

”Koulussa on paljon mahdollisuuksia oppimiseen...”
Kuudesluokkalaisten oppilaiden mielekkään oppimisen kokemuk-
sia fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä
Hanna Mäkinen ja Tanja Määttä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkinen, Hanna ja Määttä, Tanja. 2018. "Koulussa on paljon mahdollisuuksia oppimiseen..." Kuudesluokkalaisten oppilaiden mielekkään oppimisen kokemuksia fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 126 sivua.

Tutkielman ydintehtävänä oli selvittää, miten kuudesluokkalaiset oppilaat kokivat koulun uudet fyysisesti joustavat oppimisympäristöt ja millaiset tekijät siellä vaikuttivat oppimisen mielekkyyteen. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, millaisena oppilaat kokivat oppimisen koulun fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Tutkielmassa käytettiin Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mielekkään oppimisen ominaisuuksia, jotka pohjautuvat Jonassenin (1995) vastaaviin ominaisuuksiin.

Tutkielma on laadullinen ja lähestymistavaltaan fenomenologinen tutkimus. Aineistonkeruu toteutettiin eteläsuomalaisessa koulussa sähköisen Webropol-kyselyn avulla kuudennen luokan oppilaille (n=29) huhtikuussa 2018. Kyselyn alussa oli pieni kehyskertomus, jonka luettuaan oppilaat kirjoittivat kokemuksistaan fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä.

Tutkielman tuloksista ilmeni oppilaiden tyytyväisyys koulun fyysisesti joustaviin tiloihin ja niiden tarjoamiin oppimisen paikkoihin. Oppimispaikan vallinnan mahdollisuutta sekä sen hiljaisuutta ja rauhallisuutta pidettiin tärkeänä. Oppilaiden keskuudessa toivottiin parempaa työrauhaa. Mielekkään oppimisen kokemukset koettiin henkilökohtaisina, joista selvimmin ilmenivät aktiivisuus, reflektiivisyys, intentionaalisuus ja yhteistoiminnallisuus oppimisessa.

Tutkielman tulokset osoittivat, että fyysisesti joustavat oppimisympäristöt voivat vaihtoehtoisia tiloja ja paikkoja sekä monipuolisia oppimisen tapoja tarjotessaan mahdollistaa mielekkään oppimisen kokemuksia.

Asiasanat: mielekäs oppiminen, oppimisympäristö, fenomenologia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	ÄÄNTÄ KOULUJEN OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ	5
1.1	Mielekästä oppimista etsimässä	7
1.2	Fyysinen oppimisympäristö oppimisen paikkana.....	13
2	TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN	20
2.1	Fenomenologia kokemuksen tutkimuksessa	21
2.2	Tutkimustehtävä	26
2.3	Tutkielman kohde ja aineiston keruu	27
2.4	Aineiston analyysi	33
3	TULOKSET.....	50
3.1	<i>"Uusi koulu on todella moderni. Paljon ikkunoita ja korkea katto."</i>	51
3.2	<i>"Minun mielestä paras paikka oppia on se mikä on rauhällisin sillä hetkellä"</i>	55
3.3	<i>"En voi nostaa yhtä tapaa yli muiden koska minulle paras tapa oppia on yhdistelmä kaikista"</i>	59
3.4	<i>"Joskus on vaikeaa oppia kun on niin iso luokka ja paljon oppilaita. Joskus on myös kova hälinä."</i>	63
3.5	<i>"...lisäksi täällä on paljon hyviä tyyppejä joiden kanssa on kiva opiskella/säätää."</i>	64
4	TEOREETTISET YHTEYDET TUTKIELMAN TULOSSIIN	67
4.1	Fyysisesti joustavat oppimisympäristöt oppimisen paikkoina.....	68
4.2	Mielekästä oppimista fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä.....	76
4.3	Opettajan merkitys oppimisessa.....	86
5	YHTEENVETO TULOKSISTA	95
6	POHDINTA.....	100

6.1 Luotettavuus ja eettisyys	100
6.2 "Ääntä tyhjästä vai?" Ajatuksia ja jatkotutkimusaiheita	105
LÄHTEET	110
LIITTEET.....	118

1 ÄÄNTÄ KOULUJEN OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ

”Paluuta pulpetteihin ei kaivata” (Peltoniemi 2018, B2-B4).

”Meluisat opiskelutilat aiheuttavat oppilaille stressiä” (Uusikylä 2018, B11).

”Uudessa koulussa ei ole luokkahuoneita” (Blom 2018, A3-A5).

”Avoimet oppimisympäristöt – uhka vai mahdollisuus?” (Savijoki 2018, B6).

”Niukasti neliöitä, reilusti rauhaa” (Räinä 2018, 28-34).

Nykyisessä koulurakentamisessa suositaan fyysisesti avoimia ja joustavia oppimisympäristöjä, joiden seinistä tai seinättömyydestä käydään edellisten esimerkiksi kiotsikoiden kaltaista vilkasta keskustelua julkisuudessa. Uudenlaisessa koulussa ei välttämättä ole perinteisiä luokkahuoneita, vaan erilaisia oppimisen tiloja, joita muokaten voidaan huomioida oppilaiden yksilöllisiä oppimisen tapoja (Blom 2018, A3). Uusikylä (2018, B11) esittää vailla sisäseiniä ja oppilaiden omia työpisteitä olevien uusien koulujen aiheuttavan oppilaille turvattomuutta ja stressiä. Toisaalla uusien koulujen mukanaan tuomaan toimintakulttuurin muutokseen ollaan tyytyväisiä, eikä paluuta entiseen haluta (Peltoniemi 2018, 11B). Tarkoituksenmukaiset tila- ja kalusteratkaisut ovat luoneet myös rauhaa sekä kannustaneet opetuksen muutokseen (Räinä 2018, 30). Savijoen (2018, B6) mukaan uusien koulujen tuoma ilo ei ole ollut silti täysin varauksetonta ja hän esittää, että uusia koulurakennuksia rakennettaisiin ennen kaikkea oppilaiden tarpeet huomioiden pedagogisin perustein.

Valtakunnan suurimmat päivälehdet, paikallislehdet sekä ammattilaisten lehdet kirjoittavat aiheesta hyvin erilaisista näkökulmista. Aihe on ajatuksia herättävä. On erityisen mielenkiintoista, että uudenlaiset oppimisympäristöt aiheuttavat moniäänistä keskustelua myös opetuksen parissa työskentelevien keskuudessa. Perinteistä poikkeaminen herättää luonnollisesti mielenkiintoa,

hämmästyksiä ja kysymyksiä. Ryhmäkoko? Samanaikaisopettajuus? Inklusio? Työrauha? Suunnittelu? Avoin tila? Oppiminen? Asia mietityttää oppilaita, vanhempia, opettajia, oppimisympäristösuunnittelijoita ja kaikkia niitä, jotka ovat kiinnostuneita oppimisesta uudentyyppisissä oppimisympäristöissä.

Tutkielmassamme tarkoitamme uudentyyppisillä oppimisympäristöillä edellisen kuvailun kaltaisia koulurakennuksia, jotka poikkeavat fyysisiltä tiloiltaan tavanomaisista koulurakennuksista. Tavanomaisilla koulurakennuksilla tarkoitamme kouluja, joissa on pääasiassa vain perinteisiä luokkahuoneita. Moniin kuntiin on peruskorjattu kouluja, valmistunut tai valmistumassa koulurakennuksia, jotka poikkeavat tilaratkaisuiltaan perinteisistä koulurakennuksista. Näissä koulurakennuksissa oppilaat ovat pääkäyttäjiä. Koulut rakennetaan oppilaille ensisijaisesti oppimisen paikoiksi, vaikka oppimisen rinnalla koululla on heille ja ympäröivälle yhteisölle lukuisia muitakin merkityksiä.

Tutkielman tekijöinä meitä kiinnostavat oppilaiden oppimiskokemukset uudentyyppisissä oppimisympäristöissä. Tutkimustietoa uudentyyppisen koulurakentamisen kulttuurista on jo jonkin verran olemassa (mm. Piispanen 2008, Mäkelä 2018, Nuikkinen 2009, Kuuskorpi 2012, Kuuskorpi & Cabellos González 2014, Sigurðardóttir & Hjartarson 2016). Tällainen koulurakentamisen suuntaus on kuitenkin vielä melko nuorta ja siitä syystä oppimisympäristöissä opiskelleiden oppilaiden kokemusten tutkiminenkin on vielä alullaan. Tutkielmamme aihe on tästä syystä ajankohtainen. Käyttäjien kokemukset ovat merkityksellisiä. Uskomme, että käyttäjien kokemukset ovat arvokasta tietoa oppilaille itselleen heidän oman oppimisensa tiedostamisessa, opetuksen suunnittelijoille ja toteuttajille opetuksen järjestelyissä sekä henkilöille, jotka suunnittelevat uusia koulurakennuksia.

Meille, tämän tutkielman tekijöille, uudentyyppiset oppimisympäristöt ovat tuttuja puheenaiheita Etelä-Suomen alueelta, jossa uusien koulujen rakentaminen ja vanhojen koulujen remontoiminen on tällä hetkellä vilkasta. Oppimisesta ja opettamisesta kiinnostuneina olemme seuranneet keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa omilla asuinseuduillamme. Omat kokemuksemme opettamisesta uudentyyppisissä oppimisympäristöissä ovat vähäisiä. Olemme toimineet opetustehtävissä

perinteisissä kouluissa ja esiopetustehtävässä koulurakennuksessa, jossa on uudennlainen oppimisympäristö. Luokanopettajaopintojen opetusharjoitteluja olemme molemmat suorittaneet vastaavanlaisessa oppimisympäristössä Keski-Pohjanmaalla. Kokemukset kouluikäisten lastemme vanhempina, jotka opiskelevat uudennlaisissa oppimisympäristöissä, tuovat vanhemman näkökulman aiheeseen.

Nämä kaikki kokemukset tuovat lisäymmärrystä tutkielman aiheena olevaa ilmiötä kohtaan. Vanhemman, opettajan, paikallisen asukkaan tai tutkielman tekijän roolit on kuitenkin pidettävä erillään ja tiedostettava kaikissa tutkielman vaiheissa (Perttula 2009, 135). Suhtautumisemme uudennlaisia oppimisympäristöjä kohtaan on näissä kaikissa rooleissa avoin. Ajattelemme, että uudennlainen oppimisympäristö tarjoaa paljon mahdollisuuksia oppimiselle ja opettamiselle, mutta ei välttämättä ole kaikkia oppilaita ja opettajia varten. Vaikka ymmärryksemme uudennlaisista oppimisympäristöistä ovat pääsääntöisesti avoimia ja myönteisiä, suhtautumisemme niihin ei ole selkeä. Sama asia voidaan nähdä eri näkökulmista katsottuna sekä negatiivisena, positiivisena tai neutraalina asiana. Tässä tutkielmassamme ei ole tarkoitus asettaa erilaisia oppimisympäristöjä toistensa kilpailijoiksi tai vastakkain, vaan tarkastella ilmiötä mahdollisimman puhtaasti oppilaiden kokemusten näkökulmasta. Olemme uteliaina lähestymässä uudennlaisia oppimisympäristöjä ja oppimista siellä oppilaiden ääntä kuunnellen. Uudennlainen oppimisympäristö oppimisen paikkana kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemana on tutkielmamme punainen lanka. Jos kouluissa halutaan tapahtuvan hyvää oppimista, on kiinnostavaa selvittää mitä uudennlaiset oppimisympäristöt tarjoavat oppilaille oppimisen mielekkyyden näkökulmasta.

1.1 Mielekästä oppimista etsimässä

Jotta voisimme selvittää millaista oppimisen mielekkyyttä uudet oppimisympäristöt tarjoavat oppilailleen, on ensin tarpeellista selvittää, mitä mielekkäällä oppimisella tarkoitetaan ja mitä oppimisen mielekkyydellä tarkoitetaan fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta. Mielekkään oppimisen luonteen löytäminen

on hyvin laaja-alainen tutkimisen aihe, joten rajaudumme etsimään mielekästä oppimista vain tutkielmamme kannalta merkityksellisestä näkökulmasta.

Mitä on mielekäs oppiminen?

Oppimisen tarkoituksenmukaisuus, oppimisen merkityksellisyys tai oppimisen mielekkyys ovat lähes toistensa kaltaisia määritelmiä. Hyvä oppiminen on lähtökohdiltaan oppijan ymmärtämiseen ja omaan ajatteluun tähtäävää merkitykselistä tai mielekästä toimintaa. Käsitteitä merkityksellinen ja mielekäs on pidetty melkeinpä toistensa synonyymeina johtuen englanninkielisestä käsitteestä *meaningful*, joka käännetään *merkityksellinen* tai *mielekäs*. *Mielekäs oppiminen* on kuitenkin vakiintunut termi kuvatessaan parhaiten aktiivisen tiedonrakentamisen ja muodostamisen käsitystä oppimisesta. (Nevgi & Tirri 2003, 29, 30.)

Oppimisen mielekkyyden määritelmiä on kuvailtu useissa eri tutkimuksissa vahvasti oppimisen psykologiaan perustuen. Esimerkiksi Koskinen (2012) käsittelee mielekästä oppimista ja sen merkitystä matematiikan didaktiikassa Ausubelin, Galperinin ja Rogersin mielekkään oppimisen teorioihin nojautuen. Mielekkään oppimisen taustateoria pohjautuu tutkimuksessa Ausubelilla kognitiiviseen psykologiaan, Galperinilla sosiokulttuuriseen psykologiaan ja Rogersilla humanistiseen psykologiaan. Koskinen (2012, 14) mainitsee lukuisia muitakin mielekkään oppimisen tutkijoita ja vaikuttajia tutkimuksensa teoriaosuudessa. Merkittäviksi ulkomaisiksi mielekkään oppimisen tutkijoiksi hän mainitsee edellisten lisäksi Jonassenin, Burnerin, Peckin, Wilsonin ja Wisken sekä kotimaisiksi mielekkään oppimisen tutkijoiksi Olkinuoran, Engeströmin ja Lahdeksen.

Tässä tutkielmassamme pitäydymme tietoisesti vain mielekkään oppimisen kuvauksissa. Emme pohdi syvällisesti oppimisen psykologiaa, koska sen selvittäminen olisi tarpeetonta tutkielmamme tarkoitukseen nähden. Oppimisen syvän olemuksen ymmärtämiseen tarvittaisiin paljon enemmän perehtymistä poikkitieteelliseen tutkimukseen. Siksi päädyimme mielekkään oppimisen ominaisuuksien kuvailuissa melko lyhyisiin kuvauksiin, jotka pohjautuvat Jonassenin (1995, 60-63) mielekkään oppimisen ominaisuuksiin, joita Ruokamo ja

Pohjolainen (1999) ovat käyttäneet ja vielä kehitelleet edelleen omissa mielekkään oppimisen kuvauksissaan.

Jonassen (1995, 60-63) esittämät mielekkään oppimisen ominaisuudet pohjautuvat situationaaliseen oppimiskäsitykseen. Situationaalisisessa oppimiskäsityksessä oppimistilanteet pyritään muodostamaan todellisen elämän tilanteiden ja vuorovaikutussuhteiden kaltaisiksi tilanteisiksi (Nevgi & Tirri 2003, 31-32). Jonassen (1995) on määritellyt mielekkään oppimisen ominaisuuksiksi oppimisen aktiivisuuden, konstruktiiivisuuden, intentionaalisuuden, kollaboratiivisuuden, kontekstuaalisuuden, keskusteleavuuden ja reflektiivisyyden.

Ruokamo ja Pohjolainen (1999) ovat käyttäneet mielekkään oppimisen määritelmässään Jonassenin seitsemää oppimisen ominaisuutta. He kuitenkin ovat yhdistäneet Jonassenin mainitsemat keskusteleavuuden ja kollaboratiivisuuden omaksi yhteistoiminnallisuuden ominaisuudeksi sekä lisänneet luetteloonsa transferin eli oppimisen siirtovaikutuksen. Nämä ominaisuudet ovat keskenään vuorovaikutteisia, toisistaan riippuvaisia ja suhteessa toisiinsa. Jonassen, Peck ja Wilson (1999, 8-11) yhdistävät myös myöhemmässä vaiheessa keskusteleavuuden ja yhteistoiminnallisuuden sekä reflektiivisyyden ja konstruktiiivisuuden omaksi ominaisuudekseen. Seuraavaksi esittelemme Ruokamon ja Pohjolaian (1999) seitsemän mielekkään oppimisen ominaisuutta, jotka perustuvat Jonassenin (1995) mielekkään oppimisen kuvauksiin. Kuvauksissa on hyödynnetty myös muita lähteitä, joissa on kuvattu kyseistä mielekkään oppimisen ominaisuutta.

Aktiivisuus ilmenee Jonassenin (1995, 60) mukaan oppilaan tietoisena, vastuullisena ja sitoutuneena toimintana omassa oppimisprosessissaan. Aktiivisuutta on myös vastuullisuus omista oppimistuloksistaan. Ruokamon ja Pohjolaian (1999) mukaan oppilas on aktiivinen tiedon valitsija, havaitsija ja rakentaja aikaisemman tiedon perusteella. Hän on myös ohjaa oppimistaan itseohjautuvasti. Aktiivisuuteen ovat yhteydessä myös tehtävien vaativuus, omat henkilökohtaiset tavoitteet sekä motivaatiotekijät. Opettajan rooli on tukea ja ohjata oppilaan oppimisprosessia, jossa oppilas on itse aktiivinen.

Konstruktiiivisuus korostaa tiedon rakentumisen prosessia, jossa oppilaan kognitiivinen toiminta on oppimisen perusta. Tieto rakentuu aikaisemman

tiedon varaan muodostaen uutta ja merkityksellistä tietoa. Oppilas sovittaa uudet ideat aikaisempaan tietoon perustuen itselleen merkitykselliseksi tiedoksi (Jonassen 1995, 60). Tämä tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä korostuvat oppimisen yksilöllisyyden lisäksi yhteistoiminnalliset ominaisuudet. Konstruktivistista oppimiskäsitystä tukeva oppimisympäristö sisältää työvälineitä, jotka edistävät oppilaiden kognitiivista tiedon rakentumista. (Ruokamo & Pohjolainen 1999.)

Intentionaalisuus tarkoittaa oppimisen liittämistä oppilaan omiin tavoitteisiin. Oppimista ohjaa ympäristön kontrollin sijasta oppilaan omat henkilökohtaiset tavoitteet. Intentionaalisuus ja aktiivisuus ovat keskenään läheisiä ominaisuuksia vastuun ja sitoutumisen suhteen. Intentionaalisuutta tukeva oppimisympäristö rakentuu oppilaalle merkityksellisistä arkielämän yhteyksistä situationaalisuutta ja kontekstuaalisuutta korostaen. Merkityksellisyys lisää oppilaiden aktiivisuutta ja motivaatiota oppimista kohtaan. (Ruokamo & Pohjolainen 1999.) Pearcen (2016) mukaan oppimistilanteen autenttisuus lisää automaattisesti sen merkityksellisyyttä. Merkityksellisyys kannustaa taas sitoutumiseen ja innostukseen, mikä saa aikaan tarkoituksenmukaista oppimista.

Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa Ruokamon ja Pohjolan (1999) mukaan opetuksen järjestämistä siten, että oppilaat harjoittelevat sitoutunutta ryhmässä opiskelua ja pyrkivät hyviin oppimistuloksiin. Tietojen, taitojen sekä ongelmanratkaisutaitojen lisäksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä on tärkeää vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot. Yhteistyö edellyttää yleensä osallistujien keskustelua (Jonassen ym. 1999, 10). Yhteistoiminnallisuus korostuu myös nykyisen opetus suunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17) mukaisessa opetuksessa korostaen vuorovaikutuksellisuutta oppimisessä. Jatkossa käytämme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 lyhennettä POPS 2014.

Kontekstuaalisuus tarkoittaa tilannesidonnaista oppimista, jolloin oppiminen tapahtuu mielekkäässä todellisuutta vastaavassa tilanteessa. Kontekstuaalinen näkökulma tukee oppilaiden aktiivisuutta, intentionaalisuutta ja

motivaatiota. Kontekstuaalisuuteen liitetään usein siirtovaikutuksen ominaisuus. Opittujen asioiden toivotaan siirtyvän konteksteista toisiin. (Ruokamo & Pohjolainen 1999.) Piispanen (2013, 144) avaa artikkelissaan yhdessä Meriläisen kanssa kokoamiaan kontekstuaalis-pedagogisen mallin (contextual pedagogical approach to learning) keskeisiä piirteitä, joissa yhdistyvät konteksti ja pedagogiikka oppimisen näkökulmasta merkityksellisellä tavalla. Piispanen (2013, 145, 149, 150) mainitsee kontekstuaalis-pedagogisen lähestymistavan keskeisiksi tekijöiksi oppilaiden monipuolisten paikkoihin tai ajankohtiin sitomattoman oppimisen hyödyntämisen, ilmiölähtöisyyden sekä oppilaiden yksilöllisten oppimisprosessien huomioimisen.

Reflektiivisyys tarkoittaa sitä, että tarkoituksenmukainen oppiminen on luonteeltaan oppilaan oman arvioinnin mahdollistavaa. Oppilaan kehittyessä hänen sisäiset oppimis- ja ymmärtämiskriteerinsä kehittyvät ja mahdollistavat järkevien oppimisstrategioiden valinnan. Itsereflektion välityksellä on mahdollista löytää uutta minää käsittelevää tietoa. Itsereflektiotaitojen kehittyessä oppilas oppii analysoimaan omia tietojaan ja taitojaan, jolloin hänellä on mahdollisuus käyttää niitä tavoitteellisesti uusissa tilanteissa. Omista toimintatavoista tietoiseksi tuleminen mahdollistaa oman toiminnan perustana olevien tavoitteiden reflektoinnin, jolloin oppilas voi kehittää minuuttaan tai johdonmukaista ajatteluaan. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66-68.) Reflektiivisyyttä voidaan lisätä oppimisympäristössä järjestämällä tehtäviä, joita hyödyntäen oppilaat voivat arvioida taitojaan, oppimisprosessin eri vaiheita ja ajatteluprosessejaan (Ruokamo & Pohjolainen 1999).

Transfer eli oppimisen siirtovaikutus tarkoittaa opittujen tietojen ja taitojen mahdollista käyttöä laajemmassa yhteydessä kuin vain opitussa tilanteessa. Tiedon oppimisvaiheessa tieto siitä missä tilanteessa ja miksi tietoa konstruoidaan, on hyvä tiedostaa. Oppimistilanteet tulisi järjestää sellaisiksi, että tiedon organisointi olisi mahdollista tulevaisuutta ajatellen. Oppimisympäristön ja oppimisprosessin tulisi antaa oppilaalle mahdollisuus uudelleen tulkinnan prosesseille, joiden ajatellaan liittyvän oppilaan tuleviin tapahtumiin. Oppilaan omia

pyrkimyksiä sääntöjen ja periaatteiden löytämiseksi tulisi kannustaa. (Raustevon Wright ym. 2003, 124, 130-131.)

Mielekästä oppimista uudenaikaisissa oppimisympäristöissä?

Ajattelemme, että uudenaikaisessa koulurakentamisessa pyritään huomioimaan mielekkään oppimisen näkökulma siten, että oppimisympäristö kokonaisuudessaan olisi oppimista tukevaa. Mielekästä oppimista etsiessä ei ole samantekevää, millaisissa oppimisympäristöissä oppiminen tapahtuu. Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mukaan oppimisteoreettisia näkökulmia pyritään luonnollisesti hyödyntämään oppimisympäristöjen suunnittelu-, kehitys-, toteutus- ja arviointityössä. Koko oppimisympäristötyön yhteinen päämäärä on kehittää tarkoituksenmukainen oppimisympäristö, jossa on huomioitu niin pedagogiset, tekniset kuin sisällöllisetkin asiat. Oppimisympäristöjen kehittyminen (Piispanen 2008, 3) on kuitenkin melko hidastempoista johtuen laajoista ja jatkuvasti muuttuvista koulujen oppimisympäristöihin liittyvistä käsityksistä ja odotuksista. Oppimisympäristöt ovat yhteydessä niiden taustalla oleviin historiallisiin käsityksiin sekä tulevaisuuden odotuksiin. Nämä näyttäytyvät eri aikakausina eri lailla pedagogisissa suuntauksissa, yhteiskuntarakenteissa, opettajankoulutuksessa, opettajuudessa, arvoissa ja ihanteissa.

Mielekästä oppimista etsiessä on tarpeellista ottaa huomioon myös nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) näkökulma aiheeseen. Opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys sekä muuttunut koulun toimintakulttuuri vaikuttavat oleellisesti myös oppimisympäristöajatteluun. Halisen (2015) mukaan nykyinen opetussuunnitelma korostaa koulua oppivana yhteisönä, jossa oppilaalla on aktiivinen rooli oppijana. Uudessa toimintakulttuurissa painotetaan myös yhdessä tekemistä, oppilaiden osallisuutta sekä tutkivaa ja luovaa työskentelyä. Opetuksen järjestelyissä huomioidaan enemmän opetuksen eheyttäminen sekä oppiainerajat ylittävä yhteistyö. Muuttuvan maailman vaikutus oppilaiden kasvuympäristöihin on myös huomioitu. Osaamisen ja sivistyskäsityksen muuttuessa mm. oppimisen laaja-alaisuus, eettisyys, tiedonhallinta sekä kestävä elämäntapa korostuvat. Käsitys oppimisesta koulun käytännössä sisältää keskeisinä

asioina oppilaan aktiivisen roolin lisäksi, oppimisen vuorovaikutuksellisuuden, oppimisen myönteisyyden, itseohjautuvuuden sekä oppimaan oppimisen taidot (Kauppinen 2015).

Eskolan ja Wahlgrenin (2013, 13) mukaan Suomen koulutusjärjestelmässä on tapahtunut merkittäviä rakenteellisia muutoksia jo useamman vuosikymmenen ajan. Muutos on koskenut kaikkia kouluasteita. Erityisesti muutos on vaikuttanut oppimiskäsityksen ja opettajuuden uudelleentarkasteluun. Muutoksella on ollut huomattava vaikutus myös oppimisympäristöajatteluun, jonka nykytilaa pyrimme seuraavassa luvussa jäsentelemään omaa tutkielmaamme palvelevalla tavalla.

1.2 Fyysinen oppimisympäristö oppimisen paikkana

Jotta voisimme edelleen selvittää millaista oppimisen mielekkyyttä koulujen fyysiset oppimisympäristöt tarjoavat oppilailleen, on tarpeellista selvittää, mitä oppimisympäristöllä yleisesti ja tutkielmamme kohteena olevassa koulussa tarkoitetaan. Oppimisympäristön moniulotteisuus ja määrittelyn haastavuus ilmenee niin aiemmissa oppimisympäristöjä käsittelevissä tutkimuksissa kuin tavallisessa arkikielessäkin. Tarkastelun lopussa päädyimme tutkielmassamme käytettävään *fyysisesti joustavan oppimisympäristön* kuvaukseen.

Oppimisympäristön jäsentelyä

Kuuskorven (2012, 167) mukaan koulussa tapahtuvaa toimintaa arvioitaessa on oppimisympäristön käsiteellä hyvin keskeinen merkitys. Oppimisympäristön käsitteestä ei kuitenkaan ole syntynyt vakiintuneita tai yleisesti hyväksytyjä määritelmiä, koska määritelmät elävät ja muuttuvat jatkuvasti uusien näkökulmien ja elementtien yhdistelyissä.

Tulimme samaan johtopäätökseen yrittäessämme selvittää oppimisympäristön moniulotteisuutta. Päädyimme myös sellaiseen rohkeaan ymmärrykseen, että oppimisympäristöstä ei voida käyttää sellaista sanaa kuin käsite sen epämääräisyyden vuoksi. Oppimisympäristön piirteitä jäsenellessämme meille avautui

erittäin moniselitteinen ymmärrys oppimisympäristön moniulotteisuudesta. Oppimisympäristön moniulotteisuus hämärtää erilaisten oppimisympäristöjen rajoja, luokitteluja ja tasoja, jos niitä edes halutaan tehdä. Oppimisympäristön pilkkomista osa-alueisiin on Piispasen (2008, 111) mukaan käytännössä mahdotonta toteuttaa, vaikka teoriassa se voisi olla mahdollista. Piispasen mukaan oppimisympäristön eri elementtejä pohdittaessa, voitaisiin puhua oppimisympäristöstä kokonaisuutena.

Perinteisimmillään oppimisympäristö voidaan ajatella fyysisenä luokkahuoneena tai koulun sisällä tapahtuvana formaalina opetustilanteena (Piispanen 2008, 71). Laajasti ymmärrettynä oppimisympäristö käsittää formaalin kouluympäristön ja informaaliset oppimisprosessit yhdistelmänä, jossa oppimista tapahtuu sekä koulussa että koulun ulkopuolella (Manninen, Burman, Koivunen, Kuitinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 11). Opetusministeriö (2004, 11) määrittelee oppimisympäristöä oppiaineen sekä fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen toimintaympäristön muodostamana kokonaisuutena, jonka vaikutuspiirissä oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristö ei rajoitu vain koulun sisälle, vaan siihen sisältyy myös välineet, informaatiolähteet sekä koulun ulkopuolella tapahtuvat tapahtumat, joihin oppilaat voivat osallistua joko suoraan tai virtuaalisesti osana oppimisprosessiaan. Yleisesti määriteltynä oppimisympäristön käsite muodostuu fyysisten, sosiaalisten, didaktisten ja niitä lähellä olevien tekijöiden kokonaisuudesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 29) kuvailee oppimisympäristöä tiloina ja paikkoina sekä yhteisinä ja toimintakäytäntöinä, joissa tapahtuu oppimista. Oppimisympäristö sisältää myös välineitä, palveluita ja materiaaleja, joita käytetään oppimisessa. Oppimisympäristön tulisi tukea yksilöiden ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Hyvin toimiessaan oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallisuutta ja tiedon yhteisöllistä rakentumista sekä aktiivista yhteistyötä koulun ulkopuolelle.

Englanninkielinen kirjallisuus käyttää yleisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojautuvaa Wilsonin oppimisympäristön määritelmää (Manninen ym. 2007, 16). Wilson (1996, 3) määrittelee oppimisympäristön paikaksi tai

yhteisöksi, jossa sen osallisilla on käytössään erilaisia resursseja. Resurssien avulla voidaan oppia ymmärtämään asioita ja kehittämään ongelmiin järkeviä ratkaisuja. Myös Kuuskorpi (2012, 69) tukeutuu määrittelyssään Wilsonin oppimisympäristön määritelmään. Oppimisympäristö nähdään tässä määritelmässä kokonaisvaltaisena resurssikokonaisuutena, josta näkökulmasta oppimisympäristöjä tulisi myös kehittää.

Piispanen (2008, 3, 23) lähestyy oppimisympäristöä hyvyyden näkökulmasta kolmen eri ulottuvuuden kautta. Hän jakaa oppimisympäristön kolmeen eri ulottuvuuteen: fyysiseen näkökulmaan, psykologiseen ja sosiaaliseen näkökulmaan sekä pedagogiseen näkökulmaan. Hänen mukaansa on oleellista ymmärtää näiden eri näkökulmien muodostavan yhden suuren kokonaisuuden eli oppimisympäristön, joiden ulottuvuudet ovat läheisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Piispanen painottaa, että henkilö ei voi tuntea oppimisympäristöään hyvänä vain yhden oppimisympäristön näkökulman avulla.

Myös Mäkelä (2018, 68) kuvailee alustavassa kirjallisuuskatsauksessaan kehitettyä oppimisympäristön viitekehystä kolmen dimension avulla, joiden ominaisuudet ovat lähes Piispanen (2008) oppimisympäristön kolmen ulottuvuuden kaltaisia. Mäkelän oppimisympäristön ensimmäinen dimensio on yleinen hyvinvointi, joka myötäilee Piispanen psykologista ja sosiaalista ulottuvuutta painottaen turvallisuutta ja kaverisuhteita. Toinen dimensio on oppimistilanne, jossa on piirteitä Piispanen pedagogisesta ulottuvuudesta painottaen monipuolisuutta ja yhteisöllisyyttä. Kolmas Mäkelän dimensio on oppimisen välineet ja tilat, joka voisi parhaiten kuvata Piispanen fyysistä ulottuvuutta painottaen materiaaleja, välineitä ja tiloja.

Nuikkisen (2009, 79) mukaan oppimisympäristö voidaan jakaa rakenteellisesti neljään osa-alueeseen. Oppimisympäristön fyysisiä tekijöitä ovat rakennettu ympäristö, ympäröivä luonto, välineet ja tilat. Psykkisiin tekijöihin kuuluvat ilmapiiriin ja asennoitumiseen liittyvät asiat. Sosiaalisia tekijöitä ovat koulun toimintakulttuuri ja vuorovaikutus. Pedagogiset tekijät konkretisoituvat ihmis- ja oppimiskäsityksen sekä pedagogisen ajattelun ilmentymisenä opettajan valitsemien menetelmien ja työtapojen välityksellä. Nuikkisen käsitys

oppimisympäristöstä on lähes Piispasen (2008) ja Mäkelän (2018) kaltainen sillä erotuksella, että hänen kuvailussaan psyykkiset tekijät ja sosiaaliset tekijät on kuvattu erikseen.

Manninen ym. (2007, 35-41) jäsentävät oppimisympäristöä viiden näkökulman kautta, jotka täydentävät toisiaan. Ne ovat keskenään vaihtoehtoisia ja esiintyvät myös osittain päällekkäisinä näkökulmina. Näkökulmat ovat fyysinen, sosiaalinen ja psykologinen, tekninen, paikallinen sekä didaktinen näkökulma. Näkökulmat ovat lähes samansuuntaisia kuin Landin ja Hannafinin (2000, 3) tutkimuksissaan esittämät näkökulmat: pragmaattinen, psykologinen, tekninen, kulttuurinen ja pedagoginen näkökulma. Mannisen ym. (2007, 35-41) pyrkimyksenä on ymmärrys näkökulmien välisistä yhteyksistä ja merkityksistä oppimisympäristökokonaisuuteen. Fyysinen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä rakennuksena ja tilana. Koulusuunnittelussa tämä huomioidaan erilaisten ryhmätöiden ja keskustelujen toimivuuden mahdollistajina. Fyysisessä näkökulmassa otetaan huomioon myös turvallisuus, terveellisyys, viihtyisyys ja mukavuus. Sosiaalinen ja psykologinen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä vuorovaikutusta korostaen. Näkökulmassa on keskeistä oppimista tukevan henkisen ja psykologisen ilmapiirin laatu sekä sosiaalinen vuorovaikutus, jolloin oppimisympäristö mahdollistaa ryhmien prosessit, yhteistoiminnan ja kommunikaation. Tekninen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä opetusteknologisista lähtökohdista. Näkökulmassa on kyse tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä opetuksen ja oppimisen tukena. Paikallinen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä alueina ja paikkoina. Koulun ulkopuolella olevia paikkoja pyritään hyödyntämään opetuksessa mahdollisimman luonnollisessa ja todellisuuteen perustuvissa tilanteissa. Didaktinen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä oppimista tukevana ympäristönä. Keskeistä on, kuinka oppimisen hetkiin kehitetään sellaisia ärsykeitä, jotka tukevat oppimista parhaiten. Opettajan tavoitteellisella ja oppimisympäristöä kehittäväällä toiminnalla on tässä näkökulmassa merkittävä rooli. Manninen ym. (2007, 18) käyttävät oppimisympäristön määritelmää pedagogisena mallina, joka ohjaa opetuksen suunnittelua. Opetuksen

suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon didaktiset ja oppimisteoreettiset lähtökohdat, jolloin oppimisympäristö on tietoisesti valittu oppimista tukevaksi.

Kaikille oppimisympäristöä luonnehtiville määritelmille on olennaista, että niissä yhdistyvät fyysisen ja virtuaalisen tilan lisäksi ihmisten muodostama yhteisö, joka toimii vuorovaikutuksessa oppimista tukien. Oppimisen konteksti laajentuu tällöin perinteisistä kouluympäristöistä oppijan muuhun elämään liittyväksi joustavaksi kokonaisuudeksi. (Manninen ym. 2007,16.)

Edellä esitetyt oppimisympäristöjä luonnehtivat kuvailut ja määritelmät ovat monimuotoisia. Jäsentelemme seuraavassa luvussa tässä tutkielmassa käytettävää *fyysisesti joustavaa oppimisympäristöä*.

Fyysisesti joustava oppimisympäristö

Tutkielmamme kohteena oleva koulu käyttää oppimisympäristöstään nimitystä *pedagogisesti joustava oppimisympäristö* tai *joustava oppimisympäristö*, joille ei löydy selkeitä yksiselitteisiä tieteellisiä perusteluita. Tästäkin voi päätellä, että käsitteiden kirjavuus ja epämääräisyys on vielä vakiintumatta oppimisympäristöjä koskevassa tutkimuksessa. Puhuttaessa pedagogisesti joustavista oppimisympäristöistä voidaan niiden ajatella olevan Mikolan (2012) tutkimuksessaan esittämien kuvausten kaltaisia. Hänen mukaansa pedagoginen kehittämistyö huomioi lähtökohtaisesti sellaiset työtavat, jotka korostavat oppijälähtöisyyttä sekä monenlaisia tapoja oppia. Joustavaa oppimisympäristöä parhaiten kuvaavana voidaan pitää Mannisen (2007, 35) kuvausta oppimisympäristökokonaisuudesta. Tämän mukaan oppimisympäristöä on mahdoton rajata sulkemalla joitakin sen osatekijöitä pois, koska oppimisympäristöstä keskusteltaessa on kysymys oppimisympäristökokonaisuudesta, jossa näkökulmat ovat keskenään päällekkäisiä, vaihtoehtoisia tai toisiaan täydentäviä. Ymmärrämme tästä syystä koulun käyttämän joustavan oppimisympäristön nimityksen sen väljyyden vuoksi. Myös Piispasen (2008, 23) määritelmä oppimisympäristöstä tukee oppimisympäristökokonaisuutta, jossa oppimisympäristöä ei voida kokea hyvänä vain yhden näkökulman kautta.

Koska tutkielmamme kohteena oleva koulu on uusi ja tutkielman tekijöinä meitä kiinnostaa koulun fyysinen oppimisympäristö oppimisen paikkana, raajaamme oppimisympäristön käsittämään tässä tutkielmassa sitä, että yhdistelemme fyysisen oppimisympäristön ja joustavan oppimisympäristön kuvailuja *fyysisesti joustavaksi oppimisympäristöksi*. Ymmärrämme kuitenkin, että tutkielmamme kohteena olevassa koulussa oppimisen kokemuksiin vaikuttavat fyysisesti joustavan oppimisympäristön lisäksi muutkin oppimisympäristön näkökulmat, koska kysymys on kokonaisuudesta niin kuin edellä perustelimme.

Fyysisesti joustavan oppimisympäristön kuvaus, jota tutkielmamme kohteena olevasta fyysisestä oppimisympäristöstä käytämme, on verrattain samanlainen kuin Kuuskorven (2012, 165-167, 171) oppimisympäristön muunneltavuutta käsittelevä kuvaus. Tutkimuksessaan Kuuskorpi oli päätenyt tulokseen, että laadukas koulurakennus sisältää eri kokoisia ja eri tavoin yhdisteltäviä tiloja varusteineen, joita yhdistellessä voidaan muodostaa yhtenäisiä monitoimialuekokonaisuuksia. Niissä huomioidaan erilaiset työskentelymuodot, sosiaaliset opetus- ja oppimisprosessit, samanaikaisopettajuuden tarve sekä langattomien päätelaitteiden käyttö. Laadukkaassa oppimisympäristössä huomioidaan käyttäjälähtöisyys.

Kuuskorven mukaan (2012, 168) nykyinen informaalista oppimisympäristöajattelua korostava näkemys muuttaa koulun perinteistä roolia opetuksen järjestäjänä. Koulun on entisen monopoliaseman sijaan pystyttävä avautumaan ja sulautumaan muuttuvan yhteiskunnan osaksi. Avautumisella tarkoitetaan sekä opetuksen ja oppimisen avautumista koulujen ulkopuolelle että toimintakulttuuriksi asti avautuvaa oppimiskäsitystä ja opetussuunnitelmaa (Piispanen 2008, 71). Oppimista tapahtuu (Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen 2010, 14) formaalisten oppimisympäristöjen lisäksi myös sellaisissa ympäristöissä, yhteyksissä ja hetkissä, joita ei käsitetä tavanomaiseksi opiskeluksi. Kun oppista ajatellaan tapahtuvan kaikkialla, voidaan puhua oppimisen kaikkiallisuudesta. Kuuskorven (2012, 66-67) mukaan koulun avautuminen ja fyysisen oppimisympäristön laajentuminen osaksi oppivaa yhteiskuntaa mahdollistaa opetus- ja oppimisprosessien uusien muotojen sulautumisen kokonaisvaltaiseen

oppimisympäristöajatteluun. Tässä muutoksessa koulujen tiloilla ja kalusteratkaisuilla on merkitystä. Fyysisiltä työympäristöiltä ja opetustiloilta odotetaan monipuolistuvien opetusmenetelmien, informaatioteknologisten tekijöiden ja sosiaalisten oppimisprosessien huomioonottamista. Tämä on myös selkeästi nykyisen opetussuunnitelman mukainen näkemys oppimisympäristöjen tehtävästä (POPS 2014, 29).

Tutkimusmatkamme on alussa. Oppimisympäristöjen vaikutus oppimiseen on ilmeinen. Fyysisesti joustavan oppimisympäristön kuvaus rajautuu tutkielmamme näkökulmasta johtuen vahvasti fyysisten oppimisympäristön kuvausten mukaan. Fyysisesti joustava oppimisympäristö sisältää ajatuksen sen muunneltavuudesta, yhdisteltävyydestä sekä monitoimisuudesta. Fyysisesti joustavan oppimisympäristön kuvauksella tavoittelimme mahdollisimman tarkkaa kuvausta tutkielmamme kohteena olevasta oppimisympäristöstä, koska tutkielmamme päätarkoituksena on selvittää millaisia mielekkään oppimisen kokemuksia fyysisesti joustavat oppimisympäristöt tarjoavat kuudesluokkalaisille oppilailleen.

2 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

Kiinnostuksemme kohteina ovat eteläsuomalaisen koulun kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemukset koulun fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Eri-tyisesti meitä kiinnostavat oppilaiden mielekkään oppimisen kokemukset näissä tiloissa. Lähtökohdiltaan tutkielmamme on laadullinen tutkimus sekä koke-
musta tutkiessaan myös fenomenologinen. Fenomenologia tarkastelee nimensä mukaisesti sellaisia asioita, jotka ilmenevät ihmisten kokemana heidän omassa eleyssä elämässä (Laine 2015, 30). Kokemuksilla tarkoitetaan Perttulan (2009, 149) mukaan ihmisten tajunnallisia tapoja tehdä merkityksiä sellaisista todelli-
suuksista, joissa he ovat suhteessa. Tarkoituksenamme on suhtautua oppilaiden kokemuksiin mahdollisimman luonnollisesti niin kuin he itse asian kokevat ja ilmaisevat.

Denzinin ja Lincolnin mukaan (2005, 3, 10) laadullisessa tutkimuksessa on kysymys luonnollisesta ja tulkitsevasta suhtautumistavasta maailmaan. Tutkija tarkastelee asioita niiden luonnollisessa tilassaan ja pyrkii tulkitsemaan sekä ym-
märtämään ihmisten ilmiöille antamia merkityksiä. Tässä korostuu todellisuuden sosiaalisesti rakentunut luonne. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde näyttäytyy tutkijalle merkityksiä sisältävinä ilmiöinä, koska maailma näyttäytyy ihmisille merkityksinä (Varto 1996, 85). Kun kysymys on empiirisestä ilmiöstä ja sen tutkimuksesta, laadulliset menetelmät ovat tutkimuksen työvälineitä ja il-
miön käsitteellinen pohdinta korostuu (Eskola & Suoranta 2005, 14-15). Kivi-
niemi (2015, 74-75) mainitseekin tämän selkeästi, että laadullisen tutkimuksen il-
miö käsitteellistyy tutkimuksen edetessä.

Laadullisen tutkimuksen taustafilosofinen lähestymistapa on hermeneuttinen, koska tulkinnallisuus ja ymmärtäminen ovat keskeisiä tutkimuksen aineis-
toon kohdistuvia suhtautumistapoja. Tulkinta on menetelmä erityisesti silloin, kun tutkitaan kokemusmaailmaa, koska tulkinnallisilla menetelmillä on mahdol-
lista tunnistaa laatu tutkimuskohteessa (Varto 1996, 69). Ymmärtäminen tarkoittaa ilmiön merkityksen oivaltamista, joka on tulkinnallista kielen ilmaisua

laajentuen käsittämään koko sosiaalista todellisuutta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37.)

2.1 Fenomenologia kokemuksen tutkimuksessa

Fenomenologian kaksi päätutkimusperinnettä ovat Husserlin deskriptiivinen fenomenologia sekä Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia. Husserlilaisen fenomenologian tavoitteena on ilmaista ulkoisen maailman koostumista ihmisen tajunnassa. Husserl oletti kaiken tiedon perustuvan kokemukseen. (Virtanen 2006, 154-156.) Husserlin esittämä fenomenologia halusi vastata ankaralle tietelle lähestyksen kokemuksia subjektiivisina prosesseina ja niiden rakenteina (Pulkkinen 2010, 26). Hänen tavoitteenaan oli luoda tiede vailla ennakko-oletuksia, jossa pelkkä teoreettinen kiinnostus on tutkimuksen perusta. Heidegger taas ajatteli ihmistieteen olevan enemmän yhteydessä tulkitsemiseen, elämismaailmaan ja historiaan. Hän käytti Husserlin käyttämiä käsitteitä uusissa merkityksissä ja yhteyksissä. Heideggerin ajatus poikkesi Husserlin ajatuksesta ”takaisin asioihin itsensä” siten, että Heideggerin tarkoituksena oli ”saattaa nähtäväksi itsestään lähtien se, mikä näyttää, niin kuin se itsessään näyttää”. Heideggerin mielestä oli kuvailtava asioita, jotka näyttävät jäävän piiloon. Tutkijan tehtävänä on tarkastella todellisuutta olemiseensa sitoutuneena, koska se on ainoa olemus. (Niskanen 2009, 101, 103-104.)

Asennoituminen kuvailevaan ja tulkitsevaan ymmärtämiseen on Niskasen (2009, 110-111) mukaan ollut oleellinen asia hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofiassa, joka ilmenee myös empiirisessä tutkimuksessa ymmärtävässä psykologiassa. Heideggerille puhdas fenomenologia on mahdoton, koska jo oleminen on tulkittua ymmärtämistä. Heideggerin mukaan aina, kun jotain kuvailaan, tehdään myös tulkintaa. Myös Perttula (1995, 56) pitää täysin absoluuttista kuvausta ihmisen kokemuksesta mahdottomana saavuttaa, vaikka pitääkin sen tavoittelua kaikin fenomenologisista menetelmistä tavoiteltavana pyrkimyksenä. Saman mainitsee Virtanen (2006, 152), joka toteaa, että fenomenologista tutkimusta voidaan pitää filosofisena menetelmällisenä ihanteena. Niskanen (2009,

111) toteaakin, että kaikkien filosofien erilaiset näkemykset mahtuvat hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofian perinteeseen, jos lähtökohdaksi otetaan Heideggerin näkemys olemisen ensisijaisuudesta. Tässä näkemyksessä olemisen tulkinnallisuuden ja ymmärtämisen lisäksi kuvaamista pidetään yhtenä tapana tulkita.

Perttula (2009, 115) kuvaa fenomenologiaa erityistieteenä, jossa eksistentiaalistisen fenomenologian idea kokemuksen rakentumisesta ja deskriptiivisen fenomenologian idea kokemuksen empiriasta yhdistyvät. Hän ajattelee fenomenologisen erityistieteen kattavan kaikki tieteenalat, joiden tutkimuskohteena on subjektiivinen kokemus. Hän mainitseekin fenomenologisen erityistieteen synonyymiksi fenomenologisen psykologian, koska sen tutkimisen kohteena on kokemukset kaikista elämäntilanteista. Omassa tutkielmassamme yhdyimme Perttulan esittämän fenomenologisen erityistieteen kokemuksen syntymisen yhdistelmään, jossa tutkittavien subjektiiviset kokemukset elämäntilanteistaan on aitoja tutkimuksen kohteita.

Fenomenologista perinnettä kiinnostaa yleisesti elävä todellisuus, inhimillinen elämismaailma ja sen rakenteet. Fenomenologisen tutkimuksen ydin on tavassa, kuinka kysytään tai kyseenalaistetaan, eikä niinkään oikeaksi osoittaminen tai perusteleminen. Fenomenologiselle asenteelle on tyypillistä jatkuva palaaminen ajattelun alkulähteille. Keskittyminen kohdistuu ilmiöihin ja niiden käsitteellistämiseen teoreettisten viitekehysten sijaan. Tavoitteena on lähestyä elettyä todellisuutta puhuttelemalla sen ilmiöitä. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9-10.) Myös Moustakas (1994, 59) mainitsee fenomenologisen tutkimuksen tavoitteeksi luoda mahdollisimman moniulotteinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeää on ilmiön kuvaaminen, ei selittäminen.

Fenomenologiassa pääasiallinen tutkimuskohde on siis kokemus, jonka olemassaolon selvittämistä pidetään tutkimuksen lähtökohtana (Perttula 2009, 116). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään lisäksi huomioimaan kokonaisuudessaan maailmasuhteen vaihtelu, ymmärtämään ja kuvaamaan millaisista kokemuksista on kysymys, miten jokin on merkityksellistä ja miten todellisuus

koetaan. Siinä pyritään kuvaamaan kokemuksen yleisiä rakenteita. (Miettinen ym. 2010, 11.)

Laineen mukaan (2015, 30-31) kokemus syntyy ihmisen omasta kokemuksesta todellisuudestaan. Vuorovaikutus todellisuuden kanssa synnyttää kokemuksen, jolloin ihmisen maailmansuhteen perusta on kokemuksellisuus. Laine kirjoittaa fenomenologiassa tästä puhuttavan nimellä intentionaalisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikella on jokin merkitys ja kokemus muotoutuu merkityksen mukaan. Näitä merkityksiä pidetään fenomenologisen tutkimuksen ensisijaisena kohteena. Aarnos (2010, 181) tähdentää, että lasten ja aikuisten tapa jäsentää maailmaa ja muodostaa merkityksiään kokemuksistaan on samankaltaista. Fenomenologinen lähestymistapa soveltuu näin ollen hyvin lastenkin kokemusten tutkimiseen. Kaikki ihmiset rakentavat mielessään merkityksiä kokemuksistaan mm. erilaisten havaintojen, mielikuvien, kuvitelmien sekä tunne-elämyksien perusteella (Virtanen 2006, 157).

Perttula (2009, 137) käyttää tutkittavista kokemuksista nimitystä "elävä kokemus", joilla hän tarkoittaa tajunnallisuuden tapaa, jolla tutkittava suuntautuu toimintansa ulkopuolelle ja tekee merkityksiä siitä. Elävällä kokemuksella on rakenteellinen yhteys tutkittavien omaan elämäntilanteeseensa. Tutkijalla ei edellytetä olevan ymmärrystä tutkittavien elävistä kokemuksista, ellei tutkimuskysymyksiä rajattaessa ole sellaiseen tarvetta.

Laineen (2015, 35) mukaan jokainen fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus saa sopivan rakenteensa useiden eri tekijöiden vaikutuksesta. Tutkijan on jokaisen tutkimuksen kohdalla mietittävä, kuinka saada juuri siinä tilanteessa toimittua niin hyvin, että tavoittaa tutkittavan kokemukset ja hänen niille antamat merkitykset mahdollisimman aitoina. Tutkittavan tehtävä on kertoa tai jollain muulla tavalla ilmaista omat kokemuksensa tutkijalle, jotta tutkija ymmärtää tutkittavan merkitysmaailmaa (Virtanen 2006, 157).

Fenomenologiassa on Varton (1996, 86) mukaan käytetty ilmiön tunnistamiseen menetelmää, jossa pyritään välttämään redusointia. Toiseksi on korostettu sitä, että ilmiö vie tutkijan suoraan asiaan ilman etukäteen päätettyjä teorioita. Fenomenologiassa esitetään, että tutkija olisi ennakkoluulottomassa

havainnoimisen tilassa, jossa ilmiö avautuisi tutkijalle sellaisenaan alkuperäisessä muodossaan ilman teoreettista kaventamista. Tämä noudattelee menetelmänä hermeneutiikan kaanonin, jossa edetään askeleittain ennakkoluulottoman havainnoinnin kautta tulkitsemaan ilmiöiden merkityksiä.

Myös Perttula (2009, 133-134) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa empiria on erillään kohteen teoreettisesta ymmärryksestä. Ennen empiriaa oleva teoria rajautuu antamaan vain suunnan tieteenteoreettisille kysymyksille todellisuudesta, ihmisen olemuksesta ja kokemuksen rakentumisesta. Tutkijan on tiedostettava omaa tutkimuskohdettaan ennakolta selvittävät teoreettiset mallit, jotta ne eivät ohjaisi teoreettisten viitekehysten tekoon (Laine 2015, 36). Perttula (2009, 134) jatkaa, että fenomenologinen tutkimus eroaa niistä laadullisista tutkimustavoista, jotka sitovat empirian ja tulkinnan vaiheet yhteen tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Edellä kuvattu ohjaa myös meidän fenomenologisessa tutkielmassamme teorian asemaa, kun päätimme painottaa aineistolähtöisyyttä. Tutkielmamme etenee rakenteellisesti empiria edellä vailla ennako-oletuksia. Pyrkimyksenä on mahdollisimman puhdas subjektiivinen kokemus vailla teoreettista kavennusta tai oletusta. Vasta empirian jälkeen voimme luoda teoreettisia yhteyksiä saamiimme tuloksiin. Ehdoton teoriaan tukeutuminen olisi poissulkenut juuri kokemuksen ensisijaisuuden, joka meille on tässä tutkielmassamme tärkeä. Tämä ei kuitenkaan täysin poistanut teoreettiseen kirjallisuuteen tutustumista, minkä koimme antavan tutkielmallemme selkärankaa ja käsitteitä lähestyä tutkielmamme kohdetta. Ennen kokemuksen tutkimista tutustuimme teoreettiseen kirjallisuuteen aiheeseemme liittyen siten, että olimme tietoisia nykyisestä oppimisympäristöajattelusta ja mielekkästä oppimisesta sekä näitä koskevasta käsitteistöstä.

On selvää, että mikään tutkimus ei voi lähteä aivan tyhjästä liikkeelle. Koimme tärkeäksi teoreettisten tietoisuuden ja käsitteiden lisäksi omien ajatustemme ja esiyymmärryksemme selvittämisen ennen kokemuksen tulkintaa. Tutkimuksen luotettavuutta parantaakseen tutkijan on hyvä avata lukijalle ne tekijät ja oletukset, jotka ovat olleet tutkimusprosessiin lähdettäessä

(Metsämuuronen 2006, 167). Perttulan (2009, 135) mukaan fenomenologisessa lähestymistavassa on tärkeää pyrkiä sellaisten keinojen käyttöön, joissa tutkija välttää omien elämäntilanteiden sekoittamisen toisten kokemiin elämäntilanteisiin.

Empiirisyys tarkoittaa fenomenologiassa toisten kokemusten tutkintaa, jolloin tutkitaan tutkittavien sisäistä suhdetodellisuutta. Kokemukset ovat niiden kokijoille todellisia riippumatta siitä, onko tutkija niistä kiinnostunut. Tutkija ei voi luoda kohdettaan tai olla kohteensa olemassaolon ehtona. Tässä näkökulmassa pyritään erottamaan tutkijaan liittyvä ilmiön tietämisen edellytys ja se mitä ilmiössä on tarkoituksena tutkia eli todellista merkitystä (Varto 1996, 86). Tutkimuksellinen ymmärtäminen voi silti muotoutua ainoastaan tutkijan ymmärtämyksen varaan. Nämä ovat kaksi asiaa, jotka fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa on erotettava toisistaan, mutta samalla sidottava yhteen tieteellisen tutkimuksen mahdollistamiseksi. (Perttula 2009, 135.)

Oma roolimme tutkielman tekijöinä ilmenee omassa tutkielmassamme juuri edellä kuvatusti. Omat kokemuksemme vastaavanlaisista oppimisympäristöissä ovat olemassa, mutta niiden tiedostaminen oppilaiden kokemusten ymmärtämisessä on otettava huomioon, että oppilaiden kokemukset pysyisivät puhtaina ihmetyksen aiheina ja tutkielmamme ensisijaisina kohteina. Omat kokemuksemme on pyrittävä siirtämään tietoisesti sivuun, jotta omat ilmiöön liitetyt merkitykset eivät häiritsisi mahdollisimman puhdasta tutkittavien kokemuksen ymmärrystä (Perttula 2009, 145). Koemme, että tämä on meille haastava tilanne, koska oma tulkinta voi viedä analyysivaiheessa väärille teille, jos aineisto ei saa avautua meille sellaisenaan. Tiedostamme vaaran ja asennoidumme tehtäväämme erityisellä tarkkaavaisuudella.

Fenomenologian idean oivaltaminen oli meille erityisen merkityksellinen prosessi, koska se ohjasi meitä erityisesti tutkielman metodologisissa ratkaisuissa. Prosessi oli myös siksi tärkeä, että se muutti tutkielmamme suuntaa ennakoitua aineistolähtöisemmäksi. Tärkeimmät oivallukset syntyivät teorian merkityksestä tutkielmassamme, kokemuksen subjektiivisuutta ja sen syntyä koskevista asioista sekä oman roolimme merkityksestä tutkielman tekijöinä.

Keskustelimme paljon fenomenologian ideasta yhdessä. Tämä prosessi oli meille erityisen tärkeä, koska rakentunut ymmärryksemme ohjasi meitä konkreettisesti myös ensimmäisiin tulkinnallisiin ratkaisuihin, mitä haluamme tutkimukselamme selvittää, miten sen selvitämme ja mitkä ovat ne kysymykset, jotka vastaisivat parhaiten selvitettävään asiaan. Kysymykset on asetettava sellaiseksi, että oppilaiden oma ääni kuuluu mahdollisimman puhtaana ilman ulkopuolista ohjausta.

Perttula (2009, 146) mainitsee osuvasti suhtautumistapaamme fenomenologian ideaan kuvatessaan fenomenologisen erityistieteen metodia. Perttulan mukaan se on tutkittavaan kohteeseen rakastavasti ja pakottautuvasti suhtautumista, hämmästyksen tunteille mahdollisuuksien antamista ja luottamusta niiden varmuuteen sekä tietoisista pyrkimystä siihen, että tutkimuskohteen todellinen olemus saa toteutua.

2.2 Tutkimustehtävä

Tutkielmamme ydintehtävänä on selvittää miten kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat koulun uudet fyysisesti joustavat oppimisympäristöt ja millaiset tekijät siellä vaikuttavat oppimisen mielekkyyteen. Meitä kiinnostaa myös millaisena oppilaat kokevat oppimisen uudenlaisissa tiloissa. Tutkimuskysymyksemme ovat rajattuja, mutta muotoiltu mahdollisimman avoimiksi kysymyksiksi antaen mahdollisuuden kaikenlaisille kokemuksille käsiteltävästä ilmiöstä. Tiedostamme mahdollisuuden, että aineistosta voi nousta esiin merkityksellisiä asioita myös varsinaisten tutkimuskysymysten ulkopuolelta.

Tutkielmaamme ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat fyysisesti joustavat oppimisympäristöt uudessa koulussa?
2. Millaiset fyysisesti joustavan oppimisympäristön tekijät vaikuttavat kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemaan oppimisen mielekkyyteen?

3. Millaisia mielekkään oppimisen kokemuksia kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä?

2.3 Tutkielman kohde ja aineiston keruu

Tutkielmamme kohteena olevien oppilaiden koulu sijaitsee Etelä-Suomessa. Koulu valmistui kesällä 2016 ja kaikki oppilaat aloittivat koulussa saman syksyn elokuussa uusina oppilaina. Oppilaat kerääntyivät kyseiseen kouluun kunnan useilta eri kouluilta. Kaikilla oppilailta oli kokemuksia siis myös toisenlaisista kouluista ja niiden oppimisympäristöistä. Tässä tutkielmassamme käytämme tutkielmamme kohteena olevasta koulusta ilmausta uusi koulu, koska jokaiselle oppilaalle uusi koulu oli sen alkaessa vastavalmistunut.

Olimme yhteydessä uuden koulun rehtoriin sekä opettajiin mahdollisesta tutkielman aineiston keruusta kyseisessä koulussa. Uuden koulun rehtori ja opettajat tekivät kanssamme yhteistyötä, että tutkielmamme aineiston keruu kuudesluokkalaisten keskuudessa onnistuisi. Lähetimme tutkimuslupahakemuksen (Liite 1) uuden koulun rehtorille ja kunnan sivistysjohtajalle. Varsinaisen tutkimusluvan myönsi kunnan sivistysjohtaja (Liite 2) Tutkimusluvan saatuaamme olimme yhteydessä 5.-6.-luokkalaisten opettajiin sähköpostitse, jossa kerroimme tutkielmamme tarkemmista yksityiskohdista sekä aikatauluista. Halusimme tavata oppilaat ja opettajat ennen tutkielmamme aineistonkeruuta, jotta kaikki olisivat tietoisia tutkielmamme vaiheista.

Päätimme toteuttaa kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemusten kyselyn sähköisellä Webropol-kysely- ja raportointityökalulla. Perttulan mukaan (2009, 140) kokemuksia voidaan tutkia empiirisesti vain silloin, kun niitä voidaan kuvata jollain tavalla. Tutkimuksellisen suhteen saamiseksi kokemus edellyttää ilmaisua, joka voi olla muodoltaan puheita, tekstejä, piirroksia, valokuvia, liikkeitä, eleitä tai ilmeitä. Tärkeää on, että tutkimusaineistoon voidaan palata. Ideana oli löytää sellainen kokemusten kuvaustapa, jolla meitä kiinnostavat kokemukset olisivat parhaiten ilmaistavissa (Perttula 2009, 154). Erityisesti lasten kokemuksia tutkittaessa on huomioitava heidän kokemusmaailmansa ja tapa,

jolla heidän ajatellaan kuvaavan kokemuksiaan parhaiten (Aarnos, 2010, 181). Tässä toteutui myös Bevanin (2014, 136-139) näkemys siitä, että jo menetelmiä suunniteltaessa fenomenologia on läsnä. Meidän valinta kokemusten kuvaamiseksi tarkentui sähköiseen kyselyyn, koska saimme ennakkotiedon oppilaiden taidoista kirjoittaa omilla päätteillään luontevasti tekstiä. Lisäksi nykyisin internetkyselyt ovat suosittuja aineistonkeruumenetelmiä niiden helppouden vuoksi (Merikivi 2010, 137). Tutkielmamme kohteena olevassa koulussa tieto- ja viestintätekniikka on hyvin saatavilla ja oppilaiden jokapäiväisessä käytössä. Päätöksemme kyselyyn vastaamisesta sähköisesti oli tästä syystä luonteva. Sähköinen kysely poistaa myös monia eettisyyteen liittyviä pulmia. Emme tule tietämään oppilaiden henkilöllisyyttä missään sähköisen kyselyn vaiheessa. Pohdimme myös muunlaisia vastauksen muotoja, koska epäily sähköisestä vastaamisesta olisi voinut tuottaa myös niukkoja vastauksia. Pidimme siksi yllä varasuunnitelmaa. Olisimme jatkaneet aineiston keruuta vielä haastattelemalla, jos sähköinen kysely olisi tuottanut riittämättömästi aineistoa.

Pidimme tärkeänä Aarnoksen (2010, 173) näkemyksiä tutkiessamme oppilaiden kokemuksia koulussa. Tutkielmamme eettisyys ja lapsiystävällisyys huomioitiin läpi koko tutkimusprosessin. Koulutyö ei voi häiriintyä tutkimukseen osallistumisen johdosta vaan sen tulee olla luonteva osa koulupäivän arkea. Aarnoksen mukaan (2010, 172) noin 12-vuotiaat voidaan rinnastaa metodien näkökulmasta jo lähes aikuisiksi. Tulokset tulee kuitenkin suhteuttaa huomioiden vastaajien ikä, elämänpiiri ja viestintätäytyli. Tämän ajatuksen taustalla on ihmiskäsitys, jonka mukaan lapsi nähdään aikuisten tavoin itsenäisesti ajattelevana ja tuntevana kokijana ensisijaisesti ihmisenä (Karlsson 2012, 50). Aarnos (2010, 172, 178) jatkaa, että tutkimus voi olla lapselle enemmän kuin kertaluontoinen hetki antaa tietoja. Kokemus on lapselle hyvin henkilökohtainen ja hän voi oppia tuntemaan itseään tutkimuskohteena ollessaan. Onnistuneella kehyskertomuksella ja apukysymyksillä lapsia voidaan ohjata kirjoittamaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan tarpeellisen tutkimusaineiston saamiseksi.

Sähköistä kyselyä valmistellessamme huomioimme Merikiven (2010, 137-138) mainitsemat neljä tutkimuseettisesti keskeistä lähtökohtaa, jotka ovat

osallisuus, vahingoittumattomuus, luottamuksellisuus ja tunnistettavuus. Oppilaat saivat tietoa kyselyn sisällöstä ja aiheesta aloittaessaan vastaamisen. Osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Turvataksemme vahingoittumattomuuden oppilailla oli mahdollisuus kirjoittaa vastaukset oman harkinnan mukaisesti. Pyrimme muodostamaan kysymykset sellaisiksi, että oppilaan vastaaminen ei muodostu epämiellyttäväksi kokemukseksi. Luottamuksellisuus ja tunnistettavuus ilmenivät kyselyvaiheessa siten, että oppilaat saivat luokanopettajalta tutkijatunnusnumerot. Vain luokanopettajalla oli tieto nimen ja tutkijatunnusnumeron vastaavuudesta. Luokanopettaja ei kuitenkaan tullut saamaan tietoja oppilaiden vastuksista. Oppilaille korostettiin kyselyyn vastaamisen yhteydessä, että kaikki kirjoitettu tieto tulee ainoastaan tutkielmakäyttöön, eikä kenenkään henkilöllisyys tule tutkielman kuluessa julki. Numeroinnin tarvitsimme mahdollisten haastattelujen varalta sekä helpottaaksemme aineiston käsittelyä analyysivaiheessa. Tutkielman julkaisuvaiheessa jokaisen oppilaan tutkijatunnus sai keksityn nimen. Kysyimme tutkielman kyselyssä oppilaiden sukupuolen, mutta sillä ei ollut alustavasti eikä loppujen lopuksikaan merkitystä tutkielman missään vaiheessa.

Kokemuksia tutkiessa tulisi huomioida, että kuvattavat kokemukset olisivat ohjeiden avulla johdettuna sellaisia, että ne olisivat mahdollisimman lähellä tutkittavien omaa arkea. Valmiit kuvausohjeet ja kysymykset voivat olla tutkimusaineiston hankintatilanteen rakenne, joka on muotoiltu kaikille yhteiseksi. (Perttula 2009, 141.) Kiinnitimme erityistä huomiota kysymysten muotoiluun, koska se loi mielestämme perustan onnistuneelle tutkielmallemme. Meille oli tärkeää, että tutkimustilanne olisi kaikille tutkittaville mahdollisimman luonnollinen ja ohjeet olisivat selkeät mahdollistaen puhtaiden omakohtaisten kokemusten kirjoittamisen. Kyselyn alkuun laadimme lyhyen kehyskertomuksen johdateluna aiheeseen, jotta oppilaiden omat kokemukset olisivat luontevampia kirjoittaa (Aarnos 2010, 178). Kehyskertomuksessa pyydettiin kuvailemaan oppilaan omia kokemuksia vanhalle ystävälle, joka on kiinnostunut oppilaan uudesta koulusta ja oppimisesta siellä. Sähköisen kyselyn laadinnassa noudattelimme Vallin (2015, 84-87) kuvailemia hyvän kyselyn rakentamisen periaatteita. (Liite 3)

Varsinaisten kysymysten sanamuodot tuli ilmaista tarkasti ja yksiselitteisesti, jotta vastaajat ymmärtäisivät heille tarkoitetun kysymyksen. Kysymykset pyrittiin rakentamaan tutkielman tutkimustehtäviin vastaaviksi. Kysely alkoi helpolla kuvailua vaativalla kysymyksellä, jolla halusimme oppilaiden kertovan heille merkityksellisiä asioita koulun fyysisistä oppimisympäristöistä. Tämän kuvailevan kysymyksen tarkoituksena oli johdattaa oppilas kysymysten ääreen, joissa oppilaiden kuvailut oppimiskokemuksista koulun fyysisissä oppimisympäristöissä olivat keskeisiä. Kyselyn loppuosassa oli kevyemmin vastattavat kysymykset esimerkiksi, kehittämisideat, sukupuoli ja vapaa sana. Kyselylomakkeen pituutta ja kysymysten sopivuutta testasimme testijoukolla samalla luokkatasolla olevilla oppilaille. He opiskelivat samankaltaissa oppimisympäristöissä eri paikkakunnalla. Lisäksi arvioimme kysymyksiä useaan otteeseen graduryhämme jäsenten kanssa. Teimme näiden palautteiden pohjalta useita muutoksia parempien ja kuvaavampien vastausten mahdollistamiseksi. Esimerkiksi mielekkään oppimisen käsite osoittautui testijoukon oppilaille vaikeaksi ymmärtää, joten yritimme tavoittaa samaa asiaa kysymällä sitä toisilla käsitteillä. Ratkaisimme asian pyytämällä heidän kuvailemaan tilanteita, joissa he oppivat parhaiten. Apukysymykset kuvailevaan tehtävään olivat seuraavat: Mitä asioita niihin liittyi? Missä ne tapahtuivat? Mitä niissä tapahtui? Ketä/keitä niissä oli mukana? Miten niissä opit? Arvioimme neljän pääkysymyksen olevan sopiva määrä kuudesluokkaisille oppilaille, koska haluamme heidän kuvailevan mahdollisimman monipuolisesti kokemiaan asioita.

Ennen varsinaiseen sähköiseen kyselyyn vastaamista oppilaat ja vanhemmat saivat tietoa tutkielman tarkoituksesta, toteutuksesta ja luotettavuudesta erillisellä saatekirjeellä (Liite 4). Saatekirjeen yhteydessä vanhemmilta ja oppilailta kysyttiin suostumus tutkielman aineiston tuottamiseen. Suostumusta kysyttiin saatekirjeen alaosan leikattavassa osuudessa, jonka oppilas palautti allekirjoitettuna palautuslaatikkoon kyselypäivään mennessä. Vain tutkielmaan lupautuneet osallistuvat kyselyyn. Saatekirje annettiin oppilaille maanantaina 16.4.2018 tapaamisella, jossa heitä tiedotettiin lähestyvistä tutkielman aineiston keruuseen osallistumisesta. Noudatimme tässä Karlssonin (2012, 50-52)

mainitsemia lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekemisen periaatteita, joiden mukaan oppilaat saivat johdonmukaisesti tietoa tutkielmamme käytänteistä, saivat esittää toiveitaan sekä tunsivat olonsa tärkeäksi osallistuessaan tutkielman aineistonkeruuseen. Olimme yhdessä miettineet asiat, jotka tuli muistaa sanoa oppilaille (Liite 5). Näin varmistettiin, että kaikki olivat etukäteen tietoisia tutkielman tarkoituksesta.

Lapsen osallistumisesta tutkimukseen ei ole Suomen lainsäädännössä yleis-pätevää oheistusta. Pääsääntöisesti lapsen osallistumisesta tutkimukseen päättää kuitenkin hänen huoltajansa. Käytännössä alle 18-vuotiaan on saatava huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumisesta. On tärkeää, että huoltajat saavat tietoa tutkimuksesta ja voivat halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Tämän lisäksi tarvitaan myös lapsen oma suostumus, jolla taataan lapsen perustuslain mukainen itsemääräämisoikeus. Ennen suostumuksen antamista huoltajan on yhteisymmärryksessä keskusteltava lapsen kanssa osallistumisesta tutkimukseen lapsen ikä ja kehitystaso huomioiden. (Nieminen 2010, 33.)

Fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti tutkijan asema on pyrittävä pitämään sosiaalisesti mahdollisimman neutraalina (Perttula 2009, 155). Tämä pohditutti meitä tutkielman alkumetreillä siitä syystä, että meistä toisen edellinen työpaikka oli ollut tutkimuskohteena olevassa koulussa. Meille oli tutkielmamme alusta asti selvää, että poistamme neutraaliuden säilyttämiseksi tutut kasvot oppilaiden tapaamisessa ja tilanteessa, jossa oppilaat vastaavat sähköiseen kyselyyn. Toisen läsnäolo oli kuitenkin meidän ymmärryksen mukaan tarpeellista, jotta oppilaille muodostuisi tutkimukseen vastaamisesta todellinen hetki omien kokemusten tärkeydestä ja heillä olisi myös mahdollisuus kysyä askarruttavista kysymyksistä.

Kuten Perttula (2009, 155) kuvailee, on tutkijalle asetettu odotettuja edellytyksiä. Usein käy niin, että tutkijat tutkivat itselleen omakohtaisia kokemuksia, joista haluavat ymmärtää enemmän. Tutkimuksen toteutumisen kannalta tuttuudella ei kuitenkaan ole merkitystä. Tutkijoilta edellytetään erilaisia olemisen tapoja tutkimusaineiston hankintatapaan liittyen. On eri asia vastata kasvotusten kuin näkymättömälle tutkijalle. Tästä syystä halusimme omassa

tutkielmassamme osoittaa oppilaille toisen läsnäololla, että heidän kokemuksensa ovat tosia ja todellisia.

Aineistonkeruupäivänä torstaina 19.4.2018 kuudesluokkalaiset saapuivat omaan oppimisympäristöön normaalin lukujärjestyksensä mukaisesti. Palautuslaatikkoon tuli vielä aamusta useita suostumuksia. Kaiken kaikkiaan aineiston keruuseen osallistui 29 oppilasta. Kukaan oppilas ei kieltäytynyt eikä keneltäkään oppilaalta ollut kielletty osallistumista aineiston keruuseen. Kaikki kyse-lystä poisjääneet oppilaat olivat unohtaneet kysyä luvan.

Tunti alkoi sähköisen kyselyn esittelyllä oppilaille. Oppilaiden seuraamista helpotettiin heijastamalla Webropol-kysely seinälle, josta näkyi kyselyn ulkoasu. Ensimmäisenä luettiin kehyskertomus ääneen. Tämän jälkeen jokainen kysymys käytiin yhteisesti läpi apukysymyksineen. Esittelyssä painotettiin useaan kertaan, että oppilaat kirjoittavat heidän omista todellisista kokemuksistaan ja erityisesti oppimiskokemuksistaan nykyisessä koulussa vanhalle ystävälleen. Oppilaat saivat esittää kysymyksiä. Kyselyn läpikäynnin jälkeen oppilaat ottivat omat tietokoneet esille ja avasivat sähköisen oppimisympäristön. Oppilaiden oma luokanopettaja oli ladannut oppilaille lähettämämme Webropol-linkin, jolla pääsivät kyselyyn. Oppilaat, jotka eivät osallistuneet kyselyyn, menivät toiseen tilaan oman opettajan laatimien tehtävien pariin.

Jokainen kyselyyn osallistuva oppilas etsi omasta oppimisympäristöstään itselleen sopivan ja rauhallisen paikan, jossa sai tehdä itsenäisesti kyselyn. Kaikkien oppilaiden Webropol-linkki toimi moitteettomasti. Oppilaita avustettiin ja heidän luonaan kierreltiin, jos heillä oli jotain kysyttävää. Myös luokan kaksi omaa opettajaa oli paikalla ja neuvoivat oppilaita, jos he pyysivät apua.

Useat oppilaat saivat tehtyä kyselyn suunnitellun oppitunnin aikana. Pieni osa oppilaista oli valmiita pian aloituksen jälkeen. Suurin osa oppilaista kirjoitti huolella ja ajatuksen kanssa, eikä kiireen tuntua ollut. Muutama oppilas kirjoitti yli sovitun ajan. Kun oppilaat olivat saaneet vastauksensa valmiiksi, he saivat omalta opettajaltaan henkilökohtaisen tutkijatunnuksen. Tämän jälkeen oppilaat saivat omalta opettajalta muita tehtäviä tehtäväkseen. Kaikkien oppilaiden

saatua kirjoitukset valmiiksi oppilaita ja opettajia kiitettiin erittäin hyvin sujuneesta yhteistyöstä.

2.4 Aineiston analyysi

Toteutimme analyysimme Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmällä. Perttula on kehittänyt menetelmän Giorgin viisivaiheista metodia mukaillen. Valitsimme tämän metodin siitä syystä, että koimme sen ohjaavan meitä parhaiten aineiston tulkinnassa. Välttämättä Perttulan kaksivaiheinen metodi ei ollut kaikista yksinkertaisin vaihtoehto, mutta koimme sen olevan meille paras ja soveltuvin aineistoomme parhaiten. Metodi oli mielestämme sopivan kurinalainen eikä anna mahdollisuutta aineiston ylitulkinnalle. Perttulan (1995, 119) metodi on jaettu kahteen päävaiheeseen I ja II. Molemmat päävaiheet jakautuvat vielä seitsemään osavaiheeseen. Ensimmäisessä päävaiheessa pyritään muodostamaan kunkin tutkimushenkilön yksilökohtainen merkitysverkosto ja toisessa päävaiheessa muodostetaan yleinen merkitysverkosto kohteena olevasta ilmiöstä.

Kokeilimme aineiston analyysia ensin pieneen osaan tutkimusaineistomme harjoitusmielessä, jotta varsinainen koko aineistoa koskeva analyysi olisi varmempi suorittaa. Uskomme, että harjoittelu pienellä aineistolla lisäsi sujuvuutta ja samalla luotettavuutta varsinaista aineistoa analysoidessamme. Harjoitteluanalyysin jälkeen oivalsimme Perttulan analyysin todellisen idean, mutta samalla suhtautumisemme siihen muuttui kriittisemmäksi.

Merkittävin kritiikin kohde kohdistui ensimmäisen päävaiheen ideaan, jossa tarkoituksena oli muodostaa yksilökohtainen merkitysverkosto jokaisen tutkielmaan osallistuvan oppilaan vastauksista. Koimme tämän vaiheen turhana siitä syystä, että jokaisen yksittäisen oppilaan merkitysverkosto kuitenkin puretaan analyysin toisessa päävaiheessa yleiseksi merkitysverkostoksi. Analyysin jokaisessa vaiheessa yksittäisen oppilaan alkuperäiset merkitykset tuli mielestämme kuitenkin säilyttää harkitulla ja järjestelmällisellä tavalla. Pidimme tästä periaatteesta kiinni ja ratkaisimme asian koodaamalla oppilaiden alkuperäiset

ilmaukset heidän henkilökohtaisilla tutkijatunnuksilla numeroin 1-29. Tutkijatunnus pysyi oppilaan alkuperäisen ilmauksen mukana koko analyysiprosessin ajan. Tällä tavalla yhdistimme ensimmäisen päävaiheen yksilöllisyyttä korostavan idean toisen päävaiheen yleisyyttä korostavaan ideaan siten, että jo ensimmäisen päävaiheen toisessa vaiheessa muodostimme koko aineistoa jäsentävät sisältöalueet yksittäisten oppilaiden sisältöalueiden sijaan. Meillä oli käytössä yhtä aikaa kaikkien oppilaiden kirjoitelmat. Jatkoimme siis analyysia kaikkia oppilaita koskevana säilyttäen kuitenkin heidän yksilöllisyytensä tutkijatunnusten avulla. Selvennämme tätä prosessia analyysin vaiheita kuvatessamme.

Lisäksi sovelsimme analyysia yhdistelemällä osavaiheita omaan aineistoon ja käyttötarkoitukseen sopivammaksi. Yhdistimme ensimmäisen päävaiheen osavaiheet 3, 4 ja 5 yhdeksi vaiheeksi, koska teimme ne käytännössä samanaikaisesti. Lisäksi jätimme analyysistamme sellaiset vaiheet pois, joilla emme kokeneet harjoitteluanalyysissa saadun kokemuksen perusteella olevan hyötyä analyysin tulosten luotettavuuden kannalta. Väliin jääneet osavaiheet kulkevat kuitenkin mukana eri tavoin huomioituna.

Päädymme edellä kuvattuihin Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmästä poikkeaviin ratkaisuihin monien keskustelujen ja pohdintojen seurauksena. Perttula (1995, 68-69) rohkaisee tutkimuksen tekijöitä soveltaamaan metodia tutkittavaa ilmiötä parhaiten vastaavaksi. Metodin konkreettinen muoto määräytyy aina ilmiön perusluonteen mukaisesti, koska kaikkia ilmiöitä koskevaa yhtä pätevää metodia ei ole olemassa. Tästä syystä me myös rohkaisimme tekemään juuri meidän ilmiöön soveltuvan analyysin.

Päävaihe I

Osavaihe 1

Perttulan kaksivaiheisen metodin ensimmäisen päävaiheen ensimmäisessä osavaiheessa luimme tutkittavien henkilökohtaiset kirjoitelmat pyrkien sulkeistamaan ajatuksemme aikaisemmista ilmiölle antamistamme merkityksistä. Analyysivaiheen alusta loppuun saakka on tärkeää tutkijan oikea asennoituminen.

Tutkijan on tiedostettava tutkimuskohteena olevaan ilmiöön liittämät merkityssuhteet ja pyrittävä siirtämään ne mielestään tutkimusprosessin ajaksi. (Perttula 1995, 94,119; Perttula 2009, 145.) Pyrimme mahdollisimman avoimeen ajatteluun oppilaiden kokemuksia lukiessa. Koimme sulkeistamisen haastavana tehtävänä. Oli muistettava ja tiedostettava jatkuvasti omat lähtökohdat pyrkien mahdollisimman puhtaaseen oppilaan kokemuksen ymmärtämiseen. Oppilaiden kokemuksiin tutustumista helpotti, että oppilaat pysyivät meille anonyymeina sähköisen kirjoitustavan vuoksi. Lisäksi aineiston lukemista helpotti, että oppilaat olivat kirjoittaneet aineistonsa ulkopuoliselle kuvitellulle ystävälleen. Oppilaiden vastaukset perustuivat siten aitoihin kokemuksiin, jolloin heidän vastaukset muotoutuivat helpommin luettaviksi. Luotettavuutta lisätäksemme luimme aineistot kokonaisuudessaan ensin itsenäisinä tutkijoina, jonka jälkeen keskustelimme aineistosta nousseiden aiheiden parissa avoimesti ja useita näkökulmia esiin tuoden. Olimme molemmat vaikuttuneita oppilaiden huolellisuudesta sähköisten kirjoitelmien laadinnassa. Oppilaat olivat kirjoittaneet kokemuksistaan monipuolisesti ja monisanaisesti. Oppilaiden kirjoitukset olivat selkeitä luettavia sekä sisällöllisesti että ulkoasultaan. Totesimme ratkaisumme sähköisen vastaamisen valinnasta oikeaksi. Meidän ei tarvinnut käyttää aikaa käsialan tulkitsemiseen tai haastattelujen litteroimiseen.

Osavaihe 2

Avoimen lukemisen jälkeen veimme koko aineiston Atlas.ti-analyysiohjelmaan. Atlas.ti soveltuu laadullisten aineistojen analyysiin ja koodaamiseen. Koimme, että oma aineistomme oli sen verran laaja, että käsittely sähköisesti helpotti aineiston työstämistä. Lisäksi oppilaiden vastaukset valmiina tekstinkäsittelymuodossa helpotti niiden käsittelyä. Myös oppilaiden sähköisten vastausten jäljitettävyyttä säilyi siirrettäessä niitä Webropol-ohjelmasta Atlas.ti-analyysiohjelmaan.

Perttulan (1995, 94) metodissa ensimmäisen päävaiheen toisessa osavaiheessa jäsenetään sisältöalueet tilanteesta käsin. Koko aineistoa jäsentävät sisältöalueet olimme muodostaneet jo harjoitteluanalyysissämme. Hyödynsimme näitä sisältöalueita varsinaisessa analyysissämme. Loimme sisältöalueet Atlas.ti-

analyysiohjelmaan. Kolme ensimmäistä sisältöaluetta mukailee sähköisessä kyselyssä olleita aiheita: *Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset*, *Hyvän oppimisen paikat* ja *Hyvän oppimisen tavat*. Neljänneksi ja viidenneksi sisältöalueeksi nimesimme *Opettajien pedagoginen osaaminen* ja *Oppimisympäristössä koetut haasteet*, jotka selvästi nousivat koko aineistosta tässä vaiheessa. Kuudenneksi muodostimme sisältöalueen, jossa oppilaat kertoivat kokemustensa ilmaisemisen merkityksellisyydestä. Meidän mielestä oppilaiden kokemukset vastaamisen merkityksellisyydestä antoi meille tärkeää tietoa tutkimuksen luotettavuudesta. Otsikoimme tämän sisältöalueen: *Oppilaiden osallisuuden kokemukset tutkimuksessa*. Sisältöalueet olivat tässä vaiheessa seuraavat:

Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset

Hyvän oppimisen paikat

Hyvän oppimisen tavat

Opettajien pedagoginen osaaminen

Oppimisympäristössä koetut haasteet

Oppilaiden osallisuuden kokemukset tutkimuksessa

Näiden muodostettujen sisältöalueiden lisäksi suhtauduimme aineistoomme edelleen avoimin mielin ja oletimme sisältöalueita kertyvän vielä lisää analyysin edetessä. Tätä mahdollisuutta lisäsi myös koko aineiston käsittely yhtä aikaa. Analyysissa oli käsittelyssä samanaikaisesti kaikkien oppilaiden kirjoitelmat. Uuden sisältöalueen nimesimme tässä vaiheessa nimellä: *Etsii paikkaansa*. Tähän sisältöalueeseen keräsimme oppilaiden kokemuksia, jotka selvästi nousivat aineistosta uusina asioina. Ne nousivat avoimista kysymyksistä, joissa oppilailla oli mahdollisuus vapaasti kertoa kokemuksistaan. Oletimme, että näin tuleekin tapahtumaan tutkielman fenomenologisuuden vuoksi. Lisäksi oletimme, että

aineistosta ilmenee meille merkityksettömiä ilmauksia, jotka sijoitimme sisältöalueeseen *Roskis*. Uusiksi aiheiksi muodostui siis vielä kaksi sisältöaluetta:

Etsii paikkaansa

Roskis

Osavaiheet 3, 4 ja 5

Osavaiheessa kolme tulisi erottaa merkityksen sisältävät yksiköt toisistaan. Osavaiheessa neljä merkityksen sisältämät yksiköt tulisi muuntaa tutkijan kielelle ilmiön kannalta tarkoituksenmukaiseen muotoon. Osavaiheessa viisi nämä tutkijan kielelle muunnetut merkitykset tulisi sijoittaa osavaiheessa kaksi muodostettuihin sisältöalueisiin. (Perttula 1995, 94.) Harjoitteluanalyysista saamamme kokemuksen perusteella päädyimme harkitusti yhdistämään vaiheet 3, 4 ja 5. Tässä vaiheessa aineistomme oli Atlas.ti-analyysiohjelmassa vaiheessa, jossa sisältöalueet olivat luotuina. Teimme tämän vaiheen erittäin harkitusti ja tarkasti. Vaihetta helpotti se, että oppilaiden kirjoitelmat olivat helposti analysoitavassa muodossa. Oppilaat olivat prosessoineet kokemuksiaan jo huolellisesti, joita meidän oli helppo erotella vaiheessa kolme vaaditulla tavalla mielekkäiksi merkityksiksi. Nämä merkitykset keskustelimme yksityiskohtaisesti, kriittisesti ja aikaa käyttäen mitä oppilas meidän mielestä jokaisella kokemuksellaan tarkoitti. Keskustelimme jokaisen merkityksen erikseen ja pohdimme sen keskeistä viestiä. Keskusteluidemme perusteella päädyimme jokaisen merkityksen analysoinnin jälkeen osavaiheessa neljä vaadittuun tutkijan kielelle käännettyyn ilmaukseen. Varton (1996, 55-56) mukaan tutkija työskentelee merkityksillä, joita hän yrittää määrittellä ja tarkentaa mahdollisimman yksiselitteisesti, jotta tutkimus olisi raportoitavissa jokaiselle ymmärrettävässä muodossa. Merkitykset, jotka esiintyvät laadullisessa tutkimuksessa, ilmenevät suhteina. Tutkijan ymmärtäessä oman mieltensä avulla tutkimuskohteensa, hän muodostaa merkityssuhteen oman ymmärryksensä ja tutkimuskohteensa välille. Omassa analyysissämme nämä tutkijan kielelle muunnetut ilmaukset, jotka muodostimme keskustelemalla, sijoitimme

aineistoa jäsentäviin sisältöalueisiin osavaiheessa viisi vaaditulla tavalla. Sisältöalueisiin sijoittelun päätteeksi ajoimme ja tulostimme Atlas.ti-analyysimme ensimmäisen vaiheen. Käytämme tästä analyysin vaiheesta nimeä jatkossa Atlas1.

Selvennämme konkreettisesti ajattelumme kulkua sisältöalue *Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset* avulla analyysin eri vaiheissa. Esitämme seuraavassa esimerkinomaisesti, kuinka oppilaiden antamat merkitykset ilmenivät aineistosamme.

Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset

”täällä on avaraa ja tilavaa” (Lotta)

”Jokainen erillinen luokka on suht suuria. Täällä ei ole liitutauluja, vaan jokaisessa luokassa ja ympäristössä on seinät, joihin voi piirtää/kirjoittaa tietynlaisilla tusseilla, ja väri lähtee helposti” (Zara)

”Suurin osa meidän ympäristön pöydistä liikkuu rullilla. meidän ja 3-4 ympäristöä erottaa seinä ja ovet, sielläkin on samoja tavaroita kuin meillä” (Daalia)

”Avoimet tilat, iso liikuntasali, ja hyvä koulupiha” (Vilho)

”Kengätön koulu niin ei tule lattiat niin likaisiksi” (Vilho)

”Koulussamme on todella iso liikuntasali, jossa voi tehdä vaikka mitä. Liikuntasalimme vieressä on koulumme suuri ruokala.” (Onneli)

”mun mielestä uusi koulu on mukava ja täällä on isot oppimisympäristöt” (Veikka)

Koimme yhdistetyn osavaiheen 3, 4 ja 5 erittäin vaativana ja pitkänä, koska halusimme punnita merkitysten painoarvoja ja suhteita. Meidän mielestä tämä vaihe oli tutkielmamme analyysin kannalta yksi tärkeimmistä, sillä pääsimme hyödyntämään toistemme näkökulmia sekä hillitsemään ylitulkintaa. Kyselimme jatkuvasti toisiltamme, miten sinä ymmärrät juuri tämän oppilaan kokemuksen?

Tämä oli mielestämme analyysimme ja ehkä koko tutkielmanprosessimme vaikuttavin vaihe. Koimme toistemme positiivisessa kontrollissa ilmiön todellisen puhuttelevuuden. Aikaisemmillä kokemuksillamme ei ollut tässä vaiheessa merkitystä.

Osavaiheet 6 ja 7

Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän ensimmäisen päävaiheen osavaiheet 6 ja 7 jäivät analyysistamme harkitusti pois, koska niissä olisi pitänyt muodostaa yksilökohtaiset sisältöalueittain etenevät merkitysverkostot sekä sisältöalueista riippumattomat merkitysverkostot (Perttula 1995, 94-95). Koimme nämä osavaiheet analyysin tulosten luotettavuuden kannalta turhina, koska kokemuksemme mukaan analyysin missään vaiheessa yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin ei palattu. Järkevän ajankäytön ja analyysista saatavan hyödyn näkökulmasta näillä osavaiheilla ei ollut arvoa. Niin kuin aikaisemmissa osavaiheissa selvitimme, oppilaiden antamat yksilölliset merkitykset kokemuksestaan säilyivät mukana tutkijatunnusten avulla.

Päävaihe II

Osavaiheet 1 ja 2

Toisen päävaiheen ensimmäisessä osavaiheessa Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmässä tulisi siirtyä yksittäisten henkilöiden merkityksistä yleisiin merkityksiin. Yksilölliset merkitykset tulisi tiivistää kielelle, jossa henkilökohtaiset kokemukset eivät enää esiintyisi. Toisessa osavaiheessa tulisi muodostaa uudelleen sisältöalueet, jotka kuvaisivat yleiselle kielelle muutettujen merkityksen sisältäviä yksiköitä. (Perttula 1995, 95.) Nämä vaiheet koimme analyysissamme tarpeettomina. Harjoitteluanalyysin perusteella havaitsimme, että tässä vaiheessa muodostuivat samat sisältöalueet kuin päävaiheen yksi osavaiheessa kaksi syntyneet sisältöalueet. Nämä Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän päävaiheen kaksi osavaihetta yksi ja kaksi eivät olisi

tuoneet analyysiimme mitään uutta lisäarvoa. Tässä päävaiheessa kaksi säilytimme yksilöllisyyden pitämällä merkityksen yhteydessä oppilaiden henkilökohtaiset tutkijatunnukset. Yksilöllisyys säilyi analyysissamme tällä tavoin.

Osavaihe 3

Toisen päävaiheen kolmannessa osavaiheessa jokaisen henkilökohtaiset yleiselle kielelle muutetut merkityksen sisältävät yksiköt tulisi sijoittaa osavaiheessa kaksi muodostettuihin sisältöalueisiin. Tässä vaiheessa yksilökohtaisuudella ei ole enää merkitystä. Sisältöalueet sisältävät nyt eri ihmisten ilmentäviä kokemuksia. (Perttula 1995, 95, 156.) Käytännössä tämä vaihe yhdistyi analyysissamme päävaiheen yksi osavaiheen viisi kanssa, sillä erotuksella, että meidän analyysissä säilyi oppilaan henkilökohtainen tutkijatunnus ja oppilaan alkuperäinen ilmaus, jonka olimme keskustellen kääntäneet tutkijan kielelle. Tällä tavalla varmistimme yhteyden oppilaiden alkuperäisiin kirjoituksiin ja niistä johdettuihin merkityksiin, vaikka käsittelimme aineistoa yleisellä tasolla.

Osavaihe 4

Osavaiheessa neljä Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmässä sisältöalueet jaetaan niitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Jokaiselle yleiselle kielelle muunnetulle merkityksen sisältävälle yksikölle tulisi löytyä paikka spesifistä sisältöalueesta. (Perttula 1995, 95, 164.) Käytännössä toteutimme tämän vaiheen siten, että veimme yhdistetyssä osavaiheessa 3, 4 ja 5 analysoidun Atlas1-aineiston uudestaan Atlas.ti-ohjelmaan. Suhtauduimme Atlas1-aineistoon kuin uuteen aineistoon, jota lähdimme analysoimaan uudestaan. Spesifit sisältöalueet rakentuivat analyysin edetessä ja hahmottuivat sisältöalueiden alle luonnollisesti. Pääsääntöisesti merkityksen sisältämät yksiköt pysyivät päävaiheen yksi osavaiheessa kaksi luotujen sisältöalueiden sisällä mutta joitakin siirtoja sisältöalueiden välillä tapahtui. Ensimmäisen päävaiheen toisessa osavaiheessa muodostettu sisältöalue *Opettajan pedagoginen osaaminen* muuttui analyysin tässä vaiheessa *Hyvän oppimisen tavat* sisältöalueen yhteyteen spesifiksi

sisällöksi ja sai nimen *Opettajan merkitys oppimisessa*. Sisältöalue nimeltä *Etsii paikkaansa* sai nimekseen *Maininta* ja *Roskis* sai nimen *Turha*. *Oppimisympäristössä koetut haasteet* lyhentyi nimeen *Haasteet*. Sisältöalueen nimi *Oppilaiden osallisuuden kokemukset* piti nimensä ja jätimme sisältöalueen kokonaan analysoimatta. Emme tarvitse oppilaiden osallisuuden kokemusten merkityksiä analyysissä vaan vasta tutkielman tarkoituksenmukaisuutta ja luotettavuutta tarkasteltaessa.

Tässä vaiheessa olimme aineiston perusteellisessa ja syvässä analyysissä kolmannen kerran. Aineisto kokonaisuudessaan oli jo tuttu, joten spesifit sisältöalueet olivat jo tässä vaiheessa muotoutuneet ja jäsentyneet pohdinnoissamme. Kuitenkin tiedostimme analyysin luonteen vuoksi, että spesifit sisältöalueet voivat tulla vielä muokkautumaan. Tämä oli mielestämme tärkeä ja luotettavuutta lisäävä vaihe, koska meidän täytyi tehdä sisällöllisiä ratkaisuja vielä tarkemmin ja perusteellisemmin. Saman merkityksen sisältävän yksikön sijoittaminen vain yhteen spesifiin sisältöalueeseen oli tarkkaa ja oletimme, että tämä jaottelu tulee elämään analyysin loppuun saakka. Ideaalitulanteessa jokainen merkityksen sisältämä yksikkö tulisi sijoittaa ainoastaan yhteen sisältöalueeseen (Perttula 1995, 135). Kysymys oli tulkinnasta ja päätösten tekemisestä. Tässä vaiheessa parityöskentely helpotti ratkaisujen tekemistä ja sisältö tuli uudelleen punnituksi. Tämän analyysin vaiheen tuloksesta käytämme nimeä Atlas2.

Selvennämme seuraavaksi tätä analyysin vaihetta siten, että liitämme aineistossa esiintyneitä oppilaiden antamia merkityksiä esimerkinomaisesti *Fyysisen oppimisympäristön kuvausten* spesifeihin sisältöalueisiin. Spesifit sisältöalueet, joihin sijoitimme oppilaiden ilmaukset, olivat *Yleiset kuvaukset*, *Avaruuden kokemus*, *Tilaratkaisut*, *Kalusteratkaisut* ja *Oppimisympäristön viihtyvyyttä lisäävät tekijät*.

I Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset

1. Yleiset kuvaukset

”Minusta koulu on kaikinpuolin hyvä ja täällä on paljon erilaista kivaa.”
(Piia)

"...koska en halua koulussani muuttaa mitään tilaa, koska ne ovat avaria, tilavia ja mukavan näköisiä ja oloisia." (Piia)

2. Avaruuden kokemus

"Uusi koulu on avara ja täällä on paljon hienoja tiloja. Koulussamme näkee paljon erilaista, ettei aina nää vaan luokan seinät ja oven. Vaan näkee muitakin tiloja" (Piia)

"Koulu on valmistunut 2016. Siinä on uudet oppimis ympäristöt ja isot avarat tilat. Paljon ikkunoita ja tilaa opiskella." (Ronja)

3. Tilaratkaisut

"Täällä oppimis ympäristöt on ilman seiniä siis meidän normi luokat esim. englantia, ruotsi ja kuvis niissä kaikkissa on seinät mutta meidän oma oppimis ympäristö on avoin siinä ei ole seiniä, mutta tilat saa jaettua verhoilla" (Ulpu)

"Liikuntasali on aivan mahtava. Iso ja lattia on ns. joustavaa vähän. Siellä pystyy tekemään melkein mitä vain." (Piia)

4. Kalusteratkaisut

"Liitutauluja täällä ei ole, vaan piirrämme tussiseinään, josta saa pyyhittyä värin pois." (Kukka)

"Meillä ei ole myöskään tavallisia pulpetteja vaan meillä on pöytiä ja tavalisten tuolien sijaan rullatuoleja sekä paljon sohvia ja beatboxeja." (Daalia)

"Kirjamme säilytetään omassa kaapissa. Tämä systeemi on minusta toiminut minun kohdalla ainakin hyvin. Pitää vain osata pitää tavaroista huolta." (Piia)

5. Oppimisympäristön viihtyvyttä lisäävät tekijät.

"...koska en halua koulussani muuttaa mitään tilaa, koska ne ovat avaria, tilavia ja mukavan näköisiä ja oloisia." (Piia)

"Tilan on myös hyvin valaistu joten päätä ei ala särkeä kun valaistus on hyvä" (Lotta)

”Täällä on kuitenkin paljon värejä. Tauluissa, kaapeissa, kasveissa, sohvilla ja pehmeissä tuoleissa.” (Kukka)

Koko aineistoa koskevat spesifit sisältöalueet muodostuivat sisältöalueiden yhteyden seuraavasti.

TAULUKKO 1. Sisältöalueiden yhteyden muodostuneet spesifit sisältöalueet.

Sisältöalueet	Spesifit sisältöalueet
I Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yleiset kuvaukset 2. Avaruuden kokemus 3. Tilaratkaisut 4. Kalusteratkaisut 5. Oppimisympäristön viihtyvyyttä lisäävät tekijät
II Hyvän oppimisen paikat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Isot avarat tilat 2. Pienet tilat tai muuten rauhalliset tilat 3. Tavanomainen luokkatila 4. Ulkona oppiminen 5. Monipuolisuus 6. Opettajan saatavilla olo
III Hyvän oppimisen tavat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yhteistoiminnallinen oppiminen 2. Toiminnallisuus oppimisessa 3. Itsenäinen oppiminen 4. Opettajajohtoinen oppiminen 5. Tvt oppimisessa 6. Oppimistapojen yhdistelmä 7. Opettajan merkitys oppimisessa
IV Haasteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tilojen ja kalusteiden tarkoituksenmukainen käyttö 2. Työrauha
V Oppilaiden osallisuuden kokemukset tutkimuksessa	

VI Maininta

1. Kavereiden merkitys koulunkäynnissä
 2. Välituntitoiminta
 3. Edelliset koulumuistot
 4. Kiusaaminen
 5. Oppilaiden kehittämissuositukset
-

VII Turha

Osavaihe 5

Osavaiheessa viisi kuuluisi muodostaa spesifeistä sisältöalueisiin jaetuista merkityksen sisältämistä yksiköistä tiivistettyjä sisällöllisiä kokonaisuuksia, jotka muodostavat spesifin yleisen merkitysverkoston jokaista spesifiä sisältöaluetta kuvaavaksi. (Perttula 1995, 95; Metsämuuronen 2006, 193.) Käytännössä toteutimme tämän vaiheen seuraavasti. Meidän antamat merkityksen sisältämät yksiköt, jotka sijoitimme osavaiheessa neljä muodostettuihin spesifeihin sisältöalueisiin, muodostivat spesifin yleisen merkitysverkoston. Ajoimme Atlas2-analyysin Word-tiedostona ulos. Tässä vaiheessa analyysia mukana olivat edelleen oppilaiden alkuperäiset ilmaukset.

Osavaihe 6

Osavaiheessa kuusi tulisi muodostaa sisältöalueiden yleinen rakenne yleiseksi merkitysverkostoksi siten, että jokainen spesifi sisältöalue muodostaa toistensa yhteydessä yleisen jäsentyneen kokonaisuuden. (Perttula 1995, 95, 171; Metsämuuronen 2006, 194.) Koimme osavaiheen kuusi työstämisen erittäin haastavana, koska vaikeus löytää merkitysten ydin koitui luultua vaikeammaksi. Pohdimme, mitä otamme ja mitä jätämme sekä mikä on merkityksellistä ilmiötä ja oppilaiden kokemuksia kunnioittaen.

Tähän vaiheeseen tullessa aineisto oli vielä muodossa, joka sisälsi edellisen vaiheen jäljiltä oppilaiden suorat lainaukset, joita käsitelimme merkityksinä kunkin sisältöalueen (ja niiden yhteydessä olevien) spesifien sisältöjen

yhteydessä. Emme halunneet häivyttää spesifejä sisältöalueita yleiseksi kokonaisuudeksi, koska olisimme menettäneet samalla ajattelumme näkyväksi tulemisen. Ajattelimme tämän jäsentelyn kuvaavan ilmiötämme niin hyvin, että päättimme säilyttää spesifit sisällöt suhtautuen niihin kuitenkin vielä erityisellä vakavuudella. Tiesimme spesifien sisältöjen vielä jäsentyvän lisää, mutta muodostavan jo tutkielmamme päälinjaukset. Jatkoimme aineiston jäsentelyä perinteisin keinoin Word-tiedostossa. Päävaiheen kaksi osavaiheessa neljä muodostetut spesifit sisältöalueet saivat uuden jäsentyneemmän muodon kuudennessa vaiheessa, jossa tiivistimme koko aineistoa ilmiötä paremmin kuvaavaksi. Toisen päävaiheen neljännessä osavaiheessa muodostetut sisältöalueet pysyivät ja täsmentyivät lukuun ottamatta niitä sisältöalueita, joilla ei ollut mitään merkitystä. Kokonaan poisjääneet sisältöalueet olivat *Oppilaiden osallisuuden kokemukset tutkimuksessa* ja *Turha*. Tässä vaiheessa oppilaiden alkuperäiset ilmaukset muutettiin ja kirjoitettiin ensimmäistä kertaa konkreettisesti tutkijan kielelle yleisessä muodossa. Valmis teksti tutkielmamme tuloksiin alkoi tässä analyysin vaiheessa hahmottumaan jo lähes lopulliseksi.

Seuraavassa jäsentelyssä yhdistimme sisältöalue *Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset* yhteyteen spesifit sisältöalueet *Yleiset kuvaukset*, *Avaruuden kokemus ja Oppimisympäristön viihtyvyyttä lisäävät tekijät*. (Näiden spesifien sisältöalueiden sisältöjä käytimme *Fyysisen oppimisympäristön kuvausten* johdanto-osuudessa.) Muut spesifit sisältöalueet *Tilaratkaisut* ja *Kalusteratkaisut* säilyivät samoina. Uutena spesifinä sisältöalueena muodostimme *Joustavuus tila- ja kalusteratkaisuissa*. *Hyvät oppimisen paikat* sisältöalue sai uuden nimen *Hyvän oppimisen paikat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä*. Spesifit sisältöalueet *Isot avarat tilat*, *Pienet tilat tai muuten rauhalliset tilat*, *Tavanomainen luokkatila* ja *Ulkona oppiminen* säilyivät muuttumattomina. *Monipuolisuus* muutti nimeään työnimeksi *Monimuotoiset oppimispaikat*, johon yhdistimme myös toisen spesifin sisältöalueen *Opettajan saatavilla olo*. Uudella työnimellä halusimme kuvata vapautta valita, muunneltavuutta ja mukavuutta hyvän oppimisen paikkana sekä sitä, että opettajan saatavilla olo koettiin tärkeänä. Sisältöalue *Hyvän oppimisen tavat* sai uuden nimen *Hyvän oppimisen tavat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä*. Spesifit sisältöalueet

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja Toiminnallisuus oppimisessa yhdistyivät yhdeksi spesifiksi sisältöalueeksi. *Itsenäinen oppiminen, Tieto- ja viestintäteknikka oppimisessa* sekä *Opettajan merkitys oppimisessa* säilyivät omina spesifeinä sisältöalueinaan sillä lisäyksellä, että sisällytimme spesifiin sisältöalueeseen *Opettajan merkitys oppimisessa* spesifit sisältöalueet *Opettajajohtoinen oppiminen* ja *Oppimistapojen yhdistelmät*. Sisältöalue *Haasteet* muutti nimensä *Oppimisympäristössä koetut haasteet*. Tämän sisältöalueen spesifejä sisältöalueita emme nostaneet enää omikseen, vaan ajattelimme mainita ne merkityksellisinä, mutta ei keskeisimpinä sisältöinä ilmiötä kuvatessamme. Samoin ajattelimme toimivamme sisältöalue *Maininta* kanssa. Muutimme nimen *Oppilaiden muut merkitykselliset asiat uudessa koulussa* sisältöalueeksi. Tässäkään sisältöalueessa emme nosta esiin spesifejä sisältöalueita, vaan haluamme kunnioittaa oppilaiden muita merkityksellisiä asioita huomioimalla ne yleisesti.

Kuvaamme seuraavaksi havainnollistaen ajatteluamme *Fyysisen oppimisympäristön kuvauksista*. Esitämme muutaman esimerkin siitä, miten tutkielmamme tulokset alkoivat muotoutumaan yleiselle kielelle oppilaiden antamien merkitysten perusteella.

I Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset

Uusi koulu koetaan fyysisiltä tiloiltaan uudenaikaisena, hienona ja kokonaisuudessaan kaikin puolin mukavana kouluympäristönä. Koulu koetaan tiloiltaan avarana ja valoisana. Tilat koetaan mukavan näköisinä, oloisina ja värikkäinä.

1. Tilaratkaisut

Omaa oppimisympäristöä kuvaillaan avaraksi, avoimeksi ja laajaksi, jota voi jakaa verhoilla. Liikuntasalissa on paljon erilaisia välineitä, joustava lattia ja mahdollisuus monipuolisiin aktiviteetteihin.

2. Kalusteratkaisut

Koulussa ei ole liitutauluja, koska ne ovat korvattu tussitauluilla, joihin voi piirtää ja heijastaa tykillä opeteltavia asioita. Koulussa ei ole myöskään pulpetteja, vaan jokaiselle löytyy liikuteltava tuoli sekä pöytätila työskentelyä varten. Omia tavaroita säilytetään kaapeissa.

3. Joustavuus tila- ja kalusteratkaisuissa

Koulussa on myös liikuteltavia sohvia, jumppapalloja, raheja, pehmustettuja palikoita sekä eri kokoisia pöytiä, joita voidaan ryhmitellä ja siirrellä uudelleen. Oppimisympäristöissä on käytössä liikuteltavia beatboxeja, jotka ovat rappusmaisia istumapaikkoja.

Kokonaisuudessaan muodostunut aineiston analyysi alkoi muistuttamaan päälinjoiltaan tutkielmamme tulosten julkaisumuotoa, vaikka oletimme sen vielä tarkentuvan. Seuraavassa koko aineistoa koskeva jäsentely koottuna.

TAULUKKO 2. Tuloksissa käytetyt sisältöalueet ja spesifit sisältöalueet.

Sisältöalueet	Spesifit sisältöalueet
I Fyysisen oppimisympäristön kuvaukset	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tilaratkaisut 2. Kalusteratkaisut 3. Joustavuus tila- ja kalusteratkaisuissa
II Hyvän oppimisen paikat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä	<ol style="list-style-type: none"> 1. Isot avarat tilat 2. Pienet tilat tai muuten rauhalliset tilat 3. Tavanomainen luokkatila 4. Ulkona oppiminen 5. Monimuotoiset oppimispaikat
III Hyvän oppimisen tavat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja toiminnallisuus oppimisessa 2. Itsenäinen oppiminen

-
3. Tieto- ja viestintäteknikka oppimisessa
 4. Opettajan merkitys oppimisessa
-

IV Oppimisympäristössä koetut haasteet

V Oppilaiden muut merkitykselliset asia uudessa koulussa

Ilmiön luonne alkoi jäsentymään tässä vaiheessa meille jo tarkemmin. Ajattelimme, että tämä vaihe noudattelee sisällöllisesti jo valmiin tutkielmamme tuloksia. Ainoastaan otsikoinnissa ja kappaleiden rakenteissa ajattelimme tapahtuvan muutoksia viimeistelyvaiheisiin saakka. Sisältöalueiden eli pääotsikoiden yhteyteen muodostamamme spesifit sisältöalueet eli väliotsikot, kuvasivat meidän mielestämme ilmiötä, jota halusimmekin kuvata jo lopullisessa tutkielmassa. Lopullisessa tutkielmassamme spesifien sisältöalueiden otsikot muovautuivat ilmiötä parhaiten kuvaaviksi kursiiviotsikoiksi. Olimme myös tehneet huomion, että lähes jokaisessa fenomenologisessa tutkimuksessa otsikoiden niminä käytettiin tutkittavien kokemusten suoria lainauksia. Pidimme myös hyvänä vaihtoehtona käyttää oppilaiden suoria lainauksia valmiin tutkielmamme otsikkoina. Tiesimme, että tulemme harkitsemaan eri vaihtoehtoja otsikoiden nimiksi prosessin viimeistelyvaiheisiin saakka. Valmiit otsikoinnit ovat nähtävillä tutkielmamme sisällysluettelossa ja luvussa 3.

Osavaihe 7

Viimeisessä osavaiheessa seitsemän sisältöalueet tulee integroida ilmiön yleiseksi merkitysverkostoksi. Yleisessä merkitysverkostossa säilyy sisältöalueiden sanoma painottaen ilmiössä keskeisiksi nousseita merkityksiä. Tässä osavaiheessa tiivistyy tutkimuksen empiirinen tulos. Sisällöllisesti yleinen merkitysverkosto voi muotoutua yhtenä merkitysverkostona, mutta tarvittaessa sitä voidaan laajentaa kuvaamaan ilmiötä tarvittavalla määrällä typologioita. (Perttula 1995, 95, 173; Metsämuuronen 2006, 195.)

Tämä vaihe muotoutui konkreettisesti aineiston analyysin viimeiseksi vaiheeksi. Tämä kappale kiteytti aineistomme empiirisen tuloksen tiivistetyimpään muotoon, jota pidimme arvokkaimpana ja puhtaimpana aineiston analyysin saavutuksena. Siinä tiivistyi mielestämme fenomenologisen tutkimuksen yksi kulmakivi, jossa meidän ymmärryksemme ja oppilaiden kokemukset yhdistyivät. Perttulan (2009, 135) mukaan tieteellinen tutkimus mahdollistuu näiden kahden asian pysyessä erillään, mutta olevan samalla yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksellinen ymmärtäminen voi muotoutua ainoastaan tutkijan ymmärryksen varaan.

Tämän vaiheen tehtyämme pidimme pienen kesätauon, jonka jälkeen aineistoon tutustuminen tapahtui raikkain mielin. Aineistoon palaaminen oli kuin uuden ilmiön tutkimista, joka näyttäytyi meille selkeämpänä kuin aikaisemmin. Prosessi tapahtui pitkällä aikavälillä. Pitkäkestoisena prosessina saimme etäisyyttä, muuta samalla varmuutta siitä, että pääotsikot ja väliotsikot kuvasivat parhaiten sitä, mitä oppilaat kokemuksillaan halusivat kertoa.

Lopullisessa tutkielmassamme analyysimme tiivistetyintä muotoa hyödynsimme ainoastaan tulosten yhteenvedossa. Se auttoi meitä kokonaisen ilmiön parempaan ymmärtämiseen. Käytännössä emme liittäneet tiivistetyintä muotoa tutkielmamme yhteyteen sellaisenaan, vaan halusimme säilyttää osavaiheessa 6 muodostetun jäsentelyn paremmin ajatteluamme kuvaavana. Osavaiheessa 6 muodostettu jäsentely kuvaa myös mielestämme parhaiten oppilaiden todellisten kokemusten kirjavuutta. Pidimme tähän asti saatuja tuloksia vielä tarkoituksella erillään teoriasta, koska halusimme empirian ja teorian kohtaavan vasta luvussa 4.

3 TULOKSET

Tutkielmamme tuloksista muodostuu viisi aihekokonaisuutta, jotka ovat muotoutuneet analyysista saatujen sisältöalueiden mukaisesti. Ne on otsikoitu tulosten alaotsikoiksi oppilaiden suorilla lainauksilla. Ensimmäisessä alaluvussa 3.1 *”Uusi koulu on todella moderni. Paljon ikkunoita ja korkea katto.”* avaamme oppilaiden koululle ja sen fyysisille tiloille antamia merkityksiä. Vastauksissa ilmenee selkeästi oppilaiden kokema arvostus koulunsa fyysisiä tiloja kohtaan. Kuvaukset käsittelevät viihtyisyyden vaikutelmaa, koulun eri tiloja ja kalusteita sekä niiden muunneltavuutta. Tämä alaluku antaa vastauksia meidän ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa kysymme miten kuudesluokkaiset kokevat fyysisesti joustavat oppimisympäristöt uudessa koulussa.

Toinen alaluku 3.2 *”Minun mielestä paras paikka oppia on se mikä on rauhallinen sillä hetkellä”* kertoo oppilaiden kokemuksia hyvän oppimisen paikoista. Oppilaiden kokemat hyvän oppimisen paikat ovat hyvin henkilökohtaisia ja vaihtelevia. Hyvän oppimisen paikoissa korostuu lähes poikkeuksetta rauhallisuus. Tämä alaluku vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, jossa kysymme millaiset fyysisen ympäristön tekijät vaikuttavat oppilaiden kokemaan oppimisen mielekkyyteen.

Kolmannessa alaluvussa 3.3 *”En voi nostaa yhtä tapaa yli muiden koska minulle paras tapa oppia on yhdistelmä kaikista”* käsittelemme hyvän oppimisen tapoja oppilaiden koulussa. Oppilaiden vastauksissa ilmenee useita hyvän oppimisen tapoja, joista keskeisimmät ovat yhteistoiminnallisuus ja toiminnallisuus oppimissa, itsenäinen oppiminen, tieto- ja viestintätekniikka oppimisessa sekä opettajan merkitys oppimisessa. Tämä alaluku vastaa tutkimustehtävässämme asettamaamme tutkimuskysymykseen, jossa kysymme millaisia mielekkään oppimisen kokemuksia kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä.

Tutkimustehtävässä muotoillut tutkimuskysymykset antavat mahdollisuuden myös aineistoista ilmeneville muille merkityksille, jotka nousevat esiin varsinaisten tutkimuskysymysten ulkopuolelta. Näiden tutkimuskysymysten ulkopuolelta tulevien merkitysten rooli tutkielmassamme on kuvata paremmin

ilmiötä ja vielä täydentää tutkimuskysymyksiämme kauttaaltaan. Tiedostimme tämän jo tutkimuskysymyksiä laatiessamme. Haluamme noudattaa tässä Perttulan (2009, 146) mainitsemaa fenomenologian ideaa, jossa tutkittavaan kohteeseen suhtaudutaan siten, että sen todellinen olemus toteutuisi. Alaluvut 3.4 ja 3.5 käsittelevät tällaisia asioita. Nämä kaksi viimeistä alalukua käsittelevät oppilaiden muita merkityksellisiä asioita ja ovat siksi ilmaistu yleisesti ilman kursivoituja alaotsikoita.

Neljäs alaluku 3.4 *”Joskus on vaikeaa oppia kun on niin iso luokka ja paljon oppilaita. Joskus on myös kova hälinä.”* käsittelee työrauhaa. Tutkielmassamme on pyrkimyksenä lähestyä fyysisesti joustavia oppimisympäristöjä neutraalista näkökulmasta ja kunnioittaa oppilaiden kaikenlaisia vastauksia. Työrauhaa ja oppimista haittaavat tekijät nousevat kuitenkin oppilaiden vastauksista useasti esiin, minkä vuoksi muodostimme niistä oman alaluvun. Työrauhaan liittyvät haasteet voidaan ajatella liittyvän mielekästä oppimista estäviksi tekijöiksi, vaikka sitä emme kysyneetkään. Myös oppilaiden kokemuksiin oppimisesta suhtauduimme neutraalisti, vaikka lähtökohtaisesti ajatteleimme oppimisen olevan mielekästä. Viimeisessä alaluvussa 3.5 *”...lisäksi täällä on paljon hyviä tyyppei joiden kanssa on kiva opiskelle/säätää.”* käsittelemme oppilaiden muita merkityksellisiä asioita. Oppilaiden kuvaukset käsittelevät aiheita kavereista, välitunneista ja edellisistä koulumuistoista.

3.1 *”Uusi koulu on todella moderni. Paljon ikkunoita ja korkea katto.”*

Uusi koulu koetaan fyysisiltä tiloiltaan uudenaikaisena, hienona ja kokonaisuudessaan kaikin puolin mukavana kouluympäristönä. Koulu koetaan tiloiltaan avarana ja valoisaan korkeiden kattojen, isojen ikkunoiden sekä seinättömien tilojen vuoksi. Avaruuden kokemusta lisää esteettömät näkymät muihin tiloihin. Koulu on kaksikerroksinen. Uutta koulua pidetään oppimisympäristöiltään yleisesti ottaen suurena ja tilavana kouluna. Koulu sijaitsee pellon keskellä, joten isoista ikkunoista avautuvat peltomaisemat.

Viihtyisä kouluympäristö

Uuden koulun oppimisympäristöt koetaan sisätiloiltaan viihtyisinä. Tilat koetaan mukavan näköisinä ja oloisina. Tilat koetaan myös värikkäinä ja hyvin valaistuin. Valot ovat säädettävissä ja toimivat automaattisesti. Viihtyvyyttä on lisätty erilaisilla tauluilla, kaapeilla, kasveilla, sohvilla ja pehmeillä tuoleilla. Myös hyviä materiaaleja arvostetaan. Koulu on kengätön koulu, mikä lisää viihtyvyyttä puhtauden ja siisteyden osalta.

”Kouluni on todella avara ja valoisa joka on hyvä asia.” (Iisa)

Uuden koulun ulkoalue koetaan hyvänä leikki- ja pelipaikkana kaikenikäisille oppilaille yhdessä ja erikseen. Pihaa kuvaillaan laajana ja vapaana alueena, jossa on paljon erilaista tekemistä eri vuodenaikoina. Koulun ympärillä ei ole aitoja. Ulkoalueen monipuoliset mahdollisuudet liikkumiseen koetaan tärkeinä. Koulun pihaa pidetään yleisesti viihtyisänä alueena.

”Koulumme piha on hyvin laaja ja vapaa. Koulullamme ei ole esim. aitoja, jotka rajaisivat koulumme alueen. Koulun pihalta löytyy vaikka mitä. Keinuja, liukumäki, koripallokenttä, kaksi jalkapallokenttää ja parkour rata” (Onneli)

Oppilaiden kuvauksista välittyy heidän aidot havaintonsa ympäristön kauneuteen. Oppilaiden keskuudessa selvästi arvostetaan sisustuksellisia elementtejä viihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä. Oppilaiden kuvauksissa koulu ympäristönä ei rajoitu ainoastaan sisätiloihin, vaan ulottuu myös koulun piha-alueisiin, jota pidetään tärkeänä oppilaiden keskuudessa.

Joustavuus tila- ja kalusteratkaisuissa

Koulun tiloja ja kalusteita kuvaillaan vastauksissa erittäin yksityiskohtaisesti. Lähes kaikista kuvauksista välittyy uuden koulun tila- ja kalusteratkaisujen joustavuus ja muunneltavuus. Tilojen jakamista, niiden ulkoisia piirteitä sekä kalusteiden liikuteltavuutta ja niiden ominaisuuksia kuvaillaan vastauksissa tarkasti.

Uuden koulun tilat on jaettu oppimisympäristöihin eri luokka-asteiden mukaan. Oppimisympäristöt ovat erikseen esikoululaisille, 1.-2.-luokkalaisille, 3.-4.-luokkalaisille ja 5.-6.-luokkalaisille. Omaa oppimistilaa kutsutaan oppimisympäristöksi, jolla tarkoitetaan tilaa, jossa kaikki oppimisympäristön oppilaat mahtuvat olemaan yhtä aikaa. Oman oppimisympäristön avara tila on jaettu kahteen osaan. Oppimisympäristö sijaitsee toisessa kerroksessa, josta pääsee portaita pitkin avoimeen ruokalaan. Oppimisympäristöä reunustaa lasikaide, josta on näköyhteys ruokalaan. Omaa oppimisympäristöä kuvaillaan avaraksi, avoimeksi ja laajaksi, jota voi jakaa verhoilla. Oppimisympäristössä ei ole väliseiniä eikä sitä koeta perinteiseksi suljetuksi luokkahuoneeksi.

”Meidän 5-6 ympäristö on avara, eikä täällä ole väliseiniä.” (Ylva)

Koulun oppimisympäristössä on perinteisen luokkahuoneen kaltaisia luokkatiloja, jotka toimivat kieltenluokkina. Näissä tiloissa on seinät poiketen oppilaiden muista oppimisympäristöistä, jotka ovat tiloiltaan avoimempia. Näissä tiloissa on mahdollista sulkea ovet, jolloin tilaan ei kuulu ympäristön muut äänet.

”Kieliluokat ovat enemmän perinteisten luokkahuoneiden tapaisia, mutta niissäkin on liikuteltavat tuolit ja pöydät.” (Åsa)

Koulussa on myös erillisiä pienempiä tiloja kuten pienryhmätila, neuvotteluhuone, lepotila ja puhelinkoppi. Monet pienemmistä tiloista on äänieristettyjä. Pienempiä tiloja kutsutaan myös hiljaisiksi tiloiksi. Tiloina mainittiin myös opettajanhuone sekä rehtorin huone. Koulussa on myös käytössä ääniesitetty puhelinkoppi, joita oppilaat käyttävät rauhalliseen työskentelyyn ja tarvittaessa henkilökohtaisiin puheluihin.

”Meillä on myös paljon erillisiä pieniä tiloja esim. Pienryhmä ja Neukkari... Meidän ympäristön vieressä on myös opettajanhuone ja rehtorinhuone.” (Daalia)

Koulun liikuntasali koetaan merkitykselliseksi paikaksi lähes kaikkien oppilaiden keskuudessa. Liikuntasalin mahdollisuuksia kuvataan monipuolisesti.

Liikuntasali on iso, jonka voi jakaa kolmeen osaan eri lajeille ja ryhmille. Liikuntasalissa on paljon erilaisia välineitä, joustava lattia ja mahdollisuus monipuolisiin aktiviteetteihin. Liikuntasalin yhteydessä on monta varastoa liikuntavälineille ja siellä on myös katsomo erilaisia tapahtumia varten.

”Liikuntasali on aivan mahtava. Iso ja lattia on ns. joustavaa vähän. Siellä pystyy tekemään melkein mitä vain.” (Piia)

Koulun ruokalaa kutsutaan ravintolaksi. Ravintola sijaitsee keskellä koulua. Se koetaan todella tilavaksi ja hienoksi tilaksi. Koulun ruokalaan mahtuu paljon ihmisiä kerrallaan ruokailemaan. Koulussa on myös ateljeetila, jossa sijaitsee kuvataideluokka ja tekstiilityön luokka. Tekstiilityön luokka on avara tila. Ateljeettilassa on lisäksi märkätila esimerkiksi maalaustöitä ja kotitalouden opetusta varten. Musiikin luokka sijaitsee ateljeetilojen kanssa samalla käytävällä. Musiikinluokka koetaan sopivan kokoisena ja mukavana tilana, jossa voi soittaa bändisoittimilla. Teknisen työn tila sijaitsee alakerrassa ja se koostuu useista eri tiloista. Siellä on tiloja erilaisille teknisen työn työskentelyvaiheille esimerkiksi sahaamiselle ja suunnittelulle.

”...koulussa on hyvä kuvataidetila/ateljee. Siellä on mahdollisuuksia tehdä kaikenlaisia töitä. Musiikkitala on sopivan kokoinen ja siellä on paljon erilaisia soittimia, joita voi vapaasti kokeilla...Tekstiilityön tilassa on avaraa ja paljon ompelukoneita. Teknisen työn tila koostuu monista erilaista tiloista.” (Benjamin)

Koulussa ei ole liitutauluja, koska ne ovat korvattu tussitauluilla, joihin voi piirtää ja heijastaa tykillä opeteltavia asioita. Koulussa ei ole myöskään pulpetteja, vaan jokaisella on liikuteltava tuoli sekä pöytätila työskentelyä varten. Omia tavaroita säilytetään kaapeissa, mikä koetaan toimivana. Koulussa on myös liikuteltavia sohvia, jumppapalloja, raheja, pehmustettuja palikoita sekä eri kokoisia pöytiä, joita voidaan ryhmitellä ja siirrellä uudelleen. Oppimisympäristöissä on käytössä liikuteltavia beatboxeja, jotka ovat rappusmaisista istumapaikkoja. Beatboxiin mahtuu istumaan useampi oppilas kerrallaan. Isoja oppimisympäristöjä jaetaan tarvittaessa liikuteltavilla väliseinillä ja verhoilla. Koulussa on myös

käytössä äänieritetty puhelinkoppi, jota oppilaat käyttävät rauhalliseen työskentelyyn.

”Oppimisympäristöjä on jaettu pienillä liikutettavilla väliseinillä ja katoista roikkuvilla verhoilla. Meillä on myös mukavia sohvia, toimistotuoleja joilla on kiva rullailla ympäriinsä ja beatboxeja eli sellaisia pieniä liikutettavia "katsomoita" johon mahtuu istumaan n. 10 oppilasta.” (Iisa)

Oppilaiden monipuoliset kuvaukset ja erittäin yksityiskohtaiset kuvaukset kieliävät siitä, että koulu tiloineen, kalusteineen ja koko ympäristönä merkitsee heille paljon. Arvostus tiloja kohtaan nousee erittäin hyvin oppilaiden positiivisissa ja monisanaisissa kuvauksissa. Oppilaiden tarkoissa kuvauksissa koulun tiloille antamat merkitykset ilmentävät vankkaa tietoisuutta koulun tiloista sekä niiden monipuolisista ja joustavista käyttömahdollisuuksista.

3.2 ”Minun mielestä paras paikka oppia on se mikä on rauhallisin sillä hetkellä”

Mielekkään oppimisen paikat koetaan koko koulun oppimisympäristöissä hyvin henkilökohtaisiksi. Jokaisessa mielekkään oppimisen paikan kuvauksessa korostuu rauhallisen paikan merkitys. Hyvä oppimisen paikka on sellainen, jossa voi keskittyä häiriöttömästi omaan tekemiseensä. Sellaisina paikkoina arvostetaan hiljaisia ja rauhallisia paikkoja, jotka useimmiten ovat pieniä tiloja.

Isot avarat tilat oppimisen paikkoina

Oma oppimisympäristö isona tilana koetaan hyvänä oppimisen paikkana. Siellä on tilaa tehdä töitä rauhassa ja saa olla vapaammin. Siellä on myös paljon pöytiä sekä tussitaulu. Omassa oppimisympäristössä sijaitseva Beatbox koetaan mielekkäänä oppimisen paikkana, josta kuulee hyvin opetusta. Oma oppimisympäristö koetaan hiljaisena työtilana silloin, kun muut siirtyvät töiden pariin muihin tiloihin. Myös liikuntasali koetaan erityisen mielekkäänä oppimisen paikkana, jossa on mahdollisuus oppia uusia asioita. Siellä on tilaa monipuoliseen tekemiseen ja mahdollisuus myös rentoutumiseen.

”Oma oppimisympäristö, koska usein kaikki lähtevät siitä, joten siellä on hiljaisempaa kuin muualla” (Lotta)

Isot avarat tilat koetaan hyvänä oppimisen paikkana erityisesti silloin, kun opettaja opettaa isolle ryhmälle yhteisesti. Tilan, vapauden ja rauhallisuuden kokemukset mainitaan isojen tilojen myönteisinä puolina oppimiselle. Isoissa oppimisympäristöissä olevat joustavat kalusteratkaisut koetaan myönteisesti oppimiseen vaikuttavina asioina. Iso oppimisympäristö koetaan hyvänä oppimispaikkana silloin kun se on hiljainen. Töiden koetaan etenevän paremmin häiriöttömissä pienissä ja rauhallisissa tiloissa.

Pienet ja rauhalliset tilat oppimisen paikkoina

Hyvänä oppimisen paikkana koetaan poikkeuksetta tila, joka on rauhallinen. Tämä tila on useimmiten pieni tila, jossa on mahdollisuus työskentelyyn yksin tai yhdessä. Nämä tilat ovat usein myös äänieristettyjä, joihin ei kuulu äänet muusta ympäristöstä. Siellä voi puhua vapaasti. Äänieristetyissä tiloissa on mahdollisuus rauhalliseen työskentelyyn, keskittymiseen ja oppimiseen.

”Pidän todella paljon pienryhmätilasta, koska se on äänieristetty, ja sinne voi mennä kavereiden kanssa tekemään vaikka matikan tehtäviä. Sinne ei kuulu äänet omasta oppimisympäristöstä, joten pystyy keskittymään hyvin, jolloin myös oppii hyvin.” (Zara)

Pienet tilat koetaan poikkeuksetta hyvinä oppimisen tiloina. Ne ovat todella suosittuja oppimisen paikkoja oppilaiden keskuudessa. Niitä voidaan käyttää myös sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on haasteita toimia isoissa oppimisympäristöissä. Pieniä ja rauhallisia tiloja käytetään todella tehokkaasti, joten niiden käyttöaste on korkea.

Tavanomaiset luokkatilat oppimisen paikkoina

Tavanomaisina luokkatiloina mainitaan kielten luokat, joita kuvaillaan seinällisiksi, suljetuiksi ja ovellisiksi tiloiksi. Kielten luokat koetaan pienemmiksi tiloiksi kuin koulun muut tilat. Näissä tiloissa on suuret ikkunat, hyvät tuolit sekä

sopivan kokoiset pöydät. Siellä on myös paljon taulutilaa, johon voi kirjoittaa. Tilaan ei kuulu ympäristön muut äänet ja opiskelu koetaan rauhallisena. Tiloja käytetään esimerkiksi koetilanteissa, jolloin keskittyminen on mahdollista.

”Kielten luokat ovat aika hyviä oppimisen kannalta sillä ne ovat pienempiä joka tekee niistä rauhallisempia.” (Aapeli)

”Opin parhaiten englannin tai ruotsin luokassa. Siellä saa ovet kiinni niin, että muut äänet eivät häiritse oppimista. Saa tehdä hiljaista työtä ilman muuta hälinää.” (Kukka)

Tavanomaiset luokkatilat koetaan erinomaisiksi oppimisen paikoiksi. Oppilaiden kuvauksissa tavanomaiset luokkatilat saavat paljon positiivisia ilmauksia. Monipuolisista oppimispaikkojen kuvauksista tavanomaista luokkatilaa perustellaan kokonaisuutena mielekkäänä oppimisen paikkana.

Mahdollisuus oppimispaikkojen vaihtelevuuteen

Uuden koulun oppimisympäristöt koetaan monipuolisina. Oppilaiden keskuudessa koetaan, että uusi koulu antaa heille mahdollisuuden useille hyvälle paikalle oppia. Hyvän oppimisen paikkana koetaan myös koulun piha-alue, jossa on mahdollisuus oppia leikkien ja pelaten. Ulkotilat koetaan hyvänä paikkana erityisesti hyvällä säällä sekä sellaisten oppilaiden keskuudessa, jotka viettävät muutenkin vapaa-aikaa mielellään ulkona. Hyvän oppimispaikan ominaisuutena koetaan tärkeänä vapaus valita mieleinen paikka oppimiselle yksin tai yhdessä. Myös oppimispaikkojen vaihtelumahdollisuutta pidetään mielekkäänä. Kaikissa hyvän oppimisen paikan valinnoissa arvostetaan hiljaisuutta, rauhallisuutta ja mahdollisuutta keskittymiseen.

”Opin parhaiten, kun saan mennä vapaasti tekemään tehtäviä esim. sohville/omaan valitsemaan paikkaan.” (Ylva)

”Tykkään myös hyvällä säällä oppia ulkona koska olen vapaa-ajalla myös paljon ulkona” (Wäinö)

Oppilaiden keskuudessa arvostetaan myös oppimisen paikan mukavuutta. Pehmeät sohvut ja tuolit sekä niiden säädettävyys ja liikuteltavuus koetaan mukavuutta lisäävinä tekijöinä. Myös käytävillä opiskelu koetaan mielekkäänä erilaisen kalusteiden tuoman mukavuuden vuoksi. Hyvän oppimisen paikan kriteerinä koetaan myös kalusteiden ergonomisuus. Myös rentoutumisen mahdollisuus koetaan tärkeänä. Hyvän oppimisen paikkoina koetaan myös tilat, joissa on mahdollisuus kalusteiden muunneltavuuteen haluamaansa muotoon. Kalusteiden siirrettävyyttä ja yhdisteltävyyttä sekä tilojen monipuolisuutta arvostetaan eri kokoisten ryhmien opettamiseen.

”Paras paikka on semmoinen missä ei satu esimerkiksi selkään kun istuu”
(Utu)

”Omassa oppiympäristössä on paljon pöytätilaa ja tuoleja. Se mahdollistaa ryhmäprojektien tekemisen (---) Minusta oppitilat on suunniteltu hyvin. Ne ovat erilaisia, ja ne sopivat eri kokoisten ryhmien opettamiseen. Tuolit ja pöydät ovat helposti siirrettäviä, joten jos tilaa haluaa muuttaa se on aika helppoa” (Benjamin)

Hyvän oppimisen paikkana koetaan myös sellainen paikka, jossa opettaja on helposti saatavilla. Hyvän oppimisen paikka voi valikoitua sillä perusteella, että saa apua tarvittaessa nopeasti. Yleensä opettajat ovat omassa oppimisympäristössä, jonne myös apua haluavat jäävät.

”Oma oppimisympäristö koska usein kaikki lähtevät siitä joten siellä on hiljaisempaa kuin muualla ja opettajan ovat yleensä siinä joten voi nopeesti saada apua jos ei ymmärrä jotain asiaa.” (Lotta)

Oppimisen paikan valinnanmahdollisuutta ja vaihtelevuutta pidetään arvokkaana oppilaiden kuvauksissa. Perusteena oppimispaikoille mainitaan monipuolisesti henkilökohtaisia mieltymyksiä. Oppilaiden kuvauksissa nämä intressit liittyvät mukavuustekijöihin, ulkona oppimiseen, kalusteiden siirrettävyyteen sekä opettajan saatavilla oloon.

3.3 *”En voi nostaa yhtä tapaa yli muiden koska minulle paras tapa oppia on yhdistelmä kaikista”*

Mielekkään oppimisen tavan kokemukset uudessa koulussa sisältävät monia eri tekijöitä. Oppimisen tapoja mainitaan useita, eikä mitään yksittäistä tapaa koeta ainoaksi tavaksi oppia asioita. Mielekkään oppimisen tapoihin vaikuttavat myös erilaiset henkilökohtaiset mieltymyksen kohteet, esimerkiksi lempiaine tai harrastuneisuus, jolloin oppiminen koetaan myös helpompana. Yksittäisten oppilaiden kuvaksissa mainitaan useita hyvän oppimisen tapoja, jotka sopivat heille eri tilanteissa. Yleisesti mielekkään oppimisen tavoissa korostuvat yhteistoiminnassa oppiminen, toiminnallisuus, itsenäinen oppiminen, tieto- ja viestintäteknikka sekä opettajan merkitys näiden kaikkien yhdistelmissä.

Yhteistoiminnallisuus ja toiminnallisuus oppimisessa

Oppilaiden keskuudessa koetaan yhdessä oppiminen mielekkäänä tapana opiskella. Toisten kanssa opiskelu koetaan mukavana ja kivana tapana opiskella. Ryhmätyöt tai parin kanssa työskentely koetaan antoisana, koska kaverit voivat tarvittaessa selittää opittavia asioita. Lisäksi ryhmätyössä jollakin voi olla tietämystä käsiteltävästä asiasta enemmän, jolloin hän voi syventää toistenkin ymmärrystä. Kaverit voivat tarvittaessa myös auttaa. Keskustelu opittavasta aiheesta koetaan toisten kanssa tärkeänä. Ryhmätöissä pidetään mielekkäänä tiedonhakua eri lähteistä. Ryhmätöissä myös yhteistyötaidot muiden oppilaiden kanssa kehittyvät.

”Ystävien kanssa on kiva opiskella, ystävien kanssa on muutenkin kiva olla. Ryhmässä/ryhmä töissä oppii olemaan eri ihmisten kanssa ja oppimaan jotain eri aineita enemmän” (Jonna)

”Opin tekemällä ryhmäesitelmiä. Niissä saa keskustella esitelmän aiheesta ryhmän henkilöiden kanssa, ja etsiä tietoa netistä tai kirjasta. Esitelmän esittäminen on myös todella kivaa. Lukemalla useasti esitelmässä lukevaa tekstiä, mieleen jää opeteltava asia. Muutenkin tekemällä töitä ryhmissä, oppiminen on helppoa ja hauskaa.” (Kukka)

Yhdessä oppimisessa korostuu lisäksi toiminnallinen oppiminen. Pelit ja leikit koetaan usein oppimista helpottavina tapoina toimia. Ne ovat myös hauskoja oppimisen muotoja. Oppilaiden itse keksimät pelit ja leikit opittavasta asiasta koetaan helpottavan asian ymmärtämistä. Myös liikkuminen tehtävien aikana koetaan mukavana tapana oppia.

”Opin hyvin silloin kun me tehdään pienissä, noin neljän hengen ryhmissä esitelmiä omissa rauhallisissa tiloissa, joissa saamme keskustella ryhmän kanssa rauhassa. Oppiminen on minulle helpompaa myös silloin kun saamme tehdä niistä hauskoja leikkejä tai pelejä.” (Iisa)

Oppilaiden vastauksista välittyy ryhmässä toimimisen ja toiminnallisen oppimisen myönteiset vaikutukset. Ne koetaan yleisesti mielekkäinä. Oppilaiden kokemusten perusteella yhteistoiminnallista ja toiminnallista oppimista käytetään koulussa monipuolisesti, mikä ilmentää opetussuunnitelman mukaisen toiminnan toteutuneen uudessa koulussa yhteistoiminnallisuutta ja toiminnallisuutta korostaessaan.

Itsenäinen oppiminen

Hyvän oppimisen tapana koetaan myös itsenäinen työskentely, jolloin saa itsenäisesti ja rauhassa työskennellä kirjoitustehtävien, monisteiden tai lukutehtävien parissa. Itsenäinen työskentely koetaan toisinaan kuitenkin tylsänä vaikkakin tehokkaana tapana oppia. Oppilaiden keskuudessa arvostetaan uuden koulun tuomaa mahdollisuutta itsenäiseen työskentelyyn, jolloin voi toimia haluamallaan tavalla ja omaan tahtiin saavuttaakseen tavoittelemansa lopputuloksen.

”Välillä myös yksintyöskentely on kivaa. Yksintyöskentelyssä saatamme kirjoittaa äidinkielen ainetta tai sitten vain kirjan tehtäviä vihkoon. Yksintyöskentelyä tehdään yleensä omassa oppimisympäristössä, mutta joskus myös esim. pienryhmätilassa. Yksintyöskentelyssä mukana on vain itse sinä, joka tekee sinun työstä juuri sinun näköisen. Yksintyöskentelyssä oppii todella paljon, koska sinä haet itse kaikki tiedot, jolloin saatat oppia enemmän.” (Benjamin)

”...mutta välillä haluan olla kavereiden kanssa ja nauraa ja hassutella ja tehdä yhdessä monistetta mutta yleisesti tykkään olla omissa oloissani ja rauhassa koska täällä koulussa minulla on siihen mahdollisuus” (Ulpu)

Oppilaiden kokemuksissa itsenäinen työskentely koetaan usein tehokkaana tapana työskennellä, koska tällöin saa paljon tehtäviä tehdyksi. Oppilaiden kuvauksissa yksin työskentelyn etua ja hyödyllisyyttä arvostetaan. Silloin oppii eniten, kun saa keskittyä ja ajatella itsenäisesti. Oppilaiden kuvausten perusteella itsenäinen työskentely on koulussa mahdollista, vaikka koulussa käytetään paljon yhteistoiminnallista oppimista.

Tieto- ja viestintätekniikka oppimisessa

Oppilailla on käytössään omat henkilökohtaiset kannettavat tietokoneet, joista käytetään nimeä Chromebook. Chromebookeja käytetään opiskeluissa monipuolisesti. Niitä käytetään itsenäisessä työskentelyssä, parityöskentelyssä ja ryhmätyöskentelyssä. Ne ovat oppilaiden käytössä usein, koska niiden avulla haetaan tietoa internetistä ja niitä saa käyttää myös kotiläksyjen tekemiseen. Oppilaat käyttävät opinnoissaan paljon sähköisiä materiaaleja sekä verkkotehtäviä, jotka koetaan myös helpottavan oppimista.

”Crome tehtävät ovat myös kivoja, opin niissä myös, koska tietoa pitää hakea netistä ja kirjoista. Chromella työskentely yleisestikin on mukavampaa, kuin vaikka monisteen tekeminen.” (Ylva)

Tämä tutkielma ja sen toteutuminen osoittaa, että tieto- ja viestintätekniikka on oppilaiden arkipäivää. Oppilaat ovat tottuneita koneiden käyttäjiä. Erilaisten koneiden ja laitteiden käyttö sekä oppiminen verkkoympäristöissä on heille luontevaa. Kirjoittaminen sähköisesti on monelle oppilaalle jopa mielekkäämpi tapa ilmasta itseään kuin käyttää perinteisesti kynää ja paperia.

Opettajan merkitys oppimisessa

Hyvän oppimisen kokemuksiin vaikuttavat myös oppilaiden kuvaukset opettajan merkityksestä oppimisessa. Opettajat koetaan mukavina ja hyvinä opettajina

opettamaan. Heidät koetaan tarpeen tulleen myös vaativiksi. Oppilaiden kokemuksissa ilmaistaan opettajajohtoinen opettaminen hyvänä tapana oppia, jossa oppilaat kuuntelevat ja seuraavat opetusta. Opettajat opettavat selkeästi ja hyvin. Toisaalta opetus koetaan samanlaisena kuin muissakin kouluissa, sillä erotuksella, että fyysiset tilat ovat toisenlaiset.

”Luokallamme on hyvät opettajat, jotka opettavat selkeesti ja hyvin.” (Piia)

Oma oppimisympäristö antaa mahdollisuuden koko luokan opettamiseen samassa tilassa. Kaikkien oppilaiden ei tarvitse olla aina samassa oppimisympäristössä. Oppimisympäristössä on monta opettajaa, jotka opettavat oppilaita pienemmissä rauhallisemmissa tiloissa oppilaiden tarpeet huomioiden. Oppilaiden keskuudessa koetaan, että opettajat antavat heille mahdollisuuden monipuolisiin oppimistapoihin. Samoin koetaan, että opettajien puolesta heihin luotetaan ja oppilaat saavat itse valita esimerkiksi ryhmänsä jäsenet. Joskus ryhmät muodostetaan kuitenkin opettajan toimesta.

”Pidän myös siitä, että opettajiakin on ainakin kolme oppimisympäristössä. Silloin kun jaetaan ryhmiin jokainen voi ottaa oman pienen ryhmän opetukseen. Se auttaa myös levottomuuteen.” (Ronja)

Oppilaiden kokemuksista päätellen opettajan ammattitaidolla on merkitystä hyvän oppimistapojen vaihtelulla, jota kuvaa osuvasti seuraava oppilaan kokemus:

”Välillä teemme esitelmiä ja välillä taas monisteita. Välillä on crome tehtäviä ja joskus opettelemme kieliä laulamalla lauluja. En voi nostaa yhtä tapaa yli muiden koska minulle paras tapa oppia on yhdistelmä kaikista. Kuka tahansa kyllästyy, jos aina tehdään esitelmiä eikä ikinä yksilötöitä tai jos ei ole ikinä ryhmätöitä vaan aina vaan yksin tehtäviä monisteita. Minusta paras tapa opiskella on yhdistellä vanhoja ja hyviksi todettuja tapoja uusiin ja hauskoihin tapoihin jotta saadaan aivan uusi kokemus.” (Åsa)

Hyvää opetusta ja opettajan ammattitaitoa arvostetaan oppilaiden keskuudessa. Opettajien taito valita tai vaihdella erilaisia opetusmenetelmiä koetaan mielekkäänä. Oppilaiden vastauksissa ilmenee selkeästi myös samanaikaisopetuksen hyödyt. Sen avulla koetaan kaikkien oppijoiden saavan asianmukaista opetusta

eikä kukaan opettajista ole yksin suuren ryhmän kanssa. Mielekäs oppiminen toteutuessaan on usean eri tekijän tulosta, joista opettajan osuus on erittäin merkittävä.

3.4 *"Joskus on vaikeaa oppia kun on niin iso luokka ja paljon oppilaita. Joskus on myös kova hälinä."*

Toiveet paremmasta arjen sujumisesta ja oppimisesta uudessa koulussa ovat melko samansuuntaisia. Yleisesti ottaen koulussa ollaan tyytyväisiä kaikkeen eikä siellä haluta muuttaa mitään. Joitakin haasteita koulussa on kuitenkin koettu ja niihin esitetään myös kehittämisehdotuksia.

Suurimpana toiveena oppilaiden keskuudessa halutaan parempaa työrauhaa. Omassa oppimisympäristössä oppilaiden paljous synnyttää melun, levottomuuden ja ahtauden kokemuksia. Saman tilan jakaminen verholla viides- ja kuudesluokkalaisten kesken koetaan riittämättömänä ja häiritsevän oman luokan opetusta. Myös tuolit, joissa on rullat alla, koetaan aiheuttavan levottomuutta. Oppimisympäristön läheisyydessä sijaitseva ruokala aiheuttaa häiriötä keskittymiseen. Myös koetilanteet koetaan häiritsevinä omassa oppimisympäristössä, johon ohi kulkevat ihmiset ja ympäristön äänet aiheuttavat häiriötä. Joidenkin oppilaiden aiheuttama äänekäs käyttäytyminen koetaan häiritseväksi asiana muuttaman oppilaan vastauksessa.

"Luokkiemme välissä vitosten kanssa on vain verhot, joten melu, huuto ja puhe kuulut selvästi oppituntiimme" (Ronja)

Oppilaiden keskuudessa koetaan, että tiloja ja kalusteita voisi käyttää tarkoituksenmukaisemmin, enemmän ja tehokkaammin, jolloin myös kiinnostus oppimiseen saattaisi lisääntyä. Myös tilojen liian vapaasta käytöstä on tehty huomio. Toisaalta mahdollisuus kalusteiden vielä useammin tapahtuvaan siirtoon tiloissa mainitaan. Tilanne, että työtilat ovat usein varattuna koetaan turhauttavana. Myös suojaisissa tiloissa tapahtuva oppilaiden epäasiallinen käytös koetaan häiritsevänä.

”Yksi asia on se, että muita oppitiloja voisi käyttää enemmän. Olemme nimittäin suurimman ajan omassa oppimisympäristössä työskentelemässä. Eri oppimistilojen käyttäminen lisää myös kiinnostusta oppimiseen.” (Benjamin)

Kehittämissuhteet koskettavat konkreettisia asioita paremman arjen sujumiseksi. Naulakoiden paikkoja haluttaisiin siirtää ahtauden välttämiseksi. Tussitaulun sijaintia haluttaisiin siirtää opetuksen kannalta parempaan paikkaan. Uusi tussitaulu haluttaisiin myös tilaan, jossa sitä ei ole, jotta opettaminen helpottuisi. Työrauhaa parantamaan toivottaisiin liukuovia tai väliseiniä jakamaan isoa oppimisympäristöä. Piha-alueelle haluttaisiin myös penkkejä lukemista varten. Myös lisäaktiviteetteja toivottaisiin vielä lisää joidenkin oppilaiden keskuudessa.

”Haluaisin, että yksi ympäristömme tauluista vaihtaisi paikkaa tilan toiseen päähän koska sen taulun lähellä on toisia oppilaita, jotka kuulevat paremmin jonkun toisen opettajan äänen kuin omansa. (---) Haluaisin myös, että koulun katokseen tuotaisiin selkänöjällisiä penkkejä koska jos nyt meidän täytyy istua maassa!!!” (Iisa)

Selkeimpänä oppimista häiritsevänä tekijänä oppilaiden vastauksista nousee levottomuus ja melu. Tämä ongelma on tiedostettu ja siihen halutaan muutosta. Oppilaiden vastauksissa nostetaan myös hyvin esiin kehittämissuhteita tämän ongelman ratkaisemiseksi esimerkiksi lisäkalusteita hankkimalla tai ryhmiä jakamalla pienempiin tiloihin. Oppilaiden vastauksista nousee esiin myös tilojen ja kalusteiden tarkoituksenmukainen käyttö. Kokonaisuudessaan oppilaiden vastauksista ilmenee heidän tarkat havainnoinnit oppimisympäristöstään. Kehittämissuhteita osataan ilmaista, vaikka yleensä ottaen mitään ei haluta kuitenkaan muuttaa.

3.5 ”... lisäksi täällä on paljon hyviä tyyppiä joiden kanssa on kiva opiskella/säätää.”

Tutkimuskysymyksessä asetetut avoimet mahdollisuudet kaikenlaisille vastauksille toi esiin uusia huomionarvoisia asioita. Aineistosta nousseet muut

merkitykselliset asiat liittyvät kavereihin, välitunteihin ja edellisiin koulumuistoihin. Nämä tuodaan monessa vastauksessa esille. Merkitykselliset asiat koetaan myönteisenä koulunkäyntiä ja hyvinvointia tukevinä asioina.

Koulunkäynnissä koetaan kaverit merkityksellisenä. Kouluun on mukava tulla, koska siellä on parhaat kaverit. Heidän kanssaan on kiva opiskella yhdessä. Myös kokemus kiusaamisesta halutaan mainita, vaikkakaan kiusaaminen ilmiönä ei yleisesti nouse oppilaiden vastauksista esiin. Yhdessä opiskelun lisäksi kavereiden kanssa vietetään myös yhteistä aikaa – säädetään.

”...kouluun on aina hauska tulla, kun täällä on parhaat kaverit ja täällä on viihtyisää olla eli en muuttais tästä koulusta mitään.” (Lotta)

Välituntitoiminta koetaan uudessa koulussa erittäin myönteisesti. Piha-aluetta pidetään pääsääntöisesti monipuolisena, missä on tekemistä kaikille. Välitunnit kestävät 30 minuuttia, jonka aikana on mahdollisuus raittiiseen ilmaan. Välituntien aikana oppilailla on mahdollisuus lainata liikuntavälineitä 5.-6.-luokkalaisten järjestämästä välinevuokraamosta. Välituntitoiminta järjestetään joskus myös koulun liikuntasalissa. Välituntisin musiikinluokassa on mahdollisuus sovitusti soittaa bändisoittimia.

”Koulumme eteisessä on välituntivuokraamo, joihin jaetaan työvuoroja. Sieltä saa vuokrattua palloja, hyppynaruja, ja muuta kivaa tekemistä välitunnille. Vuokratun asian saa kertomalla nimen, luokan, ja vuokratun esineen vuokraajien vihkoon. Asian saa palauttaa milloin vaan välituntien aikana. Välituntivuokraamo on tosi hyvä juttu, sillä koulumme pihalla on tilaa leikkiä.” (Kukka)

Edellisiä koulumuistoja kuvataan muutamien oppilaiden kirjoituksissa. Jokainen uuden koulun oppilas on tullut tähän kouluun uutena oppilaana tavanomaisesta koululuokasta. Uutta koulua pidetään vastauksissa parempana, kuin entisiä kouluja.

”Pidän enemmän uuden koulun avoimista tiloista, kun vanhan koulun ahtaista luokkahuoneista.” (Aino)

Aineistosta nousseet muut merkitykselliset asiat vaikuttavat koulunkäynnin mielekkyyteen ja oppimiseen. Kaverit ovat kuudesluokkalaisille tärkeitä, joiden kanssa opitaan koulussa ja vietetään yhteistä aikaa. Oppilaiden kuvauksissa välitunnit ja välituntitoiminta koetaan onnistuneena. Välituntien kesto ja monipuoliset aktiviteetit sen aikana koetaan tärkeinä. Aikaisempia koulumuistoja kuvataan oppilaiden vastauksista vähäisesti, mutta niiden viesti on selkeä: kaipuuta entiseen ei ole.

4 TEOREETTISET YHTEYDET TUTKIELMAN TU- LOKSIIN

Fenomenologisessa tutkimuksessa on Varton (1996, 86) mukaan tärkeää, että ilmiö vie tutkijan suoraan ilmiöön ilman etukäteen päätettyjä teorioita. Tärkeää on, että ilmiö avautuu tutkijalle ilman teoreettista kavennusta. Myös Perttula (2009, 133) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa empiria on erillään teoriasta. Teoria antaa suunnan tieteenteoreettisista kysymyksistä todellisuu-
desta, ihmisen olemuksesta ja kokemuksen luonteesta. Laineen (2015, 36) mu-
kaan teoreettisia viitekehyksiä ei käytetä fenomenologisessa tutkimuksessa siinä
merkityksessä, että ne ohjaisivat ilmiön kohdetta ennakolta. Tutkijan on tiedos-
tettava sellaiset mallit, jotka saattaisivat ohjata ennalta tutkimuskohteen ymmär-
tämistä. Nämä mallit on pyrittävä laittamaan sivuun ilmiön luonnetta tutkitta-
essa.

Edellä kuvattu fenomenologisen tutkimuksen kokemuksen ensisijaisuus
suhteessa teoriaan kuvaa oman tutkielmamme rakennetta. Tässä luvussa
luomme teoreettisia yhteyksiä saamiimme tuloksiin. Puusan ja Juutin (2011, 52)
mukaan teorian asema on kuitenkin merkityksellinen laadullisessa tutkimuk-
sessa. Myös tutkimus, joka on tehty pyrkimyksenä aineistolähtöisyys, tulee saat-
taa dialogiin aikaisemman teoratiedon kanssa. Mielestämme teorian merkitys
omassa tutkielmassamme on löytää uusia tutkimustuloksia, vahvistaa jo tutkit-
tuja asioita ja löytää niitä kohtia tämän tutkimuskentän alueella, joita olisi syytä
vielä tutkia lisää. Tämä oli myös yksi peruste, miksi toteutimme aineistolähtöi-
syyttä painottavan tutkielmamme. Tutkielmamme aihe on vielä melko tuntema-
ton alue Suomessa.

Ennen empiriaa tutustuimme teoreettiseen kirjallisuuteen aiheeseemme
liittyen siten, että olimme tietoisia nykyisestä oppimisympäristöajattelusta ja
mielekkästä oppimisesta sekä näitä koskevista käsitteistöstä. Koimme tämän
helpottavan lähestyä tutkielmamme kohdetta. Aiempi teoriaan tutustumisemme
ohjasi meitä ainoastaan kysymysten laadinnassa. Kysymyksissämme korostui

mielekkään oppimisen näkökulma sekä oppilaiden oppimisympäristölleen antamat merkitykset. Kysymyksemme olivat avoimia ja tarkoin harkittuja, jolla varmistimme sen, että oppilaille on mahdollisuus vastata niihin omiin todellisiin kokemuksiin peilaten. Tästä syystä aineistosta muodostui juuri ilmiön näköinen, jota haluamme kunnioittaa teoriayhteyksiä muodostaessamme. Aiempi teoriaan tutustumisemme menetti merkityksensä aineistoa analysoidessamme fenomenologian idean mukaisesti. Tiedostimme, että kaikki aiemmassa teoriassa käsitellyt asiat tuskin nousevat aineistosta esiin. Sen sijaan olimme avoimina ilmiöstä nousseille uusille asioille, jotka meidän mielestä olivat merkityksellisiä.

Muodostimme tutkielman tuloksista kolme teoriayhteyttä. Teoriayhteydet on johdettu tutkielmamme tuloksista siten, että 4.1 *Fyysisesti joustavat oppimisympäristöt oppimisen paikkoina* sisältävät tutkielmamme tuloksista alaluvut 3.1 *“Uusi koulu on todella moderni. Paljon ikkunoita ja korkea katto”*, 3.2 *“Minun mielestä paras paikka oppia on se mikä on rauhällisin sillä hetkellä”* ja 3.4 *“Joskus on vaikea oppia kun on niin iso luokka ja paljon oppilaita. Joskus on myös kova hälinä”*. Toinen alaluku 4.2 *Mielekästä oppimista fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä* sisältää tutkielmamme tuloksista alaluvun 3.3 *“En voi nostaa yhtä tapaa yli muiden koska minulle paras tapa oppia on yhdistelmä kaikista”*. Viimeisen teoriayhteyden muodostimme 3.3 alaluvun kursiiviotsikosta *Opettajan merkitys oppimisessa*, koska aineistoa analysoidessamme oppilaiden vastauksista ilmeni selkeästi opettajan toiminnan merkitys oppimisympäristössä mielekkään oppimisen mahdollistajana. Pidimme asian tärkeyttä sen arvoisena, että nostimme sen teoriayhteyksiin omana lukunaan.

4.1 Fyysisesti joustavat oppimisympäristöt oppimisen paikkoina

Tutkimuksia fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelun ja kehittämisen tueksi on tehty lukuisia (mm. Piispanen 2008; Kuuskorpi 2012; Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey 2005; Mäkelä 2018). Tutkimustieto on ollut tarpeellista uusien koulurakennusten ja niiden oppimisympäristöjen suunnittelutyössä.

Kaikkien tutkimusten tavoitteena on ollut edistää hyvää oppimista monipuolilla oppimisympäristöön liittyvillä ratkaisulla. Onnistuessaan koulurakennus voi tarjota oppilaalle tiloiltaan ja ilmapiiriltään miellyttävän kokonaisuuden, joka antaa oppijoille mahdollisuuden oman oppimisensa prosessointiin (Kuuskorpi 2012, 23).

Mäkelän (2018, 67) mukaan oppimisympäristöt, jotka ovat suunniteltu oppimista ja hyvinvointia edistäviksi, ovat yhteydessä opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 29-30) oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteeksi on asetettu, että niissä korostetaan pedagogisesti monipuolisten ja joustavien kokonaisuuksien muodostamista. Oppimisympäristöjen tulisi mahdollistaa sekä yksilöllinen että yhteisöllinen kasvu, oppiminen ja vuorovaikutus. Koulun kaikilla fyysisillä ratkaisulla on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen kehittämiseen ja oppijoiden aktiiviseen osallistumiseen. Opetuksen tilojen kehittämistyössä, suunnittelussa, sen toteutuksessa sekä lopulta käytännössä tulisi ottaa huomioon mm. ergonomisuus, akustiikka, valot, viihtyvyys sekä esteettiset näkökulmat. Tilojen, välineiden ja materiaalien saatavuudella pyritään mahdollistamaan myös oppijoiden itsenäinen opiskelu. Koulun sisä- ja ulkotiloja hyödynnetään oppimisessa.

Tutkielmamme tuloksissa toteammamme ajatus siitä, että fyysisesti joustavat oppimisympäristöt tukevat opetussuunnitelman mukaista opetusta ilmenee myös Kuuskorven ja Cabellos Gonzálezin (2014, 75) tutkimuksessa. Silloin kun fyysinen oppimisympäristö tarjoaa sellaisia mahdollisuuksia, jotka tukevat uusia opetusmenetelmiä ja oppimistavoitteita, on myös koulun toimintakulttuurin mahdollista muuttua. Toimintakulttuurin muotoutuminen ja opetussuunnitelman mukaisen opetuksen mahdollistavat oppimisympäristöt ovat siten yhteydessä toisiinsa. Jotta toimintakulttuurin muutoksen haasteisiin voidaan vastata, Kuuskorven (2012, 167) mukaan se vaatii sekä pedagogisten että fyysisten rakenteiden yhtäaikaista uusimista. Suljetusta pedagogisesta ajattelusta sekä passiivisesta opetustila-ajattelusta tulisi päästä avoimempaan ajatteluun ja dynaamisempaan opetustilaratkaisuihin.

Kuuskorpi (2012, 165-166) jatkaa, että oppimisprosessien henkilökohtaistumisen seurauksena myös sosiaalisten opetus- ja oppimisprosessien sekä samanaikaisopetuksen tarve on lisääntynyt. Työskentelymenetelmien ja -muotojen lisääntyessä opetustilajärjestelyissä on huomioitava yhä enemmän erilaisten ryhmien tarpeet opetus- ja oppimisprosessien mahdollistajina. Oppimisympäristöjen tulisi mahdollistaa ja tukea ryhmäprosesseja, yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutusta, kommunikaatiota ja dialogisuutta oppimisen edistämiseksi (Manninen ym. 2007, 38). Tilakokonaisuuksien joustavuudessa ja muunneltavuudessa korostuvat toiminnallisuus, sosiaalisuus ja monimuotoisuus.

Joustavuus ja mukavuus tila- ja kalusteratkaisuissa

Tutkielmassamme oppilaiden kuvauksissa pidettiin tärkeänä oppimisen paikan vaihtelevuutta ja valinnan mahdollisuutta. Perusteena hyvien oppimispaikkojen valinnoille mainittiin mm. mukavuustekijät, kalusteiden siirrettävyys, opettajien saatavilla olo sekä mahdollisuus rauhalliseen työskentelyyn. Kuuskorven (2012, 166-167) tutkimuksen tulosten perusteella koulurakennuksen tulisi tarjota opetustyön tueksi eri kokoisia ja eri tavalla yhdisteltäviä tiloja, joissa yksittäiset tilat ja niiden välillä olevat alueet muodostavat yhtenäisen monitoimialuekokonaisuuden. Tässä monitoimialueajattelussa tavallisten yleisopetustilojen yhteyteen sijoitettaisiin hybridiovetustiloja, joissa mahdollistuisi erilaiset työskentelymuodot ja langattomien päätelaitteiden joustava käyttö. Myös Nuikkisen (2005, 51) mukaan erikokoiset ja varusteiltaan erilaiset tilat mahdollistavat monipuolisten työskentelytapojen toteutumisen. Työskentelyä voidaan sanoa joustavaksi, jos erilaiset ryhmät pääsevät siirtymään eri tiloihin helposti ja vaivattomasti. Erilaisen ryhmien muodostaminen tulee myös mahdolliseksi, jos koulussa voidaan liittää tai erottaa tiloja toisistaan esimerkiksi liikuteltavien seinien avulla. Kuuskorven (2012, 108) mukaan oppilaille paras tilanne on, että he saavat valita työskentelytilansa useista erilaisista tiloista.

Opettajien saatavilla olo koettiin tutkielmamme tuloksissa merkittävänä. Joidenkin oppilaiden paikka oppimiselle valikoitui opettajan tavoitettavuuden mukaan. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg (2010, 42)

mainitsevat, että useamman opettajan läsnäolo mahdollistaa opettajan tuen oppimiselle. Opettajan tuki voi onnistua, kun hän on lähellä ja tavoitettavissa oppilailleen silloin, kun siihen koetaan olevan tarvetta.

Tutkielmamme tuloksissa oma oppimisympäristö isona, avarana ja joustavana oppimisympäristönä koettiin hyvänä oppimisen paikkana. Tilan, vapauden ja rauhallisuuden kokemusta pidettiin tärkeänä. Paikka on hyvä erityisesti silloin, kun opettaja opettaa kaikille yhteisesti. Oma oppimisympäristö koettiin hyvänä oppimisen paikkana erityisesti silloin, kun oppilaat jakaantuvat oppimisympäristön muihin tiloihin työskentelemään. Oma oppimisympäristö valikoitui hyväksi oppimisen paikaksi myös sillä perusteella, että opettaja oli siellä tavoitettavissa. Ahtiainen ym. (2010, 42) mainitsevat, että opettajan tuki voi onnistua, kun hän on lähellä ja tavoitettavissa oppilailleen silloin, kun siihen koetaan olevan tarvetta. He myös mainitsivat, että useamman opettajan läsnäolo mahdollisti opettajan tuen oppilaan oppimiselle.

Tutkielmamme tuloksissa isossa oppimisympäristössä olevat joustavat kalusteratkaisut koettiin positiivisesti oppimiseen vaikuttavina asioina. Tilojen jakamista ja kalusteiden liikuteltavuutta kuvailtiin tarkasti. Kalusteiden liikuteltavuutta oppimisen tavoitteen mukaan pidetään oppimisympäristöissä merkityksellisenä. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 98) mainitsevat, että painotettaessa oppilaiden parempia sosiaalisia ja yhteistoiminnallisia taitoja tai oppilaan itsenäistä työtä, kannattaa esimerkiksi työskentelypöytien ryhmittelyä pohtia toiminnan kannalta. Jos oppimisympäristössä halutaan painottaa sosioemotionaalisia tekijöitä, kuten yhteenkuuluvuutta tai toisten kokemusten tärkeyttä, oppimisympäristössä voidaan käyttää ajatusten jakamisen mahdollistavia pedagogisia elementtejä, kuten sohvia, nojatuoleja tai tyynyjä. Wall (2016, 21, 52) mainitsee lisäksi, että kalusteiden tulee olla liikuteltavuuden lisäksi myös mukavia, kevyitä ja ergonomisia. Tämä on erityisen tärkeää, jos oppilaiden ajatellaan työskentelevän paikoillaan pitkäkestoisesti. Säädettävät ja erikokoiset huonekalut lisäävät mukavuutta ja hyvinvointia sekä lisäävät oppimistilanteiden joustavuutta.

Mäkelän (2018, 70) tuore väitöskirja, jossa luotiin oppimisympäristöjen suunnitteluviitekehys, käsittelee yhdessä joustavien ja funktionaalisten

ympäristöjen ulottuvuudessa terveyden ja mukavuuden teemaa. Fyysisellä hyvinvoinnilla on yhteys mukavuuden ja miellyttävyyden kokemuksiin. Nuikkinen (2005, 68) lisää, että oppimisympäristö, joka edistää hyvinvointia ja terveyttä olisi myös esteettinen ja viihtyisä. Tutkielmamme tuloksissa oppilaiden tarkat kuvaukset koulun tiloista ja kalusteista ilmensivät heidän niille antamaa arvostusta ja merkitystä. Oppilaat olivat havainnoineet ympäristöään hyvin yksityiskohtaisesti. Nuikkinen jatkaa, että oppilaat kokevat oppimisympäristön kokonaisvaltaisesti, johon liittyy olennaisesti esteettisyyden kokeminen. Tila koetaan koko keholla aistien. Valot, varjot, hajut, äänet, värimaailma ja eri materiaalit sekä yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppilaan kokemukseen oppimisympäristöstään. (ks. Wall 2016, 16-18, 20.)

Vaihtelevat ja rauhalliset tilat

Koulujen oppimisympäristöissä käytetty tilojen monitoimialueajattelu on samankaltainen, kuin mitä monet julkisen sektorin asiantuntijaorganisaatiot käyttävät tilaratkaisuissaan. Suomessa monet julkisen sektorin asiantuntijaorganisaatiot ovat siirtyneet monitilatoimistoihin. Näillä tarkoitetaan tilaratkaisuja, joilla pyritään tilankäytön tehostamiseen sekä monipuolisten ja vaihtelevien työtehtävien tarjoamiseen. Nämä tilat sisältävät esimerkiksi avotilassa olevia työpisteitä, keskittymiseen soveltuvia vetäytymishuoneita, henkilökohtaisille puheluille tarkoitettuja tiloja sekä tiloja, jotka ovat tarkoitettu vaihteleville yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteille. Näiden tilojen onkin havaittu lisäävän vuorovaikutuksellisuutta. Lisäksi jaettujen työpisteiden on havaittu lisäävän kommunikaatiota. Tällaisten tilojen yleistyminen liittyy laajempaan työn muutokseen, jossa on lisääntynyt keskeisesti tieto- ja viestintäteknologia, etätyö sekä yhteistyön merkitys. Parhaassa tapauksessa työtilassa on tarjolla vaihtoehtoisia työtiloja, joita voidaan joustavasti hyödyntää tehtävien ja itselle soveltuvien työtapojen mukaan. Hyvin toimiessaan tämänkaltaiset tilat soveltuvat tehtäviin, jotka edellyttävät yhteistyötä ja keskittymistä. Monitilatoimistojen tutkimus ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Itse työhön ja työntekijään vaikuttavat myös muut tekijät kuin pelkkä fyysinen työympäristö. (Haapakangas 2014, 1582.)

Nuikkisen (2005, 54) näkemyksen mukaan kouluissa oppilaiden työskennellessä vuorotellen yksin ja ryhmässä he kasvattavat yhteistyötaitojaan, joustavuuttaan sekä itseohjautuvuuttaan. Kouluissa on tämän vuoksi hyvä olla sekä yksilötyöhön että ryhmätyöhön soveltuvia tiloja. Hän ehdottaakin, että ryhmätyötiloina voitaisiin käyttää mm. aulatilojen nurkkauksia ja erillisiä huoneita. Myös Piispasen (2008, 119-120) tutkimuksen tuloksista ilmenee toive, että koko koulun fyysiset tilat voisivat toimia monipuolisina oppimistiloina. Tutkielmamme tuloksissa pienet ja rauhalliset tilat sekä käytäville sijoitetut työskentelypaikat erikokoisia oppilasryhmiä ja monipuolisia työskentelymuotoja varten koettiin hyvinä oppimisen paikkoina. Pieniä ja rauhallisia tiloja käytettiin jopa niin tehokkaasti, että niiden koettiin aina olevan varattuja. Nuikkinen (2005, 68, 72) mainitseekin, että sosiaalisen kanssakäymisen ja osallistumisen lisäksi koulun pitää antaa oppilaalle tilaisuus mm. miettimiseen, rauhalliseen yksintyöskentelyyn, aikaisemmin opitun mietiskelyyn sekä rentoutumiseen. Näin ollen opiskeluympäristön voidaan ajatella huomioivan oppilaiden henkilökohtaiset vaatimukset ja antaa mahdollisuuden myös rauhalliseen itsenäiseen työskentelyyn.

Pienten ja rauhallisten tilojen lisäksi tutkielmamme tuloksissa tavanomaisia luokkatiloja pidettiin mielekkäinä ja erinomaisina oppimisen paikkoina. Tavanomaiset luokkatilat saivat paljon positiivisia ilmauksia. Vaikka oppimisympäristöjen muunneltavuutta ja joustavuutta pidetään nykytutkimuksen mukaan tavoiteltavana koulurakentamisen suuntauksena, pidetään perinteistä opetusluokkaa seinineen edelleen hyödyllisenä oppimisen paikkana. Uudet fyysiset oppimisympäristöt uusine menetelmineen eivät tule hävittämään perinteisessä luokkaympäristössä tapahtuvaa opetusta. Ne ainoastaan täydentävät ja rikastavat opetusta. (Kuuskorpi 2012, 74-75; Kuuskorpi & Cabellos González 2014, 73; Piispasen 2008, 120.)

Mielenkiintoisen näkökulman luokkahuoneen merkitsevyydestä ilmeni tutkielmamme tulosten ja Piispasen (2008, 122) tutkimuksen välillä. Piispasen tuloksissa oppilaiden koulutoiveissa esitettiin toive omasta luokasta, joka yhdistyy oppilaan kokemaan turvallisuusnäkökulmaan ja rauhassa työskentelyyn. Omassa tutkielmassamme kaipuuta omaan luokkaan ei ilmennyt missään

vaiheessa, mutta rauhassa työskentelyn paikkoihin hakeuduttiin tietoisesti. Poikkeuksetta perinteisen kaltaisen kielten luokat mainittiin hyvinä oppimisen paikkoina, koska siellä oli mahdollisuus rauhalliseen työskentelyyn.

Tutkielmamme tuloksissa mainittiin myös tiloja, jotka on tarkoitettu erilaisien aihepiirien käsittelyyn. Tuloksissa mainittiin mm. ateljee, musiikkitila, kielten luokat sekä käsityötilat. Tämä tukee Nuikkisen (2005) ja Piispasen (2008) näkemystä koulun erilaisten oppimistilojen tarkoituksenmukaisuudesta. Opetustilojen tulee olla Nuikkisen (2005, 52) mukaan työpajoja, jotka tukevat erilaisten tiedollisten aihepiirien käsittelemisen, kielellisen ja kuvallisen ilmaisun harjoittamisen, musisoinnin sekä arkiaskareiden toteuttamisen. Oppimisympäristöjen joustavuus ja monipuolisuus lisääntyy edelleen, jos tila voidaan jakaa kahden eri tiedonalan kesken. Piispasen (2008, 120-121) tutkimuksessa eri aihepiireihin tarkoitettut tilat koetaan myönteisinä, koska niiden ympäristö on suunniteltu aiheeseen virittäväksi ja käytännön järjestelyiltään siten, että tarvittavat välineistöt ovat saatavilla.

Liikuntatila mainittiin tutkielmamme tuloksissa merkitykselliseksi paikaksi lähes kaikkien oppilaiden vastauksissa. Liikuntasalin mahdollisuuksia koulunkäynnissä kuvattiin monipuolisesti. Liikuntasali voidaan jakaa kolmeen osaan eri toimintoja varten. Siellä on tilaa toimia monipuolisesti, vapaasti ja mahdollisuus myös rentoutumiseen. Nuikkinen (2005, 52) mukaan on tyypillistä, että liikuntasali voidaan jakaa samanaikaisesti eri toimintojen kesken.

Koulun fyysisesti joustavat oppimisympäristöt ilmenivät tutkielmamme tuloksissa monipuolisina. Valinnanmahdollisuutta mieleiselle oppimispaikalle pidettiin tärkeänä. Koulun koettiin tarjoavan oppilaille useita hyviä paikkoja oppimiselle, joista jokaisessa arvostettiin hiljaisuutta, rauhallisuutta ja mahdollisuutta keskittymiseen. Tätä kuvaa mielestämme parhaiten oppilaan ilmaus: *”Minun mielestä paras paikka on se mikä on rauhallisin sillä hetkellä” (Ulpu).*

Työrauhan haasteet

Tutkielmamme tuloksista nousee selkeimpänä oppimista häiritsevinä tekijöinä työrauhaan liittyvät haasteet. Oppimisympäristössä ilmenneet levottomuus ja

melu koettiin häiritsevinä. Myös Piispasen (2008, 142-143) tutkimuksessa työrauhaan liittyvät ilmaukset ilmenivät 6.luokkalaisten oppilaiden vastauksista. Koulussa arvostetaan hiljaisuutta. Oppilaat toivoivat työskentelyrauhaa edistääkseen oppimistaan. Opetussuunnitelma (POPS 2014, 30) ohjaa opetusta toimintaan, joka on vastuullista ja turvallista erilaisissa oppimisympäristöissä. Hyvällä työrauhalla ja kiireettömällä ilmapiirillä on oppimista tukeva vaikutus.

Higginsin ym. (2005, 18-19) kirjallisuuskatsauksessa ilmenee, että jatkuva melu heikentää kognitiivista toimintaa, mutta ovat tehneet myös havainnon, että työskentelystä aiheutuva melu tai oppilaiden määrystä aiheutuva melu ei ole niin häiritsevää kuin oppimisympäristön ulkopuolelta tulevat äänet. Myös tutkielmamme tuloksissa oppimisympäristön ulkopuolelta tulevat äänet sekä ohi kulkevat ihmiset koettiin häiritsevinä tekijöinä.

Tutkimuksia melun vaikutuksista kognitiiviseen suoriutumiseen ja oma-kohtaisiin reaktioihin on tutkittu avotoimistossa (Haapakangas, 2017). Työrauhaan liittyvät haasteet koulujen oppimisympäristöissä ovat samansuuntaisia kuin sellaisissa moderneissa työympäristöissä, joissa työskennellään avokontto-reiden kaltaisissa monitilatoimistoissa. Haapakankaan (2014, 1583) mukaan tällaiset tilat voivat heikentää psykologisten tarpeiden täyttymistä, kuten mahdollisuutta yksityisyyteen, tarvetta työympäristön hallittavuuteen sekä tarvetta omaan paikkaan. Myös vaikeus keskittymiseen mainitaan. Haasteena pidetään myös sitä, että työtilojen vaihtaminen katkaisee työskentelyn ja edellyttää enemmän työtehtävien etukäteissuunnittelua. Yhteisten tilojen käyttäjiltä vaaditaan lisäksi sosiaalisia taitoja ja kykyä joustavuuteen.

Oppimisympäristöissä koettuun meluun on aiheellista suhtautua vakavasti. Useiden tutkimusten mukaan luokkahuoneesta ja sen ympäristöstä tuleva melu vaikuttaa haitallisesti lasten kognitiiviseen oppimiseen ja suorituskyykyyn. Lapset ovat paljon haavoittuvaisempia melulle kuin aikuiset puheen havaitsemiseen ja kuunteluun liittyvissä tehtävissä. Melussa lyhytaikainen muisti, lukeminen ja kirjoittaminen myös häiriintyvät. (Shield & Dockrell 2008; Klatter, Bergström & Lachmann 2013.) Meluhäiriöillä on tutkitusti haitallisia vaikutuksia myös oppilaiden keskittymiseen, koulunkäyntiin sitoutumiseen, terveyteen ja

yleiseen hyvinvointiin ja lopulta oppimistuloksiin (Higgins ym. 2005, 36; Wall 2016, 20).

Laadukkailla akustisilla ratkaisuilla kuten ympäristön ääntä vaimentavilla materiaaleilla ja mattojen pintamateriaaleilla voidaan luoda rauhallisuutta oppimisympäristöön ja vähentää oppilaille melusta aiheutuvaa stressiä. Myös opettajan käyttämiä teknisiä apuvälineitä äänen vahvistamiseksi voidaan käyttää kiinnittämään oppilaiden huomio opetustilanteessa opittavaan asiaan. (Wall 2016, 20.) Työrauhan haasteisiin voidaan vaikuttaa merkittävästi fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksilla. Haasteiden ratkaisemiseksi voidaan pyrkiä myös vaihtelevilla ja monipuolisilla ryhmään sopivilla opetusjärjestelyillä esimerkiksi käyttämällä hyödyksi oppimisympäristön monipuolisia tiloja.

4.2 Mielekkästä oppimista fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä

Oppimisen teorioita ja käsityksiä oppimisesta on runsaasti. Tässä tutkielmamme luvussa emme käsittele oppimisen teorioita syvällisesti vaan pitäydymme tietoisesti mielekkään oppimisen kuvauksissa yhdistäen niitä tutkielmamme tuloksiin. Tutkielmamme luvussa 1.1 Mielekkästä oppimista etsimässä kuvailimme seitsemää mielekkään oppimisen ominaisuutta Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mukaisesti. Ruokamon ja Pohjolaisen mielekkään oppimisen määritelmät perustuvat Jonassenin (1995) mielekkään oppimisen ominaisuuksiin.

Mielekkään oppimisen ominaisuudet näyttäytyvät kuvauksissa toisistaan irrallisina ominaisuuksina, mutta käytännössä ne ovat keskenään vuorovaikutteisia, toisistaan riippuvaisia ja suhteessa toisiinsa (Ruokamo & Pohjolainen, 1999). Puolimatka (2002, 91) toteaaakin, että esimerkiksi oppilaan aktiivisuus voidaan ajatella olevan joko yksilöllistä tai yhteisöllistä prosessien luomista tiedolliseksi käsityksiksi. Mielekkään oppimisen ominaisuudet yksittäin ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kuvaavat hyvin myös opetussuunnitelman (POPS 2014) käsitystä oppimisesta. Tässä luvussa käsittelemämme mielekkään

oppimisen ominaisuudet ilmenivät tutkielman tuloksissa ja rajautuivat Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mielekkään oppimisen määritelmiin.

Tutkielmamme tuloksissa Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) seitsemästä ominaisuudesta ilmeni selkeimmin yhteistoiminnallisuus oppilaiden itsensä ilmaisemina. Oppilaiden vastauksista ilmeni selkeästi myös aktiivisuuden ja jopa reflektiivisyyden piirteitä heidän oppimista edistävissä kuvauksissaan. Lisäksi mielekkäisiin tapoihin oppia sisältyi tieto- ja viestintätekniikka ja toiminnallisuus oppimisessa, jotka ajattelimme liittyvän aktiivisen oppimisen yhteyteen sillä perusteella, että ne selvästi motivoivat oppilaita aktiiviseen oppimiseen. Tutkielmamme tuloksista nousi selkeästi esiin myös itsenäisen oppimisen merkitys, joka sisälsi oppimisen intentionaalisuuden piirteitä.

Tutkielmamme tuloksissa ilmenneet mielekkään oppimisen piirteet ovat myös keskenään vuorovaikutteisia ja päällekkäisiä. Niiden selkeä erottelu mielekkään oppimisen ominaisuuksiin ei ollut yksiselitteinen. Sijoitimme tutkielmamme tuloksista ilmenneitä mielekkään oppimisen piirteitä mielestämme sitä parhaiten kuvaavaan ominaisuuteen. Kursiiviotsikot tässä luvussa päätimme jäsentää näiden ominaisuuksien mukaan: *aktiivisuus oppimisessa, reflektiivisyys oppimisessa, intentionaalisuus oppimisessa, ja yhteistoiminnallisuus oppimisessa.*

Aktiivisuus oppimisessa

Aktiivisuus oppimisessa on keskeinen ja jopa oleellisin piirre, joka kulkee läpi kaikkien mielekkään oppimisen kuvausten tutkielmamme tuloksissa. Tutkielmamme tuloksissa oppilaiden ilmauksissa ei ilmennyt suoraan aktiivisen oppimisen ilmauksia, mutta kuitenkin sellaisia piirteitä, jotka selvästi olivat tulkittavissa aktiiviseksi oppimiseksi tai lisäsivät aktiivisuutta. Puolimatkan (2002, 235) mukaan oppiminen on aina aktiivista, koska oppilaan on tulkittava opetustapahtuma itselleen merkitykselliseksi. Oppimista ei voida tässä valossa koskaan nähdä passiivisena tiedon vastaanottamisena. Opetustapahtuman mekaaninen ärsyke välittyy tulkintaprosessin kautta oppilaalle merkitykselliseksi opituksi asiaksi. Myös opetussuunnitelman (POPS 2014, 17) oppimiskäsitys perustuu siihen, että oppilaan ajatellaan olevan aktiivinen toimija. Tutkielmamme tuloksissa

ilmenneet oppilaiden hyvän oppimisen tavat voidaan kaikki tästä syystä tulkita aktiivisiksi, jopa opettajajohtoinen opetus, joka mainittiin hyvänä tapana oppia.

Jonassenin (1995, 60) mukaan aktiivisuus näyttäytyy tietoisena, vastuullisena ja sitoutuneena toimintana omassa oppimisessa. Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mukaan oppilas on tiedon valitsijana, havaitsijana ja rakentajana aktiivinen sekä itseohjautuva. Aktiivisuuteen on keskeisesti yhteydessä myös tavoitteellisuus ja motivaatiotekijät. Tutkielmamme tuloksissa ilmeni selkeästi aktiivisen oppimisen piirteitä oppilaiden korostaessa toiminnallisuutta peleissä ja leikeissä. Ne koettiin oppimista helpottavina ja hauskoina tapoina toimia. Myös liikkuminen tehtävien aikana koettiin mielekkääksi. Toiminnallisuuden voidaan ajatella lisäävän oppilaiden motivaatiota ja sitä kautta myös aktiivisuutta.

Puolimatka (2002, 269) toteaa Deweyläiseen taustafilosofiaan nojauten, että koulussa oppimisen tulisi olla kokemuksellista ja toiminnallista. Jotta toiminnan ja tekemisen kasvatuksellisuus ja tavoitteellisuus toteutuisi se tulee toteuttaa järjestelmällisellä toiminnalla. Deweyn (2012, 11, 14) filosofian mukaisesti kokemus ei ole ainoastaan aistiärsykkeiden vastaanottoa, vaan tiedonkäsittelyä, joka tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristöstä saatujen havaintojen, tunteiden, kuvitelmien, tarpeiden, toiveiden ja toimintojen kanssa. Kokemus ymmärretään tässä näkökulmassa vuorovaikutuksena, jossa voidaan oppia. Myös Hellströmin, Johnsonin, Leppilammen ja Sahlbergin (2015, 67) mukaan oppilaan aktiivisuutta, toiminnallisuutta, korostava rooli on yhteydessä Deweyn ajatteluun sekä samalla myös nykyiseen oppimiskäsitykseen ja opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelma (POPS 2014, 20-21) korostaa laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissaan oppilaan ajattelutaitoja ja oppimaan oppimisen taitoja. Näihin taitoihin kuuluu yhtenä osana leikkien, pelien, fyysisen aktiivisuuden, kokeellisuuden ja muiden toiminnallisten työtapojen huomioiminen oppimisessa. Niiden ajatellaan tuovan iloa oppimiseen sekä vahvistavan luovaa ajattelua. Myös opetussuunnitelman (POPS 2014, 30) työtapojen valinnoissa korostetaan kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta. Näiden kautta oppimisen elämyksellisyys, itseohjautuvuus, motivaatio sekä ryhmään kuulumisen tunne vahvistuu.

Leikillisyyttä ja pelillisyyttä on myös tutkittu suomalaisessa kouluympäristössä. Kankaan (2010, 8-9) väitöstutkimus osoitti, että leikillisten oppimisympäristöjen voidaan ajatella edesauttavan monia oppimistavoitteita. Luovassa ja leikillisessä oppimisessä on kysymys ajattelun, aktiivisen toiminnan ja koko kehon hyödyntämisestä oppimisessa. Luovan ja leikillisen oppimisen yhteyteen voidaan luontevasti liittää myös yhteisöllisyyttä, emotionaalisuutta, fyysistä aktiivisuutta sekä teknologiaa ja mediaa hyödyntäviä piirteitä.

Tutkielmamme tuloksissa ilmeni myös hyvin selvästi oppilaiden luonteva koneiden ja laitteiden käyttö. Häkkinen, Silander ja Rautiainen (2013, 140) sekä Kuuskorpi (2012, 21) mainitsevat, että lapsen ja nuoren elämässä teknologia on suuressa osassa ja ennen kaikkea sen hyödyntäminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, oman identiteetin rakentumisessa sekä merkityksellisiä elämäkokemuksia jaettaessa. Tutkielmamme kohteena olevassa koulussa oppilaille oli käytössään omat tietokoneet, joita käytettiin apuna erilaisissa opiskelutehtävissä. Tietokoneen käyttäminen oppimisen välineenä mainittiin mukavana vaihteluna monisteiden tai kynällä kirjoittamisen lisäksi. Tieto- ja viestintälaitteiden käytön voidaan ajatella näin ollen lisäävän myös motivaatiota ja sen välityksellä oppilaiden aktiivisuutta oppimiseen.

Opetussuunnitelma (POPS 2014, 23, 27) kuvaa tieto- ja viestintäteknologisten taitojen hallitsemisen olevan oppilaille tärkeä taito. Tieto- ja viestintäteknologia on sekä oppimisen kohde että väline, jota käytetään apuna eri oppiaineissa ja oppimiskokonaisuuksissa sekä erillisissä koulutöissä. Tieto- ja viestintäteknologiaa tulee käyttää edistämään vuorovaikutusta sekä edesauttamaan työskentelyssä moniaistisuutta ja monikanavaisuutta. Opetussuunnitelma (POPS 2014, 23) määrittelee tieto- ja viestintäteknologian tehtävän laaja-alaisissa osaamisessa (L5). Oppilasta neuvotaan oivaltamaan tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteita sekä käyttämään sitä apunaan omien tehtäviensä laadinnassa. Kenttälä, Kankaanranta ja Neittaanmäki (2016, 62) mainitsevatkin digitaalisuuden luovan oppilaille mahdollisuuden omatahtiseen oppimiseen joko luokahuoneessa tai sen ulkopuolella. Opetussuunnitelman (POPS 2014, 23) mukaisesti oppilaan kuuluu saada myös opastusta, milloin tieto- ja

viestintäteknologian käyttö on vastuullista, turvallista ja ergonomista. Oppilaalle tarjotaan opetusta, kuinka tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään tiedonhallinnassa sekä tutkivan ja luovan työskentelyn välineenä. Oppilas saa myös mahdollisuuden harjoitella myös vuorovaikutusta ja verkostoitumista tieto- ja viestintäteknologiaa avuksi käyttäen. Kenttälä ym. (2016, 62) kuvaavat oppilaiden tietotekniikan käytön tapahtuvan koulussa yleisesti yksin tai erilaisten ryhmien jäsenenä oppitunnin sisällä.

Kuuskorpi (2012, 20-21) kuvaa, että laajentunut oppimisympäristöajattelu mahdollistaa yksilö- ja yhteisökeskeisen oppimisen sekä formaalien ja informaaliopetus- ja oppimisprosessien hyödyntämisen. Kuuskorpi viittaa Bottinon (2001), että informaaliopimisympäristöjen hyödyntämiseen on havahduttu kehittyvien tieto- ja viestintäteknologisten ratkaisujen kehityksen myötä. Nykyisessä ajassa oppilaiden taito hyödyntää informaatioteknisiä sovelluksia ja ratkaisuja on kasvanut merkittävästi. Myös Manninen ym. (2007, 79-78) mainitsevat verkkoympäristöjen tuomista mahdollisuuksista vauhdittaa oppimisympäristöjen sulautumista. Hänen mukaansa ihanteellisessa tilanteessa formaali opetustilanne sisältää informaaliopimisen menetelmiä ja tiedonhankinnan tapoja. Kuuskorpi jatkaa, että sosiaaliset alustat tiedon lähteinä ja kommunikaation mahdollistajina voidaan ajatella olevan jo osa tieto- ja viestintäyhteiskuntaa sekä luonteva osa oppilaiden arkea. Haaste syntyy näiden mahdollisuuksien hyödyntämisestä perusopetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Manninen ym. (2007, 34) kirjoittavat teknologiapohjaisesta oppimisympäristöstä. Se on joko opetusteknologian ”sisään” rakennettu tai sen varaan rakennettu oppimisympäristö. Oppimisympäristöllä, mikä on rakennettu opetusteknologian *sisään*, tarkoitetaan muun muassa oppilaiden käyttämiä verkkosivuja, joissa on käytettävissä olevia oppimateriaaleja ja -ohjeita, tehtävänantoja sekä keskustelualueita. Tätä voidaan Mannisen ym. (2007) mukaan sanoa verkkopohjaiseksi oppimisympäristöksi, missä oppilas on aktiivinen toimija. Tutkielmamme kohteena olevassa koulussa ei ole kysymys teknologiapohjaisesta oppimisympäristöstä, joka on rakennettu opetusteknologian varaan. Oppilailla oli käytössään henkilökohtaiset tietokoneet, joilla he tekivät tehtäviä verkossa.

Tietojen kerääminen verkon kautta voi rikastaa opetussuunnitelman mukaista opetusta ja syventää oppilaiden oppimista. Parhaimmillaan tekniset välineet voivat mahdollistaa ja parantaa oppilaiden yhteistoiminnallisia oppimiskokemuksia. Tekniikka voi tarjota oppilaille jopa välittömän palautteenannon. (Johnsson & Johnsson 2014.) Myös Jonassenin (1995, 63) mukaan uudenlainen viestintä- ja tietoteknologian tarkoituksenmukainen käyttö johtaa oppimiseen sekä opiskeluun, joka on uuden tiedon rakentumista aikaisemman tiedon toistamisen sijaan. Lisäksi teknologian käyttö voi saada aikaan aktiivista keskustelua ja vuorovaikutusta sekä omien näkemysten esittämistä vastaanottamisen vastakohtana. Näin ollen opiskelusta voi myös tulla aiempaa yhteistoiminnallisempaa.

Reflektiivisyys oppimisessa

Tutkielmamme tuloksissa ilmeni selkeästi Jonassenin (1995, 61) sekä Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mielekkään oppimisen ominaisuuksista reflektiivisen oppimisen piirteitä. Näin voidaan hyvin perusteiden todeta, sillä tutkielman tuloksissa kävi ilmi oppilaiden kyky arvioida itselleen parhaimpia tapoja oppia ja myös parhaimpia oppimisen paikkoja omassa oppimisympäristössään. Tämä ilmensi oppilaiden oman oppimisen tiedostamista sekä siihen vaikuttamista tehokkaamman oppimisen mahdollistamiseksi.

Reflektiivisyys oppimisessa tarkoittaa (Rauste-von Wright ym. 2003, 66-68) oppimisen tavoitteellista säätelyä, jota voidaan luonnehtia metakognitiiviseksi toiminnaksi. Jotta oppiminen olisi tarkoituksenmukaista, se edellyttää oppilaan arviointikykyä osaamisestaan ja ymmärryksestään. Jäsentyessään oppilaan sisäiset oppimis- ja ymmärtämiskriteerit ohjaavat oppijaa järkevien oppimisstrategioiden valintaan ja oppimista edistävien kysymysten esittämiseen. Reflektiivisyyden syntyyn liittyy oleellisesti minäkäsityksen kehittyminen, jossa oppijan tietoisuus omasta toimijuudesta on kehittynyt. Oppilaan minätietoisuuden kehittyessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hänelle tulee mahdollisuus pohtia intentioitaan ja motiivejaan. Rauste-von Wright ym. jatkavat, että oppilaan tietoisuus omista ajatteluprosesseista mahdollistaa oman ajattelun reflektoinnin ja uusien

perspektiivien omaksumista toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi. Itsereflektion avulla oppilas löytää uutta itseään koskevaa tietoa sekä oppii analysoimaan tietojaan ja taitojaan, joita voi käyttää tavoitteellisesti uusissa tilanteissa. Tietoisuus omista toimintatavoista mahdollistaa myös tavoitteiden reflektoinnin, jolloin oppilaalla on mahdollisuus kehittää edelleen minuuttaan ja johdonmukaista ajatteluaan.

Opetussuunnitelman (POPS 2014, 17, 20, 21) yksi keskeisimmistä tavoitteista on rohkaista oppilaita tunnistamaan ja arvostamaan vahvuuksiaan, erityislaatusuuttaan ja kehittymismahdollisuuksiaan. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan reflektiivisten taitojen tukemista ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoina. Oppilaan ajatteluun ja sen myötä oppimiseen vaikuttaa olennaisesti se, miten hän hahmottaa itsensä oppijana. Oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaa oppilaan kehittyneet reflektiiviset taidot. Oppilasta on tärkeä tukea omien oppimisstrategioiden kehittämisessä sekä omien oppimistapojensa tunnistamisessa. Selkeiden ja tarkoituksenmukaisten tavoitteiden sekä johdonmukaisten ohjeiden varassa oppilaan on mahdollista saada oppimisensa hallintaan (Norrena 2016, 56). Keskeistä on, että oppilas on osallisena oppimisprosessissaan. Oppiessaan uutta oppilaan on saatava mahdollisuus reflektoida käsiteltäviä asioita kriittisesti eri näkökulmista. Opittujen tietojen ja taitojen rinnalla oppilas oppii reflektoidaan oppimisensa lisäksi myös kokemuksiin ja tunteitaan.

Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mukaan reflektiivisyyttä voitaisiin edistää oppimisympäristöissä suunnittelemalla sinne tarkoituksenmukaisia tehtäviä. Tehtäviä hyödyntäen oppilailla olisi mahdollisuus omien taitojen arviointiin sekä oppimisprosessiensa eri vaiheiden tarkasteluun. Oleellista on myös omien ajatteluprosessien reflektointi. Yksilöllinen oppimisprosessi on Tynjälän (2000, 105) mukaan erittäin monimutkainen subjektiivinen prosessi, jonka hallitsemiseen vaikuttavat esimerkiksi oppilaan tulkitsemat haasteet, mahdollisuudet, vuorovaikutussuhteet, kulttuuriset tavat ja oppimisen arviointi. Oppimisstrategioiden ja toimintatapojen valikoitumiseen vaikuttavat yhdessä oppimistilanne, ympäristötekijät sekä oppilaan arvio siitä, millaiset vaatimukset, sisällöllinen merkitys tai sosiaalinen tilanne on. Oppilaan tulkintoihin vaikuttavat oleellisesti aikaisemmat oppimiskokemukset.

Intentionaalisuus oppimisessa

Intentionaalisuus oppimisessa ilmeni tutkielmamme tuloksissa oppilaiden arvostaessa itsenäisen työskentelyn etuja. Tämä ilmeni siten, että itsenäinen työskentely koettiin tehokkaana, itsenäisenä ja tavoitteellisena työskentelymuotona. Tutkielmamme tuloksissa ilmeni, että itsenäisesti työskennellen voi toimia itselleen sopivalla tavalla, rauhassa, omaan tahtiin sekä omien aikomustensa mukaisesti.

Jonassen (1995, 60-61) viittaa intentionaalista oppimistaan kuvatessaan Scardamaliaan ja Bereiteriin (1993/1994) ja mainitsee sen ilmenevän siten, että oppilas pyrkii oppimisessaan tietoisesti saavuttamaan kognitiivisen tavoitteen. Ruokamo ja Pohjolainen (1999) mainitsevat, että intentionaalisuus ja aktiivisuus ovat lähes toistensa kaltaisia vastuun ja sitoutumisen näkökulmasta. Intentionaalista oppimista ohjaa oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ympäristön kontrollin sijasta.

Opetussuunnitelma (POPS 2014, 17) perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilaan toivotaan oppivan asettamaan itselleen tavoitteita. Itselleen asetettujen tavoitteiden laatuun vaikuttavat merkittävästi minäkuva, itsetunto ja oppilaan kokemaa pystyvyyden tunne. Monipuolinen ohjaus, kannustus ja palautteen antaminen vaikuttavat keskeisesti oppimista tukeviin kiinnostuksen kohteisiin. Opetussuunnitelma (POPS 2014, 21) korostaa oppilaan ikäkaudelle sopivien tavoitteiden asettamisen tärkeydestä oppimaan oppimisen taitojen karttumiseksi.

Intentionaalisuudessa ja itseohjautuvuudessa on havaittavissa samankaltaisia piirteitä. Puolimatkan (2002, 252) mukaan itseohjautuvaan oppimiseen perustuvassa oppimisessa korostetaan oppilaan vapautta oppimisprosessinsa ohjaukseen ja päätökseen antaa asioille merkityksiä omassa tietoisuudessaan. Samalla kun opettaja on uskollinen antamilleen omille merkityksille, hänen on kunnioitettava oppilaiden tapaa antaa merkityksiä niille. Tämä edellyttää (Bransford, Brown & Cocking 2004, 71), että oppilaan ajattelulle annetaan aikaa. Bransford ym. korostavat, että oppilas tarvitsee aikaa tiedon prosessointiin, jotta

taustalla oleviin käsitteisiin voi tutustua rauhassa ja luoda niistä yhteyksiä aikaisempaan tietoon.

Mielenkiintoisen näkökulman intentionaalisuuteen tuo oppimisen *flow* eli virtauskokemus. Tynjälä (2000, 106-107) kirjoittaa virtauskokemuksen edellytyksenä olevan tehtävän vaativuuden sekä oppilaan valmiuksien ja kykyjen tasapainon. Oppilaan arvio omista kyvyistä tehtävän tavoitteisiin nähden voi aiheuttaa ahdistuneisuuden kokemuksia. Vastaavasti liian helpot tehtävät suhteessa valmiuksiin saattaa aiheuttaa pitkästyneisyyttä. Ihanteellisin tilanne virtauskokemuksen synnylle on tavoitteiden ja oppilaan valmiuksien tasapaino.

Yhteistoiminnallisuus oppimisessa

Tutkielmamme tuloksissa ilmeni yksiselitteisesti, että koulussa käytettiin yhteistoiminnallista oppimista. Ryhmässä toimimisen myönteisiä vaikutuksia mainittiin yleisesti oppimisen hyvinä puolina. Yhteistoiminnallisuus oppimisessa oli myös yksi Jonassenin (1995) sekä Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) kuvaamista mielekkäisiin oppimisen ominaisuuksista. Jonassen (1995, 60) kuvaa yhteistoiminnallisuutta oppimisessa siten, että oppilaat työskentelevät ryhmissä hyödyntäen toistensa taitoja, tarjoamalla toisille tukea, seuraamalla toisten ryhmän jäsenten työpanosta ja mallintamalla omaa toimintaansa toisille. Ruokamo ja Pohjolainen (1999) kuvaavat yhteistoiminnallisuuden oppimisessa tarkoittavan oppilaiden sitoutunutta ryhmässä toimimista sekä pyrkimystä yhdessä hyvin oppimistuloksiin. Tietojen, taitojen ja ongelmaratkaisutaitojen ohella yhteistoiminnallisessa oppimisessa on oleellista vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitot.

Opetussuunnitelma (POPS 2014, 17) on laadittu sellaisen oppimiskäsityksen varaan, jossa oppija on aktiivinen yksilö, niin kuin jo aikaisemmin olemme maininneet. Tämän käsityksen varassa oppija asettaa itselleen tavoitteita ja ratkaisee ongelmia itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa. Yksilöllinen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksellisessa suhteessa muihin oppilaisiin, opettajiin, aikuisiin, yhteisöihin ja oppimisympäristöön. Oppiminen nähdään yksin ja yhdessä tapahtuvana toimintana. Tästä syystä oppimisprosessissa on tärkeää oppilaiden halu kehittyä ja oppia yhdessä. Yhdessä oppimisessa oppilaiden luova ja

kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisun taidot sekä erilaisten näkökulmien ymmärtäminen kehittyvät.

Oppimisen organisointimuotona yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole uusi lähestymistapa. Sen sijaan perustelut yhteistoiminnalliselle oppimiselle ovat vaihdelleet eri aikakausina. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 182.) Hellströmin ym. (2015, 16) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä peruslähtökohdiana on oppilaiden toimiminen pienryhmissä oppimisen ja sosiaalisen kasvun edistämiseksi. Opetus voidaan järjestää siten, että isossa oppilasryhmässä vaihdellaan pienryhmiä siten, että oppilailla on aktiiviset roolit oppimisprosesseissaan. Hellströmin ym. mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä ei ole kyse ainoastaan opetuksen työtavasta vaan pedagogisesta periaatteesta, jonka mukaisesti opiskelua suunnitellaan.

Yhteistoiminnallisen oppimisen etuina voidaan nähdä Tynjälän (2000, 167) mukaan ainakin kognitiivisen kuormituksen vähenemisen tehtävien jakautuessa useammalle oppilaalle. Kognitiivisia resursseja ajatellaan olevan enemmän käytössä kokonaisella ryhmällä, kuin sen yksittäisillä jäsenillä olisi. Keskustelujen, perustelujen ja erilaisten näkökulmien ajatellaan myös monipuolistavan ajatteluprosesseja enemmän kuin suoran opetuksen seuraamisen. Sosiaalisia vuorovaikutustaitoja edellyttävien oppimistapojen yhtenä pyrkimyksenä onkin ollut tavomaisen opettajajohtoisen opetuksen sijaan edistää oppilaiden vuorovaikutukseen nojautuvia oppimistapoja (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 203). Tynjälän (2000, 167) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä mahdollistuu myös itseohjautuva toiminta ja sen myötä ryhmän jäsenten motivaatio, vastuullisuus ja innokkuus. Ryhmässä koetun tuen on havaittu lisäävän positiivisia tunnekokemuksia ja myös vaikuttavan motivaatioon (ks. myös Nuikkinen 2005, 72). Yhteistoiminnassa opitaan luonnollisesti sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, yhteistyötä, kommunikaatiota ja itsensä ilmaisua.

Nuikkisen (2005, 72) mukaan avoimilla tilajärjestelyillä voidaan innostaa oppilaita kanssakäymiseen ja keskusteluun. Työtilojen jakamisella toisten kanssa voidaan tukea ryhmätyötä sekä aktivoida luovuuteen. Myös opetussuunnitelma (POPS 2014, 29) ohjaa siihen, että oppimisympäristöjen tulee tukea yksilöllisiä ja

yhteisöllisiä kasvuprosesseja. Hyvin toimiva oppimisympäristö edistää yhteisön jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta, osallistumista ja yhdessä oppimista sekä mahdollistaa aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa.

4.3 Opettajan merkitys oppimisessa

Opettajan toiminnalla ja valinnoilla oppimisen mahdollistajana on erittäin suuri merkitys. Opettajan tehtävä on vaativa ja monipuolinen ja siitä syystä laaja aihe käsiteltäväksi. Tutkielmamme tuloksia analysoidessamme päädyimme lähes aina siihen, että opettaja on merkittävässä asemassa oppimisympäristössä tapahtuvassa toiminnassa. Lähtökohtaisesti opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma, jonka merkitys on keskeinen kaikessa koulutyössä. Tämä on yhteydessä myös oppimisympäristöajatteluun ja opettajan toimintaan oppimisympäristössä. Lisäksi opettajan merkitys oppimiselle samanaikaisopettajuutta toteuttavassa oppimisympäristössä tuli tutkielmamme tuloksissa selkeästi esille. Näistä syistä lähestymme tätä aihetta opetussuunnitelman, oppimisympäristön ja samanaikaisopetuksen näkökulmasta.

Opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä

Perusopetuksen opetussuunnitelma tavoitteineen ohjaa opettajan työtä. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet siirtää Hellströmin ym. (2015, 55) mukaan katseen entisen sisältöpainotteisuuden sijaan siihen, miten opettaja opettaa ja miten oppija oppii. Tämä haastaa opettamisen ja oppimisen uudennlaisella ajattelutavalla. Hellström ym. hahmottavat muutosta yksinkertaisesti siten, että pohtivat opetussuunnitelman perusteiden välittämää viestiä siitä, miten opettaja ja oppilas toimivat opetuksessa. Oppilaalla on tässä tapahtumassa subjektiivinen rooli, kun taas opettajan tehtävänä on olla oppilaiden oppimisprosessien ohjaajana, mahdollistajana ja vauhdittajana.

Opetussuunnitelman (POPS 2014, 17) mukaan opettajan tehtävä on ohjata oppilasta tunnistamaan oma tyyliensä oppia ja käyttämään tätä tietoa hyödykseen

oppimaan oppimisessaan. Opettaja ohjaa oppilasta toimimaan vastuullisesti ja tietoisesti omassa oppimisprosessissaan. Jotta oppilas saisi opittavasta asiasta syvällisen tiedon, opettaja ohjaa oppilasta yhdistämään aikaisemmin opitut asiat ja käsitteet uuden opitun kanssa. Kuuskorven (2012, 77) mukaan opetussuunnitelman kautta opettaja saa välineitä työnsä ja koulutyöyhteisön kehittämiseen. Opettajan korkea koulutus sekä osaaminen ovat keskeisessä asemassa, kun opetussuunnitelmasta nostetaan keskeisiä tavoitteita ja kehittämistarpeita. Näiden asioiden hallitseminen konkretisoituu hyvänä perusopetuksena oppilaan arjessa.

Paineita koulussa tapahtuvalle opetukselle

Tällä hetkellä elämme aikaa, kun Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaista opetusta on toteutettu kaksi vuotta. Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi koulutyöhön heijastuvat myös muunlaisia paineita. Koulu instituutiona on traditionaalinen, mutta koulu oppimisympäristönä ei ole kuitenkaan stabiili, jonka ei tarvitsisi seurata aikaansa (Piispanen 2008, 81). Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset luovat haasteita koulussa tapahtuvalle opetukselle, oppimisprosessille ja oppimisympäristölle. Kehittyvä tietoyhteiskunta ja globaalit toimintaympäristöt vaikuttavat osaamistarpeiden vaativuuteen ja sitä kautta kasvatuksen ja koulutuksen kehitykseen. Tästä johtuen on keskeistä korostaa uudenlaisten opetusprosessien ja informaalisten tekijöiden huomioimista fyysisten oppimisympäristöjen kehitystyössä. Opetuksen ja oppimisen tuloksellisuus on usein riippuvainen siitä, kuinka koulu ja sen toimijat osaavat hyödyntää ympärillä olevat oppimisympäristöt sekä tietorakenteet sosiaalisena prosessina. (Kuuskorpi 2012, 160-161.)

Piispasen (2008, 60) mukaan pedagogiset suuntaukset elävät yhteiskunnallisten muutosten kanssa, mutta luonnollisesti viiveellä. Pedagogiset perustukset säilyvät tästä syystä melko samanlaisina, vaikka virtaukset eläisivätkin. Tämä näkökulma valottaa nykyistä oppimisympäristöajattelua historiallisesti muotoutuneena erilaisten pedagogisten vaikutusten välittämänä. Vaikka opetussuunnitelman mukaisen opetustyön sisällölliset ja pedagogiset painotukset ovat voineet

vaihdella, on opetustyö Kuuskorven (2012, 72) mukaan perustunut lähtökohtaisesti aina samoihin arvoihin. Tätä pidetään perusopetuksen laadun takeena.

Nykyinen ymmärrys oppimisesta korostaa oppijoiden omaa aktiivisuutta tiedon rakentamisessa, oppijoiden itseohjautuvuutta oppimisstrategioiden käytössä, oppimisen situationaalisuutta sekä yhteistoiminnallisuutta (De Corte 2010, 35). Kun pedagogiset ihanteet elävät, ne vaikuttavat luonnollisesti myös oppimisympäristöajatteluun sekä haastavat opettajat parempaan hallintaan pedagogisesta sisältötiedosta. (Kuuskorpi 2012, 73). Syrjäläinen (2003, 77) kutsuu pedagogista sisältötietoa sellaiseksi perustiedoksi, sivistystiedoksi ja tieteelliseksi tiedoksi, jolle on tapahtunut muodonmuutos opettajan transformaatioprosessissa ja joka on ulkoistettu oppimistilanteissa olevien ehtojen ja lainalaisuuksien välityksellä. Syrjäläisen mukaan opettajan tehtävänä on muokata osaamansa tieto ja oppimisympäristö sellaisiksi, että oppilaalla on mahdollisuus keskittyä oppimisympäristössään olennaisiin asioihin. Laadukas opetus edellyttää myös Brandsfordin ym. (2004, 209) mukaan opettajien syvällistä ymmärrystä opittavasta asiasta. Tämän lisäksi opetus vaatii opettajalta perusteellista ymmärrystä siitä, kuinka ohjata oppilaita ymmärtämään paremmin oppimaansa.

Pedagogisen oppimisympäristön luomisessa ja kehittämisessä on Mannisen (2007, 41-42), Piispasen (2008, 158-159) ja Nuikkisen (2005, 65-66) mukaan opettajalla merkittävä rooli. Opettajan pedagoginen osaaminen välittyy oppimisympäristön innostavuuteen. Oppimisympäristö parhaimmillaan päivittyy opittavan asian mukaan pedagogisin välinein ja asioin, siten että, se haastaa oppilaan oppimaan. Opettajan tärkeä tehtävä on oppimisprosessin suunnittelu ja sen tukeminen vaihtelevilla oppimisympäristön tekijöillä, kuten väreillä, valoilla, muodoilla ja tilojen valinnoilla. Omassa tutkielmassamme ajattelemme tämän ilmevän siten, että oppilaiden vastauksista välittyi tilojen tarkoituksenmukainen käyttö oppimisen tukemiseksi. Ajattelemme tämän olevan opettajan mahdollistamaa tilojen ja välineiden hyödyntämistä.

Myös Brotherus ym. (2002, 100-101) pitävät opettajan tehtävää merkityksellisenä ja haastavana aktiivista oppimisympäristöä luodessaan. Tehtävä vaatii perusteellista etukäteistyötä. Opettajan tulee olla tietoinen, mitä toiminnalla

tavoitellaan ja miten työ jaetaan samanaikaisopettajien kesken. Lisäksi oppilaan on oltava tietoinen oppimista ohjaavista tavoitteistaan oppimisympäristössään. Brotherus ym. jatkavat, että opettajan tehtävänä on ohjata oppimista ja toimia myös oppimisympäristön aktiivisena jäsenenä. Opettajan on sisältöosaamisensa lisäksi pohdittava, millä tavoin oppilaat työskentelevät oppiakseen tavoitellun sisällön. Lisäksi oppimisympäristön tulisi olla sellainen, että se mahdollistaisi sekä yksilölliset että yhteisölliset oppimisen muodot (Piispanen 2008, 160). Tutkielmamme tuloksissa ilmeni selkeästi yhdeksi mielekkään oppimisen tavaksi opettajajohtoinen opetus. Tämä viestii onnistuneesta opettajan valinnoista opettavan asian tavoittamiseksi.

Opettajan haasteeksi muodostuu erilaisten oppijoiden havaitseminen oppimisympäristössä. Oppilaiden osaaminen ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat yksilöllisesti. Opettajan täytyy huomioida oppimista tukevassa ympäristössä myös oppilaiden erilaiset oppimistavat (Manninen ym. 2007, 41). Oppilaantuntemuksen avulla opettajalle selviää, millainen toiminta oppilaita kiinnostaa. Oppilaiden erilaisia oppimistapoja on syytä kunnioittaa, vaikka niitä kannattaakin tavoitteellisesti avartaa oppimisen ja ajattelun taitojen edistämiseksi. (Brotherus ym. 2002, 101; Piispanen 2008, 159-160.)

Oppilaat saattavat olla hyvin eri vaiheissa kehityksessään ja oppivat eri tavoin. Opettajalta vaaditaan riittävää oppimistapojen tuntemusta ja niiden käyttöä, jotta jokainen oppilas tulisi yksilöllisesti huomioiduksi ja saisi riittävästi haasteita oppimiselleen. Myös tehtävien eriyttäminen ja vertaisilta oppiminen mahdollistavat erilaisten oppijoiden oppimisen. Ryhmiä voidaan muodostaa vaihtelevasti. Ryhmiä muodostetaan eri perustein siten, että kukaan oppilas ei leimaudu, vaan oppii ryhmän jäsenenä myös toisiltaan. Tehtäviä voidaan eriyttää siten, että jokaisen työskentely mahdollistuu. (Peterson & Hittie 2010, 58-59.)

Nykyinen opetussuunnitelma korostaa oppimisympäristöjen ja työtapojen merkitystä oppimiselle (POPS 2014, 29). Opettajan kykyä hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä oppimisen edistämiseksi on syytä korostaa. Vaikka tutkielmamme tuloksissa oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä opetukseen ja oppimisympäristön monipuolisiin käyttömahdollisuuksiin, myös

kritiikkiä sen tehokkaammasta käytöstä mainittiin. Wall (2016, 39) toteaa osuvasti, että parhaimmillaan joustavat oppimisympäristöt tukevat eri oppijoiden tarpeita mahdollistamalla erilaisten opetusmenetelmien käytön. Tässä opettajia on tuettava kehittämään pedagogisia taitojaan, jotta he voisivat hyödyntää oppimisympäristöjen mahdollisuuksia opetuksessaan ja suunnitteluprosesseissaan. Myös oppilaita tulisi tukea, että he voisivat havaita ja toimia oppimisympäristön tarjoamien mahdollisuuksien mukaan.

Oppilaiden hyvän oppimisen kokemuksissa ei voida sivuuttaa opettajien sitoutumista työlleen ja oppilailleen. Tutkielmamme tuloksissa oppilaiden vastauksista ilmeni opettajien välittäminen oppilaistaan. Oppilaat kokivat opettajat hyvän opettamisen lisäksi mukavina. Myönteinen suhde opettajan ja oppilaiden välillä on Muhosen, Vasalammen, Poikkeuksen, Rasku-Puttosen ja Lerkkasen (2016) tutkimuksen mukaan vahvassa yhteydessä oppilaiden sitoutumisessa koulunkäyntiin. Sitoutuminen ja kouluun kuulumisen tunne vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin. Muhosen ym. tutkimuksen mukaan opettajan kokemalla ilolla oppilaastaan, perheen ja kavereiden tuella sekä yläkoulun jälkeisillä koulutustavoitteilla on yhteys keskenään. Opettajan lämmin suhde oppilaaseen merkitsee oppilaan kokemusta opettajan merkityksellisyydestä oppimisessaan sekä ennustaa myös sitä, että oppilas kokee koulunkäyntinsä merkitykselliseksi.

Samanaikaisopettajuus yhteisenä ilona

Tutkielmamme tuloksissa ilmeni oppilaiden myönteiset kokemukset useamman opettajan merkityksestä oppimistilanteissa. Tämä on samansuuntainen huomio, kuin samanaikaisopettajuutta koskevissa tutkimuksissa on havaittu (Ahtiainen ym. 2010; Eskelä-Haapanen 2013). Ahtiaisen ym. (2010, 41) ja Saloviidan (2016a, 7; 2016b 17) mukaan samanaikaisopettajuutta voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla. Työtapoja on useita, jotka vaihtelevat sen mukaan, kuinka oppilaita jaetaan ryhmiin ja millaiset tavoitteet oppilaille on. Myös opettajien lukumäärää ja tehtävien vastuualueita voidaan vaihdella. Vaikka samanaikaisopetuksen muotoja on useita, yhteistä niille kaikille on, että samanaikaisopetuksessa kaksi tai useampi opettaja työskentelee yhteistyössä keskenään samassa tilassa.

Kuuskorven (2012, 162.) mukaan opetustilassa yhtäaikaisesti työskenteleville opettajille ja muille aikuisille on selvä tarve. Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa usean aikuisen samanaikainen läsnäolo.

Samanaikaisopettajuudella tavoitellaan Ahtiainen ym. (2010, 41, 44) mukaan kaikkien oppilaiden oppimista. Sen tavoitteena on aina pedagogisen yhteistyön ja opettajien ammattitaidon yhdistäminen oppilaan hyödyksi (Eskelä-Haapanen 2013, 163). Usean opettajan osaaminen koituu lopulta oppilaiden eduksi. Tässä on tärkeää opettajien yhteinen suunnittelu ja heidän pedagogiset ratkaisunsa. Opettajat yhdessä vastaavat toiminnastaan ja tarjoavat oppilaille tukea tavoitteelliseen opiskeluun. Oppilas hyötyy monen eri opettajan osaamisesta sekä parhaimmillaan kiinnostuu heidän erilaisista opetustavoista. Eskelä-Haapanen (2013, 164) mukaan samanaikaisopettajuus tuo vaihtelua myös opettajien työtehtäviin sekä lisää heidän työmotivaatiotaan. Työtehtäviä jaettaessa myös työtaakka vähenee (Ahtiainen ym. 2010, 51). Tämä heijastuu meidän käsityksemme mukaan luonnollisesti opetustyöhön ja oppilaiden kokemaan oppimisen mielekkyyteen.

Huomionarvoinen näkökulma Ahtiainen ym. (2010, 52, 63) tutkimuksessa ilmenee koulun yhteisöllisyyden ja samanaikaisopettajuuden yhteydestä. Yhdessä opettaessaan opettajat voivat toiminnallaan näyttää oppilailleen vuorovaihtuksen ja yhdessä tekemisen malleja. Hyvin toimiessaan samanaikaisopettajuus osoittaa oppilaille, kuinka töitä voidaan tehdä rakentavasti yhdessä. Samanaikaisopettajuudella on näin ollen yhteisöllisyyttä tukeva vaikutus.

Samanaikaisopettajuuden hyöty nähdään myös erilaisten oppijoiden etuna. Siitä hyötyvät sekä lahjakkaat että paljon tukea vaativat oppijat. Samanaikaisopettajuuden avulla voidaan vastata yksilöllisesti oppijoiden tarpeisiin sekä tarjota heille laaja-alaista tukea (Eskelä-Haapanen 2013, 159). Useamman aikuisen läsnä ollessa tukea tarvitseva oppilas havaitaan helpommin ja hänen tuen tarpeisiin voidaan vastata mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Oppilaat saavat paremman hyödyn opetuksesta, kun useamman opettajan vahvuudet pääsevät hyödynnettäviksi. Samanaikaisopettajuus antaa mahdollisuuden joustaviin, monimuotoisiin ja eriyttäviin opetusjärjestelyihin oppilaiden opettamisessa.

(Ahtiainen ym. 2010, 37, 45; Eskelä-Haapanen 2013, 164, 167) Tutkielmamme tuloksissa oppilaat olivat havainneet opettajien taidon huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet oppimisessa esimerkiksi siirtymällä opiskelemaan pienemmän ryhmän kanssa rauhallisempaan tilaan. Lisäksi opettajat huomioivat erilaiset tavat oppia. Oppilaat kokivat, että opettajat antoivat heille mahdollisuuden kokeilla monipuolisia oppimistapoja.

Merkittävää tutkielmamme tuloksissa oli, että kukaan oppilas ei maininnut erityisoppilaita tai erityisopettajaa. Päättelimme oppilaiden vastauksien perusteella, että koulussa ollaan hyvällä matkalla kohti inklusiivista koulua. Petersonin ja Hittien (2010, 172-175) taitavasti toteutuneessa samanaikaisopetuksessa oppilaat osallistuvat työskentelyyn omalla tasollaan ja oppimisen haasteista puhutaan avoimesti. Kenelläkään oppilaalla ei ole tunnetta, että saa erityisopetusta. Oppilaat tuntevat jokaisen opettajan omakseen. Myös opettajat kokevat tunsivat vastuuta kaikista oppilaista. Peterson ja Hittie jatkavat, että tehokkaasti toimivissa inklusiivisissa luokissa samanaikaisopettajuus toimii monipuolisesti. Samanaikaisopettajuutta harkitessa opettajien tulisikin sopia rooleista huolellisesti keskustellen.

Ahtiaisen ym. (2010, 37) mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus samassa opetuksessa muiden oppilaiden kanssa estää heidän syrjäytymistä. Myös Eskelä-Haapanen (2013, 165) mainitsee samanaikaisopettajuuden hyödyn silloin, kun halutaan auttaa oppilaiden sosiaalistumista omaan ryhmäänsä. Oppilaiden sosiaalisilla taidoilla on mahdollisuus kehittyä suuressa heterogeenisessä ryhmässä. Tällä on Eskelä-Haapasen mukaan myönteinen vaikutus myös luokan työrauhaan.

Samanaikaisopettajuudella voidaan myös Ahtiaisen ym. (2010, 44) mukaan ratkaista työrauhaan liittyviä pulmia. Työrauha on välttämätöntä sekä oppimisessa että opetuksessa. Usean opettajan läsnä ollessa työrauha voidaan ylläpitää paremmin kuin yhden opettajan voimin. Tästä syystä opetustilanteissa usean opettajan mukana oloa pidetään rauhoittavana ja keskittymistä lisäävänä tekijänä. Ahtiainen ym. jatkavat, että useampi opettaja voi jakaa keskenään työtehtäviä. Toiset opettajat voivat keskittyä häiriötä aiheuttavien tai muuten tukea

tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, jolloin muu opetus voi toteutua häiriöttömästi. Myös Suomensalo (2013, 115) mainitsee, että opettajat voivat vaikuttaa pedagogisen toimintansa avulla luokan työrauhaan. Samaa ovat pohtineet Tainio ja Harjunen (2005, 173) opettajien pedagogisten taitojen yhteydestä työrauhan saavuttamiseksi.

Myös Eskelä-Haapanen (2013, 167) mainitsee, että samanaikaisopetusta toteuttavissa oppimisympäristöissä on mahdollista puuttua oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen pulmiin sekä heidän hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin jo varhaisessa vaiheessa. Opettajien yhteinen ymmärrys oppilaista on syvällisempää ja laaja-alaisempaa kuin yksin asioita pohtiessa. Ahtiaisen ym. (2010, 47) mukaan oppilaiden viihtyvyyden ja psyykkisen hyvinvoinnin on havaittu parantuneen samanaikaisopetuksessa. Myös turvallisuuden tunteen ja luottamuksellisen ilmapiirin on havaittu lisääntyvän. Tämä ilmeni tutkielmamme tuloksissa oppilaiden myönteisistä kuvauksista opettajan opettamisesta. Ajattelimme oppilaiden erityisesti arvostavan opettajien merkitystä koulutyössä, koska he kokivat saavansa hyvää opetusta. Oppilaiden vastauksista ilmeni, että opettajat opettavat hyvin.

Ahtiaisen ym. (2010, 48, 62) mukaan samanaikaisopetus soveltuu eri oppiaineisiin ja kaikkiin luokka-asteisiin, mutta ei kuitenkaan joka tilanteeseen. Samanaikaisopetuksen lisäksi edelleen tarvitaan yksilöllistä opetusta sekä erilaisia ryhmittelyjä opetuksen järjestämiseksi. Sen selviä hyötyjä on kuitenkin yhteinen suunnittelu, toteuttaminen sekä arviointi. Lisäksi sillä on myönteinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Samanaikaisopettajuus voidaan nähdä pedagogisena mahdollisuutena ja yhtenä hyvänä pedagogisena vaihtoehtona koulutyön tarpeisiin.

Opettajan merkitys oppimiselle on ilmeinen. Opettajan pedagoginen toiminta on avainasemassa siinä, miten kaikki oppilaan oppimiseen vaikuttavat asiat kyetään huomioimaan jokaisen oppilaan oppimisen edistämiseksi. Tämä ilmenee osuvasti tutkielmamme tuloksissa siten, että opetuksen katsottiin olevan samanlaista kuin muissakin kouluissa sillä erotuksella, että fyysinen oppimisympäristö on erilainen. Tällä perusteella voidaan todeta, että oppiminen koulussa

kulminoituu opettajan merkitykseen. Niin kuin Wall (2016, 39) toteaa, tehokas opetus voi tapahtua missä tahansa fyysisessä oppimisympäristössä ja tarjota hyvän oppimisympäristön ja toimintakulttuurin riippumatta koulun fyysisistä ominaisuuksista.

5 YHTEENVETO TULOKSISTA

Hyvän oppimisen paikat fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä

Fyysisesti joustavat oppimisympäristöt tarjoavat oppilaille joustavia ja eri tavoin muunneltavia tila- ja kalusteratkaisuja oppimisen paikoiksi. Tutkielman tuloksista ilmeni oppilaiden tyytyväisyys koulun fyysisiä tiloja kohtaan. Tämä ilmeni oppilaiden tarkoista ja monipuolisista vastauksistaan. Fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä arvostettiin mukavuuteen ja viihtyvyyteen liittyviä tekijöitä. Tämä on osoitettu myös Mäkelän (2018, 70) tutkimuksessa joustavien oppimisympäristöjen yhteydestä terveyteen ja mukavuuteen. Myös valoisuus ja avaruus koettiin viihtyvyyttä lisäävänä ominaisuutena.

Tutkielman tuloksissa hyviksi oppimisen paikoiksi mainittiin vaihtelevasti eri kokoisia ja erilaisia tiloja. Hyviksi oppimisen paikoiksi mainittiin pieniä, isoja ja eri tarkoitusta varten suunniteltuja tiloja, kuten liikuntasali, musiikkiluokka ja ateljee. Myös tavanomainen luokkatila koettiin erittäin hyväksi oppimisen paikaksi. Oppilaiden keskuudessa pidettiin tärkeänä mahdollisuutta valita itselleen hyvä oppimisen paikka. Oppimispaikan valinnanmahdollisuus useista eri tiloista on myös Kuuskorven (2012, 108) tutkimuksen mukaan ihanteellisin tilanne oppilaalle. Hyvän oppimispaikan valinnan kriteerinä pidettiin poikkeuksetta hiljaisuutta ja rauhallisuutta.

Fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä merkittävimmäksi haasteeksi ilmeni tutkielmassamme työrauhaan liittyvät asiat. Oppimisympäristössä koettu työrauhaa häiritsevät tekijät liittyivät oppilaiden paljouden ja siitä aiheutuvan levottomuuden kokemuksiin. Lisäksi oppimisympäristön ulkopuolelta tulevat äänet ja liikehdintä koettiin häiritsevinä. Kehittämisehdotuksena työrauhan haasteisiin voidaan tutkielman tulosten ja Wallin (2016, 20) mukaan vaikuttaa erilaisilla akustisilla ratkaisuilla kuten ääntä vaimentavilla pintamateriaaleilla sekä teknisiä välineitä apuna käyttäen. Oppilaat toivat esille toiveen lisäkalusteista sekä tilojen ja kalusteiden tarkoituksenmukaisemmasta käytöstä. Myös

tilojen tuomaa mahdollisuutta jakaa oppilaita pienempiin ryhmiin esitettiin ratkaisuksi.

Mielekäs oppiminen fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä

Tuloksista ilmeni, että fyysisesti joustavissa oppimisympäristössä ei ole yhtä ainoaa mielekkään oppimisen tapaa. Mielekkään oppimisen kokemukset sisälsivät useita eri tekijöitä ja ne sopivat oppilaille eri tilanteissa. Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mielekkään oppimisen ominaisuuksista tutkielmamme tuloksissa ilmeni *aktiivisuus oppimisessa, reflektiivisyys oppimisessa, intentionaalisuus oppimisessa ja yhteistoiminnallisuus oppimisessa*. Tutkielmamme tuloksissa ilmenneiden toiminnallisuuden sekä tieto- ja viestintäteknikan käytön liitimme aktiivisen oppimisen yhteyteen niiden oppimista aktivoivan ja motivoivan luonteensa vuoksi. Itsenäisen oppimisen liitimme intentionaalisuuden yhteyteen sen kuvatessa oppilaiden henkilökohtaisia aikomuksia sekä heidän omatahtisuutta työskentelyssä.

Kaikki oppiminen perustuu oppilaan aktiivisuuteen. Aktiivisuus on kaikista mielekkään oppimisen ominaisuuksista oleellisin, joka ilmenee yleisesti ja tutkielmassamme kaikissa mielekkään oppimisen kuvauksissa. Aktiivisuutta lisäävät tuloksissa ilmenneet toiminnallisuus ja tieto- ja viestintäteknikan käyttö. Jonassenin (1995, 60) mukaan aktiivisuus oppimisessa tulee esille oppilaan tietoisena, vastuullisena ja sitoutuneena toimintana.

Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mielekkään oppimisen kuvauksista reflektiivisyys ei ilmennyt oppilaiden itsensä ilmaisemana, mutta oppilaiden vastauksista voidaan perustellen tulkita reflektiivisiä piirteitä. Vastauksissa ilmeni selvää oman oppimisen tiedostamista oppilaiden arvioidessa itselleen parhaimpia oppimisen tapoja ja paikkoja omassa oppimisympäristössään. Tämän perusteella voidaan tehdä yksi tutkielmamme merkittävimmistä johtopäätöksistä. Fyysisesti joustavat oppimisympäristöt voivat vaihtoehtoisia tiloja ja paikkoja sekä monipuolisia oppimisen tapoja tarjotessaan mahdollistaa oppilaiden itsereflektion ja sen myötä omien oppimisstrategioiden tiedostamisen. Tässä opettajan merkitys korostuu. Oppilaita tulee myös ohjata opetussuunnitelman mukaisesti omien oppimista tukevien tapojen tiedostamiseen ja edistämiseen, jolloin myös oppilaiden

itseohjautuvuus lisääntyy (POPS, 17). Tiedostaessaan itselle parhaimpia tapoja oppia, voidaan oppilaita ohjata tiedostamaan myös itselle parhaimpia oppimisen paikkoja oppimisympäristöä hyödyntäen.

Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) intentionaalisen oppimisen ominaisuudessa on selviä yhteyksiä tutkielmamme tuloksissa ilmenneisiin oppilaan itsenäiseen oppimiseen. Halu oppimisen tehokkuuteen sekä omanlaisen työn tekemiseen ilmensivät intentionaalisia piirteitä. Nämä osoittivat Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) esittämiä kuvauksia vastuullisuudesta ja sitoutuneisuudesta omaan oppimiseen.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on tavanomainen työskentelytapa tutkielman kohteena olevassa koulussa. Ryhmässä toimimista pidettiin mielekkäänä oppimisen tapana. Hellströmin ym. (2015, 16) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen hyötyinä nähdään sekä pienryhmässä oppiminen että sosiaalisen kehittymisen mahdollisuus. Yhteistoiminnallisuuden ilmeneminen tukee hyvin nykyistä opetussuunnitelmaa, koska koulun uudessa toimintakulttuurissa toivotaan painotettavan yhdessä toimimista (Halinen 2015). Uuden koulun fyysisesti joustavat oppimisympäristöt selvästi näyttivät mahdollistavan uuden toimintakulttuurin mukaisia työtapoja.

Opettajan merkitys oppimisessa

Tuloksista ilmeni, että hyvän oppimisen kokemuksiin vaikuttivat oppilaiden kokemukset opettajan toiminnasta. Taito vaihdella erilaisia opetusmenetelmiä sekä käyttää monipuolisesti oppimisympäristön tiloja koettiin mielekkäänä. Opetus koettiin hyvänä, mutta toisaalta samanlaiseksi kuin muissakin kouluissa sillä erotuksella, että fyysiset tilat olivat toisenlaiset. Fyysisesti joustavan oppimisympäristön tilat mahdollistivat yhdessä opettamisen, ryhmiin jakamisen ja samanaikaisopettajuuden eri muodot.

Opetussuunnitelma (POPS 2014) ohjaa opettajan työtä. Hellströmin ym. (2015, 55) mukaan opettajan rooli on muuttunut enemmän sisältöpainotteisen opettamisen sijaan oppimisprosessien ohjaajaksi. Tämä haastaa opettajan pohtimaan, mitkä ovat opettajan ja oppilaan roolit opetuksessa. Tämän lisäksi

Kuuskorven (2012, 160-161) mukaan yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset haastavat koulun opetuksen, oppimisprosessit sekä oppimisympäristöt kehittymään ja hyödyntämään ympärillä olevia oppimisympäristöjä sosiaalisissa prosesseissaan. Oppimiseen innostavan oppimisympäristön luomisessa ja kehittämisessä on Mannisen ym. (2007, 41-42), Piispasen (2008, 158-159) ja Nuikkisen (2005, 65-66) mukaan opettajalla merkittävä rooli.

Kokoavana johtopäätöksenä voidaan tämän tutkielman perusteella todeta, että fyysisesti joustava oppimisympäristö mahdollistaa mielekkään oppimisen kokemuksia.

Tutkielmamme merkitys

Tavoitimme tutkielmallamme sen ydintehtävän, jossa halusimme selvittää miten kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat koulun uudet fyysisesti joustavat oppimisympäristöt oppimisessaan. Tutkielmamme tulokset osoittavat, että fyysisesti joustavien oppimisympäristöjen tutkimusta kannattaa tehdä. Tutkimuksia koulujen fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelun tueksi on tehty useita, jotka olivat meidän tutkielmassamme tärkeitä lähteitä (mm. Kuuskorpi 2012; Mäkelä 2018; Piispanen 2008.) Tutkielmamme vahvistaa näiden tutkimusten tuloksia, joissa on pyritty löytämään koulujen tarkoituksenmukaisia oppimisympäristöratkaisuja. Tutkielmamme kohde oli jo suunnittelutyön läpikäynyt valmis koulurakennus. Tutkielmamme poikkeaa tästä syystä edellä mainituista tutkimuksista, koska sen kohteena olivat uuden koulurakennuksen käyttäjien kokemukset. Tutkimustietoa tämänkaltaisista kokemuksista on vain vähän, etenkin Suomesta. Sikäli tutkielmamme aihe ja siitä saadut tulokset ovat merkittäviä tämän tyyppisten koulurakennusten lisääntyessä uudisrakennusten myötä.

Tutkielmamme antaa viitteitä koulujen suunnittelijoille, kuinka tiloja voisi suunnitella ja käyttää tarkoituksenmukaisemmin oppimista edistäen. Tilanteessa, jossa koulurakennus on jo valmis, on edelleen tarpeellista pohtia tilojen tarkoituksenmukaista ja monipuolista käyttöä. Koulurakennusten ei tulisi olla annettuja kokonaisuuksia, vaan niiden tulisi pyrkiä mahdollistamaan käyttäjälähtöisesti oppilaiden ja opettajien tarpeita (Kuuskorpi 2012, 171).

Tutkielmamme osoittaa myös suunnittelijoille ja käyttäjille, että oppilaiden fyysisesti joustaville oppimisympäristöille antamat merkitykset ovat enimmäkseen myönteisiä. Tämän taustalla voidaan ajatella olevan onnistunut tilasuunnittelu, mutta erityisesti onnistunut opettajien toteuttama pedagogiikka ja oppimaan oppimisen ohjaus, jolla oppilaiden tietoisuutta omasta oppimisesta ja oppimisympäristön mahdollisuuksista käytetään paremman oppimisen mahdollistamiseksi.

6 POHDINTA

Pohdintaosuudessa käsittelemme tutkielmamme luotettavuutta ja eettisyyttä yleisesti laadullisen ja fenomenologisen tutkimuksen näkökulmista. Lisäksi pohdimme vielä lisää fyysisesti joustavia oppimisympäristöjä ja mielekästä oppimista omien ajatustemme innoittamana. Emme millään voi ratkaista oppimisympäristöön liittyviä kysymyksiä yhden opinnäytetyön avulla. Jatkotutkimuksille on varmasti mahdollisuuksia.

6.1 Luotettavuus ja eettisyys

Omassa tutkielmassamme luotettavuus ja eettisyys on ollut tiedostetusti läsnä prosessin alkuvaiheista lähtien. Pyrimme toimimaan ja tuomaan sen myös julkiseksi tutkielman alkulehdiltä lähtien. Olemme pyrkineet luotettavuutta lisätäksemme perustelemaan valintamme jokaisessa tutkielman kulkuun vaikuttavassa valinnassa tutkielman eri vaiheissa, ei vain tässä luvussa. Pidämme tutkielmamme eräänlaisena läpinäkyvänä kokonaisena tarinana, jossa lukijalla on mahdollisuus arvioida sen luotettavuutta. Valmiissa tutkimuksessa lukijalla tulee olla arvioinnin välineitä, voiko hän uskoa tutkimukseen (Kiviniemi 2015, 87). Oppilaiden kokemuksia tutkiessa arvioimme oman tutkielmamme luotettavuutta Perttulan (1995, 102-105) luotettavuuden kriteereiden perusteella. Tällaisia perusteita luotettavuuden arvioimiseen ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuuden, reflektoinnin, reflektoinnin kuvauksen, aineistolähtöisyyden, kontekstisidonnaisuuden, tavoiteltavan tiedon laadun, metodien valinnan, tutkijayhteistyön, tutkijan subjektiivisuuden ja tutkijan vastuullisuuden arviointi.

Lapsinäkökulmisen tutkimuksen etiikka on noussut laajasti esille lisääntyneen lapsinäkökulmisen tutkimuksen sekä lapsen aseman muuttuessa tutkimuksessa. Lapsen asema on muuttunut enemmän kohteena olemisen sijaan tutkimuksen subjektiksi. (Karlsson 2012, 47.) Eettisyys koskee tutkielmassamme erityisesti lapsia, mutta koskee laajemmin kaikkea toimintaa koko tutkielman ajan. Pyrimme kaikella toiminnallamme siihen, että se ei millään tavalla vaaranna tai

loukkaa tutkielman kohteena olevaa koulua tai koulutyötä ennen tutkielmaa, tutkielman aikana tai sen jälkeen. Erityisesti halusimme, että tutkimuskohteena oleva koulu sekä sen oppilaat pysyvät anonyymeina. Oppilaille korostettiin heidän anonyymina pysymistä sekä heidän vastaustensa käyttöä vain tutkimustarkeitukseen.

Olemme kuvanneet yksityiskohtaisesti tutkielmamme eettisiä kysymyksiä luvussa 2.3 koskien lasten ja vanhempien tiedottamista, tutkimuslupamenettelyjä, lasten kohtaamista, sähköiseen kyselyyn vastaamista, luottamuksellisuutta, vapaaehtoisuutta ja anonyymina pysymistä. Emme kokeneet toimintaamme missään vaiheessa eettisesti arveluttavana harkitessamme tutkimuskohdetta tai tutkimusmenetelmäämme. Ajattelimme fenomenologiseen lähestymistapaan olevan oppilaiden kokemuksia kunnioittavaa. Oppilaat kokivat arvokkuutta saadessaan vastata heille ja tutkielman kannalta tärkeisiin kysymyksiin. Tätä kuvaa hyvin seuraava oppilaan ajatus.

”Minusta kyselyssä oli tarpeeksi kattavat kysymykset, joihin vastasin aika paljon kattavaa tietoa. (---) Kysely oli vaativa hyvällä tavalla, jossa sai kertoa ja avautua ihan kunnolla että sai hyvän vastauksen” (Piia).

Omat tutkijan asemamme suhteessa tutkimuskohteeseen, omat intressimme tutkimuskohdetta kohtaan sekä esiymmärryksemme tutkimuskohteena olevasta koulusta kirjasimme lukuun 1 ÄÄNTÄ KOULUJEN OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ. Omat asemamme suhteessa tutkittaviin tiedostimme erityisen tarkasti siinä vaiheessa, kun jalkautuminen oppilaiden keskuuteen tapahtui. Meistä vain toinen osallistui aineistonkeruuseen koulussa. Halusimme poistaa joillekin oppilaille tutut kasvot siitä syystä, että vastaaminen tapahtuisi mahdollisimman neutraaleissa olosuhteissa. Toisaalta toisen läsnäolo oli perusteltua, jotta vastaamiselle saatiin lisää merkitsevyyttä ja että oppilaiden mahdollisille kysymyksille olisi mahdollisuus toisen vastata.

Erityistä huolellisuutta koimme tehdystä työstä ennen empiriaa, jossa selvitimme fenomenologisuuden ideaa sekä aineistolähtöisyyteen perustuvaa asetelmaa. Tämä työ johti myös huolellisesti laadittuihin tutkimustehtäviin, joihin

tutkielmamme analyysissä pyrimme vastaamaan puhuttelemalla ilmiötä mahdollisimman puhtaana. Samoin pyrimme mahdollisimman yksityiskohtaisiin analyysin vaiheiden kuvauksiin, joiden perusteella päädyimme tutkimuksen tuloksissa nähtäviin kuvauksiin. Koimme tässä konkreettisesti sen, että prosessi edistyy tutkimusaineiston ehdoilla (Perttula 1995, 102). Nämä ovat luettavissa parhaiten luvuissa 2 ÄÄNTÄ KOULUJEN OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ ja 3 TUTKIELMAN TULOKSET. Tutkimuksen vaiheista, valinnoista ja tulkinnoista on Kiviniemen (2015, 85-86) mukaan tehtävä mahdollisimman johdonmukainen raportointi. Valinnat tulee lisäksi perustella, miten näihin ratkaisuihin on päädytty. Varton (1996, 103) mukaan tutkimukselta velvoitetaan sen pätevyyttä. Pätevyys tutkimuksessa tarkoittaa kokonaisuutta, kun tulos vastaa tutkimuksen tavoitteita ja kohdetta. Pätevyys tulee perustelluksi tutkimuksen teorianmuodostuksessa.

Perttulan (1995, 97, 98) mukaan luotettavuuden lähtökohtana ihmistieteissä pidetään tutkittavan ilmiön ja tutkimusmenetelmän vastaavuutta. Luotettavuus ei ole perusteltavissa yksinomaan tutkimusmenetelmän ominaisuuksilla. Kun tutkimusmenetelmää valitaan, on ymmärrettävä, mitä sillä on tavoitettavissa. Tutkimusmenetelmän valinnalla voidaan pyrkiä mahdollisimman hyvään ilmiötä kuvaavan menetelmän valintaan, mutta on myös ymmärrettävä, että tutkimusmenetelmät ovat rajallisia. Omassa tutkielmassamme kokemuksen tutkimiseen fenomenologinen lähestymistapa oli luonnollinen valinta. Asia selkiintyi meille melko varhaisessa vaiheessa eri metodologioihin ja lähestymistapoihin tutustuessamme. Tutkielmamme aihe ja näkökulma lähestyä aihetta oppilaiden kokemuksia tutkimalla on tutkimuskohteena vielä melko uusi, joten käyttäjien ai-dot puhtaat kokemukset olivat meille tärkeitä. Tämä vaikutti oleellisesti myös siihen, että halusimme painottaa tutkielmamme aineistolähtöisyyttä.

Aineiston hankintatavassa puntaroimme useita vaihtoehtoja, joilla olisimme voineet saada mahdollisimman aitoja kokemuksia oppilaiden mielekkäistä oppimisen kokemuksista fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Näistä vartenotettavimmat vaihtoehdot olivat oppilaiden haastattelu tai heidän

piirtämänsä kuvat. Varmuutta siitä, että olisimme saaneet saman tuloksen erilaisilla aineiston hankintatavoilla, ei voi varmuudella tietää. Uskomme kuitenkin, että samansuuntaisia tutkimustuloksia olisi saatu myös muunlaisilla aineiston hankintatavoilla. Pidimme valitsemaamme aineistonhankintatapaa juuri tässä tutkielmamme kohteena olevassa tilanteessa erittäin hyvänä ratkaisuna. Saimme sähköisellä kyselyllä huolellisesti laadittujen kysymysten ansiosta riittävästi aineistoa tutkielmamme tehtävään nähden. Varasuunnitelmana pidimme aineiston keruuta haastatellen, jos aineiston keruu ei olisi tuottanut meitä tyydyttävää laatua. Tiedostamme, että useamman eri aineiston hankintatavan yhdistäminen olisi voinut lisätä luotettavuutta, mutta pidimme sähköisen kyselyn avulla saatua aineistoa riittävänä laadultaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei koskaan ole merkitystä aineiston valtavalla suuruudella vaan analyysin kelvollisuudella (Hakala 2015, 20). Olemme pohtineet aineistonhankintatapaamme liittyviä perusteita tarkemmin luvussa 2.3 Tutkielman kohde ja aineiston keruu.

Aineiston analyysi tapahtui Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää soveltaen (Perttula 1995, 94-95). Pidimme alkuperäistä analyysimenetelmää hyvänä ja kurinalaisena, koska se ohjasi meitä systemaattiseen aineiston käsittelyyn sekä auttoi mahdollisimman puhtaan kokemuksen säilymistä. Harjoittelimme sen käyttöä ennen varsinaista analyysia, minkä jälkeen havaitsimme siinä itsellemme merkitsemättömiä vaiheita. Sovelsimme analyysia omaan tutkielmaan sopivaksi. Varton (1996, 99) mukaan jokaisessa tutkimuksessa menetelmä muotoutuu ainutlaatuiseksi, vaikka niiden perustana voidaan käyttää valmiita malleja. Olemme kuvanneet tätä prosessia tarkemmin luvussa 2.4 Aineiston analyysi. Uskomme, että tutkielmassamme tulokset olisi voitu saada myös muunlaisia analyysimalleja käyttämällä. Välttämättä tulokset eivät olisi olleet kuitenkaan identtisiä, mutta ilmiön viesti olisi todennäköisesti avautunut analyysin aikana samansuuntaiseksi.

Koemme, että saimme oppilaiden kokemuksia tutkiessamme oppilaiden todellisen kokemuksen, heidän omassa elämismaailmassaan, tavoitettua sähköisen kyselyn avulla. Tässä auttoi pienen kehyskertomuksen laatiminen kyselyn

alkuun, jossa oppilaan toivottiin kertovan kokemuksistaan vanhalle ystävälleen. Oppilaille esitettävien kysymysten laadinnassa oli oltava tarkkana, että kysyimme heidän todellisia kokemuksiaan, eikä käsityksiään. Silloin olisimme hautuneet fenomenologisesta lähestymistavasta fenomenografiseen lähestymistapaan. Oppilaiden vastauksista päätellen, he kertoivat aitoja omakohtaisia kokemuksia. Onnistuimme pitämään oppilaiden yksilökohtaisuuden järjestelmällisen tutkijatunnusjärjestelmän avulla analyysin loppuun saakka, vaikka analyysin loppuvaiheessa yksilökohtaisuudella ei enää ollut merkitystä merkityssuhteita kuvatessa (Perttula 1995, 103). Tästä olemme raportoineet tarkemmin luvussa 2.4 Aineiston analyysi.

Oppilaille laadittujen kysymysten yhteydessä jouduimme pohtimaan mielekkään oppimisen sisältöä. Ilmauksena mielekäs oppiminen oli hankala oppilaille, mutta myös meille. Ajattelemme niin, että mielekäs oppiminen on aina hyvää ja myönteistä emmekä tästä syystä pitäneet tärkeänä puhuimmeko hyvästä oppimisesta, edistävästä oppimisesta, merkityksellisestä oppimisesta jne. muuta kuin niissä tapauksissa, kun tarkoitimme Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) mielekkään oppimisen ominaisuuksia, jotka perustuvat Jonassenin (1995) mielekkään oppimisen kuvauksiin.

Tutkielmassa tavoiteltavan tiedon laadusta on laadullisessa tutkimuksessa omat piirteensä. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida tehdä yleistyksiä samaan tapaan kuin määrällisessä tutkimuksessa. Yleistämisen ehdot ovat toisenlaiset. Laadullisen tutkimuksen tekijä voi kuitenkin pohtia tutkimustuloksiaan muihin vastaavanlaisiin ympäristöihin. Laadullinen tutkimus tarvitsee tutkimustuloksensa perusteeksi aineiston tuen ja kertoo, millaisissa ympäristöissä tulokset voivat päteä tai olla siirrettävissä samantyyppisiin tilanteisiin. (Hakala 2015, 22-23.) Ajattelemme tämän siten, että oman tutkielmamme tulokset eivät voi olla sellaisenaan siirrettävissä mihin tahansa oppimisympäristöön. Oma tutkielmamme on tapaus, jossa on tietynlaisia piirteitä. Samanlaisia piirteitä sisältävien tutkielmien vertailtavuus ja yleistettävyyys voisi olla mahdollista, mutta niiden vastaavuus ei olisi itsestäänselvyys.

Tutkielmamme tulosten yhteys aiempaan tutkimukseen on enemmän vahvistavaa kuin kumoavaa. Toisaalta tutkielmastamme saadut tulokset ovat edellä kuvatun siirrettävyyteen ja yleistettävyyteen perustuen ainutlaatuisia. Ne ovat juuri meidän tutkielmastamme saatuja tuloksia, jotka ovat päteviä siinä tilanteessa. Teoriayhteyksien luomista tutkielman tuloksiin olisi voinut jatkaa kolmen tutkielman verran. Koimme rajauksen ongelmaa. Lisäksi koimme merkityksellisen tiedon ja tulostemme vuoropuhelun haastavaksi tehtäväksi, jota olisimme voineet kehittää loputtomiin.

Tutkijayhteistyön sanotaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta vahvistessaan tutkimustyössä systemaattisuutta ja ankaruutta (Perttula 1995, 103). Koimme tämän omassa tutkimuksessa erittäin antoisaksi ja tutkielmamme luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Kahden tehden pyrimme tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman aitona ja toisiltamme ilmiön sisintä kysyen. Toisaalta ymmärsimme itsemme tutkielman tekijöinä subjekteiksi, koska tajunnallisina ihmisinä meidän oli tehtävä reflektointia, analysointia ja raportointia (Eskola & Suoranta 2005, 210; Perttula, 1995, 103). Perttulan (1995, 105) mukaan koko tutkimusprosessi on merkityssuhteiden kohtaamista, jossa täydellinen puhtaiden ilmiöiden ymmärtäminen on mahdottomuus. Vaikka tutkijan pyrkimyksenä on kuvata mahdollisimman tarkasti ihmisen alkuperäistä elämismaailmaa, se on kuitenkin rajallinen kuvaus todellisesta ihmisen elämismaailmasta.

6.2 "Ääntä tyhjistä vai?" Ajatuksia ja jatkotutkimusaiheita

Keskustelu koulujen oppimisympäristöjen seinättömyydestä tai seinällisyydestä jatkuu vilkkaana. Vanhoja kouluja peruskorjataan ja uusia kouluja rakennetaan vanhojen käyttökeltottomien tilalle. Rakennusbuumi käy kuumana. Kokemustietoa koulujen fyysisesti joustavista oppimisympäristöistä tarvitaan. Tämä tutkielma ei pikkuruudessa roolissaan ota kantaa koulurakentamisen kipeisiin kysymyksiin tai fyysisesti joustavien oppimisympäristöjen arjessa tapahtuviin

käytäntöihin, vaan tuo pienen tuulahduksen oppilaiden todellisista kokemuksista fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Ääni ei ole tullut tyhjästä.

Koulujen fyysisesti joustavat oppimisympäristöt oppimisen paikkana on todellisuutta monelle kouluikäiselle lapselle. Onnistunut koulupolku on ilonaihe monien koululaisten elämässä. Tutkielmamme tulokset osoittivat, että kouluun liittyy paljon muitakin merkityksiä kuin koulurakennus tai mielekäs oppiminen. Näistä merkittävimmät olivat kaverit ja välituntitoiminta. Näiden yhteys mielekkään oppimisen kokemuksiin on todennäköinen ainakin motivaation näkökulmasta. Kouluun on kiva tulla oppimaan, kun siellä on kaverit ja kivaa tekemistä välitunnilla.

Ymmärryksemme koulun fyysisesti joustavista oppimisympäristöistä on laajentunut ja herättänyt valtavasti lisäpohdittavaa. Tutkielmamme tuloksista voimme hyvällä syyllä päätellä, että fyysisesti joustava oppimisympäristö mahdollistaa mainiosti eri oppimisen tavat. Mielestämme voidaan jopa sanoa, että fyysisesti joustava oppimisympäristö edistää mielekästä oppimista. Uskomme, että uutta koulua suunniteltaessa on myös pyritty siihen, että oppiminen olisi mielekästä ja oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävää. Koulun suunnittelu ja valmistuminen juuri uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) voimaantumisen aikaan on ollut varmasti molempia osapuolia tukevaa. Oletamme, että opetussuunnitelman mukaisen toimintakulttuurin on ollut todennäköisesti hitusen luontevampi muotoutua uuden hengen mukaiseksi fyysisesti joustavien oppimisympäristöjen ansiosta.

Tutkielmamme tuloksissa ilmenneet mielekkään oppimisen kokemukset fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä herättivät jatkokysymyksen oppimisen tuloksellisuudesta. Jos oppimisen ajatellaan olevan mielekästä fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä, olisi mielenkiintoista tietää miten kyseinen oppimisympäristö vaikuttaa oppimistuloksiin. Tässä olisi mielenkiintoinen tutkimuksen aihe tuleville tutkijoille.

Mielenkiintoinen näkökulma liittyy fyysisesti joustavien oppimisympäristön sopivuudesta kaikille oppilaille ja opettajille. Jos näin ei olisi, koulutuksen

järjestäjän on tarpeellista tarjota myös muunlaisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseksi niin oppilaille kuin opettajillekin, vai onko se tarpeellista? Tiedämme omista harjoittelukokemuksista, että usein fyysisesti joustavien oppimisympäristöjen mukana tuleva samanaikaisopettajuus vaatii myös opettajilta tahtoa ja taitoja. Kaikki opettajat eivät välttämättä halua toimia fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä ja sen mukana useimmiten samanaikaisopettajuudessa. Tutkielmamme tuloksissa kävi selvästi ilmi, että oppilaat kokivat opettajat hyviksi opettamaan, mikä kielii opettajien sitoutuneisuudesta tehtäviinsä ja samanaikaisopettajuuteen. Hyvin hoidettu opetustehtävä oli selvästi kantanut hedelmää.

Fyysisesti joustavat oppimisympäristöt ovat tuoneet selkeän muutoksen yksin opettamisen perinteeseen. Ammattitaitoiset opettajat voivat muokata ja vaihdella samanaikaisopetuksen työtapoja muuttuvien tilanteiden ja tavoitteiden mukaisesti parhaaksi katsomallaan tavalla (Saloviita 2016b, 17). Samanaikaisopetuksen suosio on kasvanut sen hyötyjen huomioimisen myötä. Olisiko tässä jopa pelastus opettajien kokemaan työuupumukseen, olisi mielenkiintoista tietää.

Ahtiainen ym. (2010, 50) mukaan samanaikaisopetus on tullut jäädäkseen tarjoten uudenlaisen toimintakulttuurin muotoja. Samanaikaisopettajuus antaa mahdollisuuden omien työtapojen uudistamisen työtovereihin tutustumalla. Samanaikaisopettajuuden avulla on mahdollisuus kehittää koulujen opetusta, opiskelua, turvallisuutta ja viihtyvyyttä. Samanaikaisopetuksen eri muodoilla voidaan tukea kaikkien oppilaiden oppimistulosten saavuttamista.

Usein joustavista oppimisympäristöistä puhuttaessa edellytetään oppilailta riittäviä taitoja oman toimintansa ohjaamisessa. Uskomme siihen, mutta missäpä oppimisympäristössä sellaisia taitoja ei tarvittaisi? Tutkielmamme ei etsinyt vastausta tähän näkökulmaan, mutta siinä olisi mielenkiintoinen teema tutkia aiheita lisää. Voitaisiinko jopa väittää, että fyysisesti joustavat oppimisympäristöt vahvistavat oppilaiden oman toiminnan ohjausta?

Joustavissa oppimisympäristöissä suurimpana haasteena ovat selkeästi työrauhaan liittyvät asiat. Hyvä askel työrauhan parantamiseen on otettu sillä,

että se on oppilaiden keskuudessa tiedostettu ja myös tämän tutkielman tuloksissa ilmennyt. Tutkielman päätarkoituksena ei ollut antaa ratkaisuja haasteiden ratkaisemiseksi. Ajattelemme silti työrauhapulmien ratkaisun löytyvän hyvällä oppimistilanteiden suunnittelulla, tilojen tarkoituksenmukaisemmalla käytöllä sekä oppimisympäristön rakenteissa olevien fyysisten elementtien muunneltavuudella.

Työrauha on selkeästi yksi suurimmista keskustelua aiheuttavista puheaiheista, joka liitetään fyysisesti joustaviin oppimisympäristöihin. Tutkielmamme ei lähtenyt etsimään epäkohtia, vaan lähtökohta oli tietoisesti neutraali tai jopa positiivinen, koska mielekäs oppiminen on mielestämme lähtökohtaisesti positiivista. ”Mitä haluaisit muuttaa uudessa koulussasi, jotta oppisit paremmin?” oli ainoa varovainen kysymys, joka voidaan tulkita kritiikkinä fyysisesti joustavia oppimisympäristöjä kohtaan. Tämä tuotti toiveita paremmasta työrauhasta, mutta pääsääntöisesti koulussa ei haluttu muuttaa mitään. Kaipuuta myöskään entiseen kouluun ei ollut.

Tulevina luokanopettajina meitä ilahdutti tutkielmamme tuloksissa ilmennyt opettajan merkitys oppimiselle. On selvää, että arkkitehtuuriset ja oppimisympäristön fyysisyys ei ainoastaan ratkaise opettamiseen, opiskeluun ja oppimiseen liittyviä näkökulmia (Brotherus ym. 2002, 97). Tästä oppilaiden tuomasta ilmauksesta, jossa opettajan merkitys korostui, olemme onnellisia. Seinät eivät lopulta ratkaise oppimisen tai opetuksen laadukkuutta. Mielekäs oppiminen voi mielestämme toteutua missä tahansa oppimisympäristössä (ks. Wall 2016, 39). Toteutuessaan se on usean eri tekijän tulosta, joista mielestämme opettajan merkitys on kaikista suurin. Opettaja voi toiminnallaan ja eri opetusmenetelmiä vaihdellessaan vaikuttaa suuresti mielekkään oppimisen kokemukseen riippumatta fyysisten tilojen ominaisuuksista.

Tutkielman päätteeksi käännyimme hyvinä ystävinä toistemme puoleen ja kysymme toisiltamme viimeisintä ymmärrystä fyysisesti joustavien oppimisympäristöjen mahdollisuuksista mielekkään oppimisen paikkana. Katsomme

toisiamme ja toteamme, että mahdollisuudet ovat mainiot – oppilaiden kokemukset ovat sen todistaneet.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172-188.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2010. Samanaikaisuus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisu A1:2011.
- Bevan, M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24/1, 136-144.
- Blom, J. 2018. Uudessa koulussa ei ole luokkahuoneita. *Hämeen Sanomat* 9.8.2018, A3, A4-A5.
- Brandsford, J., Brown, A. & Cocking, R. (toim.) 2004. Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suom. A. Penttilä. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2.uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- De Corte, E. 2010. Historical developments in the understanding of learning. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing, 35-67. DOI: [10.1787/9789264086487-4-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-4-en)
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1-32.
- Dewey, J. 2012. Filosofian uudistaminen. Suom. T. Perhoniemi. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisteos *Reconstruction in Philosophy* 1929.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, A. & Wahlgrén, A. 2013. Koulutusjärjestelmät, oppimiskäsitykset ja opettajuus muutoksessa. Teoksessa J. Pellinen, M. Järvenpää & J. Latvanen (toim.) *Kultahippuja laskentatoimen takamailta: professori Aila Virtanen*

- 60 vuotta. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun julkaisuja n:o 194, 13-42.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 181-205.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159-168.
- Haapakangas, A. 2014. Monitilatoimisto asiantuntijaorganisaatiossa. Duodecim 130 (16), 1582-1583. Saatavissa: <https://www-duodecimlehti-fi.ezproxy.jyu.fi/api/pdf/duo11786> /Luettu 28.8.2018.
- Haapakangas, A. 2017. Subjective reactions to noise in open-plan offices and the effects of noise on cognitive performance. Problems and solutions. Turun yliopisto. Sarja - ser. B osa - tom. 436. Saatavissa: <http://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/135298/AnnalesB436Haapakangas.pdf?sequence=2&isAllowed=y> /Luettu 2.10.2018.
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.
- Halinen, I. 2015. Uudistuva perus- ja lisäopetus. Uudistuva perus- ja lisäopetus koulutustilaisuus keväällä 2015. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/167947 OPS2016 Uudistuva_perus- ja_lisaopetus_Kevat_2015.pdf /Luettu 5.10.2018.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. 2005. The impact of school environments: A literature review. Callaghan, NSW: University of Newcastle. Saatavissa: <http://www.cfbt.com/PDF/91085.pdf> /Luettu 26.9.2018.
- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä

parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 139-143.

Jonassen, D. H. 1995. Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35 (4), 60-63.

Jonassen, D.H., Peck, K.L. & Wilson, B. G. 1999. *Learning With Technology. A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, (NJ): Merrill.

Johnson, D.W. & Johnson, R. T. 2014. Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. *Front Psychol* (5), 1156.

DOI: [10.3389/fpsyg.2014.01156](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01156)

Kangas, M. 2010. *The School of The FuTure: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Rovaniemi: University of Lapland Acta universitatis Lapponiensis 188.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan polulla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 17-63.

Kauppinen, E. 2015. Käsitys oppimisesta koulun käytännöissä. Uudistuva perus- ja lisäopetus koulutustilaisuus keväällä 2015.

https://www.oph.fi/download/167945 OPS2016_Kasitys_oppimisesta_koulun_kaytannoissa_Kevat_2015.pdf /Luettu 5.10.2018.

Kenttälä, V., Kankaanranta, M. & Neittaanmäki, P. 2016. Tieto- ja viestintäteknikka Keski-Suomen peruskouluissa vuonna 2016. Jyväskylän yliopisto. Informaatioteknologian tiedekunnan julkaisuja No. 34/2016. Saatavissa: <https://www.jyu.fi/it/fi/tutkimus/julkaisut/it-julkaisut/tieto-ja-viestintateknikka-keski-suomen-peruskouluissa-vuonna-2016-verk.pdf> / Luettu 10.10.2018.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.

Klatte, M., Bergström, K. & Lachmann, T. 2013. Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Front Psychol* 2013 (3), 578. DOI: [10.3389 / fpsyg.2013.00578](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578)

Koskinen, R. 2016. Mielekäs oppiminen matematiikan opetuksen lähtökohtana. Systemaattinen analyysi *Journal for Research in Mathematics Education* aikakauslehden artikkelien pohjalta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 379. Saatavissa:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230140/mielekas_oppiminen.pdf?sequence=1 /Luettu 14.4.2018.

- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltavuus ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö.
- Kuuskorpi, M. & Capellos Gonzales, N. 2014. Physical learning environments: learning in the future. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) Perspectives from finland - towards new learning environments. Tampere: Juvenes Print, 63-77.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Land, S.M. & Hannafin, M.J. 2000. Student-centered learning environments. Teoksessa D.H. Jonassen & S.M. Land (toim.) Theoretical foundations of learning environments. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Merikivi, J. 2010. Nuorille kohdistetut internet-kyselyt ja huoltajien suostumus. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 137-139.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79-147.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 9-24.
- Mikola, M. 2012. Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. NMI Bulletin 1. Saatavissa: <https://bulletin.nmi.fi/article/oppilaiden-moninaisuus-perusopetuksessa-haastaa-pedagogiikan-muuttumaan/> /Luettu 1.11.2018.
- Moustakas, C. 1994. Phenomenology and Human Science Inquiry. Teoksessa C. Moustakas Phenomenological Research Methods. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 43-68.

- Muhonen, H., Vasalampi, K. Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja- oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112-124.
- Mäkelä, T. 2018. A Design Framework and Principles for Co-designing Learning Environments Fostering Learning and Wellbeing. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 603.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 15.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25-42.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 89-114.
- Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus: Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 826. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66456/978-951-44-7665-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 3.1.2018.
- Opetusministeriö 2004. Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:38. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80411/tr38.pdf?sequence=1> /Luettu 18.8.2017.
- Pearce, S. 2016. Management strategies for the classroom. Authentic learning: what, why and how? *e-Teaching* April 2016 (10). Saatavissa: http://www.acer.org.au/acer/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_10.pdf /Luettu 1.10.2018.
- Peltoniemi, J. 2018. Paluuta pulpetteihin ei kaivata. *Hämeen Sanomat* 25.3.2018, B2-B4.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: SUFI.

- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Peterson, J. M. & Hattie, M. M. 2010. Inclusive teaching. The journey towards effective schools for all learners. Boston: Pearson.
- Piispanen, M. 2013. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Työ arvonsa ansaitsee. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 139-154.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47-57.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen, L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010:3. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/125495_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista.pdf /Luettu 7.10.2018.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. von & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ruokamo, H. & Pohjolainen, S. 1999. Etäopetus Multimediaverkoissa (ETÄ-KAMU) -tavoitetutkimushanke. Saatavissa: <http://mat-riisi.ee.tut.fi/kamu/loppuraportti/loppuraportti-13.html#pgfId-690492> /Luettu 11.4. 2018.
- Räinä, J. 2018. Niukasti neliöitä, reilusti rauhaa. Opettaja 16, 28-34.
- Saloviita, T. 2016a. Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopettajuus. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-16.

- Saloviita, T. 2016b. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopettajuus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-36.
- Savijoki, K-L. 2018. Avoimet oppimisympäristöt – uhka vai mahdollisuus? Hämeen Sanomat 23.9.2018, B6.
- Shield, B. & Dockrell, J. 2008. The effects of classroom and environmental noise on children's academic performance. Teoksessa B. Griefahn (toim.) Performance: 9th International Congress on Noise as a Public Health Problem (ICBN) 2008. Foxwoods, CT. Leibniz Research Centre for Working Environment and Human Factors Ardeystr. 67, 369-377. Saatavissa: http://www.icben.org/2008/PDFs/ICBEN_Proceedings_2008.pdf /Luettu 31.8.2018.
- Sigurðardóttir, A. K. & Hjartarson, T. 2016. The idea and reality of an innovative school: From inventive design to established practice in a new school building. *Improving Schools*, 19 (1), 62-79. DOI: 10.1177/1365480215612173
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Suomensalo, A. 2013. Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteet ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 100-115.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsiyön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsiyön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsiyötieteiden julkaisuja 12.
- Tainio, L. ja Harjunen, E. 2005. Pedagoginen auktoriteetin rakentuminen luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172-186. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/36/3/pedagogi.pdf> /Luettu 28.8.2018.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2018. Meluisat opiskelutilat aiheuttavat oppilaille stressiä. Helsingin Sanomat 19.4.2018, B11.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 84-108.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 149-214.
- Wilson, B. G. 1996. Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. Englewood Cliffs (NJ): Educational Technology Publications.
- Wall, G. 2016. The impact of physical design on student outcomes. Ministry of education. Saatavissa: <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Primary-Secondary/Property/School-property-design/Flexible-learning-spaces/FLS-The-impact-of-physical-design-on-student-outcomes.pdf> / Luettu 27.8.2018.

LIITTEET

Liite 1.

xxxxxxxxxxxxx

22.3.2018

xxxxxxxxxxxxx, sivistysjohtaja

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelemme Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Haemme tutkimuslupaa opintoihimme kuuluvan pro gradu -tutkielmaan.

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää kuudesluokkalaisten mielekkään oppimisen kokemuksia xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx koulun uudessa oppimisympäristössä. Tarkoituksenamme on kysyä oppilaiden kokemuksia sähköisen kyselyn ja tarvittaessa haastattelun avulla. Aineiston keruu tapahtuu huhtikuun 2018 aikana. Tutkielmamme on tarkoitus valmistua syksyyn 2018 mennessä.

Tutkielman tekijöinä sitoudumme noudattamaan hyvän tutkimusetiikan mukaisia ohjeita. Osallistuminen tutkielman aineiston tuottamiseen ei tule vahingoittamaan oppilaita. Heillä on myös mahdollisuus kieltäytyä tai keskeyttää vastaaminen milloin tahansa. Pyydämme oppilailta ja heidän huoltajiltaan kirjallisen luvan osallistumisesta aineiston tuottamiseen. Oppilailla ja huoltajilla on mahdollisuus kysyä lisätietoja tutkielman kaikissa vaiheissa.

Uskomme, että tutkielmamme on hyödyllinen ajankohtaisuutensa vuoksi. Oppilaiden kokemukset ovat arvokkaita uusien koulurakennusten yksinä pääkäyttäjinä. Toivomme, että valmis tutkielmamme auttaa ymmärtämään oppilaan oppimisen näkökulmaa koulun uudessa oppimisympäristössä. Annamme mielellämme lisätietoja. Yhteystiedot alla.

___/___ 2018

Hanna Mäkinen

xxxxxxxxxxxxxxxx

Tanja Määttä

xxxxxxxxxxxxxxxx

Päivi Perkkilä, yliopistonlehtori

Tutkielmamme ohjaaja


xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Liite 2.

Liite 2

Sivistysjohtaja

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Asiaosikko	Tutkimusluvan myöntäminen
Valmistelija	[REDACTED] sivistysjohtaja, [REDACTED]
Asiaselostus	<p>Hanna Mäkinen ja Tanja Määttä opiskelevat Chydeniuksen luokanopettajan aikuiskoulutuksessa ja anovat tutkimuslupaa opintoihin kuuluvan pro gradu -tutkielmaan.</p> <p>Tutkielman tavoitteena on selvittää kuudesluokkalaisten mielekkään oppimisen kokemuksia [REDACTED] uudessa oppimisympäristössä. Aineiston keruu tapahtuu huhtikuun 2018 aikana. Oppilailta ja heidän huoltajilta pyydetään kirjallisen lupa osallistumisesta aineiston tuottamiseen.</p> <p>Käytännön järjestelyistä on sovittu alustavasti perusopetuksen vt. rehtori [REDACTED] sekä 5.-6. lk oppimisympäristön opettajien kanssa.</p>
Toimivalta	[REDACTED], hallintosääntö 35 §
Päätös	Myönnetään Hanna Mäkiselle ja Tanja Määttälle tutkimuslupa huhtikuun 2018 aikana suoritettavaan tutkielmaan [REDACTED]
Allekirjoitus	 [REDACTED] Sivistysjohtaja
Tiedoksianto	Hanna Mäkinen ja Tanja Määttä, [REDACTED]
Päätös yleisesti nähtävänä	28.3.-19.4.2018
Muutoksenhaku	oikaisuvaatimus

Liite 3.**KUODESLUOKKALAISTEN OPPIMISKOKEMUKSET UUDESSA KOULUSSA**

Tapaat pitkästä aikaa vanhan ystäväsi. Hän asuu toisella paikkakunnalla. Hän ei ole koskaan kuullut xxxxxx koulusta, jossa opiskelet. Hän on todella kiinnostunut kuulemaan kokemuksistasi uudessa koulussa ja ennen kaikkea sinun oppimisestasi täällä.

KUVAILE JA KERRO MAHDOLLISIMMAN TARKASTI JA YKSILÖKOHTAISESTI OMISTA KOKEMUKSISTASI. VOIT KIRJOITTA A PIENEN KERTOMUKSEN TODELLISISTA KOKEMUKSISTASI. VASTAUSLAATIKOT KASVAVAT KIRJOITUKSESI KANSSA.

1. Kuvaile ystävällesi millainen uusi koulu sinulla on. Kuvaile koulun erilaisia tiloja ja mielipiteitäsi niistä.

2. Kuvaile ystävällesi sellaisia tilanteita, joissa opit parhaiten uudessa koulussasi. Kirjoita vapaasti. Nämä apukysymykset voivat auttaa kirjoittamistasi:

- Mitä asioita niihin liittyi?
- Missä ne tapahtuivat?
- Mitä niissä tapahtui?
- Ketä/keitä niissä oli mukana?
- Miten opit niissä?

Kuvaile mahdollisimman tarkasti! Kirjoita vähintään kaksi (2) esimerkkiä.

3. Kuvaile ystävällesi, millainen on paras paikka uudessa koulussasi, kun haluat oppia uusia asioita. Perustele.

4. Mitä haluaisit muuttaa uudessa koulussasi, jotta oppisit paremmin. Perustele.
5. Haluaisitko kertoa vielä jotain muuta?
6. Mitä pidit kyselystä?

Liite 4.

Hyvä kotiväki!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Kokkolan Yliopistokeskus Chydeniuksesta. Opintoihimme kuuluu pro gradu tutkielman tekeminen opintojen päättötyönä.

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää kuudesluokkalaisten mielekkään oppimisen kokemuksia xxxxxxxxxxxxxxxx uudessa oppimisympäristössä. Toteutamme aineiston keruun sähköisesti ja tarvittaessa haastatellen. Kaikki aineiston keruu tapahtuu kouluajan puitteissa, eikä vaadi oppilailta etukäteisvalmistelua. Aineistosta saadut tulokset ja oppilaiden ilmaisemat asiat ovat luottamuksellisia. Tuloksista ei voi tunnistaa yksittäisiä oppilaita.

Tutkielman ohjaajana toimii yliopistonlehtori Päivi Perkkilä. xxxxxxxxxxxxxxxx sivistysjohtaja xxxxxxxxxxxxxxxx on myöntänyt luvan tutkielman tekemiseen. Jos haluat lisätietoja tutkielmastamme, voit olla yhteydessä meihin.

Yhteistyöterveisin,

Tanja Määttä

Hanna Mäkinen

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Pyydämme, että yhdessä lapsenne kanssa keskustellette ja vastaatte alla oleviin kohtiin. Lapsenne palauttaa allekirjoitetun lomakkeen oman oppimisympäristön vastauslaatikkoon keskiviikkoon 18.4.2018 mennessä. Vastaaminen tapahtuu torstaina äidinkielen tunnilla.

OPPILAAN NIMI: _____

HUOLTAJALLE

Lapseni saa osallistua tutkimuksen aineiston tuottamiseen

Lapseni ei saa osallistua tutkimuksen aineiston tuottamiseen

OPPILAALLE

Osallistun tutkimuksen aineiston tuottamiseen

En osallistu tutkimuksen aineiston tuottamiseen

Huoltajan allekirjoitus: _____

Lapsen allekirjoitus: _____

Liite 5.

Minun nimi on Tanja ja opiskelen yliopistossa luokanopettajaksi. Teen päättötyön eli gradun yhdessä luokkakaverini Hannan kanssa. Me tehdään Hannan kanssa päättötyö tällaisista uusista oppimisympäristöistä ja meitä kiinnostaa erityisesti se, kuinka te opitte täällä.

Siihen me tarvitaan teidän kokemuksia. Teidän kokemukset ovat arvokkaita, koska te olette tämän koulun ensikäyttäjiä ja tällaisia kouluja ei ole vielä paljon Suomessa. Täälläkin on käynyt paljon vierailijoita tutustumassa, koska tästä koulusta otetaan mallia.

Me kerätään kokemuksia siis teiltä oppilailta ja te saatte kirjoittaa niistä meille omalla koneella tämän viikon torstaina äidinkielen tunnilla. Ennen kuin voit kirjoittaa omista kokemuksistasi, meidän täytyy pyytää sinulta ja huoltajiltasi kirjallinen lupa asiaan. Nyt kun saat lapun tänään, tuot sen mahdollisimman pian palautuslaatikkoon, joka jää sivupöydälle. Siellä on myös nimilista, johon laitat oman nimen kohdalle ruksin. Kirjoitukseen voi vain osallistua, jos on tuonut lupalapun. Se kuuluu tutkimuksen luonteeseen. Jokainen on vapaaehtoisesti mukana. Tähän meidän tutkimukseen vastaaminen ei ole millään lailla vaikeaa. On kysymys vain sinun omista oppimiskokemuksista, jotka ovat oikeita ja arvokkaita.

xxxxxxxxxxx jakaa teille linkin chromebookin kautta, jonka kautta voitte vastata sitten torstain äidinkielen tunnilla tähän kyselyyn. Aikaa on paljon, noin tunnin verran. Eli saat rauhassa kirjoittaa.

Kysely on sellainen, että te kirjoitatte omista todellisista kokemuksista ja erityisesti oppimiskokemuksista täällä koulussa vähän kuin tarinan muodossa. Tunti on samalla vähän kuin äidinkielen kirjoitus tunti, jossa te saatte kirjoittaa omaa kertomusta omalla koneella. Minä tulen myös paikalle, että te voitte tarvittaessa kysyä apua kirjoittamiseen, jos haluatte. Kirjoitustilanne ei ole koe, vaan kaikki

ajatukset ovat oikeita. Kysymys on teidän oikeista kokemuksista, jotka ovat meille tärkeitä ja arvokkaita tietää.

Muistakaa ladata oma kone torstaiksi.