

KIRJATON OPETUS
Kokemuksia kirjattomasta opetuksesta

Sanna Ylipuranen
Pro gradu – tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kirjaton opetus, kokemuksia kirjattomasta opetuksesta

Tekijä: Ylipuranen, Sanna

Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 75+4 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Kirjaton opetus on suomalaisessa peruskoulussa opetussuunnitelmauudistuksen johdosta esille noussut ilmiö. Tutkimuksessa käsitellään luokanopettajien, koulunkäynninohjaajan ja luokan oppilaiden kokemuksia kirjattomasta opetuksesta. Kirjattomaan opetukseen on vaikuttanut valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka astui voimaan vuonna 2016.

Tutkimusmetodiksi valikoitui laadullinen, fenomenologinen menetelmä, jossa tarkastellaan ihmisten kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Tutkimuskohteena on kaksi peruskoulun luokka-astetta. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla luokan oppilaita ja luokassa toimivia aikuisia. Tutkimusaineiston analysoinnissa on hyödynnetty fenomenologista analyysia ja sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittavat, että kirjattomuus jakautuu tekijöihin, sisältöihin, toteutukseen ja vaikutuksiin. Kirjattomuuteen oli johtanut ennen muuta päivitetty opetussuunnitelmat, resurssit, työyhteisö. Kirjattomuuden sisältöihin kuului oppiaineiden yhdistäminen, opetussuunnitelmat, materiaalit ja yhteistyö. Kirjaton opetus toteutettiin vihkotyöskentelyllä, teknologiaa hyödyntämällä ja toiminnallisuuden lisäämisellä. Kirjattomuudella oli positiivisia vaikutuksia muihin oppiaineisiin, opetukseen, oppilaisiin, opettajuuteen ja asenteisiin.

Avainsanat: kokemus, haastattelututkimus, kirjattomuus, opetus, fenomenologia, sisällönanalyysi,

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi ___
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. KIRJOJEN ROOLI OPETUKSESSA	6
2.1. Keskustelua kirjoista	6
2.2. Oppikirjojen asema koulussa	7
3. OPPIMISYMPÄRISTÖN UUDISTUMINEN	10
3.1. Opetussuunnitelmat ja oppiainerajoja rikkova opetus	10
3.2. Opettajan ammattitaito	12
3.3. Kirjassa on puolensa	15
3.4. Esimerkkejä kirjattomuuden toteuttamisesta	17
4. TUTKIMUKSEN METODOLOGISET PERUSTEET	20
4.1. Tutkimuksen lähtökohdat	20
4.2. Tutkimusmetodina fenomenologia	22
4.3. Laadullinen tutkimus	25
5. TUTKIMUSASETELMA	27
5.1. Aineiston keruu haastattelemalla	27
5.2. Tutkimusaineiston analysoinnin keinot	29
5.3. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	33
5.4. Aineisto ja sen keruu	34
5.5. Tutkittavien luokkien lähtökohdat	35
6. KOKEMUKSET KIRJATTOMASTA OPETUKSESTA	37
6.1. Kirjattoman opetuksen tekijät	37
6.2. Kirjattomuuden sisällöt	42
6.3. Kirjattoman opetuksen käytännöt	48
6.4. Kirjattomuuden vaikutukset	53
7. POHDINTA	60
7.1. Tutkimustulosten yhteenveto	60
7.2. Menetelmällinen ja eettinen tarkastelu	62
7.3. Tulosten sovellettavuus ja katsaus tulevaisuuteen	65
LÄHTEET	67
LIITTEET	75

1. JOHDANTO

Maailma on jatkuvan muutoksen alla ja elämämme maapallon päällä muuttuu jatkuvasti. Teknologia kehittyy, elämysympäristömme muokkaantuu, tieto päivittyy ja ihmisten asenteet muuttuvat. Ihmisten työt ja roolit työelämässä muuttuvat maailman muutoksen myötä. Kysymys herääkin, että mitä tulevaisuuden työn muutokset voisivat olla. Hannele Niemi esittää, että manuaalinen työ korvaantuu automaatiolla ja robotiikalla. Tulevaisuuden taidoiksi korostuvat kommunikation taidot ja vuorovaikutustaidot. Median vaikutukset jokapäiväiseen elämään ovat väistämättömiä ja se koskee myös koulun arkea. Voidaan nähdä, että koulu kilpailee oppilaiden ajasta ja mielenkiinnosta median kanssa. (Niemi 2016, 20.) Mielestäni opettajien ei tulisi edes yrittää kilpailla median kanssa oppilaiden huomiosta, vaan yrittää ennemmin hyödyntää sitä opetuksessa. Media tarjoaa mahtavia välineitä opetukseen ja jos annetaan sille mahdollisuus, niin media voi olla jopa yksi keskeisimmistä materiaalin tarjoajista oppimiselle. Median hyödyntäminen opetuksesta voi johtaa kirjattomuuden toteutumiseen kouluissa.

Päivi Lipponen ja Antton Rönholm (2016) pohtivat sitä, että miksi koulut elävät yhä ruutuvihkojen aikakautta, vaikka maailma digitalisoituu. Heidän mukaansa huoli, joka aiheutuu ympärillämme mylläävästä muutoksesta, vaiennetaan yllättämällä suomalaisen koulutuksen laatua. Olemmehan maailman kärkeä PISA-tutkimustulosten mukaan. (Mt.)

Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että koulua ympäröivän maailman muuttuminen ja sen vaikutuksen oppilaisiin ovat täysin väistämättömiä. Muutokset vaikuttavat oppilaiden kehitykseen, hyvinvointiin ja tietysti koulun toimintaan. On tärkeää, että peruskoulussa kohdataan riittävän avoimesti muutostarpeita ja arvioidaan myös niitä kriittisesti. Perusopetuksessa opitaan ottamaan tulevai-

suudesta vastuuta. (POPS 2014, 18.) Tämä asettaa opettajat tärkeään tehtävään kouluissa. Opettajat toimivat kasvattajina ja ohjaavat oppilaita tulevaan.

Kouluissa opettajat ovat joutuneet pohtimaan uudestaan eri oppimateriaalien, kuten koulukirjojen ja ruutuvihkojen roolia opetuksessa. Kirjaton opetus on noussut esille useammassa uudistetussa modernissa koulussa. Siksi päätin tutkia sitä, kuinka kirjaton opetus toimii peruskoulussa. Peilaan kirjattomuutta uuteen opetussuunnitelmaan, joka kannustaa toiminnalliseen tekemiseen ja nimenomaan kannustaa opettajia viemään oppilaat ulos luokkahuoneista ja toteuttamaan opetusta moderneilla tavoilla.

Aihe on hyvinkin ajankohtainen ja mielenkiintoinen uuden opetussuunnitelman voimaan astumisen myötä. Yhä useampi koulu uudistuu ja monet koulut pyrkivät pois perinteisestä luokkamallista, jolloin kirjaton opetus astuu kouluissa pohdittavaksi asiaksi. Oppikirjat saatetaan korvata tableteilla tai tietokoneilla. Tarkoituksena on selvittää, että mitä oppikirjojen tilalle on valittu ja kiinnostaa tietää, mitä kokemuksia kirjaton opetus on antanut oppilaille kuin opettajillekin.

Tutkimuksen tarkoituksena on myös herättää lukijalle ajatuksia siitä, mitä mahdollisuuksia kirjaton opetus voi antaa ja kyseenalaistaa oppikirjojen vahvaa roolia koulumaailmassa. Haluan herättää lukijoita pohtimaan oppikirjan roolia ja sen merkitystä tämän päivän opetuksessa.

Tutkimusaineistoni keräsin haastattelemalla kahdesta peruskoulusta oppilaita ja aikuisia, jotka ovat toimineet kirjattoman opetuksen parissa. Aihetta on tutkittu hyvin vähän, joten päätin lähestyä sitä kokemusten kautta. Siksi tutkimusmetodiksi valikoitui fenomenologinen lähestyminen. Kirjattomaksi opetuksiksi määrittelin sellaiset reaaliaineet, jossa oppilailla ei ole käytössä oppikirjoja. Kysyn tutkimuksessani millaisia kokemuksia aikuisilla ja oppilailla on kirjattomuudesta peruskoulussa.

2. KIRJOJEN ROOLI OPETUKSESSA

2.1 Keskustelua kirjoista

Bert Fichtner (1984) väittää koulun synnyn olleen sidoksissa kirjoitustaidon syntyyn. Hänen mukaansa ensimmäiset koulut olivat niin sanottuja kirjoittaja kouluja, sillä niissä kirjoitettiin paljon. Kirjoitettu kieli eroaa puhutusta kielestä niin, että se on kontekstista vapaata ekspliiittistä kieltä, josta kehittyy itsenäinen merkityksen ilmaisija ja kantaja. Koulun kehitys keskiajalla osoittaa, kuinka tekstistä tulee koulun työn ”keskus”. Tästä nousi käsitys tiedosta ja todellisuudesta ja kirjoitetut ideat ja sanat olivat verrattavissa todellisiin aisoihin, kuten esineisiin ja luontoon. (Mt., 51, 53.) Keskiajalla kirjoitettua kieltä arvostettiin paljon enemmän verrattuna tähän aikaan. Yrjö Engeströmin (1987, 99) mukaan keskiajalla oppimisen motivaatio koulussa liittyi vahvasti kokeista selviämiseen, arvosanoihin ja tutkintojen suorittamiseen. Tämä herättää kysymyksiä siitä, että onko oppimisen motivaatio muuttunut ja onko keskiajan motivaation lähteistä tultu yhtään eteenpäin.

Ranskalainen kirjailija, taiteen filosofi ja psykologi René Huygen käsittelee myös kirjan syntymistä. Musiikkitieteen professorin Eero Tarastin suomennoksen mukaan Huyghen ajattelee kirjan siviilisaatiosta seuraavasti: ihminen on keksinyt välineitä, joiden avulla voidaan pitkittää ja lisätä aivojen toimintoja. Ihminen on yrittänyt sisänsä organisoita henkisiä kykyjä, jotta voidaan muodostaa todellisuuden hallitsemisen havaittujen ja tunnettujen käsitteiden avulla. Kirjat ovat apuna opastamassa käsitteelliseen ajatteluun. (Tarasti 2011, 13.) Mutta mikä on kirjan rooli nyt? Tarasti jatkaa, että teknosemioottisessa vaiheessa, jossa elämme, kirjan asema on uhattuna (mt., 13).

Kirjat ja nimenomaan oppikirjat sisältävät paljon tietoa. Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus (Voutilainen, Mehtänen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989, 13). Ari

Antikaisen (1990) mukaan tämä ei ole kuitenkaan riittävä perustelu tiedolle, vaan tieto tulee, sosiaalisen konstruktionismin mukaan, myös nähdä niin sanotusti sosiaalisesti, jolloin tietoa tarkastellaan sen synnyssä, välityksessä ja käytössä. Sosiaalinen tieto nähdään osana sosiaalista todellisuutta. (Mt., 13.) Kouluissa opetetaan tietoa ja tietämystä. Antikainen väittää oppiaineiden olevan eri tiedon muotoja. Koulujen todellisena opetussuunnitelmana toimii hänen mukaansa oppikirja. (Mt.)

Oppikirja on esine, jolla on rajallinen laajuus ja jonka ulkoasu on tunnistettavissa. Oppikirjassa oleva teksti on kirjoitettua kieltä, joka etenee lineaarisesti, eikä se ole riippuvainen ajasta ja paikasta. Oppikirja nähdään usein osana opetusta. Sen on ajateltu kuuluvan niin selvästi opetukseen, että on poikkeuksellista, jos oppikirjoja ei käytetäkään opetuksessa. (Karvonen 1995, 11.) Oppikirjan käsite sisältää useita eri kokonaisuuksia, kuten tekstikirjoja, tehtäväkirjoja ja opettajan oppaita. Tutkimuksessani keskityn juuri näihin kirjoihin ja niiden pois jättämiseen opetuksessa.

2.2 Oppikirjojen asema koulussa

Suomalaisessa koulussa opettaja saa itse päättää mitä ja miten opettaa (Sitra 2015, 7). Toki opettajan on noudatettava työssään opetussuunnitelmaa. Vuosien saatossa moni opettaja on tottunut oppikirjojen käyttämiseen opetuksessa ja hyödyntämään strukturoituja opetusmateriaaleja (Niemi 2016, 26). Pirjo Karvonen (1995) kertoo väitöskirjassaan, että tutkijoiden mukaan strukturoidut opetusmateriaalit ovat saaneet maineen, jotka edustavat menneen maailman kouluja (esim. Lipponen & Rönholm 2016; Miettinen 1990; Sitra 2015). Niissä kouluissa pänättiin opettajan johdolla epäolennaisia asioita, jotka olivat elämässä tarpeettomia (Karvonen 1995, 39).

Oppikirjojen käyttämisestä opetuksessa on kritisoitu jo kauan aikaa sitten. Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä John Dewey (1898) esittää artikkelissaan ”The Primary Education Fetish” kirjojen opettelun olevan perua ajalta, jolloin auktori-

teettien tekstien lukeminen oli hallitseva, luonnollinen ja ainoa hyväksytty tietoon. Deweyn mukaan kirjojen aiheuttama orjamainen riippuvuus ja kykenemättömyys käyttää kirjoja tehokkaasti hyväksi heikentävät oppimistuloksia. Silloin oli jo totuttu kirjojen käyttämiseen opiskelussa. Dewey oli huolissaan siitä, että älykkäät oppilaat lukivat enemmän jonkun muun kirjoittamat ajatukset ilmiöstä, sen sijaan, että olisivat itse kohdistaneet älykkyytensä itse ilmiöön. (Dewey 1898, 316.)

Luokanopettajat valitsevat joka lukuvuosi mitä opetusmateriaaleja he ottavat käyttöönsä. Eri kustantajat tarjoavat laajan kirjon erilaisia oppikirjoja. On syytä muistaa, että kustannustoiminta on liiketoimintaa, jolla tähdätään hyviin taloudellisiin tuloihin (Antikainen 1990, 15). 1990-luvulla astui voimaan muutos, joka koski oppikirjojen kustantamoja. Ennen oppikirjojen tuli olla viranomaisten tarkastamia ja hyväksymiä, jotta niitä voitiin käyttää opetuksessa (Karvonen 1995, 12). Tarkastuksesta luovuttiin vuonna 1991, kun kouluhallitus yhdistyi Ammattikasvatushallituksen kanssa Opetushallitukseksi (Ruuska 2016, 173). Muutoksen jälkeen koulut ovat saaneet itse päättää sen, mitä oppimateriaaleja tilaavat käyttöönsä, mikä on myös muuttanut oppikirjojen asemaa. Oppikirjat ovat siis kaupallisia tuotteita, joita eri kustantajat tarjoavat. (Esim. Törnroos 2004.)

On selvää, että oppikirjojen asema opetuksessa on heikkenemässä (esim. Karvonen 2017). Lukioissa opiskelevat joutuvat pohtimaan, onko kannattavampaa ostaa kalliiden oppikirjojen sijaan kannettava tietokone, jota voi käyttää lukion päättymisen jälkeen, toisin kuin oppikirjoja. Perusopetuksessa oppikirjat toki kustannetaan verovaroin. Peruskoulun kokonaisbudjetti oppimateriaaleista on Ruuskan (2016, 175) mukaan noin 1,2–1,5 %, joka vaikuttaa yksittäisessä koulussa olevan pieni summa. Yllättävää on kuitenkin, että tuosta pienestä prosentista pyritään kouluissa edelleen säästämään. Toki säästämisen kohteeseen vaikuttaa se, että koulun rehtorit vastaavat oppikirjarahasta, ja heillä on muutenkin hyvin pieni taloudellinen liikkumavara (Mt.). Ja se vara, josta voidaan säästää, ovat usein oppimateriaalit.

Karvosen tutkimus osoittaa, että kouluissa oppikirjojen käyttö alkaa vähentyä. Teknologian kehittymisen myötä oppikirjojen käytön väheneminen ja niiden korvattavuus ovat todennäköistä tulevaisuudessa. Oppikirjoihin verrattuna nämä uudet kirjojen korvaajat ovat alkaneet vähentää esinemäisyyttä, sillä esimerkiksi elektroniset tekstit tai eri kirjasarjoista kopioidut kokonaisuudet eivät olekaan enää niin rajallisia ja tyyppillisiä, kuin oppikirjat. (Karvonen 1995, 11.)

Karvonen ei ollut ainoa, joka puhui oppikirjojen käytön vähenemisestä. Muiden muassa Jyväskylän seminaarissa keskusteltiin oppikirjojen käytön välttämisestä opetuksessa. Opetuksen tulisi ennemmin perustua omakohtaisiin havaintoihin ja oppilaiden omatoimisuuteen, ja kansankouluopettajille suositeltiin kirjojen käytön välttämistä. (Halila 1963, 82–83.)

On väistämätöntä että toimintaympäristömme muuttuu, ja yksi syy siihen on maailman vahva digitalisoituminen. Erilaiset tiedonhakukoneet, kuten Google ja Wikipedia ovat korvanneet tietosanakirjat. Ihmiset kantavat tietoa mukanaan minne menevätkin, sillä kaikki tarvittava tieto on käden ulottuvilla puhelimessa. Oppimaan oppiminen on ollut keskustelujen pinnalla vuosia. Tulevaisuuden oppimateriaalin tekijät ovat myös joutuneet haasteen keskelle, koska he joutuvat määrittelemään oman oppiaineensa perusasiat. Koulujen uudistuessa on pidettävä huoli, että emme juokse liian kovalla vauhdilla eteenpäin. On pidettävä huoli siitä, että opettajien valitessa oppimateriaaleja huomio kiinnittyy edelleen laadukkaisiin ja pedagogisesti perusteltuihin yksilöihin. Tekniikan kehityksen kärjessä kilpailevat poliitikot ja kuntapäätäjät oletettavasti huomioivat pikemminkin oppilaitoksen budjetin kuin koulun pedagogisen kehittämisen. (Ruuska 2016, 176–177.)

3. OPPIMISYMPÄRISTÖN UUDISTUMINEN

3.1 Opetussuunnitelmat ja oppiainerajoja rikkova opetus

Perusopetuslain (§3) mukaan perusopetuksen tulee edistää lasten tervettä kehitystä ja kasvua. Valtioneuvoston asetuksissa tarkennetaan opetuksen keskeisimmät tavoitteet. Asetuksen 3 §:n mukaan perusopetuksen tarkoituksena on luoda oppilaalle vankka perusta yleissivistyksen muodostumiseen ja maailman-kuvan avartamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2014,19) kerrotaan, että edellä mainittujen tarkoitusten saavuttamisessa perusopetuksen tulee sisältää eri tiedonalojen taitojen ja tietojen opettamista, lisäksi myös eri tiedonaloja yhdistävää ja läpileikkaavaa opetusta.

Tuukka Tomperin (2016) mukaan kouluissa olevia reaaliaineita opetetaan jokaisen oppiaineen omien asiasisältöjen mukaisesti erilaisin keinoin. Oppiaineet edustavat aina tiettyä tieteenalaa ja itse oppiaine tarjoaa kyseisen tieteenalan sisällöt, kun taas kasvatustiede tarjoaa sen menetelmän, jolla opetetaan. Pedagogisia ja didaktisia oppeja voidaan Tomperin mukaan soveltaa eri tieteenaloissa riippumatta opetettavasta aineesta. Samat pedagogiset ja didaktiset periaatteet pätevät kaikkiin oppiaineisiin ja erona ovat vain oppiaineissa opiskeltavat sisällöt. Tomperi kuitenkin muistuttaa, että mitään reaaliainetta ei opeteta ainoastaan sisältöjen välittämisen takia. Oppiaineen synty, tausta ja sen koostumuksen kysymykset ovat mutkikkaita eivätkä sisällöt ole yksinkertaistettuja versioita oppiainetta pohjustavasta tieteenalasta. (Mt., 82.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan oppiaineiden eheyttäminen, joka tarkoittaa oppiainerajoja ylittävää opetusta. Opetuksessa on tarkoitus käsitellä maailman erilaisia ilmiöitä, teemoja ja kokonaisuuksia yhdistämällä oppiaineita. Oppiaineiden eheyttäminen voi olla esimerkiksi erilaisia teemapäiviä kou-

lussa, tai se voi tarkoittaa tietyn teeman opiskelua kahdessa tai useammassa oppiaineessa yhtäaikaisesti. (Mt., 31.)

Opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattuna, että lukuvuodessa on toteuduttava vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Tällä tarkoitetaan opetusta eheyttävää ja oppiaineiden väliseen yhteistyöhön perustuvaa opiskelujaksoa, jossa hyödynnetään koulun toimintaa ja yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden osallisuutta tähän. On tärkeää, että oppilaat otetaan mukaan suunnitteluun. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt, sekä toteuttamistavat tulee selvittää paikallisesta opetussuunnitelmasta. (Mt., 31.) Oppiaineiden eheyttämisessä ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa opettajan on mietittävä useita erilaisia toimintatapoja sen toteuttamisessa. Toimintatavoissa varmasti hyödynnetään kirjatonta opetusta eri keinoin.

Opetussuunnitelman perusteet ovat hyvin laaja kokonaisuus, ja ainoastaan sen pohjalta opettajan on hankala toteuttaa opetusta. Siksi on myös hyvä, että kunnat tekevät paikallisen opetussuunnitelman. Paikallinen opetussuunnitelma tehdään opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ja sen laatiminen kuuluu opetuksen järjestäjälle, joka on usein kunta (POPS 2014).

Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja tarkoitus. Sen keskeisin merkitys on saavuttaa ja toteuttaa valtakunnallisesti asetetut tavoitteet, sekä paikalliset tavoitteet ja tehtävät. Paikallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on luoda perusta ja suunta päivittäisen opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi se on opettajille pedagoginen ja strateginen työkalu, jonka tarkoituksena on linjata kunnan toimintaa ja koulujen työtä. (POPS 2014, 9.) Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet ovat hyvinkin laajatu- kintainen, ja jotta opettaja voi sitä toteuttaa, on hänellä oltava siitä tarkempi suunnitelma ja tieto, kuinka sitä voi toteuttaa.

Useimmissa kunnissa juuri tässä paikallisessa opetussuunnitelmassa on laadittuna oppiainerajoja rikkovien opetusten periaatteet. Yhdessä tutkimukseeni osallistuneessa koulussa noudatetaan uuteen opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaa päivitettyä paikallista opetussuunnitelmaa. Paikalliseen opetussuunnitelmaan on kirjattuna, että kyseisellä paikkakunnalla tulee järjestää vähintään kaksi viikon mittaista monialaista oppimiskokonaisuutta lukuvuoden aikana. Tarkoituksena on, että oppilas oppii jäsentämään tiedonaloja kokonaisuuksiksi olemalla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Paikallisen opetussuunnitelman mukaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa tarkastellaan erilaisia kokonaisuuksia, yhdistetään eri tiedonaloja, harjoitellaan tutkivaa työskentelyä, ohjataan oppijaa soveltamaan opittua ja ohjata oppijoita tuottamaan osallistumisen kokemuksia tiedon rakentamisessa.

3.2 Opettajan ammattitaito

Yhteiskunnan muuttuminen tarkoittaa myös peruskoulujen ja itse opetuksen uudistumista ja kehittymistä. Muutokset ovat koskeneet muiden muassa sähköisten palveluiden lisääntymistä, perherakenteiden ja kulttuurien moninaistumista. (Salo 2014, 15.) Opettajien ammattitaito on erityisen tärkeässä asemassa ja sitä tulee yhteisön voimavaran takia kehittää. Sen vuoksi täydennyskoulutusten merkitys korostuu. Täydennyskoulutusten tulee olla tehokkaita opettajien asiantuntijuutta kehittäviä ja koko opettajan ammatillisen uran kestäviä. (Juva, Kangasvieri & Välijärvi 2009, 16.) Varsinkin opetussuunnitelmauudistuksen myötä on hyvin tärkeää, että opettajien ammattitaitoa päivitetään ja kehitetään. Opettajat ovat myös itse vastuussa heidän omasta ammattitaidostaan ja siitä, että sitä kehitetään ja päivitetään.

Opettajan tietoperusta koostuu opettajan ammattitaidosta eli ymmärryksestä, taidosta ja asenteesta. Tietoperustaan kuuluu myös oppiaineen asiatieto, mutta on muistettava, että opettajana kehittyminen vaatii reflektoivaa oppimista ja paljon muuta. Opettajuuden ammattitaitoon kuuluu kasvatustieteilijän Leo Shulmanin listauksen mukaan erilaisten tietojen omaksumista. Listaukseen kuului mui-

den muassa oppiaineiden sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, opetussuunnitelmallinen tieto, tieto opiskelijoista, tieto kasvatuksen konteksteista ja tieto kasvatustavoitteista. Tomperi korostaa pedagogisen sisältötietämyksen aluetta. Sen muodostuminen vaatii vuorovaikutusta muiden tiedonalueiden kanssa. (Tomperi 2016, 89–90.)

Oppikirjattomassa opetuksessa on keskeistä oppiaineiden eheyttäminen ja tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen. Samoja asioita voi poimia useimmissa eri kirjattoman opetuksen kokeiluista (ks. Radio Aalto 9.8.2016; Yle uutiset 25.4.2016). Tietotekniikka nähdään yhtenä ajattelun välineenä, ja se luo mahdollisuuden tiedonkäsittelyyn uusissa ulottuvuuksissa. Sen lisäksi, että tekniikka on hyödyllinen väline lisäämään käsiteltävissä olevien tehtävien määrää ja niiden hoitamisenopeutta, niin se myös avaa uusia toimintatapoja opetuksessa ja opiskelussa. Oppijasta saadaan aktiivinen, kun hän pääsee itse tekniikan avulla toteuttamaan itseään, rakentamalla ja luomalla uutta. (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003, 17.)

Viime vuosien kokemuksieni perusteella koulut saattavat laahata opetuksen uudistamisessa hiukan jäljessä. Mielestäni yksi iso syy on siinä, että kouluja ei ole tarpeeksi valmistettu tulevaan. Osassa Suomen kunnista on vielä tekemättä uuden opetussuunnitelman perusteisiin perustuva paikallinen opetussuunnitelma. Vaikka uudistus on tapahtunut virallisesti vasta vuonna 2016, niin jo 2003 julkaistussa kirjassa ”Modernit oppimisympäristöt” (Meisalo ym.) puhutaan tulevasta uudistuksesta, jossa tieto- ja viestintäteknologialla on iso rooli. Opettajien tulisi tuntea tieto- ja viestintäteknologia riittävän hyvin, jotta se voidaan tuoda opetukseen. (Mt.)

Vuonna 2005 tehdyn täydennyskoulutuksen seurannan ja arvion mukaan opettajat osallistuvat suhteellisen vähän täydennyskoulutuksiin, ja siitä on syytä huolestua. Syytä osallistumisen vähäisyyteen olivat kuntien huono taloudellinen tilanne tai alueellinen epätasa-arvo, opettajien huono asenne täydennyskoulutuksiin tai koulutusten suunnitelmattomuus. (Piesanen, Kiviniemi, & Valkonen

2005, 4.) TVT, eli tieto- ja viestintäteknikka, on Suomen tulevaisuutta ainoastaan, jos se on osaavissa käsissä ja tässä tapauksessa, opettajien osaavissa käsissä. Jotta opettajat ovat päteviä hyödyntämään teknologiaa opetuksessa, tulee heidän taitojaan ja osaamistaan kouluttaa ja kehittää. Tässä vaiheessa isossa roolissa ovat luokanopettajien täydennyskoulutukset. Uudistuksien myötä koulujen resurssit ovat kiristyneet ja kysymys kuuluukin, että onko kouluilla varaa tinkiä opettajien täydennyskoulutuksista. Mitä järkeä on ostaa hienoja uusia tieto- ja viestintäteknologisia välineitä, jos opettajat eivät osaa niitä opetuksessa hyödyntää?

Tieto- ja viestintäteknisiä taitoja on opetettu kouluissa ja 1980-luvulta lähtien, mutta TVT-taitojen opettaminen on muuttunut hyvin paljon viimeisen 25 vuoden aikana. 1980-luvulla puhuttiin ohjelmointitaidoista ja tietokoneen toimintaperiaatteiden opettamisesta. TVT-taitojen opetus keskittyi lähinnä tietotekniikan kursseille, jota järjestettiin ammattikouluissa pakollisena ja peruskoulussa valinnaisena oppiaineena. 1990-luvulla siirryttiin työvälineohjelmien käyttämiseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa oli kirjattuna tietotekniikan käytön oppiminen. 2000-luvulla yhdistettiin TVT-taidot muihin oppiaineisiin ja 2004 vuoden opetussuunnitelmassa tietotekniikka sijoitettiin osaksi ihminen ja teknologia -aihekokonaisuutta. Niiltä ajoilta ollaan tultu kyllä eteenpäin, mutta opetuksessa TVT:n käyttö on jäänyt enemmän tiedonhankinnan varaan, sekä työkaluina opetuksessa havainnollistamisessa. Viime vuosikymmenen aikana on kuitenkin huomattu, että TVT:n käyttämisen taidot harjaantuvat, ja sitä on myös ryhdytty käyttämään sosiaalisen median välineenä; tosin ei niinkään opetuksessa vaan verkostoitumisessa ja vapaa-ajan käytössä. (Opetushallitus 2011, 9–10.)

On hyvä huomioida, että opettajien täydennyskoulutuksia on järjestetty tälläkin vuosituhanella ja siitä esimerkkinä voi mainita Opetusministeriön järjestämän hankkeen nimeltä OPE.FI. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää oppilaitosten oppimisympäristöjä ja opettajien tieto- ja viestintäteknisiä taitoja. Hanke oli kolmiportainen ja tarkoituksena oli kouluttaa kaikki Suomen opettajat vähintään 1-tasolle. Tuloksien mukaan yli 20 000 opettajaa saavutti tieto- ja viestintäteknii-

kan perustaidon. Arvioitiin, että noin 15 prosenttia opettajista ei saavuttanut kyseistä tasoa. (Rautiainen & Metsämuuronen 2005.)

3.3 Kirjassa on puolensa

Opetusteknologia on vain yksi osa koulun todellisuutta. Opetuksen perusidea pysyy samana, vaikka toteutustapa muuttuukin. Saman asian on voinut opettaa monella eri tavalla vuosien saatossa, esimerkiksi opetuksessa on voitu hyödyntää liitutaulua, tai kalvoja, sittemmin on voitu tehdä digitaalinen diaesitys samasta aiheesta tai esittää se oppilaille videon muodossa. Aihe on pysynyt samana, vaikka opetusmenetelmä on muuttunut. Mikko Turunen (2011) esittää mielenkiintoisen argumentin aiheeseen liittyen. Jos opetuksen sisältö ei muutu ja oppimistavoitteisiin ollaan päästy, onko tarkoituksenmukaista vaihtaa esitystapaa? Turusen mukaan asiaa voidaan tarkastella niin puolesta kuin vastaankin. Hän jatkaa pohdintaa vielä sillä, että jos opetettavaa aihetta onnistutaan rikastamaan ja elävöittämään, jotta oppiminen helpottuisi, niin miksi sitä ei tehtäisi. (Mt., 72.)

Jos kirjoista ja vihkoista luovuttaisiin koulussa, niin häviäisikö käsin kirjoitus? Onko siitä kuitenkaan syytä luopua? Turusen (2011) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että käsin kirjoitus saattaa olla rajoite luovuudelle, mutta on myös osoitettu että käsin kirjoittaminen edistää käden hienomotorista kehitystä ja kymmensormijärjestelmä on sitä kautta helppo oppia myöhemminkin. Kirjoitettaessa käsin piirretään aktiivista muistijälkeä sen lisäksi, että tieto taltioituu paperille. On esitetty, että muistiinpanojen tekeminen digitaalisesti aiheuttaa puutoksen aiheen omaksumisessa. Sitä on perusteltu sillä, että nopea näppäinytyöskentely pelkistää kirjoittamisen erilaisten merkkien mekaaniseksi näpytte-lyksi. Hitaampi menetelmä kuten, käsin kirjoittaminen, juurruttaa merkitykset mieleen, ja tiedon prosessointi ehtii tapahtua. (Mt., 72–73.)

Teknologian kehittyminen voi johtaa siihen, että opetuksessa ei välttämättä tarvita enää oppikirjoja. Täytyy myös muistaa mitä kirjoista opiskelu on meille opet-

tanut. Toisaalta teknologian kehitymisestä johtuen ei tarvitse enää muistaa kaikkea ulkoa, koska kannamme tietoa älypuhelimessa mukana. Jos ei tarvitse muistaa asioita ulkoa, tekeekö se ihmisistä tyhmempiä kuin ennen? Eero Tarasti väittää artikkelissaan, että mitä enemmän me ulkoistamme omaa älyämme, sitä tyhmemmäksi me muutumme. Noin tuhat vuotta sitten Persian kuuluisa oppinut Avicenna opetteli ulkoa kaikki siihen aikaan tärkeimmät tietokirjat ja tämä johti siihen, että kaikki tieto siirtyi tutkijan aivoihin ja tuli siellä työstetyksi. (Tarasti 2011, 13.)

Myös Katri Sarmavuoren (2011) mukaan konkreettisista kirjoista lukemalla oppii paremmin kuin sähköisestä versiosta lukemalla. Sarmavuori (2006) teetti tutkimuksen, jossa jakoi aikuisopiskelijoille satuteorian kirjasta luettaviksi ja osalle hän jakoi saman digitaalisena versiona. Tutkimustuloksista päätellen parhaiten mieleen oli jäänyt asioita kirjasta lukeneille opiskelijoille. Sarmavuori viittaa tekstissään myös toiseen tutkimukseen, joka oli Tuula Merisuo-Stormin toteuttama. (Sarmavuori 2011, 18.) Tutkimustuloksista selviää, että kuudesluokkalaiset oppilaat osasivat vastata paremmin kysymyksiin, jotka koskivat paperista artikkelia kuin sähköistä artikkelia (Merisuo-Storm & Soininen 2008). Tämä osoittaa sen, että kirjoista opiskelua ei missään nimessä kannata kokonaan poistaa kouluista.

Kirja on fyysinen kokonaisuus ja kouluissa opittavat asiat muodostavat myös kokonaisuuksia. Sähköisten materiaalien kautta on hankalampaa muodostaa opiskeltavasta asiasta kokonaisuutta, sillä internetistä helposti ikään kuin eksyy erilaisten nettilinkkien kautta uusiin yksityiskohtiin. Itse yksityiskohdat eivät kuitenkaan ole se oppimisen kohde, vaan asia- ja merkityskokonaisuuksien muodostaminen yksityiskohtien avulla. Kirjoissa kokonaisuudet rakentuvat tuttujen sanojen ja järkevien kokonaisuuksien avulla, toisin kuin eri lähteistä luettujen yksityiskohtien opiskelu. (Häkkinen 2002, 90.)

On siis tärkeää muistaa oppikirjojen hyvät puolet ja niiden tarpeellisuus. Kirja ja muut tiedonvälityskanavat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan molempia

kannattaa hyödyntää. Monipuolisten opetusmateriaalien hyödyntäminen rinnakkain tukee ja täydentää toisiaan opetuksessa. (Ks. Häkkinen 2002.)

3.4 Esimerkkejä kirjattomuuden toteuttamisesta

Kirjattomuudesta oli hankala löytää aikaisempaa tutkimustietoa, koska se on verraten uusi ilmiö suomalaisissa peruskouluissa, eikä siitä ole vielä saatavilla tutkimustietoa. Sen sijaan tietoa kirjattomasta opetuksesta löytyy. Muiden muassa steinerpedagogiikkaa toteuttavat koulut eivät käytä lainkaan oppikirjoja opetuksessa. Kirjattomuutta on moni suomalainen peruskoulu lähtenyt kokeilemaan ja aiheesta löytyy blogikirjotuksia ja opettajien haastatteluja eri koulujen kirjattomasta kokeilusta. Esimerkkinä siitä löytyi Ylen uutisissa 24.5.2016 esiintynyt Kuokkalan koulu.

Uutisen mukaan luokanopettaja Kirsi-Maria Keskinen toteuttaa Kuokkalan yhteinäiskoulussa kirjatonta opetusta. Nuoremmat kollegat kannustivat Keskiä toteuttamaan kirjatonta opetusta ja hän onkin tyytyväinen, että sitä lähti toteuttamaan. Keskinen mukaan kirjattomuudesta on monia konkreettisia hyötyjä. Opetuksessa voi hyödyntää monipuolisia työskentelymuotoja, kuten paritöitä tai ryhmätöitä. Oppilaat oppivat auttamaan toinen toisiaan, ja kirjattomuus lisää Keskinen mukaan toiminnallisuutta luokkiin. Kirjattomuudesta on myös se hyöty, että opettajalla on vapaus päättää siitä, kuinka paljon käyttää aikaa mihinkin opetettavaan asiaan. Oppiaineissa eteneminen on vapaampaa ja opettaja voi keskittyä oppimisen tasoon. (Yle uutiset 24.5.2016.)

Radio Aalto toteutti puhelinhaastattelun Käpylän peruskoulun opettajan Mira Tannisen kanssa aiheesta kirjatonta opetusta. Koulu osallistui kirjatonta kouluhankkeeseen. Haastattelusta selviää, että kirjattomuus on lisännyt toiminnallisuutta. Kirjat ovat korvattu vihkotyöskentelyllä tai tablettityöskentelyllä. Äidinkielen tunneilla myös hyödynnetään paljon kirjastoa, jotta lukemista kuitenkin tulee kirjoista. Tabletilla oleminen on Tannisen mukaan kuitenkin niin vähäistä, että hän ei usko sen olevan haittana silmille, josta osa vanhemmista oli huolissaan. Entä

mitä lapsi oppii? Vaikutuksia on monia ja esimerkiksi oppilaan ajattelemisen taidot kehittyivät. Matematiikassa Tanninen huomasi, että matemaattisen ajattelun taidot paranivat huomattavasti. Lisäksi kirjattomuus oli myös Käpylän kouluun tuonut toiminnallisuutta, mikä puolestaan kehittää ajattelun taitoja, kuten asioiden vertailua ja havainnointitaitoja. (Radio Aalto 9.8.2016.)

Myös Tampereella julkaistu lehti *Tamperelainen* uutisoi siitä, kuinka Tampereella jo kuusi koulua on lähtenyt kokeilemaan kirjatonta opetusta. Artikkelin mukaan kirjattomuus ei ollut säästökeino, vaan ajatus oli tulevaisuuden opetuksessa. Kokeilu oli lähtöisin hankkeesta *Mobiilioppimista ja digikirjoja alkuopetukseen*. Hankkeen tarkoituksena oli jättää kirjojen hankinnat vähäisiksi ja korvata kirjat sähköisillä sisällöillä. (Tamperelainen 30.8.2015.) Hanke oli opetushallituksen järjestämä, ja siihen lähti mukaan kaiken kaikkiaan 11 ensimmäistä ja toista luokkaa, joissa oppikirjat korvattiin tableteilla. Hankkeen tarkoituksena oli selvittää uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaisten tavoitteiden toteutuminen, kun oppikirjat korvattiin mobiililaitteilla ja sähköisillä materiaaleilla. (Opetushallitus 2011.)

Tamperelaisen artikkelin mukaan opetuksessa hyödynnettiin digitaalisia materiaaleja, joita tarkasteltiin esimerkiksi mobiililaitteilla. Hankkeeseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että muutos oli iso ja vaati erilaista orientoitumista siihen, kuinka toimia oppimisen ohjaajana. Artikkelissa puhuttiin myös toiminnallisuuden lisääntymisestä ja erilaisten opetusmenetelmien soveltamisesta, Keskinen ja Tannisen kokemuksien tavoin. Helppoa kirjattomuus ei ollut, ja se vaati kärsivällisyyttä niin opettajilta kuin oppilailtakin. Laitteet ja nettiyhteys eivät välttämättä aina toimineet ja niiden kanssa saattoi tulla ongelmia. Hankkeen myötä opettajat huomasivat, että opetuksen eriyttäminen oli helpottunut ja opetus oli monipuolistunut, koska ei ollut enää kirjaa, joka sitoisi opetusta. Lisäksi koulujen oppimateriaalikustannukset olivat pysyneet samoina, kuin kirjaopetuksen aikana. Artikkelin mukaan Tampereen peruskoulujen oppikirjat olivat maksaneet vuonna 2014 yli 1,5 miljoonaa euroa, mikä tarkoittaa yhtä oppilasta kohti noin 102 euroa. (Tamperelainen 30.8.2015.)

Opetushallituksen hankkeeseen tutustuessani huomasin, että aiheesta on kirjoitettu blogia (<http://digikirja.blogit.tampere.fi/>). Blogista löysin lisää tutkimuksia liittyen aiheeseen. Tutkimukset eivät suoranaisesti liittyneet kirjattomuuteen, vaan olivat ennemminkin oppiainekohtaisia.

Kirjattomasta opetuksesta on tehty muutamia Pro gradu –tutkielmia: Tunneilmapiiri matematiikan tunneilla 2. ja 3. Luokissa (Helin 2016), Tablet-laitteet opetuksessa oppilaslähtöisyyden edistäjinä (Kuusela 2016) ja Mobiililaitteiden opetuskäytön asettamat haasteet opettajien ammatilliselle kehitykselle (Leinonen 2015). Tutustuessani tarkemmin tutkielmiin huomasin, että niissä käsitellään digimateriaalien käyttöä, eikä niinkään kirjattomuutta.

Jonkin verran löytyi myös kansainvälistä tietoa kirjattomuudesta. Esimerkiksi Philadelphiassa vammaisten lasten oppilaitoksissa hyödynnetään kirjattomia oppimateriaaleja, ja siellä puhuttiin kirjattomasta opetussuunnitelmasta (Arena 1970). Kirjaton opetussuunnitelma on ohjelma, jonka avulla hyödynnetään nykyaikaista teknologiaa. Ohjelmassa tarjotaan lapsille laitteita, joiden avulla koulutetaan lapsia, joille lukeminen tuntuu epämukavalta tai on mahdotonta. Lukeminen on isossa osassa koulutusta ja monille lapsista oppiminen on riippuvaista lukemisen taidosta. Kirjaton opetussuunnitelma tarjoaa lapsille sellaista koulutusta, jossa lukemisen taito on vain yksi monista eri oppimisen välineistä. (Silberberg & Silberberg 1969.)

4. TUTKIMUKSEN METODOLOGISET PERUSTEET

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteelliselle kentälle: peruskouluun ja tarkemmin itse opetukseen. Se linkittyy ihmisten elämismaailman tarkasteluun, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen lähtökohdista. Ihmisten elämismaailmassa vaikuttavat heidän kokemustodellisuutensa, se kuinka ihmiset toimivat, mitä päämääriä he asettavat itselleen ja mitä suunnitelmia heillä on. Elämismaailman merkitykset syntyvät vain ihmisten kautta. (Varto 1992, 23–24.)

Jotta pääsen mahdollisimman hyvin kiinni tutkittavien henkilöiden elämismaailmaan, olen päättänyt tutkia heidän kokemuksiaan kirjattomasta opetuksesta. Kokemuksen tutkimiseen soveltuu hyvin fenomenologinen menetelmä. Fenomenologiassa kokemus käsitteenä on hyvin laaja. Kokemus sisältää ihmisen kokemukseen maailmasta jossa hän elää, suhteessa omaan todellisuuteen maailmasta. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto. (Laine 2010, 29.)

Kokemuksia tutkittaessa haastattelut ovat yksi varteenotettavista aineistonkeruutavoista, ja ne ovat hyvä keino päästä käsiksi ihmisen kokemukselliseen maailmansuhteeseen. Tiedon tuottamisen ja tiedon haun tilanteet ovat usein haastattelujen kaltaisia tilanteita, ja samankaltaisiin arkisiin tilanteisiin on moni törmännyt, esimerkiksi työpaikkahaastattelu. Haastattelu on hyvä keino kerätä tietoa. (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 9.)

Olen valinnut tutkimukseni aineistokeruutavaksi ryhmähaastattelut. Ryhmähaastattelussa voidaan päästä jopa paremmalle tiedonkeruutasolle kuin yksilöhaastattelussa. Lisäksi se saattaa avata uusia näkökulmia tutkimusongelmaan, mitä ei voida tavoittaa yksittäisten haastattelujen kautta. Ryhmähaastattelu

myös palvelee fenomenologisia tarkoituksia, kun se toteutetaan kentällä avoimesti. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelussa kysymysten tulisi olla avoimia, jotta ne eivät ohjaisi liikaa haastateltavan vastauksia. (Fontana & Frey 1994, 364–365; Laine 2010, 37.)

Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihminen on perustaltaan yhteisöllinen yksilö, kulttuuriolento. Kuulumme yhteisöön, johon kasvetaan ja kasvatetaan ja joka auttaa avaamaan ihmiselle todellisuuden. Kuulumme yhteisöön, jonka jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. Olemme osa yhteisön yhteistä merkityksen perinnettä. (Laine 2010, 30.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä monimuotoista lähestymistapaa, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijat hyödyntävät monenlaisia toisiinsa liittyviä menetelmiä luodakseen parhaan mahdollisen keinon toteuttaakseen käsillä olevaa tutkimustaan (Denzin & Lincoln 1994, 2). Esittelen seuraavaksi tarkemmin niitä monimuotoisia tutkimuksellisia lähestymistapoja, joita olen valinnut tutkimukseni toteuttamiseen.

Tutkimuksen paradigman avulla tutkija puolestaan ymmärtää ja raportoi tutkimustuloksia, sekä arvioi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen paradigmaattiset sitoumukset sisältävät ontologiset, epistemologiset ja metodologiset perustelut. (Guba & Lincoln 1994, 105–117.)

Tutkimuskohteen ontologisessa erittelyssä on huomioitava se, että tutkittavia ilmiöitä ei välttämättä näe tai koe sellaisina kuin ne itsessään ovat tai kuinka me ajattelemme niiden olevan (Varto 1992, 39). Tutkimuksen ontologinen erittely on tärkeää, koska se paljastaa sen, miksi tutkittava ilmiö on laadullinen. Usein tutkittavaa ilmiötä voidaan tutkia sekä määrällisesti, että laadullisesti. Se pitää sisällään muiden muassa ihmiskäsityksen ja maailmankuvan. (Varto 1992, 30–32.)

Epistemologia taas sisältää tiedon siitä, kuinka me tiedämme (Guba ym. 1994, 15–117). Ilmiön ontologisten ja epistemologisten perusteiden selkiyttäminen on oltava tutkimuksen lähtökohtana. Eli tutkijan tulee pohtia ilmiöön kohdistuvia omia oletuksia ja käsityksiä. (Kunnari 2011, 32.) Myös tutkimuksen metodologiset sitoumukset tulee tutkijan selkiyttää tutkimuksessaan, eli mitä keinoja tutkija käyttää tutkimuksen toteuttamiseen.

4.2 Tutkimusmetodina fenomenologia

Fenomenologia on lähtöisin Johann Heinrich Lambertin (1728–1777) tuotannosta. Hänen tuotannostaan lähtöisin oleva fenomenologinen käsitys ilmiöstä nähtiin negatiivisena merkityksenä. Se viittasi aistihavainnoissa määrittämättömästi annettuihin ”ilmiasuihin”. Myöhemmin 1900-luvulla fenomenologia erotuikin aikaisemmista käsityksistä siitä, että sille pyrittiin antamaan positiivinen merkitys. Ajateltiin, että ilmiöt muodostavat ”alkuperäisen annettuuden” alueen, jolloin puhe todellisuudesta on mielekästä. Fenomenologia nähdään vastakkaisena suuntauksena positivismille, sillä fenomenologia suhtautuu kriittisesti ”positivistisiin” suuntauksiin, joissa pyritään näkemään filosofia ainoastaan erityistieteiden apuvälineenä. (Miettinen ym. 2010, 10, 13.)

Fenomenologian filosofinen perinne on saanut alkunsa Edmund Husserlilta (1859–1938), sekä hänen seuraajiltaan. Vaikka fenomenologia onkin suhteellisen yleinen tutkimusmetodi, sen menetelmästä, käsitteistä tai varsinaisista kohdealueista ei ole selkeää yksimielisyyttä. Fenomenologian periaatteita ei voida tiivistää systemaattiseksi yleistykseksi. Kuitenkin yleisesti voidaan todeta, että fenomenologiseen määritelmään yhdistetään kiinnostus eletystä todellisuudesta, inhimillisestä elämismaailmasta ja sen rakenteista. Fenomenologisen tutkimuksen ydin on kyseenalaistamisen ja kysymisen tavassa. (Miettinen ym. 2010, 9.)

Husserlin lisäksi mainittavia nimiä fenomenologiasta ovat ranskalainen filosofi Martin Heidegger, sekä Maurice Merleau-Ponty. Heideggerin ajatuksessa fe-

nomenologinen metodi nähtiin Miettistä, Pulkkista ja Taipaletta lainaten ”käytännöllisen maailmasuhteen pohjalta nousevina yleistyksinä, joilla inhimillisestä olemassaolosta pyritään tavoittamaan jotakin olemuksellista” (Miettinen ym. 2010, 12). Merleau-Ponty korosti fenomenologiassa sitä, että kokemuksiin sisältyvien pätevyys- ja olemisväitteiden kyseenalaistaminen ei ole mahdollista.

Filosofien tulkintojen eroista huolimatta fenomenologiassa ei ainoastaan keskitytä rajaamaan yhtä todellisuuden osa-aluetta. Biologiaan verraten, fenomenologia ei esimerkiksi pyri selittämään pelkästään ilmiöitä ulkoisten tekijöiden tai syiden perusteella. Fenomenologia nähdään enemmän kuvailevana tutkimussuuntauksena, jossa pysytään kiinni tutkittavassa ilmiössä. (Miettinen ym. 2010, 12.)

Fenomenologiassa tutkittavana kohteena on ihmisen elämiskaailma, jolla tarkoitetaan ihmisen omaa suhdetta elämistodellisuuteensa (Varto 1992 & Laine 2001). Fenomenologiassa tutkimuksen kohde voidaan rakentaa nimenomaan kokemuksen tutkimiseen, jonka vuoksi tämä menetelmä soveltuu tutkimuksen toteutukseen. Kokemuksen tutkimisessa kohteeksi määrittyvät merkitykset, joita inhimillisesti koetaan. (Tuomi ym. 2009, 34.) Kokemus nähdään erityisenä suhteena, merkityssuhteena. Kokemukseen kuuluu ihmisen tajunnallinen subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa, sekä kohteen, johon henkilön toiminta suuntautuu. (Perttula 2009, 116–117.)

Mikä tekee kokemuksesta kokemuksen? Fenomenologiassa ajatellaan, että kun ihmisen tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, ihminen kokee elämyksiä. Elämyksien kautta ihminen saa jonkinlaisen ilmentymän kohteesta. Todellisuudesta tulee merkityksettömyyden sijaan merkittävä ihmiselle. Joskus ihmisen on helppo tunnistaa kokemuksiensa kohde ja joskus se on taas vaikeaa tai jopa mahdotonta käsittää. Vaikka kohde olisikin epäselvä, niin elämys on joka tapauksessa todellinen. (Perttula 2009, 116.)

Sen sijaan, että käytettäisiin valmiita teoreettisia viitekehyksiä fenomenologias-
sa keskitytään nimensä mukaisesti ilmiöihin ja niiden käsitteelliseen jäsentämi-
seen (Miettinen, Pulkkinen & Taipale ym. 2010, 10). Syy tähän on siinä, että
tutkimustraditiossa pidetään enemmän esteenä kuin hyötynä se, että tiedoste-
taan toisen kokemuksen maailmaa (Laine 2010, 35.). Näin ollen tutkijalle tut-
kimuskohde on ilmiö. Tähän vaikuttaa ihmisen ilmiasu, eli tapa jolla tutkija nä-
kee tutkimuskohteensa. Tutkittaessa ihmisiä, puhutaan aina ilmiöiden tarkaste-
lusta. Ilmiöiden tarkastelu antaa meille sellaista tietoa, joka kertoo muustakin
kuin siitä, kuinka ihminen näkee asiat. (Varto 1992, 85.) Ilmiö käsitteenä sisäl-
tää olennaisen viittauksen kokijaan. Ilmiöt ovat sidonnaisia tarkastelijasta tai
ilmiön havaitsijasta. (Miettinen ym. 2010, 10.) Olen valinnut tutkittavaksi ilmiöksi
tutkimushenkilöiden kokemukset kirjattomasta opetuksesta.

Fenomenologisessa tutkimusstrategiassa painottuvat tutkimuskohteen koke-
mukset, aistihavainnot ja niihin perustuvien ymmärrysten luominen. Näin ollen
tutkimuksessa vaikuttavat myös tutkijan omat kokemukset ja hänen ymmärry-
ksen muodostuminen tutkimuskohteen tarkkailussa. Tutkittavien kokemukset
ovat siis tutkijan itse tulkitsemisen varassa olevaa tietoa. Sen takia tutkijan on
osattava ikään kuin antautua ennakkoluulottomasti ilmiön tutkimiseen. Ennako-
luulottoman havainnoinnin avulla päästään ilmiöiden merkityksen tulkintaan.
(Laine 2010, 28–30; Varto 1992, 86.)

Tutkimusmetodissa kuvaillaan kokevan ihmisen orgaanisia ja psyykkisiä ulottu-
vuuksia, sen ilmenemistavan mukaisesti, joka niillä eletyssä kokemuksessa on.
Siksi suuntaus paljastaa erityistieteiden näkemysten osittaisuuden ja rajallisuu-
den. Sekä myös näyttää näkemysten aseman todellisuuden tarkentumisessa.
Suuntauksessa käy ilmi, että tieteellisillä teorioilla ja näkemyksillä voi olla merki-
tyys vain osana elämismaailmaa, sillä kaikki tieteelliset teoriat rakentuvat eletyn
kokemuksen varaan ja olettavat sen pätevyyden. (Miettinen ym. 2010, 13.)

Kokemuksen tutkimisessa ja nimenomaan fenomenologisessa ajattelussa pyri-
tään etsimään vastauksia kysymyksiin, sekä aloittamaan kysymisen liike aina

uudelleen. Esimerkiksi, ilmenevätkö koetut tapahtumat havaittuina, muistettuina, vai kuviteltuina ja miten nämä ilmenemisen eri tavat suhteutuvat toisiinsa? Kuka tai mikä on se viimekätinen kokija tai ”minä”, jolle maailma ilmenee? Entä missä mielessä ilmenemisen tavat kytkeytyvät ruumiillisuuteen ja yhteisöllisyyteen? Miten oma kokemukseni on suhteessa toisten kokemuksiin? Ovatko toiset vain havaintojeni kohteita, vai vaikuttavatko he siihen tapaan, jolla asia ihmiselle ilmenevät? Tällaiset kysymykset muodostavat fenomenologisen ajattelutavan dynaamisen ytimen. (Miettinen ym. 2010, 14.)

4.3 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa olosuhteet ovat luonnollisia ja tutkijan tarkoitus on selvittää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä. Ilmiössä tarkastellaan sen merkityksiä, joita ihmiset tuovat niihin. Laadullinen tutkimus voi koostua monenlaisista asioista: tutkimukseen voi liittyä empiirisiä materiaaleja, tapaustutkimuksia, henkilökohtaista kokemuksia, elämäntarinoita, haastatteluja, havainnointia, historiallisia, vuorovaikutteisia ja visuaalisia tekstejä - jotka voivat esimerkiksi kuvata rutiineja tai ongelmallisia hetkiä tai, merkityksiä yksilön elämässä. (Denzin & Lincoln 1994, 2.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääjä on inhimillinen, eli tutkija itse. Siksi poikkeuksetta tutkimuksessa vaikuttaa itse tutkija. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat ovat riippuvaisia tutkijasta, ja ne kehittyvät tutkijan tietoisuudessa samalla kun tutkimusprojektikin etenee. Tutkija itse valitsee mitä metodeja käyttää, mistä näkökulmasta aineistoaan tarkastelee. Näin ollen voidaan myös nähdä tutkimustoiminnan ymmärtäminen ikään kuin oppimistapahtumana, jossa tutkija on oppijana. (Kiviniemi 2010, 70.) Tutkimuksen saralla haluan tuottaa uutta tietoa ja tiedon kautta opettaa muita, sekä oppia itse lisää.

Uuden tiedon luomisen lisäksi tutkimukseni tavoitteena on luoda myös laadukasta tietoa. Uskon uuden tiedon luomiseen, koska tieto päivittyy jatkuvasti ja uusien tutkimuksien saralla tieto on päivittyvää. Aaltola (2010) esittää, että tiede

on yksi meidän kulttuurin muodoista ja siihen kohdistuu suuria odotuksia. Tällä hetkellä tiede ja kulttuuri synnyttävät yhä uudestaan ja uudestaan uusia ongelmia ja sitä kautta kysymyksiä. Tiede on uutta tietoa hankkiva prosessi, ei niinkään valmiiden ja pysyvien totuuksien systeemi. Vanha tieto voi osoittautua epäpäteväksi ja siksi itsekriittisyys on tieteen toiminnalle kattava ja keskeinen periaate. (Aaltola 2010, 13.)

Tutkimuksen teossa tutkija joutuu kohtaamaan erilaisia ongelmatilanteita, joiden ratkaiseminen on keskeisessä osassa tutkimuksen toteutusta. Tutkija tulkitsee samankaltaisia merkkejä, etsii uusia johtolankoja, joiden pohjalta tutkija pyrkii löytämään sellaisia asioita, jotka eivät ole suoraan nähtävissä. (Kiviniemi 2010, 70, Alasuutari 1999, 77.) Tutkimuksessa kohtaan todennäköisesti ongelmia ja etsin ratkaisuja niihin. Tärkeää on, että tutkija osaa erottaa havainnot ja johtolangat toisistaan. Pertti Alasuutari (1999, 79–80) esittää, että tutkija tarkastelee havaittuja johtolankoja tietystä eksplisiittisesti määritellystä näkökulmasta, jota hän kutsuu teoreettiseksi viitekehyykseksi.

Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen peruskulmakivistä on havaintojen teoriapitoisuus. Se pitää sisällään yksilön käsityksen ilmiöstä ja merkitykset, joita tutkittavalle ilmiölle annetaan. Lisäksi tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat ne välineet ja keinot, joita tutkija on valinnut käyttää omassa tutkimuksessaan. Tästä syystä tutkimuksen saralla tuotettu tieto ei ole pelkästään objektiivista tietoa, vaan koska tutkija päättää tutkimusasetelmasta, niin tieto on myös siinä mielessä subjektiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Koska laadullinen tutkimusperinne on hyvin laaja ja määrittää monta erilaista tutkimusstrategista suuntausta, on selvitettävä mikä laadullisen tutkimuksen metodeista sopii tutkielmaani parhaiten. Kuten aiemmin mainitsin, niin aion tutkimuksessani soveltaa fenomenologista tutkimusmetodia, sillä se soveltuu parhaiten ihmisten kokemusten tutkimiseen. (Ks. Tuomi ym. 2009.)

5. TUTKIMUSASETELMA

5.1. Aineiston keruu haastattelemalla

Haastattelu on yksi yleisimmistä tiedonhankintamenetelmistä, ja se on laaja-alainen keino lähestyä ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta (Tiittula ym. 2009, 9; Laine 2010, 37). Laadullisessa haastattelussa tulee keskittyä siihen, kuinka haastatteluista aiotaan poimia asioita, joista analysoidaan tuloksia ja tehdään johtopäätöksiä (Alasuutari 1999, 32).

Fenomenologisessa haastattelussa oleellista on sen avoimuus (Laine 2010). Giorgin (1997) nostaa fenomenologisessa tutkimuksessa esiin sellaisen käsitteen, kuin ”sulkeistaminen”. Se tarkoittaa sitä, että tutkijan on annettava ilmiön näyttäytyä sellaisena, kuin se tutkittavan kokemuksissa näkyy ja tutkijan tulee unohtaa mitä asioita tutkittavasta ilmiöstä tietää. Sulkeistaminen on tärkeää koko tutkimuksen ajan (Lehtomaa 2009, 175).

Haastattelun tulisi olla luonteeltaan avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Tärkeää on, että haastattelija antaa riittävästi tilaa haastateltavalle. Sen takia kysymysten muotoiluun on kiinnitettävä erityisesti huomiota, jotta vastauksista saadaan riittävän kuvailevia ja kertomuksen omaisia. Kysymysten tulisi olla sellaisia, että ne eivät vaatisi paljon lisäohjausta. (Laine 2010, 37–38.)

Pyrin toteuttamaan avoimet, eli strukturoimattomat haastattelut. Haastatteluita varten laadin itselleni rungon, jonne kirjasin itselleni tukikysymyksiä siltä varalta, että haastateltavat niitä kaipaavat. Haastatteluissa etenin haastateltavan ehdoilla eli haastateltavat ikään kuin johtivat keskustelua. Aluksi toki aloitin haastattelun oman rungon mukaan, mutta jos haastateltava alkoi kertoa kokemuksistaan joka poikkesi rungosta seurasin haastateltavan aihetta ja kysyin mahdollisia tarkennuksia tarvittaessa. Ensimmäisen haastattelun perusteella tein toista

haastattelua varten toisen muokatun rungon (ks. Liite 1 & Liite 2) . Kaikissa haastatteluissa pyrin pitämään teemat mahdollisimman avoimina ja keskustelu eteni haastateltavien ehdoilla.

Avoin haastattelu muistuttaa keskustelua, jossa eri osapuolet voivat nostaa eri puheenaiheita keskusteluun (Tiittula ym. 2009, 12). Tämä oli myös yksi syy siihen miksi halusin toteuttaa yksilöhaastattelun sijaan ryhmähaastattelut. Ajattelin, että oli helpompi muodostaa keskustelua aiheesta, kun siihen osallistui useampi henkilö. Vaikka haastattelun tulisikin muistuttaa enemmän keskustelua, niin avoimessa haastattelussa haastattelijalla on kuitenkin lupa ohjata keskustelua esimerkiksi niin, että pyytää haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan. (Lehtomaa 2009, 170.)

Haastattelututkimus perustuu tutkijan muodostamaan tutkimuskysymykseen. Vastauksia, joita tutkija saa, ei tule suoranaisesti pitää tutkimuksen tuloksina. On muistettava, että tutkimustulokset edellyttävät teoreettisia argumentteja. Alasuutari (1999) nimeää tällaista argumentoinnin syytä *tarvetypologiaksi*. Hänen perusteluissaan tämä typologia on tarpeellinen, koska se tekee tutkijan empiiriset havainnot ymmärrettäviksi. (Mt., 81–82.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastatteluun valikoidaan henkilöitä, joilla on omia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2009, 167). Siksi valitsin tutkimushenkilöiksi oppilaita, opettajia ja koulunkäynninohjaajia. Heillä kaikilla oli omakohtaisia kokemuksia opetuksesta. Tarkoitus oli myös saada mahdollisimman kattava tutkimusaineisto, jossa tarkastellaan ilmiötä useammasta eri näkökulmasta.

Ihmisen kokemuksen tutkimisessa on huomioitava tapa ja luonne kuinka kysymykset esitetään ja kuinka asiasta keskustellaan. Kokemuksista puhuminen on erilaista verrattuna käsityksistä puhumiseen, sillä ihmiset voivat kokea ja toimia toisin kuin mitä kerromme. Jos halutaan tutkia kokemuksia tutkijan kannattaa

välttää sellaisten kysymysten esittämistä, jossa selvitetään aiheesta yleisiä ajatuksia ja mielipiteitä. (Laine 2010, 38–39.)

Avoimessa haastattelussa on se haaste, että haastattelijan on edettävä intuitiivisella varalla, jotta haastattelusta ei tule liian strukturoitua. Haastattelut ovat intensiivisiä ja vaativat paljon keskittymistä. (Lehtomaa 2009, 171.) Kokemuksista keskustelun on tapahduttava mahdollisimman konkreettisesti, ja siksi metaforien käyttö auttaa ymmärtämään puhujan kokemuksia. Metaforien käyttämisessä täytyy muistaa se seikka, että ne ovat monimerkityksellisiä. Kokemuksista puhumisessa voi käyttää vertauksia, jossa kuvailemme koettua asiaa. Tutkimusaineistoa analysoidessa vastaan tulee jälleen monimerkityksisyyden ongelma. (Laine 2010, 39.)

Sulkeistamisen rajallisuus nousee esiin haastatteluissa. Haastattelutilanteessa tutkijan on oltava rennosti läsnä ja välttää analyttistä ulosantia. Haastattelutilanteessa tutkija ei voi toimia niin kurinalaisesti, kuin esimerkiksi muissa tutkimuksen vaiheissa, sillä haastattelu on sellainen tilanne, jossa kokevat ihmiset kohtaavat toisensa. (Lehtomaa 2009, 174–175.)

5.2 Tutkimusaineiston analysoinnin keinot

Haastatteluiden toteuttamisen jälkeen siirrytään seuraavaan vaiheeseen, eli tutkimusaineiston analysoimiseen. Analyysimetodin avulla tutkimustuloksista erottuu tutkimukseen liittyvät oleelliset havainnot. Tutkimusmetodi koostuu sellaisista operaatioista ja käytännöistä, joita tutkija käyttää tuottaakseen havaintoja. Metodi sisältää sääntöjä, joita noudattamalla tutkija pystyy muokkaamaan ja tulkitsemaan tutkimusaineistosta saatuja johtolankoja. Riittävästi määritellyllä metodilla tutkija voi ehkäistä omien ennakkoluulojen empiirisen todistelun. Sen lisäksi metodin tulee olla sovussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Alasuutari 1999, 82.)

Tutkimuksen aineiston analysoinnissa sovelsin useaa eri analysointi menetelmää. Pyrin toteuttamaan analysointia fenomenologiselle tutkimusotteelle tyypillisellä tavalla. Kuten monessa tutkimusmetodissa, niin fenomenologisessa tutkimuksessakin edetään vaiheittain. Vaiheittaisella etenemisellä taataan tutkimuksen kurinalaisuus, ja se on myös keino vähentää tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutuksia tutkimuksen lopputulokseen. (Laine 2010, 40.) Lisäksi systemaattinen, eli vaiheittainen eteneminen auttaa lukijaa ja itse tutkijaa seuraamaan empiirisen analyysin etenemistä. Tarvittaessa tutkija voi myös palata tutkimuksessa omia jälkiään taaksepäin. (Lehtomaa 2009, 182.)

Fenomenologisen analysoinnin lisäksi olen hyödyntänyt aineiston analysoinnissa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia voi hyödyntää tutkimuksissa yksittäisenä metodina, mutta se voi toimia myös väljänä teoreettisena kehyksenä. Tällöin se voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. (Tuomi ym. 2009, 91.)

Analyysin toteuttamisessa hyödynnän Tuomen ja Sarajärven (2011, 91) muotoiltua kaaviota sisällönanalyysista. Alla kaavassa 1 olen muokannut heidän kaaviosta omaan tutkimukseeni soveltuvan kaavan (vasemmalla puolella). Lisäksi kaavan 1 oikealla puolella on fenomenologiseen analyysiin tyypilliset vaiheet, jotka Laine on artikkelissaan luetellut (ks. Laine 2010, 44).

Kaava 1 Analysoinnin vaiheet



Aineistoa analysoidessa tutkijan on selvitettävä mikä aineistosta kuuluu tutkimuksen piiriin ja mikä kannattaa jättää ulkopuolelle. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkijan on tehtävä päätös mikä aineistossa kiinnostaa (Tuomi ym, 2009, 92). Olen määritellyt oman tutkimukseni kiinnostuksen tutkimuskysymykseksi avulla. Kerätyn aineiston läpikäymiseen kannattaa jättää riittävästi aikaa. Fenomenologisessa analyysissä ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee kuvaata tutkittavan kertomus mahdollisimman alkuperäisesti, välttääkseen tuovan omaa itseään kertomukseen. Tähän liittyy myös sisällönanalyysille tyypillinen vaihe, ”erota ja merkitse”, jossa aineisto käydään läpi ja erotellaan ja merkitään aineistosta tutkimuskysymykseen liittyvät asiat. Tutkija tekee tietoisin päätöksen siitä, mitä tutkimuksestaan jättää pois. Kertomuksista tehty kuvaus toimii perustana tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Laine 2010, 40; Tuomi ym. 2009, 92.) Aluksi litteroin haastattelut erillisille tiedostoille. Lisäksi kirjoitin myös käsin muistiinpanoja, joissa kuvasin kertomukset lyhyesti ranskalaisilla viivoilla. Muistiinpanot keräsin yhteen vihkoon. Litteroidut aineistot tulostin ja alleviivasin sieltä tutkimuskysymykseeni liittyviä oleellisia asioita.

Fenomenologiassa kuvauksen jälkeen siirrytään seuraavaan vaiheeseen, eli aineiston analysointiin. Kertomuksista pyritään tässä vaiheessa tuomaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Kuvauksia hahmotetaan paremmin, jos kykenemme muodostamaan ne kokonaisuuksiksi tai kokonaisilmiön osakokonaisuuksiksi. (Laine 2010, 41.) Lehtomaan (2009, 182) mukaan analysoinnin tulee olla pikkutarkkaa ja huolellisuutta vaativaa työtä, jossa nähdään samalla kertaa yksityiskohtia ja samalla hahmotetaan kokonaisuutta. Sisällönanalyysissä kerätään yhteen tutkimuksen oleelliset asiat ja valitaan kuinka aineistoa lähdetään luokittelemaan (Tuomi ym. 2009, 93). Itse valitsin teemoittelun.

Tässä vaiheessa aineiston analyysia fenomenologiassa pyritään korostamaan intuition merkitystä. Intuitiossa merkityskokonaisuudet nousevat esiin, kun riittävästi tutkitaan aineistoa. Intuitio perustuu elämänkokemuksen myötä karttuneeseen merkityksen tajuun. (Laine 2010, 41.) Tässä mainittakoon, että kokemuk-

seni tutkimushaastattelusta tosin rajoittuu kandidaattitutkielmassani toteutettuihin haastatteluihin. Poimin oman intuition ja aikaisempien kokemuksieni varassa mielestäni oleelliset asiat aineistosta ylös.

Aineistosta merkityskokonaisuudet löytyvät yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Ne muodostavat kokonaisuuden ja siitä erottuvat muodostavat omat kokonaisuudet. Merkityskokonaisuuksien muodostamisessa tutkija hyödyntää tutkimuskysymyksen ehtoja. (Laine 2010, 41.) Tässä vaiheessa palasin tutkimuskysymyksiini pariin ja yhdistin haastatteluaineistosta vastauksia jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja sen ryhmittelystä eri aihepiireihin (Tuomi ym. 2009, 93). Koska toteutin haastattelut teemahaastatteluna, niin teemoittelu oli ymmärrettävästi minulle helppo vaihe, koska teemat muodostuivat jo haastatteluvaiheessa ja niiden poimiminen oli helppoa. Aluksi päätin mitä teemoja haluan tutkimuksessani käsitellä ja haastattelukysymykset rakensin teemojen mukaan.

Teemoiksi valikoitui:

- Ympäristö, millaisessa ympäristössä kirjattomuutta toteutetaan?
- Materiaali, mitä materiaalia opetustapahtumaan liittyy?
- Rakenne, mistä opetustapahtuma koostuu?
- Toteutus, miten kirjaton opetus toteutuu?
- Tulokset, mitä saavutettiin ja opittiin?

Aineistoa analysoidessani huomasin, että haastatteluista esille nousivat seuraavat aiheet: *tekijät*, jotka johtivat kirjattomuuden toteuttamiseen, *sisällöt* ja *toiminnat*, jotka kirjattomuuteen liitettiin ja lopuksi mitä *vaikutuksia* haastateltavat kokivat kirjattomuudella olevan erinäisiin asioihin, kuten opettajuuteen, muihin oppiaineisiin ja oppimiseen.

Lopuksi aineiston analysoinnissa edetään ”synteesiin”; sisällönanalyysissä puhutaan ”yhteenvedosta” (Laine 2010, 43; Tuomi ym. 2009, 92). Synteessin tarkoituksena on luoda aineistosta yhtenäinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Merki-

tyskokonaisuuksien välillä on yhteyksiä. Fenomenologian tarkoituksena on selvittää ilmiön olemuksen merkitysrakenne ja merkityskokonaisuuksien välisten yhteyden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. (Laine 2010, 43.)

Fenomenologiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se lisää lukijoissa ymmärrystä jonkin inhimillisen elämän ilmiöstä. Kun tutkimuksen kokonaisrakenne on valmis, tutkija voi vapautta itsensä aineistolähtöisyydestä ja tarkastella tuloksia erilaisten kantojen kautta. Tässä vaiheessa tutkija voi vertailla saatuja tuloksia muihin alan tutkimuskirjallisuuteen. (Laine 2010, 44.)

5.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pääkysymys on millaisena aikuiset ja oppilaat kokevat kirjattoman opetuksen peruskoulussa. Aikuisiin kuuluvat tutkimuksessani luokassa toimineet opettajat ja koulunkäynninohjaajat, sekä henkilökohtaiset avustajat. Toisin sanoen kaikki mahdolliset aikuiset, jotka osallistuvat opetukseen luokassa, jossa toteutetaan joidenkin lukuaineiden kohdalla kirjatonta opetusta.

Kirjatonta opetusta on niissä oppiaineissa, joissa oppilaille ei jaeta käyttöön oppikirjoja, vaan he toteuttavat opetuksen jollakin muulla tavalla. Muu tapa voi olla esimerkiksi vihko- tai tablettityöskentely. Oppiaineiksi olen valinnut reaaliaineet, joten liikuntaa ja käsityötä en esimerkiksi laske näihin kirjattomiin oppiaineisiin.

Haastatteluita tarkemmin tarkastellessani kiinnitän huomiota näihin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä asioita kirjattomaan opetukseen liitetään?
2. Minkälainen toiminta kirjaton opetus on?
3. Mitä kirjaton opetus pitää sisällään?

5.4 Aineisto ja sen keruu

Tutkimukseeni valitsin kaksi suomalaista peruskoulua. Toinen koulusta sijaitsi Lapissa ja toinen Etelä-Suomessa. Tutkimukseeni valitsin kaksi koulua, koska halusin tutkia eri kokemuksia kahdelta täysin eri alueelta. Selvisi myös, että luokkien kirjattoman opetuksen lähtökohdat olivat myös täysin erilaiset. Kouluis-ta tutkittaviksi luokka-asteiksi valitsin yhden 5. -luokan ja yhden 3. -luokan.

Haastattelujen toteuttamiseen kysyin tutkimusluvut kaupungin koulutuslauta-kunnalta ja koulun rehtorilta ennen kuin kysyin luokkaa mukaan tutkimukseen. Luokan opettajille toimitin tutkimuslupahakemukset vanhemmille kotiin toimitet-taviksi ja opettajat allekirjoittivat lupahakemukset haastattelun toteuttamiseen. Kysyin erikseen sähköpostissa, että haluavatko opettajat valmistautua haastat-teluun tietäen ennalta kysymykset. Toiseen kouluun toimitin kysymykset heidän pyynnöstä ja toisesta koulusta ei tullut pyyntöä, joten koin sen tarpeettomaksi. Ennen haastattelujen alkamista varmistin vielä luokan oppilailta luvat haastatte-luun, ja kerroin heille tarkemmin mitä teen ja miksi.

Aineiston keräsin haastattelemalla kirjatonta opetusta toteuttavan luokan aikuisia ja oppilaita. Toteutin haastattelut ryhmähaastatteluina. Aikuisien haastatte-luun valikoituivat ne, jotka osallistuivat luokan opetukseen. Kaikki luokassa toi-mineet aikuiset eivät valitettavasti päässeet osallistumaan haastatteluun, sillä toteutin haastattelut koulupäivän aikana.

Molemmista kouluista haastatteluihin osallistui kuusi oppilasta eli yhteensä op-pilaita oli 12 (kuusi tyttöä ja kuusi poikaa). Aikuisia haastatteluun osallistui yh-teensä neljä, kolme luokan opettajaa ja yksi koulunkäynninohjaaja. Molemmista kouluista haastatteluun osallistui kaksi aikuista. Olin alun perin ajatellut, että aikuisia olisi osallistunut enemmän. Olen kuitenkin tyytyväinen, että aikuisia osallistui kaksi, sillä saimme hyvää keskustelua aikaiseksi. Vaikka keskustelus-sa oli kolme (haastattelija ja kaksi haastateltavaa) osapuolta, niin huomasin,

että tuli paljon päällekkäin puhumista ja ajatus saattoi katketa esimerkiksi tilanteessa, jossa yksi osapuolista keskeytti keskustelun.

Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 80 minuuttia ja litteroituna aineistona yhteensä noin 27 sivua. Tutkimukseen osallistuneista kouluista käytän nimitystä koulu 1 ja koulu 2. Haastateltavat aikuiset olen erottanut aakkosten mukaan: A,B,C ja D. Haastateltavat A ja B ovat koulusta 1 ja haastateltavat C ja D ovat koulusta 2. Oppilaat olen erottanut numeroiden mukaan, oppilas 1, oppilas 2, oppilas 3, oppilas 4, oppilas 5 ja oppilas 6. Oppilaiden haastattelun analysoinnissa kerron ennen katkelmaa mistä koulusta oppilaat ovat.

5.5 Tutkittavien luokkien lähtökohdat

Fenomenologisessa tutkimuksessa voi olla syytä tutkia tiettyjä yksilöiden kokemuksia, jos ne ovat heidän elämäntilanteensa kannalta erityinen tutkijaa kiinnostavalla tavalla (Perttula 2009, 153). Valitsin haastatteluun luokat, jotka olivat täysin eri lähtökohdista toteuttaneet kirjatonta opetusta. Toisessa luokassa oli tietoisesti jätetty yhdestä oppiaineesta tilaamatta oppikirjoja, kun taas toinen tutkittavista luokista oli pakon edestä joutunut valitsemaan kirjattomaan opetuksen.

Yhdestä tutkimusluokasta puuttuivat oppikirjat koulussa todetun sisäilmaongelman vuoksi. Heidän oli tarkoitus siirtyä ensi lukuvuodeksi uusiin tiloihin, jonne ei saanut tuoda nykyisestä opetusympäristöstä materiaalia lainkaan. Syy kirjattomuuteen oli myös taloudellinen. Kaiken lisäksi opettaja oli aloittanut työskentelyn luokassa kesken lukuvuoden. Hän ei siis ollut ennalta tietoinen oppikirjojen puuttumisesta, eikä ehtinyt valmistautua tilanteeseen.

Toinen tutkittavista luokista oli yhdysluokka. Opettajat olivat tehneet tietoisin valinnan oppikirjojen tilaamisesta matematiikan osalta. He olivat myös rauhassa ennen lukukauden alkua voineet suunnitella tulevaa lukuvuotta. Lisäksi luokassa toteutettiin jo kolmatta lukuvuotta kirjatonta opetusta, joten se oli opettajille ja

oppilaille ennestään tuttua. Yhdysluokassa toimi kaksi opettajaa, jotka suunnittelivat yhdessä oppituntien rakenteet.

6. KOKEMUKSET KIRJATTOMASTA OPETUKSESTA

6.1 Kirjattoman opetuksen tekijät

Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma astui voimaan kouluissa vuodesta 2016 lähtien (ks. POPS 2014). Uuden opetussuunnitelman myötä tuli kouluihin paljon muutoksia, joiden keskiössä olivat opettajat ja oppilaat. Haastatteluista analysoidessani huomasin, että aikuiset yhdistivät kirjattomuuden vahvasti uuteen opetussuunnitelmaan. Molemmissa aikuisten haastatteluissa tuli esille uuden opetussuunnitelman merkitykset kirjattomuuden valinnassa.

Haastattelija: ”Mitä teille tulee ensimmäisenä mieleen kirjattomasta opetuksesta ylipäätään yleisesti?”

Haastateltava A: ”... Ehkä tää uusi opetussuunnitelma... Tulee siitä mieleen... Rohkeimmat heittävät kaikki kirjat sivuun ja kaikkea uutta tilalle ja ilmiötä ja laajoja kokonaisuuksia.”

Keskustellessamme siitä, miksi kirjatonta opetusta oli ryhdytty toteuttamaan koulussa 2, selvisi että he ajattelivat uuden opetussuunnitelman ohjaavan sen toteuttamiseen. Opetussuunnitelmissa on kirjattuna mitä asioita kunkin oppiaineen kohdalla tulee käydä läpi.

Haastattelija: ”...Minkälaisissa tilanteissa te olette kokenu, että sitä [kirjatonta opetusta] kannattaa hyödyntää...”

Haastateltava C: ”No ku opsi vaihtuu nii sillon.” ”Tavallaan se pakottaa sinut siihen opsiin menemään ja kattomaan et mitä käyään, ja mistä etit sen materiaalin...”

Haastateltava D: "Ja mikä istuu parhaiten.. Mikä materiaali ja millä tavalla opiskellaan."

Opetussuunnitelman vaihtuessa perehtyminen siihen nähtiin tärkeänä ja sen noudattaminen velvoittavana tekijänä. Jos oppikirjat mielletään tulevaisuudessa samanlaisiksi opetusmateriaaliksi kuin muu opetusmateriaali, niin opetussuunnitelmalla tulee olemaan vielä suurempi merkitys opetuksen ohjaajana (Siekinen & Saastamoinen 2010, 62). Tässä näkyy merkkejä siitä, että opettajat näkevät opetussuunnitelman ohjaavan opetusta ja opettajat valitsevat itse sen materiaalin, jolla pääsevät saavuttamaan opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Myös 2010 tehdyn tutkimuksen (Sulonen, Heilä-Ylikallio, Junttia, Kola-Torvinen, Laine, Ropo, Suortamo, Knubb-Manninen & Korkeakoski) mukaan opettajista noin 75% koki opetussuunnitelman olevan ohjaava tekijä heidän opetus- ja kasvatustyössään.

Toinen johtava tekijä kirjattomuuteen oli yksinkertaisesti myös resurssikysymys (vrt. esim Ruuska 2016). Molemmissa kouluissa oli jouduttu jättämään tietyistä oppiaineista kirjat hankkimatta resurssien puutteen vuoksi. Esimerkiksi koulun 2 luokassa ei ollut tämän takia uskonnon oppikirjoja käytössä. Sen sijaan matematiikan kirjojen pois jättäminen oli puolestaan ollut opettajien oma päätös.

Haastateltava C: "Matematiikka on nyt semmonen missä ei oo kirjaa. Uskonnossa ei oo kirjaa, se on ehkä enemmän semmonen koulun resurssikysymys."

Haastateltava D: "Joo, kyllä. Mutta matikka on ihan semmonen tietonen valinta ja se on ollu koko ajan näillä lapsilla et se on kirjatonta."

Kolmantena keskeisenä seikkana kirjattoman opetuksen valintaan oli vaikuttanut työyhteisö ja sitä mukaa myös kollegat. Varsinkin koulun rehtori, joka antoi valinnan mahdollisuuden ja tuki kirjattomuuden toteuttamisessa. Koulussa 2

opettajat kertoivat, että rehtori oli kannustanut kirjattomuuteen ja kannusti myös yläkoulun englannin kielen opettajia kirjattomaan opetukseen.

Opettajakollegoiden merkitys kirjattomuuden toteutumisessa oli iso. Aikuisten haastatteluista huomasi, että kirjaton opetus nähtiin työläänä toteuttaa, mutta kuitenkin se koettiin palkitsevana. Työpanoksen jakautuminen oli myös hyvä keino vähentää kirjattomasta opetuksesta aiheutuvaa työmäärää opettajien kesken. Jos opettajalla on pari, jonka kanssa jakaa työmäärää, etenkin opetuksen suunnittelussa, niin opetuksesta tulee laadullisempaa ja parempaa. Toki suunnittelu vie paljon aikaa, ja koulun 2 aikuisten haastattelusta selvisi, että opettajat tarvitsevat paljon yhteistä suunnittelu-aikaa, jotta voivat toteuttaa kirjaton opetusta, ja aina yhteisen suunnitteluajan löytäminen ei ollut helppoa. Lisäksi huomionarvoista on, että useimmiten opettajat eivät saa suunnitteluajasta palkkaa. Harvoin opettajat ehtivät suunnittelemaan tulevia tunteja työajalla.

Haastateltava D: ”Tämä suunnittelu-aika ei ole meillä se tunti viikossa vähintään, mutta ihanne-tilanne niin varmaan semmonen pari tuntia viikossa. Nii-sitte saisi, siinä ehtisi valmistella tosi paljon...Mutta kyllä me nyt päivittäin ja joka välissä katotaan.”

Täytyy kuitenkin muistaa, että molemmissa luokissa oli kaksi opettajaa. Kaikissa Suomen kouluissa ei tietenkään ole samaa tilannetta. Haastatteluiden perusteella näen, että tuntemattomalle tielle hyppääminen on helpompaa kun sen tekee jonkun kanssa, kuin yksin.

Koulussa 2 haastattelin yhdysluokkaa, jossa toimi kaksi luokanopettajaa yhdessä. Koulussa 1 taas oli yksi luokka johon oli palkattu kaksi opettajaa, yksi luokanopettaja ja yksi resurssiopettaja. Työmäärän jakautumisen lisäksi yhteisopettajuudella nähtiin muitakin positiivisia vaikutuksia. Koulussa 2 nähtiin, että yhteisopettajuus antoi muita näkökulmia opetukseen ja sen toteuttamiseen.

Haastateltava C: "On se pääsääntöisesti ja on semmonen siis tuota ja tulee ehkä semmosta keskustelua ja siis semmosta ja mietitään et ehkä se oma idea ei oookkaan paras. Et toinen saattaa, että mennäänkö näin ja kyl siihen tulee semmosta ehkä vähän syventää."

Haastateltava D: "Ja oppii toiselta kyllä aina ja toisen tavasta tehdä töitä ja ehkä on pienempi vaara urautua sitte niiku tekemään koko aika samalla tavalla, ko siin on sitte työpari."

Haastattelusta kuului läpi toisen työparin tekemän työpanoksen arvostaminen. Työparilta sai uusia ideoita ja ajatuksia ja työparin kanssa keskusteleminen auttoi omien ajatusten syventämisessä. Opettajankoulutuksessa on ollut paljon puhetta siitä, että opettajan tulisi jatkuvasti kehittyä (ks. Salo 2014; Juva, ym. 2009). Työparin avulla tähän voisi hyvinkin päästä. Työpari antaa uusia ideoita opetukseen, sekä se kehittää jatkuvasti myös opettajaa itseään. Eikä työparin johdosta juurru samoihin opetustyyliin, vaan toisen kanssa työskentely virkistää työtä.

Haastateltava C: "Se on myös sitte et välillä toinen tekee, toisella on muita hommia hirveesti niin toinen pystyy välillä ottaa vähän isompaa roolia tästä suunnittelusta. Ja sit se ikään kuin toisinpäin ja sekin on semmonen kuitenkin loppujenlopuksi voimaannuttava että..."

Hannele Niemen (2016) mukaan yksi tärkeimmistä opettajan tulevaisuuden taidoista tulee olemaan yhteistyötaidot. Niemi puhui *jaetusta asiantuntijuudesta*, mikä tarkoittaa yhteistä ongelmanratkaisua kasvokkain tai verkossa. Kun kohdataan työssä ongelmia, niitä tulisi ratkoa ennemmin yhdessä, kuin yksin. Niemi painottaa, että puhuttaessa oppilaiden tulevaisuuden taidoista, yhteistyötaidot ja yhteisölliset ongelmanratkaisutaidot ovat tärkeitä. Hänen mukaansa tämä koskee niin oppilaita, kuin opettajia. (Niemi 2016, 26.) Pohdinkin sitä itse opettajien näkökulmasta. On hyvä muistaa kollegoiden välisen yhteistyön merkitys oman ammatillisen taidon kehittämisessä.

Koulussa 2 opettajien välinen yhteistyö selvästi toimi ja molemmat vaikuttivat tyytyväisiltä toisen opettajan työpanokseen. Koulun 1 aikuisten haastattelusta opettaja selvästi kaipasi samankaltaista yhteisopettajuutta, mitä koulun 2 opettajien välillä oli. Hän oli selvästi harmissaan, että sen hetkinen yhteistyö ei toiminut toivotulla tavalla. Syy ei ollut suinkaan opettajien, vaan sisäilmaongelmien. Luokan resurssiopettaja ei voinut viettää aikaa samassa tilassa, missä luokanopettaja työskenteli, joten oppituntien suunnittelu oli jäänyt kummankin opettajan omille harteille.

Haastatteluista huomasin, että haastateltava A selvästi tiedosti uuden opetus suunnitelman tuomat mahdollisuudet, mutta koki ne hankalaksi toteuttaa koulun sen hetkessä tilanteessa. Keskustelimme siitä, mitä mahdollisuuksia kirjaton opetus voi parhaimmillaan antaa.

Haastateltava A: ”Kyl se varmaan siinä justiin, että et ei olis sit niin kirjan orja ja ajattelee sitä yhdistämistä muihin oppiaineisiin. Ja tietysti tota niin hyvä yhteistyö ja opettajien välinen suunnittelu aika ja tämmönen niiku ... Se vaatii paljon ja me ollaan tässä hyvin muutosten alla täällä [viitataan väistötiloista siirtymiseen toisiin tiloihin] ja väki vaihtuu [opettajat siirtyvät eri toimipisteille] ja ollaan eri tiloissa. Tässä huomaa niiku, että et hankala tähänki yhteisopettajuus, et meillähän on opettajan X kanssa yhteisopettajuutta tietyissä oppiaineissa, mutta että kun ollaan eri tiloissa työskennellään niin se suunnittelu on tosi hankalaa sitten.”

Kyseisessä luokassa päädyttiin kirjattomaan opetukseen sen takia, että kirjat eivät olleet mahdollista ottaa mukaan entisestä koulusta. Uudessa koulussa, jossa he olivat evakossa, oli myös todettu sisäilmaongelmia, joten opettajat olivat päättäneet etteivät tilaa uusia kirjoja siihen kouluun. Jos kouluun tilattaisiin uusia kirjoja, niistä jouduttaisiin joka tapauksessa tulevaisuudessa luopumaan.

6.2 Kirjattomuuden sisällöt

Oppiaineiden yhdistäminen

Haastatteluista kävi ilmi, että aikuiset yhdistivät laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ja ilmiöpohjaisuuden kirjattomaan opetukseen. Tämä oli oletettavaa, sillä opetussuunnitelma kannusti edellä mainittuihin (vrt. POPS 2014). Kirjattomuudesta oli se hyöty, että ilmiöiden toteuttaminen nähtiin helpompana, koska ei ollut oppikirjoja sitomassa opetusta. Aikuiset kokivat, että kirjaton opetus antoi mahdollisuuksia myös yhdistää eri oppiaineita. Esimerkiksi tutkimukseen osallistuneessa yhdysluokassa toteutettiin monialaisia oppimiskokonaisuuksia uuden opetussuunnitelman mukaisesti.

Koulun 2 oppilaat puhuivat MOK-viikoista. Yksi haastateltavista jopa muisti mistä kirjaimet M, K, ja O tulivat (monialaiset oppimiskokonaisuudet). Oppilaiden mukaan heillä ei ollut MOK-viikolla lainkaan oppiaineita lukujärjestyksessä, vaan siellä luki ”MOK ” oppiaineiden tilalla.

Oppilas 2: ”Siinä ei oo oppikirjoja ja se koko viikko on silleen niiku vartin yli yhdeksästä vartin yli yhteen.”

Oppilas 5: ” Voi valita omat ryhmät.” Oppilas 2 jatkaa: ” Esim ekan kerran siellä sai päättää esim urheilun, sitten siellä sai päättää...” Oppilas 3 keskeyttää: ”nii jonkun. Musiikin, taiteen...” Oppilas 2 jatkaa:” Sitte siellä toisella kerralla sai sitte tuua semmosen, jonkun vanhan esineen.. sit oli semmonen näyttely...” Oppilas 5 keskeyttää: ”Siellä tehtiin rieskaa..”

Haastatteluista päätelin, että MOK-viikkojen aikana oppilaat pääsevät itse toimimaan ja tekemään paljon toiminnallisia asioita. Oppilaiden puheliaisuudesta ja äänensävyistä päätelin, että kyseessä oli hyvinkin toivottu ja mielekäs viikko. Aikuisten haastattelusta varmistui vielä, että MOK-viikko oli paikallisen opetussuunnitelman mukaan toteutettu, kyseisen paikkakunnan opetussuunnitelmassa

opettajia oli velvoitettu järjestämään vähintään kaksi viikkoa monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

Laadin taulukon havainnollistamaan paremmin mitä esimerkiksi yhden koulu-päivän aikana voidaan tehdä (taulukko1). Pohjana käytin monialaset.fi net-tisivustolta löytynyttä kaaviota.

Taulukko 1 Ensimmäinen MOK-päivä

KLO	SISÄLTÖ
8:30-9:30	Yhteinen aloitustuokio
9:30-10:30	Työsuunnitelman laatiminen: <ul style="list-style-type: none">- tavoitteet omalle ja ryhmän työskentelylle- miten tutkitaan- aikatauluttaminen- työnjako- työn esitystapa- millainen työ tehdään
10:45-11:15	Ruokailu
11:15-12:15	Työskentelyä
12:15-13:15	Palaveri ohjaajan (esim.opettajan) kanssa ja työsuunnitelman päivittäminen: <ul style="list-style-type: none">- miten työ käynnistyi- miten työ etenee

MOK-viikot tarkoittavat sitä, että oppiaineet ovat yhdistetty ja silloin ei luonnolli-
sesti voida käyttää ainoastaan oppikirjoja opetusmateriaalina, vaan on hyödyn-
nettävä muitakin materiaaleja.

Opetuksen sisältöihin vaikuttavat asiat

Uuden opetussuunnitelman toteutuminen on hyvin riippuvainen koulusta ja
paikkakunnasta. Paikallisella opetussuunnitelmalla on myös iso merkitys kirjat-
toman opetuksen toteutuksessa. Haastatteluista selvisi, että koulussa 2 oltiin jo

kaksi vuotta ennen opetussuunnitelma uudistusta lähdetty tutustumaan uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Koulun 1 tilanne oli hiukan erilainen, sillä paikkakunnalla ei oltu vielä tehty uuden opetussuunnitelman mukaista paikallista opetussuunnitelmaa ja uuden opetussuunnitelman toteutuminen oli jäänyt opettajien omalle vastuulle.

Paikallisen opetussuunnitelman puuttuminen voi näkyä opetuksessa ja etenkin opetuksen sisällöissä. Mielestäni opetussuunnitelman puutos koulussa 1 heijastui haastateltavan A puheesta. Haastattelusta selvisi, että opettaja kaipasi opetukseen runkoa, johon voi opettamisessa tukeutua ja siksi olikin tukeutunut äidinkielellä opettaja oppaaseen.

Haastateltava A: ”Tottakai mulle on tärkeä seurata jostakin, et mul on kuitenkin se runko. Ja mulla on se välkky opeopas ja mä nään sieltä mitä niiku... Ja onhan siinäki uudessa, ku se on se uus sarja niin ku valinnan varaa, et eihän se oo semmonen orjallisesti noudatettava alusta loppuun vaan sieltä on vähän niinku otetaan. Sit nytki on semmonen enemmän vapaus, et ehkä ottaa ja kattoo et tulee tärkeimmät asiat käytyä läpi, mut et vähän se noukkia sieltä täältä vaikka.”

Kirjalla oli vielä iso rooli opettajan työkaluna opetuksen sisältöjen suunnittelussa, eritoten opettajan oppailla. Opettaja totesi, että koki äidinkielenkirjojen puuttumisen suureksi ongelmaksi. Mutta hän oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että heillä oli opettajan opas, josta oli mahdollista seurata oppituntien etenemistä. Haastateltava A piti opettajan opasta hyvänä runkona opetettavien asioiden etenemisessä. Kokemuksista selvisi, että opettajan oppaat oli tehty niin monipuolisiksi, että opettaja voi valita asioita joita otti luokan opetukseen, jotta kuitenkin uusi opetussuunnitelma pääsi toteutumaan. Kaisa Häkkinen (2002) kirjoittaa että oppikirjan muodostama runko on oppilaalle ja opettajalle tarpeellista, sillä oppikirjojen kautta opettaja saa apua ja tukea.

Kirjattoman opetuksen sisältöihin vaikutti se, minkälaiset materiaalit koululla oli käytössä ja minkälaisen materiaalin hyödyntämiseen opettaja oli itse tottunut (vrt. Sinko & Lehtinen 1998). Koululla 2 oltiin tosiaan ehditty valmistautua uuteen opetussuunnitelmaan jo muutama vuosi takaperin. Kun koulussa 1 voitiin vielä todeta kirjalla olevan vahva merkitys oppiaineen sisältöihin, niin koulussa 2 ajatukset olivat enemmän opetussuunnitelmassa, kuin oppikirjassa:

Haastateltava C: ”No ehkä tämä yleinen ajatus jo siitä kirjattomasta opetuksesta, tai siitä, että ei ainakaan kirja saa sitoa sitä opetusta, et se on opetussuunnitelma mikä määrää ja halu tehdä vähän eri tavalla. Kokeilla asioita ja juurikin sitä toiminnallisuutta sinne mukaan. Niin siitä se, nehän ne periaatteet on.”

Toisaalta myös koulun 1 haastattelussa puhuttiin, että kirja ei saisi orjuuttaa. Keskustelimme opetussuunnitelman noudattamisesta ja oppiaineiden eheyttämisestä. Kysyin mitä merkityksiä kirjattomuudella oppiaineiden yhdistämisellä olisi.

Haastateltava A: ” Kyl se varmaan siinä justiin, että et ei olis sit niin kirjan orja.”

Molemmissa haastatteluissa kerrottiin, että kirja ei saa sitoa opetusta. Tämä asenne ja ajatus on voinut kummuta kirjattomuuden toteuttamisen myötä.

Kirjojen käytön syyt

Kirjojen käyttö ja kirjattomuus ovat asioita, jotka jakavat ihmisten mielipiteitä. Kirjattomuuden toteuttaminen on lisääntynyt ja kirjojen rooli on kyllä vähentynyt, mutta se on edelleen opetuksessa oppimateriaalina vahvassa asemassa. Yksi syy kirjojen suureen rooliin opetuksessa johtuu opettajien huonoista valmiuksista hyödyntää muita opetusmateriaaleja yhtä tehokkaasti kuin kirjoja. Siihen syytä voi olla heikko perehtyminen opetussuunnitelmaan tai uusiin opetusmateri-

aaleihin. Boel Englund (1999) on nostanut esille viisi syytä, miksi oppikirjojen käyttö on perusteltua. Ensimmäinen perustelu on, että oppikirjan avulla voidaan taata opetussuunnitelmassa määriteltyjen tietotavoitteiden täyttyminen. Toisen perustelun mukaan oppikirjat auttavat pitämään opetuksen ikään kuin koossa ja ne luovat niin opettajille, kuin oppilaille turvallisuuden tunteen. Kolmanneksi, oppikirjojen avulla opettajien oppilasarviointit helpottuvat. Neljäs perustelu on, että oppikirjojen käyttö myös nähdään opettajan työtä helpottavana asiana. Haastatellut aikuiset toivat esiin, että kirjattomuus vaatii tarkempaa oppituntien suunnittelua. Viidennen perustelun mukaan oppikirjat auttavat luokan järjestyksen ylläpitämistä, sillä esimerkiksi oppilaille voi antaa tekemistä tehtävien muodossa. (Englund 1999.)

Virkkusen tutkimuksen mukaan opetusta helpottamaan tehdyt kirjat olivat alkaneet ohjaamaan oppitunnin kulkua. Se näkyi oppitunneilla niin, että opettaja selitti ja kommentoi kirjan tekstiä, jolloin oppimateriaalista tuli keskeinen osa opetusta. Karvosen mukaan, kirja muuttui jopa itse opetussuunnitelmaksi. (Virkkunen 1990; Karvonen 1995, 12.) En nyt väitä, että kaikki opettajat näin toimivat. Tutkimus on kuitenkin vanha siinä mielessä, että se on tehty 1990-luvulla ja siitä ajat ovat muuttuneet. On kuitenkin pohtimisen arvoista, että kuinka isossa roolissa oppikirjat ja opettajan oppaat ovat opettajille tai ovat joskus olleet. Myös Jukka Törnroos (2004) tuo väitöskirjassaan ilmi oppikirjojen vahvaa asemaa kouluissa. Vastaavanlaisia tutkimuksia on toteutettu myös muualla. Eero Nieminen (2001) arvion mukaan yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että oppikirjat ja työkirjat antavat paremman perustan opetuksen suunnitteluun kuin koulun opetussuunnitelma. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että suurin osa (66%) opettajista piti oppikirjoista saatua tietoa ja tehtäviä oppilaiden työn perustana (mt., 2001).

Opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että oppimisympäristöjen tulisi olla pedagogisesti monipuolisia ja joustavia kokonaisuuksia. Koulujen oppimisympäristön tulisi tarjota oppilaalle mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin ja asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. Oppimisympäristöjä kehittäessä, tu-

lee ottaa huomioon oppilaan uusien tietojen ja taitojen oppiminen myös koulun ulkopuolella. (POPS 2014, 31.) Tämä tarkoittaa sitä, että oppiaine ei saa olla riippuvainen oppikirjasta, sillä opetussuunnitelmassa kirjattuja tavoitteita ei voida saavuttaa ainoastaan oppikirjojen avulla, vaan opetuksessa on hyödynnettävä monipuolisia materiaaleja ja toteutettava opetusta erilaisissa ympäristöissä.

Koulussa 1 haastateltava A koki olevansa aika lailla yksin kirjattomuuden kanssa ja ehkä myös siksi koki kirjattomuuden enemmän puutteena, kuin hyötynä. Koulussa 2 taas opettajien yhteistyö näytti toimivan ja opettajien asenne kirjattomuuteen oli positiivisempi, kuin koulussa 1. Kiinnitin huomiota siihen, että kirjaton opetus on hyvin riippuvainen opettajien saamasta tuesta ja koulun sen hetkisestä toimintakulttuurista. Jo 1990-luvulla tehdyssä tutkimuksessa puhuttiin opettajien valmiuksien lisäämisestä kouluissa (Sinko ym. 1998, 65–66.). Tutkimus osoitti, että ne opettajat, joilla oli tietokone käytössään kotona osasivat todennäköisemmin myös hyödyntää sitä opetuksessa. Opettaja voi jo kotona suunnitella ja valmistella opetusta, sekä perehtyä sen käyttämiseen rauhassa. (Mt.)

Tutkimus osoitti myös, että vaikka opettajat olivat tietoisia keskeisistä oppimistulosten periaatteista ja olivat hyväksyneet tutkimuksessa esitetyt väittämät, niin harvat opettajat toteuttivat periaatteita omassa opetuksessaan (Sinko ym. 1998, 66). Verraten tätä tutkimustulosta omaan tutkimusaineistooni, voin todeta, että koulun 1 aikuiset olivat hyvinkin tietoisia opetussuunnitelman tuomista muutoksista, mutta heillä ei välttämättä ollut riittäviä valmiuksia sen toteuttamiseen ja koulun toimintakulttuuri ei näyttänyt myöskään tukevan kirjattomuuden toteuttamista. Myös Reijo Miettinen on kirjoittanut jo 1990-luvulla luokkahuoneiden muuttumattomuudesta. Pedagogiset opit, teoriat ja suuntaukset vaihtuvat, mutta opetus on ja pysyy muuttumattomana. Koulutuksella ja kehittämishankkeilla on iso mahdollisuus vaikuttaa opetukseen. (Miettinen 1990, 11.)

Suomessa opetussuunnitelman tarkoituksena on kannustaa jatkuvaan opetuksen kehittämiseen. Se nähdään yhtenä opetuksen työvälineenä ja tukea anta-

vana välineenä. Mutta ennen kaikkea on muistettava, että opetussuunnitelman muuttuessa myös opettajakoululaitoksen on muututtava ja etenkin opettajien koulutuksia kehitettävä. Opettajien jatkuvaa ammattitaitoa tulee pitää yllä erilais-
ten koulutusosaamisten avulla. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 84–87.)

Uusi opetussuunnitelma tuo paljon mahdollisuuksia opettajalle. Käsitteet op-
pimisesta, tiedosta, työstä, opettamisesta, vuorovaikutuksesta, vapaa-ajasta ja
teknologiasta ovat muuttuneet. (Niemi & Multisilta 2014, 13.) Se on valtava pa-
lapeli, jota opettajat yrittävät koota löytäessään omanlaisensa tien niiden toteut-
tamiseen. Opettaja kohtaan kasautuu valtavia paineita, jotka muutoksen tuomat
mahdollisuudet luovat.

6.3 Kirjattoman opetuksen käytännöt

Opetuksen työtavat

Haastatteluista selvisi, että kirjat korvattiin pääosin vihkotyöskentelyllä. Koulun 2
aikuiset painottivat, että he eivät halua että moniste korvaisi kirjaa. He olivat
siltä osin tietoisesti pyrkineet vähentämään monistehävikkiä. Myös koulussa 1
kirjattomat oppiaineet oli suurimmaksi osaksi korvattu vihkoilla. Kirjojen puuttu-
minen olikin lisännyt oppilailla käsin kirjoittamista. Kokeisiin luku tapahtui esi-
merkiksi vihkoista lukemalla omia muistiinpanoja. Haastateltavan A mukaan
oppilaat olivatkin kirjoittaneet alkuvuodesta paljon. Kirjoittaminen nähtiin pää-
osin hyvänä asiana, mutta toisaalta siihen liittyi myös ongelmia. Kokeisiin luku
saattoi olla haasteellista, jos oppilas ei saa selvää omista muistiinpanoista.

*Haastateltava B: ” Sitä mä vaan mietin, niiku oppilaitten kannalta. Mä en tie-
dä, mutta kun mä ajattelin, että kun ne lukee kokeisiin. Ja sit kun niillä ei oo
sitä kirjaa, nii ku katot minkälaiset muistiinpanot niillä on. Ei ne välttämättä
saa itsekkään selvää mitä niillä siellä lukee. Nii se on mun mielestä huono.”*

Koulussa 2 ei ollut samaa ongelmaa, sillä oppilaille jaettiin kotitehtäväniput, joissa oli kotitehtävien lisäksi kertaavia tehtäviä kokeisiin harjoittelua varten.

Vihkotyöskentelyn ja monisteiden lisäksi kirjattomuuden ansiosta oppitunneille oli lisätty myös toiminnallisuutta. Koulussa 2 oppitunnit olivat 60 minuutin mittaisia, joten opettajat kokivat että erilaiset pelit ja toiminnalliset leikit toimivat oppilaille hyvänä ”välipalana” opetuksen lomassa. Myös koulun 2 oppilaiden haastatteluista käy ilmi, että oppilaat yhdistivät toiminnallisuuden kirjattomaan opiskeluun.

Oppilas 1: ”Öö... yks juttu. Tolla opettajan X tunnilla oli äikässä semmonen juttu, että mentiin saliin ja piti juosta jotaan lappuja vihkoon äikässä. Äikkässä kirjoitetaan eris- ja yhdysnimet. Ku siinä sai juosta salia ees taas, nii se oli vähänn niiku liikuntaa ja äikkää... Paras liikkatunti ikinä äikäntunnilla.”

Oppilas kertoi oppiaineiden liikunnan ja äidinkielen yhdistämisestä ja toiminnallisuudesta oppitunnilla. Hän selvästi piti toiminnallisesta pelistä, minkä opettaja oli äidinkieleen liittänyt.

Koulun 1 haastattelussa ei ollut mainintaa toiminnallisuudesta tai ainakaan sen linkittymisestä kirjattomuuteen. Sen sijaan haastattelussa puhuttiin ryhmäprojektien toteuttamisesta.

Molemmat koulut hyödynsivät myös teknologiaa opetuksessa, kuten tabletteja ja tietokoneita. Kuitenkaan oppilailla ei ollut käytössä omia vakituisia koneita, vaan koneet ja tabletit kiersivät molemmissa kouluissa luokista toisiin. Koulun 2 aikuiset kertoivat, että oppikirjoista säästetyillä rahoilla oli hankittu juuri tietokoneita käyttöön, mikä nähtiin järkeväksi kohteeksi sijoittaa koulun rahat. Onhan tietokone tai tabletti pitkäaikaisempi kuin luku- tai työkirja.

Oppilaiden haastatteluista kävi ilmi teknologia käyttö oppitunneilla. Koulun 2 oppilaat kertoivat mitä he tietokoneilla tekivät. Yksi oppilaista kertoi, että kirjaton opiskelu on mukavaa varsinkin, jos opiskelussa on tietokone käytössä.

Oppilas 1 ja 2: "Mennään SanomaProhon." Oppilas 4: "Sieltä tehdään niiku tehtäviä." Oppilas 2: "Öö... Bingel." Oppilas 4: "No joo."

Koulun 1 oppilailla oli käytössään tabletit, joita he joskus hyödyntävät opiskelussaan. Kysyessäni mitä he niillä tekevät he mainitsivat muutaman sovelluksen.

Oppilas 1: "Niillä me tehdään book creatorilla." Oppilas 2: "Ja pelataan Kahoottia."

Opiskelijat näyttivät olevan tietoisia monista erilaisista sovelluksista, joita he opetuksessa hyödynsivät. Vaikka oppilaat vaikuttivat olevan innoissaan sovellusten käyttämisestä, niin koulun 1 aikuiset pohtivat myös niiden huonoista puolia.

Teknologian hyödyntäminen opetuksessa voi myös aiheuttaa hankaluuksia. Netti ei välttämättä toimi, tai henkilökunnalla ei ole tunnuksia älylaitteiden avaamiseen tai sähköisten sovellusten käyttämiseen. Lisäksi pohdittiin sitä, kuinka sijaisten ohjeistaminen tapahtuu, jos koko opiskelu tapahtuu ainoastaan tablettilta. Siihen nähden haastateltavat tulivat siihen tulokseen, että ei välttämättä ole hyvä jos koko opetus on täysin sähköisten opetusmateriaalien varassa.

Oppiaineiden erityisyys

On hyvä kiinnittää huomiota siihen, missä oppiaineissa kirjattomuutta on lähdetty toteuttamaan. Myös kirjattomuuden toteutuminen oli riippuvainen oppiaineesta. Molemmissa kouluissa toteutettiin kirjattomuutta uskonnossa, lisäksi koulus-

sa 2 matematiikassa. Tässä varmasti vaikuttaa tieteenalojen erot ja niiden sisäl-
löt. Matematiikka on sääntöjen opiskelua ja mekaanista laskemista. Jukka Törn-
roosin (2004, 34) mukaan matematiikan kirjoissa on hyvin vähän selitettävää
tekstiä verrattuna muihin oppiaineisiin. Opettajat ovat ehkä ajatelleet että ma-
tematiikan opiskelu ei ole riippuvainen oppikirjasta ja että sitä voidaan opiskella
helposti ilman oppikirjaa.

Uskonnon toteuttaminen ilman kirjaa vaikuttaa myös olevan niin sanotusti help-
po oppiaine, josta kirjattoman opetuksen voisi aloittaa, tai lähteä kokeilemaan
kirjatonta opiskelua. Uskonnon oppiaineen tehtävänä on muiden muassa edis-
tää eri uskontojen ja kulttuurein välisien suhteiden ymmärtämistä, ja niistä käy-
tävien keskusteluiden ymmärtämistä (POPS 2014, 134). Eri uskontoihin voi-
daan hyvinkin tutustua monin erilaisin keinoin ja käyttää monipuolisesti erilaisia
opetuksen keinoja, kuten esimerkiksi keskustelua, ryhmätyöskentelyä ja tiedon-
hakua.

Jos matematiikka ja uskonto nähtiin kirjattomina oppiaineina, niin koulussa 1
ajateltiin äidinkielen olevan sellainen oppiaine, jossa opettaja kaipaisi tulevai-
suudessa oppikirjoja. Mielenkiintoista on se, että koulussa 2 taas pohdittiin seu-
raavalle lukuvuodelle kirjattomuutta äidinkielessä.

*Haastattelija: "...Miten tulevaisuudessa, et onko vaikuttanu sitten tulevaisuu-
teen. Että ootteko miettiny justiin, että vois jotaki muita oppiaineita sitten
muuttaa kirjattomiksi."*

*Haastateltava C: "No olen pohtinu ainaki sitä ens vuoden äidinkielen.. Äidin-
kielen tehtäväkirja on turha..."*

*Haastateltava D: "...Sitä työkirjaa että siinä pärjäis ihan hyvin äidinkielessä
muilla materiaaleilla. Se, mä luulen että.. että se ois oikeestaan tosi hyvä jut-
tu. Suomen kieltä ja kirjallisuutta voi harjotella niin moni muun muunkin ta-
voin..."*

Oppiaineiden toteuttaminen kirjattomana voi siis nähdä myös opettajien asenteesta ja mielipiteestä riippuvana asiana. Tähän voi myös vaikuttaa koulun tai luokan toimintakulttuuri. Kysyessäni oppilaiden mielipidettä siitä, missä oppiaineissa heidän mielestään ei tulisi olla oppikirjoja, niin koulussa 2 oppilaat luetelivat samat oppiaineet, joissa heillä ei ollut kirjaa käytössä.

Haastattelija: "Jos te saisitte ihan ite päättää missä oppiaineissa teillä ei ois kirjoja, jos te saisitte ihan ite päättää..."

Oppilas 1: "Matikka." Oppilas 2 jatkaa: "No matikassahan meillä ei oo... Liikunta." Oppilas 4: "Uskonto."

Haastattelija: "Mitä muita tuliko jotakin muita oppiaineita mieleen, ku matikka. Missä ette haluais?"

Oppilas 2: "Uskonto."

Vastaavanlaisesti koulussa 1 taas oppilaat kaipasivat äidinkieleen oppikirjaa, luokanopettajan tavoin.

Haastattelija: "Jos teillä olis mahdollisuus valita, jos te saisitte ihan ite päättää, nii mitä kirjoja te ottaisitte?"

Oppilas 1: "Äidinkielen." Haastattelija: "Miksi?" Oppilas 1: "No siin sais kans niit tehtäviä." Haastattelija: "Eikö pysty vihkoon tehä tehtäviä?" Oppilas 1: "No pystyy, mut sit pitää periaatteesi te kirjottaa se tehtävä siihen."

Tässä oppilaiden vastaukseen on voinut vaikuttaa se, että äidinkielen tunneilla on kirjoitettu tavallista enemmän vihkoon, kuin aikaisemmin oppilaat ovat tottuneet. Yksi oppilaista yllätti ja toivoi liikuntaan oppikirjaa.

Oppilas 2: "Liikuntaan" Haastattelija: "Miks sä haluat, oisko siitä kiva lukea jotaki juttuja?" Oppilas 2: "No joo." Oppilas 3: "Ehkä liikunnassa olis silleen, että ku ihmiset nyt ki vaikka vähän liikkuu, nii sit tulis läksyy."

Oppilas ajatteli, että liikunnan harrastamista saisi lisättyä, jos olisi oppikirjat ja voisi tulla silloin läksyä. Näin ehkä he liikkuisivat enemmän.

Keskustellessani koulun 1 oppilaiden kanssa huomasin, että he ajattelivat kokeisiin kertaamisen olevan helpompaa jos voisivat lukea kirjasta. Oppiminen ylipäättään nähtiin olevan helppoa lukemalla oppikirjoista asioita.

6.4 Kirjattomuuden vaikutukset

Muutokset pelottavia

Vaikka kirjattomuus nähtiin pääasiassa positiivisena ja opetusta edistävänä seikkana, niin kirjattomuudesta keskustellessa huomasin, että aikuiset koulussa 1 olivat kuitenkin huolissaan nopeista muutoksista, mitä opetukseen on tullut.

Huoli kumpusi uuden opetussuunnitelman tuomista muutoksista. Haastatteluisa pohdittiin, kuinka digimateriaalit voivat vaikuttaa oppilaiden käsikirjoitustaidon heikkenemiseen. Kuitenkin ollaan jo siinä pisteessä, että kaunokirjoitus on poistunut opetussuunnitelmassa.

Haastateltava B: "Nii mulle tulee myös niiku huoli siitä että silleen et eiks sitte enää noi lapset opi kirjottamaan. Niiku käsin kirjottamaan, ne ei jaksa kirjottaa mitään, ei ees niiku kauppalistaa."

Huoli voi olla hyvinkin aiheellinen. Oppilaita vaaditaan yhä vähemmän kirjoittamaan käsin (vrt. Turunen 2011). Ja yhä enemmän siirrytään tietotekniikan määrän lisäämiseen kouluissa. Tekniikan käyttämisestä opetuksesta on varmasti

hyvinkin paljon hyötyä, mutta on hyvä muistaa että tekniikka ei takaa tehokasta oppimista (Bransford, Brown & Cocking 2004, 229). Harkitsemattomasti käytetty tekniikka voi kuitenkin olla oppimiselle haitaksi. Esimerkiksi oppilaat saattavat koneella kirjoittaessa käyttää liikaa aikaa epäoleellisiin asioihin, kuten vaikka tekstin fontin valitsemiseen. (Mt.)

Muutoksista herännyt huoli kumpuaa myös siitä, että edetäänkö liian nopeasti eteenpäin uuden opetussuunnitelman voimaantulon myötä. Haastateltava kritisoi uutta opetussuunnitelmaa, jossa hän epäilee onko edetty liian harkitsemattomasti.

Haastateltava B: ”Nii niiku onks se et mennääks me liian nopeesti niiku et onks se sit niiku et yhtäkkii onki kaikkii ja sit huomataan et se ei välttämättä ollukkaan sit taas ku on menty liian nopeesti nii palataan taas sit siihen alkuun koska se välttämättä oikeesti ois ollukki parempi se toinen mut ei jaksettu vaan... mentiin liian äkkiä ehkä mun mielestä.”

Lisäksi koulun 1 aikuisten haastattelussa kävi ilmi heidän huoli oppilaiden viettämisestä ruutuajasta. Ruutu-aika on herättänyt keskustelua ympäri Suomea. Suomessa on kouluja, joissa on älypuhelinien käyttö on kielletty kokonaan koulupäivän aikana. Ylen aamu-tv:ssä (12.3.2018) haastateltiin kasvatustieteiden tohtoria ja kasvatuskonsulttia Liisa Ahosta, sekä Helsingin suomalaisen yhteiskoulun lehtoria Ville Hynöstä älylaitteiden ja puhelinien käytöstä. Heidän mukaansa sosiaalinen media ei tue lasten aivojen ja psyykkeen tasapainoista kehitystä. Erilaiset sovellukset, jota älylaitteilla käytetään, on suunniteltu addiktoiviksi. Käyttäessään sovellusta lapsi koukuttuu siihen ja sovelluksen käyttämisen lopettaminen on hankalaa. (Ylen uutiset 12.3.2018.)

Mielenkiintoista on, että monet sosiaalisen median alalla työskentelevät ihmiset laittavat lapsiaan kouluun, jossa älylaitteiden käyttö on kielletty. Hynönen kertoi, että Applen toimitusjohtaja ei anna veljenspoikansa käyttää sosiaalista mediaa missään tapauksessa. Hynösen mukaan Pohjois-Amerikassa toteutettujen tut-

kimusten mukaan sosiaalisen median käyttö aiheuttaa masentuneisuutta ja lisää itsetuhoisuutta. Ahosen ja Hynösen mukaan älylaitteilla ”roikkuminen” on pois lukemisesta ja liikkumisesta. Ahonen korostaa sitä, että varhaislapsuudessa lukeminen on suoraan yhteydessä sanavaraston ja kielenkäytön kehittymiseen. (Yle uutiset 12.3.2018.)

Sarmavuori kertoo Turun Yliopistosäätiölle tekemästään tutkimuksesta, josta selvisi että parhaiten asiat jäivät mieleen niillä jotka olivat lukeneet kirjasta, kun verrattiin niihin jotka lukivat digimateriaaleista. Hänen mukaansa oli hitaampaa lukea päätteeltä, jopa 30 % hitaampaa kuin kirjasta lukeminen. (Sarmavuori 2011, 18.)

Sopeutuvaiset oppilaat

Vaikka koulussa 1 nähtiin vihkotyöskentelyssä olevan se huono puoli, että kokeisiin lukeminen oli hankalaa, niin toisaalta muistiinpanojen tekemisessä nähtiin hyviäkin asioita. Yllättäen oppilaat olivat kirjattomuudesta johtuen kirjoittaneet paljon enemmän käsin kuin aikaisemmin, mikä johtui vihkotyöskentelyn lisääntymisestä. Oppilaat kirjoittivat tehtävänannot ja opeteltavat asiat vihkoon.

Haastateltava A: ”...Teettää näitä kirjottamis juttuja on tosi... Vähän ne purnaa sitä, mut tekee tosi hyvää niille et ne kirjottaa. Ihan siis äidinkielenrakteeseen liittyviä asioita. Me tehdään päälause, mikä on sivulause ja et ne jäis ehkä sit pois ku luetaan kirjasta vaan niin.”

Vaikka oppilaat ovatkin joutuneet kirjoittamaan paljon, niin hyvin nopeasti vastalauseet kirjattomuudelle olivat vähentyneet. Tämä johti keskustelun siihen, kuinka sopeutuvaisia oppilaat ovat ja kuinka oppilaat osaavat suhtautua muutoksiin. Koulussa 1 opettaja koki oppilaiden olevan hyvin sopeutuvaisia muutoksiin. Lukuvuoden alussa, alku syksystä he huomasivat äidinkielenkirjojen puutteen. Osa oppilaista harmittelivat puutetta opettajien harmituksen lisäksi, mutta lopul-

ta aikuiset totesivat oppilaiden kuitenkin hyväksyneen tilanteen yllättävän nopeasti.

Haastateltava B: "Mut ei ne ei ne siitä osahan sano muutama nii harmittaa nii harmi et ei oo kirjoja mutta tota ei ne kai sitte ku se meni vähän ku se oli nii sekava se koko syksy. Lapset on kai sitte niin sopeutuvaisia et ne sitte tottuu okei et me otetaan tää tää tilanne on tää ja.."

Kysyessäni oppilaiden mielipidettä kirjattomuudesta, oppilaat vaikuttivat suhtautuvansa koulussa 2 siihen myönteisesti. Koulussa 2 matematiikan osalta oli toteutettu kirjatonta oppilaiden ensimmäisestä luokasta lähtien.

Haastattelija: " ... Mä kysyn teijän mielipidettä, miltä teistä tuntuu se kirjatonta opetus?"

Oppilas 4 ja 5: "Mukavalta." Oppilas 3: "Normaalilta." Oppilas 2: "Siistiltä." Oppilas 3: "Normaalilta, koska sitä ollaan opeteltu, opiskeltu, koko ikä." Oppilas 4 korjaa: "Koko kouluajan."

Koulussa 2 oppilaat kertoivat tottuneensa kirjattomuuteen, sillä sitä oli toteutettu jo pidemmän aikaa. Kirjattomuus tuntui oppilaista mukavalta. Osa oppilaista perusteli sitä sillä, että he eivät tiedä miltä kirjoista opiskelu tuntuu. Oletan että he puhuivat matematiikan opiskelusta.

Oppilas 1: " Se on hauska ku ei esimerkiksi tiiä mitä kirja, kirjoi, kirjoilla..."

Oppilas 3 jatkaa: "kirjoilla opiskeleminen on...Meil on ollu vihkoja vaan koko ajan."

Koulun 2 oppilaat vaikuttivat myös pitävänsä kirjoittamisesta:

Oppilas 3: ”Kirjoissa on kaikki ne laskut valmiina ja ne jutut vihkossa pitää ite tehdä... Se on ihan kivaa, oppii myös nopee kirjottaa...”

Oppikirjat ovat ”tylsää”, koska siellä lukee valmiina tehtävänannot. Kun kirjoja ei ole, oppilas itse joutuu kirjoittamaan tehtävänannon vihkoon.

Vaikutukset muihin oppiaineisiin ja opetukseen

Ammatissaan opettajan on selvitettävä mikä opetuksessa on olennaista ja mikä on se maailma, mihin hän oppilaita kasvattaa. Ammatti on siinä mielessä myös haastava, sillä näkemyksiä opettajalle jakavat niin tutkijat, poliitikot, kuin oppilaat, heidän vanhemmat ja jopa kollegatkin. (Ks. Cantell & Kallioniemi 2016.) Kouluissa tapahtuvat muutokset koskevat oppilaita, opetettavaa tietoa, oppimateriaaleja, oppimisympäristöjä, sekä kulttuurista moninaisuutta. Muutos haastaa opettajia, koska se edellyttää heiltä uudenlaisen pedagogiikan omaksumista, sillä oppimisympäristöt ja oppimismateriaalit kehittyvät ja muuttuvat. (Niemi 2016, 26-27, 36.) Opettajan tehtävänä on myös olla uuden aallonharjalla ja osata ennakoida tulevaisuutta (Sitra 2015, 7).

Mielestäni jo se, että opettajat ovat ryhtyneet toteuttamaan kirjatonta opetusta kertoo siitä että opettajat ovat tietoisia koulumaailmassa tapahtuvista ”uusista tuulista”. Hannele Niemen mukaan opettajan tulee kehittää opetusta ja koulua laajemmin, kuten kehittämällä uusia erilaisia oppimisympäristöjä ja hyödyntämällä opetuksessa uutta teknologiaa tieto- ja viestintätekniikan avulla. Lisäksi opettajan on huomioitava, että tulevaisuuden taitoja ovat yhteistyön taidot ja erityisesti yhteisölliset ongelmaratkaisutaidot, joita tulee oppilaille opettaa. (Niemi 2016, 22, 26.)

Opetuksen kehittymisestä näkyi selviä merkkejä, ja aikuisten haastatteluista huomasi, että opettajat olivat pohtineet kirjattomuuden lisäämistä myös muihin oppiaineisiin. Haastateltava C pohtii, että kirjattomuuden periaatteita voidaan noudattaa myös muissakin oppiaineissa.

Haastateltava C: ”Kirjahan on edelleen, siis sehän on hyvä väline siellä, mut se että ei ite tavallaan vaikka on se kirjakin nii tavallaan näitä jotenki kirjattomia periaatteita niikö noudattaa.”

Lisäksi haastateltava A koki että tulevaisuudessa oli saanut eväitä kirjattomuuden toteuttamiseen:

Haastateltava A:” Siis näinkin voidaan mennä et ei se niiku ainakaan välttämättä kauhistuttais että tota kyllä pärjää. Et on muita keinoja toteuttaa sitä opetusta et ehkä semmost ajattelua.”

Kirjattomuus oli antanut keinoja ajatella oppiainetta eri tavalla. Opettajat näkivät oppiaineen ilman oppikirjoja. Eli he eivät sitoneet oppikirjoja enää automaattisesti oppiaineisiin, vaan se oli auttanut heitä antamaan mahdollisuuden hyödyntää myös muita opetuksen keinoja, kuten esimerkiksi projektityön toteuttaminen. Tämän oli mielestäni merkittävä tekijänä koulun jatkuvassa kehittämisessä ja opetuksen ajan tasalla pysymisessä. Mielestäni se oli merkki siitä, että opetuksessa edetään iso askel eteenpäin.

Haastateltava A:” .. kirjattomuus...on tuonu... et mä voinko nyt mieltii sen eri tavalla ja jotenki tavallaan semmosta, niinkun ehkä omaan ajatteluun semmosta uutta.”

Haastateltava B jatkaa: ”Nii ja omaa luovuutta.”

Haastateltava A:” ...et me voidaan hoitaa tää jotenki muullakin tavalla...”

Kirjattomuus antoi opettajille uusia keinoja ajatella opetettavaa asiaa, oppiaineita osattiin ajatella eri näkökulmasta. Lisäksi juuri luovuuden käyttäminen, se on tuntunut myös lisänneen. Toki kirjattomuus on haastanut opettajia ja koulun 2 aikuisten haastattelun mukaan kirjattomuus vaatiikin paljon huolellisempaa

suunnittelua ja opettajat olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelmaa tuli senkin vuoksi tarkemmin luettua.

Haastateltava C: ”Vaatii huolellisempaa suunnittelua. Ei ole oikoteitä onneen, että tunti menee sen kirjan kanssa.”

Jo olemassa olevien haasteiden lisäksi, opettajien ammattia kehystää jatkuva muutos oppimisesta ja opettamisesta. Kouluihin vaikuttavat muutokset, jotka tapahtuvat yhteiskunnassa, tiedonkäsityksessä ja oppimisessä. Jotta koulut pysyvät ajan tasalla, on niiden seurattava ja muututtava ympäristön mukana. Koulut ovat sidoksissa nykyhetkeen, niihin rajoihin ja mekanismeihin jotka vallitsevat tällä hetkellä (Miettinen 1990, 27).

Vaikka kirjattomuus vaatiikin parempaa suunnittelua ja varmasti vie opettajilta enemmän aikaa, niin se on kannattavaa ja palkitsevaa. Haastateltavat kokivat kirjattomuuden myötä myös itse oppineensa.

Haastateltava C: ”...Myös tietyllä tappaa se lisää sitä työmäärää sen aineen suhteen varsinkin siinä alussa.”

Haastateltava D jatkaa: ”Onhan tässä oppinukki kyllä.”

Haastateltava C: ”En mä siis se... tuota. Mahdollistaa siis kuitenkin ja se siinä varmaan on et se opetus väijäämättä sulla vähän siinä sun pitää miettiä nii se vähän kehittyy ehkä ja on varmaan niinkö helpompi monipuolisempaa kai siinäki pitää jotkut rutiinit ja semmoset olla niillä tunneilla.”

Kirjattomuuden avulla haastateltavat olivat huomanneet, että oma opetus kehittyy ja monipuolistuu. Opettajat haluavat kannustaa myös muita kokeilemaan kirjatonta opetusta. Heidän mielestään pärjää, jos noudattaa vain opetussuunnitelmia. Ei opetus välttämättä kirjoja vaadi.

7. POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Haastatteluiden perusteella kirjattomaan opetukseen johtavia *tekijöitä* oli kolme. Ensimmäisenä siihen kannustivat opetussuunnitelmat. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma ja paikallinen opetussuunnitelma mainittiin haastatteluissa merkittävinä tekijöinä kirjattomuuden valinnassa. Opettajat kokivat, että kirjattomuuteen kannustetaan, koska muiden muassa siihen johdattelevat oppiaineiden eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Opettajat olivat myös sitä mieltä, että kirjattomuuden toteuttamisessa opetus ei voi mennä pieleen, mikäli noudattaa opetussuunnitelmia. Ylipäätään olen tullut siihen tulokseen, että nykyään kouluissa opettajat perehtyvät paremmin opetussuunnitelmiin kuin aikaisemmin. Ennen saatettiin ajatella opetussuunnitelman olevan vain pölyttynyt kirja opettajien huoneessa, kun nyt opetussuunnitelma nähdään hyvänä ja hyödyllisenä työkaluna opetuksessa.

Toinen tekijä, mikä johti kirjattomuuden toteuttamiseen olivat koulun resurssit. Molemmassa koulussa oltiin osin päädytty kirjattomuuteen alun alkaen resurssien vuoksi. Toisessa koulussa tähän vaikutti myös väistötiloihin siirtyminen, mikä laskin koulun resurssiksi. Tämä oli mielestäni toki siinä mielessä huono asia, sillä, jos opettajat eivät olleet itse saaneet vaikuttaa kirjattomuuteen, vaikutti se luultavasti myös opettajien asenteeseen kirjattomuutta kohtaan. Toisaalta kirjattomuuden ensi askeleitten ansiosta opettajat olivat myös pohtineet sen lisäämistä muihin oppiaineisiin.

Kolmas merkittävä tekijä oli kannustava työyhteisö ja ilmapiiri. Jos rehtori toimi kannustavasti ja opettajakollegoilta sai tukea, kirjaton opetus nähtiin hyvänä ja oppimista edistävänä asiana. Kun taas koulussa ei opettaja vaikuttanut saavan tukea sen toteuttamisessa ainakaan riittävästi, vaikutti opettajan käsitys myös kirjattomuuteen negatiivisessa sävyssä.

Kirjattoman opetuksen *sisällöt* perustuivat opetussuunnitelmissa asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelmien avulla sisältöihin vaikuttivat myös oppiaineiden eheyttäminen, laaja-alaisuus ja ilmiöiden toteuttaminen. Koulussa 2 toteutettiin monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joista myös oppilaat vaikuttivat olevan innoissaan. Koulussa 1 kaivattiin opetukseen tarkempaa runkoa, mikä saattoi johtua siitä että paikallista opetussuunnitelmaa ei oltu vielä päivitetty uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Haastateltava A olisi toivonut kirjoja käyttöönsä myös jatkossa.

Kirjattoman opetuksen *toteutuksessa* hyödynnettiin vihkotyöskentelyä, monisteita, tieto- ja viestintäteknologiaa ja toiminnallisuutta. Toiminnallisuus ja vihkotyöskentely olivat opettajien mielestä pääosin kannattavia keinoja, teknologian hyödyntäminen oli myös hyvä vaihtoehto, kunhan muisti etteivät oppilaat viettä liikaa aikaa ruudun ääressä. Myös oppilaat yhdistivät toiminnallisuuden ja vihkotyöskentelyn kirjattomuuteen. Koulun 2 haastattelussa oppilaat ryhtyivät muistelemaan innokkaasti hetkiä, jolloin luokassa oli toteutettu toiminnallisuutta. Toiminnallisuus näyttäytyi tukevan kirjatonta opetusta.

Tärkeä tulos on se, että kirjattomuus oli vaikuttanut myös muihin oppiaineisiin. Opettajat kokivat, että kirjattomuutta oli myös mahdollista toteuttaa muissakin oppiaineissa. Kirjattomuus oli antanut keinoja lähestyä oppiainetta eri näkökulmasta. Kun ennen katsottiin kirjasta mitä aiheita siellä käsiteltiin, niin nyt tutustuttiin tarkemmin opetussuunnitelmaan ja siellä oleviin sisältöihin. Lisäksi opettajat rohkaistuivat kokeilemaan uusia asioita, ja he huomasivat myös, että oppilaat olivat hyvin sopeutuvaisia.

Toki kirjattomuus vaati haastatteluiden perusteella enemmän suunnittelua ja se vei enemmän opettajien aikaa kuin oppiaineet, joissa hyödynnettiin oppikirjoja. Tässä merkittävän roolin sai yhteistyö muiden opettajien kanssa. Mikäli opettajalla oli työpari, jonka kanssa opetusta suunniteltiin, nähtiin kirjattomuus myöskin helpompana toteuttaa. Toki yhteisen ajan löytäminen oli hankalaa työaikojen puitteissa. Päätelin myös, että kirjattomuuden toteuttaminen oli vaikuttanut

suuresti opettajuuteen. Opettajien ammattitaito parani entisestään ja kirjattomuus antoi keinoja ajatella asioita uusista näkökulmista.

7.2 Menetelmällinen ja eettinen tarkastelu

Tutkimuksen toteutuksessa pyrin noudattamaan hyvää tutkimusetiikkaa. Kysyin koulujen rehtoreilta, kunnalta, opettajilta ja oppilailta tutkimusluvut tutkimuksen toteuttamiseen. Samalla ilmoitin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja heillä on täysi oikeus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta halutessaan. Kunnioitin tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä. Tekstistä ei voida tunnistaa paikkakuntaa tai koulua jossa tutkimuksen toteutin, eikä myöskään haastateltavien nimiä, jotka ovat tutkimukseen osallistuneet. Kerätyn haastatteluaineiston tuhoan asianmukaisesti tämän tutkimuksen valmistuttua. (Esim. Kuula 2011.)

Tutkimuksen luotettavuuteen on vaikuttanut se, kuinka hyvin olen perehtynyt tutkimuksen metodologiaan ja muutenkin menetelmiin, joiden toteuttaminen on ollut olennainen osa tutkimusta. Haasteita kohtasin haastatteluiden toteutuksessa. Koin haastavaksi toteuttaa täysin fenomenologista haastattelua, sillä fenomenologiseen tutkimusmetodiin kuuluu, että haastattelija houkuttelee tutkimukseen osallistuvaa kuvaamaan omia kokemuksiaan mahdollisimman täydellisesti sellaisina, kuin ne elävinä kokemuksina heille ilmenevät. Haastattelija on kuuntelijan roolissa, ja hänen tulee välttää esittämästä ääneen omia kokemuksiaan ja tulkintojaan toisen kokemuksista. (Esim. Perttula 2009, 155.)

Koulussa 2 haastattelut toteutin mahdollisimman neutraalina kuuntelijana. Koulussa 1 sen sijaan, en voinut mielestäni toimia täysin neutraalin kuuntelijan tavoin, sillä koulu oli minulle ennestään tuttu. Olin toiminut useaan otteeseen kyseisessä koulussa sijaisena. Koulun ja haastateltavan luokan toimintakulttuuri oli minulle hyvinkin tuttu. Ennen haastatteluiden toteuttamista ajattelin sen vain olevan hyvä asia, sillä uskoin oppilaiden ja aikuisten voivan keskustella kanssani ehkä luontevammin, kun kyseessä olisi heille tuttu ihminen. Minulla oli ai-

heesta omia kokemuksia ja koin tarpeelliseksi osallistua keskusteluun kertomalla omia kokemuksia aiheesta, jotta sain rikastettua keskustelua ja heräteltyä muiden ajatuksia aiheeseen. Siksi tutkimukseni saa myös osin hermeneuttisen ja narratiivisen otteen, sillä toimin tutkijana aktiivisessa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa, jolloin haastatteluun osallistuneet osapuolet olivat enemmän tasapuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Perttula 2009, 155).

Syy, miksi valitsin tutun koulun haastatteluun, johtui myös oppilaiden haastattelusta. Ajattelin sen vaikuttavan etenkin oppilaiden ryhmähaastatteluun positiivisesti. Haastattellessani koulun 2 oppilaita, en huomannut oppilaiden puheliaisuudessa minkäänlaisia eroja siitä, oliko haastateltava oppilaille ennestään tuttu, vai ei. Ennemmin uskon siihen vaikuttaneen se, minkälaisia persoonia haastatteluun valikoitui. Myös koulussa 2 oppilaat olivat varmasti tottuneet tutkimushaastatteluihin osallistumiseen. Käsittääkseni koulussa 2 tehdään tiivistä yhteistyötä paikallisen yliopiston kanssa, joten siellä varmasti käy paljon tutkielmia työstäviä opiskelijoita. Koulu 1 sijaitsi taas sen verran kaukana korkeakouluista, että siellä ei varmasti kovin usein käy tutkijoita vierailmassa.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta huomioin lasten haastattelut niin, että kysyin lasten vanhemmilta kirjalliset luvat haastattelun toteuttamiseen. Sen lisäksi kerroin oppilaille ennen haastattelua kuka olen ja miksi haastattelen ja mitä tutkimusaineistolle teen. Lasten haastattelussa on tärkeää, että lapsille selvitetään mistä tutkimuksessa on kyse ja mikä haastattelijan rooli suhteessa muihin ja kuinka lasten kertomia asioita käytetään tutkimuksessa (Alasuutari 2009, 148). Vielä ennen haastattelua varmistin kaikilta lapsilta myös luvat haastattelun toteuttamiseen.

Koulun 1 oppilaiden ryhmähaastatteluun arvottiin niin, että koulunkäynninohjaaja veti lupalapuista minulle kolme tyttöä ja kolme poikaa. Koulun 2 haastatteluun opettajat olivat valikoineet minulle kolme tyttöä ja kolme poikaa. Lasten haastattelun teki hankalaksi se, että aikuisen ja lapsen välistä valtaeroa ei oikein voinut välttää. Koulun 1 haastattelussa oppilaat jännittivät selvästi ja keskusteluun

osallistui vain muutama oppilaista, osa päätyi vain nyökkäilemään tai kuuntelemaan taustalla. Mietin, että olisinko saanut keskustelusta sujuvampaa, jos olisin valinnut vähemmän oppilaita, tai sitten haastatellut oppilaat erikseen yksilöhaastatteluna, tai kolmantena vaihtoehtona toteuttanut tutkimuksen jollain muulla tavalla kuin haastattelulla. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei kuitenkaan pienennä sen realiteettia.

Lasten haastatteluun tarvitsin jonkun kolmannen tekijän haastateltavan ja haastattelijan lisäksi. Sillä koin lasten tarvitsevan tilanteeseen jonkin tarinan tai hahmon, johon lapsi voi tukeutua tai eläytyä, jotta saan mahdollisimman laajan tutkimusaineiston myös lapsilta. Lasten haastatteluita helpottamaan toin pehmolelun. Pehmolelu esitti luokalle tulevaa uutta oppilasta, joka tutustui kirjattomaan opetukseen ensimmäistä kertaa. Tarkoitus oli, että oppilaat kokisivat helpomaksi pehmolelulle, kuin aikuiselle puhumisen. Haastatteluissa huomasin pehmolelun aiheuttavan hilpeyttä ja naurua, minkä näin hyvänä asiana. Se luultavasti saattoi rentouttaa osaa oppilaista haastattelun ajaksi tai viedä alkujännitystä pois.

Uskon, että haastattelut olisivat venyneet turhan pitkiksi, jos sinne olisi osallistunut enemmän aikuisia. Huomasin myös haastatteluiden litteroinnissa haasteita. Välillä oli hankala selvittää äänitteen perusteella, mitä kukin osapuoli sanoi, kun haastateltavat puhuivat päällekkäin. Etenkin lasten haastattelussa oli hankala pysyä perässä siinä, kuka puhuu ja mitä puhuu.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaisi, jos olisin kerännyt aineistoa useammasta kuin kahdesta eri koulusta. Olisi ollut myös hyvä tutkimuksen kannalta, jos olisin haastatellut sellaista luokkaa, joka toteuttaa kaikkien oppiaineiden kohdalla kirjaton opetusta. Valitettavasti en kuitenkaan saanut tutkimuslupaa sellaiseen kouluun, eikä myöskään tiukan aikataulun suhteen ollut aikaa etsiä sellaista luokkaa.

Tutkimustuloksissa oppilaiden ääni kuuluu vähemmän, kuin aikuisten. Syynä tähän oli haastatteluiden toteutuminen. Koin, että koulun 1 oppilaiden haastattelusta oli hankala poimia tutkimukseeni oleellista tietoa. Koulun 2 oppilaiden haastattelu oli ehkä hiukan monipuolisempi, mutta sekin jäi suppeaksi. En osannut varautua etukäteen näin suppeaan haastatteluaineistoon lasten kohdalla. Kandidaattitutkielman toteutuksessa haastattelin myös lapsia ja silloin jo kiinnitin huomiota lasten vastauksiin. Lasten verbaalinen ulosanti on hyvin erilaista verrattuna aikuisiin. Siitä johtuen lasten aineisto oli hyvin suppea ja koin tarpeelliseksi myös kerätä aikuisilta aineistoa, jotta tutkimuksestani tulisi luotettava.

7.3 Tulosten sovellettavuus ja katsaus tulevaisuuteen

Toivon, että tutkimukseni voisi myös toimia jonkinlaisena kannustimena niille opettajille, jotka eivät ole vielä uskaltaneet kokeilemaan kirjattonta opetusta ja tämän tutkielman avulla siitä innostuisivat.

Samankaltaisen tutkimuksen vähäisyydestä johtuen, näen analyysistani olevan hyötyä myös muita aiheita tutkiville. Kirjattomuutta kouluissa tutkitaan paljon enemmän tulevaisuudessa, sillä se on ilmiö. Tämä tutkimusaineisto on vasta alkua kirjattomuuden esille nostamisessa. Kirjattomuudesta suomalaisessa peruskoulussa tarvitaan lisää tutkimustietoa, jotta tiedetään sen hyödyistä ja haitoista enemmän ja voidaan pienentää kynnystä lähteä kokeilemaan kirjattonta opetusta.

Tutkimukseni haastaa uusia kysymyksiä pohdittavaksi, kuten millaisia vaikutuksia kirjattomuudella on pidemmällä aikavälillä, miten kirjatun opiskelu eroaa kirjallisesta opiskelusta ja mitä vaikutuksia kirjattomuudella on oppimistuloksiin.

Jos tutkisin kirjattomuutta lisää, toteuttaisin tutkimuksen, jossa tarkastelisin luokkia pidemmän ajanjakson verran. Ehkä toimisin itse sellaisen luokan opettajana ja seuraisin heidän oppimistaan. Olisi myös mielenkiintoista verrata kahta

erilaista luokkaa, toisessa opiskeltaisiin kirjojen avulla ja toisessa tablettien ja verrata luokkien kesken kuinka oppimistulokset eroavat toisistaan.

Teknologian jatkuva kehittyminen ja sen käytön lisääntyminen ympärillämme voi aiheuttaa osassa ihmisistä erilaisia huolia. Tästä huolimatta on uskottavaa, että lukeminen, kirjoittaminen ja käsin laskeminen pysyvät edelleen tarvittavina taitoina. Olisi harmi, jos kouluissa ei hyödynnettäisi teknologiaa. Lapset ja nuoret tarvitsevat kouluissa aikuisen tukea, jotta he voivat oppia hyödyntämään teknologiaa oppimisessa ja arjen muissa tilanteissa. Viihdekäytön he jo osaavat paremmin kuin opettajat, mikä tekee heistä tietynlaisia asiantuntijoita, mutta opettajan tulee auttaa hyödyntää näitä taitoja myös opiskelussa, mikä vaatii opettajalta pedagogista osaamista. (Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 296–297.) Oppilaita tulee ohjata oikeanlaiseen mediakäyttämiseen ja teknologian terveelliseen hyödyntämiseen elämässä, minkä vuoksi sitä kannattaa käyttää osana paitsi kirjatonta opetusta, myös oppimisen tukena

LÄHTEET

Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–27.

Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. 1990. Koulutieto on valtaa: Mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa A. Antikainen, P. Hemanus, L. Kurki, J. Leino, J. Suortti, K. E. Turunen, J. Venkula, V. Virkkala & J. Virkkunen. Koulu ja tieto. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 11–20.

Arena, J. 1970. Meeting total needs of learning-disabled children: a forward look-selected papers on learning disabilities. Philadelphia, Pennsylvania: Annual international conference of the ACDL.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.) 2004. Miten Opimme: Aivot, Mieli, Kokemus Ja Koulu. Suom. Ari Penttilä. Helsinki: WSOY.

Cantell, H. & Kallioniemi, A. Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus.

Denzin N. K. & Lincoln Y. S. 1994. Introduction, Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1–18.

Dewey, J. 1898. The Primary Education Fetish. *Forum* XXV (3), 316–328.

Engerström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical Approach to Developmental Research. Väitöskirja. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Englund, B. 1999. Läröboks-kunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(4), 327–328. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7805/6860> (luettu 4.4.2018).

Fichtner, B. 1984. Learning and learning activity – Two Different Types Of Learning in School and the Historical-societal Contexts of Their Development. In E. Bol, J. P. P. Haenen & M. A. Wolrers. *Education for cognitive development*. Den Haag: SVO, 37–56.

Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 361–376.

Giorgi, A. 1997. The theory, practise and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28, 235–260.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 105–117.

Halila, A. 1963. *Jyväskylän seminaarin historia*. Porvoo: WSOY.

Helin, S. 2016. Tunneilmapiiri matematiikan tunneilla 2. Ja 3. Luokissa. Tutkimus Tampereen kaupungin digikirja-hankkeesta. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa http://tampub.uta.fi/handle/10024/99253](http://tampub.uta.fi/handle/10024/99253) (luettu 12.4.2018).

Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.

Juva, S., Kangasvieri, A. & Välijärvi, J. 2009. Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Karvonen, U. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11(4), 39–57. Saatavilla www-muodossa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764> (Luettu 6.2.2018).

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kunnari, A. 2011. Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusela, M. 2016. Tablet-laitteet opetuksessa oppilaslähtöisyyden edistäjinä. Tutkimus Tampereen kaupungin digikirjahankkeesta. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa <http://tampub.uta.fi/handle/10024/98676> (luettu 12.4.2018).

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.

Leinonen, H. 2015. Mobiililaitteiden opetuskäytön asettamat haasteet opettajien ammatilliselle kehitykselle. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa http://tampub.uta.fi/handle/10024/97087](http://tampub.uta.fi/handle/10024/97087) (luettu 12.4.2018).

Lipponen, P. & Rönholm, A. 2016. Pulpetista tablettiin - suomalainen koulu edelläkävijäksi maailman muutoksessa. Helsinki: KAKS – Kunnallissalan kehittämissäätö.

Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2003. Modernit oppimisympäristöt: Tieto- ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena. Helsinki: Tietosanomat.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M (toim). 2008. Kumpi kertoo paremmin? Koululainen painetun ja sähköisen median ymmärtäjänä. Turku: Turun yliopisto.

Miettinen, R. 1990. Koulu muuttamisen mahdollisuudesta: Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Multisilta, J., Niemi, H. & Lavonen, J. 2014. Miten suomalainen koulu valmistaa tulevaisuuteen. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta. Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 289–298.

Niemi, E. K. 2001. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. Vuosiluokalla vuonna 2000. Matematiikan oppimistulokset, asenteet matematiikkaa kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Oppimistulosten arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi. Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 19–38.

Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. T. Heino, R. Honkasalo, E. Kiesi, J. Koivisto, K. Koskinen, K. Nyysölä, P. Packalen & K. Vähähyppä. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Helsinki: Edita Publishing Oy. Saatavilla www-muodossa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 2.4.2018).

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2005. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla www-muodossa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37749/G038.pdf?sequence=1> (luettu 14.3.2018).

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 7.3.2018).

Radio Aalto. 9.8.2016. Miten toimii kirjaton opiskelu? Ala-asteen opettaja vastaa. J. Vuorela & H. Kinnunen. Saatavilla www-muodossa <http://www.radioaalto.fi/#!/post/57a9e656c745e003001f491b> (kuunneltu 14.3.2018).

Rautiainen, R. & Metsämuuronen, J. 2005. Opettajat päteviksi tietoyhteiskuntaan. 1. Ope.fi-hankkeen ensimmäisen vaiheen loppuarviointi. Helsinki: Opetushallitus.

Ruuska, H. 2016. Tarvitaanko oppikirjoja? Oppikirja käsitteiden oppimisen perustana. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi. Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 171–182.

Salonen, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.

Sarmavuori, K. 2011. Kirja – paras ja pysyvä ystävä. Teoksessa S. Kimmo & K. Kajannes. (toim.) Ymmärrys Hoi!: Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö HAI, 18–22.

Sarmavuori, K. 2006. Luokanopettajaopiskelijoiden satukurssilla koettua, Aikakausikirja Äidinkielenopetustiede 35.

Siekkinen, T. & Saastamoinen, M. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus, Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Bookwell Oy, 47–70.

Silberberg, N.E. & Silberberg M.C. 1969. The bookless curriculum, an educational alternative. *Journal of learning disabilities* 2 (6). Minneapolis, Minnesota. 302–207.

Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998. Bitit ja pedagogiikka: Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Atena.

Sitra 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Helsinki: Sitra. Saatavilla [www-muodossa https://www.sitra.fi/julkaisut/maa-jossa-kaikki-rakastavat-oppimista/](https://www.sitra.fi/julkaisut/maa-jossa-kaikki-rakastavat-oppimista/) (luettu 6.2.2018).

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Tamperelainen. 30.8.2015. Ei säästökeino – Kuudessa koulussa kokeillaan kirjattomuutta. Marjo Rämö. Saatavilla [www-muodossa https://www.tamperelainen.fi/artikkeli/313313-ei-saastokeino-kuudessa-koulussa-kokeillaan-kirjattomuutta](https://www.tamperelainen.fi/artikkeli/313313-ei-saastokeino-kuudessa-koulussa-kokeillaan-kirjattomuutta) (luettu 13.3.2018.)

Tarasti, E. 2011. Kirjojen diskurssi. Teoksessa S. Kimmo & K. Kajannes. (toim.) *Ymmärrys Hoi!*: Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö HAI, 12–17.

Tiittula L. & Ruusuvuori J. Johdanto. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2009. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tomperi, T. 2016. Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan ammattitaito. Niin & Näin 1/16. Tampere: Tampereen yliopisto, 82–101. Saatavilla www-muodossa: <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn161-18.pdf> (luettu 26.3.2018).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, M. 2011. Visiosta toteutukseen – Tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksia ja kompastuskiviä koulussa. Teoksessa: Kimmo, S. & Kajannes, K. (toim.) Ymmärrys Hoi!: Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö HAI, 64–85.

Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset: seitsemän luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. 28.6.2012. Helsinki. Saatavilla www-muodossa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (luettu 2.4.2018).

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish national core curriculum: structure and development. Helsinki: University of Helsinki. Saatavilla www-muodossa http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf (luettu 5.4.2018).

Voutilainen, T., Mehtänen, J., Mehtäläinen, J.& Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Yle uutiset 24.5.2016. Kekseliäisyyttä ja metelinsietoa – kirjatun opetus tuo tuloksia, mutta vaatii opettajalta uusia ulottuvuuksia. Kirsi-Maria Keskinen, Sanna Savela (uutisen kirjoittaja). Saatavilla www-muodossa <https://yle.fi/uutiset/3-8904597> (katsottu 13.3.2018).

Yle uutiset. 12.3.2018. Ota lapselta puhelin pois yöksi: kasvatuskonsultti: meillä on valtavasti kroonisesta univajeesta kärsiviä nuoria. Liisa Ahonen, Ville Hynönen, Kaisu Jansson (uutisen kirjoittaja). Saatavilla www-muodossa <https://yle.fi/uutiset/3-10112125> (katsottu 13.3.2018).

Liite1 Aikuisten haastattelu

Runko 1

1. Mitä kirjaton opetus on?

- Kerro kirjattomasta opetuksesta, miten itse käsität kirjattoman perusopetuksen, mitä se on?

2. Miten opetus toteutuu?

- Kuinka ja miten se teidän opetuksessa toteutuu?

- Missä, milloin, miten, mitä (materiaalit)?

3. Mitä vaikutuksia oppilaissa?

- Oletteko huomanneet vaikutuksia oppilaissa?

- Miten oppilaat reagoivat?

- Huomaatteko eroa kirjattomien oppiaineiden ja kirjallisten oppiaineiden välillä?

4. Mitä tuloksia olette huomanneet?

- Mitä tavoitteita olette asettaneet? Ja onko ne saavutettu?

5. Mitä mieltä olette kirjattomasta opetuksesta?

- Onko opetustapa ollut pakollinen vai vapaa valinta?

- Mitä ajatuksia se herättää?

6. Vapaa sana

- Muita ajatuksia, mitä haluatte vielä sanoa?

Runko 2

Tarkoituksena keskustella teidän tämänhetkisiä kokemuksia kirjattomasta opetuksesta. Painotan vielä, että en arvioi teidän opetusta millään lailla vaan haluan tietää miten te koette kirjattoman opetuksen.

1. Ensimmäiseksi, mitä teille tulee yleisesti mieleen kirjattomasta opetuksesta?

Apukysymyksiä: Mitä ajatuksia se herättää, mitä se on, käsitys siitä

2. Miten te toteutate kirjatonta opetusta?

Apukysymyksiä: missä, milloin, miten, mitä

3. Miten oppilaat siihen reagoivat?

Apukysymyksiä: oppilaiden tuntemukset?

4. Miten se on vaikuttanut oppimistuloksiin

Apukysymyksiä: mitä tavoitteita asetettu, milloin kannattavaa milloin ei,

5. Millaisissa tilanteissa sitä kannattaa hyödyntää?

Apukysymyksiä: minkälaisiin tilanteisiin sopii, onko oppiainesidonnainen

6. Mielenpitemme siitä?

Apukysymyksiä: esimerkkitalanteita, muistoja, mitä ajatuksia

7. Sijaisen ohjeistus?

Apukysymyksiä: millaiseksi koetaan sijaisten ohjeistaminen

8. Miten tulevaisuudessa?

Apukysymyksiä: mitä jatkossa, miten vaikuttanut tulevaisuuden opetukseen?

9. Vapaa sana

Liite2 Oppilaiden haastattelu

Runko 1

1. Alkukysymykset

Missä oppiaineissa ette käytä oppikirjoja? Ja missä käytätte oppikirjoja?

2. Tapaus

Tässä on Erkki Petteri ja hän tulee kirjavakirjakoulusta kirjalta ja hän tupsahtaa tänne teidän luokkaan. Erkki Petteri on ihan ihmeissä, kun hän katselee teidän luokkaa ja kummastelee kun teidän ei tarvitse ottaa äidinkielen tunnilla oppikirjoja esille. Mitenkäs te opiskelitte kun teillä ei ollut oppikirjoja?

Opettaja pyytää teitä olemaan Erkki Petterille apulaisina. Hän on ihan ihmeissään kun on tottunut käyttämään oppikirjoja edellisessä koulussa. Kertokaa hänelle teidän kokemuksi. Mitä tunteita se herättää kun teillä ei ole oppikirjoja?

3. Mahdollisia jatkokysymyksiä

Miten te opiskelette jos teillä ei ole oppikirjoja? Miten se eroaa kirjallisesta opiskelusta?

Mitä tunteita kirjaton opiskelu herättää?

Miltä kirjaton opiskelu tuntuu?

Erkki Petteri ihmettelee, että eikö teille tule läksyä ollenkaan kun teillä ei ole kirjoja.

4. Oppilaiden mielipiteitä

Jos saisitte itse päättää missä oppiaineissa teillä olisi oppikirjat ja missä ei.

Missä toivoisitte että olisi? Miksi?

Missä ette toivoisi olevan? Miksi?

Runko 2

"Hei, minä olen ErkkiPetteri ja tulen Kirjavakirjakoulusta Kirjavalta. Muutin vasta tänne ja minä tulen teidän luokallenne."

"Kuulin, että teidän luokallanne joissakin oppiaineissa on kirjatonta opetusta. Mitä se semmoinen kirjaton opetus on?"

"Missä oppiaineissa teillä ei ole käytössä oppikirjoja?"

"Olen pitkään pohtinut, että miten se kirjaton opiskelu oikein toteutuu?"

Tarkentavat kysymykset:

- Mitä te teette, jos te ette opiskele oppikirjoista?
- Ettekö te sitten opiskele ollenkaan?

"Entä miltä se semmoinen kirjaton oppiaine tuntuu?"

"Eikö teille tule läksyä ollenkaan?"

Jos saisit itse päättää missä oppiaineissa tiellä ei olisi kirja, niin mitkä oppiaineet valitsitte?

Millä tavalla on mukavinta opiskella?

"Kertokaa minulle vielä neuvoja kuinka pärjään teidän kirjattomilla tunneilla."

"Pärjääkö nyt näillä neuvoilla?"

Onko vielä jotakin ajatuksia asiasta?