

**Neljäsluokkalaisten kokemuksia mielekkäiden
oppimisympäristöjen tiloista ja paikoista**

Eija Westerbacka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2016

TIIVISTELMÄ

Westerbacka, Eija. 2016. Neljäsluokkalaisten kokemuksia mielekkäiden oppimisympäristöjen tiloista ja paikoista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 88 sivua.

Tutkimus käsittelee neljäsluokkalaisten oppilaiden mielekkäiden oppimisympäristöjen tilojen ja paikkojen muodostumista. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia tiloja ja paikkoja pidetään mielekkäinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppimisympäristöjen tavoitteena on kehittää pedagogisesti mielekkäitä paikkoja ja tiloja.

Tutkimusaineistona oli kahden porilaisen koulun neljäsluokkalaisten oppilaan (n=34) piirrokset ja haastattelut (n=14). Tutkin oppilaiden mielekkäiksi kokemia oppimisympäristön paikkoja ja tiloja hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusmetodin avulla. Analysoin tutkimusvastauksia oppilaiden kokemuksesta tutkimuskysymyksen ”Millaisia oppimisympäristön paikkoja ja tiloja neljäsluokkalaisten oppilaat kokevat mielekkäiksi?” perusteella.

Tutkimustulosten mukaan alle puolet oppilaista koki vapaa-ajan oppimisympäristön paikat ja tilat mielekkäiksi. Tutkimus osoitti, että oppilaat arvostavat oppimisympäristötilan ja -paikan rauhallisuutta sekä omaehtoisen tekemisen mahdollisuutta. Jatkotutkimusaiheena voisi tarkastella oppilaiden konkreettisen oppimisen ja oppimiseen johtavien taitojen esilletuomista.

Asiasanat: oppimisympäristöt, oppilaiden ääni, oppimiskokemukset, tila, paikka

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
1.1 Nykyisen oppimiskäsityksen tarkastelua koulun muutoksessa.....	6
1.2 Oppimisen kaikkiaallistuminen.....	11
1.3 Oppimisympäristökäsitteen tarkastelua.....	16
1.4 Oppimisympäristöjen kokemuksellisuuden näkökulmaa.....	19
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	24
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
4 TUTKIMUKSEN KULKU.....	32
5 TUTKIMUSAINEISTON ESITTELY.....	36
6 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	39
6.1 Aineiston keruut.....	39
6.2 Aineiston analyysin kulku.....	44
6.3 Tutkimuksen tulosten tarkastelua.....	46
6.3.1 Oppimisympäristön rauhallisuus.....	47
6.3.2 Oppimisen paikat ja tilat vapaa-aikana.....	49
6.3.3 Koulujen ulkopuoliset oppimisympäristöt.....	53
6.3.4 Koulun piha-alue oppimisympäristönä.....	54
6.3.5 Kokemuksen ja aistimisen tunne.....	58
7 TUTKIMUKSEN JA MENETELMÄN ARVIOINTIA.....	60
8 POHDINTA.....	65

LÄHTEET.....70

LIITTEET.....81

1 JOHDANTO

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja yhteistyön näkökulmaa, joiden tavoitteena on oppilaiden laaja-alainen osaaminen. Kasvatuksen ja opetuksen perusteet edellyttävät oppilaiden arjessa läsnä olevan opetuksen perustuvan yhteisiin arvioihin sekä toimivien välineiden käyttöön. (OPS 2014, 31.) Suomalainen yhteiskunta edellyttää peruskoululaisilta monipuolisia oppimisen tapoja, jonka vuoksi myös oppilaiden mielipiteet sekä näkökulmat tulisi huomioida. Mutta kuinka me oikeasti huomioimme oppimisympäristössä toimivia oppilaita? Nykyisen oppimisympäristön muutosta kuvataan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) juuri oppimisympäristöajattelun näkökulmasta, sekä jopa kansallisenkin keskustelun kautta merkittäväksi.

Opetussuunnitelmakeskustelun perusteella Suomen Luokanopettajat ry:n puheenjohtaja Marko Jokinen (2016) peräänkuuluttaa uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomaa vilkasta kehittämiskeskustelua. Hän pitää tätä hyvänä merkinä yleisestä kiinnostuksesta koulutuksellista kivijalkaa kohtaan, sillä jopa 16 000 alakoulun luokanopettajaa toteuttaa parhaillaan uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta. Helsingin opettajien ammattiyhdistyksen järjestövaliokunnan puheenjohtaja Maritta Virtanen (2016) viittaa OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkaisen huoleen uuden opetussuunnitelman tuomista muutos-paineista, joista hän mainitsee esimerkkinä opettajien vastuun uusissa oppimisympäristöissä toimimisesta. (Virtanen 2016, 22.) Myös mediassa on ollut esillä keskustelua myös uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) toimivuudesta, koska peruskouluun kaivataan muutosta, jopa val-lankumousta, kuten Jokinen asian ilmaisee. Hänen mukaansa uuden toiminta-kulttuurin avulla koulun ongelmat voitaisiin korjata, vaikka tähän tarvittaisiin kokonaan uudenlainen tapa rohkaista opettajia kokeilemaan ja tekemään asioita. Jokinen korostaa muun muassa niitä näkökulmia, joiden kautta myös ope-tuksessa käytettävien oppimisympäristöjen tulee olla muutokseen soveltuvia. (Jokinen 2016) Tarkastelen tutkimuksessani myös sitä miten oppilaiden mielipi-

teet huomioidaan heille konkreettisesti mielekkäiden oppimisympäristön tilojen ja paikkojen avulla.

Nyky-yhteiskunta edellyttää lapsen näkökulman huomioimista, joten on tärkeää tutkia mieluisan oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavien paikkojen ja tilojen muodostumista. Myös Korhonen (2012) korostaa, että tulevaisuudessa tarvitsemme luovaa, innovatiivista työtettä ja tiimityön sekä jatkuvan oppimisen tukemista. Juuri tämän vuoksi näen, että opetuksessa ja oppimisessa käytettävä mielekäs oppimisympäristö on erityisen merkittävä. Myös Piispanen (2008), Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö ja Rajala (2009) sekä Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi ja Särkkä (2007) ovat tutkineet oppimisympäristöjen merkityksellisyyttä oppimisen kannalta. Lisäksi Aksovaara ja Maunonen-Eskelinen (2013) huomauttavat fyysisen oppimisympäristön laadun vaikuttavan oppimisprosessiin sekä oppimisen laatuun. Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto 01.08.2016 korostaa myös oppimisympäristön keskeistä asemaa oppimisessa. Oppimisympäristö on ollut aina esillä eri tavoin, mutta nyt sen merkitys oppilaan itseohjautuvuuden näkökulmasta vahvistuu. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppimisympäristöissä lisääntyvien elämysten ja kokemuksellisuuden uudenlaista käyttöönottoa. Tämän perusteella oppilaiden näkemystä miellyttävän oppimisympäristön muodostumisesta on ajankohtaista tutkia.

1.1 NYKYISEN OPPIMISKÄSITYKSEN TARKASTELUA KOULUN MUUTOKSESSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas toimii aktiivisesti, asettaen itselleen tavoitteita ja ratkaisemalla ongelmia itsenäisesti sekä yhteistyössä muiden kanssa. Nykyinen oppimiskäsitys pohjautuu sosiokonstruktivismiin, jolloin oppilas käyttää omaa kieltään, kehollisuuttaan sekä aistejaan ajattelun ja oppimisen tukena. Tällöin oppilas kykenee refleктоimaan oppimaansa uusien taitojen, tietojen, tunteiden

sekä kokemusten kautta. Oppimiskäsitys rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä eri yhteisöjen että oppimisympäristöjen avulla. Näiden kautta oppilaan oppimaan oppimisen taidot karttuvat ja hän saa vankan perustan elinikäiselle oppimiselle. (OPS 2014, 14-15.) Meriläinen ja Piispanen (2012) painottavat, että oppimisen tilalla ja paikalla on toisiaan tukeva vaikutus. Tämän vaikutuksen tuominen osaksi oppilaiden arjessa tarvittavia toimintoja ja opittavia asioita on huomionarvoinen asia. Näiden yhteisvaikutuksena oppilaassa herää motivaatio, jonka näen vaikuttavan oppilaan oppimiskäsitykseen myös oppimishalukkuuteena.

Vallitsevan oppimiskäsityksenkin näkökulmasta on tärkeää tutkia oppilaiden mielekkäiksi kokemia oppimisympäristöjen paikkoja ja tiloja. Koulun sanotaan kuvaavan ympäröivää yhteiskuntaa pienoiskoossa, tietynlaisen ”suurennuslasin kautta”. Yhteiskunta asettaa koululle muutospaineita, mutta myös opetussuunnitelma määrittää opetustoimintaa. Tutkimusaiheeni on linjassa koulun tulevaisuuden suunnan kanssa. Muuttuva ihmiskäsitys ja tulevaisuuden tarpeet määrittävät tämän päivän oppilaille uudenlaisia kehitystarpeita. Näiden tarpeiden keskiössä näkisin olevan vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisuuden vaatimukset.

Työskennellessäni opettajana vuosina 2002-2007 ja 2011-12, havaitsin oppimisympäristön olevan opetuksessa korvaamaton työväline. Oppimisympäristön tärkeys korostui eri oppiaineiden yhdisteltävyyden sekä lähiympäristön mahdollisuuksien hyödyntämisen näkökulmasta. Pro gradu-tutkielmani pohjautuu alakoululaisten subjektiivisiin näkemyksiin sekä mielekkäiden oppimisympäristöjen kokemuksen muodostukseen ja kuvaamiseen. Myös Husserl (1980) käsittelee merkityksellisten kokemusten ja elämysten eksistentiaalisuutta. Hän kuvaa ihmisen tajuntaa aktiivisesti merkityksiä luovaksi. Husserlin mukaan tähän kokemisen kenttään liittyvät myös sekä yksilön että yhteisön muokkaamat taustatekijät. (Väyrynen 2008, 324-325.) Tästä syystä selvitän oppilaan kokemuksia miellyttävästä oppimisympäristöstä. Esiymmärrykseni mukaan

oppilaan kokemisen kenttä rakentuu kouluissa toteutetuista oppimisympäristöistä, opetustiloista ja äänimaisemasta.

Myös Lonka (2016) korostaa, että ihminen muistaa parhaiten juuri sellaisia asioita, jotka liittyvät omakohtaisesti hänelle tärkeään toimintaan tai asiaan. Tärkeäksi kokemansa asian kautta myös oppilaat prosessoivat aktiivisesti omaa toimintaansa. Tämän hetkinen kouluopetus antaa oppilaalle tiedollisia eväitä materiaalsen kokemuksen kautta esimerkiksi oppilaan lähiseudun luonnosta. Tämän perusteella juuri kouluopetuksessa tulisi huomioida, että oppilaiden ymmärtäminen toteutuu vasta kokemisen kautta, jolloin asian mieltäminen ja sisäistäminen konkretisoituvat.

Kuuskorpi (2012) määrittelee oppimisympäristökäsitteen (engl. *learning environment*) vakiintumattomaksi ja jäsentymättömäksi. Hän huomioi oppimisympäristö termin käsitteellisesti poikkeavaksi, koska se on hänen mukaansa puutteellisesti määritelty. Ensimmäiset oppimisympäristöä koskevat kirjallisuusviittaukset ovat 1930-luvulta, jolloin toiminta rajautui Kuuskorven (2012) mukaan luokkahuoneopetukseen. Hän yhdistää Piispasen (2008) määritelmän, jossa käsite kattaa kaiken fyysisen luokkahuoneen ja koulun sisällä tapahtuvan formaalin opetustoiminnan, ja Mannisen ym. (2007) korostamat formaalit ja informaaliset oppimisprosessit. Oppimista tapahtuu siis myös koulussa ja koulun ulkopuolella, kuten Nuikkinen (2009) kiteyttää. Nykypäivän oppimisympäristö muodostuu kokonaisuudesta, jossa oppimista tapahtuu.

*Oppimisympäristö on paikka, tila tai toimintakäytäntö,
jonka tarkoitus on edistää oppimista. (Manninen ym. 2007, 15.)*

Oppimisympäristö-käsite tuli tunnetuksi Suomessa 1990-luvun alkupuolella, ja samalla se vahvisti ymmärrystä oppilaan elinikäisestä oppimisesta. Tämän perusteella oppilaan aikaisemmin opitun ja hankitun osaamisen päälle rakentui uutta tietotaitoa. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013, 1.) Halisen ja Kaupisen (2015) mukaan perusopetuksessa oppilaalla on vähintään yksi laaja-

alainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Tällainen laaja-alaista oppimista edistävä oppiaineiden yhteistyönä toteutettava kokonaisuus tulee olla oppilaan kannalta merkityksellinen. (Halinen & Kauppinen 2015, 37.) Laaja-alaisten osaamistavoitteiden määrittelyssä huomioidaan esimerkiksi vuosiluokilla 1-2 lähiyhteisön kulttuurisen monimuotoisuuden havainnoiminen sekä luonnossa liikkuminen että luontosuhteen vahvistaminen. Vuosiluokilla 3-6 laaja-alaisen osaamisen kehittämistä jatketaan systemaattisesti ja esimerkiksi oppilaan identiteetin kohentumista tuetaan toisten ihmisen ja ympäristön välisellä yhteistyöllä. Paikallisissa painotuksissa huomioidaan lisäksi oppiaineen oppimisympäristöt sekä oppiainekohtaiset tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta kuvataan oppimisympäristön mielekkyyden muodostavana tekijänä olevan oppilaan omakohtainen kokeminen. Omakohtainen kokeminen voisi mahdollistaa esimerkiksi liikkumalla sekä leikkimällä ja lepäämällä. (OPS 2014, 17-23, 27-32, 101, 164.)

Oppimisympäristön merkitys kansalaiseksi kasvamisessa

Opetussuunnitelma (2014) ohjaa laaja-alaisten tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuden tavoittelemiseen. Kokonaisuudessaan laaja-alaisten osaamisalueiden tarve nousee muuttuneen ympäristön tarpeista. Oppilaita ohjataan oman ajattelun kehittämisen ja oppimaan oppimisen lisäksi toimimaan myös vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (L1) Myös kulttuurinen osaaminen ohjaa oppilaita arvostamaan kulttuuriperintöä, sillä oppilaiden kasvua tuetaan monipuolisesti. (L2) Oppilaita rohkaistaan toimimaan kouluyhteisön kehittämisen hyväksi. (L3) Myös osallistuminen ja vaikuttaminen tukevat oppimisen taitojen kehittymistä erilaisissa ympäristöissä. (L4) Oppimisympäristöissä kehittyvät yhdessä tekeminen ja oivaltamisen ilon kautta syntynyt merkityksellinen opiskelumotivaatio. (L5) Oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen kehittyvät, kun oppilaat osallistuvat opetuksensa suunnitteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin. Oppilaiden pitkäjänteinen työskentely kehittyy yhteistyössä sekä erilaisissa oppimisympäristöissä (L6-7)(OPS 2014, 17-23.)

Suomalaisen koulujärjestelmän muodostumisen lähtökohtia

Suomalainen peruskoulu on instituutiona merkityksellinen, sillä se tavoittaa kaikki alueensa lapset sekä heidän perheensä. Koulu tarjoaa kaikille lapsille kasvuyhteisönä sellaisen toimintakulttuurin, jota yhteiskunnan eriarvoistuminen, esimerkiksi turvallisten aikuisten määrän ja läsnäolon kautta on muuttunut. Koulun erityisenä tehtävänä on tukea vanhempia kasvatustehtävässä, jota Launonen ja Pulkkinen (2004) korostavat erityisesti ajankäytön näkökulmasta. Launonen ja Pulkkinen (2004, 29-32) kuvaavat yhteiskunnan arvomaailman sekä näiden erilaisten ja keskinäisten painotusten muutoksia, kuten arvojen maallistuminen, yksilökeskeinen ajattelu sekä suhteellistuminen. Näiden vaikutteiden kautta 1990-luvulla myös suomalaisen koulun pedagogiset sekä opetussuunnitelmaa koskevat muutokset tulivat voimaan. Tällöin luovuttiin opettajan auktoriteetista ja roolista toimia yhteiskunnallisten arvojen välittäjänä. Koska koulujärjestelmän ja sen sisältöjen muutokset ovat hyvin hitaita, koen oppimisympäristöjen tarjoavan oppilaille tärkeitä kasvumahdollisuuksia.

Houtsonen (1996, 200-201) viittaa Schutzin (1962) päätelmiin, joiden mukaan ihminen tulkitsee itselleen merkityksellisiksi sellaisia asioita, jotka ovat hänelle oleellisia. Tutkimukseni näkökulmasta katsottuna oppilas kokisi tällöin merkityksellisiksi vain sellaiset paikat sekä tilat, joihin hänellä liittyisi henkilökohtainen kokemus. Tämän perusteella voikin ajatella, että konstruktivistinen oppimiskulttuuri lisäsi oppilaan vapauksia sekä itseohjautuvuuden mukanaan tuomia velvollisuuksia jo 1990-luvulla. Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan, tapahtuu oppiminen tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa tai vuorovaikutuksessa. Edellisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan näkisin oppimisen olevan seurausta oppilaan omasta aktiivisuudesta sekä tavoitteellisesta toiminnasta. Oppilas rakentaa aikaisemman tietorakenteensa päälle uusia tulkintoja opittavasta aineksesta, joten oppiminen on suhteessa oppilaan aikaisempaan tietopohjaan. (OPS 2004, 14-15.) Tässä korostuvat myös oppilaan motivaatio sekä työskentelytavat.

Perinteisesti lasten asemaan ovat vaikuttaneet heidän luonteensa tai elinympäristön monet tekijät, joiden kautta lasten itsenäinen kehittyminen on mahdollistunut (Meacham 2004, 69-70). Vielä 1970-luvulla koulun kasvatustavoitteet olivat koulutuspoliittisen mielenkiinnon kohteena. Tällöin tavoiteltiin sellaisia kasvatustavoitteiden toteuttamistapoja, jotka eri väestöryhmät hyväksyivät yhteisesti. (Launonen & Pulkkinen 2004, 18-20.)

Halinen (2016) korostaa uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista toimintaa, jolla pyritään muun muassa vaikuttamaan oppimistuloksiin. Hänen mukaansa on tavoiteltavaa saada oppilaat pitämään opiskelua tärkeänä. Hän viittaa koulun luovan oppilaalle vankan pohjan koko elämän ajan jatkuvaan oppimiseen, minkä perusteella koulua voidaan kutsua oppivaksi yhteisöksi. (Halinen 2016, 14.) Kasvuyhteisössä, kuten esimerkiksi koulussa muodostuu kokemuksia, jotka ovat yhteisössä toimiville ihmisille yhteisiä. Kaikille yhteinen peruskoulu tarjoaa kaikille oppilaille yhtenäisen ympäristön sekä samanlaista toimintaa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 47, 49.) Koulujärjestelmämme mahdollistaa oppilaille kansalaiseksi kasvun muun muassa oppimisympäristöjen ja oppimisen kaikkiaallisuuden avulla.

1.2 OPPIMISEN KAIKKIAALLISTUMINEN

Tutkimukseni tarkastelunäkökulmana on oppimisympäristön ja oppimisen näkökulma. Koska yhteiskuntamme korostaa oppimisen jatkuvaa edistämistä sekä sen jäsenten aktiivisen toimijuuden tukemista, nämä seikat liittyvän tutkimukseni aiheeseen keskeisesti. Kumpulainen (2008) määrittää oppimisympäristöjen haasteeksi yhteiskunnallisesti mahdollistuvien kohtaamisten puutteen. Kohtaamisiin kannustava toiminta tukisi ihmisten välistä vuorovaikutusta. Hän pitää oppimisen lisäksi tärkeänä muun muassa kulttuuriperinnön jakamisen sekä uuden tiedon luomista. Muun muassa Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämässä foorumissa (2016) esiteltiin tulevaisuuden koulun tehtäväksi sosiaalisen koheesion ylläpitämistä sekä yhteisöllisyyden rakentamista. Tärkeimpinä taitoina pidettiin oppilaan oman osaamisen

hyödyntämistä ja kykyä muuntaa oppimaansa sekä yhteistyön luomisen taitoja. Näiden huomioiden myötä esille nousivat opetuksen tarkoituksellisuus sekä merkityksellisyys oppilaan elämässä. (FinnSight 2016) Nykyisin oppimisympäristöjen halutaan mahdollistavan oppimiselle luotuja tulevaisuuden haasteita, muun muassa monitieteellisen oppimisen kautta. Nämä uudet oppimisen muodot ymmärretään elämänlaajuisina sekä elämän pituisina prosesseina, ja niitä kutsutaan oppimisen *kaikkiaallisuudeksi*.

Koska oppimisen kaikkiaallisuutta tapahtuu myös koulutuksen ulkopuolella, tulee oppilaiden oppimista ja osaamista tukea sekä kehittää. Kehittämisen taustalla voi olla havahtuminen muutostarpeeseen, esimerkiksi huomioimalla erilaisten oppimisympäristöjen tärkeyden oppilaiden näkökulmasta. Ennakkoletusteni perusteella ajattelen oppimisympäristöjen laajenemisen yksinkertaisena muotona olevan vain luokkahuoneesta poistumisen. Huomioni liittyy perinteiseen, formaalin koulutyön sekä kouluun sijoittuvaan oppimisympäristöajatteluun. Kumpulaisen (2008) mukaan oppilaat toimivat ja liikkuvat nykyään myös monissa *non-formaaleissa, informaaleissa* että *virtuaalisissa ympäristöissä*. Hän määrittää informaalin oppimisen paikoiksi koulun ja sen ulkopuolella tapahtuvan toiminnan. Sitä vastoin koulun ulkopuolisina non-formaaleina oppimisympäristöinä toimivat tiedekeskukset ja museot. (Kumpulainen 2008, 1-3.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kiteytetään koulun toimintakulttuurin perustuvan yhteisön toimintakulttuuriin niin historiallisesti kuin kulttuurisestikin. Koulun toimintakulttuuri on kehittyvä sekä muuttuva kokonaisuus, joka rakentuu muun muassa erilaisissa oppimisympäristöissä yhteisön osaamisen ja kehittämisen vuorovaikutuksen avulla. (OPS 2014, 24.)

Kuuskorpi (2012, 63) kirjoittaa perustellusti formaalin- ja nonformaalin oppimisen paikkojen rajojen hämärtyneen. Nykyajan historiallisten oppimisympäristöjen katsotaan muodostuneen Nuikkisen (2009) ja Piispasen (2008) mukaan historiallisena jatkumona, vaikka oppimista ja tiedon prosessointia tapahtuukin yhä enemmän myös koulun ulkopuolisissa tai informaaleissa oppimisympäristöissä. Kuuskorpi (2012) viittaa Dudekin (2000) määritelmään, jossa kuvataan

oppilaan fyysiseksi oppimisympäristöksi luokan laitteistoa, kalusteita sekä koulun ympäristöä. Pedagogisten määritelmien perusteella oppimisympäristö ymmärretään keinona tai menetelmänä informaalin ja formaalin koulun yhdistelmäksi. (Kuuskorpi 2012, 65.)

Tutkimukseni perustana on kiinnostus tutkia edellä kuvatun kaltaista koulun oppimisympäristöjen yhdistelmäkuvausta, sekä millaisissa paikoissa sekä tiloissa oppilaat kokevat mielekästä oppimista tapahtuvan. Oman peruskoulukokemukseni pohjalta muistan mielyttäväksi oppimisen kokemuksiksi esimerkiksi pyöräretket, luontokerhoissa tai tekemällä oppimisen kautta merkitykselliseksi muodostuneet asiat. Tällaiset paikat ja tilat ovat vieläkin valokuvan tarkasti tallentuneena muistiin, elämyksinä. Näin ollen tutkimuksen aiheen valintaan ohjasi selkeä omakohtainen kokemus, jonka näen vaikuttaneen oman elämäni kiinnostuksen kohteisiin sekä valintoihin.

Elämyksellisyys perustuu kokemukseen

Nykyajan lasten ja nuorten maailmaan liittyy enenevässä määrin erilaisia tunteita herättäviä elämyksiä. Kaupallisista elämyksistä on tullut myös kulutushyödykkeitä, joiden individuaalisuus korostuu ihanteiden ja hyvänolon tavoitteluna. Elämyksen käsitteitä 1800-luvulla tutkineen Cramerin perusteella *elämys* on välittömästi itse koettu, kestävä ja merkityksellinen kokemus. Se on erityisen tärkeä koko ihmiselämän ajan, minkä vuoksi sen sisältöä on haasteellista selittää. Vastaavasti Herman Lotzen (1817-1881) mukaan elämys muodostaa *kokemuksen* perustan, sillä vasta elämykset muodostuvat kokemuksen todellisuudesta. Wilhelm Diltheyn (1833-1911) ja Edmund Husserlin (1859-1938) mukaan ihmisen olemisen tapa on elämys. (Väyrynen 2008, 322-323.) Näin kokemiseen liittyy subjektiivisuus, jonka perustana on omakohtainen elämys.

Koulun ulkopuolinen opetus

Koulun ulkopuolinen opetus (*out-of-school education*) on laaja käsite, jolla tarkoitetaan kaikkea sitä suunniteltua ja kasvatuksellisia päämääriä sisältävää opetusta, joka tapahtuu perinteisen luokkahuoneen sijasta koulun ulkopuolella. Tätä

kutsutaan myös sulautuvan oppimisen (*blended learning*) näkökulmaksi, jolloin tarkastelemme eri ympäristöissä tapahtuvan oppimisen tapoja kokonaisvaltaisesti ja oppimisen aikana rakentuvien osien muodostumisesta.

Jokaisella aikuisella on kouluajoiltaan muistoja tavoistaan oppia ja tallentaa asioita muistiin. Näistä myös Korhonen (2012) kirjoittaa oman opettajakokemuksensa perusteella, että opimme jokainen tavallamme. Kumpulaisen ym. (2009) tutkimustulokset antavat tukea Korhosen ajattelulle, sillä heidän tuloksissaan korostuvat oppilaan oma aktiivisuus ja toimintaan osallistumisen huomioiminen. Näiden huomioiden perusteella oppilaat sitoutuvat opiskeluun paremmin ja osallistuvat vuorovaikutukseen aktiivisemmin. Oppilaiden aktiivisuutta lisää myös työtapojen valinnaisuus sekä mahdollisuus omaloitteisiin oppimiskäytänteisiin. (Kumpulainen ym. 2009, 50-51.) Korhonen (2012) tuo esille erilaisia oppijoita, kuten kinesteettisiä oppilaita, jotka omaksuvat asioita parhaiten tekemällä itse.

Tekemällä oppimisen lähtökohtia

Dewey (1859-1952) kirjoittaa koululaitoksen perustuvan aikuisten sanelemien ajattelumallien kivijalkaan, jossa ei kiinnitetä riittävästi huomioita oppilaiden elämää ja tulevaisuutta. Hän kiteyttää kasvatustilanteen muodostuvan tekemällä oppimisen (*learning by doing*) teoreettisen tiedon ja käytännön yhteistoimesta, ei pelkästä tekemisestä. Dewey korostaa oppilaan aktiivista roolia ja henkilökohtaisten havaintojen tekemistä. Tämän perusteella huomaankin yhtymäkohtia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa sekä Deweyn näkökulmissa. Dewey korosti perustaitojen ja merkityksellisten sisältöjen oppimisen liittyvän ihmisten kulttuuriperinnön ydinaineeksiin, joiden kautta oppimisen tarpeellisuus muodostui. (OPS 2014, 17-23.; Hytönen 2008, 35.)

Dewey pitää kasvatusta päämääränä (*education as direction*), joka syntyy itsestään. Hän torjuu kasvatuksen ulkopuolisen kontrollin sekä holhoavan ohjauksen. Deweyn huomioi sosiaalisten tilanteiden määrittävän ja ohjaavan

oppilasta rakastavassa kasvatustilanteessa. Lisäksi opetuksen tulee antaa tapah-
tua ja vaikuttaa vapaasti sekä kiireettömästi. (Dewey 1944, 23-53.) Deweyn nä-
kemyksessä oppilaan kasvatusta perustuu oppilaan omiin ja henkilökohtaisiin
kokemuksiin, jonka kautta sisäistäminen moninkertaistuu ja muodostaa henki-
lökohtaista yhteyttä oppilaaseen. Deweyn mukaan kaikilla on mahdollisuus
oppia, sillä hänen progressiivinen pedagogiikkansa rakentuu oppilaiden älylli-
sen vapauden havaitsemiseen sekä arviointiin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas
saa itse ajatella ja tuntea sellaisia havaintoja kuin oikeasti kokee. Oppilaan yksi-
lökohtainen valinnan mahdollisuus takaa sen, että hän voi muokata oppimisen
tavoitteitaan uudelleen, arvioida toimintojaan sekä tehdä valintoja. (Hytönen
2008, 32-33.) Tämä vapautteen perustuva oppimisen lähtökohta huomioi oppi-
laan omat impulssit ja toiveet, mutta myös uudelleen jäsentymisen ja uusien
yhteyksien luomisen mahdollisuudet.

Hodsonin (1996) näkemyksen mukaan oppilaille asetetut velvollisuudet toimi-
vat motivaattoreina oppilaan itse tekemällä oppimisessa ja näin nämä velvol-
lisuudet samalla rakentavat merkityksellistä perustaa oppimiselle. Tällä tavoin
työskennellessään oppilas ymmärtää oppimaansa paremmin ja kykenee käsit-
telemään teoria- ja tietopohjaa konkreettisuuden avulla. Meriläinen ja Piispanen
(2013) näkevät oppilaan oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen olevan itse
oppisisältöjä merkityksellisempiä tulevaisuudessa. Heidän mielestään on
tärkeää saada oppilas kokemaan oppimisen intohimoa ja kokemuksia, juuri
olennaisten kiinnostuksen kohteiden huomioimisen kautta. (Meriläinen &
Piispanen 2013, 161, 163.)

Oppimisympäristöjen monimuotoisuutta on tutkinut myös Lei (2010), jonka
mukaan monet tutkimustulokset tukevat erilaisten oppimisympäristöjen
yhdistelyn vaikuttavan oppilaiden tyytyväisyyteen ja oppimiseen. Hänen muk-
aansa koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen avulla on mahdollista
vaikuttaa oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Hän määrittää koulun
vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristöjen kentässä olevan hyvinkin paljon
käyttämätöntä aineista, jota tulee hyödyntää tulevaisuudessa enemmän. (Lei

2010, 3.) Oppimisympäristön fyysisillä muodoilla, väreillä ja äänillä on myös merkitystä muun muassa oppilas-opettaja -suhteen muodostumisen näkökulmaan. Esimerkiksi kuulemalla oppivat oppilaat kykenevät mallintamaan opettajan puhetta sanatarkasti, kun taas näkömuistinsa turvin oppivat oppilaat kykenevät tallentamaan tietoa valokuvantarkasti. Korhonen (2012) mainitsee myös oppilaat, joille tieto tulee esittää pienissä erissä esimerkiksi piirtämällä. Hän korostaa oppimista tapahtuvan vasta, kun oppilas motivoituu. Tällöin oppilaan otsalohkossa tapahtuu kemiallinen reaktio ja innostus asiaa kohtaan on syttynyt. Oppilaan konkreettisen motivaation lisäämiseen ja oppimisympäristöjen vaihteluun ei tarvita isoja suunnitelmia, kuten Korhonen kiteyttää; motivaatiota (opetukseen) tuo myös tieto siitä etteivät kaikki oppilaat ole poistuneet koskaan kotilähiöstään. (Korhonen 2012, 24-25, 29.) Juuri tämän motivaation sytyttämiseen ja miellyttävän oppimisympäristön hahmottamiseen tarvitaan uudenlaista opettamisen ajattelutapaa, jossa pohdintojeni mukaan tulisi kuulua myös oppilaan oma ääni.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetustoimi ja koulu tekevät monipuolista yhteistyötä, jonka yhtenä tavoitteena on toiminnan avoimuus. Toimintaa tarvitaan oppilaan oppimisen ja kasvun, sekä oppimisympäristöjen monipuolisuuden että kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemiseksi. Koulutyö järjestetään niin, että oppilaan äänen kuuleminen tulee mahdolliseksi, jolloin oppilasta kannustetaan muun muassa osallisuuteen, rohkaisuun sekä suunnitteluun. Lisäksi oppilaat ovat mukana arvioinnissa sekä yhteistyön kehittämässä, esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan kautta. (Perusopetuslaki 47 a § 1. ja 2. mom. 1267/2013)

1.3 OPPIMISYMPÄRISTÖKÄSITTEEN TARKASTELUA

Tutkimukseni keskeisenä käsitteenä on oppimisympäristö, jonka käsitteen avaaminen on erittäin tarpeellista, tärkeää ja perusteltua. Käsitteen avaaminen tapahtuu kirjoittamalla tutkimusta auki sekä käsitteellistämällä aihetta aikaisempien tutkimusten kautta. Tutkimuksen lähtökohtana on kirjoittaa oppi-

misympäristön mielekkäät tilat ja paikat käsitteellisten ratkaisujen ja merkitysverkostojen varaan. Anttilan (2005, 129) mukaan kieli voi olla muodollinen sekä systemaattinen tapa, jolla tietoa saadaan perinteisesti tallennettua. Mutta se voi nykyään sisältää myös muita kielen muotojen, kuten digitaalisen materiaalin avulla tuotettua aineistoa. Kieli ei silti kuitenkaan ole mikään väline, jonka avulla kyetään muovaamaan todellisuutta haluttuun muotoon, vaan se toimii kehikon tapaan tukien ja ympäröiden ihmistä. Noin 1600-luvulta lähtien teoreettinen ajattelu on ollut verrattavissa verbaaliseen ilmaisuun, johon on kuulunut sekä kirjoitettu että puhuttu kieli. Tämän vuoksi on pyritty löytämään kielellisesti yhtenäinen, teoreettinen ilmaisutapa. Anttila (2005, 129) viittaa Kunnakseen (2004), jonka mukaan kielen avulla voidaan osoittaa vain rajattu tietomäärä. Tämän vuoksi olisi aina tärkeää tarkentaa millaisessa kontekstissa asiaa on tutkittu. Tähän perustuen kirjoitankin tutkimuksessani auki käytettävien termien aikaisempia tulkintoja sekä esitän niitä myös aineiston, piirros- sekä haastatteluanalyysin avulla.

Yleisesti oppimisympäristökäsitettä korostetaan yksilöllisen sekä yhteiskunnallisen, mutta myös formaalin ja infomaalin oppimis- ja opetustoiminnan rajauksen avulla. Muun muassa Piispanen (2008) korostaa historiallisen jatkumon näkökulmaa, niin erilaisten pedagogisten vaikuttimien, ajallisuuden kuin yhteiskunnan rakennemuutostenkin kentässä. Vastaavasti Kuuskorven (2012) tutkimus kuvailee sitä kivijalkaa, johon uusi oppimisympäristöajattelu perustuu. Tästä tärkeimpänä huomiona on mielestäni juuri oppilaiden lähiympäristön innostavuus sekä panostus oppimaan oppimiseen. Kaiken kaikkiaan toimiva oppimisympäristö houkuttaa oppilaita luovuuteen, sillä onhan oppimisen pohjalla jo itsestään tutkimiseen orientoiva ilmapiiri. Päätelmieni mukaan koulun lähiympäristö tukee kokonaisuudessaan tilannesidonnaista oppimista, juuri perustellusti ja huolellisesti suunnitellun oppimisympäristön tukemana.

Kuuskorpea (2012, 19-23) mukaellen määritän ympäristön muuttuvan oppimisympäristöksi silloin, kun siihen liittyy opetus- ja oppimisprosessi. Oppimisympäristössä oppimiseen kiinnittyy muun muassa painotuksia, työmuotoja

ja tavoitteellisia toimialueita. Erityisesti autenttisen oppimisen kokemista korostetaan ja asiantuntijoiden tietoa hyödynnetään. Tutkimuksessani *konkreettinen* oppimisympäristökäsite voisi olla esimerkiksi kaikkien koulua käyneiden ihmisten ymmärtämä konkreettinen kouluympäristö, jolloin käsite yhdistyy aikaan ja paikkaan. Vasta tämän jälkeen voin tarkastella oppimisympäristön määritelmää *käsitteellisemmin*. Käsitteellistämisen avulla muodostan asiasta, erityyppisten teoriakäsitteiden kautta *yleistyksen* oppimisympäristöstä. Tähän liittyy esiymmärrykseni mukaan juuri erilaiset oppimisen paikat, joita voivat olla ulko- tai sisätilat (esimerkiksi välitunnit, kouluruokailut ja koulumatkat) sekä erilaisten oppituntien (teoria, taideaineet, liikunta) mahdollistamat oppimisen ympäristöt. Lisäksi oppimista tapahtuu vapaa-ajalla (harrastukset, matkustus, koti ja lomailu) sekä erilaisten ihmisten kohdatessa (vierailu, sukulointi, juhlat ja opiskelu) erilaisissa ympäristöissä. Tämän vuoksi oppimisympäristö-käsite on *nominaalimääritelmä*, koska se muodostuu monista eri kielellisistä kuvauksista. Hirsjärvi ym. (2013, 148) toteaa käsitteiden määrittelyn haastavuuden luovan uusia *käsitteellisiä konstruktioita*. Ymmärrän arkikielessä käytössä olevan oppimisympäristö-käsitteen ja pyrin tutkimuksellani vähentämään sen monimerkityksellisyyttä.

Kirjoitan tutkimuksessani auki myös ennako-oletuksiani oppimisympäristöjen mielekkäiden paikkojen ja tilojen käsityksistä. Aukikirjoittaminen takaa myös esiymmärryksen kyseenalaistamisen. Tässä huomioin Heideggerin vuonna 1927 analysoiman hermeneuttisen kehän uudenlaisen merkityksen. Kehärakenteen rajoittumista yksittäisiin seikkoihin ja kokonaisuuden muodolliseen suhteeseen kutsutaan *kehän objektiiviseksi puoleksi*. Vastaavasti se voi liittyä myös kokonaisuuden aavistavaan ennakoointiin, jonka johdosta tutkija keskittyy yksityiskohteisuuksien selvittämiseen. Tätä taas kutsutaan *kehän subjektiiviseksi puoleksi*. Tällä Heidegger selittää ennakoitavuuden ohjaavan aineiston sisäistämisessä. Tutkija tulee helposti kuvanneeksi hermeneuttista tehtävää antamalla historialliselle tietoisuudelle myös konkreettista sisältöä. (Gadamer 2004, 31, 35.)

1.4 OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KOKEMUKSELLISUUDEN NÄKÖKULMAA

Oppimisympäristöissä oppilaat luovat sekä uudelleenmuodostavat erilaisia päätelmiä omien tuntemusten, kokemusten, tiedonhalun ja epäilyksien avulla (Etheredge 2004, 101). Elämyksellisyyden havaitseminen vahvistaa oppimaan oppimisen kehittymistä, vaikka yleisesti tietoa ja kokemista pidetään kahtena eri asiana. Tämän vuoksi oppitunneille on tarjottu apuvälineiksi ja ikään kuin ”mausteeksi” juuri kokemuksia. Kolbin (1984) kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä sekä syvenevänä prosessina. Tällainen kehämäisesti kasvava oppiminen kehittyy oppilaan ymmärryksen ympärille. (Kolb 1984, 2, 4-7, 17-18.) Tämän perusteella voidaan todeta, että kokemuksellisen oppimisen huomioimisesta oppilaiden toimintakentässä on kulu-
lut jo useita vuosikymmeniä.

Mielestäni edellämainittu näkökulma johdattaakin ajatukseen, että yksilön tietämistä kehitetään juuri kokemuksen kautta. Yleisesti ottaen koulussa tapahtuvan yhteistoiminnallisuuden kautta oppilaalla on mahdollisuus kehittää kriittistä ajatteluaan. Tämän avulla oppilas kykenee valitsemaan sellaisen tiedon, jota hän kykenee soveltamaan. Lisäksi oppilas kykenee itse tutkimaan ja toimimaan myös järjestelmän kehittämiseksi. (Jääskeläinen & Nykänen 1994, 43-44.) Koska tiedon löytäminen ja oivaltaminen johtavat usein tietämiseen, ovat tiedot sekä kokemukset mielestäni niitä lopputuotteita, joita voidaan kutsua asiantunte-
mukseksi tai kokemukseksi. Nämä muodostuvat useasti mielekkäistä koke-
muksista, joka luotsaa toimintaan aivan eri tavalla kuin irrallinen tieto.

Meriläinen ja Piispanen (2013) tuovat esiin oppimisen muodostuvan onnen ja ilon kautta, joka on kontekstuaalis-pedagogisen lähestymistavan mukaista. Koska koulussa käytettävien taitojen tarve muodostuu uudennaiseksi, tulee opetuksen lähestyä koulun ulkopuolella olevia oppimisympäristöjä. (Meriläinen & Piispanen 2013, 159.) Tällä tavoin koulussakin mielestäni lähestytään tarpeen

näkökulman avulla niitä oppilaan ominaisuuksia, jonka turvin hän kasvaa itseään arvostavaksi kansalaiseksi. Tarpeen näkökulmaa on tutkinut Poikela (1999), jonka tutkimustulosten mukaan oppilaan oppiminen jää vajaaksi ilman keskeistä päämäärää. Hänen mukaansa oppimista ei tapahdukaan, jos oppiminen on järjestelmän tuottamaa ja ohjaamaa. Oppimista tapahtuu silloin, kun oppilas huomaa tavoitteiden arvon sekä ponnistelee niiden saavuttamiseksi. Tällaisessa oppimisessa ovat mukana myös oppilaan huomiot yhteisön sekä yhteistyön vahvistavista, oppimiseen vaikuttavista positiivisista seikoista. Tällöin kohdataan yhdessä haasteita, mutta samalla hankitaan myös opettavaisia kokemuksia. (Poikela 1999, 26-27, 247.)

Suomalaisen peruskoulun vahva pedagoginen perusta tukee luokkahuoneen kokemaa interventiota, jota myös Meriläinen ja Piispanen (2015) tarkastelevat tutkimuksessaan. Heidän näkemykset perustuvat oppilaan työskentely-ympäristöön, joka toimii oppimisprosessissa kuin vuorovaikutteinen peili. Myös oppimisprosessin läpinäkyväksi tekeminen rakentaa sitä kokonaisuutta, josta arvostettu oppiminen koostuu. Kokonaisuudessa on huomioitu oppilaan omat tavoitteet ja suunnitelmat sekä lopuksi tavoitteisiin pääsyä arvioiva toiminta. Näin oppilas saa vaikuttaa omiin oppimismahdollisuuksiinsa sekä oppii käyttämään omaa tietotaitoaan. (Meriläinen & Piispanen 2015, 2312-2313.) Mielestäni tällä tavoin huomioidaan oppilaan yksilölliset tavoitteet, joiden perusta on oppilaan kognitiivisissa taidoissa. Oppilaan kehityksen määräävinä tekijöinä pidetään perinnöllisiä, ympäristön sekä lapsen toiminnan keskiössä vaikuttavia toimintoja (Meacham 2004, 83). Näiden osa-alueiden huomiointi ja vahvistaminen auttavat oppilasta kehittämään omia johtopäätöksiään, joiden kautta hän kehittyy itsenäiseksi ja toisia kunnioittavaksi kansalaiseksi.

Oppilaan tietotaidon kehittyminen perustuu monien taitojen omaksumiseen ja erilaisten tietojen oppimiseen monenlaisissa konteksteissa. Meriläinen ja Piispanen (2013) kuvaavat oppimisen toimivan sillan tavoin oppilaan elämän sekä yleisen tiedon omaksumisen välillä. Tällä tavoin uudet oppimisen ympäristöt muodostuvat heidän tutkimuksensa perusteella oppilaan omista elinpiirin ti-

loista ja paikoista sekä myös yksittäisistä ympäristöistä. Tämän perusteella he ovat arvioineet myös varsinaisia oppimisen tilanteita, joissa informaation kulku tapahtuu. Heidän mielestään tässä yhteydessä voidaankin puhua perinteisen opetuksen ja uudistuvan pedagogiikan asemien muutoksista, joissa muun muassa oppimisympäristöjen hyödyntäminen nykyisin korostuu. (Meriläinen & Piispanen 2013, 160-162.) Tähän pohjautuu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) perusopetuksen arvoperusta. Arvoperustan näkökulmaa voi laajentaa historiallisen ja kontekstuaalis-pedagogisen määritelmän avulla, jolloin pääsemme lähemmäs oppilaan elämänpiirin ymmärtämisen näkökulmaa. Näissä tulkinnoissa esiintyvät oppilaiden identiteetin kehittymiseen vaikuttavat elämän mielekkyys sekä tärkeiksi muodostuneet asiat. (OPS 2014, 12-14.; Meacham 2004, 77.) Kontekstuaalis-pedagogisen lapsikeskeisen näkökulman avulla ihmisen ajatteluun ja keskusteluun liittyy myös kuuntelemisen taito.

Kuuskorven (2012) mukaan nykyinen fyysinen oppimisympäristö viittaa 1800-luvulta peräisin olevaan luokkahuonetilaan, josta on siirrytty vähitellen nykyisiin luovempiin ja innovatiivisempiin aula-alueiden kaltaisiin tiloihin. Näiden tilojen varustelu koetaan edelleenkin puutteelliseksi, vaikka esimerkiksi opetus teknologian käyttö on koko ajan enemmän mukana opetuksessa. (Kuuskorpi 2012, 162-164.) Tämän perusteella näkisinkin koettujen puutteiden liittyvän erityisesti tekniikan ja virtuaalipohjaisten oppimiskokonaisuuksien teknisiin toteutusmahdollisuuksiin. Etheredgen (2004) mukaan luokkahuone on oppimisympäristö, jonka keskiössä ovat toisten kunnioittaminen sekä ymmärtämiseen liittyvä jakaminen. Tämänkaltaisen oppimisympäristön vastavuoroinen ja sosiaalinen ilmapiiri aktivoi oppilaita toimintaan, jota Vygotsky (1978) määritteli oppimisen juuriksi. (Etheredge 2004, 88-89.) Näitä oppimisen juuria oppilas tarvitsee kasvattaakseen omien tuntemusten ja kokemusten maaperää. Päättelennäkin oppimisympäristöjen huomioimisen vahvistavan opetuksellisen keskustelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia.

Fyysinen oppimisympäristö on oppilaiden ja koulun aikuisten jokapäiväinen työympäristö. Oppimisympäristö on työympäristönä toimivien erilaisten mahdollisuuksien kenttä, jonka konkreettisina tiloina ovat sekä koulun piha-alueen että sisätilojen paikat. (Kuuskorpi 2012, 32-33.) Uitto (2005) selventää, kuinka koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön voi puolestaan kuulua myös media tai virtuaalinen oppimisympäristö, kuten tietokoneohjelma. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetään koulun ulkopuolisesta oppimisympäristöstä termiä *outdoor education*. Tässä lähestymistavassa korostuvat koulun ulkopuolisen opetuksen psykososiaaliset merkitykset oppilaan näkökulmasta, mutta myös oppimisen kohteena olevan luonnon ja ympäristön kautta. Oppimisympäristö voi olla esimerkiksi fyysisesti rajattu paikka, kuten leikki- tai harrastuspaikka, kotipiha, lähimetsä tai elokuvateatteri. (Uitto 2005, 194-195.) On mielenkiintoista huomioda, kuinka historiallinen lakimuutos antoi koulun ulkopuoliselle opetukselle lakiperustaisen luvan, jonka avulla myös aikaisemmin opittu kyetään soveltamaan esimerkiksi kokemukselliseen oppimiseen. (Peruskoululakimuutos 15.05.1992/425) Huomioin myös, että koulun ulkopuolella sijaitsee sellaisiakin oppimisympäristöjä, joiden sisältöalueet on havaittavissa tai koettavissa ainoastaan autentisessa tilassa tai paikassa.

Oppimisympäristöt ovat luonteeltaan myös psykologisia, emotionaalisia, kognitiivisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ympäristöjä. Uiton (2005) mukaan käsite *outdoor education* ymmärretään myös synonyyminä tai yläkäsitteenä ympäristökasvatukselle (*environmental education*) ja seikkailukasvatukselle (*adventure education*), joihin molempiin liittyy vahvasti kokemuksellisuus. Verrattuna luokahuoneessa tapahtuvaan kouluopetukseen koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä voivat korostua sekä humanistisen että konstruktivistisen oppimisnäemyksen suuntaiset piirteet, kuten:

- kokemuksellinen oppiminen (*experiential learning*, Kolb 1984),
- elämyksellinen oppiminen (*experience-oriented learning*),
- kontekstuaalinen oppiminen (*contextual learning*),
- tutkiva oppiminen (*exploratory learning*) ja

- ongelma-keskeinen oppiminen (OLO) (*problem-based learning*, PLB, Hakkarainen ym. 2005) sekä
- yhteistoiminnallinen oppiminen (*cooperative learning*, Koppinen & Pollari 1995). (Uitto 2005, 194-197.)

Vaikka luokkaopetuskin on kokemuksellista ja elämyksellistä, koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt tarjoavat luokkaopetukseen verrattuna poikkeuksellisia mahdollisuuksia. Kokemuksellinen oppiminen on syklisenä jatkuva prosessi, joka perustuu välittömään omakohtaiseen kokemukseen, kaikilla aisteilla tapahtuvaan havainnointiin, pohtimiseen ja opittavan asian ymmärtämiseen. Koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä korostuvat sekä henkilökohtainen että yhteisöllinen kokemus. Koulun ulkopuolinen opetus on tärkeää kaikilla luokka-asteilla ja sen tulee integroitua kaikkiin oppiaineisiin, jonka avulla muodostuu ehjä oppimiskokonaisuus. Koulun ulkopuolinen kokonaisuus on sellainen, jossa korostuu *transfer* – eli siirtovaikutus. Tämä tarkoittaa sitä, että jo aikaisemmin kouluympäristössä opittua sovelletaan uudessa oppimistilanteessa ja hyödynnetään jo aikaisemmin opittujen tietojen ja taitojen kautta uuden oppimiseen. (Uitto 2005, 195-196.) Näkisin, että kaiken opetuksen tulisi kiinnittyä oppilaan kognitiiviseen perustaan. Perustan tämän näkemyksen myös Piispasen (2008) sekä Nuikkisen (2009) selvitykseen, jonka mukaan nykyiset oppimisympäristöt muodostavat historiallisen jatkumon niin, että siinä limittyvät yhteiskunnan rakennemuutokset sekä erilaiset pedagogiset vaikuttimet. (Nuikkinen 2009, 22-23, 51-53.) Päättelen erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen kehittävän oppilaiden itseohjautuvuutta sekä yhteistyötaitoja.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Mielenkiinto tutkimustehtävääni on syntynyt omien havaintojeni perusteella, työskennellessäni oppilaiden kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä. Olen kiinnostunut tutkimaan oppilaiden näkökulman huomioimista niin luokkahuoneessa, koulun fyysisten tilojen ulkopuolella, kuin heidän vapaa-ajalla kohtaamiensa paikkojen näkökulmasta. Pidän perusteltuna tutkia millaisia paikkoja ja tiloja oppilaat kokevat mielekkäiksi oppimisympäristöiksi, koska myös uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa niiden tärkeyttä. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää neljäsluokkalaisten oppilaiden mielekkäinä pitämien paikkojen ja tilojen kuvauksia, heidän omien päätelmiensä pohjalta. Tavoitteena on tuottaa tietoa, joka auttaa koulujen henkilökuntaa ja päättäjiä ymmärtämään, missä oppilaiden mielekkäiksi kokemat paikat ja tilat sijaitsevat.

Tutkimustehtävänä on

1. selvittää millaisia paikkoja ja tiloja oppilaat pitävät mielekkäinä oppimisympäristöinä.
2. kuvata oppilaiden mielekkäiden oppimisympäristöjen tärkeyttä ja mistä ne muodostuvat.

Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimustehtävä rajautuu oppilaiden oppimisympäristön, piirrosaineiston ja kokemiseen liittyviin käsitteisiin. Tutkimuskohteena ovat oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset oppimisympäristöistään. He ovat tuoneet piirtämällä esille mielekkäiksi koettujen oppimisympäristöjen paikkoja sekä tiloja. Käytän tutkimuksessani laadullista tutkimusmenetelmää, jonka läpinäkyvyys vahvistaa myös tutkimusprosessin luotettavuutta. Läpinäkyvyys tulee esille jokaisen kohdan aukikirjoittamisen, tulkinnan sekä päättelyn uudelleen tulkinnan avulla. Tutkimukseni on tapaustutkimus, *case study*, jossa tutkin tiettyjä, itselleni tuntemattomien oppilasryhmien mielekkäiksi kokemien paikkojen ja tilojen määrittämiä. Käytän tutkimuksessani hermeneuttis-fenomenologista tutkimusmetodia, joka tukee tutkimustehtävää monipuolisesti. Koska oppimisympäris-

töön liittyvä tutkimustehtävä on laaja, rajaan sen oppilaiden mielekkäiksi kokemien paikkoja ja tiloja selventäviksi osa-alueiksi. Tutkimusten analysoinnissa huomioin myös oppilaiden kehityspsykologisen, eettisen sekä ympäristön näkökulmat.

Oppilaiden kehityspsykologinen taso

Pohdin tutkimuksessani myös oppilaan aistimisen ja kokemuksen näkökulmaa kehityspsykologisen näkökulman vuoksi. Kaiken kaikkiaan muistin aktivoiminen ja jonkin asian tai tapahtuman muisteleminen vaatii menneiden asioiden aktivoimista. Oppilas tarvitsee ajan ja paikan hahmottamisen kykyä, sekä tapahtuman tai toiminnan palauttamista mieleen. Tämä on kehityspsykologisen näkökulman perusteella vaivatonta noin kymmenenvuotiaalle lapselle. Valitsin tutkimukseeni osallistuvat oppilaat juuri tämän kehitystason vuoksi.

Esimerkiksi 1900-luvulla Piaget osoitti kokeillaan, että tutkittujen lapsien tilataju kehittyi vasta kymmenennen ikävuoden jälkeen, kun mittasuhteet sijoittuvat johonkin tilaan ja suhteutetaan tiettyyn kokoon. Tämän vuoksi vasta noin kymmenestä vuodesta ylöspäin oppilas kykenee sijoittamaan lähiympäristönsä jäsentyneesti. (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 121-126.) Mielestäni myös nykyinen yhteiskunnallinen tarve osallisuudelle vaatii tutkivan oppimisen ja toiminnan mukaisia taitoja. Kiireettömän oppimisen huomiominen perustuu opettajan *luonnollisen rakkauden* määritykseen. Luonnollinen rakkaus pitää sisällään opettajan ammatillisuuden kehittymisen ja pedagogisen pätevyyden. Deweyn kasvatusteoria perustuu oppilaan omiin kokemuksiin, jonka kautta todellinen kasvatustapahtuu.

Opettaja rajaa omalla pedagogiallaan sekä auktoriteetillaan opetuksensa sekä käytössä olevan oppimistilan tai -paikan, jolloin hän valitsee tietyt raamit opetuksen mahdollisuuksille. Tämä opettajan määrittämä raami on mielestäni paitsi eettinen, mutta myös pedagoginen valinta, jota Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa. Saarnivaara (1993, 2-7) on viitannut Gardnerin (1970, 1972) tutkimuksiin, jonka mukaan alle 12-vuotiaat ovat omien

havaintotaitojensa ja yleisen havaitsemisen suhteen vielä rajoittumattomia. Tämän perusteella päättelenkin, että oma tutkimusjoukkoni on hyvin avointa piirrosten tuottamisessa. Myös Saarnivaara (1993, 29) määrittää ihmisen tulkitsevan itselleen tuttua ja helposti tunnistettavissa olevaa piirrosta totuudesta välittämättä. Joka tapauksessa tilanteen kuvaus on aina totuuden mukainen piirtäjän kokemusten ja havaintojen perusteella. Oppilaan ei tarvitsekaan tässä tutkimuksessa piirtää mitään sellaista, mikä on tavallista tai muille tuttua.

Tutkimuskohteena olevat neljäsluokkalaiset oppilaat kykenevät kuvaamaan sekä piirtämällä itselleen mieluisan oppimisympäristön. Ohjaavana tutkimuskysymyksenä on, millaisia paikkoja ja tiloja neljäsluokkalaiset oppilaat kokevat mieluisiksi oppimisympäristöiksi? Kitaharan ja Matsuishin (2001) mukaan lasten piirroksia tutkittaessa on huomioitava erityisesti heidän ikänsä ja kehityspsykologinen asteensa. Heidän mielestään lapsen tuottama visuaalinen ilmaisu toimii ”toisen kielen” tavoin. Yleensä lapset piirtävät sitä mitä he ajattelevat, jonka lisäksi lapsen tiedostamaton ajattelu tulee näkyväksi piirrosten välityksellä. Heidän mielestään piirrosten herkkyyys kuvastaa motoriikan kehittymisastetta. (Kitahara & Matsuishin 2001, 10-11.) Myös DiLeo (1983) huomioi, että lasten piirrosten avulla on mahdollista saavuttaa heidän ”omaa maailmaansa”, jonka kautta ymmärrys lapseen välittyy yksilöllisesti. DiLeo kiteyttää, ettei kahta samalla tavalla ajattelevaa ja piirtävää lasta ole. Lapset kertovat piirrokseseen liittyvistä tunteista, jonka vuoksi tutkijan tulee huomioida lapsen asenteita ja ajatuksia niin visuaalisen kuin kielellisenkin ilmaisun kokonaisuuksien kannalta. (DiLeo 1983, 13-15.) Koska lapsi kykenee ilmaisemaan monia asioita samanaikaisesti visuaalisesti ja symbolisen kerronnan avulla (tunteita, ajatuksia, käsityksiä), on tutkijan huomioitava hienovaraisuus haastatteluhetkellä. Piirtäminen ilmaisee lapsen sosiokulttuuriseen elämään vaikuttavien tarpeiden, toiveiden sekä myös huolien näkyväksi tekemistä. (Malchiodi 1998, 7-9.)

Visuaalinen tulkinta

Päädyin keräämään tutkimustietoa oppilaille mielekkäästä oppimisympäristöstä juuri piirrosten avulla, sillä koen lasten toimivan piirtäessään avoimesti sekä

tunnepohjalta. Myös ennakko-oletusteni perusteella lapset ovat mieltyneitä kuvaamaan asioita piirtämällä, minkä vuoksi kiinnostuin tutkimaan mielekkääksi koettuja oppimisympäristöjä juuri piirrosten kautta. Perustelen piirtämisen olevan lapsille luontainen tapa ilmaista itseään, jonka avulla oppilaat kykenevät tulkitsemaan sekä tunteitaan että kiinnostuksen kohteitaan. Myös Hsu (2014) kertoo lasten piirtävän kuvia todellisesta elämästään, reflektoiden sekä peilaten piirroksen avulla myös haastavia asioita.

Tutkimukseni tulokulma on oppilaiden omien aistimusten avulla tuotettujen piirrosten analysointi sekä haastattelut, joiden avulla tarkastelen oppilaille mieluisan oppimisympäristön muodostumista. Tässä tutkimuksessa on esillä oppilaiden piirtämiseen vaikuttavan henkilökohtaisen kokemisen kuvaaminen, jonka vuoksi toiminnassa on läsnä myös visuaalinen tarkkaavuus. Yleisesti ottaen visuaalinen taito liitetään tarkkaavuuteen sekä hahmottamisen kautta otsalohkojen tiedonkäsittelyyn ja ohjeiden lähettämiseen takaraivon visuaalisille alueille ja niiden vaihtuviin toimintoihin. (Isomäki 2015, 32-34.) Visuaalisen tarkkaavuuden erilaiset muodot ovat oleellisia kaikessa tiedonkäsittelyssä, jota en erittele tässä tutkimuksessa. Teen kuitenkin havaintoja oppilaiden piirtämistä mielekkäiksi koetuista oppimisympäristöistä. Oppilaille mielekkäiden oppimisympäristöjen tutkimisen tulokulma on fenomenologis-hermeneuttinen, jota myös Meriläinen ja Piispanen (2015) käyttävät tutkimuksessaan. Fenomenologisen tulokulman mukaan oppimisympäristöjen synnyttämä tunne muodostuu yhteisöllisyydestä sekä toiminnan aikana tapahtuneesta vuorovaikutuksesta. Kaiken tämän keskiössä on ihminen, jonka tavoitteena on merkitysverkon luominen. Meriläinen ja Piispanen (2015) viittaavatkin Laineen (2007) kiteytykseen, jonka perusteella hermeneuttis-fenomenologisessa suuntauksessa pyritään johtopäätösten, selitysten ja ymmärtämisen hermeneuttisen kehän tulkintaan. (Meriläinen & Piispanen 2015, 2314.) Näin ollen ymmärrän jokaisen oppilaan oman maailman kehittyvän tämän kautta tuntemalla.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Laadullinen tutkimus – hermenettis-fenomenologinen metodi

Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa tutkimustuloksia laadullisen tutkimusotteen avulla. Laadullisen tutkimuksen keinoin tuotetun tutkimuksen avulla selvitan oppilaiden tunteisiin liittyviä määritelmiä mielekkäiksi koetuista oppimisympäristöjen tiloista ja paikoista. Huomioin myös mielekkään kokemuksen kuvaamisen rakentuvan oppilaan menneisytydessä kokemista tunteista, joten kohderyhmä soveltuu tutkimukseen hyvin.

Hermeneutiikassa korostetaan tosiasioiden ja arvojen välistä yhteyttä (Gadamer 2004, 7-8). Gadamerin esikuvana toimi Heidegger (1889–1976), joka perusteli subjektin ja maailman välisen vuorovaikutuksen välistä toimintaa kuvaamallaan *hermeneuttisella kehällä*. (Anttila 2005, 552-553.) Hermeneuttinen tutkimus näkee kokonaisuuden muodostuvan yksittäisistä seikoista ja yksittäisen kokonaisuudesta. Näiden merkitystä ennakoidaan eksplisiittisesti, jolloin ne osat, jotka määrittyvät kokonaisuudesta, määrittävät samalla myös itse kokonaisuutta. (Gadamer 2004, 30.) Tämä näkyy tutkimuksessani keskeisissä päätelmissä niin, että palaan koko ajan takaisin alkuperäisiin ennakko-oletuksiin ja -käsitteisiin. Palaavan toiminnan avulla voin varmistaa tieteellisen tarkastelun totuudellisuuden ollen samalla tietoinen ennakkoajatuksestani.

Aikaisemmat oppimisympäristön määritelmät auttavat minua myös tutkijana ymmärtämään käsiteltävää kokonaisuutta. Kuten Gadamer (2004) kiteyttää, voimme ymmärtää kokonaisuuden vain sen yksittäisyyksien kautta. Tämä hermeneuttinen perussääntö on peräisin antiikin retoriikasta. Nykyisessä hermeneutiikassa vastaava sääntö liitettiin puhetaidon ymmärtämisen taitoon, joten molemmissa tapauksissa lähestymistapa on kehämäinen ja kokonaisuuden merkitystä esitetään eksplisiittiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että kokonaisuuden osat muodostuvat itse asiassa kokonaisuuden määrittelystä, samalla kun ne määrittävät itse kokonaisuutta. Sillä aineiston analysoinnissa toteutan näkemys-

ten yhtäläisyyden saavuttamiseksi kehämäistä liikettä. Tällöin sovitan myös yksittäisseikkoja kokonaisuuden kanssa yhteen. (Gadamer 2004, 29.)

Tutkimukseni tutkii myös oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöistä ja pyrin saavuttamaan heidän kokemuksensa mahdollisimman aitoina. Fenomenologian lähtökohtana on tutkimuksen avoimuus. Fenomenologinen tutkimusote muokkaa ymmärrysprosessiani mielekkäiksi koettujen oppimisympäristöjen paikoista sekä tiloista. Tutkijana minun tulee etsiä fenomenologisella otteella uutta ja entistä syvempää tietoa sekä mahdollisesti kyseenalaistaa kohteeseen liittyvät aikaisemmat teoriat. Tämän jälkeen teen tulkintaa, joka mahdollistaa asian ymmärtämisen tai tulkintaan liittyvien merkityssuhteiden rakentamisen. Fenomenologisissa tutkimuksissa pääroolissa on kokemus ja kokemuksen herättämän tunteen tutkiminen. Myös Perttulan (2011) mukaan kokemuksia herättävässä toiminnassa on mukana toiminnallisuus, joka voidaan nähdä elämyksinä. Tällöin todellisuus ei ole enää merkityksetöntä, vaan se tarkoittaa ihmiselle jotain. Kokemus pitää sisällään tajuavan subjektin sekä hänen tajunnallisen toimintansa että toiminnan kohteen. (Perttula 2011, 116-117.)

Reduktiivisen *ihmettelyn* avulla pyritään tiedostamaan oman ajattelun toimintaa. Reduktio tarkoittaa sulkemista eli omien esioletusten, esiymmärryksen sulkemista, kun aineistoa analysoidaan. Reduktiolla pyritään pääsemään eroon tutkimuskohteeseen liittyvistä satunnaisista tai asiaankuulumattomista seikoista. Tämän vuoksi reduktio aloitetaankin aina uudelleen ja uudelleen aineiston tarkastelussa, jotta puhdas tietoisuus saavutettaisiin. Yleisesti ottaen fenomenologia on maailmassa ilmenevien ajatusten käsitteellistämisen laadullista tutkimusta. Empiirisen aineiston tutkimuskohteena on ihmisen elämismaailma, joka taas koostuu ihmisen kokemasta tai rakentamasta käsityksestä. Kokemusten ja käsitysten yhdistävänä tekijänä on ilmiö, jonka ymmärryksen selvittämiseen tutkija tarvitsee esiymmärrystä. (Anttila 2005, 332, 334-335.) Tutkimusaiheeni ihmettely nousee myös omakohtaisten kokemusteni lisäksi uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), jossa oppimisympäristön muu-

tosta sekä mahdollisuuksia pohditaan oppilaiden elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Tutkimukseni hermeneuttis-fenomenologinen suuntaus

Tutkimuksen aineiston keruun aikana vallinneet olosuhteet määrittävät oppilaiden ajatuksia niin tässä hetkessä kuin menneessäkin esiintyvien tulkintojen kautta. Kriittisen pohdintani perusteella päätelin tutkimuksen tulosten yleistettävyyden olevan mahdollista. Päätelmäni perustuvat kahden erilaisessa ympäristössä olevan koulun oppilaiden samankaltaisiin piirrosaineiston kuvauksiin. Koska laadullinen tutkimus perustuu ihmistieteisiin, huomioin tutkimuksen mittaustulosten sekä toistettavuuden esittämisen olevan mahdottomia tässä tutkimuksessa. Huomioin kuitenkin piirrosten avulla kerätyn aineiston määrittävän osaksi luotettavan tutkimuksen kontekstia. Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus perustuu toiminnan ja merkitysten kuvauksiin, joten analysoin tutkimuksessani fenomenologisesti oppimisympäristöä myös ymmärrysprosessini kautta. Hermeneuttisen analyysin kautta laajennan ymmärrystäni oppilaiden kokemien mielekkäiden oppimisympäristöjen paikoista ja tiloista.

Tutkimustehtäväni muodostuu rajatusti oppilaiden oppimisympäristöön, piirrosaineistoon ja kokemiseen liittyvistä käsitteistä. Koska oppimisympäristöön liittyvä tutkimustehtävä on laaja, rajaan sen oppilaiden mielekkäiksi kokemia paikkoja ja tiloja selventäviksi osa-alueiksi. Tutkimusten analysoinnissa huomioin myös oppilaiden kehityopsykologisen, eettisen sekä ympäristön näkökulmat rajatusti. Näkemykseni mukaan tutkimukseni on soveltava *tapaustutkimus*, jossa toimitaan oppimisympäristön rajaamalla tutkimusalueella. Tutkimuksen teossa on huomioitava teorian merkitys sekä sen asema niin, että ensin selvitetään tutkittavan ilmiön sijoittuminen johonkin teoriasuuntaukseen.

Tutkimukseni perustuu esiyymmärrykseeni, jonka taustalla on sekä käytännön tekemisen, että koulutusalan kautta nousut pohdinta. Tämä pohdinta perustuu omaan tutkijarooliini, jolla on merkitystä myös tutkimusaiheeseeni liittyen.

Hermeneuttisen kehän avulla palaan analyysivaiheiden kautta yhä uudelleen varmistamaan piirrosaineiston keruussa saatujen päätelmien yksityiskohtiin ja taas takaisin kokonaisuuksiin. Piirrosaineiston analysoinnissa hermeneuttis-fenomenologinen metodi auttaa ymmärtämään oppimisympäristöjen mielekkäiden paikkojen ja tilojen sekä ilmiöiden kokonaisuutta.

Varto (2005) kiteyttää, että kaikessa tutkimustyössä on keskeistä saavuttaa *tutkimustuloksia*. Tutkimustulosten saavuttamiseen vaikuttavat tutkijan omat ennakkoluulot sekä hänen tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta. Vilkka (2011) on konkretisoinut fenomenologista lähestymistapaa juuri ihmisen elämäntodellisuuteen liittyvän tutkimuskohteen kautta. Tällöin ihmisen kokemuksellinen suhde liittyy ihmissuhteisiin, kulttuuriin sekä luontoon. (Vilkka 2011) Ajatusmaailmani perustuu siihen, että ihminen on toimiva olento, jonka toiminnot kohdistuvat tiettyihin tavoitteisiin. Esimerkiksi juuri tavoitteiden asettelun kautta myös oppilaat saavuttavat oppimista, jota nykyään kuvataan oppimaan oppimisen taitoina. Tutkimukseni tavoite konkretisoituu juuri tämän kautta oppilaiden kokemuksia ja kuvattua lähestymistapaa hyödyntäen.

Tutkimusaiheeni lähestymistapani perustuu Habermasin (1972) tietointressiin, jossa *hermeneuttinen ratio* kuvastaa tutkimuksen tulkinnallista sekä ymmärtävää intressiä. (Anttila 2005, 6-7.) Tutkijana minun tuleekin lähestyä tutkimuskohdetani sekä perinteen että erilaisten käsitysten muovaamien lähtökohtien kautta. Suomessa Opetusministeriö (2004) edellyttää tutkimus- ja kehitystoiminnan perustuvan uuden tiedon tuottamisen tavoitteiden olevan työelämän tarpeissa. (Anttila 2005, 14-15.) Koska tutkimus on aina tulevaisuuteen tähtäävää, voidaan Varton (2005) mukaan ajatella sen olevan *projektiivista* ja lopputuloksen olevan jotain aivan muuta kuin alkulähtökohdan. Projektiivisuus tarkoittaa sitä ettei mikään tutkimus voi koskaan tuottaa lopullista totuutta mistään asiasta.

4 TUTKIMUKSEN KULKU

Merkitysrakenteen muodostuminen

Kerään tutkimusaineistoni empiirisesti, mikä pohjustaa tieteellisen tutkimuksen perustaa. Tutkimuksen rakenne muodostuu esiymmärryksestäni, kuvaannollisesti ensimmäisen ”kehän” mallisesti. Tämä kehä sisältää alustavan ymmärryksestäni ja oppilaiden piirroksista muodostuneet kuvaukset. Tämän kautta muodostan reflektoiden uuden kehän, johon sisältyvät oppilaiden haastatteluista muodostuneet päätelmäni mielekkäistä paikoista ja tiloista. Muodostan uudelleen refleктоimalla ylä -ja alateemoja oppilaiden määrittämistä paikoista ja tiloista. Näiden reflektioiden kautta syntyy kolmas kehä, jossa muodostuu kokonaiskäsite. Kokonaisuuden merkitys muodostuu piirros- ja haastatteluaineistojen yhdistämisestä. Kokonaisuuden käsittäminen pitää sisällään myös mielekkäiksi koettujen paikkojen ja tilojen löytämisen suhteessa kontekstiin.

Näiden tutkimusmetodien avulla saan tutkimustuloksia, joita peilaan omiin aikaisempiin päätelmiini sekä muiden tutkijoiden oppimisympäristöistä tekemiini huomioihin. Kehämäisen päätelmän avulla varmistan oppilaiden mielekkäiksi kokemien oppimisympäristöjen paikkojen ja tilojen määrittämisen. Tämän perusteella pohdin, kuinka tiede kiinnittyy subjektiiviseen kokemukseen sekä millä tavalla muut ohjataan ymmärtämään tutkimuksen merkitysarvoja.

Käsitteiden avaaminen

Tutkimuksen piirrosaineiston keruussa korostan käsitteitä oppimisympäristö, mielekkyys ja mieluisa oppimiskokemus. Tutkimuskohteen analysoinnissa kiinnitän tarkasti huomiota tutkimuskysymykseeni, sillä haluan saada selville mielekkäiksi koettuja paikkoja ja tiloja. Analyysivaiheessa jaan piirrokset erilaisia asioita esittäviin (koti, koulu ja harrastukset) paikkoihin ja tiloihin. Pohdin myös oppilaiden kuvaamissa paikoissa ja tiloissa olevien henkilöiden tai heidän puuttumisensa tarkoitusta. Lisäksi haluan varmistuksen oppimisympäristöjen mielekkäiden paikkojen kuvauksista, jonka vuoksi haastattelen 14 oppilasta.

Myös Piispanen (2008) esittelee tutkimuskysymysten kautta omaa pohdintaansa, tiedustelemalla oppilaiden hyvän oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavia seikkoja. Piispanen tutkimuksen viitekehyksessä huomioidaan koko koulun toimintakulttuuria, projektien tärkeyttä sekä oppimisympäristöjen muuntautuvuuden mahdollistavien seikkojen monimuotoisuutta. Yleisenä näkökulmana onkin huomioitu fyysisten oppimisympäristöjen ulkoiset määritteet vaikka oppimisympäristö rakentuu persoonallisesti ympäristössä toimivien ihmisten ehdoilla. (Piispanen 2008, 3, 123, 128.) Koottuja käsityksiä avataan Piispanen tutkimuksessa ihmistieteellisen tavan mukaisesti hermeneuttisella tavalla, jolloin käsitysten avaamiselle sekä merkitysten löytymiselle annetaan selkeitä ja tulkinnallisia merkityksiä.

Fenomenologian näkökulmasta pyrin hahmottamaan oppilaiden piirroksista nousevia kokemustodellisuuksia. Minua kiinnostaa oppilaan kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja millaiset oppimisympäristöt siihen vaikuttavat. Pohdin tutkielmani sisältöä fenomenologis-hermeneuttisen metodin avulla, jossa teoreettisen- ja laadullisen tutkimuksen kautta muodostuu tutkimusstrategioita. (Koppa 2016) Tutkimuskohteeni muodostuu Satulehdon (1992) kuvaaman ihmisen *elämismaailman* kautta, jota tarkastelen yleisesti kokonaisuuden, oppimisympäristö-käsitteen tilan ja paikan avulla. Näiden yksittäisten, tutkimuksessa esillä olevien kohteiden kautta, oppimisympäristöt todistavat juuri oppilaiden elämismaailmassa olevan *kokemustodellisuuden* tärkeyttä. Päätelen tämän perustuvan myös siihen, että oppilaiden kokemukset ovat koko ajan läsnä olevia sekä aitoja. Pääsääntöisesti elämismaailma muodostuu vain ihmisten kautta syntyvistä merkityksistä, minkä vuoksi laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tutkitaankin merkitysten maailmana. Nämä merkitykset ilmenevät vain ihmisten toimintana tai muina vastaavina, ihmisistä lähtöisin olevina sekä ihmisiin päättyvinä tapahtumina. (Varto 2005, 29.)

Tila ja paikka käsitteitä voi käsitellä moniulotteisuuden ja suhteellisuuden kautta (Cantell ym. 2007, 13-22). Esimerkiksi oppilaan tilakäsitettä tukee myös oppimisympäristön suunnittelu muun muassa välituntialueen tai koulun pihan

suunnittelun myötä. Björklid (2005, 14) käsittelee monia tiloja aikuisten suunnittelemina sekä rajattuina paikkoina. Vastaavasti *paikka* on humanistisen tieteen avainkäsite, jonka avulla tutkitaan ihmisen elämään liittyviä ympäristön tapahtumia sekä niiden merkitysten ja kokemusten määritteitä. Huomioin, että juuri kokemusten syntymisen kautta oppilaiden arki todentuu.

Björklid (2005) kiteyttää tutkimuksessaan ympäristön, leikin ja vuorovaikutuksen nousseen fyysisten oppimisympäristöjen keskeisiksi toimintamuodoiksi. Hän viittaa koulun fyysisten oppimisympäristöjen olleen liian vähällä huomiolla, juuri oppimisprosessiin liittyvien näkökulmien hyödyntämisen valossa. (Björklid 2005, 16-19.) Björklid (2005) määrittää myös ympäristökäsitteen laajalaisuutta muun muassa kulttuuristen erojen kautta. Hän viittaa ympäristökäsitteen näkökulmien, *objektiivisen* ympäristön ja *subjektiivisen* ympäristön näkökulmien erojen olevan sekä tilanne- että henkilökohtaisia. Tähän perusteluun liittyy myös niin historiallinen kuin aikakäsitteellinenkin ulottuvuus. Björklid kiteyttää fyysisen oppimisympäristön tärkeimmäksi symboliseksi tekijäksi Skantzenin (1995) mukaan tilan tai paikan myönteisen ja hyväksytyksitulemisen ilmapiirin. (Björklid 2005, 29, 32.) Näin ollen oppilas määrittää jo oppimisympäristöön tulemisen ja menemisen liittyvän oppimistapahtumaan.

Paikkaa voidaan määrittää myös *osallisuus-sivullisuus*, *koti-matka* ja *topofilia-topofobia* käsittepareilla. Ihminen kuuluu ympäristöönsä ja on osa elämänsä tilaa, joka on esimerkiksi oppilaille useimmiten koti tai lähiympäristö. Paikan *tuttuus* ja *arkisuus* muodostavat myös oppilaan elämismaailman sisintä kehää, jota voisi kuvata koulun näkökulmasta oppimisympäristön kautta. Vastaavasti sivullisuus tarkoittaa tunnetta, jolloin ihminen kokee itsensä epävarmaksi tai olonsa ahdistavaksi uudessa ympäristössä. Typofilia kuvaa syvää paikkaa kohtaan tunnettua kiintymystä ja vastaavasti tytofobia negatiivisia tai jopa pelon määrittämiä kokemuksia paikkaa kohtaan. (Cantell ym. 2007, 23-24.)

Uitto (2005) kiteyttää, että vaikka luokahuoneopetuskin on kokemuksellista ja elämyksellistä, tarjoavat koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt

poikkeuksellisia mahdollisuuksia. Kokemuksellinen oppiminen on jatkuva ja syklinen prosessi, joka perustuu välittömään omakohtaiseen kokemiseen. Kokemuksellisessa oppimisessa oppilaan kaikki aistit virittyvät havainnointiin, pohtimiseen ja opittavan asian ymmärtämiseen. Erityisesti koulujen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä yksilöllinen ja yhteisöllinen kokemus korostuvat. (Uitto 2005, 195-196.)

Jeronen (2005) kirjoittaa oppiaineiden suhteesta toisiinsa juuri oppilaan ajatusten avautumisen sekä integrointimahdollisuuksienkin näkökulmasta. Hän päätelee von Wrightin (1982) esityksen pohjalta, kuinka meidän maailmankuvaamme vaikuttaa oma käsityksemme, siitä mitä ymmärrämme itsestämme ja ympärillämme olevan fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen maailman kohtaamisesta että havainnoimisesta. (Jeronen 2005, 37-39.) Huomioin edellisten muodostuvan vain erilaisten oppiaineyhteyksien ja oppimisympäristöissä harjoitetun monikanavaisen opetuksen tuotoksena.

Kvalitatiivisen analyysitulkinan perusteella päättelen oppimisen vaivattomuuden sekä leikillisyyden olevan yksi osa-alue oppimisympäristöjen aineistanalyysiä, jolla on myös merkitysverkostoa väitösten (Piispanen 2008; Björklid 2005) perusteella. Kvalitatiivinen analyysi toteutuu mielestäni mielenkiintoisena ja arvokkaana osana tutkimusaineistotulosta myös erilaisuuksien näkökulmasta, sillä pohdin tutkimusten suhdetta esille nousseisiin tutkimustuloksiin.

Tutkimustehtävän muotoutuminen alkaa aiheen esiymmärryksestä, juuri niistä lähtökohdista ja käsityksistä, joita minulla on teoriasta. Tutkimukseni rakentuu väitöksissä (Kuuskorpi 2012 ja Manninen ym. 2007) esiintyvistä tutkimustuloksista ja käsitteistä, joiden perusteluihin tiivistän toisten tutkijoiden tutkimaan tietoa. Tutkimusprosessini perustuu omaan kiinnostukseeni ja tutkimuskysymysten pohtimiseen, jonka kautta siirryn tutkimuskirjallisuuden ja tutkimustulosten analysointiin. Näiden rajausten kautta pyrin samaan vertailukelpoisia vastauksia.

5 TUTKIMUSAINEISTON ESITTELY

Kuva ilmaisuna ja tutkimuskohteena

Päädyin tutkimuksessani keräämään tutkimusaineistoksi piirroksia, sillä halusin oppilaiden ilmaisevan itseään visuaalisesti. Olin myös kiinnostunut tutkimaan oppilaiden piirrostöiden pohjalla olevia näkemyksiä mielekkäiden oppimisympäristöjen paikoista. Mielestäni tutkimuksessani oli perusteltua myös haastatella oppilaita, sillä tuolloin heidän roolinsa on mielestäni aktiivisempi. Pidän haastattelun avulla saamaani tietoa oppilaiden ajatuksista tärkeänä.

Maailmalla tunnettu piirrostutkimus DAM (draw a man) on Goodenoughin (1926) kehittänyt testi, jonka mukaan lasten ajatusten tulkinta ei ole koskaan aukoton. DAM-testi pohjautuu tutkittavan älykkyyden luokitteluun, jota myös Kitahara (2001) on esitellyt tutkimuksessaan. Tämän tutkimuksen kautta on kyetty esittämään lasten piirrosten kehittyvän pääosin samalla tasolla, mutta niiden kehittymiseen vaikuttavat piirtämisessä esillä olevat aktivaattorit. (Kitahara 2001, 11-13.)

Nämä kuvastavat mielestäni ajatusta, että piirtämiseen vaikuttaa lapsen ympäristö, mutta myös ympäristö vaikuttaa lapseen. Esimerkiksi Kitahara (2001) kuvailee piirtämistä yleismaailmalliseksi tavaksi kommunikoida. Kommunikoinnin perusteella lasten maailma ja sen ymmärtäminen muodostuvat kuvien kautta kielellisen kehittymättömyyden vuoksi toimivaksi itseilmaisun keinoksi. Heidän symbolinen järjestelmänsä kykenee tuottamaan piirtämällä ymmärrettävämpiä ja yksityiskohtaisempia ilmauksia, kuin sanallinen järjestelmänsä. Lasten piirrokset kertovat mitä he ymmärtävät, mutta myös asioita, joista he ovat kiinnostuneita. Tämän vuoksi lapsen mieli onkin hyvin avoin vaikutteille, ja piirtäminen tunnistetaan yleismaailmalliseksi tavaksi ilmaista itseä. (Kitahara 2001, 10-11.) Tämän vuoksi pohdinkin tutkimuksessani sitä, kuinka paljon piirros kertoo lapsesta itsestään, esimerkiksi hänelle turvallisuutta tuottavasta toiminnasta tai tilanteesta, jossa hän on kokenut tulleesta hyväksytyksi. Tällöin

lapsi mahdollisesti jättää kuvaamatta mielekkääksi koetun oppimistilan tai paikan, ja piirroksen pääasiaksi nouseekin tapahtuma.

Vastaavaan tutkimusongelmaan on päätyntä myös Eldén (2012), joka on tutkinut lasten piirroksia, joiden merkityserot ovat nousseet esille erilaisten piirrostekniikoiden kautta. Hän on tutkinut lasten tekemistä myös piirtämällä sekä haastatteluiden avulla. Eldén korostaa lasten piirrosten kuvaavan realistista ja tuntevaa "lasten ääntä", jonka kautta nousee esille erilaisia tunteita, ja joiden ilmaisu voisi muutoin olla haastavaa. Tässä korostuukin hänen mukaansa juuri lasten autenttisuus ja historiallisen kulttuuriperinnön tuntemuksen vastakainasettelu. Lasten varhainen sekä kiihtyvä kehittyminen on tuonut länsimaihin mukanaan erityisen "värikkäitäkin" ilmaisutapoja sekä myös "hiljaa olemissen" kulttuurin katoamisen. (Eldén 2012, 67-68.) Tulkitseen tämän puhettavan muutoksen vaikuttavan myös lasten piirrosten muuttumiseen sekä piirtämällä itseään ilmaisevien lasten ajatusmaailman moninaistumiseen.

Taiteeseen perustuva ja taiteen keinoin tapahtuva tietäminen on tietämistä aistisuuden, havainnon, kognition, tunteen ja toiminnan persoonallisessa merkityskokonaisuudessa. (Anttila 2005, 11.)

Haastatteluaineisto tutkimuskohteena

Koska kieli vaikuttaa ihmisen toimintaan ajattelun ja toiminnan kautta, päädyin myös haastattelemaan oppilaita tutkimuksessani (LIITEET 1 ja 6). Piirrostyökentelyn jälkeen analysoin oppilaiden kuvaamista oppimisympäristöistä tilaan ja paikkaan liittyviä seikkoja kuten:

- onko piirroksessa kuvattu henkilöitä tai toimintaa
- onko piirroksessa kuvattu tila ulkona tai sisällä
- onko piirroksessa eläimiä
- onko piirroksessa kuvattu koulua tai luokkahuonetta
- onko piirros oppilaan harrastuksesta

Kommunikaatiotapahtumaan liittyvä toiminta on monikerroksinen tapahtuma, sillä siihen liittyy Anttilan (2005) mukaan myös muita merkityksiä kuvaavia toimintoja, kuten eleitä, ilmeitä ja kädenliikkeitä. Näitä kielen kuvaavia lisämerkityksiä olen huomionnut myös litteroidessani haastattemieni oppilaiden puhetta. Ymmärrän ettei tutkimusaineiston kokonaiskäsityksen vuoksi olekaan mahdollista kyetä saamaan riittävää tutkimustietoa. Sen vuoksi pyysin oppilaita kirjoittamaan piirroksen taakse muutamilla sanoilla piirtämänsä oppimisympäristöä selventäviä lauseita, kuten ”mikä oppimisympäristö tämä on?”, ”mitä piirroksessa tapahtuu?” ja ”millainen tunnelma piirroksessa on?”

6 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Piirrosaineiston (n=34) ensimmäisessä vaiheessa jaoin piirrokset erilaisia asioita esittäviin (koti, koulu ja harrastukset) paikkoihin ja tiloihin. Pohdin myös oppilaiden kuvaamissa paikoissa ja tiloissa olevien henkilöiden esiintymistä sekä henkilöiden puuttumista. Oppilaiden haastatteluiden avulla (n=14) halusin vielä tarkentaa oppilaiden piirtämällä tuottamia kuvauksia ja saada lisätietoa siitä, miten he tulkitsevat piirroksiaan. Valitsin nämä oppilaat anonymisti sen perusteella, kenen piirroksista halusin lisätietoa. Näiden tutkimusmenetelmien avulla sain tutkimustuloksia, joita peilasin omiin aikaisempiin päätelmiini sekä muiden tutkijoiden oppimisympäristön huomioihin.

Hermeneuttisen ”kehämäisesti” rakentuvan analyysin avulla varmistin oppilaiden mielekkäiksi kokemien oppimisympäristöjen paikkojen ja tilojen määrittelyä. Tämän perusteella pohdin, kuinka tiede kiinnittyy subjektiiviseen kokemukseen sekä millä tavalla oppilaat ohjataan ymmärtämään tutkimuksen keskeisyyttä.

6.1 AINEISTON KERUUT

Tutkimuksen aineisto koostui kahden koulun 4. luokkalaisten 34 oppilaan, oman mieluisan oppimisympäristön piirroksista ja 14 oppilaan haastattelusta. Väinölän koulu on lähes 270 oppilaan itä-porilainen koulu. Vastaavasti muutama vuosi sitten Poriin liittyneessä Noormarkussa on iso yhtenäiskoulu, jossa on yli 400 oppilasta. (Pori.fi/sivistyskeskus) Näiden koulujen rehtorit ja 4. luokkien opettajat olivat myötämielisiä oppimisympäristön paikkojen ja tilojen tutkimusta kohtaan.

Piirrosaineistonkeruut (22.08.2016 ja 26.09.2016) onnistuivat molemmissa kouluissa erinomaisesti ja hyvällä asenteella. Tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajat olivat suunnitelleet muuta toimintaa niille oppilaille, jotka eivät osal-

listuneet tutkimukseen. Luokkien oppilaat olivat tarkkaavaisia ja kiinnostuneita aiheesta. Oppilaiden innokkuudesta päättelin oppilaita itseään koskevien aiheiden sekä heidän elämismaailmastaan kiinnostumisen synnyttävän positiivista energiaa. Tämä positiivinen energia näkyi oppilaiden piirrostyöskentelyyn ryhtymisen ripeytenä, pitkäjänteisenä työskentelynä sekä *"saanko piirtää lisää"* ja *"saanko lisää aikaa piirtämiseen"* kysymysten kautta. Huomioin kuitenkin yhden oppilaan esittäneen valmiin piirroksen jo 10 minuutin työskentelyn jälkeen. Hän oli kuvannut piirroksessaan omaa huonettaan, johon ei ollut käyttänyt värejä. Pyysin oppilasta kuitenkin vielä vahvistamaan mielekkääksi kokemansa oppimisympäristön kuvausta. Rohkaisun innoittamana hän jaksoikin työskennellä hyvin koko piirrosaineiston keruuseen varatun ajan loppuun asti.

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen etenemissuuntauksen mukaisesti pyrin saamaan piirrosten kautta tietoa oppilaiden kokemuksista. Näiden kokemusten kuvauksia oppilaat piirsivät puu- ja vahaliiduilla A4-kokoiselle paperille oman tunteensa perusteella itselleen mielekkäästä oppimisympäristön paikasta tai tilasta. Jokainen oppilas sai piirroksensa valmiiksi määräajassa, joka oli ennakoilta sovittu muun opetuksen jatkumisen vuoksi maksimissaan 60 minuuttiin. Olin kirjannut työskentelyn aikana kuuluneen *"vain kynän rahinaa"*, sekä joitain oppilaiden esittämiä lisäkysymyksiä. Kysymysesimerkkejä olivat *"saako piirtää ihan mitä vain?"* ja *"saatko tästä selvää?"*.

Keruuhetki oli kokemukseni mukaan oppilaille mieluisa, mitä vahvisti tilanteen rento ilmapiiri. Huomioin monien oppilaiden käyttävän piirrostyöskentelyn aikana viivoitinta ja lyijykynää työskentelyvälineenä. Kaiken kaikkiaan olin kirjannut muistiinpanoihini piirrostyöskentelyn olleen tarkkaa ja rauhallista. Kuten Hsu (2014) kiteyttää, ilmasevat oppilaat piirtämällä tiedostamiaan näkemyksiä asioista. Hänen mukaansa oppilaat esittävät piirtämällä hyvinkin tarkasti sitä tietoa, joka liittyy tai jollakin tavalla koskettaa heidän arkielämää. Lisäksi oppilaat ilmaisevat sekä esittävät piirtämällä itseään kiinnostavia asioita. (Hsu 2014, 59.) Tämän perusteella ajattelen piirrosaineiston keruun sopineen tutkimukseeni mainiosti.

Huomioin tämän jo suunnitelman laadinnassa tutustuessani Eldénin tutkimukseen sekä ennen aineistonkeruutilanteeseen menoa. Keruutilanteessa korostin oppilaille ettei huomio kiinnity tässä tutkimuksessa oppimistuloksiin tai siihen miten hyvin he ovat jonkin asian oppineet. Kehotin heitä työskentelemään ainoastaan tuntemustensa mukaan ja keskittymään sellaisten paikkojen ja tilojen kuvaukseen, jossa itse ovat saaneet kokea mielekkään tuntemuksen oppimisesta. Tämän vuoksi pyysin oppilaita ensin unohtamaan kaiken muun ja keskittymään vaikka silmänsä sulkemalla mieluisaksi kokemansa oppimisympäristön muisteleamiseen. Selitin piirrettävän oppimisympäristön paikan ja tilan voivan olla missä tahansa. Tehtävänanto ei ohjannut oppilaita minkään tietyn paikan tai tilan piirtämiseen. (LIITE 5)

Koska oppilasta tulee myös opetussuunnitelman (2014) mukaan kannustaa sinnikkyteen oppimistuloksien saavuttamisen tavoittelussa, pidän tutkimusaihetani ajankohtaisena. Oppilas tarvitsee sinnikkyyttä myös omien harrastustensa, koulutyön sekä tulevaisuuden tavoitteiden näkökulmista. Koska oppilas tulee väistämättä kohtaamaan myös vastoinkäymistä opetellessaan asioita, onkin ensiarvoisen tärkeää tarjota oppimiselle tutut ja turvalliset raamit. Pohdin sitkeän yrittämisen aikaansaannosten ”esilletuomisen” sekä ”nostamisen” vaikutusta ja sitä, kuinka ne palauttavat oppilaan mieleen vaivalla saavutetun päämäärän konkreettisesti. Tähän ohjaavat myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 22), jolloin oppilas ymmärtää oman ja toisten työn arvostamisen tärkeyden, minkä kautta myös oppilaan kokemukset omista kyvyistä lisäävät itsetuntemuksen kasvua.

Haastattelut

Valitsin haastatteluun sellaiset oppilaat, joiden piirroksot olivat mielestäni mielenkiintoisia sekä sellaisia, joiden piirroksista halusin tietää enemmän. Oppilaat olivat merkinneet piirrosten taakse omat nimikirjaimensa sekä sukupuolensa. Tämä toimi samalla myös anonymiteetin turvaamisena, enkä siis tunnistanut haastatteluun tulevia oppilaita. Oppilaat olivat suostuneet vanhempiensa kanssa täyttämässään tutkimuslupakavakkeessa myös haastattelututkimukseen

osallistumisen. (LIITE 3) Olin pyytänyt oppilaita kuvaamaan piirroksen taakse, mitä piirroksessa on. Kaksi oppilasta oli jättänyt kirjoittamatta tarkennusta piirroksestaan.

Haastattelutilanteen alussa näytin jokaiselle oppilaalle, kuinka äänitän koko keskustelumme eikä haastattelussa mainita kenenkään nimiä tai tarkempia osoitteita. Näytin oppilaille haastattelutilanteessa käyttämäni kysymyskaavaa, johon tein samalla muistiinpanoja, ja käytin oppilaista koodinumeroa. Ennen haastattelua varmistin, että oppilaat ymmärsivät, ettei jokaiseen kysymykseen ole välttämätöntä vastata. Kysymykset olivat vapaamuotoisia ja toisensa kaltaisia, minkä kautta varmistin oppilaan tarkoittaman asian oman ymmärrykseni perustaksi. (LIITE 6) Oppilaat tulivat yksitellen tyhjiin luokkatiiloihin, jossa haastattelin heitä. He saapuivat haastatteluun yksin, minkä vuoksi loin haastattelutilanteesta rennon ja vapaamuotoisen hetken. Kokonaisuudessaan haastattelut kestivät oppilaan puheliaisuudesta riippuen 4-7 minuuttia. Aloitin jokaisen haastattelun sillä, että varmistin kyseisen työn olevan oppilaan piirtämä sekä pyysin häntä kertomaan mitä kuvassa on.

Huomioin joidenkin oppilaiden jännittävän haastattelutilanteen alussa. Jännitys haihtui kuitenkin heti. Kirjasin ylös oppilaiden äänenpainoja, ilmeitä ja kehonkieltä keskustelun aikana. Haastattelutilaisuuksien jälkeen litteroin oppilaiden puheita ja poimin niistä mielekkäitä ja tärkeitä paikkoja sekä tiloja korostavia seikkoja. Näitä litterointipöytäkirjoja olin kursivoinut tutkimustulosten tueksi. Kertoessaan kokemuksistaan, ajatuksistaan ja omista tunteistaan, oppilaat antoivat merkityksiä kokemuksilleen. Tulkitsin, että oppilaiden puhe oli kokonaisuus, jonka kautta merkityksellisiksi koettujen oppimisympäristöjen tilat ja paikat määrittyivät tarkasti. Piirrosten ja haastatteluiden avulla ymmärsin paremmin yhteyden tutkimuskontekstiin.

Halisen ja Kauppisen (2015) huomioiden mukaan oppimisympäristöjen limityminen kouluyhteisöön on keskeistä. Koska koulu toimii oppivana yhteisönä, vaikuttavat siinä väistämättä monet muuttuvat tekijät. Näitä tekijöitä ovat

muun muassa maailma, sivistyskasitys sekä osaaminen. Lisäksi oppilaiden rooli sekä oppiminen itsessään muuttuvat. (Halinen & Kauppinen 2015, 6.) Tässä kombinaatiossa koulun laajentuva ja sulautuva oppimisympäristö esiintyy oppilaiden näkökulmasta määrittelemättömänä. Perustelenkin piirrostyöskentelyn lisänneen oppilaiden kiinnostusta erilaisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksia kohtaan. Lisäksi näkisin huomioitavana asiana oppilaiden oman mielihiteen ja näkökulman esillenostamisen.

Paikkaidentiteetin ja oppimisympäristön merkityksiä

Oppilaan koulupäivään vaikuttavat Houtsosen (1996) mukaan monenlaiset ympäristöt. Oppimisympäristöön kiinnittyvät ympäristöt ovat muun muassa luonnon-, rakennetun ja sosiaalisen ympäristön arviointi sekä suunnittelu. Pohdinkin oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa sekä valita itselleen mieluisa oppimisympäristö niin, että ihmisenä kasvamisen ehto täyttyy. Pyrin saamaan vastauksia koulun mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaiden lähiympäristöön yhteistyön sekä kokemusten kartoittamisen kautta. (Houtsosen 2004, 16-18.) Kehittyvä oppimisympäristö nivoutuu oppilaan kouluympäristöön monikanavaisesti. Voidaankin ajatella oppimisympäristön olevan oppilaan työympäristö, joka muokkaa myös hänen paikkaidentiteettiään, kuten Björklid (2005, 10-11, 14, 16-18) kirjoittaa.

Oppimisympäristöön liittyvä positiivinen käsitys muodostuu oppilaan koke-
masta hyvästä olost, jonka kautta hän voi tunnistaa paikan tai tilan liittyvän
jollakin tunnetasolla häneen itseensä sekä muodostavan oppilaassa itsessään
myös tulevaisuudessa kokemuksellisia tuntemuksia. Björklid (2005) huomioi
oppimisympäristön lisäävän oppilaan ymmärrystä opiskelun ja oman kehityk-
sensä mukaisessa kasvussa. Tässä huomiossa on mukana myös oppilaan ja
opettajan välisen yhteistyön ymmärtämisen näkökulma. Lisäksi oppimisympä-
ristöjä kohentavana muotona on yksittäisten tilojen ja paikkojen keskeisyys op-
pilaalle itselleen. Tällöin oppilaan fyysinen, sosiaalinen sekä kulttuurinen paik-
kaidentiteetti kehittyvät entisestään. (Björklid 2005, 50-55.)

Tiedostamme hyvän fyysisen oppimisympäristön vaikuttavan oppilaan psykososiaalisten näkökulmien ohella myös hänen henkilökohtaiseen oppimiseensa. Tämän lisäksi oppimisympäristön monimuotoiset psyykkiset ja fyysiset tekijät kohentavat oppilaan hyvinvointia. Björklid (2005) jakaakin oppimisympäristön fyysiset paikat ja tilat ulkona ja sisällä tapahtuvaan oppimiseen sekä leikkiin. Hän mainitsee tutkimustuloksissaan erityisenä mielenkiinnon kohteena olevan juuri ulkona olevien oppimisympäristöjen, jotka vahvistavat oppilaiden yhteistyötaitoja. Vastaavasti sisätiloissa käytettyjen oppimisympäristöjen valaistus-, akustiikka- sekä kalusteratkaisut vaikuttivat miellyttävästi ilmapiiriin sekä tilan yhteistyömahdollisuuksiin. Kaiken kaikkiaan oppilaat mieltävät jonkin paikan tai tilan Björklidin (2005) mukaan hyvin nopeasti ”omakseen”. Vastaavasti kyseisen paikan tai tilan puuttuminen huomioidaan valinnanmahdollisuuksien puutteena. (Björklid 2005, 10-14.)

6.2 AINEISTON ANALYYSIN KULKU

Konkreettinen keruu ja havainnot

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on varauduttava siihen, että tutkimuksen edetessä tutkimustehtävä saattaa muuttua. Laadullisessa tutkimuksessa tulee selkeästi esittää tutkimustehtävää avaavat analysointiprosessit, jottei tutkimus jää pelkän aineistoluokittelun tasolle. Tämän vuoksi kysymyksenasettelussa on tärkeää panostaa selkeyteen ja rajaukseen. (Hirsjärvi ym. 2013, 139.)

Kiinnitin piirroksissa huomiota myös kuvatun oppimisympäristön tarkan piirroksen merkitykseen, sekä siihen, kuinka oppilas on esimerkiksi kuvannut ääriviivojen tarkkuutta tai yksityiskohtia. Päätelmieni tueksi havaitsin piirrosten tarkkuuden ja luonnollisuuden takaavan myös Saarnivaaran (1993) mukaan sen, että oppilaat haluavat minun ymmärtävän mitä ovat piirroksessaan tarkoituksella kuvanneet. Lisäksi hän korostaa, että ääriviivan käyttö on edelleen tärkeä muotokielen elementti, joten epämääräisen viivan piirtäneen oppilaan työ on Saarnivaaran mielestä epäselvä. Mielestäni näin ei kuitenkaan ole, vaan pidän keskeisempänä tutkia oppilaan piirtämisen työn henkilökohtaista näkemystä

mieluisaksi koetun oppimisympäristön paikoista ja tiloista. Tutkijana pohdin myös töiden tyhjän tilan tai taustalla olevan ilmapuuden tarkoitusta. Saarnivaara (1993, 28) kiteyttää, että piirroksen tulkitsija ei välttämättä ymmärrä kaikkia kuvan yksityiskohtia, mitä en kyllä itsekään kiistä. Pidän tärkeänä korostaa, että tutkimuksesta riippumatta piirroksen tekijä on ainoa, joka todellisuudessa ymmärtää kokonaan työn tarkoituksen.

Hsu viittaa Yehin (1985) tulkintaan, jossa huomioidaan lasten piirtämisen kautta välittyvän jokapäiväisiä huomioita. Tästä lasten määrätietoisesta analyysistä on havaittavissa muun muassa käytettyjen värien ja teeman tai aiheen rakenteet. (Hsu 2014, 59.) Tähän pohjaten jaoin piirrosaineiston keruun jälkeen oppilaiden työt ensin sellaisiin piirroksiin, joissa on esittävää toimintaa (henkilöitä tai eläimiä) sekä ainoastaan tilaa tai paikkaa (ilman henkilöitä ja eläimiä) kuvaaviin piirroksiin. Valitsin Hsun (2014) kaltaisen analyysiperusteen, koska oppilaiden piirroksissa nämä teemat olivat selkeästi tunnistettavissa ja perusteltui-
na.

Analysoin *toimintaa tai tekemistä* kuvaavia oppimisympäristön *paikkoja ja tiloja* piirtäneen 16 oppilasta ja *ainoastaan tilan tai paikan* (ilman ihmisiä tai eläimiä) piirroksia piirtäneen 18 oppilasta. Huomioinkin tässä piilevän myös tulkinnan mahdollisuuden, jonka vuoksi asia tulee esittää myös tutkimusanalyysissä. Viittaan Eldénin (2012) tutkimukseen, jossa oppilaan piirrostyöskentelyyn vaikuttavat esimerkiksi aamulla kotona tai koulumatkalla tapahtuneet asiat. Lapsia tutkitessa saattaa olla haasteellista irrottaa asiayhteys esimerkiksi rakkaasta harrastuksesta vaikka siellä oppiminen olisikin oppimistulosten valossa vähäistä. (Eldén 2012, 76.) Analysoin piirroksissa esitettyinä olevia harrastuspaikkoja yhteensä 9 oppilaalla.

Teorian pohjalta luokittelin oppilaiden piirroksia esittäviin paikkoihin ja tiloihin, joissa kuvattiin omaa luokkaa (5 oppilasta), kotia (5 oppilasta), koulua (4 oppilasta), harrastuspaikkaa (1 oppilas), lomapaikkaa (1 oppilas), mökkiä (1 oppilas) ja muuta (kuvaus kirjasta 1 oppilas), jonka perustelen liittyvän oppi-

laan vapaa-aikaan. Tämän pohjalta jaoin edelliset piirrokset kolmeen oppimisympäristön osa-alueeseen. Pidän tällaista oppimisympäristöjen rajaustapaa hyvin selkeänä, koska sen kautta voi esittää *paikkoja ja tiloja ilman henkilöitä tai eläimiä*. Koulun oppimisympäristössä mieluisia kokemuksia ovat kokeneet 9 oppilasta, kotona 5 oppilasta ja vapaa-ajalla 4 oppilasta.

6.3 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tulosten perusteella havaitsin oppilaiden mieltävän mieluisiksi oppimisympäristöjen paikoiksi ja tiloiksi *koulun sekä koulun piha-alueet* 53% (9 oppilaan) vastauksen perusteella. Mielenkiintoisena huomiona pidän kouluun liittyvässä kuvauksessa esiintyvän luokkahuoneen. Luokkahuone on kuvattu näissä piirroksissa *ilman ihmisiä*, hyvin tarkasti. Tulkitsen tarkaksi kuvaukseksi esimerkiksi suorien pulpettirivien ja tarkkojen pulpettipaikkojen esittelyn piirroksessa.



KUVIO 1 Oppilaiden piirtämien mielekkäiden oppimisympäristöjen paikat ja tilat ilman henkilöitä ja eläimiä.

Kuuskorpi (2012) viittaa Meisaloon ym. (2000), joiden mukaan oppimisympäristöjen laajenevan sekä sulautuvan oppimisen tavoitteena on mahdollistaa oppilaille erilaista välineistöä. Välineistön ja materiaalien avulla oppiminen toteutuu

vaivattomasti. Erityisesti sulautuvan oppimisympäristökäsitteen odotukset kohdistuvat fyysisiin ympäristöihin sekä opetustiloihin, joita on pyritty huomioidaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monipuolisesti. Päättelin tutkimusaiheeni perusteella sulautuvaan oppimiseen liittyvän erilaisia oppimisympäristöjä, joissa vuorovaikutus, oppilaan ja opettajan välinen kommunikaatio, oppimateriaalit sekä vertaisoppiminen korostuvat. Samoin myös eri asiantuntijoiden ja luontokokemusten sekä verkkovälitteisten työtapojen huomioiminen aikaansaa oppilaissa jopa elämyksiä. (OPS 2014, 27-35.)

6.3.1 OPPIMISYMPÄRISTÖN RAUHALLISUUS

Oppimisen yhdeksi tärkeäksi tekijäksi muodostuu myös ääniympäristö, sillä opetusta häiritsevät äänet ja melutaso haastavat kommunikointia. Tämän haasteen kautta vuorovaikutus heikentyy, mitä ovat tutkineet Dockrell ja Shield (2012). Miellyttävä ääniympäristö vaikuttaa myönteisesti tiedon prosessointiin ja sen nopeuteen. Tämän huomion kiteytyksenä voi myös määrittää kuullun ymmärtämisen haasteita, jonka myötävaikutuksesta oppiminen saattaisi kohentua ja oppimisaktiivisuus nousisi tärkeäksi oppimisen kanavaksi. (Dockrell & Shield 2012.) Tulkitsen tutkimustulosten perusteella ääniympäristön rauhallisuuden liittyvän kodin oppimisympäristöön. Luokittelen myös kolmen piirroksen pitävän sisällään oppilaan tarkan kotitalon kuvauksen, jonka perusteluja pohditaan seuraavasti:

"...koton ole oppinu kirjottamaa. Ja sit lukemaaki,...nii ja piirtämääki aika hyvi. [tauco] Siks se o mulle ihana asunto." (tyttö 8.)

"Täs o mu huane ylhäält päi. [tauco] Siä saa ol rauhas... [huokaa] mä pysty tekee siä yleens läksyt..eikä kukaa tuu häirittee." (poika 4.)

"Meirä talo on ain nii rauhalline... [huokaa] ni, ja ain voi men omaa huaneesee keskittymää. [tauco] Siä mää oo oppinu koulaineit,...ni ja öö...muutaki oppinu." (tyttö 2.)



KUVIO 2 Piirroksessa kuvattuna kodin rauhaa.

Koti mainittiin mielekkääksi oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi 4 pojan ja 5 tytön piirroksessa. Kaksi poikaa määritteli kodin rauhallisuuden mielekkääksi oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi. Kolme tyttöä kuvaili kotia mielekkääksi oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi juuri erilaisten taitojen oppimisen, kirjoista ja läksyistä oppimisen vuoksi. Tulkitsen kodin vaikutuspiirin avulla ihmisen kiinnittyvän ympäristöön. Tämän perusteella myös oppilaiden kohtaamisissa erilaisissa oppimisympäristöissä syntyy kokemusten tarjoamia elämyksiä. Näiden kokemusten kautta myös uudesta ympäristöstä muodostuu ihmiselle tärkeä. (Cantell ym. 2007, 23-24.)

Hermeneuttisen kehän mukaisesti, pyrin ymmärtämään oppilaiden merkityksiä ja tekemään tulkintoja. Tässä vaiheessa palaan tulkinnoissani teoriaan pohjaten uudelleen pohtimaan oppilaiden piirroksia teorian pohjalta esittäviin paikkoihin ja tiloihin. Näissä piirroksissa *esiteltiin toimintaa, henkilöitä ja eläimiä* eriteltyinä; koti (3 oppilasta), urheiluharjoitukset (3 oppilasta), vapaa-ajan kenttä (3 op-

pilasta), koulu (2 oppilasta), koulun liikuntatunti (1 oppilas), kirjasto (1 oppilas), huvipuisto (1 oppilas), ratsastus (1 oppilas) ja uimahalli (1 oppilas). Tämän perusteella jaoin paikat ja tilat kolmeen kategoriaan, koska päättelin tällaisen esitystavan selkeyttävän hyvin oppimisympäristöjä rajaavina paikkoina ja tiloina. Koti koettiin kolmessa 9:stä piirroksessa mielekkääksi oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi (30% kodin kuvauksista). Kolmessa piirroksessa oli kuvattu tietokone, mutta vain yhdessä piirroksessa tietokone on kirjoitettu yksittäisenä mainintana mielekkääksi oppimisympäristöön vaikuttavaksi tekijäksi.

6.3.2 OPPIMISEN PAIKAT JA TILAT VAPAA-AIKANA

Vapaa-ajan oppimisympäristössä ovat kohdanneet mieluisia kokemuksia yhteensä 10 oppilasta, kotona 3 oppilasta ja koulussa 3 oppilasta. Yhteensä 6 poikaa ja 8 tyttöä piirsivät vapaa-aikaan liittyvien oppimisympäristöjen paikat ja tilat mielekkäiksi. Pohdin vapaa-aikaa kuvaavien piirroksien pitävän sisällään vuorovaikutukseen ja yhdessä tekemiseen sekä vertaisoppimiseen liittyviä huomioita. Näitä perusteluja on pohdittu haastatteluissa seuraavasti:

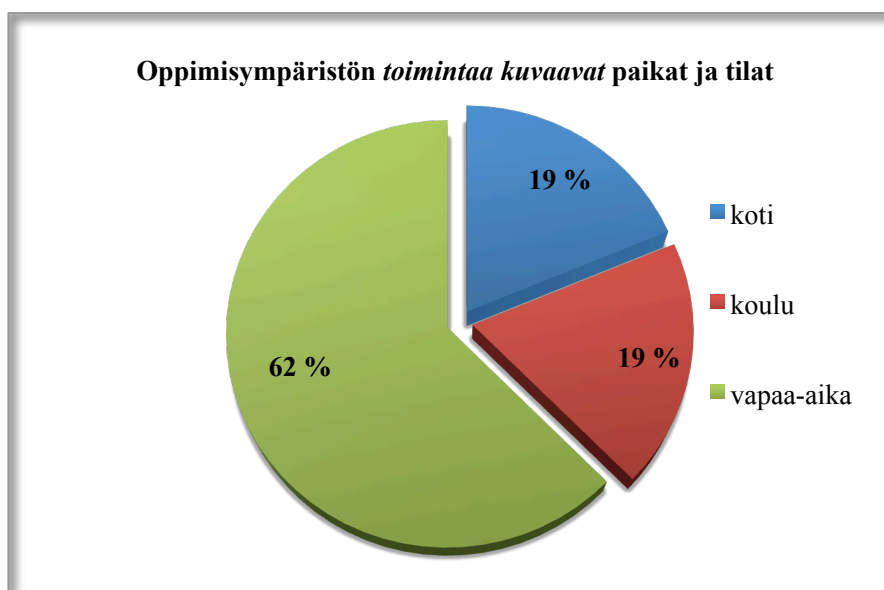
"...tää o mielusa paikka, ko siä o vuaristorata, karuselli ja,...nii mailmapyörä. [mieltii]...mää oo oppinu millai ne toimii... (poika 7.)

" Noh, [huokaus] ...tos on uimahallist kuva tosta. Öö..., mis on nää kaikki bongut ja hyppy... noi kaikki alustat mistä hypittää, [tauko] iha sen takii piirsin, ko mää oo oppinu aika paljo temppui, semmosii." (poika 6.)

"...ko mää oo oppinu koton,... kavereil ja...mummulas. Mummu kertoo paljo sora aikaisist asioist. [tauko] Ne o erilaisii asioit..." (tyttö 1.)

Salonen (2005) puhuukin *olemisen kokemuksesta*, jossa ihmisen subjektiivisuus on läsnä eri tavoilla. Hänen mukaansa erilaiset luontokokemukset saavat tällaisia kokemuksia aikaan, joten tällöin tulee mennä tiettyyn paikkaan, jotta tunne syntyisi. Tulkitsen, että tärkeintä on löytää sellainen paikka tai tila, jonka ha-

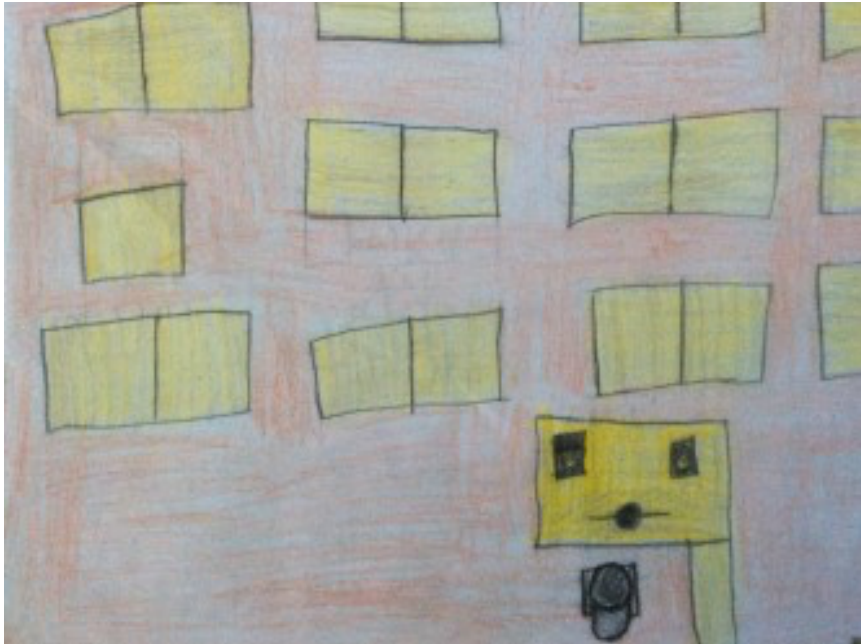
vaitsee tekevän tai vaikuttavan itselle hyvän olon tunteen. Tällainen tunnetila saavutetaan Salosen (2005) mukaan vain, jos vapaudutaan liiallisista tai kuormittavista odotuksista. Päätelen, että tällainen paikka tai tila antaa mahdollisesti myös aina myönteisen kokemuksen, jolloin hyvää tekevä vaikutus muodostuu. (Salonen 2005, 66-68.) Näkemykseni mukaan koulun henkilöstö tiedostaa myönteisen oppimisympäristön tärkeyden. Tämän vuoksi opetusta ohjataan enenevästi koulun ulkopuolisten oppimisympäristön tilojen ja paikkojen äärelle. Tulkitsen, että tällöin oppimiselle luodaan myönteisiä mahdollisuuksia.



KUVIO 3 Oppilaiden mieluisiksi kuvaamien piirrosten toimintaa esittävät paikat ja tilat, joissa on mukana myös henkilöitä ja eläimiä.

Koulun verkostoituminen muiden yhteiskunnan instituutioiden kanssa on tärkeää myös integroitumisen näkökulmasta. Jotta koulu voisi tukea oppilaiden kiinnittymistä omaan kotikaupunkiin tai uuteen kotimaahan, tulee myös koulun itsensä olla integroitunut ympäröivään yhteiskuntaan. (Salo 2014, 20-22.) Tämän johdosta huomioin koulun henkilökunnan hyötyvän myös koulun ulkopuolisesta opetuksesta, jopa ammatillisen täydennyskoulutuksen tavoin. Päätelen oppimisympäristön käsitteiden lisäksi haasteena olevan aika- ja resurssikäytännöt, joiden lisäksi vähäinen kiinnostus rajoittuu oleellisen formaalin opetussuunnitelman kautta muodostuneeseen opetukseen. Erityisesti perus-

opetuksen rakenteen vuoksi, erilaisia variaatiota ei olla pidetty opetuksessa oleellisina. (Vitikka 2009, 139.)



KUVIO 4 Luokassa vallitseva rauhallisuus koettiin miellyttäväksi oppimisympäristöksi.

"Luokka, ko o kavereit ja opettaja. Jos ei osaa tai tajuu jotai,... ni tulee auttamaa. [mieltii] Tarkkaa tyät,...sillo ko o hiljast. [tauko] Tärkei on varmaa luokkakaverit ja opettaja. Ja hyöä tunnelma. Mää oo oppinu matikkaa, lukemaa ja semmosii perusteit..." (tyttö 11.)

"Siä o meneillää matikatunti. Ja merkataa läksyi...[huokaisee]. Meirä luokkahuoanees mä oo oppinu tosi paljo...[tauko] Ei o likasta, ni ja...sit öö, ku tavarat o järjestykses." (tyttö 9.)

"No, kuvassa o matikaluakka...pulpeteita. [mieltii] Koska se on mun lempiaine." (tyttö 5.)



KUVIO 5 "Omassa luokassa on kiva oppia, koska siellä on kiva opettaja sekä kivat luokkakaverit." (tyttö 10.)

"...saa oppii rauhas ja kauemmi. [tauko] Mää tykkää ol koton yksisi...[tauko], ko teen läksyi, oppi paljo paremmi ko koulus. Noh,.. mää opi läksyist. (tyttö 2.)

Pohdinkin, kuinka keskeistä on rajata oppilaan koulu- ja oppimisympäristöä varsinkin nyt, kun opetus- sekä oppimisprosessit informaalistuvat. Kuuskorven (2012, 68-72) mukaan oppimisympäristökäsitteen tarkastelu sekä jäsentäminen riippuvat määrittelyn kokonaisuudesta, josta fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen elementtien kokonaisuus muodostuu. Piispanen (2008, 18, 23, 111) huomioi näkökulmanmuutosta muodostuvan juuri tarkastelu- sekä jäsentelytapojen vuoksi. Hän korostaa, kuinka oppimisympäristökäsitteen moni-ilmeisyys sekä käsitteen moninaisuus muovautuvat sen laajentuessa ja sulautuessa näkökulmasta riippuen.

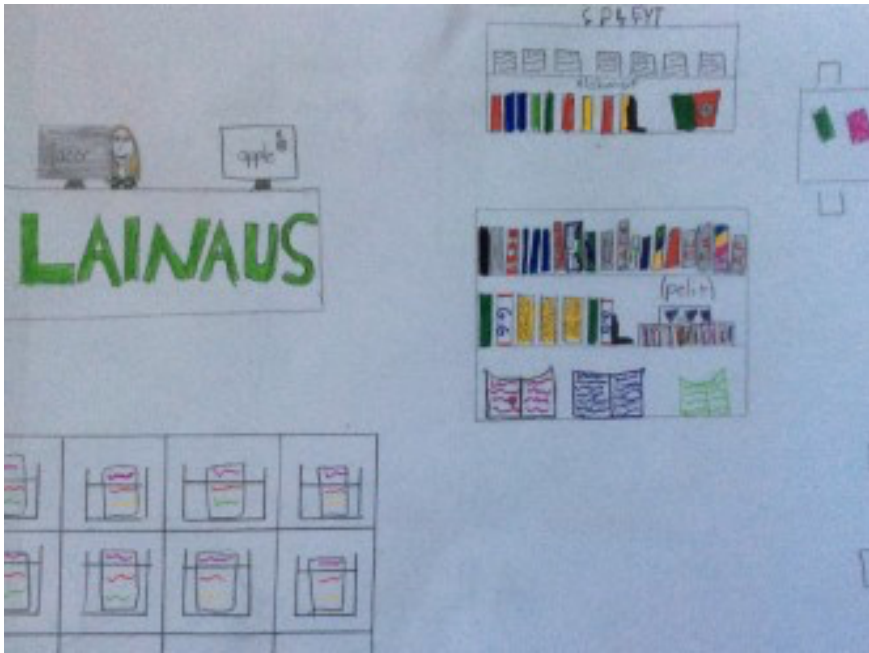
6.3.3 KOULUJEN ULKOPUOLISET OPPIMISYMPÄRISTÖT

Koulujen ulkopuolinen opetus palvelee useaa tarkoitusta samanaikaisesti, muun muassa tarjoamalla tilaisuuksia ja mahdollisuuksia keskusteluun, ideoiden vaihtoon, reflektioon ja vertaistukeen. Opettajan yhdeksi tärkeäksi rooliksi muodostuu täten toisaalta olla yhteistyökumppani eri sidosryhmien kanssa, mutta toisaalta myös kanssaoppija, joka kohtaa työssään uusia mahdollisuuksia sekä haasteita. Ymmärrän, että oppilaat kokevat miellyttäväksi oppimisympäristöiksi sellaisia tiloja ja paikkoja, joissa kokeminen on mahdollista jakaa toisten kanssa.

"...meirä mökki,...siä isä kertoo kaikkee...ja voi ol samal paljus. Siä o Pappa laituril. [tauco] ...ja Mummi ja sisko. [huokaisee, tauco] Hauskint vaa o, ko näkee kaikkee...lintui, peuroi ja peltoo. Semmosii polkuiki. No-o, oommää opinu kaloistki." (poika 10.)

" Piirsi mu huanee, noko...opin ko luen kirjaa...[tauco] O mul oves semmonen roikkumistankoki, ...mis mää roiku paljo. ...[tauco, innostuu kertomaan] ...eläimist, mul o hamstereit..ja kirjoist, opimmää läksyistki." (tyttö 12.)

" ...kirjastossa saa paljo tiatoo kirjoist ja elokuvist...[tauco] Tykkään lukee tietokirjoi, ko niist oppii paljo asioit... Kirjoi voi lukee missä tahansa paikois..." (tyttö 13.)

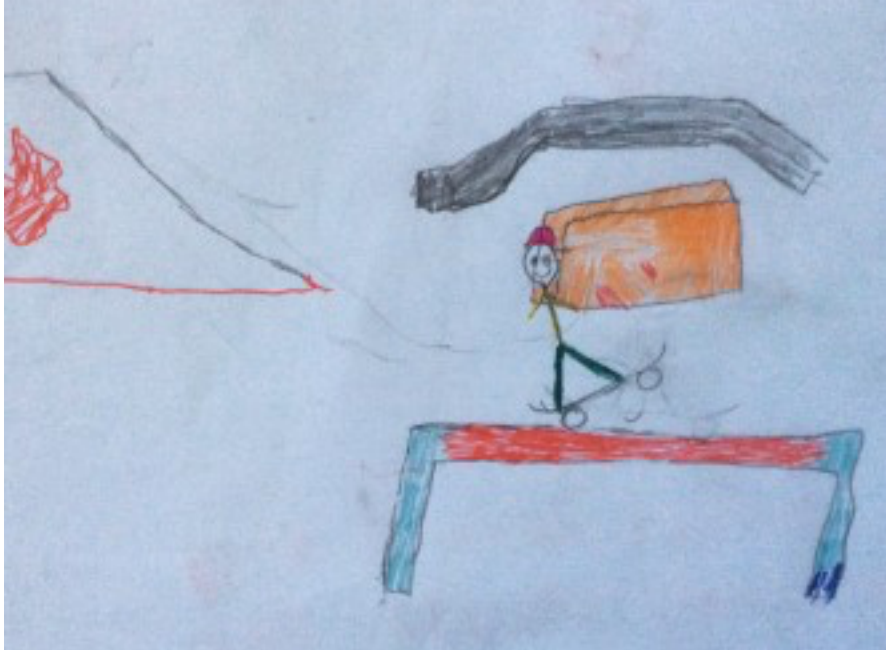


KUVIO 6 Kirjasto kuvataan mielekkääksi oppimisympäristöksi.

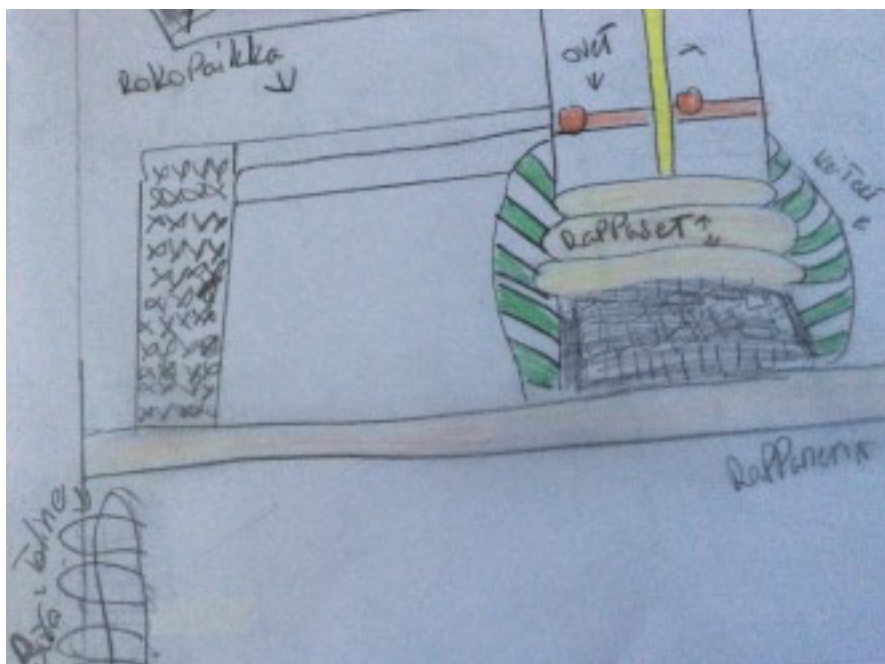
6.3.4 KOULUN PIHA-ALUE OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Manninen ym. (2007) toteaa, että jokaiseen oppimisympäristöön liittyy aina sosiaalinen, tekninen, fyysinen ja pedagoginen ulottuvuus. Juuri ympäristön fyysisistä ulottuvuuksista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä välineitä, niiden sijaintia sekä muita tilan ulkoisia piirteitä. Mikä tahansa ympäristö voi Mannisen ym. (2007) mukaan toimia oppimisympäristönä, jos siellä olemiselle on asetettu oppimistavoitteita tai se muuten saa aikaan oppimista (Manninen ym. 2007, 16, 108.) Samoin Norran, Ruokosen ja Karvisen (2004) tutkimuksen mukaan koulun pihojen käytettävissä olevan luontoalueen koetaan puuttuvan joka kolmannesta ja vapaa luokkatila joka viidennestä koulun pihasta. (Norran ym. 2004, 19.) Vastaavasti Piispanen (2008) mukaan fyysiseen oppimisympäristöön liitetään usein vain ulkoisia määritteitä. Hän perustelee, että hyvälle oppimisympäristölle voidaan toki määrittää tietynlaiset kriteerit, mutta loppujen lopuksi hyvä oppimisympäristö rakentuu persoonallisesti ympäristössä toimivien ihmisten ehdoilla. (Piispanen 2008, 123, 128.)

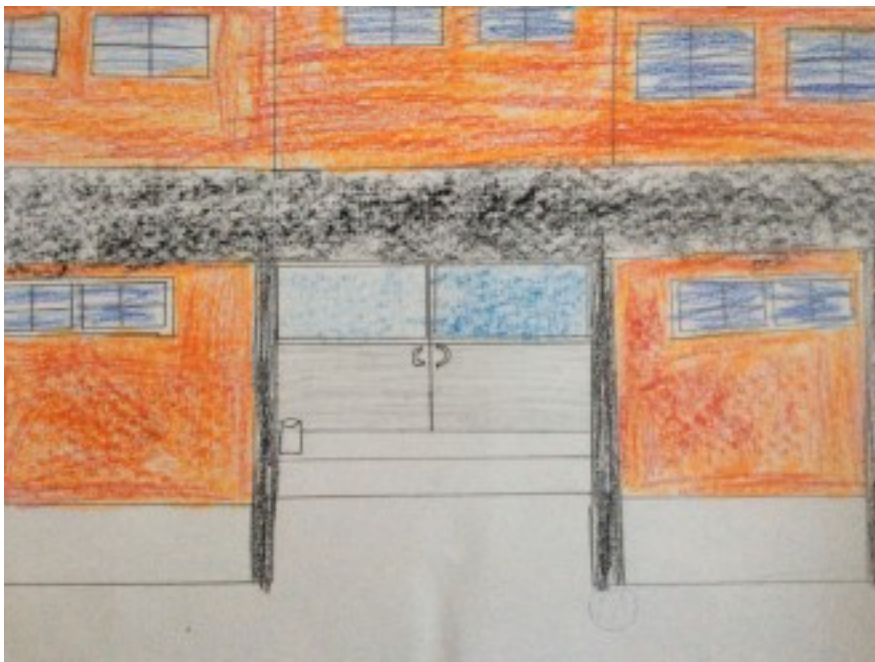
"Skeittirampeil, mää ole oppinu temppui,... ja olee kiltisti. Mää ole oppinu kaikkee. [mieltii]...Noo, olee toisil kiva, jaa...nii ja kehumaa toisii. [tauko] Se o tual koulu pihas, yläaste pualet. [tauko] Siä o munki ikäsi, [mieltii] ...jotai alle 17 vuatiait. Ne opettaa muaki ...ja auttaa. On tyttöiki... (poika 3.)



KUVIO 7 Koulun pihan välineet, laitteet ja telineet muodostavat mielekkään oppimisympäristön.



KUVIO 8 Koulun sisääntulon lähistön tilat ja paikat muodostavat mielekkään oppimisympäristön.



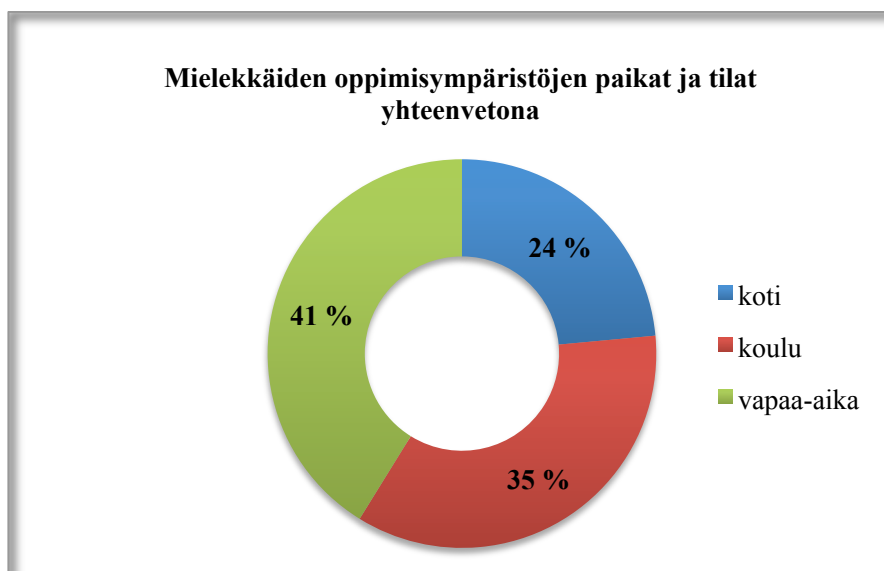
KUVIO 9 Koulurakennus on kuvattu piirroksessa kokonaisuudessaan mielekkääksi oppimisen paikaksi ja tilaksi.

Piispasen (2008) kiteyttämässä oppimisympäristön osa-alueiden mallissa limityivät niin fyysiset, sosiaaliset, pedagogiset kuin psykologisetkin tekijät. Hän tiivistää sosiaaliset ja psykologiset oppimisympäristötekijät yhdeksi kokonaisuudeksi, aivan kuten Björklid (2005) omassa oppimisympäristöä jäsentävässä kolmijalkamallissaan. Björklid jäsentää koulun ja kotiympäristön muodostavan *lähiympäristön*, jossa oppilaan tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset toiminnot kehittyvät. Lisäksi hän huomioi oppilaan poimivan koulun *ulkopuolisesta toimintaympäristöstä* kulttuurisia sekä yhteiskunnallisia vaikutteita. Björklid jäsentää kolmijalkamallissaan myös oppimisympäristön *ilmapiiriä*, jonka kautta oppilas kehittää tunneilmaisuaan, juuri kokemisen sekä itsetuntoa kasvattavien tunnetilojen avulla. (Kuuskorpi 2012, 68-69.) Perustelen tutkimukseni oppimisympäristökäsitteen nojautuvan Björklidin kolmijalkamalliin, erityisesti kokemisen tutkimisen näkökulman kautta.

Kaiken kaikkiaan 34 oppilasta esittävät mielekkäiksi oppimisympäristöiksi muodostuvan vapaa-ajan (14 oppilasta), koulun (12 oppilasta) sekä kodin (8 oppilasta) paikoista ja tiloista. Tutkimusaineisto kuvaa oppimisympäristöjen yhteydessä ilmenevän strukturoimattoman käsitteen laaja-alaista kenttää. Ai-

neiston tulkinta kiteytyy tutkimuskysymyksen mukaisesti *millaiset paikat ja tilat ovat mielekkäitä?* mukaisten tulosten esittelyyn. Koska haluan tietää tästä enemmän, lähestyn fenomenologiseen suuntaukseen kuuluvan tavan mukaisesti oppilaiden kokemukseen vaikuttaneiden seikkojen kohdentamista. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimustavan perusteella, asetun oppilaiden ”kokemuksen sisälle” enkä toimi pelkästään haastattelijana vaan pyrin saavuttamaan oppilaiden tunteeseen, elämykseen, merkittävään toimintaan johtaneiden syiden konkreettisia perusteita. Tällä tavoin olen tutkijana koko ajan aiheen lähellä enkä tulkitse omia ennakkoluulojani.

Seuraavassa tutkimusvaiheessa *redusoin*, eli pelkistän oppilaiden kuvaamia paikkoja ja tiloja. Tutkiessani aiheita, kirjoitan samalla yleistyksiä enkä yksityiskohtia. Tällä tavoin tavoittelen perusteiden mukaan oppilaiden kokemusta. Tämä toimintatapa edistää mielestäni kognitiivista toimintaa, sillä tällöin mielekkäiden oppimisympäristöjen paikkojen ja tilojen syntymiseen vaikuttaneiden tekijöiden syvempi ymmärrys aukeaa. Siksi kysynkin haastattelussa (29.08.2016 ja 26.09.2016), *mitä piirsit ja miksi?* Haluan selvittää mikä on johtanut oppilaan mielekkään kokemuksen syntymiseen, taustoihin ja lähtökohtiin.



KUVIO 10 Oppilaiden kokemien mielekkäiden oppimisympäristöjen paikat ja tilat *yhteenvetona*.

Pohjistan näkemykseni avoimen ja suljetun oppimisympäristön keskeisten elementtien tarkasteluun. Tarkastelussa Piispanen (2008) huomioikin oppimisympäristöjen jakamisen teoreettisesti erillisiin osa-alueisiin mahdollisena, mutta hän ei näe käytännön tarvetta jaottelulle. Tutkimuksessani tukeudun Dumontin ja Istancen (2010, 19-34) oppimisympäristöjä korostavaan näkökulmaan, jonka päätavoitteena on huomioida oppilaiden merkitykselliset oppimisympäristöjen paikat tai tilat. Näiden valmiuksien rohkaisemana oppilaan elinikäinen oppiminen vahvistuu ja erilaisiin kohteisiin tutustuminen kohentaa myös heidän itseluottamustaan. Toimintaympäristön monipuolisista käytän-teistä esimerkkeinä ovat vierailut lähiympäristön liikunta- sekä luontokohteis-sa. Oppimisympäristön määritelmä muodostaa siis tämän kautta tutkimukselle kehykset, mutta se luo samalla myös kehittämistarpeita. Tämän vuoksi on mie-lestäni tarkoituksenmukaista tarkastella oppimisympäristöä kokonaisvaltai-semmin juuri Dumontin ja Istancen (2010) tapaan.

6.3.5 KOKEMUKSEN JA AISTIMISEN TUNNE

Perustelen, että oppimisympäristöt ovat tulleet oppilaille mielekkäiksi, sillä näiden kautta heidän identiteettinsä kasvumahdollisuudet kohentuvat. Ajatte-len myös ihmisen muistin olevan valikoiva, jota jokainen muistelukerta hieman mahdollisesti muokkaa. Erityisesti visuaalinen muisti on rajallinen, jonka joh-dosta ihmisen muistiin jää yksi tai kaksi yksityiskohtaa. Kuten Nader (2012) tiivistää, saattavat muisteltavat asiat muuntua, vahvistua tai jopa pyyhkiytyä pois. Mielestäni näiden huomioiden ymmärtäminen kulkee osana tutkimustani, koska oppilaat käyttävät omaa muistiaan kuvatessaan piirroksissa oman mie-lekkääksi koetun oppimisympäristön jättämää muistijälkeä. Tässä tutkimukses-sa en kuitenkaan perehdy muistin ja sen jättämän visuaalisen kuvan mielekkyy-teen mainintaa perusteellisemmin. Huomioin tämän seikan kuitenkin vaikutta-van aineistoanalyysin kautta tutkimuksen tuloksiin.

Päätelmieni mukaan 9 pojan piirroksessa oli kuvattu *toimintaa, joissa oli mukana henkilöitä*. Vastaavasti 8 tyttöä oli kuvannut piirroksissaan toimintaa, joissa oli mukana henkilöitä. Tulkitsen toimintaan liittyvien mielekkäiden oppimisympäristöjen liittyvän molemmilla sukupuolilla vapaa-aikaan. Tämän perusteella toimintaan tai tekemiseen ei liity sukupuoliroolia, joka rajaisi oppilaiden mielenkiintoa mielekkäiden oppimisympäristöjen paikoista tai tiloista. Kaiken kaikkiaan oppilaista 6 poikaa ja 8 tyttöä kuvaavat *vapaa-aikaan* liittyvän tilan tai paikan mielekkääksi oppimisympäristöksi.

Lonka (2016) havainnollistaa aktiivisen oppimisen tapahtuvan juuri ongelmalähtöisten ja tutkivien työtapojen kautta. Tutkimusaineistoni puoltaa tätä väitettä, sillä tutkimustulosten mukaan eri-ikäiset oppilaat oppivat toisiltaan. Tutkimustuloksista on tulkittavissa myös, että oppilaat oppivat vertaisoppimisen avulla. Haastatteluanalyysin mukaan 7 oppilasta määritteli opittavana olevien yksityiskohtien ymmärtämiseen ja muistamiseen liittyvien asioiden liittyvän mielekkään oppimisympäristön muodostumiseen. Nämä olivat englannin kieltä, matematiikkaa ja eri liikuntataitoja. Oppilaat korostivat, että yhteistoiminnallinen tekeminen kaverin kanssa teki toiminnasta mielekkäästä. Tulkitsen, että opittu asia opittiin ja kerrattiin mielekkäästi juuri toiminnan avulla. Juuri näiden asioiden lisäksi Lonka (2016) mainitsee mielekkääksi koetun oppimisympäristön herättävän oppilaassa motivaatiota, jonka tuntemusten syntyminen herättää asiaa kohtaan kiinnostuksen. Hänen mukaansa oppimisympäristön erilaiset näkökulmat sekä oppiainerajoja ylittävät oppimisen mahdollisuudet korostuvat juuri ilmiölähtöisessä oppimisessä.

7 TUTKIMUKSEN JA MENETELMÄN ARVIOINTIA

Tässä luvussa arvioin käyttämäni menetelmää ja tutkimuksen toteutumiseen johtaneiden tulosten luotettavuutta sekä eettisyyttä. Pohdin oppilaiden piirtämien aiheiden kuvastavan sitä lähtökohtaa, jota myös Saarnivaara (1993) korostaa. Hän tarkoittaa piirustusten aiheiden perustuvan tekijänsä konkreettisiin havaintoihin ympäristöstään. Piirroksissa oppilaat kuvaavat ulkoista toimintaa tai ulkopuolelta havaittua näkemystä. Toisten oppilaiden töissä on havaittavissa myös toiminnassa mukana oloa. Oppilaiden mieltymykset, kokemukset sekä mielialat ovat voineet vaikuttaa piirroksen tekemiseen, kuten Saarnivaarakin mainitsee. (Saarnivaara 1993, 21.) Perustelen kokonaisen piirroksen syntyyn vaikuttaneen myös oppilaan ulkoisen todellisuuden, joka kuvaa oppilaan sen hetkistä tunnetilaa. Päätelen myös oman tutkijaroolini vaikuttaneen tilanteen muodostumiseen tahtomattakin.

Tuloksien luotettavuus tulee esille tutkimuksen hermeneuttis-fenomenologisen metodin avulla. Sillä tutkimuksen jokainen vaihe on kirjoitettu auki Heideggerin (2000) laadullisen analyysin ”spiraalin” tavoin. Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusprosessini mallintaa hermeneuttisen kehän ideaa. Tutkimukseni vuoropuhelu lähtee esiymmärryksestä, joka pitää sisällään alustavan ymmärryksen tutkimusaiheesta. Tämän tutkimusvaiheen sisältöön liittyvät myös oppilaiden piirrokset mielekkään oppimisympäristön paikoista ja tiloista.

Hermeneuttis-fenomenologisen metodin avulla sain tuloksia, sillä kirjoitin jokaisen tutkimusvaiheen auki sekä liitin tekstiin reflektiota. Tarkastelin selitysvaiheen kontekstissa myös aikaisempia tutkimuksia, jonka kautta siirryin refleктоimaan uutta analyysivaihetta. Reflektoin tutkimuksessani oppilaiden haastatteluista muodostuneita päätelmiä, jonka kautta tarkensin kokonaisuuden käsittämistä. Näiden kokonaisuuksien merkitys muodostuu piirros- ja haastatteluaineistojen yhdistämisestä. Kokonaisuuden käsittäminen pitää sisällään

myös mielekkääksi koettujen paikkojen ja tilojen löytämistä suhteessa kontekstiin. Laadullinen tutkimus pyrkii tavoittamaan ihmisen toimintaa tietyssä kontekstissa tai sitten se tavoittelee tutkittavana olevan ilmiön merkityksiä. (Kiviniemi 2007, 70.) Pohdin kiinnostavan tutkimuksen muodostuvan rajatun tutkimusaineiston, reflektion sekä mielenkiintoisen kysymyksensasettelun sulautuvista suhteista.

Mielestäni on perusteltua, että tutkimuksen aiheen valinnan jälkeen havahdun lisätiedon tarpeeseen, jonka kautta syntyy tutkimusongelma, joten työskentelytilanteeni onkin syklinomainen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 32.) Positiivisen syklinomaisuuden avulla pohdin, kuinka tiede kiinnittyy subjektiiviseen kokemukseen sekä millä tavalla muut ohjataan ymmärtämään tutkimuksen keskeisyyttä. Tutkimuksessani vaalin luotettavuutta ja uskottavuutta turvaamalla tutkimukseen osallistuvien oppilaiden anonymiteetin. Toimin myös oman eettisen näkökulmani ja omantuntoni turvin oikeudenmukaisesti sekä muita ihmisiä kunnioittaen. Säilytän oppilaiden tutkimuslupa-aineistoa ja piirroksia muiden ulottumattomissa sekä lukollisessa tallessa. Jokaisen piirroksen taakse on merkitty ainoastaan oppilaiden nimikirjaimet, juuri anonymiteetin säilymisen vuoksi. Lisäksi oppilaiden haastattelu-tiedostot ovat tallessa erillisellä muistitikulla, joka on lukkojen takana.

Tiedon luotettavuuden vertailu perustuu tieteelliseen tietoon vaikka tieteellisiä väitteitä ei kyetäkään todistamaan oikeiksi. Tutkimuksessani verrataan kokemusten perusteella kerättyä aineistoa havaittuihin tosiasioihin. Koska tieteen tekemiseen liittyy monia tunneperäisiä tekijöitä, edellyttää se minulta tutkijana totuuden löytämistä ja kiinnostusta käsiteltävään asiaan. Pyrin tähän riittävän todistusaineiston, eettisen totuuden ja moraalisen pätevyyden kautta. Kuten Lewis (1979) toteaa:

Kaikki historian tuntemat ihmiset tunnustavat jonkinlaisen moraalin. Tämä esiintyy tekojen kautta heräävinä tunteina, joita ilmaistaan sanoin. (Puolimatka 2011, 92-94.)

Perttulan (2011) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa muotoillut valmiit tutkimusaineiston hankintatilanteet muodostuvat kokonaisuudesta, joka on kaikille sama. Samoin toimivat myös haastatteleamalla kootut tutkimusaineistot. (Perttula 2011, 141.) Tutkijana toimiessani huomioin esittäväni edellisten kautta myös tutkimustoimintani luotettavuutta sekä eettisyyttä. Tutkimuksen objektiivisuus korostuu fenomenologisen tutkimusperinteen näkökulmasta, sillä tutkimukseni toteutuu oman maailman- ja ihmiskäsitykseni sekä kokemusta koskevan tieteenteoreettisen ajattelutavan mukaisesti. Lisäksi toteutan empiiristä tutkimusotetta jokaisessa tutkimukseni aiheessa, jolloin tutkimuksellinen ymmärrykseni perustuu oppilaiden kokemuksiin ja kokemuksiin.

Perttulan (2011) mukaan hermeneutiikka suhtautuu objektiivisuuteen fenomenologian tapaan vaikka tutkimustoiminta ja tutkimuksellinen ymmärtäminen tapahtuukin subjektiivisesti tutkijan roolista käsin. (Perttula 2011, 156-157.) Tämä tarkoittaa mielestäni myös sitä, että kykenen esittämään tutkimuksessani jokaiselle väitteelle sekä tutkimustulokselle perustelut. Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää suhteita, joita voi soveltaa tutkimukseen itseensä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetyt tiedot ovat asianmukaisia sekä oleelliset asian on kirjoitettu auki. Myös tiedonhankinta tapahtuu avoimesti eivätkä mitkään tutkimuksen vaiheet loukkaa tutkittavien anonymiteettiä. Näiden lisäksi tutkijoiden tulee muistaa kunnioittaa toisiaan, joten lähdeviittausten tulee olla asianmukaisia.

Myös ihmisten välinen vuorovaikutus perustuu luotettavuuteen, kuten tutkimuksenkin teko. Piispanen (2008) on tutkimuksessaan esittänyt hyvin itsekriittistä tutkijaroolia ja hänen luotettavuutensa limittyy kokonaisuasetelmaan hyvin. Hän kuvaakin tulkitsemisen asettavan hermeneuttiselle työskentelylle hyvät puitteet, joiden avulla tulkinnan objektiivisuus sekä oikeudellisuus täyttyvät. Tulkitseen, että Piispanen tutkimuksen luotettavuus perustuu yleistykseseen, jonka tulokset kohdistuvat yhdistäviin tekijöihin. (Piispanen 2008, 184-188.)

Etiikka

Tiedostin, että lapsia tutkittaessa on tärkeää varmistaa koko prosessin ajan lapsiystävällisen ilmapiirin sekä eettisyyden näkökulma. Tämä tarkoittaa Aarnoksen (2007) mukaan sitä, että tutkimukseen osallistuminen tulee olla oppilaalle hauskaa eikä tutkimus saa häiritä hänen koulunkäyntiään. Huomioinkin hänen painottavan juuri mielekkään tunnelman luomista ja lapsiystävällisen puhekielen käyttöä. (Aarnos 2007, 170-171.) Pohdin lapsiystävällisyyden nousevan esille myös omassa tutkimuksessani piirrosaineiston hankinnan ja oppilaiden kehityopsykologisen vaiheen huomioimisella. Tämä tarkoittaa sitä, että kohdistin tutkimuskysymykseni selkeästi aineistonkeruutilanteen määrittelyssä ja oppilaiden kehityopsykologisen vaiheen huomioimisella.

Lisäksi huomioin myös oppilaiden tulkintoja lapsilähtöisessä haastattelutilanteessa, minkä vuoksi korostin ettei jokaiseen kysymykseen ole välttämätöntä vastata. Tällä tavalla annoin heille myös mahdollisuuden vastata haluamallaan tavalla sekä myös jättää vastaamatta. Myös Varto (2005, 93-95) kuvaa tutkimuksen tarkastelussa olevan kiinteästi läsnä etiikan, sillä se on yhteydessä ihmisen elämään. Koska erilaisissa oppimisympäristöissä käytetyt työtavat vahvistavat oppimista ja onnistumisen iloa, tulisi työtapoihin sisältyä myös kokemuksia, jotka motivoivat oppilasta itseohjautuvuuteen.

Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään myös ymmärryksen siitä, mitä tutkimusaiheesta tiedetään jo ennestään. Tähän liittyvät myös tutkimuseettiset seikat, joissa ymmärretään esimerkiksi se, että tutkittavat tietävät mihin heidän tietojaan käytetään. Varmistin tutkimuksen eettisyyden kokonaisuuden muodostuvan Porin kaupungin sivistysjohtajan tutkimusluvasta, koulujen rehtoreiden sekä oppilaiden että huoltajien täyttämästä tutkimuslupakavakkeesta. (LIITEET 2-4) Tämän perusteella olen pohtinut paljon myös sitä, että keitä tutkimukseni tieto hyödyntää ja millaista hyödynnettävän tiedon tulee olla, vaikuttaakseen ympäröivään maailmaan. Pyrin vastaamaan eettisten pohdintojeni kautta tieteellisen tutkimuksen kriteereiden mukaisesti niin, että ymmärrän tutkimani tiedon olevan julkista. Tämän lisäksi pyrin tuottamaan

sellaista tutkimustietoa, joka hyödyttää ympäröivää maailmaa mahdollisesti jopa parantaen sitä joiltakin osin. Olen pohtinut paljon tutkimuskysymyksen tieteellistä taustaa ja sitä kuinka tieteellistä kysymystä perustellaan. (Ronkainen ym. 2013, 34-35, 43.)

Oppilaiden äänen huomioiminen

Tutkimukseni turvin, yhdyn Malisen, Stüberin ja Jyrkiäisen (2016) toiveeseen, jonka mukaan oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia oppimisympäristöjen sekä koulun kehittämiseen tulisi tukea. Tämän tavoitteen kautta tuettaisiin myös oppilaiden toimintaympäristön sekä -kulttuurin kehittämistä. Kaiken kaikkiaan Malinen ym. (2016) kiteyttävät, että oppilaat oppivat yhteisössä tarpeellisia ajattelumalleja, joihin kuuluvat erilaisten välineiden sekä vuorovaikutuksen käyttötaidot. (Malinen, Stüber & Jyrkiäinen 2016, 271.)

Mielestäni tutkimuksellani tuettiin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamisen taitoja. Tutkimukseen osallistuminen, mielipiteen ilmaiseminen sekä sanoittaminen kasvattavat päätelmieni mukaan aktiivisia kansalaisia. Myös Malinen, Stüber ja Jyrkiäinen (2016) korostavat, että oppilaiden näkemyksiä omasta oppimisympäristöstä on kuultava. He huomioivat oppilaiden näkemysten esiin saamisen lisäksi myös oppilaiden näkemysten käytäntöön soveltamisen haasteet. (Malinen ym. 2016, 273. OPS 2014, 22-23.) Haasteiden voittamiseksi on ryhdyttävä työhön, jolla oppilaiden näkemykset tehdään näkyviksi ja kuulluiksi.

Tulevaisuuden osaajia ei voida kouluttaa eilisen menetelmillä eikä välineillä. (Lonka 2016, 30)

8 POHDINTA

Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen tuloksia ja tarkastelen niitä myös aikaisempien tutkimusten valossa. Tämä tarkoittaa sitä, että pohdin, vahvistuivatko tutkimustulokset tai tuottiko tutkimus uusia tuloksia. Esittelen myös tulosten tavoitteiden toteutumista sekä aiheen soveltuvuutta jatkotutkimukseen.

Tutkimustulosten mukaan koulujen toimintakulttuurin muutoksen lisäksi tarvitaan myös konkreettista oppimisympäristön tilojen ja paikkojen uudistamista. Perusteluni liittyy koulussa opittavien taitojen ja tekemisen monipuoliseen huomioimiseen ja uudistumisen tarpeen syklinomaisuuteen. Koulun mielekkääksi oppimisympäristöksi on kuvannut 4 poikaa ja 7 tyttöä (LIITE 7). Heidän näkemyksessään koulussa on mielekästä kaikki opittavat uudet taidot. ”Oppii kaikkea uutta” -kiteytys piti sisällään monipuolisesti liikunnallista toimintaa kuten pelaamista, leikkimistä, tangoilla ja keinuissa temppuilua. Lisäksi koulun oppiainekokonaisuuksista oli mainittu kielistä englanti (2 tyttöä) ja matematiikka (2 tyttöä) eriteltyinä. Myös yksi poika oli maininnut koulun liikuntamahdollisuudet mielekkään oppimisympäristön paikaksi ja tilaksi.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opettajan pedagogisessa toiminnassa esimerkiksi niin, että ymmärretään oppilaan tarve ja mahdollisuus siirtyä työskentelemään toiseen tilaan tai paikkaan. Tutkimustuloksissa korostuivat oppilaiden omakohtainen kokeminen, joka mahdollisti siirtymisen hiljaiseen tilaan tai paikkaan halutessaan. Tutkimustulosten mukaan tällainen paikka tai tila on oppilaiden kotona olevan oma huone tai koulussa oleva oma luokkahuone. Luokittelen tutkimustulokseksi myös sen, että mielekäs oppimisympäristö on rauhallinen. Ymmärrän rauhallisen oppimisympäristön mahdollistavan oppimisen ja tiedon omaksumisen esimerkiksi ääniympäristön perusteella. Kaiken kaikkiaan 9 oppilasta kuvasi piirroksessaan kotia, jossa oma huone tai kotitalo määriteltiin mielekkääksi oppimisympäristöksi. Vastaavasti 10 oppilasta kuvasi

mielekkääksi oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi koulua, luokkaa tai koulun piha-alueita.

Tutkimustuloksissa oppilaat ovat kuvanneet mielekkään oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavan tilan ja paikan liittyvän liikkumiseen ja toiminnalliseen tekemiseen, joka mahdollistuu koulun piha-alueella tai vapaa-ajalla harrastuksissa. Oppimisen mielekkyys liittyy vuorovaikutukseen, jossa ollaan kavereiden tai läheisten kanssa. Tutkimuksessani nousi erityisesti esille se, että oppilaiden vuorovaikutuksessa on tärkeää toisten auttaminen, kannustaminen ja toisilta oppiminen. Tutkimuksen tehtävänä on esitellä oppilaiden äänen avulla sellaisia oppimisympäristön paikkoja ja tiloja, joissa oppiminen koetaan mielekkääksi. Tutkimustulosten perusteella opettajan pedagogisessa toiminnassa olisi tärkeää ymmärtää oppilaiden mahdollisuus vertaisoppimiseen. Lisäksi tutkimustulokset esittävät, että oman rauhallisen tilan ja paikan mahdollistava työskentely olisi oppilaiden mielestä mieluisaa.

Tulevaisuuden koulunkäyntiin vaikuttaa oppimisympäristö sekä myös kaupungistumisen ja maaseudun muuttumisen näkökulmat. Myllyniemi ja Berg (2013) ovat tutkimuksessaan luokitelleet pikkukylien tai pikkukaupungin keskustassa asuvien lasten tapaavan ystäviään eniten, kun taas isojen kaupunkien keskustoissa tai maaseutuympäristössä asuvat lapset puolestaan vähiten. Toki lasten tapaamiseen vaikuttaa ikä, mutta myös asuinympäristö muovaavat kavereiden kanssa tapaamista siten, että nuorimmissa ikäryhmissä maaseutuympäristössä asuminen on yhteydessä harvempaan kavereiden tapaamiseen. (Myllyniemi & Berg 2013, 19-20.) Tutkimuksessani nousi esiin se, että oppilaiden mukaan oppimisympäristön paikat ja tilat mahdollistavat myös kehujen saamiselle ja onnistumiselle. Oppilaat kohdentavat mielekkään tunteen syntyvän silloin, kun toisten kanssa opitaan yhdessä. Mielekkääksi oppimisympäristöksi kuvattiin myös keskusteluiden ja yhdessä olemisen kautta syntyneet oppimisympäristön paikat sekä tilat.

Piispasen (2008) tutkimuksessa nousi esille se, että oppimisympäristöt muodostuvat koulujen erilaista käytänteistä, fyysistä ominaisuuksista sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kokonaisuuden määritelmän mukaan koulujen ympäristöjen ominaisuuksia tulisi mahdollistaa sekä tukea yhteisöllisen oppimisen toteutumiseksi. Koulussa tulisi hyödyntää erityisesti sellaista tilaa, jossa oppilaat voisivat toimia yhdessä. Oppilaiden näkökulmasta luonnollisena luokkatilan jatkeena pidetään myös koulun piha-aluetta. (OPS 2014, 27-28.; Piispanen 2008, 126-139, 167-169.) Myös Malinen, Stüber ja Jyrkiäinen (2016, 273) huomioivat kaikille yhteisen ympäristön hyödyntämisen vaikuttavan laajenevien oppimisympäristöjen näkökulmasta myös koulun piha-alueen ulkopuolelle. Tämä tulos puoltaa sitä päätelmää, että kaikki niin koulu, koti kuin oppilaiden vapaa-aikakin kohentaa mielekkäiden oppimiseen vaikuttavien huomioiden syntymistä.

Ennako-oletusteni perusteella päättelin oppilaiden piirtävän omista harrastuksistaan tai huvipuistoista. Kuten Saarnivaara (1993) toteaaakin, on tietty aihe oppilaiden suosiossa, sillä usein se palauttaa oppilaalle mieleen miellyttäviä muistoja sekä kokemuksia. Päätelen vastausten pohjautuvan juuri Saarnivaaran (1993, 2) esittämiin makuasioihin, jotka välittävät tietoa siitä, että ihmiset ovat kiinnostuneita erilaisista asioista. Ymmärrän myös, että elämyksen tai kokemuksen välittämän mielekkään tunteen arvo on sen hyödyssä, jonka se tuottaa. Pidän oppimista juuri tällaisena hyötynä, jonka oppilaat saavuttavat. Tutkimustuloksena tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen on hyödyn tulos eikä oppimisen mielekkyys tai elämys itsessään.

Oma motivoitumiseni tutkimuksen aiheeseen perustuu opetustyössäni oppimisympäristöön liittyvien havaintojen herättämiin kysymyksiin. Esiymmärrykseni aiheesta nojautuu näihin vuosiin ja päättelinkin sen vuoksi oppilaiden kuvaavan mieluisina oppimisympäristöinä vapaa-aikaan liittyviä seikkoja. Ajattelen oppilaiden mieluisien oppimisympäristöjen liittyvän kiinteästi koulun ulkopuoliseen huvitteluun ja erilaisissa laitteissa vietettyjen elämysten aikaansaamaan hyvänolon tunteeseen. Tutkimustulosten mukaan olin väärässä ja

näiden uusien pohdintojeni kautta olen myös halukas kehittymään opettajana. Tutkimuksen tavoitteissa on myös henkilökohtaisen jatkuvan prosessin eteneminen, jota esitän pro gradussani pohdintojen sekä yhteenvedon avulla. Tieteellisen tutkimuksen tekeminen, aineiston lukeminen, analysointi sekä tulosten tulkinnan merkitys ovat minulle myös omassa ammatissani kehittymistä.

Jatkotutkimusmahdollisuudet

Pohdintani oppimisympäristön mielekkäiden paikkojen tutkimiseen nousee myös julkisuudessakin käydystä keskustelusta peruskoulumme mielekkyydestä sekä erityisesti kouluviihtyvyydestä. Kuten Uusitupa (2016) kiteytti, on kouluviihtyvyys tällä hetkellä Suomessa erityisen heikkoa. Tämän perusteella ei ole oikeutettua puhua koulun viihtyvyydestä kehuun. Hän viittaa Kilpeläisen (2016) muistutukseen, jonka mukaan koulun mielekkyyteen panostaminen ei ole pois oppimistuloksista, vaan näiden yhteensovittamisella saataisiin kouluviihtyvyyskin kohentumaan. (Uusitupa 2016, 4.) Pohdin koulujen mielekkyyden huomioimisen perustuvan juuri oppilaiden äänen kuulemiseen.

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus perustuu toisen ihmisen kokemuksen ymmärtämiseen ja näkemysten kautta tulkinnan tuottamiseen. Mielestäni on tärkeää tutkia oppilaiden käsityksiä mielekkäiden oppimisympäristöjen paikkojen ja tilojen muodostumisesta jatkossakin. Opetuksen tulevaisuuden haasteet ja muutokset syntyvät erilaisissa konteksteissa, kuin tämän päivän opetuksen näkökulmat. Oppilaiden huomioiminen, heidän äänensä kuuleminen sekä heille mielekkäiden kokemusten kartoittaminen ovat tulevaisuuteen tähtäämistä. Pidän tärkeänä tutkia lisää oppimisympäristöissä mahdollistuvien yhteisöllisten ja oppilaiden ystävyyssuhteisiin liittyviä näkökulmia. Näiden näkökulmien esille nostaminen mahdollistaa uudenlaisten ajatusten synnyn. Tulkitsen myös leikkimisen ja leikin keskeisyyden vaikuttavan oppilaiden elämään. Toivokoski (2015) on tutkinut lasten leikkimistä ja leikin merkityksestä lapsen kehitykselle. Hänen tutkimuksessaan tuodaan esille tuloksia, joissa lapset oppivan leikin avulla omia rajojaan sekä minän ja omanarvon tunteen kehittymistä. (Toivokoski 2015, 46.) Tutkimukseni tulokset puoltavat mielekkäiden kokemusten

syntymisen ja oppimiseen vaikuttavan toiminnan olevan tehokasta oppimisympäristöissä. Tämän perusteella oppimisympäristöihin liittyviä erilaisia pedagogisia huomioita sekä ratkaisuja tulisi tutkia lisää. Myös Lonka (2016) korostaa mielekkääksi koetun oppimisympäristön aktivoivan oppilaiden erilaisia taitoja, kuten yhteistyötä, kulttuurien välistä kanssakäymistä ja teknologian käyttöä.

Laadullinen tutkimus perustuu omaan tulkintaani, jossa konstruoin lukemaani tutkimusaineistoa ja teoriaa, omaan luotettavuusnäkökulmaani nojautuen. (Kiviniemi 2007, 80-81.) Henkilökohtaisesti tutkimukseni tärkein tavoite oli kiinnostavan ja kriittisen tutkimustiedon aukikirjoittaminen, luotettavuuteen keskittyen, muodostaen samalla tutkimustietoa. Pohdintojeni perusteella saavutin tutkimukselle asettamani tavoitteet. Toivon myös, että tutkimani tieto parantaa ja kehittää koululaisten hyvinvointia sekä kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen tekeminen on tärkeää ja työskentelyn aikana opin paljon myös aiheesta sekä sen vierestä että itsestäni ihmisenä. Lähtieteiden limittyminen omaan tutkimusaiheeseen avasi ajattelemaan asioita uudella tavalla, jonka perusteella tieteellisesti kirjoitetun tekstin lukeminen on aina kehittäväää sekä rikastuttavaa. Ymmärrän myös, ettei mikään tutkimusaineisto kuvaa puhtaasti ilmiötä, koska tutkimus perustuu aina tietynä yhteiskunnallisena aikana ja tiettyssä kontekstissa toteutettuun tutkimukseen.

Tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa perustelin, ettei tämän päivän oppimisympäristöä voida erottaa historiallisesta taustasta. Historiallinen tausta vaikuttaa tulevaisuudessakin niihin tavoitteisiin, joita oppimisympäristöille asetetaan. Tutkimukseni ollessa ihmistieteellinen, ja moninaisten sanallisten sekä kuvallisten vastausten vaatiessa tulkinallista otetta, on hermeneuttisella lähestymistavalla keskeinen rooli käsitysten avaamisessa ja merkitysten löytämisessä. (Piispanen 2008, 3.) Tulevaisuuden oppimisympäristönä myös yhteisten retkien ja tapahtumien kautta on mahdollista luoda kaveritoiminnan kaltaista, eheyttävää toimintakulttuuria. Yhdessä liikkumisen ja vapaa-ajallakin toimivien aktiviteettien mahdollistaminen tukee kansalaiseksi kasvua.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimus metodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä : PS-kustannus, 170-183.
- Aksovaara, S. & Maunonen-Eskelinen, I. 2013. Ajatus liikkuu – iloa oppimiseen! Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. Saatavilla: <http://itk.fi/2013/attachments/93/Oppimisen%20iloa%20tukeva%20oppimisymparisto%20-artikkeli.pdf> (luettu 24.10.2016)
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina : Akatiimi.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Forskning i fokus 25. Stockholm : Myndigheten för skolutveckling.
- Cantell, H., Rikkinen, H. & Tani, S. 2007. Maailma minussa - minä maailmassa : maantieteen opettajan käsikirja. Helsingin yliopisto : Studia paedagogica.
- Dewey, J. 1946. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York : The Free Press.
- DiLeo, J.H. 1983. Interpreting Children's drawings. USA (NY): Brunner-Routledge.
- Dockrell, J.E. & Shield, B. 2012. The impact of sound-field systems on learning and attention in elementary school classrooms. Saatavilla:

http://eprints.ioe.ac.uk/11652/1/JSLHR_2012_Dockrell_Shield.pdf
f (luettu 24.10.2016)

Dumont, H. & Istance, D. 2010. Analysing and designing learning environments for the 21st century. Teoksessa H. Dumont, D. Istance ja F. Benavides (toim.) The nature of learning. Using research to inspire practice. Paris : OECD, 19-34.

Eldén, S. 2012. Inviting the messy: Drawing methods and "children's voices".
Saatavilla:
<http://chd.sagepub.com/content/early/2012/06/01/0907568212447243> (luettu 06.11.2016)

Etheredge, S. 2004. "Do you know you have worms on your pearls?" Listening to children's voices in the classroom. Teoksessa P. B. Pufall & R. P. Unsworth (toim.) Rethinking childhood. New Brunswick, N.J : Rutgers University Press, 87-103.

FinnSight 2016 - Ennakointifoorumi 13.09.2016. Helsinki. Saatavilla:
<http://foresight.fi/kooste-finnsight-2016-ennakointiseminaarista/>
(luettu 20.10.2016)

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka - ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa.
Tampere : Vastapaino.

Halinen, I. & Kauppinen, E. 2015. OPS2016 Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat oppiaineet sekä vuosiluokkakohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa. 26.02.2015 Oulu. Saatavilla:

http://www.oph.fi/download/167942 OPS2016_Laaja-alainen_osaaminen_Kevat_2015.pdf (luettu 06.11.2016)

- Halinen, I. 2016. Opetussuunnitelma ohjaa sinnikkyyteen. Helsingin Sanomat 18.08.2016, B 14.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Tampere : Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki : Tammi.
- Hodson, D. 1996. Laboratory Work as Scientific Method: Three Decades of Confusion and Distortion. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (2), 115-135. Saatavilla:
https://www.researchgate.net/publication/246635415_Laboratory_work_as_scientific_method_Three_decades_of_confusion_and_distortion (luettu 20.10.2016)
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset : identiteetin tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antinkainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki : BTJ Kirjastopalvelu, 199-216.
- Houtsonen, L. 2004. Aihekokonaisuudet kannustavat kehittämään opetusta. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Kotipihasta maailmalle : ympäristökasvatuksen karttakirja*. Helsinki : BTJ Kustannus, 14-27.
- Hsu, Y-H. 2014. Analyzing children´s drawings. Saatavilla:
http://www.21caf.org/uploads/1/3/5/2/13527682/hsu_ya.pdf
(luettu 18.10.2016)
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki : WSOY.
- Isomäki, H. 2015. Ymmärrämmekö näkemämme? - visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Jyväskylä : Niilo Mäki Instituutti.

- Jeronen, E. 2005. Biologian suhde muihin oppiaineisiin. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) *Biologia eläväksi : biologian didaktiikka*. Jyväskylä : PS-kustannus, 32-45.
- Jokinen, M. 2016. *Mediatiedote* 16.08.2016. Helsinki : Suomen Luokanopettajat.
- Jääskeläinen, L. & Nykänen, R. 1994. *Koulu ympäristön vaalijana : ympäristökasvatus*. Helsinki : Opetushallitus.
- Kitahara, R. & Matsuishi, T. 2001. Research on children's drawings. Saatavilla: http://medico-pedagogy.org/childrenpicturesummaryJ_Ewp.pdf (luettu 31.10.2016)
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Uudistettu painos. Jyväskylä : PS-kustannus, 70-85.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Saatavilla: <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf> (luettu 28.10.2016)
- Koppa : Jyväskylän yliopisto. *Hermeneuttinen tutkimus*. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus> (luettu 20.06.2016)
- Korhonen, M. 2012. *Koulun vika?* Helsinki : Into.
- Kumpulainen, K. 2008. *Oppimisen monitieteellinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä*. Helsingin yliopisto. Saatavilla: http://www.opph.fi/download/16637_Liite_2_b_Kumpulainen_Word.pdf (luettu 20.10.2016)

- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2009. Oppimisen Sillat – Kohti osallistuvia oppimisympäristöjä. Helsingin yliopisto. HELDA
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15628> (luettu 16.10.2016)
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö : käyttäjä-
lähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku : Turun yli-
opisto. Väitöskirja : Turun yliopisto.
- Kyttä, M. 2003. Children in Outdoor Contexts - Affordances and Independent
Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness.
Saatavilla:
<http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/isbn9512268736.pdf>
(luettu 20.10.2016)
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimin-
takulttuuria. Jyväskylä : PS-kustannus.
- Lei, S.A. 2010. Classroom physical design influencing student learning and
evaluations of college instructors: A review of literature. Teoksessa
SM. Choi, D-A.Guerin, H-Y. Kim, J. Brigham Kulman & T. Bauer
2013 (toim.) Indoor Environmental Quality of Classrooms and Stu-
dent Outcomes: A Path Analysis Approach. Saatavilla:
<http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/506/485> (luettu
24.10.2016)
- Lonka, K. 2016. On monia hyviä tapoja oppia ja opettaa. Helsingin Sanomat
17.08.2016, B 14.

- Lonka, K. 2016. Uusin tutkimustieto muuttaa maailmaa. Helsingin Sanomat 27.10.2016, A 30.
- Malchiodi, C.A. 1998. Understanding Children's drawings. USA(NY): Guilford.
- Malinen, A., Stüber, O. & Jyrkiäinen, A. 2016. Oppilaat osallisina oppimisympäristöjen ja kouluarkkitehtuurin kehittämisessä. *Kasvatus* 47 (3), 271-274.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt : johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki : Opetushallitus.
- Meacham, J.A. 2004. Action, voice, and identity in children's lives. Teoksessa P. B. Pufall & R. P. Unsworth (toim.) *Rethinking childhood*. New Brunswick, N.J : Rutgers University Press, 69-84.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2012. Learning as a Phenomenon - Manuscript of Phenomenon Based Learning. Toim: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I.Candel Torres. *Edulearn12 : 4th International Conference on Education and New Learning Technologies IATED*, 5447-5454.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2013. Journey of exploration on the way towards authentic learning environments. Teoksessa D. G. Sampson, J. M. Spector, D. Ifenthaler & P. Isaias (toim.) *Cognition and exploratory learning in the digital age*. IADIS, 159-169. Saatavilla: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562261.pdf> (luettu 23.08.2016)

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2014. Oppimisen kontekstit ja pedagogiikka oppimisen mahdollistajana. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44016/oppimaisema.pdf?sequence=1> (luettu 23.08.2016)

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2015. Assessment as a Possibility for Individual Learning and Success in Contextual Pedagogical Learning Environment. Saatavilla: <http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-6-2015/Assessment-as-a-Possibility-for-Individual-Learning-and-Success.pdf> (luettu 29.09.2016)

Moilanen, H. 2016. Työtä metsän helmassa. Opettaja 05.06.2016, 20-25.

Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Helsinki : Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla:

https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/08/Nuoria_liikkeellä_Julkaisu_Nettiversio_korjattu.pdf (luettu 20.06.2016).

Nader, K. 2012. Memory Manipulation: Karim Nader at TEDxUChicago 2012.

Saatavilla: <https://www.youtube.com/watch?v=Dan68pTqpxQ> (luettu 18.10.2016)

Noormarkun yhtenäiskoulu, Pori. Saatavilla:

<http://pori.fi/sivistyskeskus/koulut/koulut/noormarkunyhtenaiskoulu.html> (luettu 06.11.2016)

Norra, J., Ruokonen, R., Karvinen, J. 2004. Koulunpihojen liikuntaolosuhteet. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Julkaisusarja 1. Nuori Suomi.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Acta Universitatis Tamperensis 1398. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.

OPH 2015. Valmistavan luokan opetussuunnitelman perusteet 2015. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (luettu 24.10.2016)

Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus : fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus : merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Lapin yliopisto, 115-162.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki : Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki : Opetushallitus.

Perusopetuslaki 47 a § 1. ja 2. mom. (1267/2013) Saatavilla:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki%2047#L8P47a> (luettu 21.10.2016)

Peruskoululain muutos 15.05.1992. Saatavilla:

<http://data.finlex.fi/eli/sd/1992/425/alkup> (luettu 25.10.2016)

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö – oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola : Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 2008. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Väitöskirja Jyväskylän yliopisto.

- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen : oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Saatavilla:
<https://tampub.uta.fi/handle/10024/67562> (luettu 31.10.2016)
- Porin sivistyskeskus. Saatavilla:
<http://pori.fi/sivistyskeskus/koulut/koulut/noormarkunyhtenaiskoulu.html> (luettu 06.11.2016)
- Puolimatka, T. 2011. Omatunto ja arvokasvatus. Teoksessa T. Puolimatka (toim.) Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki : Suunta-kirjat, 81-169.
- Raatikainen, P. 2015. Ymmärtäminen ja selittäminen ihmistieteissä. Kasvatus 46 (3), 281-286.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanoja. Helsinki : SanomaPro.
- Saarnivaara, M. 1993. The child and art interpretation. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Universitatis Ouluensis 2014 E 148. Saatavilla:
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf> (luettu 13.11.2016)
- Salonen, K. 2005. Mieli ja maisemat : eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki : Edita.

Simpson, D.J, Jackson, M.J.B & Aycok, J.C. 2005. John Dewey and the art of teaching : toward reflective and imaginative practice. Thousand Oaks, California; London : SAGE.

Toivokoski, E. 2015. "Tosi huolestuttavaa, jos lapsi ei leikkisi" : Kouluikäisten lastenleikki vanhempien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma : Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö, kasvatustiede. Saatavilla:

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96963/GRADU-1429698650.pdf?sequence=1> (luettu 20.06.2016).

Uitto, A. 2005. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) Biologia eläväksi : biologian didaktiikka 2005. Jyväskylä : PS-kustannus, 194-198.

Uusitupa, I. 2016. Painajaisesta mielekkyyteen. Helsingin Sanomat 18.08.2016, A4.

Varto, J. 2005 Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla:

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (luettu 06.11.2016)

Vilka, H. 2011. Fenomenologinen menetelmä. Saatavilla:

<http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Fenomenologinen-menetelmä.pdf> (luettu 06.11.2016)

Virtanen, M. 2016. Virtaa muutokseen. Rihveli (2) 2016, 22.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.

Vygotsky, L.S. 1978. Thought and Language. Cambridge : MIT Press.

Väinölän koulu, Pori. Saatavilla:

http://www.pori.fi/material/images/hallintokunnat/koulutusviras-to/koulut/vainolankoulu/pGjQLPZAn/Vainolan_koulutiedote_2016-2017.pdf (luettu 06.11.2016)

Väyrynen, K. 2008. Elämyksellisyys filosofian opettamisessa: Kuinka vastata elämisyhteiskunnan haasteisiin. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa : itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere : Eurooppalaisen filosofian seura, 320-340.

LIITE 1

Saatekirje tutkimukseen osallistuvan luokan opettajalle

Aineiston keruussa avustavalle opettajalle

Kiitos, että luokkasi lähtee mukaan tutkimukseen!

Olen sopinut tutkimuksesta koulun rehtorin ja Porin kaupungin sivistysjohtajan kanssa (06/2016). Aineistonkeruun lupa-asiat ovat jo kunnossa, jonka vuoksi lähetän ohessa, erillisenä liitteenä oppilaiden koteihin lähetettävän tutkimuslupa-anomuksen sekä saatekirjeen tutkimuksesta.

Tulisin keräämään tutkimusaineistoa luokkaanne viikolla 34., mikäli se sopii luokkaanne aikatauluun. Pyydän oppilaita piirtämään, millaisessa oppimisympäristössä oppilas itse mieltää mieluisan ja mieleen painuneen oppimisen tapahtuneen. Piirroksen tekemiseen kuluu noin 1(-2) oppituntia, jolloin tutkimukseen osallistuvat oppilaat piirtävät (puu-, tussi-, vahaväreillä) A4 paperille itselle mieluisan oppimipaikan koulussa tai sen ulkopuolella. Tutkimuksella en kerää oppimisen tuloksellisuuteen vaikuttavaa tietoa, vaan ainoastaan oppilaiden omia mieltymyksiä mieluisista paikoista.

Piirroshetken jälkeisellä viikolla (35.) tulisin haastattelemaan 3-5 luokan oppilasta lyhyesti, noin 10 minuuttia. Pyydän haastattelussa oppilaita kuvailemaan piirtämänsä mielekästä oppimisympäristöä tarkemmin sanallisesti. Tällöin tallennan heidän puhettaan litterointia varten.

Pyydän Sinua tulostamaan sekä lähettämään jokaisen oppilaan kotiin saatekirjeen tutkimuksesta, ja tutkimuslupa-anomuksesta. Tarvitsen tutkimusluvut allekirjoituksineen ennen tutkimushetkeä niiltä oppilailta, jotka osallistuvat tutkimukseen.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin

Eija Westerbacka (FM, ammatillinen opettaja)

LIITE 2

Kirje oppilaiden vanhemmille

Lasten vanhemmille!

Teen tutkimusta 4.luokan oppilaiden merkityksellisten oppimiskokemusten muodostumiseen vaikuttaneista paikoista. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää oppilaiden omien muistojen, mieltymysten ja kokemusten kautta muodostuneiden, heille merkityksellisten sekä mieluisten oppimiseen vaikuttaneiden paikkojen sijaintia.

Kerään aineistoa oppilaiden piirrosten ja haastatteluiden avulla. Piirrostuokion analysoinnin perusteella valitsen lyhyeen (max. 10 min.) haastatteluun 3-5 oppilasta, jolloin he saavat kuvailla piirroksiaan sanallisesti tarkemmin.

Tutkimuksessani en arvioi piirroksia vaan pyydän oppilaita kirjoittamaan nimikirjaimensa piirroksen taakse, jotta tiedän ketä pyydän haastatteluun. Lasten henkilöllisyys ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa. Pyydän teiltä vanhemmilta lupaa lapsenne osallistumisesta tutkimuksen tekemiseen.

Toivon teidän keskustelevan tutkimuksesta lapsenne kanssa ja palauttamaan oheinen lupakaavake allekirjoituksineen, lapsenne mukana kouluun torstaina 18.08.2016 mennessä.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin

Westerbacka Eija (FM, ammatillinen opettaja)

eiwester@student.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

LIITE 3

Oppilaalle mielekkään oppimisympäristön muodostuminen - tutkimus 4. luokan oppilaille elokuussa 2016

Vanhempien ja lasten tutkimuslupa

Olemme keskustelleet tutkimuksesta, ja tulleet siihen tulokseen, että lapsemme

_____ saa osallistua piirros- sekä haastattelututkimukseen.
(nimi)

Oppilas on käytettävissä tutkimukseen
(rasti ruutuun)

Oppilas ei ole käytettävissä tutkimukseen
(rasti ruutuun)

Allekirjoitukset

_____, _____ päivänä elokuuta 2016
Paikka pvm

Oppilaan huoltaja/huoltajat

Oppilas

LIITE 4

Sivitysjohtajan tutkimuslupa

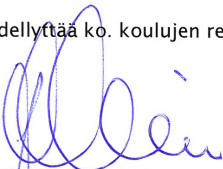


Porin kaupunki
Sivistyskeskus

Sivitysjohtaja

Päätöspöytäkirja
§ 99/2016

Päätöspvm
27.6.2016
Yleishallinto

Otsikko	Tutkimusluvan myöntäminen, Eija Westerbacka
Asian esittely ja perustelut	<p>Eija Westerbacka opiskelee luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Anoja hakee tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaansa varten aineistonkeruulle, aiheena Alakoululaisen merkitykselliset oppimisympäristöt : ja niiden rakentumiseen vaikuttavat elämykset. Tutkimus liittyy uuden opetussuunnitelman (2014) perusteiden näkökulmasta oppilaan opiskeluun ja heille merkityksellisten paikkojen muodostumiseen.</p> <p>Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Väinölän koulun ja Noormarkun yhtenäiskoulun 4. luokan oppilaat, joiden piirrosten kautta anoja tutkii koulun oppimisympäristön mielekkäiden paikkojen muodostumista. Kuva-analyysin jälkeen haastatellaan vielä 3-5 oppilasta molemmilta luokilta.</p> <p>Tutkimuksen aikataulu sijoittuu alkusyksyyn 2016 ja on valmis lokakuussa 2016. Tutkimustulokset lähetetään ko. koulujen rehtoreille ja sivistyskeskukselle.</p>
Päätös	<p>Myönnän Eija Westerbackalle luvan pro gradu - tutkielmaan kuuluvan aineistonkeruun suorittamiseen Porin kaupungin Väinölän koulun ja Noormarkun yhtenäiskoulun 4. luokan oppilaille.</p> <p>Lupa edellyttää ko. koulujen rehtoreiden ja huoltajien suostumusta.</p>
Allekirjoitus	 <hr/> <p>Jari Leinonen Sivitysjohtaja</p>
Liitteet	Oikaisuvaatimusohje

LIITE 5

Piirrosaineistonkeruun alustus 4-luokka maanantaina 22.08.2016

Väinölän koulu, Pori

Omat mielikuvat mielekkästä oppimisympäristöstä / paikasta, jossa kokenut oppimista

- visuaalinen ilme
- miellyttävä/ mieluisa/ mukava paikka tai tila, jossa olen oppinut omasta mielestäni
- oma asenne/ ennakkoluulot (ilo, suru, neutraali/ jännittynyt)
- oma tuntemus sen jälkeen

• oman, mielekkään oppimiseen vaikuttavan paikan / tilan piirtäminen

- mitkä / millaiset elementit vaikuttaa – piirrä ne mukaan tilanteeseen tai tapahtumaan

- **tunnelma**
- **äänimaisema**
- **tuoksu**
- **mitä näet / koet?**

- kyseessä **paikka tai tila** / onko muita? (eläin/ väline/ laite...)
- **yksin?**
- **yhdessä?**
- jonkun kanssa (kaverit, iso-/vanhemmat, opettajat, kummit, naapurit, valmentajat...)

- **sisällä?** (monipuolinen/ yksinkertainen?)
- **ulkona?** (pihalla/ puistossa, **luonto?**)

- värikäs/ väritön

• oman, mielekkään oppimiseen vaikuttavan paikan / tilan piirtäminen

LIITE 6

Haastattelurunko

1. Mitä kuvassa on?

Kerrotko...miksi?

2. Mikä on piirroksen aihe, mistä se koostuu?

Kerro...miksi?

3. Oletko itse piirroksessa, miten/ missä tilanteessa?

Miten näet itsesi?

4. Onko kuvassa muita?

Ketä? Kuvaile miten? Miksi?

5. Mitkä ovat piirroksen **keskeiset asiat**, jotka tekee oppimisen mielekkääksi/merkitykselliseksi?

Kerro?

6. Millaista on oppia mielekkäässä ympäristössä?

Mitä silloin arvioit oppineesi?

Miltä se tuntuu? Kerro?

LIITE 7

Kooste exel-taulukosta (koulu/ koti/ vapaa-aika ja piirroksissa kuvattuna)

T= tyttö,

P= poika

KOULU

- oppii kaikkea P
- helppo työskennellä P
- opin keinoissa ja tangoilla T
- opin eri asioita T
- luokassa oppii P
- kiva oppia T
- oppinut enkun sanoja, pelaamaan ja leikkimään T
- oppinut englantia, matematiikkaa T
- oppinut liikuntaa P
- oppinut uutta T
- oppinut matematiikkaa T

KOTI

- oppii hyvin T
- oppinut eri taitoja T
- opin läksyistä ja luen kirjoja T
- pystyy olemaan rauhassa P
- rauhallista T
- tietokone P
- oppii rauhassa ja kauemmin P
- - T
- oppinut kirjoittamaan P

VAPAA-AIKA

- saa tietoa T
- olen oppinut P
- olen oppinut TT
- ulkomaanmatkalla englantia T
- oppii tarinoista ja tekemällä P
- oppinut temppuja ja olemaan kiltisti
- oppinut pesäpalloa, lyömään ja ottamaan kiinni T
- opin kaikkea T
- oppinut hyppimään korkeutta T
- oppinut miten laitteet toimii P
- oppinut punnertamaan T
- oppinut pelaamaan jalkapalloa P
- oppinut uimaan ja temppuja P

PIIRROKSISSA

KUVATTUNA

Muita huomioita

- | | |
|-----------------------------------|---|
| • luokka 6 | hiljaista, kavereita, kivat luokkakaverit ja opettaja |
| • kotitalo 4 | tuttu paikka |
| • kirjasto 1 | |
| • jäähalli 1 | |
| • muu 1 | |
| • hevostalli 2 | kavereita, eläimiä |
| • koulurakennus ja
piha-alue 4 | kavereita 3, kiva opettaja |
| • koulu 1 | ystävien kanssa |
| • rantamaisema | |
| • mökkimaisema 1 | sukulaisia |
| • oma huone 4 | lemmikki, tietokone |
| • skeittirampit | |
| • pesäpallokenttä 1 | joukkuekaverit |
| • urheilukenttä 2 | kavereita |
| • huvipuisto 1 | |
| • taekwondosali 1 | |
| • uimahalli 1 | |
| • oma koti 1 | |