



Toivanen Betty-Lotta Maria

Ilmiöpohjaisen oppimisen kokemuksia lukiossa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Intercultural Teacher Education, Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2017



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ilmiöpohjaisen oppimisen kokemuksia lukiossa (Betty-Lotta Maria Toivanen)

Pro gradu -tutkielma, 47 sivua, 4 liitesivua

Elokuu 2017

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdytään ilmiöpohjaisen oppimisen ohjaus- ja oppimisprosessin aikana syntyneisiin kokemuksiin maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevien teemaopintojen aikana lukiossa. Tavoitteena on selvittää, soveltuuko ilmiöpohjainen oppiminen lukioon ja miten ilmiöpohjaisen oppimisen teemaopintojen aiheena oleva ilmiö kokemuksellisesti jäsentyy oppijan ohjaus- ja oppimisprosessissa. Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat pohjautuvat ilmiöpohjaisen oppimisen teoriaan ja fenomenologiseen psykologiaan. Tutkimus on toteutettu Raahen lukion toiveesta löytää opinnäytetyöntekijä kuvaamaan lukion uuden opetussuunnitelman mukaisten teemaopintojen sisärajat. Tutkimus antaa tietoa ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja opetuksesta kiinnostuneille.

Tutkimuksen aineisto on kerätty avoimen haastattelun kautta Raahen lukion opettajilta ja opiskelijoilta. Kerätyn aineiston pohjalta on tuotettu fenomenologisen tutkimuksen analyysiprosessin avulla yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevien teemaopintojen aikana syntyneitä kokemuksia. Yleisen merkitysverkoston tuomaa tietoa tulkitaan ilmiöpohjaisen oppimisen teoriaan viitaten.

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että ilmiöpohjainen oppiminen soveltuu lukio-opintoihin, sillä se kehittää oppijoiden kriittistä ajattelua sekä tiedonhankintataitoja. Ilmiöpohjaisten opintojen toteutuminen edellyttää kuitenkin yhteistä työkalutuuria. Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiö jäsentyy opiskelijoiden ohjaus- ja oppimisprosessissa monimuotoisen työskentelyn ja sitä seuraavan käsitysten muutoksen kautta. Teemaopinnot auttavat opiskelijoita tutustumaan valittuun ilmiöön perinpohjaisesti useiden eri kanavien kautta. Tämä tekee ilmiöstä oppimisprosessin seurauksena todellisen ja opiskelijoille merkityksellisen.

Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi pyrittiin tutkimus toteuttamaan pidättäytymällä fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmissä ja holistisessa ihmiskäsityksessä. Tutkimustulokset antavat kuvauksen teemaopintojen toteutuksesta yhden lukion opiskelijoiden ja opettajien kokemina ja näin ollen tulokset eivät ole täysin siirrettävissä toiseen ympäristöön. Tulokset antavat kuitenkin tietoa, jota ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja opetukseen perehtyvä henkilö voi ottaa huomioon opintokokonaisuutta suunnitellessaan.

Avainsanat: ilmiöpohjainen opetus, ilmiöpohjainen oppiminen, oppimiskokemus, teemaopinnot

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman konteksti</b> .....	<b>7</b>
2.1	Lukion opetussuunnitelmaudistus .....	7
2.2	Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevät teemaopinnot Raahen lukiossa .....	9
<b>3</b>	<b>Tutkielman teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat</b> .....	<b>10</b>
3.1	Ilmiöpohjainen oppiminen .....	10
3.1.1	<i>Ilmiöpohjaisen oppimisen määrittely</i> .....	10
3.1.2	<i>Ilmiöpohjainen oppimis- ja ohjausprosessi</i> .....	13
3.2	Fenomenologinen psykologia .....	18
<b>4</b>	<b>Tutkimusongelma- ja tehtävä</b> .....	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>Aineiston keruu</b> .....	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>Aineiston analyysi</b> .....	<b>26</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>32</b>
7.1	Ilmiöpohjaisuus lukio-opinnoissa .....	32
7.2	Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön jäsentymisen ilmiöpohjaisten teemaopintojen kautta .....	34
<b>8</b>	<b>Luotettavuustarkastelu</b> .....	<b>37</b>
<b>9</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>41</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>44</b>

# 1 Johdanto

Koulun ja koulutuksen kehittäminen on tarpeellista muuttuvassa ja koko ajan globalisoituvassa maailmassa, jossa tietomäärä ja tiedonkäsittelykeinot kasvavat jatkuvasti. Yhteiskunta tarvitsee kansalaisia, jotka osaavat toimia yhä monimuotoisemmissa kokoonpanoissa ja tilanteissa. Tähän tarpeeseen pyritään vastaamaan kehittämällä opetussuunnitelmia sellaiseen suuntaan, joka antaa yhteiskunnan tuleville toimijoille mahdollisimman hyvät tiedot ja taidot. Tässä pro gradu tutkielmassa perehdyn lukion uudessa opetussuunnitelmassa korostuvaan ilmiöpohjaisen oppimisen malliin ja teemaopintojen sisäänajoon. Aihe on ajankohtainen ja kiinnostava lukion opetussuunnitelmauudistuksen vuoksi ja on aiheellista pohtia, miten ilmiöpohjainen oppiminen istuu lukio-opintoihin ja millaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajilla on aiheeseen liittyen. Aiheen valinta tapahtui omasta kiinnostuksestani ilmiöoppimiseen sekä Raahen lukion tarpeesta löytää opinnäytetyöntekijä Opetushallituksen rahoittaman Motivi eli Mobiilisti tieto- ja viestintäteknologiaa -hankkeeseen liittyvän teemaopintokokonaisuus maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiö sisäänajon raportoijaksi.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tuoda esille opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevän teemaopintokokonaisuuden opiskelu- ja ohjauskokemuksista. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat pohjautuvat ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja sen oppimis- ja ohjausprosesseihin. Työn metodologiset lähtökohdat kumpuavat fenomenologisesta psykologiasta, jonka päätutkimuskohteena on ihmisten kokemukset. Tavoitteena on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö eli maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön teemaopinnot ilmiöpohjaisen oppimisen kautta juuri sellaisena kuin se on.

Koska ilmiöpohjainen oppiminen ja uudet opetusmenetelmät korostuvat myös perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa, tutkielma antaa minulle tulevana luokanopettajana hyvän tietopohjan ilmiöpohjaisen oppimisen teoriasta ja siitä, kuinka sitä on mahdollista toteuttaa. Tutkielma antaa yhdenlaisen kuvauksen siitä, millaista ilmiöpohjaisen oppimisen ja teemaopintojen ohjaus lukiossa on. Tämän lisäksi tutkimus antaa yleisesti tietoa teemaopinnoista ja ilmiöpohjaisen oppimisen toteutuksesta aiheesta kiinnostuneille.

Tutkielman alussa tuon lyhyesti esille tutkielman asiayhteyden viitaten lukion opetussuunnitelmauudistukseen ja Raahen lukion Motivi-hankkeeseen. Tämän jälkeen tarkastelen tutkielman

teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia perehtyen ilmiöpohjaisen oppimisen teoriaan ja fenomenologiseen psykologiaan. Luvuissa 4.–6. esittelen tutkimusongelmat ja tuon esille aineiston keruun ja analyysin vaiheita. Analyysiosion jälkeen esittelen tutkimustulokset ja tarkastelen tutkielman luotettavuutta, jonka jälkeen pohdinta kappaleessa kokoon tutkielmani ja tuon esille ajatuksiani aiheeseen liittyen. Työn lopussa on liitteessä 1 ja 2 tutkimuslupa Raahen kaupungin sivistystoimikunnalta sekä haastateltavilta pyydetty tutkimuslupalomake. Liitteissä 3 ja 4 on aineiston keruuseen käytetyt haastattelujen runkona toimineet kysymykset.

## 2 Tutkielman konteksti

Tutkielman aihe, ilmiöpohjaisen oppimisen kokemukset lukiossa nousee lukion opetussuunnitelmauudistuksesta. Tutkimuksen kohteena ovat ne Raahen lukion opiskelijat ja opettajat, jotka ovat ottaneet osaa ilmiöopintojen toteutumiseen teemaopintojen kautta. Yhdessä nämä tekijät muodostavat tutkielman kontekstin, jonka esittelen seuraavissa alaluvuissa.

### 2.1 Lukion opetussuunnitelmauudistus

Koulun tehtävä on sivistää, kasvattaa ja kouluttaa. Maailma muuttuu ja tarvitsee osaamista, mutta millaista osaamista kansalaisilta odotetaan? Miten koululaitos pystyy takaamaan tulevaisuuden tekijöille tarvittavat tiedot ja taidot?

Meriläisen ja Piispasen (2013) mukaan oppiminen voidaan käsittää olevan yksilön ja tätä ympäröivän ympäristön vuorovaikutuksen seurausta. Niin myös lukion uuden opetussuunnitelman perusteissa 2015 (Opetushallitus, 2015, s. 14) oppiminen nähdään seurauksena opiskelijan omasta itseohjautuvasta ja tavoitteellisesta toiminnasta, joka tapahtuu eri ympäristöissä vuorovaikutuksessa opettajien, eri alojen asiantuntijoiden, yhteisöjen ja muiden opiskelijoiden kanssa. Tämän päivän koulutuksellisia haasteina nähdäänkin, kuinka oppijan luonnollisia oppimisen tapoja ja tiedon luomista voidaan kehittää koko ajan muuttuvissa ympäristöissä. Jotta luonnollinen oppiminen olisi mahdollista, on siirryttävä opettamisen kulttuurista oppimisen kulttuuriin ja 21. vuosituhannen avaintaitojen kehittämiseen. Tämä edellyttää muutoksia opettajan ja opiskelijan rooleissa, opetussuunnitelmassa sekä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Meriläinen & Piispanen, 2013, s. 160.)

Tulevaisuuden taitojen takaamiseksi Halinen (2011) tuo esille ajatuksen kompetensseista ja niiden liittamisestä opetussuunnitelmaan. Tällä tarkoitetaan, että koulussa opetettaisiin perustaitojen, kuten kirjoitus-, luku- ja laskutaitojen lisäksi taitoja, jotka eivät suoranaisesti ole sidoksissa tiedonalakohtaisiin sisältöihin. Kompetenssi voidaan nähdä olevan jotain yleisempää, kuin pelkkä taito tai oppiaineen sisältö. Se pitää sisällään tiedon, taidon, arvot, asenteet sekä kyvyn toimia tilanteen vaatimalla tavalla. (Halinen, 2011, s. 77.) Opetussuunnitelman lähtökohdaksi Halinen (2011, s. 80) siis ehdottaa kompetenssiajattelua eli näkökulmaa, jonka perusteella yhteiskunnassa ja elämässä tarvittavia taitoja toisin sanoen kompetensseja voitaisiin hyödyntää yhdistämään yhteiskunnalliset tavoitteet, oppimisen eri osa-alueet, oppiaineiden sekä jokaisen

vuosiluokan tavoitteet toisiinsa niin, että niistä muodostuu yhtenäinen kokonaisuus. Tämä tekisi opetuksesta laaja-alaisempaa ja oppijalle merkityksellisempää.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (Opetushallitus, 2015) korostavat lukio-opetuksen tehtävää kehittää opiskelijoita ymmärtämään ja keräämään tietoja ja taitoja laaja-alaisista tosi- maailman ilmiöistä. Opiskeluympäristöjen ja -menetelmien tulee kehittää opiskelijoiden kriittistä ja luovaa ajattelua sekä oppimaan oppimisen taitoja. Opetussuunnitelmassa painotetaan, että opiskelun on johdettava kokonaisuuksien ymmärtämiseen oppiainerajat ylittäen tarjoten opiskelijoille mahdollisuuksia kytkeä omat kokemukset ympäristöissä ja yhteisöissä oleviin ilmiöihin. (Opetushallitus, 2015, s. 11–15.)

Ratkaisuna oppiainerajat ylittävälle opiskelulle lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 tuodaan esille uudenlainen oppimiskokonaisuus, teemaopinnot, joiden tarkoituksena on tuoda laaja-alainen osaaminen ja yleissivistyksen tavoitteet käytännön tasolle. Teemaopintokursseilla korostetaan oppijan omaa oppimisen omistajuutta sekä osaamisen kehittämistä taidollisesti ja tiedollisesti. Yksittäisten oppiainesidonnaisten sisältöjen sijaan teemaopinnoissa korostetaan laajojen ilmiöiden ja ongelmien omaksumista perinteiset tieteen- ja taiteenalojen rajat ylittäen. (Ops-hautomot, 2016.)

Opetushallitus (2015) määrittelee lukion teemaopinnot eri tiedonaloja yhdistäviksi opinnoiksi, jotka eheyttävät ja kehittävät opiskelijoiden kykyä ymmärtää ja hahmottaa yksittäisiä oppiaineita suurempia kokonaisuuksia. Teemaopintokokonaisuuksien tavoitteena on opiskelijan rohkaiseminen etsimään eri tieteenalojen keskeisten käsitteiden välillä olevia yhteyksiä sekä hyödyntämään eri alojen tietoja ja taitoja. Tavoitteena on myös kehittää opiskelijoiden itsenäisen ja ryhmätyöskentelyn taitoja, kykyä etsiä ja arvioida informaatiota ja sen lähteitä sekä auttaa opiskelijoita soveltamaan ja kehittämään omaa tietotaitoaan tieto- ja viestintäteknologisten toimintojen parissa. (Opetushallitus, 2015, s. 220.) Teemaopintojen sisällöt voidaan valita lukion opetussuunnitelman määrittelemistä kaikille lukioille yhteisistä aihekokonaisuuksista, joita ovat aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä, globaalivastuu ja kestävä elämäntapa, hyvinvointi ja turvallisuus, mediat ja monilukutaito, kansainvälisyys ja kulttuurituntemus sekä teknologia ja yhteiskunta. Näiden lisäksi teemaopintokokonaisuusiksi voi valita minkä tahansa alueellisesti merkittävän ilmiön tutkimisen. (Opetushallitus, 2015, s. 35.)



## **2.2 Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevät teemaopinnot Raahen lukiossa**

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa Raahen lukiossa uuden opetussuunnitelman mukaista teemaopintokokonaisuutta lähdettiin luomaan Opetushallituksen rahoittaman Mobiilisti tieto- ja viestintätekniikkaa eli Motivi-hankkeen innoittamana. Hankkeen ympärille haluttiin rakentaa ajankohtainen ja opiskelijoita puhutteleva opintokokonaisuus, jonka tavoitteena on edesauttaa kaupunkilaisten ja maahanmuuttajien yhteistyötä asennekasvatuksen kautta lisäämällä opiskelijoiden tietoa ajankohtaisesta ja tunteita herättävästä aiheesta. Motivi-hankkeen tarkoituksena on kehittää opiskelu- ja opetuskulttuurin suuntaa lukion uuden opetussuunnitelman mukaiseksi lisäämällä ilmiöpohjaisen oppimisen roolia lukio-opinnoissa. Hankkeen ohessa toteutuvat Raahen lukion teemaopintojen toteutusmallin luominen ja sisäänajo, jonka aikana opiskelijoita aktivoidaan opintojen suunnitteluun. (Kippola, 2016.)

Teemaopintojen suoritustavaksi on valittu tutkielman kirjoittaminen. Tutkielmassa opiskelija käsittelee maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä valitsemastaan näkökulmasta tuoden esille teemoja eri oppiaineiden sisällöistä ja muodostaen näin laajemman kuvan tutkielman aiheena olevasta ilmiöstä. Teemaopintoja varten opiskelijat pyytävät haluamaansa opettajaa arvioimaan teemaopintojen toteutumista. Teemaopintojen suorittaminen on vapaaehtoista ja opiskelija työskentelee itsenäisesti. (Kippola, 2016.)

Motivi-hankkeen puitteissa ja teemaopintojen tueksi maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä on käsitelty Raahen lukiossa niin oppiainesisältöjen kautta, kuin koko koulun yhteisten tilaisuuksien avulla. Näitä eri yhteistyötahojen kanssa järjestettyjä tilaisuuksia ovat olleet muun muassa eri asiantuntijatahojen vierailut sekä koko koululle järjestetty elokuvanäytös. Hankkeen työskentelyalustaksi on valittu verkossa toimiva aihio, Padlet-seinä, jonka avulla niin opettajat kuin opiskelijat voivat käsitellä maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsitteleviä aiheita ja jakaa siihen liittyvää tietoa oppiainerajat ylittäen. (Kippola, 2016.)

### 3 Tutkielman teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat nojaavat ilmiöpohjaisen oppimisen teoriaan ja metodologiset lähtökohdat ovat fenomenologisesta psykologiasta nousevia. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään molempia.

#### 3.1 Ilmiöpohjainen oppiminen

Seuraavissa alaluvuissa määritellään käsite ilmiöpohjainen oppiminen sekä annetaan tietoa ilmiöpohjaisen oppimisen oppimis- ja ohjausprosessista.

##### 3.1.1 Ilmiöpohjaisen oppimisen määrittely

Sanan ilmiö määritelmä on Kotimaisten kielten keskuksen sanakirjan mukaisesti ”jollakin tavalla ilmenevä, havaittavissa oleva tapahtuma, tapahtumasarja, seikka tai asiointi” (Kotimaisten kielten keskus, 2017). Tämän perusteella ilmiöpohjainen oppiminen tarkoittaa jonkin havaittavissa olevaan asiaan pohjautuvaa tarkastelua ja oppimista. Ilmiöpohjaisen oppimisen rinnakkaisia ilmaisuja tai synonyymeja ovat esimerkiksi ilmiökeskeinen tai ilmiölähtöinen oppiminen, laaja-alaiset tai monialaiset oppimiskokonaisuudet, integroiva ja eheyttävä opetus, teemaopinnot ja oppiainerajat ylittävä opetus (Kekkonen, Luostarinen, Ovaska & Rongas, 2014, s. 7).

Koska maailman tietovarannot lisääntyvät jatkuvasti, eikä kukaan kykene hallitsemaan kaikkia tarpeellisia tietoja ja taitoja yksin, tarvitaan yhteistyötä ja kykyä yhdistää eri ihmisten osaamisen taitoja. Sosiaaliset taidot ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen ovat avaintekijöitä ja niiden kehittämiseen ilmiöpohjaisen oppimisen käytänteet pyrkivät. Muita taitoja, joita ilmiöpohjainen oppiminen pyrkii kehittämään ovat elämän mittaisen oppimisen valmius, tiedon hallinta- ja hankintataidot, analyyttinen päättelykyky ja luova ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu, yritteliäisyys sekä sinnikkyys. Näiden lisäksi ilmiöpohjainen oppiminen kehittää kommunikaatio-, tunne- ja yhteistyötaitoja sekä digitaalista lukutaitoa. (Kekkonen ym., 2014, s. 11.)

Edellä mainitut taidot, joihin ilmiöpohjaisen oppimisen teorialla pyritään vastaamaan ovat myös keinoja 21. vuosituhannen avaintaitojen saavuttamiseen. Avaintaidot voidaan määritellä monella tavalla, mutta Binkley kollegoineen (2012) jakaa taidot neljään ryhmään, joita ovat: 1.

ajattelutavat, 2. työtavat, 3. työskentelyvälineet sekä 4. maailmassa elämisen taidot. Ajattelutavat pitävät sisällään innovaation ja luovuuteen, kriittisen ajatteluun, ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon sekä metakognitioon, kuten oppimaan oppimiseen liittyvät taidot. Työtapoihin liittyvillä taidoilla tarkoitetaan yhteistyö- ja kommunikointitaitoja. Työskentelyvälineiden käyttöön kuuluvilla taidoilla viitataan tietotekniikan ja informaation lukutaitoon. Neljännen ryhmän eli maailmassa elämisen taitoihin taas kuuluu paikalliset ja globaalit kansalaistaidot, elämisen ja uran luomistaidot sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuullisuus, joihin kuuluu myös kulttuurinen tietoisuus ja pystyvyyden käsitteet. (Binkley ym., 2012, s. 18–19.)

Ilmiöpohjaisuus ja ilmiöpohjainen oppiminen itsessään ei ole pedagoginen malli, vaan sen voidaan ajatella olevan sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu useita eri pedagogisia metodeja, kuten ongelmalähtöinen oppiminen, projektioppiminen ja tutkiva oppiminen. Ilmiöpohjainen oppiminen on siis lähestymistapa, joka tarjoaa uuden tulokulman oppimiseen, ja jonka tarkoituksena on kokonaisvaltaisten todellisen maailman ilmiöiden ymmärtäminen pintaoppimisen sijaan. Ilmiöpohjaisen oppimisen teorian mukaan osaaminen ei kehity vain oppiaineen tietosisältöjen perusteella, vaan oppimisprosessiin vaikuttaa laajalti se, miten oppimista tuetaan ja millä menetelmillä koulussa työskennellään. Oppimisen tila pitää sisällään kaikki arjen eri ympäristöt pelkän perinteisen luokkahuoneen sijaan. (Kekkonen ym., 2014, s. 7; Rongas & Laaksonen, 2014, s. 8–9.)

Käytännössä ilmiöpohjainen oppiminen on lähellä tutkivan oppimisen mallia pitäen sisällään omat erityispiirteensä. Tutkivan oppimisen mallissa ymmärrystä ja tietoa syvennetään yksin, pareittain, pienryhmissä ja koko ryhmän kesken opettajan ja muiden asiantuntijoiden avustuksella. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa työskentely voi tapahtua missä tahansa opiskeluympäristössä, jossa oppiminen on mielekästä ja otollista. Eri ympäristöissä havaitut asiat tuodaan lopulta ryhmään ja niitä käsitellään koko ryhmän kesken ymmärryksen syventämiseksi. (Hietajärvi ym., 2015, s. 57.)

Breland, Francis, Lieblein ja Østergaard (2010) toteavat, että ilmiöpohjainen näkökulma oppimiseen on hyödyllinen kolmesta syystä. Ensimmäiseksi ilmiölähtöisyys valmistaa oppijoita ymmärtämään ja vastaanottamaan laajoja, kokonaisiä järjestelmiä, joita täydennetään yksityiskohtaisemmilla käsitteisiin pohjautuvalla opetuksella. Toiseksi ilmiöpohjaisuudessa painottuu tiettyjen tietojen ja taitojen oppiminen, joihin sisältyvät niin etiikka ja arvot, kuin myös kognitiiviset taidot. Kolmanneksi ilmiöpohjainen oppiminen pitää sisällään käsityksen oppimisesta

ja opettamisesta aktiivisena toimintana, joka yhdistää teoreettisen tiedon tosi elämän tapahtumiin. (Breland ym., 2010.)

Kekkosen ja kollegoiden (2014, s. 10) mukaan ilmiöpohjainen oppiminen vaikuttaa positiivisesti ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin, myönteisen oppijaminäkuvan rakentumiseen sekä vastuullisuuden oppimiseen. Ilmiöpohjainen oppiminen tuo esille, että ihmiset ajattelevat asioista eri tavalla, mutta voivat silti kunnioittaa ja ymmärtää toistensa mielipiteitä ja näkemyksiä (Hietajärvi ym., 2015, s. 51). Oppimiskokonaisuuden aikana oppijat pääset työskentelemään kokemuksellisesti merkitykselliseksi kokemiensa asioiden äärelle. Asioita ja ilmiöitä ei pelkästään tutkita, vaan niitä on tärkeää päästä käytännössä käsittelemään. Parhaassa tapauksessa oppijat pääsevät ilmiöjakson aikana tekemään jotain konkreettista maailman parantamiseksi. (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 32.)

Voidaan sanoa, että uusien työskentelytapojen käyttöönotto luo aina haasteita, eikä ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus ole poikkeus. Mattila ja Silander (2015) nimeävät koulutuksen kehittämisen avaintekijöiksi koulun toimintakulttuuriin vaikuttamisen ja sen muuttamisen. Tämän muutoksen syntyminen vie aikaa jopa kolmesta viiteen vuotta, ja se edellyttää kärsivällisyyttä, jotta henkilön oma, kollegoiden ja ympäröivän yhteisön tapa ajatella ehtii muuttua. Toimintakulttuurin muuttamiseksi täytyy uudelleen määritellä käsitys oppimisesta ja tiedosta. Muutoksen tulee tapahtua niin opettajakunnassa, oppijoissa, oppijoiden vanhemmissa kuin opiskeluympäristöissä ja käytettävässä teknologiassa. (Mattila & Silander, 2015, s. 1.) Toimintakulttuurin kehitys luo edellytykset mielekkääseen oppimiseen sekä laaja-alaiseen sivistykseen ja osaamiseen. Ilman toimintakulttuurin kehitystä ei oppiaineiden välinen yhteistyö ole mahdollista. (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 30.)

Onnistuakseen oppiainerajat ylittävän ja tieteenaloja yhdistävän opetuksen on pidettävä sisällään kolme tasoa, joita ovat arvioinnin kohteena oleva ilmiö tai asia, opetustuokiot ja opetussuunnitelma. Koska opintojaksoa suunniteltaessa on otettava huomioon kaikki nämä tekijät, vaaditaan jaksoon osallistuvilta opettajilta ja opiskelijoilta sitoutumista ja jaettua näkemystä asiasta. Osallistujilta vaaditaan myös jatkuvaa suunnittelua ja kykyä toimia joustavasti, kun tarve muutokselle ilmenee. Kaiken lisäksi opettajien on oltava tietoisia siitä, mitä ja miten eri oppiaineissa aihetta käsitellään, jotta he voivat ohjata opintojaksolle osallistuvia opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla. (Bowers, 2008, s. 223–224.)

Ilmiöpohjaiseen opintokokonaisuuteen osallistujilta vaaditaan tiettyä asennetta ja tahtoa rytmittää opetustaan ja työaikaansa, jotta ilmiöjakson toteutuminen olisi käytännössä mahdollista. Ilmiöpohjainen opetus ei saa olla kaiken muun opetuksen päälle liimattu teemaviikko tai projekti vaan sen on aina kytkeydyttävä opetussuunnitelmaan ja sen on vietävä opetussuunnitelman tavoitteita eteenpäin. Jotta opetus olisi merkityksellistä, on lukujärjestystekninen suunnittelu tehtävä hyvissä ajoin, että opettajat pystyvät ilmiöjakson aikana opettamaan omien vahvuuksiensa mukaisesti tieteenalakohtaisia osioita. (Kekkonen ym., 2014, s. 9–10.) Ilmiölähtöisen oppimisen tarkoitus on pitää kiinni opetussuunnitelman mukaisista sisällöistä ja samalla opettaa muita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia taitoja. (Hietajärvi ym., 2015, s. 50.)

Kaiken kaikkiaan ilmiöpohjainen oppiminen voidaan määritellä opetussuunnitelmaan kytkeytyväksi ja eri opetusmetodein toteutettavaksi näkökulmaksi oppimiseen ja opetukseen. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tarkastelun kohteena ovat aidot tosi elämän ilmiöt ja asiat, joita tarkastellaan laaja-alaisesti oppiainerajat ylittäen. Ilmiöpohjaisten opintojen onnistunut toteutuminen vaatii osallistujilta sitoutumista ja uudenlaista asennoitumista oppimista ja opetusta kohtaan. Tavoitteena on, että oppijan tiedot ja taidot tutkittavaa asiaa kohtaan kehittyvät muodostaen ymmärrettävän kokonaisuuden tutkittavasta ilmiöstä.

### 3.1.2 Ilmiöpohjainen oppimis- ja ohjausprosessi

Ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi sopii ajatus oppimisen prosessiluontoisuudesta, jonka mukaan koko oppimisprosessi on merkittävä ei vain projektin lopputuotos. Oppimisprosessin suunnittelu rakentuu aina opetussuunnitelman ja tutkintorakenteiden pohjalta ja on tärkeää luoda selkeät osa- ja päätavoitteet, joiden mukaan oppimistehtävät kehitellään. Suunnittelu on tärkeää, jotta saadaan luotua mielekkäitä oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. On huomioitava, että samoja asioita ei opiskella aina uudestaan, vaan opetus etenee niiden taitojen ja tietojen oppimiseen, joita oppija ei vielä ole sisäistänyt. Oppimistehtävät sekä palaute- ja arviointimenetelmät vievät oppimisprosessia eteenpäin. (Kekkonen ym., 2014, s. 27.) Ilmiöpohjainen oppimisprosessi rakentuu aina oppijan ja opettajan yhteistyön tuloksena (Koli & Silander, 2002, s. 7). Ilmiöpohjaisuus luo opettajalle haasteita, sillä oppimisprosessista ei saa muodostua oppijoille liian haastava tai liian helppo. Tavoitteiden on oltava sopivan haastavia ja niiden on katettava oppimisprosessin kaikki ulottuvuudet, kuten tutkimisen ja tiedon hankinnan taidot, sisällölliset seikat ja työskentelytaidot. (Hietajärvi ym., 2015, s. 57.)

Koli ja Silander (2002) kuvaavat oppimisprosessia ajallisesti etenevänä, ennalta suunniteltuna ja tavoitteellisena oppimisena, jonka tarkoituksena on kehittää oppijaa ja saada yksilö saavuttamaan haluttua osaamista. Oppimisprosessissa oppiminen ei itsessään ole erillinen prosessi vaan se on osa suurempaa kokonaisuutta, johon kuuluu ajattelu, havaitseminen, muistaminen, päätöksenteko ja ongelmanratkaisu. Lopputuloksena on, että oppimisprosessissa muodostuu aina jotain uutta ja oppijalle merkityksellistä. (Koli & Silander, 2002, s. 7, 12, 21.)

Ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa suunnittelu on kaiken lähtökohta ja se pitää sisällään tiettyjä erityispiirteitä. Ilmiöjakson suunnittelu tapahtuu yhdessä opettajaparin tai opettajaryhmän sekä oppijoiden kesken. Suunnittelussa pedagoginen vastuu on aina opettajilla, mutta oppijoiden mukaan ottaminen suunnittelussa on osa ilmiöpohjaisen oppimisen oppimisprosessia. Yhteissuunnittelun toteutustapa riippuu aina oppijoiden iästä sitä vähättelemättä. (Kekkonen ym., 2014, s. 15–17.) Kekkonen kollegoineen (2014) toteaa, että koulumaailmassa suunnittelu on aloitettava varhain, sillä lukujärjestykseen ja työnjakoon liittyvät asiat sovitaan usein jo edellisen lukuvuoden aikana. Työtavoista ja työnteon rajoista on sovittava yhdessä kollegoiden kanssa, jotta yhteinen työnteko onnistuisi mahdollisimman vaivattomasti ja työkuorma jakaantuu tasaisesti. Suunnitteluun on varattava aikaa, sillä ilman yhteistä aikaa ei voi syntyä kollegiaalista työkuultuuria ja tiimityötä. (Kekkonen ym., 2014, s. 15–17.)

Oppimisprosessiin kuuluvat oppimistehtävät voidaan luokitella onnistuneeksi, kun oppija tietää oppimisprosessin lähtökohdat, tavoitteet, toimintamenetelmät sekä koko prosessiin liittyvät arviointimenetelmät. On tärkeää tietää, mihin tavoitteeseen ja sisältöön pyritään, missä, milloin ja kenen kanssa opiskellaan, miten omaa ja toisten työtä arvioidaan, mitä työvälineitä käytetään ja keneltä saa apua ja neuvoja, kun niitä tarvitaan. Oppijan tulee myös tietää, minkälaista lopputulosta häneltä itseltään ja ryhmältä odotetaan. (Kekkonen ym., 2014, s. 31.) Tätä kutsutaan oppimisprosessin läpinäkyvyydeksi, jossa opettaja kuvaa oppijoille koko opetus- ja oppimisprosessin alusta lähtien. Oppimisprosessin läpinäkyväksi tekeminen edistää oppimista, sillä silloin oppijan ei tarvitse miettiä, mitä opettaja odottaa ja mihin hän opetuksellaan pyrkii. (Koli & Silander, 2002, s. 35.)

Aiemmin oppijat nähtiin passiivisina tiedon vastaanottajina, jotka omaksuvat annetut tiedot sellaisenaan, kuin ne annetaan. Nykyään on vallalla käsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu konstruktivistisesti eli uusi tieto rakentuu henkilön aiempien tietojen ja taitojen varaan. Konstruktivistisesta oppimisenäkökulmasta käsin oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa itse tietoa. (Poikajarvi, 2007, s. 153.) Ilmiöpohjainen pedagogiikka pohjautuu konstruktivistiseen

näkemykseen oppimisesta. Tämän vuoksi oppijoiden aiemman tiedon kartoittaminen on tarpeellista, jotta oppimista voi tapahtua. (Hietajärvi ym., 2015, s. 55.) Ilmiöpohjaisen oppimisprosessin lähtökohtana on usein oppijan omakohtaiset havainnot, autenttiset kokemukset ja kohtaamiset ja niistä lähtevä ihmettely. Tämän vuoksi ilmiölähtöisessä oppimisprosessissa puhutaan oman oppimisen omistajuudesta. (Hietajärvi ym., 2015, s. 51.)

Luokassa opittavan ilmiön valinta voi olla haasteellista oppijoiden eri mielenkiinnon kohteiden vuoksi. Aikaisempi tieto antaa pohjan kiinnostukselle ja sen vuoksi oppimisprosessin alussa on tärkeää kiinnittää huomiota kiinnostuksen herättämiseen ja mielenkiinnon ylläpitämiseen koko prosessin ajan mielekkään toiminnan avulla. Oppijoiden mielenkiinto tutkittavaan aiheeseen saattaa syntyä vähitellen oppimisprosessin aikana ja näin kehittyä kohti pidempiaikaista kiinnostusta kohti tutkittavaa ilmiötä. (Hietajärvi ym., 2015, s. 52–54.) Ilmiön valinnassa on syytä ottaa huomioon, että oppijoiden on helpompi liittää uutta tietoa tutkittavaan asiaan, kun oppimisen kohteena on ilmiö, josta oppijat ovat jo ennen jakson alkamista kiinnostuneita (Tessier & Tessier, 2015, s. 16–17).

Jotta kiinnostus valittuun aiheeseen kasvaisi pätevyyttä kehittävän ilmiöjakson voi aloittaa kysymyksellä, joka herättelee oppijan uteliaisuutta ja halua tietää aiheesta enemmän. Clementi (2014) asettaa hyvälle herättelevälle kysymykselle seuraavat vaatimukset. Kysymyksen on oltava avoin eli siihen ei pystytä vastaamaan vain yhdellä ainoalla tavalla. Lisäksi kysymyksen on oltava kognitiivisesti haastava eli kysymykseen vastaamiseen tarvitaan ajatusten jakamista sekä lisäkysymysten esittämistä. Kysymykseen vastaamiseen vaaditaan muistamista, ymmärtämistä, soveltamista, analysointia, arviointia ja luomista toisin sanoen kysymykseen ei voida vastata vain muistelemalla. Näiden lisäksi kysymyksen on oltava tieteenalat ylittävä, kiinnostusta herättelevä ja sitä pitää pystyä käsittelemään eri tieto- ja taitotasoilla niin, että eri tasoiset oppijat voivat vastata siihen. (Clementi, 2014, s. 9.)

Ihmisen luontainen kyky ihmetellä ja tutkia sekä ylittää oman osaamisensa ja tietonsa rajoja ryhmässä luo pohjan mielekkäälle ja tasokkaalle ilmiöpohjaiselle oppimiselle. Tämän kaltainen oppimisprosessi on usein luova ja saattaa ajautua harhapoluille, joten oppiminen ei ole suoraviivaista. (Hietajärvi ym., 2015, s. 52–54.) Oppimisprosessia ei tulisikaan lyödä liian tarkasti lukkoon, sillä sen aikana on tärkeää pystyä tekemään uusia valintoja (Koli & Silander, 2002, s. 35).

Koska ilmiöpohjaisessa oppimisessa puhutaan opetuksen tapahtuvan oppijalähtöisesti, opettamisen ja oppimisen luonne muuttuu. Oppija nähdään aktiivisena osallistujana ja toimijana, joka

on oman oppimisensa omistaja. Oppijan tehtävä on harjoitella taitoja, käsitellä ja hankkia tietoa, muodostaa johtopäätöksiä ja tehdä ilmiötä koskevia oppimistehtäviä ja tuotoksia. (Kekkonen ym., 2014, s. 13–14; Rongas & Laaksonen, 2014, s. 8.) Norrenan (2015, s. 32) mukaan ilmiöpohjainen oppiminen vaatii oppijalta kykyä keskittyä ja syventyä oppimisen kohteena olevaan ilmiöön. Oppijan työskentelytaidot kehittyvät, kun oppija on vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden sekä opettajan kanssa. Oppimisprosessin aikana oppijat pääsevät itse osallistumaan oppimisprosessin suunnitteluun, säätelyyn, arviointiin sekä vastuun ottamiseen omasta ja muiden työskentelystä. (Patrikainen, 2005, s. 43.)

Oppijan rooli on toimia aktiivisena osallistujana, joka synnyttää uutta tietämystä. Tällä uudella tietämyksellä ei tarkoiteta vain varsinaista tietoa vaan se pitää sisällään myös ongelmanratkaisutaidot, tiedonkäyttötaidot, metakognitiiviset taidot sekä metamuistin, eli oppijan oman tietoisuuden muistinsa sisällöistä. (Koli & Silander, 2002, s. 7.) Opettaja ohjaa oppijoita tutkimaan erilaisia ilmiöitä ja antaa heille aikaa ilmiöiden monipuoliseen tarkasteluun. On tärkeää ja oppimista edesauttavaa, jos oppimistehtävät liittyvät oppijoiden jokapäiväiseen elämään. (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 114.)

Oppijalähtöisyys tarkoittaa myös opettajan roolin vaihtumista johtohahmosta ohjaajan tai valmentajan työn kaltaiseen toimintaan. Tämä ei tarkoita, että oppija jätetään yksin vaan opettajan tehtävä on elää dialogisessa suhteessa oppijoiden kanssa olemalla aidosti läsnä ja oppia ryhmän mukana. (Kekkonen ym., 2014, s. 13–14; Rongas & Laaksonen, 2014, s. 8.) Opettajan tehtävä on siis välittää omaa toimijuuttaan ja asiantuntijuuttaan olematta kuitenkaan tiedon siirtäjä (Paalasmaa, 2014, s. 125–126). Uusikylän ja Atjosen (2007, s. 114) mukaan ohjaajan tehtävä tukea oppijoita mielekkäiden tietorakenteiden luomisessa ja ohjata heitä kohti ymmärtävää ajattelua, jotta oppijat oppisivat luokittelemaan, arvioimaan ja tekemään erilaisia analyysejä.

Vaikka oppijalla on ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa aktiivinen rooli, on opettajan merkitys suuri ja opettajalta vaaditaan lujaa pedagogista osaamista (Hietajärvi ym., 2015, s. 64). Opettajan tehtävään kuuluu myös haastaa oppijoiden ajattelua ohjaamalla heitä havainnoimaan ja selittämään ilmiötä ja tekemään siitä johtopäätöksiä. Opettajan vastuulla on oppijoiden kehittyminen ja oppiminen. (Terva-aho & Mäenpää, 2013, s. 133.) Norrenan (2015) mukaan opettaja on ilmiöpohjaisen oppimis- ja ohjausprosessin vastuunkantaja. Opettajan on oman ammattitaitonsa avulla tehtävä oppimista tukevia ja edistäviä pedagogisia valintoja mahdollistaen oppijoiden oman uteliaisuuden käytön. Ilmiöpohjaisen oppimisprosessin tarkoituksena ei ole, että



opettaja hylkää opettamisen vahvan perinteen, vaan opettajan tehtävä on luoda oppimistilanteista oppijaa palveleva eri työvälineiden, pedagogisten lähestymistapojen sekä metodien avulla. (Norrena, 2015, s. 124.)

Hietajärvi kollegoineen (2015) kuvaa, että oppimisprosessin aikana opettajan tulee auttaa oppijoita huomaamaan, tarkentamaan ja muuttamaan oppimisjakson tavoitteita, työskentelytapoja ja sekä ilmiön tarkastelua ohjaavia kysymyksiä. Opettajan tehtävä on myös pyrkiä herättämään oppijoiden kiinnostus ja motivaatio tutkittavaa ilmiötä kohtaan niin oppimisprosessin alussa kuin ajanakin. (Hietajärvi ym., 2015, s. 54, 63.) Motivaation synnyttämisen ja ylläpitämisen apuna opettajan tulee käyttää hyödyksi tietoa, jota hänellä oppijoistaan on (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 111). Patrikaisen (2005, s. 43) mukaan opettaja on ohjaaja, joka johdattaa oppijan ilmiön ymmärtämistä edesauttavien kysymysten luokse.

Kolin ja Silanderin (2002) mukaan opettaja ohjaajana on ennen kaikkea oppijan oppimisen edistäjä. Ohjaajana opettajan tehtävä on siis edesauttaa oppimista erilaisin keinoin ja auttaa tiedon prosessoinnissa kohti syväsuuntautunutta oppimista. Oppimiseen vaikuttaa aina oppijan omat oppimisvalmiudet ja tiedonprosessoinnin tapa. Ohjaajan roolissa opettaja kykenee paremmin ottamaan huomioon nämä tekijät verrattuna perinteiseen opetukseen. Opettaja ei siis siirrä tietoa vaan välittää sitä ja oppija prosessoii tiedon omien edellytystensä mukaisesti. (Koli & Silander, 2002, s. 8–11) Ohjaajan roolissa opettajan tehtävä on rakentaa oppimisympäristö ja vuorovaikutussuhde oppijaan. Ohjaaja voi vaikuttaa opetustapahtumiin erilaisin keinoin antamalla palautetta ja arvioimalla oppijan toimintaa ja oppimista. (Koli & Silander, 2002, s. 41–44.)

Ohjausprosessissa ohjaajan tehtävä on pitää huolta, että oppimisen tavoitteet eivät kohoa liian vaativiksi. Ilmiöpohjaisen oppimisen prosessissa oppiminen on monitahoista ja sitä tapahtuu ilmiön sisältö osioiden lisäksi tutkimisen taitojen kehityksessä, ryhmätyötaitoissa ja tiedon hankinta taitoissa. (Hietajärvi ym., 2015, s. 57.) Opettajalta edellytetään hyvää tieteellistä osaamista ja tietämystä oppimisprosessin kohteena olevasta ilmiöstä sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Opettajan täytyy myös kyetä suuntaamaan oppijoiden tarkkaavaisuutta oikeaan suuntaan. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s. 210.) Opetuksessa tai toisin sanoen ohjauksessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden kokemusmaailma ja koulun ulkopuolinen elämä, näin oppimisprosessin toiminta kohtaa oppijoiden mielenkiinnonkohteet. (Kumpulainen ym., 2011, s. 46.)

Ohjausprosessissa oman haasteensa tuo myös arviointi, sillä yksittäisten tehtävien ja työmäärän jakautumista ei tarkkaan pystytä säätelemään ja näin ollen ryhmän sisällä tapahtuva vapaamatkustajuus on mahdollista. (Hietajärvi ym., 2015, s. 57.) Hietajärvi kollegoineen (2015) toteaa, että ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa myös arvioinnin on oltava prosessinomaista ja kaikkien prosessissa mukana olevien on osallistuttava siihen. Arviointia tapahtuu oppimisprosessin alusta loppuun ja se pitää sisällään arvion oppijoiden ajattelun muutoksesta, prosessin etenemisen arvioinnin ja pohdinnat siitä, mitä uutta on opittu ja tehty. Jotta arviointi olisi luotettavaa ja tasapuolista, on tärkeää, että oppijat tietävät, mitä asioita eri prosessin vaiheissa arvioidaan. (Hietajärvi ym., 2015, s. 66.)

Ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa korostuu ajatus, että oppiminen ei saisi olla tuloskeskeistä vaan tarkoituksena on, että oppija innostuu oppimisesta ja oman ajattelunsa kehittamisestä. Tämän vuoksi arviointi tulisi toteuttaa motivoivan palautteen avulla. Opettaja voi arvioida oppimisprosessia esimerkiksi tarkastelemalla valittujen tutkimuskysymysten tarkoituksenmukaisuutta ja prosessin aikana syntyneen ymmärryksen syvällisyyttä. Tämän lisäksi arvioinnissa voidaan tarkastella, miten prosessin aikana on työskennelty, mitä työvälineitä on käytetty ja miten valittujen välineiden käytössä on onnistuttu. (Hietajärvi ym., 2015, s. 66.)

Ilmiöpohjainen oppimis- ja ohjausprosessi siis perustuu konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta, jonka mukaan uudet tiedot ja taidot rakentuvat jo olemassa olevien tietojen ja taitojen päälle. Lyhyesti sanottuna, oppimis- ja ohjausprosessi on ajallisesti etenevä kokonaisuus, joka koostuu huolellisesta suunnittelusta, tavoitteista, monipuolisista oppimistehtävistä sekä jatkuvasta ja eri keinoin tehtävästä arvioinnista. Prosessissa korostuu oppijan rooli aktiivisena toimijana ja opettajan rooli oppimisen mahdollistajana ja ohjaajana. Oppimisprosessissa tärkeää ei ole projektin lopputuotos, vaan koko prosessin aikana tapahtuva kokonaisvaltainen kehitys ja oppiminen.

### **3.2 Fenomenologinen psykologia**

Fenomenologisen lähestymistavan juuret pohjautuvat Edmund Husserlin kehittämiin tutkimusmetodeihin ihmistieteissä ja filosofiassa. Psykologiassa fenomenologialla tarkoitetaan laadullista ja kuvailevaa tutkimusta ihmisen kokemuksista. Metodien päätavoitteena on käsitteellistää mielen maailman prosesseja ja struktuureja eli selvittää, miten tilanteet ovat mielellisesti eletty kokemuksen kautta. (Wertz, 2011, s. 124–125.) Latomaan (2008, s. 17) mukaan subjektiivista

kokemuksen tutkimusta on järkevää lähestyä ymmärtävän psykologian kautta, sillä mieltä ja sen maailmaa voidaan tutkia vain silloin, jos tutkittava itse ilmaisee tai kertoo kokemuksiaan.

Mielen merkitysmaailma koostuu erilaisista kokemuksista kuten tunne-elämyksistä, kuvitel-  
mista, havainnoista, uskomuksista, mielipiteistä, arvostuksista ja käsityksistä (Metsämuuronen  
ym., 2011, s. 160–162). Lehtomaan (2008) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan  
tavoitteena on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se on ja kuvata se niin, että se  
säilyttää oman merkitysyhteytensä muuttumatta tutkijan merkitysyhteydeksi. Tämä edellyttää  
tutkijalta tietoista pyrkimystä ennako-oletuksettomuuteen ja luopumista teoreettisesta tutki-  
musasenteesta. (Lehtomaa, 2008, s. 163.) Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemukset ovat  
ihmisille yhtä tosia ja todellisia ilman, että tutkija olisi niistä kiinnostunut. Näin ollen tutkija ei  
ole kokemusten olemassaolon edellytys, mutta tutkimuksellinen ymmärrys tutkittavasta koh-  
teesta muodostuu vain tutkijalle. Kokemuksen empiirisessä tutkimuksessa olennaista on hah-  
mottaa, millainen on koetun maailman kokonaisuus ja ottaa kaikki sen koostavat kokemuslaa-  
dut tutkimuksen kohteeksi. (Perttula, 2008, s. 135.)

Perttula (2008, s. 119) kuvailee kokemusta ymmärtävänä ja merkityksellistyvänä suhteena ta-  
juavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä. Näin rakentuvassa ymmärtämisessä, jossa ihminen  
luo itselleen mielekkään elämäntilanteen, muodostuvia kokemuksia voidaan pitää samaan ai-  
kaan kuvitteellisina ja mahdollisina. Tämä ei tarkoita, että kokemukset olisivat epätosia, sillä  
suuri osa kokemuksista on sellaisia ja ne ovat myös tutkimuksen kohteena samanarvoisia. (Pert-  
tula, 2008, s. 123.)

Husserlin mukaan kokemuksen tutkiminen edellyttää kahden eri menettelytavan seuraamista,  
joita ovat pidättäytyminen luonnontieteistä ja pidättäytyminen luonnollisesta asenteesta. Pidät-  
täytymisellä luonnontieteistä tarkoitetaan aiemmin mainittua Lehtomaan (2008, s. 163) kuvai-  
lemaa luopumista teoreettisesta tutkimusasenteesta, kuten eri teorioiden, mittausvälineiden, hy-  
poteesien ja aikaisempien tutkimusten huomiotta jättämistä. Tärkeintä on keskittyä kokemuk-  
siin itseensä (Wertz, 2011, s. 125). Pidättäytymisellä luonnollisesta asenteesta taas tarkoitetaan  
fenomenologisen reduktion käsitettä. Lehtomaa (2008, s. 164) toteaa, että fenomenologisen  
reduktion avulla tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen pyritään siirtämällä kaikki epäolennaisuu-  
det syrjään ja pyritään keskittämään huomio tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin.

Fenomenologisessa reduktiossa on kaksi vaihetta sulkeistaminen ja muuntelu. Sulkeistami-  
sella tarkoitetaan, että ennen aineistoon tarttumista tutkija tekee itsensä tietoiseksi omasta ko-  
kemisen tavastaan ja siirtää sen tietoisesti syrjään. Toisin sanoen tutkija kirjoittaa ylös omat

kokemuksensa ja käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ennen aineiston hankintaa. Husserlin mukaan sulkeistamisen avulla voidaan saavuttaa ilmiön noema, mieli, eli se millaiseksi jokin havaitaan ilman luonnollisen asenteen sisällä pitämiä ennakkokäsityksiä (Perttula, 1995, s. 10). Sulkeistamisen onnistuminen on aina rajallista, mutta siihen voidaan pyrkiä välttämällä mahdollisimman paljon tulkintaa. Tulkinnan sijaan tarkoituksena on kuvailla ilmiötä mahdollisimman hyvin. (Creswell, 2013, s. 80; Lehtomaa, 2008, s. 164–166.)

Fenomenologisen reduktion toisessa vaiheessa muuntelulla tarkoitetaan mielikuvatasolla tehtävää koettujen merkitysten muuntelua eli merkitysten eri vaihtoehtoisten muotojen läpikäymistä. Sitä tehdään, jotta ilmiön mielen, noeman, muodostaminen olisi mahdollista ja kokemuksen välttämätön ja riittävä ydin tulisi esille. (Creswell, 2013, s. 80; Lehtomaa, 2008, s. 164–166.) Tutkija pyrkii intuition ja mielikuvituksen kautta pohtimaan, mitä tutkittavasta ilmiöstä täytyy muuttaa, jotta se ei enää ole sitä, mitä se on (Perttula, 1995, s. 11).

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään kuvailemaan, mitä yhteistä kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on samasta eletystä kokemuksesta. Selvittämällä yksittäisten yksilöiden kokemuksia jostain ilmiöstä saadaan muodostettua kuvaus ilmiön yleisemmästä merkityksestä. Kuvaukset muodostuvat siitä, mitä tutkittavat ovat kokeneet ja miten he ovat sen kokeneet. (Creswell, 2007, s. 76.) Fenomenologia tarjoaa syvän ymmärryksen useamman henkilön kokemasta ilmiöstä ja on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla on kaikilla kokemusta juuri tutkittavasta ilmiöstä, vain siten tutkija voi rakentaa yleistä, syvää ymmärrystä (Creswell, 2007, s. 82–83).

Kun tutkimuksen kohteena on ihminen tai kulttuuri, on tärkeää pohtia, minkälainen oletus tutkimuksessa on tutkittavan ilmiön olemassa olosta eli ontologiasta. Oletusten tekeminen on välttämätöntä, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä johtopäätöksiä. (Rauhala, 2006, s. 20–21.) Koska fenomenologisessa tutkimusperinteessä tutkimuksen kohteena on ihminen ja tämän kokemukset täytyy tutkimuksen ontologian pohjautua jonkinlaiseen ihmiskäsitykseen, joka kertoo, millainen tutkimuskohde ihminen on. On myös pohdittava, miten ja millaista tietoa ihmisestä voidaan saada. (Rauhala, 2006, s. 28–29.)

Rauhalan (2006, s. 29–42) mukaan fenomenologisessa psykologiassa ihminen käsitetään kokonaisuutena, joka on todellinen kolmen eri olemisen puolen kautta. Nämä olemisen puolet ovat: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus viittaa ihmisen elämyksellisen kokemuksen puoleen, jonka sisältöihin kuuluu tiedot, uskomukset, tahto ja tunteet. Nämä ko-

kemukset voivat olla erilaisia niin laadullisesti kuin tietoisuusasteiltaankin. Kehollisuudella viitataan ihmisen kehoon eli orgaaniseen olemiseen, joka on edellytys koko ihmisen olemassaololle ja näin ollen myös kokemuksille. Situationaalisuus puolestaan tarkoittaa ihmisen elämäntilannetta ja sen yhteyttä ympäröivään maailmaan pitäen sisällään niin fyysisen ympäristön, kulttuurin, toiset ihmiset ja oliot sekä arvot ja normit. Ihminen tarvitsee kaikki kolme olemisen puolta, jotta koetut kokemukset ovat kokonaisia. Tällaista ihmiskäsitystä kutsutaan myös holistiseksi ihmiskäsitykseksi.

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena on maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön ilmiöpohjaiset teemaopinnot ja niihin liittyvät kokemukset. Sen vuoksi metodologiseksi lähtökohdaksi valittiin fenomenologinen psykologia, jonka tutkimuskohteena on juuri ihmisen kokemukset eli ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset. Fenomenologisen psykologian metodein tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö juuri sellaisena, kuin se on.

## 4 Tutkimusongelma- ja tehtävä

Fenomenologiseen lähestymistapaan viitaten tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö eli maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön teemaopintokokonaisuuden käsittely ilmiöpohjaisen oppimisen kautta juuri sellaisena, kuin se on koettu. Tutkielman kannalta fenomenologinen lähestymistavan keskeisin tutkimuskohde on juuri ihmisen kokemus eli ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan lukion teemaopintojen toteutumista ilmiöpohjaisen oppimisen kautta maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön hahmottumisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

*1.Miten lukion uuden opetussuunnitelman ilmiöpohjainen lähestymistapa istuu lukio-opintoihin?*

*2.Miten maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiö näyttää kokemuksellisesti jäsentyvän oppijan ohjausprosessissa (opettajanäkökulma) ja oppijan opiskelu-oppimisprosessissa (opiskelijanäkökulma)?*

Ilmiöpohjaisen oppimisen malli pitää sisällään yksittäiseen ilmiöön liittyvien tietojen ja taitojen hallinnan lisäksi erilaisten taitojen kuten sosiaalisten taitojen, yhteisöllisen tiedon rakentamisen taidon, elämänmittaisen oppimisen taitojen, tiedon hallinta ja hankinta taitojen, ongelmanratkaisutaitojen sekä kriittisen ajattelun kehittämisen (Kekkonen ym., 2014, s. 11). Koska ilmiöpohjainen oppiminen pitää sisällään niin paljon, tuottaa ensimmäinen tutkimuskysymys opiskelijoiden ja opettajien kokemusten perusteella vastauksen siihen, miten laajojen, oppiainerajoja ylittävien, kokonaisuuksien opettaminen soveltuu lukiomaailmaan.

Teoriassa ilmiöpohjaisen oppimisen ohjaus- ja oppimisprosessissa oppiminen on osa suurempaa kokonaisuutta, johon kuuluu ajattelu, havaitseminen, muistaminen, päätöksenteko ja ongelmanratkaisu. Prosessin lopputulos on jotain oppijalle merkityksellistä ja uutta. (Koli & Silander, 2002, s. 12, 21.) Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään näin ollen selvittämään, mitkä kokemukset ilmiöpohjaisen oppimisen oppimis- ja ohjausprosessin aikana jäsentävät teemaopintokokonaisuuden kohteena olevaa ilmiötä.

Tutkimusongelman ratkaisemiseksi on kerätty aineistoa avoimen haastattelun avulla Raahen lukion opettajilta ja opiskelijoilta. Aineiston analyysi on toteutettu Perttulan (1995) fenomeno-

logisen analyysimenetelmän avulla, jonka avulla on pyritty luomaan maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiöstä teemaopintoja suorittavien ja heitä ohjanneiden henkilöiden kokemuksista syntyvän yksityisen ja yleisen merkitysverkoston, jonka avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Luvuissa 5–7 tuodaan esille tietoa aineiston keruusta, analyysin vaiheista sekä tutkimushavainnoista ja -tuloksista.

## 5 Aineiston keruu

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa aineiston keruu tavaksi soveltuu parhaiten avoin haastattelu, joka etenee keskustelun lailla tutkittavan ehdoilla. Tutkimuksessani haastateltavia on suhteellisen vähän ja heillä voi olla toisistaan poikkeavia kokemuksia. Tämän vuoksi avoin haastattelu sopii haastattelutavaksi paremmin kuin strukturoitu tai puoli-strukturoitu haastattelu. (Metsämuuronen ym., 2011, s. 199.)

Avoimessa haastattelussa tutkija ei pyri etukäteen tietämään, millaisia asioita haastateltavat tuovat esille. Tämän vuoksi kysymysten on oltava laajoja, jotta ne eivät rajaisi vastauksia, mutta toisaalta haastateltavien ohjailu kuvaamaan juuri kokemuksiaan on sallittua. Haastattelun on oltava täysin vapaaehtoista ja haastateltaville tulee kertoa, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä halutaan tietää. Haastateltavaksi valitaan sellaisia henkilöitä, joilla on todellisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä riippuu tutkijan intresseistä ja käytössä olevista voimavaroista. Haastateltavien määrällä ei sinänsä ole väliä, jos pohditaan fenomenologisen tutkimuksen tieteellistä arvoa ja sen vuoksi pienikin haastateltavien määrä voi tuottaa mielenkiintoisia näkökulmia tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. (Lehtomaa, 2008, s. 165–173.)

Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valikoitui opettajia ja opiskelijoita, joilla on aitoja kokemuksia maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön teemaopintojen opiskelusta ja ohjauksesta ilmiöpohjaisen oppimisen kautta. Aineiston saamiseksi haastateltiin kuutta opettajaa ja kahta opiskelijaa, jotka olivat jollain tavalla osallistuneet Motivi-hankkeeseen, ja joilla oli kokemusta ilmiöpohjaisen oppimisen oppimis- ja ohjausprosessista. Haastattelujen alussa haastateltaville kerrottiin, mistä tutkimuksessa oli kyse ja heitä ohjeistettiin vapaasti kertomaan, mitä aiheeseen liittyviä kokemuksia heille on Motivi-hankkeen ja teemaopintojen puitteissa syntynyt. Haastattelun tukena oli lista kysymyksiä ja puheenaiheita (ks. Liite 3 ja Liite 4), joiden pohjalta haastattelu eteni keskustelun tavoin.

Koska mielen merkitysmaailma koostuu erilaisista kokemuksista kuten tunne-elämyksistä, kuvitelmista, havainnoista, uskomuksista, mielipiteistä, arvostuksista ja käsityksistä (Metsämuuronen ym., 2011, s. 160–162), valikoitui ennalta mietityiksi puheenaiheiksi sellaisia teemoja, joiden avulla haastateltavia saatiin ohjattua kertomaan juuri heidän yksilöllisen merkitysmaailmansa kokemuksista. Tämän vuoksi opiskelijoilta ja opettajilta kysyttiin (ks. Liite 3 ja



Liite 4) heidän aikaisempia kokemuksia ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja ohjauksesta sekä opintojakson suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä asioita. Lisäksi keskustelun aiheena olivat opintojakson aikana heränneet tunteet ja opintojakson aikana koetut haasteet ja onnistumisen kokemukset. Lopuksi keskusteluissa pohdittiin opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisen oppimisen mallista ja sen käyttöä tulevissa ohjaus- ja oppimisprosesseissa.

## 6 Aineiston analyysi

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa avoimen haastattelun kautta kerätyn aineiston lähestymiseen sopii Perttulan (1995, s. 119) esittämä fenomenologinen analyysimenetelmä, joka pohjautuu Amadeo Giorgin fenomenologisen psykologian menetelmään. Perttulan fenomenologisessa analyysissä on kaksi osaa, joissa kummassakin on omat vaiheensa. Ensimmäisessä osassa jokaista haastateltavaa analysoidaan yksilönä ja näin muodostetaan yksityinen merkitysverkosto eri henkilöiden kokemuksista. Toisessa osassa muodostetaan yleinen merkitysverkosto, jossa selvitetään yksityisestä merkitysverkostosta yhteisiä ydin merkityksiä. Koko analyysin lopputuloksena muodostuu yksi tai useampi yleinen merkitysverkosto. Tässä analysointitavassa on samaan aikaan tärkeää nähdä yksityiskohdat ja hahmottaa kokonaisuus. (Lehtomaa, 2008, s. 182–185.) Analyysin tekemiseen vaiheissa 2. ja 5. käytettiin kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysiin soveltuvaa Weft QDA -ohjelmaa, jonka avulla aineiston teemoittelu ja luokittelu oli luontevaa. Tämän jälkeen siirryttiin käsittelemään aineistoa tekstinkäsittelyohjelma Wordilla.

Perttulan (1995) analyysimenetelmän vaiheet:

### *1 Yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen*

1. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan avoimesti ja tutkija sulkeistaa omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä. Tutkijan tehtävä on syventyä tutkittavien esille tuomien ilmaisujen kokemukselliseen merkitsevyyteen niin, että tutkijan omat merkityssuhteet eivät vääristäisi aineistoa. Sulkeistamista helpottaa, jos tutkija ei etukäteen perehdy tutkittavaa ilmiötä koskevaan psykologiseen tietoon tai tutkittavien valintakriteereihin sekä heihin liittyviin tietoihin. (Perttula, 1995, s. 120.) Tässä tutkielmassa sulkeistamista vaikeutti se, että ilmiöpohjaisen oppimisen teoriaa oli tutkittu ennen aineiston hankintaa. Toisaalta, koska ilmiöpohjaisuus ei ollut tutkijalle entuudestaan tuttu, oli haastattelujen kannalta tärkeää, että aiheeseen oli paneuduttu ennen aineiston keruuta. Tästä huolimatta tutkimuksessa pyrittiin sulkeistamiseen parhaan mukaan ja aineistoa luettiin mahdollisimman avoimin mielin.
2. Toisessa vaiheessa eli yksityisen merkitysverkoston sisältöalueiden muodostamisessa on tärkeää jättää sisältöalueet tarpeeksi laajoiksi, jotta ne eivät erittelisi ja tulkitsisi niihin kuuluvien merkitysten sisältöjä. Sisältöalueiden tehtävänä on jäsentää aineistoa niin, että saa-

daan luotua selkeämpi kuva siitä, mihin elämänalueisiin liittyviä kokemuksia tutkimusaineisto sisältää. (Perttula, 1995, s. 121.) Koska haastatteluissa haastateltavat kertoivat samankaltaisin teemoin kokemuksistaan, oli koko aineisto mahdollista jakaa samankaltaisiin sisältöalueisiin. Opettajilta kerätyistä aineistoista sisältöalueeksi muodostui ohjausprosessiin liittyvät merkitykset ja opiskelijoilta saaduista aineistoista löytyi sisältöalueeksi oppimisprosessiin liittyvät merkitykset. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen luonteen vuoksi oli aiheellista erottaa vielä yksi sisältöalue, ilmiöpohjaisuuden merkitys lukio-opinnoissa, joka löytyi kaikista aineistoista. Tämä analyysin vaihe tehtiin Weft QDA -ohjelmalla niin, että kullekin haastateltavan aineistoista luotiin omat sisältöalueita kuvaavat kategoriat.

3. Perttula (1995) kuvaa kolmatta analyysin vaihetta eli merkityssuhteiden erottamista toisistaan prosessina, jossa aineisto jaetaan eri merkityksen sisältäviin yksikköihin niin, että voidaan selkeästi erottaa missä kohtaa merkityksen sisältävä yksikkö loppuu ja toinen merkityksyksikkö alkaa. Tämän vaiheen tehtävä on jäsentää aineistoa hallittavampaan muotoon. (Perttula, 1995, s. 122.) Käytännössä tässä vaiheessa aineistoa jaoteltiin niin, että tutkijan kysymys ja haastateltavan vastaus käsittivät yhden merkityksen sisältävän yksikön. Joissain tapauksissa merkitys vaihtui kesken haastateltavan vastauksen, joten välillä yhdessä vastauksessa saattoi olla useampi merkityksen sisältävä yksikkö.
4. Analyysimenetelmän neljännessä vaiheessa tutkija muokkaa merkityssuhteet omalle kielelleen sopivaksi. Tällä tarkoitetaan, että jokaisen merkityksen sisältävän yksikön perään kirjoitetaan merkityksen tiivistys. Näin alkuperäinen merkitys ja tutkijan tekemä tiivistys eivät sekoitu eikä tule epäselvyyttä siihen, mistä yhteydestä tutkija on päätenyt mihinkin tiivistykseen. Tässä vaiheessa tutkijalta vaaditaan kykyä muunteluun, jotta tutkija pystyy mielestään löytämään ja sanoittamaan merkityksen sisältävän yksikön ydinmerkityksen. Tarkoituksena ei ole sanoittaa merkityksiä teoreettisesti vaan ne on pyrittävä tuomaan esille tutkittavan kokemuksen mukaisena. (Perttula, 1995, s. 126–127.) Tässä analyysin vaiheessa siis muokattiin eri merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan kielelle sopivaksi. Esimerkkinä aineiston muokkaamisesta tutkijan kielelle on seuraava ote aineistosta:

*”H: Eli sä toivoisit, että opetus ois enemmän ilmiöpohjaista? V: Joo se ois hyvä. Vaikka se ehkä luo oppilaille enemmän haasteita niin, just se, että pitää olla kriittinen ja aktiivinen, ei vaan voi olla silleen, MÖÖ. Mutta sitten se ois siilleen hyvä, että siitä ois tulevaisuudessa hyötyä, kun jos vaikka mennään töihin niin ei me löydetä välttämättä netistä vastauksia eikä*

*joku tuu suoraan sanomaan meille, niin ois hyvä jos koulussa joutus jo opettelemaan sitä.”*

(Hän kokee, että ilmiöpohjaista oppimista tulisi olla lukiossa enemmän, vaikka se luo opiskelijoille haasteita. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa oppijan on oltava kriittinen ja aktiivinen passiivisen sijaan. Hänen mielestään ilmiöpohjaisesta oppimisesta lukiossa olisi hyötyä työelämässä.)

5. Viidennessä vaiheessa tutkijan tehtävä on sijoittaa löytämänsä merkitysyksiköt ja niistä tekemänsä muunnokset aiemmin määriteltyihin sisältöalueisiin. Ihannetapauksessa yhden merkityksen sisältävän yksikön voi siirtää vain yhteen sisältöalueeseen. Todellisuudessa jotkin ilmaisut voivat olla niin liittyneitä toisiinsa, että ne sopivat useampaan sisältöalueeseen ja silloin tutkimuksen kannalta on parempi, että merkityssuhteet liitetään useampaan sisältöalueeseen. (Perttula, 1995, s. 127–135.) Tämä vaihe tehtiin Weft QDA -ohjelmalla niin, että merkityksen sisältävät yksiköt sisällytettiin sisältöalueisiin. Jokainen merkityksen sisältävä yksikkö onnistuttiin liittämään vain yhteen sisältöalueeseen, sillä sisältöalueet oli jätetty niin laajoiksi.
6. Perttula (1995, s. 135) kuvaa kuudennen vaiheen sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamista prosessina, jossa merkityksen sisältävistä yksiköistä tiivistetyt muunnokset asetetaan toistensa yhteyteen. Merkitysten muunnoksista siis etsitään sekä toistuvia, että ainutkertaisia merkittäviä merkitystiehyitä. Käytännössä sisältöalueittainen yksilökohtainen merkitysverkosto on kertomuksen kaltainen. (Perttula, 1995, s. 135–136.) Analyysin tässä vaiheessa muodostui siis jokaisen haastateltavan aineistoista kertomuksen kaltainen yksilökohtainen merkitysverkosto heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan. Opiskelijoilla nämä kertomukset kuvasivat oppimisprosessin kokemuksia ja opettajilla kertomukset kuvasivat ohjausprosessin kokemuksia.
7. Seitsemännessä analyysivaiheessa on tarkoituksena asettaa edellisen vaiheen sisältöalueet toistensa yhteyteen. Tätä vaihetta ei yleensä tarvita, jos tutkittava ilmiö on tarkkaan rajattu ja sisältöalueita muodostuu vain yksi. Jos tutkimusaineistoa on tarpeellista jäsentää useampaan sisältöalueeseen, on tämän vaiheen suorittaminen tärkeää luotettavuuden kannalta. Tätä vaihetta voi poikkeuksellisesti käyttää myös edellisen vaiheen tulosten tarkistamiseksi. (Perttula, 1995, s. 138.)

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen luomisessa pyritään siis mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen siitä, millaisena maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön ilmiöpohjaiset teema-opinnot kokemuksellisesti näyttäytyvät jokaisen haastatellun koetussa maailmassa.

## *II Yleisen merkitysverkoston luominen*

1. Yleisen merkitysverkoston luomisen ensimmäisessä vaiheessa yksilökohtaiset merkitysverkostot jaetaan merkityksen sisältäviin yksikköihin ja ne tiivistetään niin, ettei yksilölliset kokemukset ole enää esillä. Näin kokemukset eivät enää ole yhden henkilön kokemusmaailmaan kuuluvia, vaan ne ovat esimerkkejä kaikille tutkittaville yhteisistä merkityksistä. Aikaisemmin tutkijan kielelle muokatut merkitysyhteydet kirjoitetaan nyt yleiselle kielelle. (Perttula, 1995, s. 95.) Esimerkkinä tässä tutkimuksessa tutkijan kielelle kirjoitetun merkityksen sisältävän yksikön muuttaminen yleiselle kielelle:

”Hän kokee, että teemaopintoihin liittyvään yhteistoimintaan ja asioiden käsittelyyn olisi saatava aikaa.” (TEEMAOPINTOIHIN LIITTYVÄÄN TOIMINTAAN JA ASIoiden KÄSITTELYYN TARVITAAN AIKAA.)

2. Tämän vaiheen aikana muodostetaan yleisiä merkityssuhteita varten niitä jäsentävät sisältöalueet (Perttula, 1995, s. 95). Huolellisen aineistoon perehtymisen jälkeen muodostui tässä tutkimuksessa kaksi sisältöaluetta, joita ovat ilmiöpohjaisuus ja oppimis- ja ohjausprosessi. Nämä sisältöalueet löytyivät kaikista yleiselle kielelle muokatuista merkitysverkostoista.
3. Yleiselle kielelle muokatut merkityksen sisältävät yksiköt sijoitetaan analyysin tässä vaiheessa niitä jäsentäviin sisältöalueisiin (Perttula, 1995, s. 95). Tämä vaihe piti sisällään kaikkien yleiselle kielelle muokattujen merkitysverkostojen lukemisen ja merkityksen sisältävien yksiköiden sijoittelun sisältöalueisiin Weft QDA -ohjelman avulla.
4. Sisältöalueet jaetaan spesifeihin sisältöalueisiin ja jokainen merkityksen sisältävä yksikkö sijoitetaan johonkin spesifiin sisältöalueeseen (Perttula, 1995, s. 95). Spesifejä sisältöalueita muodostui viisi: opetuskulttuurin muutos, hyödyt, haasteet, käsitysten muutos sekä työskentely ja tuki. Ilmiöpohjaisuus sisältöalueeseen jaettiin opetuskulttuurin muutosta, hyötyjä ja haasteita sisältävien merkitysten spesifeiksi sisältöalueiksi. Oppimis- ja ohjausprosessin sisältöalueeseen sisältyi työskentely ja tuki spesifi sisältöalue sekä käsitysten muutosta kuvaava spesifi sisältöalue.

5. Jokaisesta spesifistä sisältöalueesta muodostetaan spesifi yleinen merkitysverkosto (Perttula, 1995, s. 95). Tässä analyysin vaiheessa yleiselle kielelle muutetut merkityksen sisältävät yksiköt liitettiin toistensa yhteyteen oman spesifin sisältöalueensa sisällä. Näin saatiin muodostettua viisi kertomuksen kaltaista spesifiä yleistä merkitysverkostoa, joista jokainen kuvaa kuhunkin spesifiin sisältöalueeseen kuuluvia merkityksiä. Käsitysten muutosta kuvaava spesifi yleinen merkitysverkosto:

*”Teemaopintokokonaisuuden aikana niin opettajien kuin opiskelijoiden ajattelussa tapahtuu käsitteellisiä muutoksia ja oivalluksia. Ilmiön tutkiminen ja tutkielman tekeminen synnyttävät oivalluksia kriittisen ajattelun kehityksen myötä, sekä omien asenteiden muokkautumisen seurauksena. Opiskelijoiden ennakkoluuloisuus maahanmuuttajia kohtaan vähentyy, sillä asioiden käsittely ja todellisen tiedon lisääntyminen auttavat heitä asettumaan toisen asemaan.”*

6. Spesifeistä yleisistä merkitysverkostoista muodostetaan jokaisen sisältöalueen yleinen merkitysverkosto. Toisin sanoen jokaista sisältöaluetta jäsentävät spesifit yleiset merkitysverkostot liitetään toistensa yhteyteen. (Perttula, 1995, s. 95.) Tässä vaiheessa ilmiöpohjaisen oppimisen sisältöalueeseen liitettiin opetuskulttuurin muutoksen, hyötyjen ja haasteiden spesifit yleiset merkitysverkostot ja oppimis- ja ohjaus-prosessin sisältöalueeseen liitettiin käsitysten muutosta sekä työskentelyä ja tukea kuvaavat spesifit yleiset merkitysverkostot. Ilmiöpohjaisen oppimisen sisältöalueesta muodostui seuraava sisältöalueen yleinen merkitysverkosto:

*”Uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta lukio-opetus on edelleen hyvin opettaja-johtoista ja sen muuttuminen ilmiöpohjaisempaan suuntaan vaatii yhteistä suunnittelua ja tapaa ajatella. Ilman niitä ilmiöpohjainen oppimiskokonaisuus ei voi onnistua. Näin ollen ilmiöopintojen teemoiksi on löydettävä kaikille yhteisiä aiheita, jotta opettajien ja opiskelijoiden olisi helpompi tarttua niihin.*

*Ilmiöpohjaisten opintojen etuna on, että ne mahdollistavat opiskelijan kriittisen ajattelun kehittymisen, sillä tietolähteitä ja näkökulmia on etsittävä itse. Ilmiöpohjaisissa opinnoissa korostuu prosessinomaisuus eli opiskelija itse tekee ajatustyön ja syventyy tarkemmin oppimiskokonaisuuden aiheeseen aikaisempien tietojensa pohjalta. Ilmiöpohjaisuus tekee opinnoista ja opetuksesta joustavampaa.*

*Ilmiöpohjaisten opintojen haasteena on, kuinka yhteiseen suunnitteluun ja asioiden käsitteilyyn saadaan aikaa. Jos opintokokonaisuuteen ei ole sidottu yhtään oppiainetta, eikä yhteistä suunnittelu-aikaa ole, voi opiskelijoiden ja opettajien sitominen opintokokonaisuuteen olla haastavaa. Opiskelijoille haasteita asettaa teemaopintojen vapaaehtoisuus, joka voi houkutella opintojen suorittamiseen vain suoritusmerkintöjen toivossa. Ilmiöopinnot vaativat opiskelijoilta myös kriittistä ajattelua ja aktiivista asennetta oppimiseen. ”*

7. Viimeisessä vaiheessa muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto sijoittamalla sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen. Tämä yleinen merkitysverkosto sisältää jokaisen tutkittavan kohdalla ilmenevät keskeiset merkitykset. (Perttula, 1995, s. 95.) Yleisen merkitysverkoston tuoma tieto ei tarkoita tiedon yleistämistä vaan sillä tarkoitetaan yleisen tiedon saavuttamista niistä henkilöistä, jotka tutkimukseen osallistuvat. Yleisen tiedon on oltava kattavaa, sillä sen on pidettävä sisällään kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto. (Lehtomaa, 2008, s. 186.) Syntynyttä yleistä merkitysverkostoa käytetään tutkimusongelmiin vastaamiseksi.

## 7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luku 7.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja luku 7.2 antaa vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksiin vastaamisessa käytetään aineiston pohjalta muodostettua yleistä merkitysverkostoa sekä tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

### 7.1 Ilmiöpohjaisuus lukio-opinnoissa

Ensimmäinen tutkimuskysymys kuului: ”*Miten lukion uuden opetussuunnitelman ilmiöpohjainen lähestymistapa istuu lukio-opintoihin?*”. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli saada selville fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen keinoin opettajien ja opiskelijoiden yksittäisten kokemusten perusteella luotu yleisempi kuvaus ilmiöpohjaisesta oppimisesta osana lukio-opintoja. Yleinen kuvaus muodostuu siitä, mitä tutkittavat ovat kokeneet ja miten he ovat sen kokeneet (Creswell, 2007, s. 76).

Aineiston pohjalta muodostetun yleisen merkitysverkoston tuomaa tietoa voidaan käyttää yleisenä kuvauksena ilmiöpohjaisesta oppimisesta lukiossa ja sen perusteella voidaan todeta, että ilmiöpohjainen opiskelu sopii lukio-opintoihin sen oppimista tehostavien ominaisuuksien vuoksi. Aineiston perusteella ilmiöpohjaisten teemaopintojen onnistuminen edellyttää opetus-kulttuurin muutosta, sillä uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta lukio-opetus on edelleen hyvin opettajajohtoista. Opetuksen muuttuminen ilmiöpohjaisempaan suuntaan vaatii yhteistä suunnittelua ja tapaa ajatella, sillä ilman niitä ilmiöpohjainen oppimiskokonaisuus ei voi onnistua. Mattila ja Silander (2015, s. 1) kuvaavatkin, että opetus-kulttuurin muutos on tapahduttava niin opettajakunnassa, oppijoissa, oppijoiden vanhemmissa ja opiskelu-ympäristöissä. Toimintakulttuurin kehitys luo edellytykset mielekkäälle oppimiselle sekä laaja-alaiselle sivistykselle ja osaamiselle. Ilman toimintakulttuurin kehitystä ei oppiaineiden välinen yhteistyö ole mahdollista. (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 30.)

Aineiston pohjalta syntyneessä yleisessä merkitysverkostossa ilmiöpohjaisten opintojen eduksi nousi opiskelijoiden kriittisen ajattelun kehittyminen, sillä tietolähteitä ja näkökulmia on etsittävä ja arvioitava itse. Kriittisen ajattelun lisääntyminen ja tiedonhankintataitojen kehittyminen ovat osa ilmiöoppimisen tavoitteita ja samalla 21. vuosituhannen avaintaitoihin kuuluvia osa-



alueita (Binkley ym., 2012, s. 18–19). Opinnoissa korostuu prosessinomaisuus, jolloin opiskelija itse tekee ajatustyön, tekee oivalluksia ja syventyy tarkemmin oppimiskokonaisuuden aiheeseen. Lisäksi ilmiöpohjaisuus tekee opinnoista ja opetuksesta joustavampaa ja antaa mahdollisuuden lähestyä oppiainesisältöjä uudella tavalla.

Tässä tutkimuksessa ilmiöpohjaisen oppimisen etuna nähtiin juuri oppimisen erilaisuus verrattuna perinteiseen opetukseen. Tessier ja Tessier (2015) listaavat ilmiöpohjaisten opintojen eduksi sen, kuinka ilmiöpohjaiset opinnot lisäävät oppijoiden myönteistä suhtautumista oppimiseen sekä lisäävät oppijoiden tietoja ja taitoja. Ilmiöoppinen koetaan mukavaksi, mielenkiintoiseksi ja innostavaksi tavaksi oppia ja tämän vuoksi myös motivaatio oppimista kohtaan lisääntyy. Ilmiöopintojen aikana oppijoiden tiedot ja taidot kasvavat sekä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä kehittyy, sillä asiaa käsitellään laajemmasta näkökulmasta ja soveltaen. Teemapohjaiset opinnot myös lisäävät kriittistä ajattelua, sillä niiden aikana oppijoilla on mahdollisuus muodostaa yhteyksiä tutkittavana olevien asioiden ja heidän todellisen elämän välille. (Tessier & Tessier, 2015, s. 14–17).

Tutkimuksessa kävi ilmi, että teemaopintojen ja ilmiöpohjaisen oppimisen toteutumisessa on tärkeää monipuolinen työskentely eli useiden opetusmetodien käyttäminen ja opettajien ja opiskelijoiden innostaminen projektiin. Opintojen tulee olla loogisia, jotta kokonaisuus jäsentyy opiskelijoille. Kekkonen kollegoineen (2014) sekä Rongas ja Laaksonen (2014) toteavat, että ilmiöpohjaisen oppimisen teoriassa korostetaan ilmiöpohjaisuutta lähestymistapana opetukseen, ei pedagogisena mallina. Ilmiöpohjainen opetus pitää sisällään monia eri opetusmetodeja tutkivasta oppimisesta projektioppimiseen, perinteistä opettajajohtoista opetusta unohtamatta. (Kekkonen ym., 2014, s. 7; Rongas & Laaksonen, 2014, s. 8–9.)

Tutkimuksen mukaan ilmiöpohjaisten lukio-opintojen haasteena on, kuinka yhteiseen suunnitteluun ja asioiden käsittelyyn saadaan järjestettyä aikaa. Jos opintokokonaisuuteen ei ole sidottu yhtään oppiainetta, eikä yhteistä suunnittelu-aikaa ole, voi opiskelijoiden ja opettajien sitominen opintokokonaisuuteen olla haastavaa. Näin ollen ilmiöopintojen teemoiksi on löydettävä kaikille yhteisiä aiheita, jotta opettajien ja opiskelijoiden olisi helpompi tarttua niihin. Suunnittelu onkin ilmiöopinnoissa kaiken lähtökohta ja se tulisi toteuttaa yhdessä opintojakson opettajien sekä oppijoiden kanssa (Kekkonen ym., 2014, s. 15–17). Jatkuvan suunnittelun lisäksi opettajilta ja opiskelijoilta edellytetään sitoutumista, jaettua näkemystä sekä kykyä joustaa muutok-

sien sattuessa. jaksoon osallistuvilta opettajilta ja opiskelijoilta sitoutumista ja jaettua näkemystä asiasta. Osallistujilta vaaditaan myös jatkuvaa suunnittelua ja kykyä toimia joustavasti, kun tarve muutokselle ilmenee. (Bowers, 2008, s. 223–224.)

Yhteenvedona voidaan sanoa, että ilmiöpohjainen oppiminen sopii lukio-opintoihin, koska se edesauttaa opiskelijan oman oppimisen omistajuutta. Jotta ilmiöopinnot saataisiin istumaan lukioon, on yhteiselle suunnittelulle varattava aikaa ja ilmiöopinnojen aiheeksi löydettävä kaikille yhteisiä teemoja. Opetus- ja oppimiskulttuurin on muututtava ja kehityttävä, jotta uudenlaiset työskentelytavat saadaan istutettua osaksi koulun arkea.

## **7.2 Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön jäsentyminen ilmiöpohjaisten teemaopintojen kautta**

Toinen tutkimuskysymys kuuluu: *”Miten maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiö näyttää kokemuksellisesti jäsentyvän oppijan ohjausprosessissa (opettajanäkökulma) ja oppijan opiskeluoppimisprosessissa (opiskelijanäkökulma)?”*. Tutkimuskysymyksen avulla haluttiin saada selville, mitkä kokemukset ohjaus- ja oppimisprosessissa jäsentävät oppimisen kohteena olevaa ilmiötä. Toisin sanoen halutaan fenomenologiseen kokemuksen tutkimukseen viitaten selvittää, miten ilmiön ymmärtäminen rakentuu ihmisen ja hänen elämäntilanteensa välillä. (Perttula, 2008, s. 119.)

Aineiston pohjalta muodostetun yleisen merkitysverkoston tuoman tiedon perusteella maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiö jäsentyy oppijan ohjaus- ja oppimisprosessissa työskentelyn ja siitä seuraavan käsitysten muutoksen kautta. Työskentelyyn kuuluu koulun järjestämiin maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiöön liittyviin tilaisuuksiin osallistuminen, Padlet-seinän tutkiminen, aiheen käsittely lukion oppiainesisältöjen kautta, joko kursseilla tai itsenäisesti sekä tutkielman suunnittelu, tiedonhaku ja prosessinomainen työstäminen.

Teemaopintokokonaisuuden aikana työskentelyn aikana syntyneiden kokemusten tuloksena opiskelijoiden ajattelussa tapahtuu käsitteellisiä muutoksia ja oivalluksia koskien ilmiöpohjaista oppimista ja maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä. Oivallukset syntyvät kriittisen ajattelun kehittymisen ja omien asenteiden muokkautumisen seurauksena. Yleisen merkitysverkoston pohjalta voidaan sanoa, että opiskelijoiden ennakkoluuloisuus maahanmuuttajia kohtaan on vähentynyt, sillä asioiden käsittely ja todellisen tiedon lisääntyminen auttavat heitä asettumaan

toisen asemaan. Nämä käsitteelliset muutokset ja oivallukset ovat fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta kokemuksia, jotka koostavat mielen merkityks maailmaa (Metsämuuronen ym., 2011, s. 116–162).

Ilmiöpohjaisen oppimisen teoriassa painotetaan, että oppimisprosessin lähtökohtana on oppijan omakohtaiset havainnot ja niistä lähtevä ihmettely (Hietajärvi ym., 2015, s. 51). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tutkielman suunnittelu on lähtenyt liikkeelle omista mieltä askarruttavista kysymyksistä liittyen maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiöön. Tutkimuskysymysten taustalla on median luoma kuva maahanmuuttajista sekä oman elämänpiirin kuten kotipaikkakunnan maahanmuuttajatilanne. Teemaopintoihin kuuluvan tutkielman aiheet siis lähtevät opiskelijoiden omaan elämään kuuluvista pohdinnoista. Oppijat pääsevät näin ollen työskentelemään merkitykselliseksi kokemiensa aiheiden parissa (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 32). Ilmiöpohjaisuus teemaopinnoissa edesauttaa oppimisprosessia, sillä se sitoo oppijoiden oikean elämän kokemukset, kiinnostuksen kohteet sekä aikaisemman tietopohjan ja tekee näin ollen oppimisesta tarkoituksenmukaista. Ilmiöihin ja teemoihin keskittyminen paljastaa eri tieteenalojen yhteydet, lisää myönteistä suhtautumista oppimista kohtaan ja parantaa oppijan suoriutumiskykyä. (Tessier & Tessier, 2015, s. 2.)

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa työskentely voi tapahtua missä tahansa opiskeluympäristössä, jossa oppiminen on mielekästä ja otollista (Hietajärvi ym., 2015, s. 57). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden itsenäinen työskentely oppikirjojen ja internetistä löytyvien luotettavaksi koettujen tietolähteiden parissa ja tarvittaessa saatava ohjaajan apu vie tutkielman tekoa eteenpäin. Samoin lukiossa Motivi-hankkeen puitteissa tapahtuneet asiantuntijoiden vierailut ovat ilmiöopinnoissa antoisa ja tunteita herättävä lisä ja ne ovat yleisen merkitysverkoston tuoman tiedon perusteella edesauttaneet tutkielmaan paneutumista.

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa kiinnostus tutkittavaan aiheeseen saattaa syntyä pikkuhiljaa (Hietajärvi ym., 2015, s. 52–54). Tutkimuksessa kävi ilmi, että aluksi kiinnostus voi olla opintopisteissä, sillä teemaopinnot ovat osa vapaaehtoisia opintoja, mutta prosessin edetessä ja tietomäärän lisääntyessä laajempi kiinnostus ilmiötä kohtaan kasvaa. Ilmiöopinnot vaativat opiskelijoilta aktiivista asennetta oppimiseen. Tässä korostuu oppijan rooli aktiivisena toimijana, joka on oman oppimisensa omistaja (Kekkonen ym., 2014, s. 13–14).

Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön teemaopintoihin kuuluvan tutkielman tekeminen on prosessi, joka etenee vaihe vaiheelta. Prosessin aikana käsitykset ilmiöstä muuttuvat ja tietomäärä ilmiöstä kasvaa. Lopputuloksena on, että oppimisprosessissa muodostuu aina jotain uutta ja

oppijalle merkityksellistä. (Vrt. Koli & Silander, 2002, s. 21.) Teemoihin tai ilmiöihin pohjautuvien projektien etuja on tutkittu paljon ja voidaan todeta, että ne antava oppijoille mahdollisuuden sitoutua akateemisiin aiheisiin autenttisesti ja käytännön kautta. Tämän lisäksi teematai ilmiöpohjaiset projektit lisäävät luovuutta, oppiaineiden integroitavuutta, yhteisopettajuutta ja oppimaan oppimisen taitoja. (Chun, ym., 2015, s. 937.)

Kaiken kaikkiaan maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevissä ilmiöpohjaisissa teemaopinnoissa oppijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä rakentuu oppimis- ja ohjausprosessissa koettujen kokemusten kautta. Näitä kokemuksia tuottivat opintojakson aikana aktiivinen työskentely itsenäisesti, koko koulun tapahtumiin osallistumalla sekä tarvittaessa ohjaajan kanssa. Kokemusten perusteella oppijoiden käsitykset maahanmuuttajia ja pakolaisia kohtaan muuttuivat ja tietomäärä ilmiöstä kasvoi.

## 8 Luotettavuustarkastelu

Teen tutkimukseni luotettavuustarkastelua Perttulan (1995, s. 102) esittämien kokemuksen tutkimuksen yleisten luotettavuuden kriteerien pohjalta, jotka soveltuvat kaikenlaisten kvalitatiivisten tutkimusotteiden luotettavuuden arviointiin. Perttula (1995, s. 102–104) jakaa luotettavuuden tarkastelun yhdeksään kriteeriin, joissa kaikissa tärkeänä painottuu tutkimusprosessin kokonaisuus ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysi.

Ensimmäinen kriteeri koskee tutkimusprosessin johdonmukaisuutta. Tällä viitataan tutkimuksen loogisuuteen, jonka mukaan tutkittavan ilmiön perusrakenteen, teoreettisen lähestymistavan, tutkimuksen aineiston hankinta tavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä on oltava yhteys. (Perttula, 1995, s. 102.) Pysin tähän perehtymällä fenomenologisen psykologian metodologiaan ja tutkimusprosesseihin ennen tutkimuksen aloittamista ja pitäytymällä niissä.

Toinen kriteeri pitää sisällään tutkimusprosessin reflektion ja reflektoinnin kuvauksen. Tutkijan on siis kyettävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimuksen vaiheissa niin, että lukija kykenee hahmottamaan tutkimuksen kulun ja kokonaisuuden. Perttula (1995) painottaa, että tutkijan on kiinnitettävä erityistä huomiota analyysin konkreettisen etenemisen kuvaamiseen. (Perttula, 1995, s. 102.) Tutkimusprosessin refleктоimiseksi on aineiston analyysissä otteita aineistosta ja siitä muodostetuista yksilökohtaisista ja yleisistä merkitysverkostoista.

Kolmannen kriteerin mukaan tutkimusprosessin on oltava aineistolähtöistä, sillä tutkimusaineisto on keskeisessä osassa tutkimusprosessin kokonaisuudessa (Perttula, 1995, s. 102). Tähän pyrin tutustumalla aineistoon huolellisesti ja säilyttämään yksilökohtaisuuden aineiston analyysissä mahdollisimman pitkään. Tärkeä osa aineistolähteisyyttä on myös, että tutkimuskysymykseen vastaaminen tapahtui aineistosta muodostetun yleisen merkitysverkoston pohjalta.

Neljäs kriteeri käsittelee tutkimuksen kontekstisidonnaisuutta. Kontekstilla viitataan kahteen asiaan, joita ovat tutkimukseen osallistuvien ulkopuolisen maailman todellisuuden kokonaisuus ja osallistujan oma koettu maailma eli tajunnan sisällöllinen kokonaisuus. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan, että toisen ihmisen merkityssuhteita voidaan tutkia vain hänen oman koe-

tun maailman kokonaisuudessa. (Perttula, 1995, 102.) Kontekstisidonnaisuuteen pyrin tässä tutkimuksessa niin, että pyrin säilyttämään merkityksien yksilökohtaisuuden tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään. Yksilökohtaisia merkitysverkostoja luodessa pyrittiin siis muuntelemalla saavuttamaan merkityksen ydin sellaisena, kuin se haastateltavan kokemusmaailmassa on.

Viidennen kriteerin arviointi kohteena on tavoiteltavan tiedon laatu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on saavuttaa essentiaalisesti, käsitteellisesti tai persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Kokemuksen tutkimuksessa essentiaalinen yleinen tieto on ontologisen analyysin tulos olemassaolon ja tarkemman tajunnallisuuden perusrakenteesta. Käsitteellinen yleinen tieto taas tuo esille tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuuteen liittyvät yhden tai useamman henkilön merkityssuhteiden kuvaamisen. Persoonakohtainen yleinen tieto taas viittaa käsitteelliseen yleiseen tietoon, kun kuvataan yhden ihmisen koetun maailman merkitysverkostoja. (Perttula, 1995, s. 103.) Tässä tutkimuksessa saatua tietoa voidaan pitää yleisenä tietona niiden henkilöiden kokemuksista, jotka tutkimukseen osallistuivat. Tiedon laadun takaamiseksi yleisen merkitysverkostoon on pyritty sisällyttämään kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto pitäen mielessä fenomenologisen psykologian holistinen ihmiskäsitys.

Kuudennen kriteerin tarkoituksena on arvioida tutkimusmetodien yhdistämistä. Tutkimusmenetelmät tulee valita ontologisen analyysin perusteella, jolloin otetaan huomioon tutkimusmenetelmien laatuun kuuluva käsitys todellisuudesta. (Perttula, 1995, 103.) Fenomenologisessa psykologiassa tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, jotka muodostavat yksilöiden mielenmaailman, toisin sanoen sen todellisuuden, jossa yksilö elää. Kokemukset ovat yksilölle yhtä todellisia, vaikka tutkija ei olisi niistä kiinnostunut (Perttula, 2008, s. 135). Tutkimusmetodien valinta tässä tutkimuksessa tapahtui pidättäytymällä fenomenologisen psykologian tutkimusmetodeissa ja holistisessa ihmiskäsityksessä, sillä tutkimuskohteena oli yksittäisten henkilöiden kokemukset ja heidän henkilökohtaiset mielenmaailmansa.

Seitsemäs kriteeri käsittelee tutkijayhteistyötä, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta siinä tapauksessa, että se lisää tutkimuksen menettelyjen kurinalaisuutta ja systemaattisuutta. Ei kuitenkaan voida sanoa, että usean ihmisen käsitys olisi luotettavampi, kuin yhden ihmisen käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Perttula, 1995, 103.) Vaikka tämä tutkimus on yhden tutkijan työstämä, pyrin tutkimusprosessin eri vaiheissa toimimaan mahdollisimman johdonmukaisesti.

Kahdeksannen kriteerin puitteissa pohditaan tutkijan subjektiivisuutta. Tämä tarkoittaa, että tutkija on oman tutkimuksensa subjekti ja hänen on raportoitava sen merkitystä tutkimuksen eri

vaiheissa. Ilman tutkijan tajunnallisuutta ei tutkimustyö ole mahdollista. (Perttula, 1995, 103.) Tutkijan subjektiivisuuden takaamiseksi kirjoitin tutkimuksen alussa ylös omat kokemukseni ja käsitykseni ilmiöstä ilmiöpohjainen oppiminen. Koska minulla ei ole henkilökohtaisia kokemuksia ilmiöpohjaisen oppimisen oppimis- ja ohjausprosesseista, kirjoitin ylös käsityksiäni aiheesta. Ennen tutkimuksen aloittamista ymmärsin ilmiöpohjaisen oppimisen haastavana työtapana, joka vaatii paljon suunnittelua ja yhteistyötä. Ajattelin sen mahdollistavan opetuksen rikastamisen, mutta epäilin sen käytännön toteutumista oppilaiden ja opettajien jaksamisen näkökulmasta. Uskoin kuitenkin, että ilmiöpohjainen oppiminen auttaa asioiden laajempaa ymmärtämistä ja mahdollistaa asiayhteyksien tekemisen, kuten musiikinteorian ja matematiikan yhteyden toisiinsa tai sen, että leipomisessa on kyse kemiallisista reaktioista.

Viimeinen eli yhdeksäs kriteeri koskee tutkijan vastuullisuutta, jota tutkija voi viimekädessä arvioida vain itse. Tutkijan on tutkimuksen aikana tehtävä kaikki tutkimukselliset operaatiot systemaattisesti, vaikka hän ei kykene tutkimusraportissaan tuomaan kaikkia prosesseja yksityiskohtaisesti esille niin, että lukija pystyy käsittämään tutkimuksen kulun täysin tapahtunutta vastaavassa muodossa. (Perttula, 1995, s. 104.) Tämän kriteerin toteutumiseksi olen pyrkinyt toimimaan tutkimuksen eri prosesseissa johdonmukaisesti ja rehellisesti sekä olen tutustunut fenomenologisen tutkimuksen prosesseihin ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkijan vastuullisuuteen kuuluu myös, että tutkija toimii eettisesti hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti (Karjalainen, 2002, s. 6). Tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi pyydettiin tutkimukseen tutkimuslupa Raahen kaupungilta (ks. Liite 1). Tämän lisäksi kaikilta tutkittavilta pyydettiin tutkimuslupa (ks. Liite 2) ennen haastattelujen alkamista. Tutkimuslupaan viitaten ja tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi pyrin salaamaan tutkittavien henkilöllisyyden tutkimuksen eri vaiheissa esimerkiksi valitsemalla aineiston analyysiä käsittelevän luvun aineisto-otteet niin, ettei tutkittavien henkilöllisyys tule ilmi.

Kaikille kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin soveltuvien yhdeksän kriteerin lisäksi Perttula (1995, s. 104–106) esittää fenomenologisen kokemuksen tutkimukselle spesifit luotettavuuden kriteerit, joita ovat sulkeistaminen ja mielikuvatasolla tapahtuva muuntelun merkitys analyysia tehdessä. Perttula (1995, s. 178) toteaa, että tutkimuksen fenomenologisuuden kannalta on tärkeää, että tutkija alusta asti sulkeistaa omat käsityksensä ja erityistieteelliset oletukset tutkittavasta ilmiöstä. Myös Lehtomaa (2008, s. 177) korostaa, että fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivi on sulkeistaminen ja se kuinka hyvin se onnistuu (Lehtomaa, 2008, s. 177). Sulkeistamiseen pyrin kirjaamalla ylös omia oppimiskokemuksiani ja käsityksiäni ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Jotta sulkeistaminen tutkimuksen aikana onnistuisi ja

säilyisi, pyrin pitämään omat kokemukseni ja käsitykseni sivussa esimerkiksi haastatteluja ja aineiston analyysiä tehdessä sekä tutkimustuloksia esittäessä. Mielikuvatasolla tehtävää muuntelua tehtiin tässä tutkimuksessa aineiston analyysiä tehdessä, kun aineistoa muutettiin ensin tutkijan kielelle ja sitten yleiselle kielelle. Pyrin muunteluun käsittelemällä aineistoa niin, että yksilökohtaisuus säilyisi mahdollisimman pitkään ja yleiseksi tiedoksi jäisi vain oleelliset kokemuksia ja käsityksiä määrittelevät ydin merkitykset.

Perttulan (1995, s. 176) mukaan tutkimuksen onnistumisen kannalta on arvioitava kahta seikkaa. Ensimmäinen arvioitava asia on, voidaanko tutkimuksen empiiristä tutkimusprosessia pitää fenomenologisena? Toiseksi on huomio kiinnitettävä siihen, ovatko tutkimuksen metodologisista, metodisista ja sisällöllisistä seikoista tehdyt johtopäätökset ontologisesti relevantteja?

Ensimmäistä kysymystä pohdittaessa voidaan Perttulan (1995, s. 176) mukaan aloittaa pohtimalla, lähestyttiinkö tutkimuksessa aineistoa ennalta päätettyjen teema-alueiden kautta. Teema-alueiden kautta lähtevä aineiston sisältöalueiden muodostaminen ei sovellu fenomenologiseen lähestymistapaan, vaan aineistoa on lähestyttävä avoimesti ja löydettävä sieltä juuri kyseisen aineiston sisältämät merkitykset aineiston kokonaisvaltaiseksi hahmottamiseksi. Mikäli sisältöalueet poikkeavat haastattelun teemoista voidaan todeta, että aineistoa on lähdetty tarkastelemaan fenomenologisesti ja haastateltavilla on ollut mahdollisuus kuvata kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti. (Perttula, 1995, s. 177.) Tässä tutkimuksessa pyrin muodostamaan sisältöalueet aineistolähtöisesti perehtymällä kultakin haastateltavalta kerättyyn aineistoon huolellisesti. Sisältöalueita ei päätetty ennalta käsin. Haastattelutilanteet pyrin muodostamaan rennoksi ja keskustelun kaltaisiksi, jotta haastateltaville olisi luonteva kertoa kokemuksistaan.

Ihmistieteissä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa lähtökohtana on tarkastella tutkimuksen ontologista relevanttiutta eli, kuinka hyvin tutkittavan ilmiön perusrakenne vastaa valittua tutkimusmenetelmää (Perttula, 1995, s. 97). Perttulan (1995, s. 179) keskeisin kannanotto on, että fenomenologisen psykologian tulee perustua eksistentiaalisen fenomenologian käsitykselle ihmisen ja todellisuuden välisestä suhteesta. Tämä tarkoittaa, että fenomenologisen psykologian tutkimusprosessia on käsiteltävä myös ontologisella tasolla tieto-opillisen analyysin lisäksi. Tutkimuksen eri vaiheissa pidin mielessäni fenomenologisen tutkimuksen holistisen ihmiskäsityksen.



Tässä tutkielmassa tarkastelin ilmiöpohjaista oppimista fenomenologisen psykologian tutkimusmetodeista käsin. Tavoitteeni oli selvittää, soveltuuko ilmiöpohjainen oppiminen osaksi lukio-opintoja ja miten Raahen lukion maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiötä käsittelevissä teemaopinnoissa valittu ilmiö jäsentyy oppijan ohjaus- ja oppimisprosessissa. Avoimen haastattelun kautta kerätyn aineiston pohjalta tuotin fenomenologisen analyysiprosessin tuloksena yleisen merkitysverkoston, joka kuvasi maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiön teemaopintojen oppimis- ja ohjausprosessia rakentavia kokemuksia.

Tutkimuksen tekeminen eteni vaihe vaiheelta haasteiden ja onnistumisten kautta. Opin tutkielmaa tehdessäni paljon niin ilmiöpohjaisesta oppimisesta, fenomenologisesta psykologiasta, kuin tutkielman tekemisestä yleisesti. Koska vastaavan laajuisen työn tekeminen oli minulle uutta, tuotti minulle haasteita eteenkin tutkimusmenetelmän valinta ja aineiston keruu. Tutkimusmetodeihin tutustuminen vaati aikaa ja ajatustyötä, jotta sain muodostettua menetelmistä ja metodologiasta itselleni ymmärrettävän kokonaisuuden. Aineiston keruu avoimien haastattelujen kautta oli minulle myös uudenlainen kokemus ja sen vuoksi luulen, että olisin saanut haastateltavilta entistä kattavampaa aineistoa, jos minulla olisi ollut enemmän kokemusta haastatteluiden tekemisestä. Tutkimuksen tekeminen tuotti minulle myös paljon onnistumisen kokemuksia, kun ajatustyö lähti käyntiin. Uuden tiedon rakentuminen ja oivallusten tekeminen tutkimuksen aikana on palkitsevaa ja antaa voimia jatkaa työtä loppuun. Varsinkin aineiston analyysin tekeminen oli mielekästä, vaikka se aluksi tuntuikin työläältä vaiheelta.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden kokemusten perusteella voin todeta, että ilmiöpohjainen oppiminen soveltuu lukio-opintoihin, mutta sen toimivuus edellyttää yhteistä työkulttuuria ja sen muutosta. Ilmiöoppiminen teemaopintojen kautta edesauttaa oppijoiden kriittisen ajattelun kehittymistä ja tiedonhankintataitojen lisääntymistä. Nämä taidot ovatkin oleellisia siirryttäessä lukiosta jatko-opintoihin ja lopulta työelämään.

Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmiö jäsentyy opiskelijoiden ohjaus- ja oppimisprosessissa työskentelyn ja sitä seuraavan käsitysten muutoksen kautta. Teemaopintojen suorittamiseen kuuluva tutkielman teko on lisännyt opiskelijoiden tietoisuutta ilmiöstä ja muuttanut heidän

käsityksiään ja suhtautumistaan maahanmuuttajia kohtaan myönteisemmäksi. Ilmiöön tutustuminen perinpohjaisesti ja useiden eri kanavien kautta tekee opiskeltavasta ilmiöstä toden ja yksilöille merkityksellisen, minkä vuoksi oppiminen on syvällisempää ja mieleen painuvampaa.

Vaikka ilmiöpohjaisten teemaopintojen kokemukset ovat positiivisia ja ilmiöoppimisen koetaan tuottavan syvempää ymmärrystä ja ajattelutaitojen kehittymistä, kuvaillaan sitä yleisessä keskustelussa hankalaksi toteuttaa ja sen nähdään lisäävän opettajien työtaakkaa. Uudenlaisena menetelmänä sen asettuminen koko koulun yhteiseksi työtavaksi vaatii aikaa ja kokeiluja, joiden avulla on helpompi suunnitella kaikille sopivia ja toimivia teemaopintokokonaisuuksia. Jotta ilmiöpohjaisen oppimisen oppimis- ja ohjauskokemukset olisivat myönteisiä, on tärkeää lisätä opettajien tietoisuutta aiheesta sekä luotava käytännön mahdollisuudet ilmiöpohjaisten opintojen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Koulun johdon onkin toimittava aktiivisesti opettajien ja opiskelijoiden tukijana ja annettava kokeiluille mahdollisuus.

Pohdittaessa lukiokoulutusta ja sen päämäärää tulee mieleen, että lukio on yleissivistävä oppilaitos, jonka päämääränä on ylioppilastutkinnon suorittaminen ja ylioppilaaksi valmistuminen. Ylioppilastutkinto antaa mahdollisuuden jatko-opintopaikan hakemiseen ja näin ollen ylioppilaskokeissa menestyminen tuottaa opiskelijoille paremmat mahdollisuudet jatko-opintopaikan lunastamiselle. Ylioppilaskokeet ovatkin niin opiskelijoiden kuin opettajien mielessä heti lukio-opintojen alusta lähtien. Tästä johtuen lukion tarjoaminen kurssien on pidettävä sisällään juuri ne asiat, joita ylioppilaskokeissa kysytään. Kurssisisällöt voivat olla hyvinkin laajoja, ja jotta kaikki kursseihin kuuluvat asiat saadaan käsiteltyä, ei yhteen ilmiöön keskittyminen välttämättä palvele opiskelijaa ylioppilaskokeissa. Ilmiöpohjaisen oppimisen soveltaminen voikin näin ollen olla haasteellista. Jos opetussuunnitelmaan ja opetuskulttuuriin halutaan muutosta, ylioppilaskokeidenkin on muututtava.

Koska ylioppilastutkinnolla on suuri painoarvo lukiolaisten jatko-opintojen kannalta, ei opetusmetodien valinta saisi olla hakuammuntaa ja tästä johtuen ilmiöpohjainen oppiminen ei saisi itsessään olla opetuksen päämäärä. Oppimismetodit on valittava niin, että ne parhaalla mahdollisella tavalla palvelisivat niin oppijoita, kuin opettajia. Opettajilla on suomalaisessa koulujärjestelmässä tunnetusti vahva autonomia ja vapaus päättää siitä, miten he luokahuoneessaan opettavat. Vapaus tulee taata jatkossakin, eikä ketään saisi pakottaa työskentelemään itselleen luonnottomalla tavalla. Opettajien olisi kuitenkin tärkeää pyrkiä kehittämään työtään ja uusiin opetusmetodeihin tutustuminen ja niiden kokeilu voi tuottaa paljon hyviä ja hedelmällisiä oppimistilanteita niin opiskelijoille, kuin opettajille itselleen.

Tutkielman tekeminen ja aiheen pohdinta sai minut pohtimaan jatkotutkimusaiheita ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja opetuskulttuurin muutokseen liittyen. Koska tässä tutkielmassa perehdyin oppimis- ja ohjausprosesseihin, olisi kiinnostavaa selvittää, millaisia kokemuksia ja ajatuksia lukion uuden opetussuunnitelman muutokset synnyttävät opettajakunnissa. Otetaanko uuden opetussuunnitelman muutokset huomioon vai jatkavatko opettajat opetustaan, kuten ovat aikaisemmin tottuneet tekemään? Miten opetus- ja oppimiskulttuuri muuttuu ja minkälaisia tekoja muutos edellyttää? Olisi myös kiinnostavaa tutkia, miten koulun johto tukee opetuskulttuurin muutosta. Opetuskulttuurin tutkiminen kiinnostaa minua, sillä uutena opettajana olen halukas kokeilemaan uutta, mutta pelkään, että kouluarjen kiire ja koulujen perinteiset toimintatavat rajoittavat uusien opetusmetodien kokeilemistä.

Puhuttaessa suomalaisesta koulujärjestelmästä kuulee usein vitsailtavan: ”Jos isoisä nyt nousisi haudastaan ja menisi kouluun, ei hän huomaisi eroa omiin kouluaikoihinsa.” Onko tämä lausahdus totta vai ei, riippuu varmasti siitä, keneltä asiaa kysyy. Haluan kuitenkin uskoa, että kyseinen lause jää historiaan ja koulu muuttuu ja kehittyy yhteiskunnan muutoksen myötä. Opetussuunnitelman kehittäminen pyrkii vastaamaan tulevaisuuden tarpeisiin ja näin ollen kouluissa tapahtuu muutoksia, mutta se vie aikaa. Ilmiöpohjaisen oppimisen tai muiden uusien opetusmenetelmien käyttöönotto on vain yksi tekijä muutoksen luomisessa. Avainasemassa on ennen kaikkea opettajien ja koulun johdon rohkea asenne. Koulu- ja työkulttuurin muutos on avaintekijä, jotta saamme luotua uusia oppimisympäristöjä ja parempia oppimismahdollisuuksia kaikille oppijoille.

## Lähteet

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. E. Griffin, B. McGaw & E. Care. (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17–66). New York: Springer.
- Bowers, M. (2008). Bizblock: A Cross-disciplinary teaching and learning experience. *Business communication quarterly*, 71(2), 221–226.
- Breland, T., Francis, C., Lieblein, G., & Østergaard, E. (2010). Students learning agroecology: Phenomenon-based education for responsible action. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 16(1), 23–37.
- Chun, M.-S., Kang, K. I., Kim, Y. H., & Kim, Y. M. (2015). Theme-based project learning: Design and application of convergent science experiments. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 937–942.
- Clementi, D. (2014). Meaningful and Purposeful Practice. *Learning Languages*, 19(2), 8–11.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Halinen, I. (2011). Kompetenssiajattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu kohtaa maailman: Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (s. 76–81). Helsinki: Opetushallitus.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016: Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. (s. 19–36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hietajärvi, L., Hohti, R., Lonka, K., Nuorteva, M., Rainio, A., Sandström, N., ... Westling, S. (2015) Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. (s. 49–76). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karjalainen, S. (2002). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen: God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den = Good scientific practice and procedures for handling misconduct and fraud in science*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Kekkonen, T., Luostarinen, A., Ovaska, J., & Rongas, A. (2014). *Ilmiöoppi – opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle*. Hämeenlinna: Otavan opisto. Suomen eOppimiskeskus.
- Kippola, P. (2016). MOTIVI Pakolaisuus ja maahanmuutto: Koko koulun seinä. Haettu osoitteesta [https://padlet.com/paivi\\_kippola1/motivi2016](https://padlet.com/paivi_kippola1/motivi2016)
- Koli, H., & Silander, P. (2002). *Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kotimaisten kielten keskus (2017). Kielitoimiston sanakirja. Haettu osoitteesta <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2011). Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa K. Pohjola (toim.), *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (s. 33–50). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Latomaa, T. (2008). Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (3. p., s. 17–88). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (3. p., s. 163–194). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Mattila, P., & Silander, P. (2015). *How to create the school of future – Revolutionary thinking and design from Finland*. Oulu: University of Oulu.

- Meriläinen, M., & Piispanen, M. (2013). Journey of exploration on the way towards authentic learning environments. Paper presented at the IADIS International conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013) (s. 159–168).
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., ... Sandelin-Benkö, S. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp.
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015: Nuorille tarkoitettun lukio-koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Ops-hautomot. (2016, 24. maaliskuuta). *Lukiosta taidot tulevaisuudessa menestymiseen*. Haettu osoitteesta <http://www.oppiminen.fi/2016/03/lukiosta-aidot-tulevaisuudessa-menestymiseen/>
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2005). Ilmiöiden kohtaaminen – ilmiökeskeinen opetus: Ilmiökeskeinen opetus? *EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* (3), 42– 43.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (3. p., s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Poikajärvi, E. (2007). Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (s. 153– 165). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

- Rauhala, L. (2006). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Rongas, A., & Laaksonen, R. (2014). *Ilmiöopas*. Hämeenlinna: Kopijyvä.
- Tessier, L., & Tessier, J. (2015). Theme-based courses foster student learning and promote comfort with learning new material. *Journal for Learning Through the Arts* 11(1), 1–22.
- Terva-Aho, J., & Mäenpää, T. (2013). Opettaja – itseään vai oppilasta varten? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä. (toim.), *Toinen tapa käydä koulua – kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* (s. 133–142). Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2007). *Didaktiikan perusteet* (3.–4. p.). Helsinki: WSOY.
- Wertz, F. J. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: Guilford Press.

# Liite 1

RAAHEN KAUPUNKI  
Opetuspäällikkö

PÄÄTÖS  
Päivämäärä 13.1.2017  
Pykälä 6 §

1. Asia, jota päätös koskee	Tutkimuslupa/Betty-Lotta Toivanen
2. Asianosaiset	Betty-Lotta Toivanen,
3. Selostus asiasta	Betty-Lotta Toivanen hakee tutkimuslupaa Pro gradu -tutkielmalle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Raahen lukion opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia maahanmuutto- ja pakolaisuus ilmiön käsittelystä ilmiöpohjaisen oppimisen kautta. Tutkimuslupahakemus liitteenä.
4. Sovelletut oikeusohjeet	OPLA 6.2.2013 § 8
5. Päätös	Myönnetään tutkimuslupa Betty-Lotta Toivaselle Pro-gradu -tutkielmaan. Tutkimuksen kohteena ovat Raahen lukion opiskelijat ja opettajat.
6. Allekirjoitus	Lucina Hänninen Opetuspäällikkö
7. Tiedoksianto	Asianosaiset, Raahen lukio, opetuslautakunta
8. Muutoksenhaku	Tähän päätökseen ei saa hakea muutosta valittamalla. Päätökseen tyytymätön voi tehdä asiassa kirjallisen oikaisuvaatimuksen.  Oikaisuvaatimusviranomaisen: OPETUSLAUTAKUNTA, PL 62, 92101 Raahе.  Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksi saamisesta. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on tekijän allekirjoitettava.  Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluttua sen postittamisesta.  Oikaisuvaatimuksen johdosta annettuun päätökseen saa hakea muutosta kunnallisvalituksella vain se, joka on tehnyt oikaisuvaatimuksen.



## Liite 2



UNIVERSITY of OULU  
OULUN YLIOPISTO

### Tutkimuslupahakemus

Tutkimuksen nimi	Maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmion käsittely ilmiöpohjaisen oppimisen kautta lukiossa
Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimuksen tarkoitus on selvittää Raahen lukion opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia maahanmuutto- ja pakolaisuus-ilmion käsittelystä ilmiöpohjaisen oppimisen kautta.
Tutkimuksen tavoitteet	Tutkimuksen tavoitteena on pohtia, kuinka hyvin ilmiöpohjainen lähestymistapa soveltuu lukio-opintoihin ja, kuinka pakolaisuus- ja maahanmuutto-ilmio kokemuksellisesti jäsentyy opiskelijoiden ja opettajien ohjaus- ja oppimisprosessissa.
Tutkimuksen kohderyhmä(t)	Raahen lukion opiskelijat ja opettajat
Tutkimusaineiston keruu ja ajankohta	Tutkimusaineisto kerätään avoimen haastattelun avulla 1.2.2017 ja 9.2.2017.
Tutkimusaineiston käyttö	Tutkimusaineistoa käytetään kyseisen Pro gradu tutkielman aineiston analyysiin ja tutkimustulosten määrittämiseen. Haastateltavien henkilötiedot eivät tule julki missään tutkimuksen vaiheessa.
Tutkimuksen vastuhenkilöt	KK Betty-Lotta Toivanen, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto - sähköposti: - puhelin:  KT Veli-Matti Ulvinen, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto - sähköposti: - puhelin:
Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika	Syksy 2017

#### Tutkimuslupa

- Annan luvan haastattelemiseen yllä kuvattua tutkimustoimintaa varten.
- En anna lupaa haastattelemiseen yllä kuvattua tutkimustoimintaa varten.

Päiväys \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2017

Haastateltavan allekirjoitus ja  
nimenselvennys

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Liite 3

### Opiskelijoiden haastattelurunko

Lukuvuoden aikana aiheeseen liittyvät kokemukset yleisesti:

- Mitä on tapahtunut? Mitä on tehty?
- Aikaisemmat kokemukset ilmiöoppimisesta tai maahanmuutto- ja pakolaisuusilmiöstä.

Ilmiöpohjaisen oppimisen kokemukset:

- Miten aiheita on käsitelty?
- Miten opintoja on suunnittelu?
- Mitä työskentelytapoja on käytetty?
- Millaisissa opiskeluympäristöissä on työskennelty?
  
- Ovatko kokemukset muuttaneet käsitystä ilmiöstä?
- Miten koit ilmiön ennen opintojen alkua vs. nyt?
- Oliko opintojen aikana onnistumisen kokemuksia tai haasteita?
- Minkälaisia tunteita opintojakson aikana heräsi?
- Tulevaisuus.

## Liite 4

### Opettajien haastattelurunko

Lukuvuoden aikana aiheeseen liittyvät kokemukset yleisesti:

- Mitä on tapahtunut? Mitä on tehty?
- Aikaisemmat kokemukset ilmiöpohjaisten opintojen ohjauksesta.

Ilmiöpohjaisen oppimisen ohjausprosessin kokemukset:

- Miten opintokokonaisuuksia on suunnittelu?
- Ilmiöopintojen toteutus.
- Opiskeluympäristöt.
- Arviointi.
- Ohjauksen aikana koetut haasteet ja onnistumiset.
- Tulevaisuus.