

LUOKKATILA TERVEYSTIEDON OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ

Miia Pyykkönen
Terveyskasvatuksen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2011

TIIVISTELMÄ

Luokkatila terveystiedon oppimisen edistäjänä. Miia Pyykkönen

Jyväskylän yliopisto, Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, Terveystieteiden laitos

Kevät 2011

89 sivua ja 4 liitettä

Ohjaajat Maija Kaisla THM ja Raili Välimaa TtT

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena oppilaat kokevat terveystiedon opiskelun oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä ja millaisia toiveita heillä oli oppimisympäristön käytöstä sekä kehittämisestä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisessa oppimisympäristössä oppilaat oppivat mielestään terveystietoa parhaiten. Aihetta tutkittiin selvittämällä oppilaiden näkökulmaa heille tehdyillä ryhmähaastatteluilla.

Tutkimus sai alkunsa terveystiedon oppimisympäristön muutoksesta jyvaskyläläisessä Kilpisen yläkoulussa syksyllä 2009. Tutkimusaineisto on kerätty yhdeksänsien luokkien oppilailta keväällä 2010. Ryhmähaastatteluun osallistui viisi neljän oppilaan ryhmää (n=20), joista kaksi ryhmää koostui tytöistä ja kolme pojista. Tutkimus on laadullinen ja aineiston analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysia. Ryhmähaastatteluaineiston analyysin tukena toimivat havainnot terveystiedon oppitunneilta. Tutkimustulokset on saatu aineistoa pelkistämällä, tiivistämällä ja lopuksi yhdistämällä sekä vertaamalla aineistoa keskeiseen kirjallisuuteen sekä aikaisemmin tutkittuun.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että uusitun terveystiedon oppimisympäristön fyysiset puitteet vastasivat oppilaiden näkemyksiä terveystiedon oppimista tukevasta ympäristöstä. Terveystietoa oppi parhaiten ympäristössä, joka on oppiainekohtaisuuden lisäksi sisustukseltaan aihekohtainen. Oppimista tukevasta oppimisympäristöstä tulee löytyä terveystiedon opiskeluun tarvittavat välineet ja oppimateriaalit, joita tulee hyödyntää oppilaslähtöisesti. Myös ympäristön sisustusta ja viihtyisää tunnelmaa kannattaa hyödyntää oppimisen tukena esimerkiksi erilaisia työskentelytapoja käytettäessä. Oppilaiden mukaan oppimista tukeva ympäristön käyttö on toiminnallista ja sosiaalista sekä vuorovaikutusta tukevaa ja siihen kannustavaa. Oppilaat toivoivat fyysisen ympäristön tuoman tunnelman rentouden yltävän terveystiedon opiskeluun.

Tulosten perusteella terveystiedon oppimisympäristön tähänastinen muutos on oppimista tukevaa. Oppimisympäristö odottaa käyttöönottoaan sekä kehittämistään. Oppilaat toivoivat erilaisten opeusjärjestelyiden monipuolista hyödyntämistä sekä oppilaslähtöisyyttä ja oppilaiden osallistamista oppimisympäristön käytössä ja kehittämisessä. Ympäristön järjestämisessä he toivoivat rentoutta ja vaihtuvuutta työtapaan ja aiheeseen sopien sekä vuorovaikutuksen mahdollistamista. Oppilaat toivoivat myös muiden oppimisympäristöjen ainekohtaista sisustamista ja järjestämistä. Oppilaiden toimijuuden tukeminen heitä osallistamalla sekä heidän tietovarantojensa tiedostaminen ja hyödyntäminen tukevat terveystiedon oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

Asiasanat: terveystieto, oppimisympäristö, oppiminen, sisällönanalyysi

ABSTRACT

The possibilities of a classroom in learning health education. Miia Pyykkönen
University of Jyväskylä, Department of Sport and Health Sciences, Faculty of Health
Sciences

Spring 2011

89 pages and 4 attachments

Supervisors Maija Kaisla MSc and Raili Välimaa PhD

The main objective of this study was to find out how the pupils experience learning health education in the new remodeled classroom environment designed for health education purposes. The aim was also to find out pupils wishes for the use of the classroom environment and their ideas for developing it. The aim was also to find out how the pupils perceived the best possible environment for studying health education. The subject was studied by focus group interviews.

The idea of the study arise from a classroom environment make over at Kilpinen upper secondary school in Jyväskylä in the fall 2009. The data of this study was collected from 9th grade (15 years old) pupils by focus group interviews in the spring 2010. Five four pupil groups participated the focus group interview (n=20). Boys and girls were interviewed in separate groups. This is a qualitative research and content analysis was used in the analysis of the data. Observations from pupil's health education lessons supported the analysis of the data.

The interviewed pupils found that the renewed learning environment matched their idea of a good physical environment that supports the learning of health education. A supporting environment was subject specific and also topic specific. In pupils opinion a learning environment for health education should have the equipment and material needed for studying. Equipment and material should be used in lessons from the student's point of view to support the concreteness and subjectiveness of learning. The interior decoration and cosy atmosphere should also be utilised as a support for learning for example in various learning methods. According to the pupils using the environment in a way that supports learning means active, social and interaction supportive use of the environment. Pupils wished for the positive feeling of the environment's atmosphere to reach their health education learning.

The study shows that the changes made in the classroom so far have been useful and now the environment needs initialization in it's use and development. Pupils wishes for the use and development of the environment concerned versatile use of different educational and didactic arrangements during health education lessons. They also wished to be able to participate in planning, using and developing the environment and ways to learn. In arranging the environment the students wished for easygoing, alternative, interaction enabling and versatile use that suits the topic and learning methods used in health education lessons. They also wished for similar changes in other classrooms. Supporting the pupils actions by including them and understanding the meaning of their knowledge supports the learning of health education in the best possible way.

Keywords: health education, learning environment, learning, content analysis

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	TERVEYSTIETO OPPIAINEENA YLÄKOULUSSA.....	3
2.1	Terveystiedon oppiminen.....	4
2.2	Oppimiskäsitys terveystiedon oppimisessa.....	6
2.3	Toiminnallinen oppiaine ja oppimisympäristö.....	9
2.3.1	Vuorovaikutus ja sosiaalinen toiminta osana terveystiedon oppimista.....	11
2.4	Oppilaslähtöisyys oppiaineen ominaispiirteenä.....	12
2.5	Osallistuminen, vaikutusmahdollisuudet sekä itsensä toteuttaminen.....	13
2.6	Terveystiedon didaktiikka.....	15
2.7	Terveystiedon oppimateriaali.....	18
3	OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	22
3.1	Fyysinen näkökulma oppimisympäristöön.....	24
3.2	Didaktinen näkökulma oppimisympäristöön.....	28
4	TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA SEN LÄHTÖKOHDAT.....	30
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	34
6	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
6.1	Laadullinen tutkimus.....	35
6.2	Tutkimuksen aikataulu sekä tutkimuksen eteneminen.....	35
6.3	Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineiston kerääminen.....	37
6.3.1	Havainnointi.....	37
6.3.2	Teemoitellut ryhmähaastattelut.....	39
6.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	42
7	TULOKSET.....	47
7.1	Terveystiedon opiskelu oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä.....	47
7.1.1	Oppimisympäristön viihtyisyys sekä tunnelma.....	47
7.1.2	Oppimisympäristön virittävyys ja motivoivuus.....	50
7.1.3	Opiskelu oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä.....	51
7.1.4	Vuorovaikutus ja sosiaalinen ilmapiiri terveystiedon oppitunneilla.....	53
7.2	Oppilaiden mielestä paras terveystiedon oppimisympäristö.....	54
7.2.1	Oppimisympäristön oppiainekohtaisuus.....	55
7.2.2	Oppiainekohtainen oppimisympäristö tunnelman luojana.....	57
7.2.3	Opetuksen lähtökohdat.....	58
7.3	Oppilaiden toiveet.....	60
7.3.1	Erialaisten opetusjärjestelyjen monipuolinen hyödyntäminen opiskelussa.....	61
7.3.2	Oppilaslähtöisyys ja osallistavuus.....	62
8	POHDINTA.....	66
8.1	Tulosten yhteenveto.....	66
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa.....	73
8.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.....	78
	LÄHTEET.....	81
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvailee terveystietoa oppiaineeksi, joka on ominaispiirteiltään oppilaslähtöinen, toiminnallinen ja osallistuvuutta tukeva. Opetuksen lähtökohtana on terveyden kokonaisvaltainen ymmärtäminen, ja opetuksen tavoitteina ovat terveyteen, elintapoihin, terveystottumuksiin ja sairauksiin liittyvien tietojen ja taitojen kehittäminen sekä vastuullisuuden ja valmiuksien opettaminen. Terveystieto-oppiainetta opetetaan nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yläkoulussa kolmen vuosiviikkotunnin laajuisesti. Oppiminen on aina tilannesidonnaista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös oppimisympäristön monipuolisuuden huomioimista. Oppimisympäristö määritellään oppimiseen liittyväksi fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. (Opetushallitus 2004, 16, 18, 200–201.) Oppimisympäristön suunnittelun tulisi aina perustua kuhunkin oppimistilanteeseen ja opetettavaan aiheeseen parhaiten sopivaan oppimis- ja opettamiskäsitykseen (Manninen ym. 2007, 109). Sekä fyysinen, psyykkinen että sosiaalinen oppimisympäristö vaikuttavat tutkimusten mukaan siihen, miten oppiainetta opetetaan ja opitaan (mm. Piispanen 2008a, 8-9).

Tämä tutkimus koskee terveystiedon opetukseen räätälöityä luokkahuonetta jyvaskyläläisessä Kilpisen yläkoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityisesti fyysisen oppimisympäristön merkitystä terveystiedon oppitunneilla opiskeluun. Tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella oppilaiden kokemuksia opiskelusta uusitussa terveystiedon oppimisympäristössä. Lisäksi tärkeitä kysymyksiä tutkimuksessa ovat: Millaisessa ympäristössä oppilaat mielestään oppivat terveystietoa parhaiten sekä millaisia toiveita oppilailla on uusitun oppimisympäristön käytöstä sekä kehittämisestä?

Tutkimusaineisto koostuu oppilaiden ryhmähaastatteluista (n=20), jota tukee terveystiedon oppitunneilta kerätty havaintoaineisto. Tutkimusaineisto on kerätty keväällä 2010 yhdeksännen luokan oppilailta, jotka ovat ennen terveystieto-oppiaineen käyttöön osoitettua ja remontoitua luokkatilaa opiskelleet oppiainetta yläkoulussa vaihtelevissa opetusluokissa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa oppilaiden kokemuksista fyysisen oppimisympäristön merkityksestä sekä

käyttömahdollisuuksista terveystiedon oppitunneilla. Tutkimuksia fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta opettamiseen ja oppimiseen on tehty melko vähän (Kunnari 2008, 150; Nuikkinen 2009, 20), mutta tehdyt tutkimukset osoittavat, että mitä paremmassa kunnossa oppimisympäristö on, sitä parempia ovat oppilaiden oppimistulokset (Fraser 1994, 493; 1998a 530–531; Dorman 2001, 224). Oppilaiden kokemuksia oppimisympäristön merkityksestä terveystiedon oppimisessa on tutkittu vähän. Työn tuottaman tiedon pohjalta voidaan kehittää oppimisympäristöjen hyödyntämistä terveystiedon oppimisessa.

Tutkimuksissa oppimisympäristöstä, fyysisestä ja didaktisesta, käytetään monia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa fyysinen oppimisympäristö käsittää luokkatilan oppimisympäristönä. Syvennyksen kirjallisuuskatsauksessa terveystiedon oppimisen ja opetuksen taustalla oleviin asioihin. Lisäksi tarkastelen oppimisympäristöä fyysisestä ja didaktisesta näkökulmasta, sillä oppimateriaali on tärkeä osa fyysistä ympäristöä luokkatilan ollessa jo itsessään oppimateriaali. Kattava kirjallisuuskatsaus avaa laadullisen aineiston tarjoamaa tulososiota.

2 TERVEYSTIETO OPPIAINEENA YLÄKOULUSSA

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan terveystietoa opetetaan vuosiluokilla 7–9 itsenäisenä oppiaineena kolmen vuosiviikkotunnin laajuisesti. Opetuksen lähtökohdaksi on terveyden ymmärtäminen fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti toimintakyvyksi. Opetuksen tavoitteena on kehittää tietoja ja taitoja terveydestä, elämäntavasta, terveystottumuksista ja sairauksista sekä valmiuksia ottaa vastuuta ja toimia oman sekä toisten terveyden edistämiseksi. Opetuksessa tulee kehittää tärkeitä tiedonhankinnan ja soveltamisen taitoja sekä edistää oppilaan kykyä pohtia kriittisesti terveyden ja hyvinvoinnin arvoja. (Opetushallitus 2004, 200–201, 304.)

Koulukohtainen opetussuunnitelma ilmaisee koulun vuosiluokkakohtaiset tavoitteet, ja sen laadinnassa voidaan käyttää myös perusopetuksen opetussuunnitelman ulkopuolisia tekijöitä ja aineen erityispiirteitä huomioon ottavia lähteitä (Korhonen 1999, 29–32). Terveystiedon opetuksessa on harvoin olemassa vain yhtä oppimisen tavoitetta. Tiedollisten tavoitteiden lisäksi tavoitteina ovat kasvatuksellisten, toiminnallisten ja asenteellisten tavoitteiden saavuttaminen. Terveystiedon opetuksen tehtäviin kuuluvat lisäksi oppilaan sivistäminen, virittäminen, terveystottumusten muutosten avustaminen sekä mielenterveyden ylläpito ja edistäminen. (Kannas 2005a, 11, 26.)

Terveystiedon opetuksen keskeisiin sisältöalueisiin kuuluvat terveys ja sen edistäminen, ravinto ja terveys, liikunta ja terveys, seksuaaliterveys, mielenterveys ja ihmissuhteet, päihde – ja vaikutaineet, uni, lepo ja rentoutuminen, hygienia, turvallisuus tie- ja vesiliikenteessä, ympäristö ja terveys, tapaturmat ja ensiapu, sairaudet ja niiden ehkäisy sekä terveydenhuolto ja sosiaaliturva (Korhonen 1998; Terho 2000, 22–31; Opetushallitus 2004, 201). Käsittelen työssäni terveystietoa oppiaineena. Oppimisympäristön luomiseen oppiaineeseen, jonka lähtökohdat sekä tavoitteet liittyvät oppilaan terveiden elintapojen omaksumiseen fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti, sisältyy monia oppiaineen monimuotoisuuteen liittyviä haasteita. Oppiaineen tuominen omakohdaksi ja osaksi oppilaan arkea on osa toimivaa terveystiedon opetusta, ja oppiaineeseen räätälöidyssä oppimisympäristössä myös tilan fyysiset ominaisuudet tuovat oppiaineen sisältöalueet konkreettisesti näkyväksi.

2.1 Terveystiedon oppiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 200) mukaan ”Terveystieto on oppiaineena oppilaslähtöinen, toiminnallisuutta ja osallistuvuutta tukeva. Opetuksessa tulee ottaa huomioon myös yleiset koulu- ja paikkakunta-kohtaiset ajankohtaiset terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät kysymykset. Opetuksessa kehitetään tärkeitä tiedonhankintaan ja sen soveltamiseen liittyviä taitoja, sekä edistetään terveyden ja hyvinvoinnin kriittistä arvopohdintaa”. Oppimisympäristössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tilan muokattavuutta, erilaisia opittavaan asiaan liittyviä virikkeitä sekä erilaisten oppimateriaalien aktiivista käyttöä.

Terveystiedon oppimisesta kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetty nimi ”health literacy” on terveydenlukutaito, josta Kannas (2005a, 33–35) käyttää termiä terveystietosaaminen. Yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan terveydenlukutaitoisen oppilaan ominaisuuksiin kuuluvat vastuuntunto, toimeliaisuus, itseohjautuvuus oppijana, hyvät vuorovaikutustaidot, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot (Brey ym. 2007, 640). Kannaksen mukaan terveystietosaaminen koostuu valmiuksista ja taidoista hankkia, ymmärtää, tulkita ja omaksua tietoja ja taitoja sekä kyvystä terveyskulttuurin eri ilmiöiden kriittiseen arviointiin. Esimerkiksi terveystaitojen kirjo on laaja ja se käsittää toiminnallisia ja käytännöllisiä taitoja ja valmiuksia. (Kannas 2005a, 33–35.) Terveystiedon opetus jakautuu kolmeen toisiaan täydentävään osa-alueeseen (Taulukko 1).

Kannas (2005b, 33) määrittelee terveystietosaamiseen kuuluviksi osa-alueiksi terveystiedot, -taidot, -arvot ja -asenteet. Paakkari (2009, 157–160) lisää terveystietosaamisen osa-alueisiin sekä opetuksen tavoitteisiin lisäksi itsetuntemuksen ja vastuun. Terveystottumukset ja terveys ovat terveystietosaamisen konkreettisia päämääriä (Kannas 2005b, 33; Paakkari 2009, 157–161).

Taulukko 1. Terveystiedon opetus jakautuu kolmeen osa-alueeseen (Peltonen 2005, 39)

Terveystiedon opetus	Turvallisuutta edistävien taitojen ja valmiuksien saavuttaminen
	Sosiaalisten taitojen sekä elämänhallintataitojen kehittäminen
	Varsinainen terveystieto ja terveyden edistäminen

Terveystiedon oppimisessa terveyteen vaikuttavia tekijöitä voidaan käsitellä muun muassa elämänhallinnan, toimintakyvyn, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen strategian avulla sekä voimaantumisen (empowerment) näkökulmasta. Voimaantuminen (Tones & Green 2004, 34) merkitsee terveystiedon oppimisessa sitä, että oppilasta autetaan tunnistamaan itsessään kykyjä löytää tahdonvoimaa ja mahdollisuudet vaikuttaa terveyskäyttäytymiseensä. (Svedbom 2005, 70–71). Voimaantuminen nostaa yksilön itseluottamusta omiin kykyihinsä. Tämä johtaa sisäiseen motivaatioon ja opiskeltavien asioiden merkityksellistymiseen. (Tones & Green 2004, 34–36.)

Ryhmädynamiikalla on olennainen merkitys terveystiedon oppimisessa, sillä osa aiheista on henkilökohtaisia ja arkaluontoisia. Opettaja on ryhmähengen luomisessa avainhenkilö (Siponen 2005, 79). Terveystieto-oppiaineen opetus vaatii opettajalta sensitiivistä otetta ja läsnäoloa. Opettajan terveysopetuksen keskiöön kuuluvat opetussuunnitelman lisäksi oppilaiden näkemykset sekä ajattelumallit. Lisäksi opettajan tulee olla tietoinen oppilaan terveyskäsitteistä ja terveysajattelusta. (Hart 1999, 45; Välimaa 2005, 37, 44.) Tutkimusten mukaan opettaja vaikuttaa toiminnallaan vahvasti oppimiseen (mm. Arvaja 2005, 76; Simovska 2007, 872; Yilridim 2008, 78). Yilridimin ym. (2008, 78) mukaan opettajan oppilaskeskeinen opetusasenne on positiivisesti yhteydessä oppimiseen. Opettajan antama tiedollinen tuki on Arvajen (2005, 76) peruskoululaisia koskevassa tutkimuksessa sekä Simowskan (2007, 872) korkeakouluopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa opetuskeskustelussa tärkeä tekijä, jotta oppilas todella ymmärtää opittavan asian.

2.2 Oppimiskäsitys terveystiedon oppimisessa

Konstruktivistinen näkemys oppimisesta ja opetuksesta on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) johtava opetus- ja oppimisteoria sekä terveystiedon opetukseen soveltuva teoria (Jeronen 2009, 34–38). Nykyinen opetussuunnitelma vaatii opettajilta konstruktivistista otetta opetuksen toteuttamisessa (Lehto 2005, 16). Opettajan tarjoaman valmiin tiedon sijaan oppilaan tulisi osata ohjata omia ajatusprosessejaan, perustella päätöksiään sekä yhdistellä tietoa. (Giles ym. 2006, 213; Struyven ym. 2006, 279.)

Oppimisella ja opettamisella on monia määritelmiä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista tiedon vastaanottamista, muokkausta ja tulkintaa oppijan aiempaan tietoon pohjaten (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15). Opettaminen puolestaan on toimintaa, jonka tarkoituksena on oppilaan tiedon ja ymmärryksen lisäksi taitojen saavuttaminen. Taitojen saavuttaminen vaatii oppilaalta halua itsensä kehittämiseen. (Uljens 1997, 3). Opetus- ja oppimisprosessi kietoutuvat yhteen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 14). Konstruktivistinen oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija konstruoi eli rakentaa havaintoja ja uutta tietoa aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. (Tynjälä 2002, 7, 38; Siljander 2002, 208–211.)

Tiedon rakennusmetafora on konstruktivististen oppimisteorioiden perusajatus. Konstruktivismin suuntauksiin kuuluvat sosiokonstruktivismi sekä yksilökonstruktivismi (Taulukko 2). Ulkoa muistamisen sijaan teorioissa korostuvat konstruktivistiset sekä refleksiiviset toiminnot. Oppimisen keskiössä on lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus. Yksilökonstruktivistisen näkemyksen mukaan vuorovaikutus on tiedonmuodostuksen väline ja sosiokonstruktivismissa itseisarvoinen oppimisen muoto. (Tynjälä 2002, 57–58.) Konstruktivistinen oppimisympäristö painottaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta (Manninen ym. 2007, 115). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa painottuu ymmärtämisen lisäksi opitun eli tietojen ja taitojen käyttö uusissa yhteyksissä ja tilanteissa. Tavoitteena on ympäristö, joka herättää kysymyksiä ja kannustaa oppijaa itseään rakentamaan niihin vastauksia (von Wright 1993, 13–20). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu oppimisen itseohjautuvuus (Fullan 1982, 157; Tynjälä 2002, 38, 57–58; Rasku-Puttonen ym. 2003, 53; Giles ym. 2006, 222).

Taulukko 2. Konstruktivismin eri suuntauksset (Tynjälä 2002, 38–39) sekä sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen (Vygotsky 1978; Säljö 2001, 16–18, 104, 129; Rajala ym. 2010, 14–16)

<p>Yksilökonstruktivismi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perustuu kognitiiviseen psykologiaan • Yksilöllinen tiedonrakentaminen • Yksilön mentaalisten mallien ja kognitiivisten rakenteiden kuvaaminen
<p>Sosiokonstruktivismi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteistoiminnalliset prosessit ovat merkityksellisiä • Painottaa tiedon sosiaalista rakentamista • Osa sosiokonstruktivismin suuntauksista sisältää sekä yksilöllisen että sosiaalisen näkökulman oppimiseen
<p>Sosiokulttuurinen näkökulma sekä oppilaiden tietovarannot</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä keskeisessä asemassa • Kulttuuri ja vuorovaikutus vaikuttavat vahvasti yksilön tapaan oppia ja kehittyä • Ihmisten välistä ja ihmisen sisäistä paikallisesti tuotettua viestintää • Oppimisen tilannesidonnaisuus ja tilanteesta riippuvuus • Oppijan toimijuus ja tietovarannot • Tiedon syntyminen verkostoiksi kulttuurisesti tuotettuna

Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä seuraa mm. se, että oppimisen tilannesidonnaisuuden ja oppimisympäristön huomioon ottaminen on erityisen tärkeää. Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä tukee sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen (Vygotsky 1978, 88), minkä mukaan oppimistapahtuma edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin kasvamista. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna oppiminen on asteittain syvenevä osallistumisen prosessi, jonka aikana yksilö omaksuu asemansa yhteisössään ja oppii käyttämään yhteisönsä materiaalisia (esim. kirjat, tietokoneet) ja psykologisia työkaluja (esim. käsitteet ja symbolit,) toiminnassaan (Vygotsky 1978; Säljö 2001, 16–18). Kyse on siis siitä, miten yksilö kulttuurinsa sekä ympäristönsä kautta ja vuorovaikutuksessa toimiessaan omaksuu tietoja ja taitoja. Yksilön oppiminen ja kehitys muokkautuvat sosiokulttuurisessa näkökulmassa häntä ympä-

röivän kulttuurin ja vuorovaikutuksen kautta ihmisten välisistä vuoropuheluista yksilön sisäiseksi vuoropuheluiksi. (Säljö 2001, 15–20, 104–105; Rajala ym. 2010, 14–15.) Sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä olennaisia käsitteitä ovat oppijan toimijuus sekä tietovarannot (Rajala ym. 2010, 15).

Käsite ”oppilaiden tietovarannot” tarkoittaa yksilöiden elämänpäivissään kartuttamaansa yleistä tietämystä asioista sekä heidän taitojansa, asenteitansa ja tapojansa. Oppilaiden tietovarannot ovat heidän omaamiaan merkittäviä kognitiivisia ja kulttuurisia sisältöjä ja välineitä, jotka mahdollistavat esimerkiksi koulussa osallistumisen ja oppimisen. Tietovarannot säätelevät koko kouluyhteisön toimintaa sekä tarjoavat viitekehyksiä hahmottaa ilmiöitä ja luoda uutta. Tietovarannot ovat formaalia, muodollista tietoa sekä toiminnassa esiin nousevia verkostomaisia resursseja, joiden varassa esimerkiksi kouluyhteisö toimii. Tästä näkökulmasta luokahuoneyhteisö on solmukohta tiedon verkossa, sillä se sisältää monia erilaisia tietovarantoja. (Kumpulainen ym. 2010, 11–12; Rajala ym. 2010, 16.) Toimijuus muodostuu osallisuuden, toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Jotta oppilas voi koulussa kasvaa toimijuuteen, tulisi kouluyhteisön kohdella häntä yksilönä ja aktiivisena oman toimintansa subjektina. (Rajala ym. 2010, 15–16.) Oppilaiden tietovarantojen käyttöönottoa sekä toimijuutta terveystiedon oppimisessa tukevat esimerkiksi sosiaaliset vuorovaikutusta tukevat työtavat, tutkiva oppiminen ja oppilaslähtöisyys.

Nykyisin opetus-oppimistapahtuma nähdään konstruktivistisena sekä sosiokulttuurisena tapahtumana aiemman behavioristisen koulukulttuurin ajatusten sijaan. Muutospaineet voivat aiheuttaa sekä opettajassa että oppilaissa epävarmuutta. Oppilaskeskeisen oppimisen kulttuuri vaatii oppilailta ja opettajilta uudenlaista tapaa toimia oppimisympäristössä ja uutta suhtautumista opetus-oppimistilanteeseen. (Fullan 1982, 157, Rasku-Puttonen ym. 2003, 53; Giles ym. 2006, 222.) Oppilaiden toimijuuden korostumisella on vaikutusta opettajan ja oppilaiden rooleihin. Asiantuntijuus ei enää aina yhdisty vain opettajaan, vaan myös oppilaat ovat asiantuntijoita. Tiedon määrän lisääntyessä myös opettajasta tulee oppija. Opettajan roolin murros on mahdollisuus opetuksen kehittämiseen, mutta opettaja voi myös kokea epävarmuutta asiantuntijaroolin menettämistä. Muutoksen toteutuminen vaatii aktiivista yrittämistä, muutoshaluisuutta sekä aikaa. (Rajala ym. 2010, 65.)

Terveystiedon opetuksessa ja oppimisessa uusitussa oppimisympäristössä esimerkiksi uusittu tila ja materiaali voivat aiheuttaa epävarmuutta opettajissa sekä oppilaissa, mikäli aikaisemmat toimintamallit sekä materiaali on todettu hyviksi ja opettavaisiksi. terveystiedon opetuksessa opiskeltava tieto tuleekin kytkeä monenlaisiin yhteyksiin sekä käyttötilanteisiin ja oppimisessa painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, jotta opitun arkipäiväinen käyttöön ottaminen mahdollistuisi. Opitun siirtovaikutus uusiin tilanteisiin riippuu vahvasti siitä, miten hyvin oppilas osaa itse ratkaista ongelmia ja organisoida tietoa kokemuksen kautta. (Kepler-Uotinen ym. 2009, 92.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 16) nojatessa oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi, tilannesidonnaiseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, oppimisympäristön monipuolisuudella on suuri merkitys (Nuikkinen 2009, 78). Tämä perustelee myös sitä, miksi terveystiedon oppimisessa oppimisympäristön kohdentaminen oppiaineen tarpeisiin sekä oppimisympäristön virikkeellisyys ovat tärkeitä ja huomionarvoisia asioita.

2.3 Toiminnallinen oppiaine ja oppimisympäristö

Toiminnallisuus terveystiedon opetuksessa merkitsee oppilaita aktivoivia työmenetelmiä sekä yhdessä tekemistä. Toiminnallisen opetuksen tavoitteina on kannustaa oppilaita omakohtaiseen ongelmanratkaisuun sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Tyrväinen 2005, 53.) Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä terveystiedon opetuksessa perustelevat opetuskeinot, jotka ylläpitävät motivaatiota ja vaikuttavat näin ollen oppimistulosten saavuttamiseen. Näitä ovat esimerkiksi vaihtelu, yhteistoiminta, oppilaan aktivointi sekä konkretia opetuksessa. (Vuorinen 2001, 64, 79; Tyrväinen 2005, 53.) Toiminnallinen oppiaine edellyttää oppimisympäristöltä joustavuutta, muokkautuvuutta ja muunneltavuutta, jotta oppilas voi itse keksiä ratkaisuja ongelmiin (Sandvik 2004). Oppijan toimijuuden kehittyminen puolestaan on vuorovaikutuksen ja toiminnan tulosta ympäristössä. (Rajala ym. 2010, 15–16) Tämä edellyttää esimerkiksi oppilaan ajatusten ja ehdotusten kuulemista ja niiden ottamista vakavasti.

Nuikkisen mukaan mahdollisuuksia tarjoavassa oppimisympäristössä voi oppia esimerkiksi liikumalla, kokeilemalla, tutkimalla, järjestelemällä ja vertailemalla sekä pohtimalla ja arvioimalla. Monin eri tavoin tapahtuvassa oppimisessä oppimiseen voi käyttää useita aisteja ja menetelmiä. Ympäristön tietoinen kokeminen herättää vastuun ja kehittää kriittistä arviointikykyä. Hyvä opiskelu-ympäristö on innostava, luovuuteen ja tutkivaan oppimiseen (Hakkarainen ym. 1999) houkutteleva sekä tilannesidonnaista oppimista tukeva. Tällöin se konkreettisenä oppimisen apuvälineenä vastaa toiminnallisen opetuksen tarpeisiin sekä opetussisältöjen vaatimuksiin. (Nuikkinen 2009, 94, 101, 113.) Opettaja on oppimisen ohjaajana vastuussa toiminnallisen ja aktivoivan oppimisympäristön kehittämisestä ja ylläpidosta (Engels ym. 2004, 137). Piispasen (2008b, 120) tutkimuksen mukaan alakoulun opettajat kokevat ainekohtaisesti sisustetut luokat positiivisina erityisesti opiskeltavaan aiheeseen virittävyiden sekä käytännön järjestelyjen ja oppimateriaalin näkökulmasta.

Toiminnallisten opetusmenetelmien edut piilevät siinä, että ne usein herättävät aidosti oppilaiden mielenkiinnon sekä tuovat mieleen aikaisempia ongelmanratkaisutilanteita ja omia kokemuksia (Tyrväinen 2005, 53). Tutkimusten mukaan oppilaat pitävät toiminnallisista työtavoista ja oppilaalle mieluinen työtapa puolestaan innostaa oppimaan sekä parantaa oppimistuloksia (Burke & Burke-Samide 2003, 237; Engels ym. 2004, 137). Saaren (1998, 29–30) yläkoulun seksuaaliopetuksesta koskevassa tutkimuksessa yhdeksännen luokan oppilaat toivoivat seksuaaliopetukseen enemmän toiminnallisia opetuskeinoja ja aktiivista tekemistä luennoimisen ja keskustelun sijaan. Itkosen ja Summasen (2000, 46) tutkimuksessa sekä yläkoulun että lukion oppilaat toivoivat rentoja keskusteluja ja havainnollisempaa opetusta kuten tekemällä oppimista ja vierailukäyntejä. Seppäsen (2002, 38) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaiset oppilaat kokivat opetusmenetelmien vaihtelevuuden tärkeäksi. Varsinkin tytöt pitivät monipuolisista opetusmenetelmistä. Tytöt toivoivat enemmän ryhmätöitä ja keskusteluja, kun taas pojat pitivät videoiden käytöstä opetuksessa. Oppilaiden asenne oppimista kohtaan sekä oppimistulokset paranevat, kun ympäristö sallii heidän opiskella heille itselleen sopivalla tavalla (Burke & Burke-Samide 2003, 237).

2.3.1 Vuorovaikutus ja sosiaalinen toiminta osana terveystiedon oppimista

Tyrväisen (2005, 129) mukaan vuorovaikutus on terveystiedon ydintä. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 18, 200–201) vuorovaikutus korostuu oppimisen sisällöissä, tavoitteissa, työtavoissa sekä oppimisen perustana olevassa oppimisajattelussa. Myös terveystiedon oppimisympäristön tulisi olla erilaisia työskentelytapoja, toiminnallisuutta ja vuorovaikutustilanteita mahdollistava. Esimerkillinen oppimisympäristö sallii oppilaiden ja henkilökunnan muokata tilaa. Kalusteiden monikäyttöisyys ja siirreltävyys lisäävät oppimisympäristön joustavuutta (Nuikkinen 2009, 179). Esimerkiksi oppimisen tavoitteita tukeva istumajärjestyksen suunnittelu ja vaihtelu voi edistää ja mahdollistaa monenlaisten työtapojen käyttöä. Jo pienillä muutoksilla luokan istumajärjestyksessä voidaan tukea vuorovaikutusta sekä oppilaiden aktiivista otetta oppimiseen (Kaisla & Välimaa 2009a, 101–103).

Oppimisympäristön näkökulmasta vuorovaikutuksen määrän ja tavan säätelymahdollisuus on tavoiteltavaa, jotta oppilaalla on mahdollisuus vaihtelevasti sekä yksilölliseen työskentelyyn että kontaktin ottoon luokkatovereihin (Kaisla & Välimaa 2009a, 101–104; Nuikkinen 2009, 97, 114). Perinteinen malli, jossa oppilaat sijoitetaan omiin pulpetteihinsa, voi viestiä oppilaille oppimisen arvioinnin ja yksilöllisen suorittamisen merkityksellisyydestä. Lisäksi oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus estyy, kun jokainen oppilas eristyy omaan pulpettiinsa suljetuksi yksiköksi. (Antikainen ym. 2000, 241–242; Nuikkinen, 2009, 53.) Vuorovaikutusta voi säädellä muun muassa istumajärjestyksen muutoksilla sekä käyttämällä oppimisympäristön eri työpisteitä. Nuikkisen mukaan koulun tulee tarjota mahdollisuus keskittymiseen, mietiskelyyn, itsetutkiskeluun, rauhalliseen yksilötyöhön ja opitun pohdintaan. Koulussa tarvitaan siis myös paikkoja rentoutumiseen. (Nuikkinen 2009, 115.) Uusitussa terveystiedon oppimisympäristössä esimerkiksi sohvan sekä jumppamattojen käyttö tuovat erilaisia ja vaihtelevia muotoja ryhmän sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen sekä luovat puitteita rentoutumishetkiin.

Oppimisympäristön tilajärjestely pohjautuu ihmisten, ryhmien ja erilaisten toimintojen sijoitteluun (Pallasmaa 1994, 35). Perinteisen luokkahuoneen kalusteiden sijoitus ja järjestys ilmaisevat ja heijastavat näkemyksiä, arvioita ja tiettyjä hierarkioita (Kaisla & Välimaa 2009a, 101). Oppilaat myös valikoivat paikkaansa oppimisympäristössä esimerkiksi opettajaan nähden sekä suku-

puolen mukaisesti. Yläkoulussa tytöt istuvat usein toisella puolella luokkaa ja pojat toisella. Lisäksi oppilaiden sosiaalisessa toiminnassa oppitunneilla on huomattavissa erilaisia ryhmiä ja saarekkeita. (Laine 1997, 59–61, 91–93.) Oppimisympäristön sosiaalisen luonteen vuoksi vallan suhteet ovat tilassa läsnä jatkuvasti. (Kaisla & Välimaa 2009a, 101.) Yhteisen tilan korostaminen tilahierarkiassa viestittää käyttäjälle pyrkimyksestä yhteisöllisyyteen sekä vuorovaikutukseen. Sekä näkö- että kuuloyhteys luovat yhteenkuulumisen tunnetta. (Pallasmaa 1994, 35.) Järjestyksen muokkauksen kautta myös opettajan rooli voi siirtyä kontrolloivasta opettajajohtoisesta asemasta enemmän oppimisen tukijaksi ja ohjaajaksi (Kaisla & Välimaa 2009a, 101). Vuorovaikutteiset ja sosiaaliset työtavat kuten ryhmäprojektit tukevat oppilaiden tietovarantojen hyödyntämistä oppimisessa. (Kumpulainen ym. 2010, 11–12.)

2.4 Oppilaslähtöisyys oppiaineen ominaispiirteinä

Oppilaslähtöisyys on yhteydessä tehokkaisiin oppimistuloksiin (Yilridim ym. 2008, 78). Oppilaslähtöinen opetus tarkoittaa oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen suunnittelua ja toteutusta oppilaan näkökulmasta lähtien ja oppilaiden oppimisen ehdoilla. Olennaisessa asemassa oppilaslähtöisyydessä on oppilaantuntemus. (Tyrväinen 2005, 52, 57.) Opettajan tulisi tuntea oppilaidensa tulevaisuutta suuntaavat toiveet ja odotukset, sekä aiemmat kokemukset ja tiedot, toteuttaakseen opetustaan oppilaan ymmärryksen ja tulkinnan tasolla (Svedbom 2005, 73).

Onnistunut oppilaslähtöinen opetus pohjautuu oppilaan henkilökohtaisiin intresseihin, mielikuviin ja mielikuviin (Laine 2000, 67). Arjen ja oppilaan elämysmaailman sekä konkretian tuominen opetukseen lisäävät opetuksen uskottavuutta, osallistavuutta sekä kiinnostavuutta (Percy-Smith 2007, 879; Simowska 2007, 876). Airan ym. (2009a, 71) tutkimuksen mukaan yläkoulun oppilaat pitävät hyvän terveystiedon opettajan ominaisuuksina oppilaslähtöistä sekä oppilaat kohtaavaa opetustapaa, johon kuuluu muun muassa oppilaantuntemus, kiinnostus oppilaiden mielipiteisiin, arvostus oppilaita kohtaan sekä aiemmin opitun huomiointi.

Koulussa oppiminen voi olla heikkoa ja jäädä etäiseksi mikäli oppisisällöt eivät kosketa oppilaita (Ziehe 1991, 200). Opettajalta vaaditaan vallitsevan nuorisokulttuurin lukutaitoa, sillä nuorilla on omat norminsa, ilmaisukeinonsa, odotuksensa sekä perinteensä. Vallitsevat nuorisokulttuurit asettavat vaatimuksia opetus-oppimisprosessille. (Kannas 2005b, 16.) Opettajalta vaaditaan jatkuvaa työtä, jotta opetus kohtaa nuorten tarpeet (Glasser 1992, 32) sortumatta nuorten kokemusmaailman romantisointiin tai ihanteellistamiseen (Laine 2000, 69). Pohjan toimivalle terveystiedon pedagogiikalle rakentavat positiivinen näkökulma opiskeltavaan asiaan ja opetuksen sisältöjen omakohtaiseksi kokeminen (Percy-Smith 2007, 886). Terveystiedon opetukseen räätälöidyssä oppimisympäristössä arjen voi liittää konkreettisesti oppisisältöihin esimerkiksi ripustamalla tilan poikki sijoitetulle pyykkinarulle aiheeseen virittävää materiaalia, ja tuomalla materiaali osaksi oppimista esimerkiksi opetuskeskustelussa.

2.5 Osallistuminen, vaikutusmahdollisuudet sekä itsensä toteuttaminen

Lastensuojelulain (2007, 2 §, luku 2) mukaan lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön. Koulussa oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen (Opetushallitus 2004, 18). Oppilas tulisi nähdä koulunsa päähenkilönä, subjektina, joka pystyy ja on oikeutettu vaikuttamaan opiskeluunsa ja koko koulunsa kehittämiseen. Koulua kehitettäessä tulisi kiinnittää erityistä huomiota lasten ja nuorten tarpeisiin ja toivomuksiin (Nuikkinen 2009, 40, 73). Aidon osallistumisen kautta lapset ja nuoret ymmärtävät demokratian tärkeyden, oppivat luottamaan omiin kykyihinsä sekä tuntevat velvollisuudekseen osallistua. Näin syntyy myös kokemus fyysisen ympäristön hallittavuudesta. (Hart 1999, 3.)

Kouluterveyskyselyyn vastanneista kouluista 74 %:ssa oppilaat olivat saaneet osallistua koulun tilojen suunnitteluun (Pirttinen 2007, 53). Oppilaiden suunnitellessa omaa oppimisympäristöään viihtyisäksi voidaan jossain määrin puhua asiantuntijuudesta, sillä tilan käyttäjät tietävät parhaiten, millaisessa tilassa he viihtyvät (Piispanen 2008b, 118). Oppimisympäristössä tämä voi tar-

koittaa oppilaiden ottamista mukaan jo oppimisympäristön suunnittelussa ja varsinkin oppimisympäristön käytössä ja kehittämisessä.

Kouluterveydenhuollon laatusuosituksissa korostuu kaikkien kouluyhteisön jäsenten osallistumisen tukeminen (Rimpelä ym. 2007, 73). Lasten ja nuorten osallistava kasvatusta on moniulotteinen prosessi, jonka ytimen tulisi olla sisään rakennettuna koulun kulttuuriin, asenteisiin ja uskomuksiin. Koulun kulttuurin ja toimintatapojen tulisi antaa tilaa erilaisille tavoille oppia, opettaa, toimia, ajatella ja käyttäytyä. (Väyrynen 2006, 382; Percy-Smith 2007, 886.) Kämpin ym. (2008, 71) mukaan oppimisympäristön kehittämisen kohteisiin kuuluvat muun muassa oppilaiden osallistuminen sääntöjen tekemiseen ja opettajien kiinnostus oppilaiden kuulumisiin. Savolaisen (2001, 54) yläkouluja koskevassa tutkimuksessa oppilaat kokevat osallistumis- ja vaikutusmahdollisuutensa koulussa huonoiksi. Yläkoululaisista 70 % koki olevansa huonosti mukana koulutyön suunnittelussa ja 59 % oli mielestään vähän mukana opetuksen toteuttamisessa. Airan ym. (2009a, 74, 84) tutkimuksessa oppilaat toivovat terveystiedon opettajalta enemmän arvostusta ja kiinnostusta heidän mielipiteitään kohtaan. Lisäksi oppilaat kokevat vaikutusmahdollisuutensa terveystiedon oppituntien sisältöön melko heikoiksi.

Oppilaiden osallistaminen on oppiaineen opettamisen lisäksi kasvattajien asenteellinen haaste, sillä osallistuminen on selkeästi yhteydessä voimaantumiseen (Tones & Tillford 2001, 257; Simovska 2007, 32). Oppilaiden onnistumista tukeva osallistaminen johtaa terveyden edistämässä pidemmälle kuin pelkkään yksilön terveydentilan paranemiseen (Simovska 2007, 40). Osallisuus edellyttää ja edesauttaa oppilaan itsetuntemusta, yhteistyökykyä sekä valintojen tekemistä. Samalla se parantaa koko kouluyhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä hyvinvointia. (Tones & Tilford 2001, 403.)

Jotta terveystiedon opetusta voitaisiin kutsua demokraattiseksi ja osallistavaksi, tulisi huomiota kiinnittää oppilaiden mahdollisuuteen vaikuttaa oppimiseensa oppimisprosessissa ja sen sisällössä (Simovska & Jensen 2008, 654). Vaikuttamisen mahdollistaminen on olennaista kun halutaan parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja omistajuuden tunnetta. Nuikkisen (2009, 217–218) tutkimuksen mukaan alakoulun oppilaat kokevat ylpeyttä saadessaan vaikuttaa oppimisympäristönsä järjestykseen ja siisteyteen. Osallistumista edistävät myös opetusmenetelmälliset valinnat

(Vuorinen 2005, 63). Sipolan tutkimuksen mukaan esimerkiksi opetuskeskustelu edistää yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden osallistumista ja antaa oppilaalle osallisuuden tunnetta (Sipola 2008, 102). Oppilaiden oppimista tukee myös heidän osallistumisensa itse oppimistapahtumaan.

2.6 Terveystiedon didaktiikka

Opetusoppi eli didaktiikka jakautuu opetussuunnitelmaoppiin (mitä opetetaan) ja opetusmenetelmäoppiin (miten opetetaan) (Engeström, 1981, 1-5). Didaktiikka tieteenalana tutkii opetusopiskelu-oppimisprosessia (Uljens 1997, 43) ja sen keskeisiä käsitteitä ovat opetus ja kasvatus (Uusikylä & Atjonen 2005, 26). Terveystiedon didaktiikka kuuluu oppiainedidaktiikkaan, joka on osa koulupedagogiikkaa ja kouludidaktiikkaa (Uljens 1997, 91–92).

Didaktiikka on opettajan apuväline tilannekohtaisiin ratkaisuihin. Terveystiedon didaktiikan avainsanoihin kuuluvat yleissivistys, terveystieteiden ja terveysherkkyden edistäminen. Tieteenalana terveystiedon didaktiikka luo siltoja tieteen ja suomalaisen elämäntavan sekä oppiaine-tiedon ja oppilaan tietämyksen välille. Sen päätehtävänä on synnyttää ja luokitella yhteiskunnan käyttöön terveyttä koskevaa tutkimustietoa, oppisisältöjä, opetustavoitteita ja menetelmiä sekä arviointinäkökulmia. Käytännön opetuksessa esimerkiksi yläkoulussa terveystieto-oppiaineen kokonaisvaltainen käsittely vaatii opettajalta tietämystä opetus- ja oppimisprosessien taustoista eli didaktisista teorioista sekä taitoa soveltaa tätä tietämystään erilaisiin oppimistilanteisiin. (Jeronen 2009a, 16–18.)

Opetusmenetelmät eli työtavat ovat käytännön toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoi opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista (Vuorinen 2005, 63). Opetusmenetelmä, jonka johdosta opiskelu on konkreettista ja mielekästä, luo hyvät edellytykset oppimiselle. Hyvä opetusmenetelmä aktivoi myös yhteistoimintaa huomioiden samalla oppilaiden yksilölliset erot ja antaa palautetta oppijoille ja opettajalle. (Kupias 2004, 32.) Viime vuosina tutkijat ovat pyrkineet selvittämään, millä opetusmenetelmillä oppii parhaiten. Monissa tutkimuksissa oppilaskeskeiset, konstruktivistiset opetusmenetelmät ja opettajakeskeiset, behavioristiset opetusmenetelmät ovat jou-

tuneet vastakkainasetteluun. (Giles ym. 2006, 213, Struyven ym. 2006, 279.) Se, kohtaavatko oppilaiden oppimistyyliä ja opetusmenetelmät, herättää pohdintaa (Weare 2003, 99; Yilridim 2008, 73). Heinosen (2005, 137) tutkimuksen mukaan opettajajohtoiset opetusmenetelmät ovat suomalaisessa peruskoulussa yhä eniten käytettyjä opetusmenetelmiä.

Giles ym. (2006, 222) toteavat, että opetuksen tavoitteiden ja sisällön tulee ohjata työtavan valintaa. Työtavan valinnan tulisi aina olla oppimisen näkökulmasta perusteltua (Kaisla & Välimaa 2009b, 122). Yläkoulun oppilaat kokevat Airan ym. (2009, 65–66, 84–85) tutkimuksen mukaan opettajan luennoinnin omaa ajattelua sammuttavana ja tylsänä opetusmenetelmänä. Lisäksi oppilaat kokevat pelkkään oppikirjaan pohjautuvan opetuksen sekä perinteisen kalvoihin pohjautuvan opetuksen kielteisinä. Erilaisten opetusmenetelmien vaihtelevuus on oppilaiden mielestä parhaiten yhteydessä heidän oppimiseensa. Työtavan valinnalle asettavat ehtonsa tietysti myös opettajan osaaminen, ryhmä, motivaatio sekä työskentely-ympäristön fyysiset resurssit ja käytettävissä oleva aika (Vuorinen 2005, 118).

Opetussuunnitelman perusteet asettaa opetusmenetelmille ja työtavoille erinäisiä vaatimuksia (Kuvio 1). Aikaisempien tutkimusten mukaan yleisin opetusmenetelmä terveystiedossa on ollut opettajajohtoinen opetus (Heinonen 2005, 137; Itkonen & Summanen 2000, 74). Noin 60 % opetuksesta oli opettajajohtoista. Toiseksi yleisimmät opetusmuodot ovat olleet opetuskeskustelu ja opettajan kyselyn käyttö (40 %). Vähiten käytettyihin menetelmiin kuuluvat työpajat sekä portfolion ja posterin tekeminen. (Itkonen & Summanen 2000, 79–80.) Airan ym. (2009, 112) mukaan yläkoulun terveystiedon opettajien nykyään eniten käyttämiin opetusmenetelmiin kuuluvat opetuskeskustelu, opettajan esitys tai luento sekä opettajan kysely. Vähiten käytettyjä opetusmenetelmiä ovat portfolion tekeminen, projektityöskentely sekä teemapäivät ja retket.

Terveystiedon opetuksessa tapahtuvaa monialaista oppimista palvelevat parhaiten vaihtelevat työtavat sekä oppilaan omaa ajattelua aktivoivat ja oppilaita osallistavat opetusmenetelmät (mm. Saari 1998, 29–30; Sipola 2008, 75; Aira ym. 2009, 85). Sipolan (2008, 75) yhdeksännen luokan oppilaita koskevassa tutkimuksessa oppilaat toivovat erilaisia, mahdollisimman monipuolisia ja vaihtelevia, opetusmenetelmiä sopivassa suhteessa, muttei yksittäisen menetelmän käyttöä

Oppiaineelle ominaisten työtapojen ja menetelmien monipuolinen käyttö	→	tukee ja ohjaa oppilaan oppimista.
	→	kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä erilaisia työskentelytaitoja.
	→	kehittää sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista.
	→	antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.

Kuvio 1. Opetusmenetelmien ja työtapojen vaatimukset ja tehtävät (Opetushallitus 2004, 18)

koko oppitunnin ajaksi. Airan ym. (2009, 60–61) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden mielestä erilaisten opetusmenetelmien yhdistelmät tukevat oppimista ja tunnilla viihtymistä. Erityisesti keskusteleminen ja pohtiminen oppitunneilla ovat oppilaiden mielestä tehokkaita tapoja oppia terveystietoa. Oppilaat kokevat toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten draaman ja ensiaputaitojen käytännön harjoittelun, mieluisina ja oppimista tukevin opetusmenetelminä.

Opetuksen suunnittelusta oppimisen arviointiin

Terveystiedon opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat kiinteästi yhteyksissä toisiinsa. Terveystiedon opetuksen suunnitteluprosessiin kuuluvat opetussuunnitelman perusteisiin tutustuminen, opetuksen tavoitteiden määrittely, oppisisältöjen valinta sekä teemoihin jakaminen. Nämä vaiheet mahdollistavat oppilaslähtöisten oppimistehtävien valinnan, ajan arvioinnin ja opetus- ja työmuotojen suunnittelun. Selkeät oppimistavoitteet näyttävät suunnan opetuksen suunnittelulle ja arvioinnille. Oppilaantuntemus sekä käytettävissä olevat resurssit ohjaavat opetuksen suunnittelua ja työtapojen valintaa. (Kepler-Uotinen ym. 2009, 75, 80, 84–87.) Vaihtelevat työtavat luovat parempia mahdollisuuksia monen samanaikaisen oppimistavoitteen saavuttamiseksi. (Välimaa & Korhonen 2001, 21–22.) Uudistettu oppimisympäristö voi olla antamassa virikkeitä opetuksen suunnitteluun ja oppimisympäristöä itsessään voi käyttää opetusmateriaalina.

Arviointi luo kuvaa oppiaineen merkityksestä sekä sitä koskevan tiedon luonteesta. Sen perusideana on oppimisen ja kasvun tukeminen. Arvioinnin kautta saatu tieto mahdollistaa opetuksen vaikuttavuuden tutkimisen ja helpottaa opettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Arviointi on aina eettistä toimintaa. Terveystiedon oppimisessa arvioinnin kohteina ovat oppimisen tavoitteet (Taulukko 3) oppimisen päämäärien jäädessä arvioinnin ulkopuolelle. (Paakkari 2009, 157–161.) Airan ym.(2009, 108–109) tutkimuksen mukaan yli neljännes yläkoulun terveystiedon opettajista koki arvioinnin haasteelliseksi. Oppilaiden kuva arvioinnista muotoutuu heille kertyneiden kokemusten myötä. Olennaista on, että arviointi sekä toteutettava opetus ovat saman oppimiskäsitteen mukaisia. (Paakkari 2009, 155–156, 158–162.) Airan ym. (2009, 108–109) tutkimuksen mukaan lähes kaksi kolmasosaa yläkoulun opettajista käytti itsearviointia terveystiedon arviointimenetelmänä.

Taulukko 3. Terveystiedon opetuksen tavoitteet ja päämäärät sekä niiden suhde arviointiin (Kannas 2005b, 33).

Tavoitteet (arvioidaan)	Terveysosaaminen		
	Terveystiedot	Terveystaidot	Terveysarvot/ -asenteet
Päämäärät (ei arvioida)	Terveystottumukset		Terveys

2.7 Terveystiedon oppimateriaali

Tässä tutkimuksessa oppimateriaali tarkoittaa kaikkea luokkatilassa olevaa materiaalia kankaanpalasta liitutauluun. Tutkimuksessa en tarkastele pedagogisten välineiden ja materiaalin pätevyyttä vaan niiden olemassaoloa osana fyysistä oppimisympäristöä. Fyysinen oppimisympäristö virikkeineen voi toimia itsessään jo oppimateriaalina, sillä se on suunniteltu terveystieto-oppiaineen tarpeisiin.

Oppimateriaalin valinnan perusteena tulisi olla opetukselle ja oppimiselle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet (Uusikylä & Atjonen 2005, 166). Oppimateriaalin tärkein tehtävä on opettajan opetustyön tukeminen sekä oppilaan oppimisen auttaminen. Oppimateriaalit voivat olla hyvin erilaisia ja niiden luokittelussa on eri tapoja (Taulukko 4). Opettajan tapa käyttää oppimateriaalia ilmensi Heinosen (2005, 31, 34, 127) peruskoulun opettajia koskevan tutkimuksen mukaan opettajan käsitystä tiedosta, opettamisesta ja oppilaan roolista. Tutkimuksessa opettajat näkivät oppimateriaalin hyvinä ominaisuuksina niiden kannustavuuden kokeellisuuteen, tutkimukseen ja itsenäiseen opiskeluun. Oppimateriaali on opettajan työkalu oppimisen virittämiseksi ja tukemiseksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 164, 166). Kaikenlainen oppimateriaali vaatii opettajalta ennen kaikkea pedagogista taitoa käyttää sitä (Piispanen 2008a, 9).

Opetusministeriön (2002, 56) mukaan oppimisympäristöön tulee sijoittaa tarpeellinen määrä opetusvälineitä. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajien oppimateriaalin käyttö oli usein rajoitunutta ja perinteinen opettajakeskeinen metodi lähes vallitseva. Opettajien keskeisimpiin oppimateriaaleihin kuuluivat perinteiset oppikirjat (mm. Heinonen 2005, 137; Giles ym. 2006, 213; Struyven ym. 2006, 279). Oppikirjaa suosivien opettajien opetus oli Heinosen (2005, 191) peruskoulun opettajia koskevan tutkimuksen mukaan usein opettajajohtoista.

Terveystiedon oppimateriaalien käytössä on tapahtunut tutkimusten mukaan muutoksia (Aira ym. 2009, 60–61, 113). Terveystietoa yläkoulussa ja lukiossa opettavien liikunnanopettajien suosituimpiin opetusmateriaaleihin kuuluivat Itkosen & Summasen (2000, 79) tutkimuksen mukaan kalvot, mutta jo kolme vuotta myöhemmin Kempaisen (2003, 90, 108) yläkoulun terveystiedon opetusta koskevassa tutkimuksessa terveystietoa opettavat liikunnanopettajat toivoivat kentällä olevan vanhan oppimateriaalin päivitystä. Nykypäivän terveystiedon opettajan tulisi käyttää monipuolisia oppimateriaaleja. Sipilän (2008, 102) yhdeksännen luokan oppilaita koskevassa tutkimuksessa oppilaille mieluisiksi terveystiedon oppimateriaaleiksi osoittautuivat muun muassa videot, lehdet, keskustelua herättävät kalvot, kuvat ja lehtileikkeet sekä elävä oppimateriaali. Airan ym. (2009, 113) tutkimuksessa yläkoulun opettajien eniten käyttämiin oppimateriaaleihin kuuluivat oppikirjojen ja opettajien oppaiden lisäksi liitutaulu ja kalvot. Vähiten opettajien käytössä oli digitaalinen ja auditiivinen oppimateriaali.

Taulukko 4. Terveystiedon oppimateriaalin luokittelua esimerkkeineen (Kalaja 2006; Uusikylä & Atjonen 2005, 166) ja oppimateriaalin käyttömäärät (Aira ym. 2009, 113).

Terveystiedon oppimateriaalit (Uusikylä & Atjonen 2005; Kalaja 2006)	Materiaalin käyttö (% opettajista käytti melko paljon) (Aira ym. 2009)
Kirjallinen oppimateriaali <ul style="list-style-type: none"> • Oppi- ja työkirjat • Opettajien oppaat • Terveysaiheista kirjallisuutta 	n. 80 % n. 80 % n. 35 %
Visuaalinen oppimateriaali <ul style="list-style-type: none"> • Erilaiset julisteet (esim. luut ja lihakset, ruokapyramidi) • Erilaisia havainnollistavia välineitä: esim. dildot ja kondomit, keuhkot, joissa tupakan vaikutuksia myös mm. tervapurkki, jossa vuoden tupakkatervat, suumalli suu- ja hammashygieniaan, kuvat esim. nuuskan vaikutuksista, liikenneturvallisuusoppimateriaalia (esim. minipyöräilykypärä kananmunademoon) 	Kalvot n. 40 % Muu visuaalinen materiaali n. 8 %
Auditiivinen oppimateriaali <ul style="list-style-type: none"> • Musiikki (esim. CD-levyt, radio) 	n. 3 %
Audiovisuaalinen oppimateriaali <ul style="list-style-type: none"> • Esim. opetusvideot/DVD:t 	n. 26 %
Digitaalinen oppimateriaali <ul style="list-style-type: none"> • Esim. DVD-levyt, atk-opetusohjelmat 	n. 4 %
Muu oppimateriaali <ul style="list-style-type: none"> • Ryhtitaulu, puntari ja pituusmitta • EA-tarvikkeet: mm. Anne-nukke ja torsot, sidonta- ja lastoitustarvikkeet, EA-maskit, kumihanskat • Mittareita: mm. verenpaine-, stressi-, kuume-, desibeli-, askel- ja sykemittari <p>Elävä oppimateriaali ja opintokäynnit (Uusikylä & Atjonen 2005)</p>	yhteensä n. 8 % Alle 5 %

Tieto- ja viestintätekniiikan nopea kehitys on tuottanut huomattavasti uutta oppimateriaalia viime vuosina (Uusikylä & Atjonen 2005, 163; Heinonen 2005, 240). Terveystiedon opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilaan arki (Opetushallitus 2004, 200), joten tietokonepohjaisten ja verkko-ympäristössä tapahtuvien oppimateriaalien käyttö (Uusikylä & Atjonen 2005, 163) olisi suotavaa. Internet voi toimia oheismateriaalin jakelupaikkana tai materiaalin käyttö- ja jakelukanavana opetuksen ohella (Ojala 2005, 111). Internetin on ottanut käyttöön opetuksessa jo joka kolmas yläkoulun terveystiedon opettaja. (Aira ym. 2009, 113).

3 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) määrittelee oppimisympäristön oppimiseen liittyväksi fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Ropon (Opetusministeriö 2004, 11) ja Piispasen (2008a, 3) mukaan oppimisympäristö tarkoittaa oppiaineesta ja fyysisestä, sosiaalisesta sekä kulttuurisesta toimintaympäristöstä koostuvaa kokonaisuutta, jonka vaikutuspiirissä opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Piispasen väitöskirjatutkimuksen mukaan hyvässä oppimisympäristössä toteutuvat inhimillisiin perustarpeisiin liittyvät ja oppimisympäristön kannalta välttämättömät perusasiat. Lisäksi hyvä oppimisympäristö vastaa nykyisin ja tulevaisuudessa asetettuihin oppimisen haasteisiin. (Piispanen 2008b, 114–116.)

Oppimisympäristö on käsitteenä kuitenkin laaja ja monimerkityksellinen, sillä itse ilmiökin on moniulotteinen (Manninen ym. 2007, 27). Tarkastelunäkökulmia on monia ja oppimisympäristöjä kehitettäessä tulisi tarkastelunäkökulma aina määritellä (Mononen-Aaltonen 1999, 164–165; Manninen ym. 2007, 35–36). Viime vuosina kiinnostus erilaisten oppimisympäristöjen kehittämistä kohtaan on lisääntynyt ja opetushallitus on jakanut avustuksia yli 500 oppimisympäristöhankkeelle. Hankkeita sekä kehittämistyötä yhdistää nyt ja tulevaisuudessa haasteellisuus organisaatioiden toimintakulttuurien ja -ympäristöjen eroissa sekä muutoksen vaatimissa pedagogisissa sovellutuksissa. Jotta kehittämistyö sulautuu osaksi koulun arkea ja toimintakulttuuria, se tulee liittää osaksi kouluuyhteisön toimintaa esimerkiksi kehittämällä toimintamalleja ja työvälineitä uuteen ympäristöön. Kehittämistyössä korostuvat koulun kokonaisvaltainen huomiointi sekä toimijoiden innostaminen mukaan toimintaan. Tulevaisuuden oppimisympäristönä koulun on mahdollisuus toimia keskeisenä tilana, jossa luodaan eheyttä oppimiseen. Koulun tulevaisuuden haasteissa on tärkeää huomioida koulu kokonaisvaltaisesti ymmärtäen samalla uusien haasteiden monimuotoisuus ja yhteistyön sekä verkostoitumisen tarpeellisuus. (Rajala ym. 2010, 10, 24, 63–64.)

Oppimisympäristön suunnittelun tulisi aina perustua kuhunkin oppimistilanteeseen ja opetettavaan aiheeseen parhaiten sopivaan oppimis- ja opettamiskäsitykseen (Manninen ym. 2007, 109).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat oppimisympäristön monipuolisuuden erityistä huomioimista, sillä oppiminen on tilannesidonnaista. (Opetushallitus 2004, 16, 18). Oppimisympäristössä tulee Piispasen (2008a, 3) mukaan ilmetä selkeästi koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteys. Koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan tulevaisuuden toimijoiksi. Kontekstisidonnainen oppiminen asettaa omia haasteitaan oppimisympäristön monipuolisuudelle (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127; Patrikainen 1999, 153–155).

Hyvä oppimisympäristö määrittyy sen mukaan, kenen näkökulmasta asiaa katsotaan. Lodgen (2007, 148–152) ja Piispasen (2008a, 8) alakoulua koskevien tutkimusten mukaan oppilaat kokevat fyysisen oppimisympäristön tärkeäksi, ja heidän mielestään hyvät tilat ja varusteet muodostavat pohjan koulun ilmapiirille. Oppilaiden vaatimukset tiloille ovat tarkemmat kuin muun koulu-yhteisön. Tämä johtuu osittain siitä, että oppilaiden ajattelu on hyvin konkreettisella tasolla. Fyysisen tilan merkityksellisyys on myös seurausta tilojen päivittäin toistuvasta käytöstä. Lisäksi nykyajan media ja trendit, jotka korostavat sisustuksen tärkeyttä sekä virikkeellisyyttä ja viihteellisyyttä vaikuttavat oppilaiden tilavaatimukseen. (Piispanen 2008a, 8.) Koulurakennuksessa yhdistyvät työ- ja oppimisympäristö (Nuikkinen 2009, 81). Piispasen tutkimuksen mukaan oppimisympäristön pedagoginen puoli on alakoulun opettajille erityisen merkityksellinen. Opettajat toivovat opetusympäristöltään laadukasta opetusmateriaalia, opetukseen sopivia tiloja, jotka huomioivat erilaisten oppijoiden ja ryhmien tarpeet, aikaa opettaa ja oppia sekä apua erilaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen. (Piispanen 2008a, 8-9.)

Tila kehystää, ilmaisee, organisoii, antaa merkityksiä, erottaa ja yhdistää sekä sallii ja estää. Tila ei yksinään kuitenkaan suoraviivaisesti vaikuta oppimiseen, vaan se tekee sen pääasiassa muiden tekijöiden välityksellä. (Nuikkinen 2009, 95, 100, 177.) Joustava, avoin ja monipuolinen oppimisympäristö luo parhaat olosuhteet eri oppiaineiden opetukselle, oppiaineiden väliselle yhteistyölle sekä oppiainesisältöjen syvälliselle käsittelylle. Monipuolinen oppimisympäristö mahdollistaa yhteistyön sekä kokeilevien ja tutkivien työtapojen lisäämisen. (Opetushallitus 2004, 18.) Erilaiset työskentelytavat ja eri oppiaineet edellyttävät erisuuruisia ja eri tavoin varusteltuja tiloja, sillä tila vaikuttaa muun muassa opetuksen järjestelymahdollisuuksiin. Tilan merkitykset muuttuvat sen mukaan, miten siinä liikutaan ja kuinka sitä käytetään. (Nuikkinen 2009, 95, 179.)

Tutkimusten mukaan oppimisympäristön laatu vaikuttaa suoraan siihen, miten oppilaat oppivat. Oppilaat oppivat paremmin, kun heidän kokemuksensa oppimisympäristöstä on positiivinen. (Berner, 1993, 27; Fraser 1994, 493; Fraser 1998, 530–531; Dorman 2001, 224.) Hyvässä oppimisympäristössä on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 18) asettaa tavoitteeksi myös oppilaan oppimismotivaation ja uteliaisuuden tukemisen sekä aktiivisuuden, itseohjautuvuuden ja luovuuden edistämisen kiinnostavien haasteiden ja ongelmien tarjoamisen avulla.

Oppimista tapahtuu aina monella tasolla, sillä oppimisyhteisö on elävä kokonaisuus. Ympäristö luo mahdollisuuksia oppimiselle, mutta itse oppimista ei voi etukäteen suunnitella. (Visser 2000, 17, 19.) Uusittu fyysinen oppimisympäristö voi esimerkiksi virittää oppimiseen antamalla visuaalisia ärsykeitä, sillä se on suunniteltu nimenomaan terveystiedon opetuksen tarpeisiin. Näin se suuntaa oppilaan ajatuksia opittavaan aiheeseen jo oppimisympäristöön saavuttaessa. Koulu on oppimisympäristönä oppimisen tukiranka, joten fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen oppimisympäristön jatkuvaan kehitykseen sekä vuorovaikutuksen toimivuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Näin kyky ja motivaatio oppimiseen säilyvät. (Visser 2000, 24.) Oppimisen kannalta on merkityksellistä, että ympäristö on tarkoituksenmukaisella tavalla virikkeellinen ja ajatuksia herättävä, sillä ulkoisen ympäristön erilaiset piirteet ja ominaisuudet ohjaavat ja virittävät ihmisen toimintaa.

3.1 Fyysinen näkökulma oppimisympäristöön

Tässä tutkimuksessa fyysinen ympäristö käsittää terveystiedon luokkatilan materiaaleineen. Fyysisen oppimisympäristöön kuuluvat tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Koulun fyysinen ympäristö otetaan usein annettuna eikä siihen juuri kohdisteta odotuksia. Usein ainoana vaikutusmahdollisuutena nähdään luokkahuoneen pulpettien sijoittelu. (Kunnari 2008, 150.) Tila on tärkeä, sillä se ohjaa ihmisten toimintaa (Syrjämaa & Tunturi 2002, 7–9). Mahdollisuuksia tilan

muuttumiseen on kuitenkin paljon, sillä tilan merkitykset ja myös itse tila syntyvät rakennetun, sosiaalisen ja eletyn vuorovaikutuksessa (Saarikangas 2002, 52; Gordon 2003, 59).

Hyvä oppimisympäristön tukee myös fyysisiltä ominaisuuksiltaan opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Lisäksi se edistää vuoropuhelua ja ohjaa oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Oppimisympäristö tukee oppilaan oppimista sekä kokonaisuusien ja asioiden riippuvuussuhteiden ymmärtämistä, jos oppilaille on mahdollisuus tarkastella ilmiöitä kokonaisuuksina ja siten yhdistää eri tieteenalojen ajattelua. (Opetushallitus 2004, 18.)

Fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmisen vuorovaikutussuhteisiin joko edistäen tai estäen. Oppimisympäristön viihtyisyydellä on tärkeä vaikutus sekä opetuksen että oppimisen laadun syntymiseen. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 133.) Perusopetuslain (1998) mukaan oppimisympäristön on annettava oppilaalle mahdollisuuksia kasvuun ja oppimiseen yksilönä sekä ryhmän jäsenenä. Lisäksi fyysisen ympäristön on oltava turvallinen ja terveyttä tukeva (Opetushallitus 2004, 18). OECD:n koulurakennusohjelma *The OECD Programme on Educational Building* (OECD 2001, Nuikkisen 2009, 65–66 mukaan) tukee hankkeita, jotka tuottavat mielihyvää. Mielihyvä on seurausta muun muassa oppimisympäristön materiaalivalinnoista, muodosta ja suhteista sekä väreistä ja valosta. Tällainen mielihyvä luo hyvää mieltä, vakuuttaa, vahvistaa ja todistaa koko koulu-yhteisölle ja oppilaille oppimisen olevan enemmän kuin vain tietojen ja taitojen omaksumista. Fyysinen ympäristö toimintoineen ja käytänteineen vaikuttaa käyttäjien käsityksiin erilaisten taitojen ja arvostuksien merkityksestä. (Nuikkinen 2009, 65–55.)

Esteettisyys viihtymisen ja motivaation tukena

Hyvä oppimisympäristö sisältää viihtyisät tilat (Enqvist 1987, 19). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan fyysisen oppimisympäristön esteettisyys on tärkeä osatekijä ympäristön viihtyisyydessä. von Wright (2001, 131) sijoittaa esteettisen hedonistiseen eli mielihyvään liittyvään hyvyyteen. Esteettinen oppimisympäristö vastaa sivistisyhteiskunnan arvoihin sekä hyvinvoinnin tarpeisiin. Ankea koulurakennus ei viesti korkeatasoisesta opetuksesta ja hyvistä kasvatusoloista. Se ei myöskään vahvista henkilökunnan identiteettiä hyvinä opettajina ja

kasvattajina eikä oppilaiden identiteettiä aktiivisina oppijoina. (Nuikkinen 2009, 94, 116.). Esteettisyys ei ole vain kauneusarvo, vaan luovuuden ja mielikuvituksen rikastajana se toimii kasvuun saattajana (Aaltola 2003, 23).

Kouluterveyskyselyissä (Putus & Rimpelä 2007, 65–66) fyysiseen tilaan liittyviä tekijöitä, joiden kokemiseen fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksilla voidaan vaikuttaa, ovat rakennus- ja kiinteistötekniset tekijät ja muut tekijät, kuten kouluilmapiiri. Eräät tärkeimmistä oppimiseen vaikuttavista oppimisympäristön fyysisistä ominaisuuksista liittyvät Nuikkisen (2009, 118) tutkimuksen mukaan lämpötilan säätämiseen, kunnolliseen valaistukseen sekä riittäviin tiloihin, välineisiin ja kalusteisiin. Koskelan ja Wikbladin tutkimuksessa (2006, 57) oppilaat toivovat, että oppimisympäristö sekä kalusteet ja välineet olisivat käytännöllisiä, toimivia ja moderneja. Tutkimuksessa yläkoulun oppilaat myös pitävät mielekkäänä sitä, että opettajat ovat sisustaneet omia luokkatilojaan. Näin oppilaat kokevat oppimisympäristön viihtyisämmäksi. Kouluterveyskyselyn 2007 mukaan tilojen puutteellisuus ja epätarkoituksenmukaisuus aiheuttaa haittaa varsinkin suurimmissa kouluissa (Putus & Rimpelä 2007, 61).

WHO- Koululaistutkimusten (1994–2006) mukaan yläkoulun oppilaiden koulukokemuksissa on havaittavissa entistä suurempia eroja. Aikaisempaa suurempi osuus yläkoululaisista pitää koulunkäynnistä, mutta samaan aikaan myös koulusta pitämättömien osuus on kasvanut. Pojat suhtautuvat koulunkäyntiin tyttöjä kielteisemmin. Lisäksi koulun toimintakulttuuria ja oppilaiden osallistumista koskevissa kysymyksissä oppilaat valitsevat usein vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Syynä tähän voi olla oppilaiden tietämättömyys vaikutusmahdollisuuksistaan. (Kämppi ym. 2008, 12–13, 70–71). Fyysinen ympäristö on olennainen tekijä oppilaiden käyttäytymisen sekä oppilaiden ja opettajien viihtyvyyden kannalta. Viihtyvyys vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Jotta oppilaat kokevat koulun fyysiset puitteet merkityksellisiksi, tulisi oppimisympäristön ulkoiseen olemukseen kiinnittää enemmän huomiota. (Elton Report 1989; Nuikkinen 2008, 41.) Motivaatiotason ylläpito sekä nostaminen ovat opetuksen haasteita (Kuusinen 1995, 209–211). Tämän vuoksi panostaminen oppimisympäristön esteettisyyteen sekä viihtyisyyteen on perusteltua.

Erilaiset materiaalit ja värit antavat tilalle oman leimansa ja lähietäisyydellä, kuten luokkatilassa, ne vaikuttavat tilan kokemiseen. Yksilö kokee materiaalien rakenteen kosketusaistin, näköaistin

ja kuuloaistin välityksellä. Väri auttaa tunnistamaan ja hahmottamaan kohteita tilassa ja se vaikuttaa tilan koon sekä tunnelman kokemiseen. (Stenros & Aura 1984, 71–81.) Rihlaman (1996, 69–71) mukaan eri värit vaikuttavat psykologisesti ihmiseen eri tavoin. Värisävyllä, väripitoisuudella ja vaaleusasteella on merkitystä (Stenros & Aura 1984, 71–81). Jo 1970-luvulla tutkimustulokset oppimisympäristön estetiikasta ja järjestelystä opetukseen sopivalla tavalla osoittivat seuraavaa: Viihtyisä, värikäs, valoisa ja ergonominen oppimisympäristö lisää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja osallistuvuus opetukseen oli korkeampaa (Horowitz ja Otto 1973, 12–13). Lisäksi oppimisympäristön sisustuksen sekä järjestyksen ajoittaiset muutokset vaikuttavat erikikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden tilan käyttöön, vuorovaikutukseen, materiaalin käyttöön, työrauhaan sekä kysymysten esittämiseen oppitunnilla. (Weinstein 1979, 598–599; Evans & Lovell 1979, 47.)

Uudemmat tutkimustulokset oppilaiden koulukokemuksista jatkavat linjaa, jossa fyysisen oppimisympäristön huomiointi sekä oppilaiden osallistuminen tukevat viihtyvyyttä ja positiivisia koulukokemuksia (mm. Manninen ym. 2007, 101–107; Nuikkinen 2009, 255). Esteettinen ilmapiiri on huomioitu kouluviihtyvyydessä jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tasolla (Opetushallitus 2004, 18). Oppimisympäristön fyysinen sekä esteettinen olemus vaikuttavat tutkitusti mm. mielihyvökokemusten ja virikkeisyyden johdosta oppilaiden hyvinvointiin (Järvilehto 1994, 206; Engels ym. 2004, 134–135; Nuikkinen 2009, 114). Norjalaistutkimuksessa (Cold 2004, Nuikkisen 2009, 112 mukaan) kouluviranomaisten, kaavoittajien, arkkitehtien, vanhempien ja käyttäjien käsitysten mukaan oppimis- ja opetusympäristön tärkeitä esteettisiä ominaisuuksia ovat avaruus, avoimuus, joustavuus, päivänvalo, helppohoitoisuus, vaihteleva ja harmoninen väritys, taiteen ja tai oppilastöiden esillepano sekä vehreys sisällä ja ulkona. Englantilaisia peruskouluja koskevan Elton Reportin (1989) mukaan oppilastöiden esillepano ei pelkästään luo viihtyisyyttä, vaan myös kohottaa oppilaiden itsetuntoa ja yhteenkuuluvuutta sekä ”omistajuutta” oppimisympäristöön.

Oppimisympäristön hyvä ja ihmislähtöinen suunnittelu, taiteen esillepano ja estetiikka ovat Nuikkisen tutkimuksen mukaan tärkeitä viihtymistä, motivaatiota, jaksamista, henkilösuhteita ja tunneilmapiiriä parantavia tekijöitä sekä luovan toiminnan edistäjiä. Esteettisyys oppimisympäristössä vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden sekä opettajien voimavaroihin opiskella ja tehdä

työtä. Sekä oppilaille että opettajille on tärkeää saada vaikuttaa ympäristöönsä kalustamalla sekä koristamalla ja kaunistamalla koulurakennusta. (Nuikkinen 2009, 113, 129, 255). Ihmisen ympäristön rajoittaminen ja pelkistäminen merkitsee myös toiminnan rajoittamista ja ympäristöön tarttumisen mahdollisuuksien vähentämistä. Ympäristöön kohdistuvan itseilmaisun rajoittaminen voi johtaa välinpitämättömyyteen ja jopa ympäristöä tuhoavaan käyttäytymiseen. Kalpea ja virikkeetön ympäristö voi ärsyttää vandalismin viihtyisän ympäristön viestiessä puolestaan välittämisestä. (Nuikkinen 2009, 100.) Oppimisympäristössä tämä vandalismi ilmenee esimerkiksi purukumeina sekä kirjoituksina ja kaiveruksina kalusteissa.

3.2 Didaktinen näkökulma oppimisympäristöön

Oppimisympäristö on pedagoginen väline tilojensa, muotojensa, volyyminsa, väriensä, rakennusmateriaaliensa ja tekstuurinsa kautta (Nuikkinen 2009, 107). Engeströmin (1988, 86–87) kognitiivisen oppimisen mallin mukaan ympäristö on keskeisessä asemassa, sillä se motivoi oppimaan ja tarjoaa mahdollisuuksia opitun soveltamiseen. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa erilaisia oppimisen tapoja. Opettajalla on keskeinen rooli oppimisympäristön luomisessa. Opettaja myös tekee valinnat siitä, miten vallitsevaa ympäristöä hyödynnetään opetuksen tarpeisiin, joten opettajan luovuus on merkityksellistä ympäristön käytössä. Didaktisilla keinoilla oppimisympäristöajattelua on helppo soveltaa tavallisessa koulussa. Keskeistä on muodostaa yhteyksiä oppijan, opitun ja arkielämän välille. (Manninen ym. 2007, 24, 108–109, 118.)

Tutkimusten mukaan opettajat tunnistivat yhteyden oppimisympäristön ja opettajuutensa sekä pedagogisen osaamisensa välillä. (Fullan 1982, 33–36; Värrin 2000, 144–146; Piispanen 2008a, 9.) Oppimisympäristön muodostamien ulkoisten puitteiden käyttötaito on osa opettajan pedagogista osaamista, sillä opettaja rakentaa opetuksensa tilaan ja olemassa olevaan tarjontaan nähden. Ulkoisilla tekijöillä, kuten materiaalilla, tuetaan sekä opettajan opetusta että oppilaan oppimista, mutta ulkoisten tekijöiden pelkkä olemassaolo ei paranna pedagogisen ympäristön laatua, jos opettajalla ei ole taitoa käyttää ympäristöä hyväkseen. (Hargreaves 2007, 36; Manninen 2007, 45; Piispanen 2008a, 9.)

Oppimisympäristöllä on mahdollisuus muodostua aktiiviseksi oppimisvälineeksi oppimisen kontekstin, sisällön ja oppimisprosessin keskinäisten suhteiden toimiessa (Taylor 2001). Jos oppimisympäristön tietoiseksi suunnittelun lähtökohdaksi otetaan se, että ympäristö itsessään on oppimisen väline ja kohde, tulee siitä oppimista tukeva innostava konkreettinen apuväline. Nuikkinen (2009, 105) kuvaa oppimisympäristöä parhaimmillaan kolmiulotteiseksi oppikirjaksi.

4 TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA SEN LÄHTÖKOHDAT

Suunnittelimme syksyllä 2007 opiskelutoverini Christina Mantsisen kanssa terveystiedon aineopintoihin kuuluvana oppimistehtävänä ihanteellisen terveystiedon oppimisympäristön, jonka nimesimme Hyvä fiilis -luokaksi. Luokkaa suunnitellessamme meidän ei tarvinnut välittää taloudellisista eikä tilallisista resursseista, joten pystyimme huomioimaan erityisen hyvin terveystieto-oppiaineen erityispiirteet ja tarpeet. Hyvä fiilis -työssämme luokkatila oli itsessään myös oppimateriaali, sillä luokan ilmettä (sisustus ja materiaalit, kuten oppilastyöt ja julisteet) oli tarkoitus vaihtaa lukuvuoden varrella terveystiedon sisältöjen mukaan. Luokka oli esteettisesti silmää miellyttävä sekä teknisesti ja ergonomisesti nykyajan vaatimusten mukainen. Erityispiirteinä luokassa olivat kattava terveyskirjasto sekä lepotila, jossa saattoi vaikka lueskella. Virikkeeseen luokkaympäristöön kuului lisäksi varasto, joka oli säilytyspaikka suurelle oppimateriaalimäärälle. Suunnitelman tasolla idea oli terveystiedon opetukseen ja oppimiseen lähes täydellinen.

Syksyllä 2008 saimme idean tarjota terveystiedon luokan muutostyötä jyvaskyläläiseen yläkouluun. Koulun rehtorin suostuttua ideaamme Hyvä fiilis -luokka muotoutui ideasta projektisuunnitelmaksi keväällä 2009. Tällöin todellisuus tuli vastaan 70-luvulla rakennetussa koulurakennuksessa ja sen luokkatiloissa. Saimme käyttöömmekä luokkatilan sekä erillisen varastotilan. Suunnitteluvaiheessa koulun fyysiset puitteet ja käytettävissä olevat resurssit vaativat meitä muokkaamaan ihanteelliset suunnitelmamme realistisesti toteuttamiskelpoisiksi. Tärkeimpinä tavoitteinamme sekä perusteluna luokan muutostyölle oli oppilaiden ja opettajien viihtyvyyden parantaminen terveystiedon oppitunneilla. Lisäksi halusimme turvata oppiaineen mahdollisuudet toiminnallisuuteen, oppilaslähtöisyyteen ja osallistavuuteen.

Suunnitteluvaiheessa keskityimme terveystieto-oppiaineen tarpeisiin ja suunnittelimme tilan sekä materiaalin muutosta oppilaslähtöisestä näkökulmasta. Tilan ja materiaalin käyttökelpoisuudessa otimme huomioon myös opettajan näkökulman. Otimme opettajien sekä oppilaiden ideat huomioon teettämällä muutamalle terveystiedon opetusryhmälle kyselyn asioista, joita he uusittavalta tilalta toivoivat. Opettajia lähestyimme sähköpostitse. Oppilaat toivoivat muun muassa värejä

luokkaan sekä tietokoneita, sohvia ja lepotilaa. Opettajat toivoivat ripustuspaikkoja oppilaiden tölle sekä ajankohtaisille lehtileikkeille.

Projektin toteutuessa syksyllä 2009 toimintamme koululla muistutti ajoittain nykyisiä remonti- ja sisustusohjelmia, joissa juontajat tekevät kaiken itse suunnittelusta toteutukseen asti. Maalasiimme, hioimme, ompelimme, päällystimmme, siivosimmme ja sisustimmme oppituntien lomassa. Oppilaiden ja opettajien viihtyvyyttä terveystiedon oppitunneilla pyrimme lisäämään esteettisin keinoin väreillä, sisustuselementeillä sekä materiaaleilla (kuvat 1-4). Uusitun oppimisympäristön päävärit ovat remontin jäljiltä keltainen, vihreä ja valkoinen, sillä keltainen (seinät) virkistää ja piristää, ja vihreä (mm. verhot ja suuret kalusteet) inspiroi ja virittää (Rihlama 1996, 69–71). Sovelsimmme luokkatilan terveystiedon sisältöihin liittyvää fyysisen ilmeen vaihtelu -ajatusta ripustamalla luokan halki kulkemaan pyykkinarun, johon on nyt mahdollista ripustaa esimerkiksi käsiteltävään aiheeseen liittyvää materiaalia. Hankimmme uutta oppimateriaalia terveystietoppiaineen käytössä olevaan varastoon ja luokkaan sekä järjestimmme ja korjailimmme jo olemassa olevaa materiaalia. Lisäksi laadimmme opettajille terveystiedon opetukseen ja oppimateriaaliksi soveltuvan kattavan Internet-osoitelistan. Luokassa oli valmiiksi hyväkuntoiset pulpetit ja tuolit, jotka ovat helposti liikuteltavissa ja ryhmiteltävissä. Lisäksi sijoittimmme luokan nurkkaan sohvaa ja hankimmme kasan jumppamattoja esimerkiksi rentoutumishetkiä varten.

Projektin resurssien ollessa rajalliset terveystiedon oppimisympäristön kehittäminen ja materiaalihankinnat jäävät jatkossa koulun tehtäväksi. Toimitimmme yläkoululle listan asioista, joita toivomme heidän vielä oppimisympäristössä muokkaavan (esim. oppilaat päällystävät sohvaa käsitöissä) ja materiaalin osalta hankkivan (kirjoja, tietokone, lehtiä ym.). Oppilaat ja opettajat vaikuttivat innostuneilta uudessa oppimisympäristössä toimimiseen ja ympäristön kehittämiseen. Jotta into yhteisen tilan ylläpidosta ja kehittämisestä säilyy, on kaikkien oppilaiden sekä opettajien osallistuminen tärkeää. Opettajat käyttävät ja muokkaavat tilaa omaan opettajuuteensa sopivalla tavalla. Oppilaat tulevat osallistumaan esimerkiksi sohvaa päällystämiseen sekä tekemällä luokkaan aloite/palaute/kysymys-postilaatikon. Näin kaikkien tilan käyttäjien suhde uuteen oppimisympäristöön muotoutuu toivottavasti aikaisempaa henkilökohtaisemmaksi sekä oppiaineeseen motivoivaksi.



Kuva 1. Muutoksen kokeneessa luokkatilassa pyykkinarulle voi ripustaa oppimista virittäviä esineitä. Takaseinän taulu on oppilastöitä varten.



Kuva 2. Seinälle ripustetulta korkkitaulelta voi lukea ajankohtaisia lehtileikkeitä.



Kuva 3. Luokan väreihin oman lisänsä tuo suurista ikkunoista näkyvä luonto.



Kuva 4. Opetusmateriaalia on mahdollisuus säilyttää varaston lisäksi uusituissa iloisen vihreissä kirjahyllyissä. Seinillä on uutta oppimateriaalia.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää fyysisen oppimisympäristön muutoksen vaikutuksia opiskeluun terveystiedon oppitunneilla. Oppimisympäristö rajautuu tutkimuksessani terveystiedon luokkatilaan.

Tutkimuksessa tutkin oppilaiden kokemuksia muuttuneesta oppimisympäristöstä sekä etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia kokemuksia oppilailla on terveystiedon opiskelusta oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä?
- 2) Millaisessa oppimisympäristössä oppilaat mielestään oppivat terveystietoa parhaiten?
- 3) Millaisia toiveita oppilailla on oppiainekohtaisen terveystiedon oppimisympäristön käytöstä ja kehittämisestä?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTAMINEN

6.1 Laadullinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista eli kvalitatiivista tutkimusmenetelmää, joka kattaa monia eri lähestymistapoja ja elementtejä (Silverman 2005, 15; Bodgan & Knopp Biklen 2006, 160; Sarajärvi & Tuomi 2009, 9). Laadullisilla menetelmillä saavutetaan ilmiön prosessiluonne, jossa aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen (Kiviniemi 2007, 70–71; Tuomi & Sarajärvi 2009, 67–68). Tutkimukseen soveltuvan laadullisen menetelmän löytäminen on tutkijan tehtävä (Silverman 2005, 41). Pelkistetyimmillään laadullinen tutkimus on aineiston keruusta sen raportointiin yltävä kokonaisuus, jonka ilmiasu on tekstiä tai kuvia (Bodgan & Knopp Biklen 2006, 5; Sarajärvi & Tuomi 2009, 65, 68–70). Laadullista tutkimusta tehtäessä on perusteltua joka kerta erikseen määrittää, mitä ollaan tekemässä. Lisäksi tutkimus on aina sidottuna aikaan ja paikkaan, jossa tutkimus on tehty. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 67–68.) Laadullista tutkimusta voi nimittää prosessiksi myös siinä mielessä, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäseneltävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää ja aineiston keruuta koskevat ratkaisut muotoutuvat tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2007, 70–71).

6.2 Tutkimuksen aikataulu sekä tutkimuksen eteneminen

Aloitin tutkimuksen suunnittelun syksyllä 2009, kun terveystiedon luokkatilan uudistus Kilpisen yläkoululla valmistui. Tutkimuksen toteuttaminen sekä pro gradu -työni kirjoittaminen etenivät yhtäaikaaisesti keväällä 2010 kirjoitustyön jatkuessa helmikuuhun 2011 (Taulukko 5).

Taulukko 5. Tutkimuksen ja pro gradu -tutkielmani eteneminen

Syys- joulukuu 2009	Kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen perehtyminen Kirjallisuuskatsauksen kirjoittaminen Tutkimuksen suunnittelu Tutkimuskysymysten muotoileminen
Tammikuu 2010	Tutkimuslupa Kilpisen koulun rehtorilta Opettajien sekä oppilaiden tiedottaminen tulevasta tutkimuksesta Tutkimuspäiväkirjan pidon aloittaminen
Helmi- huhtikuu 2010	Oppituntien havainnointi Kilpisen koululla Opettajien haastattelu Oppilashaastattelujen suunnittelu Esiymmärrys ilmiöstä
Huhti- toukokuu 2010	Haastatteluaineiston kerääminen Aineiston litterointi Metodiosan hahmottelu
Syys-lokakuu 2010	Tutkimuskysymysten viimeistely Tutkimuksen metodiosan viimeistely
Loka- joulukuu 2010	Aineiston analysointi Tulosten raportointi
Tammi- helmikuu 2011	Tulosten raportointi Tulosten pohdinta Tutkimuksen luotettavuus Kirjallisuuskatsauksen päivittäminen
Maalis- huhtikuu 2011	Tarkastus ja korjaukset

6.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineiston kerääminen

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto muodostuu Kilpisen yläkoululta keväällä 2010 kerätystä haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Oppilaiden ryhmähaastattelut muodostavat varsinaisen tutkimusaineiston havainnoinnin toimiessa lähinnä aineistonkeruun ja analyysin tukena. Havainnointi voidaan kyteä muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon ja se auttaa näkemään asiat niiden oikeissa yhteyksissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Tutkimuksessa teoria ohjasi aineistonkeruuta, sillä muodostin ryhmähaastattelujen teemaluokat terveystiedon oppimiseen liittyvän teoriapohjan, havaintojeni sekä opettajahaastattelujen pohjalta. Haastatteluissa oli neljä teemaa: 1) terveystieto-oppiaine, 2) vuorovaikutus, 3) oppimisympäristö sekä 4) terveystiedon oppiminen ja opetus. Haastatteluissa kävimme läpi kaikki teemat, mutta haastattelut olivat hyvin avoimia.

Ennen oppituntien havainnoinnin sekä haastattelujen aloittamista pyysin Kilpisen koulun rehtorilta kirjallisen luvan tutkimuksen toteuttamiseen (Liite 1). Tiedotin koulun opettajia tulevasta tutkimuksesta, sen tavoitteista ja menettelyistäni koululla osallistumalla opettajien viikoittaiseen kokoontumiseen opettajanhuoneessa. Koin tämän tarpeelliseksi, sillä vierailin eri oppitunneilla, ja haastattelujen toteuttaminen vaati tilamuutoksia terveystiedon luokan oppituntien osalta. Tutkimusryhmääni valitsin kevään 2010 yhdeksännen luokan oppilaita, sillä he olivat ehtineet opiskella terveystietoa tavallisessa luokkatilassa kaksi vuotta ennen oppiainekohtaista oppimisympäristöä. Peruskoulun viimeisellä luokalla oppilaille on kokemusta koulusta sekä valmiuksia reflektioon, joka voi heijastua haastatteluissa (Pötsönen & Välimaa 1998, 21). Tiedotin oppilaita tulevasta tutkimuksesta heidän terveystiedon opettajiensa kautta.

6.3.1 Havainnointi

Havainnointia pidetään laadullisessa tutkimuksessa haastattelun lisäksi toisena yleisenä aineistonkeruumenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Havainnointi on perusteltu tiedonhankkimismenetelmä, kun halutaan tietää tutkittavasta ilmiöstä enemmän. Varsinkin kenttätöiden alku-

vaiheessa turvaudutaan usein havainnointiin pyrkimättä osallistumaan kohteiden toimintaan. Tällöin opitaan katsomalla. (Grönfors 1982, 88, 90; 2007, 154–155.) Havainnoinnilla voidaan selkeyttää, monipuolistaa ja syventää tutkitusta ilmiöstä haastattelemalla saatua tietoa (Grönfors 2007, 154–156; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81).

Osallistuva havainnointi tarkoittaa koulun arjessa elämistä, tilanteiden, asioiden sekä ihmisten kohtaamista sekä keskustelua heidän kanssaan luokissa ja käytävillä (Laine 1997, 25). Havainnoin yhdeksänsien luokkien terveystiedon oppitunteja lähinnä uusitussa oppimisympäristössä, mutta muutamalle oppitunnille osallistuin myös muussa luokkatilassa, sillä uskoin sen antavan minulle jonkinlaista vertailupohjaa havainnointiini. Havainnointi uusitussa oppimisympäristössä mahdollisti sen, että pääsin mukaan tutkimaani tilanteeseen, terveystiedon oppitunnille. Havainnointi kytkee saadun tiedon sen kontekstiin, jolloin asiat nähdään niiden oikeissa ympäristöissä (Grönfors 2007, 154). Havainnoimani opetustunnin jälkeen kirjoitin havainnoistani tutkimuspäiväkirjaa. Havainnoinnissa keskityin lähinnä vuorovaikutuksen tarkkailuun tilassa. Havainnoijana olin melko passiivinen sivusta seuraaja, vaikka havainnointini olikin jossain määrin osallistuvaa. Tällä tavoin tutkija voi välttää osallistumisensa aiheuttamat muutokset, sillä koululuokka on puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan siinä määrin rajattu, että tutkija pystyy sijoittumaan häiritsemättä tilanteeseen (Grönfors 2007, 157–158).

Nuorisoryhmiä tutkittaessa tutkijan on otettava huomioon haastateltavan ryhmän kulttuuri, heidän käyttämänsä kieli sekä ryhmän sisäiset lataukset. Tutkijan on tietoisesti tarkasteltava omia lähtökohtiaan ja pyrittävä avoimuuteen vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. (Pötsönen & Välimaa 1998, 32.) Havainnointi ennen haastatteluja auttoi minua tutustumaan yhdeksäsluokkalaisten kulttuuriin ja se johdatti näin haastatteluissa sopivien keskustelutapojen ja rennon ilmapiirin löytymiseen. Havainnointi auttoi minua myös teemahaastattelurungon rakentamisessa. Koen havainnoinnin olleen lisäksi tärkeää haastattelutilanteiden ja haastattelujen onnistumisen kannalta, sillä havainnointi antoi minulle työkaluja ryhmätilanteessa toimimiseen.

Havainnoinnin lisäksi haastattelin kahta Kilpisen koulun opettajaa ennen oppilaiden ryhmähaastatteluja. Opettaja haastattelun tarkoituksena oli opettajien kokemuksiin ja näkökulmaan, uuden oppimisympäristön käyttöön sekä opettajien ja oppilaiden oppitunnilla ja uudessa oppimisympä-

ristössä työskentelyyn tutustuminen. Opettajien haastattelujen kautta sain myös tietoa oppilaiden suhtautumisesta terveystieto-oppiaineeseen, ryhmien tavoista opiskella sekä vuorovaikutuksesta terveystiedon oppitunneilla. Lisäksi opettajien haastattelu valmisti minua kokemattomana haastattelijana tuleviin oppilashaastatteluihin. Opettajahaastatteluissa kävi ilmi, että opettajat eivät olleet ehtineet ottaa luokan toiminnallisia mahdollisuuksia sekä uutta materiaalia vielä juurikaan käyttöön. Opettajahaastattelun myötä oppilaiden ryhmähaastattelun kysymykset tarkentuivat ja tutkimuskysymyksen painopiste painottui uusitun oppimisympäristön tuottamien kokemusten lisäksi toiveisiin sen käytöstä terveystiedon oppitunneilla.

Laadullisen tutkimuksen tarkastelu voi tutkijan näkemyksen kehittyessä kohdentua uusiin tarkentuneisiin mielenkiinnon kohteisiin (Kiviniemi 2007, 73). Havainnointi ennen haastattelija oli tärkeä tekijä teemahaastattelun suunnittelussa ja toteutuksessa, sillä se mahdollisti oikeiden aihepiirien löytymisen sekä mutkattoman vuorovaikutuksen minun ja haastateltavien välillä. Tutkimuksen edetessä havainnointiaineisto toimi tutkimusaineiston analyysissä varsinaisen tutkimusaineiston eli teemoiteltujen ryhmähaastattelujen tukena.

6.3.2 Teemoitellut ryhmähaastattelut

Haastattelu kuuluu yleisimpiin tapoihin kerätä laadullista tutkimusaineistoa (Silverman 2005, 238; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 66–67) mukaan teemahaastattelurungon tehtävänä on toimia haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Teemahaastattelussa edetään tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen mukaan. Haastattelutilanteessa teema-alueet tarkennetaan kysymyksillä. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä ilmiöstä tiedetään aikaisempaan tutkimukseen perustuen. Teemat tukevat tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän kannalta merkityksellisten vastausten löytymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–77.) Useamman henkilön yhtäaikaishalla haastattelulla on mahdollista saada nopeasti ja kattavasti tietoa tutkitusta aiheesta (Hirsjärvi, Hurme 2000, 63). Varsinainen tutkimusaineisto muotoutuu teemoitelluista ryhmähaastatteluista (Liite 2), joihin osallistuivat 9B- ja 9F-luokan oppilaat. Lukujärjestys-

teknisistä syistä kaikki yhdeksännen luokan oppilaat eivät olleet päässeet opiskelemaan uusittuun oppimisympäristöön. Valitsin haastateltavat tarkoituksenmukaisesti 9B- ja 9F-luokilta, sillä oppilaat olivat ehtineet opiskella terveystietoa uusitussa oppimisympäristössä.

Ennen oppilashaastattelujen aloittamista testasin ryhmähaastattelumenetelmän sekä teemahaastattelurungon sopivuutta haastateltaville tekemällä esihaastattelun. Esihaastattelun jälkeen teemat pysyivät haastattelurungossani samoina, mutta haastattelijana opin tarkentavien kysymysten rakentamisesta sekä tilannekohtaisesta soveltamisesta lisää. Totesin myös voivani käyttää hyvin onnistunutta pilottihaastattelua osana varsinaista tutkimusaineistoa. Ryhmähaastatteluihin osallistui viisi neljän oppilaan ryhmää. Pienet 4-5 henkilön ryhmät mahdollistavat ideoiden jakamisen sekä sopivien puhetaukojen pitämisen (Bodgan & Knopp Biklen 2006, 109). Ryhmistä kolme koostui pojista ja kaksi tytöistä. Ennen jokaista ryhmähaastattelua pyysin oppilailta kirjalliset suostumukset haastattelujen käyttöön tutkimusmateriaalina (Liite 3).

6.3.2.1 Haastattelujen kulku

Haastattelupaikan valintaan vaikuttavat ryhmä sekä haastatteluteemojen luonne (Grönfors 1982, 111). Rakensin haastattelutilanteen uusittuun oppimisympäristöön, jotta oppilailla oli mahdollisuus katsella tilassa ympärilleen ja siten paremmin reflektoida kokemaansa. Tämä oli hyvä valinta, sillä haastattelutilanteissa oppilaat vilkuilivat paljon ympärilleen hakien katseellaan vahvistusta sanoilleen sekä osoitellen eri asioita oppimisympäristössä. Keskustelua ja vuorovaikutusta tulee ryhmähaastattelutilanteessa rohkaista erilaisilla tilajärjestelyillä. Tilajärjestelyillä voidaan motivoida, seurata ja tarvittaessa myös kontrolloida ryhmähaastattelun etenemistä. (Pötsönen & Välimaa 1998, 10.) Pyrin tekemään vuorovaikutustilanteesta fyysisesti mahdollisimman vaivattoman sijoittamalla pulpetit ympyräksi, jonka äärellä istuimme haastateltavien kanssa kasvotusten.

Haastattelut tapahtuivat koulupäivän aikana niin että oppilaat tulivat oppitunneilta haastatteluihin sovittuna ajankohtana. Tiedotin oppilaita opettajien kautta tulevista haastatteluista. Osa oppilaista tuli vapaaehtoisesti paikalle ja osan opettajat määräsivät paikalle. Oppilailta ei ollut etukäteen

tietoa haastattelujen sisällöstä. 9B-luokan oppilaat tulivat ryhmähaastatteluun muiden aineiden oppitunneilta ja 9F-luokan oppilaiden haastattelut toteutin heidän terveystiedon tuntiensa aikana muun ryhmän ystävällisesti siirtyessä väliaikaisesti toiseen tilaan.

Pyrin luomaan jokaiseen haastatteluun välittömän ilmapiirin. Painotin haastateltaville heidän mielipiteidensä tärkeyttä sekä tutkijan vaitiolovelvollisuutta. Haastattelun alussa korostin haastateltaville, että jokainen saa sanoa oman mielipiteensä ja ettei ole olemassa oikeita ja väriä vastauksia. Näillä keinoin pyrin tutkimuksen eettisyyteen sekä saamaan nuorilta mahdollisimman todennukaisia mielipiteitä heidän kokemuksistaan uusitusta oppimisympäristöstä. Haastattelujen alussa kehoitin oppilaita miettimään terveystiedon oppimisympäristöjään aiemmin ja nyt oppiainekohtaisen oppimisympäristön myötä sekä pohtimaan kokemuksiaan oppiainekohtaisesta oppimisympäristöstä sitä kautta. Pyrin tällä siihen, että oppilaat entisiä oppimisympäristöjä muistelemalla ja vertaamalla osaisivat tuoda paremmin esille eri näkökulmia uusitusta oppimisympäristöstä.

Nauhoitin haastattelut. Nauhurin läsnäolo häiritsi hieman joidenkin haastatteluiden alkua, mutta unohtui pian keskustelun päästyä vauhtiin. Ryhmähaastattelujen kulku oli jouhevaa ja keskustelu tapahtui ilman jaettuja puheenvuoroja. Oppilaat olivat hyviä luokkakavereita keskenään, joten vuorovaikutus haastatteluissa oli toimivaa. Haastattelut kestivät keskimäärin yhden oppitunnin verran. Ryhmähaastattelun rajoituksena on se, että ryhmässä yksilöllisyys voi kadota ja vähemmistön ja hiljaisten mielipiteet ja ajatukset jäävät vähälle huomiolle (Pötsönen & Välimaa 1998, 4). Kaikki haastatteluihin osallistuneet oppilaat ilmaisivat ainakin jonkun mielipiteensä, mutta haastatteluissa on huomattavissa, kuinka puheliaammat oppilaat ilmaisivat selkeästi mielipiteensä ja hiljaisemmat myötäilivät heidän puheenvuorojaan.

Haastattelun ajankohta vaikutti myös oppilaiden puheliaisuuteen. Iltapäivän viimeisillä tunteilla oppilaat olivat väsyneempiä ja heillä oli jo kiire kotiin, kun taas keskipäivän aikaan tehdyissä haastatteluissa oppilaat puhuivat vuolaammin. 9B-luokkailaisilla ei ollut haastattelujen ajankohdasta opetusta uusitussa oppimisympäristössä ja heidän puheenvuoroistaan kuvastui, kuinka heidän oli välillä vaikea muistaa, miten uusitussa oppimisympäristössä oli opiskeltu, vaikka oppitunneista oli vain kuukausi aikaa. Oppilailla tosin on niin monta eri oppiainetta koulussa, että

yksi kaksoistunti viikossa ei välttämättä tilanteena jää mieleen kovin hyvin.

Tutkimukseni ryhmähaastatteluissa oppilaat puhuivat avoimesti ja vaikutti siltä, että he uskalsivat sanoa sen mitä halusivat eivätkä varoneet sanojaan. Haastatteluissa ei ollut havaittavissa, että oppilaat olivat haastattelutilanteessa vasten tahtoaan. Yhteiset näkemykset syntyivät usein keskustelujen ja neuvottelujen kautta, ja tutkijana pyrin kysymään oppilaiden loppupäätelmän, mikäli vastaus jäi minulle hieman epäselväksi. Keskustelun rajoittuessa ei- ja kyllä-vastauksiin pyrin tekemään lisäkysymyksiä. Opin haastattelujen myötä antamaan vastauksille enemmän aikaa ja siten kestävämpään hiljaisuutta ennen oppilaan vastausta. Haastattelujen lopuksi tein yhteenvetoa teemoista ja annoin oppilaiden vielä vapaasti kertoa kokemuksiaan uudistetussa oppimisympäristössä opiskelusta. Keskustelun tyrehtyessä lopettelin haastattelut. Sekä 9B- että 9F-luokan haastatteluissa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli toimivaa ja ryhmädynamiikasta oli aistittavissa keskinäinen luottamus ja hyväksyntä. Ryhmädynamiikan toimivuus oli myös ilo huomata molempien ryhmien opetustunneilla.

6.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi tarkoittaa tutkittavasta ilmiöstä muodostettua tiivistettyä kuvausta. Tarkastelen tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöstä todellisuuden kuvana. Valitsin analyysitavakseni sisällönanalyysin, sillä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on ryhmähaastattelujen kommunikaation sisältö (Tuomi & Sarajärvi 2009, 47, 103). Sovelsin sisällönanalyysia tähän tutkimukseen ja tutkimusaineistoon sopivalla tavalla, sillä havaintoni tukevat ryhmähaastatteluaineiston analyysia. Tuomi & Sarajärvi (2009, 95–100) esittelevät erilaisia tapoja sisällönanalyysimetodin käyttöön. Nämä perustuvat jakoon aineisto- ja teoriajohtoisen sisällönanalyysin välillä. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (taulukko 6). Aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että analyysin tulkin-
taysiköt ja niistä muodostettavat yläkategoriat nousevat aineistosta. Prosessi muodostuu tiivistetyksi aineiston pelkistämisestä (reduointi), ryhmittelystä (klusterointi) ja muuttamisesta teoreettiseksi käsitteiksi (abstrahointi). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110.).

Taulukko 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysini vaiheittainen eteneminen. (Mukaiillen Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

- 1) Haastattelujen auki kirjoittaminen ja aineistoon tutustuminen
- 2) Haastattelujen aktiivinen lukeminen, sisältöön perehtyminen ja analyysin kannalta olennaisten osioiden etsiminen haastatteluteemojen mukaan
- 3) Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja pelkistettyjen ilmausten listaaminen
- 4) Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen ja pelkistettyjen ilmausten listaaminen näiden suuntaisesti
- 5) Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
- 6) Alaluokkien yhdistäminen ja niistä yläluokkien muodostus
- 7) Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

Aloitin analysoinnin lukemalla auki kirjoitettuja haastattelumateriaaleja. Haastatteluaineistoa kertyi 91 sivua Times New Romanin fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Ennen aineiston pelkistämistä perehdyin aineistoon syvemmin. Etsin haastattelumateriaalista tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta oleellisia kohtia ja laajempia teemoja sekä karsin tutkimuskysymysten kannalta epäoleellisen analyysin ulkopuolelle. Tämän jälkeen etenin sisällönanalyysin prosessin suuntaisesti vaihe vaiheelta kohti kokoavia käsitteitä (Liite 4).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109–110) käyttävät analyysin pelkistämisestä nimitystä redusointi. Vaiheen tarkoituksena on tiivistää kerättyä aineistoa sekä karsia siitä tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäolennainen pois. Alkuperäisaineistosta löytyneistä merkityksellisistä asioista muodostuvat analyysiyksiköt. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä oli haastateltavien ajatuskokonaisuus aiheeseen, joka saattoi sisältää sanan, lauseen tai kokonaisen puheenvuoron. Redusointivaiheessa kokosin tutkimuskysymysten kannalta olennaisen tiedon yhdeksi tiedostoksi ja tulostin sen. Tämän jälkeen etsin värikynien avulla tutkimuskysymysten kannalta olennaiset osiot, joista kokosin uuden tiedoston (Taulukko 7). Aineiston pelkistämisen myötä hahmotin aineistosta ala-

luokkia. Alaluokista koostin värikynien ja käsin kirjoittaen ensin yläluokat ja viimein kokoavat käsitteet eli yhdistävät luokat.

Analyysivaiheessa luin aineistoa ja pidin lukemastani tutkimuspäiväkirjaa, johon palasin varmistakseni päätelmiäni analyysin edetessä. Luin analysoimaani yksittäisestä päätelmästä yleiseen ja toisinpäin. Laadullisessa tutkimuksessa on sisällön analyysin lisäksi, sekä siitä huolimatta, keskeistä löytää synteisiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka kattaa koko aineistoa (Kiviniemi 2007, 80). Sovelsin sisällönanalyysin käyttöä keräämääni tutkimusaineistoon sopivalla tavalla pitäytyen löytämisiäni pääteemoissa ja aineistoa turhaan liikaa pilkkomatta. Tutkijan tehtävä on löytää ne pääkokonaisuudet, joiden valossa aineistokokonaisuutta voidaan tarkastella ja tutkimustehtävän kannalta epäoleellinen osa aineistoa karsia pois. Näin löytyvät tutkimuksen perusulottuvuudet ja ydinluokat, joiden varaan tutkimuksen analyysi voidaan rakentaa. (Kiviniemi 2007, 80.)

Tyttöjen ja poikien keskusteluissa ei analyysivaiheessa löytynyt juurikaan eroavaisuuksia, joten en analyysissäni nähnyt tarvetta eritellä aineistoa sukupuolen mukaan. Aineistosta analyysin myötä tekemäni johtopäätökset eli tulkinnat syntyivät muodostuneista ala-, ylä- ja yhdistävistä luokista. Aiheen merkityksellisyyden ja mielenkiintoisuuden kriteeriksi valitsin analyysissäni 1) aiheen mainintojen useus eri ryhmähaastatteluissa sekä ryhmän kesken ja 2) oppilaiden innokkuus sekä mielenkiinto aihetta kohtaan. Pyrin sanallisesti sekä taulukoiden (esim. Taulukko 7, Kuvio 1, Liite 4) avulla raportoimaan, miten päädyin analyysissäni saamiini tuloksiin. Ilmennän sanallisesti sekä erilaisin taulukoin, miten aineistosta tekemäni luokitus sekä sen mukainen aineiston kuvaus on syntynyt. Tulososiossa esiintyvien aineistolainojen päätarkoituksena on kuvata aineistoa sekä perustella ja havainnollistaa tulkintaa.

Tutkimuksen tulokset perustuvat 20 yhdeksännen luokan oppilaan kokemuksiin opiskelusta uusitussa oppimisympäristössä. Oppilaista kaksitoista oli poikia ja kahdeksan tyttöjä. Oppilaat opiskelivat terveystietoa kahden eri opettajan opetusryhmissä. Molempien opettajien opetusryhmistä ryhmähaastatteluun osallistui sekä poikia että tyttöjä. Molempien luokkien oppilaat olivat opiskelleet opetusryhmässään jo lähes kolme vuotta. Tulososan raportointi etenee tutkimuskysymysten suunnassa, ja kuvaan tuloksia muodostuneiden yläluokkien mukaan ryhmiteltynä. Tutkimuksessa esiintyvien oppilaiden autenttisten lainausten avulla lukija voi seurata analyysia. Lainauk-

sen yhteydessä käytin koodia RH1, RH2, jne. osoittamaan, missä ryhmässä esiintyneestä käsityksestä oli kyse. Lisäksi käytin koodia T1, T2, jne. tytöstä ja P1, P2, jne. pojasta. Lukemisen helpottamiseksi merkitsin lainaukset kursiivilla.

Taulukko 7. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta yhdistävässä luokassa Oppimisympäristön viihtyisyys ja tunnelma.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yhdistävä luokka
<p>Just tää niinku seinien väri esim. Et se ei oo kaikki sitä joka luokassa sitä valkosta... (RH1P1) Ja sitä vankila-tunnelmaa ei tuu (RH1P3)</p> <p>...toi seinä ehkä toi väri jotenkin silleen auttaa, piristää (RH3T1)</p> <p>...aikasemmat luokat oli aina sellasia tylsiä ja yksvärisiä ja tälleen (RH4P1) Ja pöytäkin on vihree (RH4P3)</p> <p>...no nuo sohvot on just aika hyvät. Siinä on paljon mukavampi istuu kun jossain kivi-kovalla tuolilla (RH1P1)</p> <p>noi sohvotkin on paremmat kun nää tuolit (RH4P4)</p> <p>Ei tää oo niin karu luokka kun kaikkia muut (RH5T3) täällä on just semmonen rento (RH3T3)</p>	<p>Seinien värien vaihtelu</p> <p>Värien piristävyys</p> <p>Värien monipuolisuus, vertailu muihin luokkiin</p> <p>Sohvien mukavuus</p> <p>Sohvien paremmuus</p> <p>Ympäristön viihtyisyys ja rentous</p>	<p>Oppimisympäristön värikkyys ja valoisuus</p> <p>Oppimisympäristön sisustuselementit ja kalusteet</p> <p>Oppimisympäristön tunnelma</p>	<p>Oppimisympäristön viihtyisyys ja tunnelma</p>

7 TULOKSET

7.1 Terveystiedon opiskelu oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä

Kun aikasemmat luokat oli aina sellasia tylsiä ja yksivärisiä ja tälleen. (RH4P1)

On tää paljon parempi kun tää on kivempi luokka. Tää on viihtyisä . Tää just sopii tähän terveystietoon. (RH4P4)

Mmm tää on paljon kivempi luokka kun ne vanhat. (RH4P1)

Oppilaiden kokemukset uusitussa oppimisympäristössä opiskelusta olivat varsin moninaisia. Oppilaiden ainekohtaisessa oppimisympäristössä opiskelua kuvaaviksi yläluokiksi muodostuivat: 1) oppimisympäristön viihtyisyys sekä tunnelma 2) oppimisympäristön virittävyys ja motivoivuus 3) opiskelu oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä sekä 4) vuorovaikutus ja sosiaalinen ilma-
piiri terveystiedon oppitunneilla.

7.1.1 Oppimisympäristön viihtyisyys sekä tunnelma

Se (oppimisympäristön tunnelma, M.P.) on semmonen positiivinen fiilis. (RH2P1)

Kun tää on vähän tällanen terveystiedon luokka ja kaikki jutut seinillä (julisteet, oppilastyöt ym., M.P.). (RH2P2)

Niin ja tehty vähän pirteemmäks, että tietää että tää on terveystiedon luokka. Kun monet luokat on sellasii, et niissä opiskellaan mitä vaan. (RH2P3)

Opiskeluun oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä liittyivät oppilaiden kokemuksissa vahvasti oppimisympäristön viihtyisyys sekä tunnelma. Oppilaiden maininnat koskivat erityisesti **oppimisympäristön värikkyyttä, valoisuutta, kalustusta ja sisustuselementtejä, sekä yleisesti oppimisympäristön tunnelmaa**. Sisustukseen kuuluvia elementtejä olivat oppilaiden keskuste-

luissa värikkyys eri pinnoissa ja kalusteissa, sohvat ja muut istumapaikat, verhot, kasvit sekä seinille ja kattoon ripustetut esineet ja oppilastyöt.

Oppimisympäristön **värikkyys ja valoisuus** esiintyivät useasti oppilaiden keskusteluissa opiskelusta terveystiedon oppimisympäristössä. Tila tuntui oppilaiden mukaan erilaiselta koulun muihin luokkahuoneisiin verrattuna ja erityisesti värit erottivat oppimisympäristön muusta koulusta. Oppilaiden mielestä oppimisympäristön värikkyys piristi ja paransi oppitunneilla viihtymistä. Lisäksi oppilaat kokivat luokan värikyyden houkuttelevaksi ja mukavuutta lisääväksi tekijäksi. Luokan valoisuuden tuntu esiintyi myös oppilaiden kommentoissa, ja he kokivat luokan värityksellä olevan merkitystä luokan valoisuuteen sekä tilavuuden tuntuun. Värit myös tekivät ympäristöstä *kotoisan ja vapaamman* eikä luokkahuoneessa ollut *vankilatunnelmaa*.

Sellanen valoisa, piristävä. (RH1P3)

Tää on aika hyvä nää seinien värit tässä luokassa. Siis on just paljon pirteempi olo kun tää luokka jotenki aamullakin kun tulee tänne, tei ei meillä nyt oo aamutunteja, mutta... jos olis, ni se niinku piristää jotenkin... ja tää on jotenkin paljon valosamman olonen. (RH1P1)

Uusitun oppimisympäristön **sisustuselementeistä** erityisesti sohvat olivat oppilaille mieluisia **kalusteita**. Yleisimpiä perusteita sohvan mieluisuuteen olivat istuimen pehmeys ja mukavuus. Toisen opetusryhmän oppilaat olivat käyttäneet sohvia enemmän kuin toisen ryhmän oppilaat mutta yleisesti sohvien käyttö oli rajoittunut lähinnä opettajajohtoisen opetuksen kuuntelupaikaksi. Tällöin sohvilla sai istua, mikäli keskittyi opetukseen. *Sinne saa mennä mutta jos sinne tulee liikaa varoituksia ni sitten joutuu pulpettiin (RH4P3)*. Oppilaat pitivät myös vihreiksi maalatuista kirjahyllyistä sekä opettajanpöydästä. Sisustuselementeistä myös uusitut verhot sekä niiden muoto miellyttivät oppilaita. Verhot ovat kappamalliset ja jättävät koko ikkunan alaosan vapaaksi, jolloin valo pääsee paremmin luokkahuoneeseen. Oppilaat mainitsivat erityisesti luonnonvalon opiskeluun vaikuttavana asiana. Myös luokan hengitysilma oli oppilaiden mielestä hyvä. Sisustus kaiken kaikkeaan oli tärkeä osa oppimisympäristön esteettisyyttä ja sen myötä viihtyisyyttä.

Täällä toimii mun mielestä se ilmanvaihto ihan hyvin. (RH3T2)

Ja tänne tulee hirveesti luonnonvaloo. (RH3T4)

Niin täällä on verhot tommoset. (RH3T2)

Niin siis luonnonvalo oikeesti auttaa ihan hullusti kun siis suurimmassa osassa luokista on silleen kaihtimet kiinni ja sitten on vaan tää keinovalo. Mä oon huomannu, et mulla alkaa särkee päätä. (RH3T1)

Oppimisympäristön muutoksen koettiin vaikuttavan yleisesti oppimisympäristön tunnelmaan. **Tunnelmaan** kuuluviksi tekijöiksi muotoutuivat oppilaiden kommentteissa oppimisympäristön kotoisuus, rentous sekä viihtyisyys. Oppimisympäristön värivalintojen tuoma valoisuus sekä tilavuuden tuntu vaikuttivat oppilaiden mukaan tilan kotoisuuteen ja toivat *pehmeyttä* koululuokkaan. *Ei tää oo niin karu luokka kun kaikkia muut... vaan tää on semmonen rento (RH5T3)*. Keskusteluissa korostui myös se, kuinka terveystiedon tunneille oli oppimisympäristönkin vuoksi mukava tulla. Oppilaat kokivat tullessa huomioduiksi, kun oppimisympäristö oli sisustettu terveystiedon opetusta varten ja oppimisympäristön järjestykseen saattoi tehdä muutoksia. Myös oppimisympäristössä olevat sohvat loivat tilaan rentouden tunnetta.

Ehkä se tuntuu vähän rennommalta luokalta tai semmoselta mukavammalta kun on tollaset sohvat tuolla ja sitten vähän väriä ja pikkasen niinku mietitty että miltä tää näyttää. Niin ni tietenkin se on mukavampi tulla tänne kun sellaseen normaaliin tylsempään luokkaan. (RH2P3)

Vaikka oppilaat kokivat värikkyyden, valoisuuden, sisustuksen sekä tunnelman vaikuttavan viihtymiseensä, eivät he kokeneet sen vaikuttavan varsinaisesti heidän oppitunneilla opiskeluunsa ja sitä kautta oppimiseensa *...nii et oli se hienoo et vau keltaset seinät ja vihreet kaapit mut sitten ei tavallaan siihen opiskeluun oo silleen (RH3T1)*. Oppilaiden pohtiessa oppimisympäristössä opiskelua sekä pojat että tytöt totesivat oppimisympäristön aihekohtaisuuden rauhoittavan sekä parantavan kykyä keskittyä aiheeseen. *...että jaksais vähän enemmän tsempata ja keskittyä siihen terveystietoon. (RH2P3)*

Emmää tiiä vaikuttaako se (ympäristö, M.P.) kauheesti siihen et miten me ollaan. Silleen että samalla lailla samanlaista on muissakin luokissa. (RH5T2)

Ei sitä välttämättä ite silleen huomaa. (RH5T3)

Tai jotenkin ei eikä muista oikein niistä tunneista silleen hirveesti et millasta siellä oli. (RH5T1)

Mut toisaalta et sä sit hirveesti tunneilla keskity siihen et minkä väriset seinät siellä on. Onko täällä nyt kivempaa kun on tän väriset seinät, tai... (RH5T3)

Oppilaille tähän kysymykseen vastaaminen oli selvästi hankalaa, sillä he eivät olleet ajatelleet asiaa aikaisemmin ja oppimisvaikutukset eivät olleet suoria. Kysyttäessä oppilaat kuitenkin keskustelivat aiheesta ja pohtivat ympäristön merkitystä oppimiseen.

7.1.2 Oppimisympäristön virittävyys ja motivoivuus

Oppimisympäristön oppiaineeseen, opiskeltavaan aiheeseen virittäviin sekä motivaatiota lisääviin tekijöihin lukeutuivat oppilaiden keskusteluissa erityisesti **oppimisympäristön oppiainekohtaisuus** sekä **rauhottavuus**.

Oppimisympäristön oppiainekohtaisuus esiintyi monissa oppilaiden keskusteluista. Omasta terveystiedon luokasta oltiin ylpeitä. ... *ennen tää oli silleen luokka 226, nykyään tää on terveystiedonluokka. Silleen että jos sanoo jotai että niin meillä on tunti siellä terveystiedon luokassa vaikka täällä ois vaikka matikkaa. On silleen tullu maine tälle luokalle (RH3T1)*. Oppilaat kokivat oppiainekohtaisuuden virittävän terveystiedon tuntiin ja motivoivan opiskeltavan aiheen opiskeluun. Oppiainekohtainen sisustus herätti oppilaiden mielenkiinnon ja he totesivat toistuvasti, kuinka opetuksen lomassa seinillä olevat oppilastyöt, lehtileikkeet, pyykkinarulta roikkuvat esineet ja sisustuksellinen opetusmateriaali virittivät ja samalla myös opettivat.

No kun tää on vähän tällanen terveystiedon luokka ja kaikki jutut seinillä. (RH2P2)

Niin ja tehty vähän pirteemmäks, että tietää että tää on terveystiedon luokka. Kun monet luokat on sellasii et niissä opiskellaan mitä vaan... (RH2P3)

Mut sitten kun täällä on sit näitä tupakoitsijan ravintoympyrää ja liikuntapiirakkaa ja tällasta niistä voi oikeesti olla jollekin hyötyäkin et muistaa jotkut asiat niistä. Ja sit muut ihan hienoja nää työt täällä. Tuo vähän väriä ja muutenkin... (RH2P3)

Oppilaat kertoivat oppiainekohtaisen sisustuksen vaikuttavan lisäksi **oppitunnille rauhoittumiseen**. Ympäristön värikkyys ja oppiainekohtaisuus virittivät heti luokkaan astuessa tulevaan terveystiedon tuntiin jo havaintojeni mukaan. Havaintojeni mukaan myös oppitunnin alkuhälinä oli terveystiedon luokassa usein jo aiheeseen liittyvää. Luokkaan saapuessaan oppilaat keskustelivat usein terveystiedossa viime kerralla opitusta, kotitehtävistä ja työn alla olevista projektitöistä tai siitä, mitä tulevalla oppitunnilla oli aiheena. Oppilaat olivat jollain tapaa terveystiedon oppimisympäristössä jo oppitunnin alussa enemmän “terveystieto-moodissa”.

Oppilaat kertoivat lisäksi erityisen **vahvoista ensikokemuksista oppimisympäristöstä**. Varsinkin alkuinnostus oli ollut suurta, mutta nyt kun oppilaat ovat tottuneet luokkaan, ympäristö ei enää motivoinut ja virittänyt samalla tavalla aiheeseen kuin aiemmin. Tilan värikkyys ja erityises-

ti oppimisympäristöön tuotu oppimateriaali sekä pyykkinarulle ripustetut virittävät esineet kiinnittivät oppilaiden huomion. *Sit kun täällä roikku jotai, roikkuks täällä alusvaatteita ja jotain. (RH5T1)*

Niin ehkä se oli vaan sillon aluks enemmän semmonen että ai kun kiva että on maalattu ja silleen, mutta sitten kun siihen tottuu ni ei sitä enää oikeen välttämättä... se on aina se aluks se on kaikista mukavinta niinku mikä tahansa joku muutos, mutta sitten just ku on jonku aikaa ollu ni ei sitä enää. (RH5T2)

Ei sitä huomaa silleen. (RH5T1)

Vahvat ensikokemukset kertoivat oppilaiden reagoinnista fyysisen ympäristön muutokseen. Myös havaintoni tukivat päätelmäni siitä, että muutos ympäristössä herätti oppilaiden mielenkiinnon.

7.1.3 Opiskelu oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä

Oppilaat kertoivat, ettei opettamisessa ja opiskelussa ole juuri tapahtunut muutoksia oppimisympäristön muutoksen myötä. Ympäristöä käytetään oppitunneilla pääosin samalla tavoin kuin muitakin opetusluokkia: *kyllä se oppiminen on ihan samanlaista (RH2P2)*. Pulpetit ovat luokassa useimmiten yksitellen tai pareittain ja opettajan työpöytä on luokan edessä. Ryhmätöitä tehtäessä oppilaat useimmiten rakentavat väliaikaisen työpisteen pulpetin ympärille. *...laitetaan pulpetteja yhteen mutta harvemmin ehkä sohvia. (RH1P3)*

Ollaan me joskus laitettu silleen rinkiin vaikka tuolit raivattu nää pulpetit silleen reunoille ja tehty tilaa tähän keskelle just jos on ollu jotai erityisjuttuja. (RH5T1)

Oppilaiden haastatteluissa korostui **opiskelun toiminnallisuuden merkitys**. Terveystieto on oppiaineena toiminnallinen ja oppilaat olivat tottuneet terveystiedon tunneilla erilaisten vaihtelevien työtapojen ja opetusmenetelmien käyttöön. Uusitussa terveystiedon oppimisympäristössä opiskeltiin, kuten aikaisemminkin, yksittäin, pareittain sekä ryhmissä. **Opetusmenetelmistä** oppilaat kertoivat ryhmätöitä tehtävän eniten ja niiden olevan mieluisimpia. *Niitä jotai aika paljon on niitä ryhmätöitä just tosi pikkusia ja nytkin äskeisellä tunnilla oli niitä ryhmätöitä ni kyllä koko luokka niitä tykkää tehdä (RH4P3)*. Ryhmätyöt myös sopivat oppilaiden mielestä terveystiedon

oppimiseen. Oppilaat perustelivat ryhmätöiden mukavuutta yhdessä tekemisen mielekkyydellä, toisilta oppimisella, tekemisen rentoudella, vaihtelevuudella ja ennen kaikkea toiminnallisuudella. He myös paljastivat, että kun tekemisellä oli päämäärä, esimerkiksi posterin, tuli oikeasti tehtyä mitä piti eikä jotain muuta, kuten esimerkiksi kirjaa lukiessa saattoi tapahtua.

Toiminnalliset tehtävät on aina mielenkiintoisia. (RH3T4)

Myös **opetusmateriaalilta sekä opetusvälineiltä** oppilaat odottivat toiminnallisuutta. Oppimisympäristöön uutena opetusvälineenä tullut dokumenttikamera oli yleisesti oppilaille mieluisen opetusväline, jonka kautta saattoi katsoa materiaalia esimerkiksi internetistä. Oppilaat perustelivat opiskelun toiminnallisuuden merkitystä opiskelun konkreettisuudella, opiskelun ja menetelmien vaihtelevuudella sekä niiden kautta syntyvillä eri näkökulmilla. *...just esimerkiks sitä ensiapua ni sitä tehtiin niinku ite siinä, oppii siinä (RH1P2)*. Esimerkiksi ensiaputilanteen opetelussa käytetty Anne-nukke oli konkreettinen opetusväline, jonka oppilaat kokivat erittäin toimivaksi ja opettavaiseksi. *Ja sit se kaikki muut katto ringissä sitä ni ne siitäki ne muutkin oppii siinä samalla (RH1P3)*. Oppilaat kertoivat oppikirjan olevan yleisin oppimateriaali terveystiedon oppitunneilla. Lisäksi he tekivät terveystiedossa projektitöitä, täyttivät monisteita ja tekivät muistiinpanoja sekä lukivat kirjaa tai katsoivat videota.

Kyllä se oppiminen on ihan samanlaista. (RH2P2)

Nii on. Paitsi et on noita videotykkejä käytetty ja se on, mut se on kyllä ollu muissakin aineissa et täälläkin sitä on käytetty et se on ollu ihan hyvä sitten. Sen kautta hirveen... mukavampi niinku (opiskella, M.P.). (RH2P3)

Perinteiset opetusvälineet ja oppimateriaalit olivat selkeästi oppilaiden mielipiteissä vähemmän kiinnostavia toiminnallisten sekä uusien opetusmateriaalien rinnalla. *Tulis vähän enemmän vaikka aktiivisuutta kun kaikki haluis mennä kokeilemaan sitä (jotakin uutta opetusvälinettä, M.P.) (RH1P2)*. Toiminnallisista tehtävistä ja erilaisista opetusvälineistä keskusteltaessa oppilaat keskustelivat aiheesta aivan erilaisella innolla kuin esimerkiksi opettajajohtoisesta oppimisesta ja muistiinpanojen kirjoittamisesta puhuessaan.

7.1.4 Vuorovaikutus ja sosiaalinen ilmapiiri terveystiedon oppitunneilla

Oppilaat keskustelivat paljon vuorovaikutuksesta sekä sosiaalisesta ilmapiiristä ryhmähaastattelun eri vaiheissa. Vuorovaikutukseen ja luokan sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä olivat oppilaiden mukaan **sisustus** ja erityisesti **sohvat, oppilaiden ja opettajan toiminta, opiskeltavan aiheen kiinnostavuus sekä opiskelun rytmitys**.

Sisustus ja erityisesti **sohvat** olivat oppilaiden mukaan vuorovaikutukseen vaikuttava tekijä. Sohvat tarjosivat oppilaiden keskusteluissa paikan vuorovaikutukseen luokkatovereiden kanssa. Oppilaat kokivat sohvien ja sisustuksen tuovan rentoa tunnelmaa ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen. Oppilaat kertoivat useasti siitä, kuinka sohvilla oli mukava jutella kavereiden kanssa. Sohvilla saattoi myös kuunnella opettajajohtoista opetusta. *Niin et pystyis vähän silleen tavallaan rentoutuu. Sit kuitenkin oppis siitä samalla mut pystyis vähän silleen oleen ettei ettet istu koko ajan silleen tälleen (RH5T3)*. Sisustuksella yleisesti oli oppilaiden mukaan virittävä ja rauhoittava vaikutus.

Oppilaiden ja opettajan toiminta vaikuttivat oppilaiden mukaan vuorovaikutukseen oppitunnilla. Oppilaiden mukaan se oli hyvin opetusryhmäsidonnaista ja koko ryhmä vaikutti siihen, miten opiskelu oppitunnilla sujui. *Se menee sen ryhmän mukana siinä kaikki sitten siinä. (RH2P1)* Tällä oppilaat tarkoittivat sitä, että yksilöiden ja koko opetusryhmän toiminta vaikutti vuorovaikutukseen oppitunnilla. Molempien opetusryhmien oppilaat pitivät omasta opetusryhmästään ja luokkatovereistaan. Työskentelyilmapiiri oli terveystiedon oppitunneilla vapautunut ja sensitiivisistäkin aihealueista pystyttiin keskustelemaan. Ilmapiiri ja vuorovaikutus käsitteinä olivat oppilaille hieman hankalia ja aiheesta keskustellessa oppilaat juttelivat esimerkiksi hengitysilmosta *...oikeesti ilman saanti on aika tärkeätä (RH3T1)*. Tietysti hyvä hengitysilma vaikuttaa ilmapiiriin.

Kyllähän siihen saattaa vaikuttaa joku ihan yksikin ihminen siellä luokassa siihen vuorovaikutukseen. (RH3T3)

Kyllä meidän luokalla sillee yhteishenki et ne juttelee kaikee silleen et jos joku sanoo jotain ni ei ne silleen syrji sitä ollenkaa silleen et joo ei toi kyllä... (RH3T2)

Nii joo. Ei kukaan tuomitse muitten mielipiteitä silleen et joo toi on väärin että et sä voi sanoo tolle. (RH3T3)

Niin meidän luokalla silleen voi aika vapaasti sanoo oman mielipiteensä. (RH3T1)

Opiskeltavan aiheen kiinnostavuus oli oppilaiden mielestä vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttava tekijä. Mielenkiintoinen aihe jaksoi innostaa koko ryhmän keskittymään opiskeluun, jolloin ryhmässä vallitsi hyvä oppimisilmapiiri ja vuorovaikutus yksilöiden, ryhmän ja opettajan kesken oli toimivaa. Jos aihe ei kiinnostanut, oppilaat alkoivat helposti jutella luokkatovereidensa kanssa. Mielenkiintoinen aihe, kuten seurustelu, innosti oppilaita keskittymään aiheeseen. *No tietenkä tää luokka on tosi innostunut siitä kun tulee seurusteluasioita (RH4P3).*

Opiskelun rytmitys vaikutti oppilaiden mukaan ilmapiiriin sekä vuorovaikutukseen oppitunneilla. Yhdeksi tärkeimmistä ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä aineistosta nousi oppitunnin ajankohta. *No varmaan se kun tää on kuitenkin silleen viimeiset tunnit meillä ainakin terveystietoo, ni kaikki on silleen vähän väsyneitä (RH3T1).* Oppitunnin ajankohta vaikutti oppilaiden mukaan ryhmän toimintaan oppitunneilla sekä ryhmän vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajan kesken. *On se vähän sit silleenkä et onks kello kahdeksan aamulla vai onks se kolme iltapäivällä kyl sekin vähän vaikuttaa minkäläistä juttua sieltä oikein tulee (RH5T1).* Oppilaat totesivat keskipäivän parhaaksi ajankohdaksi opiskella, sillä silloin olo oli kaikista virkein ja jaksoi keskittyä parhaiten opiskeltavaan asiaan.

Jaksaminen oli oppilaiden mielestä tärkeä oppilaiden keskinäiseen sekä oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttava tekijä. Oppitunnin ajankohdan todettiin vaikuttavan lisäksi siihen, miten paljon opiskelusta jaksoi kiinnostua. Myös viikonpäivä vaikutti ryhmän toimintaan. Loppuviikosta oppilaat tahtoivat jo viikonlopun viettoon ja olivat omien sanojensakin mukaan *levottomampia* oppitunneilla.

7.2 Oppilaiden mielestä paras terveystiedon oppimisympäristö

Tarkastelen tässä osassa tuloksia fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat kuitenkin oppimistilanteessa aina oppimisen sosiaalinen sekä didaktinen ulottuvuus. Oppilaiden mukaan terveystietoa oppi parhaiten ympäristössä, joka oli 1) oppiainekohtai-

nen, 2) tunnelmaltaan rento, viihtyisä ja rauhallinen sekä 3) ympäristön käyttö oli oppilaslähtöistä ja toiminnallista. Uusittu terveystiedon luokka sisälsi paljon niitä elementtejä, joista oppilaiden keskusteluissa muotoutui parhaiten terveystiedon oppimista tukeva oppimisympäristö. Olen edellisessä osassa avannut tuloksia näistä uusitun oppimisympäristön fyysisistä elementeistä, jotka oppilaat kokivat merkityksellisiksi. Kirjoitan tässä osassa tuloksia pääosin ympäristön oppiainekohtaisuuteen sekä didaktiseen huomiointiin nähden.

7.2.1 Oppimisympäristön oppiainekohtaisuus

Uusitussa oppimisympäristössä oppilaat olivat erityisen mielissään ympäristön **oppiainekohtaisuudesta** sekä siitä, että luokkatila oli kohdennettu erityisesti terveystieto-oppiaineen käyttöön. Uusittu oppimisympäristö sisälsi paljon niitä fyysisiä elementtejä, joita he terveystiedon oppimista tukevalta oppimisympäristöltä toivoivat. Kun pyysin oppilaita määrittelemään terveystiedon oppimista parhaiten tukevaa ympäristöä, se osoittautui käsitteenä heille hieman haastavaksi. Monen oppilaan oli vaikea hahmottaa ympäristön vaikutuksia oppimiseensa, minkä vuoksi oppilaiden keskustelu oli paikoitellen vähäistä sekä arvailevaa. *No just tämmönen hyvä ku täällä on aiheeseen liittyvää tavaraa ja muuten pirteempi luokka, mutta niin mutta en mä taas tiä onko siitä sillee niinku mitää muuten hyötyä. Vaikka täällä ehkä näyttää vähän mukavammalta ku joku muu luokka... (RH2P3).*

No kyllä esimerkisk jos noita töitä tuolla on ni kyllä niistä voi jotai oppia. (RH2P2)

Nii ja sit tietysti noita julisteita ja noita ruokapakkauksia ja kaikkee, sille että on vähän erilaisempi kun joku toinen luokka. (RH2P3)

Sit joskus on hauskoja niinku semmosia jotain lehistä jotai leikattu jotai semmosia jotai tietojuttuja mitä on seinillä. Jos on joku kiinnostava juttu ja sit jos sulla on tylsää siellä tunnilla ni sit sä voit vaan jäähä lukemaan jotai semmosta. (RH3T2)

Oppilaiden arvailut ja pohdinnat johtivat pohdintoihin hyvän terveystiedon oppimisympäristön **aihekohtaisuudesta**. Tällöin fyysinen ympäristö vaihtelisi terveystiedon sisältöalueiden mukaan, jolloin esimerkiksi liikunta-aihealuetta opiskeltaisiin liikunnallisessa ympäristössä. Oppimisympäristön aihekohtaisuudessa korostuivat erityisesti ympäristön visuaalisuus *tai sitten esim kotsan*

luokassa katottais jotai tälle et mistä tulee niinku kaloreita näitä ni nähtäis se oikeesti...sekä oppimisympäristön ja siellä opiskelun konkreettisuus ja toiminnallisuus niin käytännössä tehtäis niinku kaikkee (RH1P3). Oppilaat perustelivat aihekohtaisen oppimisympäristön merkitystä välineiden ja materiaalin helpolla saatavuudella juuri silloin kun niitä tarvitsi. Oppilaat myös vaikuttivat innostuneilta ympäristön aihekohtaisesta vaihtelusta, joten innokkuus virittävään ympäristöön innostaisi myös aiheeseen.

No siis niin välineitä just jos tarvii jotain elvytysjuttuja ni niitten kaikkien pitää olla siinä ettei vaan kerrota että tällanen pitäis olla mutta meillä nyt ei oo sellasta täällä. Ni se on vähän silleen "aha ok. Nytten mä tajusin joo". (RH5T1)

Nii ja voishan se niinkun helpottaa et kaikki ne semmoset tavallaan havainnoll- miten se... havainnollistamisvälineet, tai silleen et ne on jo siellä et sitten voi vaan, eikä silleen että no huomenna mä näytän tästä, jotku tuo jonkun jutun, vaan että ne ois siinä sitten samalla kun kertoo sitä asiaa niin silloin näyttäis. (RH5T2)

Opetusmenetelmällistä vaihtelua ilmensivät esimerkiksi oppilaiden keskustelut vierailevien asiantuntijoiden merkityksellisyydestä terveystiedon oppimiseen. Vierailut poikkesivat normaalista oppitunnista ja vierailun aikana opitut asiat jäivät oppilaille sen vuoksi hyvin mieleen. ... se vierailija aina tietää noista asioista vähän enemmän ku opettaja (RH2P3).

Oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä myös **oppimateriaalin ja opetusvälineiden nykyaikaisuus sekä ajantasaisuus** olivat oppilaiden mielestä terveystiedon oppimista tukevia asioita. Esimerkiksi dokumenttikameralta heijastetut kuvat ja tekstit olivat oppilaiden mukaan kalvoja toimivampia ja mukavampia. Tekniikan ja AV-välineiden nykyaikaisuus korostui oppilaiden keskusteluissa, ja he toivoivat opiskeluun nykyaikaista tekniikkaa kuten uutta televisiota sekä tietokoneita. Lisäksi oppilaat toivoivat esimerkiksi dokumenttikameran ja internetin lisääntyvää käyttöä.

Saattaa siinä tietenkkin vähän kiinnostus kasvaa kun otetaan tekniikkaa mukaan. (RH4P3)

Mmm. sit kun sais matskua suoraan vaikka netistä laitettua niin voi vaikka kattoo just jotain videoita tyyliin tai jotain. (RH4P1)

Tekniikan merkitys korostui varsinkin poikien keskusteluissa. Yleisesti oppilaat kokivat nykyaikaisen tekniikan käytön lisäävän mielenkiintoa opiskeltavaan aiheeseen ja työtapaan.

7.2.2 Oppiainekohtainen oppimisympäristö tunnelman luoja

Oppimisympäristön oppiainekohtaisuus ja fyysisen ilmeen aihekohtainen vaihtelu ylsi oppilaiden keskusteluissa parhaasta terveystiedon oppimisympäristöstä oppimateriaalista sisustukseen saakka. Oppimisympäristön tähänastiset sisustukselliset muutokset vastasivat oppilaiden käsityksiä terveystiedon oppimista tukevasta ympäristöstä. Oppilaiden keskusteluissa yleisiä puheenaiheita olivat **opiskelun rentous, rauhallisuus sekä ilmapiiri**. Näistä asioista muodostui **tunnelma** terveystiedon oppitunnille.

Just semmonen rento paikka, ei mikään semmonen hirvee että pulpetit vaan rivissä ja ei oo mitään seinillä. (RH3T3)

Esim. noi sohvat. Se on niin rento meininki. (RH3T4)

Oppimista edistävä terveystiedon oppimisympäristö oli tunnelmaltaan myös **rento** sekä oppilaiden sanojen mukaan **vapaampi** kuin tavalliset luokkatilat. Tähän rentouteen ja vapautuneeseen tunnelmaan vaikutti vahvasti myös sosiaalinen sekä didaktinen oppimisympäristö. Esimerkiksi opetusmenetelmälliset, kurinpitoon liittyvät sekä opiskelun tahtiin liittyvät valinnat vaikuttivat oppilaiden mukaan rentouteen oppitunnilla. Opettajan tuli olla auktoriteetti, mutta oppilaiden mukaan opiskelu saattoi silti, oikeanlaisen kurinpidon takia, olla rentoa.

No jonkinlainen kuri... tietenkin huumoriakin saa olla, mutta sit silleen tietyllä kohtaa sitä kuria semmosta oikeenlaista kuria. (RH4P3)

sitten mitä enemmän se (opettaja, M.P.) koittaa pitää semmosta tiukkaa tiukkaa kuria mitä vihasemmalta se näyttää sitä enemmän kaikki vaan nauraa. (RH5T1)

Jos se on rento, sitten kaikki kuuntelee enemmän. (RH5T3)

Oppilaat kokivat terveystiedon rentona oppiaineena, ja he toivoivatkin, että **rento ote opiskeluun** olisi läsnä aina terveystiedon oppitunnilla. Yläkoulussa oppilailla on jo pitkiä koulupäiviä ja opiskelu on vaativampaa koko ajan. Oppilaat toivoivat fyysisen ympäristön rentoa tunnelmaa käytettävän hyväksi opiskelussa mahdollisimman paljon. Rentoa opiskelua tukivat oppilaiden kommentteissa esimerkiksi opetusmenetelmälliset ja oppimisympäristön käyttöön liittyvät valinnat. Esimerkiksi rennot istumapaikat edistivät oppilaiden mukaan rentouden tunnetta oppitunnilla.

*Kyllä jos seittemän tuntii paahtaa täysillä kokoajan jotai matikkaa, fysiikkaa, kemiaa... (RH5T1)
...ni se rentouttais jos sais vaan vähän niinku just silleen sohvilla rentoutua ja vaan kuunnella jos on semmosia vaikka terveystiedon tunteja. (RH5T2)*

Nii aika monesti on just terveystiedossa semmosta että saa vaan kuunnella. (RH5T1)

Ja jutella ja tälle. (RH5T2)

Sit sekin rentouttaa kun saa valillä jotain musiikkia kuunnella tunnilla. Jos tehään vaan jotain ni sit voi kuunnella ite. (RH5T3)

Sitä terveystiedon tuntiinkin tavallaan oottas päivässä, että se ois semmonen pieni mukavampi tunti siellä välissä. (RH5T2)

Jos tietäis et siellä on aina rennompaa. (RH5T3)

Ja samanlailla siellä pystyy kuunnella kun tässä pulpetillakin, tai silleen. (RH5T2)

Oppilaat vaan tykkäis enemmän. (RH5T3)

Rauhallisuus oli yksi terveystiedon oppimista tukevaa ympäristöä kuvaava tekijä, joka vaikutti oppilaiden keskusteluissa myös **ilmapiiriin oppitunneilla**: *ehkä semmonen rauhallinen ympäristö, ettei mitään häiritseviä tekijöitä siinä (RH2P3)*. Oppilaat ymmärsivät kuitenkin, että he itse vaikuttivat oppitunnin rauhallisuuteen ja sitä kautta oppimisilmapiiriin. Oman toimintansa sekä opettajan toiminnan lisäksi he kokivat, että ympäristön sisustamisella, värikkyydellä sekä opiainekohtaisuudella oli vaikutusta oppitunnin ilmapiiriin sekä rauhallisuuteen.

7.2.3 Opetuksen lähtökohdat

Onhan se aina kiva kun joku kysyy että mitä sä aattelet tästä asiasta tai niinku ihan kivaa. Ettei oo aina vaan silleen et tee näin tee näin tee näin. (RH5T1)

Oppilaslähtöisyys korostui oppilaiden keskustellessa ympäristöstä, jossa oppisi terveystietoa parhaiten. Oppilaat toivoivat oppimisympäristöä käytettävän heidän tarpeidensa sekä toiveidensa mukaisesti. Oppilaat toivoivat mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa, esimerkiksi opiskeltavaan asiaan sekä työtapaan liittyvissä valinnoissa, sillä oppilaat oppivat eri tavoin.

Oppilaiden mukaan terveystietoa oppi parhaiten, kun opettajan tekemät didaktiset valinnat olivat oppilaslähtöisiä. Näihin asioihin kuuluivat oppilaiden mukaan muun muassa asioiden ytimekkyys *yksinkertaisesti kirjottaa asiat ja selkokielisyys niinku et ne ei oo mitää ihan hullun hienoja sanoja aikuiset käyttää semmosta kieltä (RH3T1)*. Lisäksi opiskeluun tuli käyttää riittävästi aikaa.

Käydään hirveen nopeesti eikä tuu semmosta kunnon että nyt puhutaan tästä kohasta (RH3T2). Oppilaat kokivat tärkeäksi myös asioista keskustelun sekä niiden pohtimisen, jotta asioita voitaisiin tarkastella eri näkökulmista kiireettömästi. Tällaisesta oppilaat mainitsivat esimerkkinä tilanteen, jossa dokumenttikameran kautta oli esillä joku teksti, jota ei tarvinnut kirjoittaa, vaan siitä keskusteltiin kiireettömästi. Asian omakohtaiseksi tekeminen sekä oppilaan näkökulmasta tarkasteleminen oli oppilaille tärkeää, sillä oppilaat kokivat kirjatiedon näkökulmat asioihin usein itselleen vieraina ja asioita pelkistävinä. Omakohtaisuuden kautta oppilaat myös ymmärsivät asiat paremmin. Oppilailla oli asioista jo ennalta tietoa, joten he halusivat tuoda tietojaan esille.

No ainakin mitä mä oon silleen et kuitenkin suuri osa siitä tiedosta mitä mä tiiän ni ei välttis tuu täältä tunneilta vaan on sellasta mitä ite löytää tietoa ja semmosta ja varsinkin jos on kiinnostunut aiheesta. (RH3T2)

Niinku on sitä motivaatiota kuitenkin siihen. (RH3T1)

Opiskelun toiminnallisuus sekä vaihtelevuus mahdollistivat oppilaiden mukaan sen, että terveystietoa oppi parhaiten. Toiminnallinen opiskelu oli oppilaiden keskusteluissa konkreettista tekemistä, ei kirjoittamista. *Ei siinä tuu mietittyä yhtään sitä asiaa, kirjoittaa vaan kaikki (RH1P3).* Toiminnallinen opiskelu oli myös vaihtelevaa ja toiminnallisesti opiskeltaessa konkreettisesti tekemällä opiskelu oli mukavaa ja opiskeltavat asiat jäivät oppilaiden mieleen parhaiten.

Nii just sillee ettei tarvi keskittyä siihen kirjottamiseen ja se on vähän helpompaa. (RH2P1)
Ja mukavampaa. (RH2P3)

Toiminnalliseen opiskeluun kuului oppilaiden keskusteluissa oleellisena osana **opiskelun sosiaalisuus** sekä **oppilaiden osallistuminen**. Tärkeintä oli yhdessä tekeminen, keskusteleminen ja sosiaalinen toiminta. Toisen opetusryhmän oppilaat kertoivat pitävänsä erityisesti näytelmien tekemisestä. Varsinkin tyttöryhmien keskusteluissa oppilaat halusivat osallistua ja opiskella oman näköisellään, itselleen sopivalla tavalla sekä omia ajatuksiaan esille tuoden, sillä niin he oppivat terveystietoa parhaiten. Osallistuminen ylsi oppilaiden keskusteluissa aina oppitunnin suunnittelun asteelle saakka. Oppilaat kertoivat oppivansa osallistuessaan ja erityisesti suunnitellessaan asioita itse. *Just se on siinä ehkä se hyvä puoli kun joutuu ite ajatelemaan (RH3T2).*

Meidän luokka tykkää just sellasesta, et saa ite esittää sillei jotenkin suunnitella ite. (RH3T1)
Sitten tunneistakin tulee paljon mielenkiintoisempia kun tietää että nyt on tulossa joku näytelmä vaikka. (RH3T4)

Ja sit kun vaikka siinä tekiskin, ei nyt vaikka ihan oikein, ni silti kuitenkin siinä joutuu miettimään niitä juttuja, niin kaikki tekee kuitenkin jotai. (RH3T1)

Jää paremmin mieleen ne asiat jos tekee jotenkin hausalla tavalla ne asiat eikä lueta. (RH3T3)

Kun muistaa et ainii me tehtiin se näytelmä, ni sitten muistuu se asia paljon paremmin mieleen. (RH3T1)

Terveystiedon oppimisen sosiaalinen luonne korostui oppilaiden keskusteluissa ja oppilaat pitivät oppimisensa kannalta tärkeänä sitä, että opetusryhmässä oppiminen tapahtui hyvässä hengessä. ...terveystieto on esimerkiksi semmonen aine missä on hyvää niinku mahdollisuutta kasvattaa sen luokan yhteishenkee tavallaan (RH3T2). Toiminnallinen ja oppilaat osallistava opetus nähtiin myös mahdollisuutena opetusryhmän sosiaalisten suhteiden kehittämiseen terveystiedon oppitunneilla. Tällä oppilaat perustelivatkin yhdessä tekemisen tärkeyttä.

7.3 Oppilaiden toiveet

Oppilailla oli oppimisympäristön käyttötoiveiden lisäksi paljon kehitysideoita sekä toiveita sen ylläpitoon. Osa oppilaista oli innostunut kehittämään luokkaa entisestään: *Oishan se tietysti haus Kempaa jos saisi vaikuttaa vaikka seinillä ja katossa oleviin juttuihin (RH1P1)*, kun taas osalle oppilaista vaikutti olevan *ihan sama*, miltä luokka näytti. *...en tiä tarviiko tätä sillei enää ees parantaa, että eipä tähän enää tuu oikeen mitään mieleen, hyvin sitä on oppinu (RH4P3)*. Oppilaat olivat kuitenkin tyytyväisiä siihen, mitä terveystiedon oppimisympäristön hyväksi oli tehty jo nyt. Oppilaille osallistuminen sekä vaikuttaminen olivat harvinaisia asioita koulumaailmassa, ja he olivat siksi aluksi varovaisia toiveissaan. Usein keskustelun päätteeksi oppilaat saattoivat myös tyrmätä oman ideansa tai hylätä sen, sillä he eivät uskoneet, että idean voisi toteuttaa todellisuudessa.

Se on aina aluks kaikista mukavinta, niinku mikä tahansa joku muutos mutta sitten just ku on jonku aikaa ollu, ni ei sitä enää... vois vähän useemmin vaikka muotella jotai, mutta eihän se nyt varmaan mahdollista oo. (RH5T2)

Loppujen lopuksi syntyneet ajatukset ja ideat olivat kuitenkin erittäin huomionarvoisia ja toteuttamiskelpoisia.

7.3.1 Erilaisten opetusjärjestelyjen monipuolinen hyödyntäminen opiskelussa

Oppilaat toivoivat terveystiedon oppimisympäristön käytössä **luokan sisustuksen ja järjestyksen aihekohtaista muunneltavuutta**. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että esimerkiksi päihde-temaa opiskeltaessa luokka olisi aiheeseen sopivalla tavalla sisustettu. Tällöin sisustus ja oppimisympäristössä oleva sisustuksellinen materiaali olisivat aiheeseen virittäviä ja oppimista tukevia. Esimerkiksi ravitsemus aihetta opiskeltaessa oppimisympäristö olisi sisustettu ravitsemusteeman mukaan. Pyykkinarulle oli mahdollista ripustaa tavaraa *...siihen vois just siirtää noita ruokajuttuja (HR2P1)* ja julisteita saattoi vaihtaa. Oppimisympäristöön voisi sijoittaa myös muuta aiheeseen liittyvää visuaalista oppimateriaalia. Oppilaat perustelivat aihekohtaista sisustusta opiskelun mukavuudella ja aiheeseen motivoitumisella. Perusteena oli myös halu itse vaikuttaa opiskeluunsa. Mukavuus ja osallistuminen olivat tärkeä osa oppimismotivaatiota ja sen ylläpitoa.

Nyttenkin jos tekis silleen että laittais sinne (pyykkinaru, M.P.) roikkumaan jotain mikä, mistä niinkun puhutaan sillein tunnilla sillei että jos puhutaan turvallisuudesta, niin laitetaan roikkumaan kypärä ja liikennevaloja ja muuta. Että eiks se ois hyvä jos vaikka aihekohtaisesti laittais roikkumaan aina ennen tuntia sinne jotai. Tietenkin hirvee homma siinä olis mutta... (RH4P3)

Oppilaat toivoivat myös oppimisympäristön **fyysisten elementtien järjestyksen vaihtelevuutta**. Erityisesti oppimisympäristön järjestyksen aihekohtainen muuntelu korostui oppilaiden keskusteluissa. Ehdotelmina järjestyksen vaihteluun olivat sohvien käyttö, ryhmätyöpisteet ja ryhmäpölyt, kaarimuodostelma sekä luokan tavanomaisen järjestyksen toisin päin kääntäminen. Oppilaat osasivat myös perustella ehdotuksiaan. Tärkeimpinä perusteina olivat oppiaineen toiminnallisuus sekä ryhmätöiden suuri määrä. Toiveena oli lisäksi järjestyksen aihekohtainen vaihtelu. Tämä tarkoittaisi sitä, että oppimisympäristön järjestystä vaihdeltaisiin oppitunnin aiheeseen ja työtapaan sopivasti tai vaihtoehtoisesti järjestyksestä pyrittäisiin muokkaamaan toiminnallista oppimista tukeva fyysisten elementtien pysyvä järjestys. Järjestyksen muutoksissa oppilaat toivoivat pääsevänsä osallistumaan päätöksiin tehtävistä muutoksista. Oppilaiden mielestä istumajärjestyksen rajoittamisella ei ollut suurta merkitystä työrauhaan *...kun sitä melua tulee kuitenkin (RH1P4)*.

Tota no mitä, no jotai nurkkia vaikka jos tehdään tällaiilla paljon paritöitä tai muita et voi laittaa nurkat esim. tonne tonne ja sillei, et pääsis ryhmässä paremmin tekemään hommia. (RH1P3)
Jos ne ryhmät pistetään silleen että ne on hyvät ryhmät, mutta ei kuitenkaan mitkään sähläävät ryhmät mut sillee et kuitenki sais siihen istumajärjestykseen ite vaikuttaa vähän. (RH1P1)

Mukavien ja opiskeltavaan aiheeseen ja työtapaan sopivien työpisteiden luomiseksi oppilaat toivoivat joidenkin uusien kalusteiden hankintaa. Oppimisympäristöön toivottiin ryhmätyöaluetta, sillä oppilaiden mielestä siihen tarvittiin lisää sohvia sekä suurempaa pöytää ja mukavia tuoleja. Oppilaat ymmärsivät oppimisympäristön tilan rajallisuuden, joten he toivoivat kalusteiden osittaista vaihtamista. *Pari pulpettii pois ja pari sohvaa lisää (RH1P4).*

Niin ne vois vaikka olla vähän sillei et ei aina sama järjestys et tuolla eessä on nuo ja tollel vaan vois vähän niinku olla jotenkin toisin päin nää... (RH5T2)
Pulpetit vois olla ryhmissäkin ehkä jossain luokassa vaikka tällasessa neliössä. (RH5T3)
Mmm tai sit silleen jos keskustellaan yleisesti ni sit vois olla semmosessa isommassa ympyrässä tai kaaressa tai sellasessa. (RH5T1)

Oppilaat pitivät terveystietoa yleisesti rentona oppiaineena, joten he toivoivat rentoutta lisää myös oppitunneille muun muassa työpisteiden ja sohvien käytön muodossa. Sohvat tulisi oppilaiden mukaan ottaa pysyvästi käyttöön terveystiedon oppitunneilla. Oppilaiden toiveissa sohvien ja ryhmätyöalueiden käyttö mahdollisti vuorovaikutteisen opiskelun, jolloin opiskelu oli mukavaa ja mielenkiintoisempaa.

7.3.2 Oppilaslähtöisyys ja osallistavuus

Oppilaslähtöisyys muodostui oppilaiden keskusteluissa tärkeäksi **motivaation ja oppimisen ilon ylläpitäjäksi**. Oppilaiden mukaan oppilaslähtöiseen opiskeluun kuuluivat tärkeinä osina opiskelumenetelmien ja oppimateriaalin vaihtelevuus, opetuksen vaihtelevuus sekä mahdolliset vierailut. *Että ihan sellasia konkreettisia välineitä olis sitten... Se ehkä jää paremmin mieleen kun on mukavampi ja hauskempi tunti. (RH2P3)*

Niin no vois olla kaikkii just silleen jossai tiettyyn aiheeseen liittyen jotai vierailuja tai jotai niinku erilaista aina. Että ei aina käytäis vaikka yks kappale ja sitten siitä vaikka jotain tehtäs, vaan vaikka joka kerta vähän eri lailla. (RH5T2)

Oppilaslähtöisen opiskelun konkreettisuus, toiminnallisuus ja osallistavuus korostuivat oppilaiden toiveissa opiskelusta oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä. Osallistumisen kautta löytyvän oppimisen ilon ja oppimismotivaation ylläpito oli tärkeä osa oppilaslähtöisesti toteutuvaa oppimista. Toiminnallisten opetusmenetelmien lisäksi oppilaat toivoivat tekniikan monipuolista käyttöä esimerkiksi videoita katsottaessa.

Videoita enemmän näyttäis tunneilla. (RH2P4)

Nii opetusvideoita. (RH2P2)

Niistä on kyllä ollu sillei, kun niitä harvemmin on näyttäny ni on ollu kyllä apua... ..nii ja sitten sitä just kun elvyttämistä harjoteltiin niillä nukeilla ni oli se että sen kyllä oppii paremmin kun sit jostain kirjasta lukemalla sillä tavalla... (RH2P3)

...tekemällä niitä juttuja. (RH2P2)

Tulee sellanen varmuus siihen tekemiseen. (RH2P1)

Oppilaat toivoivat myös **uusien opetusvälineiden ja oppimateriaalin hankintaa**. Erityisesti luokkaan toivottiin saatavan lisää havainnollistamisvälineitä *...no ehkä tännekin vois semmosen, biologian luokassa on semmonen mikä se on torso kun ei oo käsiä ja jalkoja semmosella nukella. Se ehkä auttais kanssa joissai asioissa (RH2P1)* sekä nykyaikaisia AV-välineitä *...vois niitä tietokoneita... toi telkkari vois olla vielä vähän uudempi (RH1P1)*. Oppilaat kokivat tietokoneet erityisesti tiedonhauulle merkityksellisinä. Opetusmateriaalista oppilaat toivoivat hankittavaksi erityisesti visuaalista oppimateriaalia kuten ajankohtaisia julisteita.

Oppimateriaalin monipuolisuus ja helppo saatavuus oli oppilaille tärkeää. Oppilaat toivoivat luokassa olevan oppimateriaalin monipuolista käyttöä ja vaihtuvuutta. Lisäksi materiaalin tuli olla oppitunnilla valmiina, jotta konkreettinen esimerkki olisi esillä silloin kun sitä tarvittiin.

Silleen et käytettäs enemmän näitä juttuja mitä täällä on kaikkia esimerkkejä hyväks. (RH3T3)

Niin ja että esimerkiks tossakin on voita ruokajuttuja ni emmä oo ei me olla ikinä käytetty nii mihinkään. (RH3T1)

Vaikka just siinä ois hyviä esimerkkejä että tässä on tän ja tän verran. (RH3T2)

Oppilaita innosti **terveystiedon oppimisympäristön sisustaminen**. Oppilaat olivat jo tottuneet oppimisympäristön uusittuun ilmeeseen ja kaipaivat muutoksia, joihin he itse voisivat vaikuttaa.

...jos hankitaan jotain uutta tänne ni kysyttäis niinku oppilaitten mielipidettä (RH3T1). Oppilaiden ideoissa sisustuksellisista elementeistä vilisivät värien käyttö, kasvien hankkiminen sekä jo edellä mainitut kalusteet, erityisesti sohvat. Oppilaat toivoivat lisäksi luonnonvalon käyttöä oppitunneilla loisteputkien keinovalon sijaan. Oppilaat kokivat oppimisympäristön kehittämiseen osallistumisen vaikuttavan terveystiedon oppituntien mukavuuteen sekä oppimismotivaatioon.

Jos siitä vaikka jotenkin niinku lisääntyis se halu oppia tai emmä tiedä...(RH2P1)

Oppilaille **omien ajatusten esiin tuominen ja huomiointi sekä mahdollisuus tehdä itse** olivat tärkeitä asioita, ja he pitivät terveystietoa oppiaineena, jossa osallistuminen oli mahdollista. Oppilaiden ideat olivat realistisia *...jotain ehkä pientä, mutta ei nyt ihan mitään suuria, et saunoja esim. ...tohon tollanen lisäsiipi (RH4P3).* Oppilaat halusivat myös pitää jo nyt tehdyistä muutoksista huolta. Oppilailla oli paljon ideoita ja keskusteluissa he innostuivatkin siitä, mitä kaikkea oppimisympäristössä voisi tapahtua, jos heidän ideoitansa huomioitaisiin ympäristön ylläpidossa sekä kehittämisessä enemmän. Oppilaiden kehitysideoissa vilisivät värit, seinämaalaukset, sisustuselementit ja sisustuksen vaihtelevuus, kasvit, oppilastyöt sekä uusien julisteiden laittaminen seinille ja esineiden ripustaminen pyykkinarulle.

Musta ois kiva jos täällä seinillä ois enemmän kaikkia semmosia julisteita semmosissa missä ois jotain hauskoja jotain tietoa tai jotai. (RH3T2)

Tai sillei että vaikka joku seinä ois täynnä vaikka oppilaitten töitä. (RH3T4)

Niin tai johonkin luokkaan, vähän ois ihana maalata jotain seinälle. (RH3T3)

Ois hullun kiva jos oppilaat sais tehdä jotain sellasia jotka kiinnostais sellanen juttu ni sitten vois suunnitella seinälle jotain. (RH3T1)

Semmoset niinku isot jotkut kuviot mitkä esittää jotain. Jotain niinku vaikka joku viidakko tai joku tällöinen seinälle ni se on semmonen aika piristävä juttu. Ja värejä saa olla ihan paljon vaikei näyttääs yhtään yhteensopivalta. Jos on värejä ni se oikeesti on jotenkin paljon kivempaa. (RH3T2)

Osa oppilaista tarjoutui kysyttäessä myös itse osallistumaan jatkuvaan oppimisympäristön ylläpitoon, sillä he ymmärsivät opettajan ajan rajallisuuden.

Kasvit ois tietenkin ja ihan niinku oikeita kasveja ettei mitään muovikasveja. (RH4P4)

Ei se nyt sillein paha ois jos pari kertaa joutuu kastelee vuoden aikana, mut jos joka päivä joutuis ni ois se sit vähän tylsempää. (RH4P1)

Myös **muiden oppimisympäristöjen oppiainekohtaisuus ja sisustaminen** kiinnostivat oppilaita. Nyt kun terveystieto oli saanut koulussa näkyvyyttä uusitun oppimisympäristön myötä, myös muille oppimisympäristöille toivottiin tehtävän jotain piristävää. Oppilaat toivoivat muutoksia erityisesti eri oppimisympäristöjen istumajärjestykseen sekä sisustukseen.

Jossai luokassa vois olla silleen että ois niinku kaikki kiertäis sinne keskelle ja kaikki kattois sinne niinku keskelle päin yhdessä piirissä. (RH5T3)

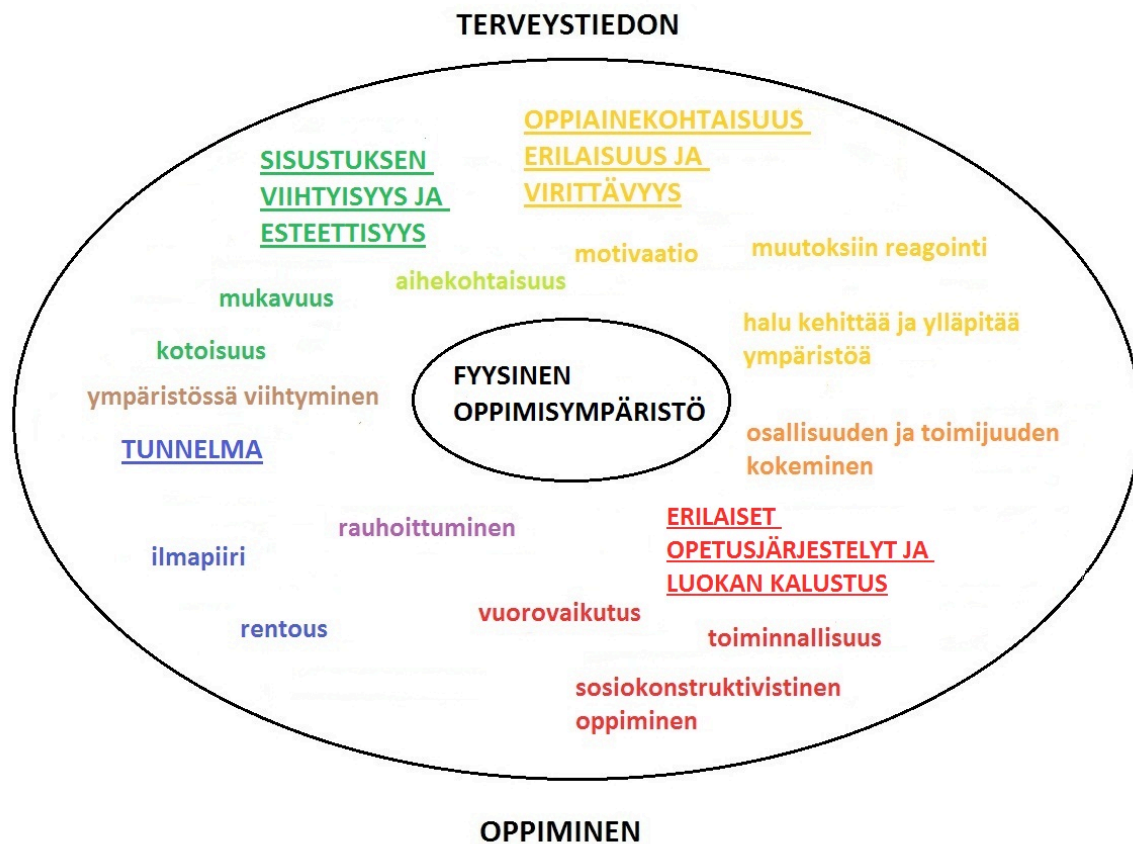
Ala-asteella oli hirveen värikästä, sit tuli tänne näin oli silleen että valkoset seinät... Sit oli kaikkee hullun hienoja kuvistöitä aina seinät täynnä silleen... siis kyllähän nytkin me maalataan siis tonne kioskin seinään mut se on vähän semmonen, et se on siellä kioskin seinässä... (RH3T1)

Osallistuminen koko kouluympäristön kehittämiseen kiinnosti hieman enemmän tyttöjä, mutta myös pojat toivoivat muutoksia aina sisustuksesta työtapoihin. Oppilaiden keskustelut kertoivat heidän halustaan osallistua sekä ympäristön ylläpitoon että kehittämiseen, kun heille tarjottiin siihen mahdollisuus.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten yhteenveto

Aineiston analyysissä nousi selvästi esiin terveystiedon oppimiseen vaikuttavia ja oppimista tukevia ilmiöitä, jotka liittyivät uusittuun oppimisympäristöön. Tarkastelen terveystiedon oppimisympäristön muutosta tulosten yhteenvedossa sekä pohdinnassa ilmiölähtöisestä näkökulmasta. Ilmiöitä olivat **oppimisympäristön oppiainekohtaisuus, erilaisuus ja virittävyys; erilaiset opetusjärjestelyt ja luokan kalustus; sisustuksen viihtyisyys ja esteettisyys sekä tunnelma** (Kuvio 2). Kuvion muoto sekä värit kertovat siitä, kuinka kaikki ilmiöt ja niiden tuottamat oppimista tukevat asiat vaikuttivat toisiinsa sekä siitä, kuinka monet ilmiöt olivat päällekkäisiä.



Kuvio 2. Fyysisen oppimisympäristön tuottamat terveystiedon oppimista tukevat ilmiöt.

Oppimisympäristön oppiainekohtaisuus, erilaisuus ja virittävyys

Oppilaille tulee antaa mahdollisuus päättää omasta opiskelustaan, sillä koulutus on oppijaa varten (Rajala ym. 2010, 68). Oppilaiden toiveiden mukaan oppiainekohtaista ympäristöä voisi oppimistilanteessa käyttää aktiivisesti hyväksi oppimisen tukena. Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat sisustuksen ja luokkatilan järjestyksen **aihekohtaisen muuntelun** mahdollisuutena vaikuttaa ympäristöönsä ja osallistua. (ks. Rajala ym. 2010, 65.) Opettajalle ajatus oppimisympäristön **muokkaamisesta ja kehittämisestä** saattaa tuntua työläältä ja vaikealta, mutta oppilaiden osallistaminen oppimisympäristön kehittämiseen jakaa vastuuta sekä työmäärää. Lisäksi luokan ilmeen suunnittelemisen ja muuttamisen voi jo itsessään olla oppimistapahtuma.

Opetussuunnitelman oppiainekohtaisten sisältöjen suuri määrä voi olla este sisältöjen syvälliselle käsittelylle, kokemuksellisille työtavoille sekä monipuoliselle oppimisympäristöjen käytölle (Rajala ym. 2010, 68). Terveystiedon sisältöalueiden suuri määrä edellyttää opettajan ajankäytöltä suunnitelmallisuutta. Selkeiden tavoitteiden asettaminen sekä ydinainekseen keskittyminen helpottavat ajankäytöllisiä ongelmia (Kepler-Uotinen ym. 2009, 75–76, 80–84.) Terveystiedon oma opetusluokka, jossa materiaalit ja välineet ovat helposti saatavilla, voi tukea runsaan sisältömäärän oppimisen mahdollisuuksia. Oppilaiden vahvat reaktiot muutoksiin oppimisympäristössä puolsivat oppimisympäristön aihekohtaista muokkaamista. Uusittu oppimisympäristö **viritti ja motivoi** oppiaineen opiskeluun terveystiedon luokan valmistuessa syksyllä 2009. Kouluvuoden varrella innostus luokassa opiskeluun oli laantunut.

Oppilaiden osallistaminen oppimiseen antoi tutkimukseni mukaan heille **osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia** (ks. Vuorinen 2005, 63; Simovska & Jensen 2008, 654; Sipola 2008, 102). Oppimisympäristöjä on usein kehitetty aikuistoimijoiden näkökulmasta, eikä lapsia ja nuoria ole otettu riittävästi mukaan ympäristöjen suunnitteluun (Nuikkinen 2009, 7; Rajala ym. 2010, 65). Syynä tähän on ollut esimerkiksi oppilaiden tietovarantojen tavoittamisen ja kehittämistyöhön sovittamisen haasteellisuus. Kuitenkin juuri oppilaat ovat koulussa oppimisympäristöjen keskeisiä toimijoita. (Rajala ym. 2010, 65.) Nukarin (1997, 26) mukaan jo alakouluikäiset toivoivat saavansa enemmän päätäntävaltaa asioihin koulussa. Savolaisen (2001, 66) tutkimuksessa yläkouluikäiset halusivat vaikuttaa oppimiseensa esimerkiksi osallistumalla ja vaikuttamalla koulun

yhteisiin asioihin, koulutyön ja oppituntien toteuttamistapoihin sekä laitehankintoihin. Oppilaiden osallistaminen ei tarkoita vain oppilaiden opettamista koulunkäyntiin ja itselleen parhaiten sopivien oppimismuotojen löytämiseen, vaan myös heidän äänensä kuulemista (Yonezawa ym. 2009, 16). Kun oppilaiden toimijuudelle annetaan tilaa, heidän tietoaan ja osaamistaan arvostetaan ja kouluympäristöä muokataan oppilaiden identiteettiä ja ajattelua tukevaksi, he voivat itse sovittaa tietovarantojaan osaksi opiskelua (Yonezawa ym. 2009, 16; Kumpulainen ym. 2010, 24). Näin voidaan tukea heidän kasvuaan luoviksi ja vastuullisiksi toimijoiksi (Rajala ym. 2010, 65).

Oppilaiden itsensä omaamat tietovarannot ja niiden hyödyntäminen (Kumpulainen ym. 2010, 11–12) tuovat terveystiedon oppimiseen oppilaiden näkökulmaa ja tekevät oppimisesta omakohtaista. Lisäksi oppilaiden tietovarannot kehittyvät osallistumisen ja yhdessä toimimisen myötä. (Kumpulainen ym. 2010, 12, 25.) Tässä tutkimuksessa oppilaat halusivat tuoda oman näkökulmansa opittavaan asiaan esille. He olivat kyllästyneitä oppikirjan tarjoamiin valmiisiin ajatusmalleihin.

Erilaiset opetusjärjestelyt ja luokan kalustus

Ympäristö, jossa on haasteita ja joka tarjoaa **vuorovaikutussuhteita**, edistää parhaiten nuorten kasvua (Holopainen 1991, 43; Konu 2002, 62). Virallinen koulu näyttäytyy nuorille oppilaskulttuurin läpi (Tolonen 2001, 256). Koulujen tilat muodostavat näyttämön, jossa virallinen ja epävirallinen koulu kohtaavat. Lisäksi tilat ovat osa sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja, sillä ne asettavat mahdollisuuksia ja rajoituksia. Tila järjestää myös siinä olevia suhteita. (ks. Saarikangas 2002, 52; Gordon 2003, 59.) Tässä tutkimuksessa oppimista tukeva ympäristön käyttö oli oppilaiden mukaan vuorovaikutusta tukevaa ja siihen kannustavaa. Nuorten terveystiedon oppimisessa sohvien ja ryhmätyöpisteiden toistuva käyttö sekä järjestyksen muokkaaminen ryhmätoimintaa tukevaksi tarjoaa tilanteita vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen, oppilaiden tietovarantoja hyödyntävään oppimiseen (ks. Vygotsky 1978; Säljö 2001, 16–18; Kumpulainen ym. 2010, 11–12). Tässä tutkimuksessa oppilaat toivoivat tilan ja materiaalin monimuotoista käyttöä sekä vaihtelua ja kalusteiden uusimista.

Oppilas tarvitsee terveystiedon oppimisessa esimerkiksi itsehallintataitojen oppimiseen tukea sosiaaliselta ympäristöltään. Itseohjautuvuutta edistävät hyvät vuorovaikutussuhteet sekä tilanteet, joissa oppilas voi reflektoida omaa suoriutumistaan. (Holopainen 1991, 45.) Ryhmätyötilanteet tarjoavat myös oivia sosiokulttuurisen oppimisen paikkoja (ks. Säljö 2001, 15–20, 104–105). Ryhmätyöt olivat tässä tutkimuksessa oppilaiden mielestä paras keino oppia terveystietoa, sillä oppilaat saattoivat rakentaa ryhmissä syntyvän tiedon yhdessä keskustellen (ks. Tynjälä 2002, 38–39). Vuorovaikutuksen tuominen terveystiedon oppimiseen esimerkiksi pienryhmissä keskusteltaessa opettaa sosiaalisia sekä vuorovaikutustaitoja sensitiivisistäkin aihepiirejä käsiteltäessä (ks. Tyrväinen 2005, 129).

Oppilaat myös kokivat oppivansa parhaiten, kun he saivat itse muodostaa näkökulman asiaan kirjan suoran ajattelumallin sijaan. **Oppilaiden yhdessä rakentama tieto** opiskeltavaan asiaan antaa tilaa oppilaiden tietovarantojen esiin tuomiselle sekä sosiaaliselle rakentumiselle. Sosiaalisesti rakennetun tiedon kautta esiin tulevat oppilaiden näkökulmat asioihin mahdollistavat oppimisen arkeen kiinnittämisen ja opitun siirtovaikutuksen (Ks. Kepler-Uotinen ym. 2009, 92). Ryhmäprojektin toteuttamisessa muodostuu jatkuvasti uutta ja jaettua toimintaa tukevaa välineistöä kuten erilaisia käytäntöjä, käsitteitä ja kieltä. (Kumpulainen ym. 2010, 12, 25.) Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat terveystieto-oppiaineen vuorovaikutusta tukevat työtavat myös mahdollisuutena luokan ryhmähengen parantamiseen.

Kun koulu antaa oppilaalle mahdollisuuden tuoda opiskelussa esiin tietovarantojaan ja rakentaa yhteyksiä monenlaisissa ympäristöissä oppimiensa asioiden välille, se tukee samalla jatkuvuutta oppilaan identiteetin eri osien välillä. Henkilökohtaisten ja omanlaisten tapojen kautta oppilaat vievät toimintaa omaan suuntansa ja rakentavat omistajuutta toimintaan. (Gordon & Lahelma 2009, 42–47; Kumpulainen ym. 2010, 12, 25.) Itselle sopivalla tavalla tapahtuva omaan kokemusmaailmaan liitetty terveystiedon oppiminen ei jää koulussa opituksi, arjesta irralliseksi asiaksi, vaan asettuu osaksi oppilaan terveysosaamista ja elämää (ks. Kepler-Uotinen ym. 2009, 92).

Nuoret oppivat arvoja, asenteita ja käyttäytymisen malleja yhdessä toimiessaan. Vastavuoroisen ja monimuotoisen vuorovaikutuksen muodostuminen vaatii aikaa, mutta vuorovaikutteisuus on yksi merkittävä oppimisen muoto. (Holopainen 1991, 38–39.) Oppimisen lisäksi nuoret tulevat

kouluun tapaamaan toisiaan. Se, miten koulussa on järjestetty tilaa ja aikaa kaverisuhteiden ylläpitämiseen, vaikuttaa olennaisesti koulussa viihtymiseen. Sosiaaliset suhteet koulun arjessa ovat usein latautuneita, joten vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden huomioiminen myös oppitunnilla on tärkeää. Tämä tulisi ottaa paremmin huomioon opetuksessa ja työskentelymenetelmissä. **Joustavat sosiaaliset järjestykset**, kuten yhdessä oppiminen, luovat hyvät olosuhteet nuorille, jotka kohtaavat jatkuvasti uusia sosiaalisia haasteita nopeiden muutosten yhteiskunnassa (Gordon & Lahelma 2003, 48, 58.) Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat innokkaita toimimaan sekä pienryhmissä että koko luokan kesken. Oppimisen sosiaalisuus oli oppilaille tärkeää, sillä yhdessä opiskelu oli mukavaa ja yhdessä tekeminen toi aihealueiden käsittelyyn eri näkökulmia. Jaetut käytännöt ja toimintaan liittyvät välineet sitovat yhteisön jäseniä toisiinsa.

Koulun uudistunut tehtävä oppilaan tukijana muuttuvan maailman kohtaamisessa edellyttää myös fyysiseltä ympäristöltä uusiutumista ja yhteistyön sekä monipuolisten työtapojen käytön mahdollistavia oppimisen paikkoja. Koulun tulisi käyttää ympäröivää maailmaa oppimisresurssina ja olla itse oppimisresurssi ympäröivälle maailmalle (Nuikkinen 2009, 54; Rajala ym. 2010, 63–64). Luokkahuoneen suljetut ovet voivat kuitenkin kertoa liikkumisen luvanvaraisuudesta ja pulpetti yksilöllisenä työpisteenä voi viestiä oppilaiden toiminnallisen vuorovaikutuksen kieltämisestä (Antikainen 2000, 241–242). Kehittämällä toimintaan ja osallistumiseen innostavia ympäristöjä, voidaan saada oppilaiden identiteetti sekä heidän äänensä kuuluviin koulussa ja päästä näin kohti parempia oppimistuloksia (Yozenawa ym. 2009, 16). Terveystieto-oppiaineen **toiminnallisuutta** tukevia tekijöitä olivat tässä tutkimuksessa sisustukselliset muutokset. Kun oppiminen virittävässä ympäristössä oli oppilaslähtöistä ja toiminnallista, opettajan didaktiset valinnat tukivat oppilaiden toiveita ja sopivat työtapaan, opiskeltavaan aiheeseen sekä oppimisympäristöön.

Oppilaat suhtautuivat positiivisesti uuteen oppimisympäristöön sekä uusien asioiden oppimiseen uusien opetusmenetelmin ja oppimateriaalein. Tällä hetkellä käytössä olevat **opetusmenetelmät ja oppimateriaali** eivät kaikilta osin kohdanneet oppilaiden kokemusmaailmaa ja toiveita, joissa korostuivat muun muassa opetusmenetelmien ja välineiden ja oppimateriaalin käytön monipuolisuus, ajantasaisuus sekä helppo saatavuus (ks. Saari 1998, 29–30; Sipola 2008, 75; Aira ym. 2009, 85). Tässä onkin haaste terveystiedon opettajille: Miten saada kohtaamaan aineenhallinta ja

pedagoginen pätevyys (ks. Jeronen 2009a, 16–18) oppimisympäristön toiminnallisessa käytössä oppilaan kannalta suotuisasti?

Oppimateriaalin ja tekniikan kehitys korostavat av-välineiden ja verkkoympäristöjen mahdollisuuksia oppimisessa. Kouluihin hankitaan monenlaisia AV-välineitä kuten dokumenttikameroita ja älytauluja. Verkkoympäristöt sekä tekniikan kehitys tarjoavat mahdollisuuksia ja uusien oppimisympäristöjen suunnittelu keskittyy usein teknologian ympärille (Rajala ym. 2010, 66). Kysyin eräässä ryhmähaastattelussa oppilaiden mielipidettä sosiaalisen median ja verkkoympäristöjen tuomisesta opetukseen. Oppilaiden keskustelusta välittyi, etteivät ne kuulu kouluun. Nykyajan interaktiivisen sosiaalisen median aikakaudella oli hienoa huomata, että oppilaat arvostavat koulussa kasvokkain yhdessä tekemistä ja sosiaalisuutta sekä oppimisympäristön pehmeyttä ja kotoisuutta. Teknologian avulla voidaan rikastaa sosiaalisia käytäntöjä koulussa ja tuoda oppilaiden osaamista esille, mutta teknologia yksin ei takaa oppimista (Rajala ym. 2010, 66).

Sisustuksen viihtyisyys ja esteettisyys

Viime vuosikymmeninä koulujen toiminta sekä koulunkäynti rooleineen ovat muuttuneet paljon. Fyysinen koulu, kouluorganisaatio ja toimintatavat ovat kuitenkin muuttuneet vain vähän. Koulun kulttuuri rakentuu pohjimmiltaan siihen fyysiseen ympäristöön, jossa se toimii. (Nuikkinen 2009, 52.) Kilpisen yläkoulun 1960-luvulla rakennettu koulurakennus on 1990-luvulla tehdyn peruskorjauksen jälkeenkin käytävien ja luokkatilojen sijainniltaan edelleen laitosmainen, kuten monet maamme vanhoista koulurakennuksista. Monet Suomen koulurakennuksista ovat ajalta, jolloin kasvattajilla ja arkkitehteillä oli yhtenäinen näkemys siitä, millainen koulun tuli olla (Antikainen 2000, 240–241). Tällöin tiedettiin, miltä koulun tulee näyttää sekä mitä koulussa opettaa. Opetus oli opettajajohtoista, oppilas oli tiedon vastaanottaja ja oppiminen rajoittui luokkahuoneisiin. (Nuikkinen 2009, 50.) Tämä ajattelu ei päde enää nykyiseen oppimisen kontekstiin eikä tue nykyistä opetussuunnitelmaa (ks. Opetushallitus 2004).

Konun (2002, 6, 44) koulun hyvinvointimallin mukaan koulun materiaaliset olosuhteet ovat merkityksellisiä yhteisön jäsenille. Koulun **kalusteet, sisustus, tilat sekä niiden mukavuus** ovat

olennainen osa koulussa **viihtymistä**. Aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaat oppivat paremmin, kun heidän kokemuksensa oppimisympäristöstä on positiivinen. (Berner, 1993, 27; Fraser 1994, 493; Fraser 1998, 530–531; Dorman 2001, 224.) Se, että koulun tila tuntuu viihtyisältä ja omalta paikalta, johon liittyvät kokemukset ja tunteet ovat positiivisia, vaikuttaa koulukokemuksiin myönteisesti (Gordon 2003, 62). Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaat eivät nähneet muutoksia tapahtuneen terveystiedon oppimisessaan, terveystiedon luokan fyysisen ympäristön kokeminen positiivisena kokonaisuutena vaikutti välillisesti oppilaiden oppimiseen.

Mielihyväkokemukset ja virikkeellisyys ovat aikaisempien tutkimusten mukaan nuorille tärkeitä hyvinvointiin vaikuttavia asioita koulussa (mm. Järvilehto 1994, 206; Engels ym. 2004, 134–135; Nuikkinen 2009, 114). Mannisen ym. (2007, 101–107) ja Nuikkisen (2009, 255) mukaan sisustus sekä järjestys ovat olennaisesti oppilaiden käytökseen ja viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa viihtyisyys ja esteettisyys loivat oppilaiden kuvauksissa ympäristöön **kotoisuutta** ja poistivat haastatteluissa esiin tullutta vankilatunnelmaa. Uusitussa terveystiedon luokassa esimerkiksi ympäristön viihtyisyys sekä esteettisyys, kuten värikkyys ja valoisuus, tekivät oppilaiden mukaan ympäristöstä viihtyisämmän ja houkuttelevamman kuin se oli aikaisemmin ollut (ks. Koskela & Wikblad 2006, 38; Nuikkinen 2009, 118). Oppilaiden kokemukset oppimista tukevasta ympäristöstä puoltavat muidenkin oppimisympäristöjen viihtyisyyden huomiointia.

Tunnelma

Oppiminen on kokonaisvaltaista ja siihen vaikuttavat elämykset ja tunteet (Opetushallitus 2004, 16). Oppilaiden pohtimassa ihanteellisessa terveystiedon oppimisympäristössä fyysinen ympäristö vaikutti positiivisesti tunnelmaan oppitunnilla. Ympäristön viihtyisyyttä ja tunnelmaa voisi oppilaiden mielestä käyttää oppitunnilla enemmän hyväksi, sillä terveystieto oppiaineena oli rento. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat myös fyysisen ympäristön merkityksen tunnelman muodostumisessa. Fyysinen oppimisympäristö on oppilaille tärkeä tekijä koko peruskoulun ajan muun muassa **tunnelman ja ilmapiirin** luojana. (ks. Koskela & Wikblad 2006, 38; Lodge 2007, 148–152; Piispanen 2008a, 8.)

Termi ”koulun ilmapiiri” kuvaa koulun toimintakulttuuria ja kokonaisvaltaisemmin koulun eetos- ta, joka säätelee kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa. Koulun ilmapiiri vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia oppilaat kouluaikaanaan saavat, millaiseksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita oppilaat kouluaikaanaan omaksuvat. (Holopainen 1991, 17–23; Kannas & Liinamo 1995, 109.) Tässä tutkimuksessa oppi- laat kokivat viihtyisän tilan luoman tunnelman oppitunnin **ilmapiiriä rauhoittavaksi**. Kun ympäristö tarjoaa myönteisiä toimintamahdollisuuksia ja virittää opiskeluun, se poistaa muita häiriö- tekijöitä kuten kiusaamista (ks. Piispanen 2008a, 8; Nuikkinen 2009, 36–37). Tunnelman luomi- sella näyttäisi olevan vahva yhteys kouluhyvinvointiin.

Oppilaiden tavat tuoda esiin tietovarantojaan ja puhua erilaisista ilmiöistä eivät aina ole selkeästi ilmaistuja. Oppilaiden ilmaisut saattavat hakea muotoaan, olla haparoivia tai voimakkaan tunne- pitoisia ja henkilökohtaisia. Niissä sekoittuvat erilaiset tavat puhua ja käsitteellistää havaintoja. Aikuisen tai asiantuntijan näkökulmasta tilanteet saattavat usein näyttää myös virheellisiltä. (Kumpulainen ym. 2010, 38.) **Rentouden, rauhallisuuden sekä kiireettömyyden** tunteen kautta oppilaat voivat lähteä herkemmin keskustelemaan terveystiedon eri sisältöalueista ja tuoda oppi- tunnilla opiskeluun omia tietovarantojaan. Yläkoululaisen koulunkäynti on jo haastavaa ja eri oppiaineissa opittavaa on paljon. Terveystiedon ”rennompia” oppitunti esimerkiksi matematiikan tuntien jälkeen ei tarkoita löysäilyä vaan rennompaa lähestymistapaa ja vapaampaa ajattelu- ja keskusteluilmapiiriä. Rentoutta tukivat tässä tutkimuksessa oppilaiden sekä opettajan välisen vuorovaikutuksen toimivuus ja opettajan didaktisten valintojen oppilaslähtöisyys.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa

Luotettavuuden kriteerit laadullisessa tutkimuksessa vaihtelevat tutkimusperinteen mukaan, min- kä vuoksi yhtenäisiä luotettavuuden kriteerejä ja selkeitä ohjeita laadullisen tutkimuksen luotetta- vuuden määrittelemiseksi ei ole. (Eskola & Suoranta 1998, 208–209; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–137.) Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen ensisijainen luo- tettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tällöin tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiiv-

teetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Näin tutkimuksen luotettavuus ulottuu koskemaan koko tutkimusprosessia. (Hirsjärvi ym. 2009, 232).

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jolloin aineisto on kerätty niiltä henkilöiltä, jotka tuntevat luultavammin parhaiten tutkimuksen kohteena olevan ilmiön. Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa oppimiseen liittyvien ilmiöiden tutkimiseen, sillä kyseessä on käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Tapaustutkimuksen kohde voi määräytyä monista tekijöistä. (Syrjälä ym. 1994, 11–12, 22.) Tämän tutkimuksen tarpeellisuutta kuvastivat tutkimukseen osallistuvassa koulussa toteutettu terveystiedon luokan muutosprojekti sekä tutkijan ja koulun kiinnostuneisuus ilmiön tutkimiseen. Tutkijan kiinnostuneisuus ilmiön tutkimiseen on yksi tutkimuksen luotettavuutta parantava tekijä. Hyvää tutkimusta ohjaa myös eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Pohdin tässä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä sekä tutkimuksen eettisyyttä tutkimuksen eri vaiheissa tekemiäni valintojen näkökulmasta.

Tulosten luotettavuus

Arvioin tämän tutkimuksen luotettavuutta viiden laadulliselle tutkimukselle yleisesti asetetun kriteerin valossa. Kriteerit ovat **uskottavuus, vahvistettavuus, varmuus, riittävyys ja siirrettävyys**. (Eskola & Suoranta 1998, 210–215, 167; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.) Pyrin näin ulottamaan tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun koko tutkimusprosessiin.

Tutkimustulosten luotettavuuden arvioinnissa oleellista on se, kuinka totuudenmukaista ja uskottavaa tietoa tutkimuksella on kyetty tuottamaan. **Uskottavuus** luotettavuuden kriteerinä kertoo siitä, miten tutkijan tekemä tulkinta vastaa tutkimuksen kohdejoukon kokemuksia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tulosten uskottavuus sekä tämän osoittaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–141.) Uskottavuutta ja luotettavuutta parantaa myös tutkijan tieto omasta esiyymmärryksestään ja subjektiivisuudestaan. Tällöin tutkija kykenee tutkimushavaintojen luotettavaan raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.)

Kylmän ym. (2003, 613) mukaan refleksiivisyydellä viitataan tutkijan tietoisuuteen omista lähtökohdistaan tutkijana sekä kriittiseen arvioon siitä, kuinka hän tutkijana vaikuttaa aineistoon ja tutkimusprosessiin. Oppimisympäristön kehittäjänä ja luokkatilan muutoksen toteuttajana tiedostin subjektiivisen näkemykseni tutkittavaan ilmiöön. Tässä tutkimuksessa tulosten uskottavuutta lisää se, että tutkijana olin oppimisympäristön muutosprosessin sekä oppituntien havainnoimisen aikana tekemisissä nuorten kanssa. Pääsin tällä tavoin lähelle heidän ajatusmaailmaansa ja opin tuntemaan nuorten käyttämiä käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi toteuttamani esihaastattelu oppilaille sekä heidän opettajilleen antoi arvokasta tietoa varsinaisia tutkimushaastatteluja varten. Perehdyin aiheen teoriataustaan huolellisesti ennen aineistonkeruuta. Asiaan perehtyneisyyteni myötä pystyin jo ryhmähaastattelujen aikana selventämään ja tarkentamaan oppilaiden ilmaisuja ja välttämään näin mahdollisia väärinkäsityksiä. Aineiston analyysivaiheessa pyrin avoimuuteen ja omien ennakko-oletusteni tietoiseen reflektointiin kertaamalla analyysini eri vaiheita tilanteen vaatimusten mukaan. Palasin analyysin edetessä myös nauhoitettuun sekä litteroituun alkuperäisaineistoon tulkintojeni varmistamiseksi. Lisäksi valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden yksittäisen sanan tai lauseen sijasta. Tein näin ymmärtääkseni tutkittavien ilmaisujen sisällön mahdollisimman hyvin.

Triangulaatio käsitteenä tarkoittaa erilaisten metodien, tutkijoiden, teorioiden tai tiedonlähteiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tässä tutkimuksessa ensisijaisena metodina aineistonkeruussa toimivat ryhmähaastattelut, mutta havainnointiaineiston merkitys toisena, aineiston keruuta ja analyysia tukevana, metodisena valintana oli perusteltua; havaintojaksoni koululla tuki ja ohjasi teemoitellun ryhmähaastattelurungon suunnittelua. Lisäksi havaintoni auttoivat aineiston analyysiprosessissa tukien tulkintojani oppilaiden kokemuksista.

Vahvistettavuus tarkoittaa tutkimusprosessin kirjaamista siten, että toinen tutkija tai lukija voi seurata prosessin kulkua pääpiirteissään. Käytännössä tämä tarkoittaa tutkimuksen raportoinnin kattavuutta niin, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen toteutuksen sekä aineiston analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti. Pyrin sanallisesti sekä taulukoiden (esim. Taulukko 7; Liite 4) avulla raportoimaan, miten päädyin tutkimuksen varrella tekemiini ratkaisuihin.

Eskola ja Suoranta (1998, 212) liittävät tutkimuksen **varmuuden** sen toistettavuuteen sekä enustamattomien tekijöiden mahdolliseen vaikutukseen. Pysin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta haastattelujen teemarungon testaamisella esihaastattelussa sekä haastattelutilanteen ja ryhmähaastattelutekniikan harjoittamisella. Valitsin lisäksi haastattelupaikaksi uusitun oppimisympäristön, joka oli paikkana rauhallinen, tuttu ja aiheeseen virittävä. Toisaalta uusittu oppimisympäristö haastattelupaikkana vaikutti aineistoon, sillä oppilaat hakivat vielä ympäristöstä vahvistusta ajatuksilleen. Ennen haastatteluja testasin nauhurin toimivuuden sekä varasin jokaiselle haastattelulle aikaa kokonaisen oppitunnin. Tein litteroinnin ripeästi haastattelujen jälkeen, jotta litteroitu aineisto olisi laadukasta ja luotettavaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Tutkimushaastattelut toteutuivat luontevasti. Ilmapiiri ryhmähaastatteluissa oli luonteva ja avoin sekä keskusteleva. Myös haastatteluajankohta oli otollinen oppilaiden ollessa virkeitä keskipäivän aikaan. Haasteeksi litteroinnissa osoittautui oppilaiden puheenvuorojen ajoittainen päällekkäisyys heidän innostuessa keskustelemaan aiheesta.

Tutkimuskysymykseni olivat melko samansuuntaisia, joten tutkimukseni tuottama aineisto oli kokonaisuutena melko samankaltainen ja tulokset eri kysymysten välillä olivat rinnakkaisia sekä paikoitellen päällekkäisiä. Vaikka pidin tutkimuspäiväkirjaa tutkimuksen alkumetreiltä saakka, metodiosan kirjoittamisen varhaisempi aloittaminen olisi voinut ohjata minua tutkimuskysymysten tarkentamisessa sekä haastatteluteemojen luonnissa erilaisiin suuntiin. Näin tutkimuksesta olisi tullut kokonaisuutena yhtenäisempi ja terävämpi. Lisäksi se olisi voinut tuottaa enemmän ja erilaisia tuloksia.

Perinteisesti laadullisessa tutkimuksessa aineiston **riittävyttä** on arvioitu saturaation käsitteellä. Tällöin aineisto katsotaan riittäväksi samojen asioiden toistuessa haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 1998, 215; Hirsjärvi ym. 2009, 169.) Tutkimusaineiston keruussa katsoin aineiston riittäväksi, kun samantyylliset näkemykset alkoivat toistua oppilaiden keskusteluissa eikä uusia näkemyksiä enää syntynyt yksittäisen haastattelun sisällä tai eri ryhmien välillä. Kylmä ym. (2003, 611) korostavat laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatua enemmän kuin määrää tutkimustulosten luotettavuutta arvioidessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella lisäksi tulosten **siirrettävyydellä**.

Tutkimustuloksia voidaan verrata tutkitun ja vastaavanlaisen kontekstin välillä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, kuinka samankaltaisia tutkittu ja sovellutusympäristö ovat. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213, Parkkila ym. 2000, 29.) Tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyteen vaikuttavat mielestäni erityisesti terveystiedon oppimisympäristön yksilöllisyys koulun mahdollistamine puitteineen ja resursseineen, sillä koulu on erittäin terveystietomyönteinen. Lisäksi nuorten kulttuurit, tavat ja asenteet eroavat ja vaihtelevat muuhun Suomeen sekä eri yläkouluihin verrattuna (Tolonen 2001, 260). Eri puolilla Suomea ja eri nuorisoryhmillä on omat paikalliset tapansa, norminsa ja kiinnostuksen kohteensa.

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden edellytyksenä on hyvän tieteellisen käytännön mukainen toiminta. Tämän mukaisesti tutkijan tulee noudattaa rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimustyössään, soveltaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä sekä toteuttaa avoimuutta tutkimuksen tuloksia julkaistessaan. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa eettisyyden perustan muodostavat ihmisoikeudet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu ulottuu tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin aiheen valinnasta ja suunnittelusta tulosten raportointiin. (Kvale 2007, 24.) Olen pyrkinyt tutkimuksen teossa ja raportoinnissa huolellisuuteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen. Sain luvan tutkimuksen toteuttamiseen koulun rehtorilta. Aineiston keruun yhteydessä informoin tutkimukseen osallistuvia oppilaita tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Lisäksi pyysin heiltä kirjallisen suostumuksen aineiston käyttöön tutkimuksessa. Käsittelin haastatteluaineistoa ehdottoman luottamuksellisesti ja suojelin oppilaiden anonymiteettiä. Pyrin näin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä kaikissa tutkimusenteon vaiheissa. Tutkimustulokset tulevat olemaan kuitenkin yleisesti kaikkien saatavilla.

Laadullisen tutkimuksen tutkimustehtävät voivat muotoutua vielä tutkimuksen kuluessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Tässä tutkimuksessa pyysin tutkimusluvan alun perin hieman eri aiheeseen kuin mihin tutkimusaineisto minut ohjasi. Alkuperäisten tutkimuskysymysten painopiste muuttui siis opettajien esihaastattelujen sekä havaintojeni myötä ja uutena tutkimuskysymyksenä esiin nousivat oppilaiden toiveet oppimisympäristön käyttöön ja kehittämiseen. Kysymykset,

joihin sain vastauksen tutkimuksessa, olivat alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä. Painopiste muuttui erilaiseksi, sillä käytännön toiminta koulussa oli muotoutunut sellaiseksi kuin se tutkimuksen tekohetkellä oli.

8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Vaikka oppilaat viihtyvät nyt muutoksen kokeneessa oppimisympäristössä terveystiedon oppitunneilla entistä paremmin, oppilashaastatteluissa ilmeni oppilaiden merkityksellisten oppimiskokemusten tulevan paljon myös koulun ulkopuolelta. Oppimiskokemusten siirtyminen oppitunnin ulkopuolelle ja oppilaiden tietovarantojen sivuun jääminen koulussa ei luo oppilaalle omaehtoista suhdetta koulussa oppimiseen. Tällöin oppilas voi kokea oppimisen itsestä ulkopuoliseksi eikä motivoitu oppimiseen. Yhteiskunnan kehittyessä koulujen tulisi kehittyä sen rinnalla. Myös terveystiedon opetuksessa sisäisen oppimismotivaation tukeminen ja sen tuottamat oppimiskokemukset oppitunneilla ovat haaste. Oppilaiden tietovarantojen lisääntyvä hyödyntäminen sekä osallistumisen kautta löytyvä oman toimijuuden kokeminen lisää asioiden omaehtoista kokemista ja tuo oppimiskokemuksia kouluympäristöön.

Uudistetun oppimisympäristön käyttöön ottaminen terveystiedon oppimista tukevalla sekä kattavalla tavalla hakee vielä keinojaan Kilpisen koulussa. Opettajat eivät oppilaiden mukaan vielä käyttäneet uusitun ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia oppimisen tukena. Ympäristön hyödyntäminen terveystiedon oppitunneilla tukee kuitenkin terveystiedon oppimista, sillä tutkimuksen tulokset osoittavat ympäristön aktiivisen ja monipuolisen käytön sekä kehittämisen motivoivan oppilaita terveystiedon oppimiseen. Muutokset opettajan ja oppilaiden toiminnassa eivät tapahdu hetkessä, mutta niihin kannattaa tutkimusten perusteella panostaa. Lisäksi oppiainekohtaisia oppimisympäristöjä voisi luoda Suomen muihinkin kouluihin.

Ryhmähengen nostattaminen ja sen tuomat mahdollisuudet terveystiedon oppimiseen tulivat ilmi oppilaiden keskusteluissa. Tutkimuksen tulokset kannustavat panostamaan ryhmätyöskentelyn järjestämiseen sekä työskentelyn laatuun. Oppilaat ovat myös hyvin tietoisia luokkatovereidensa

läsnäolosta ja hyvähenkisessäkin opetusryhmässä on omat sääntönsä ja sosiaaliset norminsa, joiden mukaan on soveliaista oppitunnilla toimia. Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneiden ryhmien ryhmädynamiikka oli toimivaa, innokas opiskelu ei välttämättä aina kuulu ryhmän normistoon. Ryhmähengen nostattamisen kautta oppilaiden kokema oma osaaminen ja osaamisen näyttämisen positiivisena kokeminen voisivat lisääntyä koko ryhmässä. Yläkouluikäiset eivät omien sanojensa mukaan ole myöskään liian vanhoja leikkimään. Oppilaat toivoivatkin rentoa yhdessä tekemistä ja sen kautta oppimista lisää terveystiedon oppitunneille. Leikit ovat myös hyvä väylä ryhmädynamiikan kehittämiseen.

Oppitunnin ajankohta vaikutti oppilaiden kokemuksissa vireyteen, joten virikkeellistä oppimisympäristöä voisi käyttää oppilaiden ”herättelyyn” alkuviikon aamutunneilla, jolloin oppilaat ovat usein väsyneitä. Vastaavasti loppuviikon iltapäivätunneilla sohvien käyttö ja rento yhdessä tekeminen voisivat parantaa oppilaiden kuvailemaa ”keskittymisvaikeuksista” oppimisilmapiiriä. Myös asian itsestä ulkopuoliseksi kokeminen voi vaikuttaa keskittymisvaikeuksiin.

Oppimisympäristöjen merkityksellisyys on nykytutkimuksessa monesta näkökulmasta esillä oleva aihe (ks. mm. OECD 2001, Nuikkinen 2009, Rajala ym. 2010). Koulurakennusten oppimisympäristöinä on aika uusiutua. Yksittäistä koulurakennusta on resurssien puutteen vuoksi vaikea laittaa arkkitehtonisesti kokonaan uusiksi, mutta oppilaiden esiin tuomaa oppimisympäristöjen yksilöllistä muokkaamista voisi tehdä myös muiden oppiaineiden luokille. Se, että terveystieto-oppiaineelle tehtiin oma oppimisympäristö, ei sido oppiainetta luokkatilaan, vaan tarjoaa mahdollisuuksia. Terveystiedon oppitunnin voi viedä myös liikuntasaliin, uimahalliin tai vaikka vedenpuhdistamoon. Oppimisympäristön monipuolisuus, virikkeellisyys ja vaihtelevuus tukevat terveystiedon oppimista.

Oppimisympäristöjä tulisi hyödyntää entistä enemmän oppiainerajat ylittäen, sillä tulevaisuuden oppimisympäristöissä tärkeää on yhteyksien solmiminen eri toimijoiden välille (Rajala ym. 2010, 67). Yhteistyö eri oppiaineiden välillä tulisi olla enemmän oppiainerajat ylittävää ja osana koko koulunkäynnin kokonaisuutta. Tämän tutkimuksen oppimisympäristö koski yhtä luokkahuonetta Kilpisen yläkoulussa Jyväskylässä, mutta oppimisnäkökulman voisi yhtä hyvin laajentaa koskemaan koko koulua. Terveystiedon oppimista ei tapahdu vain opettajalta ja oppikirjasta, vaan ym-

päroivästä ympäristöstä, sen tarjoamista mahdollisuuksista sekä ennen kaikkea oppilaasta itseltään. Toimijuus sekä siihen tarvittava luovuus syntyvät kun niille annetaan aikaa ja tilaa. Terveystiedon oppimisympäristössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi tutkivaa ryhmätyöskentelyä. Oppimisympäristö elää nyt oppilaiden ja opettajan toimijuuden sekä ideoiden kautta. Terveystiedon oppimisympäristön luojana toivon sen jatkavan kehitystään. Kilpisen koululle jätetyt jatkokehitysideat ovat yksi näkökulma ympäristössä oppimiseen, mutta näkökulmien moninaisuus ja eri osapuolten ideat tekevät siitä rikkaampaa.

Terveystiedon oppimisympäristön käyttäminen ja kehittäminen hakee vielä keinojaan ja tapojaan, joten uskon jatkotutkimukselle terveystiedon opettamisen ja oppimisen näkökulmasta olevan tarvetta. Oppilaiden toiveet oppimisympäristön käytöstä vaativat opettajalta kattavaa ammattitaitoa sekä jopa sirkustirehtöörimäistä osaamista. Oppiainekohtainen terveystiedon luokka on uusi asia sekä oppilaille että opettajille, joten muutoksen tarjoamien mahdollisuuksien sisällyttäminen opetukseen sekä oppimiseen vie aikaa. Opettajan näkökulma oppiainekohtaisen oppimisympäristön hyödyntämiseen esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön kautta terveystiedon opetuksessa muodostaa mielenkiintoisen jatkotutkimuksen alueen.

Myös oppilaiden näkökulmat ja niiden esille saaminen ovat tutkimuksen arvoinen alue. Oppilaiden tietovarannot jäävät koulussa ja oppitunneilla usein piiloon ja syrjään monestakin syystä. Näitä voivat olla esimerkiksi ryhmädynaamiset, työtapoihin liittyvät, aiheeseen liittyvät sekä opetusjärjestelyihin liittyvät syyt. Oppilaiden näkökulmaa lisää tutkimalla esimerkiksi oppilaiden tuottamaa aineistoa hyväksi käyttäen (piirtäen, kuvaten, kirjoittaen tai yhteistoiminnallisesti) voitaisiin päästä syvemmälle oppilaiden kokemuksiin heidän koulunkäynnistään. Näin voitaisiin selvittää tarkemmin oppimisen mahdollisuuksia koulun arjessa.

LÄHTEET

Aaltola J. Opettajan työn mieli. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 2003: 15-25.

Antikainen A, Rinne R, Koski L. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY, 2000.

Aira T, Sipola H, Välimaa R, Pakkari, L Kannas L. Oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta – laadullinen lähestymistapa. Teoksessa L Kannas, H Peltonen, T Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1. Helsinki: Opetushallitus. 2009: 53-81.

Aira T, Välimaa R, Kannas L. Yhteenveto ja johtopäätöksiä oppilasaineistoista. Teoksessa L Kannas, H Peltonen, T Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1. Helsinki: Opetushallitus. 2009: 82-87.

Aira T, Välimaa R, Villberg J, Kannas L. Opettajatutkimus. Teoksessa L Kannas, H Peltonen, T Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1. Helsinki: Opetushallitus. 2009: 88-120.

Arvaja M. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Institute for Educational Research Reports 14. Jyväskylä: University Printing House, 2005.

Berner M. Building conditions, parental involvement and student achievement in the district of Columbia public school system. *Urban Education* 1993; 28 (1): 6-29.

Bodgan R, Knopp Biklen S. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. 5. Edition. USA: Pearson, 2006.

Brey R, Clark S, Wantz M. Health literacy through accessing health information products and services: An exercise for children and adolescents. *Journal of School Health* 2007; 77 (9): 640-644.

Burke K, Burke-Samide, B. Required changes in the classroom environment. It's a matter of design. *Clearing House* 2004; 77(6): 236-239.

Cacciatore R. 1994. Seksuaalivalistus nuorisogynekologian näkökulmasta. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa*. Helsinki: Opetushallitus

Dorman J. P. Associations between classroom environment and academic efficacy. Received 29 September 2000; accepted (in revised form) 2 May 2001. *Learning Environments Research* 2001; 4, 243–257.

Elton Report. 1989. Enquiry into discipline in schools. Chapter 4 schools. London: Her

Majesty's Stationery Office, 88–132. [www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/elton04.shtml] viitattu 8.10.2009.

Engels N, Aelterman A, Van Petegem K, Schepens A. Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies* 2004; 30 (2): 127-143.

Engeström Y. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö, 1988.

Enqvist, S. Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson, E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus, 1987: 13-19

Eskola, J. & Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 1996.

Evans G.W, Lovell B. Design Modifications in an Open-Plan School. *Journal of educational psychology* 1979; 71(1): 41-49.

Fraser B. J. Research on classroom and school climate. Teoksessa D. Gabel (toim.) Handbook of research on science teaching and learning. New York: Macmillan 1994 : 493-541.

Fraser B. J. Science learning environments: Assessments, effects and determinants. Teoksessa B. J. Fraser, K. G. Tobin (toim.) International handbook of science education. Dordrecht: Kluwer 1998: 527-564.

Fullan M. The Meaning of Educational Change. Canada: The Ontario Institute for Studies in Education, 1982.

Glasser W. The Quality School. Managing Students Without Coercion. 2. edition. New York: Harper Perennial, 1992.

Giles J, Daniel A, Belliveau G, Freitas E, Casey R. 2006. Teaching style and learning in quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*. 7, 213-225.

Gordon T. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa. E Lahelma, T Gordon. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet (toim.) Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2010: 59-73.

Gordon T, Lahelma E. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E Lahelma, T Gordon. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet (toim.) Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2003: 42-58.

Grönfors M. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Helsinki: WSOY, 1982.

Grönfors M. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa J Aaltola, R Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 2007: 151-167.

Hakkarainen K, Lonka K, Lipponen L. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY, 1999.

Hargreaves A. Ihannekoulu on oppiva yhteisö. Tekijä: Seppälä, A. Opettaja 2007; 34: 34 - 37.

Hart R. Childrens Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizen in Community Development and Enviromental Care. London: Unicef, 1999.

Heinonen J-P. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksessä opetuksessa. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 257, Helsinki: Helsingin Yliopisto, 2005.

Hirsjärvi S, Hurme H. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 2000.

Hirsjärvi S, Remes P, Saajavaara P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 2009.

Holopainen P. Terveellinen koulu – tarvitaanko sellaista? Teoksessa H Peltonen (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. Valtion painatuskeskus: Helsinki, 1991: 34–47.

Horowitz P, Otto D. The teaching effectiveness of an alternative teaching facility. Alberta, Canada: University of Alberta 1973; 1-16.

Itkonen L, Summanen A-M. Terveystiedon opetus toisen vuosituhatosen vaihteessa. Liikunnan opettajien peruskoulun yläasteella ja lukiossa lukuvuonna 1999-2000 toteuttama terveystiedon opetus. Terveyskasvatuksen Pro Gradu -tutkielma. Terveystieteiden laitos, Jyväskylän Yliopisto, 2000.

Jeronen E. 2009. Terveystiedon pedagoginen, didaktinen ja ainedidaktinen kehys. Teoksessa E Jeronen, R Välimaa, H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. 9-18.

Jeronen E. Terveystiedon didaktiikkaan liittyvät teoriat. Teoksessa E Jeronen, R Välimaa, H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, 2009: 21-53.

Järvilehto T. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Pohjoinen, 1994.

Kalaja S. Terveystiedon malliluokka – esimerkkiluettelo välineistä ja materiaaleista, mitä luokassa tulisi olla. Liikunnan- ja terveystiedon opettajien opintopäivät 17-19.3.2006. [www-dokumentti] Liikunnan- ja Terveystiedonopettajien Liito ry:n ”vain jäsenille materiaalit” päivitetty 29.10.2007. [haettu 30.10.2009] http://www.liito.fi/vain_jasenille/tervtiedon_luokka.pdf

Kaisla M, Välimaa R. Opetuksen toteuttaminen. Oppimisympäristö. Teoksessa E Jeronen, R Välimaa, H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, 2009a: 97-110.

Kaisla M, Välimaa R. Toiminnalliset menetelmät terveystiedon opetuksessa. Teoksessa E Jeronen, R Välimaa, H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveysten edistämisen tutkimuskeskus, 2009b: 111-127.

Kannas L. Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi. Ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 2005a: 9-35.

Kannas L. 2005b. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa L. Kannas, H. Tyrväinen . Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Terveysten edistämisen tutkimuskeskus. 9-19.

Kempainen A. Liikunnan opettajien käsitykset ja kokemukset perusopetuksen 7.-9. luokkien terveystiedosta – Terveystiedon tilanne kouluissa opetussuunnitelmauudistuksen alkuvaiheissa. Liikuntapedagogiikan Pro Gradu -tutkielma. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 2003.

Kepler-Uotinen K, Hämäläinen E, Välimaa R. Terveystiedon opetuksen suunnittelu. Teoksessa E Jeronen, R Välimaa, H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveysten edistämisen tutkimuskeskus, 2009: 75-93.

Kiviniemi K. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J Aaltola, R Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 2007: 70-85.

Korhonen J. Terveyskasvatuksen ja terveystiedon opetussuunnitelmat sekä näkökohtia niiden kehittämiseksi. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteen laitoksen julkaisuja 1998; 8.

Korhonen J. Taustaa ja viitekehys terveystiedon opetussuunnitelman laatimista varten. Kouluterveys 2002 – tiedotuslehti 1999; 8.

Koskela P, Wikblad V. Oppilaat ja kouluvihtyvyys. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto, 2006.

Kumpulainen, K, Krokfors L, Lipponen L, Tissari V, Hilppö J, Rajala A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Saatavana myös osoitteesta: <http://hdl.handle.net/10138/15628>

Kunnari E. Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 2008; 289.

Kupias P. Oppia opetusmenetelmistä. 3.painos. Helsinki: Edita Prima, 2004.

Kvale S. Doing Interviews. Thousand Oaks. California. Sage Publications, 2007.

Kylmä J, Vehviläinen-Julkunen K, Lähdevirta J. Laadullinen terveystutkimus – mitä, miten ja miksi? Duodecim 2003;119:609-615

Kämppe K, Välimaa R, Tynjälä J, Haapasalo I, Villberg J, Kannas L. Peruskoulun 5., 7. Ja 9. Luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 – 2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 2008.

Laine K. Ameeba pulpetissa. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 1997.

Laine K. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 2000.

Lastensuojelulaki 417/13.4.2007 [<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>] viitattu 8.10.2009.

Lehto J. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? Kasvatus 2005;1:7-18.

Liinamo A, Kannas L. Viihdynkö, pärjääkö, selviääkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 1995:109–130.

Lodge C. Reading learning: Children's drawings of learning in the class-room. Learning Environment Research 2007; 10: 145 - 156.

Manninen J, Burman A, Koivunen A, Kuittinen E, Luukannel S, Passi S, Särkkä, H. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus, 2007.

Manninen J, Pesonen S. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 1997; 4.

Mononen-Aaltonen M. Learning environment – A euphemism for instruction or a potential dialogue? Teoksessa S Tella. Aspects of media education. Media education publication 8. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, 1999: 163- 217.

Nikkanen P. & Lyytinen, H-K. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 1996.

Nuikkinen K. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: University Press. Akateeminen väitöskirja, 2009.

Nukari L. Unelmieni koulu – ala-asteen oppilaiden toiveita ja kokemuksia koulusta. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A3: 1997.

OECD Designs for learning. 55 Exemplary educational facilities. Paris: OECD, 2001.

Ojala K. Internet ja terveystieto. Teoksessa Kannas L, Tyrväinen H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Terveystiedon tutkimuskeskus, 2005: 111-123.

Opetusministeriö. Terveellisen ja turvallisen opiskelu-ympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27.

Paakkari O. Arviointi oppimisen tukena terveystiedon opetuksessa. Teoksessa. E Jeronen, R Välimaa, H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, 2009: 155-167.

Pallasmaa J. An architecture of the seven senses. Teoksessa S Holl, J Pallasmaa, A Pérez-Gómez. Questions of perception. Phenomenology of architecture. Architecture and urbanism. 1994: July: Special Issue, 27–37.

Parkkila M, Välimäki M, Routsalo P. Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede* 2000; 12: 26 – 35.

Patrikainen R. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus, 1999.

Peltonen H. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa H Peltonen, L Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi. Ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 2005: 37-61.

Percy-Smith B. "You think you know?...You have no idea": youth participation in health policy development. *Health Education Research* 2007; 22(6):879-894.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Opetushallitus, 2004.

Perusopetuslaki 628/21.8.1998. [<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>] viitattu 8.10.2009.

Piispanen M. Good learning environment: Perceptions of good quality in comprehensive school by pupils, parents and teachers. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 2008a.

Piispanen M. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Akateeminen väitöskirja, 2008b.

Pirttinen S. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M Rimpelä, A-M Rigof, J Kuusela, H Peltonen (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2007: 49-55.

Putus T, Rimpelä M. Työolot ja työolotarkastukset. Teoksessa Rimpelä, M., Rigof, A-M., Kuusela, J, Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2007: 56-68.

Pötsönen R, Välimaa R. Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1998.

Rajala A, Hilppö J, Kumpulainen K, Tissari V, Krokfors L, Lipponen L. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Vammalan kirjapaino Oy: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010; 3.

Rasku-Puttonen H, Eteläpelto A, Arvaja M, Häkkinen P. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 2003; 1:43-55.

Rauste- von Wright M & von Wright J. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY,1994.

Rihlana S. Värioppi. Helsinki: Rakennuskirja Oy, 1996.

Saari S. Pulpetin takaa. Yläasteen seksuaalikasvatus 9. – luokkalaisten näkökulmasta. *Laudatur - tutkielma*. Jyväskylän Yliopisto: Terveystieteiden laitos, 1998.

Saarikangas K. Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisyyden kohtaamisena. Teoksessa T Syrjämaa, J Tunturi (toim.) *Eletty ja muistettu tila*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2002: 48-75.

Sandvik M. 2004. Barn, rum, pedagogik. [www-dokumentti] Utbildningstyrelsen 1.6.2004. [haettu 6.10.2009] www.edu.fi/svenska/page/Last.asp?path=499,8244,31196,31199

Savolainen A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen Yliopisto, Akateeminen väitöskirja, 2001.

Seppänen M. Oppilaat terveystiedon tulkitsijoina. 9. –luokkalaisten oppilaiden ajatuksia terveystiedosta oppiaineena. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntapedagogiikan Pro gradu –tutkielma, 2002.

Silverman D. *Doing Qualitative research*. Second Edition. London: Sage Publications, 2005.

Simovska V. The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants voices. *Health Educational Research* 2007; 22(6): 864-878

Simovska V, Jensen B. On-line learning and participatory health education: teachers reflections. *Curriculum studies* 2008; 40(5): 651-669

Sipola H. Miten terveystietoa tulisi opettaa? 9. Luokan oppilaiden kokemuksia terveystiedon opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista. Jyväskylän Yliopisto. Terveyskasvatuksen Pro gradu – tutkielma, 2008.

Siponen U. Turvallisen ryhmän ja ryhmäprosessin merkitys terveystiedossa. teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*, 2005: 79-89.

Stenros H, Aura S. Arkkitehtuurin muoto ja sisältö. *Johdatus arkkitehtuurin muoto-opin ja ihmistiedon yleisteoriana*. Helsinki: Rakennuskirja, 1984.

Struyven K, Dochy F, Janssens S, Gielen S. On the dynamics of students approaches to learning: The effects of learning/teaching environment. *Learning and Instruction* 2006; 16: 279- 294.

- Svedbom J. Kohti ongelma-aperustaista opetusta – esimerkkejä terveystiedon didaktiikasta. Teoksessa H Peltonen, L Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 2005: 65-86.
- Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E, Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 1994.
- Syrjämaa T. & Tunturi, J. Johdanto. Teoksessa T. Syrjämaa & J. Tunturi (toim.) Eletty ja muistettu tila. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2002.
- Säljö R. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 2001.
- Taylor A. Programming and design of public schools within the context of community. [www-dokumentti] 2001. [haettu 12.12.2009] http://www.newhorizons.org/strategies/learning_environments/taylor2.htm
- Terho P. Terveystiedon opetus. Teoksessa P Terho, E-L Ala-Laurila, J Laakso, H Krogius, Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim, 2000: 399-405.
- Tolonen T. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus, 2004.
- Tones K, Green J. Health Promotion. Planning and strategies. London: Sage Publications, 2004.
- Tones K. & Tillford S. Health promotion, effectiveness, efficiency and equity. Third edition. Great Britain: Nelson Thornes Ltd, 2001.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi, 2009.
- Tynjälä P. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi, 2002.
- Tyrväinen H. Opetussuunnitelmasta oppitunniksi. Teoksessa L Kannas, H Tyrväinen (toim.) Viirikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Domus-Offset Oy, 2005: 51-64.
- Tyrväinen H. Vuorovaikutus terveystiedon oppitunnilla. Teoksessa E Jeronen, R Välimaa H Tyrväinen, H Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylän yliopisto: Terveystiedon edistämisen tutkimuskeskus, 2009: 128-145.
- Uljens M. School Didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. UK: Psychology Press, 1997.
- Uusikylä K. Atjonen P. Didaktiikanperusteita. 3. painos. Porvoo: WSOY, 2005.

Visser J. Integrity, completeness and comprehensiveness of the learning environment: Meeting the basic learning needs of all throughout life. Handbook of lifelong learning 2000. Section 3, Chapter 2. Verkkokirja [haettu 10.10.2009] www.learndev.org/dl/LLLIntHbChapter.PDF

vonWright J. Oppimisen tutkimisen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 1993; 27(1); 9-21.

Vuorinen I. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille. 7.painos. Vammala: Resurssi, 2005.

Vygotsky L. S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Välimaa R, Korhonen J. Lähtökohtia terveystiedon opetukseen osa1. Liikunnanopettaja 2001; 3:20-22.

Välimaa R. Terveysymmärrystä rakentamassa. Teoksessa. Kannas L, Tyrväinen H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, terveyden edistämisen tutkimuskeskus, 2005: 37-51.

Värri V-M. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press. Akateeminen väitöskirja, 2000.

Väyrynen S. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan. Esimerkki osallistavien ja ei- osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. Kasvatus 2006; 4:371-385.

Weare K. Developing the emotionally Literate School. California: Sage publications, 2003.

Weinstein, C. The physical environment of the school: A review of the research. Review of Educational Research 1979; 49 (4): 577-610

Yildirim O, Acar A, Bull S, Sevinc L. Relationships between teachers perceived relationship style, students learning style and academic achievement: a study on highschool students. Educational Psychology 2008; 28 (1): 73-80.

Yonezawa S, Makeba J, Joselowsky F. Youth engagement in high schools, developing a multi-dimensional, critical approach to improving engagement for all students. The Journal of Educational Change 2009; 10: 191-209.

Ziehe T. Uusi nuorisio – epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomennos: Aittola R. Tampere: Vastapaino, 1991.

Liite 1

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Kilpisen koulu, Jyväskylä

Pyydän lupaa saada tutkia oppimisympäristöä Kilpisen yläkoulussa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää oppimisympäristön merkitystä terveystiedon opettamiseen ja oppimiseen. Tutkimuksen aineisto kerätään yhdeksännen luokan oppilailta sekä terveystiedon opettajilta. Aineisto kerätään havainnoimalla sekä haastatteleamalla keväällä 2010. Tutkimuksen tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksen tuloksena syntyy pro gradu -työ.

Jyväskylässä 16.2.2010

Miia Pyykkönen

miia.a.pyykkonen@jyu.fi

Myönnän luvan tutkimuksen suorittamiseen Kilpisen koulussa:

Sami Kalaja

rehtori

Kilpisen koulu Jyväskylä

TEEMAHAASTATELURUNKO

1. TERVEYSTIETO OPPIAINEENA (ASENNE OPPIAINETTA KOHTAAN)

Mitä mieltä olette terveystiedosta oppiaineena? Millainen oppiaine terveystieto teidän mielestä on?

- Tärkeys ja hyöty omalle elämälle, asian ymmärtäminen laajemmissa konteksteissa
- Mukavuus, kiinnostavuus, imago

2. VUOROVAIKUTUS

Millaisia luokkanne terveystiedon tunnit ovat?

Millaista tunnilla on opiskella? Yksilönä? Ryhmässä? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?

- Vuorovaikutus (oppimisympäristö, opettaja, ryhmä vuorovaikutuksen rakentajana)
- Mistä ilmapiiri muodostuu? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?

3. FYYSSINEN UUSITTU OPPIMISYMPÄRISTÖ

Millaisessa fyysisessä ympäristössä oppii terveystietoa parhaiten?

Millainen on hyvä terveystiedon oppimisympäristö? Mitkä ulkoiset ominaisuudet tekevät oppimisympäristöstä hyvän, opettavaisen, viihtyisän, motivoivan? - Värit, materiaalit, tekniikka

Miten edellä mainitut asiat vaikuttaa terveystiedon oppimiseen?

Kokemuksia uudesta terveystiedon luokasta: Millä sanoilla kuvailisitte entistä terveystiedon luokkanne? Nykyistä terveystiedon luokkaa? Millaista siellä on opiskella? Yksilönä, ryhmässä?

Toimintamahdollisuudet: Uusitun oppimisympäristön käyttö oppitunneilla.

Vaikutusmahdollisuudet, itsensä toteuttaminen: Kokemukset tehdyistä muutoksista ja toiveita siitä mitä vielä toivoisi tehtävän.

4. TERVEYSTIEDON OPETUS JA OPPIMINEN, OPPIAINEEN OMINAISPIIRTEET

Millaista terveystiedon opetus/oppiminen on tässä uusitussa luokassa? Samanlaista, erilaista?

Opetuksen ja oppimisen erilaisuus/samanlaisuus

Oppiaineen ominaispiirteet: Osallistavuus, toiminnallisuus, oppilaslähtöisyys

5. LOPETUS JA YHTEENVETO (vapaata keskustelua läpikäydystä teemoista ja kokemuksista)

Liite 3

Osallistuminen ryhmähaastatteluun

Osallistun vapaaehtoisesti ryhmähaastatteluun oppimisympäristöä käsittelevässä tutkimuksessa ja ryhmähaastattelussa annan suostumukseni haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelussa nauhoitettuja keskusteluja saa myös käyttää aineistolainoissa pro gradu työssä. Tuloksia saa käyttää pro gradu työn analysoinnissa ja mahdollisesti julkaistussa tieteellisessä artikkelissa.

Päivämäärä ja allekirjoitus

ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSIN TULOKSENA MUODOSTUNEISTA LUOKISTA SEKÄ NIIDEN SISÄLTÖ (TUTKIMUSKYSYMYS 1)

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
<ul style="list-style-type: none"> - värikkyys - valoisuus - sisustus - kotoisuus - rentous - ainekohtaisuus - opiskeluun virittävyys - vahvat ensikokemukset - opiskeluun rauhoittuminen terveystiedon luokassa - vaihtelevuus opiskelussa - tekemällä oppiminen - toiminnalliset opetusmenetelmät, työtavat sekä opetusmateriaali - opettajan toiminta ja ryhmän toiminta - opiskeltava aihe - oppitunnin ajankohta - jaksaminen 	<p>Oppimisympäristön viihtyisyys ja tunnelma</p> <p>Oppimisympäristön aiheeseen virittävyys ja motivoivuus</p> <p>Terveystiedon oppimisen ominaispiirteet</p> <p>Vuorovaikutus ja sosiaalinen ilmapiiri terveystiedon oppitunneilla</p>	<p>Terveystiedon opiskelu oppiainekohtaisessa oppimisympäristössä</p>