

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

”Opetuksen kulttuurista oppimisen kulttuuriin”

Opettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta ja kokemuksia yksilöllisten  
opetuskeinojen käytöstä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ANTTI SINERVO

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö 2015

ANTTI SINERVO: ”Opetuksen kulttuurista oppimisen kulttuuriin”. Opettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta ja kokemuksia yksilöllisten opetuskeinojen käytöstä.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 2 liitesivua.

Toukokuu 2015

---

Tutkimuksen kohteena ovat peruskoulun opettajien käsitykset yksilöllisestä oppimisesta ja kokemukset yksilöllisten opetuskeinojen käytöstä, sekä niiden vertailu lukion opettaja Pekka Peuran kehittämän ”yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän” käytänteisiin ja hänen ajatuksiinsa kyseisestä ilmiöstä. Käytän tutkimuksessani opettajien opetustavoista nimitystä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä, mutta kenenkään opettajan opetustapa ei ole suora kopio Peuran menetelmästä. Tutkimusaineisto koostuu Pekka Peuran, sekä kolmen alakoulun ja kolmen yläkoulun opettajan haastatteluista. Aineisto on kerätty haastattelemalla opettajia yhtä henkilöä lukuun ottamatta kesällä 2014, mutta tiettyjä teemoja on tarkennettu haastateltavien kanssa vielä keväällä 2015, jolloin myös toteutin yhden opettajan haastattelun. Aineisto on käsitelty ja analysoitu yhtenä kokonaisuutena.

Tutkimuksessa on hyödynnetty laadullista fenomenografista tutkimusotetta, koska sen kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset kulloinkin tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluaineisto on analysoitu sisällönanalyysillä.

Tämän empiirisen tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii Suomen koululaitoksen historian kuvaaminen, kuinka on tultu nykyhetkeen ja vaihtoehtoiseen tapaan järjestää opetus, sekä avaan myös oppimiskäsitysten kehitystä ja motivaatiota. Yhdessä näiden kanssa Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käytänteet muodostavat tutkimuksen teoriaosuuden.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat käsittävät yksilöllisen oppimisen hyvin samalla tavalla kuin Pekka Peura. Opettajien käyttämät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmät sopivat heidän mielestään lähtökohtaisesti jokaiselle oppilaalle. Haastattelujen perusteella opettajien yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmät eroavat opettajajohtoisesta opetusmenetelmästä muun muassa siinä, että oppilaiden annetaan edetä oppiaineksen parissa omaan tahtiinsa, sekä heidän annetaan arvioida oppimissuorituksiaan hyvin paljon itsenäisesti. Myös arviointikeskusteluja käytetään yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmissä arvioinnin tukena. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että opetusta voidaan peruskoulussa yksilöllistää muun muassa vuosiluokkiin sitomattomalla opiskelulla, ja osa haastattelemistani opettajista on ainakin teorian tasolla mahdollistanut kyseisen menettelytavan opetuksessaan.

Tutkimus kokosi Pekka Peuran lisäksi kuuden peruskoulun opettajan henkilökohtaiset kokemukset käyttämistään yksilöllisistä opetuskeinoista ja tutkimusaineiston pohjalta voidaan todeta, että oppilaiden kannalta olisi suotuisaa antaa heidän edetä oppiaineksen parissa omaan luontaiseen tahtiinsa, koska jokainen oppilas oppii eri tavalla. Opettajan aikataulutettava opetus pitää lahjakkaat oppilaat paikoillaan ja tylsistyttää heidät, kun taas heikommät kaipaisivat lisätukea. Jos oppilasjoukkoa yritetään viedä yhtenä rintamana eteenpäin, heikot tai lahjakkaat, tai he molemmat kärsivät.

Avainsanat: motivaatio, peruskoulu, yksilöllinen oppiminen, oppimisen omistajuus, fenomenografia

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SUOMEN KOULULAITOKSEN HISTORIAA</b> .....	<b>9</b>
2.1	PERUSKOULUTUKSEN JÄRJESTÄMINEN .....	10
2.1.2	<i>Suomi saa peruskoulun</i> .....	12
2.2	JATKOKOULUTUKSEN KEHITTYMINEN .....	12
2.2.1	<i>Oppikoulut</i> .....	13
2.2.2	<i>Keskiasteen uudistus</i> .....	14
2.2.3	<i>Perusopetuslaki</i> .....	14
2.3	YKSILÖLLISYYDEN HUOMIOIMINEN SUOMEN KOULULAITOKSEN HISTORIASSA .....	15
2.3.1	<i>Yksilöllisyys eettisessä kasvatusajattelussa</i> .....	15
2.3.2	<i>Yksilöllisyys koulun opetuskäytänteissä</i> .....	17
<b>3</b>	<b>OPPIMISKÄSITYKSET JA MOTIVAATIO</b> .....	<b>20</b>
3.1	BEHAVIORISMI .....	20
3.2	KOGNITIIVINEN SUUNTAUS JA KONSTRUKTIVISMI .....	22
3.2.1	<i>Sosiokonstruktivismi</i> .....	23
3.3	YHTEENVETO OPPIMISKÄSITYKSISTÄ .....	24
3.4	MODERNI MOTIVAATIOKÄSITYS .....	25
3.4.1	<i>Sisäinen motivaatio</i> .....	26
3.4.2	<i>Ulkoinen motivaatio</i> .....	27
3.4.3	<i>Motivaatio ja oppiminen</i> .....	28
<b>4</b>	<b>PEKKA PEURAN YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄ</b> .....	<b>31</b>
4.1	MASTERY LEARNING -MENETELMÄN HISTORIA .....	31
4.2	YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄ .....	36
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA</b> .....	<b>41</b>
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....	43
5.2	TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN .....	44
5.3	SISÄLLÖNANALYYSI .....	46
5.4	FENOMENOGRAFIA .....	47

<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>49</b>
6.1	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ YKSILÖLLISESTÄ OPPIMISESTA .....	49
6.2	ERILAISIA YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMIÄ .....	54
6.2.1	<i>Sähköisiä ja paperisia välineitä</i> .....	54
6.3	YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄN EROT VERRATTUNA OPETTAJAJOHTOISEEN OPETUSMENETELMÄÄN .....	61
6.4	OPPIMISEN OMISTAJUUS ELI VASTUU OMASTA OPPIMISESTA .....	65
6.5	YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄN VAIKUTUS LUOKKAILMAPIIRIIN ...	70
6.6	YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄN VAIKUTUS OPPILAIDEN OPPIMISTULOKSIIN .....	72
6.7	YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄN MUUT VAIKUTUKSET .....	74
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>77</b>
7.1	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO .....	77
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	80
7.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	82
7.4	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	83
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>87</b>
	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Suomen koululaitos on ollut viime aikoina paljon esillä mediassa, eikä syy ole välttämättä aina ollut kovin mairitteleva. Viime helmikuussa 2015 se sai huomiota osakseen, kun Turun yliopiston kasvatuspsykologian dosentti Niina Junttila vieraili Ylen aamu-tv:ssä puhumassa lasten ja nuorten kokemasta yksinäisyydestä (Materiaali lasten ja nuorten yksinäisyydestä 2015). Tutkimusten mukaan jopa joka kymmenes lapsi ja nuori kärsii yksinäisyydestä, ja yläkouluikäisten poikien osuus on vielä tätäkin suurempi (Junttila 2015, 68–70). Luokanopettaja Maarit Korhonen puolestaan suomi julkisesti koululaitosta, hävitti pulpetit luokastaan ja keräsi tempauksellaan valtakunnan mediassa sen verran näkyvyyttä, että tapauksesta uutisoitu artikkeli nousi vuoden 2014 jaetuimmaksi Ylen jutuksi sosiaalisessa mediassa. Hän kirjoitti napakan ajankohtaispuheenvuoron ”Herää koulu!” (2014), jonka ydinviesti ei varmasti keneltäkään jäänyt epäselväksi: koko koulujärjestelmän on muututtava. Pamfletissaan Korhonen moittii nykykoulun keskiaikaisia opetuskäytänteitä ja toteaa, että Suomessa lahjakkaat oppilaat ovat tabu ja heidät jätetään yksin, kun lisätehtäviä tehdessään lapsi ei saa sitä opetusta, mikä hänelle kuuluisi. Korhonen kysyy, onko pienellä kansalla varaa heittää hukkaan lahjakkaat lapsensa. (Korhonen 2014, 11.) Huomiota koululaitos sai myös PISA 2012 -tutkimuksen tulosten tultua julki, kun Suomen kokonaissijoitus oli heikentynyt merkittävästi edellisvuosien tasosta (Kupari ym. 2013). Vaikka edellisellä vuosikymmenellä Suomi menestyikin PISA-tutkimuksissa substanssiosaamisessa, olivat suomalaiset oppilaat silti kouluviihtyvyydeltään ja hyvinvoinniltaan kansainvälisten vertailujen häntäpäässä (Junttila 2015, 23; ks. Kämppi ym. 2012, 27; ks. Kangas 2008, 361–363; ks. Torsheim, Välimaa & Danielson 2004, 55–62). Suomalaisissa oppilaissa on havaittavissa myös suoranaista kouluinhoa, sillä WHO:n teettämän kansainvälisen tutkimuksen mukaan Suomi sijoittui heikoimpaan kolmannekseen kaikissa ikäryhmissä koulusta pitämisessä. Vain harvoin suomalaiset oppilaat pitivät koulusta paljon, verrattuna muiden maiden oppilaisiin. Lisäksi Suomi sijoittui tässä vertailussa Pohjoismaista selvästi heikoimmin, muiden Pohjoismaiden sijoituttua kuitenkin kärkijoukkoon edellä mainitussa kategoriassa. (Kämppi ym. 2012, 27.) Mikä meitä suomalaisia oikein vaivaa?

Yksi syy suomalaislasten kouluinhuonon saattaa löytyä itse koulun rakenteesta. Matti Taneli (2012, 236) pohtii väitöskirjassaan seuraavien väittämien pitävän ainakin osin paikkansa, että pojat syrjäytyisivät koulussa siitä syystä, ettei sen toiminnassa oteta riittävästi huomioon heidän kasvuunsa ja kehitykseensä liittyviä asioita, ja tytöt puolestaan ahdistuisivat koulussa siksi, että sen toiminta ruokkii tyttöjen taipumusta perfektionismiin. Tanelin mielestä koulu on liikaa ”*arvosana- ja kurssitehdas*”. Rinne ja Järvinen (2011) puolestaan ovat tutkineet nuorten syrjäytymistä ja havainneet, että nykyaikana yhä varhaisemmassa vaiheessa halutaan yhteisöstä erottaa ne parhaat yksilöt ja kilpailun kovetessa ihmisyyttä syrjäytetään. Näille näkemyksille on yhteistä se, että niissä ei huomioida lapsen yksilöllistä tarvetta kohtaamiselle ja nähdyksi tulemiselle. Ääripäähän mentäessä, ja tästä on Suomessakin ikävä kyllä esimerkkitaapauksia viime vuosikymmeneltä, ihmisessä saattaa syntyä ihmisviha sen seurauksena, että kasvatettava jää anonyymiin tilaan tai yksin etsiessään elämälleen merkitystä (Taneli 2012, 243).

Miten tähän lasten ja nuorten kasvavaan pahoinvointiin voitaisiin sitten vastata? Opetus- ja kulttuuriministeriö pyrkii ainakin tekemään kaiken voitavansa, sillä helmikuussa 2014 käynnistyi ”Tulevaisuuden peruskoulu” -hanke, jonka pyrkimyksenä on lisätä muun muassa oppimisen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä oppilaiden kannalta (OKM [www-sivusto 2014](#)<sup>1</sup>). Koulun merkityksen on havaittu vähentyneen nuorten elämässä, eikä sitä pidetä enää samanlaisena itsensä toteuttamisen foorumina ja sosiaalisen nousun mahdollistajana kuten aikaisemmin (Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! 2014). Hankkeen loppuraportti luovutettiin maaliskuussa 2015 opetusministeri Krista Kiurulle sisältönään muun muassa suosituksia, joiden avulla nuorten osaaminen tulisi päivittää tulevaisuuden tarpeisiin (OKM [www-sivusto 2014](#)). Hanke ei pyrkinyt varsinaiseen operatiiviseen ohjeistukseen siitä, millä tavoin käytännön opetus tulisi tarkalleen ottaen toteuttaa ja järjestää, mutta pyrkimyksenä oli kuitenkin löytää vastauksia siihen, kuinka oppimisesta saataisiin jälleen motivoivaa ja mielekästä sekä tulevaisuuden kannalta merkityksellistä oppilaalle (TP – UN! 2014<sup>2</sup>). Loppuraportissa kehoitetaan lisäämään erilaisia pedagogisia ratkaisuja, sekä kehittämään arviointikäytänteitä oppimista tukeviksi (Tulevaisuuden peruskoulu 2015<sup>3</sup>).

Operatiivisia keinoja koulujärjestelmän parantamiseksi on kuitenkin kehitetty itse koulukentällä. Yksi tällainen keino, jonka pyrkimys on saada koulun toiminta jälleen mielekkääksi oppilaan kannalta ja oppiminen jälleen motivoivaksi, on Pekka Peuran kehittämä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä. Peura toimii Martinlaakson lukiossa matematiikan opettajana ja hänen

---

<sup>1</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön [www-sivusto](#).

<sup>2</sup> TP – UN! = Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!

<sup>3</sup> Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishankkeen loppuraportti.

kehittämänsä opetusmenetelmä on saanut viime aikoina paljon positiivista kuohuntaa aikaiseksi sosiaalisessa mediassa, ja kenties se voisi olla yksi vastaus lasten ja nuorten kokemaan yksinäisyyden tunteeseen kouluissa ja heidän kokemaansa kouluinhon. Haastattelemini opettajien kokemusten perusteella näyttäisi siltä, että yksilölliset opetuskeinot ainakin parantavat luokkailmapiiriä, ja vastaavanlaisia kokemuksia luokkailmapiiristä ja oppilaiden asenteista opetusta kohtaan oppilaan henkilökohtaiset tarpeet huomioivien opetusmenetelmien käytöstä on myös ulkomailta olemassa (ks. Bloom 1984).

Eräs tätä tutkimusta varten haastattelemani opettaja kertoi, että heidän koulussa oli tehty ilmapiirikysely erään lukuvuoden syksyllä, jolloin kyseinen opettaja ei vielä hyödyntänyt yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää opetuksessaan. Luokassa oli tuolloin ollut kaksi oppilasta, joista toinen oli kokenut, että hänellä on ”vain yksi ystävä” ja toinen, että hänellä on ”vain kaksi ystävää”. Muut oppilaat olivat vastanneet, että heillä on luokassaan ”useita ystäviä”. Opettaja teetti saman kyselyn oppilaillaan uudestaan saman lukuvuoden keväällä, kun hänellä oli jo ollut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä käytössään, ja tuolloin myös edellä mainitut kaksi oppilasta olivat vastanneet kyselyyn, että heillä on luokassa ”useita ystäviä”. Kun luokkailmapiiri on positiivinen ja oppilaat kokevat, että heillä on kavereita, vaikuttaa yksinäisyyskin melko kaukaiselta asialta.

Johannes Pernaa ja Pekka Peura (2012) kuvailevat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää Peuran blogissa seuraavalla tavalla:

*”Yksilöllisen oppimisen opetusmallissa oppiminen voi olla täysin itsenäistä tai täysin yhteisöllistä (yhteisönä oppilaat, opettajat, vanhemmat yms.) tai mitä tahansa siltä väliltä. Opettaja ei lähtökohtaisesti opeta koko luokkaryhmälle teoriaa yhteisesti, vaan oppilaat opiskelevat teorian joko itsenäisesti tai yhteisöllisesti hyödyntäen vertaistukea oppilas-oppilas-keskusteluiden kautta. Opettaja voi myös opettaa teorioita henkilökohtaisesti tietylle oppilaalle tai pienryhmäkohtaisesti muutamalle oppilaalle, jotka ovat opinnoissaan samassa vaiheessa. Opetusmallissa ei kuitenkaan rajata mitään opetus- tai oppimismallia pois, vaan kaikki toiminta toteutetaan tarpeiden ja tunteiden mukaan.*

*Perinteisiä kurssirajoja ei ole, vaan opetuksessa edetään tieteellisten käsiterakenteiden mukaisesti. Näin saavutetaan ihannetilanne, jossa jokaisen opiskelijan oppiminen on samaan aikaan täysin yksilöllistä ja eriytettyä sekä yhteisöllistä vertaisoppimista. Oppiminen siis etenee sen mukaan, kun opiskelija oppii. Näin lahjakkaille opiskelijoille ei tule tyhjäkäyntiä tai heikoimmille liian kiire.*

*Oppimista ei myöskään ole sidottu aikaan, vaan mallissa on tärkeää oppimisen äärimmäinen kognitiivinen vapaus. Malli antaa myös opettajalle enemmän työskentelyaikaa oppilaiden kanssa, joka johtaa oppilas-opettajasuhdeluvun pienenemiseen.”*

Tutkimukseni aiheeksi valikoituneeseen Pekka Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään päädyin lopulta hieman mutkan kautta, sillä alun perin olin pohdiskellut perinteisten kurssikokeiden yhteyttä oppimiseen, ja vasta myöhemmin törmäsin internetissä Peuran blogiin. Peuran eräs blogiteksti oli saanut paljon huomiota sosiaalisessa mediassa ja hänestä oli myös juttu Opettaja-lehdessä, ja tämän näkyvyyden ansiosta päädyin tutustumaan aiheeseen tarkemmin ja ottamaan Peuraan yhteyttä. Peuralla on mielestäni selkeä tuote, jonka hän on nimennyt ”yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmäksi” ja jota hän on toteuttanut vuodesta 2009 lähtien, niinpä oli mielestäni perusteltua vertailla muiden opettajien kokemuksia heidän käyttämistään yksilöllisistä opetuskeinoista ja käsityksiään yksilöllisestä oppimisesta Peuran lanseeraamaan opetusmalliin ja ajatuksiin kyseisestä ilmiöstä.

Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän ohella tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii Suomen koulujärjestelmän historiakatsaus kansakouluajoista nykyhetkeen; kuinka on tultu tähän vaihtoehtoiseen tapaan järjestää opetus. Käsittelen teoriaosuudessa myös oppimiskäsityksiä sekä motivaatiota, mikä on oppimisen kannalta tärkeä yksittäinen tekijä.

Tutkimuksessani tuon esiin Peuraan vertaillen kolmen alakoulun ja kolmen yläkoulun opettajan käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta sekä heidän kokemuksia käyttämistään yksilöllisistä opetuskeinoista, ja etenkin tästä eteenpäin käytän myös heidän opetustavoistaan nimitystä ”yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä”. Tässä tutkimuksessa, kun opettajat kertovat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä, he tarkoittavat kukin omaa menetelmäänsä, eikä kenenkään haastatellun opettajan opetusmenetelmä ole suora kopio Peuran menetelmästä. Tämä on juuri kasvatustieteessä paljon käytetyn fenomenografisen tutkimusotteen ytimessä, jossa pyritään tuomaan esiin ihmisten erilaisia hahmotustapoja tietystä ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään viitaten käytän siitä myös tekstin luettavuutta sujuvoittamaan nimitystä opetuskeino, opetusmalli tai opetustapa, mutta näillä kaikilla sanavalinnoilla viitataan samaan asiaan eli asiayhteydessä olevan opettajan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään.

Aiemmin Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä on tehty yksi pro gradu -tutkielma (Toivanen, A. 2012) sekä parhaillaan on valmistumassa väitöstutkimus opettajista, jotka käyttävät opetuksessaan yksilöllisiä opetuskeinoja (Peura, 2015).



# 2 SUOMEN KOULULAITOKSEN HISTORIAA

Suomalainen peruskoulu elää parhaillaan murroksessa, sillä sitä pyritään uudistamaan muun muassa opetusministeriön edellä mainitun ”Tulevaisuuden peruskoulu” -kehittämishankkeen myötä (OKM www-sivusto 2014). Suomalaisen koulun kehittäminen on tällä hetkellä ajankohtaista, sillä viimeisimmän PISA 2012 -tutkimuksen tulosten perusteella suomalaisten peruskouluoppilaiden matematiikan osaaminen on laskenut merkittävästi vuoden 2003 tasosta, jolloin matematiikka oli edellisen kerran päätutkimusalueena PISA-tutkimuksessa. Viimeisimmästä tutkimustuloksesta voidaan havaita myös, että niin ikään oppilaiden lukutaito ja luonnontieteiden osaaminen ovat heikentyneet. (Kupari ym. 2013.) Suomalainen koululaitos on elänyt murroksessa aikaisemminkin ja Leevi Launonen (2000, 298), joka on tutkinut eettistä kasvatustajatteluja ja sen toteutuksen käytänteitä suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle, mainitsee koulun ilmentävän usein juuri oman aikakautensa ”perusluonnetta”, joten on selvää, että eri aikakausina kouluissa painotetaan hieman eri asioita.

Tässä kappaleessa kuvaan, kuinka suomalainen koululaitos on vuosien saatossa muuttunut ja sen kasvatustajattelu kehittynyt entistä enemmän yksilöllisempään suuntaan, ja aloitan historiakatsaukseni kansakoulun perustamisen alkuvaiheista edeten Suomen koululaitoksen kehityksen historiassa aina nykyhetkeen saakka. En jätä tarkasteluani ainoastaan peruskoulun perustamiseen, sillä peruskoulu-uudistus toimi katalysaattorina muun muassa keskiasteen uudistuksessa ja osa haastattelemistani opettajista Peuran ohella, harjoittaa ammattiaan myös lukion puolella. Koen siis tärkeäksi käsitellä myös jatkokoulutuksen kehittymistä Suomessa. Tämä toimii pohjustuksena vaihtoehtoiseen opetuksen järjestämisen tapaan eli Pekka Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään.

## 2.1 Peruskoulutuksen järjestäminen

1700-luvun loppupuolella ja 1800-luvun alussa alettiin Suomessa epäillä kirkon siihen asti suorittamaa kansanopetusta ja sen sisältöjen riittävyttä. Kirkon järjestämän kansanopetuksen perimmäisenä tarkoituksena oli opettaa kaikille seurakuntalaisille kristillisen opin perusteet katekismuksen välityksellä. (Iisalo 1991, 112.) Valistusajattelijat alkoivat vaatia uudenlaista, laajempaa kansanopetusta (Iisalo 1991, 112) ja tavoitteena oli antaa samanlainen pohjakoulutus kaikille lapsille säätyyn tai sukupuoleen katsomatta (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22). Laaja-alaisempi kansanopetus pohjautui sen aikakauden korkeimpiin moraalisiin ja humaaneihin ihanteisiin, joiden pohjalta alettiin Suomeen perustaa kansakoulua (Iisalo 1991, 112). Sen oli tarkoitus sivistää kansaa monipuolisemmin, kuin lähinnä hartaudentarjoamiseen ja kuuliaisuuteen tähdännyt kirkon järjestämä kansanopetus (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22).

1800-luvun puoliväliä 1960-luvulle asti voidaan luonnehtia kansakoulun ajaksi (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22), jonka ”isänä” pidetään yleisesti Uno Cygnaeusta (1810–1888), sillä hän vaikutti merkittäväällä tavalla kansakoulun näkemyksiin sekä myös sen opettajankoulutuksen periaatteisiin. Cygnaeus antoi uuden koulumuodon opettajille kasvatuksellisen perusfilosofian, jonka varaan 1800-luvun kansakoulu rakentui omaleimaiseksi ja aiemmasta suomalaisesta koulutuksesta poikkeavaksi instituutioksi. Hän ajatteli kasvatuksen koostuvan niistä keinoista, joiden avulla kaikki luojan lapsen sisällyttämät fyysiset ja henkiset voimat voivat kehittyä niin täydellisiksi kuin suinkin mahdollista. Kasvatuksen päämääränä hän näki olevan ihanteellisen ihmisen, joka ajatteli, puhui ja toimi rakkaudesta hyvään, jaloon ja totuuteen. Hän ajatteli myös aikakaudelleen tyypillisesti, että lapsessa oli myös hyvien ominaisuuksien lisäksi pahoja taipumuksia, joiden tukahduttaminen oli yksi kasvatuksen tehtävistä. (Iisalo 1991, 122–124.)

Kansakouluasetus, johon oli määritelty yksityiskohtaisesti kansakoulujen toimintaperiaatteet, valmistui vuonna 1866, mutta asetuksesta huolimatta kansakoulujen perustaminen sujui aluksi hyvin hitaasti, sillä kansakouluja vastustettiin monissa kunnissa (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22). Kansakoulun perustaminen maalaispitäjiin oli vapaaehtoista, ja koulun ilmaantuminen kuntaan riippui täysin pitäjäläisten innostuksesta, jotka olivat tottuneet perinteiseen kirkolliseen tapaan järjestää kansanopetus. Vielä kaksikymmentä vuotta kansakouluasetuksen jälkeen Suomessa oli yli sata kuntaa, joissa ei ollut yhtään kansakoulua. (Iisalo 1991, 116–118.) Kaupungeissa tilanne oli täysin toinen, sillä jo vuonna 1871 kaupungeille asetettiin määräys perustaa riittävästi kansakouluja kaikille 8–14 -vuotiaille sekä kaikille kouluun halunneille lapsille. Vuonna 1890

kaupungeissa yli kolme neljäsosaa kansakouluikäisistä kävi jo koulua, kun maaseudulla vastaava luku jäi alle viidesosan. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24.)

Maalaiskuntien tilanteen parantamiseksi säädettiin piirijakoasetus vuonna 1898, joka tihensi kouluverkkoa määräämällä kunnat perustamaan kouluja jokaiseen piiriin, jossa vähintään 30 lasta ilmoittautui opetukseen. Piirijakoasetuksen jälkeen kansakoulujen määrä lähti nopeasti kasvuun ja vuoteen 1906 mennessä kaikissa Suomen kunnissa oli vähintään yksi kansakoulu. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24.)

Vaikka uusi piirijakoasetus toi kuntiin kansakoulut, ei se silti tuonut kaikkia kansakouluikäisiä lapsia kouluihin. Jopa monilla taloudellisesti kehittyneillä alueilla lähes puolet kansakouluikäisistä lapsista jättäytyi kansakoulujen ulkopuolelle. (Iisalo 1991, 180.) Niinpä Suomessa vahvistettiin oppivelvollisuuslaki vuonna 1921, joka määräsi jokaisen suomalaisvanhemman lapsen hankkimaan vähintään kuuden vuoden oppikursseja vastaavan koulusivistyksen. Monissa Euroopan maissa vastaavanlainen laki oli jo olemassa. Lain toteuttaminen ei kuitenkaan sujunut syrjäseuduilla ongelmitta, sillä kurssien suorittamista ei valvottu millään tavalla. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24.)

Ennen toista maailmansotaa kansakoulun ongelmaksi muodostui jatko-opetuksen järjestäminen. Oppivelvollisuuslaki edellytti, että ne oppilaat jotka ovat käyneet kansakoulun, mutta eivät jatka opintojaan muissa oppilaitoksissa, osallistuisivat kansakoulun tarjoamaan jatko-opetukseen kahden vuoden ajaksi. Jatko-opetuksen suorittaminen oli kuitenkin hankalaa, sillä sen tavoitteet ja sisällöt olivat epäselviä eivätkä oppilaat olleet kovin halukkaita tämän velvollisuuden suorittamiseen. Vasta kun vuonna 1943 kansakoulun päättötodistuksen ehdoksi asetettiin jatko-opiskeluvollisuuden täyttämisen, alettiin jatko-opetukseen suhtautua oppivelvollisuuden suorittamisen elimellisenä osana ja jatko-opetus alkoi kehittyä. Vuonna 1957 asetettiin kansakoululaki, joka yhdisti jatko-opetuksen kansakouluun. Näin kansakoulu koostui kuusivuotisesta varsinaisesta kansakoulusta ja sitä seuranneesta kaksivuotisesta jatko-opetuksesta, jota alettiin nimittää kansalaiskouluksi. Myöhemmin vuonna 1962 kunnat saivat vielä mahdollisuuden täydentää kansalaiskoulua kolmannella, vapaaehtoisella luokalla. Näin Suomeen saatiin selkeän kokonaisuuden muodostanut oppivelvollisuuskoulu, joka on rakenteeltaan nykymuotoisen peruskoulun kaltainen. (Iisalo 1991, 244.)

### 2.1.1 Suomi saa peruskoulun

Toisen maailmansodan päätyttyä ja sen jälkeisinä vuosikymmeninä alettiin Suomessa ja Ruotsissa tehdä useita ehdotuksia koulujärjestelmän uudistamiseksi. Ratkaiseva ehdotus oli, että oppivelvollisuuskoulun tulisi olla yhtenäiskouluperiaatteelle nojautuva yhdeksänvuotinen oppilaitos, joka korvaisi siihenastiset kansa-, kansalais- ja keskikoulun. Keskikoulu oli peräisin vuodelta 1914, jolloin oppikouluja uudistettiin ja lyseot jaettiin viisivuotiseen keskikouluun ja kolmevuotiseen lukioon. (Iisalo 1991, 197, 253.) Jatkokoulutuksen kehityksestä kerron tarkemmin edempänä. Yhtenäiskouluperiaatteella tarkoitettiin, että oppivelvollisuuskoulu oli kaikille yhteiskunnan lapsille yhteinen ja samanlainen sisällöltään ja kestoaltaan (Iisalo 1991, 251).

Koulujärjestelmän uudistus oli Johannes Virolaisen hallituksen asettaman peruskoulukomitean aikaansaannos ja valmistamassaan mietinnössä se nimesi uuden yhtenäiskoulun ensi kertaa peruskouluksi. Mietinnössään komitea totesi uuden koulumuodon tarjoavan yhdenvertaiset jatko-opiskelumahdollisuudet kaikille oppilaille, ja että jatko-opiskelun mahdollisuus ei saa olla riippuvainen vanhempien tuloista tai asuinpaikasta. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 38–39.)

Peruskoulu-aikaan tultaessa opetussuunnitelma-ajattelussa oli tapahtunut muutos kohti yhteiskunta- ja yksilöpainotteisuutta, mutta se ei kuitenkaan kovin hyvin näyttänyt sopineen yhteen elinkeinorakenteen muutosten tuomien odotusten kanssa. Kun peruskoulun eri oppiaineiden opetussuunnitelmia alettiin valmistaa 1970-luvulla, sai tiedonalapainotteisuus niissä varsin vahvan korostuksen. Tähän vaikutti se, että peruskoulua alettiin pitää yleisesti lähinnä ylempiin oppilaitoksiin valmistavana kouluna, eikä tietynikäisten lasten kouluna, ja Iisalón mukaan peruskoulusta näyttikin muodostuneen vanhanaikaisempi koululaitos, kuin mihin sen opetussuunnitelmia laatinut komitea oli pyrkinyt. (Iisalo 1991, 259.)

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen suomalainen peruskoulujärjestelmä ei ole kokenut merkittäviä rakenteellisia muutoksia.

## 2.2 Jatkokoulutuksen kehittyminen

Suomessa tarjottiin oppilaille kansakoulun aikaan, ja jo kauan ennen kansakoulun perustamista, jatkokoulutuspaikkana oppikouluja (Iisalo 1991). Seuraavaksi tarkastelen oppikoulujen muuttumista vähitellen nykymuotoonsa toisen asteen koulutuspaikoiksi, sekä perusopetuslain syntymistä.

## 2.2.1 Oppikoulut

Peruskoulu-uudistukseen asti kansakoulujen rinnalla oppilaiden jatko-opiskelupaikkana toimivat oppikoulut, joiden tarkoitus oli antaa ylempää koulusivistystä ja toimia korkeakouluopintoihin tai ammatilliseen koulutukseen valmistavina oppilaitoksina. Oppikoulut muuttivat historiansa aikana muotoaan useaan otteeseen ja oppikoulu-nimikkeen alle meneviä kouluja oli ollut Suomessa jo 1500-luvulta lähtien (ks. Kuikka 1991). Oppikoululaitos sai uudenlaisen rakenteen vuoden 1872 koulujärjestyksessä (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 26), jonka mahdollisti osaltaan vuonna 1896 perustettu koulutoimen ylihallitus, joka nykyään tunnetaan paremmin kouluhallituksena. Oppikoulut olivat ”uuteen koulujärjestykseen” asti olleet lähinnä poikien yksinoikeutta, mutta uudet oppikoulut mahdollistivat myös tytöille paremman sivistyksen. Uusina koulumuotoina tulivat lyseot, joiden tarkoitus oli valmistaa yliopisto-opintoihin ja niitä pidettiin sanan varsinaisessa merkityksessä varsinaisina oppikouluina. Toinen uusi oppikoulutyyppeä oli reaalikoulut, jotka valmensivat oppilaita käytännön elämää varten ja ohjasivat lähinnä käytännönläheisille elämänurille. Kolmantena oppikoulutyyppeä toimivat tyttökoulut, jotka pyrkivät tarjoamaan lähinnä säätyläisnaiselle yleissivistävää koulutusta. Tyttökouluja oli ollut Suomessa jo vuodesta 1843 lähtien, mutta tuolloin naisilla ei juuri ollut mahdollisuuksia aloittaa opiskelua, ja niinpä uudet tyttökoulut perustettiin nimenomaan ”*vaimoihmisten sivistystä varten*”. (Iisalo 1991, 133–134.)

Ensimmäinen yhteiskoulu, jota sekä tytöt että pojat saivat käydä, perustettiin Helsinkiin vuonna 1883. Yhteiskoulu on se oppikoulun muoto, joka vähitellen vakiintui suomalaiseen yhteiskuntaan. Tyttökoulut eivät johtaneet ylioppilastutkintoon, mutta erityisesti yhteiskoulujen myötä 1890-luvulla myös yliopiston ovet avautuivat naisille. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 27.) Suomeen oli perustettu yliopisto vuonna 1640 Ruotsin vallan aikana (Tähtinen & Hovi 2007, 31), joka siirrettiin palaneesta Turusta uuteen pääkaupunkiin Helsinkiin vuonna 1828. Suomen itsenäistymiseen asti yliopisto kantoi nimeä *Keisarillinen Aleksanterin Yliopisto Suomessa*, kunnes vuonna 1919 nimi muutettiin Helsingin yliopistoksi. Yliopistossa oli aluksi filosofinen, teologinen, oikeustieteellinen ja lääketieteellinen tiedekunta, joihin perustettiin pikkuhiljaa oppiainekirjon kasvaessa eri osastoja, ja jopa uusia tiedekuntia itsenäistyi. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 28.)

Oppikoulu uudistui vielä vuonna 1914, jolloin lyseo, oppikoulun niin sanottu päätyyppi, jakautui kahteen osaan: viisivuotiseen keskikouluun, joka oli tarkoitettu sekä lukiossa opintojaan jatkaville, että työelämään tai ammatilliseen koulutukseen siirtyville, ja kolmevuotiseen lukioon. Kansakoulusta oli kehittynyt lähinnä oppikouluopintoihin valmistava pohjakoulu. Tämä oppikoulun

rakenne säilyi suurin piirtein samana aina 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen ja sitä seuranneeseen keskiasteen uudistukseen asti, jolloin oppikoulut lakkautettiin. (Iisalo 1991, 197.)

## 2.2.2 Keskiasteen uudistus

Keskiastetta eli lukiota ja ammatillista koulutusta alettiin kehittää peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, sillä se poisti kansakoulu- ja oppikoulureitit keskiasteen oppilaitoksiin. Pyrkimys oli tasa-arvoistaa peruskoulun jälkeiset reitit lukioon ja ammatilliseen koulutukseen ja liittää ammatillinen koulutus osaksi yleissivistävää opetusta. Vastaavalla tavalla yliopistoja ja korkeakouluja ja niiden tutkintoja uudistettiin 1970-luvulla siten, että korkeakoulutus olisi laajemmin yhteydessä keskiasteeseen ja aikuiskoulutukseen. Pyrkimys oli monirakenteiseen koulutukseen, jossa yleissivistävä, ammatillinen ja teorettinen koulutus sulautuisivat toisiinsa. (Kettunen ym. 2012, 42.)

Peruskoulutuksen jälkeinen jatkokoulutuksen kehittäminen oli esillä useissa eri komiteoissa jo 1960-luvulta lähtien. Tavoitteena oli lykätä oppilaiden ammatinvalintaa entistä myöhäisemmälle iälle ja vahvistaa oppilaiden yleissivistystä. Keskiasteen uudistuksesta säädettiin laki vuonna 1978, ja se toteutettiin vuosien 1982–1988 aikana, jolloin peruskoulusta valmistuvalle ikäluokalle varattiin jatkokoulutuspaikka joko lukiossa tai ammattikoulussa, mikä toimi merkittävänä irtiottona rinnakkaiskoulujärjestelmän käytänteistä. (Kettunen ym. 2012, 42–44.) Rinnakkaiskoulujärjestelmä tarkoitti, että oppilas saattoi jossakin vaiheessa oppivelvollisuuskoulua siirtyä oppilaaksi rinnakkaiseen, sosiaalisesti arvostetumpaan koulumuotoon (Iisalo 1991, 251), jolloin jo neljännen luokan jälkeinen valinta saattoi säädellä oppilaan jatkokoulutusmahdollisuuksia (Kettunen ym. 2012, 42–44).

## 2.2.3 Perusopetuslaki

Vuonna 1998 Suomeen saatiin perusopetuslaki, joka kattoi kaiken opetusministeriön alaisen koulutuksen esiopetuksesta aikuiskoulutukseen, yliopistoja ja ammattikorkeakouluja lukuun ottamatta. Sen ytimessä oli lähinnä turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Perusopetuksen järjestäjät eivät esimerkiksi voisi hankkia koululaisille tarkoitettua opetusta ulkopuolisilta tahoilta. Lähikouluperiaatteen mukaisesti kunnan oli tarjottava oppilaalle nimenomaan lähikoulu määritettäessä oppilaan koulupaikkaa. Tällä pyrittiin ehkäisemään koulujen eriarvoistumista vanhempien lisääntyneen koulunvalinnan takia. (Kettunen ym. 2012, 49, 51–52.) Uusin perusopetuslaki astui voimaan vuonna 2014.

## 2.3 Yksilöllisyyden huomioiminen Suomen koululaitoksen historiassa

Suomen koululaitoksen kehityksessä yksilöllisyys alettiin huomioida vähitellen lähinnä arvokasvatukseen ja eettisyyteen liittyen, mutta opetuskäytänteissä se on yhä tänäkin päivänä suhteellisen uusi asia, vaikka jonkin verran opetusta koululuokissa eriytetäänkin. Seuraavaksi käsittelen vielä lyhyesti yksilöllisyyden huomioimista kouluissa eettisyyden näkökulmasta ja opetuskäytänteissä, sekä sivuan hieman myös opetussuunnitelman perusteita.

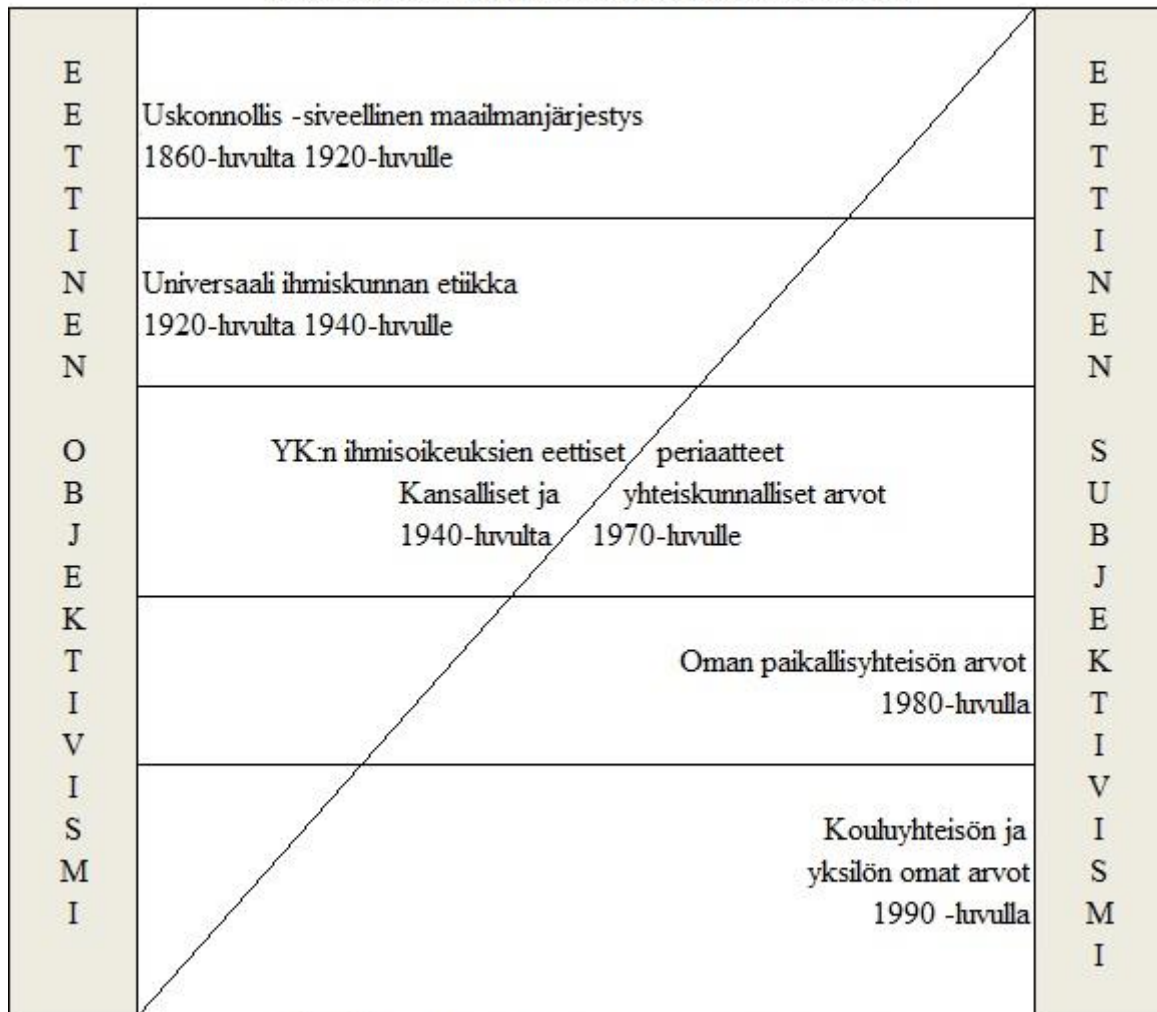
### 2.3.1 Yksilöllisyys eettisessä kasvatustapahtumassa

Tultaessa Suomen koululaitoksen historiassa 1860-luvulta 1900-luvulle, koulujen eettisessä kasvatustapahtumassa tapahtunutta arvojen muutosta voitaisiin luonnehtia asteittaisena siirtymisenä yhteisöllisyydestä kohti yksilöllisyyttä ja liberalismia (ks. kuvio 1). Vielä 1920-luvulle asti koulujen kasvatustapahtuma pohjautui hyvin pitkälti opettajan auktoriteettiin, hallintaan ja moraalitietoon, ja opettaja ohjasi edelleen oppilaiden kasvuprosessia määrätietoisesti haluttuun suuntaan. Kasvatustapahtuman lähtökohdaksi olleet arvot olivat edelleen opettajan arvoja siitäkin huolimatta, että jo maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) oli tiedostettu, että kasvatuksen tulisi psykologisesti ajateltuna käynnistyä lapsen omista tarpeista ja toiminnan halusta käsin. (Launonen 2000, 303.)

Oppilaskeskeinen arvokasvatuksen näkökulma tuli ensimmäisen kerran selkeästi esiin kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952), jolloin yksilön persoonallinen ja henkinen vapaus nostettiin kasvatuksen eettiseksi lähtökohdaksi. Opetussuunnitelmassa kiinnitettiin huomiota demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen ja sen mukaisiin sosiaalisiin arvoihin, jotka nähtiin pysyvinä ja kaikkia kansalaisia koskettavina, mutta muiden arvojen osalta yksilöllisille näkemyksille jätettiin tilaa. Näin kasvatustapahtuman painopiste siirtyi moraalisisista luonteen hyveistä sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen elämään. Koulukasvatuksen etiikka ei enää rakentunut uskonnon opetuksen varaan, mutta sitä pidettiin yhä tärkeänä oppiaineena sen yhteiskuntaeettisen merkityksen takia. (Launonen 2000, 301.)

Etenkin toisen maailmansodan aiheuttamat kokemukset totalitaarisen kasvatuksen vaaroista heijastuivat selkeästi opetussuunnitelmassa, ja yhdenmukaistavaan yhteiskunnalliseen ja moraaliseen vaikuttamiseen, sekä opettajan hallitsemaan arvojen pakkosyöttöön alettiin suhtautua entistä pidättyvämmiin. (Launonen 2000, 301–302, 304.)

LÄHTÖKOHTANA LUOMAKUNTA JA  
SEN UNIVERSAALI ARVOJEN TODELLISUUS



LÄHTÖKOHTANA OMIA ARVOVALINTOJA  
TEKEVÄ YKSILÖ JA SOSIAALINEN YHTEISÖ

**KUVIO 1.** Metaeettisen syvärakenteen muutos koulukasvatukseen lähtökohdissa 1860-luvulta 1990-luvulle (Launonen 2000, 304).

Peruskoulun aikaan tultaessa koulukasvatuksen filosofinen painopiste siirtyi entistä enemmän moraalisisista hyveistä globaaliin yhteiskuntaeettiseen vastuun tiedostamiseen. Uskonnolla ei enää peruskoulussa ollut sijaa kasvatukseen yleisenä lähtökohtana. Peruskoulun opetussuunnitelmissa eettisen ajattelun näkökulmaksi on tullut moniarvoinen yhteiskunta, globaali etiikka ja liberalismi. Yksilön asema omia valintoja tekevänä subjektina ja henkilökohtaisen arvomaailman rakentajana vahvistui etenkin 1900-luvun loppupuolella. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970 jo täsmensi, ettei oppilasta saisi pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena ja antoi periaatteellisen suunnan koulukasvatukseen individualistiselle kehitykselle. Kun kansakoulun eettistä kasvatustajattelu verrataan peruskouluu aikaan, voidaan havaita kiintoisa käänne siinä, että



kansakoulun alkuvaiheessa 1800-luvulla hallitsevana kasvatustajatteluun lähtökohtana oli yhteisöllisyys, mutta eettinen kasvatust painottui yksilön luonteen hyveisiin, kun taas peruskoulussa hallitsevana lähtökohtana oli yksilöllisyys, mutta eettinen kasvatust painottui yhteiskuntaeettisiin periaatteisiin. Peruskoulun kasvatustajatteluun kehittymistä yksilöllisempään suuntaan on edesauttanut yhteiskunnan aatteellinen liberalisoituminen, humanistisen ihmiskäsityksen korostama itsensä toteuttaminen sekä huomion kohdistaminen kognitiiviseen ajatteluprosessiin. (Launonen 2000, 302.)

1900-luvun alkupuolelta 1990-luvun loppupuolelle tultaessa kasvatustuksen päämäärät ovat painottuneet myös entistä enemmän eettisistä painotuksista psykologisiin painotuksiin. Siveän luonteen ihanteen sijaan kouluissa on alettu painottaa kasvatustuksen päämääränä yksilöä, jolla on hyvä itsetunto ja sosiaaliset taidot. (Launonen 2000, 316.) Kasvatustihanteiden murrosta 1860-luvulta 1990-luvulle tultaessa kuvaa oheinen taulukko (ks. taulukko 1). Osa ihanteista on säilynyt koululaitoksen historian aikana aina nykyhetkeen saakka. Vuosina 1980 ja 1990 itsenäisyys, sosiaaliset taidot ja itseilmaisuu olivat ilmestyneet uusina ihanteina koulun pedagogisiin teksteihin.

### 2.3.2 Yksilöllisyys koulun opetuskäytänteissä

Yksilöllisyyden huomioiminen koulun opetuskäytänteissä on vielä melko uusi asia Suomen koululaitoksessa. Kansakoulujen olemassaolon aikana ja peruskoulu-uudistuksen aikaan käytetyistä opetustmenetelmistä on olemassa jonkun verran dokumenttiaineistoa ja vuonna 1976 Matti Koskenniemi keräsi tietoja 68 kansakoulusta 4. luokan oppitunneista ja havaitsi, että opettajakeskeiset opetustmuodot olivat yleisimpiä käytettyjä menetelmiä, ja yhteistoiminnalliset menetelmät harvinaisimpia. Vuonna 1979 Kansanen ja Uusikylä puolestaan tutkivat 350 peruskoulun 1.–6. luokkien opetusta ja tekivät samansuuntaisen havainnon. Huolimatta siitä, että opettajat käyttivät jonkin verran oppilaskeskeisiä ja yhteistoiminnallisia opetustmuotoja, niiden käyttäminen oli kuitenkin poikkeuksellista. Perinteinen opettajajohtoinen opetust oli siis 1970-luvulla yleisesti laajalti käytössä, vaikka peruskoulun opetustsuunnitelmia laatineet eivät olleet tähänneet niin traditionaaliseen opetustuksen järjestämisen tapaan. (Iisalo 1991, 260.)

Nykytilanne kouluissa ei ole 1970-luvulta ainakaan kovin radikaalisti muuttunut, ja etenkin Maarit Korhosen (2014) ajankohtaispuheenvuoro kentältä ”Herää koulu!” antaa ymmärtää, että koulun opetuskäytänteet olisivat yhä peräisin keskiajalta. Hänen mielestään opetustuksessa tulisi paremmin huomioida se, että jokainen oppilas oppii eri tavalla.

Pois kadonneet ihanteet:	Uusina tulleet ihanteet:	Koko ajan säilyneet ihanteet:
<p><b>1920-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usko siveelliseen maailmanjärjestykseen</li> <li>- pidättyvyys</li> <li>- hiljaisuus</li> </ul> <p><b>1950-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kohtuullisuus</li> <li>- vaatimattomuus</li> <li>- kuuliaisuus</li> <li>- häveliäisyys</li> <li>- siveellinen puhtaus</li> <li>- (elämäntapojen) säännöllisyys</li> <li>- yksilöidyt velvollisuudet</li> <li>- kärsivällisyys</li> <li>- kristillinen etiikka koulukasvatuksen yleisenä lähtökohtana</li> </ul> <p><b>1970-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kiitollisuus</li> <li>- epäitsekkyys</li> <li>- uhrautuvuus</li> <li>- altruistinen asenne toisten ihmisten tai yhteisön hyväksi</li> <li>- säästäväisyys</li> <li>- kestävyys</li> <li>- raittius</li> <li>- isänmaallisuus</li> <li>- uskollisuus</li> </ul> <p><b>1980-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- itsekuri, itsehillintä</li> </ul>	<p><b>1900-luvun alussa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvä itsetunto ja itseluottamus</li> </ul> <p><b>1950-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demokraattisuus</li> <li>- tasa-arvoisuus</li> <li>- solidaarisuus</li> <li>- suvaitsevaisuus</li> </ul> <p><b>1970-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- globaali yhteiskuntaeettinen vastuu</li> <li>- kansainvälinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien noudattaminen</li> <li>- ekologinen tietoisuus ja elämäntapa</li> <li>- kestävä kehityksen edistäminen</li> </ul> <p><b>1980-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rauhantahtoisuus</li> <li>- yhteistyökykyisyys</li> <li>- itsenäisyys</li> <li>- vastuuntuntoisuus</li> </ul> <p><b>1990-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avoimuus, itseilmaisuus</li> <li>- sosiaaliset taidot</li> <li>- elämänhallinta</li> <li>- kriittinen ja aktiivinen kansalaisuus sekä siihen liittyvä vastuullisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- totuudellisuus</li> <li>- rehellisyys</li> <li>- lainkuuliaisuus</li> <li>- ahkeruus</li> <li>- yritteliäisyys</li> <li>- työnteon arvostaminen</li> <li>- vastuu terveistä elämäntavoista</li> <li>- oikeudenmukaisuus</li> <li>- ystävällisyys</li> <li>- huomaavaisuus</li> <li>- kohteliaisuus</li> <li>- auttavaisuus</li> </ul>

**TAULUKKO 1** Kasvatusihanteiden muutos koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle (Launonen 2000, 307).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät anna opettajille tarkkoja ohjeita eri opetusmenetelmien käyttöön liittyen, mutta opetukselle on asetettu kuitenkin tiettyjä kriteerejä, jotka sen tulisi täyttää. Vasta viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joka on astunut voimaan 1.1.2015, on erikseen mainittu yksilöllinen eteneminen opinnoissa ja siinä neuvotaan, kuinka opetus voidaan järjestää myös vuosiluokkiin sitomattomana opetuksena.

OPS 2014<sup>4</sup> neuvoo järjestelyä voitavan käyttää koko koulun, tai vain tiettyjen vuosiluokkien tai yksittäisten oppilaiden opiskelun järjestämisessä lahjakkuutta tukevana tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana. Tällaisessa tilanteessa koulun omassa opetussuunnitelmassa tulisi olla maininta kyseisestä menettelystä. (OPS 2014.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei ollut erikseen mainintaa vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta, mutta siinä kuitenkin ohjeistettiin, että opettaja voi itse valita työtavat luokassaan, joiden perusteena on mm. oppimisen halun virittäminen, oppilaan aktivoiminen työskentelemään tavoitteellisesti sekä oppilaan valmiuksien kehittäminen ottaa vastuuta omasta oppimisesta (OPS 2004). Näiden perusteiden mukaisesti opettajalla voidaan ajatella olleen jo kymmenen vuotta sitten ainakin teorettinen mahdollisuus antaa oppilaan opiskella jo seuraavan vuosiluokan asioita, jos tämä olisi edennyt opinnoissaan vuosiluokkansa aikataulua nopeammin.

---

<sup>4</sup> OPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

# 3 OPPIMISKÄSITYKSET JA MOTIVAATIO

Käsitykset ihmisen oppimisesta ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenien aikana perusteellisesti, ja kun joitain vuosikymmeniä aikaisemmin ihmisen älykkyyttä on pidetty henkilökohtaisena ja pysyvänä ominaisuutena, niin nykyisin tutkijat korostavat yksilön älykkään toiminnan perustuvan vuorovaikutukseen fyysisen, sekä sosiaalisen toimintaympäristön kanssa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 11). Tämä näkyy koulumaailmassa esimerkiksi siinä, että opiskelija usein asettaa oppimistavoitteensa sosiaalisen verkostonsa mukaisesti, jolloin opiskelijan kaveripiiri määrittelee usein yhdessä opiskelijan kanssa, miten korkeisiin tavoitteisiin tietyissä opiskeluaineissa olisi syytä pyrkiä (Kauppila 2007, 11). Toiminta ja oppiminen kulkevat usein käsi kädessä ja oppimisprosessi on alettu viime vuosina nähdä enemmän tilannesidonnaisena: jotakin opitaan aina jossain – mitään ei opita yleensä. Oppimista ei voida irrottaa siitä rakenteesta eli toiminnasta, kontekstista ja kulttuurista, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Konteksti usein sanelee, mitkä asiat hahmotetaan ongelmiksi tai tavoitteiksi, mitkä niitä käsitteleviksi keinoiksi ja mitkä hyväksyttäviksi ratkaisuuksi. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 54–55.)

Seuraavaksi käsittelemme oppimiskäsitysten historiaa behaviorismista aina nykykäsitykseen konstruktivismiin asti, jonka jälkeen tarkastelen vielä motivaatiota, joka on oppimisen kannalta tärkeä tekijä.

## 3.1 Behaviorismi

Behavioristinen oppimiskäsitys oli 1900-luvun alkupuolella vallalla ollut suuntaus, jonka perusideat John B. Watson ensimmäisenä muotoili 1913 artikkelissaan ”Psychology as a Behaviorist Views It” ja josta tuli tietynlainen behaviorismin ohjelmanjulistus (Kauppila 2007, 17). Behavioristisen oppimiskäsityksen ytimessä on ihmisen ulkoinen käyttäytyminen, koska behavioristien mielestä ihmisen mielen sisällöistä ja tietoisuudesta on mahdotonta saada objektiivista tietoa (Tynjälä 2004,

29). Toisin sanoen behavioristit ovat kiinnostuneita ihmisen reaktioista johonkin ulkoisesti havaittavaan tapahtumaan eli ärsykkeeseen (Kauppila 2007, 17).

Watson ihaili Ivan Pavlovin (1849–1936) tekemiä koirakokeita, joissa Pavlov sai koirat kuolaamaan ehdollisten ärsykkeiden avulla. Pavlovin koirakokeilla osoittamaa ehdollistumista alettiin kutsua nimellä ”klassinen ehdollistuminen”, jossa tietty ärsyke saattoi saada aikaan refleksinomaisen reaktion. Toimintaketju kulki ärsykkeen (stimulus) kautta reaktioon (response), joiden väliset yhteydet olivat toimivia ja helposti ennustettavia. (Kauppila 2007, 17–18.) Behavioristinen oppimiskäsitys nojaa hyvin vahvasti juuri tähän ärsyke–reaktio -ketjuun, jossa tapahtuvaa oppimista voidaan säädellä vahvistamisella. Behavioristien mielestä opetuksen tavoitteena oleva reaktio muuttuu pysyväksi käyttäytymiseksi eli tapahtuu oppimista, kun reaktio yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen. Kun halutaan vahvistaa toivotun kaltaista reaktiota, annetaan palkkio ja jos halutaan heikentää jotakin reaktiota, annetaan rangaistus. (Tynjälä 2004, 29.) Tätä kutsuttiin niin sanotuksi vahvistamisen periaatteeksi, ja sen nähtiin johtavan automaattisesti tietyn reaktion tai reaktiosarjan oppimiseen (Rauste-Von Wright ym. 2003, 57).

Behavioristinen oppimiskäsitys nojautui vahvasti empiristiseen ja luonnontieteelliseen käsitykseen, että oppiminen olisi lähes samanlaista eläimillä ja ihmisillä. Vasta myöhemmin alettiin ajatella, että yksilöllä saattoi olla myös mahdollisesti vaihtoehtoisia reagointimuotoja. (Kauppila 2007, 18–19.) Jo behavioristisissa oppimisteorioissa oli kuitenkin havaittu oppilaan motivaation vaikuttavan oppimiseen (Rauste-Von Wright ym. 2003, 56), vaikkakin muutoin behavioristit pitivät ihmisen sisäisten prosessien mitattavuutta ongelmallisena.

Vahvistamisen periaate näkyy yhä kouluissa opetuksen käytännöissä ja siihen suhtaudutaan luontaisena opettamiseen kuuluvana käyttäytymisenä, joka ilmenee muun muassa siinä, että oppilaan oikeasta vastauksesta opettaja pyrkii antamaan positiivista palautetta oppilaalle. Tätä tapaa on kritisoitu muun muassa sillä, että oppilaasta saattaa herkästi tulla niin sanottu palkkion metsästäjä, jolloin palkkiosta tulee itseisarvo ja oppimisella on vain välineellistä arvoa palkkion saavuttamisen vuoksi. (Kauppila 2007, 21–22.)

Behaviorismi eli kulta-aikaansa psykologian vallalla olleena käsityksenä vuosina 1930–1940. Uusbehavioristinen kausi murtautui esiin 1940-luvulla, ja Burrhus Skinner (1904–1990) alkoi 1950-luvulla kehittää niin kutsuttua ohjelmoitua opetusta ärsyke–reaktio -tapahtumaketjun pohjalta. (Kauppila 2007, 18, 20; Lahdes 1974, 5.) Skinnerin näkemykset kehittyivät vuosien saatossa tutkimusten myötä ja hän otti tapahtumaketjussa huomioon myös yksilön oman osuuden reaktioon

vaikuttavana tekijänä. Näin ollen toimintaketju muuttui ärsyke–organismi–reaktio -ketjuksi (S–O–R -yhteydet). (Kauppila 2007, 18.)

Myöhempi tutkimus ei siis ole suoranaisesti kumonnut vahvistamisen periaatetta, vaan on johtanut pikemmin sen uudelleen tulkintaan. Enää ei pidetty tärkeänä, että toiminnan seuraukset tyydyttävät jonkin tarpeen, vaan tärkeää oli toiminnasta saadun palautteen välittämä tieto, että tietynlainen toiminta johtaa tietynlaiseen seuraukseen. Tulkinta, jonka toimija luo palautteesta eli vahvistamisesta, korostuu. Näin ollen tulkinnasta riippuen, samanlaisella palautteella voi olla hyvinkin erilaisia seurauksia toiminnalle. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 57.)

### *3.2 Kognitiivinen suuntaus ja konstruktivismi*

Niin on tultu kognitiiviseen suuntaukseen, jonka historian voidaan katsoa alkaneen useiden eri alojen tutkimusten myötä 1950-luvulta (ks. Hautamäki & Pylkkänen 2001, 23), jolloin monitieteisen yhteistyön keskeisiä tutkimuskohteita olivat muun muassa ongelmanratkaisu, muisti, kieli ja toiminnan rakenne (Rauste Von-Wright ym. 2003, 160). 1960-luvulla kognitiivinen suuntaus alkoi haarautua jo useampaan suuntaan, kognitiotieteestä aina sosiaaliseen konstruktivismiin (Rauste Von-Wright ym. 2003, 160–161), jota pidetään nykyisin vallalla olevana käsityksenä oppimisesta (Kauppila 2007, 42). Oppimista tarkasteltiin aluksi lähinnä kognitiivisen toiminnan sivutuotteena; kognitiivisen toiminnan taltioitumisena muistiin. 1960-luvulla kognitiivisen psykologian piirissä alettiin tutkia tavoitteellista oppimista ja sen intentionaalista säätelyä; samaan aikaan myös kasvatustieteessä alettiin kiinnostua kognitiivisesta lähestymistavasta oppimiseen. (Rauste Von-Wright ym. 2003, 161.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuuluu kognitiiviseen koulukuntaan (Patrikainen 1997, 80) ja Tynjälän mukaan konstruktivismi ei itsessään olisi oppimisteoria lainkaan, vaan se on pikemminkin tiedon olemusta käsittelevä paradigma (Tynjälä 2004, 37). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija rakentaa eli konstruoi omien kokemustensa ja aikaisemman oppimisen kautta tietoa ja liittää sitä aikaisempiin tietoihinsa ja näkemyksiinsä (Kauppila 2007, 38). Tieto ei siirry, vaan oppija konstruoi sen itse. Konstruointi- eli oppimisprosessi on aina sidoksissa kyseiseen tilanteeseen, kulttuuriin ja sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin, jossa se tapahtuu. (Patrikainen 1997, 80–81.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisprosessi alkaa jo havainnoinnista, jolla opiskelija valikoi informaatiota aiemmin opitun pohjalta ja näin uusi tietämys rakentuu pikkuhiljaa. Jerome Bruner (s.1915), joka on konstruktivismin merkittävä tutkija ja teoreetikko, on esittänyt opetukselle kolme yleistä periaatetta: opetustilanteeseen tulisi liittyä

kokemuksia ja tilanteita, jotka sytyttävät opiskelijan oppimishalun ja valmiuden oppimiseen; opetus olisi jäsennettävä siten, että opiskelija voi omaksua tiedon helposti ja opetus olisi suunniteltava etukäteen sillä tavoin, että se auttaa uuden ymmärtämistä. Oppija on siis aktiivinen tiedon muokkaaja, jonka aktiivisuus on yhteydessä tavoitteisiin, sopiviin haasteisiin, motivaatioon ja vuorovaikutukseen informaation ja oppimisympäristön kanssa. (Kauppila 2007, 39.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen nähdään johtavan joustavaan ja oppijan valmiuksia painottavaan opetukseen. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppilaan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan liittyviä käsitteitä, joiden varassa oppija konstruoi opetuksen sisällöt. Brunerin mukaan tehokas opetus edellyttää, että aineisto on esitetty tavalla, joka vastaa oppijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. Pohjimmiltaan tämä liittyy kaikkeen kommunikaatioon ja mitä suurempi osa viestinnästä on yksisuuntaista, esimerkiksi opettajalta oppilaalle suuntautuvaa, sitä vähäisemmät ovat mahdollisuudet tarkentaa vastaanottajan tulkintoja. (Rauste Von-Wright ym. 2003, 162–163.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon täytyy rakentua oppijassa itsessään; sitä ei voida opettaa (Patrikainen 1997, 81).

Opettajan on tärkeää tuntee ne oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat, joita oppija käyttää uuden tiedon omaksumisen keinona. Oppija käyttää olemassa olevaa tietoa monin tavoin uuden tiedon konstruoimiseksi ja hänen käsityksensä ja käyttämänsä strategiat ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Oppiminen ei koskaan ala alusta, eikä oppilas ole tyhjä taulu. Parempi vertauskuva olisikin piirrostaiteinen taulu, jossa uusien jälkien syntyä myötäohjaavat aikaisemmin piirretyt jäljet. (Rauste Von-Wright ym. 2003, 163.)

### 3.2.1 Sosiokonstruktivismi

Konstruktivismista on olemassa useita eri suuntauksia ja nykyään oppimisessa korostetaan vuorovaikutuksen luonnetta. Sosiokonstruktivistit pitävät sosiaalista vuorovaikutusta välttämättömyytenä oppimiselle ja tiedon konstruoimiselle, ja sosiokonstruktivismia pidetään oppimisen kannalta kenties merkittävimpänä konstruktivismin muotona. (Kauppila 2007, 42, 47.) Tiedon nähdään olevan hajautettu yksilöiden ja heidän käyttämiensä artefaktien, esimerkiksi kirjojen, välille sekä niiden yhteisöjen kesken, joissa yksilöt toimivat. Oppimisessa keskeisenä pidetään ihmisen ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta. (Rauste Von-Wright ym. 2003, 161.) Oppiminen siis tosin sanoen rakentuu vuorovaikutuksessa, joka toteutetaan tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Tämä näkemys antaa opettajalle mahdollisuuden edistää

opiskelijan kannalta mielekästä oppimista ja auttaa opiskelijaa sisäisen motivaation syntymisessä. (Kauppila 2007, 48.)

Sosiokonstrukttiivinen opettaja on aktiivinen tilanteiden luoja ja tilanteet puolestaan lisäävät oppilaiden jatkuvaa kiinnostusta opiskeltavaa aihetta kohtaan. Tällainen opettaja on tietoinen oppilaansa etenemisen vaiheesta ja siitä, mitä hän osaa ja mitä hänen tulisi seuraavaksi hallita. Se, että opettaja on tietoinen oppilaan tilanteesta mahdollistaa sen, että opettaja pystyy paremmin rakentamaan opiskeltavat kokonaisuudet. Sosiokonstruktivistinen opettaja ottaa huomioon oppilaidensa roolit ja luokkakulttuurin tukiessaan oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä ja yksilöllisiä tarpeita. Näin oppilaat saadaan innostumaan opetusohjelmasta, ja opiskelijan tueksi muodostuu luokan sosiaalinen vuorovaikutus sekä oppilaan oma osuus kokonaisuudessa. (Kauppila 2007, 137.)

### *3.3 Yhteenveto oppimiskäsityksistä*

Burrhus Skinnerin ohjelmoitu opetus ja behaviorismi ylipäätään ovat saaneet ihmiskäsityksensä vuoksi paljon kritiikkiä osakseen. Ohjelmoitu opetus pohjautui ajattelutapaan, jossa oppimistilannetta vietiin eteenpäin lähinnä ”keppi ja porkkana” menetelmällä. Skinnerin eduksi mainittakoon, että hän kuitenkin huomioi oppimistilanteessa myös yksilön oman osuuden reaktioon vaikuttavana tekijänä, kun yleensä behavioristinen toimintaketju kulki suoraan ärsykkeestä reaktioon. Vaikka ohjelmoitu opetus sisälsi myös hyviä piirteitä, jotka nykyaikainen motivaatiokäsitys voi vahvistaa, kuten opintokokonaisuuksien jakaminen pienempiin osiin, perustui se kuitenkin käsitykseen, että oppiminen olisi samanlaista eläimillä ja ihmisillä, ja oppiminen jäi siinä lähinnä ulkoisesti säädellyksi toiminnaksi. Behaviorismi on saanut kritiikkiä osakseen myös sen takia, että siinä opettajan nähtiin siirtäneen liikaa oppilaan älyllistä vastuuta itselleen, jolloin myös vastuu oppilaan menestyksestä oli liikaa opettajan harteilla. (Kauppila 2007, 18, 20, 22–23, 136.)

Konstruktivistiset oppimiskäsitykset ovat muokanneet käsityksiä oppimisesta ja järkyttäneet perinteistä roolijakoa opiskelijan ja opettajan välillä (Kauppila 2007, 42). Opettamista ei enää nähdä ainoastaan tiedonsiirtona, vaan oppiminen on ennen kaikkea oppijan itsensä aktiviteetin tulosta. Näin ollen oppiminen ei ole ainoastaan uusien tosiasioiden omaksumista, vaan myös jo opittujen tosiasioiden uudelleen organisointia. (Saariluoma 2001, 39; Kauppila 2007, 42–43.) Opettaja on opettamis- ja oppimistilanteessa pikemmin ohjaajan roolissa, kuitenkin yhä asiantuntijana ja oppimistilanteiden organisoijana (Kauppila 2007, 43).



Koska tiedon nähdään usein olevan luonteeltaan muuttuvaa ja suhteellista, opiskelijan tiedon konstruktioitakin tulisi jatkuvasti rakentaa uudelleen ja kehittää eteenpäin. Erityisesti opiskelijan tekemät virheet oppimistilanteessa ovat tarpeellisia konstruktioiden kehittämisen kannalta, jolloin opettaja pystyy auttamaan opiskelijaa tiedollisten konstruktioiden rakentamisessa ja korjaamisessa. (Kauppila 2007, 44.) Pysyvän oppimisen kannalta on tärkeää löytää opittavien asioiden väliltä uusia yhteyksiä, jolloin oppiminen nähdään oivaltamisena ja keksimisenä, eikä vain samojen asioiden jatkuvana toistona (Saariluoma 2001, 39). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opiskelija osallistuu myös oman oppimisensa arviointiin ja hänen oppimistuloksensa tulisi aina arvioida yksilöllisesti ja kohdentaa huomio erityisesti opiskelijan edistymisen arvioimiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arviointia olisi hyvä suorittaa jo opiskeluprosessin aikana, eikä vain kurssin päättymisvaiheessa, jolloin arviointi olisi selkeämmin osa itse oppimistapahtumaa. Opetusta tulisi myös yksilöllistää ja yhteisten oppimistavoitteiden sijaan tulisi ottaa käyttöön yksilölliset oppimistavoitteet. (Kauppila 2007, 44–45.)

### *3.4 Moderni motivaatiokäsitys*

Ihmisen toimintaa säätelee hyvin keskeisesti motivaatio, joka ilmenee useimmiten siinä, mihin ihminen kohdistaa valikoivan tarkkaavaisuutensa. Ihminen periaatteessa oppii kaiken aikaa, mutta ei aina sitä, mitä kasvattaja pyrkii opettamaan. Oppilas oppii sen, mihin hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu ja mikä on hänen odotustensa ja pelkojensa mukaista tai tavoitteidensa suuntaista. (Rauste Von-Wright ym. 2003, 58–59; ks. Tuomisto 1994, 18.)

Modernin motivaatiokäsityksen mukaan ihmisen voidaan katsoa olevan motivoitunut silloin, kun hänellä on jokin intentio eli hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Intentio-käsite sisältää sekä toiveen päästä johonkin päämäärään että keinot päämäärän saavuttamiseksi. Motivoitu käyttäytyminen on siis toimintaa, joka välittyy intentioiden kautta, ja näin ollen kaikki toiminta ei suinkaan voi olla motivoitunutta, koska kaikella toiminnalla ei aina ole päämäärää. (Byman 2002, 26.) Motivaation rooli oppimisessa tulee esiin toiminnan tavoitteissa, jotka säätelevät yksilön toimintaa eli sitä, mitä hän pyrkii tekemään. Oppimista puolestaan säätelee yksilön teot ja hänen tulkintansa saadusta palautteesta. Oppimisen kannalta tärkeää ei siis ole pelkästään tavoitteet vaan myös toiminta eli keinot, joilla mennään kohti tavoitetta. (Rauste Von-Wright ym. 2004, 57.)

Useat motivaatiotutkijat pitävät hyödyllisenä jakaa motivaation kahteen osaan: sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Richard Ryanilla ja Edward Decillä, jotka ovat modernin motivaatioteorian uraauurtajia, tämä kahtiajako perustuu ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavaan kolmeen

synnynnäiseen tarpeeseen, jotka ovat autonomian eli itsemääräämisen tarve (autonomy), tarve tuntea pätevyyden ja tehokkuuden tunteita (competence) ja ryhmäjäsenyyden tarve (relatedness). (Byman 2002, 27; Ryan & Deci, 2000b, 68.)

### 3.4.1 Sisäinen motivaatio

Sisäinen motivaatio on yksinkertaisimmillaan jotain sellaista tekemistä, joka itsessään on kiinnostavaa ja nautittavaa (Byman 2002, 28; Ryan & Deci 2000a, 55). Ihminen tekee tällöin kaiken vapaasta tahdostaan, ilman, että hän odottaa jotakin palkintoa tai että jokin pakote ajaisi häntä toimimaan. Sisäisesti motivoitunut henkilö on hyvin keskittynyt, syventynyt ja sitoutunut tekemäänsä. (Byman 2002, 28.) Ryan ja Deci pitävät sisäistä motivaatiota ainoana todellisena motivaation muotona (Ryan & Deci 2000a, 56).

Koulua on usein moitittu siitä, että se luo vääränlaista motivaatiota oppilaissa ja tukahduttaa heidän luontaisen kykynsä tutkia ja olla uteliaita. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden sisäinen motivaatio laskee tasaiseen tahtiin heidän kahdeksan ensimmäisen kouluvuotensa aikana, ja koulun myötä sisäisen motivaation sanelema oppiminen muuttuu ulkoa ohjatuksi oppimiseksi. (Byman 2002, 29.)

Useat tutkijat pitävät motivaatiota, joka on vapaa arvosanoista ja ulkoisista paineista, optimaalisimpana oppimiselle, ja sisäisen motivaation ajatellaan olevan juuri tällainen motivaation muoto. Tämän näkemyksen suuntaisesti opetuksen tavoitteena tulisi olla aktiivinen, itseohjautuva ja luova oppiminen. Jos oppimiselle luodaan sellaiset olosuhteet, jotka edesauttavat sisäisen motivaation syntymistä, luova ajattelu ja oppimisen laatu kasvavat merkittävästi verrattuna opiskeluun sellaisessa oppimisympäristössä, joka tukee vain ulkoisesti motivoitunutta oppimista. (Byman 2002, 30.) Sisäistä motivaatiota voidaan edesauttaa oppimisympäristössä, jossa tuetaan oppilaan autonomiaa ja jossa on riittävästi optimaalisia haasteita ja sopivia virikkeitä (Byman 2002, 30; Ryan & Deci 2000a, 59). Oppilaiden sisäistä motivaatiota voidaan myös lisätä ottamalla opetukseen mukaan oppilaan omia mielenkiinnon kohteita, viemällä oppimistilanne oppilaan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön sekä hyödyntämällä oppilaan tarvetta tuntea pätevyyttä. Oppimistilannetta ei kuitenkaan välttämättä tarvitse uudistaa kovinkaan radikaalilla tavalla, sillä on tutkittu, että varsin vaatimattomatkin mahdollisuudet itsemäärättelyyn ja oppimiseen vaikuttamiseen lisäävät oppilaassa sisäistä motivaatiota. Kun sisäisesti motivoituneelle oppilaalle annetaan positiivista palautetta, vahvistaa se hänen pätevyyden tunnettaan ja lisää motivaatiota. (Byman 2002, 31.)

Tutkimusten mukaan oppilaiden autonomian tarpeesta huolehtivilla opettajilla on luokassaan enemmän sisäisesti motivoituneita ja itsetunnoltaan vahvoja oppilaita, kuin kontrolliorientoituneilla opettajilla. On havaittu, että jo muutama viikko koulun aloittamisen jälkeen kontrolliorientoituneiden opettajien oppilaat ovat vähemmän sisäisesti motivoituneita, kaipaavat vähemmän haasteita ja ovat vähemmän oma-aloitteisia, kuin autonomiaorientoituneiden opettajien oppilaat. Kontrolliorientoituneiden opettajien oppilaat tunsivat lisäksi vähemmän pätevyyden tunnetta ja itsearvostusta, kuin oppilaiden autonomiaa tukevien opettajien oppilaat. (Byman 2002, 31.)

### 3.4.2 Ulkoinen motivaatio

Ulkoinen motivaatio herättää ihmisissä usein vähemmän myönteisiä mielikuvia kuin sisäinen motivaatio, eikä sitä yleensä pidetä oppimisen kannalta yhtä toivottuna kuin sisäistä motivaatiota. Tämä käsitys johtuu kuitenkin usein siitä, että ulkoista motivaatiota pidetään pelkästään sisäisen motivaation vastakohtana. On kuitenkin selvää, että ympäristöissä kuten kouluissa, kaikki oppiminen ei voi perustua pelkästään sisäiseen motivaatioon. (Byman 2002, 31–32.)

Ryan ja Deci (2000b, 72) ovat muodostaneet jatkumon sisäisen ja ulkoisen motivaation välille siten, että ne ovat ääripäät kontrolloidun ja itsemääritellyn käyttäytymisen välillä (ks. kuvio 2). Byman (2002, 32) käyttää artikkelissaan samaa kuviota, mutta hieman muunneltuna versiona.



**KUVIO 2.** Ulkoinen ja sisäinen motivaatio jatkumona (mukaillen Ryan & Deci 2000b, 72).

Kuviossa säätelyllä tarkoitetaan jotakin sellaista toimintaa, millä motivaation kokemista säädellään. Deci ja Ryan nimittävät ulkoista motivaatiota, joka on vähiten autonomista, ulkoisesti säädellyksi.

Koska toiminnan syyt ovat ulkoisia, yksilöt kokevat ulkoisesti säädellyn käyttäytymisen kontrolloiduksi. Tällainen käyttäytyminen on usein ulkoisten vaatimusten täyttämistä tai jonkin palkkion tavoittelua. Behavioristinen oppimiskäsitys nojaa juurikin ulkoiseen säätelyyn ja sen kaltaiseen motivointiin, joka on usein sisäisen motivaation vastakohta. (Byman 2002, 33; Ryan & Deci 2000b, 72.)

Toinen ulkoisen motivaation tyyppi Ryanin ja Decin mukaan, on nimeltään sisäistetty säätely. Sisäistetty säätely tarkoittaa, että motivaation ulkoinen säätely ikään kuin otetaan vastaan, mutta sitä ei silti koeta täysin osaksi omaa itseä. Käyttäytyminen on kontrolloitua, jossa toiminnan syinä on lähinnä välttää syyllisyyttä ja ahdistusta, tai kokea ylpeyttä. Klassinen esimerkki sisäistetystä säätelystä on tilanne, jossa yksilö on motivoitunut osoittamaan kykynsä tai välttämään epäonnistumista, ainoastaan kokeakseen arvokkuuden tunteita. (Byman 2002, 33; Ryan & Deci 2000b, 72.)

Itsemääritellympi ja autonomisempi ulkoisen motivaation säätelyn muoto on samastuminen, jossa toiminta on hyväksyttyä ja sen tavoitteet koetaan henkilökohtaisesti tärkeiksi. Kaikkein autonomisin ulkoisen motivaation säätelyn muoto on kuitenkin integroitu säätely, jossa säätely on sulautunut osaksi yksilön minuutta, jolloin ihminen voi kokea myös autonomiaa. Säätelyyn liittyvät arvot ovat yhtenevät omien arvojen ja tarpeiden kanssa. Toiminta, joka pohjautuu samastumisen kautta hankittuun säätelyyn, on hyvin lähellä sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä. Se on silti ulkoisesti motivoitunutta, koska koetun sisäisen nautinnon sijaan toiminnan tavoitteena on jokin palkkio tai lopputulos. (Byman 2002, 33–34; Ryan & Deci 2000b, 72–73.)

### 3.4.3 Motivaatio ja oppiminen

Kuten jo edellä on mainittu, oppimisen kannalta optimaalisin motivaation muoto on itsestä lähtöisin oleva sisäinen motivaatio (Byman 2002, 34). On olemassa tutkimuksia, joissa on tutkittu ihmisten muistia ja ne koehenkilöt, jotka ovat kyenneet liittämään muistettavat asiat jollain tapaa itseensä, ovat muistaneet asioita paremmin, kuin henkilöt, jotka vain yrittivät painaa asioita aktiivisesti mieleensä (Rauste Von-Wright ym. 2003, 58). On kuitenkin selvää, että koulumaailmassa on mahdotonta odottaa kaikkien oppilaiden kokevan kaikki koulussa opetettavat asiat sisäisesti tärkeiksi, joten ongelmana on se, miten oppilaat saadaan motivoitumaan siten, että opetussuunnitelman tavoitteet olisivat myös oppilaan tavoitteita (Byman 2002, 34). Opetuksen tulisi tarjota hyvät edellytykset sisäisesti motivoituneelle toiminnalle, mutta esimerkiksi nykykoulun opetussuunnitelmat ovat hyvin pitkälti oppilaiden vaikutuspiirin ulottumattomissa, vaikka opetus on

kuitenkin heille suunnattua. On myös paikallaan kyseenalaistaa oppilaiden kyky päättää tulevaisuutensa kannalta itselleen optimaalisimmat opintokokonaisuudet. Tosin Byman (2002, 35) huomauttaa, että on tehty tutkimuksia, joiden perusteella oppilaat kykenisivät opetussuunnitteluun ja osallistuttuaan suunnitelmien tekemiseen, heidän on havaittu olevan myös entistä sitoutuneempia koulutyöhön.

Opettajan tehtävänä olisi saada oppilas motivoitumaan opiskeluun (Kauppila, R. 2007, 136). Toisaalta Bymanin (2002, 37) mukaan termillä ”motivointi” olisi kuitenkin vanhahtava behavioristinen vivahde, joka viittaisi mahdollisuuteen tuottaa yksilön motivaatio ulkoisin keinoin, ja kenties suosittavampi sanamuoto voisi olla ”suostuttelu oppimaan”. Joka tapauksessa hyvään opetukseen voidaan katsoa kuuluvaksi, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaidensa tahtoon oppia (Byman 2002, 37). Opettaja voi motivoida, tai suostutella, opiskelijaa erilaisilla keinoilla, esimerkiksi hän voi pyytää opiskelijaa visualisoimaan itsensä kouluttautuneena tulevaisuuteen. Opiskelusta tulisi tehdä opiskelijalle houkutteleva ja tavoittelun arvoinen asia, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajan tulisi tehdä oppilailleen selväksi toiminnan tavoitteet ja millaista tulevaisuutta toiminnalla pyritään rakentamaan. Kun laaja opintokokonaisuus pilkotaan pienempiin osiin, tiedetään sen lisäävän motivoitumista. Osatavoitteiden täytyminen näyttää oppilaan mielestä helpolta verrattuna isoon kokonaistavoitteeseen, ja pienten välitavoitteiden täytyminen motivoi ja tukee oppilaan itsetuntoa. (Kauppila 2007, 136–137; ks. Byman 2002, 36–37.)

Mitä ulkoisemmaksi motivaatio koulussa koetaan, sitä vähemmän koulun toimintaan innostutaan tai sitä arvostetaan. Jos yksilö kokee epäonnistuvansa ulkoista motivaatiota ruokkivassa toiminnassa, hän laittaa sen usein myös toisten syyksi. Ulkoisesti motivoitunut toiminta ei pohjaudu mielenkiintoon, vaan on esimerkiksi toisten ihmisten yllyttämää tai se perustuu esimerkiksi haluun matkia toisia. Syitä voi löytyä myös itselle tärkeistä ihmisistä, jotka arvostavat kyseistä käyttäytymistä tai joihin halutaan samaistua. Ulkoinen motivaatio voi olla myös seurausta siitä, että oppilaalta vaaditaan taitoja tai toimintoja, joita hän ei koe vielä hallitsevansa, eikä hän näin ollen voi tuntea pätevyyttä vaadittaviin taitoihin nähden. (Byman 2002, 35–36; ks. Kauppila 2007, 136.) Näin ollen voidaan pitää tärkeänä, että ennen kuin oppilas siirtyy opiskeltavassa asiakokonaisuudessa eteenpäin tai seuraaviin aiheisiin, edelliset välitavoitteet ja opiskeltavat asiat tulisi olla hänellä hallussa, jotta oppilas voisi kokea pätevyyttä, ja sitä kautta sisäisen motivaation syttyminen olisi mahdollista. Kauppila (2007, 136) korostaa, että käsitys omasta suoriutumisesta ja onnistumisesta lisää oppilaissa motivaatiota.

Jos etukäteen vain vähän kiinnostavalle toiminnalle annetaan järkeviä perusteluja, ja jos yhteisön ilmapiiri korostaa yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa, niin on osoitettu, että kyseiset tekijät edistävät ulkoisen motivaation sisäistämistä ja integroitumista. Sellaisessa ympäristössä puolestaan, jossa korostetaan palkkioita ja uhkia, virittyy todennäköisimmin vain ulkoisen motivaation alkeellisimmat muodot. (Byman 2002, 36.)

# 4 PEKKA PEURAN YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OPETUSMENETELMÄ

Pekka Peura (2012) on todennut pitämänsä blogin sivuilla, ja tämä kävi myös ilmi kun haastattelin häntä, että hänen yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän pohjana on etenkin Benjamin Bloomin tunnetuksi tekemä mastery learning -menetelmä. Peura on ottanut mastery learning -menetelmästä rungon, jonka puitteissa toteuttaa omaa opetustaan. Peura tähdentää kuitenkin blogissaan, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käyttäminen ei rajaa mitään opetusmallia ulkopuolelleen, vaan siinä ”*kaikki toiminta toteutetaan tarpeiden ja tunteiden mukaan*” (Pernaa & Peura 2012).

Koska mastery learning -menetelmä on vaikuttanut Peuran kehittämän opetusmallin syntyyn, käsittelen seuraavaksi sen historiaa ja idean pääpiirteittäin ennen Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän tarkastelua.

## *4.1 Mastery Learning -menetelmän historia*

Mastery learning on nimityksenä melko tuore verrattuna historiaansa ja se on Benjamin Bloomin, joka on oppiaineiden hallintaan pohjautuvan opetustavan myöhäisempi kehittäjä, antama nimitys kyseiselle menetelmälle (Guskey 2007, 12).

Sana ”master” tulee englannin kielestä ja tarkoittaa suomeksi hallita perusteellisesti (Lahdes 1974, 6). Suomessa mastery learning -opetukselle on annettu myös kotimainen nimi ja opetusmenetelmä tunnetaan meillä ”tavoiteoppimisena” (ks. Lahdes 1974). Käytän tämän historiakatsauksen yhteydessä kyseisestä opetusmenetelmästä sen suomenkielistä nimeä, kunnes kuvaan tekstissä Benjamin Bloomin mukaantulon opetustyön kehittämiseen, ja alan käyttää opetusmenetelmästä mastery learning -nimitystä.

Yksinkertaisimmillaan tavoiteoppiminen on melko vanha ajattelutapa siitä, että lähes kaikki voivat oppia sen, mitä aikaisemmin vain suhteellisen pieni vähemmistö on oppinut (Lahdes 1974, 4).

Tavoiteoppimista kuvaakin hyvin juuri Benjamin Bloomin (1968, 1) ajatukset: *”Most students (perhaps over 90percent) can master what we have to teach them, and it is the task of instruction to find the means which will enable our students to master the subject under consideration. Our basic task is to determine what we mean by mastery of the subject and to search for the methods and materials which will enable the largest proportion of our students to attain such mastery.”*

Tavoiteoppimisen historia ulottuu aina 1920-luvulle Yhdysvaltoihin ja on siitä eteenpäin kehittynyt vaiheittain. Tavoiteoppimisen varhaisimpina oppi-isinä voidaan pitää Carleton Washburnea ja hänen koulukokeilujaan yksilöllisestä opiskelusta (Winnetka Plan), sekä Henry C. Morrisonin työtä University of Chicago’s Laboratory School:ssa. Molemmat käyttivät opetuksessaan tavoiteoppimiselle myöhemmin tuttuja piirteitä eli asettivat oppilailleen tarkkoja tavoitteita, jakoivat opetuksensa jaksoihin, käyttivät diagnostisia kokeita ja hyödynsivät myös tukiopetusta. Jotta oppilas sai siirtyä opiskelussaan eteenpäin ja seuraavaan opintojaksoon, oli hänen hallittava riittävästi edellisen jakson asiat. Washburnen ja Morrisonin koulu-uudistukset saivat laajaa huomiota osakseen, mutta tuon ajan teknologisten apuvälineiden vähäisyys ja alkukantaisuus esti kyseisen opetustavan kehittymisen ja idean vähittäisen unohtumisen Yhdysvalloissa. (Lahdes 1974, 4.)

Tavoiteoppimista muistuttava opetus tuli uudestaan 1950-luvulla, kun Burrhus Skinner alkoi kehittää jo aiemmin mainittu ohjelmoitua opetusta, jossa opetukselle asetettiin tarkat tavoitteet ja oppilaille suunniteltiin erilaisia tehtäväsarjoja, jotka pikkuhiljaa vaikeutuivat, kun oppilas siirtyi eteenpäin tehtävissään. Skinner kehitti 1960-luvulla laajahkoja ohjelmoituja opetussuunnitelmia, mutta ohjelmoitu opetus ei kuitenkaan soveltunut kaikille oppilaille, vaan sitä pystyivät hyödyntämään parhaiten ne oppilaat, jotka etenivät pienin askelin ja jotka käyttivät hyväkseen toistamista ja vahvistamista. (Lahdes 1974, 5.)

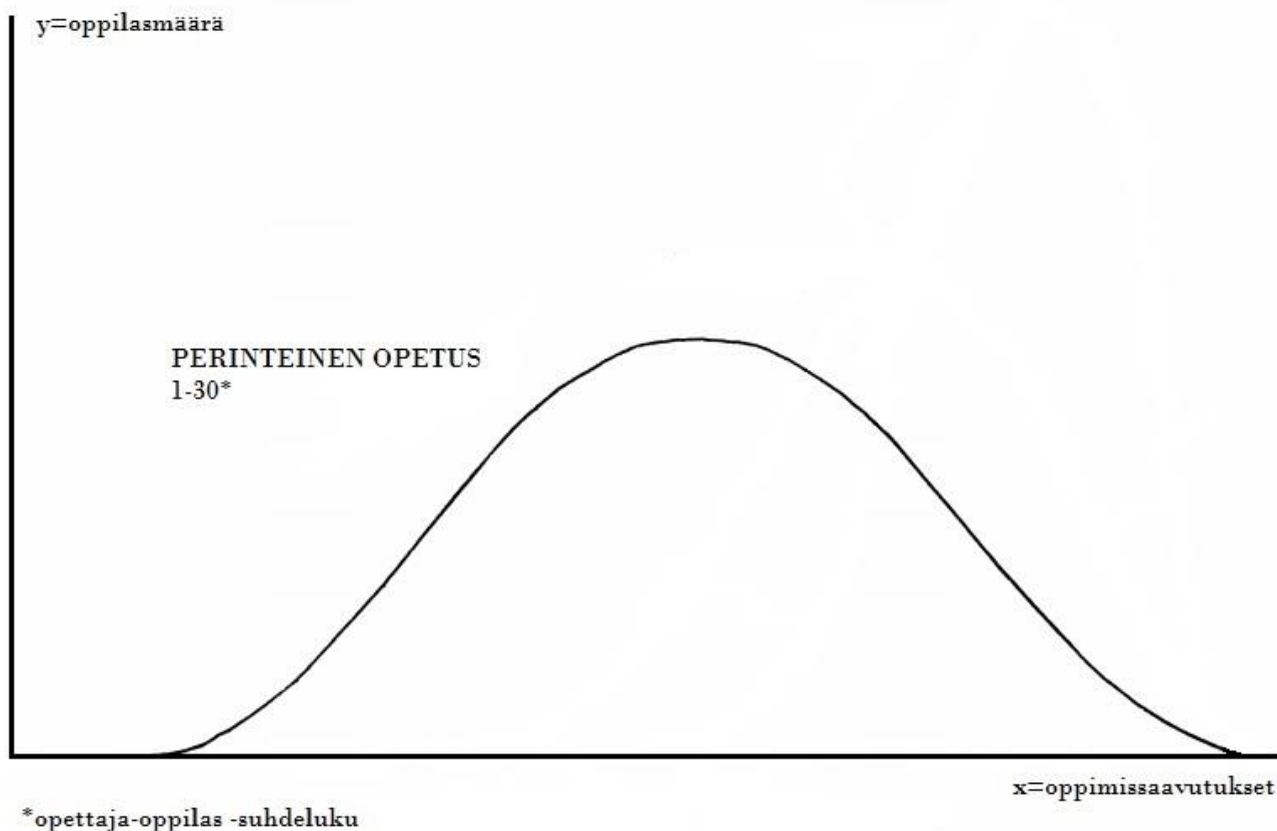
Tavoiteoppimisen kehityksen kolmantena vaiheena voidaan pitää John Carrollin vuonna 1963 julkaisemaa kouluoppimisen mallia nimeltään ”Model of School Learning”, jonka yhä ajatellaan olevan tietynlainen tavoiteoppimisen peruskaava, johon myös myöhemmät tutkimukset tavoiteoppimisesta nojaavat. Carrollin mielestä lähestulkoon mikä tahansa koulun tavoite voidaan muuttaa oppimistehtäväksi ja niistä koostuviksi sarjoiksi, joilla on tarkoitus opettaa oppilaalle jokin tietty uusi taito tai asia. Oppimismallin idea pohjautuu kielenopetuskokeisiin, joissa Carroll pani merkille, että oppilaan kyvyt eivät määränneet ainoastaan tasoa, johon hän pääsi, vaan myös oppilaan käyttämän ajan tietyn tavoitteen saavuttamiseen. Carroll havaitsi, että hitaatkin oppilaat kykenivät pääsemään tavoitteisiin, jos vain saivat riittävästi aikaa tehtävien suorittamiseen. Carroll



osoitti, että hitaimpien ja nopeimpien oppilaiden välistä tehtävien tekemiseen käyttämää aikaeroa voitiin pienentää, jos kukin oppilas sai itselleen sopivaa opetusta, ja niin oppilaan tehtävään tarvitsema aika ei määräytynyt ainoastaan oppilaan kyvyistä, vaan myös annetusta opetuksesta ja sen laadusta. (Lahdes 1974, 5–6.)

Carroll määritteli viisi tekijää, jotka määräävät oppilaan oppimisen tason: oppilaan kyvyt ja taipumukset eli kauan oppilaalta vie aikaa hallita jokin asia; opetuksen laatu, oppilaan yksilöllisyys huomioiden; oppilaan kyky ymmärtää opetusta ja mihin sillä tähdätään; oppilaan sitkeys opiskella ja oppimiseen varattu aika (Lahdes 1974, 5; Bloom 1968, 3–7). Carrollin viidestä tekijästä voidaan erotella kaksi opetukseen liittyvää pääryhmää eli aika ja opetuksen laatu, jotka tulisi suhteuttaa oppilaan kykyihin ja taipumuksiin. Carroll havaitsi, että kun opetus on kaikille oppilaille samanlaista, oppimiseen tarvittava aika vaihtelee merkittävästi eri oppilaiden välillä, mutta suuntaamalla opetus oppilaan edellytysten mukaiseksi, ajan merkitys oppimisessa vähenee. (Lahdes 1974, 5.)

Tavoiteoppimisen kehityksen neljäntenä vaiheena voidaan pitää Benjamin Bloomin mukaantuloa kouluopettamisen kehitystyöhön (Lahdes 1974, 6). Bloom observoi 1960-luvulla kollegojensa kanssa koululuokkia, ja he kiinnittivät huomiota oppilaiden kouluopetukseen liittyviin yksilöllisiin eroihin ja havaitsivat, että oppilaan oppimiskykyyn vaikuttavat monet koulun ulkopuoliset tekijät, mutta opettajalla on oppimisprosessissa kiistaton merkitys. He panivat merkeille, että opettajat opettivat yleensä jokaista oppilasta lähestulkoon samalla tavalla, ja antoivat jokaiselle oppilaalle saman ajan käytettäväksi tehtävien suorittamista varten, ilman, että opettajat olisivat huomioineet oppilaiden yksilöllisiä eroja. Ne oppilaat, joille annettu opetus ja käytettävissä ollut opiskeluaika sopi hyvin, pärjäsivät tietenkin loistavasti, kun taas oppilaat, joille käytetyt opetuskeinot ja annettu opiskeluaika ei soveltuneet juuri lainkaan, oppivat vain hyvin vähän. Näiden kahden ääripään välille jäi suurin osa oppilaista, jotka kykenivät hyödyntämään annetun opetuksen kohtuullisesti, mutta he kuitenkin oppivat jossain määrin vähemmän kuin ryhmä, jolle käytetyt menetelmät sopivat täydellisesti. (Guskey 2007, 10.) Tämänkaltaisissa olosuhteissa oppilaiden oppimissaavutukset noudattelevat normaalijakaumaa (ks. kuvio 3): jos opetusta varioidaan vain vähän, aiheuttaa se puolestaan suuren variaation oppilasjoukon oppimisessa (Guskey 2007, 10; ks. Lahdes 1974, 6; ks. Bloom 1984, 5).



**KUVIO 3.** Oppilaiden oppimissaavutusten jakautuminen perinteisessä opetuksessa, jossa on yksi opettaja 30:a oppilasta kohden (mukaiillen Bloom 1984, 5).

Bloom halusi kehittää uudenlaisen opetustyylin, jotta opetus kohtaisi paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet, ja teki mittavan selvitystyön löytääkseen sopivimmat keinot tämän toteuttamiseen ryhmäopetuksessa, sillä hän halusi varmistua, ettei kenenkään oppiminen kärsisi uusista toimenpiteistä. Hän kävi läpi tutkimuksia ihanteellisesta opetus- ja oppimistilanteesta, jossa etevä tuutori toimii jokaisen oppilaan parina opetustilanteessa. Hän perehtyi yksilöllisten opetuskeinojen pioneerien Washburnen (1922) ja Morrisonin (1926) töihin, ja otti myös selvää akateemisesti menestyneiden opiskelijoiden opiskelustrategioista pyrkien löytämään menestyneille opiskelijoille ominaisia toimintatapoja, mitkä erottivat heidät vähemmän menestyneistä luokkatovereistaan. Bloom havaitsi opiskelijoiden menestyksen kannalta tärkeäksi järjestää opetettavat käsitteet ja taidot aihekokonaisuuksiin. Tärkeää oli myös, että opettajat arvioivat opiskelijat aina jokaisen aihekokonaisuuden lopussa, jotta opiskelijat saivat välitöntä palautetta, ja jotta he kykenivät ajoissa korjaamaan oppimiseen liittyviä virheitään. Tämä ei ollut mahdollista, jos palaute tuli vasta opintojakson lopussa. (Guskey 2007, 10–11.)

Bloom suositteli selvitystyönsä pohjalta käyttämään arviointia oppimisen välineenä siten, että sitä käytettäisiin oppimisvaikeuksien havaitsemiseen ja tukiopetuksen tarpeen kartoittamiseen, sekä

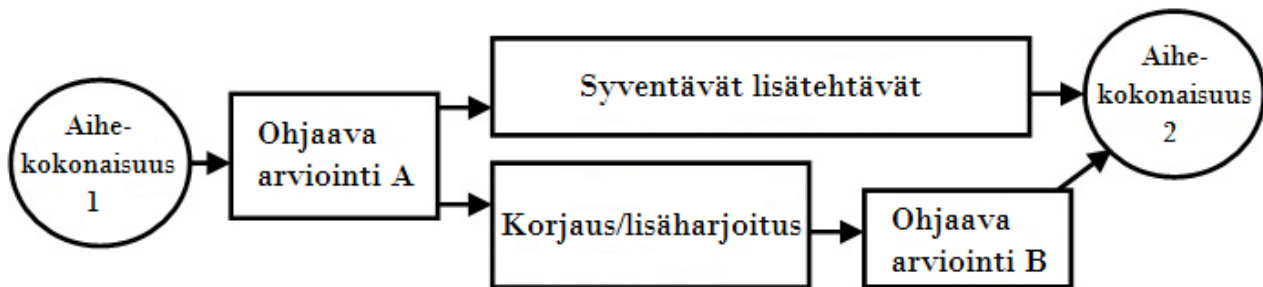
antamaan oppilaalle palautetta oppimisestaan. Arviointia ei siis käytettäisi vain oppilaan arvon määrittämiseen ja jakson loppumisen merkinä. Bloom loi yleisen menetelmän opettajien käyttöön ja antoi sille nimeksi ”learning for mastery”, mutta lyhensi sen myöhemmin yksinkertaisesti ”mastery learningiksi”. (Guskey 2007. 11–12.)

Mastery learningissä (ks. kuvio 4) opettajat jakoivat opetuksensa yhden tai kahden viikon opetusta vastaaviin opetusjaksoihin, joihin he määrittivät jakson aikana opiskeltavat asiat ja taidot, sekä niiden oppimistavoitteet ja standardit. Opetusjakson tavoitteiden määrittämisen jälkeen suoritettiin itse opetus, jonka aikana opettajien tuli järjestää oppilaille ohjaava arviointi, mikä ei ollut merkki jakson loppumisesta, vaan sen oli määrä antaa oppilaille palautetta, mitä he olivat siihen saakka oppineet ja missä he tarvitsivat vielä lisäharjoitusta. Tällä juuri oikeaan aikaan tapahtuvalla korjaustoimenpiteellä ja lisäharjoitusten tarpeen kartoittamisella oli pyrkimys ehkäistä pienempien virhekäsitysten kasvamista suuremmaksi ongelmaksi, ja sen ansiosta koululuokassa tulisi olemaan enemmän oppilaita, jotka oppivat hyvin ja kykenevät hallitsemaan opetusjakson oppimistavoitteet, sekä heillä on paremmat edellytykset pärjätä myös seuraavissa opetusjaksoissa. (Guskey 2007, 12.)

Kun oppilaat olivat suorittaneet ensimmäisen ohjaavan arvioinnin ja sen jälkeen perehtyneet vielä niihin osa-alueisiin, joissa tarvitsivat lisäharjoitusta, Bloom suositteli pitämään toisen ohjaavan arvioinnin, joka liittyisi samoihin opiskeltaviin asioihin ja taitoihin kuin ensimmäinenkin ohjaava arviointi, mutta sisältäisi hieman eri kysymykset. Sen oli tarkoitus varmistaa, autoiko ensimmäisen ohjaavan arvioinnin pohjalta tehdyt lisäharjoitukset ja tiedollisten puutteiden korjaukset oppilaita, ja se tarjosi myös oppilaille toisen mahdollisuuden onnistua, millä on suuri merkitys motivaation kannalta. Niiden oppilaiden, jotka osoittivat osaavansa opiskellut asiat ja taidot hyvin jo ensimmäisessä ohjaavassa arvioinnissa, eikä heillä ollut juuri korjattavaa oppimisessaan, ei tarvinnut suorittaa enää uutta arviointia, vaan Bloom suositteli opettajia syventämään heidän oppimiskokemustaan erilaisilla rikastavilla lisätehtävillä, jotka mahdollisesti oppilas sai myös itse valita. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset projektit tai ongelmanratkaisutehtävät. (Guskey 2007, 13.)

Bloom uskoi, että ohjaavan arviointiprosessin ansiosta jokainen oppilas tulisi saamaan enemmän opetusta, kuin perinteisessä opetuksessa, ja melkein jokainen oppilas voisi hallita opintojaksolla edellytetyt taidot ja oppimistavoitteet. Tämä myös mahdollisesti vähentäisi eroja oppilaiden saavutuksissa sekä tietoaukoissa. Bloomin mukaan mastery learning ei kuitenkaan tee kaikista oppilaista toistensa kopioita, vaikka erot oppilaiden oppimissaavutuksissa pienenisivätkin. Jopa suotuisissa opiskeluolosuhteissa toiset oppilaat oppivat enemmän kuin toiset. Bloom uskoi, että ajan

saatossa oppilaiden oppimissaavutusten erot saattaisivat jopa kokonaan kadota, jos opetus kohdennetaan vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita. (Guskey 2007, 14–15.)



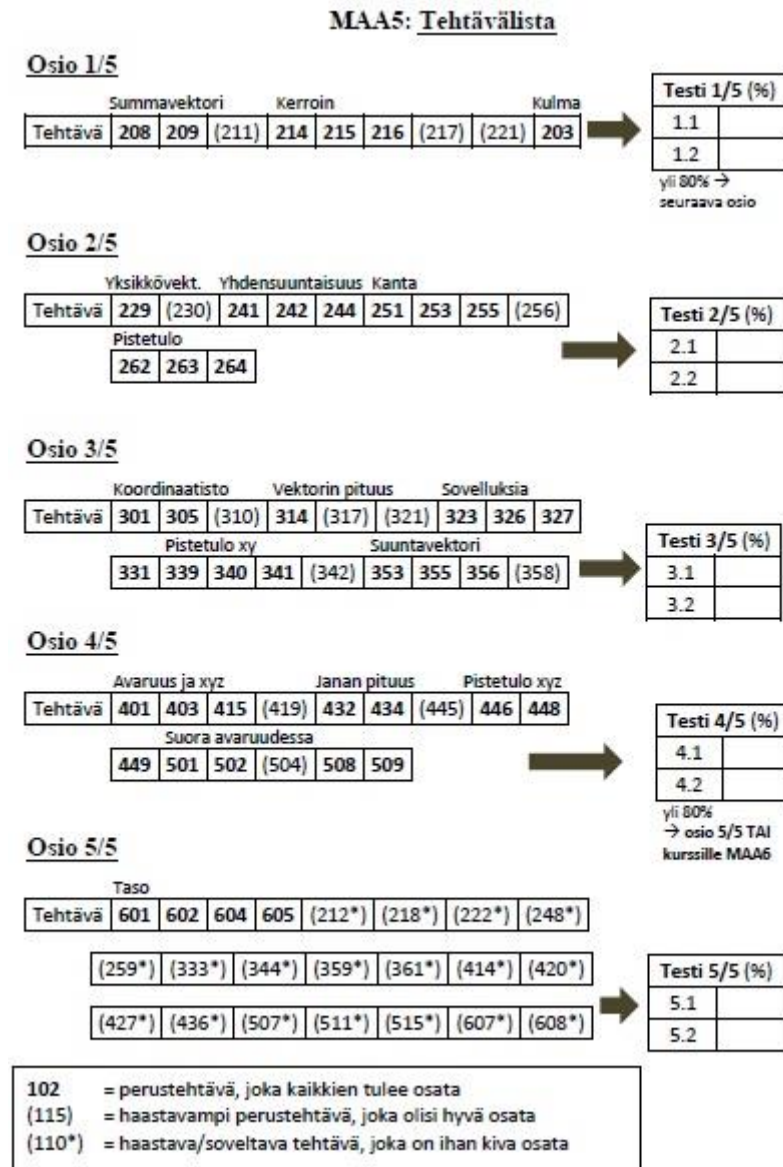
**KUVIO 4.** Mastery learning -prosessin eteneminen (mukaiillen Guskey 2007, 14).

## 4.2 Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä

Kävin haastattelemassa Peuraa keväällä 2014 graduani varten ja sain tuolloin ensikosketuksen hänen kehittämäänsä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään. Haastatteluni Peuran kanssa antoi minulle hyvin informaatiota siitä, kuinka hän toteuttaa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä mukaisen opetuksen Martinlaakson lukiossa matematiikan kursseilla, sekä olen myös haastattelun jälkeen vielä puhelimitse tarkentanut aihepiiriä hänen kanssaan. Myös Peuran blogimerkinnöistä on ollut hyötyä hahmottaessani kyseisen opetusmenetelmän pääpiirteitä. Tässä kappaleessa, jossa kuvaan Peuran käyttämät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän pääpiirteet, lähteinäni ovat toimineet haastattelu sekä puhelinkeskustelut hänen kanssaan, ja hänen blogimerkintänsä yksilöllisestä oppimisesta. Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän opetuskeinot voivat vielä elää ja muuttua, ja tässä kuvaamani pääpiirteet perustuvat hänen käyttämiinsä keinoihin keväällä 2014, mutta varmistettuani asian Peuralta, kuitenkin isoja muutoksia opetusmenetelmään ei ollut tullut vielä keväällä 2015.

Peura (2012) on kirjoittanut blogissaan, että hänen yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässään opiskellaan mastery learning -menetelmän periaatteiden mukaisesti. Bloom (1984) osoitti tutkimuksellaan mastery learning -opetuksen olevan niin sanottua perinteistä opettajajohtoista menetelmää suotuisampi tapa opettaa oppilaiden oppimistulosten ja heidän motivaationsa kannalta. Peura on ottanut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä mastery learning -menetelmästä rungon, jonka puitteissa hän toteuttaa oman opetuksensa. Hän on lisännyt yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään muun muassa opiskelijoiden itsearviointin ja pienryhmissä työskentelyn.

Peura on jakanut matematiikassa opiskeltavat asiat osioihin eli aihekokonaisuuksiin, jotka koostuvat tehtävistä, joita tekemällä opiskelijat harjoittelevat kyseisen aihekokonaisuuden asioita. Opiskelijat saavat matematiikan kurssin aluksi niin sanotut tehtävälisterit, jotka ovat A5 -paperiarkin kokoisia ja jotka opiskelijat liimaavat vihkoihinsa. Tehtävälisterit koostuvat osioista, joiden yhteyteen on etukäteen määritelty, mitkä tehtävät opiskelijoiden tulee tehdä. Yksi matematiikan kurssi voi koostua esimerkiksi viidestä eri osiosta (ks. kuvio 5). (Peura 2014.)

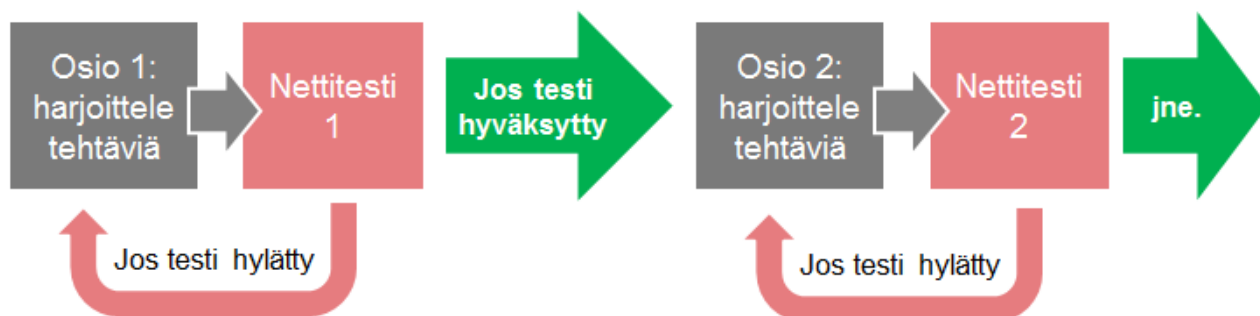


**KUVIO 5.** Opiskelijoiden käyttämä tehtävälisteri matematiikan kurseilla (Peura 2014).

Opiskelijat aloittavat tehtävälisterin mukaisen tehtävien tekemisen, ja opiskelevat tehtäviin liittyvän teorian itsenäisesti tai toisen opiskelijan avustuksella. Myös opettaja on luokassa opiskelijoiden tukena. Toisten opiskelijoiden auttaminen on mahdollistettu siten, että opiskelijat opiskelevat

pienryhmissä, jolloin opiskelijalla on ikään kuin henkilökohtainen ohjaaja aina tarvittaessa saatavilla; joko toinen opiskelija tai opettaja. Opiskelijat saavat tehtävien teon edessä jatkuvaa palautetta taidoistaan siten, että jokaisen tehtävälistan osion lopussa opiskelijan on määrä tehdä nettitesti, joka koostuu kyseiseen osioon liittyvistä tehtävistä, ja josta opiskelijan tulisi saada vähintään 80 prosenttia hyväksytysti suoritetuksi, jotta hän voi jatkaa seuraavan osion opiskelun ja tehtävien pariin (ks. kuvio 6). Opiskelijat laskevat nettitestin tehtävät vihkoihinsa, ja sen jälkeen he tarkistavat laskunsa nettitestistä löytyvien malliratkaisujen avulla, jotka sisältävät myös ohjeet tehtävien pisteyttämiseen. Jos opiskelija saa vähimmäispistemäärän suoritettua, hän saa jatkaa seuraavan osion tehtäviin, mutta jos hän ei läpäise nettitestiä, hänen on määrä harjoitella vielä kyseisen osion tehtäviä. Peuran mukaan opiskelija voi kuitenkin myös halutessaan edetä tehtävien teossa eteenpäin, vaikka ei täysin saavuttaisikaan 80 prosentin suositusrajaa, mutta moni opiskelija kuitenkin on yleensä valinnut edetä seuraaviin osioihin vasta, kun itse kokee hallitsevansa edellisen osion asiat riittävästi. Nettitestit on ollut mahdollista suorittaa myös siten, että opiskelija opiskelee ensiksi useamman osion teorian ja harjoittelee niihin kuuluvia tehtäviä, ja vasta myöhemmin suorittaa nettitestit. Osa opiskelijoista on myös tehnyt nettitestit useampaan kertaan, vaikka ovat saaneetkin testin täysin hyväksytysti jo aiemmin läpi, sillä he ovat saattaneet kokea, etteivät vielä hallitse aihekokonaisuutta riittävästi. Opiskelijoilla on täysi vapaus toimia itselleen parhaaksi katsomallaan tavalla. (Peura 2014.)

Opiskelija myös arvioi oman osaamistonsa nettitestissä, sillä hän vastaa tehtävien teon jälkeen kysymykseen, kuinka hyvin hän omasta mielestään ymmärsi nettitestin tehtävät ja kyseisen aihepiirin. Nettitestin tehtyään opiskelija merkitsee tuloksen tehtävälistaansa. (Peura 2014.)



**KUVIO 6.** Työskentely Peuran matematiikan kursseilla (Peura, 2014).

Opiskelija saa tehdä nettitestin heti, kun hän kokee hallitsevansa aihekokonaisuuden asiat, vaikkei olisikaan vielä tehnyt kaikkia tehtäviä tehtävällistasta. Nettitestien tekeminen vihkoon helpottaa

opettajan työtä, kun hänen ei tarvitse pitää tuloksista kirjaa eikä seurata tietokoneelta, kuinka opiskelijat testeissä suoriutuivat. Kukin opiskelija hoitaa testaamisen ja kirjanpidon itsenäisesti, jolloin opettaja kykenee keskittymään vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa, sekä yksilölliseen ja kohdennettuun opetukseen. (Peura 2014.)

Peura on jättänyt opetuksestaan kokonaan pois ison kurssikokeen ja hän on korvannut sen nettitesteillä, jotka opiskelija suorittaa ohjattuna itsearviointina (ks. kuviot 7 ja 8). Myös jakson päätteeksi opettajan kanssa käytävä kahdenkeskinen arviointikeskustelu on osa Peuran arviointikäytänteitä. Opiskelijoiden kurssiarvosana määräytyy tehtyjen nettitestien perusteella eli jos opiskelija on suorittanut neljä nettitestiä hyväksytysti, tulee hänen arvosanansa olemaan seitsemän tai kahdeksan ja jos hän on tehnyt viisi hyväksyttyä nettitestiä, on hänen arvosanansa yhdeksän tai kymmenen. Lopullinen arvosana määräytyy kuitenkin arviointikeskustelussa, jossa opettaja tutkailee opiskelijan viikkoa, käy läpi opiskelijan vahvuuksia ja heikkouksia kussakin aihekokonaisuudessa, sekä antaa opiskelijan arvioida omaa osaamistaan myös suullisesti. Arviointikeskustelussa opettaja yhdessä opiskelijan kanssa päätyy tiettyyn arvosanaan, joka merkitään Wilmaan, kodin ja koulun väliseen yhteydenpitovälineeseen internetissä. (Peura 2014.)

Peura on järjestänyt arviointikeskustelut koulun yhteisellä koeviikolla kurssikokeen sijaan. Hänellä oli ollut esimerkiksi 30 opiskelijan ryhmä, jonka arviointikeskusteluihin oli kulunut aikaa yhteensä noin kolme tuntia. Kaikki opiskelijat eivät olleet kuitenkaan kokeneet vielä arviointikeskusteluun mennessä saavuttaneensa omaa tavoitettaan, jolloin opettaja pystyi antamaan opiskelijoille vielä lisää aikaa tehtävien harjoitteluun ja nettitestien suorittamiseen, jonka jälkeen he pitivät uuden arviointikeskustelun. Vaikka varsinainen arviointitilanne oli jo ohi, opiskelijoilla oli silti motivaatiota jatkaa aiheen parissa, jotta saavuttivat asettamansa tavoitteen. (Peura 2014.)

MAA5, osio 3/5 (1.testi) : Tehtävä 2

---

### Tehtävä 2

Määritä vektoreiden  $\vec{a} = -7\vec{i} + 2\vec{j}$  ja  $\vec{b} = 6\vec{i} + 8\vec{j}$  välinen kulma.

**KUVIO 7.** Esimerkkitehtävä nettitestissä (Peura 2014).

**Ratkaisu 2**

Ratkaistaan vektoreiden välinen kulma pistetulon, vektoreiden pituuksien ja yhtälön  $\cos \alpha = \frac{\vec{a} \cdot \vec{b}}{|\vec{a}| |\vec{b}|}$  avulla. **(+1 p.)**

Vektorin  $\vec{a}$  pituus:  $|\vec{a}| = \sqrt{(-7)^2 + 2^2} = \sqrt{53}$  **(+1 p.)**

Vektorin  $\vec{b}$  pituus:  $|\vec{b}| = \sqrt{6^2 + 8^2} = \sqrt{100} = 10$  **(+1 p.)**

Pistetulo  $\vec{a} \cdot \vec{b} = (-7) \cdot 6 + 2 \cdot 8 = -42 + 16 = -26$  **(+1 p.)**

Ratkaistaan kulma:

$\cos \alpha = \frac{\vec{a} \cdot \vec{b}}{|\vec{a}| |\vec{b}|} = \frac{-26}{10 \cdot \sqrt{53}} \quad (\approx -0,3571\dots)$  **(+1 p.)**

$\alpha = 110,924\dots^\circ \approx \underline{\underline{111^\circ}}$  **(+1 p.)**

Kuinka monta pistettä sait? (Vastauksesi ei tarvitse olla samannäköinen.)

Valitse ▼

**Kuinka hyvin ymmärrät tämän asian?**

Valitse ▼

- Valitse
- Ratkaisin tehtävän oikein ja ymmärrän malliratkaisun (6 p.)
- En saanut ratkaistua tehtävää oikein, mutta ymmärrän malliratkaisun (6 p.)
- En saanut ratkaistua tehtävää oikein ja malliratkaisun ymmärrän vain osittain (3 p.)
- En ymmärrä malliratkaisua (0 p.)

**KUVIO 8.** Nettitestin malliratkaisu ja ohjattu itsearviointi (Peura 2014).

Peuran mielestä testit ja kokeet ovat opiskelijan oppimisen kannalta tehokkaimpia silloin, jos ne irrotettaisiin arvioinnista kokonaan ja niitä käytettäisiin vain osaamistason ja oppimisen tunnistamiseen, sekä ohjaamaan opiskelijan oppimista (Peura 2014). Perinteinen arviointimalli eli se, että kokeita käytetään sekä osaamistason mittarina että arvioinnin välineenä, ohjaa opiskelijoita Peuran mielestä bulimiaoppimiseen (Peura 2014), jolla tarkoitetaan, että opiskelija pystyy koetta edeltävinä päivinä tankkaamaan koalueen tiedot muistiinsa, mutta yleensä heti kokeen jälkeen unohtaa ne.

Peuran mallissa opiskelijan oli myös mahdollista aloittaa jo seuraavan kurssin opiskelu edellisen kurssin ollessa vielä käynnissä, jos hän sai kyseisen kurssin aikana opiskeltavat asiat suoritettua.



# 5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) kuvaavat laadullista tutkimusta seuraavalla tavalla: *”Laadullisissa tutkimuksissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Niissä pyritään mm. kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle.”* Eskola ja Suoranta (1998, 13) puolestaan kuvailevat laadullisen tutkimuksen olevan yksinkertaisesti aineiston muodon kuvaus. Laadullista tutkimusta on kenties hankala yleistää joksikin, mutta sen olemusta määriteltäessä pidetään oleellisena sen suhdetta teoriaan, jonka merkitys tutkimuksen kannalta on ilmeinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiösultaan tekstimuodossa ja jonka voi kerätä monella eri tapaa (Eskola & Suoranta 1998, 15). Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä voidaan myös yhdistellä tutkimusongelman ja -resurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Aineistonkeruun jälkeen aineisto analysoidaan teorian valossa tai sitten aineisto itse muodostaa teoriaa tutkittavasta aiheesta. Yleisesti puhutaan aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta tai teorialähtöisestä analyysistä. Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan, että siinä luodaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analysoidut kohteet valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria ikään kuin ohjaa tutkimusta ja voi toimia analyysin tukena. Siinä voi kuitenkin olla tiettyjä teoreettisia kytköksiä, jotka eivät pohjautu suoraan teoriaan. Teorialähtöinen analyysi puolestaan on perinteinen analyysimalli, joka nojaa tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tällöin tutkimuksessa kuvaillaan tämä malli ja sen mukaan määritellään tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet, jolloin tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Tämän tutkimuksen aineisto on

kerätty haastattelemalla, sekä tietoja on hankittu myös Peuran blogista. Analyysissä on hyödynnetty sekä aineistoa itseään että myös teoriaa.

Kuten edellä olen tuonut ilmi, laadullisella tutkimuksella ei lähtökohtaisesti pyritä yleistämään tietoa (Alasuutari 2011, 231; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Eskola ja Suoranta (1998, 66) mainitsevat, että oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistäviä päätelmiä. Pyrkimys on pikemminkin lisätä inhimillistä ymmärrystä tutkijan aineistostaan luomien tulkintojen kautta. Oivaltavan tulkinnan kautta voidaan lisätä ymmärrystä ihmisen arkeen liittyvistä asioista. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8.)

Kvalitatiivinen tutkimus on subjektiivista, jolloin tutkija itse määrittää mielenkiintonsa kohteet ja sen, minkä hän kokee tärkeäksi kirjoittaa tutkimusraporttiin. Tutkija valitsee itse metodinsa ja tapansa lähestyä tutkimusta. Vaikka tutkija kuinka yrittäisi ymmärtää haastateltavaa tai jotakin ilmiötä, muodostaa tutkija loppupelissä aineistostaan omaa todellisuuttansa, joka ei voi olla täydellisesti samankaltaista aineiston lähteen alkuperäisen tarkoituksen tai todellisuuden kanssa. Oman tulkintansa tutkimukselle antaa myös tutkimuksen lukija, joka pyrkii ymmärtämään tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–70.)

Tutkimukseni pohjaa fenomenologis–hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jossa ihminen on tutkimuksen kohteena, sekä tutkijana. Tuomi ja Sarajärvi kuvaavat tätä seuraavasti: *”Tällöin fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys, eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan.”* Fenomenologinen tutkimus näkee kohteenaan ihmisen elämismaailman eli millainen suhde ihmisellä on omaan elämistodellisuuteensa. Fenomenologien mukaan ihmistä voidaan ymmärtää juurikin hänen maailmansuhdettaan tutkimalla. Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa inhimillisen kokemuksen tutkimiseksi ja koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotakin, hänen kokemuksensa muotoutuu merkitysten perusteella. Fenomenologinen merkitysteoria pohjaa siihen, että ihmisten toiminta on ainakin suurelta osin päämääräsuuntautunutta eli intentionaalista ja ihmisten suhde todellisuuteen nähdään olevan merkityksillä ladattua. Merkitykset nähdään myös yhteisöllisinä, jolloin yksilön kasvuympäristö ja yhteisö vaikuttaa hänen merkityksiensä rakentumiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Hermeneutiikka tulee fenomenologisessa tutkimuksessa mukaan tutkijan tulkinnan myötä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan fenomenologisessa tutkimuksessa tulkinnan sääntöjä, joita

noudattamalla voidaan erottaa väärä tulkinta oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa toisin sanoen ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Ymmärtäminen on tutkijan subjektiivista tulkintaa ilmiöstä ja sen merkityksistä. Tutkijalla on aina jonkinlainen esiymmärrys, jonka pohjalta hän aloittaa kohteen tarkastelun. Ymmärtäminen etenee kehämäisesti ja sitä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Tulkinta on laadullisessa tutkimuksessa sen kaltainen päämenetelmä, jossa tutkija tulkitsee ilmiöitä, jotka ovat yksittäisten ihmisten kokemusmaailmassa. Tutkittavat ilmiöt ovat elämämaailmassa, mutta sellaisessa muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämiseksi ja ymmärtämiseksi suoraan, vaan tutkijan tulee rajata kokonainen maailma tulkinnan kautta: hänen tarvitsee tulkita aineisto käsissään olevilla tulkinnan avaimilla ja periaatteilla. Tulkinnan menetelmälle on olemassa erilaisia hermeneuttisia sääntöjä, kuten tutkimuskohteen autonomisuus, merkityksen yhteneväisyys, ymmärtämisen aktualisuus ja aina uudelleen ymmärtäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

## *5.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset*

Tutkimustehtäväkseni asetin selvittää peruskoulunopettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta sekä kunkin haastatteleman opettajan kokemuksia yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä käytöstä. Vertaan peruskoulun opettajien vastauksia Peuran ajatuksiin yksilöllisestä oppimisesta, sekä hänen kehittämänsä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään. Halusin selvittää, soveltuuko opettajien mielestä heidän käyttämänsä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä kaikille oppilaille, ja lisäksi se mahdollisesti koulunkäynnin mielekkyyttä oppilaiden kannalta.

Peruskysymykseni, joihin tällä tutkimuksella etsin vastausta ovat seuraavat.:

1. Miten opettajat käsittävät yksilöllisen oppimisen?
2. Miten opettajat kokevat käyttämänsä yksilöllisen oppimisen menetelmän soveltuvan oppilailleen?
3. Minkälaisia eroavaisuuksia opettajat kokevat yksilöllisen oppimisen menetelmänsä käytössä olevan verrattuna perinteiseen opettajajohtoiseen opetukseen?

Peruskysymyksieni ohella ja niiden avulla, pyrin myös löytämään opettajien kokemuksista vastausta yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän vaikutuksesta luokkailmapiiriin ja oppilaiden oppimistuloksiin. Kuvaan tutkimuksessani myös kunkin haastatteleman opettajan version yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä, jotta tutkimuksesta kävisi tarkemmin ilmi, mitä

opettajat tarkoittavat puhuessaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä ja siihen liittyvistä ilmiöistä.

## 5.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimukseni aineisto on kerätty haastattelemalla Pekka Peuraa, sekä lisäksi kolmea alakoulun ja kolmea yläkoulun opettajaa. Peuran haastattelun toteutin hänen opettamallaan Martinlaakson lukiolla, ja muut haastattelut toteutin puhelinhaastatteluina eli tallensin opettajien kanssa käydyt puhelut älypuhelimeni. Tutkimuksen luotettavuutta arvioivassa kappaleessa kuvaan haastattelukäytäntöäni vielä tarkemmin. Haastattelujen lisäksi hyödynsin tutkimuksessa myös Peuran blogimerkintöjä.

Valitsin haastatteleman opettajat siten, että pyysin Peuralta niiden opettajien yhteystietoja, jotka hyödyntävät opetuksessaan yksilöllistä oppimista. Kukaan haastatteluun pyytämistäni opettajista ei kieltäytynyt haastattelusta. Käytin haastateltavien tunnistetietoina numeroita sekä yksilöin heidät joko alakoulun tai yläkoulun opettajiksi. Tunnistetietojen käyttö muiden kuin Peuran osalta oli mielestäni perusteltua tutkimuksen selkeyden vuoksi, sillä vertailin haastateltavieni vastauksia nimenomaan Peuran näkemyksiin ja halusin tuoda yleisellä tasolla esiin, mitä yksilöllisestä oppimisesta ajatellaan sitä käyttävien opettajien keskuudessa.

Toteutin haastattelut teemahaastattelun mukaisesti käyttämällä puolistrukturoitua haastattelulomaketta haastattelujeni runkona. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) ovat todenneet, että puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään toisinaan myös nimitystä teemahaastattelu, jos siinä esitetään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, mutta ei välttämättä kysyä täysin samoja kysymyksiä kaikilta haastateltavilta. Myös kysymysten esittämisjärjestystä voidaan vaihdella. Toteutin teemahaastatteluni edellä olevan kuvauksen mukaisesti, sillä olin laatinut etukäteen teemahaastatteluni rungon ohjaamaan haastattelutilannetta, mutta kohdensin kysymyksiäni aina haastateltujen puheiden perusteella, jos koin siihen olevan tarvetta. En myöskään välttämättä kysynyt samoja kysymyksiä samassa järjestyksessä kaikilta haastatelluilta, vaan asiat saattoivat nousta esiin eri järjestyksessä eri haastateltavien kanssa. Etenkin ensimmäisten haastattelujen jälkeen teemahaastatteluni runko eli vielä hieman, sillä saatoin niiden perusteella tarkentaa joitain kysymyksiäni myöhempiä haastatteluja varten. Teemahaastattelun luonnetta mukailien kysymykset pyörivät kuitenkin teeman eli yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän ja siihen liittyvien asioiden ympärillä. Teemahaastatteluni rungon kysymykset eivät välttämättä olleet täysin teemojen mukaan ”kronologisessa järjestyksessä” siten, että haastattelussa olisi käsitelty aina

tietty teema kerrallaan, vaikka sitäkin saattoi tapahtua, mutta mielestäni oli perusteltua myös mahdollisuus palata aiempiin teemoihin liittyviin asioihin vielä haastattelun myöhemmässä vaiheessa, jolloin haastatelluilta saattoi nousta joitain uusia puolia kyseisestä teemasta esiin, joita ei välttämättä olisi noussut esiin, jos olisimme käsitelleet yhteen teemaan liittyvät kysymykset aina samalla kertaa. Lähtökohtaisesti pyrin kuitenkin etenemään haastattelussa ja kysymysten esittämisessä mahdollisimman luontevassa järjestyksessä, jotta haastateltavan oli helppo vastaila kysymyksiin.

Toteutin Peuran ohella viiden peruskoulun opettajan haastattelut kesällä 2014, mutta yhden opettajan haastattelun toteutin keväällä 2015. Alun perin minun oli tarkoitus haastatella myös kyseistä opettajaa samana ajankohtana, kuin muitakin opettajia, mutta aikataulullisista syistä haastattelu siirtyi vasta seuraavan vuoden kevääseen. Tästä ajallisesta erosta johtuen pystyin myös hänen kohdallaan tarkentamaan tiettyjä teemoja ja kysymään kohdennettumpia kysymyksiä, jättäen myös ehkä joitain aiemmin käyttämiäni kysymyksiä hänen haastattelustaan pois, kuitenkin siten, että pyrin pääkysymyksiäni olevan myös hänelle samansuuntaiset, kuin muillekin haastattelemilleni opettajille. Vaikka haastattelu toteutettiin eri ajankohtana, kuin muiden opettajien haastattelut, en koe sen kuitenkaan aiheuttaneen esimerkiksi aineiston analyysin kannalta ylimääräisiä hankaluuksia.

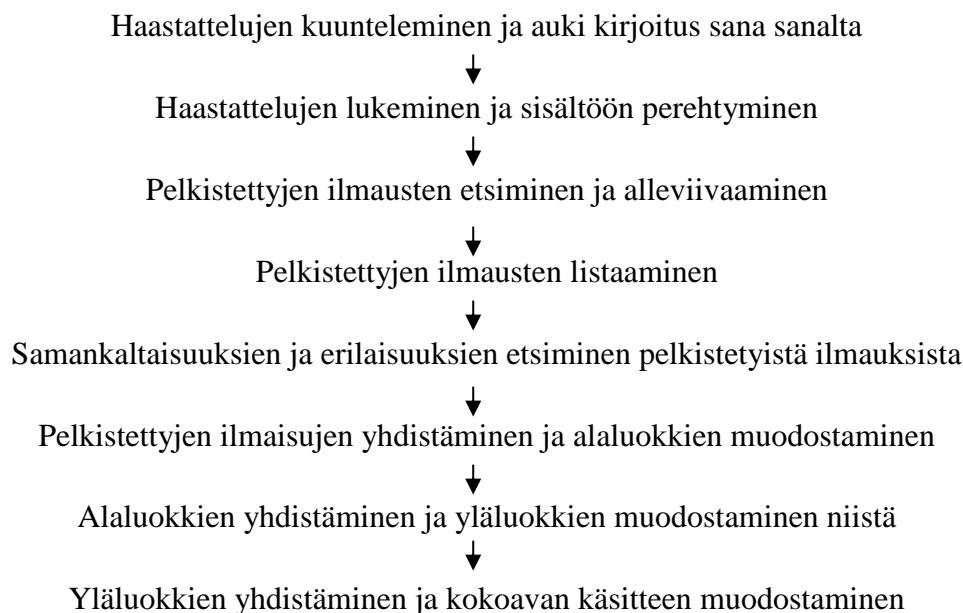
Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi siksi, koska se on yksinkertainen ja helppo tapa saada tietää, mitä joku toinen ajattelee jostakin asiasta. Haastattelun etuja ovat myös mahdollisuus tarkentaa ja kysyä jokin kysymys tarvittaessa vielä uudestaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Aineistonkeruusta ja rajauksesta puhuttaessa on hyvä mainita myös saturaatio- eli kylläntymispiste. Saturaatio tarkoittaa tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, eikä uutta tietoa enää synny merkittävästi. Kylläntymiseen arvellaan riittävän noin 15 vastausta, mutta kylläntymispiste vaihtelee tutkimuskohtaisesti. Kylläntymistä ei kuitenkaan voida saavuttaa, ellei tutkija ole selvillä, mitä aineistosta ollaan hakemassa. Saturaatioon vetoaminen ei myöskään sovi kaikkeen laadulliseen tutkimukseen ja Tuomi ja Sarajärvi arvelevatkin sen soveltuvan vain hyvin harvoihin laadullisen tutkimuksen tyyppeihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.) Tutkimukseni haastateltavien vastauksissa oli havaittavissa jonkin verran samankaltaisuutta jo nykyisellä harkinnanvaraisella kuuden vastauksen aineistolla, vaikka tavat toteuttaa yksilöllisen oppimisen mukaista opetusta eroavatkin opettajien keskuudessa toisistaan.

### 4.3 Sisällönanalyysi

Aineistoni analyysissä käytin sisällönanalyysimenetelmää aineiston rajaamiseen ja tärkeiden teemojen löytämiseen, luokitteluun ja erottamiseen aineistosta.

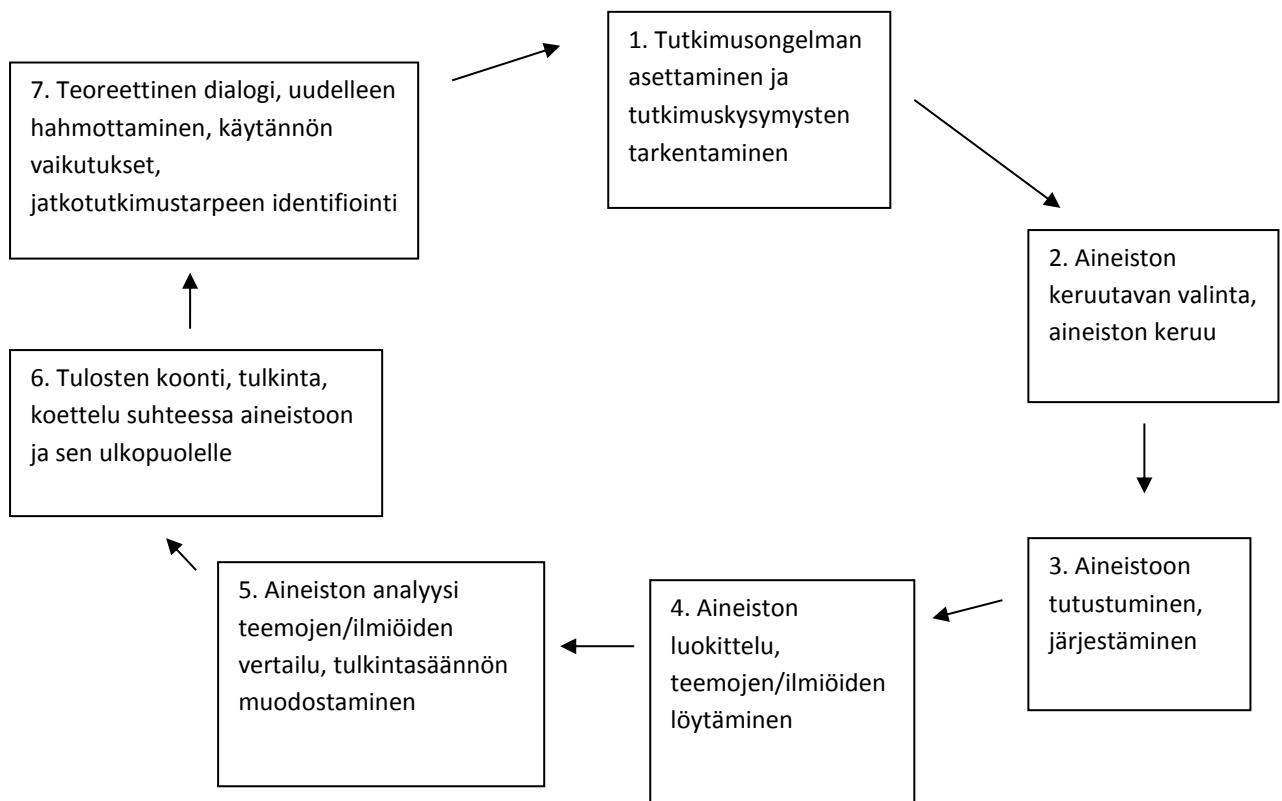
Sisällönanalyysillä yritetään saada tutkittavasta ilmiöstä tiivis kuvaus yleisessä muodossa ja sillä saadaan järjestettyä aineisto johtopäätösten tekoa varten (ks. kuvio 9). Se on tekstianalyysi, jossa tutkitaan tekstistä löytyviä merkityksiä, jolloin kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä. Sisällönanalyysi ei tarkoita kuitenkaan samaa kuin sisällön luokittelu vaan tekstistä tulee löytää syvempiä merkityksiä; ei vain esitellä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–105.)



**KUVIO 9.** Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään tiivistämään ja saattamaan aineisto selkeään muotoon kadottamatta kuitenkaan sen informaation sisältöä. Tarkoituksena on aineiston informaatioarvon lisääminen ja pyrkimys on luoda aineistoon selkeyttä, jotta tutkittavasta ilmiöstä voitaisiin tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tehdään koko tutkimuksen ajan aineistonkeruusta lähtien. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Analyysin vaiheita voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla (ks. kuvio 10).



**KUVIO 10.** Analyysin vaiheet (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2011).

Luokittelin aineistoni aluksi siten, että muodostin tietyt yläotsikot lähinnä tutkimuskysymysteni pohjalta, ja lähdin hakemaan haastattelulitteroinneista tiettyyn aiheeseen liittyviä vastauksia, jotka lisäsin kyseisen yläotsikon alle. Värikoodasin opettajien vastaukset, joka helpotti tutkimustulosten koontia. Kun olin tehnyt alustavan karkean jaon, aloin tarkemmin spesifioida eri teemoja opettajien vastauksista, ja lisäsin yläotsikoita luokitteluuni, sekä luin uudelleen haastattelulitterointejani. Näin sain aineistoni selkeään järjestykseen, josta lähdin kokoamaan tuloksia, joita tulkitsin myös motivaatioon ja sosiokonstruktivismiin liittyvän lähdekirjallisuuden avulla.

#### 4.4 Fenomenografia

Fenomenografisessa tutkimusotteessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset käsittävät tutkittavan ilmiön. Lähtökohtaisena ajatuksena on, että ihmisten määritelmät ja ymmärrys samasta ilmiöstä eroavat jollakin tapaa keskenään. Fenomenografiassa pyritään toisin sanoen ymmärtämään erilaisia käsityksiä todellisuudesta ja kyseisestä tutkimusotteesta on olemassa eri asteita. Ensimmäisessä asteessa pyritään ymmärtämään ympäristön ilmiöitä, kun taas toisessa asteessa kyse

on siitä, että tutkija pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä kyseisistä ilmiöistä. (Rissanen 2003, 23.) Tässä tutkimuksessa käytän fenomenografiaa muun muassa siihen, kuinka opettajien käsitykset yksilöllisestä oppimisesta eroavat ja vertaan niitä Pekka Peuran määrittelyyn samasta aiheesta.

Fenomenografiassa tutkijan olisi onnistuttava tuomaan esiin se konteksti, johon haastateltavan käsitykset tutkittavasta ilmiöstä liittyvät. Ihmisten kokemukset ovat yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. Tästä syystä fenomenografia tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden laajentaa ymmärrystään tutkimastaan aiheesta, kun hän huomaa, että tutkittava ilmiö voidaan ymmärtää toisellakin tapaa, kuin hän itse sen ymmärtää. (Rissanen 2003, 23–24; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan haastattelemieni opettajien kontekstit siten, että olen kuvannut opettajien käyttämät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmät niin tarkasti auki, kuin se mielestäni tutkimuksen kannalta oli oleellista. Tuon myös tutkimuksessa esiin, kuinka kauan opettajat ovat opettaneet yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä, joka myös vaikuttaa siihen, miten opettajat käsittävät kyseisen ilmiön.



# 6 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun opettajien kokemuksia heidän käyttämistään yksilöllisistä opetuskeinoista, ja vertailla niitä Martinlaakson lukion matematiikan opettajan Pekka Peuran kehittämään ja nimeämään yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmään. Opettajat olivat hyvin tietoisia Peuran opetusmenetelmästä, sillä kaikki haastatteleman opettajat tiesivät Peuran opetusmallista. Osa opettajista oli käyttänyt yksilöllisen oppimisen tunnuspiirteitä opetuksessaan jo ennen kuin Peuran oli kehittänyt oman opetusmenetelmänsä, ja saanut vaikutteita oman opetustavan kehittämiseen muualta, kun taas osa opettajista oli aloittanut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käytön nimenomaan Peuran innoittamana ja tukemana. Olin kiinnostunut opettajien käsityksistä yksilöllisestä oppimisesta ja siitä, kuinka he kokivat käyttämänsä opetusmenetelmän soveltuvan oppilailleen. Pyysin opettajia lisäksi vertailemaan omaa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmäänsä niin sanottuun perinteiseen opettajajohtoiseen tapaan järjestää opetus.

Tulosten analyysissä vertailen haastattelemieni opettajien vastauksia keskenään, mutta vertailen niitä myös Peuran ajatuksiin kyseisestä aiheesta. Kuten jo johdantokappaleessani kerroin, käytän haastattelemieni opettajien opetusmenetelmistä nimitystä ”yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä”, mutta jokaisen opettajan opetusmenetelmä on kuitenkin hänen omansa, eikä kenenkään menetelmä ole suora kopio Peuran mallista.

Pohdinta-osuudessa tarkastelen vielä kokoavammin tuloksiani.

## *6.1 Opettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta*

Opettajien vastauksissa oli vain vähän vaihtelua siinä, miten he käsittivät yksilöllisen oppimisen. Oikeastaan he olivat kaikki täysin samoilla linjoilla, mutta vastausten painotukset vaihtelivat toisistaan. Oppilaan omaan tahtiin eteneminen oppiaineen parissa kuitenkin korostui vastauksissa. Jokainen haastateltu opettaja oli sitä mieltä, että opettajan tulisi antaa oppilaan edetä oppiaineksen

parissa omaan tahtiin. Yläkoulun opettajat 2 ja 3 olivat ainoat opettajat, jotka yksilöllisen oppimisen määritelmää kysyttäessä eivät erikseen maininneet oppilaan omaan tahtiin etenemisen liittyvän kyseiseen opetusmenetelmään, mutta haastattelun muusta aineistosta käy kuitenkin ilmi, että kyseiset opettajat ovat sitä mieltä, että oppilaan tulisi saada itse määrittellä etenemisnopeutensa opiskeltavan aiheen parissa, eikä sen tulisi olla opettajan tehtävä. Yksilöllistä oppimista määritellessään yläkoulun opettaja 3 vastasi, että yksilöllinen oppiminen on toimintaa, jolla ”oppilaan omaa prosessointia ja ajattelua tuetaan”. Yläkoulun opettaja 2 vastasi puolestaan, että hän näkee yksilöllisen oppimisen nimenomaan Pekka Peuran markkinoimana opetusmenetelmänä, mutta myös opetuksena, jossa yksilö huomioidaan eli opetus olisi vuorovaikutteista. Peura itse määritteli yksilöllisen oppimisen siten, että se nimenomaan kiteytyisi oppiaineuksen parissa etenemisnopeuteen sillä tavoin, että oppilas saisi edetä omalla luontaisella tahdillaan. Tähän verraten haastattelemani opettajien vastaukset eivät olleet lainkaan ristiriidassa Peuran ajatusten kanssa.

Alakoulun opettaja 1:n vastauksessa nousi esiin myös opettaja-oppilas suhdeluku luokassa. Hän vastasi, että puhtaimmillaan yksilöllinen oppiminen olisi sitä, että luokassa olisi yksi opettaja yhtä oppilasta kohden, jolla hän saattaa viitata Benjamin Bloomin tutkimukseen (Bloom 1984) eri opetusmenetelmien käytöstä. Bloomin tutkimuksessa niin sanotussa ”tutoring-opetuksessa”, jossa opettajien ja oppilaiden suhdeluku oli luokassa 1:1, oppilaat saivat parhaimmat oppimistulokset verrattuna opettajajohtoiseen opetukseen sekä mastery learning -menetelmään.

Yläkoulun opettaja 1 mainitsi, että yksilöllisessä oppimisessä tulisi huomioida oppilaan omat resurssit ja pohjatiedot, joiden mukaan oppilalle luotaisiin henkilökohtainen oppimispolku yläkoulun läpi. Alakoulun opettajan 3 puolestaan kiteytti hyvin muidenkin opettajien ajatukset yksilöllisestä oppimisestä, kun hän otti vastauksessaan huomioon niin ikään oppilaan kehitystason, etenemisvauhdin sekä motivaation.

*” – – Yksilöllinen oppiminen on semmosta oppimista, mikä – – ottaa vahvasti huomioon sen lapsen oman ekanakin oppimisnopeuden ja – – toki motivaation ja – – kiinnostuksen ja ehkä sen – – kehitystason myöskin tietyllä tavalla. Ja on semmosta oppimista, missä otetaan huomioon hyvin vahvasti niinku joustavuus ja – – sen lapsen, oikeestaan – – se lapsi kokonaisuutena enemmänkin. Elikkä se ei oo niin ulkoapäin ohjattua miten sit perinteinen tapa.” (Alakoulun opettaja 3)*

Alakoulun opettaja 2 nosti vielä esiin näkökulman opettajasta oppilaan rajoittajana ja vastasi yksilöllisen oppimisen olevan sellaista opetusta, että opettaja ei rajoittaisi lapsen oppimisen halua, intoa ja motivaatiota, vaan lapsi itse säätäisi oppimisen kykyään omassa yksilöllisessä tahdissaan.

Kysyttäessä, tarvitseeko oppimisen olla yksilöllistä ja oppilaasta lähtöistä, opettajien vastaukset vaihtelivat hieman toisistaan. Alakoulun opettaja 2 oli sitä mieltä, että oppimisen tarvitsee ehdottomasti olla yksilöllistä, kun taas yläkoulun opettaja 1 vastasi, että niin ei välttämättä tarvitsisi olla.

*”Mun mielestä ehdottomasti tarvii. Sen takia, että tuota se on yks semmonen oppiaine mulla millon aina kun sanoo että nyt alkaa matematiikka niin – – oppilaat tuulettaa ”jiihuu”, koska ne on motivoituneita, ne on innokkaita, ne tykkää siitä. Ja mä oon niinku sitä mieltä sitten, että – – jos mennään sillä – – perinteisellä tahdistetulla – – millon opettaja aikatauluttaa, elikkä aukeama per tunti – – tai näin, niin juuri niinkun Pekan tämä Bloomin taksonomia osottaa, niin – – siellä alisuoriutuu suurin osa niistä oppilaista ja mä en halua semmosta. – – Ja [vastaus kysymykseen] miksi [yksilöllinen oppiminen], juuri siksi, että se motivaatio – – säilyy ja se oppimisen ilo ja into, ja sitä mä en halua lytistää.” (Alakoulun opettaja 2)*

*” – – No mun mielest sen ei tarvi olla, et kylhän se opettajajohtonen semmonen keskusteleva, jos sul on suhteellisen homogeeninen ryhmä, ni must se on tosi kivaa, jos ne saa siihen mukaan ja saadaan niinku ja kaikki tekee sen oman osuutensa myös kotona.” (Yläkoulun opettaja 1)*

Yläkoulun opettaja 1 jatkoi vielä vastaustaan ja tarkensi, ettei hän halua kuitenkaan oppimisen olevan riippuvaista hänestä itsestään. Opettaja kertoi, että hänellä on vain harvoin luokassaan kaikki oppilaat kerralla paikalla, joten yhteisten opetustuokioiden järjestäminen on hankalaa. Oppilailla on myös vapaa-ajallaan paljon harrastuksia ja niinpä he eivät välttämättä aina suoriudu kotitehtävistä, joten tehtäviä on tarkoitus tehdä oppituntien aikana. Näiden syiden takia hän suosii kaikesta huolimatta yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää, koska oppilaat saavat edetä tehtävien tekemisessä omaan tahtiinsa, ja tunnit käytetään nimenomaan tehtävien tekoon, eivätkä oppitunnit ole opettajan järjestämistä opetustuokioista kiinni. Jos opettaja on esimerkiksi sairaslomalla, oppilaat voivat hankkia tiedon muistakin lähteistä, kun heidät on totutettu toimimaan itsenäisesti.

Yläkoulun opettaja 2 mainitsi, että opettajat ja koulu ovat olemassa oppilaita varten, eikä yhtään koulua olisi ilman oppilaita. Koulun kaiken toiminnan lähtökohtana hän näki olevan oppilaan, jota varten kouluissa työskennellään ja tällä perusteella hänen mielestään oppimisen tulisi ilman muuta olla yksilöllistä. Opettaja listasi, mitä koululaitoksen olemassaololta edellytetään ja mainitsi

ensimmäiseksi edellytykseksi oppilaat, toiseksi tarvitaan opettajat ja kolmantena hänen mielestään tulee olla tilat, missä opiskellaan sekä työvälineet.

Peura itse totesi, ettei hän suoraan sanoisi opetuksen täytyvän olla yksilöllistä, sillä osoittaahan historiakin, että monta sataa vuotta on edetty viemällä joukkoja yhdessä tasaisesti eteenpäin, mutta hänen mielestään se on vain todella tehotonta. Peura perustelee näkemystään Bloomin (1984) tutkimuksella, jossa osoitettiin, että puolella oppilaista olisi mahdollisuus yltää niihin suorituksiin, joihin perinteisellä opettajajohtoisella menetelmällä yltää vain kaksi prosenttia oppilaista. Peura totesi haastattelussa, että hän haluaa opettajana tarjota mahdollisimman hyvää palvelua oppilailleen, ja hän oli sitä mieltä, että jos opettaisi perinteisellä opettajajohtoisella tavalla, ei hän antaisi oppilailleen niin hyvää opetusta. Hänellä olisi huono omatunto, etteivät oppilaat saisi ”juurikaan mitään” irti opetuksesta ja hän vain tuhlaisi oppilaiden aikaa luennoimalla.

*”Sillon tällön mä vedän aina jonku luennon tuola ja sit mä aina harmittelen sen jälkeen, et nyt tuli taas niinku tuhlattua ihan sikana oppilaiden aikaa siihen että, et niinku halus ite olla äänessä, ja sit ne tuijottaa siel nii et millon tää loppuu ja, ja tota, niinku aivot käy selkeesti pienemmäl liekillä.” (Pekka Peura)*

Peuran havaintojen mukaan oppilaat näyttävät motivoituvan toiminnassa ja toimintaan, ja koska jokainen ihminen on yksilö, ei oppilaitakaan hänen mielestään voi kohdella massana.

Yläkoulun opettaja 2 toi haastattelussa esiin hieman ristiriitaa Peuran näkemyksiin opettajajohtoisesta opetuksesta, kun hän totesi, että ei voida yleisesti ajatella opettajan opettaessa taululla, etteikö hän huomioisi yksilöitä millään tavalla. Yläkoulun opettaja 2:n mielestä opetuksesta ei tulisi tehdä ”kirosanaa”, että olisi automaattisesti väärin ja vanhanaikaista opettaa taululla jokin tietty asia. Hän totesi, että opetustapa on sidonnainen oppisisältöihin ja riippuvainen oppilasryhmän dynamiikasta sekä oppilasaineksesta, jolloin opetuskeinot tulisi aina arvioida oppilasryhmä ja yksilö kerrallaan.

Yläkoulun opettaja 2:ta kriittisemmin tauluopetukseen suhtautui alakoulun opettaja 1, joka kertoi haastattelussa turhautuneensa siihen, että hänellä menee oppitunnista paljon aikaa oppilaiden huomion ja tarkkaavaisuuden saamiseen. Hän oli myös turhautunut joutuessaan toistamaan paljon itseään, koska kaikilla oppilailta tarkkaavaisuus ei pysy yllä, vaikka sitä kuinka vaatisi. Toistaessaan itseään, samaan aikaan luokassa istuu suurin osa oppilaista turhaan tekemättä mitään odottaen, että muut oppilaat ymmärtäisivät opettajan opettaman asian. Hänen mielestään yksilöllinen opetus vapauttaa opettajan aikaa siten, että hänen ei tarvitse vaatia oppilaiden

tarkkaavaisuutta, vaan hän pystyy opettamaan kahden kesken pienemmissä ryhmissä niitä oppilaita, jotka eivät perinteisestä opettajajohtoisesta opetustavasta saa niin paljon irti.

Alakoulun opettaja 1 jatkoi vielä vastaustaan ja totesi, että nykypäivän lapset ovat hänen mielestään kasvaneet ohi siitä, että he istuisivat rivissä pulpeteissa hiljaa tunnilla tekemässä tehtäviä. Hänen mielestään oppilaat eivät enää nykyisin kykene siihen, vaan heidän täytyy saada keskustella ja pystyä tekemään asioita yhdessä tunnilla. Hän perusteli tätä toimintatapaa myös tulevaisuuden näkökulmasta ja mainitsi nykypäivän työnteon menevän enemmän siihen suuntaan, että tehdään kollektiivisesti yhdessä töitä ja näin ollen hän haluaisi kehittää koulun toimintatapojakin uudelle vuosituhanneille paremmin sopiviksi.

Myöskään alakoulun opettaja 3 ja yläkoulun opettaja 3 eivät suhtautuneet kovin myönteisesti perinteiseen opettajajohtoiseen tapaan, vaan siihen turhautumien oli yksi syy, miksi he halusivat uudistaa opetustaan ja lähtivät kokeilemaan yksilöllisiä opetuskeinoja. Alakoulun opettaja 3 oli havainnut, että oppilaat olivat hyvin paljon ikään kuin opettajan varassa opetuksen aikana, eivätkä he osanneet itse hyödyntää oppikirjojen opetuslaatikoita tai vinkkejä, vaan kysyivät usein neuvoa opettajalta. Oppilaat vastasivat opettajalle, etteivät ymmärtäisi asiaa, mutta opettajasta tuntui silti, että he eivät edes kunnolla paneutuneet kyseiseen asiaan. Alakoulun opettaja 3 turhautui perinteiseen opetukseen ja huomasi, ettei se palvele sellaisenaan hyvin ketään.

Yläkoulun opettaja 3, joka opettaa myös lukiossa, oli aloittanut yksilöllisen oppimisen tyylliset opetuskeinot kesken lukion oppitunnin turhautuessaan luennoivaan opetustyyliin.

*”Et mä vaan sanoin siel kurssin aluks, mä alotin jonku, jotaki jonku tämmösen – – tota kombinatoriikan johdattelun siihen taululle ja sit mä katoin sitä luokkaa ja näin jo et toi on jo nyt pihalla, toi on jo pitkästyny, ja mä panin liidun pois ja sanoin et tiättekste et mä en usko tähän enää. Sit mä lupasin et mä teen jotai toisin. Mä niinku altistin itteni siinä, – – et ei me voida tehdä näin ja, sit me ruvettii. Sillee mä alotin sen.” (Yläkoulun opettaja 3)*

Alakoulun opettaja 2 puolestaan kertoi järjestäneensä yksilöllisellä opetustyyllillä opetustaan tavallaan tietämättään jo noin kaksikymmentä vuotta sitten, pari vuotta valmistumisensa jälkeen. Hänelle kimmokkeena oli toiminut Kari Uusikylän kirja lahjakkaista lapsista, johon oli koottu aikuisten ihmisten kertomuksia omista kouluajoistaan ja kuinka he olivat tylsistyneet omilla oppitunneillaan. Alakoulun opettaja 2 kertoi, että hän oli kirjaa lukemalla oivaltanut, ettei halua itsestään opettajana jäävän sellaista kuvaa, että hänen tunneillaan ei ollut muuta tekemistä, kuin

heitellä kyniä ja kumeja, tai häiritä vierustoveria. Opiskeluaikoina luettu kirja oli sytyttänyt opettajassa kipinän, jolla oli lähtemätön vaikutus myös hänen työuralleen.

## *6.2 Erilaisia yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmiä*

Tässä kappaleessa kerron pääpiirteet haastattelemieni opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä, jotka perustuvat heidän käyttämiinsä keinoihin haastatteluhetkellä. Olen myös varmistanut jokaiselta opettajalta vielä erikseen keväällä 2015, että kuvaamani opetusmenetelmä todella kuvaa kyseisen opettajan menetelmää, ja pyysin opettajia myös kertomaan, jos heidän opetuskäytänteisiinsä oli tullut muutoksia. Opettajien käyttämien opetusmenetelmien kirjoittaminen auki tässä kohtaa on perusteltua siksi, että myöhemmissä vastauksissaan opettajat viittaavat käyttämiinsä keinoihin ja oppimistyökaluihin, joita välttämättä Peura ei itse käytä omassa menetelmässään, jonka kuvailin aiemmin. Näin ollen lukija pystyy paremmin sisäistämään, mitä opettaja tarkalleen ottaen kullakin vastauksellaan tarkoittaa, kun hänellä on tarkempi käsitys kyseisen opettajan käyttämästä opetusmenetelmästä ja kontekstista. Tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kontekstien auki kuvaaminen myös lisää tutkimuksen luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Peura on itse todennut, että hänen käyttämänsä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä saattaa viiden vuoden päästä olla aivan erilainen, kuin mitä se on tällä hetkellä ja on luonnollista, että myös haastattelemieni opettajien opetusmenetelmät saattavat vielä muuttua. Kuvailen opettajien käyttämien opetusmenetelmien pääpiirteet niiltä osin, kuin se tutkimuksen tulososion ja jatkon ymmärtämisen kannalta on mielestäni tarpeellista.

Haastattelemistani opettajista osa opettaa myös lukion puolella ja pyysin haastatteluissa opettajia pitäytymään kuitenkin nimenomaan peruskoulun opetuksessa.

### **6.2.1 Sähköisiä ja paperisia välineitä**

Alakoulun opettaja 1 on toteuttanut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä opetustaan vuoden 2013 syyslomalta paluultaan lähtien. Hän on jakanut opettamansa oppiaineet kolmeen eri kategoriaan sen mukaan, miten kyseisten oppiaineiden opetuksessa edetään. Matematiikan opetuksen hän on luokitellut vuositasolla edettäväksi aineeksi, joka tarkoittaa, että oppilaan on mahdollista edetä koko lukuvuoden opiskeltavat asiat täysin omassa tahdissaan. Oppilaat tekevät jaksokohtaiset kokeet kukin omassa tahdissaan ja yleensä heti, kun oppilas on saanut jakson vaaditut tehtävät suoritettua, mutta jos oppilaat näyttävät etenevän suurin piirtein samalla

etenemisnopeudella, saatetaan koe järjestää koko luokalle yhtä aikaa. Jaksotasolla puolestaan etenevät biologia ja maantieto, fysiikka ja kemia, mikä tarkoittaa, että jakson aikana, joka kestää arviointiaineen noin kahdeksasta yhdeksään viikkoa, oppilaan on mahdollista edetä omaan tahtiin. Jakson suoritettuaan oppilas ei heti siirry seuraavaan jaksoon, vaan aloittaa seuraavan jakson opiskelun luokan aikataulun mukaisesti yhtä aikaa muiden oppilaiden kanssa. Jakson aikana oppilaat päivittävät oppimispäiväkirjaansa, jota täydentävät opettajan ohjeiden mukaisesti ja suorittavat siihen itsearviointia. Jakson päätteeksi opettaja pitää niin sanotun arviointiviikon, jossa oppilaat tekevät jaksokohtaisen kokeen, tai sitten arviointi suoritetaan vertais- ja itsearviointina opettajan ohjeiden mukaisesti erilaisista projekteista. Viikkokohtaisella etenemistahdilla opiskellaan historiaa, äidinkieltä ja englantia, joiden arviointi on toteutettu pääsääntöisesti kokeilla, mutta itsearviointia on mukana myös jonkin verran ja esimerkiksi historiassa opettaja on teettänyt projektitöitä, jotka on itsearvioinnin lisäksi myös vertaisarvioitu.

Opettaja hyödyntää laaja-alaisesti sähköisiä työkaluja opetuksessaan ja oppilaat saavat aina viikon alussa maanantaina sähköiseen oppimisympäristöönsä linkin kyseisen viikon viikkourakasta. Viikkourakasta on otettu erilleen päiväkohtaiset päivän agendat, jotka löytyvät oppimisympäristöstä omasta kohdastaan ja joista selviää kunkin koulupäivän aikana opiskeltavat oppiaineet sekä niiden työskentelytavat. Jos opettaja pitää jossain oppiaineessa yhteisen opetustuokion, on se merkittynä päivän agendaan. Esimerkiksi jaksokohtaisesti edettävissä oppiaineissa opettaja pitää usein jakson aluksi yhteisen aloitusopetustuokion. Halutessaan oppilas voi kuitenkin edetä myös omaan tahtiinsa seuraamatta päivän agendan rytmiä ja tehdä viikkourakan itse aikatauluttamallaan tavalla. Opettajalla on kuitenkin vahva kontrolli oppimisen etenemisestä ja hän seuraa, että tehtävät tulevat varmasti tehdyiksi. Tässä kohtaa alakoulun opettaja 1:n toimintatapa eroaa hieman Peuran vapaamuotoisemmasta etenemistavasta.

Oppilaiden itsearviointi on jatkuvaa ja sitä toteutetaan lähes kaikissa aineissa opettajan kehittämien oppiainekohtaisten menetelmien avulla. Viikkourakka toimii omalla tavallaan myös itsearvioinnin välineenä, sillä opettaja on mahdollistanut, että oppilas voi merkitä viikkourakkaan, ymmärsikö hän opiskelemaisensa asiat vai kokeeko hän tarvitsevansa vielä lisäharjoitusta.

Alakoulun opettaja 2 on toteuttanut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä opetustaan 1990-luvun puolivälin tienoilta lähtien. Hän käyttää kyseistä opetusmenetelmää matematiikan ja äidinkielen opetuksessa. Matematiikassa kyse on yksinkertaisimmillaan siitä, että oppilaat etenevät omassa tahdissaan kirjasarjan tehtäviä tehden. Oppilaat istuvat luokassa pöytäryhmissä, mutta he saavat myös valita luokasta itselleen paikan, missä mieluiten laskisivat laskuja. Opettaja kiertelee luokassa

jokaisen oppilaan luona tunnin aikana ja auttaa heitä tarvittaessa. Oppilas saa valita itse kotitehtävänsä ja samalla kun opettaja kiertää oppilaiden luona, oppilas näyttää opettajalle, mitä hän valitsee itselleen kotona laskettavaksi niistä tehtävistä, jotka liittyvät kyseiseen aiheeseen, minkä parissa oppilas on tunnin aikana työskennellyt.

Opettaja pyrkii pitämään vähintään kaksi koetta aina lukukaudessa, jotka hän teettää oppilaillaan parhaaksi katsomallaan ajankohtana. Jos yksittäinen oppilas tai pieni ryhmä oppilaita on ehtinyt esimerkiksi muita pidemmälle laskuissaan, saattaa opettaja teettää heillä kokeen tarkistaakseen, onko opiskelluissa asioissa puutteita. Välillä opettaja saattaa teettää yhteisen kokeen koko luokalla, mutta opettaja tekee ratkaisunsa aina luokan tilanteen mukaan. Kuitenkaan kenenkään oppilaan ei tarvitse tehdä samaa koetta kahta kertaa, jos joku oppilaista on esimerkiksi ehtinyt edetä muita oppilaita nopeammassa tahdissa ja siten tehdä jo kokeen. Opettaja teettää oppilaillaan aina kirjasarjan vaativamman kokeen kahdesta vaihtoehdosta, varmistuakseen, että oppilaat varmasti ovat oppineet käsitellyn aihealueen.

Äidinkielessä oppilaat opiskelevat omaan tahtiin äidinkielen kielioppiasiat oppikirjan mukaisesti. Opettaja kiertää auttamassa oppilaitaan, mutta lähtökohtaisesti heidän on tarkoitus opiskella kielioppiasiat oppikirjan avustuksella. Oppilas voi omaan tahtiinsa valita, minkä kielioppiasian parissa milloinkin alkaa työskennellä, ja pyrkimyksenä on saada koko luokan osalta kaikki kyseisen vuosiluokan käsiteltävät asiat suoritettua.

Alakoulun opettaja 3 on toteuttanut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä vuoden 2014 alusta lähtien. Hän räätälöi menetelmänsä soveltumaan alakoulun matematiikan opetukseen Pekka Peuran mallin pohjalta, ja myös Peuran kanssa yhteistyössä. Opettaja on jakanut opiskeltavan jakson, esimerkiksi geometriajakso, kolmeen osa-alueeseen, jotka oppilas suorittaa kukin omassa tahdissaan; koko luokka etenee kuitenkin aina jaksokohtaisesti samaa vauhtia. Opettaja on tehnyt oppilailleen paperiset työkortit, joihin on listattu jaksolla vaadittavat tehtävät, ja oppilas värittää aina kynällä työkortista tehtävää vastaavan ruudun, kun saa tehtävän tehdyksi. Kun oppilaat pääsevät ensimmäisen osa-alueen loppuun, he saavat opettajalta testin, jonka läpikäytyyn edellytetään 80 prosenttia tehtävistä hyväksytysti suoritetuiksi, ja testin läpikäytyään he saavat edetä seuraavaan osa-alueeseen. Opettaja käy oppilaan kanssa aina yhdessä keskustellen testin läpi, ja näin ollen oppilas saa palautetta osaamisestaan ja siitä, mihin hänen olisi vielä hyvä kiinnittää huomiota. Kolmannen suoritettun osa-alueen jälkeen oppilas saa valita, tekisikö vielä neljännen osa-alueen, jossa on ainoastaan syventäviä ja soveltavia tehtäviä, ja joka sisältää myös vastaavanlaisen testin, kuin kolmessa ensimmäisessä osa-alueessa. Oppilaan jakson arvosana määräytyy tehtyjen



osa-alueiden perusteella ja jos oppilas tekee kaikki kolme perusosa-alueita, saa hän arvosanan seitsemän tai kahdeksan, ja jos oppilas tekee neljännekin osa-alueen ja sen sisältämän testin hyvin, saa hän arvosanaksi yhdeksän tai kymmenen. Lopulliseen arvosanaan vaikuttaa kuitenkin oppilaan suorittama itsearviointi jakson päätteeksi, sekä arviointikeskustelu opettajan kanssa.

Oppitunneilla oppilaiden on määrä tehdä työkorttia eteenpäin, ja lopputunnista he saavat valita itselleen kotitehtävät joko työkortista, tai sitten muista tehtävistä, esimerkiksi lisätehtäviä oppikirjasta. Oppituntien aikana oppilaat on ohjeistettu siten, että heidän tulisi ensiksi yrittää opiskella opiskeltava aihe itsenäisesti oppikirjan opetuslaatikon avulla, ja jos aihe sen jälkeen tuntuu vielä vaikealta, saavat oppilaat käydä luokan tietokoneelta katsomassa kustantajan opetusanimaatioita. Oppilaat saavat myös luonnollisesti keskustella kaverin kanssa ja pyytää apua toisiltaan, ja he saavat myös valita luokasta istumapaikkansa täysin vapaasti sen mukaan, kenen kanssa haluavat tehtäviä tehdä. Jos opetusanimaatioiden ja vierustoverin kanssa keskustelujen jälkeen uusi opiskeltava asia tuntuu vielä oppilaasta vaikealta, voi oppilas käydä kysymässä apua opettajalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on kohta, missä mainitaan, että *”Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille.”* Myöhemmin OPS 2014:ssa mainitaan myös, että *”Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa – – .”* Mielestäni alakoulun opettaja 3:n ratkaisu, että opettajalta kysytään vasta viime kädessä neuvoa, on OPS 2014:n mukaan perusteltua, sillä jos oppilaat totutetaan kysymään ”valmiita vastauksia” opettajalta, jää oppimisen kannalta tärkeä tiedon rakentumisprosessi käymättä läpi. Kauppilan (2007, 43) mukaan opettajan rooli olisi nykyisen oppimiskäsityksen suuntaisesti enemmänkin ohjaajan rooli, ja etenkin alakoulun opettaja 3:n tuntuma siitä, että oppilaat eivät aiemmin olleet kunnolla edes yrittäneet ratkaista jotakin asiaa, vaan kysyivät suoraan opettajalta, tukee hänen ratkaisuaan ja pakottaa oppilaat opettelemaan tiedonhankintaa, ja ainakin yrittämään löytää tieto itse.

Yläkoulun opettaja 1 on toteuttanut opetustaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällään vuoden 2011 joulukuusta lähtien. Hän on järjestänyt matematiikan opetuksen siten, että oppilailta on valittavanaan kuusi matematiikan aihealuetta valtakunnallisen OPS:n mukaisesti, mitkä heidän tulisi lukuvuoden aikana saada suoritettua. Luokassa ei ole ollut käytössä yhteistä kirjasarjaa, vaan oppilas pystyy käytännössä valitsemaan itse sen oppikirjan, jonka mukaisesti haluaa matematiikkaa opiskella. Pyrkimys on, että koko luokka saisi suoritettua suurin piirtein samat aihealueet ja kyseisen vuosiluokan tarvittavan oppimäärän, mutta oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisesti opetusta voidaan myös eriyttää, jolloin esimerkiksi etevimmät oppilaat saattavat opiskella enemmän kuin toiset. Jos oppilas esimerkiksi kokee, ettei ole lukiossa aikeissa opiskella

pitkää matematiikkaa, saatetaan opetusta eriyttää siten, että hänen tarvitsee opiskella vain perusasiat taitotasonsa mukaisesti.

Opiskelijat kirjaavat valitsemansa kuusi aihealuetta vihkoihinsa ja aihealueet ovat matematiikan teemojen mukaisia, esimerkiksi yhtälöt, geometria, funktiot ja prosenttilaskut. Oppilas saa itse valita, missä vaiheessa lukuvuotta ja missä järjestyksessä aihealueita suorittaa, mutta pyrkimyksenä on, että oppilas saisi suoritettua vähintään kolme aihealuetta syksyllä ja kolme keväällä. Kuitenkin oppilaasta riippuen, jos opettaja esimerkiksi on havainnut, että oppilas suorittaa aihealueita hitaasti ja tarvitsee aikaa asioiden prosessointiin, saatetaan opetusta eriyttää siten, että kyseinen oppilas suorittaa vain neljä aihealuetta lukuvuoden aikana. Opettaja on sopinut rehtorin kanssa, että yläkoulun kolmen vuoden aikana oppilaat saavat opiskella OPS:n vaadittavan oppimäärän ilman kurssi- tai ikärajoituksia. Näin ollen oppilas saattoi siirtyä aihealueesta seuraavaan omaan tahtiinsa, kun oli saanut edellisen aihealueen suoritettua, ja jos oppilas sai kyseisen lukuvuoden aihealueet kokonaan tehtyä, oli teoriassa mahdollista, että hän olisi voinut siirtyä jo seuraavan lukuvuoden asioihin.

Opettaja ei ole yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä järjestänyt matematiikan opetukseen liittyen kokeita arvioinnin tukemiseksi, sillä oppilaiden osaaminen tulee opettajan mukaan hyvin esiin oppitunneilla siinä, kuinka tämä selviytyy erityyppisistä tehtävistä ja milloin hän alkaa tarvita opettajan apua. Halutessaan oppilaat olisivat voineet suorittaa myös kokeita. Oppilaat suorittivat kuitenkin valtakunnallisen kokeen, sekä osallistuivat erilaisiin matematiikkakilpailuihin. Opettajalla oli arvioinnin tukena käytössään oppilaiden itsearviointilomake, jossa oppilaat arvioivat työskentelytaitojaan ja koulumotivaatiotaan, sekä antoivat itselleen arvosanan matematiikasta, jota opettaja vertasi omaan arvioonsa oppilaan osaamistasosta.

Yläkoulun opettaja 1 oli aikeissa ottaa arvioinnin tueksi käyttöönsä myös pienimuotoiset testit, jotka oppilas mahdollisesti itse korjaisi ja arvioisi, mutta vielä keväällä 2015 testit eivät olleet käytössä.

Yläkoulun opettaja 2 on opettanut yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällään syyslukukaudesta 2013 lähtien. Hän järjestää matematiikan opetuksen siten, että oppilaat tullessaan luokkaan ryhmäytyvät ryhmiin, joissa haluavat tunnin aikana opiskella. Opettaja on mukana ryhmäytymisessä ja hän saattaa toisinaan myös muodostaa ryhmät itse. Opettaja on valmistanut oppilailleen niin sanotut oppimispolku-monisteet etukäteen, joiden mukaan oppilas etenee tehtävien tekemisessä. Yhdessä oppimispolussa on 10–15 tehtävää ja oppilaan on mahdollista valita eri reittejä oppimispolun suorittamiseen. Käytännössä oppilas voi valita ”helpomman” tai ”haastavamman”

reitit. Joissain oppimispoluissa on myös kolme vaihtoehtoa valittavana, ja tällöin oppilas valitsee yhden näistä kolmesta reitistä. Oppimispolun tehtävät on värikoodattu siten, että vihreällä pohjalla oleva tehtävännumero tarkoittaa helppoa tehtävää, keltainen tarkoittaa keskitasoista tehtävää ja punainen merkitsee haastavaa tehtävää. Kun oppilas on suorittanut oppimispolussa vaaditut tehtävät, käy hän luokan perältä noutamassa uuden oppimispolun, jonka tehtäviä hän alkaa tehdä. Yksi matematiikan kurssi koostuu yläkoulun opettaja 2:n mukaan noin kymmenestä eri oppimispolusta. Opettaja on järjestänyt myös joka toisen tai kolmannen oppimispolun jälkeen oppilaalle keskusteluhetken, jolla on tarkoitus varmistaa oppilaan oppiminen ja se, onko hänen hyvä siirtyessä oppimisessa eteenpäin vai pitäisikö vielä kerrata jotain osa-alueita. Keskusteluhetken merkiksi opettaja on tehnyt oppimispolkuun sitä kuvaavan symbolin.

Yläkoulun opettaja 2 oli tehnyt myös kokeilun, jossa hän vertaili kahta eri arvioinnin suoritustapaa eli joko oppilas teki kokeen yhdessä samaan aikaan muiden kanssa tai sitten oppilas suoritti kokeen eri aikaan opiskeluvauhdistaan riippuen. Opettaja päätyi kuitenkin kokeilunsa perusteella siihen, että kaikki oppilaat suorittavat kokeen yhtä aikaa, ja he päättävät kokeen päivämäärän yhdessä oppilaiden kanssa hyvissä ajoin, jotta oppilaille olisi tiedossa, missä tahdissa oppimispolun tehtäviä olisi hyvä tehdä.

Yläkoulun opettaja 3 puolestaan on aloittanut erityyiset opetuskokeilut vuoden 2012 alusta, ja vähitellen hänen opetuksensa on kehittynyt nykymuotoon. Hän käyttää kyseistä opetusmenetelmää yläkoulun matematiikan ja fysiikan opetuksessa, ja hyödyntää opetuksessaan myös sähköisiä välineitä. Oppilaille on tunneilla aina koulun kannettavat tietokoneet käytössään, sekä he saavat käyttää myös omia sähköisiä laitteitaan.

Matematiikan opetuksen yläkoulun opettaja 3 on järjestänyt siten, että hän on rakentanut internetiin Google Sites -sivustolle kurssin kotisivut, jotka noudattelevat oppikirjan rakennetta. Yksi matematiikan jakso, joka kestää noin kahdeksan viikkoa, koostuu kurssin kotisivuilla olevista eri kokonaisuuksista, esimerkiksi viidestä kokonaisuudesta, ja kokonaisuudet puolestaan koostuvat kirjan kappaleista. Kurssin kotisivuilta tiettyä kokonaisuutta klikkaamalla oppilas löytää ne kirjan sivut, jotka liittyvät kyseiseen kokonaisuuteen ja joiden tehtäviä tekemällä oppilas voi harjoitella opiskeltavaa aihetta. Yksi kokonaisuus saattaa sisältää myös oppimista auttavia oppimisvideoita sekä internetistä löytyviä harjoitustehtäviä, joihin on linkit kurssin kotisivuilla. Kun oppilas on mielestään harjoitellut kokonaisuuden asioita riittävästi, oppimisvideoita katsomalla ja tehtäviä tekemällä, hän suorittaa testin. Testin paperiversion oppilas voi tulostaa kurssin kotisivuilta tai sitten hän voi laskea testin laskut vihkoonsa katsomalla testin kysymykset tietokoneen ruudulta.

Testin tehtyään oppilas avaa kurssin kotisivuilta testin malliratkaisun ja pisteyttää testinsä itse, jonka jälkeen hän lähettää testin tulokset opettajalle kurssin kotisivuilta löytyvän lomakkeen avulla. Opettaja vaatii testin läpipääsyyn noin 90 prosenttia tuloksista oikein, ja vasta kun oppilas on saavuttanut tämän rajan, saa hän siirtyä seuraavaan kokonaisuuteen. Kuitenkin joidenkin oppilaiden kohdalla voidaan joustaa tästä tavoitteesta. Kun oppilas on opiskellut kaikki välttämättömät kokonaisuudet ja suorittanut jokaisen kokonaisuuden testit hyväksytysti, saa hän arvosanan kahdeksan. Hän voi kuitenkin tavoitella myös kiitettävää arvosanaa, jolloin oppilaan on mahdollista tehdä vielä kiitettävän arvosanan testi, jossa on omat kriteerinsä arvosanalle yhdeksän ja kymmenen. Kiitettävän arvosanan testin tehtyään oppilas antaa testin opettajalle tarkastukseen, ja samalla he käyvät arviointikeskustelun, jossa yhdessä päättävät oppilaan kurssi-arvosanan. Jos oppilas ei tee kiitettävän arvosanan testiä, pidetään arviointikeskustelu silloin, kun hän on saanut kaikki välttämättömät kokonaisuudet tehdyiksi. Kiitettävän arvosanan testi koostuu jakson kokonaisuuksiin liittyvien aihealueiden vaikeimmista tehtävistä.

Fysiikan opetuksen opettaja on järjestänyt siten, että kurssilla on niin ikään kotisivut Google Sites -sivustolla, mutta oppilaat opiskelevat fysiikan kokonaisuuksia siten, että tekevät aina yhdestä aihekokonaisuudesta opettajan ohjeiden mukaiset Google Slides -esitykset, joissa oppilaat tutkivat ja ratkaisevat opettajan antaman tehtävän. Jokaisen kokonaisuuden kohdalla on ohjeet siitä, mitä opiskelijoiden tulisi käsitellä omassa Google Slides -esityksessään. Oppilaat voivat hyödyntää esityksissään kurssikirjaansa ja esimerkiksi internetiä. Kun oppilaat ovat saaneet esityksensä valmiiksi, siirtyvät he seuraavan kokonaisuuden pariin, josta he tekevät jälleen uuden Google Slides -esityksen opettajan ohjeiden mukaisesti. Kun jakson kaikki kokonaisuudet ovat tulleet käsitellyiksi ja oppilaat ovat saaneet esityksensä jokaisesta kokonaisuudesta valmiiksi, tekevät he kurssin kotisivuilta löytyvän testin joko vihkoihinsa tai paperille tulostamalla sen kurssin kotisivuilta, samalla tavoin kuin matematiikan kohdalla. Oppilaat pisteyttävät tehdyn testin opettajan ohjeiden mukaisesti ja lähettävät testin tulokset opettajalle sähköisen lomakkeen avulla, minkä jälkeen jokainen oppilas käy kahdenkeskisen arviointikeskustelun opettajan kanssa, minkä aikana he yhdessä määrittävät oppilaan kurssi-arvosanan.

Kuten opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä voidaan havaita, eroavat opettajien käyttämät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän keinot osittain melko paljonkin toisistaan. Yläkoulun opettaja 2 totesikin haastattelussa, että yksilöllisestä oppimisesta on olemassa niin monta versiota, kuin on sitä toteuttavia opettajiakin, eikä termiä ole vielä tieteellisesti määritelty. Vertailen opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä tarkemmin vielä yhteenvedo-kappaleessa.

### *6.3 Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän erot verrattuna opettajajohtoiseen opetusmenetelmään*

Peuralla on opetusuransa pohjana kuuden vuoden kokemus perinteisen opettajajohtoisesta opetusmenetelmästä, jossa hän määritteli oppilaiden kurssiarvosanat täysin kurssikokeiden perusteella. Hän jätti kurssikokeet kokonaan pois vuoden 2014 alussa ja totesi haastattelussa, että kokeet ohjaavat oppilaiden käyttäytymistä väärään suuntaan, jos heidän arvosanansa on riippuvainen siitä (ks. Peura 2014). Peura myös haluaisi muuttaa koululuokan ympäristön oppilaan kannalta sellaiseksi, että oppilas alkaisi luontaisesti opiskella luokassa riippumatta siitä, onko opettaja paikalla vai ei. Oppimisen ei hänen mukaansa tulisi olla opettajasta riippuvaista. Oppilaat on perinteisesti totutettu siihen, että kun opettaja tulee luokkaan alkaa opettaja myös tekemään jotain, puhumaan oppilaille tai kirjoittamaan taululle, ja näin ollen opettaja on se, joka käynnistää opiskelun. Oppilaat alkavat kopioida opettajan tekstiä tai sitten he toimivat jollain toisella tavalla. Pääsääntö on, että oppilaat alkavat usein toimimaan vasta, kun opettaja kehottaa oppilaita tai hän tekee jotain muuta. Sen sijaan, jos opetus olisi järjestetty yksilöllisesti ja oppilas omistaisi oman oppimisensa, ja jos hänet olisi totutettu vastuuseen, Peuran mukaan koululuokka voisi olla sellainen luontainen ympäristö, jossa oppilas alkaisi luonnostaan opiskella ilman, että hänen tarvitsee odottaa opettajaa käynnistämään opiskelua. Riippumatta oppilaan fyysisestä sijainnista, hän olisi kuitenkin koko ajan perillä siitä, mitä hän voisi tehdä seuraavaksi edistääkseen oppimistaan.

Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän yhtenä pyrkimyksenä on opettaa oppilaille oppimisen taitoja, ryhmätyötaitoja, itsetuntemusta ja realistista minäkuvaa, joka puolestaan mahdollisesti johtaa parempaan itseluottamukseen ja parempaan motivoitumiseen. Peura pyrkii opetuksessaan menemään ikään kuin taidot edellä ja taitojen sivutuotteena oppilas oppii myös oppiainesisältöjä. Oppilas voi viedä koulusta valmistuttuaan taidot mukanaan, mutta oppiainesisällöt unohtuvat nopeasti. Erot perinteiseen opettajajohtoiseen opetusmenetelmään ovat Peuran mukaan siinä, että opettajat usein kyllä teettävät ryhmätöitä tai parikeskusteluja, mutta ne ovat usein vain opetuksen mausteina ja irrallaan varsinaisesta toiminnasta, kun Peuran menetelmässä oppimisen ja vuorovaikutuksen taidot ovat suuremmassa roolissa. Yläkoulun opettaja 2 oli haastattelussa samoilla linjoilla Peuran kanssa todetessaan yksilöllisessä oppimisessä opettettavan enemmän oppimisen taitoja, kuin opettajajohtoisissa menetelmissä.

Peuran mukaan, jos kokeita yritetään käyttää kahdessa tarkoituksessa, sekä osaamistason mittarina, että arvioinnin välineenä, ohjaa se oppilaita ”bulimiaoppimiseen” (Peura 2014). Toisin sanoen oppilas pyrkii juuri ennen koetta opettelemaan koealueen mahdollisimman hyvin ulkoa, mutta

kokeen jälkeen hän ei muista aihealueesta juuri mitään. Peuran mielestä erilaiset testit ja kokeet ovat oppimisen kannalta toimivampia, jos ne irrotetaan arvioinnista kokonaan ja niitä käytettäisiin osaamistason tunnistamiseen ja oppilaan ohjaamiseen (Peura 2014). Peura ei suinkaan ole ajatustensa kanssa yksin, sillä useat tutkijat ovat sitä mieltä, että optimaalisin oppimismotivaatio olisi sellainen motivaation muoto, joka on vapaa arvosanoista ja ulkoisista paineista, jolloin opetuksen tavoitteena tulisi olla aktiivinen, itseohjautuva ja luova oppiminen (Byman, 2002, 30). Peura haluaisi oppilaiden arvosanan olevan dynaaminen, eikä staattinen, koska muuten kurssitodistus on hänen mielestään vähän kuin ”rikosrekisteri”.

*”Kaikki opettajat tietää, että jos oppilaat tekee kokeen, jos sen saman kokeen antais niille viikon päästä, ni ne menestyy siin heikommin, ja, ja silti niit ei niinku soi ollenkaa hälytyskellot siinä, että et mikä järki tässä on sitte. Et niinku tiettyinä päivänä saadaan tietty tulos, kaikki tietää, että se ei oo relevantti enään vähän ajan päästä. Ja sama juttu on just väärään suuntaan, et jos joku oppilas epäonnistuu, on kipee tai jotain muuta koepäivänä, ja se epäonnistuu, ni ei sekään oo niinku relevantti sen osaamistason juttu, mut silti se pysyy monta vuotta siel järjestelmässä.” (Pekka Peura)*

Alakoulun opettaja 1 pohti myös yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä käytettävän jatkuvan arvioinnin ja oppilaan itsearvioinnin eroavan perinteisestä tavasta suorittaa arviointi yhden oppilaalla teetetävän kokeen perusteella. Hän painottaa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä suoritettavan arvioinnin olevan suurimmaksi osaksi oppilaan itsearviointia, kuin kenenkään muun arviointia.

Yläkoulun opettaja 1 totesi haastattelussa, että osa opettajista, jotka hyödyntävät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää, käyttävät kuitenkin myös perinteisiä kurssikokeita arviointinsa tukena. Alakoulun opettaja 1 muun muassa käyttää osassa oppiaineistaan kurssikokeita, mutta osan aineista arviointina toimii oppilaan itsearviointi sekä arviointikeskustelu opettajan kanssa. Alakoulun opettaja 2 puolestaan käyttää kokeita vaihtelevasti, riippuen oppilasryhmästä ja aihealueesta, jota on käsitelty. Alakoulun opettaja 3 toteuttaa arvioinnin Pekka Peuran periaatteiden mukaisesti eli oppilaan arvosana määräytyy osin tehtyjen aihealuekohtaisten testien perusteella, mutta myös oppilaan itsearviointi ja arviointikeskustelu opettajan kanssa vaikuttavat oppilaan arvosanaan. Yläkoulun opettaja 1 ei käytä kurssikokeita arvioinnissaan, vaan oppilaan arvosana määräytyy oppilaan itsearvioinnin, sekä opettajan arvioiman arvosanan mukaan. Yläkoulun opettaja 1 kertoi, että hän oppii tuntemaan luokassaan oppilaat hyvin ja havaitsee kyllä, minkä tasoista tehtävistä oppilailla on kyky selviytyä. Yläkoulun opettaja 2 sen sijaan käyttää kokeita arvioinnin tukena, ja koepäivä on etukäteen oppilaiden kanssa yhdessä sovittu. Myös tuntiosaaminen ja

vihkotyöskentely vaikuttavat oppilaan arvosanaan. Yläkoulun opettaja 3 puolestaan käyttää matematiikan opetuksessa pienimuotoisia kokonaisuuskohtaisia testejä, sekä vaikeampaa kiitettävän arvosanan testiä. Fysiikan opetuksessa hän pitää jakson päätteeksi jaksokohtaisen testin. Hän kuitenkin antaa oppilailleen myös jatkuvaa palautetta edistymisestä, ja formatiivinen arviointi sekä oppilaiden itsearviointi ovat mukana myös koko oppimisprosessin ajan.

Alakoulun opettaja 3 nosti arvioinneista puhuttaessa esiin koejäännittämisen ja sanoi osan oppilaistaan olevan kovia jännittämään koetilanteita. Yhdeksi syyksi jännittämiseen oppilaat ovat kertoneet opettajalle, etteivät koe omaksuvansa lyhyessä koeajassa matematiikan asioita riittävän hyvin ja kokevat sen vuoksi paineita. Oppilaat ovat todenneet, että pienemmät testit ja aihealueen pilkkominen helpottavat etenkin ajatuksen tasolla omaa oloa, kun ei tarvitse jännittää isoa loppukoetta ja pelätä sitä. Kun oppilaat tekivät pienempiä testejä, he saivat myös mennä tekemään niitä luokan ulkopuolelle ja etsiä koulusta jonkin rauhallisen paikan, jossa suorittivat testin.

Alakoulun opettaja 2 kertoi perehtyneensä uuteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), jossa sanotaan, että arviointia tulisi kehittää siihen suuntaan, että oppilaan edistyminen oppiaineen parissa olisi näkyvää koko oppimisprosessin ajan. Tällä viitataan toisin sanoen jatkuvan arvioinnin kulttuuriin, mutta alakoulun opettaja 2:n mielestä etenkin pienempien oppilaiden tulisi myös visuaalisesti nähdä edistymisensä oppiaineen parissa esimerkiksi pylväsdiagrammista tai muusta vastaavasta, sillä mitä nuorempi oppilas, jonka käsitteistö ei vielä ole kunnolla kehittynyt, on kyseessä, sitä enemmän hän tarvitsee visuaalista palautetta käsitteellisen palautteen rinnalle. Nuori oppilas ymmärtää opettajan mukaan esimerkiksi väreistä jo todella paljon asioita, ja esimerkiksi punainen väri voisi hänen mielestään viitata harjoituksen tarpeeseen ja vihreä väri asian osaamiseen. Alakoulun opettaja 2 kertoi, että heidän koulussaan ollaan laaja-alaisesti uudistamassa arviointia, jossa oppilas olisi entistä enemmän itse mukana, jotta hän pystyy itse päättämään, mitä hän jo osaa, mihin hän tähtää ja mitä hän on esimerkiksi edellisvuonna oppinut. Alakoulun opettaja 2:n mielestä yksittäinen koe on huono kertomaan oppilaille niistä asioista, joissa oppilas tarvitsee vielä harjoitusta, sillä oppilas kiinnittää usein huomionsa vain koenumeroon ja jos esimerkiksi hän saa kokeesta arvosanan seitsemän, saattaa hän tympäännyä koetulokseen eikä jaksaa tarkistaa, missä hän teki virheitä ja mitkä asiat hän jo osaa. Esimerkiksi arvosanaan seitsemän nähden oppilas saattaa hallita jo todella hyvin joitain asioita, mutta pelkän tyydyttävän arvosanan perusteella tämä ei vain oikein käy ilmi.

Yläkoulun opettaja 2 vertaili keskenään myös yksilöllisen oppimisen ja opettajajohtoisen opetusmenetelmän työmääriä, ja totesi yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän teettävän

opettajalle töitä etenkin alkuvaiheessa, kun hän miettii, miten opetuksen kokonaispaketti kannattaa rakentaa. Oppituntien aikana sen sijaan opettaja näki opettajajohtoisen opetusmenetelmän olevan opettajan kannalta työläämpi, koska opettaja joutuu tunnin aikana olemaan tuotteliaampi sen sijaan, että oppilaat laskisivat laskuja keskenään pienryhmissä. Opettajan mukaan oppilasryhmä ja opetettava aihe määrittävät, mitä opettajan on syytä opettaa yhteisesti ja missä aiheissa oppilaiden on helpompi edetä omaan tahtiin. Joitain asioita yläkoulun opettaja 2 opettaa yhteisesti koko ryhmälle, jos esimerkiksi näyttää siltä, että useammalla oppilaalla on sama virhe laskuissaan, ja joitain asioita opettaja opettaa pienryhmissä.

Alakoulun opettaja 3 vertaili yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää ja opettajajohtoista menetelmää yleisellä tasolla ja mainitsi, että opettajajohtoisessa opetusmenetelmässä oppilaat laskevat hyvin usein yksin matematiikkaa ja heidän täytyy yksin koettaa ratkaista kaikki ongelmat. Tämä on alakoulun opettaja 3:n mielestä teennäistä sen takia, että elämässä asiat eivät kuitenkaan aina mene siten, että ihminen joutuisi ratkaisemaan kaikki ongelmansa yksin. Opettaja koki, että oppilaat olisivat oppineet oppimisen taitoja paremmin yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän kautta, sillä oppilaat hyödyntävät hyvin yhteistoiminnallisuutta ja pyrkivät ratkaisemaan yhdessä sellaisiakin ongelmia, joihin he aikaisemmin kysyivät vastausta suoraan opettajalta. Se, että on kiva ratkaista ongelmia yhdessä ja pohtia niitä ääneen toisten kanssa, sekä kysyä kaverilta neuvoa, ovat alakoulun opettaja 3:n mielestä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän etuja verrattuna opettajajohtoiseen opetusmenetelmään.

Yläkoulun opettaja 3 pohti luennoivan opetustyylin vaikutuksia oppilaaseen ja totesi luennoinnin olevan kyllä tehokas tapa siirtää tietoa, mutta se ei välttämättä ole oppilaan kannalta tehokas tapa vastaanottaa sitä. Esimerkkinä hän käyttää matematiikkaa, jota opitaan vain laskemalla, ja jossa oppiminen perustuu pitkälti kumulatiivisuuteen eli uuden oppiminen on helpompaa, kun edellinen käsitelty aihe on opittu hyvin. Jos opettaja pyrkii luennoimalla siirtämään uutta tietoa oppilaisiinsa, ja kun oppilaat ovat kuitenkin oppiaineksen sisäistämässä eri kohdissa menossa, opettaja ei voi olettaa, että kaikki oppilaat kykenisivät ymmärtämään uudet yhdessä käsiteltävät asiat. Koska oppilaat oppivat asioita eri tahdissa, luokan vieminen eteenpäin yhtenä rintamana ei yläkoulun opettaja 3:n mielestä ole välttämättä toimiva ratkaisu. Hän kuitenkin mainitsee, että luennot eivät sinänsä olisi mitenkään huono asia, ja yläkoulun opettaja 3 kertoo pitävänsä hyvistä luennosta, mutta koululuokan kohdalla luento ei välttämättä palvele suurinta osaa juuri luennointi hetkellä.

Alakoulun opettaja 3 vertaili myös opettajajohtoista opetustyyliä ja yksilöllistä opetusmenetelmää keskenään ja totesi, että vaikka yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä hänen oppilaansa



etenivät matematiikassa kukin omaan tahtiinsa, niin silti hän koki, että hänen hitaimmat oppilaansa olisivat käyneet asioita läpi lähes samassa tahdissa, kuin rinnakkaisluokka, joka eteni opettajajohtoisen menetelmän avulla. Alakoulun opettaja 3:n mielestä oppilas ei opettajajohtoisessa opetusmenetelmässä välttämättä samalla tavalla tunne vastuutaan oppimisestaan, kuin yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä, koska opetus on hyvin usein ylhäältä ohjattua opettajan kertoessa oppilaalle, mistä on määrä aloittaa opiskelu, mitä tulee läksyksi ja millä tavalla ylipäänsä on tarkoitus toimia. Oppilas vain suorittaa sen, mitä käsketään. Vastuun ottaminen omasta toiminnasta ja sen kautta tuleva motivaation kasvu ovat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän hyviä puolia alakoulun opettaja 3:n mielestä.

Alakoulun opettaja 2 puolestaan antoi ymmärtää, että yksilöllisessä oppimisessa oppilaan motivaatio, sekä oppimisen ilo ja into säilyvät, ja viittasi opettajajohtoiseen opetusmenetelmään todetessaan, ettei hän halua ”lytistää” oppilaiden iloa.

*”Mullon semmonen tuntuma vaan, että motivaatio on korkealla, ja ei tuuleteta tunnin alussa ”jippii matematiikkaa”, jos kerta se ei ole jippiitä, emmä, mä en jaksa uskoa siihen. Et se on niinku semmonen merkki jo mulle. Toisaalta sitten myöskin se työn tekemisen meininki mikä siellä luokassa on, et siellä harva alkaa sitte näperrellä kumeja tai kynejä tai tehä jotakin muuta, mikä myöskin on mulle semmonen viesti, että täällä syvennyttään niinku siihen juttuun mikä oli ajankohtanen.” (Alakoulun opettaja 2)*

Alakoulun opettaja 1 mainitsi vielä yleisesti yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän olevan enemmänkin oppilasta ohjaavaa toimintaa, jossa langat olisivat oppilaan käsissä, ja hän sanoi myös itsellään olevan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä enemmän aikaa käytettäväksi oppilaan tukemiseen, kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetustavassa.

## **6.4 Oppimisen omistajuus eli vastuu omasta oppimisesta**

Keskusteltaessa yksilöllisestä oppimisesta opettajien puheissa nousi usein esiin termi ”oppimisen omistajuus”, mikä tarkoittaa sitä, että oppija ottaisi itse vastuun oppimisestaan eikä ulkoistaisi sitä opettajalle. Peura on lanseerannut ja suomentanut kyseisen termin englannin kielen sanasta ”ownership”, johon hän oli törmännyt lukiessaan flipped classroom -opetusta käsitellyttä blogia. Peuran tietojen mukaan suomenkielistä vastinetta ei termistä oltu aikaisemmin juurikaan käytetty. Oppimisen omistajuus -termi on mielestäni linjassa sosiokonstruktivisen oppimikäsityksen kanssa, jonka mukaan oppijan on konstruoitava tieto itse (Patrikainen 1997, 80). Alakoulun opettajat 1, 2 ja

3, sekä yläkoulun opettajat 1 tiesivät ja käyttivät kyseistä termiä haastattelussa. Yläkoulun opettaja 2:lta kysyin termistä suoraan, ja hänkin tiesi jo entuudestaan kyseisen termin. Yläkoulun opettaja 3 ei haastattelussa maininnut oppimisen omistajuutta, mutta hän kuitenkin painotti oppilaan vastuuta mainitessaan, että oppilaan on hänen mielestään ”itse tehtävä” oppimisensa.

Peuran mielestä, jos koulun on tarkoitus kasvattaa yhteiskunnassa pärjääviä nuoria, tulisi sen mukaisia taitoja myös harjoitella koulussa. Hänen mielestään koulussa perinteisesti holhotaan liikaa. Peura totesi, ettei hän suoraan sanoisi opetuksen täytyvän olla yksilöllistä, sillä osoittaahan historiakin, että monta sataa vuotta on edetty viemällä joukkoja yhdessä tasaisesti eteenpäin, mutta hänen mielestään se on vain todella tehotonta. Peura perustelee näkemystään Bloomin tutkimuksella (1984), jossa osoitettiin, että puolella oppilaista olisi mahdollisuus yltää niihin suorituksiin, joihin perinteisellä opettajaohjoisella menetelmällä yltää vain kaksi prosenttia oppilaista.

Yläkoulun opettaja 1 otti vastuullisuuteen liittyen näkökulmaksi elinikäisen oppimisen ja sanoi, ettei elämässä muutenkaan kukaan toinen tule kertomaan, että juuri tietyllä tavalla tulisi toimia vaan asioista täytyy pystyä ottamaan itse selvää. Yläkoulun opettaja 2 puolestaan totesi, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä oppilas ottaa isompaa vastuuta oppimisestaan ja oppilas myös paremmin tiedostaa, mitä ollaan oppimassa. Hän kuitenkin tarttui vielä tiukemmin vastuukysymykseen ja täsmensi, että opettajan vastuulla on kuitenkin kaikki se, mitä luokassa opiskellaan ja se, onko oppilas varmasti oppinut tarvittavat asiat. Opettaja ei voi pestä käsiään siitä, mitä oppilas oppii, mutta oppilaita on hänen mielestään hyvä ohjata opiskelemaan oppimaan oppimisen taitoja. Opettaja kiteytti, että yksilöllisessä oppimisessä korostetaan oppilaan vastuunottamista ja käytetään oppimisen työkaluja, mutta opettajan vastuu ei kuitenkaan yhtään silti vähene.

Alakoulun opettaja 2:n mielestä osa oppilaista alisuoriutuu koulussa juuri sen takia, että oppilas ei itse omista oppijuuttaan vaan sen omistaa opettaja, joka tahdistaa tehtävien teossa etenemisen. Tämän seurauksena heikommat oppilaat putoavat kärryiltä ja nopeammat tylsistyvät.

Haastatteluista kävi myös ilmi se, että osalle oppilaista vastuunkanto itsestä tuntuu olevan hankala asia.

*”Joillain oppilailla se on aika vaikeeta se vastuunottaminen kieltämättä, mut kyl mä sanon et – – aika suurelle osalle oppilaista se kumminkin toimii et se välttämättä ei riipu siit osaamistasosta et – – kuinka hyvä sä oot koulussa tai matikassa, et suurimmalle osalle se kyl ihan istuu, mut on – – tietysti olemassa oppilaita, joille se on hirveän – – vaikea ottaa sitä vastuuta siit itsestään.” (Yläkoulun opettaja 2)*

Myös alakoulun opettaja 1 oli sitä mieltä, ettei osaamistaso ole ratkaisevin tekijä koulussa, vaan jos koulussa opetettaisiin varhaisessa vaiheessa työskentelytaitoja ja eriytettäisiin opetusta, saataisiin hänen mielestään tuloksia aikaiseksi. Hänen mielestään työskentelytaidot määräävät sen, mitä oppilas pystyy sisäistämään, oli opettajan käyttämä opetustyyli mikä tahansa.

Yläkoulun opettaja 1 suhtautui eri opetustyylien soveltuvuuteen eri oppijoille alakoulun opettaja 1:tä varauksellisemmin todetessaan, että hänen mielestään on olemassa oppilaita, joille opettajajohtoinen opetustyyli soveltuisi yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää paremmin. Hän käytti esimerkkinä omassa luokassaan olevia erityisoppilaita, joille hänen mielestään opettajajohtoinen opetustyyli soveltuisi paremmin kuin yksilöllinen menetelmä.

*” – – Meil on esimerkiks nää meidän erityisoppilaat ni ei ne kykene. Et ne joilla on semmonen joku – – erityisen tuen tarve, ni osa niistä kykenee, mutta aika suuri osa ei. Eli ne ei niinku noudata, et sitä varten meillä onneks on näitä laaja-alasia erityisopettajia, jotka sitte pitää sen aika niinku kontrollissa ja varmasti niinkun on niitä, jotka tarttis sen opettajajohtosen etenemisen, mutta ku siinäki tulee nää esteet, että kukas sen sitten aikatauluttaakaan kenen mukaan mennään, et se ei vois missään tapauksessa olla sitä niinku parhaimmiston mukaan menemistä vaan – – se ois ehkä semmone joku seiskan, korkeintaan kasin tasoon pyrkivä ryhmä..” (Yläkoulun opettaja 1)*

Yläkoulun opettaja 3:lla oli myös kokemusta ”*pienryhmäoppilaista*”, joista osalla oli muun muassa tarkkaavaisuushäiriö, ja hän sanoi etukäteen jännittäneensä heidän kanssaan toteutettavaa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää ja sitä, miten opetus heidän kanssaan tulisi sujumaan. Yläkoulun opettaja 3 yllättyi kaikesta huolimatta positiivisesti, kun oppilaat olivat kuitenkin päässeet tavoitteisiin, ja opettajan mukaan osalle oppilaista arvosana viisikin on onnistuminen. Kuitenkin ryhmä sai myös parempia arvosanoja. Hänen mielestään kurssin kokonaisuus ei sujunut mitenkään erityisen huonosti ja oppilaat olivat itsekin olleet tyytyväisiä siihen. Osa oppilaista oli ollut jopa pettyneitä huonompaan arvosanaan, kun olisivat voineet saada omasta mielestään paremmankin arvosanan.

Myös alakoulun opettaja 1 oli havainnut haastavimmaksi oppilasryhmäksi ne oppilaat, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa, mutta opettajan mielestä kyseisillä oppilailta on enemmän työskentelytaito-ongelmia, kuin oppimisen ongelmia. Hän jaottelee oppilasaineksen kolmeen ryhmään siten, että on oppilaat, joilla on hyvät työskentelytaidot, ja jotka hyötyvät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä valtavasti. Sitten on niin sanotut keskitason oppilaat, joilla on keskinkertaiset työskentelytaidot, mutta hekin hyötyvät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä

ja pystyvät opettajan mielestä kasvattamaan vastuuntuntoaan, kun he seuraavat hyvillä työskentelytaidoilla varustettujen opiskelijoiden työskentelyä ja työskentelevät heidän kanssaan, jolloin hyvät työskentelytavat tuntuvat tarttuvan myös keskitason oppilaisiin. Sitten on viimeinen kolmannes oppilaita, joista opettaja mainitsi, että heidän kohdallaan kyse ei olisi niinkään oppimisen ongelmista, vaan työskentelytaito-ongelmista. Opettajan mukaan heillä olisi myös puutteita keskittymiskyvyssä sekä oman työskentelyn suunnittelussa, ja heidän kanssaan ongelmaksi yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä asettuu nimenomaan töiden eteenpäin saattaminen. Opettaja on joutunut turvautumaan myös tukiopetukseen, jotta hän saisi hitaampien oppilaiden työskentelyä vietyä eteenpäin. Opettajan mukaan yksilöllisen oppimisen opetustyylistä ei kuitenkaan ole kyseisille oppilaille hirveästi haittaa, mutta he eivät saa kyseisestä menetelmästä täyttä tehoa irti niin kauan, kun työskentelytaidot ovat puutteelliset.

Myös alakoulun opettaja 2 oli sen kannalla, että osalle oppilaista yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä saattaa olla haasteellisempi, kuin toisille, ja osa oppilaista teettää varmasti opettajalle enemmän töitä, kuin toiset. Kuitenkin hän oli sitä mieltä, että jokainen oppilas pystyisi toimimaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän avulla, ja antoi haastattelusta ymmärtää, että menetelmän toimiminen koululuokassa olisi kiinni lähinnä opettajasta. Myös alakoulun opettaja 3 oli sitä mieltä, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän onnistuminen riippuu opettajasta, kun hänen tulee valmistella etukäteen, mitä tehtäviä oppilaat tunneilla tekevät, ja viittaa tällä työkortteihin ja omaan tapaansa järjestää yksilöllinen opetus.

Myös yläkoulun opettaja 3 nosti esiin opettajan merkityksen yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän onnistumisessa, ja hänen mielestään opettajan tulee itse uskoa kyseiseen opetustyyliin ja myydä se oppilaille hyvin, jotta uudenlainen työskentelytapa luokassa onnistuisi.

*”Must tuntuu, jos tätä ei myy hyvin niille oppilaille tätä hommaa et mitä tehdä, ni se kyl levii käsii. Et se, ne ei, ne ei ota tätä – – niinkun, ne ei osta tätä tapaa tehdä, koska tää vaatii et ne rupee tekee töitä. Ja ja tota, – – jotku oppilaat ei oo valmiit siihen, jos ei niille myydä tätä – – näillä kolmella asialla, autonomia, ja mastery ja tarkoitus. Et et niinku niille pitää myydä se tosi hyvin ja olla siin sydämel mukana must tuntuu – – . Tää varmaa vaatii opettajalkei tietys mieles vähä enemmän, et nykyää ku mä osaan tehdä ton ni munha, – – mä en valmistaudu – – juurikaan tunneille, koska mä meen sinne, ja elän ne tunnit läpi niitten oppilaitten kanssa. Ja mul on niin hyvä aineen hallinta, et ei mun tartte miettii et osaanko mä vastata niitten kysymyksii vai et totta kai mä osaan ja, jos en osaakaan ni me otetaa kirja yhessä esiin ja katotaa et katellaas tätä näin ja koitetaas miettii et miten se on ja niinkun tuen tätä asian ajatteluu sen sijaan et mä niinku tarjoon niille valmiin vastauksen.” (Yläkoulun opettaja 3)*

Kauppila (2007, 138–139) näkee opettajan merkityksen olennaisena oppilaiden oppimiseen vaikuttavana tekijänä, sillä opettaja on aina malli, vaikei hän siihen asemaan pyrkisikään ja opiskelijat heijastelevat käsityksiään asioista suhteessa opettajan ajatuksiin ja näkemyksiin. Opettajien tulisi Kauppilan mukaan pyrkiä kommunikoimaan innostuneesti niistä asioista, joita he opettavat, sillä sosiaalinen vuorovaikutus tarjoaa opettajalle paljon vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Yläkoulun opettaja 3:n mielestä on aina olemassa oppilaita, jotka ovat niin sanotusti ”*pihalla kaikis tavis opettaa*”. Ne oppilaat, jotka olivat pihalla opettajajohtoisessa opetustyyliässä, ovat pihalla myös yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä, mutta opettajan havaintojen mukaan he ovat kenties hieman vähemmän pihalla, kuin aikaisemmin. Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä ei hänen mielestään ole mikään ihmelääke, joka pelastaisi oppilaan itseltään ja maailmalta, vaan se on yksi tapa järjestää opetus, ja hänen kokemustensa mukaan kyseinen opetusmenetelmä toimii kuitenkin paremmin, kuin mikään muu hänen aikaisempi opetuksensa. Yläkoulun opettaja 3 on kysellyt myös niin sanottujen heikommin menestyneiden oppilaiden mielipiteitä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä, ja he ovat kertoneet kokevansa kuitenkin mielekkyyttä siinä, ettei heillä ole kiireen tuntua, että olisi pakko yrittää pysytellä muiden vauhdissa. He voivat keskittyä siihen, mikä on heille tärkeää oppia ja mihin he kykenevät juuri nyt. Bymanin (2002, 30) mukaan oppimisen on myös havaittu tehostuvan silloin, kun oppilaalle suodaan mahdollisuus päättää itse, mitä hän opiskelee.

Alakoulun opettaja 3 oli samoilla linjoilla yläkoulun opettaja 3:n kanssa mainitessaan, että luokassa tulee aina olemaan niitä oppilaita, jotka tarvitsevat opettajan tukea opiskelussaan. Hän kuitenkin suhtautui toiveikkaasti yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän soveltuvuuteen eri oppilaille ja oli sitä mieltä, että kaikki oppilaat kuitenkin kykenisivät toimimaan kyseisen opetusmenetelmän edellyttämällä tavalla. Hän oli myös sitä mieltä, että opettajan ei tulisi valita käyttämäänsä opetusmenetelmää heikoimman opiskelijan mukaan, vaan asiaa tulisi miettiä laajemmin.

Pekka Peura on havainnut omaan opetukseensa liittyen, että varsinkin ensimmäisillä kursseilla hänellä on oppilaita, joiden tuntuu olevan hyvin vaikea lähteä liikkeelle yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän toimintatapojen kanssa. Hän on rakentanut lukion ensimmäiset kurssit sillä tavoin, että käsiteltävät aihealueet olisivat suhteellisen helppoja, ja jopa jo opitun kertausta, jolloin liikkeelle lähteminen uuden opetusmenetelmän kanssa olisi jouhevampaa. Peura on havainnut, että pikkuhiljaa oppilaiden tarve kysellä opettajalta vähenee ja oppilaat alkavat olemaan entistä enemmän itsenäisiä, ja abiturientti vuotenaan he alkavat olla jo todella itsenäisiä. Näiden havaintojen pohjalta opettajalla on hyvä mieli päästäessään opiskelijat jatko-opiskelemaan, sillä

yliopistolta tulee palautetta, että luentosaleihin tulisi vain aloitekyvyttömiä henkilöitä, jotka eivät osaa tehdä mitään. Peuran havainto on hyvin samansuuntainen kuin Kauppilan (2007, 132), joka mainitsee sosiokonstruktivismia käsittelevässä teoksessaan opiskelijoiden itseohjautuvuuden olevan ongelmallista sen takia, että ”tavanomainen opetus” on mahdollisesti saattanut passivoida opiskelijaa. Hän ohjeistaa, että oppilas tulisi ohjata pelkästä tiedon vastaanottajan roolista aktiiviseen tiedon käsittelyyn. Itseohjautuvuuden Kauppila näkee juurikin vastuun ottamisena omasta opiskelusta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Vastuu on ikään kuin siirretty opettajalta opiskelijalle, mutta se ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei opiskelija voisi edelleen tarvittaessa hyödyntää opettajan tietoja ja ohjausta.

## *6.5 Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän vaikutus luokkailmapiiriin*

Jokainen opettaja koki yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän vaikuttavan luokan ilmapiiriin positiivisella tavalla, eikä keneltäkään tullut palautetta, että menetelmä olisi heikentänyt sitä. Sosiaalisella ympäristöllä on kiistaton merkitys oppimisen kannalta, ja se voi olla joko oppimista edistävä, mutta myös rajoittava (Kauppila 2007, 149).

Alakoulun opettaja 1 koki yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän aiheuttavan luokkaan positiivisen ilmapiirin ja muun muassa sen saavan aikaan ”hyvän kierteen” oppilaisissa. Kauppila (2007, 139–140) toteaa hyvän ryhmähengen ja opiskelukavereiden auttamisen vaikuttavan positiivisesti ja kannustavan opiskeluun, mutta myös opettajalla on kiistaton vaikutus luokan ryhmähenkeen ja oppilaiden asenteisiin.

*”Ilmapiiri vielä kaikenlopuks mikä siinä syntyy eli se tavallaan – – semmonen vapaamuotonen ilmapiiri missä työskennellään ja, ja tuotaniinnin ryhmät ja parit vaihtuu ja, ja työskentelytavat vaihtuu ja näin ni se niinku sitte saa oikeesti semmosen tosi hyvän kierteen aikaan.” (Alakoulun opettaja 1)*

Alakoulun opettaja 2 kertoi matematiikan tunneillaan olevan motivaation korkealla, sillä oppilaat tuulettavat usein ennen tunnin alkua pelkästään siitä riemusta, että he saavat opiskella matematiikkaa. Opettajan mielestä tämä on oppilaiden aitoa riemua, eikä se olisi niin spontaania, jos oppilaat eivät aidosti pitäisi matematiikan opiskelusta. Välitunnin alkaessa alakoulun opettaja 2:n oppilaat haluaisivat jäädä sisälle luokkaan laskemaan laskuja, eivätkä he maltaisi lähteä

välitunnille lainkaan. Haastattelusta voidaan tulkita, että opettaja uskoo matematiikan tuntien työtapojen vaikuttaneen oppilaiden asenteisiin ja motivaatioon.

Alakoulun opettaja 1:n koulussa oli teetetty ilmapiirikysely erään lukuvuoden syyslukukaudella, jolloin hän ei vielä käyttänyt yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää opetuksessaan. Hän teetti saman kyselyn oppilailleen saman lukuvuoden keväällä sen jälkeen, kun hän oli jo käyttänyt yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää ja kyselyn vastaukset olivat muuttuneet selkeästi positiivisempaan suuntaan. Luokassa oli esimerkiksi ollut kaksi oppilasta, joista toinen oli kokenut syksyllä, että hänellä on ”vain yksi ystävä” ja toinen oli vastannut, että hänellä on ”vain kaksi ystävää”. Muut oppilaat olivat vastanneet, että heillä on luokassaan ”useita ystäviä”. Keväällä edellä mainitut kaksi oppilasta olivat vastanneet samaan kyselyyn, että myös heillä on luokassa ”useita ystäviä”. Kouluun oli myös oppilaiden mielestä ilmapiirikyselyn perusteella keskimäärin mukavampi tulla keväällä, yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän jo ollessa luokassa käytössä, kuin syksyllä, jolloin 10 oppilasta oli vastannut kyselyyn, että kouluun on ”mukava tulla”. Keväällä edellä mainitulla tavalla vastanneita oli 14 oppilasta.

Yläkoulun opettaja 2 kertoi luokkailmapiirin muuttuneen yksilöllisen oppimisen opetusmallin myötä oppilasmyönteisempään, vapaampaan ja rennompaan suuntaan. Yläkoulun opettaja 1 oli samoilla linjoilla, ja totesi oppilaiden tulevan hyvin kohdatuiksi yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän oppitunneilla.

*”Et kylhän se äänenäkäyttöki on ihan erilaista semmoses luokkatilanteessa ku sitte et voi mennä siihen oikeesti niinku sinne, ihmisen viereen ja kohtaamisii tulee. Kohtaamiset on erilaisia ja niinku niitten lasten kanssa ja tulee, tulee helpommin puhuttuu sit muustakin ja tunnelma on rennompi ja pystyy just tarttuu niinku aika pian sit siihen tiettyyn ongelmaan, et mikä sillä tietyllä lapsella on. Lähtee saman tien hakee jotain monistetta tai havainnollistavaa välinettä tai jotain muuta.” (Yläkoulun opettaja 1)*

Peura itse mainitsi, että kun oppilaalla ja opettajalla on hyvä olla luokassa, niin silloin luokan tunnelma on hyvä ja kaikkien on kiva toimia; oppilaat viihtyvät, niin se on juuri se yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän aikaansaama tulos, mikä hänelle merkitsee.

## 6.6 Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin

Pekka Peuran mukaan opiskelijat tekevät yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän oppitunneilla keskimäärin enemmän töitä, kuin opettajajohtaisen opetusmenetelmän oppitunneilla. Oppilaiden motivaatio on myös korkealla, kun he kokevat tekevänsä jotain järkevää ja tästäkin syystä työskentelevät enemmän kuin aikaisemmin. Tämän johdosta he myös ajattelevat itse enemmän, koska oppituntiaikaa käytetään siihen, että oppilaat prosessoivat omia ajatuksiaan, eikä siihen, että he kuuntelisivat opettajaa. Oppilaiden aktiivisuus on tällöin paremmalla tasolla ja työmäärän lisääntyminen johtaa Peuran mukaan väistämättä myös parempiin oppimistuloksiin. Peura on oikeilla jäljillä näkemyksensä kanssa, sillä nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen nähdään ennen kaikkea oppijan itsensä aktiviteetin tuotoksena (Saariluoma, P. 2001, 39).

Yläkoulun opettaja 2 oli sitä mieltä, että hän on käyttänyt yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää sen verran vähän aikaa, ettei pysty vielä sanomaan, onko menetelmällä ollut vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Hän kuitenkin mainitsi, että oppilas saattaa hahmottaa tietyt perusasiat paremmin omaan tahtiin edetessään, kuin toimiessaan opettajan johtamana, mutta opettajalla ei ollut kuitenkaan asiasta tutkittua tietoa.

Alakoulun opettaja 1 oli havainnut, että englannin kielen kohdalla koko luokan arvosanat olisivat nousseet. Englannin kielen opetuksen opettaja oli järjestänyt siten, että oppilaat opiskelivat itse kielioppiasiat. Yleisesti ottaen alakoulun opettaja 1 oli sitä mieltä, että hyvillä työskentelytaidoilla varustetut oppilaat olisivat keskimäärin parantaneet oppimistuloksiaan, mutta hänellä ei myöskään ollut täysin varmaa tietoa asiasta. Oletus perustuu siihen, että oppilaat ovat saaneet tehdä paljon ”ylimääräistä” eri aiheiden parissa ja siten he ovat saaneet syvennettyä tietojaan. Oppimistulokset eivät kuitenkaan ole heikentyneet verrattuna opettajajohtaiseen opetukseen.

Yläkoulun opettaja 3 oli samoilla linjoilla alakoulun opettaja 1:n kanssa mainitessaan, että hänen mielestään kiitettävän tasoiset oppilaat olisivat parantaneet oppimistuloksiaan. Tämä johtuu opettajan mielestä siitä, että oppilaat eivät enää tankkaa tietoa ja pyri väkisin muistamaan sitä kokeessa, vaan he pyrkivät ymmärtämään asioita itse. Oppilaat olivat antaneet opettajalle palautettakin siitä, että heidän mielestään on hauskaa pohtia ja opetella asioita itse, ja huomata sitten todella osaavansa asiat. Heikompien oppilaiden kohdalla opettaja ei ollut huomannut, että heidän oppimistuloksensa olisivat ainakaan heikentyneet.



*”No mä – – sanosin näin et mä en enää palaa luennointiin ja frontaaliopetukseen et se on ihan selvä asia. Et tää, – – must täs ei oo kyse enää pelkäst oppimisesta. Vaik nää pääsis niinkun, niiku lukion matikassa nää mun opiskelijat pääsee suurin piirtein samoihin arvosanoihin mitä nyt ne on saanu aikasemminkin. Mutta, se mikä siel tapahtuu on se mielekkyyden tunne ja se ilmapiiri siel luokassa, ei o kiire, tuntuu hyvältä, eikä ahdistavalta. Ja se, se on must niinku tosi tärkeä osa tätä kokonaisuutta. Ja myöski ne oppilaat tuntee et ne niinkun, ei vaan niinku pänttää vaan ne jotenkin oppii sitä asiaa – – . Mä en osaa ihan tarkasti sanoo et onks siel oppiminen syvempää vai ei, mut se et se tunneilmasto muuttuu niin vaikka, vaikka ne – – niinkun, vaikka ne tulokset ei ois sen paremmatkaan nin, sillei o niinku, se on iha sama, koska se, se on niin paljon parempi täl puolella.” (Yläkoulun opettaja 3)*

Alakoulun opettaja 3 teki haastattelussa vertailua oppilaiden oppimistuloksista yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän ja opettajajohtoisen opetusmenetelmän välillä ja mainitsi, että oppimistuloksissa oli havaittavissa edistystä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käyttöönoton jälkeen. Aikaisemmin luokassa yksi tai kaksi oppilasta saattoi joutua uusimaan matematiikan kokeen ja arvosana-asteikko ulottui numero kuudesta aina numero kymmeneen asti. Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käyttöönoton jälkeen luokan matematiikan kokeesta oli tullut yhdelle oppilaalle arvosana seitsemän, ja loput tulokset olivat kahdeksasta kymmeneen. Kukaan ei ollut joutunut uusimaan koetta.

Alakoulun opettaja 3 mainitsi arvioinnissa olevan kaksi osa-aluetta eli numeerisen arvioinnin sekä sen, miten oppilas itse kokee osaavansa asiat. Opettaja oli havainnut, että oppilaiden oppiminen ei enää perustuisi siihen, että he saavat tietyn arvosanan, joka osoittaa kuinka paljon oppilas osaa vaan nykyisin oppilaat ovat jo itsekin sitä mieltä, että he osaavat asiat ja pystyvät etenemään ilman, että opettaja neuvoo heitä koko ajan.

Myös yläkoulun opettaja 1 koki, että oppilaiden oppimistulokset olisivat parantuneet yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käyttöönoton jälkeen. Opettajan mukaan hänen ei tarvitse enää antaa oppilailleen hylättyjä arvosanoja, paitsi ainoastaan heille, jotka eivät käy tunneilla ollenkaan. Opettajan ei ollut tarvinnut antaa ollenkaan arvosanaa ”viisi” oppitunneilla käyville oppilaille vaan heikompienkin oppilaiden osaaminen oli parantunut. Opettaja opettaa yläkoulun matematiikan kolmessa vuodessa ilman kurssimuotoisuutta ja se antaa opettajan mielestä opetukseen paljon joustoa, kun he voivat oppilaiden kanssa rauhassa keskittyä perusasioihin ja vasta sitten, kun oppilailla on perusasiat hallussa, he voivat mennä syvemmälle aiheen pariin. Opettajan mielestä tämä jo itsessään parantaa oppilaiden oppimistuloksia, kun heillä on pohjatiedot paremmin hallussa. Myös Kauppila (2007, 140) on samoilla linjoilla todetessaan, että jos opiskelija pyrkii menemään

sieltä, ”mistä aita on matalin”, hän pyrkii etenemään vain täyttämällä vähimmäisvaatimukset, jolloin myös oppimistulokset jäävät kohtalaisiksi.

Alakoulun opettaja 2 ei pystynyt vertailemaan oppilaiden oppimistuloksia yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän ja opettajajohtoisen opetusmenetelmän välillä, mutta hänellä oli kuitenkin muiden opettajien tapaan sellainen käsitys, että oppilaat oppisivat asioita paremmin yksilöllisessä opetuksessa. Opettaja käyttää arviointinsa tukena perinteisiä kokeita ja teettää oppilaillaan aina kirjasarjan vaikeamman kokeen kahdesta vaihtoehdosta. Hän ei arvostele oppilaita omien sanojensa mukaan mitenkään ”lepsusti”, ja silti oppilaiden arvosanojen keskiarvo on lähellä kiitettävää.

## ***6.7 Yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän muut vaikutukset***

Alakoulun opettaja 3 nosti luokan äänentason esille ja mainitsi yhteisöllisestä työskentelystä ja oppilaiden keskinäisistä keskusteluista aiheutuvan meteliä, joka saattaa häiritä osaa oppilaista, jos äänentaso nousee liian korkealle. Opettaja on kuitenkin antanut oppilailleen mahdollisuuden siirtyä työskentelemään käytävään, jossa on isompi työtaso luokan vieressä, jos oppilaat eivät jaksu kuunnella puhetta ja olla melussa. Opettaja on myös havainnut, että kaikilla oppilailla ei pysy keskittyminen ja innostus käsiteltävässä aiheessa koko oppitunnin ajan, vaan heidän keskustelunsa saattavat lähteä harhailemaan, jolloin opettaja joutuu siirtämään tällaisen oppilaan työskentelemään yksin, jotta hänen keskittymisensä pysyisi opiskeltavassa asiassa.

Yläkoulun opettaja 3 puolestaan totesi, että oppilaat useimmiten jaksavat tehdä töitä käsiteltävän aiheen parissa, mutta silloin jos he eivät tunnu jaksavan, niin he tekevät jotain muuta, eikä opettajan mielestä siitä ole mitään hyötyä, että hän pakottaisi tällöin oppilaat tekemään koulutöitä. Oppilaat tekevät työt jonain toisena päivänä. Opettaja vertaa tilannetta opettajajohtoiseen opetusmenetelmään ja toteaa, että kyseisessäkin opetustavassa oppilas voi helposti viettää aikaansa kännykkää selaillemalla seuraamatta opetusta. Opettaja antaa konkreettisen esimerkin opettajajohtoisesta oppitunnista, josta hänellä on itselläänkin kokemusta.

*”Perusoppituntimalli mistä mäki tuun, ni siihen menee, lukiotuntii menee esimerkiks, jos on tuplatunti 90 minuuttii: 25 minuuttii menee läksyjän tarkastamiseen. Puolet ei oo niit läksyi tehny, se on niille iha joutavaa aikaa. Eli niil on ajatukset iha muualla. – – Ja sit sen jälkeen mä papatan sen oman juttuni siellä. Siihen menee toinen 25 minuuttii, jos riittääkään. Ja tota, voi olla et kumpaaki meni puoltuntii, puoltuntii. Tässä kohtaa, joku kuuntelee, – – osa niist kuunteliijoist ymmärtää, suurin osa ei,*

*menee iha ohi. Ne ymmärtää vähä mist mä puhun, mut ne tippuu jossain kohtaa kärryiltä. Mä näytän pari esimerkkiä, helppo ja vaikee. Sit siel on aika paljo ladattu kamaa pöydälle – –, ikäänku semmoseen työmuistiin, eikä se työmuisti niil oppilail riitä sen kaiken pitämiseen mieles. Sit lopulta mä pääsen ”nonii tehäpääs vähä tehtäviä”. Ja sit me tehää yhdessä opettajajohtosesti pari, pari tehtävää siel, nin mä väitän että tota – – tässäki systeemis aika moni pystyy olee siel facebookissa kännykällä ja onki. Ja sit mun aika kuluu pahimmillaa siihen et mä paimennan niit sielt pois tai jotai. Joka on niinku just, tai sit mä annan sen asian olla. Mikä ei sekään niinku tietysti välttämät mitenkää, mitä niinku oppimist edistä, mut ainakaa se ei oo niinku muitten aika ei haaskaannu, – – jonku toisen facebookis oloon. Mut tarkotan sitä et, et täs kohtaa esimerkiks se missä se oppiminen on tehokkaint, ku täst ei oo niinku matikkaopettajil mun mielest niinku epäilystää siin, et joku tietää sen et matikkaa opitaa sillee et sitä tehää. Laskemaan opitaa laskemalla ja niin edelleen. Ni, miksen mä käytä sitä tuntii sillee et – – tota mä käytän mahollisimman suuren osan siihen et ne oikeesti laskee ja ajattelee mitä ne tekee ja siin se oppiminen tapahtuu.” (Yläkoulun opettaja 3)*

Yläkoulun opettaja 1:n havaintojen mukaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä edesauttaa oppilaiden mielenkiinnon säilymistä opiskelussa. Hänen matematiikan oppilaidensa tasoerot ovat niin suuria, ettei luokkia voisi millään viedä eteenpäin samassa tahdissa. Opettajan mielestä hyvät oppilaat tylsistyisivät kuoliaaksi, jos he työskentelisivät vain alkeiden parissa.

Keskustelimme opettajien kanssa myös vapaamuotoisten työskentelytapojen mahdollisista väärinkäytöksistä ja huijaamistapauksista luokassa, ja yläkoulun opettaja 1:n omien havaintojen mukaan niitä oppilaita on vähemmän, jotka yrittäisivät esimerkiksi kopioida toiselta vastauksia. Hän kertoi kuitenkin yhdestä oppilaasta, joka oli kopioinut vastauskirjasta vastauksia suoraan omaan vihkoonsa, mutta opettajan mukaan tällaiset tapaukset jäävät helposti kiinni, koska he eivät kuitenkaan osaa osoittaa oppimistaan. Opettaja myös keskustelee oppilaiden kanssa sen verran paljon, että hän oppii tuntemaan oppilaansa ja osaa asetella kysymyksensä sillä tavoin, että oppilas joutuu oikeasti osoittamaan osaamisensa. Yläkoulun opettaja 1:n mukaan opettajalle muodostuu melko nopeasti käsitys, keiden oppilaiden luona tarvitsee käydä tarkistamassa eteneminen useammin ja keihin voi luottaa, ja jos opettaja ei varmasti tiedä oppilaan tasoa, hän voi aina kysyä oppilaalta, että miten tällä menee.

Alakoulun opettaja 1:llä oli täysin positiivinen kokemus siitä, että oppilaat eivät käyttäisi yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän tietynlaista vapautta hyväkseen. Edes se, että oppilaat saavat tuoda omia sähköisiä välineitään kouluun ei ole aiheuttanut ongelmia, vaan opettajan mukaan oppilaat tekevät jotain muuta kuin koulutöitä vain silloin, kun he ovat saaneet tehtävänsä tehtyä.

*”Tämä, tämä työtapa on motivoinu nuo oppilaat nii hyvin, että ei ne niinku pelaa jos niillä on hommat kesken, että ne, ne niinku, minä oon itekki ihmetelly sitä että niinku, ne sitkun ne on tehny hommat ni sitte ne pelaa, ja sitte, mut minä sanon et pelatkaa vaa rauhassa, jos kerta tiedätte, että hommanne ootte tehny nin. Mut ei oo ollu mitään ongelmaa, ei minkäänlaista.” (Alakoulun opettaja 1)*

Peura on myös ottanut kantaa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän väärinkäyttöihin ja todennut blogissaan, että hänen käyttämissään nettitesteissä huijaaminen vain hidasti opiskelijan oppimista ja teki siitä tehottomampaa. Jos opiskelija oli rehellinen tehdessään nettitestin, oppiminen oli tehokasta, ja hän pystyi harjoittelemaan itselleen sopivan tasoisilla tehtävillä.

# 7 POHDINTA

Peruskouluvuodet ovat ihmisen tulevaisuuden rakentumisen kannalta tärkeää aikaa. Peruskoulussa opitut toimintamallit saattavat ohjata ihmisen toimintaa jatkossakin, ja sen vuoksi olisi tärkeää, että oppilaita kannustettaisiin koulussa itseohjautuvuuteen. Tavanomainen opetus ja tiedon vastaanottajan rooli saattavat passivoida oppilasta (Kauppila 2007, 132; ks. Byman 2002, 31). On tehty havaintoja, että opettajilla, jotka pitävät kontrollia koululuokissa vahvimmin itsellään, on jo muutaman viikon jälkeen koulun alkamisesta luokassaan vähemmän sisäisesti motivoituneita, vähemmän haasteita haluavia ja vähemmän oma-aloitteisia oppilaita, kuin oppilaiden autonomiasta huolehtivien opettajien luokissa. Autonomia lisää oppilaiden sisäisen motivaation syntymistä. (Byman 2002, 31.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että opettajien olisi tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä, näkemyksiinsä ja olemaan avoimia uusille ratkaisuille, sekä heitä tulisi ohjata käyttämään tietoa itsenäisesti, mutta myös vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella edellä mainittuun autonomian vaateeseen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjeistuksiin yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä tuntuu vastaavan moitteettomasti.

## *7.1 Tutkimustulosten yhteenveto*

Peruskoulun opettajien kokemukset yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käytöstä ovat pääsääntöisesti positiivisia ja opettajat ovat havainneet sen vaikuttavan oppilaiden oppimismotivaatioon myönteisellä tavalla. Kukaan haastatelluista ei katunut päätöstään alkaa opettaa perinteisestä opetustavasta poikkeavalla tavalla, ja etenkin Peura koki palvelevansa oppilaitaan paremmin opettaessaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä.

Opettajien käyttämät keinot yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän toteuttamisesta vaihtelivat toisistaan, ja haastattelemistani kuudesta peruskoulun opettajasta vain kaksi hyödynsi sähköisiä laitteita laaja-alaisesti opetuksessaan ja he olivat rakentaneet sähköisen oppimisympäristön oppilailleen. Kaksi opettajaa käytti opetuksessaan perinteisempiä välineitä ja he olivat valmistaneet

paperiset etenemishjeet oppilailleen, joiden mukaan oppilaat tekivät tehtäviä. Kahdella muulla opettajalla ei varsinaisesti ollut kurssikirjojen lisäksi ylimääräisiä materiaaleja käytössään opetuksen toteuttamiseksi, vaan heidän oppilaansa saivat tehdä kirjan tehtäviä omaan tahtiinsa ja he saivat myös valita, missä järjestyksessä tietyt asiat opiskelivat. Haastatteluissa ei noussut esiin erityisiä ongelmia käytettyihin opetusvälineisiin liittyen, vaan sekä sähköiset, että perinteisemmät materiaalit vaikuttavat soveltuvan hyvin yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän toteuttamiseen.

Opettajien käsitykset yksilöllisestä oppimisesta eivät juuri poikenneet toisistaan, vaan kaikki olivat sitä mieltä, että yksilöllinen oppiminen kytkeytyisi vahvasti juurikin oppilaan itse määrittelemään etenemisnopeuteen opiskeltavan aiheen parissa. Opettajien vastaukset olivat linjassa Peuran ajatusten kanssa, eikä ristiriitaa tältä osin esiintynyt.

Opettajat kokivat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän eroavan perinteisestä tavasta järjestää opetus muun muassa arvioinnin osalta, ja opettajat kokivat yksilöllisessä opetuksessa oppilaiden itsearvioinnin olevan isommassa roolissa, kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa. Jokainen haastattelemani opettaja hyödynsi oppilaiden itsearviointia jollain tasolla opetuksessaan, ja neljällä opettajalla se vaikutti myös oppilaan arvosanaan. Kolme opettajaa hyödynsi myös oppilaan kanssa käytäviä arviointikeskusteluja, joiden perusteella opettaja ja oppilas yhdessä päättivät oppilaan arvosanan. Yksi opettaja oli myös järjestänyt keskustelutuokion oppilailleen aina tiettyyn ennalta määrättyyn vaiheeseen tehtävien teon lomaan, mutta se ei varsinaisesti vaikuttanut oppilaan arvosanaan, vaan sen oli tarkoitus lähinnä varmistaa, että oppilas todella oli ymmärtänyt opiskelemissaan asiat. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että *”oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin.”* Tältä osin yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä tuntuu vastaavan hyvin opetushallituksen asettamiin uusiin opetuksen kriteereihin.

Arvioinnin ohella opettajat kokivat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän eroavan perinteisestä opettajajohtoisesta opetustavasta siinä, että oppilas ottaisi enemmän vastuuta oppimisestaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä. Moni opettaja mainitsi haastattelussa Peuran suomentaman ”oppimisen omistajuus” -termin, ja opettajat käyttivät sitä muun muassa kuvaillessaan, mitä yksilöllinen oppiminen heidän mielestään on. Bymanin (2002, 31, 35) mukaan niillä opettajilla, jotka huolehtivat oppilaidensa autonomian tarpeen toteutumisesta, on luokassaan enemmän sisäisesti motivoituneita ja itsetunnoltaan vahvoja oppilaita, kuin kontrolliorientoituneilla opettajilla ja mitä ulkoisemmaksi oppilas motivaation koulussa kokee, sitä vähemmän oppilas innostuu koulun toimintaan tai arvostaa sitä. Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella näyttäisi

siltä, että kun oppilaiden autonomiaa lisätään, heidän motivaationsa ja mielenkiintonsa koulutehtäviä kohtaan kasvaa, ja mikä on erityisen kiinnostavaa, he eivät myöskään näytä käyttävän väärin saamaansa vapautta, vaan toimivat opettajan antaman luottamuksen arvoisesti. Tältä osin näyttäisi siltä, että itseohjautuvuuteen kannustavat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmät tukevat sisäisen motivaation syntymistä.

Opettajat kokivat pääsääntöisesti, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä soveltuisi kaikille oppilaille, mutta he olivat myös havainneet, että osalla oppilaista saattaa olla haasteita vastuunottamisessa omasta oppimisesta. Alakoulun opettaja 1 ja yläkoulun opettaja 1 nostivat esimerkeiksi tukea tarvitsevat oppilaat, joilla olisi haasteita toimia yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän mukaisesti. Alakoulun opettaja 1 tosin määritteli tällaisen oppilaan oppilaaksi, jolla olisi nimenomaan työskentelytaitojensa kanssa ongelmia eikä niinkään oppimisen ongelmia. Toisaalta taas yläkoulun opettaja 3:lla oli täysin positiivinen kokemus yleisopetukseen integroitujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisesta, ja he olivat päässeet yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä oppilaiden kanssa kuitenkin hyvin asetettuihin tavoitteisiin. Alakoulun opettaja 2 mainitsi haastattelussa, että on lähinnä opettajasta kiinni, onnistuuko yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän käyttäminen vai ei, ja Kauppila (2007, 138) vahvistaa, että opettaja pystyy omalla toiminnallaan ja asenteellaan vaikuttamaan koko luokan yhteishenkeen ja opiskelijoidensa asenteisiin.

Opettajat eivät voineet täysin varmasti sanoa, oliko yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä parantanut oppilaiden oppimistuloksia, mutta ainakaan se ei ollut opettajien havaintojen perusteella niitä huonontanut. Osalla opettajista oli kuitenkin sellainen tuntuma, että etenkin hyvillä työskentelytaidoilla varustettujen oppilaiden oppimistuloksia menetelmä olisi parantanut. Kuitenkin myös heikompien oppilaiden oppimistuloksia menetelmän nähtiin parantavan sillä perusteella, että he saavat rauhassa rakentaa pohjatiedot itselleen kuntoon, ennen kuin etenevät uuteen asiaan oppimatta kunnolla edellistä. Kuitenkin se, mikä opettajien mielestä erityisesti oli parantunut, oli luokkailmapiiri. Ihmisen oppiminen tapahtuu suurelta osin vuorovaikutuksessa hänen ympäristönsä kanssa (Rauste Von-Wright ym. 2003, 161), ja näin ollen jos vuorovaikutuksen ilmapiiri on positiivinen, on oppimissuorituksillakin täydet edellytykset olla hyviä, sillä sosiaalinen ympäristö voi parhaimmillaan toimia oppimista edistävästi, mutta myös huonoimmillaan oppimista rajoittavasti (Kauppila 2007, 149).

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimuksen luotettavuuden voidaan ajatella muodostuvan siitä, miten hyvin tutkija onnistuu vakuuttamaan tiedeyleisön, esimerkiksi opinnäytteen tarkastajat. Tämä vakuuttavuus tehdään tutkimustekstistä näkyvin erilaisin merkein ja kielellisin toimenpitein. Tiedeyleisön oletetaan olevan epäilevä ja arvioivan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi voidaan jakaa periaatteessa kolmeen ryhmään. Uskottavuuteen eli tutkijan on huomioitava vastaavatko hänen käsitteensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen varmuuteen, jota lisätään kiinnittämällä mahdollisuuksien mukaan huomiota myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttaviin ennakkoehdotoihin. Ja vahvistavuuteen eli siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista. (Eskola & Suoranta, 1998, 209–213.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää avata lukijalle omia valintojaan niin aineiston kokoamisen, rajauksen kuin analyysinkin suhteen (Ruusuvoori ym. 2011, 27). Tutkija nähdäänkin laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkeimpänä tekijänä, jolloin luotettavuutta arvioitaessa on arvioitava koko tutkimusprosessia eikä vain osaa siitä, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Tutkimuksen eri osien tulee olla myös suhteessa toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Laadullisen tutkimuksen arvioitavuudesta on esitetty näkemyksiä, etteivät reliabiliteetti ja validiteetti sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareiksi (Eskola & Suoranta 1998, 212). Reliabiliteetti tarkoittaa perinteisesti tutkimuksen toistettavuutta ja perustuu mittaamisen logiikalle, mutta laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteettia tulee lähestyä hieman toiselta kannalta, milloin siinä korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattisella analyysillä tarkoitetaan, että tutkimuksessa avataan kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysia ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden kriteereiksi voidaan katsoa kuuluvaksi, että lukijalle näytetään mistä aineiston kokonaisuus rakentuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot pohjautuvat. Tämä helpottaa tutkimuksen validiteetin arvioimista, kun kerätty aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat on perusteltu auki. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa juurikin sitä, ovatko tutkimuksen kerätty aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat käypiä. (Ruusuvoori ym. 2011, 27.) Aineiston aitouden eli validiteetin nähdään täyttyvän silloin, kun tutkittavana olevat henkilöt käsittelevät samoja asioita, joita tutkijan on tarkoitus tutkia ja aineiston johtopäätökset vastaavat tutkittavien esiin nostamia asioita (Ahonen 1994, 129–130). Yksinkertaisesti validiteetin voidaan



ajatella syntyvän tutkimuksen perusteellisuudesta ja siitä, voidaanko olettaa sen tuloksien ja päätelmien olevan oikeita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Olen lähtökohtaisesti tulkinnut opettajien vastauksia aitoudella, ja raportoinut tulokset siinä ymmärryksessä, että opettajat puhuivat siitä asiasta, mistä tulkitsinkin heidän puhuvan. Tutkijan on hyvä kuitenkin suhtautua tutkimukseensa kriittisyydellä ja totean inhimillisyyteen vedoten, että väärintulkittamisen mahdollisuus on tietenkin myös tässä tutkimuksessa olemassa.

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta muun muassa kuvailemalla tutkimuksessa auki jokaisen haastatteleman opettajan käyttämän yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän. Mielestäni oli myös tärkeää selvittää tutkimuksessa, miten opettajat käsittävät yksilöllisen oppimisen, jotta heidän vastauksia voitiin verrata Pekka Peuran näkemyksiin. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin eri vaiheet, jotta tutkimuksen toteutus kävisi tekstistä selkeästi ilmi. Luotettavuutta pyrin lisäämään myös siten, että olin haastattelemini opettajiin uudelleen yhteydessä vielä keväällä 2015, jolloin tarkistin, että heidän opetusmenetelmästään kirjoittamani kuvaus todella vastaa heidän tapaansa järjestää opetus. Opettajat olivat tyytyväisiä kuvauksiini, enkä joutunut muuttamaan niitä juurikaan. Kysyin myös opettajilta heidän käyttämistään menetelmien muutoksista, mutta oikeastaan suuria muutoksia ei ollut tullut. Alakoulun opettaja 1:n menetelmät olivat jonkin verran muuttuneet haastattelustamme matematiikan osalta, sillä haastatteluhetkellä hän ei käyttänyt omatahtista etenemistä kyseisessä oppiaineessa, mutta keväällä 2015 omatahtinen eteneminen oli jo käytössä. Pyrin raportoimaan hänen viimeaikaisimmat metodinsa niin tarkasti kuin mahdollista, mutta en koe tämän kuitenkaan vaikuttaneen hänen muihin vastauksiinsa tässä tutkimuksessa, sillä alakoulun opettaja 1 oli tuonut vain entistä enemmän yksilöllisyyttä mukaan opetukseensa. Lisäksi tämän tutkimuksen pääpaino oli opettajien käsityksissä ja kokemuksissa yksilöllisestä oppimisesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä, eivätkä hänen muut vastauksensa varsinaisesti olleet riippuvaisia hänen tavastaan opettaa matematiikkaa.

Jotta puhelinhaastatteluni olisivat olleet mahdollisimman haastattelumaisia tavallisten puheluiden sijaan, ohjeistin haastatteleman opettajat varaamaan itselleen rauhallisen ajan ja paikan haastattelun toteuttamiseksi. Olin ladannut älypuhelimeni puheluiden tallennusohjelman, jolla sain puhelut talteen. Lisäksi tallensin vielä älypuhelimeni kaiutinääntä toisella laitteella, jotta varmistuin puhelun tallentumisesta. Etenimme haastattelussa väljästi teeman eli yksilöllisen oppimisen ympärillä, kuten olen edellä metodiosuudessa kuvannut. Vain yksi opettaja pyysi haastattelukysymykset minulta etukäteen, mutta hänenkin kanssaan keskustelimme muistakin kysymyksistä, kuin vain lomakkeessa

olleista. Ensimmäisissä toteuttamissani haastatteluissa keskustelimme opettajien kanssa vapaammin teeman ympärillä, mutta kuitenkin myöhemmissä haastatteluissa annoin haastattelurunkoni ohjata tarkemmin haastattelutilannetta ja lähinnä omia kysymyksiäni, sillä koin, että kaikki teeman ympärillä keskusteltavat aiheet eivät välttämättä tuoneet tutkimuksen kannalta lisäarvoa. Joka tapauksessa pyrin siihen, että haastateltava sai varmasti sanoa sanottavansa.

Omat ennakkokäsitykseni yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmästä olivat positiiviset kenties siksi, että olin ehtinyt tutustua Peuran blogiin ennen hänen haastatteluaan ja tapaamistaan. Olin vakuuttunut hänen työstään ja suhtauduin hänen opetuskäytänteisiin luottavaisesti. Tutkimuksen edetessä sain tutustua myös muiden opettajien käytännön sovellutuksiin kyseisestä opetusmenetelmästä, ja se avasi minulle entisestään kyseisen menetelmän mahdollisuuksia, ja tätä tutkijan omaa reflektiota tutkimusaineistosta nousevista tutkittavan ilmiön monista puolista pidetäänkin fenomenografisen tutkimuksen yhtenä vahvuutena (Rissanen 2003, 24). Nykyaikana koulun uudistamisesta on puhuttu paljon eri medioissa ja oppilaiden yksinäisyys ja pahoinvointi ovat nousseet puheenaiheiksi. Olen vakuuttunut, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä voisi olla yksi vastaus muun muassa näihin edellä mainittuihin teemoihin.

### 7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen täytyy noudattaa tieteen asettamia eettisiä rajoja, ja tutkijan institutionaalisesta asemasta johtuen tutkimuksella ei saisi kohdella ketään toista väärin tai toista vahingoittavasti. Ihmistieteissä tutkijan tulee olla kiinnostunut ”ihmisen hyvästä”, vaikkei sitä voida täysin tarkasti määritelläkään. Tutkimuksen eettisyys rakentuu myös siitä näkökulmasta, että tutkijan on tehtävä perusteellista jälkeä, joka on ominaista tutkimuksen luotettavuudelle. Tutkimuksen tulee sisältää selkeät ja hyvät viitteet aiempiin tutkimuksiin, ja tutkijan tulee käsitellä kunnioittavasti myös muiden tutkijoiden työtä. Eettisyyttä on myös rehellisyys, eikä tutkija saisi vääristellä tutkimustuloksia palvelemaan omia tarkoituksiaan tai näkemyksiään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125, 128–129, 132.)

Tutkimuksen on myös säilytettävä haastateltujen tai vastaajien anonymiteetti, ja tuloksia julkaistaessa on yleensä huolehdittu siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Tältä osin tapaustutkimukset ovat hieman hankalia, jos tutkittavana on pieni joukko ihmisiä. (Eskola & Suoranta 1998, 57.)

Tutkimuksessani olen noudattanut mielestäni tutkimuksen eettisyydelle asetettuja määritelmiä. Kysyin muun muassa luvan haastatteluihin haastateltavilta itseltään ja he osallistuivat tutkimukseen omasta vapaasta tahdostaan ilman lupausta palkkioista tai hyödykkeistä. Haastateltavien anonymiteetista täytyy mainita, että kuvaillessani tutkimuksessa opettajien käyttämiä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmiä, saattaa yksittäinen lukija tunnistaa kuvaillun opetusmenetelmän perusteella kyseistä menetelmää käyttävän opettajan. Eettisyydestä varmistuakseni kysyin asiasta kuitenkin vielä haastattelemltani opettajilta ennen pro graduni julkaisua, ja he olivat yksimielisiä siitä, ettei haittaisi, vaikka heidät kuvaillun opetusmenetelmän perusteella tutkimuksesta tunnistettaisiinkin. Kuitenkaan opettajien nimiä tai muita henkilökohtaisia tietoja, kuten heidän kouluun en ole julkaissut tutkimuksessa. En myöskään julkaissut opettajien opetusmateriaaleja, mistä heidät olisi voinut tunnistaa, vaikka se olisikin saattanut selkeyttää lukijalle opettajien käyttämiä yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmiä. Olen käyttänyt tutkimuksessani tunnistetietoina opettajien nimien sijaan numeroita ja sitä, ovatko he alakoulun vai yläkoulun opettajia.

Lähteitä olen pyrkinyt käsittelemään niiden arvolle sopivalla tavalla pyrkien huomioimaan tutkimukseni aiheeseen liittyvää teoriaa mahdollisimman laajasti. Viitteet olen merkinnyt huolellisesti näkyviin. Aikaisempia tutkimuksia ja ylipäättään teoriaa en ole siteeranneet ominani, vaan lainattujen ajatusten alkuperä käy tekstistä hyvin ilmi. Teoriaa ja aineistoa ei ole käytetty väärin omiin tarkoituspereihin, vaan olen pyrkinyt avarakatseisuuteen ja oikeisiin tulkintoihin näiden molempien osalta, sekä olen pyrkinyt kuvaamaan asiat siten, kuin ne tutkimusprosessin aikana kävivät ilmeisiksi vailla vilppiä, hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Olen merkinnyt joitain poistoja näkyviin haastateltavieni vastauksiin, mutta poistojen tarkoitus on ainoastaan selkeyttää opettajan viestiä kirjallisessa muodossa, enkä ole poistanut mitään sellaista, mikä olisi muuttanut vastausten sisältöä.

Viime kädessä vastuu tutkimuksen rehellisyydestä ja vilpittömyydestä on tutkijalla itsellään, sekä tutkimusryhmän ja tutkimusyksikön johtajalla. Tämä tarkoittaa, että opinnäytetyön ohjaajat ovat myös vastuussa opiskelijoidensa tekemistä ratkaisuista eettisiin kysymyksiin liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

## ***7.4 Johtopäätökset***

Lähdin tutkimaan vaihtoehtoista opetuksen järjestämisen tapaa alun perin lähinnä sen takia, että oppilaiden oppimistulokset PISA-tutkimuksissa ovat heikentyneet (Kupari ym. 2013) ja

suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys ja koulusta pitäminen on tutkimusten mukaan ollut heikkoa (Junttila 2015, 23; Kämppi ym. 2012, 27). Itseäni kiinnosti lähteä selvittämään, voidaanko yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä vaikuttaa näihin edellä mainittuihin asioihin, ja sopiiko kyseinen menetelmä kaikille oppilaille.

Etenkin tämän tutkimuksen ja opettajien havaintojen perusteella näyttäisi siltä, että oppilaiden koulumotivaatioon ja -innokkuuteen voidaan vaikuttaa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä. Jos tarkastellaan esimerkiksi Pekka Peuran yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää Ryanin ja Decin (2000b, 68) motivaatioteorian mukaisesti, jossa motivaatio liittyy olennaisesti ihmisen kolmeen perustarpeeseen eli autonomian, pätevyyden kokemisen ja johonkin ryhmään kuulumisen tarpeeseen, näyttäisi siltä, että Peuran menetelmä tarjoaa hyvät lähtökohdat sisäisen motivaation syntymiselle. Autonomia eli itsemäärääminen näyttää toteutuvan Peuran menetelmässä siten, että oppilas saa itse määrätä etenemisnopeutensa opiskeltavasta aiheesta. Opettaja ei tahdita opiskelujen etenemistä, vaan oppilas etenee kulloisenkin kehitystasonsa mukaisella nopeudella. Tästä päästään toiseen motivaation syntymistä edellyttävään ihmisen perustarpeeseen eli tarpeeseen kokea pätevyyden tunteita, joka osiltaan toteutuu juurikin itsemäärätellyssä etenemisnopeudessa. Oppilas etenee seuraavaan aihekokonaisuuteen vasta, kun kokee hallitsevansa edellisen kokonaisuuden riittävän hyvin. Motivaation syntymisen kannalta on äärimmäisen tärkeää, ettei oppilaalta vaadita taitoja, joihin hänellä ei ole valmiuksia tai joita hän ei hallitse (Byman 2002, 36). Tarve kuulua johonkin ryhmään toteutuu Peuran yksilöllisen oppimisen mallissa tietenkin jo itsestään, sillä koulussa jo automaattisesti kuulutaan siihen luokkaan tai kurssiin, jonka kanssa koulua käydään. Kuitenkin kokemukset ryhmään kuulumisesta voivat vaihdella oppilaiden välillä, ja Peuran opetusmenetelmässä ryhmään kuulumisen tunnetta on vahvistettu siten, että luokassa opiskellaan pöytäryhmissä. Näin oppilaat pystyvät auttamaan toisiaan, joka lisää ryhmäjäsenyyden tunnetta ja luokan yhteishenkeä.

Oppimistuloksien paranemisesta ei voi tämän tutkimuksen perusteella vetää kovin suuria johtopäätöksiä, sillä opettajilla ei juuri ollut olemassa kerättyä aineistoa, jossa olisi vertailtu yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä ja opettajajohtoisella opetusmenetelmällä opettajien oppilaiden koetuloksia keskenään. Yksi opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä ei ole ainakaan heikentänyt oppilaiden oppimistuloksia, mikä on tietysti positiivinen asia. Mielestäni tästä aiheesta olisikin kiinnostavaa tehdä jatkotutkimusta ja siinä voisi vertailla esimerkiksi kahden eri luokan, joissa opetetaan eri opetusmenetelmillä, oppimistuloksia keskenään, tai sitten voisi opettaa samaa luokkaa näillä kahdella eri opetusmenetelmällä. Tässä pitää kuitenkin huomioida tutkimuksen eettisyys, sillä jos vertaillaan eri

opetusmenetelmiä keskenään ja jo lyhyen ajan päästä havaitaan, ettei kyseinen opetusmenetelmä toimi, niin voidaanko silloin tutkimusta jatkaa? (Eskola & Suoranta 1998, 58). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin vetää johtopäätös, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä olisi täydet edellytykset toimia missä tahansa luokassa, ja tutkimuksen aineiston perusteella näyttäisi olevan lähinnä opettajasta kiinni, onnistuuko kyseinen opetusmenetelmä käytännössä vai ei.

Mielestäni on hyödyllistä, että opettajat kehittävät omaa käyttöteoriaa opetuksen parantamiseksi, jolloin eri opetuskeinoja voidaan tutkia ja löytää sopivimmat menetelmät oppimista tukemaan. Mielestäni on myös tärkeää, että opetusmenetelmät olisivat linjassa viimeisimpien oppimiskäsitysten kanssa. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä (Rauste Von-Wright, 2003, 161), ja näin ollen voidaan päätellä Peuran oppimiskulttuurin olevan sosiokonstrukttiivinen, vaikka Peuran opetuksen raamit ovatkin mastery learning -menetelmässä, joka näyttäisi pohjautuvan behaviorismiin. Esimerkiksi Jerome Bruner, joka on konstruktivismin merkittävä tutkija ja teoreetikko, on maininnut, että opetus olisi strukturoitava siten, että opiskelija voi omaksua tiedon helposti ja suunniteltava etukäteen siten, että se auttaa uuden ymmärtämistä. Oppija on aktiivisessa tiedon muokkaajan roolissa, jonka aktiivisuus on yhteydessä tavoitteisiin, sopiviin haasteisiin, motivaatioon ja vuorovaikutukseen informaation ja oppimisympäristön kanssa. (Kauppila 2007, 39.) Nämä edellä mainitut Brunerin kuvailut oppimisesta näyttävät toteutuvan Peuran opetusmenetelmässä, ja osin jopa mastery learning -opetuksessakin, kuten oppimiskokonaisuuden jakaminen pienempiin osiin omaksuttavuuden, hallittavuuden ja motivoitumisen kannalta, joten Peuran menetelmässä ei näytä olevan ristiriitaa Brunerin näkemyksiin liittyen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen nähdään johtavan joustavaan ja oppijan valmiuksia painottavaan opetukseen (Rauste-Von Wright ym. 2003, 162), ja tämä on juuri Peuran opetusmenetelmän ytimessä.

Jatkotutkimusaiheita tämän tutkimuksen pohjalta minulle heräsi useampiakin, edellä mainitun oppimistuloksiin liittyvän tutkimuksen lisäksi, ja listaan tässä niistä muutaman. Tutkimuksen kaikki opettajat esimerkiksi kokivat oman yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmänsä parantaneen luokan ilmapiiriä, mutta tämä havainto perustuu kuitenkin vain opettajien tuntumaan asiasta. Mielestäni heidän huomionsa ei kuitenkaan ole yhdentekevä, ja haastattelulla opettajilta kerätystä aineistosta on hankala saada tarkempia tuloksia oppilaiden todellisista tunteista, mutta tämä tutkimus voi toimia hyvänä pohjustuksena tutkia aihetta tarkemmin.

Voisi olla myös paikallaan tutkia oppilaiden kokemuksia vastuunkantamisesta, kuinka he sen kokevat ja aiheuttaako vastuullisuus esimerkiksi ylimääräistä stressiä oppilaille, kun he ovat oppiaineessa etenemisestä itse vastuussa eivätkä voi tukeutua opettajan tahdittamaan etenemisnopeuteen. Tämän tutkimuksen haastatteluissa tuli kuitenkin myös esiin, että osa opettajista huolehtii siitä, että oppilaiden koulutehtävät varmasti tulevat tehdyiksi, ja jos he ovat oppilaiden kanssa luokassa sopineet tiettyjä aikatauluja, niin opettajat pitävät myös huolen, että niissä pysyttäisiin. Näin ollen oppilaat eivät kuitenkaan näytä jäävän täysin yksin vastuunsa kanssa, ja opettajat myös vaikuttavat kommunikoivan paljon oppilaidensa kanssa, jolloin opettajan tarjoama henkinen tuki näyttäisi olevan lähes aina oppilaan ulottuvilla.

Myös luokassa tai koulussa ylipäänsä koettua yksinäisyyttä voisi vielä tutkia, onko yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä vaikutusta oppilaiden kokemaan yksinäisyyden tunteeseen. Olisi mielenkiintoista selvittää, kokevatko yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmällä opiskelevat oppilaat luokissaan yksinäisyyttä samalla tavalla, kuin opettajajohtoisissa luokissa. Niina Junttilan (2015, 180) kirjassa eräs oppilas oli toivonut, että opettaja tulisi edes joskus ”*juttelemaan ja kysymään*” häneltä jotain. Terhi Luntamon (2013, 66) väitöskirjassa mainitaan, että 47:llä prosentilla suomalaisista oppilaista on kokemus, etteivät opettajat välitä heistä tarpeeksi, ja Luntamon väitöskirjassa huomioidaan myös toinen tutkimus, jonka mukaan yli puolet suomalaisista oppilaista kokevat, ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa kuunnella heitä. Tutkimukseni aineiston perusteella voidaan todeta, että ainakin yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä opettajat vaikuttavat keskustelemaan hyvin paljon oppilaidensa kanssa, ja heillä tuntuu olevan aikaa oppilaan kohtaamiselle.

Itseäni jäi vielä kiinnostamaan haastattelemani alakoulun opettaja 3:n havainto, kun hän totesi, että hitaimmat oppilaat yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän ryhmässä tuntuivat etenevän samaa vauhtia oppiaineeseen parissa, kuin rinnakkaisluokalla opettajajohtoisesti etenevät oppilaat. Voisiko olla niin, että opettajajohtoisissa luokissa opetuksessa edetään hitaimpien oppilaiden mukaan? Tässä on varmasti olemassa isojakin luokkakohtaisia eroja, mutta tämä olisi mielestäni kaikesta huolimatta äärimmäisen kiintoisa tutkimusasetelma, jossa voisi vertailla näiden kahden eri opetusmenetelmän oppilaiden etenemisnopeuksia keskenään.

# LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 113–160. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino, Tampere.
- Bloom, B. 1968, Learning for mastery. *Evaluation Comment*, Vol. 1, No. 2, 1968. Reprint. Viitattu 9.2.2015. Saatavilla osoitteesta <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>.
- Bloom, B. 1984, The 2 sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, Vol. 13, No. 6, 1984, 4–16. Viitattu 9.2.2015. Saatavilla osoitteesta <http://web.mit.edu/bosworth/MacData/afs.course/5/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf>.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. 25–41. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Guskey, T. R. 2007. Closing Achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom’s “Learning for mastery”. *Journal of advanced academics*. Vol. 19, No. 1, 2007, 8–31, Viitattu 9.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.researchgate.net/publication/54117705\\_Closing\\_Achievement\\_Gaps\\_Revisting\\_Benjamin\\_S.\\_Bloom%27s\\_Learning\\_for\\_Mastery](http://www.researchgate.net/publication/54117705_Closing_Achievement_Gaps_Revisting_Benjamin_S._Bloom%27s_Learning_for_Mastery).

- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WS Bookwell Oy, Porvoo.
- Hautamäki, A. & Pylkkänen, P. 2001. Kognitiotieteen esihistoriaa. Teoksessa Saariluoma, P., Kamppinen, M., Hautamäki, A. (toim.) *Moderni kognitiotiede*. 10–25. Yliopistopaino, Helsinki.
- Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla. Lasten ja nuorten kokema yksinäisyys. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Kangas, O. 2008. Pohjoismaat – maailman paras kolkka? Yhteiskuntapolitiikka Vol. 73, No. 4, 2008, 357–367. Viitattu 15.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10\\_024/100547/kangas.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10_024/100547/kangas.pdf?sequence=1).
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. WS Bookwell Oy, Juva.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012 Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus 1960-luvulta 2000-luvulle*. 25–62. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.
- Korhonen, M. 2014. Herää koulu! Into Kustannus Oy, Helsinki.
- Kuikka, T. 1991 Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Kustannusosakeyhtiö Otavan Painolaitokset, Keuruu.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 15.2.2015. Saatavilla osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>.



- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-study). Opetushallitus. Viitattu 12.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.oph.fi/download/142520\\_Koulukokemusten\\_kansainvalista\\_vertailua\\_2010\\_seka\\_muutokset\\_Suomessa\\_ja\\_Pohjoismaissa\\_1994-2010\\_WHO-Koululaistutkimus\\_HBSC-Study\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf).
- Lahdes, E. 1974. Tavoiteoppimisen teoreettiset perusteet. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A:33, MLS-projekti: osaraportti 1.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011 Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. 16–33. Kariston kirjapaino Oy. Hämeenlinna.
- Luntamo, T. 2013. Pain symptoms and sleep problems among school-aged children. Long term prevalence changes, and pain symptoms as predictors of later mental health. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*. Viitattu 30.4.2015. Saatavilla osoitteesta <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90310/AnnalesD1069LuntamoDISS.pdf?sequence=2>.
- Materiaali lasten ja nuorten yksinäisyydestä 2015. YLE:n www-sivusto. Viitattu 10.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://yle.fi/uutiset/joka\\_kymmenes\\_lapsi\\_karsii\\_yksinaisyydesta\\_kukaan\\_ei\\_edes\\_huomaa\\_jos\\_ma\\_yhtakkia\\_kuolen\\_pois/7815239](http://yle.fi/uutiset/joka_kymmenes_lapsi_karsii_yksinaisyydesta_kukaan_ei_edes_huomaa_jos_ma_yhtakkia_kuolen_pois/7815239).
- Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivusto 2014. Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishanke. Viitattu 10.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden\\_peruskoulu/index.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/index.html?lang=fi).
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

- Pernaa, J. & Peura, P. 2012. Yksilöllisen oppimisen opetusmalli. Kirjoitus *Matematiikan opetuksen tulevaisuus* -blogissa. Blogissa ei mainita tarkkaa kirjoituspäivää. Viitattu 10.2.2015. Saatavilla osoitteesta <http://maot.fi/oppimisymparisto/yksilollisen-oppimisen-opetusmalli/>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Viitattu 10.3.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Viitattu 10.3.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Peura, P. 2012. Tehottoman ja epätasa-arvoisen opetuskulttuurin haastaja: mastery learning -menetelmä kaventaa osaamistasokuilua. Kirjoitus *Matematiikan opetuksen tulevaisuus* -blogissa 19.5.2012 Viitattu 4.3.2015. Saatavilla osoitteesta <http://maot.fi/2012/05/tehottoman-ja-epatasa-arvoisen-opetuskulttuurin-haastaja-mastery-learning-menetelma-kaventaa-osaamista-sokuilua/>.
- Peura, P. 2014. Väliraportti: kurssikokeen poistaminen edesauttaa pitkäjänteistä oppimista. Kirjoitus *Matematiikan opetuksen tulevaisuus* -blogissa 19.5.2014. Viitattu 9.3.2015. Saatavilla osoitteesta <http://maot.fi/2014/05/valiraportti-kurssikokeen-poistaminen-edesauttaa-pitkajanteista-oppimista/>.
- Peura, P. 2015. Humanity learning – yksilöllisestä oppimisesta ihmislähtöiseen oppimiseen. Kirjoitus *Matematiikan opetuksen tulevaisuus* -blogissa 14.2.2015. Viitattu 20.4.2015. Saatavilla osoitteesta <http://maot.fi/2015/02/humanity-learning-yksilollisesta-oppimisesta-ihmislahtoiseen-oppimiseen/>.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. ja Soini, T. 2003, *Oppiminen ja koulutus*. WS Bookwell Oy, Juva.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. 77–106. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Helsinki.

- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 2000, 54–67. Viitattu 30.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf).
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 2000, 68–78. Viitattu 4.3.2015. Saatavilla osoitteesta <http://www.youblisher.com/p/7435-Self-Determination-Theory/>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto. Viitattu 10.4.2015. Saatavilla osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>.
- Saariluoma, P. 2001 Moderni kognitiotiede. Teoksessa Saariluoma, P., Kamppinen, M., Hautamäki, A. (toim.) *Moderni kognitiotiede*. 26–50. Yliopistopaino, Helsinki.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Yliopistopaino, Helsinki.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.
- Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*. Viitattu 14.2.2015. Saatavilla osoitteesta <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85782/Annales%20C%20351%20Taneli%20VK.pdf>.

- Toivanen, A. 2012. Yksilöllisen oppimisen malli Martinlaakson lukion matematiikan opetuksessa. Helsingin yliopisto. Matematiikan ja tilastotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 29.4.2015. Saatavilla osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37927/gradu\\_Toivanen.pdf?sequence=3](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37927/gradu_Toivanen.pdf?sequence=3).
- Torsheim, T., Välimaa, R. & Danielson, M. 2004. Health and well-being. Teoksessa: Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, Vivian. (toim.) *Young people's health in context: Health Behaviour in School aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, 55–62. World Health Organisation. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4, 2004. Viitattu 2.5.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1).
- Tulevaisuuden peruskoulu. 2015. Loppuraportin materiaalin ovat toimittaneet Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 20.4.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden\\_peruskoulu/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/).
- Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 19.2.2015. Saatavilla osoitteesta [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden\\_peruskoulu/liitteet/Tulevaisuuden\\_peruskoulu.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/liitteet/Tulevaisuuden_peruskoulu.pdf).
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot. Teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*, 13–45. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Tähtinen, J. & Hovi, R. 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. 13–54. Painosalama Oy, Turku.

# LIITTEET

## TEEMAHAASTATTELURUNKO 1.

- Mitä sinun mielestäsi on yksilöllinen oppiminen?
- Tunnetko Pekka Peuran menetelmän? Tiedätkö erot sinun ja Peuran menetelmän välillä?
- Miten yksilöllistä oppimista käytetään luokassanne? Kuvaile menetelmä mahdollisimman yksityiskohtaisesti.
- Onko yksilöllisen oppimisen menetelmä parantanut oppilaiden oppimistuloksia ja jos on, mistä luulet sen johtuvan?
- Onko yksilöllisen oppimisen menetelmästä eri sovellutuksia vai onko malli ainoastaan yhdenlainen ja sopii sellaisenaan jokaiseen luokkaan?
- Miten päädyit käyttämään yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää?
- Miksi yksilöllinen oppiminen? Tarvitseeko oppimisen ja opetuksen olla yksilöllistä, oppijasta lähtöistä? Entä jos näin ei ole?
- Mitä sanoisit perinteisistä kurssikokeista tai koejärjestelyistä? Miten vertaisit toisiinsa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä tapahtuvaa arviointia ja niin kutsuttua ”perinteistä” arviointia? Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia näkisit näillä eri ”arviointimenetelmillä” olevan?
- Miten vertailisit yleisesti perinteistä opetusmenetelmää ja yksilöllistä menetelmää?
- Miten koet yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän vaikuttaneen luokkailmapiiriin?
- Onko opettajajohtoinen opetustyyli kuluttava/raskas?
- Sopiiko yksilöllisen oppimisen menetelmä kenelle tahansa? Kykenevätkö kaikki oppilaat toimimaan yksilöllisesti/yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän pohjalta? Entä opettajat?
- Miten oppilaat ovat ottaneet vastaan yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmän?
- Miten kollegat ovat suhtautuneet tapaasi opettaa?
- Miten yksilöllinen oppiminen soveltuu alakouluun? Ovatko oppilaat riittävän kypsiä?
- Luopuuko opettaja yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä auktoriteettiasemastaan, kun hän on oppilasta lähellä? Muodostuuko opettajan ja oppilaan välille kaverisuhde?
- Menetelmän teoriatausta? Onko tutkijoita ym. mitä voisit mainita?
- Olisiko vielä jotain, mitä haluat sanoa aiheeseen liittyen?

## TEEMAHAASTATTELURUNKO 2 (Yläkoulun opettaja 2).

- Mitä on mielestäsi yksilöllinen oppiminen? Kerro omin sanoin, miten käsität termin?
- Kerro alusta loppuun, millainen käyttämäsi yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä on? Miten oppilaat aloittavat työskentelyn ja etenevät oppiaineen parissa?
- Miten luokassanne käytettävä menetelmä eroaa Pekka Peuran mallista?
- Miten yhteisöllisyys näkyy käyttämässäsi opetusmenetelmässä?
- Miten yksilöllisyys näkyy käyttämässäsi opetusmenetelmässä?
- Mitä tarkoittaa ”oppimisen omistajuus” ja miten se näkyy menetelmässäsi?
- Miten teorian opetus on järjestetty opetusmenetelmässäsi? Opetetaanko jotain kaikille yhteisesti?
- Peura mainitsee blogissaan, että yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä kaikki toiminta toteutetaan ”tunteiden ja tarpeiden mukaan”, miten tämä näkyy opetusmenetelmässäsi?
- Oppimisessa eteneminen? Tuleeko lahjakkaille tyhjäkäyntiä ja heikommille kiire?
- Onko oppiminen sidottu aikaan?
- Miksi yksilöllinen oppiminen? Tarvitseeko oppimisen ja opetuksen olla yksilöllistä, oppijasta lähtöistä? Entä jos näin ei ole?
- Onko yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä parantanut oppilaiden oppimistuloksia? Jos on parantanut, mistä luulet sen johtuvan?
- Mitä sanoisit vielä perinteisistä kurssikokeista tai koejärjestelyistä? Miten vertaisit toisiinsa yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmässä tapahtuvaa arviointia ja niin kutsuttua ”perinteistä” arviointia? Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia näkisit näillä eri ”arviointimenetelmillä” olevan?
- Sopiiko yksilöllisen oppimisen malli kenelle tahansa? Oppilaat/opettajat?
- Kykenevätkö kaikki oppilaat toimivaan yksilöllisesti/yksilöllisen oppimisen menetelmän pohjalta?
- Miten vertaisit perinteistä opetusta ja yksilöllisen oppimisen menetelmää keskenään? Miten yksilöllisen oppimisen menetelmä eroaa perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta?
- Kumpi menetelmä on raskaampi opettajalle, yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä vai opettajajohtoinen opetusmenetelmä? Kumpi teettää töitä opettajalla enemmän?
- Ilmapiiri luokassa?