

**Pulpetittomassa luokassa vaihdetaan paikkaa ja työtapoja
- tapaustutkimus pulpetittomasta luokasta**

Mäkinen Milja & Rautakorpi Disa

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rautakorpi, Disa. Mäkinen, Milja. 2018. Pulpetittomassa luokassa vaihdetaan paikkaa ja työtapoja – tapaustutkimus pulpetittomasta luokasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu tutkielma.

Tutkimme pulpetitonta luokkaa oppimisympäristönä. Tutkimuksen tavoite oli vastata seuraaviin kysymyksiin: Millainen oppimisympäristö pulpetiton luokka on ja millaisia erityispiirteitä siinä on löydettävissä? Miten perinteisestä eroavassa tilassa viihdytään? Tutkimuksemme painottuu niihin oppimisympäristön ilmiöihin, jotka tutkimusluokassa nousivat vahvasti esiin, sekä niihin tekijöihin, joiden voidaan ajatella liittyvän koulussa viihtymiseen.

Tutkimusta teimme eräässä luokassa, jossa ei ollut pulpetteja. Analysoitavaa materiaalia keräsimme havainnoimalla ja haastatteleamalla luokan oppilaat ja opettajan. Lähestymistapa tutkimukseemme oli aineistolähtöinen ja toteutustapana käytimme laadullista sisällönanalyysiä, jonka avulla pystyimme muodostamaan selkeitä kokonaisuuksia aineistosta. Tutkimus on tapaustutkimus, joten sen tulokset eivät välttämättä sellaisinaan ole yleistettävissä.

Tuloksista nousi esille neljä teemaa, jotka olivat pulpetittoman luokan tarjoamat erilaiset työskentelytilat, oppilaiden aktiivinen toimijuus sekä pulpetittoman luokan vaikutukset työskentelyrauhaan ja viihtymiseen.

Peilasimme tutkimustamme opetussuunnitelman perusteisiin ja huomasimme, että tutkimuksemme perusteella pulpetiton luokka vastaa monin tavoin uudenlaisen oppimisympäristön ja vallalla olevan oppimiskäsityksen vaatimuksiin. Pulpetiton oppimisympäristö vaatii oppilailtaan oma-aloitteisuuden, vastuunottamisen ja yhteistyön taitoja. Se monipuolistaa opetusmenetelmiä ja lisää koulussa viihtymistä. Opettajalla on kuitenkin aina oltava opetussuunnitelman kanssa linjassa olevat pedagogiset perustelut sille, miten hän luokkahuoneen järjestää ja opetusta toteuttaa.

Asiasanat: oppimisympäristö, pulpetiton luokka, luokkahuone, kouluviihtyvyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUOKKAHUONE OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	7
	2.1 Oppimisympäristö.....	7
	2.2 Oppimisympäristöjen muuttuminen.....	9
	2.3 Luokkahuone ennen ja nyt.....	11
	2.4 Pulpetiton luokka.....	13
3	LUOKKAHUONE VIIHTYMISTÄ JA TYÖSKENTELYÄ EDISTÄVÄNÄ TILANA	16
	3.1 Kouluviihtyvyys ja sen lähikäsitteet.....	16
	3.2 Viihtymistä tukeva luokkahuone.....	18
	3.3 Nykyinen opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys.....	21
	3.4 Tila oppimisen tukena.....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	4.1 Tutkimuksen lähestymistapa.....	26
	4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu.....	27
	4.3 Aineiston analysointi.....	28
	4.4 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus.....	31
5	PULPETITON LUOKKA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	33
	5.1 Mikä on pulpetiton luokka?.....	34
	5.2 Reunaehdot - opettajan pedagogiset perustelut pulpetittomuudelle ...	35
	5.3 Erilaiset työskentelytilat pulpetittomassa luokassa.....	38
	5.4 Oppilas aktiivisena toimijana.....	41
	5.5 Työskentelyrauha pulpetittomassa luokassa.....	44
	5.6 Viihtyminen pulpetittomassa luokassa.....	47
	5.7 Pulpetittoman luokan kritiikkiä.....	49
6	POHDINTA	52

6.1 Miten tutkimamme luokka vastaa uudenlaisen oppimisympäristön vaatimuksiin?.....	52
6.2 Viihtymisen näkökulma.....	55
6.3 Pulpetiton luokka edellyttää tietyntylaisia ominaisuuksia ja taitoja	57
6.4 Kenellä on valta uudenlaisessa oppimisympäristössä?	59
6.5 Jatkotutkimusaiheita.....	61
LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Olemme levottomia opiskelijoita. Pitkät ajat samassa tilassa ja saman työn ääressä ovat aina olleet meille vaikeita. Pitkillä luennoilla tai opetustuokioilla nousemme seisomaan, venyttelemme tai saatamme hieroa kaverin hartioita. Omat opintotehtävämme teemme usein seisten tai koko ajan paikkaa vaihtaen. Olemme siis tyypillisiä esimerkkejä oppilaista, joiden on usein haastavaa sopeutua perinteiseen luokkahuoneopetukseen. Koulu-uramme varrella olemme usein miettineet, voisiko luokkaopetuksen järjestää muutenkin, kuin vain pulpeteissa istuen. Sitten törmäsimme käsitteeseen pulpetiton luokka.

Pulpetittomista luokista ja fyysisten oppimisympäristöjen muutoksesta on kirjoiteltu viime vuosina paljon. Pulpeteista luopuminen on alkanut yksittäisten opettajien kokeiluina mutta on sittemmin levinnyt laajemmalti keskusteluun. Kouluille on esitetty vaatimuksia uudenlaisten oppimisympäristöjen rakentamisesta, pulpeteista luopumisesta tai kokonaan luokattomaan opetukseen siirtymisestä. Myös uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan oppimisympäristöjen muuttamisesta ja avaamisesta sekä erilaisten tilojen hyödyntämisestä aiempaa enemmän (POPS, 2014, 29). Olemme seuranneet näitä keskusteluja kiinnostuneesti ja huomanneet, että laajempi tutkimus esimerkiksi pulpetittomista luokista puuttuu vielä kokonaan.

Innostuimme tekemään opinnäytetyömme tästä aiheesta lopulta Mäkisen (2016) kandidaatin tutkielman pohjalta. Hän tutki pulpetittoman luokan vaikutuksia oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen ja havaitsi, että pulpetittomissa luokissa olisi mahdollisuuksia myös jatkotutkimuksille. Kiinnostuimme erityisesti uudenlaisesta pulpetittomasta oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksista luokan toimintaan. Halusimme tutkia, mitä ilmiöitä pulpetittomassa luokassa nousee esille, niin hyviä kuin haastavia puolia.

Opetuksen ja koulun muutoksista kiinnostuminen sekä yleisesti toisenlainen tapa opettaa heräteltiin meissä henkiin jo integraatioryhmässä opiskellessamme. Integraatiokoulutuksessa ajatuksena on etsiä erilaisia

vaihtoehtoja koulutuksen ja koulun rutiineille. (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähkä 2007.) Koulutuksemme aikana olemme keskustelleet paljon koulukulttuurista ja siitä, ovatko kaikki perinteiset opetustavat oppimisen kannalta järkeviä. Integraatioryhmä ei tarjonnut valmista tai oikeaa mallia opettaa, vaan haastoi meidät ajattelemaan itse ja tarttumaan omiin kiinnostuksiimme.

Tästäkin vaihtoehtoista kiinnostumisesta johtuen päädyimme tutkimuksessamme selvittämään, millainen oppimisympäristö pulpetiton luokka on, millaisia erityispiirteitä siitä on löydettävissä sekä miten perinteisestä eroavassa tilassa viihdytään. Toteutimme tutkimuksemme eräessä perusopetuksen 3. luokassa ja käytimme aineistona sekä opettajalle että oppilaille tehtyjä haastatteluja ja havaintojamme luokan toiminnasta.

2 LUOKKAHUONE OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

2.1 Oppimisympäristö

Oppimista tapahtuu koko ajan ja joka paikassa, ei vain koulussa, ja koulun ulkopuoliset ympäristöt ovat nousseet oppijoiden kannalta entistä tärkeämmiksi oppimispaikoiksi ja tietolähteiksi, toteaa Piipari (1998). Hänen mukaansa “oppimisympäristöllä tarkoitetaan paikkaa, tilaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöä, jonka tarkoituksena on edistää oppimista.” (Piipari, 1998, 4-6.) Meisalo ym. (2003) määrittävät oppimisympäristön kokonaisuudeksi, jossa opiskelu tapahtuu. Se sisältää opettajan ja opiskelijoiden lisäksi opetusmateriaalit ja välineet. Tähän määritelmään kuuluu ajatus oppijasta aktiivisena toimijana. (Meisalo, Sutinen & Tarhio, 2003, 77.) Oppimisympäristö voidaan määrittää myös paikaksi tai yhteisöksi, jossa erilaisten resurssien avulla voidaan oppia ja ymmärtää erilaisia asioita ja kehittää mielekkäitä ratkaisuja ongelmiin (Wilson, 1996, 3).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) määrittelee oppimisympäristön tiloiksi ja paikoiksi sekä yhteisöiksi ja toimintakäytännöiksi, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristön sisältyvät kaikki opiskeluun tarvittavat välineet, palvelut ja materiaalit. (POPS, 2014, 29.) Vuoden 2004 opetussuunnitelma jakaa oppimisympäristön oppimiseen liittyväksi fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Fyysinen oppimisympäristö tarkoittaa koulun tiloja, opetusvälineitä ja materiaaleja, kun taas psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristön vaikuttavat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. (POPS, 2004, 18). Ikonen ja Virtanen (2007) kuvaavat, että fyysinen oppimisympäristö luo raamit tekemiselle ja toiminnalle ja siinä pitäisi ottaa huomioon erilaiset käyttäjät ja heidän tarpeensa. Psyykinen oppimisympäristö puolestaan on kokemuksellinen tila, jonka jatkumo kulkee hyvinvoinnista pahoinvointiin. Sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu pitkälti oppilaiden

välisen vuorovaikutuksen laadusta ja yhteistyö, jota opettaja voi ohjailla. (Ikonen & Virtanen, 2007, 242-243.)

Manninen ym. (2007) toteavat, että yleisesti voidaan siis sanoa oppimisympäristön koostuvan fyysisen tai virtuaalisen tilan lisäksi oppilaiden ja opettajan muodostamasta yhteisöstä, jonka vuorovaikutus muodostaa oppimista tukevan ympäristön. Oppimisympäristö voidaan jakaa neljään ulottuvuuteen, jotka ovat tekninen, sosiaalinen, didaktinen ja fyysinen ulottuvuus. Teknisellä ulottuvuudella tarkoitetaan erilaisia teknisiä välineitä ja niiden opetussovelluksia, joiden tulisi olla helppoja, oppimista ja työskentelyä edistäviä. Sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyy oppilasryhmän sekä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, yhteistyö sekä ryhmän rooli oppimisessa. Didaktista ulottuvuutta taas ovat opettajan käyttämät didaktiset eli opetukselliset lähestymistavat. Mikä tahansa tila voi siis olla oppimisympäristö, jos siihen vain liittyy jonkinlainen didaktinen osuus. Fyysinen osuus sisältää fyysisen luokkahuoneen tai oppimistilan ja sen sisustusratkaisut, pulpetit, pöydät, lamput, valaistus, istuimet ja niiden mukavuuden sekä muut elementit, joita tilassa on. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16.)

Oppimisympäristölle on määritetty monia tehtäviä. Perusopetuksen opetussuunnitelmien (2014) mukaan oppimisympäristön tulee tukea sitä käyttävien yksilöiden ja yhteisöjen kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta, edistään osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Oppimisympäristöjen tulee mahdollistaa oppilaiden luovuus ja ottaa lisäksi huomioon koulun ulkopuolinen oppiminen. (POPS, 2014, 29.) Oppimisympäristön tulee tukea oppimista monipuolisesti mahdollisimman monella alueella, niin tiedollisesti kuin taidollisesti (Meisalo, Sutinen & Tarhio, 2003, 78).

2.2 Oppimisympäristöjen muuttuminen

Oppimisympäristöt ovat muuttuneet sitä mukaa, kun niiden pohjana olevat ihanteet ja niiden vaikuttamana pedagogiset käsitykset ovat muuttuneet (Piispanen, 2008, 57-60). Manninen kuvaa, että oppimisympäristön käsite on ollut käytössä 1930-luvulta lähtien, jolloin sillä on tarkoitettu vain luokkahuonetta, sillä oppimisen nähtiin tapahtuvan luokkahuoneessa eristyksissä ulkopuolisista vaikutteista (Goh & Fraser, 1998; Manninen, ym. 2007, 15). Vuosisadan kuluessa käsitys oppimisesta ja tavoitelluista taidoista laajeni ja termiin alettiin liittää käsitys sosiaalisesta ja fyysisestä oppimisympäristöstä. Tieto- ja viestintäteknologian tullessa kouluihin 1980-luvulla sillä alettiin tarkoittaa myös virtuaalisia oppimisympäristöjä. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 15; Piispanen, 2008, 57-60.) Nyttemmin oppimisympäristöt ymmärretään hyvin laajasti. Ne eivät ole vain koulun fyysisiin ympäristöihin liittyviä tiloja, vaan oppimisympäristöjä ovat kaikki tilat ja yhteisöt, joissa oppimista tapahtuu. Tutkimukset painottavat oppimisympäristö-käsitteen monimuotoista ja laajaa ymmärtämistä, eikä koulu siis ole enää ainoa oppilaiden tietämistä ja osaamista kehittävä ympäristö (Piipari, 1998, 4-7).

Oppimisympäristöt muuttuvat siis ajan kuluessa oppimiskäsitysten mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilas nähdään nykyisin aktiivisena, itse tavoitteita asettavana ja ongelmia ratkovana toimijana. Oppiminen nähdään erottamattomana osana yksilön kasvua ja yhteisöjen kehitystä. Lisäksi todetaan, että oppimista tapahtuu niin yksin kuin vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja oppimisympäristöihin. (POPS, 2014, 17.) Tämä oppimiskäsitys asettaa oppimisympäristöille vaatimuksia tukea monipuolisesti yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Opetussuunnitelman perusteissa asetetaan myös tavoite kehittää oppimisympäristöjä tukemaan monipuolista pedagogiikkaa ja oppilaiden aktiivista toimijuutta. (POPS, 2014, 17.)

Nykyisin tieto- ja viestintäteknologiaa pidetään jo erottamattomana osana oppimisympäristöä, mikä mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Sen tehtävä on monipuolistaa opetusta ja tukea oppilaiden oppimista ja mediataitoja. (POPS, 2014, 29.) Teknologian hyödyntäminen opetuskäytössä voi tarkoittaa teknisten välineiden, kuten tietokoneen tai tablettien käyttöä, tai verkko-oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Oppimista teknologian välityksellä tapahtuu niin koulussa kuin koulun ulkopuolella, mikä pitää ottaa huomioon myös koulun oppimisympäristöissä. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 34-35; Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta, 2012, 5-8.)

Uudenlaisista ja tulevaisuuden oppimisympäristöistä puhutaan usein avoimina oppimisympäristöinä. Avoin oppimisympäristö arkikielessä voi tarkoittaa perinteisestä luokkahuoneopetuksesta poikkeavaa opetusta (Piispanen, 2008, 71). Mannisen mukaan se tarkoittaa oppimisympäristöä, jossa oppilaalla on laajempi itsemääräämisoikeus ja suurempi vastuu tavoitteiden saavuttamisesta, kuin perinteisessä opetuksessa. `Avoimuuden` piirteitä ovat myös opiskelijakeskeisyys ja selkeiden suunnitelmien puuttuminen, prosessikeskeisyys ja monimuotoiset opetusmenetelmät. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 31.) Oppimisympäristöjen avautumisen tavoitteena on lähentää koulun ja ympäröivän yhteiskunnan suhdetta. Se tarkoittaa konkreettista oppimisen ja opetuksen laajentumista koulun ulkopuolelle sekä koulun ulkopuolisen oppimisen sisällyttämistä koulun toimintaan. (Piispanen, 2008, 71.)

Oppimisympäristöjen kehittäminen on jatkuva prosessi, jonka tarkoituksena on luoda pedagogisesti perusteltu ja laadukas tila oppimiselle (POPS, 2014, 29). Mattilan (2012) mukaan oppimisympäristökäsitteen laajeneminen on lähtökohta tälle kehittämiselle. Tila- ja kalustusratkaisuilla on merkitystä sen suhteen, millaista opetusta toteutetaan ja mitä siitä ajatellaan. Kun pyritään esimerkiksi toteuttamaan oppilaslähtöistä, aktiivista, ilmiölähtöistä tai ainerajat ylittävää projektioppimista, tarvitaan perinteisestä luokkahuoneesta eroavaa tila-ajattelua. Tulevaisuuden avoimet oppimisympäristöt tarjoavat

tilana mahdollisuuden monipuoliselle aktiiviselle oppimiselle sulkematta pois myöskään perinteisiä opetus- ja oppimistapoja. (Mattila, 2012, 62-63.) Lisäksi viime vuosina lisääntyneet oppimis- ja keskittymisvaikeudet ovat asettaneet uusia haasteita oppimisympäristöjen suunnittelulle. Erilaiset oppijat tuleekin ottaa huomioon oppimisympäristöjen kehitettäessä niin, että ympäristö tarjoaa erilaisia tiloja opiskella niitä tarvitseville. (Mattila, 62-63.)

Meisalon ym. (2003) mukaan tulevaisuuden oppimisympäristöjä rakentaessa tulee ottaa huomioon sekä pedagoginen että tekninen arkkitehtuuri. Pedagoginen arkkitehtuuri luo periaatteet ja käytännön ratkaisut, jotka ovat oleellisia innostavaa ja oppimista tukevaa oppimisympäristöä rakentaessa. Oppimisympäristön arkkitehtuurin on tärkeää tukea oppilaiden vapautta ja itseohjautuvaa työskentelyä. Lisäksi oppimisympäristöjen arkkitehtuurissa on hyvä huomioida tekniikan asettamat vaatimukset. (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003, 77.)

2.3 Luokkahuone ennen ja nyt

Nykyinen luokkahuone on kehittynyt koko koululaitoksen olemassaolon aikana varsin vähän. Kuuskorven (2012) mukaan fyysisen oppimisympäristön, toisin sanoen luokkahuoneen, koko, muoto ja peruskalusteet eivät ole muuttuneet sadassa vuodessa käytännössä lainkaan (Kuuskorpi 2012, 3). Itse asiassa perinteisen luokkahuonejärjestelyn, jossa pulpetit ovat yksittäin siisteissä riveissä ja opettajan paikka katederilla luokan edessä, jälkiä voi seurata aina antiikin Kreikkaan 600-luvulle eaa. asti. Keskiajalta 1800-luvun alkuun saakka koulutilat saivat vaikutteita kirkoista, ja ne muistuttivat usein asuinrakennuksia. Tiloja ei suunniteltu opetusta varten, vaan luokkahuoneena saattoi toimia pirtin tupa. (Manninen, ym., 2007, 59-63.) Luokkahuoneet saivat vaikutteita myös tehdasrakennuksista (Jetsonen, ym., 2011, 11).

Suomessa alettiin puhua kouluarkkitehtuurista 1840-luvulla, mutta vasta oppivelvollisuuden alettua 1921 koulurakentaminen käynnistyi todella. Kaupungeissa koulurakennukset olivat monikerroksisia kivirakennuksia ja

kuvasivat valtaa ja hierarkiaa. Luokkahuoneet olivat selkeästi jonoissa ja keskenään samanlaisia pulpettiriveineen ja kateedereineen. Kaikki koulurakennuksissa ja luokissa oli suunniteltu niin, että ne tukivat opettajakeskeistä opetusta. (Manninen, ym., 2007, 59-63.) Maaseudulla tupakoulut jatkoivat vielä toimintaansa, mutta niiden tilalle rakennettiin pikkuhiljaa koristeellisempia puukouluja, joissa sijaitsi myös opettajien asuntola ja puutarha (edu – kouluarkkitehtuurin kehitys).

Luokkatilojen monipuolistuminen alkoi koulureformien myötä, kun erikoisluokkatiloja tuli lisää. 1970-luvun ja peruskoulu-uudistuksen myötä otettiin ensimmäinen suuri loikkaus kohti muunneltavia luokkatiloja. Niin sanotuissa hallikouluissa tiloja voitiin yhdistellä aukomalla paljeovia, mikä oli yritys avoimempien oppimisympäristöjen suuntaan. Luokkien sisustus säilyi edelleen samana, pulpetit olivat jonoissa, joiden edessä oli opettajan paikka. (Manninen, ym., 2007, 59-63.)

Manninen ym. (2007) toteaa, että nykypäivän oppimiskäsityksen muuttuminen oppilaslähtöiseen suuntaan on vaikuttanut myös koulurakentamiseen ja luokkahuoneisiin. Koulurakentamista säätelevää normitusta on purettu, mikä mahdollistaa erilaisten oppimisympäristöjen toteuttamisen. Uudemmissa kouluissa löytyykin variaatioita yhteisistä avoimista opetustiloista perinteisiin luokkahuoneisiin. Ne mahdollistavat sen ajatuksen toteuttamisen, että opetus ei ole enää vain oppituntien pitämistä, vaan monenlaisia yhteistyö- arviointi- ja opetustilanteita. (Manninen, ym., 2007, 59-63.)

Koulujen ja luokkatilojen suunnittelussa on nykyään otettu huomioon myös tieto- ja viestintäteknologian osuus oppimisessa. Sisustusratkaisuissa kiinnitetään huomiota lasten viihtymiseen ja erilaisiin oppimistyyliin, mikä on johtanut muunneltavien huonekalujen ja monipuolisten tilojen käyttöönottoon. Luokassa voi olla esimerkiksi löhöilytiloja, joissa töitä voi tehdä tablettien kanssa ja pöytätyöskentelypisteitä tarkkuutta vaativaan opiskelu- ja kirjoitustyöhön. (Jetsonen, ym., 2011.)

Perinteisellä luokkahuoneella on kuitenkin oma funktionsa, minkä takia se on pitänyt pintansa keskellä muutospaineita. Liikkuva koulu -hankkeen (2012) mukaan perinteinen luokkahuone, jossa opettajan paikka on luokan edessä ja oppilaat istuvat pulpeteissa riveissä on mahdollistanut hyvän kurinpidon, luonut turvallisuuden ja järjestyksen tunnetta luokkaan sekä ollut toimiva järjestysratkaisu perinteisessä opettajajohtoisessa opetustyyliässä. Edestä opettaja voi hyvin hallita tilannetta, sillä hän näkee kerralla koko luokan. Järjestely myös mahdollistaa sen, että kaikki näkevät taululle, jossa opettaja opettaa ja kaikki opettelevat samat asiat. (Liikkuva koulu, 2012.)

2.4 Pulpetiton luokka

Pulpeteista luopuminen on ollut yksi mediassakin esillä ollut uudenlainen oppimisympäristön muokkaamisen tapa. Pulpetittomalla luokalla voidaan tarkoittaa monia asioita, eikä se useinkaan tarkoita pelkästään sitä, että pulpeteista on luovuttu ja tilalle on tuotu sohvia ja pöytiä. Suurimpana tekijänä tällaisen muutoksen taustalla on se, että nykykäsityksen mukaan opettaja ei ole pelkästään tiedon jakaja tai oppilaat tiedon passiivisia vastaanottajia. Oppilaiden tehtävänä on olla aktiivisia tiedon hankkijoita ja rakentajia sekä ryhmän jäseniä, jotka osallistuvat oman oppimisensa suunnitteluun ja toteuttamiseen (Tynjälä 1999, 38-39).

Uudentyyppisten oppimisympäristöjen suunnitteluun perustuva yritys Martela (2018) perustelee pulpeteista luopumista sillä, että tila on ilman pulpetteja helpommin uudelleen järjestettävissä oppilaiden aktiivisen toimijuuden tukemiseksi, esimerkiksi ryhmä- tai parityöskentelyä varten. Lisäksi luokkaan mahtuu helpommin useita tiedonhankintavälineitä, kuten kirjahyllyjä, tabletteja tai tietokoneita. Pulpetiton luokka ei tarkoita sitä, ettei työskennellä enää ollenkaan itsenäisesti pöytien ääressä, vaan pulpettien tilalla luokassa voi olla kirjoituspöytiä tai pöytäryhmiä. Lisäksi pulpetittoman luokan kalusteet mahdollistavat työskentelyasennon vaihtamisen, joka osaltaan tukee työskentelyn ergonomiaa.

Joissakin pulpetittomissa luokissa voi olla myös liikuntavälineitä, kuten jumppapalloja, leuanvetotankoja, renkaita, puolapuita tai volttimattoja. Valtakunnallinen Liikkuva koulu- ohjelma onkin kehitetty tavoitteenaan lisätä liikkumista koulupäiviin (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 6). Liikunnan lisäämisen tavoitteena on sekä passiivisuuden vähentäminen että pitkien istumisjaksojen vähentäminen, sillä liikunnan vaikutukset koulumenestykseen sekä kognitiivisiin toimintoihin ovat myönteisiä. Syväojan (2015) tutkimuksen mukaan liikunnan lisääminen koulupäiviin vaikutti positiivisesti lasten työmuistiin, tarkkaavaisuuteen, koulumenestykseen sekä toiminnanohjaukseen. Tutkimuksia pulpetittomasta luokasta ei vielä ole paljon ja ne on tehty lähinnä luokkahuoneen järjestelyjen vaikutuksista fyysiseen aktiivisuuteen. Tutkimusten mukaan vapaammalla ja liikkumaan tai seisomaan kannustavalla luokkaympäristöllä on vaikutuksia oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen koulupäivän aikana ja lapset liikkuvat enemmän luokissa, joissa liikkuminen ja paikan valitseminen on mahdollista (mm. Cardon, Ym. 2004; Lanningham-Foster, ym. 2012; Benden, M. ym. 2014). Tutkimuksia on tehty myös liikkumiseen kannustavan luokkaympäristön vaikutuksista koulusuoriutumiseen ja työskentelyyn. Ne osoittavat, että koulupäivän aikaisella fyysisellä aktiivisuudella on positiivisia vaikutuksia keskittymiskykyyn, kognitiivisiin toimintoihin ja suoriutumiseen. (Mahar, ym. 2006; Donnelly & Lambourne, 2011.)

Suomessa tällainen systemaattinen tutkimus vielä puuttuu ja pulpetittomat luokat ovat yksittäisten opettajien tai kuntien kokeiluja. Tällä hetkellä mediassa on pinnalla koulutuksen kehittäminen ja näistä ajankohtaisin muutos onkin juuri uusi opetussuunnitelma, joka asettaa tietynlaisia uusia vaatimuksia oppimisympäristölle. Media on esitellyt joitakin yksittäisten opettajien ja kuntien kokeiluja pulpetittomista luokista. Pulpetittoman koulun osalta yleinen keskustelu on vielä siinä vaiheessa, että sen kokeilijat pyrkivät tuomaan muutosta julkiseksi ja mainostamaan sitä. Esimerkiksi perusopetuslinjan päällikkö Ilpo Salonen Espoon opetustoimesta sanoi haastattelussa, että pulpetit ovat saaneet alkunsa teollisella aikakaudella ja idea niihin on saatu

tehdassaleista, eli oppimisen edellytyksenä ei voida pitää pulpetteja (Pietiläinen 2015).

Opettajista Maarit Korhonen on yksi niistä, joka lähti kokeilemaan pulpetitonta luokkaa opetuksessaan. Korhonen (2012) koki, että niin opetussisällöissä, opetusmetodeissa, kuin koulurakennuksissakin oli tarvetta muutoksille. Pulpettien sijasta Korhosen luokassa on säkkituoleja, pyöriviä tuoleja ja lapset saavat valita paikkansa. Vaikka joku oppilas rullailisi tuolilla opetuksen aikana ympäri luokkaa, se ei Korhosen mukaan ole vaikuttanut työrauhaan tai oppimiseen negatiivisesti. Näiden muutosten myötä oppilaat tulevat innoissaan kouluun eikä heitä koulupäivän jälkeen meinaa saada lähtemään koulusta kotiin. Korhonen painottaa sitä, että kun lapset viihtyvät, he oppivat. (Korhonen, 2012, 89-91; Leppänen, 2014.) Muitakin pulpetittomia luokkia löytyy tällä hetkellä eri puolilta Suomea. Jokainen kokeilu on ollut hieman toistaan erilainen ja näiden kokeilujen kehittyminen laajemmaksi muutokseksi koulujen oppimisympäristöihin vaatii vielä paljon keskustelua ja tutkimusta.

Joitakin tutkimuksia on jo tehty siitä, mitä oppilaat itse toivoisivat koulussa tai luokassa olevan. Kuvauksissa tulee usein esille pulpetittoman luokan ominaisuuksia tai yleinen ilmapiiri, joka ei aina liity pulpetittomuuteen. Kumpulan (2013, 34) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat unelmien kouluunsa mukavampia tuoleja luokkiin sekä luokan toivottiin olevan kodinomaisempi sohvineen ja mattoineen. Kodinomaisuus tuli esille myös Toikan (2015, 3) tutkimuksessa. Kodinomaisuudella lapset tarkoittivat mukavaa ja rentoa ilmapiiriä, hyvää yhteishenkeä, sohvia, pehmeitä penkkejä, nojatuoleja, hyvää työrauhaa, tietokoneita, tabletteja sekä hienoa sisustusta (Toikka 2015, 3). Feodorov-Heikkisen pro gradu -tutkielman perusteella lapset pitävät erilaisista toiminta-alueista, eli luokkaan eri tavoilla järjestellyistä tiloista, joissa pystyi tekemään eri asioita (Feodorov-Heikkinen, 2014). Myös Vesalan yläasteella oppilaat ovat kertoneet pitävänsä pulpetittomassa luokassa erityisesti värikkydestä, kengättömyydestä, vaihtelevista istumapaikoista, ja juuri ne tekevät luokasta kodikkaan (Pelkonen 2015).

Tausta-ajatuksena luokkahuoneen muuttamisessa pulpetittomaksi voi olla kouluviihtyminen, mutta oppimisympäristön muutos pitäisi aina olla pedagogisesti perusteltua niin, että se tukee luokassa oppilaiden työskentelyä ja oppimista (Niemi & Multisilta 2014, 29). Oppimisympäristön suunnittelussa tulisi myös huomioida tilan käyttäjät, heidän kontekstinsa ja tarpeensa (Meisalo, Sutinen & Tarhio, 2003, 77-81). Viihtyminen voi kuitenkin edistää esimerkiksi oppilaiden opiskelumotivaatiota ja oppimista, jolloin sekin voi toimia perusteluna oppimisympäristön muutokselle (Brooks 2011, 719-726).

3 LUOKKAHUONE VIIHTYMISTÄ JA TYÖSKENTELYÄ EDISTÄVÄNÄ TILANA

3.1 Kouluviihtyvyys ja sen lähikäsitteet

Jokainen oppilas kokee koulun eri tavalla. Jonkun mielestä koulussa on kivaa, koulutöiden tekeminen on innostavaa ja opettajat ja koulukaverit ovat mukavia. Joku toinen taas ei viihdy koulussa, koulutehtävät ovat tylsiä, opettajat epäreiluja ja kaverit tyhmiä. Sillä kokemuksella, joka oppilaalle jää koulusta, voi olla merkittäviä seurauksia hänen tulevalle opiskelupolulle läpi elämän; jos peruskoulusta ja työskentelystä jää ikävä maku suuhun, ei opiskelu ja työn tekeminen välttämättä tulevaisuudessakaan kiinnosta (Fraser, 1986; Linnakylä, 1996, 69-85; Linnakylä & Malin, 1997, 121-126; Nuikkinen, 2009, 33). Sen takia on sääli, että Suomessa lasten ja nuorten kouluviihtyvyys on muihin maihin verrattuna heikkoa kansainvälisestäkin korkeasta koulumenestyksestä huolimatta (mm. OECD:n PISA-tutkimukset 2003, 2006, 2009; Linnakylä, 1996, 75-84; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998, 383-397). WHO:n viimeisimmän koululaistutkimuksen mukaan tilanne on viime vuosina parantunut. Vaikka suomalaisten lasten koulutyytyväisyys on edelleen verrokkimaiden heikoimmasta päästä, tilanne on suhteessa muihin parantunut eniten vuodesta

1996 vuoteen 2010 (Kämppi, ym., 2012, 7.) Myös Terveystieteiden tutkimuskeskuksen teettämän kouluterveyskyselyn (2015) mukaan suomalaisten peruskoululaisten tyytyväisyys koulunkäyntiä kohtaan on hieman parantunut vuodesta 2006 vuoteen 2015 (Thl, 2015).

On syytä tiedostaa se, että kouluviihtyvyyttä voidaan arvioida eri kulttuureissa eri tavoin, joten eri maissa toteutetut tutkimukset saattavat tuottaa hiukan erilaisia tuloksia (Kämppi, ym. 2008, 7). Myös käsite kouluviihtyvyys voidaan ymmärtää eri tavoin riippuen siitä, onko määrittäjä esimerkiksi opettaja, oppilas vai tutkija (Soininen 1989, 149).

Käsitteenä kouluviihtyvyys on melko vaikea määrittellä yksiselitteisesti sen abstraktin ja moniulotteisen luonteen vuoksi (Kämppi ym. 2012, 8). Yksinkertaisimmillaan sitä voi pitää Ahosen (2008, 195) mukaan koulunkäynnistä pitämisenä. Linnakylä (1993) määrittelee kouluviihtyvyyden elämän laadun ja kouluelämän laadun käsitteiden avulla. Elämän laatua tarkastellaan yksilön kannalta kokonaisvaltaisena viihtymisenä tai ”hyvänä olona”. Kouluelämän laatu taas voidaan nähdä oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä koululle tyypillisissä toiminnoissa, joihin vaikuttavat myönteiset ja kielteiset koulukokemukset. (Linnakylä, 1993, 40.) Soininen (1989) näkee kouluviihtyvyyteen vaikuttavan kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat lapseen koulussa, mukaan lukien lapsi itse (Soininen, 1989, 149-153). Sen voi myös määrittellä lapsen kokemukseksi kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnistaan koulun fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä, eli onko koulussa hyvä ja turvallista olla, kokeeko lapsi saavansa kannustusta ja rohkaisua sekä kohdataanko hänet ainutlaatuisena yksilönä (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010, 133-150).

Kouluviihtyvyyden voidaan nähdä muodostuvan monesta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta (Harinen & Halme, 2012, 17). Konu (2002) on määritellyt väitöskirjassaan Allardin sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta koulun hyvinvointimallin, joka muodostuu kasvatuksen, opetuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin yhteisvaikutuksesta. Itse hyvinvointi on vielä jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (koulun fyysiset olot, opetuksen organisointi, oppilaan käsillä olevat palvelut), sosiaaliset suhteet (kaverisuhteet, opettaja-

oppilassuhteet, kiusaaminen), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (mahdollisuus opiskella omien kykyjen ja taitojen mukaan ja saada siitä palautetta ja kannustusta) ja terveydentila (psykosomaattiset oireet ja flunssat). Mallin mukaan siis kasvatus ja opetus vaikuttavat kouluhyvinvoinnin jokaisella osa-alueella. (Konu, 2002, 43-46.)

Kun mietitään oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia, tärkeitä pohdittavia kysymyksiä ovat: Onko kouluun helppo ja turvallista mennä? Annetaanko koulussa tarpeeksi huomiota yksilöllisille oppilaille ja heidän tarpeilleen? (Harinen & Halme, 2012, 17.)

Kouluviihtyvyydellä ei ole merkitystä ainoastaan oppilaan jatko-opiskelusuuntautuneisuuden kannalta (Fraser, 1986; Linnakylä, 1996, 69-85; 1997, 112-127). Heikolla kouluviihtyvyydellä on osoitettu olevan yhteys oppilaiden käytökseen ja toverisuhteisiin, jotka heijastuvat aina oppimistuloksiin asti. Hyvin koulussa viihtyvät saavat parempia oppimistuloksia, mikä vahvistaa hyvän itsetunnon kehittymistä ja voi vaikuttaa positiivisesti myöhempään menestykseen elämässä. (Ahonen, 2008, 195-196.) Lisäksi kouluviihtyvyydellä on vaikutusta oppilaiden mielenterveyteen, ja oppimista hyvin tukeva koulu tukee myös oppilaiden terveyttä (Nuikkinen, 2005, 14-15). Näin ollen kouluviihtyminen ei ole vähäpätöinen asia, vaan siihen tulee jokaisen koulussa työskentelevän kiinnittää huomiota.

3.2 Viihtymistä tukeva luokkahuone

Selvää on, että monet tekijät vaikuttavat oppilaiden kouluviihtyvyyteen, myös koulun olosuhteet eli fyysinen ympäristö (Konu, 2002, 6; Nuikkinen, 2005, 15). Millainen ympäristö sitten tukee koulussa viihtymistä? On määrittelijästä kiinni, millainen ympäristö koetaan viihtyisänä. Opettajan tai vanhemman käsitys viihtyisästä opetustilasta eroaa oppilaiden näkemyksestä. Se on luonnollista, sillä jokainen pohjaa mielipiteensä omiin kokemuksiinsa ja tavoitteisiinsa. Piispanen (2008) tutki väitöskirjaansa varten opettajien, oppilaiden ja vanhempien hyvinvointia koulusta ja luokkahuoneesta. Opettajien vastauksissa esiin

nousi opetusta virittävien ja pedagogiaa tukevien ratkaisujen merkitys hyvän ja viihtyisän oppimisympäristön luomisessa. Oppilaat sen sijaan painottivat vastauksissaan esteettisiä ja mukavuutta lisääviä seikkoja. (Piispanen, 2008, 116-118.)

Koulu on lasten työpaikka ja sen tulisi olla myös heidän mielestään viihtyisä. Piispanen väitöskirjassa oppilaat pitivät viihtyisänä erilaisia värejä, huonekaluja ja kukkia. Heidän mielestään esimerkiksi sohvut, verhot ja parempi valaistus lisäsivät viihtyisyyttä eli tietynlainen kodikkuus miellettiin viihtyisäksi ja turvalliseksi (Piispanen, 2008, 116-118). Kodinomaisuus nousi esille myös Feodorov-Heikkisen tekemässä Pro Gradu -tutkielmassa (2014) lasten käsityksistä viihtyisästä luokkahuoneesta. Hänen, kuten myös Piispanen keräämistä vastauksista nousi esille kodikkuutta lisäävät kasvit, matot sekä pehmeät ja mukavat istuimet. Lisäksi Feodorov-Heikkisen haastattelemat lapset pitivät viihtyisyyttä lisäävinä asioina erilaisia toiminta-alueita eli sitä, että luokassa oli tiloja opiskelulle, tiedonhauille ja vapaa-ajalle (Feodorov-Heikkinen, 2014, 50-64.)

Muunneltavat tilat mahdollistavat monipuoliset opiskelu- ja opetusmenetelmät ja joustavan työskentelyn, minkä lisäksi ne lisäävät viihtyisyyttä, toteaa myös Kuuskorpi väitöskirjassaan (2012, 107-110). Erilaisissa tiloissa voi organisoida niin yksilö- kuin ryhmätyöskentelyä, mikä edistää oppimista ja lisää oppilaiden kouluviihtymistä. Myös Feodorov-Heikkisen korosti aineistossaan yksilö- ja ryhmätyöaspektia, jossa lapset olivat kuvanneet viihtyisään luokkaan tiloja sekä yksin että yhdessä tekemiselle (Feodorov-Heikkinen, 2014, 50-64). Tällaista toiminta-alueita on kokeiltu Oulun yliopiston UBIKO-projektissa, jossa Oulun normaalikouluun muokattiin yhteisöllisyyttä ja eheyttävää oppimista tukevia tiloja. Tilat toteutettiin erilaisia toimintoja ja työmuotoja tukevinä soluina ja yksi projektin tarkoituksista oli luoda innostavia oppimista ja viihtymistä tukevia tiloja. (UBIKO-hankkeen kotisivut.)

Joustavien tilaratkaisujen ja kodikkuuden lisäksi oppilaiden viihtyvyyttä lisäävät erilaiset yleiset koulun fyysisiin oloihin liittyvät tekijät. Savolainen (2001)

tutki väitöskirjaansa varten koulun työoloja hyvinvoinnin ja työterveydenhuollon näkökulmasta. Hänen mukaansa useissa tutkimuksissa lasten viihtyvyyttä ja hyvinvointia vähentäviksi tekijöiksi nousi luokan ahtaus, huono sisäilma ja työrauha sekä epämukavat tuolit ja pöydät. (Savolainen, 2001, 32-34.) Nuikkinen (2009) löysi samoja kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä monista suomalaisista koulutyöoloja ja viihtyvyyttä koskevista tutkimuksista. Niiden mukaan huono työergonomia, heikko sisäilman laatu ja ympäristön virikkeettömyys vähensivät lasten koulussa viihtymistä. (Nuikkinen, 2009, 33-39.) Myös Feodorov-Heikkisen (2014) haastattelemat lapset mainitsivat vastauksissaan hyvän näkyvyyden, hälyttömyyden ja mukavat huonekalut viihtyisyyttä edistäviksi tekijöiksi (Feodorov-Heikkinen, 2014, 48).

Koulu on lasten työpaikka ja he viettävät siellä suuren osan ajastaan. Jotta ympäristö tukisi lasten työtä eli oppimista ja kasvua, sen tulisi olla myös heidän mielestään viihtyisä. (Piispanen, 2008, 169-171.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tilaratkaisuissa tulee ottaa huomioon pedagogiikan lisäksi muun muassa ergonomia, esteettisyys ja viihtyisyys sekä oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi. Lisäksi mainitaan oppilaiden osallistumisesta oppimisympäristöjen suunnitteluun. (POPS 2014, 29-30.) Oppilaat pitäisi ottaa mukaan suunnittelemaan omia oppimisympäristöjään ja luokkahuoneitaan, sillä he ovat itse parhaita sanomaan, millainen oppimisympäristö ja luokka on heidän mielestään viihtyisä. Oppilaiden osallistaminen kouluympäristön suunnitteluun on muutenkin tärkeää. Nuikkisen (2005) mukaan ihmisen ympäristösuhde on aktiivinen eli yksilöt haluavat voida muokata omaa ympäristöään. Vaikuttamisen mahdollisuudet vähentävät ympäristöön kohdistuvaa ilkivaltaa ja lisäävät viihtymistä ja työskentelyyn sitoutumista. (Nuikkinen, 2005, 67-70.) Myös Korhonen (2012) vetoaa opettajiin edellä mainittuihin syihin nojaten. Hän kehottaa muuttamaan luokkahuoneen fyysistä ilmettä yhdessä oppilaiden kanssa, jotta siitä tulisi viihtyisämpi, motivoivampi ja oppimiseen innostava. (Korhonen, 2012 89-91.)

3.3 Nykyinen opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys

Kuten olemme aiemmissa luvuissa todenneet, nykypäivän oppimiskäsityksen muuttuminen on vaikuttanut koulurakentamiseen ja luokkahuoneisiin. Fyysisen oppimisympäristön lisäksi oppimiskäsityksen muutos on vaikuttanut myös työskentelytapoihin (Niemi & Multisilta 2014, 13). Tämän ymmärryksen myötä opettajajohtoisesta opetuksesta on alettu siirtymään konstruktivistiseen opetustyyliin ja oppimiskäsitykseen, jossa oppilaat toimivat aktiivisina tiedon hankkijoina (Tynjälä 1999, 38-39). Oppilaista pyritään kasvattamaan itsenäisiä ajattelijoita ja tekijöitä. Näiden pyrkimysten taustalla on sekä uuden opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen, että vastaaminen muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 141-142.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen toimija, millä tarkoitetaan sitä, että oppilas oppii asettamaan itselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti tai yhdessä parin tai ryhmän kanssa (POPS, 2014, 17).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) oppimiskäsityksen yhteydessä todetaan, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa niin muiden oppilaiden, opettajan kuin ympäristönkin kanssa. Taidot, joita oppilaiden on määrä oppia ja kehittää ovat niin monipuolisia, että se asettaa myös opetuksen toteuttamiselle erilaisia vaatimuksia. (POPS, 2014, 17.) Nykyisin vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus sisältää vaihtelevia työskentelytapoja sen sijaan, että opetus tapahtuisi jatkuvasti suurryhmäopetuksena tai yksilötyönä, kirjoittaa Pruuki (2008). Vaihtelevuutta työskentelyyn tuo pienryhmätyöskentely, parityöskentely sekä yhteistoiminnallinen opiskelu. Pienryhmätyöskentely ja etenkin parityöskentely edellyttää oppilaalta aktiivista osallistumista. Yksilötyötä ei saa kuitenkaan unohtaa, koska se on välttämätöntä esimerkiksi taitojen opettelussa. (Pruuki, 2008, 65-80.)

Vallalla olevan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä tärkeää on oppilaan oppimaan oppiminen. Sillä tarkoitetaan oppilaan ajattelua ja

reflektointia, jossa tarkastellaan omaa oppimista ja opiskelun arviointia. Oppilaita täytyy kannustaa asettamaan oppimistavoitteita, laatimaan työskentelysuunnitelmia ja arvioimaan omaa työskentelyään, jotta oppimaan oppiminen on mahdollista. Myös kriittisen ajattelun kehitys on osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Kriittinen ajattelu kehittyy esimerkiksi toiminnallisten, tutkivien työskentelytapojen yhteydessä. (Niemi & Multisilta, 2014, 91.)

3.4 Tila oppimisen tukena

Oppimisympäristöt muuttuvat siis ajan kuluessa oppimiskäsitysten mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilas nähdään nykyisin aktiivisena, itse tavoitteita asettavana ja ongelmia ratkovana toimijana. Oppiminen nähdään erottamattomana osana yksilön kasvua ja yhteisöjen kehitystä. Lisäksi todetaan, että oppimista tapahtuu niin yksin kuin vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja oppimisympäristöihin. (POPS, 2014, 17.) Tämä oppimiskäsitys asettaa oppimisympäristöille vaatimuksia tukea monipuolisesti yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppiminen on haasteellista määritellä vain yhdellä tavalla, sillä oppimisen määritelmään liittyy aina se, minkä oppimiskäsityksen pohjalta oppimista tarkastellaan (Schunk 2009, 2–3). Oppiminen on kuitenkin aina aktiivista toimintaa, oli sitten kyse lukemaan oppimisesta tai muistitoimintojen perusteiden oppimisesta. Ihminen ei ole vain passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan prosessoi kaikkea aistittua, havaittua, koettua ja aiemmin opittua luoden mielekkäitä kokonaisuuksia. Opitun avulla ihminen voi ymmärtää ympäröivää maailmaa, jossa toiminnan avulla voi oppia lisää. Oppiminen voidaan yhden määritelmän mukaan nähdä siis jatkuvana aktiivisen toiminnan prosessi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 50–54.)

Jotta luokkahuone tukee oppimista ja työskentelyä linjassa nykyisen opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa, on luontevaa toteuttaa opetusta pääsääntöisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu niin, että oppija rakentaa omaa tietoaan liittäen yhteen uutta aikaisemmin oppimaansa. Tässä oppilas tarvitsee opettajan apua ja ohjausta. (Niemi & Multisilta 2014, 18; Pruuki 2008, 28.) Opettamisen lisäksi opettajan tehtävänä on myös suunnitella oppimisympäristö sellaiseksi, että opettaja voi pelkän tiedon jakamisen sijasta tukea oppilaita koko oppimisprosessin ajan (Manninen ym. 2007, 19-25).

Fyysisellä oppimisympäristöllä on suurempi vaikutus oppimiseen ja oppimisprosesseihin, mitä aiemmin on luultu (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013). Myös Brooks (2011, 725) osoitti tutkimuksessaan, että fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimistuloksiin. Brooks'n tutkimuksessa luokkahuoneet muokattiin yhteistoiminnallista oppimista tukeviksi esimerkiksi erilaisilla pöytäryhmillä sekä tietokoneiden käyttömahdollisuudella. Tutkimuksen mukaan aktiivisella luokkahuoneella oli positiivinen vaikutus oppimistuloksiin (Brooks 2011). Oppimisympäristöjen kehittämisessä pitäisi miettiä miten muutoksilla vaikutetaan oppilaiden oppimisen laatuun. Jos fyysiseen oppimisympäristöön ei ole panostettu, oppilaat saattavat kokea opetuksen laadun huonompana. (Lei 2010, 128-134.) Luokkahuone ei siis ole pelkästään fyysinen tai virtuaalinen oppimisympäristö, vaan pedagoginen toimintamalli, jossa kaikki fyysiseen tai virtuaaliseen oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut ovat pedagogisesti perusteltuja (Niemi & Multisilta 2014, 29). Luokkahuoneen sisustuksella, muodolla ja koolla on merkitystä, mutta niitäkin suurempi merkitys oppimisen kannalta on, miten luokassa ryhmittäydytään ja työskennellään. Esimerkiksi tuolien järjestäminen tietyllä tavalla antaa heti viestin siitä, miten työskennellään. Jos tuolit ovat rivien sijaan piirissä tai ryhmissä, luo se heti oppilaille aktiivisemmän aseman opetustilanteissa sekä mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteille. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 278-279; Pruuki 2008, 61.)

Ympäröivällä tilalla on suuri merkitys oppilaiden oppimiselle, mahdollistaessaan opetuksen järjestämisen niin, että työskentelytapoja voidaan hyödyntää monipuolisesti. Töhösen (2016) tutkimuksen mukaan tilaratkaisujen muunneltavuus, erilaiset työpisteet sekä istuimet mahdollistavat erilaisten

työtapojen hyödyntämisen (Töhönen 2006, 47). Oppimisprosessissa tilalla on suuri rooli, sillä se välittää kokemuksia ja merkityksiä, joita ovat muun muassa kulttuuri, osallisuus, vaikuttaminen, demokratia, ekologisuus, kestävä kehitys ja spatiaalisuus. (Niemi & Multisilta 2014, 28-29.) Mannisen ym. (2007, 53) mukaan koulussa pitäisi työskennellä niin, että tehtävät liittyvät autenttiseen toimintaan sekä kulttuuriseen käyttöyhteyteen. Tällaisten tehtävien tekemisessä toimivia oppimismuotoja ovat ryhmätyöskentely ja tutkiva oppiminen (Skinnari 2007, 87).

Tilan muunneltavuus ja monipuolisuus vaikuttavat myös oppimiseen ja erityisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon. Kun oppilas voi itse vaikuttaa siihen, missä työskentelee, motivaation lisäksi oppilaan vastuunotto omasta työskentelystään lisääntyy. (Niemi & Multisilta 2014, 97.) Sulemain ja Hussain tutkimuksen (2014) mukaan oppilaiden kokiessa ympäristön mukavaksi, he jaksavat keskittyä paremmin oppitunnilla. (Sulemain & Hussain 2014, 71 ja 80.) Lisäksi toiminnallisilla työskentelytavoilla voi vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen oppitunneilla (Syväoja 2015). Tutkimusten mukaan vuorovaikutteinen työskentelytapa opetuksessa parantaa oppimistuloksia. Opettajan jatkuvalla palautteella, myönteisellä ilmapiirillä sekä opettajan monipuolisella kielenkäytöllä on yhteys oppilaiden aktiiviseen työskentelyyn (Bransford, Brown, Cocking & Rodney 2012, 33; Pruuki 2008, 22; Rasku-Puttonen 2018).

Tilalla on myös vaikutusta opettaja-oppilas-suhteen laatuun. Tilat, joissa opettaja on kaukana luokan edessä, oppilaat kokevat suhteen opettajaan etäiseksi, koska katsekontaktia on vaikea saada (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Pruuki 2008, 45). Opettaja-oppilas-suhteella on vaikutusta myös opiskelumotivaatioon, joten oikeanlainen suhtautuminen oppilaisiin on heidän oppimisensa kannalta tärkeää (Pruuki 2008, 29). Kannustavan ja innostavan suhtautumisen lisäksi opettajan kannattaa kiinnittää huomiota sanattomaan viestintään, joka tarkoittaa ilmeitä, eleitä ja äänensävyjä. Ilmeillä ja eleillä voi olla suuri merkitys oppijalle esimerkiksi palautteen annossa tai arviointitilanteissa (Pruuki 2008, 45-60.)

Tulevaisuuden taitoja pidetään myös tärkeänä osana nykypäivän opetusta. Tulevaisuuden taitoihin kuuluu esimerkiksi tieto- ja viestintätekniiikan osaaminen, viestintä omalla äidinkielellä sekä vierailta kielillä, digitaalinen osaaminen, oppimistaidot, aloitekyky, yrittäjäyys, sosiaaliset taidot, kulttuuriset taidot ja matemaattiset taidot (Niemi & Multisilta 2014, 37). Luokkahuoneessa tulevaisuuden taitojen harjoittelu on otettava huomioon ainesidonnaisen opetuksen lisäksi harjoittelemalla sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Lisäksi digitaalisen osaamisen harjoittelua voi lisätä luokkiin hankkimalla luokkaan esimerkiksi tabletteja tai tietokoneita, joita käytetään tiedon hankinnassa kirjojen ohella. (Niemi & Multisilta 2014, 47.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme alussa oli tarkoitus tutkia oppilaiden kokemuksia perinteisestä eroavasta luokasta. Tutkimuskysymykset kuitenkin muuttuivat tutkimuksen edetessä. Lopulta tutkimuskysymyksiksemme muotoutui: Millainen oppimisympäristö pulpetiton luokka on? Millaisia erityispiirteitä siinä on? Miten pulpetittomassa luokassa viihdytään?

Etsimme tutkimuskysymyksiimme vastauksia havainnoimalla luokan toimintaa sekä haastatteleamalla oppilaat ja opettajan.

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa käytimme laadullista tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus on lähtökohdaltaan todellisen elämän kuvausta ja sen tavoitteena on jo olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan ennemminkin tosiasioiden paljastaminen ja löytäminen (Patton 2015, 5-6). Tutkimuksemme liittyy fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, eli se pyrkii yleistämisen sijaan ymmärtämään esimerkiksi jollakin ihmisjoukolla sillä hetkellä olevaa merkitysmaailmaa. Fenomenologinen tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystämme esimerkiksi elämän inhimillisistä ilmiöistä, joihin usein liittyy jonkin ongelman selvittäminen ja muuttaminen. (Laine, 2001, 50.) Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan tulkinnan tarpeellisuuden johdosta, sillä yleisesti hermeneutiikka tarkoittaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Laine, 2001, 32-33).

Yhtenä osana laadullista tutkimustamme käytimme etnografista eli osallistuvaa tutkimusotetta, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija elää osana tutkittavan yhteisön arkea. Etnografinen havainnointi tapahtuu kokonaan sosiaalisen todellisuuden olosuhteissa, missä toimiessaan tutkijan tavoite on oppia ja ymmärtää tutkittavan yhteisön toimintatapoja ”sisältäpäin.” (Eskola & Suoranta, 2008, 103-105.) Tässä tutkimuksessa etnografinen havainnointi mahdollisti realistisen kuvan luomisen tutkittavasta asiasta, sillä pääsimme kokemaan itse ympäristöä, jota tutkimme, sekä dokumentoimaan yhteisön arkea, toimintatapoja ja ilmapiiriä autenttisesti. Tutkijoina vietimme kuitenkin rajallisen ajan tutkittavassa ympäristössä, joten havaitsemamme asiat olisivat saattaneet muuttua erilaisiksi, jos olisimme viettäneet tutkimusympäristössä huomattavasti pidemmän ajan.

Tutkimuksemme koostui siis useammasta laadullisesta tutkimusmenetelmästä, joten lopullinen tulkinta muodostuu näiden menetelmien yhteistulemana.

4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseemme osallistui yksi perusopetuksen 3. luokka ja sen opettaja. Luokan oppilaista 17 osallistui haastatteluun. Valitsimme kyseisen luokan siksi, että luokanopettaja luopui pulpeteista ja järjesti luokan uudelleen toisen luokan keväällä eli oppilailla on kokemusta perinteisestä luokkahuoneesta 1,5 vuoden ajalta.

Ennen haastatteluita seurasimme luokan toimintaa useamman päivän ajan saadaksemme käsityksen luokan toimintatavoista. Tällöin ymmärtäisimme myös haastateltavien vastauksia ja tutkimuksen kontekstia paremmin. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan havainnointi aineistonkeruutapana on perusteltua siksi, että tutkittavasta ilmiöstä tiedetään valmiiksi hyvin vähän, mikä sopii tutkimuskohteenamme olevaan perinteisestä eroavaan luokkahuoneeseen. Patton (2015) toteaa, että kaikki tieteellinen tieto pohjautuu havainnointiin. Huolellinen havainnointi paljastaa meille paljon tutkimuskohteesta. (Patton, 2015, 329-331.) Lyhyehkön havainnointijakson aikana ei kaikkeen pysty kiinnittämään huomiota, kuten myös Patton (2015, 389) toteaa. Meidän oli siis päätettävä, mihin havainnoissamme keskityimme. Päätimme tarkkailla tutkimus- ja haastattelukysymyksiämme tukevia ilmiöitä. Seurasimme oppilaiden liikkumista ja työskentelyä luokassa, opettajan ohjeistuksia ja luokan yhteisiä työskentelytapoja. Lisäksi pääsimme seuraamaan myös opetusharjoittelijan tunteja, jolloin työskentelytavat olivat hieman erilaisia kuin oman opettajan tunneilla.

Haastattelimme oppilaat pareittain, sillä toivoimme, että se tekisi tilanteesta heille turvallisemman tuntuisen. Teimme kysymyksistä aluksi hyvin avoimia, varmistaaksemme sen, ettemme ohjaile oppilaiden vastauksia mihinkään suuntaan. Haastattelujen myötä huomasimme, että meidän oli pakko muokata kysymyksiä pienille oppilaille sopivammiksi, sillä heidän oli vaikea vastata kovin abstrakteihin kysymyksiin. Kysymysten teemat käsittelivät pulpetitonta luokkaa oppimisympäristönä, luokassa käytettäviä työskentelytapoja,

valinnanvapautta ja mieluisia paikkoja luokassa sekä yleisesti kokemuksia ja ajatuksia pulpetittomasta luokasta.

Oppilaiden lisäksi haastattelimme myös luokanopettajan, sillä opettaja on koko luokan toiminnan moottori ja hänen aloitteestaan luokassa ei ollut enää perinteisiä pulpetteja. Hän on myös hyvällä havainnointipaikalla luokassa tapahtuvien muutosten suhteen, sillä opettaja elää koko ajan keskellä luokkayhteisöä tehden siitä havaintoja. Järjestimme opettajalle puolistrukturoidun haastattelun, mikä tarkoittaa haastattelua, jossa kysymykset ja teemat on valmiiksi suunniteltu mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole vaan vastaaja saa vastata, mitä haluaa (Eskola & Suoranta, 2008, 86). Haastattelussa kartoitimme opettajan syitä ja perusteluita luokan uudelleen järjestämiseen sekä siihen, miten oppilaat ovat ottaneet muutoksen vastaan. Lisäksi kysyimme millaisia työtapoja opettaja opetuksessaan käyttää.

4.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa tutkimuskysymyksemme olivat erilaiset, kuin ne tällä hetkellä ovat. Tutkimuksen alussa tutkimme oppilaiden kokemuksia pulpetittomasta luokasta. Aloitimme aineiston analysoinnin ensin haastatteluiden litteroinnilla. Haastattelujen litteroinnin ja niiden tutkimisen jälkeen huomasimme, että emme saaneet vastauksia kysymyksiimme, joiden avulla yritimme tutkia oppilaiden kokemuksia pulpetittomasta luokasta. Graduryhmässä käydyn keskustelun jälkeen päädyimme siihen, että tutkimustamme täytyy muuttaa hieman syvällisempään suuntaan. Mistä oikeastaan olemme kiinnostuneita?

Annoimme aineistollemme mahdollisuuden tuoda esiin jotain, mitä emme vielä tiedä, mutta mikä herättäisi meissä kiinnostuksen. Pitkän yhteisen pohdinnan aikana pyörittelimme teemoja, jotka nousivat esiin tutkimusaineistosta, esimerkiksi välittävätkö oppilaat siitä, onko luokka pulpetillinen tai pulpetiton; ohjaako tila oppilaita toimimaan tietyllä tavalla, onko työskentely esimerkiksi oppilaslähtöisempää tai vuorovaikutteisempää

kuin perinteisessä luokassa. Pohdintojen perusteella muodostimme uudet tutkimuskysymykset, mutta lopulta nekään eivät jääneet tutkimuskysymyksiksemme. Kolmas kerta toden sanoi ja lopulta etsimme vastauksia kysymyksiin: millainen oppimisympäristö pulpetiton luokka on, millaisia erityispiirteitä siinä on ja miten siellä viihdytään. Vaikka tutkimuskysymyksemme matkan varrella hieman muuttuikin, olimme onneksi keränneet aineistoa niin laajasti, että se mahdollisti keskittymisen aivan muihin kysymyksiin kuin alun perin olimme kaavailleet. Olemme koko ajan olleet kiinnostuneita pulpetittoman luokan ilmiöistä, prosessi tutkimuksellisen kiinnostuksemme kohteen ja tutkimuskysymysten löytämiseksi vain vei tavallista pidemmän ajan.

Tutkimuskysymysten lopullisen muotoutumisen jälkeen analysoimme aineiston koodaamalla. Koodasimme aineiston ensin kumpikin omilla tahoillamme ja sen jälkeen yhdessä. Koodaaminen tarkoittaa aineiston merkitsemistä esimerkiksi alleviivaamalla tai värimerkeillä niin, että tutkimuksen kannalta oleelliset ja toisiinsa liittyvät asiat merkitään samalla tavalla. Tämä helpottaa aineiston muuta jäsentämistä. (Eskola & Suoranta, 2008, 154-159.) Etsimme siis aineistosta asioita, jotka selkeästi toistuivat, ensin pienempiä asioita ja sen jälkeen yhdistelemällä toisiinsa liittyviä asioita isommiksi kokonaisuuksiksi. Ensin yliviivasimme eri väreillä aineistosta asiat, jotka selkeästi toistuivat aineistossa. Tällaisia asioita olivat keskustelu, työskentelytavat, työskentelypaikat, keskittyminen, viihtyminen ja oppiminen. Koodauksen perusteella jatkoimme teemoittelemalla aineistosta teemat, joiden perusteella lähdimme analysoimaan aineistoamme syvällisemmin. Teemoittelu tarkoittaa aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan, mikä helpottaa eri aiheiden vertailua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105-107). Aineiston teemoittelussa pyrimme löytämään tutkimuskysymyksiämme avaavia teemoja. Ensimmäinen analyysi syntyikin nopeasti, mutta kuten olemme jo aiemmin maininneet, tutkimuskysymysten muututtua aloitimme aineiston analyysin kokonaan alusta. Koodausvaiheessa etsimme uudenlaisia asioita, jotka nousivat esille aineistosta. Tällaisia asioita olivat yksilö, yhteisö, itseohjautuvuus,

tila, parityö, ryhmätyö, ympäristö, viihtyminen sekä oppilaslähtöisyys. Käytimme aineiston teemoittelua myös tässä jälkimmäisessä analysointivaiheessa. Jälkimmäisessä teemoittelussa pyöri monenlaisia teemoja, joita kaikkia ei lopulliseen tutkimukseen otettu mukaan. Lopulta päädyimme teemoittelussa neljään teemaan, joita olivat erilaiset tilat pulpetittomassa luokassa, oppilas aktiivisena toimijana sekä viihtyminen ja työskentelyrauha pulpetittomassa luokassa. Näiden neljän teeman lisäksi päätimme ottaa aineiston analyysissä esille myös yhtenä omana lukunaan opettajan pedagogiset perustelut pulpetittomuudelle, koska koimme sen olevan oleellinen tutkimuksemme kannalta. Lisäksi käsittelemme tulososion viimeisessä luvussa pulpetittoman luokan kritiikkiä, jossa kerrotaan aineistossa esiin tulleita opettajan tai oppilaiden huonoja kokemuksia pulpetittomasta luokasta. Myös pulpetittoman luokan toimintamuotojen ja luokan rakenteiden haasteita on käsitelty tässä luvussa.

Teemoittelun jälkeen tutkimusmateriaalin analysoiminen jatkui fenomenologis- hermeneuttisella analyysillä, mikä tarkoittaa tutkimuskohteesta havaintojen kautta saadun kokemuksen pohdintaa ja analyysiä yhdistettynä sen tulkintaan. Havainnoista pyritään siis tekemään tulkintoja, jotka auttavat ymmärtämään ilmiön merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39-40.) Käytimme myös aineistolähtöistä sisällönanalyysiä yhtenä metodina. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole ennalta päätettyjä vaan tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu ohjaavat niiden valintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Aineistolähtöisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää jotain odottamatonta tai ilmiötä koskevaa uutta tietoa (Patton, 2015, 109-111). Aineistolähtöisessä analyysissä rakennetaan siis teoriaa aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Tuomi & Sarajärvi (2018, 125-127) kokoavat, että sisällönanalyysin tarkoitus on luoda selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jota tutkimusaineisto kuvaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125-127).

Aineiston analyysin ja tulosten kirjoittamisen jälkeen siirryimme kirjallisuuden etsimiseen ja teorian tiedon löytämiseen. Laadullisessa

tutkimuksessa myös teorian käyttö tutkimuksen pohjalla on välttämätöntä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23).

4.4 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Kuula (2011) toteaa, että ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tulee tutkimuskohteilla olla selkeä kuva tutkimuksen kulusta ja siitä mitä tutkitaan, jotta he saavat tutkimuksesta realistisen kuvan ja voivat päättää osallistumisestaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset voivat tosin muuttua tutkimuksen aikana, mutta se ei poista tutkijan velvollisuutta tiedottaa tutkittaviaan. (Kuula 2011). Niinpä kerroimme tutkittaville oppilaille ja luokanopettajalle tutkimuksemme tarkoituksesta ja tavoitteista. Haastatteluissa pyrimme luomaan sellaisen ilmapiirin, että lasten olisi helppo kertoa kokemuksistaan. Korostimme sitä, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole. Vaikka pyrimme luomaan haastattelutilanteen niin, että ilmapiiri on luotettava ja turvallinen, saattaa olla, etteivät lapset täysin uskaltaneet vieraille aikuisille ilmaista rehellisesti mielipiteitään.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu se, että aineisto pyritään kokoamaan mahdollisimman luonnollisissa, todellisissa tilanteissa, jotta ymmärtäisimme paremmin tutkittavan aiheen kontekstin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 155; Patton, 2015, 8-9). Tässä tutkimuksessa luonnollisuus toteutui erityisesti havainnointimateriaalin keräämisen yhteydessä, sillä se tapahtui luokan luonnollisen toiminnan yhteydessä. Haastattelujen osalta se ei ollut täysin mahdollista, sillä haastattelutilanteet eivät tapahdu yhtä luonnollisissa tilanteissa, vaan olivat erikseen järjestetty muun tuntitoiminnan ulkopuolella.

Tutkimusta toteuttaessa tutkimuskohteilta täytyy saada lupa tutkimukseen. Kun tutkittavina on lapsia, täytyy lupa saada huoltajilta, sillä oletetaan, että alaikäisillä lapsilla ei ole välttämättä täyttä ymmärrystä tehdä itse suostumusta. (Kuula 2011.) Luvat tutkimuksen toteuttamiseen keräsimme hyvissä ajoin ennen tutkimuksen aloittamista. Lähetimme luokan opettajalle kuvauksen tulevasta tutkimuksesta, joten hän pystyi jo ennakoon kertomaan

oppilailleen, mitä on tulossa. Lisäksi hän lähetti tiedotteet ja tutkimusluvat koteihin. Kaikille luokan oppilaille heltisi tutkimuslupa, mutta yksi oppilas päätti itse olla osallistumatta tutkimukseen. Oikeus kieltäytyä on oleellista tutkimuksen eettisyyden kannalta, sillä ihmisillä, myös lapsilla, tulee olla oikeus valita, osallistuuko tutkimukseen, vai ei (Kuula 2011).

Luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat tärkeitä eettisiä näkökohtia ihmistutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 56-57). Luottamuksellisuus tarkoittaa sitä, ettei tutkija saa käyttää materiaalia muuhun kuin siihen käyttöön, mihin se on tarkoitettu eikä hän saa luovuttaa samaansa materiaalia ja tietoja niille, jotka eivät ole oikeutettuja siihen. Tässä tapauksessa emme siis voi käyttää keräämäämme aineistoa muuhun, kuin pro gradu-tutkielmamme aineistoksi. Anonymiteetti puolestaan tarkoittaa nimettömyyttä eli sitä, ettei tutkimuskohteita voi tunnistaa tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Tämän olemme varmistaneet sillä, ettemme kirjoittaneet oppilaiden tai opettajan nimiä ylös, emmekä kuvaile luokkaa niin tarkasti, että se olisi tunnistettavissa kuvailusta.

Pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tutkimuksen kulkua ja analyysia tarkasti. Tärkeää on tiedostaa omat ennakkotietomme ja -käsityksemme aiheesta, ja pyrkiä mahdollisimman neutraaliin analysointiin. Tutkimuksen tulisi olla puolueeton eli objektiivinen niin, etteivät tutkijoiden omat taustatekijät ja -tiedot vaikuta analyysin tulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158-160). Otimme aiheeseen ja aineistoon tutkijan lähestymistavan, ikään kuin emme tietäisi aiheesta mitään etukäteen. On kuitenkin huomioitava, että tutkijoiden käsitykset ja kokemukset ovat aina jossakin määrin läsnä laadullista tutkimusta tehtäessä, myös tässä tutkimuksessa, sillä tutkijat itse ovat oman tutkimuksensa luoja ja tulkitsijoita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tämä pätee myös tässä tutkimuksessa, sillä meillä oli vahva ennakkokäsitys tutkimastamme aiheesta, mikä välillä vaikeutti analyysin tekemistä ja jolla osaltaan oli vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Meidän oli välillä myös vaikea suhtautua aineistoon objektiivisesti.

Tutkimustulosten ja niiden tulkinnan luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että tutkimusaineistosta esiin nousseista asioista voi olla vaikeaa erottaa, mitkä huomiot ovat juuri pulpetittomuuden aiheuttamia ja mitkä liittyvät muihin luokan yleisiin toimintatapoihin, kokemuksiin tai opettajan kasvatustyöhön ja oppilasaineuksen ominaisuuksiin. Tuloksia lukiessa täytyy siis ottaa huomioon, että kaikkiin kirjattuihin havaintoihin ja tulkintoihin vaikuttavat myös muut asiat, kuin pulpettien puuttuminen.

5 PULPETITON LUOKKA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Millainen oppimisympäristö on pulpetiton luokka? Millaisia erityispiirteitä siinä on? Miten pulpetittomassa luokassa viihdytään? Näihin kysymyksiin vastaamme tässä luvussa tutkimusaineistomme pohjalta.

Kaikkien aineistotyyppiemme - havainnoinnin sekä opettajan ja oppilaiden haastattelujen - perusteella pulpetiton luokka vaikuttaa monipuoliselta ja paljon mahdollistavalta oppimisympäristöltä. Aineistosta erotimme selkeästi neljä eri teemaa: pulpetiton luokka tarjoaa erilaisia tiloja työskennellä, mahdollistaa oppilaiden aktiivisen toimijuuden, edistää työskentelyrauhaa sekä lisää oppilaiden viihtymistä. Tila voi siis ohjata selkeästi tilan käyttäjiä johonkin toimintaan, mutta vain työkaluna, jota pitää osata käyttää. Taustalla täytyy olla ohjaaja, tässä tapauksessa opettaja, jolla on selkeät pedagogiset näkemykset tilan käytön suhteen. Hänen täytyy myös osata tarttua tilan tarjoamiin mahdollisuuksiin ja ohjata muita tilan käyttäjiä, eli oppilaita, toimimaan siellä.

Toisaalta teimme myös päinvastaisia huomioita, sillä tutkimamme luokan kaltainen oppimisympäristö vaatii oppilailta paljon erilaisia taitoja ja sopeutumista sellaiseen toimintakulttuuriin, joka ei kaikille ole helppoa ja miellyttävää.

5.1 Mikä on pulpetiton luokka?

Jokainen pulpetiton luokka on erilainen riippuen siitä, millaiseksi opettaja on luokkansa halunnut järjestää. Yhdistävänä piirteenä pulpetittomille luokille on se, ettei niissä ole pulpetteja ja luokissa on yleensä paljon vapaata tilaa sekä erilaisia materiaaleja ja pulpettien tilalla muita huonekaluja, kuten raheja, jumppapalloja, tyynyjä tai seisomatyöpöytiä.

Tutkimassamme luokassa pulpeteista luovuttiin, jotta luokkaan saataisiin enemmän vapaata tilaa ja vaihtelevia oppimistiloja. Pulpettien tilalle tuotiin muutamia pöytäryhmiä ja rullatuolit pöytätyöskentelyä varten. Tavaransäilytys hoidettiin laatikostoilla ja reppunaulakolla, jotka olivat seinän vieressä. Luokan opettajan mukaan pöydät ja nousevat tuolit olivat parempi ja ergonomisempi vaihtoehto kuin pienet pulpetit ja matalat tuolit, jotka luokassa ennen oli. Pulpetit myös veivät paljon tilaa ja niitä oli raskasta siirrellä silloin, kun tarvittiin paljon lattiatilaa tai paikka kokoontua yhteen ilman välissä häiritseviä pulpetteja. Vapautuneeseen tilaan opettaja oli järjestänyt pehmeistä raheista ja sohvista piirin, johon koko luokka ja opettaja mahtuivat kokoontumaan. Tätä yhteistä piiriä käytettiin paljon, päivittäin ja jopa joka tunti. Piirissä keskusteltiin, vaihdettiin kuulumisia, suunniteltiin toimintaa, pidettiin opetustuokioita ja ohjeistettiin toimintaa.

Muita pulpettien ja vanhojen tuolien tilalle tulleita elementtejä olivat isot tyynyt, joilla oppilaat tykkäsivät lukea sekä jumppapallot, joita moni käytti apuna työskentelyyn ja keskittymiseen. Luokassa oli myös pehmeä matto, jolla makoillen osa oppilaista teki välillä töitään. Lattiatilaa käytettiin myös opettajan pöydän alla tai pianon takana, minne jotkut oppilaat tykkäsivät mennä omaan "luolaansa" tekemään töitä. Lisäksi opettajanhuone luokan takana oli vapaassa käytössä oppituntien aikana, mikä toi lisätilaa ja tarjosi vielä yhden työskentelyympäristön. Jotkut oppilaat pitivätkin opettajanhuonetta mieluisimpana opiskelupaikkanaan luokassa.

Tutkimusjaksoimme loppuessa luokkaan asennettiin vielä leuanvetotanko. Opettaja suunnitteli siitä työskentelyn rytmittäjää ja haastajaa liikkumisen

lisäämiseksi. Oppilaat saivat käydä vetämässä leukoja tai roikkumassa suoritettuaan annetut tehtävät tai osallistua luokan yhteiseen leuanvetohaasteeseen vuoden aikana. Pulpetittomuus ei siis tarkoita pelkästään pulpettien vaihtamista vaikkapa sohviin. Pulpetiton luokka on perinteisestä luokasta eroavasti järjestetty tila, jossa on muitakin paikkoja työskennellä kuin pulpetit. Onnistuakseen oppimisen ja työskentelyn edistämässä, pulpetittomuuteen siirtyminen vaatii myös opettajalta selkeitä tavoitteita ja pulpetitonta pedagogiikkaa.

5.2 Reunaehdot - opettajan pedagogiset perustelut pulpetittomuudelle

Kuten olemme aiemmista tutkimuksista todenneet, oppimisympäristöllä on merkitystä oppimiseen ja työskentelyyn. Esimerkiksi Aksovaara & Maunonen-Eskelinen (2013) sanovat, että fyysisellä oppimisympäristöllä on suurempi vaikutus oppimiseen ja oppimisprosesseihin, mitä aiemmin on luultu (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013). Myös Brooks (2011, 725) osoitti tutkimuksessaan, että fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimistuloksiin. Jo perinteisessä pulpetillisessä luokassa pienillä muutoksilla voidaan tukea työskentelyn onnistumista ja siitä innostumista. Kun luokan struktuuria muutetaan isommin, esimerkiksi luopumalla pulpeteista ja järjestämällä luokkaan monipuolisia oppimistiloja, voivat myös muutokset työskentelyssä olla isompia. Muutosta tehtäessä pitää kuitenkin ottaa huomioon monia asioita ja tehdä suunnitelmat tarkasti, jottei muutoksesta tule vain muutosta muutoksen vuoksi. Kaikissa opetukseen liittyvissä valinnoissa opettajalla tulee olla selkeät pedagogiset perustelut, joista käy ilmi, mihin hän valinnoillaan pyrkii ja miksi.

Haastattelemamme opettaja oli saanut perustella toiveensa pulpetittomasta luokasta myös koulun rehtorille. Hänen pedagogiset ajatuksensa tulivat vahvasti esille ja toimivat punaisena lankana koko haastattelun ajan. Samat ajatukset havaitsimme luokan työskentelystä myös aina havainnoimassa käydessämme.

Tavoitteet ja kauniit ajatukset pulpetittoman tilan takana siis myös näkyivät käytännön opetuksessa ja oppilaiden toiminnassa.

Opettajan oppimiskäsitys oli konstruktivistinen, eli hän näki oppilaat aktiivisina toimijoina, jotka itse rakentavat tietoa ja opettelevat uusia taitoja vanhojen taitojen pohjalta. Tämä oppimiskäsitys näkyi hänen perusteluissaan muokata luokasta pulpetiton ja samaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen peilaamme itse saamiamme tuloksia tässä tutkimuksessa.

Ensinnäkin oppilaiden vastuuttaminen omasta opiskelustaan oli yksi opettajan pedagogisista perusteluista. Tämä vastuun ottaminen omasta opiskelusta ja oppimisesta liittyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Niemi & Multisilta, 2014, 91). Opettaja otti oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun ja halusi sillä opettaa osallisuutta ja vastuunottoa. Hän halusi myös oppilaiden oppivan suunnittelemaan ja organisoimaan omaa työskentelyään ja tähän liittyi vapaus oman työskentelypaikan valitsemisesta. Monipuolisessa luokkatilassa oli paljon mahdollisia tiloja ja paikkoja, mistä valita, ja oppilaiden piti opetella valitsemaan itselleen mieluisa opiskelupaikka, jossa lisäksi pystyi keskittymään hyvin työskentelyyn ja antamaan muille työrauhan

Lapsi sais ite suunnitella ja vähän miettiä, et missä on hyvä opiskella.

Että osaa valita semmosen paikan, että siinä pystyy rauhattumaan ja työskentelemään.

Jo ennen pulpetitonta luokkaa hän oli käyttänyt paljon toiminnallisia työskentelytapoja sekä ryhmä- ja parityötä opetusmenetelminä ja koki, että luokan muunneltavuus olisi tällaisille työmuodoille oleellista. Rehtorille hän oli vahvasti perustellut tarvetta uudenaikaisesta tilasta juuri tällä muunneltavuudella ja vaihtelevilla työskentelymuodoilla. Opettaja halusi, että luokkatila mahdollisti yksilötyöskentelyn lisäksi ryhmätyöskentelyn, sillä hänellä oli perustelunsa myös ryhmätöiden suosimiseen

Tehdään just niinku paljon toiminnallisesti ja tehdään paljon ryhmitöitä ja harjoitellaan siinä ohessa ryhmätyö- ja parityötaitoja, yhteistyötaitoja, mikä on tärkeitä.

Yleisesti yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus olivat hänelle tärkeitä asioita opetuksessa, mistä syystä hänen luokkassaan oli raheista ja sohvista muodostettu piiri, johon koko luokka kokoontui jokaisen tunnin aluksi. Havaitimme, että näin tosiaan tehtiin. Opiskelun lisäksi piirissä käsiteltiin muun muassa luokassa käyneitä kiusaamis- ja muita tapauksia ja oppilaat saivat keskenään miettiä erilaisia ratkaisuja ongelmiin. Tässä piirissä kaikki osallistuivat yhteiseen keskusteluun ja yhteiseen työskentelyn suunnitteluun, mikä liittyi opettajan pedagogiseen ajatteluun oppilaiden osallistamisesta

Paljon keskustellaan ja suunnitellaan täs piiris -- että me voidaan yhdessä kokoontua ja miettiä ja suunnitella ja keskustella

Lisäksi opettaja perusteli pulpetitonta luokkaansa viihtymisen edistämiseksi. Se ei ollut kuitenkaan muutoksen suuri tai kantava voima, kuten sen ei pidäkään olla, vaan taustalla tuomassa lisäintoa koulutyöhön. Viihtymistä edistäviä tekijöitä pulpetittomassa luokassa olivat monenlaiset työskentelytilat, joista oppilaat saivat valita mieluisan omalle työskentelylleen sekä mukavat materiaalit, pehmeät pinnat ja iloiset värit. Lisäksi opettajan mielestä se, että kesken tunnin omalta paikaltaan pääsee helposti liikkeelle, voi edistää viihtymistä ja keskittymistä työskentelyyn, mikä joidenkin oppilaiden kohdalla voi pitää hyvinkin paikkansa. Joillekin oppilaille 45 minuuttia paikallaan saman asian kimpussa voi tuottaa suuria vaikeuksia, mutta vaikkapa työskentelypaikan vaihtaminen kesken tunnin voi helpottaa tilannetta huomattavasti

Ja et pääsee liikkeelle, toiset lapset vaatii sitä, et ne ei jaksu istua paikoillaan, eikä se oo tarkoituskaan.

5.3 Erilaiset työskentelytilat pulpettottomassa luokassa

Oppimisympäristölle, tässä tapauksessa luokkahuoneelle, annetaan perusopetuksen opetussuunnitelmissa (POPS, 2014) monenlaisia tavoitteita ja tehtäviä. Tärkeää on muun muassa muodostaa tilasta pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus, joka kalusteineen, varusteineen ja välineineen tukee opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista. (POPS,2014, 29.)

Luokkahuoneen järjestyksellä ja tilaratkaisuilla on siis merkitystä työskentelyn kannalta, jos opettaja osaa hyödyntää tilaa opetuksen ja työskentelyn suunnittelussa. Tutkimusluokkamme opettajan yksi perustelu pulpeteista luopumiselle oli monipuolisesti tiloja hyödyntävä pedagogiikka. Hän siis ajatteli, että pulpettien vaihtaminen muihin elementteihin tukisi hänen pedagogiikkaansa ja oppilaiden monipuolista työskentelyä. Haastattelussa hän totesi useasti, että luokassa käytetään paljon eri tiloja ja työskentelymuotoja hyväksi. Erilaisten projektien ja ryhmätöiden järjestäminen sujui nopeasti ja helposti, sillä niille oli luokassa tilat jo valmiina - tällöin aikaa ei kulu pulpettien siirtelyyn ja ryhmätyöpisteiden järjestämiseen.

Tällaista aihetta tutkittaessa huomioitavaa on kuitenkin myös opettajan persoona ja omat ajatukset siitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja hän tekee. Niillä on merkitystä siihen, kokeeko opettaja luokkahuoneen työvälineenä ja monipuolisen opetuksen mahdollistajana tai vain raameina ja tilana, jossa opetus tapahtuu. Haastattelemamme opettaja erosi ajattelussaan ”perinteisenä” pitämästämme opettajasta jo siinä, miten hän käsitti oppituntien rakentuvan ja tiedon jakautuvan eri oppiaineisiin. Hänen mukaansa luokan toiminta rakentui teemojen, ei yksittäisten oppiaineiden ja oppituntien varaan

Ei oo sitä oppiainejakosuutta, et nyt on vaikka matikkaa ja nyt on äikkää. Ni oppilaat ei oo enää siihen tottunu enää vaan heillä tosiaan voi olla yhdessä niitä molempia. Tai vaikka voi olla niinku liikuntaa ja äidinkieltä tai muuta, et ei oo niin semmosta kaavoihin kangistunutta opetusta.

Tämä näkemys opetuksesta ja tunteista vaikutti osaltaan siihen, miten opettaja koki tilan hyödynnettävyyden työskentelyn monipuolistajana. Hän piti tilaa tärkeänä elementtinä yhteistyöskentelyn ja toiminnallisuuden kannalta. Yhteisen tekemisen luokka mahdollisti tarjoamalla kokoontumispaikan eli sohvista ja raheista koostuvan piirin, johon koko luokka kokoontui yhdessä joka tunnin alussa, jos jokin tietty työskentely ei ollut jo kesken. Piirissä keskusteltiin, suunniteltiin yhdessä opetusta ja harjoiteltiin muutenkin keskustelu- ja yhteistyötaitoja koko ryhmän kesken.

Kyseinen piiri oli työskentelymuotona käytössä hyvin paljon ja siitä puhuivat niin opettaja kuin oppilaat. Lisäksi saimme seurata piirikokoontumisia useasti oman havainnointijaksomme aikana, esimerkiksi "luokkaneuvosto" kokoontui selvittämään joitakin ongelmatilanteita keskustellen ja äänestäen itse keksimistään ratkaisuvaihtoehtoista. Opettajan perustelu piirille oli juuri keskustelu- ja yhteistyötaitojen oppiminen, sekä oppilaiden osallistaminen opetuksen ja työskentelyn suunnitteluun. Myös oppilaiden haastatteluista saimme selville sen, että piirissä keskustellaan paljon ja harjoitellaan olemaan kaikki yhdessä

[Piiri on] et me kuultais ja nähtäis toisemme ja ettei tarvi koko ajan sieltä pulpetilta kattoo. Siinä voi niinku keskustella.

Kaikki ei ryntäis omille paikoilleen vaan kävelis siihen lähelle. Rauhottuis. Ja oltais yhdessä.

Havainnoidessamme luokan toimintaa teimme huomioita monenlaisista työmuodoista, joita luokassa käytettiin. Saimme esimerkkejä yksilö-, pari- ja ryhmätyöstä sekä monialaisesta projektista. Huomionarvoista oli se, miten työskentely sijoittui erilaisiin tiloihin luokahuoneessa. Oppilaat tiesivät, millaisia työskentelypaikkoja mikin työtapa vaati ja he osasivat valita sopivimman ja mieluisimman tilan työskentelytavan mukaan. Ryhmän kanssa työskenneltäessä oppilaat valitsivat usein valmiiksi sijoitellut pöytäryhmät eri

puolilta luokkaa, tai he siirsivät raheja piiriin ja nojailivat niihin. Parityöskentelyssä parit saattoivat valita hyvin monenlaisia tiloja luokassa: istua lattialla, jumppapalloilla, pöydän ääressä tai opettajanhuoneessa rauhassa. Yksilötyöskentelyyn opettaja antoi monesti ohjeeksi: "mene sinne, missä on kivointa työskennellä ja missä pystyt keskittymään."

Ni joku valitsee open pöydän alusen tai pianon takana ne tykkää olla rauhassa. Tai sitte ihan perinteisillä tuolipaikoilla. Ja sohva on suosittu.

Opettaja totesi haastattelussa, että opetuksen kannalta on tärkeää, että luokka tarjoaa erilaisia tiloja, joista oppilaat myös joutuvat valitsemaan sellaisen, missä kykenevät työskentelemään. Merkityksellistä ei siis ole niinkään se, että kaikki toimivat samoin ja istuvat rauhallisesti samanlaisissa pulpeteissa vaan se, että oppilaat oppivat tunnistamaan itselleen ominaisia työskentelytapoja ja -tiloja. Myös se oli merkityksellistä, että oppilaat oppivat ottamaan vapaavalinnaisuudesta huolimatta vastuuta omasta keskittymisestään ja työrauhan antamisesta muille.

Myös oppilaat kertoivat haastatteluissaan monenlaisista luokassa käytettävistä työskentelymuodoista ja -paikoista. He mainitsivat erilaisista projekteista, joita luokassa tehtiin, ryhmätöistä ja paritöistä sekä yksin työskentelystä. Useat oppilaat valitsivat erilaisen työskentelypaikan riippuen siitä, tehtiinkö töitä yksin vai ryhmässä. Esimerkiksi kavereiden kanssa tehtäessä joku saattoi valita sohvan, mutta itsenäiseen tekemiseen jumppapallon ja pöydän luokan nurkasta, missä oli helppo keskittyä. Joku toinen taas keskittyi hyvin opettajanhuoneen rauhassa parin kanssa, mutta halusi tulla tekemään ryhmätöitä pöydän ääreen luokkaan.

Tutkimusluokkamme tilankäytössä on otettu huomioon opetussuunnitelmissa mainittu monipuolisuus, oppilaiden aktiivisuuden tukeminen sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet tilasuunnittelussa (POPS,2014, 29-30). Niin luokan opettaja kuin oppilaat osasivat hyödyntää luokahuoneen tarjoamia erilaisia tiloja työskentelyssään. Kuitenkin pienet oppilaat tarvitsevat välillä muistutusta ja opettajan huomauttamista työskentelyyn keskittymisestä ja

yleisesti luokan toimintaohjeista, mutta tutkimuksen aikana havaitsimme, että he ovat sisäistäneet vapaammin järjestetyn luokkatilan toimintamallit.

5.4 Oppilas aktiivisena toimijana

Olemme tähänastisen koulutuksemme aikana törmänneet siihen, että nykyisen oppimiskäsityksen mukaan opetus pyritään järjestämään niin, että oppilaat itse olisivat aktiivisia toimijoita opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu sen mukaan, että oppilas on aktiivinen toimija (POPS 2014, 17). Oppilaan aktiivisella toimijuudella pyritään siihen, että oppilas oppii asettamaan itselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti tai yhdessä parin tai ryhmän kanssa. Lisäksi oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. (POPS 2014, 17.)

Myös tutkimamme luokan opettaja on tietoisesti pedagogisilla ratkaisuilla pyrkinyt siihen, että oppilaat osallistuvat opetuksen ja oppimisen suunnitteluun. Lisäksi opettaja halusi, että oppilaat toimivat aktiivisesti, eikä opetus tapahdu opettajajohtoisesti, kuten perinteisesti on totuttu.

Keskustellaan ja aluks suunnitellaan täs piirissä, että miten tehdään ja mitä tehdään ja sitten tehdään paljon tosi toiminnallisesti asioita, eli lapset toimii. Ettei oo niin, että lapset kuuntelee ja ope puhuu ja tekee, vaan yritetään yhdessä suunnitella ja se, että lapset on osana, osallisena myös siihen opetuksen suunnitteluun ja myös siihen oppimisen suunnitteluun.

Oppilaiden haastatteluissa tuli esille se, että he ovat oppineet toimimaan oma-aloitteisesti esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyssä sekä toiminnallisissa työmuodoissa. Havaitsimme, että oppilaat tekivät töitä eri ryhmissä ja erilaisten pariin kanssa. Pääsääntöisesti myös omasta aktiivisuudesta ja roolista huolehtiminen sujui, mutta toisinaan joidenkin oli vaikea keskittyä tai osallistua ryhmän työskentelyyn. Oppilaat kuvasivat vastauksissaan pitävänsä ryhmä- ja paritöistä, sillä niissä sai keskustella muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi he

sanoivat, että parin tai ryhmän kanssa työskennellessä on helpompaa, kun parilta tai ryhmältä voi kysyä apua

Se kaveri voi sillon parissa auttaa. Tai sitten ryhmä voi auttaa.

No jos on yksin niin sitte ei oo kenellekkään mistä vois kysyä jotain, jos ei tiiä.

Tässä tapauksessa emme voi olla varmoja, miten paljon pulpetittomuus vaikutti edellä mainittuihin asioihin, koska kyse on työskentelytavoista, joita käytetään myös perinteisessä luokassa. Lisäksi oppilasaines sekä opettajan ammattitaito vaikuttavat osaltaan siihen, miten hyvin oppilaat osaavat toimia ryhmissä ja pareittain. Voidaan kuitenkin olettaa, että pulpetittomuus luokkaympäristönä mahdollistaa yhteistyön työskentelymuotona paremmin. Opettaja toikin haastattelussa esille, että on kokenut uuden pulpetittoman luokkaympäristön lisäävän oppilaiden keskinäistä yhteistyötä

Yhteistyö työskentelymuotona meillä on lisääntyä.

Yksi aktiivisen toimijuuden lähtökohta on se, että oppilas osaa ottaa vastuun omasta työskentelystään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisprosessistaan tietoinen oppilas osaa toimia itseohjautuvasti (POPS 2014, 17). Opettaja kertoi haastattelussa korostavansa oppilaille heidän vastuutaan omasta työskentelystään, työrauhasta ja esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä omasta roolistaan

Mä oon aika paljon korostanu sitä omaa vastuuta, että ottaa niinku omista hommistaan vastuun ja ryhmässä siitä omasta roolistaan.

Lisäksi opettaja antoi oppilaille vastuuta niin, että oppilaat saivat itse valita paikan, jossa työskentelevät. Opettaja ohjeisti työskentelytavasta riippumatta oppilaita niin, että täytyy valita paikka, jossa pystyy keskittymään työntekoon.

Oppilailla oli myös vastuu siitä, että paikat pystytään valitsemaan niin, että se ei vaikuta negatiivisesti työrauhaan. Kun pulpetteja ei ole, oppilaiden pitää lähteä hakemaan tavaroita ja välineitä eri puolilta luokkaa, joka myös vastuuttaa oppilaita sillä tavalla, että työskentely ei häiriinny, vaikka oppilaat liikuskelevat luokassa vapaasti

He tietää tietyt säännöt, että valitse sellanen paikka, jossa jaksat keskittyä

Lapset tietää sen, että miten liikutaan

Seuratessamme luokan toimintaa ennen haastatteluiden tekoa, huomasimme, että oppilaat olivat tunnin alussa eri paikassa, kuin eilen tai edellisellä tunnilla. Se ei kuitenkaan haitannut työskentelyn sujumista, vaan jokainen keskittyi siihen, mitä milloinkin oltiin tekemässä. Luokassa oli kuitenkin sellainen käytäntö, että jos seuraavalla tunnilla jatkettiin edellisen tunnin työskentelyä, paikat eivät vaihdu ja oppilaat saavat heti välitunnilta tullessaan jatkaa työskentelyä. Tästä käytännöstä seurasi se, että vaikka opettaja ei vielä ollut tullut luokkaan välitunnin jälkeen, oppilaat pystyivät itsenäisesti jatkamaan työskentelyä ilman, että puoli luokkaa juoksenteli ympäri luokkaa, jos opettaja ei ollut paikalla. Myös oppilaiden haastatteluista tuli ilmi, että he ovat sisäistäneet ja ymmärtäneet, mitä vastuu paikan valinnasta ja omasta työskentelystä tarkoittavat. He osasivat valita paikan niin, että työskentely sujuu. Lisäksi työskentelypaikan valintaan vaikutti välillä se, että vieressä on kaveri, jonka kanssa voi keskustella samaan aikaan, jos työskentelytapa sen salli

Teen mieluiten tehtäviä sellaisessa paikassa, missä ei oo hirveen viljejä oppilaita ja sit silleen et siel on ehkä yks kaveri, jonka kanssa voi sit keskustella.

Oppilaat olivat tietoisia omista tarpeistaan työskentelypaikan suhteen. He olivat siis harjoitelleet ja oppineet tarkkailemaan omaa toimintaansa ja tarpeitaan siinä, miten ja missä he työskentelivät ja keskittyivät parhaiten. Luokan järjestyksen ja työtapojen myötä heille oli alkanut kehittyä taju itsestään

aktiivisena toimijana myös oman toiminnan ohjaamisen ja työrauhan antamisen suhteen.

5.5 Työskentelyrauha pulpetittomassa luokassa

Se, miten luokan pulpetittomuus vaikuttaa työskentelyrauhaan, ei ole yksiselitteistä, sillä siihen voi vaikuttaa niin moni tekijä. Työrauhaan vaikuttaa muun muassa oppilasaines ja opettajan ohjaustyyli, luokan järjestelyt ja monet ulkopuoliset tekijät. Saimme kuitenkin tutkimusta tehdessämme sellaista materiaalia havainnoinnin ja haastattelujen muodossa, joista voimme päätellä jotakin pulpetittoman luokahuoneen vaikutuksesta työskentelyrauhaan.

Tarkkailujaksomme aikana kiinnitimme huomiota siihen, että luokan työskennellessä työrauha säilyi riippumatta työstettävästä aiheesta ja aineesta. Tuntien alussa kokoontuminen piiriin sohville ja raheille alusti sen, että luokasta välittyi seesteinen ja rauhallinen tunnelma usein läpi tunnin. Huomasimme yhteisen kokoontumisen rauhoittavan oppilaita, sillä he tiesivät aina aloittavansa tunnin sillä tavoin, mikä toi pysyvyyden tunnetta koulupäiviin. Lisäksi välitunnin jälkeen rauhoittuminen yhteisen keskustelun ääreen edes pariaksi minuutiksi valmisti oppilaita alkavaan tuntiin ja siirsi ajatukset välitunnin sijasta yhteiseen tekemiseen. Tärkeää vaikutti olevan myös se, että lapset tulivat kuulluiksi omine pienine ja suurine asioineen, sillä piiri oli paikka, jossa heidän oli mahdollista purkaa tuntojaan ennen työskentelyn alkamista.

Saimme tukea havainnoillemme piiriin kokoontumisen rauhoittavuudesta ja tärkeydestä haastatteluista. Oppilaat kuvasivat kokoontumisia muun muassa näin

Järjestys pysyy. Sillee, että kaikki ei ryntää omille paikoilleen vaan kävelis siihen lähelle. Rauhoittuis.

Ku siinä rauhottuu niin kukaan ei niinku huuda tai muuta.

Siin voi jutella ja kuunnella ja maanantaina aina kysytään viikonloppukuulumisia ja näin.

Opettaja näki piiriin kokoontumisella samansuuntaisia vaikutuksia. Se oli luokan rutiini, totuttu tapa, joka toistuvuudellaan saattoi helpottaa oppilaiden oloa ja rauhoittaa. Opettaja piti yhteistä kokoontumista tärkeänä luokan yhteishengen, luottamuksen ja rauhoittumisen kannalta. Mahdollista on, että vahva yhteishenki ja luokkatoverien välinen luottamus myös edistivät työskentelyrauhaa, sillä kaikki voivat rauhassa keskittyä työhönsä välittämättä koko ajan kaikista muista luokassa olevista oppilaista.

Työskentelyrauhaan vaikutti myös ihan konkreettisesti se, että oppilaiden oli mahdollista valita luokan tarjoamista työskentelypaikoista sellainen, missä kunkin oli helpointa keskittyä ja työskennellä. Opettajan yksi perustelu pulpetittomuudelle oli, että oppilaille olisi mahdollista valita sellainen työskentelypaikka, jossa pystyisi keskittymään ja tarjoamaan työrauhan myös muille. Jokainen oppilas on erilainen, mikä vaikuttaa siihen, etteivät kaikki oppilaat voi tai osaa keskittyä samanlaisessa tilassa. Opettaja tiedosti sen, miten erilaisissa paikoissa oppilaat parhaiten keskittyivät: joku teki työt aina pöydän ääressä, joku toinen lattialla opettajan pöydän alla. Lisäksi hän ajatteli, että joillekin lapsille jaksamisen ja keskittymisen kannalta oli erityisen tärkeää päästä liikkeelle myös tunnin aikana.

Oppilaiden haastattelujen perusteella saimme selville sen, että jokaisella oppilaalla oli selkeä näkemys siitä, missä mieluiten halusi työskennellä ja missä keskittyminen sujui. Joillekin oppilaille keskittyminen ei ollut ikinä kovin vaikeaa, mutta ne oppilaat, jotka tiesivät tarvitsevansa apua työrauhansa ylläpitämiseen, myös tiesivät, missä se parhaiten onnistui. Jotkut oppilaat kokivat keskittyvänsä parhaiten pöydän ääressä, missä työn tekeminen oli helppoa ja tavarat lähellä. Toiset taas valitsivat pomppupallon penkin sijasta, koska sillä heiluminen ja pomppiminen auttoivat heitä keskittymään. Osa tiesi opettajanhuoneen olevan itselleen rauhallisin paikka tehdä töitä, kun osa halusi olla luokassa muun ryhmän kanssa

Mun mielestä pöydän ääressä on kaikkein helpoin tehdä kaikkea töitä ja keskittyä.

Teen mieluiten tehtäviä pomppupallolla, koska määhän ainaki keskityn paremmin.

Opettaja kertoi, että työrauhaongelmia vapaus valita ja liikkua ei ollut juurikaan tuonut. Ilmeisesti aluksi oppilaat olivat niin innoissaan uusista huonekaluista, että niillä piti testata kaikki mahdollinen, esimerkiksi pyörivät tuolit olivat hyviä ralliautoja, mutta opettaja oli antanut lasten testata ja pyöriä, jotta he tottuisivat uusiin järjestelyihin. Opettajan mukaan lapset olivat hyvin oppineet pulpettomaan luokkaan ja osasivat huolehtia tavaroistaan ja työskentelystään. Opettelua ja kärsivällistä huomauttamista uudessa ympäristössä toimiminen oli vaatinut ja toisinaan vaati yhä

Joillekkin oppilaille joutuu vähän useemmin sanomaan, että valitse sellainen paikka, jossa jaksat keskittyä. Ei semmosesta juoksemisesta ja riehumisesta tarvii huomauttaa mutt ennemmin siitä et keskitytty siihen työhönsä.

Opettaja piti perinteisiä pulpetteja jopa työrauhaongelmana, kun pulpetit sisältämine tavaroineen houkuttelivat oppilaita usein liikaa. Hän kertoi, että turhasta pulpettien aukomisesta ja tavaroiden kaivelemisesta oltiin päästy, kun pulpetteja ei ollut. Hänen mukaansa keskittymistä edisti myös se, etteivät tavarat olleen turhaan viemässä oppilaiden keskittymiskykyä. Heillä oli luokassa tapana hakea tavaroita seinustan laatikoista vain tarpeen tullen, joten esimerkiksi kirjat ja kynätkään eivät olleet esillä ilman syytä. Omalta paikalta nouseminen tavaroita hakeakseen aiheutti jonkin verran hälinää koulupäiviin, kun kaikki lähtivät liikkeelle samaan aikaan. Tavarat oli kuitenkin nopeasti haettu eivätkä oppilaat jääneet pyörimään laatikostoille pitkäksi aikaa, vaan siirtyivät omille työskentelypaikoilleen.

Havainnoidessamme luokan toimintaa emme joutuneet todistamaan suurempia ongelmatilanteita. Oppilaiden työskennellessä ryhmissä aiheutui ääntä ja pulinaa, ja toisinaan oli tilanteita, joissa opettajan piti muistuttaa meneillään olevasta työstä ja keskittymisestä. Liian kovasta metelistä tai turhasta liikkumisesta luokassa ei tarvinnut huomauttaa. Oppilaat osasivat kontrolloida

toimintaansa ja valita sellaiset työskentelypaikat, joissa muut oppilaat tai ryhmät eivät häirinneet heitä.

5.6 Viihtyminen pulpetittomassa luokassa

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa todetaan, että tilaratkaisuja mietittäessä tulee ottaa huomioon myös esteettisyys ja viihtyisyys (POPS, 2014, 29). Tämä viihtymisen ja esteettisyyden elementti oli otettu tutkimusluokassamme huomioon. Pedagogisten perusteluiden lisäksi opettaja kertoi haastattelussa viihtymisen lisäämisen olleen yksi taustatavoite pulpeteista luopumiselle. Hän ajatteli, että esimerkiksi muunneltavuus ja valinnanvapaus olivat merkittäviä tekijöitä viihtymisen lisäämisessä. Se, että saa valita työskentelypaikan ja usein myös sen, tekeekö kaverin kanssa vai yksin, tuntui hänen mukaansa lisäävän oppilaiden viihtymistä. Luovuttaessa pulpeteista hän oli pitänyt luokassa kyselyn siitä, haluavatko oppilaat vaihtelevat vai pysyvät paikat, jolloin hän sai myös oppilaiden mielipiteen aiheesta. Vastaus oli ollut yksimielinen: vaihtelevat paikat. Vastaesimerkkinä hän käytti tilanteita, joissa joku muu opettaja tulee luokkaan ja antaa oppilaille omat merkityt paikat. Tämä herättää oppilaissa aina vastustusta ja harmia ”Voi että eikö me saada valita”, ja ”miks on näin?”

Samaa kuvasivat oppilaat haastattellessamme heitä. Valinnanvapauden mainittiin olevan mukava ja viihtymistä tukeva asia, kun taas valmiista paikoista ei pidetty. Oppilaat sanoivat, että odottavat aina, että oma opettaja taas opettaa ja saa valita itse paikan. Tälle oli perusteluina esimerkiksi monipuoliset sosiaaliset suhteet, ja ryhmästä saatavan avun, jotka tuntuivat olevan oppilaiden mielestä merkittäviä viihtymistekijöitä

[Haluan päättää paikan] ku jos mä haluan leikkiä huomenna vaikka jonkun toisen kanssa ni sit mä voisin istua sen vieressä ja tänään toisen.

Oppii tuntemaan uusia ihmisiä ku aina vaihtaa ryhmää.

On kiva, ku ryhmältä saa aina apuu jos tarttee

Myös vaihtelevuus yleisesti koettiin miellyttäväksi. Yleisesti oppilaat pitivät paikan ja työskentelymuodon vaihtelemisesta niin, että välillä oli kiva vaihtaa työskentelypaikkaa ja joskus tehdä yksin, joskus kaverin kanssa. Joillekin taas pysyvä paikka oli mieluisa. Sellaiset oppilaat valitsivat mieluummin oman vakiopaikkansa pöydän äärestä ja tekivät tehtävänsä siinä. Muutamassa vastauksessa kuitenkin haikailtiin pulpettien ja omien paikkojen perään, sillä silloin omat tavarat olisivat aina lähellä "eikä tartte rynnätä mihinkään." Valinnanvapaus saattoi kenties myös tuntua pelottavalta, kun ei ollut selkeää paikkaa, johon tietää menevänsä.

Opettaja oli havainnut, että oppilaat pitivät myös konkreettisesti luokan väreistä ja materiaaleista. Lämpimän väriset tekstiilit saivat heti tullessaan hyvän vastaanoton. Myös pehmeiden ja mukavien istuimien tuominen luokkaan oli vaikuttanut lasten viihtymiseen, samoin jumppapallot ja pyörivät tuolit. Se, että erilaisille oppijoille oli tarjolla erilaisia istumisratkaisuja, oli opettajan mukaan tärkeää, sillä kaikki eivät pidä samoista asioista.

Oppilaat kertoivat myös itse viihtyvänsä luokassa samoista syistä. Pienille oppilaille luokan esteettisyys ja erilaiset hauskat istuimet voivat olla merkittävässä osassa viihtymisen kannalta. Myös Kumpulan (2013, 34) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat unelmien kouluunsa mukavampia tuoleja luokkiin sekä luokan toivottiin olevan kodinomaisempi sohvineen ja mattoineen (Kumpula 2013, 34). Lisäksi Toikan (2015, 3) tutkimuksessa lapset toivoivat luokkaan sohvia, pehmeitä penkkejä, nojatuoleja, hyvää työrauhaa, tietokoneita, tabletteja sekä hienoa sisustusta (Toikka 2015, 3). Oppilaat mainitsivat pitävänsä sohvista ja matoista niiden punaisen värin takia, vielä useammat siksi, että ne olivat pehmeitä ja niillä oli hyvä istua. Lisäksi pyörivät tuolit ja jumppapallot auttoivat toisia viihtymään, sillä niillä sai pitää pientä liikettä yllä. Oppilailla oli omat lempipaikat, joissa he erityisesti tykkäsivät tehdä tehtäviä. Jonkun lempipaikka oli jumppapallolla, toisen sohvalla, opettajanhuoneessa, pöydän

ääressä tai matolla maaten. Lempipaikan valintaan saattoi vaikuttaa materiaali, istuin tai rauhallisuus

Pomppupallot on lempipaikka, koska niillä ei täydy vaan istua.

Sohvalle mahtuu aika kavereita ja siinä on pehmeä istua.

Opehuone on paras, kun siellä saa olla rauhassa.

Havaintojemme perusteella oppilaat näyttivät viihtyvän luokassa. Välitunneilta luokkaan saapui iloisen näköisiä oppilaita, jotka osallistuivat aktiivisesti yhteiseen keskusteluun, halusivat olla mukana toiminnassa ja auttoivat toisiaan. Luokassa vallitsi hyvä yhteishenki ja emme huomanneet ulkopuolisuutta tai yksinäisyyttä. Kenties luokan yhteistyötävät ja yhteiset keskustelut olivat muokanneet koko ryhmän vuorovaikutustaitoja ja kaverihenkeä.

5.7 Pulpettittoman luokan kritiikkiä

Onnistunut muutos lähtee yleensä jostakin tarpeesta. Oletuksena on myös, että muutoksella voidaan edistää siihen liittyvien toimijoiden hyvinvointia tai työskentelyä. Muutos muutoksen vuoksi, liittyi se sitten tilaan, opetustyyliin tai työskentelytapaan, ei ole hyödyllistä. Viime vuosina on paljon puhuttu luokkaympäristöjen muutoksen puolesta, perusteluina muun muassa tiukasta opettaja- oppilas -roolista irtautuminen, koulussa viihtymisen parantaminen ja uudenlaiset toiminnalliset pedagogiikat. Kuitenkin, jos fyysistä tilaa lähdetään muuttamaan ilman syvempää perehtymistä tai selkeää pedagogista tavoitetta, muutos ei välttämättä tuota sitä hyvää, mitä sillä on haettu. Niemi & Multisilta (2014, 29) kuvaavat luokkahuonetta pedagogisena toimintamallina, ei pelkästään fyysisenä tai virtuaalisena oppimisympäristönä. Tarkasti suunnitellussa

luokkahuoneessa kaikki fyysiseen tai virtuaaliseen oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut ovat pedagogisesti perusteltuja (Niemi & Multisilta 2014, 29.)

Siinäkin tapauksessa, että muutos on perusteltu ja suunniteltu, kuten tutkimamme luokan osalta, eivät kaikki koe sitä pelkästään positiivisena asiana. Jokainen oppilas on erilainen ja kokee myös fyysisen ympäristön omalla tavallaan. Pulpetittoman luokan tietynlainen vapaus ja erityisesti oman paikan puute oli osalle tutkimusluokan oppilaista vaikea asia. Heille oma vakiopaikka edusti turvaa ja pysyvyyttä, kun taas vaihtuvat paikat ja epävarmuus siitä, mihin mennä, toi heille stressiä. Opettaja tiedosti kuitenkin tämän ja otti sen huomioon

Mutta tietysti on oppilaita jotka vaatii sitte sen, haluaa, oman paikan, mutta senki voi sitte valita, että jos

haluaa sillä samalla paikalla aina työskennellä.

Joillakin oppilailla oman paikan tarve liittyi toiveeseen voida pitää omat tavarat lähellä ja kontrollissa. Tällaiset oppilaat haikailivat perinteisten pulpettien perään koska "siellä pystyy säilyttää kaikkee lähellä", eikä tavaroita tarvitsisi lähteä hakemaan seinustan laatikoilta. Henkilökohtainen tila ja paikka tavaroille koettiin joskus tärkeämmäksi kuin vapauden valita työskentelypaikka tai liikkua luokassa. Tähän liittyi myös joidenkin oppilaiden kokemus siitä, että tavaroiden säilyttäminen luokan seinustoilla olevissa laatikoissa oli hankalaa. Kun osa oppilaista koki työvälineiden hakemisen vaivattomaksi, osa ei pitänyt siitä ollenkaan. Syy saattoi olla se, ettei olisi jaksanut lähteä hakemaan tavaroita, eli liikkuminen koettiin rasittavaksi, tai sitten syynä oli tungos laatikostojen lähellä. Laatikot olivat lähekkäin ja monen oppilaan rynnätessä laatikoille samaan aikaan saattoi tuntua vaikealta avata laatikoita tai kilpailla tilasta. Tästä saattoivat kärsiä erityisesti rauhalliset ja hitaat oppilaat, jotka eivät niin aktiivisesti olleet ensimmäisinä hakemassa tavaroitaan.

Ei tarvis rynnätä mihinkään, sinne laatikoille, missä on paljon porukkaa. Ja sit tulee ruuhkaa.

Kun mun yläpuolella ja alapuolella on [muiden laatikot] nii mun sormet jää aina väliin ja mä en saa otettua niin mun pitää aina oottaa siinä.

Työrauha ja työskentelyn mahdollistava äänentaso säilyivät luokassa valinnan vapaudesta ja liikkumisen mahdollisuudesta huolimatta, ainakin havaintojemme perusteella. Myöskään oppilaat tai opettaja eivät kuvanneet meille juurikaan häiriköimistä tai keskittymisvaikeuksia. Vaikka oppilaat olivat oppineet toimimaan pulpetittomassa luokassa ja ohjaamaan omaa toimintaansa sekä työskentelyä edistävästi, aiheuttivat luokan toimintamuodot kuitenkin hieman häiriöitä. Suurinta osaa oppilaista tämä ei tuntunut lainkaan haittaavan, mutta jotkut ovat häiriöille herkempiä. Muutama oppilas mainitsi häiriintyvänään liikuskelevista oppilaista tai nousevista ja laskevista pyörivistä tuoleista. He myös sanoivat, että parien valitseminen ja työskentely tuottavat meteliä, minkä vuoksi he itse haluavat valita työskentelylleen jonkin rauhallisen paikan, kuten opettajan huoneen tai syvennyksen luokan takana. Osa myös sanoi valitsevansa paikan sen perusteella, "ettei siellä ole villejä oppilaita."

Opettajan mukaan oppilaille ei tuottanut haasteita huolehtia omista tavaroistaan, työrauhan säilymisestä tai turhasta liikkumisesta luokasta. Hänestä suurin haaste pulpetittoman luokan työskentelyssä oli se, että joitakin oppilaista piti muistuttaa useammin valitsemaan paikka, jossa pystyi keskittymään tai ylipäänsä käsillä olevaan työhön keskittymisestä

Joillekki oppilaille joutuu vähän useammin sanomaan, että valitse sellanen paikka, jossa jaksat keskittyä.

Ei semmosesta juoksemisesta ja riehumisesta tarvii huomauttaa mut ennemmin siitä et keskittyy siihen työhönsä.

6 POHDINTA

Nykyinen konstruktivistinen ja oppilaan aktiivista toimijuutta edistävä oppimiskäsitys asettaa monia eri vaatimuksia oppimisympäristölle. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettavat sille erilaisia tavoitteita ja vaatimuksia, pohjautuen oppimiskäsityksiin ja muihin kansallisesti sovittuihin tavoitteisiin (POPS, 2014, 29.) Sen pitäisi mahdollistaa yhteistyö ja oppilaiden aktiivinen osallistuminen, mutta myös tarjota tiloja ja mahdollisuuksia yksin työskentelyyn sekä rauhoittumiseen. Tilassa pitäisi pystyä viihtymään ja samalla oppimaan. Tutkimme luokkaa, joka oppimisympäristönä oli hyvin perinteisestä poikkeava ja selvitimme, millainen tämä luokka oli oppimisympäristönä ja miten viihtymisen näkökulma nousi siellä esiin.

6.1 Miten tutkimamme luokka vastaa uudenlaisen oppimisympäristön vaatimuksiin?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaan oppimisympäristön kuuluu tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Sen tulee edistää osallistumista ja tiedon rakentamista yhteisöllisesti. Lisäksi oppimisympäristöjä tulee kehittää mahdollistamaan monipuolisia ja joustavia pedagogisia työtiloja (POPS, 2014, 29.) Oppimisympäristön tulee olla viihtyisä ja oppilaiden aktiivista osallistumista korostava. (Niemi & Multisilta 2014, 29; POPS 2014, 29.) Tutkimamme luokka oppimisympäristönä vastaa opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin monin tavoin. Tavoite monipuolisista ja joustavista työtiloista täyttyy tutkimamme pulpetittoman luokan osalta. Luokka tarjoaa monenlaisia ja muunneltavia tiloja työskennellä. Se mahdollistaa opiskelupaikan valitsemisen erilaisista vaihtoehdoista ja tarjoaa tiloja työskennellä yksin, parin tai ryhmän kanssa tai koko luokan kesken. Lisäksi tutkimassamme pulpetittomassa luokassa hyödynnettiin monipuolisia työtapoja, sillä muunneltavuus ja irrottautuminen

pulpeteista mahdollistivat monenlaisten toiminnallisten ja aktiivisten työtapojen käytön.

Fyysisellä oppimisympäristöllä on todettu olevan vaikutusta oppimiseen ja oppimisprosesseihin (Brooks, 2011, 725; Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013). Brooks'n tutkimuksen mukaan aktiivisella ja yhteistoiminnallisuutta tukevalla luokkahuoneella oli positiivinen vaikutus oppimistuloksiin (Brooks 2011). Monipuolinen ja joustava oppimisympäristö on kuitenkin hyödytön, jos se ei tue oppimista ja työskentelyä linjassa opetussuunnitelmien tavoitteiden sekä nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu aktiivisesti oppijan itsensä rakentamana, kun hän liittyy uutta tietoa aikaisemmin oppimaansa niin yksin kuin ryhmässä. Oppimisprosessissaan oppilas tarvitsee opettajan apua ja ohjausta. (Niemi & Multisilta 2014, 18; Pruuki 2008, 28.) Oppimisympäristöön liittyen opettajan tehtävä on suunnitella se oppilaan omaa prosessia tukevaksi niin, että opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi ja auttajaksi. (Manninen ym 2007, 19-25). Tutkimassamme luokassa pystyimme havaitsemaan tällaisia oppilaan aktiivista tiedonrakentamista ja toimijuutta tukevia ilmiöitä. Opetus lähti liikkeelle yhteisestä suunnittelusta, jolloin oppilaat olivat osa koko oppimisprosessia. He toimivat aktiivisesti hyödyntäen ryhmää ja erilaisia tiedonhankintavälineitä ja lisäksi luokassa käytiin paljon yhteisiä keskusteluja. Tilana luokka tuki oppilaiden työskentelyä tarjoamalla monipuolisia työskentelypaikkoja ja välineitä, sekä edistämällä työskentelyrauhaa.

Opetussuunnitelmissa (POPS, 2014) mainittu tavoite yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta ei ole mahdollista, jos sille ei ole varattu tiloja. Pulpetittomassa luokassa tähän oli varattu tilaa ja aikaa, ja opettaja näki yhteistyön ja ryhmän käytön hyödyllisyyden. Oppilaat olivat oppineet toimimaan yhdessä ja pyytämään opettajan sijasta toisiltaan apua eli hyödyntämään ryhmää oppimisessa. Oppilaat sanoivat haastatteluissa, että ryhmän kanssa työskentely on hyvä siksi, että siinä saa toisilta apua.

Tutkimuksemme mukaan niin oppilaat kuin opettaja kokivat tilan viihtyisänä, mitä oppimisympäristöltä toivotaan myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014). Luokassa oli löydettävissä samoja elementtejä ja ratkaisuja, jotka aiemmissa tutkimuksissa ovat nousseet esille kysyttäessä lasten toiveita oppimisympäristön ja luokkahuoneen järjestämisen suhteen. Esimerkiksi mukavat istuimet, kodikkuus, ja pehmeät materiaalit sekä valinnan vapaus ja liikkumisen mahdollisuus on mainittu useissa tutkimuksissa (Kumpula 2013, 34; Feodorov-Heikkinen, 2014; Pelkonen 2015; Toikka, 2015, 3). Tutkimustuloksemme tulos on siis viihtymisen osalta helposti yhdistettävissä aiempiin tutkimuksiin.

Oppimisympäristö voidaan jakaa neljään ulottuvuuteen: fyysiseen, didaktiseen, sosiaaliseen ja tekniseen (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16). Käsiteltäessä tutkimaamme luokkaa tämän jaottelun mukaan voimme huomata, miten eri ulottuvuudet näkyvät luokassa. Fyysinen ulottuvuus on helppo havaita silmämääräisesti tarkastelemalla huonekaluja, niiden järjestystä, materiaaleja ja värejä, mikä tutkimusluokassamme tarkoittaa pulpettien sijaan monia muita huonekalu- ja järjestysratkaisuja. Didaktiseen ulottuvuuteen kuuluvat opettajan käyttämät didaktiset toimintatavat, joita tässä luokassa olivat esimerkiksi erilaiset yhteistoiminnalliset työtavat, ryhmätyöt ja oppilaiden osallistaminen oppimisprosessiin sen suunnittelusta lähtien. Sosiaalinen ulottuvuus luokan osalta näyttäytyi melko laajana kaveriverkostona ja yhteistyökykyinä. Lisäksi opettaja-oppilassuhde vaikutti läheiseltä, sillä opettaja oli aina lähellä oppilaita ja mukana ryhmän toiminnassa. Tekninen ulottuvuus on tutkimuksessamme jäänyt käsittelemättä, mutta se ei tarkoita, etteikö se olisi luokassa täyttynyt. Tekninen osuus täyttyi erilaisten teknisten välineiden kuten älytaulun ja tablettien sekä niiden tarjoamien opetussovellusten kautta.

Voidaan siis olettaa, että tutkimamme luokka vastaa monipuolisesti nykykäsityksen mukaisen oppimisympäristön vaatimukseen. Se tarjoaa monipuolisia ja joustavia tiloja, jossa oppilaat voivat toimia aktiivisina tiedonrakentajina osana yhteisöä ja osallistua toimintaan. Heillä on mahdollisuus

oppia ja työskennellä viihtyisässä ja motivoivassa tilassa ja harjoitella nykymaailmassa vaadittavia yhteistyötaitoja ja vastuullisuutta.

6.2 Viihtymisen näkökulma

Tulostemme perusteella näyttäisi siltä, että oppilaat viihtyvät pulpetittomassa luokassa hyvin. Tutkimamme luokan oppilaat kokivat viihtyvyyttä lisääviksi tekijöiksi esimerkiksi oman paikan valinnan mahdollisuuden sekä työtapojen monipuolisuuden ja vaihtelevuuden. Myös luokan värit ja materiaalit koettiin viihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä. Myös muiden tutkimusten mukaan oppilaat pitävät kodinomaisesta sisustuksesta luokassa, jota juuri värikkäät tekstiilit ja pehmeät sohvut tuovat (Feodorov-Heikkinen, 2014, 50-64; Kumpula 2013, 34; Piispanen, 2008, 116-118; Toikka 2015, 3). Osa oppilaista koki, että jotkut luokkarakenteet, kuten säilytyslaatikot, olivat hankalia. Lisäksi joku oppilaista mainitsi valitsevansa oman työskentelypaikkansa sen mukaan, ettei siellä ole oppilaita, jotka häiritsevät tai pulisevat. On siis mahdotonta rakentaa oppimisympäristöä, joka täydellisesti palvelee jokaisen siellä olijan viihtymistä, eikä se ole itse tarkoituskaan. Pienillä muutoksilla voi kuitenkin vaikuttaa monen oppilaan viihtymiseen. Tuskin värikkäät verhot tai matot ainakaan haittaavat kenenkään oppimista.

Luokkahuone on aina ensisijaisesti tila oppimiselle, joka täytyisi pitää mielessä tilaa suunniteltaessa. Useiden tutkimusten mukaan (Ahonen, 2008, 195-196; Brooks 2011; Lei 2010; Sulemain & Hussain 2014) viihtymisellä on vaikutusta oppimistuloksiin. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan myönteiset tunnekokemukset ja oppimisen ilo edesauttavat oppimista (POPS 2014, 17). Jotta ihminen voi oppia, täytyy olla motivaatiota opiskella. Motivaatioon vaikuttaa oppimisympäristön lisäksi vahvasti opettaja- oppilas suhde, tilan muunneltavuus, monipuolisuus sekä paikan valinnanvapaus (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Kuuskorpi 2012, 107-110; Niemi & Multisilta 2014, 97; Pruuki 2008, 45.)

Nikkola (2011) esittää, että oppimista ei välttämättä tapahdu juuri silloin kun on mukavaa, vaan oppimiseen kuuluu ristiriidat ja oppimisen vaikeus (Nikkola 2011, 72). Omienkin kokemusten pohjalta on totta, että oppimiseen liittyy myös negatiivisia tunteita eikä oppiminen aina ole kivaa. Voisi kuitenkin olettaa, että jos kouluun on mukava tulla ja oppimisympäristö on viihtyisä, oppimisessa kohdatut ristiriitaiset tai vaikeatkin tunteet on helpompi kohdata. Jos jo pelkkä kouluun tuleminen tai siellä oleminen koetaan epämiellyttävänä, voi olla, että oppilas ei edes anna mahdollisuutta oppimiselle ja opiskelumotivaatio on huono.

Jos oppilaat oppivat silloin, kun he lähtökohtaisesti viihtyvät oppimisympäristössään, voisi ajatella, että oppiminen muodostaa tietynlaisen ketjun. Viihtymisestä seuraa motivaatiota opiskella ja motivaatiosta opiskella seuraa oppimista. Pulpetittoman luokan aseman tällaisessa ketjussa voi olettaa olevan tärkeä, koska motivaation syntymiseen tarvitaan viihtymistä ja viihtymiseen tarvitaan oikeanlaiset värit, tekstiilit, monipuoliset tilat ja työskentelytavat sekä opettaja-oppilas-suhde. Pulpetittomassa luokassa on helpompi järjestää monipuolisia tiloja sekä työskentelytapoja. Lisäksi opettaja-oppilas-suhde vaatii opettajan läsnäoloa muualla, kuin luokan edessä. Pulpetittomassa luokassa opettaja on läsnä koko oppimisprosessin ajan, joka myös Mannisen ym. 2007, 19-25 mukaan on tärkeää oppimisen kannalta (Manninen ym. 2007, 19-25). Näyttäisi siis siltä, että oppimisen synnyttämisen kannalta tärkeää on motivaation löytäminen ja motivaation löytämistä edesauttaa viihtyminen oppimisympäristössä. Ei voida kuitenkaan olettaa, että muuttamalla luokka pulpetittomaksi oppilaat automaattisesti viihtyvät ja oppivat. Viihtymistä edesauttavat tekijät vain ovat käytännöllisemmin toteutettavissa pulpetittomassa luokassa verrattuna perinteiseen pulpetilliseen luokkaan.

6.3 Pulpetiton luokka edellyttää tietynlaisia ominaisuuksia ja taitoja

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhdessä tekemisen lisäksi se on ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien refleктоimista. Lisäksi oppimisen pitäisi edistää kriittistä ja luovaa ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja. Erityisesti yhdessä tekemistä ja oppimista korostetaan. (POPS 2014, 17.) Tällaiset tavoitteet vaativat oppilailta monenlaisia taitoja ja ominaisuuksia; niin sanottuja tulevaisuuden taitoja. Tulevaisuuden taitoihin kuuluu esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan osaaminen, viestintä omalla äidinkielellä sekä vierailta kielillä, digitaalinen osaaminen, oppimistaidot, aloitekyky, yrittäjäyys, sosiaaliset taidot, kulttuuriset taidot ja matemaattiset taidot (Niemi & Multisilta 2014, 37). Ennen riitti, kun oli tunneilla hiljaa ja teki tehtäviä ahkerasti. Tutkimuskohteenamme olevan luokan opettaja käytti paljon vuorovaikutteista oppimista opetuksessaan. Tunnit alkoivat piirissä alkukeskustelulla ja läksytkin usein kuulusteltiin yhteisen keskustelun keinoin. Mieleen painui myös tilanne, jossa opettaja käytti yhden kokonaisen tunnin edellispäivän riitatilanteen selvittelyyn. Oppilaiden piti ryhmissä keskustella tilanteesta, keksiä siihen ratkaisuja vastaisuuden varalle ja lopuksi niistä keskusteltiin yhdessä. Tutkimusten mukaan vuorovaikutteinen työskentelytapa opetuksessa parantaa oppimistuloksia (Bransford, Brown, Cocking & Rodney 2012, 33; Pruuki 2008, 22; Rasku-Puttonen 2018). Oppimiskäsityksestä, joka pohjautuu tällaiseen yhdessä tekemisen kulttuuriin, on löydettävissä myös ristiriitaisuuksia. Toisaalta korostetaan oppilaiden aktiivista toimijuutta ja ryhmätyöskentelyä, mutta samalla peräänkuulutetaan yksilön vastuuttamista ja vastuunottoa omasta työskentelystä. Nämä molemmat voi kuitenkin nähdä edellä mainittuina tulevaisuuden taitoina. Jotta jatkuva oppiminen sekä esimerkiksi jatko-opintoihin pääseminen on mahdollista, vaatii se yksin pärjäämistä sekä omista asioista huolehtimista. Työelämän taidot ja kulttuuriset taidot taas edellyttävät sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Yleisesti elämässä pärjäämiseksi vaaditaan sekä yksilön vastuunottoa että

ryhmyytöitä. Peruskoulun tehtävä on valmistaa oppilaita juuri tulevaisuutta varten ja auttaa löytämään omat vahvuutensa.

Sosiaalisten taitojen sekä ryhmätyöskentelytaitojen lisäksi uudenlainen oppimisympäristö edellyttää epäjärjestyksen sietämistä, tiettyjen struktuurien puuttumisen sietämistä. Varsinkin jos oppilaat ovat aikaisemmin tottuneet tietynlaisiin toimintatapoihin ja struktuureihin, pulpetittomassa luokassa toimiminen vaatii pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. Tähän oppilaat tarvitsevat opettajan ohjausta ja pulpetiton luokkakin vaatii tietynlaisia yhteisesti sovittuja toimintatapoja onnistuakseen. Oppilaat auttavat ja ohjaavat myös toinen toistaan. Tutkimassamme luokassa kokoonnuttiin esimerkiksi aina tunnin alussa piiriin raheille, joka oli tietynlainen struktuuri, joka toistui aina. Jos joku edellisen tunnin tehtävä tai projekti oli kesken, raheille ei tarvinnut kokoontua, vaan oppilaat saivat oma-aloitteisesti jatkaa työskentelyä siitä mihin jäivät edellisellä tunnilla. Nämä toimintamallit oli yhdessä päätetty ja sovittu, joten oppilaat tiesivät tunnin alussa mihin mennä, vaikka omia paikkoja ei ollut. Lukutunnilla kirjaa sai mennä lukemaan omaan lempipaikkaan ja tämä vaatii oppilailta itseohjautuvuutta ottaa vastuu omasta työskentelystä, vaikka tietynlainen struktuuri oli tämäkin. Jotkut oppilaat vaativat oman paikan työskentelyn onnistumiseksi, joka tässäkin luokassa oli mahdollista saada, jos siihen oli selkeästi tarve.

Luokahuoneen sisustuksella, muodolla ja koolla on merkitystä, mutta niitäkin suurempi merkitys oppimisen kannalta on, miten luokassa ryhmittäydytään ja työskennellään. Esimerkiksi tuolien järjestäminen tietyllä tavalla antaa heti viestin siitä, miten työskennellään. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 278–279; Pruuki 2008, 61.) Tutkimuksemme tulosten perusteella päädyimme siihen, että perinteisessä luokassa ei ole riittävästi tilavaihtoehtoja vuorovaikutteiselle työskentelylle, jota opetussuunnitelmakin vaatii. Vuorovaikutteisessa opetuksessa pulpettien takaa oppilaat eivät välttämättä ole riittävästi läsnä, koska pulpetti on ”edessä”. Tilan järjestämisellä voi siis vaikuttaa siihen, onko opettaminen esimerkiksi opettajajohtoista vai oppilaslähtöistä. Tutkimassamme luokassa käytettiin paljon edellä mainittua

piirissä keskustelua, jolloin kaikki olivat keskustelutilanteissa läsnä. Luokan monipuoliset tilat edesauttoivat myös parityön ja ryhmätyön käyttöä työskentelytapoina. Lapset itse pitivät erilaisista toiminta-alueista, eli luokkaan eri tavoilla järjestellyistä tiloista, joissa pystyy tekemään eri asioita (Feodorov-Heikkinen, 2014). Täytyy kuitenkin muistaa, että tila ei itsessään ohjaa oppilaita tiettyyn toimintaan, vaan toimii yhtenä työkaluna vuorovaikutteisemmassa opettamisessa. Loppujen lopuksi opettajalla on ensisijainen vastuu ohjata oppilaita tietynlaiseen työskentelyyn ja toimintaan.

6.4 Kenellä on valta uudenlaisessa oppimisympäristössä?

Uusi opetussuunnitelma asettaa oppilaiden toiminnalle ja työskentelylle monenlaisia uusia tavoitteita, jotka ohjaavat itseohjautuvuuteen, omatoimisuuteen ja vastuun ottamiseen omasta oppimisesta (OPS, 2014, 17). Pulpetiton luokka oppimisympäristönä näyttää ohjaavan oppilaita juuri tällaiseen aktiiviseen ja vastuulliseen toimijuuteen. Se asettaa kuitenkin pohtimaan kysymystä siitä, kenellä on lopulta valta ja vastuu työskentelystä. Vaikka se antaa oppilaille vapautta valita ja toimia omatoimisesti, valta ja ohjaus löytyvät silti viime kädessä opettajalta.

Opettaja on yleensä se, joka tekee aloitteen oppimisympäristön organisoinnista ja järjestämisestä. Opettajan tehtävä onkin suunnitella oppimisympäristö oppilaan omaa oppimisprosessia tukevaksi (Manninen ym 2007, 19-25). Opettajajohtoisuus korjaantuisi tässä sillä, että oppilaat otettaisiin alusta lähtien mukaan suunniteltaessa oppimisympäristön muuttamista, kuten teki Maarit Korhonen (2012, 89-91) luopuessaan pulpeteista. Tällöin jo tilan suunnittelu olisi oppilaita osallistavaa ja heidän toiveensa huomioon ottavaa. Vaikka tutkimassamme luokassa opettaja halusi ottaa oppilaat mukaan työskentelyn suunnitteluun ja vastuuttaa heitä, oppilaslähtöisyys ei toteutunut oppimisympäristön suunnittelussa. Opettaja oli tehnyt itse päätöksen luopua pulpeteista ja hankkia tilalle sohvat, pallot ja muut sekä asentaa leuanvetotanko

luokkaan. Myöhemmin oppilaiden vapaus ilmeni vapautena valita oma paikka, mutta tämänkin vapauden voi nähdä opettajan ohjaamana toimintana.

Perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa vastuun opetuksen järjestämisestä opettajalle, ei oppilaille (POPS, 2014, 14). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka oppilaat tulee ottaa mukaan kaikkeen työskentelyyn suunnittelusta lähtien, vastuu ja sitä kautta valta on kuitenkin opettajalla. Opettaja auktoriteettiasemassaan tekee päätökset myös oppilaiden osallistamisesta sekä siitä, miten hän haluaa ohjata heitä itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen. Myös tutkimusluokassamme tämä ilmeni niin, että vaikka työskentelyssä vastuu näytti olevan pitkälti oppilaille, he olivat mukana suunnittelemassa työskentelyä, saivat itse valita työskentelypaikkansa, kaverit ympärille ja joskus jopa työtapansa, oli kuitenkin tämäkin toimintatapa opettajan päättämä ja ohjaama. Voidaan kysyä, voiko opetus olla koskaan täysin oppilaslähtöistä, voiko opettaja koskaan olla täysin vallaton edes tutkimamme tyyppisessä vapaammassa oppimisympäristössä?

Olkoon oppimisympäristö millainen tahansa, oppilas tarvitsee kuitenkin aina opettajan apua ja ohjausta työskentelyssään (Niemi & Multisilta 2014, 18; Pruuki 2008, 28). Myös vapauten ja itseohjautuvuuteen ohjaavassa luokassa oppilas on opettajan vastuulla ja hänestä riippuvainen. Kun oppilaat työskentelevät itsenäisesti, opettaja asettaa osan oppimisen vastuusta oppilaille mutta on silti velvollinen seuraamaan, ohjaamaan ja auttamaan. Tämä tuli esille luokassa, jota tutkimme. Opettajajohtoista opetusta ei luokassa paljon ollut, vaan oppilaat työskentelivät itsenäisesti tai ryhmissä erilaisten projektien ja ongelmien parissa, minkä lisäksi he auttoivat paljon toisiaan. Lopulta opettaja oli kuitenkin se, jonka puoleen oppilaat pulmatilanteissa kääntyivät ja hakivat tältä apua ja turvaa. Näemme, että oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tämä onkin oleellista, sillä liian suuri vastuu omasta työskentelystä ja oppimisesta voi aiheuttaa stressiä ja ahdistusta, jos oppilaat kokevat, ettei opettajalta saa apua tarvittaessa.

Yksi vallan ilmenemisen paikka on opettaja- oppilassuhde. Opettaja voi asettaa itsensä näkyvästi johtajan asemaan pitämällä puheoikeuden itsellään tai hän voi johdattaa vuorovaikutusta tasavertaisempaan suuntaan. Opetustilalla

voi olla myös tähän vaikutusta. Opettaja-oppilas-suhteen laatuun vaikuttaa esimerkiksi se, onko opettaja omalla paikallaan kaukana luokan edessä, jolloin oppilaat kokevat suhteen opettajaan etäiseksi, koska katsekontaktia on vaikea saada. Siirtymällä oppilaiden keskuuteen ja laskeutumalla heidän tasolleen opettaja-oppilassuhde voi lähentyä, sillä oppilaat kokevat opettajan kuuluvan heihin. Tällöin katsekontaktit ja aidot keskustelut helpottuvat. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Pruuki 2008, 45.) Tutkimusluokassamme opettaja-oppilassuhde oli enemmän jälkimmäisen esimerkin kaltaista. Opettaja oli oppilaiden mukana istumassa ringissä, keskusteli heidän kanssaan samalla tasolla ja otti katsekontaktia. Lämmin opettaja-oppilassuhde ja tasavertaisuuden tunne voivat motivoida oppilaita oppimaan ja ottamaan vastuuta omasta työskentelystään (Pruuki 2008, 29). Keskustelutilanteissa tutkimamme luokan opettaja myös siirsi valtaa oppilaille työskentelystä ottamalla heidät mukaan suunnitteluun ja keräämällä palautetta työtavoista ja luokan toiminnasta.

6.5 Jatkotutkimusaiheita

Pulpetittomista luokista tehty tutkimus on vielä vähäistä, joten jatkotutkimusaiheita tutkimuksemme perusteella olisi vielä paljon. Jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi oppimisen näkökulmasta, miten pulpetittomassa luokassa yleisesti opitaan, onko oppiminen erilaista pulpetillisessä kuin pulpetittomassa luokassa? Myös sitä voitaisiin tutkia, millä tavalla pulpetittomuus vaikuttaa erilaisten oppilaiden keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen. Onko joillekin oppilaille vaikeaa keskittyä pulpetittomassa luokassa tai toisaalta helpottaako se toisten keskittymistä? Nykyään integroidaan myös tukea tarvitsevia lapsia perusopetuksen luokkiin, joten sekin olisi yksi tutkimuksen aihe pulpetittomissa luokissa: miten tukea tarvitsevat lapset pärjäävät pulpetittomissa luokissa? Kokemusten tutkiminen on joissakin tapauksissa pulpetittomissa luokissa hieman ongelmallista. Jos lapset ovat koko peruskoulunsa ajan olleet pulpetittomassa luokassa, he eivät pysty peilaamaan kokemuksiaan perinteiseen luokkahuoneeseen.

Siirtymistä avoimeen tai pulpetittomaan luokkaan voisivat helpottaa myös tutkimuksen siitä, mitä pulpetittomuus vaatii onnistuakseen. Myös ylipäättään pulpetittomuuden ymmärtäminen kenties kasvaisi, jos tehtäisiin tutkimusta siitä, millaisia perusteluita, organisointia ja harjoittelua uudenlainen oppimisympäristö vaatisi toimiakseen. Ymmärrystä voisivat lisätä myös tutkimukset epäonnistuneista kokeiluista siirtyä pulpetittomuuteen. Haasteiden ja ongelmien raportointi on tutkimuksessa yhtä tärkeää, kuin onnistuneiden kokeilujen ja positiivisten kokemusten raportointi.

Lopuksi pohdimme vielä, että pulpetittomuudelle olisi hyvä saada tarkempi määritelmä. Tällä hetkellä pulpetittomuus voi tarkoittaa hyvin monenlaisia ympäristöjä: joissakin pulpetittomissa luokissa ei välttämättä ole pöytiä ollenkaan, joissakin taas on. Osa pulpetittomista luokista on järjestetty monipuolisesti tukemaan liikkumista ja liikettä oppitunneilla tai niissä voi olla erilaisia oppimistiloja monipuolistamassa työtapoja ja tukemassa oppimista. Osassa on panostettu viihtymiseen vaihtamalla pulpetit mukavampiin ratkaisuihin eikä pedagogisia tavoitteita sen suuremmin ole asetettu. Pulpetittomuuden käsite on siis tällä hetkellä vielä liian laaja ja kaipaisi täsmennystä, jotta sitä olisi helpompi käyttää.

LÄHTEET

- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen H. L. T., & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteiden tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Aira, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Kämppi, K., Laine, K., Rajala, K., Tammelin, T., Turpeinen, S. & Walker, M. 2012. Liikkuva koulu- ohjelman pilottivaiheen 2010-2012 loppuraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261.
- Aksovaara, S. & Maunonen-Eskelinen, I. 2013. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
<http://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/> Viitattu 26.4.2018
- Benden, M., Zhao, H., Jeffrey, C., Wendel, M. & Blake, J. 2014. The Evaluation of the Impact of a Stand-Biased Desk on Energy Expenditure and Physical Activity for Elementary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 11. No 9/2014. s. 9361-9375.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. 2012. How people learn: Brain, mind, experience and school. National Academy Press: Washington D.C.
<https://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf> Viitattu 2.5.2018
- Brenifier, O. (Suom. Kilpeläinen, T.) 2010. Keskusteleva opetus. Tallinna: Tallinnan Kirjapaino-osakeyhtiö.
- Brooks, C. 2011. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology* 42 (5), 719-726.

- Cardon, G., Clercq, C., Bourdeaudhuj, I. & Breithecker, D. 2004. Sitting habits in elementary schoolchildren: a traditional versus a "Moving school." *Patient Education & Counseling*. Vol. 54. No. 2/2004. s. 133-142.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. 2011. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*. Vol. 52. No 1/2011. s. 36-42.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino. 56-57, 86, 98-99, 103-105.
- Feodorov-Heikkinen, M. 2014. Luokkahuone viihtyisänä oppimistilana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. 2004. *Doing research with children and young people*. London: Sage.
- Goh, S., & Fraser, B. 1998. Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore Instruments. Teoksessa: Fraser, B. & Tobin, K. (toim.) *International handbook on Science Education*. United Kingdom: Kluwer Academic Publisher. 199-229.
- Haapasalo, I. Valimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 133-150.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, Paha koulu*. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 26-27, 155-157.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. *Eriäinen oppija - yhteiseen kouluun*. Kokemuksia

yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Juva: PS kustannus. 241-256.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jetsonen, S., Johansson, E., Nuikkinen, K., Sahlberg, P., Kasvio, M., Kudel, S., Suomen rakennustieteen museo. 2011. The best school in the world: seven Finnish examples from the 21st century. Helsinki: Museum of Finnish architecture.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS- kustannus, 151-184.

Kaski, H. 2017. Miljoonapalkintoa tavoitteleva opettaja sai matikan numerot nousuun - tunneilla saa roikkua, venytellä tai vetää vaikka leukoja. <https://yle.fi/uutiset/3-9988948> Viitattu 12.4.2018

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopistopaino. Terveystieteiden laitos. Väitöskirja.

Korhonen, M. Herää, koulu! 2012. Helsinki: Into. 89-91.

Korhonen, M. 2017. Ajattelin pitää oman kehitysriiheni. <http://www.verkkouutiset.me/ajattelin-pitaa-oman-kehysriiheni/> Viitattu 12.4.2018.

Kumpula, H-M. 2013. "Nykyinen opetus on tylsää" alakoulun oppilaiden käsityksiä koulusta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu- tutkielma.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka - aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Jyväskylän yliopisto. Opetushallitus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.
- Laine, L. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lanningham-Foster, L., Foster, R., McCrady, S., Manohar, C., Jensen, T., Mitre, N., Hill, J. & Levine, J. 2007. Changing the School Environment to Increase Physical Activity in Children. Obesity society. Vol 16. no 8. s. 1849-1853.
- Lei, S. 2010. Classroom physical design influencing students' learning and evaluations of college instructions: a review of literature. Education, Vol 131, number 1.
- Leppänen, P. 2014. "Miksei koululaitos muutu, vaikka maailma muuttuu?" - opettaja luopui kokonaan pulpeteista. <https://yle.fi/uutiset/3-7401416> Viitattu 12.4.2018

- Liikkuva koulu -hanke. 2012. <https://liikkuvakoulu.fi> Viitattu 12.4.2018
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school. *Scandinavian Journal of Educational research* 40, 1, 69-85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2), 112-127.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S. Passi, S., Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt, johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus. 59-63.
- Martela 2018. Jatkuva oppiminen. <https://www.martela.fi/oppimisymparistot> Viitattu 12.4.2018.
- Martela 2018. Uudet työskentelytavat, uudet oppimistavat. <https://www.martela.fi/oppimisymparistot> Viitattu 12.4.2018.
- Mattila, P. 2012. Näkökulmia oppimisen tiloihin. Teoksessa: Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. (toim.) 2012. Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Oppimisympäristöt. Helsinki. Opetushallitus.
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa: Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. 2012. Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä - tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus. 5-8. http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf Viitattu 24.4.2018.
- Niemi, H., & Multisilta, J (toim.). 2014. Rajaton luokkahuone. Juva: Bookwell Oy.

- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähkä, P (toim.). 2013. Toinen tapa käydä koulua - Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Saarijärvi: Opetushallitus. 14-15, 67-70.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi, teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. 2009. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja. 33-39.
- OECD:n PISA 2003 -, 2006 - ja 2009 -tutkimukset. www.minedu.fi. Luettu 09.03.2016.
- Pelkonen, M. 2015. Opettaminen pulpetittomassa luokassa vapauttaa. <http://helsinginopetusvirasto.koulublogit.fi/2015/09/15/opettaminen-pulpetittomassa-luokassa-vapauttaa/> Viitattu 13.4.2018
- Patton, M-Q. 2015. Qualitative Research & Evaluation Methods. Fourth edition. United Kingdom. London: Sage Publications, Inc.
- Pietiläinen, J. 2015. Espoolaisluokka luopui pulpeteista - tältä meno tunnilla näyttää. <https://www.lansivayla.fi/artikkeli/313149-espoolaisluokka-luopui-pulpeteista-talta-meno-tunnilla-nayttaa> Viitattu 13.4.2018
- Piipari, M. 1998. Avoimet oppimisympäristöt. Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, V. Toivonen & M. Piipari. 1998. Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampere: Tampereen Yliopisto. 3-11.

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö; oppilaiden vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen koulussa. Kokkolan yliopistokeskus. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Tampere: Suomen yliopistopaino oy.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rasku-Puttonen, H. 2018. Vuorovaikutteiset työskentelytavat parantavat oppimista. Ruusupuiston uutiset. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/57178/raskuputt-onenvuorovaikutteiset.pdf?sequence=1> Viitattu 26.4.2018
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen arviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Schunk, D. 2009. Learning theories: an educational perspective. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Skinnari, S. 2007. Pedagoginen rakkaus - Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: WSOY.
- Soininen, M. 1989. Perusopetuksen ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen ja P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149-166.
- Sulemain, Q. & Hussain, I. 2014. Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat

Division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development* 4 (1), 71–82.

<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijld/article/view/5174/5897> Viitattu 2.5.2018

Syväoja, H. 2015. *Liikkuva keho - tehokkaat aivot. Mitä merkitystä liikkumisella on oppimiselle?* Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.

Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S (toim.). 2013. *Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272.* Jyväskylä.

Toikka, T. 2015. "Luokan pitäisi olla rauhallinen ja siellä voisi olla sohvia ja kiva opiskella!" *Humanististen tieteiden tiedekunta.* Jyväskylän yliopisto: Pro gradu-tutkielma.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Töhönen, H. 2016. *Luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisista oppimisympäristöistä.* Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu-tutkielma.

UBIKO-hanke. 2011-2013. Oulun normaalikoulu.

Wilson, B. (toim.) 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.