

Jenna Övermark

ILMIÖOPPIMINEN JULKISESSA KESKUSTELUSSA

Diskurssianalyysi Vauva.fi-sivuston kommenttiketjuista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Jenna Övermark: Ilmiöoppiminen julkisessa keskustelussa – Diskurssianalyysi Vauva.fi-sivuston kommenttiketjuista
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Huhtikuu 2023

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millä tavoin ilmiöoppimisesta puhutaan Vauva.fi-foorumin julkisella keskustelupalstalla ja millaista kuvaa tämä puhe ilmiöoppimisesta rakentaa. Tutkielmassa hyödynnettiin diskurssianalyysia, joten keskustelupalstalta etsittiin eheitä ja säännönmukaisia ilmiöoppimisen merkityksellistämisen tapoja, diskursseja. Näiden diskurssien avulla pyrittiin puolestaan selvittämään, millaista kuvaa ilmiöoppimisesta näissä diskursseissa rakennetaan.

Tutkimusaineistoksi valikoitui kaksi erilaista Vauva.fi-foorumin keskusteluketjua, jotka käsittelivät ilmiöoppimista. Kun trollit, tutkimusongelmien kannalta epäolennaiset tai muutoin merkityksettömät kommentit oli poistettu, päätyi lopulliseen aineistoon 325 kommenttia. Aineistoa analysoitiin vaiheittaisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksella saadut tulokset osoittavat, että Vauva.fi-sivuston keskustelupalstoilta oli löydettävissä kuusi erilaista ilmiöoppimisen diskurssia. Näitä diskursseja olivat 1) itseohjautuvuus-, 2) eriarvoisuus-, 3) oppimisympäristö-, 4) oppimisprosessi-, 5) tulevaisuus- ja 6) resurssidiskurssi. Yhdessä nämä kuusi diskurssia sekä niiden sisältö muodostivat tutkimuksen päätuloksen.

Ilmiöoppimisesta rakentunut kuva ei ollut tutkimuksen tuloksena saatujen diskurssien perusteella kovinkaan positiivinen. Ilmiöoppiminen nähtiin eriarvoisuutta lisäävänä ja oppilaan liiallista itseohjautuvuutta korostavana lähestymistapana, jota koulujen nykyisillä resursseilla ei ole mahdollista toteuttaa. Ilmiöoppimisen edut tai mahdollisuudet eivät saaneet aineistossa kovinkaan paljon tilaa. Suhteessa tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimustietoon ilmiöoppimisesta rakentunut kuva ei vaikuttanut kovinkaan asiantuntevalta tai todenmukaiselta, vaan viitteitä käsitteen väärinymmärrykseen ja puutteelliseen tietoon oli havaittavissa.

Vaikka kokonaiskuva ilmiöoppimisesta oli sävyiltään melko negatiivinen, ajoittain myös ilmiöoppimisen merkitys tunnistettiin. Tutkimusaineiston hajanaisten näkemysten perusteella ilmiöoppimista pidettiin keinona vastata muuttuvan maailman haasteisiin. Toisaalta kaikki eivät kuitenkaan selvästi tunnistanee yhteiskunnassa tai työelämässä tapahtuvia muutoksia. Kokonaisuudessaan ilmiöoppimisesta rakentunut kuva osoitti, että koulujen moninaisista haasteista ja ongelmista syytettiin juuri ilmiöoppimista ja ilmiöoppimisen kuva oli pääosin suhteellisen negatiivinen. Tutkimus herätti pohtimaan, pitäisikö ilmiöoppimisen ymmärrystä jotenkin lisätä, jotta ilmiöoppimisen kuva sisältäisi jatkossa myös myönteisempiä sävyjä.

Avainsanat: ilmiöoppiminen, ilmiölähtöinen opetus, diskurssi, diskurssianalyysi, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Jenna Övermark : Phenomenon-based learning in public discussion – Discourse analysis of Vauva.fi comment threads
Master's thesis
Tampere University
Class teacher education
April 2023

The aim of this thesis was to investigate how phenomenon-based learning (PhBL) is talked about on the Vauva.fi forum's public discussion board and what kind of image this talk about PhBL creates. Discourse analysis was used in this thesis, so discussion forums were searched for discourses of PhBL. With the help of these discourses, it was studied what kind of image of PhBL is constructed in these discourses.

Two different Vauva.fi forum discussion threads that dealt with PhBL were selected as research material. After removing trolls and otherwise irrelevant comments, 325 comments ended up in the final material. The material was analyzed, step-by-step, using content-based content analysis.

The results obtained from the research show that six different discourses of PhBL could be found on the Vauva.fi website discussion boards. These discourses were 1) self-direction, 2) inequality, 3) learning environment, 4) learning process, 5) future and 6) resource discourse. Together, these six discourses and their content formed the main result of the study.

Based on the discourses and research results, the image created about PhBL was not very positive. PhBL was seen as an approach that increases inequality and emphasizes the excessive self-directedness of the student, which is not possible to implement with the current resources of the schools. The advantages or possibilities of phenomenological learning did not get much attention in the material. In relation to the research literature and research data, the image of PhBL was not professional or truthful, and there were also indications of a misunderstanding of the concept.

Although the overall picture of phenomenon-based learning was rather negative in tone, the importance of PhBL was also recognized from time to time. Based on the theoretical framework and the fragmented views of the research material, PhBL was considered a way to meet the challenges of a changing world. On the other hand, not everyone clearly recognized the changes taking place in society or working life. The image of PhBL showed that many of the challenges and problems in schools were blamed on PhBL, and the image of PhBL was mostly negative. The research raised the question of whether the understanding of PhBL should somehow be increased so that the image of PhBL would also include more positive tones in the future.

Keywords: phenomenon-based learning (PhBL), discourse, discourse analysis, content-based content analysis

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	ILMIÖOPPIMISEN KÄSITEKENTTÄ	8
2.1	Ilmiölähtöisyydellä ilmiöoppimista	8
2.1.1	<i>Induktiivisuus</i>	13
2.1.2	<i>Autenttisuus</i>	14
2.1.3	<i>Eheyttäminen</i>	16
2.2	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	18
3	VAIHTOEHTONA ILMIÖLÄHTÖISYYS	21
3.1	Suomalaisen koulun perinteistä	21
3.2	Kohti ilmiölähtöistä opetusta	24
3.2.1	<i>Ilmiölähtöisyys vuoden 2014 opetus suunnitelmassa</i>	26
3.2.2	<i>Arviointi ilmiölähtöisessä opetuksessa</i>	29
3.3	Ilmiölähtöisen opetuksen edut ja haasteet.....	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	39
4.2	Diskurssianalyysi.....	39
4.3	Aineisto	43
4.3.1	<i>Verkkokeskustelut aineistonkeruussa</i>	46
4.3.2	<i>Vauva.fi-sivusto</i>	48
4.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	49
5	ILMIÖOPPIMISEN DISKURSSIT	57
5.1	Itseohjautuvuusdiskurssi	58
5.1.1	<i>Hyötypuhe</i>	58
5.1.2	<i>Roolinmuutos</i>	59
5.1.3	<i>Koulun asema</i>	61
5.2	Eriarvoisuusdiskurssi	62
5.2.1	<i>Oppijakohtaisuuden kaksijakoisuus</i>	63
5.2.2	<i>Kodin merkitys</i>	64
5.3	Oppimisympäristödiskurssi	66
5.3.1	<i>Luokkahuoneen merkitys</i>	66
5.3.2	<i>Meluongelmat</i>	68
5.4	Oppimisprosessidiskurssi	69
5.4.1	<i>Perustiedon merkitys</i>	70
5.4.2	<i>Soveltamisen problematiikka</i>	70
5.5	Tulevaisuusdiskurssi	72
5.5.1	<i>Yhteiskunnallinen muutos</i>	72
5.5.2	<i>Työelämän muutos</i>	73
5.6	Resurssidiskurssi	74
5.6.1	<i>Rahan rooli</i>	75
5.6.2	<i>Aikuisten määrä</i>	75
6	POHDINTA	77
6.1	Ilmiöoppimisesta rakentunut kuva.....	77
6.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset	81
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	84
6.4	Tutkimuksen hyöty ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	88

7 LOPUKSI	91
LÄHTEET	94
LIITTEET	103
Liite 1: Tutkimusaineistoksi valikoituneet kommenttiketjut	103

TAULUKOT

TAULUKKO 1. YHTEENVETO ILMIÖOPPIMISEN EDUISTA JA HAASTEISTA	36
TAULUKKO 2. AINEISTOKSI VALIKOITUNEET KOMMENTTIKETJUT (KK)	46
TAULUKKO 3. ESIMERKKI AINEISTON PELKISTÄMISESTÄ	52
TAULUKKO 4. ESIMERKKI AINEISTON RYHMITTELYSTÄ	53
TAULUKKO 5. ESIMERKKI ALALUOKISTA JOHDETUISTA DISKURSSEISTA	55

KUVIOT

KUVIO 1. TUTKIVAN OPPIMISEN PROSESSI (HAKKARAINEN YM., 1999, S. 13)	12
--	-----------

1 JOHDANTO

Tutkimuksilla on osoitettu, että opetustilanteissa käytetyt opetuskäytännöt ovat yhteydessä oppimistuloksiin. Esimerkiksi toistuva digitaalisten oppimateriaalien käyttö ja omatoimiseen työskentelyyn ohjaaminen heijastuvat Saarisen (2020) mukaan heikompiin oppimistuloksiin. Samassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajajohtoiset opetuskäytännöt puolestaan ovat yhteydessä korkeampiin oppimistuloksiin. Tästä huolimatta suomalaiseen koulukulttuuriin liittyy nykyisin vahvasti julkisessa keskustelussa kritiikkiä kohdannut, oppilaslähtöisyyttä ja oppilaan aktiivista roolia korostava sekä joidenkin näkemysten mukaan PISA-tuloksia viime vuosina laskenut käsite, ilmiöoppiminen. Mitä käsitteellä tarkoitetaan ja miksi se on tullut osaksi perusopetusta?

Ilmiöoppimisella tarkoitetaan opetuksellista lähestymistapaa, jossa opittavat asiat ankkuroituvat todellisen maailman ilmiöihin ja jossa näitä ilmiöitä käsitellään oppiainerajat ylittävin kokonaisuuksin (Tarnanen & Kostianen, 2020). Kyse on siis aiempaa, hyvin opettajajohtoista ja oppikirjapainotteista lähestymistapaa haastava opetuksellinen lähestymistapa. Opetushallitus (n.d.) toteaa verkkosivuillaan ilmiöoppimisen olevan työskentelyä, jossa oppilaiden elämismaailmoja koskevia kysymyksiä käsitellään tutkivalla otteella sekä multimodaalisesti eri tiedonalojen käsitteitä ja menetelmiä yhdistelemällä. Ilmiöoppimisen nähdään usein myös tarjoavan ratkaisun muuttuvan maailman haasteisiin, jossa tarvitaan uudenlaisia taitoja, kuten teknologista ymmärrystä, analysointi- ja ongelmanratkaisutaitoja. Kokonaisuudessaan ilmiöpohjainen lähestymistapa eroaakin siitä opettajajohtoisuutta ja oppiainejakoisuutta korostavasta lähestymistavasta, joka suomalaista koulua on vuosikymmeniä hallinnut.

Mikäli ilmiöoppimista toteutetaan, se näkyy koulun arjessa useimmiten muun muassa oppilaan lisääntyneenä itseohjautuvuutena. Itseohjautuvuuteen oppilasta tulisi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ohjata ja kannustaa (POPS, 2014). Varsinainen menetelmä itseohjautuvuus ei

kuitenkaan ole. Ilmiöoppimisessa korostetaan oppilaan arkielämän ilmiöiden merkitystä sekä oppilaan omaa roolia oppimisessaan, mikä puolestaan on yhteydessä paitsi opiskeltaviin aiheisiin myös oppimismenetelmiin ja opetuksessa käytettäviin materiaaleihin. Ilmiöoppimisessa korostuvat lisäksi yhteistoiminnallisuus, tutkiva oppiminen sekä oppiainerajat ylittävä oppiminen, johon opetussuunnitelmassa viitataan monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsitteellä.

On kuitenkin huomattava, että vaikka ilmiöoppimisen ja opetussuunnitelman tavoitteet ja oppimiskäsitys ovat hyvin samankaltaisia, ei opetussuunnitelma velvoita opettajia toteuttamaan nimenomaan ilmiöoppimista. Kyse on pikemminkin yhdestä pedagogisesta lähestymistavasta, jonka avulla opetussuunnitelman tavoitteet voidaan saavuttaa. Viimeaikaisen uutisoinnin perusteella on tuntunut, että mediakeskustelussa heikentyneistä oppimistuloksista syytetään esimerkiksi ilmiöoppimista ja sen mukanaan tuomaa lisääntyntä itseohjautuvuutta. Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen totuuden kanssa, ettei ilmiöoppiminen ei ole varsinainen velvoite opetussuunnitelmassa. Yleisen ja toistuvan näkemyksen mukaan oppilaan itseohjautuvuuteen, omatoimisuuteen ja vastuunottoon pohjautuva opiskelu ei sovi varsinkaan alakouluun, sillä tällaisen työskentelyn ei nähdä kohtaavan lapsen taito- ja tietotasoa. Toisaalta ilmiöoppimisen ideana ei edes ole jättää oppilasta yksin vastuuseen oppimisestaan. Aihepiirin keskusteluun tutustuessani huomasin, että useat kuitenkin näkevät ilmiöoppimisen nimenomaan menetelmänä, jossa oppilaalla on lähes yksin täysi vastuu opintojensa etenemisestä.

Ilmiöoppimisen käsite on hyvin ajankohtainen ja siihen vaikuttaa liittyvän sekä hieman ristiriitaisia että puhtaasti virheellisiä käsityksiä, joten haluan keskittää tutkimukseni käsitettä koskevan julkisen puheen tarkasteluun. Koska olen kiinnostunut kielestä sosiaalisen todellisuuden rakentajana, tutkin diskurssianalyysin keinoin, millä tavoin ilmiöoppimisesta puhutaan julkisessa keskustelussa. Tutkimukseni aineiston olen kerännyt Vauva.fi-keskustelupalstan anonyymeista ilmiöoppimista käsitelleistä kommenttikitjuista. Tavoitteenani on selvittää, millaisia diskursseja ilmiöoppimista koskevista keskusteluista on löydettävissä. Näiden diskurssien avulla pyrin puolestaan vastaamaan kysymykseen: millaista kuvaa ilmiöoppimisesta näissä julkisen keskustelun diskursseissa rakennetaan?

2 ILMIÖOPPIMISEN KÄSITEKENTTÄ

Opetushallitus (n.d.) määrittelee sivuillaan ilmiön tarkoittavan ”aistein havaittavaa, mielenkiintoa herättävää luonnon tai yhteiskunnan tapahtumaa”. Samalla esitetään, että myös tunteisiin tai yksilön sisäiseen todellisuuteen liittyviä kokemuksia voidaan pitää ilmiöinä. Ilmiö-käsitteen ymmärtäminen on tärkeää, sillä juuri nämä ilmiöt ovat sekä perusopetuksen opetussuunnitelman että ilmiöoppimisen ytimessä. Ilmiöoppimisesta käytetään myös termejä ilmiökeskeisyys, ilmiöperustaisuus tai ilmiölähtöisyys, ja tässäkin tutkielmassa ilmiöoppimiseen viitataan myös näillä muilla ilmiöoppimisen termeillä.

Paitsi ilmiöoppimisen käsite itsessään myös sen käsitekenttä on laaja, sillä ilmiöoppimiseen läheisesti liittyviä käsitteitä on useita. Tällaisia lähikäsitteitä ovat muun muassa induktiivisuus, autenttisuus ja eheyttäminen. Koen tarpeelliseksi avata tarkemmin näitä lähikäsitteitä, jotta voin mahdollisimman monipuolisesti kuvata koko ilmiölähtöisen opetuksen sisältöä ja pedagogiikkaa. Käsitteet auttavat lisäksi hahmottamaan perusopetuksen opetussuunnitelman sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka pohjalta ilmiölähtöistä opetusta pitkälti toteutetaan.

2.1 Ilmiölähtöisyydellä ilmiöoppimista

Ilmiöoppimisella (phenomenon-based learning, PhBL) tarkoitetaan pedagogista lähestymistapaa, jossa yhdistyvät niin oppijalähtöisyys kuin tutkiva, yhteistoiminnallinen ja oppiainerajat ylittävä oppiminen (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Longan ym. (2015) mukaan ilmiölähtöisen opetuksen tavoitteena on oppia sekä opetussuunnitelman sisältöjä että tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän vaatimia taitoja. Tällaisia taitoja ovat heidän mukaansa esimerkiksi ongelmanratkaisukyky, vuorovaikutustaidot, itsenäinen tiedonhaku, tiedon jakaminen sekä vastuun ottaminen. Useimmiten ilmiölähtöisyyttä onkin perusteltu juuri sillä, että sen avulla opetuksessa voidaan tavoittaa niitä taitoja, joiden

uskotaan olevan tulevaisuuden yhteiskunnassa merkityksellisiä. On ajateltu, että yhteiskunnallinen muutos vaatii muutoksia myös koululta, ja ilmiölähtöistä pedagogiikkaa on tarjottu ratkaisuksi näihin muutoksiin vastaamiseksi. On kuitenkin huomattava, ettei opetuksen järjestäjää ole opetussuunnitelmissa velvoitettu nimenomaan ilmiöoppimiseen, vaan opetusta voidaan toteuttaa eri tavoin, kunhan opetussuunnitelman sisällöt tavoitetaan ja tavoitteet saavutetaan.

Ilmiölähtöisen opetuksen keskiössä ovat oppijan arkiarjittelu sekä arkielämän kokemukset, joiden pohjalta opetussuunnitelman sisältöjä opiskellaan. Oppilaan oma kiinnostus, motivaatio ja innostus ovat tutkivan, kyseenalaistavan ja ilmiöperustaisen opetuksen kannalta keskiössä (Kostiainen & Tarnanen, 2020). Ilmiölähtöisyydessä tunnustetaan oppimisen syvällisempi merkitys oppilaan hyvinvoinnille, joten kyse on varsin kokonaisvaltaisesta toimintamallista (Heikkinen, 2021). Ilmiöoppiminen ei siis itse asiassa ole varsinainen pedagoginen malli, vaan sen merkitys on tätä syvempi. Vaikka ilmiölähtöinen opetus kumpuaa pitkälti oppilaiden uteliaisuudesta ja ihmettelystä, opettaja on kuitenkin vastuussa niin käsiteltävien ilmiöiden suunnittelusta, toteutuksesta kuin arvioinnista (Lonka ym., 2015). On siis opettajan vastuulla auttaa ja tukea oppilaita läpi oppimisprosessin. Opettaja mahdollistaa ilmiölähtöisen toiminnan, ja hänen tehtävänä on ohjata oppilaita ongelmien asettelussa, tiedon etsinnässä sekä yhteistoiminnan tukemisessa (Lonka ym., 2015).

Ilmiölähtöisyyden toteuttaminen vaatii opettajalta ammattitaitoa tunnistaa erilaisia oppimisen lähtökohtia ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi positiiviset tunteet, motivaatio ja merkityksellisyyden kokeminen vaikuttavat oppimiseen, ja kasvattajan onkin tiedostettava näiden merkitys (Heikkinen, 2021). Siksi ilmiölähtöisyyden lähtökohtana ovatkin lapsen kiinnostuksen kohteet sekä todellisen maailman ilmiöt. Kaiken taustalla on ulkotodellisuuden ja lapsen kokeman sisäisen todellisuuden suhde, elämämaailmaontologia, joka huomioi sekä oppijan kyvyt, tarpeet ja kokemukset että sisäisen oivaltamisen ja tahtomisen (Kallas ym., 2013). Näin opetus ymmärretään opettajan ja oppilaan välisenä dialogina, mikä on selkeä ero aikaisempaan opettajajohtoisuutta korostavaan ja oppilasta passivoivaan tapaan lähestyä oppimista. Opettajalla on kuitenkin edelleen merkittävä vastuu opetuksesta: oppimisen ohjaamisesta sekä

oppimista edistävän, tukevan, jatkuvan ja monipuolisen arvioinnin toteuttamisesta (Lonka ym., 2015; Ovaska ym., 2014).

Parhaimmillaan ilmiölähtöinen opetus harjaannuttaa yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua ja ryhmätyötaitoja, mikäli mielenkiinnon kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan pienryhmissä (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Ilmiölähtöisyys heijastuu eittämättä myös oppijan analysointi- ja neuvottelukykyyhin, sillä se pakottaa pysähtymään ongelman äärelle, tekemään päätöksiä ja ratkaisemaan ongelmia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Parhaimmillaan ilmiölähtöisessä opetuksessa ollaankin juuri sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ytimessä. Edistyneemmässä vaiheessa oppilaat suunnittelevat itse oppimisprosessin luomalla omia oppimistehtäviä ja -välineitään (Symeonidis & Schwarz, 2016). Ilmiölähtöisyys siis kannustaa oppilaita paitsi yhteistyöhön myös vastuunottoon ja -kantoon omasta oppimisesta, minkä vuoksi oppilaan roolilla omassa oppimisessaan on merkitystä.

On huomattava, että ilmiölähtöisen opiskelun opettaja- tai oppijalähtöisyyden painottuminen sekä prosessin avoin tai strukturoitu luonne vaihtelevat kontekstin ja tilanteen mukaan (Lonka ym., 2015). Ilmiölähtöisen opetuksen toteutusmuodot voivat siis vaihdella, joten selkeää ja jokaisessa tilanteessa toimivaa kaavaa ilmiölähtöisyyteen ei ole olemassa. Jotkut oppisisällöt ovat myös helpommin yhdistettävissä suurempiin käsitteisiin kuin toiset, ja myös koulun aikataulut, tilat ja opetussuunnitelmat vaikuttavat ilmiölähtöisyyden toteuttamiseen (Lonka ym., 2015). Ilmiölähtöisyyttä voidaan toteuttaa myös kevyemmin sisällöistä riippuen. Opettajan harkinnan vastuulla on, miten ilmiölähtöisyyttä kussakin tilanteessa voidaan toteuttaa resurssit, aikataulun ja opiskeltavan sisällön luonteen huomioon ottaen. Toisaalta esimerkiksi koulujen tiloihin liittyviä haasteita on pyritty purkamaan kehittämällä ilmiölähtöistä oppimista tukevia tilaratkaisuja (Lonka ym., 2015). Tämä on näkynyt esimerkiksi siirryttäessä perinteisistä luokkahuoneista kohti avoimempia oppimisympäristöjä.

Lopuksi on muistettava, ettei ilmiöpohjaisella opetuksella viitata varsinaiseen pedagogiseen malliin, vaan kyse on opetuksellisesta lähestymistavasta (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Toisin sanoen kyse on esimerkiksi siitä, millaisia menetelmiä opetuksessa hyödynnetään. Ilmiöpohjaista

opetusta voidaan lisäksi toteuttaa erilaisin menetelmin, kuten ongelmalähtöisen oppimisen tai tutkivan oppimisen, avulla. Hmelo-Silverin (2004) mukaan ongelmalähtöisessä oppimisessä keskitytään merkityksellisiin ja todellisen maailman ongelmiin sekä niiden ratkaisemiseen. Hän toteaa, että ongelmalähtöistä oppimista voidaan toteuttaa esimerkiksi pienryhmätyöskentelynä, jolloin oppilaat yhteistyön kautta pohtivat ja selvittävät, miten opetuksen kohteena oleva ongelma voitaisiin ratkaista. Ongelmalähtöisen opetuksen lähtöoletta on, että oppiminen mahdollistuu, kun itsenäiset ja aktiiviset oppilaat yhteistyössä tarkastelevat oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla olevia oletuksia ja uskomuksia, ratkaisevat ongelmia, pohtivat ilmiötä kuvaavia teoreettisia viitekehyksiä sekä rakentavat näiden pohjalta tietoaan sekä ymmärrystään (Poikela & Nummenmaa, 2002). Parhaimmillaan ongelmalähtöinen oppiminen kehittää ongelmanratkaisutaitoja, rakentaa laajaa tietopohjaa, edistää itseohjautuvuutta sekä lisää sisäistä motivaatiota opiskeluun (Hmelo-Silver, 2004). Poikela ja Nummenmaa (2002) toteavat, että ongelmalähtöisen oppimisen avulla pyritään ennen kaikkea ratkaisemaan ongelmia niiden todellisessa muodossa oppiaine- tai tieteenalajakaisuuden sijaan. Näin ollen se tukee myös ilmiölähtöiselle lähestymistavalle asetettuja tavoitteita, kuten nykymaailmassa tarvittavan monipuolisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä sekä uudenlaisten taitojen edistymistä.

Tutkivassa oppimisessa oppilaat pyrkivät muodostamiensa käsitysten ja teorioiden sekä tiedon kriittisen arvioinnin avulla saavuttamaan vastauksen itse asettamaansa ongelmaan (Hakkarainen ym., 2004). Oppiminen on siis parhaimmillaan eräänlainen ilmiön tai ongelman tutkimusprosessi, jossa synnytetään sekä uutta tietoa että ymmärrystä. Parhaimmillaan se syventää oppilaiden ymmärrystä opiskeltavasta asiasta (Hakkarainen ym., 2004). Kuviossa 1 on kuvattu Hakkaraisen ym. (1999) esittämä tutkivan oppimisen malli, joka koostuu erilaisista vaiheista ja osatekijöistä. Vaiheet ovat muuttuvia, ja niiden rooli saattaa vaihdella oppimistilanteesta toiseen (Hakkarainen ym., 1999). Selkeärajaisesta ja samalla tavalla kaikissa tilanteissa toistuvasta kehästä ei siis ole kyse.



KUVIO 1. Tutkivan oppimisen prosessi (Hakkarainen ym., 1999, s. 13)

Kuviosta voidaan huomata, että prosessi lähtee liikkeelle kontekstin luomisella. Hakkaraisen ym. (1999) mukaan tässä vaiheessa opetuksen aiheena olevat ongelmat liitetään osaksi todellisen elämän ongelmia sekä oppilaiden kokemuksia. Seuraavaksi oppilaita ohjataan asettamaan omista tarpeista kumpuavia ongelmia sekä kehittämään omia työskentelyteorioita tutkittavasta ilmiöstä (Hakkarainen ym., 1999). Ongelmiin vastaaminen sekä käsitysten kriittinen arviointi puolestaan edellyttävät tiedonhankintaa useista eri tiedonlähteistä. Tällaisen uuden tiedon pohjalta oppilaat voivat tarkentaa ongelmiaan sekä asettaa uusia kysymyksiä, mikä puolestaan syventää oppimisprosessia (Hakkarainen ym., 1999). Erityisen tärkeää on huomata koko prosessin ydin: jaettu asiantuntijuus oppilaiden välillä. Hakkarainen ja kollegat (1999) toteavatkin, että parhaimmillaan tällainen spiraalin tavoin syvenevä oppimisprosessi jäsentää alkuperäisiä, epämääräisiä kysymyksiä ja teorioita tarkemmiksi sekä paremmin perustelluiksi. On kuitenkin huomattava, että edellä esiteltyä tutkivan oppimisen mallia voidaan toteuttaa monella tavalla, joten yhtä ja ainoaa oikeaa tapaa tutkivalle oppimiselle ei ole olemassa. Tämä tutkivan oppimisen malli voidaan ennen kaikkea ymmärtää eräänlaisena keinona muuttaa oppimiskäytäntöjä kohti tiedonluomista korostavia käytäntöjä (Hakkarainen ym., 2004).

Niin ilmiöoppiminen kuin sen sovellutukset – tutkiva oppiminen ja ongelmalähtöinen oppiminen – perustuvat ennen kaikkea todellisen maailman ilmiöiden tarkasteluun, mikä erottaa ne esimerkiksi oppiainejakoisista lähtökohdista kumpuavasta opetuksesta. Yhteistä näille kolmelle on lisäksi oppilaan aktiivisen roolin huomioiminen, joten niissä siirretään vastuuta ja valtaa opettajalta oppilaalle. Kyse on siis eräänlaisesta roolien muutoksesta. Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään laajemmin tarkastelemaan nimenomaan ilmiöoppimista, on tärkeää tiedostaa, millaisin menetelmin sitä voidaan toteuttaa. Niinpä esimerkiksi tutkivan oppimisen sekä ongelmalähtöisen oppimisen perusteiden ymmärtäminen nousee keskiöön.

2.1.1 Induktiivisuus

Tieteellisessä päättelyssä voidaan hyödyntää induktiota tai deduktiota, jotka ovat erilaisia päättelyn muotoja. Määttäsen (1995) mukaan induktiivisella päättelyllä tarkoitetaan yksittäisestä havainnosta kumpuavaa päättelyä, josta edetään kohti yleistystä. Hän lisää, että yksittäisen havainnon pohjalta tuotettu yleisty voi parhaimmillaan lisätä tietoa. Deduktiivisessa päättelyssä puolestaan edetään yleistyksestä kohti yksittäistapausta (Määttänen, 1995). Tällaisen päättelyn taas ei nähdä lisäävän tietoa, sillä yleisestä tapauksesta johdetut yksittäistapaukset eivät vaadi erityistä tiedon prosessointia. Tiedon prosessointia vaativa, induktiivinen lähestymistapa liittyy läheisesti ilmiölähtöiseen opetukseen.

Oppimisen kontekstissa induktio tarkoittaa, että opiskeltavaa aihetta lähestytään yleistyksen sijaan yksittäisestä havainnosta käsin. Deduktiivinen lähestymistapa taas tarkoittaa, että opetuksessa lähdetään liikkeelle yleisistä periaatteista kohti yksittäisiä asioita. Induktion ja deduktion asema opetuksessa on herättänyt mielipiteitä, ja perinteisesti suomalainen koulu onkin pohjautunut nimenomaan deduktiivisuuteen. Prince ja Felder (2006) kohdistavat kritiikkinsä deduktiiviseen opetukseen toteamalla, ettei se ole oppijan näkökulmasta omakohtaista tai mielenkiintoa herättävää, sillä oppilas saa valmiin tiedon ilman tarvetta sen prosessoinnille. Tiedon omaksuminen ei siis vaadi oppilaalta varsinaista ajatustyötä tai tiedon käsittelyä, sillä valmis tieto ainoastaan tarjotaan oppilaalle. Näin ollen koulussa tulisi ensisijaisesti kannustaa induktiiviseen päättelyyn. On kuitenkin ymmärrettävä, että usein opetukseen sisältyy sekä

induktiivisen että deduktiivisen lähestymistavan piirteitä, sillä kaikenlaisia sisältöjä ja aihealueita ei ole mahdollista lähestyä täysin induktiivisesti (Prince & Felder, 2006). Kuitenkin kaiken opetuksen tulisi ensisijaisesti palvella oppilaiden tiedon tarvetta sekä kehittää tiedon analysointi- ja prosessointitaitoja.

Induktiivisessa opetuksessa opetus ja opiskeltavat ilmiöt pyritään kytkemään osaksi oppilaan arkitodellisuutta ja elämismaailmaa. Näin ollen induktiivisuuden käsite kytkeytyy keskeisesti osaksi ilmiöoppimisen käsitettä. Induktiivinen oppiminen korostaa omakohtaisuuden merkitystä, sillä henkilökohtainen kokemus ja havainto käsiteltävään ongelmaan yhdistettyinä herättävät oppilaassa halun sekä mielenkiinnon tutkia ja tietää enemmän (Prince & Felder, 2006). Tällainen oppilaan sisältä kumpuava tutkimuksellisuus johtaa heidän mielestään aktiiviseen oppimisprosessiin ja syvätason oppimiseen, jolloin asiat jäävät herkemmin myös pitkäkestoiseen muistiin. Ilmiölähtöisyys haastaa oppilasta juuri tällaiseen opiskeltavan sisällön prosessointiin, minkä vuoksi induktiiviseen päättelyyn kannustavan ilmiöperustaisuuden merkityksestä on alettu keskustella koulumaailmassa.

2.1.2 Autenttisuus

Käsite autenttisuus tarkoittaa aitoa ja alkuperäistä (Nyman, 2015). Ilmiöoppimiseen liittykin keskeisesti ajatus oppimistilanteen ja -sisältöjen autenttisuudesta. Autenttinen lähestymistapa heijastelee konstruktivistista oppimiskäsitystä, joka painottaa oppijan aktiivista roolia, aikaisempien kokemusten merkitystä sekä ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Autenttisuus siis tarjoaa oppijalle mahdollisuuden rakentaa todellisen ja arkisen elämis- ja kokemusmaailman pohjalta merkityksiä opiskeltaville sisällöille. Näin opiskeltavat sisällöt tulevat lähemmäksi oppijaa, sillä kaikki toiminta ja tehtävät kytkeytyvät aitoihin tilanteisiin. Koska oppisisällöt kumpuavat oppilaiden kokemusmaailmasta, nähdään autenttisen oppimisen olevan yhteydessä myös oppilaiden motivaatioon (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Motivaation uskotaan kasvavan, jos opetus tuntuu omakohtaiselta ja merkitykselliseltä. Kouluun kiinnittymisen ja koulussa viihtymisen sekä oppimisen näkökulmasta oppilaan motivaatiolla on merkittävä rooli, mikä osaltaan vahvistaa opetuksen autenttisuuden merkitystä.

Oppimistilanteen sekä siinä käytettyjen materiaalien ja menetelmien lisäksi autenttisuuden ajatus sisältää myös oppimisympäristöjen merkityksen. Niinistö (2021) toteaa, että oppimista voi tapahtua sekä formaalissa että non-formaalissa oppimisympäristössä. Formaaleita oppimisympäristöjä edustavat hänen mukaansa viralliset kouluympäristöt, kun taas non-formaalit ympäristöt, kuten kansalaisopistot, ovat luonteeltaan joustavampia. Oppiminen voi kuitenkin kummuta myös oppilaan omista kiinnostuksen kohteista. Tällöin puhutaan informaalista ja jopa tahattomasta arkioppimisesta, jota tapahtuu epämuodollisissa ympäristöissä ja tilanteissa (Niinistö, 2021). Kumpulainen ym. (2010) ovatkin todenneet, että nykyään oppimista tapahtuu enenevässä määrin kouluympäristön formaalien oppimistilanteiden ulkopuolella osana arkielämän kokemuksia ja tilanteita. Sen vuoksi myös kouluympäristön virallisten, muodollisten sekä säänneltyjen ulkopuolisten oppimisympäristöjen merkitys olisikin tunnistettava. Autenttisuuden ajatus ulottuu siis myös oppimisympäristöihin, jolloin oppimisympäristöjä koskevaa ajattelua tulisi kyetä laajentamaan formaalien sekä hyvin perinteisten kouluympäristöjen ulkopuolelle.

Oppimisen autenttisuus tai eräänlainen aitous huomioi myös opetuksessa käytettävät menetelmät ja materiaalit. Materiaalien ja menetelmien on oltava sellaisia, jotka ovat välttämättömiä todellisen elämän ja oppilaan oman elämän ongelmien ratkaisemiseksi (Symeonidis & Schwarz, 2016). Opettajan tehtävänä on arvioida, millainen materiaali parhaiten tukee oppimista. Menetelmien suhteen on huomattava, että oppimista voidaan toteuttaa esimerkiksi luokkahuoneen ulkopuolella – jopa kokonaan poissa kouluympäristöstä. Nykypäivänä etenkin internet ja teknologia tarjoavat mahdollisuuden monipuolisen materiaalin hyödyntämiseen. Oppilaalle merkityksellinen, omaan elämään tai aikaisempiin kokemuksiin sidottu opetus, jossa hyödynnetään monipuolisia ja autenttisia menetelmiä ja materiaaleja, on mielekästä (Nyman, 2015; Niinistö, 2021). Näin ollen se mahdollistaa sekä tutkivan että omakohtaisen otteen opetuksessa, mikä on selkeä autenttisen oppimisen lähtökohta. Ilmiölähtöisyydellä pyritään tavoittamaan nimenomaan tämä opetuksen autenttisuus, jolloin opiskeltavat ilmiöt kumpuavat oppilaiden todellisuudesta sekä arkielämän tilanteista, tapahtumista ja kokemuksista.

Herrington ym. (2010) ovat esittäneet yhdeksän autenttisen oppimisen elementtiä. Heidän mukaansa autenttisen oppimisen viitekehys perustuu

ajatukseen siitä, että tietoa rakennetaan parhaiten oppimisympäristöissä, jotka sisältävät nämä yhdeksän ominaisuutta. Herringtonin ym. (2010, s. 17) mukaan autenttinen oppiminen

1. luo autenttisia konteksteja
2. tarjoaa autenttisia tehtäviä ja toimintaa
3. tarjoaa sekä luo yhteyden asiantuntijaosaamiseen
4. huomioi monipuolisia näkökulmia
5. edistää yhteistä tiedonrakentamista
6. tukee reflektiota
7. edistää artikulaatiota
8. sisältää opettajan tuen oppimisprosessissa
9. huomioi jatkuvan arvioinnin merkityksen.

Nämä yhdeksän elementtiä voivatkin toimia eräänlaisena viitekehyksenä autenttisen toiminnan suunnittelulle erilaisissa kasvatuksen ja opetuksen konteksteissa. Tärkeää on huomata, että autenttisuus huomioi näiden elementtien mukaan opettajan roolin, oppilaiden analyttisyyden edistämisen, asiantuntijaosaamisen hyödyntämisen opetuksessa, sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä oppilaille merkityksellisen toiminnan korostamisen. Herrington ym. (2010) toteavat, että autenttisen oppimisen näkökulmasta erityisesti oppimistehtävän kekseliäisyydellä ja realismilla on keskeinen merkitys. Autenttisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteuttaminen vaatii opettajalta ammattitaitoa, ja on opettajan vastuulla varmistaa, että oppimista tuetaan riittävillä resursseilla, kuten ohjauksella (Herrington ym., 2010).

2.1.3 Eheyttäminen

Ilmiölähtöisyyttä on tavallisesti perusteltu opintojen integraation näkökulmasta. Tähän integraatioon viitataan usein eheyttämisen käsitteellä. Eheyttämisessä on kyse saman teeman opiskelemisesta useammassa oppiaineessa samanaikaisesti joko jaksottamalla, toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja, kuten teemapäiviä, tai muodostamalla muilla tavoin oppiaineista integroituja kokonaisuuksia (Peltomaa ym., 2020). Oppiaineita integroimalla ja opetusta

eheyttämällä voidaan päästä eroon syvälle koulukulttuuriin juurtuneesta oppiainejakoisuudesta, jolloin opetuksen keskiössä ovat oppiainejakoisten sisältöjen sijaan tieteenalat ylittävät ilmiöt. Toisaalta on huomioitava, että paitsi opettajalla myös oppilailla on oltava riittävät perustiedot ja -taidot integroitavissa oppiaineissa, jotta oppimisen jatkumo on järkevä (Kujamäki, 2014).

Jotta opetuksen eheyttämisessä voidaan onnistua, tulee opetuksen kohteena olevien ilmiöiden ja aihepiirien olla oppilaita kiinnostavia (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Kyse on ilmiölähtöisyyden ytimestä – oppimisesta, jossa huomioidaan lapsen elämänpiiri ja maailma. Pohjimmiltaan eheyttämisessä onkin kyse siitä, että lapsen maailmankuvaa rakentavat oppiainerajoja ylittävät kokonaisuudet, eivät oppiainejakoiset sisällöt (Kangas ym., 2015). Opetuksen eheyttäminen siis haastaa sekä opettajalähtöisyyden, oppiainejakoisuuden että tiedon pirstaloitumisen, kun asioita tarkastellaan kokonaisuuksina. Opetuksen eheyttämisen tarkoituksena onkin näin ollen paitsi rohkaista oppilasta maailmankuvansa rakentamisessa myös tarjota edellytyksiä autenttiselle oppimiselle (Halinen & Jääskeläinen, 2015).

Eheyttämistä ovat perustelleet esimerkiksi Kallas ym. (2007), jotka kuvaavat oppiainerajoista irtautumista elämismaailmaontologian käsitteen avulla. Käsitteellä he viittaavat näkemykseen, jossa maailma ei ole rakentunut oppiaineiden mukaisesti. Näin myöskään koulujen ja opetuksen ei tulisi tukeutua oppiaineiden jaottelun varaan. Ilmiöoppimisen ideologia perustuukin vahvasti tällaiseen oppiainejakoisuudesta irrottautumiseen ja todellisen maailman ilmiöiden tarkasteluun, jota toteutetaan oppiaineita integroimalla ja opetusta eheyttämällä. On kuitenkin huomattava, että eheyttämisen ajatus ei ole täysin uusi asia. Kangas ym. (2015) toteavat, että jo viime vuosisadalla opetuksessa alettiin kaivata metodeja, jotka huomioisivat koulutyön yhteyden oppilaan muuhun elämään. Eheyttämisestä onkin heidän mukaansa puhuttu koulun yhteydessä pitkään, mutta nykymuotoisen maailman haasteissa se on entistä ajankohtaisempaa. Kujamäki (2014) toteaa, että jo vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma oli luonteeltaan holistinen, ja se esimerkiksi korosti eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden merkitystä kaikissa oppiaineissa. Tällaisilla eheyttämispyrkimyksillä pyrittiin tavoittamaan opetussuunnitelman päätavoite: oppilaan harmonisen kokonaiskehityksen edistäminen (Kujamäki, 2014).

Tällaiseen kokonaiskehitykseen sekä laaja-alaisen osaamisen edistämiseen pyritään myös nykymuotoisella eheyttämällä.

2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Ilmiöoppimisessa kuten oppimisessa ylipäänsä keskiössä on näkemys siitä, millä tavoin ihminen oppii. Tällaista käsitystä oppimisesta kutsutaan oppimiskäsitykseksi. Oppimiskäsitys kiteyttää Kauppilan (2007) mukaan näkemyksen siitä, millaisia opetus- ja oppimismenetelmiä olisi tarkoituksenmukaisinta suosia, jotta oppimista tapahtuisi. Hän lisää, että oppimiskäsityksissä on viime vuosikymmeninä tapahtunut selkeitä muutoksia, ja nämä muutokset jatkuvat edelleen. Oppimiskäsityksen muutokset heijastuvat luonnollisesti opetussuunnitelmiin ja sen kautta myös koulujen arkeen.

Ilmiöperustaisen opetuksen lähtökohtana on konstruktivismi, jossa oppijat nähdään aktiivisina tiedon rakentajina ja tieto konstruoituna ongelmanratkaisun tuloksena (Silander, 2015). Konstruktivismissa ajatellaan myös, että oppija siirtää uuden oppimisprosessin tuloksen aiempien tietojensa päälle. Ilmiöpohjainen oppiminen on lisäksi varsin yhteistoiminnallista, mikä liittyy sen osaksi konstruktivismin sosiaalista ulottuvuutta, sosiokonstruktivismia, sekä sosiokulttuurista teoriaa oppimisesta. Niissä oppimista ja tietoa ei nähdä ainoastaan yksilön sisäisinä elementteinä, vaan tiedon ajatellaan muodostuvan sosiaalisessa kontekstissa (Silander, 2015). Sosiaalisella ympäristöllä onkin ilmiölähtöisen oppimisen kontekstissa merkittävä yhteys yksilön oppimiseen. Tynjälän ym. (2005) mukaan sosiokonstruktivismi kytkeytyy erityisesti Vygotskyn 1960-luvulla esittämiin lähikehityksen vyöhykkeisiin. Kyse on siis siitä, että oman rajatun potentiaalinsa avulla oppilas pystyy kyllä saavuttamaan tietyn kehitystason mutta korkeamman potentiaalinsa tasolle oppilas yltää ainoastaan vanhemman, opettajan tai muun ryhmän tuen avulla (Tynjälä ym., 2005). Näin ollen sosiaalisen ympäristön merkitys on sosiokonstruktivistisen teorian ja Vygotskilaisen ajattelun mukaan kiistaton, kun pohditaan oppilaan tietojen ja taitojen kehittymistä.

Sosiokonstruktivismin mukaan mielekästä oppimista tapahtuu siis, kun yksilöt osallistuvat sosiaaliseen toimintaan, kuten vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön (Amineh & Asl, 2015). Ilmiöoppimisessa tunnustetaan oppilaan

aktiivinen rooli osana oppimista. Lisäksi lähestymistavassa korostetaan myös yhteisen toiminnan merkitystä osana oppimista, sillä sosiaalisen ympäristön nähdään tukevan oppimista. Vaikka sosiokonstruktivistisuus korostuu erityisesti ilmiölähtöisessä opetuksessa, on huomattava, että opetussuunnitelmat ovat kuitenkin myös aikaisemmin perustuneet sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Täysin uudenlainen oppimiskäsitys ei siis ole kyseessä.

Edellä esitellyistä ilmiöoppimisen käsitteistä esimerkiksi autenttisuus perustuu nimenomaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, sillä se korostaa oppijan aktiivista roolia oppimistilanteessa (Tarnanen & Kostiainen, 2020). Parhaimmillaan oppilas ohjautuu itseään kiinnostavien kysymysten äärelle. Oppilaan elämis- ja kokemusmaailmasta kumpuavan opetuksen on todettu lisäävän myös motivaatiota, joka liittyy läheisesti sosiokonstruktivismiin. Kauppilan (2007) mukaan sosiokonstruktivistisissä näkemyksissä motivaation ajatellaan olevan kuvaus oppijan vahvasta motivoitumisesta sekä sisäisestä intohimosta opittavaa asiaa kohtaan. Hän kuitenkin lisää, ettei motivaatio kuitenkaan aina lähde suoraan ihmisestä itsestään, vaan se voi myös syntyä hiljalleen oppijan muodostaessa suhteen opiskeltavaan asiaan. Toisin sanoen motivaatiota voidaan lisätä tai syventää myös oppimisprosessin aikana.

Sosiokonstruktivismi, kuten varmasti moni muukin oppimiskäsitys, on kuitenkin kohdannut myös kritiikkiä. Esimerkiksi Tani (2017) on esittänyt huolensa siitä, miten yhteistoiminnallisen oppimisen ja ajattelun taitojen kehittämisen korostaminen saattaa vaarantaa oppilaiden kyvyn syvälliselle asioiden ymmärtämiselle. Hän uskoo, että asioiden syvälliseen omaksumiseen tarvitaan vahvasti tiedonalalähtöistä ilmiöiden tarkastelua, sillä tieteen- ja tiedonalat tarjoavat opetukseen niille ominaista käsitteistöä ja tarkastelutapaa. Tämän hän puolestaan ajattelee auttavan esimerkiksi monimutkaisten ilmiöiden hahmottamista sekä ydinseikkojen ymmärtämistä.

Liu ja Matthews (2005) ovat puolestaan todenneet, että sosiokonstruktivistisen ajattelun kritiikki kohdistuu usein siihen, että sen katsotaan korostavan sosiaalisen ympäristön merkitystä mutta unohtavan yksilön oman roolin. Näin ei kuitenkaan todellisuudessa ole, sillä Vygotskilaisen ajattelun mukaan kollektiivin merkitys on aina suurempi kuin yksittäisten yksilöiden lukumäärä (Liu & Matthews, 2005). Esimerkiksi ilmiölähtöisessä opetuksessa,

joka nojaa vahvasti sosiokonstruktivismiin, jokainen yksilö tuo ryhmään oman henkilökohtaisen panoksensa. Yhdessä nämä yksittäiset panostukset puolestaan kasvattavat yhteistä ajattelua, oppimista ja tiedonmuodostusta, joka on aina yksilön rikkaampaa kuin mitä yksilö voisi oman potentiaalinsa piirissä saavuttaa.

3 VAIHTOEHTONA ILMIÖLÄHTÖISYYS

Opetussuunnitelmien tavoitteet, tieto- ja asiasisällöt sekä opetustavat heijastelevat niitä arvoja, joita moderneissa yhteiskunnissa pidetään tärkeinä (Antikainen ym., 2021). Toisin sanoen opetussuunnitelmat kiteyttävät sen, millaisen tietojen, taitojen ja arvojen kokonaisuuden koulutuksen toivotaan yhteiskunnassa muodostavan. Kyse on myös siitä, millaista sivistystä yhteiskunnassa tavoitellaan. On selvää, että koulutuspoliittisten paradigmojen muutokset heijastuvat opetussuunnitelmien uudistamistyössä (Antikainen ym., 2021). Esimerkki eräänlaisesta yhteiskunnallisesta muutoksesta onkin lisääntynyt yksilöllisyyden ja oppijälähtöisyyden ihannointi (Norrena, 2021). Myös oppimiskäsityksessä laajemmin on tapahtunut muutos. Oppimista pidetään nykyään enenevässä määrin yhteisöllisenä tapana rakentaa ja prosessoida tietoa. Tällaiset opetukseen ja oppimiseen kohdistetut asennemuutokset näkyvätkin siinä, miten esimerkiksi ilmiöoppimista on tarjottu vaihtoehdoksi nykymuotoisen oppimiskäsityksen ja uuden opetussuunnitelman sisältöjen tavoittamiseksi.

3.1 *Suomalaisen koulun perinteistä*

Koska niin opetussuunnitelman kuin opetuksen uudistaminen vaatii koulu yhteisön toimintakulttuurin kehittämistä, on tarpeen tarkastella, millaisia asioita koulussa on yleisesti pidetty tärkeinä (Kostiainen & Tarnanen, 2020). Tässä luvussa tarkastelenkin suomalaisen koulun ja sen toimintakulttuurin perinteitä viimeisten vuosien aikana. Tavoitteenani ei ole luoda puutteetonta ja täydellistä historiankuvausta, vaan pyrin tuomaan esiin tutkielmani kontekstin kannalta keskeisimpiä suomalaista koulua perinteisesti kuvanneita ilmiöitä. Näiden ilmiöiden osalta keskityn erityisesti oppiainejakoisuuteen ja opettajajohtoisuuteen.

Vaikka eheyttämisestä ja oppiaineiden integraatiosta onkin keskusteltu jo 1970-luvulta lähtien, on oppiainejakoisuus silti leimannut suomalaista opetuskulttuuria pitkään. Koulussa opettavien lukuaineiden jaottelu on pääsääntöisesti pohjautunut akateemisiin, yliopistoissa tutkittaviin tieteenaloihin (Cantell, 2015). Näin ollen opetus onkin perinteisesti järjestetty merkitsemällä oppiaineet lukujärjestykseen tiukasti omille paikoilleen. Nämä oppiaineiden nimet ja jaottelut puolestaan kumpuavat suoraan valtakunnallisista tuntijaoista, joiden mukaan opetusta toteutetaan (Cantell, 2015). Uusia oppiaineita on perinteisesti hankala saada osaksi opetussuunnitelmia, sillä mistään ei olla valmiita luopumaan. Kuitenkin tällainen tarkasti tietyn oppiaineen sisältöihin keskittynyt opetus näyttäytyy haasteellisena teknologisoituvissa ja globaalistuvissa toimintaympäristöissä (Kauppinen ym., 2020).

Englantilainen opetussuunnitelmatutkija Ivor Goodson (1983) toteaa havaintojensa pohjalta, että opetussuunnitelmien oppiaineet ovat tiukasti yhteydessä oppiaineen akateemiseen statukseen. Kyse on siitä, että korkeamman akateemisen statuksen aineet saavat suuremman osan kaikista oppiaineille osoitetuista ja rajallisista resursseista (Goodson, 1983). Tätä havaintoa voi tarkastella myös osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Opetussuunnitelmasta on perinteisesti löytynyt ja löytyy edelleen juuri ne oppiaineet, jotka ovat saavuttaneet institutionaalisesti merkittävän aseman. Oppiaineiden muutos on suomalaisessa koulussa ollut perinteisesti hyvin harvinaista, sillä uusille oppiaineille ei ole tilaa nykyisten, akateemisesti merkittäviksi tunnistettujen oppiaineiden joukossa. Esimerkiksi 2000-luvulla ainoastaan terveystieto on tullut uutena oppiaineena osaksi koulujen opetussuunnitelmia.

Oppiainejakoisuutta on valtakunnallisten tuntijakojen ja yliopistojen tieteenaloista kumpuavien ainejakojen lisäksi puoltanut myös suomalaiselle koulukulttuurille tyypillinen oppikirjojen vahva merkitys sekä asema opetuksessa. Aikaisemmin oppikirjojen käyttäminen on saattanut tuoda opettajalle varmuuden siitä, että opetussuunnitelman sisällöt on varmasti käyty läpi. Nykyään kuitenkin korostetaan opetuksen erilaisia materiaaleja, vaihtoehtoisia näkökulmia, monipuolisempia työtapoja sekä ajankohtaisia ilmiöitä, jotta oppiminen on nykyisen oppimiskäsityksen mukaan mahdollista (Norrena, 2021). Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen mukana esiin noussut ilmiölähtöisyys onkin

osaltaan häivyttänyt perinteistä oppikirjasidonnaisuutta. Kuten aiemmin todettiin, ilmiölähtöisen opetuksen toteuttaminen edellyttää myös autenttisten ja aiempaa monipuolisempien materiaalien hyödyntämistä. Vaikka oppikirjoja kritisoidaan ja niihin saatetaan suhtautua jopa epäluuloisesti, ovat painetut työ- ja oppikirjat tästä huolimatta yhä käytetyimpiä oppimateriaaleja niin luokanopettajien kuin aineenopettajien keskuudessa (Karvonen ym., 2017). Oppikirjoilla vaikuttaa siis edelleen olevan keskeinen asema suomalaisessa koulumaailmassa.

Suomessa on oppiainejakoisuuden lisäksi tavallisesti nojattu kasvatusalan ammattilaisten ammattitaitoon sekä korkeaan koulutukseen, mikä on helposti näkynyt opetuksen opettajajohtoisuutena (Norrena, 2021). Kalvosulkeisia on pidetty, ja oppilas on aikaisemmin ollut melko passiivinen opetuksen kohde. Opetuksessa ei niinkään ole tunnistettu esimerkiksi oppilaan aktiivisen roolin merkitystä. Kankaan ym. (2015) mukaan koulussa annettu opetus on aikaisemmin pohjautunut vahvasti käsitykseen, jossa tieto nähdään universaalina ja objektiivisena. Näin ollen opetus on nähty tiedonvälittämisenä ja oppiainesidonnaisen tiedon omaksumisena (Kangas ym., 2015). Oppilaille ei ole ollut mahdollisuutta havaita opiskeltavan asian merkitystä itselleen, sillä tiedolla on perinteisesti ollut eräänlainen itseisarvo. Aikaisemmin ei ole ymmärretty, opetuksen ja oppimisen omakohtaisuutta, vaan keskiössä on ollut valmiin, objektiivisen ja universaalien tiedon omaksuminen. Tämä on puolestaan heijastunut hyvin deduktiiviseen tapaan opettaa ja oppia.

Viime vuosina on kuitenkin huomattu maailman olevan useiden osien palapeli, jossa erilaiset mutta toisiinsa sopivat palat muodostavat yhdenmukaisen kokonaisuuden (Cantell, 2015). Näin ollen myös opetussuunnitelmien kehittämistyössä on huomioitu maailman muuttuminen sekä muutosten vaikutus kouluun: opetuksen sisältöihin, oppiainejakoisuuteen ja kurssien nimeämiseen. Tämän uudistustyön eräs haasteellisin ja kiinnostavin kysymys on, millaista osaamista muuttuvassa maailmassa tarvitaan ja miten tuota osaamista voitaisiin opetuksessa parhaiten edistää (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Näihin kysymyksiin on pyritty vastaamaan opetussuunnitelmauudistuksella, jonka sisällöillä ja tavoitteilla muuttuvan maailman vaativaa sivistystä pyritään tavoittamaan. Kankaan ym. (2015) mukaan koulun tulee vastata esimerkiksi työelämän tarpeisiin, mikä puolestaan heijastuu opetuksella tavoiteltaviin valmiuksiin. Näin ollen on selvää, että myös perinteistä on paikoin luovuttava,

jotta muutosta kohti modernissa maailmassa tarvittavien taitojen kehittymistä voi tapahtua.

3.2 Kohti ilmiölähtöistä opetusta

Viime vuosina Suomessa on toteutettu koulutusuudistuksia, jotka ovat näkyneet esimerkiksi uusituissa perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa. Tarkasti rajatun oppiaineen sisältöihin suuntautunut oppiminen onkin ollut murroksessa teknologisoituvassa ja globaalistuvassa maailmassa (Kauppinen ym., 2020). Koulutuksessa on oppiainejakoisuudesta luopumisen ohella alettu korostamaan niin ajattelutaitoja, sosiaalisia taitoja kuin tiedon käsittelyn ja tiedon tuottamisen taitoja, sillä näiden on nähty olevan erityisesti tulevaisuuden kannalta merkityksellisiä taitoja (Symeonidis & Schwarz, 2016). Kauppinen ym. (2020) toteavat, että vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja, kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja vaaditaan esimerkiksi työelämässä yhä enemmän, ja näitä taitoja voidaan oppia ainoastaan autenttisissa toimintaympäristöissä työskentelemällä sekä vastuuta ottamalla. Luonnollisesti näiden taitojen arvostaminen on vaikuttanut myös siihen, millä tavoin tätä tulevaisuuden taitojen kokonaisuutta on pyritty opetuksessa lähestymään.

Sahlberg (1998) on vielä 1990-luvun lopulla todennut opetussuunnitelman olevan puhtaasti opettajan työhön ja tarpeisiin pohjautuva asiakirja. Hänen mielestään tuolloin on ollut miltei mahdotonta löytää opetussuunnitelmaa, joka kumpuaisi nimenomaan oppilaiden tarpeista ja jonka lähtökohtana olisi luoda oppilaiden kannalta ihanteelliset oppimisedellytykset kouluun. Opetus on ollut varsin opettajajohtoista, ja oppilas on ollut ainoastaan passiivinen opetuksen kohde. Tällaisesta opetussuunnitelman opettajakeskeisyydestä on kuitenkin hiljalleen luovuttu 2000-luvulle tultaessa. Uusimman, vuoden 2014 opetussuunnitelman oppimiskäsityksen keskiössä on opettajan sijaan oppilas ja oppilaan kokemus (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Kyse on oppilaan elämismaailmaontologian huomioimisesta. Kallaksen ja kollegoiden (2013) mukaan elämismaailmaontologia painottaa sisäisten voimatekijöiden, kykyjen, merkitystä oppimisprosessissa. Opetus lähtee heidän mukaansa ennen kaikkea oppivan systeemin sisältä. Sisäiset voimatekijät, kyvyt, siirretään vuorovaikutuksessa ja niitä kontrolloi sisäinen ja yhteisöllinen voima (Kallas ym.,

2013). Kallas ym. (2013) toteavatkin, että elämismaailmaontologia sopii hyvin yhteen sekä tutkivan että dialogisen oppimisen idean kanssa.

On käynyt selväksi, että suomalaisen koulun perinteisiin on opettajajohtoisuuden lisäksi kuulunut melko selkeä oppiainejakoisuus. Tilanne kuitenkin muuttui, kun nykyisen vuonna 2014 laaditun ja vuonna 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen keskiössä olikin oppilas. Samanaikaisesti myös oppiainerajoja alettiin totuttua laajamittaisemmin häivyttämään. Cantellin (2015) mukaan opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksissa on kyllä aikaisemminkin ollut oppiainerajoja ylittäviä teemoja, ja tällaiset aihekokonaisuudet ovat olleet askel kohti monialaisempaa opiskelua. Tämä ei kuitenkaan hänen mielestään käytännön tasolla lisännyt oppiaineiden integraatiota vaan oppiainejakoisuus piti edelleen pintansa, minkä vuoksi nämä opetussuunnitelman aihekokonaisuudet kohtasivat kritiikkiä.

Peruskoulussa opetuksen tulee uusimman vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman mukaan olla oppijalle merkityksellistä, ja koulutyö tulee järjestää siten, että oppilaiden aktiiviselle roolille, niin kysymyksille, keskusteluille kuin konkretialle, on riittävästi tilaa (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Oppijan roolin korostaminen on selkeä muutos esimerkiksi 1990-luvun opetussuunnitelmaan verrattuna. Muutos näkyy myös uudenaikaisessa tavassa edistää monialaisuutta ja opetuksen eheyttämistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla (Cantell, 2015). Näin koulut voivat olemassa olevista oppiaineista valitsemiaan teemoja yhdistelemällä muodostaa oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia.

Viitteitä ilmiöpohjaisuudesta ja opetuksen eheyttämisestä on kuitenkin ollut jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa todettiin, että opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä (POPS, 2004). Toisaalta esimerkiksi tutkivaa työskentelyotetta ei ole mainittu sanallakaan, joten kokonaisuudessaan ilmiölähtöisyyden ajatus on ollut lähinnä oppiainerajojen vapaavalintaisen häivyttämisen sekä oppiaineissa yhteisesti käsiteltävien aihekokonaisuuksien tasolla. Näin ollen myöskään ilmiöillä ei ole aikaisemmissa opetussuunnitelmissa ollut yhtä suurta painoarvoa kuin nykyään. Täysin uudesta lähestymistavasta ei kuitenkaan ole kyse, sillä ilmiölähtöisyydessä korostetut ongelmalähtöisyys, oppijakeskeisyys, yhteisöllisyys sekä oppijan kokemusten korostaminen ovat tuttuja jo aiemmasta opetusta ja oppimista koskevasta ajattelusta (Cantell, 2017).

Luonnollisesti nämä opetussuunnitelman muutokset, kuten monialaisuuden korostaminen sekä itseohjautuvuuteen kannustaminen, vaativat myös opettajalta kykyä omaksua uudenlaisia sisältöjä, tavoitteita ja opetuksen toteuttamisen tapoja. Oppimisessa tapahtuvien muuttuvien painotusten vuoksi myös opettajan työ uudistuu, mikä asettaa vaatimuksia myös opettajankoulutukselle (Kauppinen ym., 2020). Kallas ym. (2013) ovat todenneet, ettei opettajankoulutuksessa keskitytä riittävästi yksilön kokemus- ja elämämaailmasta nousevien ongelmien ja ilmiöiden ymmärtämisen harjoitteluun. Tämä voi luonnollisesti näkyä vastavalmistuneiden opettajien kyvyssä toteuttaa ilmiölähtöisyyttä osana opetusta. Toisaalta myöskään vanhemmilla opettajilla ei automaattisesti ole koulutuksen tuomia taitoja ja kykyä omaksua ilmiöoppimisen periaatteita. Keskiöön nouseekin opettajan kyky itseymmärrykseen, jolla tarkoitetaan oman toiminnan reflektointia, suuntaamista ja arviointia (Kauppinen ym., 2020).

Cantell (2015) on todennut, että monialaisuudesta ja tieteiden integraatiosta on alettu keskustella myös korkeakouluopintojen kehittämisen yhteydessä. Onkin huomattava, että viitteitä myös yliopiston opetussuunnitelmien muutoksesta kohti monialaisuutta ja integraatiota on olemassa, sillä esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos toteuttaa jäykkien oppiainerajojen sijaan ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa (JYU, 2018). Näin ollen myös opettajaksi opiskelevia valmistetaan monialaisuuden asiantuntijoiksi. Kaiken kaikkiaan erityisesti kasvatuspsykologisella ymmärryksellä nähdään olevan keskeinen rooli tulevien opettajien koulutuksessa. Ilmiöoppimisen kannalta se tarkoittaa, että koulutuksessa on pyrittävä parantamaan opettajaopiskelijoiden valmiuksia tukea lasten ja nuorten itsesäätelyä sekä kykyä toteuttaa näitä tukevia ilmiölähtöisiä projekteja tarkoituksenmukaisella tavalla (Lonka, 2020).

3.2.1 Ilmiölähtöisyys vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Vaikka ilmiöpohjaisen opetuksen nähdään kumpuavan nimenomaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmasta, ei käsitettä kuitenkaan sellaisenaan mainita asiakirjassa kertaakaan. Sana ilmiö puolestaan on mainittu opetussuunnitelmassa 224 kertaa, mikä osoittaa, että ilmiöt ovat hyvin olennainen osa oppisisältöjä, opetuksen tavoitteita ja tapaa toteuttaa opetusta. Kuitenkin ilmiölähtöisyys on ainoastaan yksi lähestymistapa opetuksen

eheyttämiseksi (Cantell, 2017). Kyse on siis siitä, millä tavoin monialaisuus pyritään opetuksessa saavuttamaan.

Kuten todettiin, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tavoiteltu oppiaineiden integraatiota ja opetuksen eheyttämistä. Tämän vuoksi opetussuunnitelmaan on haluttu luoda selkeät rakenteet ja velvoitteet, jotka mahdollistavat siirtymän oppiainejakoisuudesta kohti oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Opetussuunnitelmassa ei esitetä varsinaista ilmiöoppimisen tai ilmiöpohjaisen opetuksen käsitettä, vaan näitä sivutaan muiden käsitteiden, kuten monialaisten oppimiskokonaisuuksien, eheyttämisen ja tutkivan oppimisen, avulla. Opetussuunnitelmassa ilmiöoppiminen kytkeytyy osaksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä koulun toimintakulttuuria ohjaavia periaatteita. Opetuksen muutospainetta onkin lisännyt tarve kasvattaa laaja-alaisia osaajia (Kauppinen ym., 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 20) ”laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”. Laaja-alaisen osaamisen tarpeen nähdään olevan keskeisessä asemassa maailman muutosten keskellä (POPS, 2014). Ilmiölähtöisen työskentelyn avulla opetuksessa pyritään saavuttamaan tämä laaja-alaisuus irtautumalla oppiainerajoista, eheyttämällä opetusta sekä aktivoimalla ja osallistamalla oppilaita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opetuksen eheyttämällä tarkoitetaan oppiainerajat ylittävää, todellisen maailman ilmiöiden ja teemojen tarkastelua. Samassa yhteydessä opetuksen eheyttämisen tavoitteeksi määritellään opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen. Oppilaita harjaannutetaan yhdistelemään eri tiedonalojen taitoja ja tietoja sekä muodostamaan näistä mielekkäitä kokonaisuuksia vuorovaikutuksellisessa ympäristössä. Tätä opetuksen eheyttämistä pyritään puolestaan tavoittamaan monialaisten ja oppiainerajat häivyttävien oppimiskokonaisuuksien avulla. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus joka lukuvuosi (POPS, 2014). Näiden monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisällöt, tavoitteet ja toteuttamistavat voidaan päättää paikallisesti, mutta kokonaisuus tavoitteena on turvata ilmiölähtöisyydelle tyypillinen oppilaita osallistava ja innostava tutkiva työskentelyote.

Myös oppimisympäristöihin tulee kiinnittää huomiota. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että oppimisympäristöillä osallistetaan ja mahdollistetaan yhteisöllinen ja vuorovaikutuksellinen tiedon rakentaminen. Oppimisympäristöjen tulee muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus, jossa hyödynnetään myös koulun ulkopuolella olevia ympäristöjä (POPS, 2014). Opetussuunnitelman oppimisympäristöjä koskevaan osaan sisältyy laajentuvien oppimisympäristöjen idea. Laajentuvien oppimisympäristöjen taustalla on ajatus siitä, että lapset ja nuoret oppivat hyvin moninaisissa oppimisympäristöissä, eikä oppimisen tule olla sidoksissa ainoastaan formaaliin kouluympäristöön (Kangas ym., 2015). Näin ollen opetuksessa on hyödynnettävä monipuolisia oppimisympäristöjä, sillä oppimista voi tapahtua missä ja milloin tahansa. Ilmiölähtöisen opetuksen toteuttaminen edellyttää joustavuutta fyysiseltä ympäristöltä, minkä vuoksi nykyään tavoitellaan muunneltavissa olevia ja monipuolisia tilaratkaisuja (Lonka ym., 2015).

Ilmiöpohjaista oppimista voidaan pitää välineenä toteuttaa opetussuunnitelman perusteissa esiintyvän, yhteisöllisyyttä ja oppilaslähtöisyyttä korostavan oppimiskäsityksen mukaista opetusta (Lonka ym., 2015). Varsinaiseen ilmiöpohjaiseen opetukseen ei siis velvoiteta, vaan ilmiöoppimista, jossa oppijan aktiivinen rooli korostuu, tarjotaan keinoksi tavoittaa nykymuotoisen sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja sisällöt. Opetuksen eheyttämistä voitaisiin Cantellin (2017) mukaan yhtä lailla toteuttaa ilmiölähtöisyyden sijaan esimerkiksi tiedonalalähtöisesti, jolloin opetuksessa lähdettäisiin liikkeelle tiedonalojen keskeisistä käsitteistä sekä niiden suhteesta todellisen elämän kysymysten tarkasteluun. Ilmiölähtöisessä opetuksessa puolestaan keskitytään hänen mukaansa opiskelijoiden itse luomiin kysymyksiin tutkittavasta aiheesta. Näin ollen kyse on ainoastaan erilaisesta opetusstrategiasta, eikä opetussuunnitelma suoraan velvoita opettajaa noudattamaan jotain tiettyä strategiaa opetuksessa. Ilmiölähtöinen opetus on pikemminkin nykymuotoisen oppimiskäsityksen mukainen vaihtoehto opetussuunnitelman sisältöjen tavoittamiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi.

3.2.2 Arviointi ilmiölähtöisessä opetuksessa

Perusopetuslain (1998/628, § 22) mukaan ”oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti”. Arvioinnin tavoitteena on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (Perusopetuslaki 1998/628, § 22). Arviointi siis tähtää erityisesti oppilaan ja oppimisen tukemiseen, mutta se antaa myös opettajalle tärkeää tietoa suhteessa oman työn kehittämiseen. Merkittävä osa arvioinnista on vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä, joten opettajan on huolehdittava, että oppilas saa koko oppimisprosessin alusta loppuun oppimista kannustavaa ja tukevaa palautetta sekä tietoa onnistumisestaan, edistymisestään ja osaamisestaan (POPS, 2014).

Luonnollisesti nämä arvioinnin periaatteet ja lainkirjaukset koskevat kaikenlaista arviointia huolimatta siitä, millä menetelmällä opetusta toteutetaan. On tavallista, että ilmiölähtöisessä opetuksessa oppilaat voivat edetä hieman eritahtisesti, eivätkä kaikki välttämättä tee samanlaisia tehtäviä (Ovaska ym., 2014). Tästä huolimatta arvioinnin on oltava jatkuvaa, monipuolista ja jokaisen oppilaan etenemistä ja oppimista tukevaa. Ilmiölähtöisessä opetuksessa oppilaiden henkilökohtaiset oppimispolut ja oppimistehtävien erilaisuus johtavat siihen, että oppilaat voivat osoittaa samojen tavoitteiden saavuttamista eri tavoilla (Ovaska ym., 2014). Tähän oppilaita pitäisi myös kannustaa, sillä parhaimmassa tapauksessa yksilöt hyödyntävät omia vahvuuksiaan ja itselleen mieluisimpia menetelmiä. Henkilökohtaisten oppimispolkujen huomioimisen kannalta tärkeää olisikin, että opettaja tekisi huolellisen alkuarvioinnin, jossa oppilaskohtaiset tavoitteet, aikaisempi osaaminen ja lähtökohdat huomioitaisiin (Ovaska ym., 2014).

Arviointi on yksi ilmiölähtöisen oppimisprosessin haasteista (Lonka ym., 2015). Opettajan onkin tiedostettava ja huomioitava arviointiin liittyvät haasteet jo varhaisessa vaiheessa. Ovaska ym. (2014) toteavat, että ilmiölähtöisiä oppimiskokonaisuuksia suunnitellessaan opettajan on hyvä pohtia arviointia jo prosessin alkuvaiheessa. Heidän mukaansa arvioinnin ja oppimiskokonaisuuden suunnittelu tukevat toinen toisiaan, sillä esimerkiksi kokonaisuuden tavoitteita pohtiessaan opettaja on pakotettu huomioimaan ratkaisuja, jotka ovat opetuksen ja jokaisen oppilaan oppimisen kannalta olennaisimpia. Kun tavoitteet ja

arviointikriteerit ovat opettajalle selkeitä, ei myöskään oppilaiden tuotosten ja töiden laaja kirjo tuota ongelmia (Ovaska ym., 2014). Lisäksi arvioinnissa tulisi huomioida oppimisen prosessiluonne. Sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan lopputuotoksen arviointiin, ilmiölähtöisen oppimisen arvioinnissa tulisi keskittyä koko prosessiin ja myös arviointi tulisi toteuttaa koko prosessin ajan. Arvioinnin olisi opettajan arvioinnin lisäksi hyvä sisältää myös itsearviointia, vertaisarviointia ja ryhmäarviointia (Lonka ym., 2015; Ovaska ym., 2014). Parhaimmillaan arviointi lisääkin oppilaiden osallisuutta sekä luo keskustelun ja vuorovaikutuksen ilmapiiriä.

Opettaja voi arvioinnissaan hyödyntää esimerkiksi visuaalisia elementtejä, joita löytyy internetistä erilaisten arviointimatriisien muodossa (Ovaska ym., 2014). Arvioinnin kannalta keskeinen sana on kuitenkin monipuolisuus – erilaisten arviointi- ja näyttötapojen hyödyntäminen. Arvioinnin monipuolisuudella on yhteys oppilaiden etenemiseen ja onnistumisen kokemuksiin, sillä kaikki eivät pysty osoittamaan osaamistaan esimerkiksi perinteisten loppukokeiden avulla (Ovaska ym., 2014). Monipuolisella arvioinnilla paitsi tuetaan lapsen edistymistä ja oppimista myös lisätään oppimisen iloa ja motivaatiota.

3.3 Ilmiölähtöisen opetuksen edut ja haasteet

Jotta ilmiölähtöisyyttä ja perusteita sen toteuttamiselle voidaan ymmärtää, on tarkasteltava, millaista tutkimustietoa aiheesta on saatavilla. Tutkimustiedon osalta keskityn siihen, millaisia etuja ja haasteita tutkijat ovat ilmiölähtöiseen opetukseen liittäneet. Etuja ja haasteita tarkastelemalla on mahdollista hahmottaa, mitä ilmiölähtöisellä opetuksella voidaan saavuttaa tai millaisia asioita se toisaalta haastaa tai jättää huomiotta. Tutkimustuloksia, joita seuraavaksi esittelen, on saatu tutkimalla ilmiöoppimista erilaisissa konteksteissa. Tutkimustulokset pohjautuvat niin toteutettuihin ilmiölähtöisiin projektien ja kokeiluihin kuin tutkimuksiin, joissa on tutkittu ilmiöoppimiseen liitettäviä näkemyksiä. Tulokset eivät ole suoraan perusopetuksesta, mutta ne osoittavat kuitenkin ilmiölähtöisen opetuksen merkityksen ja haasteet myös laajemmin.

Keskeinen ilmiöoppimisen etu liittyy oppimisen vuorovaikutuksellisuuteen. Symeonidis ja Schwarz (2016) toteavat tutkimustensa perusteella, että

ilmiölähtöisyyden etu on nimenomaan niin opettajan ja oppilaiden kuin opetuksen ja oppimisen välillä oleva suhde, joka on muista lähestymistavoista eroavasti melko vuorovaikutuksellinen. Heidän mukaansa ilmiölähtöisessä lähestymistavassa opetus ja oppiminen ymmärretäänkin osapuolten yhteisenä pyrkimyksenä. Kyse on siis siitä, että myös oppilaat asetetaan aktiiviseen rooliin. Näin ollen se eroaa monista muista lähestymistavoista, joissa tätä suhdetta opettajan ja oppilaan tai opetuksen ja oppimisen välillä ei samalla tavalla tunnisteta.

Myös Kostianen ym. (2018) tuovat tutkimuksensa perusteella esiin ilmiölähtöisen opetuksen etuja. He ovat tutkineet opettajankoulutusta ja mielekästä oppimista tutkimuksessa, joka pohjautuu konstruktivismiin ja sosiokonstruktivismiin teorioihin. Mielekäs oppiminen merkitsee tutkijoiden mukaan aina muutoksia oppijan kognitiivisissa rakenteissa. Tähän liittyy olennaisesti opetuksen henkilökohtaisuus. Vain merkitykselliset ja oppijalle itselleen henkilökohtaiset kokemukset voivat aiheuttaa muutoksia kognitiivisella tasolla (Kostianen ym., 2018). Näin ollen opetuksen on ilmiöoppimisen käsitteentään sopivasti oltava rakentavaa, autenttista ja oppijan kannalta tarkoituksellista. Kostianen ym. (2018) toteavat lisäksi, että opetuksen interaktiivisuus lisää myös oppijan motivaatiota opiskeltavia aiheita kohtaan. Vaikka näitä konstruktivismiin ja sosiokonstruktivismiin puolesta puhuvia tuloksia onkin saatu opettajankoulutusta tutkimalla, voidaan ilmiöoppimisen merkitys kuitenkin tunnistaa laajemmin.

Esref ja Cevat (2021) ovat tutkineet, miten ilmiöpohjainen lähestymistapa eroaa perinteisestä opetuksesta, kun tarkastellaan oppilaiden metakognitiivisen tietoisuuden ja taitojen kehittymistä. Tutkimuksessaan he vertaavat perinteistä ja ilmiöpohjaista opetusta saavien oppilasryhmien taitojen kehittymistä toisiinsa. Saatujen tulosten mukaan ilmiöpohjaisen lähestymistavan mukaisesti toteutettu opetus kehittää opiskelijoiden metakognitiivista tietoisuutta tehokkaammin kuin perinteisillä menetelmillä toteutettu opetus (Esref & Cevat, 2021). Tutkijat uskovat tulosten johtuvan siitä, että ilmiöoppiminen perustuu asioiden kyseenalaistamiseen ja ongelmanratkaisuun. Ilmiöoppiminen myös tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden suunnitteluun, havaitsemiseen ja tulkintaan, jolloin opetus on kokonaisuudessaan mielekkäämpää (Esref & Cevat, 2021). Ilmiöpohjainen lähestymistapa siis tuottaa – ainakin tämän tutkimuksen mukaan

– perinteistä opetusta paremmin muutoksia oppilaiden metakognitiivisissa taidoissa.

Kelly ym. (2018) esittävät tutkimuksensa ohessa erään helsinkiläiskoulun ilmiöoppimista toteuttavan mallin, jossa oppiminen alkaa tosielämän tutkimisesta. Heidän mukaansa oppiminen on näin mahdollista siirtää yksittäisten aiheiden ulkopuolelle samalla, kun oppilaita kannustetaan aktiiviseen rooliin oppimisessa. Kyseisen helsinkiläiskoulun kymmenvuotiaat oppilaat toteuttivat yhteistyössä paikallisten arkkitehtien kanssa sillan rakentamisen suunnitelmia, laskivat laskelmia sekä tutkivat kestäväen kehityksen ja turvallisuuden kysymyksiä (Kelly ym., 2018). Näin ollen ilmiöoppimista toteutettiin yhteistyössä koulun ulkopuolisen tahon kanssa. Kelly ym. (2018) toteavat tällaisen prosessin edistävän paitsi oppilaiden kommunikaatiotaitoja myös syvällisempää ymmärrystä sillan rakentamisprosessista. Asiantuntijaosaamista hyödyntämällä sekä paikalliseen projektiin osallistumalla oppilaat saivat mielekkään ja merkityksellisen oppimiskokemuksen, ja samalla he pääsivät todellisella tavalla vaikuttamaan heitä ympäröivään yhteisöön.

Ilmiölähtöisyyden puolesta puhuvat myös tulokset, joissa tuodaan esiin yhteistoiminnallisen oppimisen vahvuuksia. Bubrowskyn (2018) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen rohkaisee yhteistyöhön sekä vähentää oppilaan eriytymisen tunnetta ja ympäristön kilpailuasetelmaa. Ilmiöpohjainen oppiminen kytkeytyy sosiokonstruktivismiin, ja on siten hyvin erilaista perinteiseen opettajajohtoiseen luennointiin sekä yksilökeskeisyyteen verrattuna. Sen sijaan, että oppilaat oppisivat ulkoa nopeasti unohtuvia faktoja, tietoa rakennetaan yhteistyön sekä kriittisen ajattelun avulla (Bubrowsky, 2018). Tällaisen kriittisen ajattelun sekä yhteisen tiedon rakentamisen nähdään puolestaan tehostavan oppimista. Tutkimustulokset siis osoittavat, että myös ilmiöoppimisen yhteistoiminnallisella luonteella on omat etunsa suhteessa tavanomaiseen opettajajohtoiseen ja yksilökeskeisyyttä korostavaan lähestymistapaan.

Wakil ym. (2019) ovat tutkineet ilmiöpohjaisen oppimisen hyödyntämisen myönteisiä vaikutuksia ICT-osaamisen parantamisessa sekä opiskelijoiden motivoimisessa. Tulostensa perusteella he toteavat, että ilmiölähtöisen opetuksen hyödyntäminen voi parantaa opiskelijoiden ymmärrystä sekä sitouttaa heitä opetettavaan aineeseen, mikä puolestaan heijastuu oppimiseen. Ilmiölähtöisen opetuksen avulla opitut taidot myös säilyvät opiskelijan mielessä

pidempään (Wakil ym., 2021). Näin ollen ilmiöoppimisella on positiivinen vaikutus kokonaisoppimiseen, sillä se paitsi sitouttaa ja motivoi myös säilyttää opiskeltavat tiedot pidempään opiskelijan mielessä. Wakil ja kollegat. (2021) toteavat, että ilmiöpohjaisella opetuksella voidaan harjaannuttaa tietoja ja taitoja, joiden avulla voidaan vastata paremmin nykyaikaisen maailman haasteisiin. Vaikka opetus on tässä tutkimuksessa keskittynyt juuri ICT-taitojen kehittämiseen, voidaan tuloksia heidän mukaansa kuitenkin tarkastella myös laajemmassa oppimisen ja opetuksen kontekstissa. Ilmiölähtöisyyden osalta tulokset osoittavat, että sekä merkityksellisen että ongelma- ja ilmiöperustaisen opetuksen avulla voidaan sitouttaa oppilaita opetukseen, mikä puolestaan on edelleen yhteydessä esimerkiksi motivaation lisääntymiseen.

Ilmiölähtöisyys on luonnollisesti kohdannut myös kritiikkiä, sillä tutkimusten mukaan siihen on yhdistettävissä erilaisia haasteita. Cantell (2017) on tutkinut ilmiöoppimista nimenomaan siihen liitettävän monialaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessaan hän tarkastelee opettajaopiskelijoiden näkemyksiä monialaisuuden eduista ja haasteista suhteessa perinteiseen tiedonalalähtöiseen opetukseen. Keskeinen monialaisuuden haaste on tulosten mukaan se, miten heikosti opetussuunnitelma kykenee ohjaamaan kouluja ja opettajia monialaisten kokonaisuuksien toteuttamisessa (Cantell, 2017). On ymmärrettävää, että ilmiölähtöisyyttä ja monialaisuutta on hankala toteuttaa, jos opettajat eivät edes kunnolla tiedä, miten monialaisuutta tulisi käytännössä toteuttaa.

Merkittävin oppimiseen kohdistettu haaste liittyy tutkimuksen mukaan siihen, kartuttaako ilmiöperustainen ja monialainen tiedonkäsittely käsitteellistä ymmärrystä (Cantell, 2017). Näin ollen ilmiölähtöisyyden ja monialaisuuden haasteet liittyvät joidenkin näkemysten mukaan oppimisen ja opetuksen pinnallisuuteen. Tutkimuksessa nousi esiin huoli opetussuunnitelman toteutumisesta sekä oppimisen sisällöllisestä sattumanvaraisuudesta, mikäli opettajat ja oppilaat itse valitsevat opiskeltavat aiheet (Cantell, 2017). Ilmiölähtöisyyden ja monialaisuuden osalta ollaan selvästi hieman huolissaan siitä, miten syvällistä oppimista niillä voidaan saavuttaa, jolloin huoli kohdistuu myös oppimistuloksiin.

Vaikka ilmiölähtöisyyden etuna pidetään juuri yhteistoiminnallisuutta, liittyy siihen joidenkin näkemysten mukaan myös haasteita. Yhteisöllinen oppiminen

edellyttää sekä ohjausta että harjaantumista. Cantell (2017, s. 232) toteaa, että ”opettajan ja opettajatiimin tehtävänä on ohjata ja tukea opiskelijoiden prosessia”. Hän lisää, että erityisesti opettajan kyky ohjata opiskelun suuntaa sekä vetää asioita yhteen nousee keskiöön. Opettajan rooli siis ei vähene ilmiöpohjaisessa oppimisessa, mutta omia tehtäviään ja rooliaan opettaja saattaa joutua asemoimaan hieman uudella tavalla. Keskeinen haaste liittyy siis siihen, millaiset valmiudet opettajalla on ilmiöoppimisen toteuttamiseen. Toisaalta monialaisuus voi joidenkin näkemysten mukaan myös lisätä opettajan omaa ymmärrystä (Cantell, 2017). Näin ollen ilmiöperustainen lähestymistapa saattaa parhaimmillaan muovata myös opettajan ammatillisia valmiuksia sekä ammatti-identiteettiä.

Ilmiöpohjainen opetus edellyttää usein hyvin toimivaa yhteistyötä eri tahojen ja osapuolten välillä (Kelly ym., 2018). Tähän puolestaan liittyy opettajien kyky ja halu kollegiaaliseen yhteistyöhön. Hyvin toteutettu ilmiölähtöinen opetus edellyttää yhteistyötä, ja parhaimmillaan se luo uudenlaista työskentelykulttuuria myös opettajille (Ovaska ym., 2014). Toisaalta, jos yhteistä aikaa, halua, asennetta ja tahtotilaa ilmiöoppimisen edistämiseksi ei löydy, voivat kokeilut jäädä ohuiksi. Cantell (2017) toteaaakin, että osa opettajaopiskelijoista kohdistaa huolensa esimerkiksi monialaisuuden toteuttamisessa nimenomaan siihen, miten toisia oppiaineita tai yhteistyötä kohtaan suhtaudutaan. Kielteinen asenne luonnollisesti haastaa yhteistyötä. Parhaimmillaan yhteistyö kuitenkin lisää yhdessä oppimista sekä monipuolistaa työtapoja (Cantell, 2017). Yhteistyö voikin parhaimmillaan muovata ja edistää koko koulun toimintakulttuuria.

Kuitenkin yhteistyö edellyttää kunnilta ja kouluilta riittäviä resursseja, jotta ilmiölähtöisyyttä voidaan toteuttaa. Toisaalta kyse ei ole ainoastaan siitä, paljonko opetushenkilöstöä kouluissa on. Nykyään erityisesti koulujen resurssit ja ennen kaikkea niiden puute puhuttavat laajasti. Resurssien puute on liitetty myös ilmiöoppimista koskevaan keskusteluun. Lazonder ja Harmsen (2016) toteavat meta-analyysinsä pohjalta, että esimerkiksi tutkivan oppimisen onnistumiseen vaikuttaa keskeisesti oppilaan saaman ohjauksen määrä ja laatu. Havaintojensa pohjalta he lisäävät, että mitä tarkempaa ohjeistusta oppilas saa, sitä parempia ovat myös oppimistulokset. Ei siis olekaan ihme, että ilmiöoppimisesta keskusteltaessa myös luokkakokojen ja oppilaiden tukitarpeiden huomioiminen nousee keskiöön. Mitä enemmän luokassa on

aikuisia, sitä enemmän on luonnollisesti aikaa myös oppilaiden yksilölliselle tukemiselle, jota ilmiölähtöisessäkin opetuksessa tarvitaan.

Opettajan näkökulmasta on pohdittu myös aikaresurssien merkitystä. Cantell (2017) toteaa tutkimuksessaan, että ilmiölähtöisyys ja monialaisuus vaativat perinteistä opetusta enemmän suunnittelua. Näin ollen huoli kohdistuu siihen, miten opettajien käytössä olevat aikaresurssit riittävät esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. Lisäksi osa opettajaopiskelijoista on tutkimusten mukaan huolissaan opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista (Cantell, 2017). Cantell (2017) toteaa, että myös täydennyskoulutusten merkityksestä keskustellaan, sillä niin opettajankoulutuksen kuin täydennyskoulutusten nähdään olevan yhteydessä opettajan kykyyn toteuttaa ilmiölähtöisyyttä ja monialaisuutta (Cantell, 2017). Keskeistä onkin huomata, että ilmiölähtöisen opetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta uudenlaisia taitoja sekä ilmiöperustaisen ideologian ymmärrystä, jotta opetusta voidaan oikealla tavalla toteuttaa. Tässä sekä yliopistojen opettajankoulutuksilla sekä erilaisilla täydennyskoulutuksilla on hyvin keskeinen merkitys. Täydennyskoulutusten osalta todettakoon, että myös johtamisella sekä johtamisen kannustavalla luonteella on merkitystä esimerkiksi monialaisen opetuksen toteuttamisessa (Cantell, 2017). Siksi sillä, miten työyhteisössä suhtaudutaan vaikkapa täydennyskoulutuksiin, on varmasti oma merkityksensä monialaisuuden ja ilmiölähtöisyyden toteuttamisessa.

Kaikkien näiden tutkimustulosten perusteella voidaan huomata, että ilmiölähtöisyyteen sekä siihen sisältyvään eheyttämiseen, monialaisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyy sekä etuja että haasteita. Etuja ja haasteita on havaittavissa erityisesti oppilaan ja opettajan perspektiivistä tarkasteltuna. Koska edellä esitelty tutkimuskatsaus on melko laaja, olen koonnut kaikki tutkimustuloksista esiin nousseet opettajaa ja oppilasta koskevat edut ja haasteet tiivistetysti alla olevaan taulukkoon (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Yhteenveto ilmiöoppimisen eduista ja haasteista

	Edut	Haasteet
Oppilaan näkökulma	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksellinen suhde • oppilaan aktiivinen rooli opetuksessa • kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittyminen • opetuksen henkilökohtaisuus ja merkityksellisyys • motivaation lisääntyminen • yhteistyö koulun ulkopuolisen, todellisen ympäristön kanssa • yhteistoiminnallisuuden yhteys eriytymisen ja kilpailun vähenemiseen • modernisoituvassa ja globalisoituvassa maailmassa vaadittavien taitojen kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • käsitteellisen ymmärryksen karttuminen • opetuksen pinnallisuus • opetuksen sisällöllinen sattumanvaraisuus • opetussuunnitelman toteutuminen
Opettajan näkökulma	<ul style="list-style-type: none"> • oman toiminnan uudelleen asemointi, ammatti-identiteetin muovautuminen • kollegiaalinen tuki • kollegiaalisen yhteistyön synnyttämät uudet työskentelytavat ja -menetelmät 	<ul style="list-style-type: none"> • opetussuunnitelman puutteellinen ohjaus • käytännön toteuttamisessa vaadittavien tietojen ja taitojen puute • opetussuunnitelman toteutuminen • opetuksen sisällöllinen sattumanvaraisuus • negatiivinen asenne ilmiölähtöisyyttä ja monialaisuutta kohtaan • kyky yhteistoiminnallisen opetuksen ohjaamiseen ja suunnitteluun • aikaresurssien rajallisuus

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Yleisesti voidaan todeta, että tutkimuksella tarkoitetaan tiedon etsimistä tietystä aiheesta (Dubey & Kothari, 2022). Tähän tiedon etsimiseen puolestaan tarvitaan tutkimusmetodologista näkökulmaa. Tutkimusmetodologialla tarkoitetaan teoriapohjan, tieteenfilosofian, aineistonhankintamenetelmän ja tutkimusmenetelmän muodostamaa kokonaisuutta (Alasuutari, 1994). Kyse on siitä, millaista metodologiaa hyödyntämällä tutkimuksen tavoitteet saavutetaan. Metodologia siis sisältää kaikki ne keinot ja tavat, joilla tieteellistä tietoa muodostetaan, perustellaan, hankitaan ja tavoitellaan. Metodologian ohella on tarkasteltava myös tutkijan ontologisia ja epistemologisia oletuksia, joita myös itse pyrin seuraavaksi avaamaan.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkkarajainen määrittelyminen on hankalaa, sillä sen luonne vaihtelee esimerkiksi tieteenalasta riippuen. Laadulliseen tutkimukseen on kuitenkin liitettävissä useita erilaisia ominaispiirteitä. Useimmiten laadullisen tutkimuksen kohteena on yksilön elämämaailma, joka käsittää sekä ihmisen itsessään että sen maailman tai kontekstin, joka yksilöön vaikuttaa (Varto, 2005). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen tutkimus on karkeimmillaan tutkimusaineiston olemuksen ja muodon kuvailua. Tällainen tutkimusaineiston kuvailu korostuukin myös tässä tutkimuksessa. Tavoitteenani on tutkimusaineiston sosiaalisesti rakentuneen puheen avulla kuvata ilmiöoppimisen käsitettä. En siis ole kiinnostunut esimerkiksi syy-seuraussuhteista vaan siitä, mitä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä puhutaan. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on usein tutkijan aito kiinnostus tutkimuskohteestaan, ja usein tutkimuskohde saattaa myös olla tutkijalle merkityksellinen (Metsämuuronen, 2006). Myös tätä tutkimusta on alusta asti ohjannut kiinnostukseni tutkimuskohteeseen, ilmiöoppimiseen. Lisäksi ajankohtaiset keskustelunavaukset mediassa ilmiöoppimiseen liittyen kasvattivat

haluani tutkia, millaista kuvaa ilmiöoppimisesta julkisilla keskustelupalstoilla rakennetaan. Näin ollen tutkimuskohde näyttäytyy itselleni merkityksellisenä.

Tieteenfilosofisesti tarkasteltuna tutkimukseni kuuluu laadulliseen aristoteeliseen tutkimusperinteeseen, jossa korostetaan sekä sosiaalista ontologiaa että relativistista epistemologiaa. Sosiaalisen ontologian perinteeseen kuuluu ajatus siitä, että sosiaaliset ilmiöt ovat yksilön itsensä konstruoimia kokonaisuuksia (Patomäki & Wight, 2000). Näin ollen sosiaaliseen ontologiaan viittaavaa tutkimuskohdetta on myös hankala asettaa mitattavaan muotoon, vaan tutkijan on sen sijaan pitkälti tulkittava kohdetta. Lisäksi epistemologinen relativismi viittaa juuri tähän tulkinnallisuuteen. Epistemologisen relativismin mukaan sosiaalisten ilmiöiden ajatellaan muodostuvan yksilöiden subjektiivisista käsityksistä (Luper, 2004). Näin ollen myös itse lähestyn tutkimuskohdetta kiinnittämällä huomioni siihen, miten kohdejoukko tutkittavan ilmiön ymmärtää.

Lähestymistavaltaan tämä tutkielma noudattelee hermeneutiikkaa, sillä pyrkimyksenäni on tulkintojen kautta saavuttaa tutkimuskohteesta erilaisia merkityksiä. Kakkori (2009) toteaa hermeneutiikan olevan ennen kaikkea tulkitsemista. Hän korostaa edelleen eksegeesin merkitystä. Eksegeesillä tarkoitetaan tutkijan kykyä löytää ja tuoda esiin teksteistä objektiivisesti niitä merkityksiä, joita kirjoittajat todella ovat tarkoittaneet (Kakkori, 2009). Eksegeesin periaatteiden mukaisesti pyrin tässä tutkimuksessa vetämään tutkimusaineistosta esiin niitä ilmiöoppimiseen liitettyjä merkityksiä, joita kommentoijat ovat keskustelupalstalla esittäneet. Kyse on osin myös hermeneuttisesta kehästä, jossa esiyymmärrykseni ilmiöstä ohjaa ilmiöoppimisen merkitysten ymmärtämistä. Esiyymmärrys ja tulkinta edellyttävätkin toinen toisiaan, mikä on hermeneuttiselle kehälle ominaista (Kakkori, 2009). Toisaalta on huomioitava myös tulkinnan kontekstuaalisuus. Hermeneuttista kehää ei voida ymmärtää ainoastaan suljettuna kehänä, vaan siihen vaikuttavat sekä aika, paikka että traditioon liittyvä esiyymmärrys aiheesta (Kakkori, 2009). Totuutta ei voida pitää absoluuttisena, sillä ihminen tulkitsee ja ymmärtää maailmaa aina omista ja esimerkiksi aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidonnaisista lähtökohdista käsin.

Tutkielmassani tukeudun sosiaaliseen konstruktionismiin ja tutkimusmenetelmällisesti diskurssianalyysiin. Tutkimuksessani pyrin diskurssianalyysin keinoin hahmottamaan sosiaalisesti rakentuneiden käsitysten

kokonaisuutta. Diskurssin käsitettä, diskurssianalyysia sekä diskurssianalyysiin läheisesti kytkeytyvää sosiaalista konstruktionismia esittelen ja perustelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset kumpuavat tavoitteesta selvittää, millä tavoin ilmiöoppimisesta puhutaan julkisilla keskustelupalstoilla ja millaista kuvaa tämä puhe ilmiöoppimisesta rakentaa. Koska ilmiöoppiminen on laajasti mediassakin keskustelua herättänyt aihe, selvitän tutkimuksessani, miten siitä internetin julkisella keskustelupalstalla puhutaan. Diskurssianalyysin kontekstissa huomioni kiinnittyy siihen, millaisia sosiaalisesti rakentuneita ja toistuvia ilmiöoppimisen merkityssysteemeitä tai puhekokonaisuuksia keskustelupalstalta on löydettävissä. Näiden tavoitteiden pohjalta olen muodostanut seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia ilmiöoppimiseen liittyviä diskursseja aineistosta on löydettävissä?
2. Millaista kuvaa ilmiöoppimisesta rakennetaan näissä diskursseissa?

4.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyttisen tutkimuksen keskiössä ovat diskurssit, joten on tarpeen tarkastella, mitä käsitteellä tarkoitetaan. Jokinen ym. (2016) toteavat diskurssien olevan suhteellisen eheiden ja säännönmukaisten, sosiaalisissa käytännöissä rakentuvien ja sosiaalista todellisuutta rakentavien merkityssuhteiden systeemeitä. Kyse on siis siitä, millä tavoin kieltä voidaan sen sisällön ja merkitysten mukaan jäsentää erilaisiksi kokonaisuuksiksi. Diskurssit ovat aina tutkijan subjektiivisen tulkinnan tuloksia (Jokinen ym., 2016). On myös huomattava, että diskurssista voidaan puhua ainoastaan, jos tekstissä toistuvat tietyt piirteet useasti. Yksittäinen havainto tai esiintymä ei synnytä diskurssia, vaan tarvitaan piirteiden toistuvaa esiintymistä tekstissä (Lehti ym., 2018).

Luukka (2000) toteaa diskurssin käsitteen olevan terminologisesti melko hajanainen. Käsitteellä voidaan erilaisten näkemysten mukaan viitata niin

lausetta suurempiin kokonaisuuksiin kuin varsinaisessa tilanteessa tapahtuvaan kielenkäyttöön (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Diskurssin käsite huomioikin sosiaalisen konstruoinnin. Tällaisen näkemyksen mukaan sosiaalista todellisuutta tuottavat yksittäisten tekstien sijaan laajemmat tekstikokonaisuudet, josta kuitenkin voidaan löytää hyvin erilaisia merkityksiä (Phillips & Hardy, 2002). Esimerkiksi keskustelupalstoilla ilmiöoppimista koskevat kommenttiketjut ovat laajoja, ja ne heijastelevat eräänlaista yleiskäsitystä ilmiöstä. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tekstikokonaisuuden sisältä on löydettävissä useita erilaisia merkitysyksiköitä, diskursseja.

Diskurssit ovat eräänlaisia kielellisiä resursseja, jotka yhdistyvät sosiaalisten käytäntöjen kanssa (Suoninen, n.d.). Diskurssintutkijan aineistona ovat usein laajat tekstimuotoiset merkityskokonaisuudet, joiden tuottamisella on aina ollut jonkinlainen funktio. Diskurssianalyysissä ei siis tutkita satunnaisia palasia tekstistä tai kielenkäytöstä, vaan tutkija on kiinnostunut laajemmista kokonaisuuksista (Lehti ym., 2018). Vain tällaisten laajojen kokonaisuuksien joukosta voidaankin löytää tutkimuksen päätulokset, diskurssit, jotka heijastelevat aineistoa tuottaneiden tutkittavalle ilmiölle tai asialle antamia merkityksiä.

Remes (2003) kuvaa, miten diskurssianalyysistä kiinnostuttiin postmodernismin yhteydessä 1970-luvulla. Diskurssianalyysissä on hänen mukaansa tuolloin ollut piirteitä, joilla on pyritty sekä tavoittamaan kompleksinen maailmankäsitys että avaamaan sitä. Toisin sanoen diskurssianalyysi mahdollistaa lisäämään ymmärrystä niistä prosesseista, joissa todellisuus muodostuu. Diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti se tekee monimutkaisuutta ja hajanaisuutta ymmärrettävämmäksi osoittamalla, että hyvin erilaiset keskustelut itse asiassa muodostavat sen kokonaisuuden, josta tutkija on kiinnostunut. Tällainen keskustelujen hajanaisuus korostuu Remeksen (2003) mukaan erityisesti aikana, jolloin yhteiskunta on murroksessa, kun taas tasaisena aikana todellisuusnäkemykset ovat historian valossa lähempänä toisiaan. Näin ollen yhteiskunnalliset muutokset ovat antaneet kimmokkeen diskursseista kiinnostumiselle.

Diskurssianalyysissä mielenkiinto kohdistuu kielenkäyttöön sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Kielenkäyttö siis ymmärretään sosiaalisissa prosesseissa muotoutuvana ja samanaikaisesti sosiaalista todellisuutta

rakentavana tekemisenä (Suoninen, 1999). Diskurssianalyttisen näkökulman voikin nähdä täydentävän arkista tapaa ymmärtää kielenkäyttöä. Diskurssianalyttisella tutkimusalueella ollaan kiinnostuneita siitä, mitä kielellä tehdään ja miten kielenkäyttö suhteutuu osana yhteiskunnallista ja sosiaalista todellisuutta (Pälli & Lillqvist, 2020). Jokisen ym. (2016) mukaan selkeärajaisestä tutkimusmenetelmästä diskurssianalyysissa ei ole kyse, vaan sitä voidaan pitää lähinnä väljänä teoreettisena viitekehystenä, joka sallii erilaisia menetelmällisiä sovelluksia ja tarkastelun painopisteitä. He kuitenkin toteavat diskursiivisen maailman viitekehysten rakentuvan viidestä teoreettisesta lähtöoletuksesta, joiden merkitys ja painoarvo tosin määräytyvät tutkimusongelman ja -asetelman mukaan. Nämä teoreettiset lähtöoletukset ovat Jokisen ym. (2016, s. 21) mukaan:

1. oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta
3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin
5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta.

Diskurssianalyysissa huomio kohdistuu siihen, millä tavoin toimija pyrkii kielenkäytöllään tekemään asioita ymmärrettäviksi (Suoninen, 1999). Sama asia voidaan toimijasta riippuen esittää eri tavoin. Diskurssianalyysissa voidaan tarkastella nimenomaan tätä kielenkäytön variaatiota. Ihmiset eivät ilmaise asioita samalla tavalla, vaan kielenkäyttöön vaikuttavat esimerkiksi konteksti sekä toimijan omat pyrkimykset kielenkäytön taustalla. Ensisijaisesti diskurssianalyysissa tavoitellaankin ymmärrystä siitä, millaiseen sosiaaliseen toimintaan kielenkäyttö yhdistyy (Pälli & Lillqvist, 2020).

Diskurssianalyttinen tutkimus kiinnittyy läheisesti sosiaalisen konstruktionismin käsitteeseen, jonka määrittelemisen ei ole täysin yksinkertaista. Tutkimuksen näkökulmasta sillä voidaan tarkoittaa tutkimusta ohjaavaa viitekehystä, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu kielellisen vuorovaikutuksen ohella myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Amineh ja Asl (2015) puolestaan määrittelevät

sosiaalisen konstruktionismin eräänlaiseksi tietoteoriaksi, joka tarkastelee yksilöiden yhdessä kehittämää tietoa ja ymmärrystä maailmasta. Heidän mukaansa ymmärrystä ja merkitystä kehitetään muiden ihmisten kanssa. Tämä on merkittävä havainto erityisesti sosiaalisen median verkkokeskustelujen tutkimuksessa, joissa maailmaa selkeästi rakennetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Näin myös ilmiöt ja niihin liitetyt merkitykset, joista diskurssianalyysissa ollaan kiinnostuneita, rakentuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena.

Vygotskin ja Colen (1978) mukaan yksilön kognitiivinen kasvu tapahtuu ensin sosiaalisella tasolla. Vasta sen jälkeen kasvua voi tapahtua yksilön sisällä. Toisin sanoen toisten ymmärtäminen ja tiedon yhteinen konstruointi mahdollistaa itsenäisen tiedon rakentamisen. Vuorovaikutuksella on siis olennainen panos yksilön selontekojen muotoutumisessa. Asioiden merkityksellistämisen tavat rakentuvat osana sosiaalisia käytäntöjä sen sijaan, että ne sellaisenaan kumpuaisivat yksittäisten ihmisten päiden sisältä (Jokinen ym., 1993). Sosiaalista todellisuutta ei myöskään ole olemassa etukäteen, vaan se rakentuu ihmisten toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta (Amineh & Asl, 2015).

Sosiaalista konstruktionismia pidetään yleisesti hyväksyttynä lähtökohtana diskurssianalyysissa (Pälli & Lillqvist, 2020). Kyse on Jokisen (1999) mukaan siitä, ettei tutkija voi lähestyä tutkittavaa ilmiötä muusta maailmasta irrallisena, vaan kaikella toiminnalla, kuten diskurssianalyysissa kielellä, on erilainen merkitys näkökannasta ja kontekstista riippuen. Hän korostaakin, että diskurssianalyysissa sosiaalisen konstruktionismin merkitys näkyy niin tutkimuskohteen valinnassa, tutkimusongelman muotoilussa kuin tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärryksessä. Diskurssianalyttisen perinteen mukaisesti tutkimuskohteeksi voidaankin valita kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, joiden pohjalta sosiaalinen todellisuus rakentuu. Myös tässä tutkimuksessa sosiaalista todellisuutta lähestytään nimenomaan kielellisten prosessien avulla syntyneiden kirjallisten tuotosten avulla.

Diskurssianalyysi sopii erityisesti laadulliseen analyysiin, sillä sen tavoitteena on saada tietoa tutkittavan ilmiön yhteiskunnallisesta ymmärryksestä (Pälli & Lillqvist, 2020; Lehti ym., 2018). Diskurssianalyysin luonteen mukaisesti myös kielen roolilla tuon ymmärryksen tuottajana on merkitystä. Useimmiten kielen roolia sosiaalisen todellisuuden rakentajana lähestytään kysymyksen: mitä

sanotaan, miten sanotaan tai missä tilanteessa (Suoninen, n.d.). Mitä-kysymyksen voi ajatella viittaavan juuri kielenkäytön merkityssisältöihin. Kiinnostus voi suuntautua esimerkiksi siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä puhutaan ja miten ilmiöalue puheen kautta jäsentyy. Tässä tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita ennen kaikkea siitä, mitä ilmiöoppimisesta keskustelupalstoilla puhutaan ja millaisen kuvan ilmiöstä puheiden perusteella saa.

Diskurssianalyysille läheinen käsite on konteksti. Pietikäinen ja Mäntynen (2009) toteavat kontekstin huomioimisen olevan tärkeää, sillä yksilön kielenkäytössä heijastuu henkilökohtaisten näkemysten lisäksi aina myös konteksti- ja yhteiskuntasidonnaisia käsityksiä ilmiöstä. Diskurssianalyysin näkökulmasta kontekstin huomioiminen avaa mahdollisuuden entistä syvällisemmälle ja monipuolisemmalle analyysille. Esimerkiksi kontekstin rajauksen muuttaminen voi heijastua tutkijan tekemiin tulkintoihin (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Tämä puolestaan saattaa tarjota tutkimukselle uudenlaisia ulottuvuuksia. Toisaalta kontekstuaalisuuden huomioiminen on yhteydessä myös tutkimuksen luotettavuuteen, jota tarkastelen myöhemmin.

Kaiken kaikkiaan diskursseihin keskittyvä tutkimus vaikuttaa lähinnä teoreettis-menetelmälliseltä valinnalta, jossa on usein viitteitä myös toisista menetelmistä, teorioista ja tieteenaloista (Lehti ym., 2018). Diskurssianalyysi on siis melko poikkitieteellinen tapa tehdä tutkimusta, mikä osaltaan heijastuu siihen, että diskurssianalyysit saattavat sisällöltään ja ulkomuodoltaan olla hyvinkin erilaisia. Koska diskurssianalyysi on niin monitieteellinen ja -menetelmällinen tutkimuksen tapa, on tutkijan kuvattava tutkimusprosessia mahdollisimman läpinäkyvästi ja tarkasti (Lehti ym., 2018). Sen vuoksi myös tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan koko tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti.

4.3 Aineisto

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja valmiista dokumenteista kerätty tieto. Diskurssianalyysille tyypillistä on puolestaan, että tutkimuksessa hyödynnetään valmista, ennen tutkimusta tuotettua aineistoa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Näin toimin myös tässä tutkimuksessa, sillä

aineisto koostuu parin vuoden takaisista, julkisella keskustelufoorumilla käydyistä keskusteluista.

Diskurssintutkimuksessa kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä tutkittavalla aineistolla on keskeinen rooli. Aineisto määrää, rajaa ja suuntaa tutkimusta, keskeisiä käsitteitä ja metodisia valintoja sekä on läheisessä yhteydessä tutkimuskysymyksiin (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kun tutkimuskysymys on päätetty, on luonnollisesti mietittävä, millaista aineistoa tarvitaan ja millä tavoin aineistoa hankitaan. Diskurssianalyysin aineisto voi olla hyvin monenlaista tekstistä puheeseen tai kuvasta audiitiiviseen aineistoon (Pietikäinen & Mäntynen, 2009).

Diskurssianalyysissa tutkimusaineisto on tarkoin valittu ja rajattu, sillä esimerkiksi konteksti ja tutkijan esiyymmärrys vaikuttavat aineiston valintaan (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Myös teoreettisen näkökulman ja tutkimuksen keskeisten käsitteiden tulee sopia aineistoon. Aineiston keruun aloitin etsimällä internetistä googlen hakutoimintoa hyödyntäen ilmiöoppimista koskevia keskustelunaloituksia suomalaisilta keskustelupalstoilta. Tutkijana jouduin pohtimaan tarkasti, millaista aineistoa hyödyntämällä kykenen parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Ilmiöoppimista käsitteleviä keskusteluja oli käyty useilla sivustoilla, enkä ollut etukäteen päättänyt, miltä sivustolta aineistoani haluaisin kerätä. Lopullisen aineiston päädyin hankkimaan Vauva.fi-foorumilta, sillä kyseiseltä sivustolta oli löydettävissä eniten ilmiöoppimista käsitteleviä keskustelunavauksia. Keskustelut olivat myös riittävän laajoja, jotta luotettavaa diskurssien analyysia olisi mahdollista tehdä. Lisäksi keskustelujen näkökulmat ja aihepiirit vastasivat parhaiten tutkielmani käsitteistöä ja teoriaa.

Vauva.fi-sivustolla käydään laajasti keskustelua kouluun ja kasvatukseen liittyvistä teemoista, joten myös ilmiöoppimista koskevaa kommentointia oli melko helppo löytää. Ilmiöoppimista käsitteleviä kommenttiketjuja oli useita. Tutustuin näihin kommenttiketjuihin silmäillen sekä keskustelua lukien samalla tutkimusongelman mielessä pitäen. Vauva.fi-sivustolta kerättävä aineisto on anonyymia, jolloin yksittäistä kirjoittajaa ei ole mahdollista tunnistaa. Tämä luonnollisesti helpotti aineistonkeruuta, sillä erityisiä tutkimuslupia ei tarvinnut hankkia. Myöskään tutkittavia ei ollut mahdollista informoida, sillä vain sivuston ylläpitäjillä on tiedossaan kommenttoineiden henkilötietoja. Pystyin siis harkintani

mukaan melko vapaasti poimimaan sivustolta tutkimustavoitteeni ja -ongelmani kannalta keskeistä aineistoa.

Lopulliset aineistoksi päätyneet kommenttiketjut valikoin niiden sisällön, monipuolisuuden sekä kommenttien riittävän määrän perusteella. Mitään tavoitelukumäärää aineistoksi päätyville kommentteille en ollut etukäteen päättänyt, vaan keskityin ensisijaisesti keräämään aineistoa, joka olisi mahdollisimman monipuolista ja joka tukisi tutkimukseni tavoitteita. Tarkempaan tarkasteluun valikoitui lopulta kaksi eri kommenttiketjua, jotta tuloksissa ei korostuisi ainoastaan yksittäisen kommenttiketjun näkemys ilmiöoppimisesta. Toisaalta nämä valitsemani kommenttiketjut osoittautuivat kuitenkin tarkemmassa tarkastelussa sisällöltään ja sävyltään hyvin samankaltaisiksi.

Aineistoksi valikoituneiden kommenttiketjujen tiedot olen esittänyt alapuolella taulukossa 2. Molemmat keskustelut on käyty vuonna 2019. Ensimmäisessä kommenttiketjussa aloittaja esittää kritiikkiä ilmiöoppimista ja uutta opetussuunnitelmaa kohtaan. Toisessa ketjussa aloittaja taas viittaa uutta opetussuunnitelmaa sekä ilmiöoppimista käsittelevään uutiseen, jonka pohjalta keskustelua ilmiöoppimisesta käydään. Taulukossa on keskusteluvuoden ja keskustelun aiheen lisäksi listattuna sekä kaikkien kommenttien määrät että erikseen ne, jotka valikoin osaksi lopullista tutkimuksessa hyödyntämääni aineistoa. Tarkastelun ulkopuolelle jäivät tutkimusongelman kannalta epäolennaiset tai muutoin kelvottomat kommentit, kuten selvästi pilailumielessä kirjoitetut tai kirjoitusasultaan hyvin epäselvät kommentit. Kommenttien joukossa oli myös paljon vastauksia muiden kommentoijien näkemyksiin. Tällaisista vastauksista jätin pois ne, jotka eivät tuoneet keskusteluun tutkimusongelmani kannalta mitään olennaista. Näin ollen lopullisessa aineistossa kommentteja oli yhteensä 325.

TAULUKKO 2. Aineistoksi valikoituneet kommenttiketjut (KK)

	Sivusto	Vuosi	Aihe	Kaikki kommentit (kpl)	Huomioidut kommentit (kpl)
KK1	Vauva.fi	2019	Kritiikki ilmiöoppimista ja uutta OPSia kohtaan	241	198
KK2	Vauva.fi	2019	Viittaus uutta OPSia ja ilmiöoppimista käsittelevään uutiseen	163	127
Yhteensä				404	325

Tuloksia esitellessäni ja autenttisia aineistoesimerkkejä antaessani viittaan kommentteihin kirjain-numeroyhdistelmillä, kuten KK1V1 tai KK2V1. KK1 ja KK2 kertovat, kummasta kommenttiketjusta aineistoesimerkissä on kyse. Vauva.fi-foorumin aihe vapaa -keskusteluosiossa kirjoittajat joko käyttävät nimimerkkejä tai kirjoittavat sivuston tarjoaman vierailijaprofiilin takaa. Tutkimukseni aineistoksi päätyneet kommenttiketjut sisälsivät ainoastaan vierailijaprofiililla kirjoitettuja kommentteja. Asetin itse kaikki nämä vierailijaprofiileilla kirjoitetut kommentit lopullisessa aineistossa järjestykseen sen mukaan, milloin ne on sivustolla julkaistu. Näin ollen esimerkit V1 (vierailija 1) ja V2 (vierailija 2) kertovat, monennestako lopullisen tutkimusaineiston kommentista on kyse. Näin ollen esimerkiksi KK1V1 tarkoittaa, että kyseessä on ensimmäisen kommenttiketjun ensimmäinen kommentti. KK2V1 puolestaan kertoo, että kyse on toisen kommenttiketjun ensimmäisestä kommentista.

4.3.1 Verkkokeskustelut aineistonkeruussa

Sosiaalisen median aineistot ovat houkutteleva tutkimuskohde, sillä aineistoa syntyy jatkuvasti ja aineistossa korostuvat esimerkiksi yhteiskunnalliset keskustelunaiheet (Laaksonen, n.d.). On kuitenkin korostettava, että vaikka sosiaalisen median aineistoa on helposti saatavilla, sen tutkimuskäyttö edellyttää perusteltua pohdintaa, tarkoin tehtyjä valintoja sekä tutkimuseettistä harkintaa,

jota tarkastelen myöhemmin. Sosiaalisesta mediasta kerätyt aineistot ovat useimmiten tekstimuotoista dataa, jota voidaan tarkastella esimerkiksi teemoittelun tai diskurssianalyysin avulla (Laaksonen, n.d.). Tällaista dataa voidaan kerätä esimerkiksi tarkastelemalla internetin keskustelupalstoja kuten tässä tutkimuksessa tehdään. Juuri keskustelupalstat ovatkin pisimpään käytössä olleita verkossa tapahtuvan sosiaalisuuden muotoja (Vainikka & Harju, 2019).

Kuten todettiin sosiaalisen median verkkokeskustelut ovat eräs sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto. Useimmiten verkkokeskusteluiden kielenkäyttö on hyvin arkista, ja keskustelut käsittelevät ajankohtaisia sekä usein melko yhteiskunnallisia aiheita (Johansson ym., 2018). Kunkin keskustelupalstan ominaisuudet vaikuttavat varmasti osaltaan siihen, millaisia diskursseja keskusteluun muodostuu. Keskustelupalstoilla yksilöillä on usein mahdollisuus anonyymien nimimerkin suojassa kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan suhteessa keskustelun aiheeseen. Erityisesti tähän keskustelun anonyymiin luonteeseen onkin syytä kiinnittää huomiota. Anonymiteetti mahdollistaa tutkimuksen tekemisen, mutta toisaalta keskustelijoiden näkökulmasta sen voi nähdä joko rikastavan tai rajoittavan keskustelua, kuten Suomi24-verkkosivuston kohdalla on todettu (ks. Lagus ym., 2016). Anonyymi aineisto mahdollistaa henkilökohtaistenkin ajatusten jakamisen, joten voisi ajatella, että aineiston perusteella tutkija voi parhaimmillaan muodostaa melko aidon ja todenmukaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Toisaalta verkkokeskustelujen keskeinen haaste liittyy siihen, mitä kirjoituksista oikeasti voidaan päätellä. Anonyymi keskustelu mahdollistaa kasvokkaista vuorovaikutusta hyökkäävämmän ja vihamielisemmän keskustelun (Lahti, 2019). Nimettömän huutelun ja provosoinnin lisäksi myös häiriköinti sekä keskustelun heikko taso ovat jo 2000-luvun alkupuolella olleet verkkokeskusteluihin liitettyjä haasteita (Suominen, 2013). On selvää, että tutkija joutuu myös kriittisesti tarkastelemaan sekä mahdollisesti sensuroimaan kirjoituksia, jos ne ovat tulkittavissa selvästi provosoiviksi tai vaikkapa trollauksiksi. Tutkijan näkökulmasta tämä haaste voidaan kuitenkin välttää, jos tutkija on kiinnostunut kielenkäytön erilaisista tavoista kirjoittajien motiivien tai tekstien varsinaisen intention sijaan (Lahti, 2019). Omassa tutkimuksessani olen kielenkäytön sijaan kiinnostunut juuri tekstien sisällöstä, joten

tutkimusaineistonaineiston ja siitä tekemieni tulkintojen luotettavuuden tarkasteluun on kiinnitettävä huomiota.

Lisäksi on tärkeää muistaa, että verkkokeskustelut eivät edusta esimerkiksi kaikkien suomalaisten mielipiteitä, vaan kyse on rajatun joukon mielipiteistä ja näkemyksistä (Jantunen, 2018). Näin ollen tutkija ei voi tehdä liian suoria johtopäätöksiä aineiston ja siitä saatujen tulosten perusteella. Vainikka ja Harju (2019) ovat tutkimustensa perusteella liittäneet samanmielisyyden kokemuksen osaksi verkkokeskusteluja. Samanmielisyydellä tarkoitetaan heidän mukaansa sitä, että keskustelualueen käyttäjäkunta jakaa samankaltaisen ajatusmaailman sekä samansuuntaisia mielipiteitä. Tällainen yhteenkuuluvuuden tunne on varmasti hyvin positiivinen kokemus yksittäiselle keskustelijalle, mutta ilmiöön liittyy myös negatiivisia seurauksia. Keskeinen haaste on keskustelun polarisoituminen, jolloin näkemykset edustavat ainoastaan tietyn yksittäisen mutta sisällöltään samanmielisen ryhmän mielipiteitä (Vainikka & Harju, 2019). Tämä samanmielisyyden seurauksena aiheutunut näkemysten rajoittuneisuus onkin huomioitava tutkimuksen laatua ja uskottavuutta pohdittaessa.

Kuten Kemppinen (2007) on todennut, esimerkiksi Suomi24.fi:ssä käydyistä keskustelusta voi huomata, että kysymykset voivat asiallisuudestaan riippumatta saada joko typeriä tai täysin asiallisia vastauksia. Osa kommenteista saattaa siis olla suoraan harhaanjohtavia tai epäasiallisia. Tällaisia trolleja on näkemykseni mukaan havaittavissa myös Vauva.fi-sivustolla. Toisaalta diskurssien tutkimuksessa totuudellisuutta pohdittaessa olennaista tutkijan kannalta on kyetä osoittamaan tietynlaisen puheen olemassaolo (Kemppinen, 2007). Näin olen myös itse pyrkinyt toimimaan, sillä tavoitteenani on löytää yhteneväisiä puheyksiköitä, joista lopulliset diskurssit sitten muodostuvat. Tutkijana joudun kuitenkin aineistoon tutustuessani pohtimaan tarkoin, millaisiin puheisiin voin luottaa.

4.3.2 Vauva.fi-sivusto

Vauva.fi-sivusto on Sanoma Media Finland Oy:n omistama verkkosivusto, jonka aktiivisella keskustelupalstalla käydään keskustelua esimerkiksi raskauteen, vauva-, lapsi- ja perhearkeen, nettikiusaamiseen sekä uneen ja jaksamiseen liittyvistä teemoista. Lisäksi sivustolla on aihe vapaa -keskusteluosio, josta tämän

tutkimuksen aineistoksi valikoituneet kommenttiketjut on poimittu. Sivustolla keskusteluun ja kommentointiin voi osallistua kuka tahansa, eikä Sanoma Media Finland Oy ennakkomoderoi viestejä, vaan ne julkaistaan autenttisina. Varsinaisiin sivuston aihealueisiin, kuten lapsettomuus ja adoptio sekä vauvakuume, keskittyviin keskusteluihin osallistuminen edellyttää kirjautumista ja rekisteröitymistä. Keskusteluja voi toki lukea kuka tahansa, mutta kommentoida voi ainoastaan sivustolle rekisteröitynyt henkilö. Aihe vapaa -keskusteluosiossa puolestaan ei edellytetä rekisteröitymistä, vaan keskusteluun voi osallistua kuka tahansa anonyymia nimimerkkiä tai sivuston tarjoamaa vierailija-nimimerkkiä hyödyntämällä. Rekisteröitymisestä huolimatta keskustelu tapahtuu anonyymisti, ja rekisteröityneen henkilön tiedot ovat ainoastaan sivuston ylläpitäjien tiedossa.

Vauva.fi-sivusto oli itselleni entuudestaan tuttu, joten tiesin etukäteen, että siellä käydään aktiivista keskustelua ajankohtaisista ja puhuttavista teemoista ja että keskustelun aiheina olevat teemat voivat olla hyvin monenlaisia. Myös ilmiöoppimista käsitteleviä keskusteluita oli melko helppo löytää, sillä sivustolla keskustellaan monipuolisesti kasvatuksen ja koulutuksen teemoista. Sivuston keskustelut ovat kaikille avoimia, mutta keskustelua käydään joko vierailijaprofiilin tai anonyymien nimimerkkien takana. Kirjoittajat eivät siis esiinny sivustolla omalla nimellä. Näin ollen keskusteluun osallistuneen henkilöllisyyttä ei ole mahdollista päätellä, mikä on tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta huomionarvoinen asia.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tämän tutkielman aineiston analysoinnissa hyödynnän laadullista sisällönanalyysia, josta voidaan puhua myös teemoitteluna. Laadullisessa sisällönanalyysissa keskitytään nimenomaan aineistossa esiintyviin teemoihin ja aiheisiin sekä siihen, mitä aineisto aidosti kertoo tutkijalle (Vuori, n.d.). Näin ollen se sopii hyvin juuri diskurssianalyttiseen tutkimukseen. Tutkielmassa huomioni kiinnittyy aineiston sisältöön, eikä niinkään esimerkiksi sen kielelliseen muotoon. Sisällönanalyysissa tutkija tavoittelee selkeää ja sanallista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä puolestaan luonnollisesti edellyttää tutkijalta kykyä tunnistaa ja löytää aineistosta kaikkein olennaisimmat asiat. Näin ollen diskurssianalyysin alkuvaiheessa aineisto käydään systemaattisesti läpi

tutkijan valitseman näkökulman avulla (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Näkökulman valinnassa on huomioitava tutkimuksen tavoite sekä tutkimusongelma, jotta valitulla analyysimenetelmällä kyetään saavuttamaan tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus.

Aineiston sisällönanalyysia voidaan tehdä teoriaohjaavasti, teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puhtaasti teorialähtöisessä, deduktiivisessa sisällönanalyysissa tutkija tulkitsee ja käy läpi aineistoa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kautta (Vuori, n.d.). Toisin sanoen tutkija valitsee teoriaan sidonnaisen ymmärryksensä kautta aineistosta kiinnostavimmat seikat. Analyysia siis ohjaa jonkinlainen aikaisempaan tietoon perustuva teoreettinen malli tai luokittelurunko (Kyngäs & Vanhanen, 1998). Aineistolähtöinen, induktiivinen analyysi puolestaan avaa tutkijalle mahdollisuuden avoimeen aineiston käsittelyyn, jolloin aineistosta voidaan nostaa esiin tutkijaa kiinnostavia asioita (Vuori, n.d.; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Voidaankin ajatella, että aineistolähtöisessä analyysissa tutkija rakentaa oman tutkimusaineistosta muodostamansa ymmärryksen avulla tutkimusilmiötä selittäviä malleja tai teorioita. Tällainen aineistolähtöisyyteen ja tutkimusilmiön selittämiseen pohjautuva analyysitapa sopii parhaiten tämän tutkielman tavoitteisiin, minkä vuoksi analyysi on toteutettu nimenomaan aineistolähtöisesti.

Sekä induktiivisen että deduktiivisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkijan on määriteltävä, millaisiin analyysiyksiköihin huomio kohdistetaan (Kyngäs & Vanhanen, 1998). Tähän luonnollisesti vaikuttaa esimerkiksi tutkimustehtävä. Tyypillisimmin analyysiyksiköksi valikoituu yksittäinen sana tai sanojen yhdistelmä, mutta myös lauseita, lausumia tai ajatuskokonaisuuksia voidaan hyödyntää (Kyngäs & Vanhanen, 1998). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiksi ovat valikoituneet yksittäisiä sanoja tai sanayhdistelmiä laajemmat, yhden tai useamman lauseen sisältävät virke- ja ajatuskokonaisuudet, sillä diskurssianalyysille tyypillisesti olen kiinnostunut yksittäisiä sanavalintoja laajemmista merkityksyksiköistä. Kiinnostukseni on puhekokonaisuuksissa, joiden avulla sosiaalista todellisuutta rakennetaan. Tutkijana koen, että esimerkiksi yksittäisiin sanoihin keskittymällä ei tämän tutkielman tavoitetta olisi mahdollista saavuttaa, vaan ilmiöoppimisen käsitettä on hedelmällisintä lähestyä nimenomaan siihen liitettyjen käsitysten ja merkitysten

kautta. Nämä merkitykset ja käsitykset puolestaan rakentavat sitä ilmiöoppimisen kuvaa, josta tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita.

Diskurssianalyysille ei ole olemassa suoraviivaista tutkijan toimintaa ohjaavaa mallia, vaan analyysia toteutetaan esimerkiksi aineiston ehtojen mukaisesti (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Koska selvää mallia diskurssianalyysin toteuttamiselle ei ole, hyödynnän analyysissäni tutkimukseni luonteeseen sopivan induktiivisen sisällönanalyysin periaatetta. Induktiivinen sisällönanalyysi noudattelee useimmiten kolmivaiheista mallia: aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja käsitteellistäminen (Kyngäs & Vanhanen, 1998; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Aineiston läpikäynnin aloitin poimimalla keskustelupalstojen kommentteista kaikki ne kommentit, jotka olivat tutkimuksen kannalta oleellisia. Alkuperäisestä keskustelusta jätin pois joitakin kommentteja, joista oli esimerkiksi selkeästi havaittavissa, että ne oli kirjoitettu huumorimielessä. Myös kommentit, joiden sisältö oli tutkimusongelmien kannalta toissijainen, jäivät pois tarkastelusta. Lopulliseen tarkasteluun valikoituneet kommentit siirsin erilliseen tiedostoon, jotta tiedostossa oli ainoastaan tutkimukseni kannalta olennaisin aines. Tulostin aineiston, jotta esimerkiksi värikoodausta oli helpompi tehdä.

Luin aluksi tulostamaani aineistoa läpi useita kertoja yrittäen samalla ajatuksen tasolla tavoittaa keskustelussa useimmin esiintyviä, ilmiöoppimiseen liitettyjä merkityksiä. Kun olin tutustunut aineistoon lukemalla sitä huolellisesti, aloitin värikoodauksen, jonka pohjalta aineistoa oli myöhemmin mahdollista pelkistää. Värikoodauksessa merkitsin aineistoon samalla värillä ne tekstikohdat, jotka sisälsivät joko samanlaisia käsitteitä tai samansuuntaisia ilmiöoppimiseen liitettyjä merkityksiä. Esimerkiksi yhteiskunnallisia muutoksia käsittelevät kohdat merkitsin vihreällä, kun taas oppilaiden välisiä eroja käsitteleviä tekstikohtia merkitsin punaisella. Näin sain aineistossa useimmin esiintyvät merkitysyksiköt yhdistettyä saman värin alle, mikä helpotti kokonaisuuden hahmottamista.

Värikoodauksen avulla löysin tutkimuksen kannalta olennaisimmat aineistokohdat, minkä jälkeen näitä väreillä merkittyjä aineistokohtia oli mahdollista pelkistää. Pelkistyksessä pyrin kiteyttämään kullakin värillä merkittyjen alkuperäisilmausten sisällön tai merkityksen mahdollisimman tiiviisti muutamalla sanalla. Pelkistämisen avulla onkin mahdollista karsia aineistosta kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen aines pois (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Aineiston pelkistäminen helpotti juuri keskeisimmän aineksen löytämistä. Alla olevassa taulukossa 3 on kuvattu tätä pelkistämistä esimerkkien avulla. Aineiston alkuperäisilmausten avulla on esimerkissä johdettu pelkistyyksiä, kuten älykkyyden merkitys, tulevaisuusnäkökulma sekä uusien taitojen merkitys.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmauksia aineistosta	Alkuperäisilmauksista johdettuja pelkistyyksiä
<p>”Fiksulle tuo sopii, mutta ei tyhmille tai erityistapauksille. - -” ”Eipä tahdo sopia keskinkertaisillekaan, joita on suurin osa. - -” ”Lahjakkaat pärjää aina. - -” ”- - Tämä oppimistyyli suosii älykkäitä ja kypsiä. - -”</p>	<p>Älykkyyden merkitys Lahjakkaille sopii Ei sovi kenellekään Tuen tarpeiset kärsivät</p>
<p>”Kyllä yhteiskunta muuttuu vauhdilla. (...) tulevaisuus vaatii myös muita taitoja.” ”Myös yhteistyötaidot ovat tärkeä taito jota nykykoulu painottaa. - -” ”Maailma muuttuu, yhteiskunta muuttuu. Jos olisimme aina takertuneet vanhaan, ajaisimme edelleen hevosilla ja rattailla. - -”</p>	<p>Tulevaisuusnäkökulma Uusien taitojen merkitys Yhteiskunnallisessa muutoksessa mukana pysyminen</p>

Aineiston analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin eli klusteroin aineistoa juuri näiden värikoodauksen avulla muodostamieni pelkistysten, kuten älykkyyden merkitys tai tulevaisuusnäkökulma, avulla. Ryhmittelyssä aineistosta pelkistetyt alkuperäisilmaukset käydään tavallisesti läpi eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä etsien (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin toimin itsekin, sillä pyrin ryhmittelemään pelkistetyt ilmaukset niiden aihepiiriin, yhteisten käsitteiden tai niiden sisältämien merkitysten mukaan. Samalla pyrin tietenkin pitämään mielessäni myös pelkistysten taustalla olevat aineistoesimerkit, jotta ryhmittely olisi sujuvampaa ja jotta myös aineiston alkuperäinen muoto säilyisi mukana analyysissä. Ryhmittelyssä yhdistin samaa ilmiötä kuvaavat pelkistykset omiin kategorioihinsa. Näiden kategorioiden pohjalta puolestaan muodostin edelleen alaluokkia, jotka tyyppillisesti nimetään

luokan sisältöä kuvaavasti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näitä alaluokkia muodostui tässä tutkimuksessa kaiken kaikkiaan 13. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat todenneet ryhmittely mahdollistaa alustavien kuvausten tekemisen tutkittavasta ilmiöstä sekä sen rakenteesta. Näin ollen myös ilmiöoppimiseen liitetyt merkitykset jäsenyivät jo tämän ryhmittelyn avulla. Alaluokat olivat lisäksi askel kohti lopullisten diskurssien muodostumista. Tätä ryhmittelyä olen pyrkinyt havainnollistamaan alla olevassa taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Älykkyyden merkitys Lahjakkaille sopii Ei sovi kenellekään Tuen tarpeiset kärsivät Kehitetty erityisoppijoiden tarpeisiin	Oppijakohtaisuuden kaksijakoisuus
Vanhempien vahva rooli Akateemisuus auttaa koulunkäynnin tukemisessa Matalasti koulutettujen lapset tuuliajolla Oppilaan tuen tarve kotona	Kodin merkitys
Tulevaisuusnäkökulma Uusien taitojen merkitys Yhteiskunnallisessa muutoksessa mukana pysyminen Vanhasta irtautuminen	Yhteiskunnallinen muutos
Työelämässä tapahtuneiden muutosten merkitys Työelämätaitojen korostaminen Itsenäiseen työskentelyyn valmistaminen Työelämän muutoksen kyseenalaistaminen	Työelämän muutos

Seuraavassa vaiheessa näitä edellä muodostettuja alaluokkia yhdistetään yläluokiksi ja yläluokkia puolestaan pääluokiksi, jotka nimetään aineistosta kumpuavien ja ilmiöön liitettyjen merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyse on siis aineiston abstrahoinnista, josta voidaan puhua myös käsitteellistämisenä. Käsitteellistämisen seurauksena syntyvä lopullinen pääluokka on yhteydessä tutkimustehtävään. Sen vuoksi puhun pääluokkakäsitteen sijaan diskursseista, sillä tutkielmassa pyritään tavoittamaan nimenomaan ilmiöoppimiseen liittyviä diskursseja.

Viimeisessä analyysivaiheessa pyrkimyksenäni oli siis saavuttaa aineiston varsinaiset diskurssit. Pohdin, mistä näissä aiemmassa vaiheessa muodostamissani pelkistyksissä ja alaluokissa oli oikeastaan kyse. Yläluokkien nimeämisessä hyödynsin pelkistysten ja alaluokkien taustalla sekä niissä konkreettisesti esillä olevia ilmiöoppimiseen liitettyjä käsityksiä ja merkityksiä. Aineiston käsitteellistäminen ja yläluokkien nimeäminen oli suhteellisen sujuvaa, sillä pelkistysten ja aineistoesimerkkien taustalta oli selkeästi havaittavissa esimerkiksi ilmiöoppimiseen liitetty eriarvoisuuden ajatus sekä ilmiöoppimisen suhde tulevaisuuteen. Näiden pohjalta myös lopullisia, yläluokista johdettuja diskursseja oli melko helppo löytää, sillä muodostin diskurssit ainoastaan tiivistämällä yläluokkien sisällön yhdeksi kyseistä luokkaa parhaiten kuvaavaksi käsitteeksi.

Abstrahoidessa aineistoa havaitsin lopulta kuusi aineistossa esiintyvää laajempaa merkitysyksikköä, joihin sisältyvien pelkistettyjen ilmausten sisältö, ajatus sekä merkitys sekä alaluokkien sisältö käsittelivät mielestäni samaa aihetta. Näkemykseni mukaan kukin ryhmä siis ikään kuin puhui jostain laajemmasta teemasta, joista jokaista ei kuitenkaan välttämättä ollut sanatasolla sellaisenaan mainittu aineistossa. Näitä laajempia aineistosta löydettäviä merkitysyksiköitä, diskursseja, ovat esimerkiksi eriarvoisuusdiskurssi sekä tulevaisuusdiskurssi. Koko tämän edellä kuvaamani aineistolähtöisen analyysin pohjalta löysin aineistosta yhteensä kuusi erilaista diskurssia, joiden lopullisen muodon ja sisällön esittelen luvussa 5.

TAULUKKO 5. Esimerkki alaluokista johdetuista diskursseista

Alaluokat	Yläluokka	Lopullinen diskurssi
Oppijakohtaisuuden kaksijakoisuus Kodin merkitys	Eriarvoisuus ilmiöoppimisen seurauksena	Eriarvoisuusdiskurssi
Yhteiskunnallinen muutos Työelämän muutos	Ilmiöoppimisen suhde tulevaisuuteen	Tulevaisuusdiskurssi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tutkijan päättelyyn ja tulkintoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Onkin muistettava, että diskurssit ovat aina tutkijan subjektiivisen tulkinnan tulos. Näin ollen myös minulla on tutkijana ollut merkittävä vaikutus tutkimuksella löydettyihin diskursseihin. Siksi olen pyrkinyt kertomaan mahdollisimman avoimesti ja tarkasti, millä tavoin diskurssit ovat muodostuneet. Sekä aineiston alkuperäisilmaukset että niistä muodostuneet pelkistetyt ilmaukset ovat näkemykseni ja teoreettisen ymmärryksen mukaan liitettävissä johonkin suurempaan sosiaalista todellisuutta rakentavaan merkitysyksikköön, diskurssiin. Nämä lopulliset diskurssit ovat siis aineiston pohjalta rakentuneita säännönmukaisia ja eheitä ilmiöoppimisen merkityksellistämisen tapoja, jotka rakentavat ilmiöoppimisesta saatavaa kuvaa.

Koko tätä diskurssien löytämiseen tähtäävää analyysiprosessia ohjasi tutkimuskysymys: Millaisia ilmiöoppimiseen liittyviä diskursseja aineistosta on löydettävissä? Lopulliset diskurssit saattavat olla osittain rinnakkaisia, ja niiden sisällöissä on myös keskenään kilpailevia merkitysyksiköitä. Pällekkäisyys ja rinnakkaisuus ovat Jokisen (2016) mukaan kuitenkin tyypillistä diskurssianalyysille. Mielenkiintoni ei aineiston analyysin missään vaiheessa kohdistunut varsinaisesti esimerkiksi sanatasolle, vaan tavoitteenani oli koko ajan löytää sanoja laajempia merkitysyksiköitä, joilla sosiaalista todellisuutta keskustelupalstalla rakennetaan. Näissä diskursseissa ilmenevien merkitysten kautta on myös mahdollista vastata toiseen tutkimuskysymykseen: Millaista

kuvaa ilmiöoppimisesta rakennetaan näissä diskursseissa? Vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin tarkastelen seuraavissa luvuissa.

5 ILMIÖOPPIMISEN DISKURSSIT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, jotka muodostuvat Vauva.fi-sivustolta valikoituneista kommenttiketjuista löydettävissä olevista diskursseista. Kolmivaiheisen sisällönanalyysin avulla syntyneet diskurssit osoittavat, millä tavoin ilmiöoppimisesta julkisessa keskustelussa puhutaan ja millaista kuvaa ilmiöoppimisesta näiden puheiden perusteella rakennetaan. Yhdessä nämä diskurssit sekä niiden sisältö muodostavat tutkimukseni päätuloksen. Aineistosta löytämäni diskurssit ovat alaluokkineen:

1. Itseohjautuvuusdiskurssi: hyötypuhe, roolinmuutos, koulun asema
2. Eriarvoisuusdiskurssi: oppijakohtaisuuden kaksijakoisuus, kodin merkitys
3. Oppimisympäristödiskurssi: luokkahuoneen merkitys, meluongelmat
4. Oppimisprosessidiskurssi: perustiedon merkitys, soveltamisen problematiikka
5. Tulevaisuusdiskurssi: yhteiskunnallinen muutos, työelämän muutos
6. Resurssidiskurssi: rahan rooli, aikuisten määrä

Nämä kommenttiketjuista havaitsemani diskurssit esittelen omissa luvuissaan, kuten 5.1, 5.2 ja 5.3. Näiden diskurssien alaluvut, kuten 5.1.1 tai 5.2.1, puolestaan kuvaavat pelkistämisen kautta syntyneitä alaluokkia, joiden avulla pyrin esittämään kunkin diskurssin keskeisintä sisältöä. Näitä alaluokkia sisältyy jokaiseen diskurssiin 2 – poikkeuksena kuitenkin itseohjautuvuusdiskurssi, johon alaluokkia sisältyy 3. Keskustelu Vauva.fi-foorumilla osoittautui yllättävänkin yhdenmieliseksi alaluokkien suhteen, minkä vuoksi niiden määrä jäi ehkä hieman olettamaani suppeammaksi. Olen kuitenkin pyrkinyt nostamaan keskustelusta esiin nimenomaan teemoja, jotka toistuvasti esiintyivät aineistossa. Näin löysin lopulliset diskurssit muodostavia sekä sisällöllisesti yhteneviä merkitysyksiköitä

ja puhekokonaisuuksia, mikä on juuri diskurssianalyttisen tutkimuksen ydintavoite.

Tarkastelen jokaista diskurssia vuorollaan omassa luvussaan tuoden esiin diskurssin keskeisen sisällön alaluokkien avulla. Lisäksi nostan jokaisen diskurssin kohdalla esiin aineistoesimerkkejä, jotka havainnollistavat diskurssien sisältöä sekä sitä, millaiset asiat muodostamassani diskurssissa korostuvat. Aineistosta poimitut esimerkit myös antavat lukijalle hieman suuntaa keskustelun luonteesta ja sävystä. Aineistoesimerkit ovat autenttisia, joten ole muokannut niiden sisältöä lainkaan. Jotkin aineistokatkelmista voisivat sopia myös muiden diskurssien alle, mutta sekä teoreettisen ymmärryksenä että vaiheittaisen sisällönanalyysin perusteella diskurssit ja alaluokat ovat asettuneet tällaisiksi.

5.1 Itseohjautuvuusdiskurssi

Selkein aineistosta esiin nouseva diskurssi on itseohjautuvuusdiskurssi, sillä lähes koko keskustelu pohjautuu itseohjautuvuuden ja ilmiöoppimisen välisen suhteen tarkastelulle. Lisäksi myöhemmin huomataan, miten itseohjautuvuuden ajatus näkyy myös muiden diskurssien taustalla. Aineistossa ilmiöoppimiseen liitetään vahvasti käsite itseohjautuvuus, josta puhutaan paikoin jopa ilmiöoppimisen synonyymien tavoin. Itseohjautuvuusdiskurssissa ilmiöoppiminen yhdistetään vahvasti osaksi oppilaan itseohjautuvuutta, johon liitetään keskustelupalstalla sekä hyötypuhetta että haittoja. Haitat liittyvät erityisesti opettajan ja oppilaan rooleihin sekä koulun asemaan. Itseohjautuvuutta koskeva hyötypuhe jää aineistossa melko ohueksi, sillä suuri osa itseohjautuvuutta koskevista näkemyksistä liittyy juuri itseohjautuvuuden ongelmiin. Karkeimmillaan itseohjautuvuuden seurauksena pidetään sitä, että lapsesta tulee opettaja ja näin ollen koko koulusta hyödytön. Itseohjautuvuuden korostuminen näyttäytyykin hyvin vahvana osana ilmiöoppimista.

5.1.1 Hyötypuhe

Aineistossa itseohjautuvuuden hyötyihin liittyvät oppilaiden mahdollisuudet hallita tai suunnata omaa oppimistaan. Esiin tuodaan näkemyksiä, joiden mukaan oppilas voi itse ohjata omaa opiskeluaan sekä syventyä itselleen vaikeisiin tai

merkityksellisiin aiheisiin ja oppisisältöihin. Tällaisen oman oppimisen ohjaamisen nähdään keskustelussa olevan osittain yhteydessä oppimisen tehostumiseen sekä motivaation lisääntymiseen, mikäli ilmiöoppiminen on toteutettu oikealla, oppimista tukevalla tavalla. Ilmiöoppiminen on kirjoittajien mukaan parhaimmillaan todella hyödyksi oppijalle itselleen.

-- Optimitilanteessa hieno juttu. Oppilas voi harjoitella enemmän niitä asioita, jotka on vaikeita. Helpoissa asioissa hän voi syventää osaamistaan. Oppilas voi sekoittaa eri oppiaineiden tavoitteita ja näin tehostaa oppimistaan. - - (KK1V47)

Itseohjautuvuuden puolesta puhutaan myös kommentteissa, joissa todetaan opettamista ja oppimista koskevien käsitysten muuttuneen viime vuosina. Kommenttiketjuissa todetaan, että opettajajohtoinen tiedon kaataminen on vanha käsitys oppimisesta ja opettamisesta. Uudenlaiselle oppimiskäsitykselle puolestaan on tilaa nyky-yhteiskunnassa. Näkemysten mukaan vahvasti opettajajohtoisuuteen painottuvasta opetuksesta on siirrytty kohti oppilaiden roolin huomioivaa opetusta, mitä osa kirjoittajista pitää positiivisena kehityssuuntana. Kommentteissa korostetaan itseohjautuvuuden merkitystä toteamalla, että siihen olisi voitu keskittyä kouluissa jo nykyistä aikaisemmin.

Sinula on vanha käsitys opettamisesta ja oppimisesta. Ei enää uskota, että opettaminen on tiedon kaatamista. Saati että uskot yhteisesti luokalle opettamisen olevan se juttu. Se ei ole! (KK1V12)

Osa kirjoittajista pitääkin positiivisena kehityssuuntana sitä, että opetuksessa on siirrytty oppilaslähtöisyyttä sekä oppilaan aktiivista roolia ja itseohjautuvuutta kohti. Kommentteissa korostetaan itseohjautuvuuden merkitystä, kun osassa kommentteista todetaan, että itseohjautuvuuteen olisi voitu koulussa keskittyä jo nykyistä aiemmin.

5.1.2 Roolinmuutos

Keskustelupalstoilla näkemykset ilmiöoppimisesta sisältävät ajatuksen opettajan ja oppijan roolien hämärtymisestä. Aikaisemmin opettaja on johtanut opetusta, kun taas oppijan työ on ollut kuunnella, seurata ja toteuttaa opettajan pyyntöjä. Ilmiöoppimisen nähdään aiheuttavan sen, ettei tällaista roolien jakoa enää ole.

Kommentoijat uskovat, että oppilaista tulee opettajia, sillä oppilaat ovat itse kokonaisvastuussa oppimisestaan.

- - Pelottavaa, että lapsille sysätään tuollainen vastuu (...) Lapsen pitäisi kyetä tekemään opettajan työ. (KK1V87)

Tällaista roolinmuutosta sekä ilmiöoppimiseen liitettyä itseohjautuvuutta kommentoijat vastustavat esittämällä huolensa siitä, miten oppilaat jäävät ilmiöoppimisessa vastuuseen omasta oppimisestaan. Aineistosta onkin havaittavissa, että kommentoijat liittävät itseohjautuvuuden keskeiseksi osaksi ilmiöoppimista. Kirjoittajat uskovat, että itseohjautuvuuden vuoksi suuri osa tiedoista ja taidoista jää kehittymättä. Itseohjautuvan oppimisen myös uskotaan vaativan runsaasti ponnisteluja oppilaalta. Näiden puolestaan nähdään asettavan haasteita itse oppimiselle. Ilmiöoppimiseen liitetyn itseohjautuvuuden vuoksi oppilaiden nähdään nykyään hoitavan opettajan roolia, sillä kommenteissa todetaan, että lapset joutuvat itse huolehtimaan esimerkiksi opintojensa etenemisestä. Tämän nähdään olevan vääränlainen kehityssuunta, sillä lasten ei uskota pystyvän laajamittaiseen vastuunottoon ja itseohjautuvuuteen.

- - Lapsen ei tarvitse vielä osata toimia aikuisen tavalla aikuisen maailmassa. Lapsen pitää oppia toimimaan oman ikätasonsa mukaisesti, eikä siihen kuulu laajamittainen itseohjautuvuus teoreettisessa opiskelussa. (KK2V17)

Yhteinen näkemys vaikuttaa olevan, että etenkin alakouluikäiset lapset eivät kykene ilmiöoppimiselle tyypilliseen itseohjautuvuuteen. Aineistossa esiintyvien kommenttien mukaan toiminnallisuutta ja projektityöskentelyä voidaan kyllä toteuttaa, mutta koulussa tarvitaan edelleen myös perinteistä, opettajajohtoista opetusta, sillä sen uskotaan olevan oppimisen kannalta merkittävässä asemassa. Jos opettajajohtoista opetusta ei ole mahdollista saada, on kommenttien mukaan mahdollista kyseenalaistaa opettajien merkitys.

- - Kyllä pienet kaipaavat opettajajohtoista opetusta, eikä se sulje mitenkään pois esim. toiminnallisuutta ja projekteja, mutta nämä täytyy opettajan suunnitella todella tarkkaan jotta oppiminen ja opiskelu olisi laadukasta. (KK2V11)

Mihin opettajia, tai vanhempiaakaan enää tarvitaan, kun lapset kasvattavat itse itsensä? (KK1V24)

Toisaalta jotkut kommentoijista toteavat, ettei ilmiöpohjaiseen opetukseen kuulu laajamittainen itseohjautuvuus, jossa oppilas jätetään täysin yksin vastuuseen oppimisestaan. Osa kommentoijista siis tiedostaa, ettei ilmiölähtöiseen opetukseen sisälly ajatus opettajan merkityksen katoamisesta, vaan opettajalla on edelleen oma roolinsa opetuksessa ja oppimisessa. Ilmiölähtöisessä opetuksessa oppilaan rooli siis kyllä lisääntyy, mutta kyse ei kommentoijien mukaan ole siitä, että oppilas jää yksin vastuuseen oppimisestaan. Näin ollen siis myös eriäviä näkemyksiä itseohjautuvuudesta esitetään.

Opettamatta jättäminen ei myöskään ole opsin mukaista. Päinvastoin oppilasta pitää tukea oppimaan oppimisen taitojen kehittymisessä ja häntä tulee tukea uuden asian omaksumisessa. Tämä voi tapahtua opettajajohtoisesti tai niin, että oppilas etsii tietoa - - (KK2V7)

Oppilas voi siis joidenkin näkemysten mukaan kyllä etsiä tietoa ja olla osittain itseohjautuva, mutta ilmiöoppimisen tavoite ei kaikkien aineistossa esiintyvien näkemysten mukaan ole muuttaa täysin opettajan ja oppijan rooleja. Osa kommentoijista toteaa, että oppilaan itseohjautuvuus ei suinkaan ole sama asia kuin ilmiöoppiminen. Ilmiöoppimisen ja itseohjautuvuuden idea onkin joidenkin kommenttien mukaan väärin ymmärretty, jos ajatellaan, ettei opettajalla ole enää minkäänlaista roolia oppilaan oppimisessa.

5.1.3 Koulun asema

Itseohjautuvuuskeskustelu kohdistuu myös koulun aseman pohdintaan. Edellä esitellyn, opettajien ja oppilaiden roolit murtavan kehityksen vuoksi kommentteissa keskustellaan paikoin koko koulun merkityksestä. Keskusteluissa pohditaan esimerkiksi sitä, mihin koulua edes tarvitaan, jos siellä ei enää ilmiöoppimisen ja sen mukanaan tuoman itseohjautuvuuden vuoksi saa opetusta. Kommenttiketjussa jopa kyseenalaistetaan koulun merkitys. Jotkut kirjoittajista ajattelevat, että ilmiöoppiminen näivettää koko koulun idean. Koulunkäyntiä ilmiöopetukseen pohjautuvassa koulussa pidetäänkin osittain täysin merkityksettömänä. Joidenkin näkemysten mukaan myös kotona voi opiskella yhtä hyvin kuin koulussa.

Mihin me mitään koulua tarvitaan. Kaikki ilmiöoppikoon kotonaan! Pidetään kahdesti vuodessa kinkarit, joissa kuulustellaan onkos mitään opittu. (KK1V25)

Kun koulussa ei enää joidenkin aineistossa esiintyvien näkemysten mukaan saa opetusta, nostetaan keskusteluun myös opetuksen järjestämistä koskevia periaatteita. Kouluista luopumista pidetään paikoin jopa mahdollisena säästökeinona, sillä meluisia ja itseohjautuvuuteen perustuvia oppimisympäristöjä ei joidenkin mukaan enää tarvita: itseohjautuvuutta voi harjoitella myös kotisohvalla opiskelemalla.

Niinpä. Miksi osallistua ollenkaan kouluopetukseen, jos siellä ei sitä opetusta saa? Samaan se on tietoa etsiä ja työskennellä kotona kaikessa rauhassa. Vanhempien kannattaa muistaa, että Suomessa on oppivelvollisuus, ei koulupakko. Opetuksen voi järjestää myös kotona haluamallaan tavalla. (KK1V52)

Koulun roolin kyseenalaistus näkyy erityisesti tällaisissa kommentteissa, jotka tuovat esiin vanhempien mahdollisuuden järjestää lastensa opetuksen haluamallaan tavalla. Koulupakkoa ei Suomessa ole, joten kommentteissa keskustellaan kouluopetuksesta luopumista, mikäli kouluissa ei enää tarjota perinteistä opetusta. Itseohjautuvuuden korostaminen näyttäytyykin hyvin vahvasti juuri koulun aseman kyseenalaistuksessa.

5.2 Eriarvoisuusdiskurssi

Eriarvoisuusdiskurssi on itseohjautuvuusdiskurssin ohella toinen keskustelupalstalta selkeästi esiin nouseva diskurssi. Eriarvoisuusdiskurssi sisältää huolen ilmiöoppimisen suhteesta eriarvoisuuteen. Ilmiöoppiminen nähdään keskustelussa kunta- ja koulukohtaisena ilmiönä, jota toteutetaan hyvin eri tavoin. Tämän puolestaan ajatellaan asettavan oppijat eriarvoiseen asemaan sen suhteen, missä määrin ja millä tavoin ilmiöoppimista kouluissa ja kunnissa toteutetaan. Keskusteluissa korostuu kuitenkin ennen kaikkea ilmiöoppimisen oppijakohtaisuus, sillä yksilöllisten erojen merkitystä pidetään keskusteluissa suurena. Eriarvoisuusdiskurssissa korostuu myös vanhempien ja perheen merkitys. Lisäksi vanhempien kiinnostuksella lapsen opintoja kohtaan nähdään olevan merkitystä.

5.2.1 Oppijakohtaisuuden kaksijakoisuus

Kommenttiketjuissa nousee useasti esiin se, miten ilmiöoppiminen ei sovi kaikenlaisille oppijoille. Kommenteissa korostetaan oppijakohtaisuutta ja esimerkiksi erilaisten diagnoosien, kuten ADHD:n, vaikutuksia oppimiselle. Kirjoittajien mielestä koko ilmiöoppimisen kehittäneet henkilöt ovat olettaneet, ettei oppilaiden joukossa ole ylivilkkautta, keskittymiskyvyn ongelmia tai ärsykeyliherkkyyttä. Diagnoosin uskotaan vaikuttavan lapsen kykyyn oppia, mikäli opetus on ilmiöpohjaista. Kommentoijat korostavat, että esimerkiksi ilmiöoppimiseen liitetty itseohjautuvuus ei voi toteutua, mikäli lapsella on jonkinlainen keskittymistä ja opetukseen orientoitumista hankaloittava diagnoosi. Tällaista näkemystä korostavat myös joidenkin kirjoittajien kuvaukset henkilökohtaisista keskittymisvaikeuksista, joiden vuoksi he kokevat, etteivät koskaan selviäisi nykymuotoisessa ilmiöopetusta toteuttavassa luokassa. Kirjoittajien mielestä ilmiöpohjaista opetusta ei yksinkertaisesti voida toteuttaa luokassa, jonka oppilasaines on nykypäivän tyypillisesti hyvin heterogeeninen.

Höpsis. Adhd lapset kärsii tuollaisesta eniten. Itseohjautuvuutta ei oo sitäkään vähää mitä muilla samanikäisillä. Olen kiitollinen, että mun adhd muksu on tavallisessa koulussa, missä opettaja opettaa ja lapset oppii. Olisi varmaan aivan hukassa ja pihalla tuollaisessa ilmiökoulussa. (KK1V45)

Ylipäänsä ilmiöoppimisen ei nähdä sopivan oppilaille, jotka ovat jonkinlaisen tuen tarpeen piirissä. Ilmiöoppimisen ajatellaan olevan liian haastava opetuksellinen lähtökohta, sillä esimerkiksi itseohjautuvuus ei kommenttien perusteella sovi jokaiselle oppilaalle. Lahjakkaat pärjäävät kommenttien perusteella aina, mutta opettajajohtoisuutta tarvitsevien oppilaiden uskotaan kärsivän ilmiölähtöisestä opetuksesta. Tuen tarpeisten oppilaiden nähdäänkin pahimmillaan jäävän vaille kunnollista opetusta, mikä heijastuu kommenttien mukaan myös oppimistuloksiin. Näin ollen ilmiöoppiminen asettaa kirjoittajien mukaan oppilaat eriarvoiseen asemaan, mikäli oppilaan lähtökohtia ei huomioida riittävästi.

- - Joka tapauksessa tuo jättää erityistä tukea tarvitsevat täysin tuuliajolle, on paljon lapsia jotka eivät kykene itseohjaukseen edes perusasioissa, saati sitten jos ovat täysin vastuussa omasta oppimisestaan ja sen laajuudesta. (KK1V95)

Esiin nostetaan myös luokan häirikkö- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikutusta ilmiölähtöisyyden toteuttamisessa. Useissa kommentteissa pohditaan luokan oppilasaineuksen moninaisuutta. Samassa yhteydessä esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset lapset ovat usein esillä keskustelussa. Kirjoittajat ajattelevat, että luokan häiriköt tai maahanmuuttajaoppilaat saattavat hankaloittaa ilmiöoppimisen toteuttamista, sillä esimerkiksi kielelliset haasteet ovat kirjoittajien mielestä todellisia. Kokonaisuudessaan luokka-aineuksen heterogeenisuuden nähdään olevan suoraan yhteydessä ilmiöoppimisen toteuttamiseen ja eriarvoisuuteen, mikäli opetusta toteutetaan ryhmässä, jossa on monenlaisia oppilaita. Koulun pitäisi kommenttien mukaan antaa oppimisen mahdollisuudet kaikille, eikä tämän nähdä aineiston perusteella ilmiölähtöisessä opetuksessa toteutuvan.

Toisaalta kommentteissa nostetaan esiin myös ajatus siitä, että ilmiöoppiminen olisi suunniteltu nimenomaan erityisoppilaiden tarpeisiin sopivaksi tavaksi toteuttaa opetusta. Joidenkin kommenttien perusteella ilmiöoppimisen nähdään olevan juuri erityislasten tarpeisiin keksitty menetelmä, johon tavanomaiset oppijat joutuvat sopeutumaan. Tähän liittyy kirjoittajien näkemys ilmiöoppimisesta jonkinlaisena pulpetista irtautuneena ja täysin vapaata työskentelyä korostavana pedagogisena lähestymistapana. Tällaisen vapaamuotoisen työskentelyn uskotaan sopivan erityisesti rauhattomille oppilaille. Näin ollen esimerkiksi rauhattomien sekä keskittymisvaikeuksista kärsivien erityisoppilaiden ajatellaan hyötyvän ilmiöoppimisestä.

5.2.2 Kodin merkitys

Eriarvoisuuden nähdään ulottuvan myös koteihin, sillä kommentteissa korostetaan myös kodin roolia ilmiöoppimisen edistämässä ja oppimisen toteutumisessa. Näkemysten mukaan oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa sen suhteen, miten kotona suhtaudutaan läksyihin sekä opintojen etenemiseen. Kirjoittajat uskovat, että vanhempien mielenkiinnolla lastensa koulunkäyntiä kohtaan on suuri merkitys. Jos vanhemmat eivät ole kiinnostuneita huolehtimaan esimerkiksi läksyjen tekemisestä, voi tästä kommenttien mukaan aiheutua merkittäviä ongelmia. Pahimmillaan sen nähdään heijastuvan oppimistulosten epätasaisuuteen. Tämän taas nähdään lisäävän oppimisen eriarvoisuutta, sillä

lapsi ei luonnollisesti voi päättää, ovatko vanhemmat kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään.

Vanhempien merkitystä korostetaan erityisesti siksi, että kirjoittajat pitävät ilmiöoppimista lähestymistapana, jossa lapsi jätetään yksin vastuuseen oppimisestaan ja etenemisestään. Aineistossa vallitseekin melko laaja yhteisymmärrys siitä, miten ilmiöoppiminen pakottaa lapsen laajaan vastuunottoon ja oman oppimisen edistämiseen. Oppilaiden ei kuitenkaan uskota kykenevän kantamaan tällaista vastuuta, mikä lisää entisestään paineita vanhempien osallisuudelle ja mielenkiinnolle lastensa opintoja kohtaan.

- - Eli siis jos kotona ei huolehdita että lapsi tekee ns. koulusta jäljelle jääneet tehtävät päivän aihealueesta, niin lapsi jää hyvin herkästi jälkeen. Käytännössä tämä meinaa sitä, että siinä vaiheessa, kun joululoma alkaa häämöttää, toiset on tehneet jo syksyn kirjan lähes kokonaan ja yksi on ehtinyt ehkä puoleen väliin. - - (KK1V46)

Kodin ja vanhempien merkitys korostuu myös näkemyksissä, joissa keskusteluun nousee vanhempien koulutustason merkitys. Kirjoittajat uskovat vanhempien koulutustason olevan yhteydessä siihen, millä tavoin he ylipäänsä kykenevät ohjaamaan lastensa koulunkäyntiä kotioloissa. Vanhempien koulutustasolla uskotaan olevan selvä yhteys kykyyn huolehtia oppilaan koulunkäynnistä. Näin ollen akateemisesta perheestä olevat lapset ja matalasti koulutettujen perheiden lapset ovat kommenttien mukaan eriarvoisessa asemassa, sillä kirjoittajien mielestä korkeasti koulutetuilla vanhemmilla on paremmat edellytykset ohjata oppilaan koulunkäyntiä kotioloissa.

- - Tarkoittaa siis sitä, että koulutettujen (ja hyvätuloisten) perheiden lapset saavat etumatkan, kun taas matalakoulutetuissa perheissä lapset ovat tuuliajolla. Akateemisissa perheissä vanhemmat osaavat ohjata lapset tietyn asian ääreen ja ymmärtävät sen merkityksen kokonaisuuden kannalta. (KK1V54)

Toisaalta kommentteista on löydettävissä myös näkemyksiä, joiden mukaan vanhempien puhtaalla halulla ja kyvyllä ymmärtää lapsen oppimisen tärkeyttä, on suuri merkitys. Pelkästään vanhempien koulutustaso ei siis ole ainoa selittävä tekijä, vaan kyse on vanhempien suhtautumisesta oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan. Kirjoittajat eivät usko, että kaikki vanhemmat edes ymmärtävät tai haluavat ymmärtää lapsen oppimisen tärkeyttä. Näin ollen myös vanhempien asenteella oppimista kohtaan ajatellaan olevan keskeinen merkitys, sillä

pahimmillaan mielenkiinnon puute sekä kyky ymmärtää oppimisen tärkeyttä heijastuvat oppimisen eriarvoisuuteen.

5.3 Oppimisympäristödiskurssi

Oppimisympäristödiskurssissa korostuvat näkemykset, joiden mukaan ilmiöoppiminen aiheuttaa ja asettaa automaattisesti muutoksia oppimistilaa tai oppimisympäristöä koskevissa järjestelyissä. Kommenteissa tuodaan useasti esiin näkemys siitä, miten ilmiöoppimisen nähdään muuttavan perinteiseen oppimistilaan liitettyjä piirteitä, kuten suljettuja luokkahuoneita ja pulpettityöskentelyä. Ilmiöoppimisen ajatellaan olevan epämääräisissä, avoimissa tiloissa olevaa seikkailua, joka eroaa merkittävästi perinteisestä oppimistilasta. Keskusteluissa ilmiöoppimiseen liitetään myös ajatus oppimisympäristön melusta, joka nähdään ilmiöoppimisen tuloksena sekä oppimista haittaavana tekijänä.

5.3.1 Luokkahuoneen merkitys

Ensiksi on huomattava, että aineistosta on löydettävissä laaja yhteinen näkemys, joka tukee perinteisten, suljettujen luokkahuoneiden sekä pulpettien säilyttämistä. Luokkahuoneella nähdään siis olevan oppimisen kannalta keskeinen merkitys. Ajatus pulpeteista irtautumisesta ja avoimista oppimisympäristöistä liittyy kirjoittajien mukaan ilmiöoppimiseen, minkä nähdään olevan haitallinen kehityssuunta. Kirjoittajat kertovat esimerkkejä ilmiöoppimista tukevista oppimistiloista, joissa pulpetteja ei ole, vaan oppilaat voivat vapaasti valita avoimesta oppimistilasta itselleen sopivan opiskelupaikan. Tällaisista avoimista oppimisympäristöistä löytyy kommenttien mukaan esimerkiksi sohvia ja tynnyjä, joiden nähdäänkin olevan keskeinen osa ilmiöoppimista. Pulpetittoman ja avoimen oppimisympäristön ei nähdä tukevan opettamista ja oppimista. Pulpetilla nähdään olevan merkittävä rooli oppilaan oppimisessa, sillä sen uskotaan parantavan esimerkiksi keskittymiskykyä. Varsinkin keskittymisongelmista kärsivän oppilaan uskotaan hyötyvän perinteisistä järjestelyistä, jolloin pulpeteista irtautunut ilmiöoppiminen näyttäyty kommentteissa melko kyseenalaisessa valossa.

Lisäksi osa oppilaista tarvitsee strukturoidun ympäristön pystyäkseen orientoitumaan opetukseen. Kun ympärillä keskustellaan ja tapahtuu yhtä ja toista, huomio kiinnittyy epäolennaiseen todennäköisemmin. Vai onko ajatuksena, että opetettava ilmiö on niin mielenkiintoinen kaikille oppilaille, että tuota ongelmaa ei ole? - - (KK1V88)

Osa kirjoittajista uskoo, että perinteinen luokkahuone, jossa jokaisella on oma pulpetti, on toimivin oppimisympäristö. Pulpeteista luopumisen nähdään hankaloittavan esimerkiksi ujon tai hiljaisemman oppilaan elämää, kun jokaiselle oppilaalle erikseen merkittyä omaa paikkaa ei luokassa enää ole. Rärkeimmillään esillä on ajatus, jonka mukaan pulpeteista luopuminen johtaa koululaitoksen tuhoutumiseen. Lisäksi pulpetittomien oppimisympäristöjen ajatellaan murtaneen koko koulun idean, sillä niiden nähdään asettavan haasteita oppimiselle ja koulunkäynnille.

- - Mun lapsen koulussa ei ole omia pulpetteja ja joka ikinen päivä on tuo stressi että missä joutuu istumaan ja kenen kanssa... Erityisesti jos olet jotenkin syrjitty, tuo voi olla hel vet tiä. Kyllä alakouluikäiset kaipaavat jonkinlaista pysyvyyttä päiväjärjestykseen eikä kokoaikaista "oman paikan hakemista". (KK1V56)

Esiin tuodaan pulpeteista luopumisen lisäksi myös näkemyksiä oppimistilan avoimuudesta. Jotkut kirjoittajista toteavat, että ilmiöoppimista toteutetaan perinteisistä suljetuista luokkahuoneista merkittävästi eroavissa avoimissa oppimisympäristöissä. Osa kirjoittajista uskoo, että ilmiöoppimisen ja sen mukanaan tuomien avointen oppimisympäristöjen on ennen kaikkea tarkoitus valmistaa oppilaita nykytyöelämälle tyypilliseen avokonttorityöskentelyyn.

Joidenkin kirjoittajien mukaan ilmiöoppimiseen liitetty ajatus oppimistilan avoimuudesta ja pulpeteista luopumisesta on virheellinen. Aineistossa esiintyvien näkemysten mukaan uuden opetussuunnitelman ja ilmiöoppimisen idea on väärin ymmärretty, mikäli siihen liitetään automaattisesti ajatus oppimistilan muuttamisesta. Ilmiöoppimisen ja uuden opetussuunnitelman ideologia ei kommenttien mukaan suoraan perustu tavanomaisista luokkahuoneista ja pulpeteista luopumiselle.

- - Ensinnäkään uudet sisustukset, joissa rönötetään latioilla ja tyynyillä isoissa ryhmissä ei ole uuden opsin mukaista opetusta. --- Päinvastoin opsissa korostetaan ergonomista työskentelyasentoa ja oppilaan mahdollisuutta oppimiseen sellaisessa tilassa, jossa keskittyminen on mahdollista. (KK2V7)

Oppimistiladiskurssissa tuodaan esiin myös niitä etuja, joita perinteisessä luokkahuoneessa ja tavanomaisessa oppimisympäristössä toteutettavasta opetuksesta luopumisella voidaan saavuttaa. Esiin tuodaan siis ilmiöoppimiselle tyypillisiä totutusta poikkeavia opetusjärjestelyjä, joilla opetusta voidaan toteuttaa. Osa kommentoijista siis tunnistaa, että oppimista voi tapahtua erilaisissa ympäristöissä, eivätkä perinteiset luokkatilat ole ainoa oppimista tukeva ratkaisu.

Metsäkouluissa opetellaan asioita käytännön kautta, matikkaakin vaikka laskemalla hyönteisiä, kiviä tms. Metsäkoulujen oppilaiden tulokset ovat muita parempia vielä yliopistotasollakin. Miten tämä voi olla mahdollista, kun kerran luonnossa ei istuta pöydän ääressä ja hiljaista ei juuri ole? (KK1V41)

Kommenteissa esitetty, tavanomaisesta luokkahuoneopetuksesta poikkeava, metsäkoulujen idea osoittaa, että myös erilaisia näkemyksiä oppimistilaan liittyen on olemassa. Osa kirjoittajista siis tunnistaa, että pulpetissa ja hiljaisessa luokkahuoneessa istuminen ei automaattisesti takaa parempia oppimistuloksia, vaan ilmiöpohjaisella opetuksella voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia myös erilaisissa oppimisympäristöissä opiskelemalla. Kuitenkin näkemykset, joissa ilmiöoppiminen liitetään osaksi perinteet murtavia ja avoimia oppimisympäristöjä, ovat selkeässä enemmistössä.

5.3.2 Meluongelmat

Keskustelupalstoilla vallitsee myös varsin yleinen näkemys siitä, miten melu liittyy ilmiöoppimiseen. Monien näkemysten mukaan ilmiöoppiminen lisää oppimisympäristön melua, sillä esimerkiksi oppimismenetelmien ajatellaan olevan melua ruokkivia. Myös avointen oppimisympäristöjen uskotaan aiheuttavan meluhaittoja. Lisäksi ilmiöopetukseen liitetään kommenteissa ajatus oppilasryhmien koon kasvusta. Oppilasryhmien ajatellaan olevan niin suuria, että melua syntyy automaattisesti. Melun nähdään hankaloittavan oppimista, sillä kirjoittajat uskovat meluhaittojen olevan yhteydessä esimerkiksi oppilaiden keskittymiskykyyn. Näin ollen melun nähdään asettavan merkittäviä haasteita opetukselle ja oppimiselle.

- - Monta kymmentä ihmistä isossa tilassa tekee ääntä ja levottomuutta (...) Melua lisää ryhmätöiden teko ja mahdollisuus eri oppimismenetelmien hyödyntämiseen (pelit, luokassa liikkuminen). Keskittyminen herpaantuu helposti siihen, että seuraa niitä jotka tekee jotain aktiivista (esim. ryhmätöitä) ja oma tehtävä jää tekemättä. (KK1V48)

Meluongelmista keskusteltaessa esiin nousee myös näkemys siitä, miten nykykoulussa ei kirjoittajien mukaan edes tavoitella työrauhaa. Joidenkin mielestä opetuksen tai työskentelyn tavoitteet eivät liity työrauhan ylläpitämiseen tai hiljaisen työskentelyn opettelemiseen. Oppimisympäristön, jossa ilmiöoppimista toteutetaan, ajatellaan olevan meluisa, jolloin myös oppilaat joutuvat sietämään ja mukautumaan ympäristön meluun – ikään kuin melu olisi ilmiöoppimiseen liitettävä ominaispiirre.

Ei, nykykoulussa nimenomaan EI opetella keskittymistä, hiljaa olemista tai normaalia käytöstä. (...) Sen sijaan oppilaiden on opittava työskentelemään melussa ja hälinässä. - - (KK1V70)

Tätä ilmiöoppimiseen liitettyä ajatusta melun lisääntymisestä tuodaan kommenttipalstoilla esiin useita kertoja, mikä liittää melun keskeisesti osaksi ilmiöoppimista. Tällaisen melun lisääntymisen ajatellaan haastavan oppimista. Osa kommentoijista uskoo, että oppilaita ohjataan melun sietämiseen, sillä myös työelämä meluisine avokonttoreineen vaatii sietokykyä. Näin ollen kouluissa siis pyritään kommenttien perusteella kasvattamaan meluun tottuneita yksilöitä.

5.4 Oppimisprosessidiskurssi

Oppimisprosessidiskurssiin valikoituneet kommentit liittyvät näkemyksiin, joissa oppiminen ymmärretään prosessina. Kommenteissa tuodaan useasti esiin se, miten oppimisessa tulisi lähteä liikkeelle perustiedoista, jotta myöhemmissä opinnoissa ja opintojen vaiheissa voidaan edetä kohti vaativampia ajattelun sekä tiedonhankinnan ja -käsittelyn taitoja. Näitä näkemyksiä, joissa oppiminen ymmärretään prosessina, esiintyy aineistossa useita. Kirjoittajat esittävätkin huolensa siitä, millä tavoin ilmiöoppimisella voidaan tavoittaa tämä oppimisen prosessiluonne, sillä esimerkiksi soveltamiseen liittyy eräänlaista problematiikkaa.

5.4.1 Perustiedon merkitys

Kirjoittajien mukaan ilmiöoppimisen yhteydessä unohdetaan, että oppiminen on prosessi. Kommenttien mukaan perinteinen opetus, jossa on edetty perustiedoista kohti soveltavampia tehtäviä, unohtuu ilmiöoppimisessa täysin. Kommentoijat ovat sitä mieltä, että ilmiöoppimisessa hypätään suoraan soveltaviin tehtäviin, jolloin perustietojen ja -taitojen kehittyminen jää hyvin alkeelliseksi tai sitä ei tapahdu ollenkaan. Perustiedon merkitystä ei siis näkemysten mukaan tunnisteta ilmiöoppimisessa riittävän hyvin. Jotkut kirjoittajista nostavat esiin huolestuttavia esimerkkejä Yhdysvalloista tai Britanniasta, jossa ihmisten perustietojen puute saa heidät uskomaan kritiikittömästi mitä tahansa. Tällaista uhkakuvaa maalataan ilmiöoppimisen ja siihen liittyvien soveltavien tehtävien mahdollisista vaikutuksista myös Suomessa. Siksi kommentteissa korostetaan, että riittävät perustiedot tulisi olla jokaisella hallussa, ennen kuin voidaan siirtyä vaativampiin tehtäviin. Uutta asiaa ei kirjoittajien mukaan voida hallita, jos edellisen asian ymmärrys on jäänyt puutteelliseksi.

Ymmärrätkö, että oppiminen perustuu aikaisemmalle oppimiselle. Se on kuin pyramidi. Et kiipeä sen päälle, jos ei niitä palikoita ole aikaisemmin ladottu muiden päälle. Isot aukko paikat oppimisessa aiheuttavat sen, että pyramidi kaatuu, ja tavoite jää saavuttamatta. Mitään oikotietä sinne ongelmanratkaisuun ei ole, eikä luovuus korvaa työntekoa. Peruskoulu on perusteiden oppimiseen. - - (KK1V71)

Lisäksi osa kommentoijista ajattelee, että erityisesti peruskoulun alaluokilla tulisi projekti- ja ryhmätöiden sijaan keskittyä oppiaineiden perusteiden hallintaan. Perinteistä opettajajohtoista opetusta tulisi siis suosia, ja itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta voitaisiin silloin tällöin harjoitella vaativampia työskentely- ja ajattelutaitoja kehittävin menetelmin ja tehtävin. Perustiedon merkityksen korostaminen onkin helposti havaittavissa keskustelupalstalla.

5.4.2 Soveltamisen problematiikka

Ilmiöoppimisen ongelmana pidetään keskustelussa erityisesti sitä, että koulussa annettu opetus ja toteutettavat tehtävät ovat liian haastavia oppilaiden taito- ja tietotasoon suhteutettuna. Kommentoijien mielestä ilmiöoppimiselle

luonteenomaista luovuutta ja ongelmanratkaisua ei voida saavuttaa varsinkaan alakoulussa, sillä alakoulun katsotaan olevan ennen kaikkea perusteiden oppimista varten. Näin ollen kirjoittajat eivät usko, että oppilailla on vielä alakoulussa valmiuksia haastaviin ja soveltaviin tehtäviin. Oppilaiden ei siis uskota hyötyvän ja oppivan ilmiöoppimiselle ominaisista soveltavista tehtävistä. Tätä ajatusta oppilaiden riittävästä tiedoista ja taidoista, joita soveltaviin tehtäviin tarvitaan, pidetäänkin eräänä ilmiöoppimiseen liittyvänä keskeisenä haasteena. Liiallisen soveltamisen korostaminen näyttäytyykin keskustelupalstalla ongelmallisena.

Mielestäni kannattaisi panostaa siihen, että porukalla on riittävät tiedot edes sen ongelman ja siihen vaikuttavien asioiden hahmottamiseen. Sen jälkeen kun perustiedot on hallussa ryhdytään keksimään ratkaisua luovasti. (KK1V63)

Toisaalta osa kirjoittajista esittää puoltavan näkemyksensä siitä, että myös alakoulussa voidaan toteuttaa vaativampia ja soveltavampia tehtäviä, mikäli on huolehdittu, että oppilailla todella on tarvittavat esitiedot tehtävän tekemiseen. Ilmiöoppimisessa vaadittava luovuus mahdollistuu kommentoijien mukaan ainoastaan, jos oppilaalla on riittävä perustietojen ja -taitojen taso. Toisaalta ilmiöoppimista sekä siihen liittyvää soveltamista ja itseohjautuvaa oppimista voidaan kirjoittajien mukaan toteuttaa myös vasta myöhemmillä luokka-asteilla, eikä se kaikkien mielestä kuulu alakouluun. Ilmiöoppimisen ja siihen liitetyn itseohjautuvuuden merkitystä varsinkin alakoulussa kyseenalaistetaankin kommentoijien laajasti.

Aikuinen ja lapsi ovat eri asioita. (...) Lapsen ei tarvitse vielä osata toimia aikuisen tavalla aikuisten maailmassa. Lapsen pitää oppia toimimaan oman ikätasonsa mukaisesti, eikä siihen kuulu laajamittainen itseohjautuvuus teoreettisessa opiskelussa. (...) Harva yläkoululainenkaan on valmis tuohon. (KK2V17)

Pahimmillaan ilmiöoppimisen ajatellaan johtavan siihen, että perustaidoiltaan puutteelliset oppilaat siirretään alakoulusta yläkouluun. Kun alakoulussa ei opita perusteita, eivät myöskään vaativammat ajattelun ja työskentelyn taidot ole kehittyneet. Näin ollen koulussa ei siis opita juuri mitään, minkä vuoksi ilmiöoppimisen ajatusta ei pidetä kannattavana menetelmänä opetuksen

toteuttamiseksi. Kaiken kaikkiaan soveltamiseen liittyykin aineistossa problematiikkaa, sillä siihen liitetään sekä haasteita että mahdollisuuksia.

5.5 Tulevaisuusdiskurssi

Tulevaisuusdiskurssissa korostuvat näkemykset siitä, miten ilmiöoppimisen nähdään tavoittavan sekä nyky maailmassa että erityisesti tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Kommenteissa siis ajatellaan, että nykypäivän koulussa on keskityttävä näiden tulevaisuuden taitojen opiskelulle. Tällaiselle tulevaisuuteen suuntaavalle näkemykselle on paikoin melko laajaakin yhteisymmärrystä aineistossa. Kommenteissa korostuu ajatus siitä, että juuri ilmiöoppimisella voidaan tukea lasten tulevaisuuden taitojen kehittymistä.

5.5.1 Yhteiskunnallinen muutos

Yhteiskunnallisen muutoksen osalta kirjoittajat tunnistavat, että niin Suomessa kuin muualla maailmassa on tapahtunut ja tapahtuu muutosta, joka pakottaa myös koulutusta muuttumaan. Kirjoittajat uskovat, että tulevaisuudessa tarvitaan uudenlaisia taitoja, joiden merkitys esimerkiksi aikaisempina vuosikymmeninä ei ole ollut yhtä suuri. Yhteiskunnallisen muutoksen ohella tunnistetaan niin ikään koulussa tapahtunut muutos, jonka uskotaan edelleen tarjoavan lapselle taitoja tulevaisuutta varten. Näkemysten mukaan koulunkäynti ei enää perustu pänttäämiseen ja ulkoa opettelemiseen, mitä pidetään tulevaisuuden taitojen näkökulmasta positiivisena kehityssuuntana. Näin ollen yhteiskunnallisten muutosten on näyttävä myös kouluissa.

Kyllä yhteiskunta muuttuu vauhdilla. Oppilaita yritetään kasvattaa ratkaisemaan ongelmia, luovuuteen jne. Ei niinkään muistamaan jotakin vuosilukuja, kaavoja ym. Entisaikojen koulu perustui mieleenpainamiseen. En väheksy sitäkään, mutta tulevaisuus vaatii myös muita taitoja (KK1V59)

Ilmiöoppimisen uskotaankin parhaimmillaan olevan uudenlainen pedagoginen lähestymistapa, jonka avulla yhteiskunnallisen muutoksen edellyttämiä tulevaisuuden taitoja voidaan opetuksessa saavuttaa. Nämä ilmiöoppimisella saavutettavissa olevat taidot liittyvät erityisesti luovuuteen ja ongelmanratkaisuun sekä kykyyn työskennellä itsenäisesti. Kyse ei ole ainoastaan työelämässä

tarvittavista taidoista, vaan kommenttien perusteella näitä taitoja tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Joidenkin kommenttien perusteella ilmiöoppimisella todella voitaisiin parhaimmillaan vastata yhteiskunnalliseen muutokseen paremmin kuin aikaisempia, opettajajohtoisuutta ja jyrkkää oppiainejakaisuutta korostavia menetelmiä hyödyntämällä.

5.5.2 Työelämän muutos

Yhteiskunnallisen muutoksen ohella kirjoittajat nostavat esiin myös työelämässä tapahtuneita muutoksia, joiden tulee joidenkin näkemysten mukaan heijastua myös kouluun ja opetukseen. Keskusteluissa korostuu näkemys, jonka mukaan koulutuksessa on kyettävä vastaamaan työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Tämän tulee kirjoittajien mukaan konkreettisesti näkyä esimerkiksi siinä, miten ja mitä opetetaan, sillä esimerkiksi soveltamisen ja itsenäisen työskentelyn taitoja sekä teknologista ymmärrystä tullaan heidän mukaansa tarvitsemaan tulevaisuuden työelämässä. Samassa yhteydessä todetaan, että ilmiöoppimisella voidaan oppia paitsi näitä yksittäisiä asioita myös taitoja, joita tarvitaan elinikäistä oppimista varten.

Koulun on muututtava kun maailmakin muuttuu. Mitä huonoa siinä on, että lapset kasvatetaan ekaluokalta lähtien itsenäiseen työskentelyyn. On karmeaa katsottavaa kun jotkut nuoret tulevat työmarkkinoille nykyisin: ei minkäänlaista oma-aloitteisuutta eikä kykyä itsenäiseen työskentelyyn. - - (KK2V5)

- - Ei noilla vanhoilla malleilla tulevaisuuden työelämässä pärjää. Tulevaisuudessa työkavereina ovat koneet ja laitteet, pitää itse tietää, osata, ja soveltaa ja käyttää kunnolla aivojaan. (KK1V10)

Toisaalta osa kommentteista sisältää myös näkemyksen, jonka mukaan ilmiöoppimisella ei edes voida saavuttaa työelämässä tarvittavaa tiedon tasoa. Osa kirjoittajista ei siis usko, että ilmiöoppimisella voidaan todellisuudessa saavuttaa niitä taitoja, joita sillä tavoitellaan, koska lähestymistavan uskotaan pohjautuvan ainoastaan luovuudelle. Luovuuden korostamisen puolestaan nähdään heikentävän perustaitojen hallintaa. Oppilaiden taitotason pelätäänkin jäävän liian kapeaksi, sillä ilmiöoppimisessa unohdetaan kirjoittajien mukaan perustaitojen kehittymisen tärkeys. Tällainen perustietojen ja -taitojen puute ei puolestaan erityisen hyvin palvele työelämän vaatimuksia.

Kuvitelkaa itsenne yrittäjäksi (minä olen). Palkkaisitteko ihmisen, joka osoittaa konkreettisia taitoja ja tietoja, vai ihmisen, joka kertoo olevansa luova? Jos parturikampaajalla on luovia ideoita, mutta ei taitoa leikata hiuksia, palkkaisitteko hänet? - - (KK1V98)

Vaikka kommentteissa esitetään ilmiöoppimisen tarjoavan ratkaisun muuttuvan työelämän haasteisiin ja työelämässä tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin, myös eriäviä näkemyksiä esitetään. Kaikki eivät edes tiedosta tai tunnista yhteiskunnassa tai työelämässä käynnissä olevaa muutosta. Näin ollen osa kirjoittajista ei myöskään ymmärrä, mihin tällaisia ilmiöoppimisella tavoiteltavia taitoja edes tarvitaan. Samassa yhteydessä korostetaan, että edelleen työmarkkinoilla pärjäävät yleensä ne, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot työtehtävän hoitamista varten. Näin ollen ilmiöoppimisella saavutettavien muiden taitojen, kuten luovuuden tai ongelmanratkaisukyvyyn, kehittämisellä ei nähdä olevan kovinkaan suurta merkitystä.

- - Ihmettelen myös, mitä ovat ne työelämän vaatimukset, joihin aina viitataan kun puhutaan koulutuksen uudistamisen pakosta. Olen ollut työelämässä yli 20 vuotta ja hienosti olen pärjännyt vaikka kouluajanani opetus oli pääasiassa kalvosulkeisia opettajan johdolla. Kun meille rekrytoidaan uusia asiantuntijataso työntekijöitä, niin valintaperusteina ovat aivan perinteiset taidot - - (KK1V64)

Toisenlaiset näkemykset keskustelussa korostavat puolestaan sitä, että työelämätaitoja tulisi kyllä opetella, mutta alakoulun sijaan niihin tulisi keskittyä vasta myöhemmissä opintojen vaiheissa. Alakoulussa ilmiöoppimiseen liittyvien taitojen harjoittelua ei siis välttämättä tarvitsisi kirjoittajien mukaan aloittaa, vaan sille olisi aikansa opintojen myöhemmissä vaiheissa. Koulussa voitaisiin myös joidenkin näkemysten mukaan edelleen keskittyä ainoastaan perustietojen ja -taitojen kehittämiseen, sillä myös niille on paikkansa työelämässä.

5.6 Resurssidiskurssi

Ilmiöoppimisen resurssidiskurssi sisältää erilaisten resurssien – voimavarojen tai mahdollisuuksien – merkityksen ilmiöoppimisen toteuttamisessa. Resurssidiskurssissa korostuvasti esiin nousevat koulumaailman puutteelliset resurssit. Tämä ongelma tunnustetaankin melko laajasti. Resurssinäkökulmassa viitataan paitsi ilmiöoppimiseen myös laajemmin uuteen opetussuunnitelmaan, joka kannustaa nimenomaan opetukseen, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi

ilmiöpohjaisen opetuksen keinoin. Tähän liittyen keskustelussa nousee esiin huoli resurssien puutteesta suhteessa opetussuunnitelman sisältöjen toteuttamiseen sekä opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen.

5.6.1 Rahan rooli

Kuntien ja koulujen taloudellisilla resursseilla on aineiston perusteella merkitystä ilmiöoppimisen toteuttamisessa. Tämä näkyy kommenttien perusteella suoraan siinä, miten paljon ilmiöoppimiseen voidaan rahallisesti panostaa. Kirjoittajat toteavat, että koulu saattaa olla taloudellisesti tilanteessa, jossa esimerkiksi retkiä tai koulun alueen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ei ole mahdollista toteuttaa. Minkäänlaisiin ylimääräisiin elämyksiin ei kommenttien mukaan juurikaan ole varaa. Tämä puolestaan voi kommenttoijien mukaan olla yhteydessä ilmiöoppimisen mahdollisuuksiin, sillä usein koulujen resurssit laajemmin ovat hyvin heikot. Näin ollen mihinkään ylimääräiseen ei kommenttien mukaan ole varaa. Tämä taas heijastuu siihen, millä tavoin opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita tai ilmiöoppimista voidaan koulussa toteuttaa.

Se, mitä uusi ops ei kykene määrittelemään, on tuo tavoitteiden saavuttaminen nykyisillä resursseilla. Kun pääpaino on uusissa oppimisympäristöissä ja oppimistavoissa on surullista katsella esimerkiksi oman koulun resursseja siihen. - - (KK2V10)

Kaiken kaikkiaan keskustelussa vallitsee melko laaja yhteisymmärrys siitä, että ilmiöoppiminen vaatii normaalia opetusta suurempia taloudellisia panostuksia kouluilta, eikä näitä panostuksia ole mahdollista nykyisillä resursseilla tehdä. Kirjoittajat ihmettelevätkin, miten ilmiöoppimiseen voidaan kannustaa tilanteessa, jossa kunnat ja koulut ovat taloudellisesti tiukoilla. Rahallisten resurssien puute saattaa joidenkin kommenttien mukaan hankaloittaa tai jopa estää koko ilmiöpohjaisen ja opetussuunnitelman mukaisen opetuksen.

5.6.2 Aikuisten määrä

Resurssikeskustelussa korostuu myös opettajien ja ohjaajien riittävyys. Resurssien riittämättömyys näkyy myös aikuisten määrässä, joka ei kirjoittajien mukaan aina vastaa oppilasainesta eikä oppilaiden määrää. Aikuisten määrä

puolestaan näkyy kommenttien mukaan vaaratilanteina esimerkiksi retkillä tai ylipäänsä koulun alueelta poistuttaessa. Mahdollisten vaaratilanteiden vuoksi ilmiöoppimiselle kirjoittajien mielestä tyypillisiä retkiä tai muita tavanomaisesta kouluarjesta poikkeavia opetusratkaisuja ei siis välttämättä ole mahdollista tehdä.

Nykyisen opetussuunnitelman ja nykypäivän koulun vaatimukset eivät kommenttien mukaan yksinkertaisesti vastaa käytössä olevia resursseja. Aikuisia ei ole tarpeeksi, mikä puolestaan kirjoittajien mukaan hankaloittaa ilmiöoppimisessa tarvittavan yksilöllisen tuen toteuttamista. Henkilöstön riittävyys haaste heijastuu kommenttien mukaan myös ilmiöpohjaiselle ja opetussuunnitelman mukaiselle opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Kirjoittajat toteavat, että pahimmillaan kukaan hyödy ilmiöoppimisesta.

Jos ryhmä on vaikkapa vain 60 oppilasta ja tällä on pari opea ja avustaja, niin miten hyvin ajattelisit näiden pystyvän johdattamaan ja ohjaamaan kutakin lasta. Huomioiden sen että ryhmä sisältää myös useampia erityislapsia ja huomattavasti tukea tarvitsevia lapsia. (KK1V79)

On selvästi havaittavissa, ettei osa kommentoijista usko ilmiölähtöisen opetuksen olevan mahdollista nykyisillä käytettävissä olevilla resursseilla. Koska rahaa retkiin tai muihin erityisiin opetusjärjestelyihin ei ole eikä aikuisia ei ole riittävästi, näyttäytyy ilmiöoppiminen toteuttamiskelvottomana, koulutodellisuudesta vieraantuneiden päättäjien ideana. Lisäksi opettajien nähdään muutenkin olevan suurten luokkakokojen, lisääntyneen tuen tarpeen ja täyteen ahdattujen opetussuunnitelmien paineessa, jolloin aikaa varsinaiselle opettamiselle on hyvin vähän. Ilmiölähtöisessä opetuksessa tätä aikaa ajatellaan olevan entistä vähemmän, sillä ilmiöoppiminen näyttäytyy hyvin vaativana, aikaa vievänä ja kaoottisena kokonaisuutena.

6 POHDINTA

6.1 Ilmiöoppimisesta rakentunut kuva

Kuten tulokset osoittavat, ilmiöoppimisen kuva rakentuu kuuden diskurssin varaan. Yhdessä nämä diskurssit sekä niiden alaluokat sisältöineen osoittavat sen, miten ilmiöoppimisesta julkisella keskustelupalstalla puhutaan. Tämän puheen pohjalta on niin ikään nähtävissä, millaista kuvaa ilmiöoppimisesta Vauva.fi-foorumilla rakennetaan. Nopealla katsauksella voidaan huomata, etteivät tulokset muodosta ilmiöoppimisestä kovinkaan positiivista kuvaa. Tuloksista nousee esiin paitsi ilmiöoppimisen ongelmia myös laajemmin koko 2016 vuonna käyttöön otetun opetussuunnitelman kritiikkiä.

Aineiston ja siitä johdettujen tulosten perusteella ilmiöoppiminen näyttäytyy vahvana itseohjautuvuutena, johon kaikki oppilaat eivät kykene. Oppilaasta tulee opettaja, ja sekä opettajan että koko koulun rooli näyttäytyy kyseenalaisessa valossa. Yleinen näkemys vaikuttaa olevan, että oppilas jätetään yksin vastuuseen oppimisestaan ja etenemisestään. Tämä on selkeästi ristiriidassa kirjallisuuden kanssa, sillä opettajan merkityksen ja roolin häviäminen ei ole ilmiöoppimisen opetuksen tavoite. Lonka ym. (2015) ja Ovaska ym. (2014) ovat päinvastoin korostaneet, että opettajalla on edelleen vastuu opetuksen suunnittelusta ja toteutumisesta sekä oppilaiden etenemisen seuraamisesta, palautteen antamisesta ja arvioinnista. Opettaja toimii siis oppimisen mahdollistajana, vaikka opetus olisi lähtökohdiltaan ilmiöoppimistä. Kuitenkin esimerkiksi Cantell (2017) on tuonut esiin, että opettajan kyvyllä ohjata ja suunnata oppimista on keskeinen merkitys. Hänen mukaansa ilmiöoppimisen haaste on nimenomaan se, millaiset valmiudet opettajalla on opetuksen toteuttamiseen ja oppimisen edistämiseen. Jos opettajalla ei ole näitä valmiuksia eikä ymmärrystä omasta merkityksestään osana oppilaan oppimista, liittyy ilmiöoppimiseen varmasti riskejä.

Ilmiöoppimisesta saa tulosten perusteella myös kuvan, jonka mukaan ilmiöpohjainen lähestymistapa sisältää vahvan eriarvoisuuden ajatuksen. Oppilaiden uskotaan olevan eriarvoisessa asemassa, sillä ilmiölähtöisen opetuksen ajatellaan vaativan taitoja, jotka eivät varsinkaan alakoulussa ole kaikilla oppilailla riittävän kehittyneitä. Esimerkiksi puutteelliset itseohjautuvuuden kyvyt heijastuvat kommenttien perusteella eriarvoisuuteen, mikä osoittaa itseohjautuvuus- ja eriarvoisuusdiskurssien yhteneväisyyttä. Lisäksi yksilöllisten haasteiden, kuten ADHD:n tai keskittymishäiriöiden, nähdään keskeisesti haastavan opetuksen ja oppimisen tasa-arvoa. On totta, että oppilaiden yksilölliset lähtökohdat vaikuttavat opetuksen toteuttamiseen, oli kyse sitten ilmiöoppimisesta tai perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta. Opettajalta vaaditaan ammattitaitoa ja kykyä tunnistaa yksilöllisiä oppimisen lähtökohtia sekä tekijöitä, jotka oppimista voivat haastaa (Heikkinen, 2021). Ei siis voida suoraan väittää, että oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa taitojensa ja kykyjensä suhteen, vaan opettajan ammattitaidolla on keskeinen merkitys kunkin oppilaan henkilökohtaisten taitojen valjastamisessa sekä yksilöllisten oppimiskäytäntöjen löytämisessä. Esimerkiksi alkuarvioinnilla, jossa oppilaskohtaiset tavoitteet, lähtökohdat ja aikaisempi osaaminen huomioidaan, on keskeinen merkitys, jotta nämä yksilökohtaiset oppimiskäytännöt voidaan huomioida opetuksessa (Ovaska ym., 2014).

Eriarvoisuus ulottuu tulosten mukaan jopa kotioloihin saakka. Tällaista kodin roolia korostavaa näkemystä ei ilmiöoppimista käsittelevässä kirjallisuudessa tuotu esiin, joten on mielenkiintoista pohtia, mistä tällainen ajatus on syntynyt. Ilmiölähtöisen opetuksen nähdään tulosten perusteella kasaavan paineita vanhemmille, sillä kotoa saadulla tuella ja mielenkiinnolla lapsen opintoja kohtaan uskotaan olevan keskeinen merkitys opinnoissa etenemisen ja menestymisen kannalta. Tämän voi nähdä johtuvan esimerkiksi itseohjautuvuuden korostamisesta: Oppilaan nähdään jäävän yksin vastuuseen oppimisestaan, ja oppilasmäärien ollessa suuria, on tukea ja palautetta entistä hankalampaa saada koulussa. Näin ollen kommentoijat luultavasti ajattelevat, että opetuksen ja oppimisen painopiste siirtyy koulusta kotiin, mikä heijastuu koko koulun roolin kyseenalaistamiseen.

Mielenkiintoista on myös, että ilmiöoppimisesta rakennetaan kuvaa, jossa opetus on vapaata pulpeteista ja luokkahuoneista irtautunutta seikkailua.

Varsinaisesta seikkailuista ilmiöoppimisessa ei kuitenkaan ole kyse, vaikka koulujen tiloja on pyritty kehittämään avoimemmiksi ja ilmiölähtöistä opetusta tukeviksi (esim. Lonka ym., 2015). Keskustelupalstalla ollaan kyllä kirjallisuuden valossa oikeilla jäljillä sen suhteen, että ilmiöoppimisen myötä myös oppimisympäristöissä on tapahtunut muutoksia – tosin ilmiöoppiminen ei automaattisesti edellytä merkittäviä muutoksia oppimisympäristöissä. Kommentoijat eivät kuitenkaan näytä tunnistavan esimerkiksi nykyään korostettujen autenttisten, informaalien ympäristöjen merkitystä (esim. Niinistö, 2021; Kumpulainen ym., 2010). Vallalla onkin edelleen hyvin vahvasti näkemys siitä, että oppiminen ja opetus on sidottu perinteisiin, formaaleihin oppimisympäristöihin. Vaikuttaa siltä, ettei näkemystä oppimisympäristöjen laajentumisesta ole ehkä täysin omaksuttu.

Tulosten perusteella voidaan huomata, että ilmiöoppiminen näyttäytyy perustietojen merkityksen unohtavana lähestymistapana. Ilmiöoppimisen ajatellaan olevan oppimisprosessin näkökulmasta ristiriidassa, sillä sitä pidetään luovana ja soveltavana työtapana, joka unohtaa perustaitojen ja -tietojen tärkeyden. Myös tutkimustulosten perusteella on oltu huolissaan ilmiöoppimisen sisällöllisestä sattumanvaraisuudesta, opetussuunnitelman toteutumisesta sekä käsitteellisen tiedon karttumisesta (Cantell, 2017). Yhteinen huoli riittävästä perustietojen ja -taitojen kartumisesta jaetaan siis laajemmin. Toisaalta esimerkiksi eheyttämisestä keskusteltaessa on korostettu, että opettajalla ja oppilailla on oltava riittävät perustiedot ja -taidot oppiaineista, jotta oppimisen jatkumo on järkevä (esim. Kujamäki, 2014). Samankaltaista ajatusmallia voinee soveltaa myös laajemmin ilmiöoppimiseen, sillä siinä, missä soveltamista, analyttisyyttä sekä ongelmanratkaisua korostetaan, myös perustietojen ja -taitojen kehittymiseen tulee kiinnittää huomiota.

Kuntien ja koulujen käytettävissä olevien resurssien osalta ilmiöoppimisen kuva on suhteellisen todenmukainen. Keskusteluissa nostettiin esiin taloudellisten resurssien merkitys, mutta erityisesti koulun aikuisten – opettajien ja ohjaajien – riittävydestä keskusteltiin. On huomioitava, että oppilaan saaman ohjauksen määrä ja laatu ovat yhteydessä opetuksen onnistumiseen (Lazonder & Harmsen, 2016). Näin on tietenkin myös ilmiölähtöisessä opetuksessa, jossa oppilaan saamalla tuella on keskeinen merkitys. Mitä enemmän aikuisia luokassa on, sitä helpommin oppilaan on yleensä mahdollista saada tukea opiskeluunsa.

Aikaisemmat tutkimustulokset ja nykyiset henkilöstöresurssit huomioiden keskustelupalstalla esitetty resurssihuoli vaikuttaakin melko oikeasuuntaiselta. Tosin ilmiöoppimiseen liitetään keskustelupalstalla myös näkemys jonkinlaisten erityisten rahallisten resurssien tarpeesta, mikä ei kuitenkaan teorian ja kirjallisuuden valossa ole suoraan ilmiölähtöiseen opetukseen liitettävä piirre.

Huomionarvoista on, ettei keskustelupalstoilla rakentunut ilmiöoppimisen kuva sisällä satunnaisten nostojen lisäksi juurikaan pohdintoja opetuksen ja oppimisen yhteistoiminnallisuudesta, opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellisesta suhteesta tai opetuksen henkilökohtaisuudesta ja merkityksellisyydestä. Myöskään oppiainejakoisuudesta irrottautuminen tai kokonaisvaltaisen, laaja-alaisen osaamisen kehittyminen eivät nouse esiin keskusteluissa. Tutkimukset ovat kuitenkin tuoneet esiin useita ilmiöoppimisen etuja ja mahdollisuuksia. Kostiainen ym. (2018) sekä Esref ja Cevat (2021) ovat esittäneet, miten ilmiöoppimisella ja sille tyypillisellä mielekkäällä oppimisella voidaan saavuttaa kognitiivisten prosessien sekä metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Lisäksi ilmiöoppimiseen liittyvän yhteistoiminnallisuuden on todettu sekä vähentävän oppilaiden eriytymistä että lisäävän kriittisen ajattelun ja yhteisen tiedon rakentamisen taitoja (Bubrowsky, 2018). Ilmiöoppiminen on myös laajemmin yhteydessä kokonaisoppimiseen, sillä parhaimmillaan se sitouttaa, motivoi ja pitää opiskeltavat taidot ja tiedot paremmin mielessä (Wakil ym., 2021). Kuitenkaan keskustelupalstan diskursseissa ja niiden rakentamassa ilmiöoppimisen kuvassa ei esiinny lainkaan puhetta, joka tunnistaisi tai toisi esiin näitä ilmiölähtöisen opetuksen etuja. Tutkimustulokset puhuvat juuri näiden etujen puolesta, joten on varsin mielenkiintoista huomata, etteivät ne saaneet tilaa keskustelussa. Toisaalta on ymmärrettävää, ettei keskustelupalstalla kommentoineiden tieteellinen tai tutkimuksellinen ymmärrys välttämättä ole oikeasuuntaista, sillä tavanomainen kansalainen tuskin kovinkaan usein päätyy tällaisten tutkimusjulkaisujen pariin.

Positiivisinta kuvaa ilmiöoppimisesta rakennetaan keskustelufoorumilla ainoastaan näkemyksissä, jotka kytkevät sen osaksi nykymaailmassa ja tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Parhaimmillaan ilmiöoppimisen uskotaan tarjoavan edellytyksiä muuttuvan maailman haasteisiin, mikä onkin melko yleisesti tunnistettu näkemys (esim. Lonka ym., 2015; Symeonidis & Schwarz, 2016). Osittain ilmiöoppimisen keskustelussa kyllä tunnistetaan, millaisia taitoja

sillä tavoitellaan ja miksi käsite on tullut osaksi suomalaista koulukulttuuria. Toisaalta kaikki eivät edes tiedosta yhteiskunnassa tai työelämässä tapahtuneen minkäänlaista muutosta, jolloin ilmiöoppiminen näyttäytyy turhana ajanhukkana. Ilmiöoppimisen paikkaa nykykoulussa ei siis täysin tunnisteta, mikä osaltaan heijastuu ilmiöoppimisesta saatavaan kuvaan.

Tuloksista voidaan huomata, että ilmiöoppimisesta rakentunut kuva keskittyy erityisesti oppilaan näkökulmaan, sillä jokainen diskurssi alaluokkineen tarkastelee ilmiöoppimista nimenomaan oppilaan perspektiivistä. Tällainen oppilaskeskeinen kuva ilmiöoppimisesta on myös aikaisempien tutkimustulosten valossa melko tyypillinen, sillä useat tätä tutkimusta varten läpikäytyistä tutkimuksista tarkastelevat ilmiöoppimisen haasteita ja etuja juuri oppilaan perspektiivistä. Oppilaan näkökulman korostumisen lisäksi tulokset maalaavat ilmiöoppimisesta yksiselitteisesti melko ongelmallista kuvaa. Yksi keskeinen syy sille, miksi keskustelupalstalla syntyy niin haastava ja ongelmallinen kuva ilmiöoppimisesta, on varmaankin keskusteluun osallistuneiden ymmärrys ilmiöoppimisesta. Keskustelupalstalla kommentoineiden henkilöiden kasvatusta ja opetusalan tietämyksestä ei ole tietoa, joten on mahdollista, että varsinkin osalla kommentoijista on hyvinkin virheellinen käsitys ilmiöoppimisesta. Lisäksi uutisissa ja mediassa sekä yhteiskunnassa ylipäänsä yleisesti vallalla oleva näkemys, jossa ilmiöoppimiseen suhtaudutaan melko epäileväisesti, saattaa näkyä myös Vauva.fi-foorumilla rakentuneessa ilmiöoppimisen kokonaiskuvassa.

6.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimusetiikka on merkittävä osa tiedettä tekevien tutkijoiden ammattitaitoa. Laadullisen tutkimuksen eettisyys liittyy myös tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkijan etiikka on koetuksella läpi tutkimuksen jokaisessa tutkijan tekemässä päätöksessä. Voidaan myös ajatella, että tutkimuksen eettinen kestävyys on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Sen vuoksi tutkimuksen eettisyyttä onkin tarkasteltava huolellisesti ja kriittisesti eri näkökulmista.

Sosiaalisen median tutkimusetiikkaan liittyvät hyvät ja vakiintuneet käytännöt ovat vasta kehitymässä, sillä erilaisia internet-ympäristöjä on useita ja myös eettisiä kysymyksiä on runsaasti (Kosonen ym., 2018). Selkeitä tutkijaa ohjaavia eettisiä periaatteita on kuitenkin olemassa. On tärkeää, että tutkija on huolellisesti tutustunut hyödyntämänsä verkkosivun tai palvelun käyttöehtoihin (Kosonen ym., 2018). Käyttöehdoista tutkija saa esimerkiksi selville sen, kohdistuuko sivustolta poimitun aineiston tutkimuskäyttöön jonkinlaisia rajoituksia. Tutustuin Vauva.fi-sivuston käyttöehtoihin, joissa keskustelujen hyödyntämistä tutkimuksen aineistona ei kielletty. Koska tutkimuksen tekoa ohjaavia kieltoja ei ollut, uskalsin hyödyntää aineistoja tutkimuksessani. Sosiaalisen median verkkoaineistojen osalta myös anonyymiteetti nousee keskiöön. Kuula (2006) toteaa, että tutkimusaineiston eettisyyden näkökulmasta aineiston anonymisointiin tulee kiinnittää huomiota. Hänen mukaansa aineistosta on poistettava sekä suorat että epäsuorat tunnistet. Tämä aineiston anonymisointi on keskiössä etenkin sosiaalisen median aineistoja hyödyntävässä tutkimuksessa. Hyödyntämäni aineiston anonymisoinnin osalta tässä tutkimuksessa ei ilmennyt ongelmia, sillä aineisto on täysin anonyymiä, eikä minulla ole tiedossa keskusteluun osallistuneiden henkilöllisyyksiä.

Lähtökohtaisesti tutkittavilla on tutkimuseettisten periaatteiden mukaan oikeus tietää, mikäli hän on tutkimuksen kohteena (Lagus ym., 2016). On kuitenkin huomioitava, että joissain tilanteissa tutkittavien suostumuksia tutkimukseen on mahdotonta kerätä. Esimerkiksi internetissä nimimerkin takana anonyymisti kirjoittaneen henkilöllisyyttä ei usein ole mahdollista selvittää (Kosonen ym., 2018). Tässä tutkimuksessa jouduin tarkoin pohtimaan tutkimusaiheen sekä aineistonkeruun eettisyyttä, sillä nopeasti huomasin, että esimerkiksi suostumuksia ei ole mahdollista kerätä. Pohdin, voinko toteuttaa tutkimusta, josta tutkittavat eivät ole tietoisia. Sosiaalisen median tutkimusetiikkaan tutustuessani sain kuitenkin tutkimusaiheelleni ja aineistonkeruutavalleni tukea. Esimerkiksi Kosonen ym. (2018) ovat todenneet, että avoimelle keskustelupalstalle kirjoitetut kommentit ovat lähtökohtaisesti julkisia, joten niitä voidaan käyttää myös tutkimustarkoituksessa. Näin ollen koen myös olleeni oikeutettu julkisten keskustelupalstojen hyödyntämiseen, vaikka suostumuksia ei ollutkaan mahdollista kerätä. Hyödyntämäni aineisto on julkisesti jokaisen saatavilla, ja lisäksi se on luonteeltaan anonyymia. Kuten totesin

aiemmin, myöskään Vauva.fi-sivuston käyttöehdoissa ei kielletty keskustelujen hyödyntämistä osana tutkimusta.

Sosiaalisen median tutkimuksessa on huomioitava myös tutkimusaiheen sensitiivisyys. Williams ym. (2018) ovat todenneet, että mitä suurempi mahdollisuus tutkittavan haavoittuvuudelle on, sitä suurempi on tutkijan velvollisuus suojella tutkittavaa. Esimerkiksi suljetuilta keskustelupalstoilta aineistoa kerätessä on tarkasteltava, mikä on tutkimuksen vaikutus tutkittaviin (Kosonen ym., 2018). Myös tässä tutkimuksessa olen joutunut pohtimaan, onko tutkimuksella jonkinlaisia vaikutuksia tutkimuksen kohteena olevalle joukolle. Aineistoa kuitenkin on tutkimuksessa kerätty Vauva.fi-foorumin keskustelupalstoilta, joissa kirjoitetaan anonyymien vierailijaprofiilin takana. Näin ollen tutkittavien tunnistamisen mahdollisuus on todella pieni. Aineistossa ei myöskään ole muuta henkilökohtaista tai anonymiteetin vaarantavaa tietoa. En myöskään varsinaisesti tutkinut kommentteja kirjoittaneita henkilöitä, vaan ainoastaan kommenttien yleisesti rakentamaa puhetta ilmiöoppimisesta. Yksittäiset näkemykset, käsitykset tai mielipiteet eivät siis nousseet keskiöön, vaan tavoitteenani oli löytää säännönmukaisia ja toistuvia merkitysyksiköitä, diskursseja. Tutkimusaiheen merkityksen osalta koen, että tämä tutkimus tarjoaa edes pilkahduksen siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa ilmiöoppimisen käsitettä kuvataan. Tutkimuksen avulla on mahdollista havaita, millaista kuvaa ilmiöoppimisesta julkisessa keskustelussa rakennetaan.

Lagus ym. (2016) toteavat, että ihmisiin keskittyvän tutkimuksen eettiseen perustaan kuuluvat tutkittavien kunnioittaminen sekä heidän oikeuksiensa ja kulttuurinsa huomioiminen. Kulttuurisella sensitiivisyydellä he viittaavat siihen, ettei erilaisten foorumien sisältöä tulisi hyväksyä sellaisenaan, vaan tutkijan on huomioitava esimerkiksi konteksti, jossa aineisto on tuotettu. Vauva.fi-foorumin osalta olen jo aikaisemmin todennut, että konteksti on saattanut vaikuttaa keskustelun sävyyn sekä kirjoittajien mielipiteisiin. Keskustelun aloittaneen kirjoittajan kommentti on aina sävyiltään ja sisällöltään tietynlainen, ja se varmasti antaa suuntaa myös muiden kirjoittajien kommentteille. Tätä kontekstin merkitystä pohdin tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä.

Eettisyyden osalta on huomioitava myös tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden, tutkimustiedon ja teorian merkitys. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan on tutkijan velvollisuus antaa tutkimuksessa hyödyntämilleen julkaisuille

niille kuuluva arvo viittaamalla julkaisuihin asianmukaisesti, tieteellisten käytäntöjen mukaisilla tavoilla (Varantola, 2013). Luonnollisesti olen myös tässä tutkimuksessa pyrkinyt parhaani mukaan antamaan arvoa hyödyntämilleni lähteille. Tämän tekstin alkuperäisyys on ennen julkaisua tarkistettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla, jolloin mahdolliset plagioinnit tai väärinkäytökset olisivat tulleet esiin.

Lopuksi on korostettava, että tämän tutkimuksen kontekstissa tutkimuseettisesti merkittävä kysymys on se, millaista todellisuutta tutkimusraportoinnillani rakennan. Diskurssianalyysin ja siihen kytkeytyvän sosiaalisen konstruktionismin osalta on huomattava, että myös oma kielenkäyttöni sekä kielelliset ratkaisuni tuottavat eräänlaista todellisuuskuvaa. Näin ollen myös tähän on kiinnitettävä huomiota. Esimerkiksi aineiston analyysissä sekä lopullisten diskurssien muodostamisessa minulla on tutkijana ollut merkittävä rooli siinä, millaista kieltä, kuten sanoja ja käsitteitä, analyysin eri vaiheissa käytän. Vaikka hyödynsin tutkimuksessani valmista aineistoa, ovat omat kielelliset valintani lopulta vaikuttaneet siihen, millaisia diskursseja alkuperäisestä, autenttisesta aineistosta on löydettävissä.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

On huomattava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi toteuttaa erilaisten käsitysten, ajatusten ja kokemusten tutkimusta puhtaasti ulkopuolelta käsin. Sekä tutkijan ennako-oletuksiin että tutkimuksen kohteeksi päätyviin toimiin vaikuttavat niin tutkijan kuin tutkittavien kokonaiskäsitykset siitä maailmasta, jossa he elävät (Varto, 2005). Ei olekaan relevanttia edes yrittää väittää, että laadullisessa tutkimuksessa voitaisiin saavuttaa täydellinen objektiivisuus, vaikka se toki on tutkijan keskeinen pyrkimys tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. Luotettavuuden osalta keskiöön nousee se, miten hyvin lukija pystyy seuraamaan sekä tutkijan päättelyketjuja että tulkintojen rakentamista (Jokinen ym., 2016). Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia, aineiston analysointia sekä tuloksia mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti. Aineiston analysoinnin osalta pohdin erityisesti, miten hyvin pystyn päättelyäni ja diskurssien muodostamista kuvaamaan. Pyrin kuitenkin sanoittamaan tekemiseni mahdollisimman tarkasti. Kokosin lisäksi

analyysin yhteyteen taulukoita, jotka toivottavasti helpottavat lukijaa hahmottamaan päättelyäni.

Cohen ym. (2018) toteavat, että tutkimusta tehdessä tutkijan on kiinnitettävä huomiota tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin, sillä erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa tärkein instrumentti. Validiteetille asetetut kriteerit liittyvät tutkimuksen uskottavuuteen, siirrettävyyteen, johdonmukaisuuteen sekä vahvistettavuuteen (Cohen ym., 2018). Näin ollen validiteetti on huomioitava läpi tutkimusprosessin aina aineiston keräämisestä sen analyysiin ja tulosten raportointiin. Reliabiliteetin käsitteellä puolestaan viitataan laadullisessa tutkimuksessa tulosten uskottavuuteen. Kyse on siis tutkijan tekemien havaintojen stabiliteetista sekä siitä, voitaisiinko samoilla metodeilla tehdyllä toisella tutkimuksella saada samankaltaisia tuloksia (Cohen ym., 2018). Olen itse pyrkinyt raportoimaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan on mahdollista saada kokonais käsitys siitä, miten tuloksia on tutkimuksessa saatu. Näin ollen joku toinen voisi mahdollisesti samankaltaiset sisällönanalyysit toteuttamalla saada samansuuntaisia tuloksia. Tunnistan kuitenkin, että tutkijana myös omalla subjektiviteetilläni on keskeinen merkitys, sillä täydellistä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa.

Tutkimuksen luotettavuuden osalta tunnistan, että koko tutkimukseni on pitkälti omaa pohdintaani ja tulkintaani. Esimerkiksi ilmiöoppimisen eriarvoisuusdiskurssi on osoitukseni kyvystä katsoa ilmiöoppimista koskevan puheen taakse. Eriarvoisuutta ei sanana juurikaan mainittu aineistossa, mutta jouduin itse antamaan merkityksiä ilmiöoppimista koskevalle puheelle sekä tekemään tulkintoja tästä puheesta. Kyse on juuri tutkimuksen uskottavuudesta eli siitä, miten hyvin tutkijan tekemät käsitteellistykset ja tulkinat vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Uskottavuutta lisätäkseni analysoin tutkimusaineistoa johdonmukaisesti autenttista aineistoa kunnioittaen. Teoreettinen perehtyneisyys sekä aikaisemman tutkimuksen tuntemus auttoivat minua päätelmien ja tulkintojen tekemisessä sekä diskurssien sisältöä kuvaavien sanojen ja käsitteiden löytämisessä.

Toisaalta tiedostan myös diskurssianalyysille tyypillisen kontekstuaalisuuden. Kokonaisuudessaan tutkimusaineisto on hyvin kontekstisidonnainen esimerkiksi sen suhteen, miten ja milloin kommenttiketju on muodostunut. Toinen aineistoni kommenttiketjuista alkaa ilmiöoppimisen kritiikillä

ja toinen taas viittaa aluksi uutiseen, jossa käsiteltiin uuteen opetussuunnitelmaan ja ilmiöoppimiseen liittyviä haasteita. Kommenttiketjun aloittanut keskustelunavaus toimii viitekehyksenä koko keskustelulle, sillä keskustelua käydään sen perusteella. Näin ollen esimerkiksi kommenttiketjun aloittaneen henkilön mahdollisesti virheellinen, asenteellinen tai puutteellinen käsitys ilmiöoppimisesta voi edelleen lisätä tai jatkaa ilmiöoppimisen väärinymmärrystä, mikä puolestaan heijastuu lopullisiin tuloksiin sekä ilmiöoppimisesta saatuun kuvaan. Sen vuoksi esimerkiksi johtopäätöksiä tehtäessä on oltava tarkkana.

Diskurssianalyysissa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, miten tutkijana olen tulkinnut aineistoja sekä millaisia johtopäätöksiä olen tulkintojeni pohjalta tehnyt. Aineistosta tekemiäni tulkintoja onkin syytä tarkastella nimenomaan luotettavuuden näkökulmasta. Jokinen ym. (2016) ovat todenneet, että diskurssianalyysin eräs tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä on tutkijan kyky perustella diskurssien rakentumista sekä tutkijan diskursseista tekemiään tulkintoja. Tätä diskurssien rakentumista olen parhaani mukaan pyrkinyt avaamaan raportoimalla aineiston analysointia ja diskurssien rakentumista vaihe vaiheelta aineistositaatteja hyödyntäen. Analyysin tueksi olen rakentanut taulukoita, joilla pyrin havainnollistamaan analyysin etenemistä. Luotettavuuden osalta tämä raportointi on mielestäni kestävä. On kuitenkin tarkasteltava kriittisesti, millaisia tuloksia tutkimuksesta nostetaan keskiöön, miten johtopäätöksiä on tehty sekä miten varsinaiset tulokset on saatu (Cohen ym., 2018). Tutkijan onkin oltava tarkkana johtopäätöstensä ja tulkintojensa suhteen, joten liiallisia johtopäätöksiä ja yleistyksiä ei tämän tutkimuksen perusteella tietenkään voida tehdä.

Tutkimuksen ja sillä saatujen tulosten luotettavuuden tarkastelussa korostaisin erityisesti käyttämieni aineistojen merkitystä. Juhila ja Suoninen (1999) ovat todenneet, että diskurssianalyysissa luonnollisilla aineistoilla on selviä vahvuuksia suhteessa ei-luonnollisiin ja nimenomaisesti tutkimuksen tarpeisiin tuotettuihin aineistoihin. Heidän mielestään luonnollisten aineistojen suosiminen mahdollistaa aineiston aidon sävykkyyden ja mutkikkuuden. Lisäksi erilaisten merkitysten, retoristen keinojen ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksien nähdään olevan läsnä aidoissa, tutkijasta riippumattomissa aineistoissa (Juhila & Suoninen, 1999). Tutkielmassa

hyödyntämäni aineistot ovat luonteeltaan luonnollisia ja tutkimuksesta riippumatta syntyneitä, joten parhaimmillaan niissä muodostunut ilmiöoppimisen kuva on – tietyt rajoitukset huomioiden – melko totuudenmukainen.

Keskeinen aineistoon kytkeytyvä rajoitus liittyy trollien merkitykseen, sillä en voi tietää, miten totuudenmukaista keskustelu tutkimusaineistossani on. Toisaalta Kemppinen (2007) on todennut, että diskurssianalyyssissä tutkijan tehtävä on varsinaisen totuudellisuuden sijaan pyrkiä osoittamaan tietyn, toistuvan ja yhdenmukaisen puheen olemassaolo. Koska en voi koskaan olla täysin varma tutkimusaineistoni mahdollisista trolleista, olen pyrkinyt keskittymään nimenomaan tällaisen toistuvan puheen havaitsemiseen. Toistuvan puheen osalta on huomioitava, että keskusteluissa korostuivat erityisesti ilmiöoppimisen ongelmat ja haasteet, jolloin tätä negatiivista puhetta oli hyvin helppo havaita. Onkin tarpeen suhtautua löytämiini diskursseihin kriittisesti myös siksi, että tämä hyvin negatiivissävytteinen keskustelu on saattanut hämärtää ilmiöoppimiseen liitettyjä positiivisempia näkemyksiä, jolloin ne ovat mahdollisesti tahattomasti jääneet tuloksissa vähemmistöön. Aineistossa selkeästi vallitseva samanmielisyys rajoittaa aineistoa, joten tutkimustuloksiin on suhtauduttava kriittisesti (esim. Vainikka & Harju, 2019).

Diskurssianalyyssiin liittyy paitsi aineistovetoisuus myös spekulatiivisuus. Pääsääntöisesti diskurssianalyyssi nojautuu vahvasti aineistoon ja tulkinnat puolestaan rakentuvat tutkijan kontekstisidonnaisen analyysin pohjalta (Jokinen ym., 2004). Näin ollen tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ovat varmaankin aina luonteeltaan jokseenkin spekulatiivisia, vaikka ne tehtäisiin huolellisesti ja aineistolähtöisesti. Spekulatiivisuus on keskiössä varsinkin silloin, kun tutkija hyödyntää jossakin tutkimuksen vaiheessa kulttuurista pääomaansa, jolloin analyysi laajenee myös asioihin, joita ei välttämättä sellaisenaan ole luettavissa aineistosta (Jokinen ym., 2004). Toisin sanoen tutkijana joudun seisomaan eräänlaisella rajaviivalla sen suhteen, tukeudunko jo tiedettyyn vai onnistunko vangitsemaan aineistosta jotain uutta ja itsestäänselvyyksien ulkopuolelle jäävää. Eskola ja Suoranta (1998) ovat todenneet, että laadullisen tutkimuksen tekijän on tunnistettava oman subjektiviteetin merkitys sekä se, että tutkija on tutkimuksen keskeisin tutkimusväline. Näin ollen koen, että koko tutkimukseni luotettavuuden näkökulmasta käsite hallittu subjektiivisuus nousee keskiöön. Aikaisempi kulttuurinen pääomani, tiedot, taidot, merkitykset ja asenteet, ovat

varmasti osaltaan vaikuttaneet diskurssien muodostumiseen ja näin ollen myös lopullisiin tuloksiin. Uskon kuitenkin toteuttaneeni tutkimuksen analyysin niin aineistolähtöisesti, että myös muut voisivat havaita aineistossa nämä samankaltaiset diskurssit. Toisaalta ymmärrän ja tiedostan myös, että joku toinen tutkija saattaisi tehdä erilaisia tulkintoja aineistosta, sillä esimerkiksi tutkijan esitiedolla ja -ymmärryksellä on oma roolinsa aineiston analyysissä sekä tulosten syntymisessä.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on huomioitava myös tutkimusaineiston edustavuus. Luotettavuuden tarkastelussa huomio kiinnittyy edustavuuden lisäksi myös tutkimusaineiston kokoon. Tavallisesti laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston kylläisyydestä kuvaamaan tilannetta, jolloin aineiston koko on riittävä, eikä lisääaineisto enää tuottaisi tutkimusongelman kannalta uutta tai merkityksellistä tietoa (Eskola & Suoranta, 1998). Toisaalta Juhila ja Suonila (2006) ovat todenneet, että diskurssianalyttisen tutkimuksen onnistuminen ei suoraan riipu aineiston koosta, vaan pienikin aineisto voi olla edustava sekä perusteltu ja järkevä valinta. Tämän tutkimuksen koko oli mielestäni varsin riittävä ja perusteltu, sillä aineistosta oli löydettävissä monipuolinen diskurssien repertuaari. Lopulliseksi aineistoksi päätyneitä kommentteja oli yhteensä 325, mitä pidän tutkimukseni tavoitteiden ja tutkimusongelmien kannalta riittävänä, sillä jo tässä kommenttimäärässä esiintyneet merkitykset alkoivat toistaa itseään. Tutkimukseni luotettavuutta en olisikaan lisännyt aineiston määrää kasvattamalla, vaan olisin sen sijaan keskittynyt vaikkapa siihen, miten sosiaalista todellisuutta kielen avulla keskustelupalstoilla rakennetaan. Nykyisessä tutkimusasetelmassa tutkimusaineiston määrä oli kuitenkin varsin riittävä, sillä aineistosta löytyi lopulta kuusi sisällöltään eriävää ja tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti kuvaavaa diskurssia.

6.4 Tutkimuksen hyöty ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen käytännön hyöty on erityisesti se, että tutkimus herättää pohtimaan, miten ilmiöoppimisen idea oikeastaan on yhteiskunnassa ymmärretty. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ilmiöoppimiseen liittyy julkisessa keskustelussa puutteellisia tai jopa virheellisiä näkemyksiä, eikä

ilmiöoppimisen etuja tai mahdollisuuksia juurikaan tunnusteta. Tutkimuksen pohjalta esiin noussut ongelma liittyykin juuri siihen, millaisia merkityksiä ilmiölähtöinen opetus yhteiskunnassa saa ja miten ilmiöoppiminen yleisesti ymmärretään. Itselleni ainakin heräsi tutkijana mieleen kysymys siitä, onko yhteiskunnassa yleisesti vallalla oleva käsitys ilmiöoppimisesta mahdollisesti virheellinen, sillä teoreettisen ymmärryksen valossa ainakin viitteitä siihen suuntaan on olemassa.

Tutkimukseni toi esiin ilmiöoppimiseen liitettyjä diskursseja sekä sitä kuvaa, jota nämä diskurssit ilmiöoppimisesta rakentavat. Tutkimus keskittyi kuitenkin kaikille avoimen ja anonyymien keskustelupalstan tarkasteluun. Näin ollen esimerkiksi tutkittavien kasvatusta- ja opetusalan osaamisesta tai tietotasosta ei ollut minkäänlaista tietoa. Koska keskustelu oli täysin anonyymia, ei ollut mahdollista päätellä, oliko kirjoittajien joukossa kasvatustieteen ammattilaisia vai tavallisia kansalaisia, jotka eivät välttämättä ymmärrä ilmiöoppimista täysin oikealla tavalla. Toisaalta myöskään kasvatustieteen ammattilaisuus ei varmasti suoraan takaa oikeaa ymmärrystä ilmiöoppimisesta. Lisäksi on mahdollista, että henkilökohtainen asennoituminen heijastuu tietotasosta riippumatta tällä tutkimuksella saatuihin tuloksiin. Jatkossa tällaista diskurssitutkimusta voisi kuitenkin olla mielekästä kohdistaa nimenomaan kasvatustieteen ammattilaisiin sekä siihen, millainen kuva ilmiöoppimisesta rakentuu alan ammattilaisten puheessa. Toisaalta tätä ilmiöoppimisen kuvaa voitaisiin diskurssitutkimuksen sijaan pyrkiä tavoittamaan myös muunlaisen tutkimuksen, kuten haastattelututkimuksen, avulla.

Koska nykypäivän koulujen ongelmista syytetään – melko useinkin – ilmiöoppimista, olisi mielenkiintoista tietää, miten ilmiöoppiminen ymmärretään. Näin ollen opettajien mahdollisiin virheellisiin käsityksiin voitaisiin puuttua tuomalla entistä enemmän esiin ilmiölähtöisen opetuksen etuja ja mahdollisuuksia. Koska ilmiöopetuksen käytännön toteuttaminen vaatii kasvatustieteen ammattilaiselta tietoa ja taitoa ilmiölähtöisen opetuksen sisällöstä, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, on huolestuttavaa, jos lähestymistapaa ei ole edes oikein ymmärretty. Tästäkin näkökulmasta olisi mielestäni tärkeää keskittää tutkimusta siihen, miten kasvatustieteen ammattilaiset ilmiöoppimisen ymmärtävät. Jos myös kasvatustieteen ammattilaisten näkemyksissä olisi havaittavissa samansuuntaista väärinymmärrystä, olisi

tarpeen pohtia, pitäisikö ilmiöoppimisen ymmärrystä mahdollisesti jotenkin lisätä tai parantaa.

On mielekästä tarkastella myös, millaista hyötyä tai uutta ajattelua tutkimuksen tekeminen tutkijassa itsessään synnytti. Omalta osaltani tämä graduprosessi laajensi ymmärrystäni opetussuunnitelmasta sekä sen sisällöstä. Lisäksi ilmiölähtöisen opetuksen idea, sisältö ja tavoitteet selkenivät myös tutkijalle. Keskeinen oppi oli kuitenkin ennen kaikkea se, ettei opetussuunnitelma velvoita ilmiöoppimiseen, vaikka nykymuotoinen julkinen keskustelu ehkä antaisi olettaa toista. On myös tärkeää ymmärtää, että ilmiölähtöisen opetuksen sisään mahtuu erilaisia lähestymistapoja sekä opetusmenetelmiä, joten mistään tarkkarajaisesta samalla tavalla kaikissa konteksteissa toteutettavasta mallista ei suinkaan ole kyse.

7 LOPUKSI

Selkeä tutkimuksen pohjalta tehtävä johtopäätös on, ettei Vauva.fi-sivuston keskustelupalstoilla rakentunut ilmiöoppimisen kuva ole kovinkaan positiivinen. Tämä on selkeästi havaittavissa tutkimustuloksista, jotka liittävät ilmiöoppimiseen pääosin erilaisia ei-toivottuja seurauksia. Ilmiöoppimisen nähdään pahimmillaan lisäävän eriarvoisuutta ja meluongelmia sekä vaarantavan perustietojen ja -taitojen kehittymisen. Lisäksi se näyttäytyy resurssien näkökulmasta haasteellisena opetuksellisena lähestymistapana, johon ei liitetä juuri ollenkaan positiivisia asioita. Näin ollen ilmiöoppimisen edut tai mahdollisuudet eivät keskustelussa saa kovinkaan paljon tilaa. Suhteessa kirjallisuuteen ja tutkimustietoon ilmiöoppimisesta rakentunut kuva ei ole sisällöltään kovinkaan asiantunteva ja todenmukainen, vaan väärinymmärrystä ja liioittelua on havaittavissa.

Kaiken kaikkiaan ilmiöoppimisesta rakentunut kuva nojautuu vahvasti itseohjautuvuuteen sekä ajatukseen siitä, että oppilas jätetään yksin vastuuseen oppimisestaan. Tämä vahva itseohjautuvuuden ajatus heijastuu myös muihin diskursseihin, kuten eriarvoisuusdiskurssiin, joten sen voi nähdä olevan eräänlainen ydinajatus koko ilmiöoppimista koskevassa puheessa. Erityisesti tämä itseohjautuvuuden liiallinen korostaminen on selkeässä ristiriidassa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa itseohjautuvuus on kyllä opetuksen tavoite, mutta ei varsinainen menetelmä. Lisäksi ilmiöoppimisessä korostetaan kyllä oppijalähtöisyyttä, oppilaan aktiivista roolia, tutkivaa otetta sekä opiskeltavien sisältöjen omakohtaisuutta, mutta tarkoituksena ei suinkaan ole jättää oppilasta yksin vastuuseen opetuksen suunnittelusta tai oppimisesta.

On varsin mielenkiintoista, miten negatiivista kuvaa ilmiöoppimisesta rakennetaan paitsi julkisuudessa yleisesti myös Vauva.fi-foorumilla. Kuten tämäkin tutkielma osoittaa, koulujen moninaiset haasteet ja ongelmat liitetään juuri ilmiöoppimiseen. Kuitenkin tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen

valossa on selvää, ettei opetussuunnitelma velvoita opettajia juuri ilmiöoppimiseen. Tällaista kuvaa ilmiöoppimisen pakosta pidetään kuitenkin yllä myös tutkimukseni aineistossa, mikä osoittaa, ettei ymmärrys ilmiöoppimisesta ole täysin oikeasuuntaista. Onkin tarpeen pohtia, mistä tällainen ilmiöoppimisen huoli- ja ongelmapuhe kumpuaa ja miten keskustelun sävyä voitaisiin muuttaa myönteisemmäksi.

Koska julkinen keskustelu maalaa jokseenkin virheellistä kuvaa ilmiöoppimisesta, käsitteen ja lähestymistavan ymmärryksen lisäämiselle sekä ongelmapuheen vähentämiselle olisi varmasti oma paikkansa yhteiskunnassa. Toisaalta tulee muistaa, ettei tutkimustuloksista voida tehdä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä, sillä mukana saattaa olla asiasta tietämättömiä keskustelijoita tai trolleja, jolloin tulokset saattavat olla vääristyneitä. Myös samanmielisyyden korostuminen heijastuu varmasti tutkimuksella havaittuun hyvin negatiivispainotteiseen kuvaan ilmiöoppimisesta. On lisäksi pohdittava, voidaanko Vauva.fi-sivustolla ilmiöoppimisen keskusteluun osallistuneilta edes vaatia oikeaa, tutkimustietoon nojaavaa ymmärrystä ilmiöoppimisesta. Uskallan väittää, että keskusteluun osallistuneet ovat hyvin todennäköisesti kasvatus- ja koulutusalan tiedoiltaan maallikkoja. Siksi tällaista vaatimusta oikeasta ymmärryksestä ei varmastikaan ole tarpeellista keskustelijoihin kohdistaa. Onkin osin hyvin ymmärrettävää, että keskustelu on sävyltään negatiivista, huolipuheeseen keskittyntä sekä tutkimustiedon valossa ristiriitaista.

Huolimatta siitä, ketkä keskustelupalstalla ovat todellisuudessa kommentoineet, on mielekästä tarkastella tietoisuuden lisäämisen merkitystä. Tavanomaisen kansalaisen ymmärrystä ja tietoisuutta ei varmasti suhteellisen rajatuissa akateemisissa piireissä esitettyjen tutkimusjulkaisujen avulla lisätä. Jollain tapaa ilmiöoppimisen etuja ja mahdollisuuksia olisi kuitenkin varmasti tärkeää tuoda esiin, jotta suhtautuminen ei olisi lähtökohdiltaan negatiivista. Tässä myös uutisoinnilla ja medially ylipäänsä on varmasti oma tehtävänsä. Lisäksi sillä, miten kasvatusalan ammattilaiset ilmiöoppimisesta puhuvat, on varmaankin oma merkityksensä. Ilmiöoppimisen puhe rakentuu myös Vauva.fi-sivustolla juuri sen sävyiseksi, millaiseksi ilmiöoppimisen kuvaa yhteiskunnassa laajemmin rakennetaan. Tällä hetkellä tuo kuva on paitsi julkisuudessa myös tämän tutkimuksen tuloksissa melko negatiivisesti latautunut sekä puutteellinen. Vaikka varsinaisia hypoteeseja tälle tutkimukselle ei tutkimuksen alussa

asetettukaan, ovat tulokset vallalla olevaan ilmiöoppimisen kuvaan suhteutettuna hyvin odotettuja ja melko yllätyksettömiä. Niinpä ei varmasti olisi haitaksi lisätä tietoisuutta ilmiöoppimisesta, jotta siitä rakentunut kuva voisi tulevaisuudessa sisältää jatkuvan ongelmapuheen sijaan myös myönteisempiä sävyjä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9–16.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. painos). PS-kustannus.
- Bobrowsky, M. (2018). Q: How Can I Make Science Fun and Have Students Learn More by Using Phenomenon-Based Learning? *Science and Children*, 56(2), 70–73.
- Cantell, H. (2017). Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 225–251). Suomen kasvatustieteellinen seura.
<http://hdl.handle.net/10138/313227>
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 11–15). PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. painos). Taylor & Francis Group.
- Dubey, U. K. B., & Kothari, D. P. (2022). *Research Methodology: Techniques and Trends*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781315167138>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (1. painos). Vastapaino.
- Esref, A., & Cevat, E. (2021). The effect of phenomenon-based learning approach on students' metacognitive awareness. *Educational Research and Reviews*, 16(5), 181–188. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4139>
- Goodson, I. (1983). *School subjects and curriculum change: Case studies in curriculum history*. Croom Helm.

- Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Lonka, K. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M., & Lehtinen, E. (1999). *Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, tietotekniikkaprojektin tutkimusryhmä. <http://hdl.handle.net/10138/325624>
- Halinen, I., & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016: Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). PS-kustannus.
- Heikkinen, J. (2021). *Ihme ilmiöt: Ilmiölähtöinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Lasten Keskus.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jantunen, J. H. (2018). Homot ja heterot Suomi24:ssä: Analyysi digitaalisista diskursseista. *Puhe ja kieli*, 38(1), 3–22. <https://doi.org/10.23997/pk.65488>
- Johansson, M., Jantunen, J. H., Heimo, A., Ahonen, M., & Laippala, V. (2018). Verkkokeskustelujen kansa: Korpusavusteinen diskurssianalyysi Suomi24-keskustelupalstasta. *Sananjalka*, 60(60), 96–117. <https://doi.org/10.30673/sja.69963>
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jokinen, A. (2006). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (3. painos, s. 37–53). Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2004). *Diskurssianalyysin aakkoset* (3. painos). Vastapaino.
- Juhila, K., & Suoninen, E. (2006). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (3. painos, s. 233–252). Vastapaino.

- JYU. (2018, 6. maaliskuuta). Opettajankoulutuksessa opiskeltavat ja tutkittavat ilmiöt. *Jyväskylän yliopisto*.
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksessa-opiskeltavat-ja-tutkittavat-ilmiot>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–279. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kallas, K., Nikkola, T., & Räihä, P. (2013). Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua* (s. 19–58). Vastapaino.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. (2007). Integraatiohanke. Opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.), *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään* (s. 84–95). Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3067-7>
- Kangas, M., Kopisto, K., & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 37–48). PS-kustannus.
- Karvonen, U., Tainio, L., & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 39–57.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L., & Kostiainen, E. (2020). Uudistuvaan opettajuuteen kasvu: Ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 100–122). Jyväskylän yliopisto.
- Kelly, K., Merry, J., & Gonzalez, M. (2018). Trust, collaboration, and well-being: Lessons learned from Finland. *SRATE Journal*, 27(2), 34–39.
- Kempainen, L. (2007). Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa P.

- Räihä & T. Nikkola (toim.), *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä* (s. 185–228). PS-kustannus.
- Kosonen, M., Laaksonen, S-L., Terkamo-Moisio, A., & Rydenfelt, H. (2018). Sosiaalinen media ja tutkijan etiikka. *Media & Viestintä*, 41(1), 117–124. <https://doi.org/10.23983/mv.69924>
- Kostiainen, E., & Tarnanen, M. (2020). Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma: Opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa. Teoksessa M. Tarnanen, & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 43–63). Jyväskylän yliopisto.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71(April), 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Kujamäki, P. (2014). Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen: Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1470-5>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsingin yliopisto. <http://doi.org/10.31885/2018.00012>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyngäs, H., & Vanhanen, L. (1998). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), 3–12.
- Laaksonen, S-L. (n.d.). Sosiaalinen media tutkimusaineistona. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/sosiaalinen-media-tutkimusaineistona/>
- Lagus, K. H., Ruckenstein, M. S., Pantzar, M., & Ylisiurua, M. J. (2016). *Suomi24: Muodonantoa aineistolle*. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/163190>
- Lahti, E. (2019). Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5707-2>

- Lazonder, A., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <http://www.jstor.org/stable/24752879>
- Lehti, L., Haapanen, L., & Kääntä, L. (2018). Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 11, 4–19. <https://doi.org/10.30660/afinla.75057>
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms Examined. *International Education Journal*, 6(3), 386–399.
- Lonka, K. (2022). Ilmiölähtöinen oppiminen kasvatopsykologian näkökulmasta. Teoksessa Tarnanen & Kostiainen (toim.) *Ilmiömaistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 198–211). Jyväskylän yliopisto
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L., & Westling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 49–76). PS-kustannus.
- Luper, S. (2004). Epistemic Relativism. *Philosophical Issues*, 14(1), 271–295. <https://doi.org/10.1111/j.1533-6077.2004.00031.x>
- Luukka, M-R. (2000). Näkökulma luo kohteen: Diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (2. painos, s. 133–160). Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 16–80). International Methelp.
- Määttänen, P. (1995). *Filosofia: Johdatus peruskysymyksiin*. Gaudeamus.
- Niinistö, H. (2021). Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1>
- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua*. Vastapaino.
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset*. PS-kustannus.
- Nyman, T. (2015). Autenttisuuden monet muodot. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä (toim.), *Hyvästä paremmaksi: Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* (s. 40–60). Kansallinen

koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus.

<http://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/>

Opetushallitus. (n.d.). Ilmiömäinen ilmiömäistä ilmiömäisesti.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmiomaista-ilmiomaisesti>

Ovaska, J., Rongas, A., Luostarinen, A., & Kekkonen, T. (2014). *Ilmioppi: Opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle*. Suomen eOppimiskeskus

Patomäki, H., & Wight, C. (2000). After Postpositivism? The Promises of Critical Realism. *International Studies Quarterly*, 44(2), 213–237.

<https://doi.org/10.1111/0020-8833.00156>

Peltomaa, I-M., Markkanen, A., & Luostarinen, A. (2020). Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus perusopetuksessa.

Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 234–250).

Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuslaki, 628 (1998).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5>

Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction* (1. painos). SAGE Publishing.

Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.

Poikela, E., & Nummenmaa, A-R. (2002). Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.), *Ongelmaperustainen pedagogiikka – Teoriaa ja käytäntöä* (s. 33–54). Tampere University Press.

POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering*

Education, 95(2), 123–137. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

- Pälli, P., & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä II* (s. 374–411). Suomalaisen kirjallisuuden seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Remes, L. (2003). Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13332/1/9513914267.pdf>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa* (2. painos). WSOY.
- Silander, P. (2015). Digital Pedagogy. Teoksessa P. Mattila & P. Silander (toim.), *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland* (s. 9–26). Oulun yliopisto.
<https://www.classter.com/wp-content/uploads/2016/09/How-to-create-the-school-of-the-future.pdf>
- Suominen, J. (2013). 2003 – Tyyntä myrskyn edellä. Teoksessa J. Suominen, S. Östman, P. Saarikoski & R. Turtiainen (toim.), *Sosiaalisen median lyhyt historia* (s. 28–47). Gaudeamus.
- Suoninen, E. (n.d.). Diskurssianalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettiset-metodologiset-viitekehykset/diskurssianalyysi/>
- Suoninen, E. (2006). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (3. painos, s. 17–36). Vastapaino.
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47.
- Tani, S. (2017). Maantieteen opetuksen haasteita: Digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin muutos. *Terra*, 129(4), 211–222.
<http://hdl.handle.net/10138/307782>

- Tarnanen, M., & Kostiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömaistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 7–19). Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., & Huttunen, R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.), *Konstruktivismi ja realismi* (s. 20–48). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Vainikka, E., & Harju, A. (2019). Anonyymien keskustelupalstojen julkisuus – Marginaaliin jääneiden vertaistukea ja yhteiskuntakritiikkiä. *Media & viestintä* 42(2), 99–121. <https://doi.org/10.23983/mv.83374>
- Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
- Vuori, J. (n.d.). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Vygotski, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wakil, K., Rahman, R., Hasan, D., Mahmood, P., & Jalal, T. (2019). Phenomenon-Based Learning for Teaching ICT Subject through other Subjects in Primary Schools. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 205–212. <https://doi.org/10.18009/jcer.553507>
- Williams, M. L., Burnap, P., Sloan, L., Jessop, C., & Lepps, H. (2018). Users' Views of Ethics in Social Media Research: Informer Consent, Anonymity

and Harm. Teoksessa K. Woodfield (toim.), *The Ethics of Online Research* (s. 27–52). Emerald Publishing.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimusaineistoksi valikoituneet kommenttiketjut

KK1: <https://www.vauva.fi/keskustelu/3532344/ilmiooppiminen-ja-uusi-opetussuunnitelma-ovat-saatanasta>

KK2: <https://www.vauva.fi/keskustelu/3532118/uudet-opetusmenetelmat-en-oppinut-mitaan-koulun-vaihtoja-kanteluita-linkki>