trendi. Jos ajatukset olisivat toistuvia, voitaisiin ajatella, että vielä tuoreessa muistissa olevalla opettajankoulutuksella saattaa olla vaikutusta käsityksiin kokeneempia opettajia enemmän. Toisaalta tutkimuksessa oli edustettuna lähes kaikki luokka-asteet, jolloin jatkossa voisi olla mielekästä tutkia itseohjautuvuutta myös luokka-aste kerrallaan. Vaikka tuloksia ei voidakaan yleistää koskemaan jokaista opettajaa, saimme kuitenkin käsityksen siitä, millaisia kokemuksia opettajilla tällä hetkellä on itseohjautuvuudesta alakoulussa.

Tämä tutkimus perustui opettajien kokemuksille ja aineistona toimivat teemahaastattelut. Vaikka tutkimus keskittyi oppilaisiin, ei oppilaita itseään

haastateltu, vaan tieto muodostui opettajien kokemusten kautta. Tutkimuskysymystemme kannalta opettajien haastattelut olivat riittäviä, mutta alakoululaisten itseohjautuvuus tarvitsee vielä sellaista tutkimusta, jossa myös oppilaiden ääni tulee kuuluviin. Mielekästä voisi olla myös havainnoida opetusta ja verrata tehtyjä havaintoja opettajien kertomuksiin. Toisaalta kokemuksia itseohjautuvuudesta voisi tutkia myös huoltajien näkökulmasta.

Tutkimustamme voidaan pitää jonkinlaisena läpileikkauksena itseohjautuvuuden tutkimukselle alakoulun kontekstissa. Tutkimuskysymyksiä oli useita, jolloin tarkoituksena ei ollut saada vastausta yhteen spesifiin kysymykseen, vaan luoda yleiskuvaa siitä, mitä itseohjautuvuus alakoulussa tarkoittaa. Tätä valintaa perustelemme sillä, että aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei alakoulun kontekstissa ole tehty. Tässä vaiheessa on siis mielekkäämpää hahmottaa suurempaa yleiskuvaa, kuin perehtyä vain yhteen kapea-alaiseen ongelmaan. Yksityiskohtaisemmalle tutkimukselle olisi kuitenkin jatkossa tarvetta. Yksityiskohtaisempia tutkimuksia voisi olla interventiot siitä, miten itseohjautuvuutta tulisi mielekkäällä tavalla edistää sekä tutkimukset, joissa myös oppilaiden itseohjautuvuusvalmiuksia mitataan. Lisäksi pitkittäistutkimukselle siitä, miten itseohjautuvuusvalmiudet kehittyvät läpi alakoulun, on paikkansa opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme antaa hyvän pohjan itseohjautuvuuden tutkimukselle alakoulun kontekstissa. Tutkimustuloksistamme on hyötyä, kun suunnitellaan opettajille tulevaisuudessa tarvittavaa koulutusta. Lisäksi toivomme tutkimuksen käynnistävän keskustelua siitä, mitä itseohjautuvuus todellisuudessa on ja, kuinka sitä tulisi kouluissa edistää. Jos yhteiskuntamme tulee tulevaisuudessa vaatimaan itseohjautuvia yksilöitä, on keskustelua itseohjautuvuudesta käytävä jo osana alakoulun opetusta.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Tampere: Johtamistaidon opisto, 153–166.
- Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M. & Palmer, S. 2008. Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development and transition for exceptional individuals*. Vol. 31, Iss. 2, 106–114. <https://doi.org/10.1177/0885728808317656>
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Barkley, R. A. 2008. ADHD – Kuinka hallita ADHD. Kuopio: UNIpress. Suomennos: Kirsi Kankaansivu.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (toim.) 2004. How people learn: Brain, mind, experience, and school. (Expanded Ed.). Washington, DC: National Academy.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. 1991. Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. London: Routledge.
- Brügelmann, H. 2008. Wirkungen einer Öffnung des Unterrichts Befunde und Probleme der empirischen Forschung. http://grundschulverband.de/wpcontent/uploads/2017/03/gse_2012_6_oeff_n_anfunt_buch_kpl_wirkung_080930.pdf
- Bråten, I. 1991. Vygotsky as precursor to metacognitive theory I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian journal of educational research*. Vol. 35, Iss. 3, 179–192.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11, Iss. 4. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dignath, C. & Büttner, G. 2008. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*. Vol. 3, Iss. 3, 231–264. DOI 10.1007/s11409-008-9029-x.
- Dignath, C. & Büttner, G. 2018. Teachers’ direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insight from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*. Vol. 13, Iss. 2, 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>.

- Eriksson, I. 2009. Re-Interpreting Teaching: A divided task in self-regulated teaching practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 53, Iss. 1, 53–70.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Guglielmino, L.M. 1977. Development of the Self-directed learning readiness scale. Ann Arbor, Michigan. University Microfilms International.
- Hakanen, J. 2019. Mari uupui itseohjautuvassa työssä – tunnista varoitusmerkit: ”Itseohjautuvuus ei poista johtamisen tarvetta”. *Duunitori. Työelämä*. <https://duunitori.fi/tyoelama/itseohjautuvuus-mari-uupui/>. Viitattu 21.2.2019.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suomennos. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Helsingin Sanomat 18.11.2018. Tutkimus paljastaa: koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. *Elämä*. <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html>. Viitattu 21.2.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hytönen, H., Rautio, L., Kokkonen, J. A., & Kokkonen, M. 2015. Suomen CDG-malli: oppilaiden kokemukset oppijakeskeisestä liikunnanopetusinterventiosta. *Liikunta ja tiede*. Vol. 52, Iss. 6, 62–69. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52104/lt615tutkimusartikkelithytonenlr0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 20.11.2018.
- Iiskala, T. & Hurme, T-R. 2006. Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 50–60.
- Jehkonen, M., Nurmi, L. & Kuikka, P. 2015. Tarkkaavuuden häiriöt ja neglect-oire eli huomiotta jääminen. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola & J. Vilkki (toim.) *Kliininen neuropsykologia*. Helsinki: Duodecim, 58–72.
- Judén-Tupakka, S. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 62–90.
- Kananen, J. 2008. *Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2018a. Professori peruskoulun opetussuunnitelmasta: "Lasten pitäisi ilmeisesti opettaa toisiaan". YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-10062762> Viitattu: 5.12.2018.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2018b. Suomalainen peruskoulu on tasa-arvoinen – vai onko? Lääkärilehti. 22/2018, vsk 73, s. 1456. <https://www.laakarilehti.fi/maailmassa/kolumni/suomalainen-peruskoulu-on-tasa-arvoinen-ndash-vai-onko/?public=f42830b43f9dc0421e9b395ee8b2cf0d8> Viitattu 5.12.2018.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Knowles, M. & Associates 1984. Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin 1. osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6/1990.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oppimisensa ohjaajana. Teoksessa A. Kajanto. Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 21–48.
- Koro, J. 1993b. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kotilainen, M-R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Desing-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6. luokilla. Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia –matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001 Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa: S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Laverty S. 2003. Hermeneutic Phenomenology and phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 87–110.

- Lerikkanen, M-K & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Lonka, K. 2014. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. 1998. Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa: P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 24–58.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. 2005. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Kokeellisen tutkimuksen perusteet ihmistieteessä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Meyer, J. 1990. Individualism: Social experience and cultural formulation. Teoksessa J. Rodin, C. Schooler & K. Warner Schaie (toim.) *Self-Directedness: Cause and Effects Throughout the Life Course*. Yhdysvallat, 51–58.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2003. *AD/HD nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M.B. & Huberman A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, A. 2017. *Koulu ja sivistys. Tutkimustieto avoimesta opetuksesta*. <https://koulujasivistys.wordpress.com/2017/05/15/tutkimustieto-avoimesta-opetuksesta/>. Viitattu: 4.12.2018.
- Moilanen, A. 2019. *Koulu ja sivistys. Kertovatko PISA –tulokset ettei itseohjautuva oppiminen toimi?* Viitattu 21.2.2019.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mullola, S. 2012. *Techability and school achievement is student temperament associated with school grades? Research report 341*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37561/Teachabi.pdf>. Viitattu 5.12.2018.
- Mäkelä, A. 2007. *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskouluissa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirjatutkimus.
- Mäkinen, L. 1998. *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 46.
- Norrena, J. 2019. *Oman oppimisen kapteeni*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Palmer, S. & Wehmeyer, M. 2003. *Promoting self-determination in early elementary school: teaching self-regulated problem-solving and goal-*

- setting skills. Remedial and special education. Vol. 24, Iss. 2, 115–126. DOI: 10.1177/07419325030240020601.
- Paris, S., Byrnes, J. & Paris, A. 2009. Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. Teoksessa B. Zimmerman. & D. Schunk. Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives. Routledge, 253–287.
- Perry, NE., Vandekamp, KO., Mercer, LK. & Nordby, CJ. (2002) Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning. Educational Psychologist. Vol. 37, Iss. 1, 5–15.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Peschel, F. 2012. Mr. Hattie und der offene Unterricht. <http://www.grundschule-harmonie.de/assets/Uploads/PDF/Artikel/HattieOU-Peschel.pdf>
- Pintrich, P. R. 2004. A Conceptual frame work for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review. Vol. 16, Iss. 4, 385–407.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Tampere: Johtamistaidon opisto, 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Tampere: Johtamistaidon opisto, 47–57.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rantanen, K., Vierikko, E. & Nieminen, P. 2013. TOTAKU II Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Psykologian opetus- ja tutkimuskeskuksen julkaisuja 1.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rogers, C.R. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Helsinki: WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 26.3.2019.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen

- kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere university press, 83–110. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetu_ssuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 9.10.2018.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Salo, O-P. 2015. Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Julkaisussa R. Hildén & M. Härmälä. Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf#page=22 Viitattu 25.10.2018.
- Schneider, W. 2008. The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, brain & Education*. Vol. 2, Iss. 3, 114–121.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in Education Politics. Understanding and explaining the Finnish case. London: Routledge.
- Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon Press.
- Snellman, J.V. 2000. Kootut teokset. Osa 17. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. https://www.tampere.fi/tiedostot/t/Bcnlf5iKh/Tampereen_kaupungin_perusopetuksen_opetussuunnitelma_2016.pdf. Viitattu 5.12.2018.
- Toivola, M. 22.1.2019. Itseohjautuvuus ei ole kasvatuksen keino! Uusi Suomi. Puheenvuoro. <http://mrstoivola.puheenvuoro.uusisuomi.fi/268171-itseohjautuvuus-ei-ole-kasvatuksen-keino>. Viitattu 21.2.2019.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 12.12.2018.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus 6 ja kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Van Deur, P. & Murray-Harvey, R. 2005. The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge. *International Education Journal*. Vol. 5, Iss. 5, 166–177.
- Van Manen; M. 1990. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. New York: State university press.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia N:o 2.

- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 17.1.2019.
- Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa. Tutkimus Joensuun yliopiston avoimen yliopiston psykologian approbatur-opiskelijoista lukuvuonna 1996–1997. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja. Sarja A. N:o 17.
- Violainen, I. & Violainen, H. 2018. Mielen voima oppimisessa. Helsinki: Viisas Elämä Oy.
- Wolters, C.A. 2010. Self-regulated learning and the 21st century competencies. USA: University of Houston.
- Yle. 21.1.2019. Opetuksen uudistus on lisännyt tasoeroja luokassa, sanovat opettajat Ylen kyselyssä. – ”Heikoimmat tipahtavat kärryiltä, lahjakkaat ja viitseliäät tekevät ryhmätyöt. Opetussuunnitelmat. <https://yle.fi/uutiset/310606166?fbclid=IwAR3sgg8GIHPQ2q5AuTKIARGk5f4ECzsPniUv0oWg2xNkEaPAn4jW8Oc0>. Viitattu 21.2.2019.
- Zimmerman, B. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Teoksessa Contemporary Education Psychology. Vol. 25, Iss.1, 82–91. DOI:10.1006/ceps.1999.1016.
- Zimmerman, B. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Teoksessa Theory in the practice. Vol. 41, Iss. 2, 64–70. <https://search.proquest.com/docview/218832636/fulltextPDF/FE85F27181354B27PQ/3?accountid=14242>. Viitattu 11.2.2019.
- Zimmerman, B. 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. Teoksessa American Educational Research Journal. Vol. 45, Iss. 1, 166–183. <https://search.proquest.com/docview/200456437/fulltextPDF/95E66C9D07B248BAPQ/9?accountid=14242>. Viitattu 11.2.2019.

Saatekirje

Hei!

Olemme 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa itseohjautuvuudesta alakoulussa. Etsimmekin nyt haastateltavia luokanopettajia tutkimukseemme. Olemme kiinnostuneita siitä, miten Sinä luokanopettajana koet itseohjautuvuuden ja sen tukemisen oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia. Aiheesta on viime aikoina ollut paljon keskustelua uutisissa ja erilaisissa sosiaalisen median ryhmissä. Jos aihe on herättänyt sinussa ajatuksia ja haluaisit päästä puhumaan aiheesta, niin nyt siihen on hyvä tilaisuus!

Jos olet luokanopettaja ja luokallasi on vähintään yksi oppilas, jolla on tarkkaavuuden ongelmia (diagnooitu tai temperamentista johtuva), olet etsimämme henkilö. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa mahdollisimman pian, toisin sanoen heti kun haastateltaville sopii. Ilmoitathan meille mielenkiintosi, niin katsotaan yhdessä sopiva aika! Haastattelu tulee kestämään noin puoli tuntia ja voimme tulla koulullesi toteuttamaan sen. Kaikki haastattelut käsitellään luottamuksellisesti ja valmiista tutkimuksesta ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä.

Mikäli kiinnostuit ja haluat osallistua tutkimukseen, voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostilla xxx@tuni.fi tai xxx@tuni.fi.

Yhteydenottoasi odottaen,

Nella Heikkilä ja Jannika Muilu

Teemahaastattelurunko

1. Uusi opetussuunnitelma

- Minkälaisia käsityksiä sinulla on uuden opetussuunnitelman keskeisistä sisällöistä?
- Miten uusi ops on mielestäsi ottanut kantaa itseohjautuvuuteen?
- Miten uuden opsin periaatteet näkyvät käytännössä?

2. Itseohjautuvuus yleisesti

- Mitä itseohjautuvuus mielestäsi on?
- Miten itseohjautuvuus näkyy opetuksen tavoitteissa? Entä sisällöissä ja toteutuksessa?
- Miten tärkeänä koet itseohjautuvuuden alakoulussa? Entä alakoulun jälkeen? Tuleeko kaikkien olla itseohjautuvia?

3. Tarkkaavuuden ongelmat

- Minkälaisia tarkkaavuuden ongelmia luokallasi on?
- Miten tarkkaavuuden ongelmat vaikuttavat oppilaiden itseohjautuvuuteen?
- Miten itseohjautuvuusvalmiudet vaikuttavat oppilaiden asemaan myöhemmällä koulupolulla ja työelämässä?
- Mediassa on puhuttu paljon uuden opsin korostaman itseohjautuvuuden saattavan eriarvoistaa oppilaat, joilla ei ole luonnostaan yhtä vahvaa itseohjautuvuutta. Mitä mieltä olet tästä?
- Kerro tavoitteista itseohjautuvuuden osalta oppilailla, joilla on tarkkaavuuden ongelmia ja joilla ei ole. Onko itseohjautuvuuteen liittyvät tavoitteet kaikille samat?
(Miten koet tasavertaisen palautteen annon oppilaille, jos osalla itseohjautuvuus tulee ikään kuin luonnostaan ja osalla vaaditut tavoitteet ovat matalampia?)

4. Itseohjautuvuuteen tukeminen

- Mitä keinoja itseohjautuvuuden tukemiseen on oppilailla, joilla on ongelmia tarkkaavuuden kanssa?
- Miten paljon painotat itseohjautuvuuden tukemista opetuksessasi?
- Millaisina koet valmiutesi itseohjautuvuuden tukemiseen? Miksi?
- Eroavat kokemasi valmiudet oppilaiden osalta, joilla on tarkkaavuuden ongelmia ja joilla ei ole? Miten?