

**Työtapojen valinta ja niitä ohjaavat tekijät fyysisesti
avoimessa oppimisympäristössä ja perinteisessä
suljetussa luokkatilassa**

Sanna Tolvanen ja Laura Tuppurainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tolvanen, Sanna & Tuppurainen, Laura. 2019. Työtapojen valinta ja niitä ohjaavat tekijät fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä ja perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 84 sivua.

Tutkimuksen tehtävä oli selvittää, mitä työtapoja opettajat valitsevat ja mitkä tekijät ohjaavat työtapojen valintaa fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä ja perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Tutkimus on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella, jonka laadullinen aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä syksyllä 2019. Tutkimuksen vastaajina oli yhteensä 26 opettajana työskentelevää henkilöä. He kirjoittivat eläytymismenetelmää hyödyntäen kaksi tuntikuvausta kahdesta erilaisesta oppimisympäristöstä. Aineisto analysoitiin fenomenografisella aineistolähtöisellä analyysillä ja analyysissä hyödynnettiin kvantifiointia.

Tutkimuksemme tuloksista selviää, että työtavoiksi valittiin suuryhmä-, yksilö-, pienryhmä- ja parityöskentelyä. Näiden valintaa ohjaaviksi tekijöiksi muodostuivat tila ja toiminnallisuus, tunnin rytmittäminen, opettajan pedagogiset ratkaisut, eriyttäminen sekä työrauha ja samanaikaisopetus. Suuryhmätyöskentelyä työtapana valitaan pääsääntöisesti eniten korostuen perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Yksilö- ja pienryhmätyöskentelyä valitaan yhtä paljon korostuen kuitenkin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Parityöskentely saa vähiten mainintoja, korostuen perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Työrauha painottuu perinteisessä suljetussa luokkatilassa ja samanaikaisopetus fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä.

Asiasanat: Työtavat, Perinteinen suljettu luokkatila, Fyysisesti avoin oppimisympäristö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KOULUTILOJEN OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	8
2.1 Erilaiset oppimisympäristöt ja niiden kehittyminen	10
2.1.1 Perinteinen suljettu luokkatila	13
2.1.2 Fyysisesti avoin oppimisympäristö.....	14
2.2 Oppimisen ilo mielekkäässä oppimisessa.....	16
2.3 Mielekäs oppimisympäristö – monen tekijän summa.....	18
3 TYÖTAVAT LUOKANOPETTAJAN TYÖVÄLINEINÄ.....	23
3.1 Luokanopettajan työtapojen valintoihin vaikuttavat tekijät	24
3.2 Oppimiskäsitys ohjaa työtapojen valintaa	26
3.3 Työtapojen jaottelu sosiaalimuodon mukaan.....	27
3.3.1 Suuryhmäopetusta tiloista riippumatta	28
3.3.2 Oppilaan vastuun merkitys pienryhmissä	30
3.3.3 Oppilaan aktiivinen rooli yksilötyöskentelyssä.....	32
4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5 TUTKIMUSMETODOLOGIA	35
5.1 Kvalitatiivinen tutkimus osana tutkimustamme	36
5.2 Fenomenografinen ja narratiivinen tutkimusote kompassina tutkimuksessamme	37
5.3 Eläytymismenetelmän valinta.....	39
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
6.1 Kohderyhmän kuvaus.....	41

6.2	Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi.....	42
6.3	Analyysipolun yhteenveto	49
7	TULOKSET	51
7.1	Suurryhmätyöskentelyllä alkuun.....	53
7.2	Yhteisen alun jälkeen itsenäisesti eteenpäin	56
7.3	Pienryhmätyöskentelyä välineillä ja toiminnallisesti	59
7.4	Parien ohjailua käytävään tai vapaasti valittaville paikoille	62
7.5	Yhdessä opettaminen turvaa työrauhaa.....	64
7.6	Tulosten eroavaisuuksien yhteenveto	66
8	POHDINTA	68
8.1	Johtopäätökset tulosten valossa.....	68
8.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi.....	71
8.3	Tutkimuksen tarkastelu yhteiskunnallisesta näkökulmasta	73
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Kuvittele itsesi avoimeen tilaan, jossa ei ole erottavia väliseiniä. Samassa tilassa työskentelee useita kymmeniä henkilöitä samanaikaisesti eri työskentelypisteillä. Ääntä muodostuu ja se kantautuu joka puolelle avointa tilaa. Tilan jakajina voi olla sermejä tai verhoja, mutta äänieristystä ei ole. Ollessamme keväällä 2019 opintoharjoittelussa koimme tilan vastaavalla tavalla. Jopa puhuminen yhtä aikaa toisen opettajan kanssa sekoitti omaa tarkkaavaisuutta. Omalta kohdaltamme tällainen kokemus kallisti käsitystämme fyysisesti avoimista oppimisympäristöistä vaakakupissa kielteiseen suuntaan. Luokassa työskennellessä huomasimme kuitenkin pysäyttävän tosiasian. Oppilaille kyseinen toimintakulttuuri oli juurtunut jo työskentelytavaksi. He osasivat toimia suurenkin ryhmän yhtenä jäsenenä ja säädellä omaa työskentelyään. Oppilaista huokui oppimisen ilo ja koko luokasta myönteinen ilmapiiri. Oppimisen imuun oli helppo päästä mukaan ja oppilaat tiesivät mitä tehdä ja mitä heiltä odotetaan. Tämä sytytti meissä ajatuksen opetustilan merkityksestä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Työstimme ajatusta ja useiden vaiheiden kautta aiheeksi rajautui työtapojen valinta ja niitä ohjaavat tekijät. Myös opetustila täytyi rajata tutkimusta ajatellen koskemaan kahta erilaista oppimisympäristöä. Halusimme saada näiden avulla erilaisia näkökulmia työtapojen valinnasta riippuen oppimisympäristöstä. Tutkittaviksi oppimisympäristöiksi muodostui fyysisesti avoin oppimisympäristö ja perinteinen suljettu luokkatila.

Opettajat osaavat toki kertoa omista kokemuksistaan, mutta kohderyhmän liiallinen rajaaminen olisi vaikeuttanut tutkimuksen etenemistä. Emme vaatineet vastaajilta kokemusta tutkimuksen molemmissa oppimisympäristöissä työskentelystä. Tässä tapauksessa esille nousi käsitysten tutkiminen, joten päädyimme fenomenografiseen tutkimukseen. Käsitysten tutkiminen on tässä tapauksessa otollista, koska myönteiset tai kielteiset kokemukset eivät välttämättä vaikuta tutkimuksen vastauksiin. Tästä syystä esille nousi eläytymismenetelmän käyttö tutkimuksessa

aineistokeruumenetelmänä ja pääsimme hipaisemaan tutkimuksen teon narratiivista puolta.

Ymmärtääkseen työtapojen valintaa, täytyy opettajalla olla selvillä se, mistä asioista työtavat koostuvat, mikä niihin vaikuttaa ja missä tilanteessa mitään työtapaa aiotaan käyttää. Tästä syystä merkittäväksi asiaksi nousee oppimisympäristö ja sen ymmärtäminen. Avaamme teoriassa koulutilojen oppimisympäristöjä ja niiden kehittymistä tulevaisuuden näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 31) asettaa oppimisympäristöjen tavoitteeksi muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus. Tästä syystä koulujen rakentamisessa täytyy huomioida opetuksen järjestämiseen käytettävä tila, joka mahdollistaa edellisen toteutumisen. Tutkimuksessamme keskitymme pitkälti oppimisympäristön fyysiseen elementtiin. Salovaara ja Honkonen (2011, 131) esittävät fyysisen oppimisympäristön tarkoittavan rakennusta, luokkatilaa sekä huonekaluja sen sisällä. Fyysiset oppimisympäristöt eivät kuitenkaan ole ajan saatossa suuresti muuttuneet vaan oppimisympäristöjen suunnittelua ohjaa syvälle juurtunut malli 25 oppilaan luokista ja heidän tarvitsemastaan tilasta (Kuuskorpi & Nevari 2018, 57). On kuitenkin välttämätöntä pohtia niitä taitoja, joita tulevaisuus nuorilta vaatii. Tätä kautta esille nousevat myös tilat, joissa näitä taitoja voidaan opetella ja jotka mahdollistavat esimerkiksi yhteistyötaitojen harjoittelun. Tästä syystä tilojen täytyy olla joustavia ja muunneltavia. (Nuikkinen 2009, 100–101.)

Teoriassa avaamme sen, mitä tarkoitamme käsitteillä fyysisesti avoin oppimisympäristö sekä perinteinen suljettu luokkatila. Kun opettaja osaa pedagogisesti hyödyntää työtapoja ja oppimisympäristöä, mahdollistaa hän mielekkään oppimisen syntymisen. Mielekäs oppiminen edesauttaa usein hyviä oppimistuloksia, jolloin oppimisympäristön rooli ei luonnollisesti ole mitätön. (Leskisenoja 2016, 39.) Tästä syystä avaamme teoriassamme myös mielekkään oppimisympäristön piirteitä.

Oppilaiden sisäisen motivaation syttyminen vaatii opettajalta taitoa muunnella ja mukauttaa opetustaan luokan tarpeiden mukaisesti. (Vuorinen 2009, 71.) Tätä muuntelua voisi kutsua erilaisten työtapojen kirjoksi. Monipuolinen työtapojen käyttäminen huomioi erilaiset oppijat ja luo puitteet

mielekkäille oppimiskokonaisuuksille. (Kansanen 2004, 33.) Avaamme työtapoja ja niiden valintaa ohjaavia tekijöitä teoriassamme. Teoriaosuudessamme esittelemme myös sosiaalimuodon mukaan jaoteltuja työtapoja (esim. Vuorinen 2009; Kupias 2001 & Pruuki 2008). Opetuksen alkua ohjaa pääsääntöisesti opettajajohtoinen suuryhmäopetus ja oppilaan kannalta opetuksen aloitus onkin merkityksellistä (Kupias 2001, 28). Tämä kuitenkin herättää kysymyksen, että jos yhdessä päästään alkuun, mitä tehdään sitten?

Työtapojen valinta ei ole aina yksiselitteistä vaan siihen vaikuttaa useampi tekijä, kuten oppimisympäristö. Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää miten juuri oppimisympäristö ohjaa opettajan suunnittelua ja työtavan valintaa. Rajasimme tutkimuksessamme oppimisympäristöt edellä kuvattuihin tiloihin.

2 KOULUTILOJEN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Oppimisympäristöt ja oppimiskäsitykset ovat kautta aikojen kulkeneet käsi kädessä. Tämän päivän oppimiskäsitys ohjaa oppimisympäristöjä mukautumaan erilaisia yhteistyö-, suunnittelu-, opiskelu- ja arviointitilanteita varten. Vallalla olevassa oppimiskäsityksessä oppilas on aktiivinen toimija, eikä pelkästään tiedon vastaanottaja. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen & Luukannel 2007, 61.) Haapaniemi ja Raina (2014, 108) pitävät aktiivisuuden lisäksi oppimista sosiaalisena toimintana. Myös Skinnari (2007) tähdentää sitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Ympäristön vaikutus näkyy siinä, kuinka oppilaat saavat tietoa ja miten he sen omaksuvat. (Skinnari 2007, 87.) Vallalla olevan oppimiskäsityksen mukaan opettajan työ ei ole pelkkää oppituntien pitämistä, vaan opetuksessa painottuu tutkiva, kokeileva, havainnoiva ja omatoiminen työskentelyote. Niin ikään tietotekniikan kehitys vaikuttaa suuresti kouluympäristön ja luokkahuoneiden rakenteisiin. (Manninen ym. 2007, 61.)

Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva (2007, 9) nimeävät oppimisympäristöksi toimintaympäristön, johon kuuluvat oppilaat, opettajat, oppimistavat ja näkemykset sekä toiminta ja teknologia. Teoksessa määritellään oppimisympäristöiksi niin luokkatila, koulurakennus kuin muukin koulun ulkopuolinen ympäristö. Tutkimuksessamme käytämme Hyvösen ym. (2007) määritelmää oppimisympäristöstä, mutta rajaamme sen koskemaan koulurakennusta ja koulun luokkatilaa. Niin Piispanen (2008, 15) kuin perusopetuksen opetussuunnitelmakin (2014) luonnehtivat oppimisympäristöiksi tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytänteitä, joissa pyritään muodostamaan oppimista. Välineillä, palveluilla ja materiaaleilla on oma roolinsa oppimisympäristössä opiskelun yhteydessä. (POPS 2014, 29; Manninen ym. 2007, 15–16). Manninen (2007) näkee, että oppimisympäristön määritelmä ulottuu fyysisen tilan lisäksi myös yhteisöihin. Hän tuo esille

oppimisympäristön neljä ulottuvuutta, jotka ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen ja didaktinen. (Manninen ym. 2007, 15–16.) Piispanen (2008, 22–23) jakaa oppimisympäristön ulottuvuudet fyysiseen, pedagogiseen sekä psykologiseen ja sosiaaliseen. Hän painottaa ulottuvuuksien muodostamaa kokonaisuutta, vaikka ulottuvuuksia on jaoteltu. Tutkimuksemme kohde liittyy pääosin fyysiseen oppimisympäristöön, mutta myös sosiaalisen oppimisympäristön piirteet ovat vahvasti läsnä. Piispanen (2008, 23) mukaan ei voikaan täysin eritellä oppimisympäristön osa-alueita toisistaan, koska ne toimivat vuorovaikutuksessa keskenään.

Ryhmän rooli, vuorovaikutus, keskinäinen kunnioitus, yhteistyö ja mielihyvän ilmapiiri ovat sosiaalisen oppimisympäristön kulmakiviä. Tällaisessa ympäristössä painottuu oppimista tukeva sosiaalinen vuorovaikutus. (Manninen 2007, 16, 38.) Sosiaalisella oppimisympäristöllä nähdään jopa olevan vaikutusta oppilaiden odotuksiin, asenteisiin ja oppimistuloksiin (La Marca 2010). Tämänkaltaisen oppimisympäristön täytyy mahdollistaa ryhmätoiminta ja ilmapiirin tulee olla hyväksyvä. Sosiaalisesta oppimisympäristöstä puhuttaessa yksi keskeisimmistä käsitteistä on siis ilmapiiri yhteisön sisällä. (Manninen ym. 2007, 38–39.) On luonnollista, että vuorovaikutuksen laatu korostuu ja opettajan tehtävä on valita sellaisia työkaluja, joilla sitä tuetaan (Ikonen & Virtanen 2007, 242).

Roiha ja Polso (2018, 76) määrittelevät fyysisen oppimisympäristön koulun rakennukseksi, luokkatiloiksi, huonekaluiksi. Fyysinen oppimisympäristö luo puitteet sille, mitä tehdään ja miten toimitaan (Ikonen & Virtanen 2007, 243). Yhteisön jäsenten keskinäinen vuorovaikutus on luonnollisesti myös osana fyysisestä oppimisympäristöstä. Cleveland (2016, 99) jakaa oppimisympäristöt eri komponentteihin. Komponentteja ovat tilat ja tavarat, ihmiset ja heidän toimintansa sekä muut prosessit, kuten ilmanvaihto ja akustiikka. Oppimisympäristöjä suunniteltaessa välineiden ja huonekalujen lisäksi oppimisympäristöissä tulee ajatella myös ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa, kuten istumista, kuuntelua ja liikkumista. Salovaara ja Honkonen (2011) määrittelevät fyysiseen ympäristöön kuuluvan luokan koon, kalustuksen,

lämpötilan, ilmastoinnin, valaistuksen ja äänet. He painottavat fyysisen oppimisympäristön, eli luokkatilan viihtyvyyttä. Luokkatilan viihtyvyyteen on mahdollisuus vaikuttaa yhdessä suunnitellen ja toteuttaen oppilaiden kanssa. (Salovaara & Honkonen 2011, 131.) Pyrimme tutkimuksessamme korostamaan enemmän fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä elementtejä. Tutkimuksessamme fyysisen oppimisympäristön käsitteellä tarkoitamme tilaa, kalusteita ja oppimateriaaleja.

2.1 Erilaiset oppimisympäristöt ja niiden kehittyminen

Perinteinen luokkatila juontaa juurensa 1800-luvun kouluun, eikä tällöin koulurakennuksia suunniteltu erikseen opetuskäyttöön (Manninen ym. 2007, 60). Vuosien saatossa koulun rakennusta ja tilasuunnittelua on ohjannut arkkitehdin oma visio, toisin kuin toiminnan ja tarpeiden kautta tapahtuva suunnittelu (Kuuskorpi 2012, 163). Kuuskorpi ja Nevari (2018, 57) nostavat esille luokkatilojen rakentamisen ongelmallisuuden nykypäivänä. Yhä edelleen rakentamista ohjaa tilatarpeen määrittelytapa, jossa suunnittelu perustuu noin 25 oppilaan luokkakokoihin ja heidän tarvitsemaansa tilaan. Manninen ym. (2007) tuo esille, että perinteinen luokkatila, joka koostuu pulpeteista ja opettajan pöydästä, on panostanut enimmäkseen tiedonsiirtoon. Oppivelvollisuuslain (101/1921, 1§-28§) myötä koulujen rakentamiseen alettiin kiinnittää huomiota. Tällöin koulut muistuttivat paljon asuinrakennuksia. 1970-luvun peruskoulu-uudistus toi koulurakentamiseen toiminnallista ilmettä ja silloin ensimmäistä kertaa esille nousi tilojen muunneltavuus ja joustavuus. (Manninen ym. 2007, 60–61.) Opettajan on täytynyt sopeutua tietyntyyppisiin luokkahuoneisiin. Eristetyt luokkahuoneet, ikäryhmän jako ja luokan suuruus ovat suuresti vaikuttaneet siihen, minkälaisia toimintatapoja opetuksessa on käytetty. (Miettinen 1990, 19.)

Oppimisympäristöjen historiaa tarkastellessa avoimien oppimisympäristöjen käsite on noussut esille jo varhain. Piiparin (1998) tutkimuksessa avoimet ja joustavat oppimisympäristöt ovat jo näyttäneet parantaneen oppimistuloksia, joten kehitystyö avoimien oppimisympäristöjen parissa on ollut esillä jo useamman vuosikymmenen. Jo tällöin on haluttu, ettei

opetus ole sidottu aikaan tai paikkaan, vaan joustavuus on nähty avoimen opetuksen kulmakivenä. (Piipari 1998, 7.) Oppimisympäristöjen kehittämiseen on panostettu lisää viime vuosien aikana. Kehitystyö on saanut myös Opetushallituksen myöntämää rahoitusta (Harju 2014, 37.) Kehitystyössä on kiinnitetty erityistä huomiota oppimisympäristön käsitteen monimuotoisuuteen ja laaja-alaiseen ymmärtämiseen. Tärkeäksi ominaisuudeksi painottuvat oppijalähtöisyys ja oppimisen laajentuminen luokkahuoneen ulkopuolelle. Myös tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen korostuvat oppimisympäristöissä. Uudet oppimisympäristöt ja -menetelmät opettavat oppilaille taitoja, jotka ylittävät oppiaineiden rajat. Taidot vaativat kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja, kommunikointi- ja yhteistyötaitoja sekä informaationlukutaitoa. Oppimisympäristöjen kehittäminen on pyörinyt pääasiassa hankkeiden avulla. Ongelmaksi on noussut se, ettei kehittämistyö jatku hankkeen päättyessä. Usein hankkeiden tulokset ovat nähtävissä vain kehittämistyöhön osallistuneissa oppilaitoksissa. (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta 2012, 5–6.) Gonzalesin ja Kuuskorven (2014, 75) mukaan muutoksia oppimisympäristöissä ei voi tapahtua, ellei rakennusten pääkäyttäjien kokemuksia hyvästä fyysisestä oppimisympäristöstä kuunnella. He näkevät, että usein opettajien ja oppilaiden on vain sopeuduttava heille luotuihin uusiin rakennuksiin ja ympäristöihin.

Ympäröivä yhteiskunta on asettanut jo vuosikymmenten ajan reunaehdoja, joihin koulun on täytynyt sopeutua (Aho 1998, 28). Gonzalesin ja Kuuskorven (2014) mukaan opettajien tulisi jatkossakin sopeutua vallalla olevaan oppimistapaan ja muunneltaviin oppimisympäristöihin. Tutkimuksista näkyy, että opettajan uudenlainen rooli edellyttää opetettavien aiheiden liittämistä oppilaiden elämään ja oppimistavoitteiden näkyväksi tekemistä sekä arviointikriteerien avaamista. Oppimisprosesseihin on siis panostettava enemmän. (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 63; Meriläinen & Piispanen 2014, 55.)

Luokan ulkopuolinen maailma nähdään oleelliseksi osaksi oppimisprosessia. Oppimisesta puhuttaessa erotetaan siitä käsitteet formaali ja informaali oppiminen. Formaali oppiminen nähdään koulussa tapahtuvaksi

opetussuunnitelman ohjaamaksi opetukseksi ja oppimiseksi. Informaaliksi oppimiseksi taas luetaan kaikki koulun ulkopuolinen ja jopa tahaton oppiminen, jossa oppilaan omat havainnot ja vastuu oppimisesta korostuvat. (Ikävalko 2017, 32.) Myös Gonzalesin ja Kuuskorven (2014) mukaan oppimisprosessi ei ole enää niin sidoksissa ainoastaan omaan luokkaan, vaan oppilaan oman kokemusmaailman ja näin ollen vapaa-ajan olisi linkityttävä oppimisprosessiin. (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 64–65). Nykyään oppimista kuvataan elinikäiseksi oppimiseksi, sillä tulevaisuus vaatii yksilöltä taitoja kehittää itseään jatkuvasti. Erityisesti tulevaisuuden taidoiksi määritellään viestintä niin omalla kuin vierailta kielillä, matemaattinen ja luonnontieteellinen perusosaaminen, digitaaliset taidot sekä oppimistaidot. Tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän sosiaalisia ja kansalaisuuteen liittyviä taitoja, aloitekykyä ja yrittäjämäistä työskentelyotetta sekä tietoisuutta eri kulttuureista. (Harju 2014, 37.)

Kun fyysinen oppimisympäristö tarjoaa resursseja ja mahdollisuuksia, jotka tukevat uusia opetusmenetelmiä ja oppimistavoitteita, koulut muuttavat toimintakulttuuriaan nopeammin. Edellisen perusteella voidaan olettaa, että opetustyylin muuttaminen uudenaikaiseksi ei välttämättä ole yhtä helppoa perinteisillä erillisillä luokkahuoneilla sisältävillä kouluilla. Uusien työtapojen (esim. Mykrä & Hätönen 2008: kalamalja ja näyttelykävely) käyttö yleensä vaatii fyysisen oppimisympäristön tarjoaman mahdollisuuden, joka itsessään jo kannustaa opettajaa kokeilemaan uudenlaisia työtapoja. (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 69.) Häkkinen, Silander ja Rautiainen (2013) näkevät modernit oppimisympäristöt fyysisten ja virtuaalisten tilojen yhdistelminä, joissa opitaan uudella tavalla yhdessä ja omasta oppimisesta vastuuta kantaen. Tieto- ja viestintäteknologia ovat suuressa roolissa, koska medialukutaito ja kriittinen tiedonkäsittely ovat tulevaisuuden taitoja. Tulevaisuuden koulu tähtää tarjoamaan valmiuksia toimia globaalissa yhteiskunnassa, jossa esille nousee sosiaalisesti jaettu osaaminen. Tulevaisuuden koulu nähdään oppijälähtöisenä ja yhteisöllisenä teknologiaa hyödyntävänä oppimisympäristönä. Oppimisympäristöjen kehittäminen vaatiikin pitkäjänteistä kehittämistä eri osapuolten välillä. (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140–143.)

Tulevaisuuden tarpeisiin vastaaminen vaatii tilojen joustavuutta ja ennakointia. Tilojen täytyy muuttua, mikäli käyttötarkoitus muuttuu. On varauduttava myös tekniikan kehitykseen ja suunniteltava tiloja, joissa myöhemmät tekniset lisäykset on helppo toteuttaa. (Nuikkinen 2009, 100–101.) Tulevaisuuden koulussa nähdään myönteisten vaikutusten, kuten yhdessä oppimisen ja oppimistulosten paranemisen lisäksi mahdollisia kompastuskiviä riippuen fyysisistä olosuhteista. Avointen tilojen, joissa ei ole luokkahuoneita tai käytäviä, on todettu vaikuttavan ääni- ja valoärsykkeistä johtuvaan häiriintymiseen sekä myötävaikuttavan yleiseen levottomuuteen. Tämä lisää uusia haasteita koulurakentamiselle sekä opettajien suunnittelulle. (Sterwin & Svanström 2015, 10.)

2.1.1 Perinteinen suljettu luokkatila

Koulurakentamisen historiaa tarkasteltaessa luokkahuoneen fyysiset ominaisuudet eivät ole erityisemmin kehittyneet sataan vuoteen, vaikka uudenlaisista avoimista oppimisympäristöistä on puhuttu jo vuosikymmenten ajan (Kuuskorpi 2012, 3; Kattilakoski 2018, 27). Luokkahuoneen koko, muoto ja peruskalusteet ovat pysyneet pääosin muuttumattomina. Koulurakennusten luokat ovat suunniteltu niin, että niiden pääpaino on ollut opettajakeskeisessä opetuksessa (Manninen 2007, 59–60). Luokkahuoneita on rakennettu suljetuiksi kurinpidollisista syistä. Tällöin ärsykeitä ei pääse luokasta toiseen ja ryhmänhallinta on kunnossa. Rakentamista on ohjannut vallalla oleva oppimiskäsitys opettajajohtoisuudesta. (Happonen 2002, 6–7.) Meriläisen ja Piispasen (2014) mukaan ainoastaan opettajakeskeinen opetustapa ei palvele pitkällä tähtäimellä, eikä edesauta niiden taitojen kehittymistä, mitä tulevaisuudessa tarvitaan. Nämä yhteistyötaidot ja taitojen soveltaminen tosielämään painottuvat nykyajan pedagogiikassa. (Meriläinen & Piispanen 2014, 52.) Perinteisessä suljetussa luokkatilassa vallitsee usein opettajajohtoinen istumajärjestys, jossa opettaja istuu luokan edessä ja oppilaat itsenäisesti omilla paikoillaan. Tällainen malli voi johtaa jopa behavioristiseen opetukseen, jossa vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa jää vähäiseksi. Tämä malli korostaa

yksilöllistä oppimista. Erilainen oppimisympäristö, kuten fyysisesti avoin oppimisympäristö voi tarjota enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutteiseen oppimiseen. (Manninen ym. 2007, 65; Vuorinen 2009, 76.) Roiha ja Polso (2018, 79) huomioivat, ettei perinteinen suljettu luokkatila tarjoa välttämättä tilaa ryhmätyöskentelyyn, koska oppilailla on usein omat kiinteät yksilölliset työskentelypisteet eikä luokkaan mahdu paljon muuta.

Happosen (2002, 6–7) mukaan suljettu luokkatila mielletään usein myös perinteiseksi oppimisympäristöksi. Tälle ominaisia piirteitä ovat tiettyyn luokkatilaan rajoittunut opettajajohtoinen suuryhmäopetus, jolloin oppilaille todennäköisesti jää passiivinen rooli tiedon vastaanottajina. Opetusta ohjaa tiukkaan säädely aika ja tarkka opetusohjelma. Suljettua luokkatilaa kritisoidaan siitä, että se voi jopa johtaa joustamattomaan pedagogiikkaan ja yhteistyön niukkuuteen. On kuitenkin huomattava, että vaikka ympäristö olisikin perinteinen luokkatila, voi koulun toimintatavat ja ilmapiiri kieliä avoimen ja oppilaskeskeisen koulun mallista.

2.1.2 Fyysisesti avoin oppimisympäristö

Pysyvyyden ja perinteiden lisäksi oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen vaatii tiloilta muutakin. Koulurakentamisessa tämä tarkoittaa luokkahuoneiden uusia malleja, joissa tehokkaista, mutta staattisista luokkatiloista siirrytään toisenlaiseen ajatteluun. Tällöin esille nousevat fyysisesti avoimet oppimisympäristöt. (Nuikkinen 2009, 53–54). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia tiedon rakentajana, jolloin myös oppimisen sosiaalinen konteksti nousee esille. Näitä elementtejä on huomioitu fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä luomalla tiloja, jotka mahdollistavat ryhmätyöskentelyn ja toiminnallisuuden suotuisammin. (POPS 2014, 17; Kuuskorpi 2012, 72, 168.) Uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) myötä luokkahuoneistoja on muokattu jopa niin, että niistä on poistettu pulpetit kokonaan, jolloin luokkahuone näyttäytyy olohuonemaisena. Tällöin fyysisen tilan avoimuus ja monikäyttöisyys näyttäytyvät selkeämmin. (Roiha & Polso 2018, 79.) Fyysinen opetustila ja

koulurakennus muodostavat pedagogisen kokonaisuuden, jonka tulee vastata senhetkisiin opetuksen tarpeisiin. Tämän vuoksi Kuuskorpi (2012) korostaakin sitä, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tilaratkaisua. Pääpaino on avoimuudessa, muunneltavuudessa ja joustavuudessa. (Kuuskorpi 2012, 168–169.) Joustavuudeksi nähdään esimerkiksi kalusteiden monikäyttöisyys, siirreltävyys sekä pinottavuus (Nuikkinen 2009, 100). Tilaratkaisut ovat merkittävä osa fyysisesti avoimia oppimisympäristöjä. Kalusteiden sijoittelulla voidaan vaikuttaa erilaisiin opetusta koskeviin järjestelyihin, eli työtapoihin. Muunneltava ympäristö tarjoaa mahdollisuudet niin ryhmä- kuin yksilötyöskentelyyn sekä opettaja- että oppilaslähtöiseen työskentelyyn. (Manninen ym. 2007, 65–68.) Fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä nykyaikaiset tietotekniset laitteet ja järjestelmät ovat helposti oppilaiden saatavilla. Fyysinen oppimisympäristö voidaankin nähdä myös virtuaalisena oppimisympäristönä. (Nuikkinen 2009, 100). Fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä on huomattu toimivan paremmin opettajajohtoisuuden sijaan yhdessä oppiminen ja toiminnallisuus. Fyysinen ympäristö avoimena tilana joissain määrin ohjaa opettajaa valitsemaan oppilaskeskeisempiä työtapoja sekä monipuolisia opetusmenetelmiä. (Kattilakoski 2018, 23, 31.)

Käsitteellä avoin oppimisympäristö tarkoitetaan fyysisesti avointa koulurakennusta, jossa on esimerkiksi laajoja sisätiloja ilman erottavia seiniä ja käytäviä. Tila mahdollistaa muunneltavuuden ja siirtymisen tilasta toiseen. Tilojen haasteena on, että ärsykkeet kulkevat tilasta toiseen. Avoimet ympäristöt voivat koostua kotipesistä ja erilaisista opiskelunurkkauksista ryhmätöitä varten. Oppimisympäristöissä on huomioitava, että myös hiljaiselle työskentelylle sekä taito- ja taideaineille löytyy suljetut tilat. (Happonen 2002, 6–7.) Niin ikään Manninen ym. (2007, 38) ottavat kantaa moderniin koulusuunnitteluun, jossa otetaan huomioon ryhmätyöskentelyn mahdollistavat tilat. Oppiminen ei ole enää rajattu luokkahuoneeseen, vaan oppimisympäristöksi voidaan käsittää myös koulun ulkopuolinen ympäristö. Koulun ulkopuolisina oppimisympäristöinä ovat toimineet esimerkiksi kirjastot tai nykyään tilan rajat ylittävät pelilliset ympäristöt. (Rissanen 1998, 14; Krokfors ym. 2014, 69.)

Happonen (2002) määrittelee avoimen luokkahuoneen tilaksi, jossa oppilaiden oma oppimistyyli ja yksilöllinen eteneminen korostuvat. Fyysisesti avoimeen oppimisympäristöön liittyy merkittävästi oppilaiden itseohjautuvuus ja vastuu omasta oppimisesta, koska valintamahdollisuuksia on useita. On huomioitava, että termillä avoin oppimisympäristö voidaan tarkoittaa myös myönteistä ja sallivaa ilmapiiriä. (Happonen 2002, 6-7.) Manninen ym. (2007, 31) pitää avointa oppimisympäristöä myös koulukäytäntöihin liittyvänä tekijänä. Näitä tekijöitä ovat selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen, prosessikeskeisyys, monimuotoisten opetusmenetelmien käyttäminen sekä oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Näistä termeistä tutkimuksemme keskittyy fyysisesti avoimiin oppimisympäristöihin.

2.2 Oppimisen ilo mielekkäässä oppimisessa

Yleisesti oppiminen määritellään ilmiöksi, joka on seurausta opetuksesta (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 26). Oppiminen on kuitenkin paljon monimutkaisempaa kuin pelkkä tiedon vastaanottaminen ja hakeminen. Oppimisessa tieto rakentuu yksilön ja yhteisön välisestä merkitysten muodostumisesta. Oppimisen merkittävyyttä ja tiedon rakentumista edesauttaa oppimisen ilo. (Burman 2019, 24, 29.) Rossman ja Rallis (2003) esittävät, ettei oppiminen ole ainoastaan tiedon omaksumista. He näkevät, että oppimisen yhteydessä yksilön kriittisen ajattelun ja reflektoinnin taidot kehittyvät. Nämä taidot karttuvat erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jolloin oppimisen sosiaalinen luonne korostuu. (Rossman & Rallis 2003, 34.) Moilanen (2003) erittelee hyvän oppimisen olevan aina omakohtaista, mutta myös aktiivista ja konstruktiiivista. Oppilaat oppivat saman asian eri tahdissa, joten mielekäs oppiminen vaatii aikaa. Omin sanoin kertominen auttaa oppilasta sisäistämään opittavan asian ja tästä syystä pari- ja ryhmätyöskentely ovat suotuisia työtapoja oppimisen kannalta. Mielekkäässä oppimisessa pyritään hahmottamaan kokonaisuuksia ja selvittämään alussa, mitä oppilaat aiheesta jo tietävät. Tätä tukee yhteiset kysymykset ja hypoteesit opiskelun lähtökohtana. (Moilanen 2003, 50-51.) Tähän ei kuitenkaan löydy välttämättä tarpeeksi eväitä, jos koulussa

vallitsee kiireen ilmapiiri. Kiireen ja aikataulujen määritellesä toimintaa, jää vuorovaikutuksen syntyminen vähäiseksi. Voidaan jopa puhua koulun uhkatekijöistä, jos aikaa ei ole yksilölliseen kohtaamiseen ja oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 185.)

Mielekkäässä oppimisessa oppilaan oma rooli on oleellinen. Motivaatio rakentuu, kun oppiminen on mielekästä ja ilmapiiri luokassa hyvää. Hyvällä ilmapiirillä on merkittävä rooli oppimismotivaation syntymisessä. Syvällisen oppimisen kannalta on tärkeämpää ajatella motivaation laatua ja ylläpitämistä. Motivaatio ei synny itsestään ja sen ylläpitäminen vaatiikin aikaa. Laadukkaaksi motivaation tekevät sisäiset syyt, jolloin oppilas motivoituu asian tai toiminnan itsensä vuoksi. (Piispanen 2008, 142, 146; Toivola, Peura & Humaloja 2017, 31, 33). Leskisenoja (2016, 39) painottaa tunteiden vaikutusta oppimiseen. Myönteinen mieliala ja positiiviset tunteet johdattavat ihmistä saavuttamaan tavoitteitaan. Koulussa myönteiset tunteet edesauttavat hyviä oppimistuloksia. Rantala (2006) huomioi, että negatiiviset tunteet voivat vaikeuttaa oppimista. Positiiviset tunteet antavat oppijalle voimaa ja sitovat oppijan oppimisprosessiin. Oppimisen iloa luonnehtii vapaus ja opettajan tehtävä onkin määrittää ne rajat, joiden puitteissa oppilas voi olla vapaa. Vapaudella tässä yhteydessä tarkoitetaan mahdollisuutta valita itse ja kantaa vastuuta omasta tekemisestään. (Rantala 2006, 33–35.) Leikillinen oppiminen voi lisätä oppimisen iloa ja näin edistää oppimista (Harju & Multisilta 2014, 154). Piispanen (2008, 142) tuo esille lisäksi hyvän ilmapiirin osana mielekästä oppimista.

Mielekkäässä oppimisessa korostuu yhteisesti sovittu tavoite, johon jokainen ryhmän jäsen sitoutuu. Kun opiskeltavassa asiassa luodaan tarttumapintaa oppilaan omaan elämään, oppimisen imu kasvaa. Tällöin oppistehtävätkin ovat avoimia, mielenkiintoisia ja luovuutta vaativia, kuten laajemmat projektit usein ovat. (Moilanen 2003, 53.) Meriläinen ja Piispanen (2017) näkevät leikillisen oppimisen rakentavan mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia. Heidän mukaansa leikillisessä oppimisessä korostuu lapsen ikäkausi, vertaisoppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus, kiireettömyys,

yksilöllinen eteneminen sekä itseohjautuvuus. (Meriläinen & Piispanen 2017, 29.) Kun otetaan huomioon oppilaiden omat kysymykset, edesautetaan ilmiölähtöisen oppimisen toteutumista, joka on sidoksissa oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Ilmiöihin perustuvassa lähestymistavassa oppiaineiden rajat häviävät, jolloin voidaan ymmärtää laajempia kokonaisuuksia. Opettajan yhdistäessä opetussuunnitelman sisällön todellisiin aiheisiin, oppilaatkin liittävät opetuksen sisällön helpommin koulun ulkopuoliseen elämään. (Meriläinen & Piispanen 2014, 53, 57–58.) Mielekäs oppiminen pitää sisällään oppilaan itseohjautuvuuden, joka painottuu erityisesti ryhmätyössä. Kun kannetaan vastuu omasta oppimisesta, oman toiminnan ja oppimisprosessin seuraaminen ja arvioiminen helpottuvat. (Moilanen 2003, 52.) Koskinen (2016, 17) mainitsee, että mielekkään oppimisen kannalta on tärkeää miettiä opetettavan asian kontekstia. Koska oppiminen on aina tulkintaa, on opettajan tehtävä huolehtia, että oppilas ymmärtää ja sisäistää asian oikeassa kontekstissa.

Ennen kuin aloitetaan opiskelemaan yhdessä, tulee oppilaalle muodostua myönteinen käsitys koulunkäynnistä ja minäkuvasta. Tähän tarvitaan turvallisuuden ja pysyvyyden tunteen takaamista. Opettajalla täytyy siis olla hyvä oppilaantuntemus ja pelisilmää sille, milloin ja miten oppimisympäristöä muokataan. Ympäristön muokkaaminen täytyy olla pedagogisesti perusteltavissa. (Hotulainen & Vainikainen 2017, 33–35.) Harisen ja Halmeen (2012, 18–19) mukaan koulu vaikuttaa oleellisesti siihen, miten oppilaan omat käsitykset omasta suorituksesta muovautuvat. Oppilaat siis kokevat itsensä tyytyväisiksi, kun heillä on hallinnan tunne omasta koulunkäynnistään ja heitä on kuultu.

2.3 Mielekäs oppimisympäristö – monen tekijän summa

Hyvää oppimisympäristöä rakennettaessa täytyy aluksi huolehtia oppilaiden perustarpeista ja niiden tyydyttämisestä. Oppiminen ja opettaminen eivät häiriinny, kun oppilaat pystyvät suuntaamaan tarkkaavaisuutensa opiskeltavaan asiaan. Mielekäs ympäristö sisältää tarvittavia työvälineitä ja asianmukaisen tilan, mutta välineet eivät muutu pedagogisiksi, jos opettaja ei

niitä osaa hyödyntää. Näin ollen mielekäs oppimisympäristö käsittää myös opettajan ammattitaidon. (Piispanen 2008, 172–173.) Koulurakennus ei suoraan vaikuta oppimiseen, vaan se tapahtuu muiden tekijöiden välityksellä. Koulurakennus vaikuttaa opetuksen järjestelymahdollisuuksiin, sosiaalisten suhteiden luomiseen sekä ilmapiiriin. (Nuikkinen 2009, 95.) Opettajalla ei juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa luokkahuoneen fyysisiin ominaisuuksiin. Sitä vastoin omalla työskentelyllään opettaja vaikuttaa paljon siihen, edistääkö hän opetusta ja oppimista. (Mitchell 2018, 291.) Mielekkään työskentelytilan täytyy mahdollistaa kaikkien tutkimuksemme esiteltyjen työtapojen käyttäminen.

Kuuskorpi ja Gonzales (2014) kertovat tutkimuksestaan, jossa he selvittivät fyysisen oppimisympäristön elementtejä. Tulokset korostivat, että mielekkäässä oppimisympäristössä erikokoisia tiloja voidaan yhdistää uudennlaisiksi toiminnallisiksi kokonaisuuksiksi. Tämä mahdollistaa sen, että eri tiloilla on useita eri käyttötarkoituksia. Tilojen tulisi siis tarjota erilaisia mahdollisuuksia opetukseen. (Kuuskorpi & Gonzales 2014, 70–72.) Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017) ottaa esille demokraattisen näkökulman puhuttaessa oppimisympäristöistä: jokaisella on oikeus oppia omalla tyylillään, joten ympäristön on sopeuduttava yksilön tarpeisiin. He näkevät myös osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä kehitettäessä tärkeäksi sen, että lasten kokemuksia ja mielipiteitä kuunnellaan. Mäkelä (2018, 67–68) täydentää, että oppijat nähdään yhä enemmän sekä oppimisensa että oppimisympäristönsä yhteissuunnittelijoina. On tärkeää, että yksilöt voivat vaikuttaa ympäristöihin yhdessä muiden kanssa. Piispanen (2008) mukaan hyvän oppimisympäristön tulisi tarjota oppimista virittäviä ja motivoivia välineitä. Hän kertoo tutkimuksessaan, että vanhemmat haluaisivat oppimisympäristössä huomiota kiinnitettävän turvallisuuteen ja ilmapiiriin. Kiireettömyys ja rauhallisuus luovat puitteet eri työtapojen käytölle ja sen avulla laadukkaalle oppimiselle. (Piispanen, 2008, 167, 171.) Ilmapiiri vaikuttaa hyvin kokonaisvaltaisesti luokan toimintaan ja viihtyvyyteen. Tärkeää onkin luoda sille

emotionaalisesti turvallinen ympäristö, johon oppilaat voivat tukeutua. (Mitchell 2018, 324.)

Gonzalesin ja Kuuskorven (2014) tutkimuksessa kävi ilmi, että perinteistä luokkahuonetta pidetään passiivisena tilana, joka vaikeuttaa tilan täysimääräistä käyttöä. Onnistunut fyysinen oppimisympäristö sisältää muunneltavia, moduuleista koostuvia työasemia, oppimisalueita, joissa on mukavat istuimet, mukautettavia huonekaluja sekä helposti siirrettävissä olevaa langatonta tieto- ja viestintäteknologiaa. Oleellisinta on, että tila- ja kalusteratkaisut ovat joustavia ja vaihtelevia. Vastaava tila antaa edellytykset oppimisalueen uudistumiselle käytännön päivittäisessä opetuksessa. Onnistunut fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa myös yksilöllisen oppimisen tukemisen (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 73–75.) Hassel (2011) huomioi kuitenkin sen, että oppilaat voivat istua pitkiäkin aikoja koulupäivän aikana. Tästä johtuen oppimisympäristössä tulee panostaa myös työergonomiaan.

Kuuskorpi (2012) määrittelee mielekkään fyysisen työskentelytilan suorakulmaisen muotoiseksi opetustilaksi, jossa työpistejärjestelyjen kautta tiloja voidaan muokata ja oppilaita järjestellä niiden mukaan. Hän näkee, että modernin oppimiskäsityksen myötä avautuu mahdollisuus luopua perinteisistä välineistä. Kiinteisiin opetusjärjestelyihin kuuluvat pulpetit ja liitutaulut ovat siis jäämässä syrjään. (Kuuskorpi 2012, 157–159.) Kattilakoski (2018, 156–157) nostaa tutkimuksessaan esille, ettei pelkkä tila välttämättä muuta opetuskäytänteitä monipuolisemmiksi heti. Hän näkee, että uusien ympäristöjen hyödyntäminen ja uusien opetusmenetelmien käyttäminen vaativat toimijoiltaan aikaa harjoitella niitä rauhassa. Oppilaiden vapaus valita esimerkiksi oma työskentelyasento edellyttää opettajien avointa asennetta ja vanhoista rutiineista irti päästämistä. Tutkimuksessa nousi esille uusi oppimisympäristöjä uhkaava seikka. Avointa oppimisympäristöä ei voida täysin voimavaroin hyödyntää, jos pedagogiikka pysyy edelleen hiljaisuuteen, paikoillaan pysymiseen ja kuunteluun tähtäävänä.

Opettaja luo oppimisympäristön, joka innostaa ajatteluun. Koulun haasteena ja velvoitteena on aina ollut tarjota oppilaille ympäristö, joka motivoi

tutkimiseen, onnistumiseen ja ymmärtämiseen. (Bransford, Brown & Cockin 1999, 102.) Oppimisympäristö muokkaa oppimista ja ajattelua, kun tila on jäsenelty ja se on muokattavissa. Yhdessä toimimiselle ja tuottamisella pitää olla tilaa ja opettajan paikka luokkahuoneessa onkin siellä, missä häntä silloin tarvitaan. Oppimisympäristöissä pitäisi olla myös tilaa hiljaiseen työskentelyyn sekä rauhoittumiseen ja luokkahuoneen seinille olisi hyvä laittaa opittuja asioita, kuten muistisääntöjä ja ohjeita. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami ym. 2016.) Meriläinen ja Piispanen (2017) antavat leikille sijaa mielekkäässä oppimisympäristössä. He näkevät, että leikki ei aina tarvitse välineitä, mutta usein välineet ohjaavat lasta leikkiin. He puhuvat oppimisympäristöstä enemmän leikkiympäristönä, jossa leikkivälineet ovat oppimisen välineitä. Välineet voivat palvella monia oppimistilanteita. (Meriläinen & Piispanen 2017, 32.) Leikkilisen lähestymistavan sekä yhdessä toimimisen saralla on huomioitava myös työrauha. Holopainen ym. (2009, 23) ottavat kantaa kouluviihtyvyyteen. He näkevät, että työrauha ja lämmin ilmapiiri ylläpitävät kouluviihtyvyyttä. Manninen (2018, 54) nostaa esille kouluviihtyvyyteen vaikuttavia seikkoja. Suurinta painoarvoa hänen tutkimuksessaan saa opettaja-oppilassuhde sekä vertaissuhteiden laatu. On hyvä huomata, että sosiaaliset suhteet määrittävät kouluviihtyvyyttä koulusuorituksia enemmän.

Uudenlaiset fyysiset oppimisympäristöt huomioivat parhaimmillaan erilaiset oppijat ja oppimistyylit ja heidän oppimisprosessinsa. Se luo edellytyksiä yksilöllisen oppimisen polulle. Esimerkiksi kinesteettiset oppijat saavat mahdollisuuden istua jumppapallolla sekä keskustelevat oppilaat voivat hakeutua ryhmätyön ja ääntä sallivan tilan pariin. Gonzalesin ja Kuuskorven (2014) tutkimus korostaa, että opetustilalla ja sen sisältämällä huonekaluilla ja laitteilla on oppilaan monipuolisen oppimisen kannalta merkitystä (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 69). Mielekkäässä oppimisympäristössä on kiinnitetty huomiota tilan siisteyteen ja järjestykseen sekä lämpötilaan, valaistukseen ja akustiikkaan (Mitchell 2018, 292–294). Starko (2005, 377) ottaa esille luokkahuoneen järjestämisen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon ja itseohjautuvuuteen. Hän

mainitsee sen vaativan hyväksyvää ilmapiiriä, uusien ideoiden sallimista ja tutkivan otteen tukemista. Nämä luokkahuoneessa vallitsevat elementit voivat tukea oppilaiden luovuutta ja itsenäisyyttä. Vastaavalla työskentelytavalla oppilaat voivat työskennellä ison osan päivästä ilman opettajan ohjausta.

3 TYÖTAVAT LUOKANOPETTAJAN TYÖVÄLINEINÄ

Puhuttaessa opettamisesta tulee väistämättä esille myös opetusta koskeva opetusmetodi. Kansanen (2004) määrittelee opetusmetodin konkreettiseksi opiskelun tavaksi. Hän käyttää opetusmetodin synonyymina myös sanaa opetusmenetelmä tai työtapa. Käytämme näitä kahta termiä synonyymeina tutkimuksessamme käsitellessämme työtapoja. Kansanen (2004) tarkoittaa opetusmenetelmällä sitä, kuinka vuorovaikutus opetustapahtumassa on opettajan ja opiskelijan välillä järjestetty. Vuorinen (2009) tarkentaa työtapojen tarkoittavan toimenpiteitä, joilla opettaja ohjaa opiskelua ja pyrkii edistämään oppilaan oppimista. (Kansanen 2004, 32; Vuorinen 2009, 63.) Jarvis (2006) määrittelee opetusmetodeiksi tekniset prosessit, joita opettajat käyttävät. Teknisiä prosesseja voisi luonnehtia opettamisen tavoiksi. Opetusmetodista voidaan erottaa omaksi linjaksi opetustyyli. Opetustyyliä on kuitenkin vaikeampi määritellä sen persoonallisen luonteen takia, joten on oleellisempaa puhua opetusmetodeista, joita ohjaa tarkemmat määritelmät. Jarvis (2006) ehdottaakin hieman leikkisästi näiden kahden väliseksi eroiksi määritelmää, jonka mukaan opetusmetodia voisi luonnehtia opettamisen tieteksi, kun taas opetustyyli kuvataan olevan opettamisen taidetta. (Jarvis 2006, 29–30.)

Opetusmenetelmien kirjo on laaja ja avaamme niitä lisää työtapojen jaottelu -luvussa. Kansanen (2004) toteaa, että työtavat voivat olla hyvin laajalaisia tai suppeita. Myös Vuorisen (2009) mukaan työtapoja on useita ja niitä on vaikea luokitella, koska ne usein limittyvät toistensa kanssa. Tästä syystä työtapoja tutkittaessa on päädyttävä rajaamaan tarkasteltuja työtapoja. Tällä keinolla vältetään päätyvästä sekavaan kokonaisuuteen. (Kansanen 2004, 32; Vuorinen 2009, 63.) Tutkimuksessamme myös me päädyimme rajaamaan työtavat jatkossa esittelemiemme Vuorisen (2009), Pruukin (2008) ja Kupiaksen (2001) teorioiden mukaan. Teoksessaan Kansanen (2004, 33) pohtii ikuisuuskysymystä liittyen opetusmuodon valintaan. Hänen mukaansa ei ole

olemassa yhtä ja ainutta oikeaa työtapaa. Työtapojen monipuolinen kokeilu voi auttaa löytämään sekä itselle että ryhmälle soveltuvat opetusmenetelmät. On vaikeaa yksiselitteisesti todeta toimivia työtapoja huomioimatta kontekstia, jossa toimitaan. Huomiota täytyy kiinnittää työtapojen valinnassa muihin elementteihin, joita käsittelemme seuraavaksi.

3.1 Luokanopettajan työtapojen valintoihin vaikuttavat tekijät

Työtavat täytyy ensisijaisesti valita tavoitteiden ja sisällön mukaan (POPS 2014, 30). Vuorinenkin (2009) painottaa tavoitteiden merkitystä työtapojen valinnassa, mutta hän mainitsee myös muita valintaan vaikuttavia tekijöitä. Opettajan oma kokemus ja halukkuus kokeilla uutta ovat suuressa roolissa. Ryhmän ja yksilöiden tarpeet, tottumukset ja motivaatio ohjaavat työtapoja oppilaslähtöisemmiksi. Myös oman osuutensa työtapojen valintaan vaikuttaa resurssit, kuten välineet, oppimateriaali, käytettävissä oleva aika sekä työskentelytila, eli oppimisympäristö. (Vuorinen 2009, 71.) Tutkimuksemme rajaamme koskemaan opetusmenetelmien valintaa riippuen fyysisestä oppimisympäristöstä.

Vuorinen (2009) tuo esille, että työtapoja karsiutuu pois opettajan riittämättömien valmiuksien vuoksi. Toiminnallisten työtapojen käyttöönotto vaatii usein opettajan saamia myönteisiä kokemuksia joko ryhmän jäsenenä tai ohjaajana. Uusien työtapojen käyttöönotto vaatii opettajalta pitkäjänteistä harjoittelua. Oleellista ei ole keskittyä siihen mitä tehdään, vaan miten tehdään. Uudet työtavat ottavat aikaa toimiakseen, jolloin alun epäonnistumisia tulee sietää. Työtapojen valintaa voi ohjata turvallisuuden tunne, jolloin vaikeissa ja jännittävissä tilanteissa käytetään rajoittuneesti perinteisempiä työtapoja. (Vuorinen 2009, 71–72.) Uusiin työtapoihin on helppo tutustua opettajien koulutustilaisuuksissa ja tavoitteena jatkossa onkin kehittää opettajien ammatillista osaamista kohti nykyaikaista yhteisöllistä koulukulttuuria (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015). Toimivan opetuksen kannalta työtapojen vaihtelu on suotavaa ja työskentelykokonaisuuteen voi sisältyä useita eri menetelmiä (Pruuki 2008, 55–56). Hyppönen ja Linden (2009,

18) lisäävät, että työtapojen vaihtelu varmistaa syvällisen oppimisen saavuttamisen.

Vuorinen (2009) näkee, että oppilaiden yksilölliset tarpeet, kuten motivaatio, oppimistyyli ja oppimisen taso ohjaavat opettajaa työtapojen valinnassa. Yksilöllisten tarpeiden mukaan opetusta usein toteutetaan valitsemalla jo itsessään eriyttäviä työtapoja (Vuorinen 2009, 73.) Kuuskorven (2012, 104–105) mukaan oppilaiden yksilöllinen tukeminen vaatii opettajalta ja oppimisympäristöltä joustavuutta. Negatiiviset asenteet saattavat rajoittaa oppilaiden halua osallistua itselle vieraisiin opetusmuotoihin. Siksi onkin tärkeää, että uutta työtappaa harjoitellaan ja oppilaat pääsevät sitä leikkimielisesti kokeilemaan. Opettajan täytyy myös huomioida sekä tunti- että päivärytmi, koska oppilaiden vireystaso ja motivaatio vaihtelevat. Vuorisen (2009, 72–74) mukaan vireystila on parhaillaan pian oppitunnin aloituksen jälkeen sekä aamupäivällä.

Työtapojen valintaan liittyy merkittävästi ulkoiset resurssit, joista suurinta roolia näyttelee fyysinen työskentelytila. Jos työskentelytila on ahdas, eikä kovin helposti muunneltavissa, rajaa se työtapoja oleellisesti. (Manninen ym. 2007, 32.) Oppimiskäsityksen muuttuminen vaatii myös työtapojen muuttamista. Nykyaikaisiin työskentelytapoihin ja vaadittaviin tulevaisuuden taitoihin kuuluu oleellisesti sekä ryhmä- että muu yhteistyö (Harju 2014, 37). Kuuskorpi (2012, 132) esittää, että fyysisen oppimisympäristön tulee vastata ryhmätyöskentelyn vaatimuksiin. Käytännössä kalusteiden tulisi siis olla helposti järjestettävissä. Manninen ym. (2007, 32) mainitsevat, että suljetussa oppimisympäristössä opiskelu on usein sidottu tiettyyn paikkaan, kun taas avoimessa oppimisympäristössä näin ei välttämättä ole. Kuuskorpi (2012, 102–103) ottaa kantaa fyysiseen oppimisympäristöön korostamalla sen muunneltavuutta ja joustavuutta. Myös Pruuki (2008, 56) näkee tilan ja materiaalin vaikuttavan oleellisesti työtapojen valintaan.

3.2 Oppimiskäsitys ohjaa työtapojen valintaa

Työtapojen valintaa ohjaa opettajan oma sekä opetussuunnitelmasta nouseva oppimiskäsitys. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) nojaa oppimiskäsitykseen, jossa oppija on aktiivinen toimija. Oppilasta ohjataan liittämään opittavat asiat aikaisemmin oppimaansa. (POPS 2014, 17.) Puolimatkin (2002) toteaa tiedon uudelleen rakentelun eli konstruktivismin olevan aktiivista toimintaa, rakentamista ja luomista. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan omatoimisuutta ja osallisuutta. Myös yhteistoiminnallisuus on merkittävä osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opettajan tulee huomioida oppilaan kiinnostuksen kohteet ja luoda mielekäs oppimisympäristö, joka tukee oppilaan oppimista. (Puolimatka 2002, 32–33, 44.) On kuitenkin pidettävä mielessä, ettei konstruktivismi sellaisenaan ole malli taitojen opettamiseksi tai soveltamisen edistämiseksi. On siis tärkeä tarkastella, onko oppilaan itse rakentama tieto kovin luotettavaa, koska konstruktivismissa on kysymys oppilaan omista teorioista ja käsityksistä, jolloin oppimisen subjektiivinen ja persoonallinen luonne korostuvat. (Enkenberg 1998, 162.)

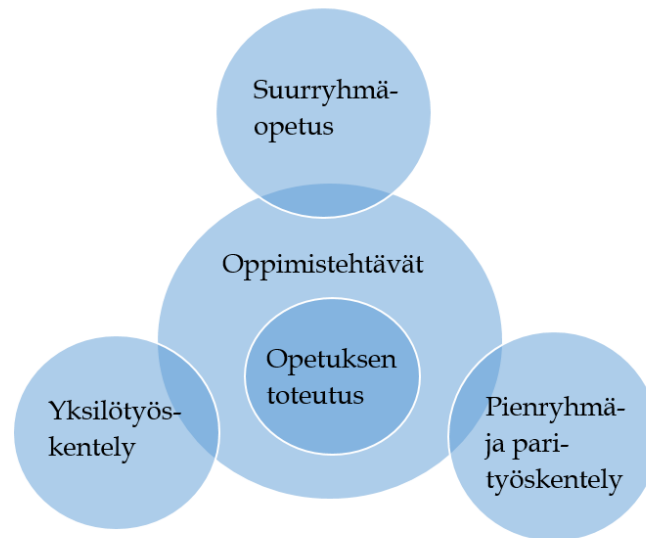
Manninen ym. (2007) erittelevät vallalla olevaa oppimiskäsitystä, jossa oppiminen nähdään todellisuuden ymmärtämiseen pyrkivänä prosessina. Painotus on opittavan asian ja oppijan välisessä interaktiossa. Tiedon aktiivinen rakentaminen, eli konstruointi on merkittävässä asemassa vallalla olevassa oppimiskäsityksessä. (Manninen ym. 2007, 51–52.) Toivola, Peura ja Humaloja (2017, 30–31) tuovat esille, että opettajalähtöisyydestä on siirryttävä ajatusmalliin, jossa opettajan rooli on ohjaaja. Tämän avulla oppilas muoaa omaa ymmärrystään ja rakentaa itse uutta tietoa aiemman tiedon päälle. Näin oppilaan oma rooli oppimisprosessissa korostuu. Tämä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17) oppimiskäsityksessä.

Meriläinen ja Piispanenkin (2014) tuovat esille, että vallalla olevassa oppimiskäsityksessä opettajat eivät ole enää kaikkietäviä, vaan rooli on enemmänkin ohjata oppilasta käsittelemään tietoa. He kertovat, että oppilaita olisi syytä ohjata olemaan aktiivisia ja itsenäisiä toimijoita, jolloin opettajan tehtävä ei ole vain antaa vastauksia, vaan ohjata oppilaita tiedonhakuun ja

toimimaan ryhmässä. Opettajan tehtävänä on myös huomioida lasten yksilölliset tarpeet oppimisprosessissa. Verrattaessa perinteiseen suunnitteluun Meriläinen ja Piispanen (2014, 52, 59) näkevät uudenlaisen lähestymistavan kannalta suunnittelun alkavan yksittäisten oppilaiden taidoista ja tiedoista, eikä oppiaineen sisällöistä. Näin suunnittelun lähtökohtana on hyvä oppilaantuntemus sekä pyrkimys mielekkääseen oppimiseen. Oppimistavoitteen tulee olla selkeä ja yksinkertainen, jotta oppilaat voivat miettiä, millä keinolla he sen voivat saavuttaa.

3.3 Työtapojen jaottelu sosiaalimuodon mukaan

Työtapoja on niin runsaasti, että tarkemman tarkastelun vuoksi on niitä pakko rajata. Tutkimuksessamme lähestymme opetusmenetelmiä Vuorisen (2009) ja Kupiaksen (2001) sekä Pruukin (2008) jaottelulla. Opetusmenetelmistä nousee esille kolme pääkategoriaa sosiaalimuodon perusteella. Näitä olemme avanneet seuraavassa kuviossa (KUVIO 1.). Kuten kuviostakin jo selviää, menetelmänä voi toimia perinteinen suuryhmäopetus, jossa opettajajohtoisuudella on merkittävä rooli. Toisena menetelmänä kaikki näkevät pienryhmätyöskentelyn tai muunlaiset yhteistoiminnalliset menetelmät. Näissä menetelmissä ryhmän jäsenten vuorovaikutus korostuu. Pruuki (2008) erottaa parityöskentelyn yhdeksi erilliseksi työtavaksi, kun taas Kupias (2001) ja Vuorinen (2009) pitävät parityöskentelyä yhtenä pienryhmätyöskentelyn muotona. Kolmantena on yksilökeskeiset menetelmät, joissa painottuvat yksilön oma motivaatio ja yksilöllinen eteneminen. (Kupias 2001, 28–29; Vuorinen 2009, 76–78; Pruuki 2008, 64–65.)



KUVIO 1. Opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä Mykrän ja Hätösen (2008, 10) kuviota mukaillen.

Kuviosta (KUVIO 1.) selviää, että työtavat ohjaavat opetuksen suunnittelua, jolloin työtavasta riippuen opettajat suunnittelevat ja järjestävät siihen soveltuvia oppimistehtäviä. Näistä osista muodostuu opetuksen toteutuminen. Myös Morrison, Ross, Kalman ja Kemp (2011) näkevät kyseiset kategoriat opetusmenetelmiksi ja opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaaviksi tekijöiksi. Vuorinen (2009) ja Pruuki (2008) jakavat opetusmenetelmät lisäksi ilmaisutavan mukaan. Näitä ovat kirjallinen, sanallinen, kuvallinen, musiikillinen ja toiminnallinen ilmaisu. Ilmaisun tavat voivat näkyä missä tahansa näistä kolmesta esitetystä työtavasta. Hyppönen ja Linden (2009,18) puhuvat työtavoista myös työskentelyn muotoina, joiden sisälle mahtuu lukematon määrä erilaisia opetusmenetelmiä. Hekin erottelevat työskentelymuodoiksi itsenäisen työskentelyn, ryhmätyöskentelyn sekä suuryhmäopetuksen.

3.3.1 Suuryhmäopetusta tiloista riippumatta

Perinteisessä opettajajohtoisessa koko luokkaa koskevassa opetuksessa, opettaja on enemmän äänessä ja oppilaiden tehtäväksi jää istua omilla paikoillaan ja kuunnella opettajaa (Koli 2017, 11). Opettajalähtöinen menetelmä saattaa tulla kysymykseen, jos omaehtoista ja itseohjautuvaa työskentelyä ei ole suurissa

määrin harjoiteltu. Tällöin kouluttajan, eli opettajan rooli on alussa aktiivinen. Työskentelyn edetessä opettajan tehtävä on kuitenkin antaa oppilaille enemmän vastuuta, jotta työskentelystä tulisi itseohjautuvampaa. (Kupias 2001, 28.) Salovaara ja Honkonen (2011, 141) toteavat, että kouluttaja- eli opettajalähtöinen suuryhmäopetus on vakiinnuttanut paikkansa kouluopetuksen perus- ja perinteiseksi malliksi. Suuryhmäopetus koetaan helpoksi valinnaksi, koska se ei aseta opetustilalle erityisiä vaatimuksia (Pruuki 2008, 65). Heikkinen, Hänninen, Kivistö, Loisa ja Natunen (2013, 44) ovat tutkineet suuryhmäopetusta ja tutkimuksessa ihanteelliseksi suuryhmäkooksi nousee 20–25 oppilaan ryhmä. He mainitsevat, että suuryhmä voi olla kooltaan myös 20–80 oppilaan ryhmä.

Morrison ym. (2011) listaavat suuryhmäopetuksen hyötyjä ja haittoja. He mainitsevat suuryhmäopetuksen olevan opettajan kannalta turvallinen valinta, jossa voidaan opettaa suuriakin ryhmiä kerrallaan. Suuryhmäopetus koetaan siis taloudelliseksi. Tosin oppiminen voi rajoittua pelkkään kuunteluun ja katseluun sekä muistiinpanojen tekemiseen. Tällöin oppilaan rooli ei luonnollisesti ole kovin aktiivinen. Opettajan omalla opetustyyllillä nähdään olevan vaikutusta motivoitumiseen. (Morrison ym. 2011, 221–222.) Opettajajohtoista suuryhmäopetusta ei voida täysin luonnehtia huonoksi, mutta sitä olisi syytä rikastaa muilla opetusmenetelmillä (Salovaara & Honkonen 2011, 141). Kupias (2001, 28) painottaa oppimisprosessin aloituksen merkitystä. Tällöin merkittävää on, että opettajan ja oppilaiden välillä syntyisi vuorovaikutus ja yhteistyö lähtisi hyvin liikkeelle. Niin Manninen (2007, 38–39), kuin Kupiaskin (2001, 28) painottavat mielekästä työskentelyilmapiiriä sosiaalisessa oppimisympäristössä. Vuorovaikutusta luodaan esimerkiksi erilaisten tutustumisleikkien avulla, roolipeleillä, toisten haastatteluilla ja yhteiskeskustelulla opiskelun tavoitteista.

Vuorinen (2009, 76–78) näkee opettajalähtöisen opetuksen suuryhmäopetuksena, jossa oppilaat etenevät samaan tahtiin opettajan johdolla. Hän näkee, että vuorovaikutusta kontrolloidaan opettajan pöydän takaa. Niin ikään Pruukikin (2008, 64) näkee suuryhmäopetuksen rajaavan vuorovaikutusta, jolloin se ei ole kovin aktiivista tai tiivistä. Vuorisen (2009, 76–

78) mukaan suurryhmäopetuksessa opettaja kokee pystyvänsä kontrolloimaan ryhmää paremmin. Suurryhmäopetus ei välttämättä poissulje oppilaan aktiivista roolia, vaan myös suurta ryhmää pystyy taitava opettaja aktivoimaan. Nieminen ja Rajala (2015, 360) nostavat esille osallistavan opetuksen. Tällöin aktiivisella oppijan roolilla voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia kuin passiivisella oppijan roolilla. Esimerkkeinä opettajalähtöisistä suurryhmämenetelmistä mainitaan opetuskeskustelut sekä aktivoiva kysely tai luento (Mykrä & Hätönen 2008, 19, 22, 25).

3.3.2 Oppilaan vastuun merkitys pienryhmissä

Pienryhmätyöskentelyssä oppilaan rooli korostuu, kun oppilas on aktiivinen tiedonhankkija ja -tuottaja sekä kantaa vastuuta omasta oppimisestaan (Pruuki 2008, 65). Kupias (2001, 75) määrittelee ryhmätyön työskentelyksi, jossa toimitaan joko pienissä ryhmissä tai pareissa. Vuorinen (2009, 92) kuvaa pienryhmätyöskentelyn olevan hyvinkin ominainen tapa toimia niin arki- kuin työelämänkin puitteissa. Keski-Mäenpää (2018, 67) kuitenkin huomauttaa, ettei oppilaslähtöiset työtavat saavuta samaa suosiota kuin perinteiset opettajajohtoiset suurryhmäopetukset vaikka opettajilla on aiheesta paljon tietoa. Morrison ym. (2011) näkevät pienryhmätyöskentelyn vahvuuksiksi keskustelun ja vertaisoppimisen, jolloin oppilas on aktiivinen. Pienryhmätyöskentelyn yhtenä toimintamuotona voi olla yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallinen oppiminen vaatii opettajalta tarkkaa suunnittelua onnistuakseen ja ryhmät tarvitsevat myös jatkuvaa palautetta työskentelystään. Tällaisessa työskentelyssä tilan tarve kasvaa ja kaikki tilat eivät taivu vastaavaan työskentelyyn. (Morrison ym. 2011, 230–231.) Vuorinen (2009) painottaa opetuksen etenemistä ryhmän ehdoilla, jossa oppilailla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ryhmänsä kanssa omaehtoisesti. Pienryhmätyöskentelyä luotsaa oppilaiden oma vastuu työskentelystään. Opettaja jakaa ohjeet ja mahdollisesti määrittää ajankäytön, jolloin ryhmän vastuulle jää itseohjautuva opiskelu, jota opettaja tarvittaessa ohjaa. (Vuorinen 2009, 93.) Kupias (2001) huomauttaa ryhmätyöskentelyn vaativan vuorovaikutus- ja

ryhmätyöskentelytaitoja, joita täytyy tarvittaessa opettaa. Ryhmän jäsenillä voi olla erilaisia rooleja, mutta oleellista on, että jokainen kokee osallisuuden tunnetta ja oppii prosessin edetessä. (Kupias 2001, 75.) Meriläisen ja Piispasen (2014, 59) mukaan on välttämätöntä aktivoida oppilaita harjoittelemaan yhdessä työskentelyä ja muodostaa siitä luontainen tapa toimia, jotta ryhmätyöskentelytaidot olisivat sovellettavissa myöhemmin arki- ja työelämään.

Salovaara ja Honkonen (2011, 141) esittävät, että onnistuneen pienryhmätyöskentelyn saavuttamiseksi ryhmien tulee olla riittävän pieniä sekä ilmapiirin suotuisia. Hellström ym. (2015) mainitsee, ettei opetus muutu yhteistoiminnalliseksi työskentelyksi ainoastaan pienryhmiin jakamalla. Yhteistoiminnallisen työskentelyn tunnusmerkkejä ovat oppilaiden aktiivinen työskentely pienryhmissä sekä yhteenkuuluvuuden tunne, jota sitoo yhteinen päämäärä ja vastuu. Vastaavassa työskentelyssä yhteistyötaidot ovat avainasemassa. Yhteistyötaitojen kehittäminen nähdään kuitenkin haasteeksi niin nyt, kuin tulevaisuudessakin. (Hellström ym. 2015.) Niin pienryhmä, kuin yhteistoiminnallisessa työskentelyssä opettajien tehtävänä on olla motivoivana taustatukena ja luottamus oppilaisiin korostuu, kun oppilaat määrittävät etenemistään itse (Tuovinen & Koskinen 2013, 46). Yhteistoiminnalliset työtavat (esim. Hellström ym. 2015: palapelimenetelmä tai ryhmätutkimus) saattavat vaikuttaa alkuun vaikeilta toteuttaa koko oppitunnin ajan. Joten alkuun onkin helpompaa liittää yhteistoiminnallisia työtapoja pieninä osina oppitunteihin. (Saloviita 2006, 74.) Oppilaiden yhteisöllistä oppimista tuetaan, kun he pääsevät liikkumaan vapaasti luokassa ja keskustelemaan muiden kanssa. (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 52–53.) Yhtenä ryhmätyöskentelyn menetelmänä voi toimia yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallisten työskentelytapojen sisäistäminen luokassa vaatii aikaa ja harjoitusta. Ajankäytön näkökulmasta hyödyllistä on, että yhteistoiminnallinen oppiminen pohjautuu pienryhmien samanaikaiseen työskentelyyn. (Repo-Kaarento 2007, 38, 115.)

Oppilaita on mahdollista jakaa ryhmiin useilla eri tavoilla. Ryhmävalinnat voi tehdä joko opettaja, mutta toisinaan myös oppilaat itse. Satunnaisotannankin käyttäminen on mahdollista. (Pruuki 2008, 68.)

Pienryhmätoiminnan opetusmenetelminä voi Pruukin (2008) mukaan toimia yhteistoiminnallinen opiskelu, akvaariomenetelmä, oppimiskahvila, tai ongelmalähtöinen menetelmä. (Pruuki 2008, 70). Kupias (2001, 77) lisää menetelmiksi erilaiset porinaryhmät, aivoriihen, väittelyn, roolipelit ja tapausopetuksen. Esimerkiksi Kurki ja Tomperi (2011, 14) painottavat teoksessaan väittelyn menetelmänä kehittävän kriittistä ajattelua. Mielipiteiden ilmaiseminen onkin Pruukin (2008, 66) mukaan pienryhmässä turvallisempaa. Salovaara ja Honkonen (2011, 143) kiinnittävät huomiota siihen, ettei oppilaita tarvitse aina jakaa uusiin pienryhmiin, sillä kiinteät kotiryhmät auttavat toimimaan pitkäjänteisesti. Vuorinenkin (2009, 99) näkee, että oppilaat sitoutuvat ryhmään paremmin, jos se on jollain tapaa heille merkityksellinen.

Tuovinen ja Koskinen (2013) huomauttavat tilavaatimuksista pienryhmätyöskentelyn suhteen. Heidän mukaansa opetustilan kalusteiden on oltava siirreltävässä siten, että pienryhmät pystyvät työskentelemään yhdessä fyysisesti. Myös opettajan täytyy päästä liikkumaan pienryhmien välillä. Toimiva tila mahdollistaa ryhmien keskittymisen tehtävään ja itse oppimiseen. Myös Repo-Kaarento (2007) korostaa tilajärjestelyitä osana yhteistoiminnallista pienryhmätyöskentelyä. Hänen mukaansa opetustilanteissa huolehditaan, että oppilaat pystyvät olemaan katsekontaktissa toistensa kanssa. (Tuovinen & Koskinen 2013, 50–51; Repo-Kaarento 2007, 38–39.)

3.3.3 Oppilaan aktiivinen rooli yksilötyöskentelyssä

Yksilötyöskentelyssä oppilaslähtöisen opetuksen päämäärä on se, että opettaja tavoittelee eri tavoin jokaisen yksilön oppimisen edistämistä (Koli 2017, 12). Pruukin (2008, 80) mukaan yksilöllisen työskentelyn suotuisin puoli on se, että oppilaat voivat edetä omalla oppimisen polullaan yksilöllisesti. Kun oppilaita ei opeteta yhtä aikaa, heijastuu se myös oppilaiden tuotoksiin. Opetuksessa ei anneta valmista mallia ja opetus etenee yksilöllisesti, jolloin tuotokset eivät ole keskenään samanlaisia. (Morrison ym. 2011, 226–227.) Opettaja voi eriyttää opetustaan, jolloin esimerkiksi lahjakkaat voivat edetä nopeammin. (Pruuki 2008, 80.) Kupias (2001, 59) painottaa palautteen merkitystä yksilökeskeisissä

menetelmissä. Palaute ohjaa oppilasta pohtimaan omaa osaamistaan ja näkemyksiään. Vuorinen (2009) määrittelee yksilölliseksi työskentelyksi esimerkiksi kotitehtävät, kokeet ja oppikirjan täyttämisen. Yksilöllisessä työskentelyssä etuna on, että kaikki pääsevät toimimaan, jolloin aktivoidaan yhtä aikaa koko opetusryhmää. Yksilöllisessä työskentelyssä opettajalla on mahdollisuus tukea heikompia kohdentamalla heille yksilöiden tarpeisiin vastaavia tehtäviä. Yksilökeskeinen menetelmä korostaa enemmän oppilaiden omia suorituksia ja vuorovaikutus jää vähäiseksi. Työtapa sopii paremmin tiedonhankintaan ja mekaanisesti taitojen harjaannuttamiseen. (Vuorinen 2009, 107–108.) Työtapa vaatii oppilailta tiettyjä valmiuksia, kuten itseohjautuvuutta ja metatietoisuutta (Morrison 2011, 227).

Pahimmillaan yksilökeskeinen työskentelytapa korostaa suorituksia ja voi aiheuttaa kilpailua ryhmän sisällä. Kilpailu yleensä vaikuttaa negatiivisesti ryhmän työskentelyilmapiiriin. (Vuorinen 2009, 107–108.) Ilmapiirin voidaan sanoa olevan yksi oleellisin seikka liittyen oppimismotivaatioon ja Piispanen (2008, 142) toteaaakin, että myönteinen ilmapiiri kasvattaa motivaatiota ja lisää myönteistä vuorovaikutusta ryhmässä. Kupias (2001) pitää kirjoittamalla oppimista, henkilökohtaisia oppimistehtäviä ja oppimispäiväkirjaa yksilötyöskentelyyn sopivina menetelminä. Yksilökeskeisissä menetelmissä esitysten ja opetuksen pitämiseen menee vähemmän aikaa, jolloin oppilaat työskentelevät aktiivisemmin pidempään. Yksilökeskeisten menetelmien vaarana voi olla, että opiskelusta tulee monotonista ja tylsää. (Morrison ym. 2011, 227–228.)

4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Teoriasta käy ilmi, että työtapoja on useita. Työtapojen jaottelu sosiaalimuotojen mukaan ovat pääsääntöisesti yhdenmukaisia läpi teorioiden. Oppimisympäristö voi ohjata opettajaa tekemään rohkeitakin valintoja työtapojen suhteen, mutta ei ole sen tae. Tutkimuksessamme haluamme selvittää, miten oppimiseen käytettävä tila ohjaa opettajien suunnittelua ja sitä kautta työtapojen valintaa. Rajasimme nämä oppimisympäristöt koskemaan perinteistä suljettua luokkatilaa sekä fyysisesti avointa luokkatilaa. Emme siis tutki muita työtapojen valintaa ohjaavia tekijöitä, kuten opettajien persoonaa, taustoja tai kokemusta.

Tutkimuskysymykset

1. Mitä työtapoja valitaan perinteisessä suljetussa luokkatilassa ja fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä?
2. Mitkä tekijät ohjaavat työtapojen suunnittelua perinteisessä suljetussa luokkatilassa ja fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä?

5 TUTKIMUSMETODOLOGIA

Ihmisellä on aina ollut tarve ymmärtää ympäröivää maailmaansa. Tutkimustyö ja tieteellinen tutkiminen tarjoavat tähän avaimet (Varto 1992, 16–17). Omassa tutkimuksessamme meidän täytyi pohtia tutkimuksemme kohdetta, joka ohjasi oleellisesti metodin valintaa laadulliseen aineistopainotteiseen ja fenomenografiseen suuntaan. (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 9–10.) Tutkijan onkin huolehdittava tutkimuksessaan selkeästä tutkimusmetodivalinnasta. Tällöin aineistosta nousevat havainnot kyetään erottamaan ja työstämään tutkimuksen tuloksiksi. Päädyimme valitsemaan tutkimusmetodimme tutkimuksen luonnetta ja kohdetta ajatellen. Näitä metodeja hyödyntämällä pääsemme lähemmäs tutkittavia. Omaa tutkimustamme ohjaavat laadullisen tutkimuksen näkökulmasta aineisto ja fenomenografisuuden näkökulmasta sieltä esille nousevat käsitykset. (Alasuutari 2011, 82–83.)

Kasvatustieteissä menetelmiä ei voi yksiselitteisesti rajata, koska tutkimusalan kirjo on laaja-alainen ja vaatii erilaisia menetelmiä riippuen tutkimuksen kohteesta. Olemme tutustuneet kasvatustieteessä käytettäviin menetelmiin, joista laadullinen käsitysten tutkiminen palvelee tämän tutkimuksen tekoa. (Kansanen 2004, 9–10.) Sayer (1992, 4) ottaakin kantaa metodin valintaan ja huomioi tarpeeksi kattavan metodin valinnan tutkimuksen onnistumisen kannalta. Joitakin menetelmiä käytetäänkin yksinään ja joitakin toisten kanssa. Yhdistelystä voidaan käyttää nimeä sekametodi. (Kansanen 2004, 11.) Myös meidän tutkimuksessamme käytämme usean metodin yhdistelmää, niin laadullista, fenomenografista, kuin hieman narratiivistakin. Tutkimuksen tekoa ohjaa havaintojen tekeminen, mutta se ei pelkästään anna vastauksia ongelmien ratkaisemiseksi. Tarvitaan myös ajattelukykyä ja havaintojen yhdistelyä, jotta tutkimus vastaa annettuihin ongelmiin eli tarkemmin sanottuna täytyy tarkastella metodin ja analyysin valintaa. Tutkijalla täytyy siis olla mielessään polku, jota hän seuraa karttansa kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 178–179.)

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus osana tutkimustamme

Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta voidaan kutsua prosessiksi, koska etukäteen ei tutkimuksen eri vaiheita voi jäsentää selkeisiin eri vaiheisiin. Tutkimusprosessissamme ovat sekä tutkimusongelmat että tutkimuskysymykset muokkautuneet ja selkeytyneet matkan varrella. Tutkimuksen edetessä ratkaisut muotoutuvat siis vähitellen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii selvittämään tutkittavan näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä eli tässä tapauksessa työtavoista ja niitä ohjaavista tekijöistä erilaisissa oppimisympäristöissä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin kyse ilmiön käsitteellistämistä, jolloin hahmotetun teorian testaus jää vähemmälle. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Käsitteellistämällä tutkimuksemme ilmiötä pyrimme saamaan tietoa vastaajien käsityksistä tutkimusongelmaamme peilaten. Lisäksi pyrimme löytämään tuloksista teoreettisia yhtymäkohtia tutkimuksemme teoriaosioon. Eskolan ja Suorannan (2008, 13–14) mukaan oleellisinta on kiinnittää huomiota siihen, että tehdään hyvää tutkimusta lähtökohtana tutkimusongelma, johon valikoidaan siihen soveltuva menetelmä. Olemme huomioineet, että laadullinen lähestymistapa palvelee parhaiten tutkimustamme ja tutkimusongelmiemme avaamista. (Eskola & Suoranta 2008, 13–14.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiedonhankinta on kokonaisvaltaista. Laadullinen tutkimus ei ole laadun tutkimista eikä se kerro mitään tutkimuksen laadukkuudesta. Laadullisessa tutkimuksessamme käytämme yleensäkin käytettyä aineistolähtöistä analyysia, jota tarkennamme fenomenografisesta näkökulmasta. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, niin meidänkin tutkimuksessamme vastaajien määrä jää pieneksi, joten tulokset ovat ainutlaatuisia, eikä niillä haeta yleistettävyyttä. (Tuomi 2007, 97–98.) Alasuutarin (2011, 33) mukaan laadullisessa tutkimuksessa merkityksellisempää on tutkittavien haastattelut ja oma kerronta, kuin strukturoitu kysely. Pyrimmekin noudattamaan Alasuutarin (2011) näkemystä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruusta. Aineisto kerätään tutkittavien omilla ja avoimilla kertomuksilla. Tällöin päästään lähelle Wolcottin (1990, 127) nimeämää

laadullisen tutkimuksen kriteeriä. Hän kuvailee laadullisen tutkimuksen tekemistä sanoilla: ”Puhu vähän, kuuntele paljon.”

Alasuutari (2011) valottaa, että laadullisen tutkimuksen kentän ollessa on niin monialainen, on syytä joka kerta erikseen määrittää, mitä tutkimuksessaan on tekemässä ja mitä laatukriteerejä tutkimus sisältää. Tiivistetysti sanottuna tutkijan on siis tiedettävä mitä tekee. Tutkimusongelmat ovat ohjanneet tutkimusprosessiamme ja ne ovat muokkautuneet tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen edetessä olemme aina peilanneet edistymistämme tutkimusongelmiimme ja miettineet niiden yhteen sointumista. Tällöin olemme aina olleet tietoisia siitä, mihin suuntaan tutkimus etenee. Alasuutarin (2011) mukaan tutkijan täytyy pyrkiä perustelemaan tehdyt valinnat, mutta loppujen lopuksi perusteluja jossain määrin ohjaa tutkijan oma usko tai asenne. Näinpä tutkija voi tieteessä pyrkiä jopa tietämättään perustelemaan ja osoittamaan uskonsa todeksi. Tutkimusongelman muotoilua ei siis voida täysin pitää tutkijan uskomuksista vapaana. (Alasuutari 2011, 48, 67–68.) Olemme tutkimuksessamme tuoneet jo esille, että meillä oli alustavia ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tällöin olemme joutuneet tietoisesti irrottautumaan omista käsityksistä ja tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä puhtaalta pöydältä. Niin kuin sanottu, tutkimusongelmamme ovat myös muokkautuneet usein, jolloin omien uskomustemme liittyminen tutkimusongelmiimme ovat oletettavasti vähentyneet. Tutkimustamme on tehty kahden tutkijan voimin, jolloin näkemyksiä on tietoisesti pyritty ajattelemaan objektiivisesti.

5.2 Fenomenografinen ja narratiivinen tutkimusote kompassina tutkimuksessamme

Tutkimusmenetelmäksemme valikoitui fenomenografinen metodi, jossa on vain häivähdys narratiivisuutta. Kakkori ja Huttunen (2014) perustelevat, ettei fenomenografia ole osa fenomenologiaa, mutta niillä on kuitenkin yhteys toisiinsa. Fenomenologiassa tutkitaan ymmärrystä ja kokemuksia, kun taas fenomenografiassa tutkitaan ymmärryksen lisäksi käsityksiä. Fenomenografian voidaan sanoa tarkoittavan ilmiön kuvaamista ja tällöin voidaankin ajatella

tutkimuskohteeksi ilmiöiden kuvailua tai tulkintaa. Pääpaino fenomenografiassa on käsityksissä ja siinä, mitä tutkittavat kohteesta ymmärtävät. (Kakkori & Huttunen 2014, 374–376.) Myös oman tutkimuksemme pääpaino on tutkittavien käsityksissä ja siinä, mitä juuri he tutkimuksen kohteesta nostavat esille. Fenomenografisen tutkimusotteen taustalla on ajatus, että ihmisellä on omat ajatukset, tunteet, kokemukset ja käsitykset (Aarnos 2018, 184). Tutkimuksessamme meidän on otettava huomioon, että käsitykset voivat vaihdella ihmisestä riippuen. Tällöin vastaajien oma tulkinta ja näin ollen käsitys tulee näkymään vastauksissa, koska vastaajat voivat tulkita eläytymistarinaa eri tavoin. Käsityksiä ei voida myöskään arvottaa paremmuusjärjestykseen tai oikeelliseksi. (Metsämuuronen 2001, 22–24.) Tästä johtuen käsittelemme aineistoa ja vastauksia tasavertaisesti, emmekä arvota tietyn tyyppisiä vastauksia tutkimuksessamme merkittävimmiksi. Fenomenografiassa tiedonkeruumenetelmänä voidaan käyttää kyselylomakkeita avoimilla kysymyksillä, joissa tutkittavien oma ääni ja ajatukset nousevat esille omin sanoin (Hirsjärvi ym. 1997, 196). Tutkimuksessamme fenomenografia näkyy aikeessa tutkia käsityksiä työtapojen valinnoista ja niitä ohjaavista seikoista avointen kertomusten välityksellä.

Narratiivisessa menetelmässä tarinat toimivat joko tiedon välittäjinä tai tuottajina. (Hirsjärvi ym. 1997, 213). Tutkimuksessamme tarinat toimivat tiedon tuottajina. Denzinin (1989, 37) mukaan narratiivisuus voi tulla tutkimuksesta esiin monin eri tavoin. Tämänkaltaisella tutkimuksella voidaan esimerkiksi tarkoittaa mitä tahansa tutkimusta, jossa aineistona toimii kerronnallisesti tuotettu materiaali, kuten omassa tutkimuksessamme. Tällöin tarinat voidaan kerätä haastattelulla tai kirjallisessa muodossa, esimerkiksi eläytymistarinoilla, kuten omassa tutkimuksessamme. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 1–2.)

Heikkinen (2000) nostaa esille tutkimuksen narratiivisia lähtökohtia. Hän jakaa ne neljään osa-alueeseen, joissa narratiivisuus eri tavoin ilmenee. Ensimmäisessä alueessa narratiivisuus nähdään konstruktivistisena tiedonkäsityksenä. Toisessa näkökulmassa kertomukset toimivat

tutkimusaineistona. Narratiivisuus ilmenee tutkimukseen hankituissa vastauksissa. Narratiivisuus on tässä tapauksessa kerronnalla hankittu aineisto, jolle ei aseteta tarkkoja raameja juonellisuudesta. Tämä narratiivisuuden näkökulma korostuu ainoana tutkimuksessamme. Narratiivisuus nähdään kolmannessa näkökulmassa usein myös analyysitapana. Neljänneksi Heikkinen näkee kertomukset käytännöllisiksi työvälineiksi. (Heikkinen 2000, 49–55.) Portaankorva-Koivisto (2010) lisää viidennen näkökulman Heikkisen (2000) luokitteluun. Hänen mukaansa narratiivisuus voi ilmetä myös tutkimuksen raportoinnissa. (Portaankorva-Koivisto 2010, 94–95.) Analyysimme kohteeksi muodostui tutkittavien kertomukset ja fenomenografisen analyysin kautta kertomusten teemoittelu.

5.3 Eläytymismenetelmän valinta

Päädyimme soveltamaan eläytymismenetelmää narratiivisen tutkimusotteen avulla kyselylomakkeessamme. Eskola, Virtanen ja Wallin (2018, 63) kuvaavat eläytymismenetelmän olevan tutkimuksen keräämistä käyttäen lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan ohjeiden mukaisesti. He kuvaavat kehyskertomuksen olevan vastaajille asetettava orientaatio, joka herättää lukijassa mielikuvia. Luomamme eläytymistarina taustatietoineen toimi mielikuvia herättävänä orientaationa (LIITE 1). Näiden mielikuvien varassa vastaajat toimivat vastatessaan annettuun kysymykseen. Eskola, Virtanen ja Wallin (2018, 64) toteavat, etteivät eläytymistarinat aina ole faktaan pohjautuvia, joten ne eivät aina ole kuvauksia todellisuudesta. Ne tarjoavat kuitenkin tarinoina mahdollisuuden eri asioiden toteutumiselle. Tutkimuksessamme annetut taustatiedot ja olosuhteet eivät välttämättä vastaa todellisia olosuhteita, mutta ne on pyritty luomaan huomioimalla realistiset koulutilojen olosuhteet. Eläytymismenetelmää hyödyntämällä halusimme luoda vastaajille mahdollisuuden käyttää mielikuvia käsitysten ilmaisussa tunnin suunnittelussa ja kulussa.

Eskola, Virtanen ja Wallin (2018, 64) huomauttavat, ettei yksi kehyskertomus kuitenkaan ole tarpeeksi. Eläytymismenetelmän idea onkin

kehyskertomuksen muunnelmissa. Samasta kehyskertomuksesta täytyy olla ainakin kaksi eri muunnelmaa. Tämä on oleellista siksi, jotta voitaisiin tarkastella sitä, onko vastauksissa eroja, kun kehyskertomuksen yksi osa muuttuu. Tämän avulla voidaan tutkia eksaktisti juuri tämän yhden muuttujan vaikutuksesta aiheutuvia tapahtumia. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 64.) Tässä tapauksessa tutkimuksemme kehyskertomuksen muuttuva osa oli fyysinen oppimisympäristö. Noudatimme näitä Eskolan, Virtasen ja Wallinin (2018, 64–65) artikkelissa nostamia tärkeitä eläytymismenetelmissä huomioitavia elementtejä. Tarinoiden taustatekijät, kuten luokkakoko, koululaiset ja luokan henki olivat molemmissa tarinoissa samat. Loimme tarinan perinteisestä suljetusta luokkatilasta, jossa kuvailimme luokan sijaitsevat kapean käytävän yhteydessä sekä kuvailimme luokasta löytyvän oppilaille pulpettipaikat. Avoimen oppimisympäristön kohdalla kuvailimme fyysisiksi eroiksi sen, ettei koulussa ollut käytäviä, vaan avoin aula, josta oli käynti kolmen luokan yhteiseen avoimeen oppimistilaan. Oppimisympäristö koostui erilaisista moduuleista sekä muunneltavista ja joustavista huonekaluista. Näiden kahden kehyskertomuksen avulla saimme eläytymismenetelmän kautta vastaajien käsityksiä työtavoista ja niitä ohjaavista tekijöistä erilaisissa oppimisympäristöissä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2019 eläytymismenetelmää hyödyntäen. Päädyimme keräämään aineiston julkisella, avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Avoimiin kysymyksiin vastattiin vastaajien omilla kertomuksilla eläytymistarinan pohjalta. Kysely luotiin Webropol-pohjaan ja taustakysymyksen lisäksi siinä oli kaksi avointa kysymystä. Taustakysymys ei ole mukana aineiston analyysissä. Avoimia kysymyksiä yhdisti samat taustatiedot, joka esitettiin eläytymistarinana. Avointen kysymysten eli eläytymistarinoiden ainut ero oli vain opetustilanteen fyysinen tila (kts. LIITE 1). Kysely hyväksytettiin ohjaajallamme ja luetutettiin luokkatovereiden keskuudessa graduseminaarissa. Tämän jälkeen kysely julkaistiin syyskuun 2019 alussa. Kysely oli auki kuukauden verran ja se suljettiin lokakuun 2019 alussa. Kyselyä jaettiin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä sekä linkki lähetettiin myös satunnaisesti valituille kouluille ympäri Suomen. Kouluja oli useita, joten vastaajatkin ovat kotoisin eri puolelta Suomea. Tästä syystä tutkimuksemme emme hakeneet mitään tiettyä kaupunkia koskevaa tutkimuslupaa, koska kyseessä oli valtakunnallinen ja julkinen nettilinkki. Tällöin opettajana työskentelevät ovat itse voineet määrittellä osallistumishalukkuutensa tutkimukseen. Vastaajia oli yhteensä 26 (N=26).

6.1 Kohderyhmän kuvaus

Kohderyhmäksemme valikoitui opettajana työskentelevät henkilöt ympäri Suomen. Käsitysten tutkiminen helpotti osaltaan tutkimuksen toteuttamista ja kohderyhmän valintaa. Tällöin vastaajilla ei tarvinnut olla kokemusta molemmissa oppimisympäristöissä työskentelystä. Riitti, että oli tehnyt töitä opettajana. Vastaajia on yhteensä 26. Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 1.) vastaajat on eritelty iän perusteella. Ikä ei vaikuta tutkimuksemme tuloksiin tai analysointiin. Suurin osa vastaajista oli noin 41–45-vuotiaita, mutta nuorempiakin vastaajia oli reilusti. Kyselylomakkeessa pyysimme vastaajia

ilmoittamaan myös opettajana työskentelemänsä ajan vuosina. Suurin osa vastaajista oli työskennellyt opettajana jo pidemmän aikaa ja muutamalla vastaajalla työkokemusta oli vain vuodesta pariin vuoteen.

TAULUKKO 1. Vastaajien ikäjakauma.

Vastaajien ikä	Vastaajat N=26
20–25	2
26–30	5
31–35	3
36–40	3
41–45	6
46–50	2
51–55	2
56–60	3

Vastaajat kertoivat taustatiedoissaan sukupuolensa. Taulukon (TAULUKKO 3.) mukaan suurin osa vastaajista oli naisia. Sukupuoli ei vaikuta tutkimuksemme tuloksiin tai sen analysointiin.

TAULUKKO 2. Vastaajajakauma.

Sukupuoli	Vastaajat N=26
Nainen	24
Mies	2

Vastaajien ominaisuuksia erittelevistä taulukoista selviää, että vastaajajoukkomme oli hyvin monipuolinen niin ikänsä kuin työkokemuksensa puolesta. Tällöin vastauksissa ei korostu pelkästään työkokemuksen tuomat visiot tai nuorempien mahdolliset ideologiset ajatukset oppimisympäristöistä.

6.2 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa lähdetään etenemään sisältö, eli aineisto edellä. Tästä syystä lähdimme analysoimaan aineistoamme fenomenografisella

analyysillä. Tarkoitamme tällä sitä, että etsimme aineistosta eli vastaajien eläytymistarinaa hyödyntävistä kertomuksista heidän usein toistuvia käsityksiään. Aineistolähtöisessä fenomenografisessa analyysissä on tarkoitus saada tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä eli tässä tapauksessa tutkittavien käsityksistä. Fenomenografisessa analyysissä on analyysi aina sidottu aineiston sisältöön, josta löytyy useita merkityksiä. Tällöin vasta aineisto osoittaa sen, kuinka analyysia lähestytään ja mitä sieltä nostetaan tutkimuksen kannalta merkittäväksi, jolloin emme ole voineet määritellä analyysissä muodostuvia kategorioita etukäteen. (Niikko 2003, 32.) Olemme huomioineet tulosten kattavan esittämisen ja pyrimme nostamaan tutkimuksemme tuloksista ja tulososuuden taulukoista nousevat johtopäätökset sekä tulos- että pohdintaosuudessa. Tällöin tulosten pohtiminen on syvällisempää, eikä niitä ilmaista vain numeerisena koontina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Numeroimme vastauslomakkeet juoksevilla numeroilla, (N1, N2,...) joissa N tarkoittaa koko vastaajajoukkoa ja vastauksia oli yhteensä N=26. Aineistoa kertyi yhteensä 18 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Vastaukset olivat laadultaan kattavia ja tarpeeksi kuvailevia tutkimukseemme hyödynnettäväksi. Analyysin lopuksi sisällöstä muodostui kvantifioinnin avulla aineistoa eritteleviä ja avaavia taulukoita. Taulukoihin on esitetty usein mainitut ilmaisut frekvensseinä. Kvantifioinnin kautta tutkimuksemme sai hieman määrällisen tutkimuksen vivahdetta. Kvantifiointi antoi keinon tarkastella tuloksia eri oppimisympäristöjen näkökulmista ja näin ollen myös työtapojen valinta ja niitä ohjaavien tekijöiden erot tulivat esille riippuen oppimisympäristöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135–138.) Eskola ja Suoranta (2008, 165) esittävätkin että laadulliseen aineistoon voi hyödyntää myös määrällisiä analyysin piirteitä, kuten kvantifiointia. Tällöin lasketaan mainintojen esiintyvyyttä tietyistä temasta. Kvantifiointia voidaan kritisoida laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa, koska se tulosten ainoana avaamiskeinona saattaa jättää aineiston esittämisen suppeaksi. Olemme huomioineet tämän ja avaamme tulososuudessa esittämämme taulukoista nousevat tulokset ja johtopäätökset aineistolainauksia hyödyntäen. Alla

avaamme tutkimuksemme analyysipolun vaiheet, jotka olemme muodostaneet Valkosen (2006, 33–37) fenomenografista analyysipolkua mukaillen.

Vaihe 1.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aineistoa huolella ja useaan kertaan. Vastaajien eläytyen tuotetuissa kertomuksissa käsityksistä nousi esille teoriaosuudessakin esitellyt työtavat sosiaalimuodon mukaan. Lähdimme jäsentelemään ja värikoodaamaan aineistoa käsitekartaksi jakamalla vastaajien käsityksiä eri sosiaalimuotoihin kahdessa eri opetustilassa. Näitä sosiaalimuotoja ovat vastaajien mukaan suuryhmäopetus, pienryhmätyöskentely, parityöskentely sekä yksilötyöskentely. Niikko (2003, 33–34) esittää, että fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon perehdytään perusteellisesti ja sieltä nostetaan esille tutkimuksen kannalta merkitykselliset käsitteet. Tutkimuksessamme näitä käsitteitä ovat sosiaalimuotojen perusteella jaotellut työtavat. Teimme molemmista oppimisympäristöistä oman jäsenllyn käsitekarttansa, johon jaottelimme ilmaisut. Tässä analyysin vaiheessa teimme huomion aineiston monipuolisuudesta. Aineisto toki vastasi alkuperäiseen tutkimusongelmaamme, joka keskittyi ainoastaan työtapojen valintaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Aineisto ja näin ollen vastaajien käsitykset tarjosivat kuitenkin myös tietoa siitä, mitkä tekijät ohjaavat työtapojen valintaa. Päädyimme lisäämään tämän yhdeksi tutkimusongelmistamme, ettei aineisto jäisi työtapojen osalta liian suppeaksi. Päätimme luokitella käsitykset seuraavilla esimerkein annetuilla tavoilla sosiaalimuodon mukaan. Analyysivaiheessa nämä ilmaisut olivat lyhennettyinä ja sijoitettuina käsitekarttaan. Poimimalla ilmaisun pääkohdat ja lyhentämällä se analysoitavaan muotoon, saimme yhdistettyä samankaltaisia ilmaisuja yhteen ja laskettua, kuinka monta kertaa vastaavaa tapaa käytettiin.

Suuryhmäopetus: "Opittava asia käytäisiin tunnin alussa opettajajohtoisesti dokumenttikameralla sähköistä materiaalia hyödyntäen." (N15) → Lyhennettynä: Tunnin opettajajohtoinen aloitus.

Suuryhmäopetus N1: "Kokoan aluksi ryhmän luokkaan ja pyydän työrauhan. Oppilaat istuvat omilla paikoillaan." (N1) → Lyhennettynä: Työrauhan pyytäminen ja sen luominen.

Yksilötyöskentely: "Opetuksen jälkeen saavat alkaa tehdä kirjasta perusaukeaman tehtäviä. - - . Ope kiertelee luokassa, avuntarvitsijoita riittää!" (N11) → Lyhennettynä: Opettaja kiertelee luokassa ja auttaa tarvittaessa.

Pienryhmätyöskentely: "Olisin käynyt järjestelemässä pulpetit kolmen-neljän oppilaan ryhmiin." (N19) → Lyhennettynä: Opettaja ohjaa ryhmät määrätuille paikoille.

Pienryhmätyöskentely: "Olemme kolmosten opejen kesken jakaneet ryhmät oppimisvaiheisiin." (N16) → Lyhennettynä: Oppilaiden jakaminen rinnakkaisopettajien kanssa.

Parityöskentely: "Jaan oppilaat pareiksi. Hyvä oppilaantuntemus on apuna." (N13) → Lyhennettynä: Opettajan pedagogisesti määräämät parit.

Sosiaalimuotoihin liittyvät käsitykset koodasimme eri väreihin, mutta muut usein toistuvat teemat koodasimme eri symboleihin. Perinteisen suljetun luokkatilan sosiaalimuodon perusteella jaoteltuja värikoodauksia ja symboleihin merkattuja muita teemoja tuli yhteensä F1=140. Mainintojen kokonaismäärää perinteisessä suljetussa luokkatilassa ilmaisimme merkillä F1. Fyysisesti avoimen luokkatilan sosiaalimuodon perusteella jaoteltuja värikoodauksia ja symboleihin merkattuja muita teemoja tuli yhteensä F2=155. Mainintojen kokonaismäärää fyysisesti avoimessa luokkatilassa ilmaisimme merkillä F2. Yhteensä meillä on värikoodattuja ja symboleihin merkittyjä ilmaisuja F=295.

Vaihe 2.

Fenomenografisen tutkimuksen toisessa vaiheessa ryhmittelimme ilmaisuja niiden alkuperäisten teemoittelujen kontekstissa. Niikon (2003, 34–36) mukaan tässä vaiheessa tutkimusongelmien kannalta oleelliset ilmaisut jaotellaan ja niitä pyritään vertailemaan toistensa kanssa, kuten olemme tässä tutkimuksen analyysivaiheessa tehneet. Ryhmittely perustui käsitysten vertailuun ja niistä etsittiin sekä samankaltaisuuksia että eroavaisuuksia. Sosiaalimuotoihin liittyvät käsitykset jaotelimme eri teemoihin kasaamalla samankaltaiset ilmaisut yhteen. Käytimme perinteistä leikkaa-liimaa-askartele -menetelmää, jotta pystyimme konkreettisesti sijoittamaan ilmaisut saman teeman alle. Teimme samanlaisen analyysin jokaiselle sosiaalimuodolle ja nostimme kaikista esille noin neljä pääteemaa. Yhdistimme analyysissä suljetun ja avoimen oppimisympäristön käsittekartan ilmaisut, mutta pysyimme kuitenkin samassa sosiaalimuodossa.

Merkitsimme lappuihin ylös, kumpaa oppimisympäristöä ne edustivat. Tällöin analysoitavaa oli suurryhmäopetuksen osalta yhteensä $f=100$ ilmaisua, yksilötyöskentelyssä yhteensä $f=75$ ilmaisua, pienryhmätyöskentelyssä yhteensä $f=70$ ilmaisua sekä parityöskentelyssä yhteensä $f=23$ ilmaisua. Muista teemoista analysoitavaa oli yhteensä $f=27$ ilmaisua. Päädyimme tässä analyysin vaiheessa luokittelemaan aineistoa yhteen samankaltaisuuksien mukaan alla olevien esimerkkien tavoin. Tässä analyysin vaiheessa oppimisympäristöt olivat yhdistetty. Esimerkeissä olemme yhdistäneet suurryhmäopetuksen osalta tunnin kulkuun liittyviä ilmaisia.

Lyhennetty N2, N4: Yhteinen aloitus keskustellen vaikeasta asiasta.

Lyhennetty N16, N17, N21, N25 jne.: Tunnin opettajajohtoinen aloitus dokumenttikameraa hyödyntäen.

Lyhennetty N6, N10, N14, N17, N23 jne.: Tunnin yhteinen aloitus omasta kotipesästä.

Lyhennetty N10: Tunnin puolivälissä yhteinen opetustuokio taululla.

Lyhennetty N6, N16, N22, N26 jne.: Tunnin lopussa yhteinen arviointikeskustelu.

Vaihe 3.

Analyysin kolmannessa vaiheessa pyrimme muodostamaan sosiaalimuodon perusteella analysoiduille teemoille yhteiset nimittäjät. Niikko (2003, 36) tuo esille, että kolmannen vaiheen tarkoitus on muodostaa usein toistuvat käsitteet kategorioihin ja nimetä ne. Myös Ahonen (1996, 145) painottaa, että aineistosta tulkittu merkitys muokkautuu usein tällaisenaan kategoriaksi. Kategorioista pyritään löytämään teoreettiset yhteydet. Näitä avaamme tulososuudessa. Yhteisten nimittäjien löytyminen aineistosta oli sinänsä helppoa, koska sosiaalimuodosta riippumatta esille nousi samankaltaisia teemoja. Läpi aineiston nousi esille kaksi teemaa, joita ei voinut suoraan jakaa tiettyyn sosiaalimuotoon. Ne nousivat esille jo tutkimuksemme fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa poikkeavina tekijöinä, joita Niikon (2003, 34) mukaan aineiston analyysissä myös poimitaan. Näitä olivat työrauha ja samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus nousi esille ainoastaan fyysisesti avoimen

oppimisympäristön vastauksissa. Nämä analysoimme myös, mutta erillään toteuttaen analyysin kuitenkin samalla tavoin, kuin muunkin aineiston. Niikko (2003, 36) esittää, että aineistosta nousevat teemat muovataan kategorioiksi. Kategoriat muodostetaan kuvaamalla aineiston ydinmerkityksiä termein. Kategoriat ovat syntyneet tutkittavien ilmauksista luomalla niille yläkäsite. Aineiston analyysin toisessa vaiheessa esitetyt esimerkit päädyimme tässä kolmannessa vaiheessa nimeämään yhteisellä nimittäjällä: Tunnin rytmittäminen. Kolmannen vaiheen kategoriat päädyimme nimeämään seuraavien esimerkkien tavoin. Ilmaisusta on poimittu oleellinen ja ne on lyhennetty.

Tila ja toiminnallisuus: Ryhmien mahdollista valita työskentelypaikkansa itse. Sermejä rajaamaan tilaa. Opettaja ohjaa ryhmät paikoilleen. (N4, N10, N8, N5, N23, N12 jne.)

Tunnin rytmittäminen: Yhteinen opettajajohtoinen aloitus. Lopuksi paritehtäviä käytävissä. Koko tunti pienryhmätyöskentelyä välinein. (N2, N8, N10, N14, N18, N22, N26 jne.)

Opettajan pedagogiset ratkaisut: Opettajan pedagogisesti määräämät parit. Välineiden käyttö mallintamisessa. Oppilaille mahdollisuus valita vaihtoehdoista, mitä tekee. (N4, N6, N3, N11, N15, N18, N22, N23 jne.)

Eriyttäminen.: Opettaja kiertelee luokassa ja auttaa tarvittaessa. Eteneminen hitaasti tuen tarpeiset huomioiden. Opettajan tukiparkki. (N4, N5, N7, N13, N17, N18, N20, N25 jne.)

Työrauha: Työrauhan pyytäminen ja sen luominen. Oppilaiden sijoittelu. Sermien hyödyntäminen. Ristiriitojen selvittäminen. (N2, N4, N6, N9, N16, N19, N20 jne.)

Samanaikaisopetus: Oppilaiden jakaminen rinnakkaisopettajien kanssa. Yhteinen suunnittelu rinnakkaisopettajien kanssa. (N6, N10, N17, N23, N4 jne.)

Päädyimme seuraavaan kategorisointiin ja nimeämään kategoriat seuraavan taulukon mukaan (TAULUKKO 3.). Taulukko havainnollistaa aineistosta nousseita pääkohteita, jotka analyysin loppuvaiheilla päädyimme nimeämään tutkimuksemme pääteemoiksi tuloksia ajatellen.

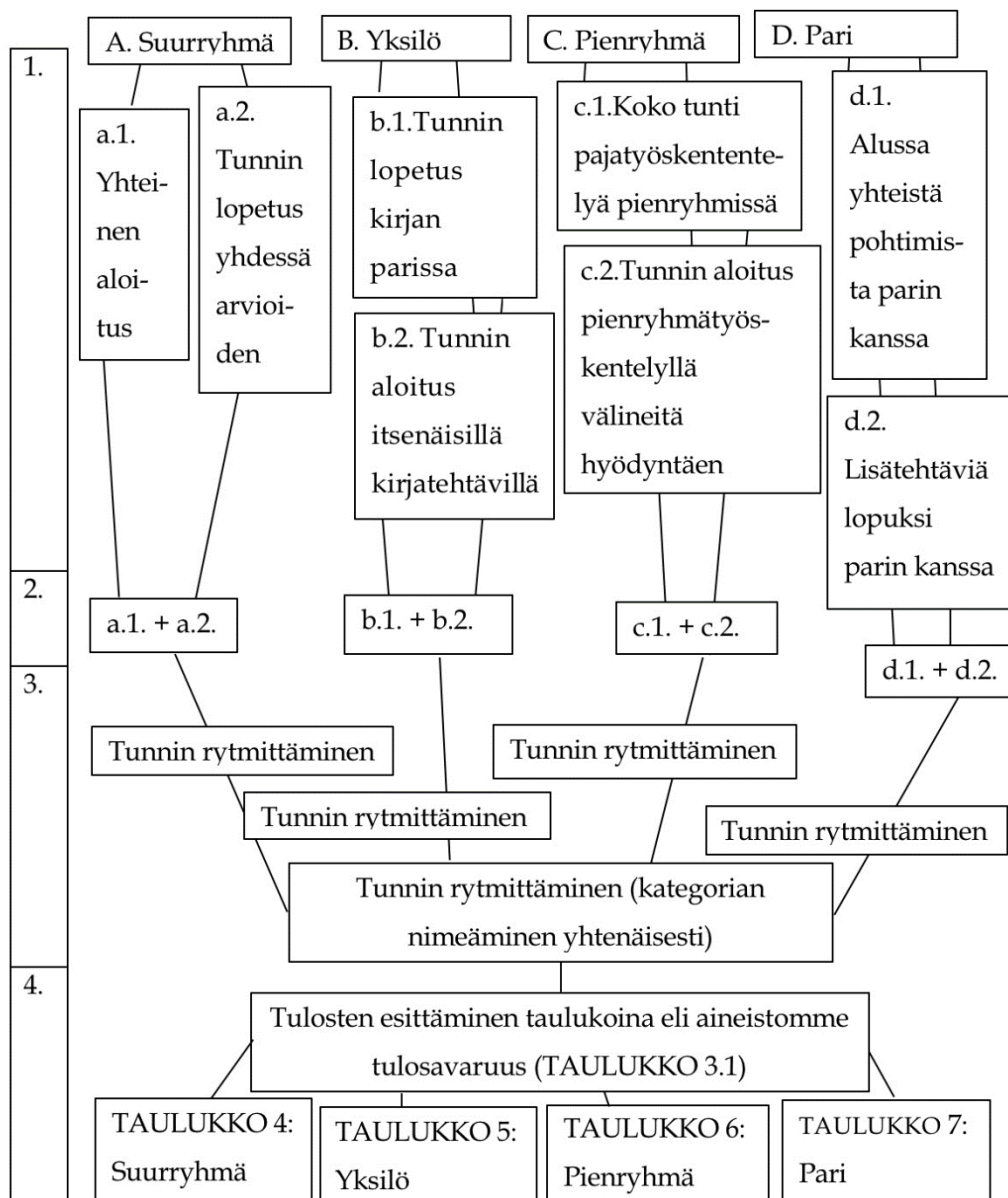
TAULUKKO 3. Aineiston analysoidut teemat

Teemat	Perinteinen suljettu luokkatila F1= 140	Fyysisesti avoin oppimisympäristö F2=155
Tila ja toiminnallisuus	15	38
Tunnin rytmittäminen	65	51
Opettajan pedagogiset ratkaisut	15	25
Eriyttäminen	33	26
Työrauha	12	5
Samanaikaisopetus	0	10

Huusko ja Paloniemi (2006, 166) painottavat sitä, että on oleellista ymmärtää ero tutkittavien alkuperäisten käsitysten, eli mainintojen ja kategorioiden välillä. Niikko (2003, 36) huomauttaa, että kategorian tulee olla selkeä yksittäinen kokonaisuus huomioiden kuitenkin sen johdonmukaisuuden suhteessa toisiin kategorioihin. Kategoriat eivät siis voi limittyä toistensa kanssa. Taulukosta käy ilmi, mitkä seikat vaikuttivat opettajien tuntien suunnitteluun ja sitä kautta työtapojen valintaan. Taulukossa esiintyvät määrät teemojen perässä kertovat sen, kuinka monta kertaa ilmaisu aineistossa esille nousi. Tällöin päästään taulukon muodossa tarkastelemaan tutkimuksemme tulosavaruutta ja fenomenografisen analyysimme viimeistä vaihetta. Tämä neljäs vaihe lomittuu tutkimuksemme kolmanteen vaiheeseen, koska kolmannessa vaiheessa muodostuneet kategoriat ovat jo muodostettu laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi. Niikon (2003, 39) mukaan tulosavaruus on fenomenografisen analyysin tuotteena syntynyt esitys, joka esimerkiksi diagrammin tai taulukon muodossa avaa tutkimusta ja siitä syntyneitä päätelmiä.

6.3 Analyysipolun yhteenveto

Esitämme analyysipolkumme vaiheita seuraavassa kuviossa (KUVIO 2.). Päädyimme esittämään analyysipolkumme yhteenvedon kuviona, jotta fenomenografisen analyysin vaiheet erottuisivat selkeästi. Kuvio myös selkeyttää vaiheiden linkittymistä yhteen.



KUVIO 2. Esimerkki tutkimuksemme analyysipolusta Huuskoa ja Paloniemeä (2006) mukailien.

Kuviosta (KUVIO 2.) selviää tutkimuksemme fenomenografisen analyysipolun kulku. Valitsimme kuvioon esimerkiksi jokaisesta sosiaalimuodosta tunnin rytmittämistä kuvailevia mainintoja. Kuviosta käy ilmi,

että analyysin ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa ilmaisut ovat aluksi esitetty ja ryhmitelty samankaltaisten ilmaisujen ryhmiin. Kuvioista selviää, että samankaltaiset ilmaisut toistuivat sosiaalimuodosta riippumatta, jolloin yhteisen nimittäjän luominen kolmannessa vaiheessa oli selkeää. Kuvion vasemmassa reunassa olevat numerot 1. – 4. kuvaavat analyysipolkumme vaiheita.

Niikko (2003, 38–39) painottaa fenomenografisen analyysin kuvailemisessa sekä vertikaalista että horisontaalista näkökulmaa. Kuviossamme huomioidaan käsitysten vertikaalinen ja horisontaalinen yhteys. Horisontaalinen näkyvyys vaakatasossa, jolloin näkyvyys analyysin vaihe eri sosiaalimuotojen osalta. Niikon (2003, 38) mukaan luokittelut ovat samanarvoisia niin tärkeyden kuin analyysin vaiheen suhteen ja luokkien väliset erot näkyvät ainoastaan niiden sisällöissä. Jokainen vaihe on myös vertikaalisesti yhteydessä toisiinsa. Vaiheiden sisältö tarkentuu edetessä vertikaalisesti kuviossa ja analyysissä eteenpäin. Niikko (2003, 38) esittää, että vertikaalisessa tarkastelemisessa luokat voidaan järjestää jonkun aineistosta nousevan kriteerin avulla. Analyysissämme kriteeriksi nousi usein toistuvat ilmaukset tietyssä sosiaalimuodossa, jotka analyysin vaiheiden kautta pystyimme luokittelemaan työtapojen valintaa ohjaaviksi tekijöiksi. Tällöin vertikaalisesta näkökulmasta nousee eniten mainintoja nousseet työtavat ja niitä ohjaavat tekijät. Työtapojen valintaa ohjaavat tekijät ovat nähtävissä taulukoista niin tutkimuksen yleisellä tasolla kuin yksittäiseen työtapaan rajatussa taulukossa. Tutkimuksen muut teemat, joita emme jakaneet sosiaalimuotoihin, analysoitiin noudattaen esittämämme kuvion (KUVIO 2.) periaatetta.

7 TULOKSET

Lähestymme tutkimuksemme tuloksia analyysivaiheessa syntyneen taulukon pohjalta (TAULUKKO 3.). Tulokset esitetään kvantifioinnin avulla syntyneenä taulukkona, joka kuvaa fenomenografisen tutkimusanalyysin pohjalta syntynyttä tulosavaruutta (Niikko 2003, 39). Tuloksissa tarkastelemme aineistosta eli vastaajien eläytymistarinoista nousevia tuloksia teorian valossa. Taulukko (TAULUKKO 3.1) kokoaa aineiston ja aineiston päätulokset yhteen. Etenemme avaamalla taulukon tulokset kertoen aluksi eniten mainintoja saaneesta temasta ja edeten vähiten mainintoja saaneeseen. Sitaateissa S-kirjaimella tarkoitamme perinteistä suljettua luokkatilaa ja A-kirjaimella fyysisesti avointa oppimisympäristöä. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissa käytetään suoria lainauksia eli sitaatteja, jotka liitämme teemoiteltujen taulukoiden yhteyteen (Niikko 2003, 39).

TAULUKKO 3.1 Aineiston analysoidut teemat.

Teemat	Perinteinen suljettu luokkatila F1= 140	Fyysisesti avoin oppimisympäristö F2=155	Yhteensä F=295
Tila ja toiminnallisuus	15	38	53
Tunnin rytmittäminen	65	51	116
Opettajan pedagogiset ratkaisut	15	25	40
Eriyttäminen	33	26	59
Työrauha	12	5	17
Samanaikaisopetus	0	10	10

Molemmat oppimisympäristöt huomioiden taulukosta (TAULUKKO 3.1) nousi esille se, että eniten opettajien työtapoja ohjasi tunnin rytmittämiseen liittyvät seikat. Vuorinen (2009, 73) näkee, että tunnin rytmittäminen on syytä huomioida, sillä oppimiseen vaikuttaa oleellisesti oppilaiden vireystila, joka on parhaimmillaan päivän ja tunnin alussa. Tunnin rytmittämisellä tarkoitamme sitä, missä kohti sosiaalimuotojen perusteella jaoteltu työtapo ilmenee (alussa, keskellä vai lopussa). Seuraavaksi eniten mainintoja sai eriyttäminen, joka ilmeni monin eri tavoin opettajien tuntien suunnittelussa ja työtapojen valinnoissa. Vuorinen (2009, 73) näkee, että opetus rakennetaan valitsemalla jo itsessään eriyttäviä työtapoja. Eriyttämisellä tarkoitamme tutkimuksessamme niin opettajan kuin vertaisryhmienkin tukea. Pruuki (2008, 80) huomioi myös opetuksen eriyttämisen ja korostaa lahjakkaiden oikeutta edetä omaan tahtiin.

Tila ja toiminnallisuus nousi kolmantena tunnin suunnitteluun ja työtapoihin vaikuttavana tekijänä. Tila ja toiminnallisuus ilmeni aineistossa esimerkiksi toiminnallisina rentoutumistuokioina tai opettajan ja oppilaiden sijoittelemisena tilaan. Perinteinen luokkatila koostuu usein pulpeteista ja opettajan pöydästä, jolloin tilaa liikkumiseen ei juurikaan ole. (Manninen ym. 2007, 60-61.) Tilassa toiminnallisuuden hyödyntäminen vaatii yleensä fyysisen oppimisympäristön tarjoaman mahdollisuuden, jolloin ympäristö voi kannustaa opettajaa rohkeampiin valintoihin (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 69). Opettajan pedagogiset ratkaisut tulivat esille siten, millä keinoin opettaja tuntiaan rakentaa. Tarkoitamme opettajan pedagogisilla ratkaisuilla esimerkiksi sitä, miten opettaja käytti erilaisia havainnollistavia keinoja ja välineitä. Vuorinen (2009, 71) näkee, että työtapojen valintaan vaikuttaa niin resurssit, välineet kuin oppimateriaalikin. Motivaation herättäminen ja sen ylläpitäminen ovat opettajan pedagogista osaamista, jonka myös Vuorinen (2009, 73) näkee työtapoihin vaikuttavana tekijänä. Opettajan pedagogiset ratkaisut saivat tutkimuksessamme neljänneksi eniten mainintoja.

Työrauha nousi esille läpi aineiston saaden kuitenkin vähemmän huomiota kuin muut tekijät. Holopainen ym. (2009, 23) näkevät

kouluviihtyvyyden tärkeäksi osaksi oppilaan koulupäivää. Kouluviihtyvyyttä rakentaa työrauha sekä lämmin ilmapiiri. Myös Manninen (2018, 54) huomioi kouluviihtyvyyden kannalta koulussa muodostuvat sosiaaliset suhteet ja niiden laadun niin kavereiden kuin aikuisten kesken. Työrauhalla tarkoitamme tutkimuksessamme mainintoja, joissa opettaja suunnitteli opetustaan ja toimi huomioiden työrauhan syntymisen ja ylläpitämisen. Vähiten mainintoja sai luonnollisesti samanaikaisopetus, sillä se koettiin mahdolliseksi vain fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Työtapojen suunnittelua ja valintoja ohjaa Vuorisen (2009, 71) mukaan resurssit, jolloin toisen opettajan läsnäolo voi mahdollistaa erilaisia työtapoja. Samanaikaisopetuksella tarkoitamme tutkimuksessamme mainintoja, joissa opettajat kertoivat suunnittelevansa ja/tai toteuttavansa tunnin yhdessä rinnakkaisluokan opettajien kanssa.

7.1 Suuryhmätyöskentelyllä alkuun

Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 4.) esitetään mainintojen jakautuminen suuryhmätyöskentelyn osalta jaettuna molempiin tutkimuksessa esiintyviin oppimisympäristöihin.

TAULUKKO 4. Suuryhmätyöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät.

Suuryhmätyöskentelyyn valintaa ohjaavat tekijät	Perinteinen suljettu luokkatila f=56	Fyysisesti avoin oppimisympäristö f=44
Tila ja toiminnallisuus	7	9
Tunnin rytmittäminen	32	31
Opettajan pedagogiset ratkaisut	8	4
Eriyttäminen	9	0

Kuten analyysissä olemme avanneet, suuryhmätyöskentely sai vastauksissa eniten mainintoja valittuna työtapana. Mainintoja oli yhteensä sekä perinteisestä suljetusta luokkatilasta että fyysisesti avoimesta oppimisympäristöstä f=100. Suuryhmätyöskentelyä valittiin kuitenkin hieman enemmän perinteisessä suljetussa luokkatilassa (f=56). Suuryhmäopetus on helppo valinta ja turvallisuuden tunne usein ohjaa työtavan valintaa. (Morrison ym. 2011, 221–222.) Opettajajohtoinen suuryhmäopetus on vakiinnuttanut paikkansa kouluopetuksen perusmalliksi, joka näkyi myös meidän aineistossamme (Salovaara & Honkonen 2011, 141).

Tuloksista kävi ilmi, että tunnin rytmittämisen osalta suuryhmätyöskentely nähtiin kautta aineiston luonnolliseksi aloitusmetodiksi. Kupias (2001, 28) näkee opetustilanteen aloituksen luovan pohjaa tulevalle oppitunnille. Tällöin siihen täytyy panostaa ja tunnin aloitus näkyikin hyvin suunniteltuna läpi aineiston. Suuryhmätyöskentely tunnin aloituksessa nousi esille sekä perinteisessä suljetussa luokkatilassa kuin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Suuryhmäopetuksessa opettaja pystyy kontrolloimaan luokkaa paremmin ja tällöin opetus on usein opettajajohtoista (Vuorinen 2009, 76). Perinteisessä suljetussa luokkatilassa vastaajat kuvailivat aloittavansa tunnin opettajajohtoisesti mallintamalla itse tai välinein tulevaa tehtävää tai

hyödyntämällä tieto- ja viestintäteknologiaa ohjeiden annossa. Samankaltaiset vastaukset tulivat esille myös fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Vastaajat kuvailivat tunnin aloitusta pääsääntöisesti samalla tavalla riippumatta oppimisympäristöstä. Nykyiset oppimisympäristöt sisältävät mahdollisuuden hyödyntää usein tieto- ja viestintäteknologiaa (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta 2012, 5). Tieto- ja viestintäteknologia nousee suureen rooliin, koska oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa niin medialukutaitoa kuin taitoa käsitellä tietoa kriittisesti (Häkkinen, Silander, Rautiainen 2013, 140).

”Oppilaat istuvat omilla paikoillaan. Käyn taululla opettajajohtoisesti läpi tunnin kulun kertoen mitä olisi tarkoitus tunnilla oppia ja mitä välineitä oppilaat tarvitsevat.” (N1, S)

”Näytän älytaululla mallia, miten lasketaan laskuja palikoilla.” (N12, S)

”Kokoonnutaan ensin kotipesään ja käydään läpi nopea peruskertaus.” (N5, A)

”Kokoonnumme aluksi omassa kotipesässä kukin ryhmä. Käymme pienen tarinan avulla läpi allekkain laskun perusteet, joita olemme jo harjoitelleet.” (N6, A)

Vastaajat kuvailivat, että tunnin keskellä ei pääsääntöisesti pidetty koko ryhmän opetushetkiä. Kuitenkin vastauksista nousi esille yhteinen lopetus, joka nitoi opetustunnin yhteen. Tämä ilmeni yhtä vahvasti molemmissa oppimisympäristöissä.

”Tunnin lopussa lyhyt koonti, mitä kukin on saanut aikaan ja kotitehtävien anto.” (N26, S)

”Tunnin lopussa käydään lyhyt arviointi tavoitteen täyttymisestä kukin luokka omassa kotipesässä.” (N6, A)

Tila ja toiminnallisuus ei noussut suurryhmyöskentelyssä niin suureen rooliin, kuin tunnin kulku. Toiminnallisuutta suurryhmyöskentelyssä ohjasi erilaiset yhteiset tauot tai liikuntahetket. Opettajat kokivat toiminnallisuuden mahdolliseksi riippumatta ympäristöstä. Tosin avoimen tilan hyödyntäminen toiminnallisissa harjoitteissa tuli esille fyysisesti avoimen oppimisympäristön osalta. Toiminnallisuus ja yhdessä oppiminen on huomattu toimivan opettajajohtoisuuden sijaan paremmin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä (Kattilakoski 2018, 23).

”Nousemme ylös ja teemme rivakan jumpan.” (N16, S)

”Oppilailla laskeminen voidaan tod. näk. suorittaa vähän isommalla alueella, kuin edellä, jolloin tästä tulee selkeämpi harjoitus.” (N18, A)

Perinteisessä suljetussa luokkatilassa opettajan pedagogiset ratkaisut saivat suuremman roolin, kuin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Tällöin opettajan pedagogiset ratkaisut näkyivät oppilaiden oppimaan oppimisen taitojen ohjaamisena. Myös oppilaiden avulla mallintamista hyödynnettiin. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä pedagogiset ratkaisut ilmenivät havainnollistamisvälineiden hyödyntämisenä.

”Oppilailla on kirjat kiinni ja kynät pois kädestä ja katse suunnattu taululle.” (N11, S)

”Käymme pienen tarinan avulla läpi laskua sekä teemme sen yhdessä dokumenttikameran alle välineillä.” (N6, A)

Perinteisessä suljetussa luokkatilassa eriyttäminen nousi merkittävästi suuremmaksi tekijäksi suuryhmän osalta, kuin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Vastaajat kertoivat pysäyttävän itsenäisen työskentelyn, jos opetettava asia koetaan liian vaikeaksi. Tämän jälkeen vaikea asia käytiin yhdessä koko ryhmänä läpi. Esille nousi opetuksen kulun huomioiminen, kun paikalla oli yksi opettaja ja tuen tarpeisia oppilaita. Myös Vuorinen (2009, 73) näkee, että oppilaiden yksilölliset tarpeet ja oppimisen taso ohjaavat suuressa määrin opettajan suunnittelua ja työtapojen valintaa.

”Jos näen, että monella sama tehtävä tuottaa vaikeuksia, palaamme yhdessä harjoittelemaan sen opettajajohtoisesti taululle.” (N20, S)

”Edetään kovin verkkaisella tahdilla, koska luokassa on muutama erityisen tuen oppilas.” (N10, S)

7.2 Yhteisen alun jälkeen itsenäisesti eteenpäin

Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 5.) esitetään mainintojen jakautuminen yksilötyöskentelyn osalta jaettuna molempiin tutkimuksessa esiintyviin oppimisympäristöihin.

TAULUKKO 5. Yksilötyöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät.

Yksilötyöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät	Perinteinen suljettu luokkatila f=33	Fyysisesti avoin oppimisympäristö f=42
Tila ja toiminnallisuus	4	15
Tunnin rytmittäminen	15	12
Opettajan pedagogiset ratkaisut	4	3
Eriyttäminen	10	12

Analyysivaiheessa toimme jo esille, että yksilötyöskentely sai työtapana toiseksi eniten mainintoja. Mainintoja oli molempien oppimisympäristöjen osalta yhteensä f=75. Yksilöllisen työskentelyn etuna on se, että oppilaat pääsevät työskentelemään yhtäaikaisesti ja opettaja pystyy kohdentamaan tukeaan sitä tarvitseville. Tällöin oppilaiden yksilöllinen eteneminen mahdollistuu. (Vuorinen 2009, 107; Pruuki 2008, 80.) Tuloksissa yksilötyöskentely sai enemmän mainintoja fyysisesti avoimen oppimisympäristön puolelta. Tuloksista selvisi, että niin fyysisesti avoimessa kuin perinteisessä suljetussakin ympäristössä yksilötyöskentely sai jalustaa tunnin rytmittämisen näkökulmasta katsottuna tunnin keskellä ja lopussa. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa itsenäinen työskentely painottui tunnin keskivaiheilla, jolloin yhteisten ohjeiden jälkeen työskenneltiin itsenäisesti kirjan tai muiden tehtävien parissa. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä itsenäinen työskentely painottui tunnin loppuun. Tällöin vastaajat kuvasivat tunnin loppuvan itsenäiseen kirjatyöskentelyyn. Oppikirjan täyttäminen nähdään yhdeksi itsenäisen työskentelyn tavaksi, jossa korostuu taitojen harjaannuttaminen mekaanisesti (Vuorinen 2009, 107-108).

”Opetuksen jälkeen saavat alkaa tehdä kirjan perusaukeman tehtäviä.” (N11, S)

”Lopun laskutehtävät saisi mennä tekemään haluamaansa paikkaan.” (N24, A)

Eriyttäminen ohjasi yksilötyöskentelyn valintaa suuresti molemmissa ympäristöissä. Molemmissa tiloissa esille nousi opettajan tuki. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa lisäksi vertaistuen rooli korostui, tosin vähäisesti. Tällöin oppilaat työskentelivät niin, että heillä oli mahdollisuus vuorovaikutukseen ja mahdollisuus auttaa toisiaan itsenäisen työn lomassa. Opettajan tuki nousi esille niin perinteisessä suljetussa luokkatilassa kuin fyysisesti avoimessakin ympäristössä. Se näkyi opettajan kiertelynä luokassa itsenäisen työskentelyn aikana sekä erilaisina ”tukiparkkeina”, joissa opettaja auttoi heikompia. Tällöin oppilaat saivat opettajalta henkilökohtaista tukea ja palautetta osaamisestaan. Kupias (2001, 59) näkee, että yksilötyöskentelyä tukee oleellisesti palautteen antaminen oppilaille. Palaute ohjaa oppilaita pohtimaan omaa osaamistaan ja sitä kautta kehittämään taitojaan. Eriyttäminen näkyi fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä yksilötyöskentelyssä myös itsenäisen yksilöllisesti suunniteltujen viikkotavoitteiden mahdollistamisena.

”Oppilaat istuvat ryhmässä tehden kirjatehtäviä ja auttavat toisiaan, joskus hyvässä, joskus ei niin hyvässä hengessä.” (N10, S)

”Kulkisin koko ajan katsomassa, kuinka oppilaat laskevat. Pyytäisin heitä viittaamaan, mikäli he junnauvat kiinni jonkin tehtävän kanssa.” (N4, S)

”Oppilailla on yksilöllinen viikkotavoitelappu, josta he seuraavat viikon ajan tavoitteena olevia tehtäviä ja etenevät sen mukaan.” (N21, A)

Yksilötyöskentelyn valintaan vaikutti tila ja toiminnallisuus merkittävämmän fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa toiminnallisuuden osalta oppilaille annettiin mahdollisuus itsenäisiin liikuntatehtäviin. Työskentelypaikan valinta ei näkynyt, vaan oppilailla oli kiinteät omat paikat. Manninen ym. (2007, 65) esittävät perinteisen suljetun luokkatilan koostuvan pulpeteista, joissa oppilaat istuvat omilla strukturoiduilla paikoillaan. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä tämä oli toisin. Tällöin yksilötyöskentelyssä oli mahdollisuus valita istuma- tai työskentelypaikkansa itse. Tässä tilassa myös vapaampi liikkuminen ympäristössä korostui. Myös Happonen (2002, 6)

valintamahdollisuudet osaksi fyysisesti avointa oppimisympäristöä. Tästä johtuen oppilaiden itseohjautuvuus ja vastuu omasta oppimisesta korostuvat.

”Tilaa liikkumiselle ei ole, joten aika perinteisellä tavalla pulpetissa istuen edetään.” (N10, S)

”Oppilaat saavat itse valita työskentelypisteensä ja -paikkansa.” (N7, A)

”Tilassa on liikkumistilaa oppilaille, jotka kaipaavat laskutehtävien välissä liikettä.” (N1, A)

Opettajan pedagogisissa ratkaisuisissa ei ole mainittavaa eroa riippuen ympäristöstä. Molemmissa oppimisympäristöissä näkyi, että oppilaille tarjotaan mahdollisuus valita opettajan rajaamista vaihtoehdoista mieluisin työskentelytehtävä.

”Tämän jälkeen oppilas valitsee digityön tai oppikirjan materiaalin.” (N6, S)

”Perustehtävien jälkeen saa valita, jatkaako kirjan soveltaviin tehtäviin vai alkaako tehdä sähköisiä tehtäviä omalta miniläppäritiltä. (N11, A)

7.3 Pienryhmätyöskentelyä välineillä ja toiminnallisesti

Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 6.) esitetään mainintojen jakautuminen pienryhmätyöskentelyn osalta jaettuna molempiin tutkimuksessa esiintyviin oppimisympäristöihin.

TAULUKKO 6. Pienryhmätyöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät.

Pienryhmätyöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät	Perinteinen suljettu luokkatila f=24	Fyysisesti avoin oppimisympäristö f=46
Tila ja toiminnallisuus	4	12
Tunnin rytmittäminen	7	8
Opettajan pedagogiset ratkaisut	2	13
Eriyttäminen	11	13

Pienryhmätyöskentely sai lähes yhtä paljon mainintoja, kuin yksilötyöskentely, joten se edusti työtapana merkittävästi. Näitä mainintoja oli molempien oppimisympäristöjen osalta yhteensä f=70. Pienryhmätyöskentelyssä oppilaan rooli ryhmän jäsenenä korostuu ja näin ollen oppilaat saavat vastuuta niin omasta kuin ryhmänsä oppimisesta etenemisestä (Pruuki 2008, 65). Pienryhmätyöskentelyä valittiin huomattavasti enemmän fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Pienryhmätyöskentelyn valintaan vaikutti selkeästi eniten eriyttäminen molemmissa oppimisympäristöissä. Morrison ym. (2011, 230) nimeävät pienryhmätyöskentelyn vahvuudeksi vertaisoppimisen. Tuovinen ja Koskinen (2013, 50) näkevät, että opettajan täytyy pystyä pienryhmätyöskentelyn ohessa liikkumaan niiden välissä. Pienryhmien jakaminen pedagogisesti perustellusti ja tason mukaan nousi opettajien tarinoissa enemmän esille perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Vastaajat kertoivat myös kiertelevänsä pienryhmissä auttamassa. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä tämä mainittiin useammin. Vertaistuen mahdollisuus nousi esille molemmissa oppimisympäristöissä tasapuolisesti pienryhmätyöskentelyn vuorovaikutteisen luonteen vuoksi.

”Oppilaat jakautuvat kolmeen pedagogisin perustein opettajan toimesta muodostettuihin tasoryhmiin.” (N1, S)

”Oppilaat taitotasojen mukaisiin ryhmiin tekemään tehtäviä.” (N5, A)

”Ope kiertelee eri tiloissa ja varmistaa asian oppimisen.” (N25, A)

”Luokassa myös apuopesysteemi.” (N3, S)

Tila ja toiminnallisuus vaikuttavat pienryhmätyöskentelyn valintaan huomattavasti enemmän fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Pienryhmätyöskentelyä toteutettaessa tilan tarve kasvaa, jolloin kaikki tilat eivät suoraan taivu vastaavaan työskentelytapaan (Morrison ym. 2011, 231). Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä pienryhmille annettiin mahdollisuus usein valita työskentelypaikkansa itse. Perinteisessä suljetussa ympäristössä opettaja ohjeisti aina pienryhmät oikeille paikoille. Fyysisesti avoimessa tilassa tilaa ja sen kalusteita, kuten sermejä käytettiin monipuolisesti hyväksi pienryhmätyöskentelyssä. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä vastaajat kertoivat ohjaavansa pienryhmät toiminnalliseen työskentelyyn. Näitä olivat esimerkiksi välinein toteutettavat harjoitteet. Tilaratkaisut, kuten tilan muunneltavuus ja kalusteiden sijoittelu edesauttavat pienryhmätyöskentelyn valintaa ja toteuttamista fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Koulusuunnittelussa on otettava yhä enemmän huomioon ryhmätyöskentelyä mahdollistavat tilat. (Manninen ym. 2007, 38, 65–68.)

”Olisin käynyt järjestelemässä pulpetit kolmen-neljän oppilaan ryhmiin.” (N19, S)

”Oppilasryhmät saavat itse valita työskentelytilan.” (N8, A)

”Voisi olla myös mahdollisuus mennä sermin taakse laskemaan.” (N4, A)

”Tunnin aiheena on etsiä netistä mainoksia, joissa on kolminumeroisia tai nelinumeroisia lukuja ja muodostaa näistä ryhmässä allekkain laskuja.” (N13, A)

Tunnin rytmittämisessä pienryhmätyöskentelyn osalta ei ollut merkittäviä eroja oppimisympäristöstä riippuen. Pienryhmätyöskentelyä hyödynnettiin sekä fyysisesti avoimessa että perinteisessä suljetussa luokkatilassa usein tunnin keskellä. Molempien oppimisympäristöjen osalta vastaajat kertoivat, että yhteisen aloituksen jälkeen siirrytään pienryhmätyöskentelyyn. Pienryhmätyöskentely oli usein pajamaista,

toiminnallista, välineitä ja digimateriaalia hyödyntävää. Oppilaiden yhteisöllistä oppimista tuetaan, kun he pääsevät liikkumaan vapaasti luokassa ja keskustelemaan muiden kanssa (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 52).

”Kertaamme yhdessä teorian taululla, jonka jälkeen jaan oppilaat joko pareittain tai ryhmissä tekemään tehtäviä välineet apuna.” (N8, S)

” Pyydän oppilaita hakemaan koneet ja tekemään digitehtävien kolme ekaa tehtävää omissa ryhmissä.” (N12, A)

Opettajan pedagogiset ratkaisut pienryhmätyöskentelyn osalta näkyivät perinteisessä suljetussa luokkatilassa suppeasti. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa näkyi opettajan etukäteissuunnittelu, jolloin esimerkiksi pajat olivat suunniteltu etukäteen. Fyysisesti avoimessa tilassa opettajan ratkaisut näkyivät enemmän. Tällöin hyödynnettiin usein samanaikaisopettajuutta ja opettaja ohjasi hänelle määrättyä tasoryhmää.

”Toteutan tunnin pajaperiaatteella.” (N22, S)

”Olemme suunnitelleet kaikkien kolmansien luokkien opettajien kesken samanaikaisopetuksen kautta toteutettavan matematiikan tunnin.” (N1, A)

”Oppilasryhmittymille on nimetyt tietyt opettajat, ei välttämättä omat opettajat.” (N10, A)

7.4 Parien ohjailua käytävään tai vapaasti valittaville paikoille

Erotimme sosiaalimuotojen jaottelussa parityöskentelyn pienryhmätyöskentelystä. Perustelemme tätä valintaa Pruukin (2008, 64–65) jaottelulla. Hän erottaa parityöskentelyn yhdeksi erilliseksi työtavaksi. Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 7.) esitetään mainintojen jakautuminen parityöskentelyn osalta jaettuna molempiin tutkimuksessa esiintyviin oppimisympäristöihin.

TAULUKKO 7. Parityöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät.

Parityöskentelyn valintaa ohjaavat tekijät	Perinteinen suljettu luokkatila f=15	Fyysisesti avoin oppimisympäristö f=8
Tila ja toiminnallisuus	0	2
Tunnin rytmittäminen	11	0
Opettajan pedagogiset ratkaisut	1	5
Eriyttäminen	3	1

Parityöskentely sai huomattavasti vähemmän mainintoja, kuin muut työskentelytavat. Se sai ainoastaan molempien oppimisympäristöjen osalta yhteensä f=23 mainintaa. Parityöskentely nähdään yhdeksi työtavaksi, jossa oppilas on aktiivinen tiedonhankkija ja -tuottaja (Pruuki 2008, 65). Parityöskentelyä valittiin jokseenkin enemmän perinteisessä suljetussa luokkatilassa kuin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Parityöskentelyn valintaan opettajat kokivat tunnin rytmittämisen osalta vaikutusta vain perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Tässä on huomattava ero tarkasteltaessa fyysisesti avointa oppimisympäristöä, jossa parityöskentely sai paljon vähemmän mainintoja. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa parityöskentelyä hyödynnettiin tunnin kaikissa vaiheissa. Eniten mainintoja kuitenkin esiintyi tunnin keskikohdassa. Tällöin oppilaita ohjattiin työskentelemään pareittain digimateriaalia tai välineitä hyödyntäen. Osassa vastauksissa opettaja ohjasi parit tilan puutteen vuoksi käytävään työskentelemään.

”Koska luokassa alkaa olla levottomuutta, esittelen parityön ja laitan parit töihin läppäreiden pariin.” (N13, S)

”Tehtäviä saa mennä tekemään myös esim. käytävään.” (N26, S)

Opettajan pedagogisia ratkaisuja oli havaittavissa parityöskentelyn osalta fyysisesti avoimessa ympäristössä siten, että oppilailla oli mahdollisuus

valita, työskentelevätkö he parin kanssa vai itsenäisesti. Pienryhmä- ja parityöskentelyssä ryhmäjakoja voi tehdä useilla eri tavoilla, joko opettaja tai toisinaan myös oppilaat itse (Pruuki 2008, 68). Tässä ympäristössä hyödynnettiin myös paljon tieto- ja viestintäteknologiaa. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa parit olivat usein opettajan määräämät.

”Oppilaat saavat tehdä yhteistyötä matematiikan tehtävissä vierustoverin kanssa.” (N7, S)

”Mahdollisuus valita, haluaako tehdä soveltavia tehtäviä parin kanssa.” (N11, A)

Pienryhmätyöskentelyn valintaan eriyttäminen vaikutti siten, että parit muodostetaan usein suljetussa tilassa vertaistuki huomioiden. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa usein opettaja myös työskenteli niiden parien kanssa, joille tehtävät tuottivat haasteita. Fyysisesti avoimessa tilassa oppilailla oli enemmän vapauksia ja opettaja kierteli parien luona auttamassa heitä.

”Opettaja jakaa oppilaat pareiksi ja hyödyntää osaavaa oppilasta taitamattomamman parina.” (N18, S)

”Osa, joilla on haasteita voisi istua vierekkäin, jotta pääsisin olemaan enemmän heidän lähellään.” (N4, S)

”Tunnilla oppilaat tekevät töitä pareittain. Avoin oppimisympäristö vaatii itseltäni eri tavalla valppaana oloa ja kiertelyä oppilaiden keskellä kuin fyysisesti suljettu oppimisympäristö.” (N14, A)

Tila ja toiminnallisuus vaikutti parityöskentelyn valintaan molemmissa ympäristöissä vähän. Tila antoi opettajalle mahdollisuuden ohjata oppilaita itse valitsemilleen paikoille. Tuovinen ja Koskinen (2013, 50) näkevät, että tilan kalusteiden on oltava siirrettävissä siten, että ryhmät ja parit pystyvät työskentelemään fyysisesti yhdessä.

”Tunnilla oppilaat ovat saaneet itse valita pareittain istumapaikkansa.” (N13, A)

7.5 Yhdessä opettaminen turvaa työrauhaa

Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 8.) esitetään mainintojen jakautuminen muiden työtapojen valintoihin vaikuttavien teemojen osalta jaettuna molempiin tutkimuksessa esiintyviin oppimisympäristöihin.

TAULUKKO 8. Muut työtapojen valintaa ohjaavat teemat.

Muut työtapojen valintaa ohjaavat teemat	Perinteinen suljettu luokkatila f=12	Fyysisesti avoin luokkatila f= 15
Työrauha	12	5
Samanaikaisopetus	0	10

Työrauha työtapaan vaikuttavana tekijänä nousi esille enemmän perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Happonen (2002, 6) esittää, että luokkahuoneet ovat suljettuja kurinpidollisista syistä. Tällöin pienessä tilassa opettaja joutuu kiinnittämään enemmän huomiota työrauhaan. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa työrauha huomioitiin erilaisilla tila- ja työskentelyratkaisuilla. Oppilaita ohjattiin suljetussa luokkatilassa käytävään tai kanavoimalla energiansa toiminnallisuuden avulla opiskeluun. Happonen (2002, 7) huomauttaa, että vaikka ympäristö olisikin perinteinen luokkatila, voi koulun toimintatavat ja opettajan pedagoginen osaaminen silti edesauttaa oppilaskeskeisempiä ja avoimelle oppimisympäristölle tyypillisempiä työtapojen valintoja. Opettaja ennakoi ja kertoi tavoitteita tai kävi läpi mahdollisia ristiriitatilanteita. Fyysisesti avoimessa ympäristössä työrauha huomioitiin sermien sijoittelulla tai toisen aikuisen hyödyntämisenä ”hyssyttelijänä” turvaamassa työrauhaa. Vastaajat mainitsivat tämän tilan osalta työrauhan ylläpitämisen haastavaksi hallinnan vaikeuden vuoksi.

”Pyytäisin oppilaita pitämään pulpetin kiinni ja kirjat vielä toistaiseksi pulpetissa.” (N4, S)

”Kaikkein nopeimmat voisivat mennä lisureiden kanssa parin mukana käytävään. Näin luokassa säilyisi työrauha.” (N2, S)

”Kerron tunnin tavoitteet ja työskentelytavat. Tiedän tämän rauhoittavan levottomuutta, kun oppilaat osaavat ennakoida tulevaa ajankäyttöä.” (N16, S)

”Olisin jakanut oppilaat pienempiin ryhmiin sermien taakse, jotta työrauha säilyisi.” (N4, A)

Samanaikaisopetusta ei mainittu perinteisessä suljetussa luokkatilassa, koska eläytymistarinan mukaan luokassa työskenteli vain vastaajana toiminut opettaja. Eläytymistarinassa fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä luokat toimivat samassa tilassa, jolloin opettajien yhteistyö mahdollistui. Samanaikaisopettajuus nousi esille tuntien yhteisen suunnittelun kautta sekä oppilaiden jakamisella rinnakkaisopettajien kanssa. Osassa vastauksissa nousi esille myös samanaikaisopetuksen avulla hyödynnettävää usean opettajan näkökulma tunnin suunnitteluun ja toteutukseen.

”Tunti on suunniteltu yhteistyössä tiimikollegoiden kanssa yhteisen suunnittelutunnin aikana.” (N6, A)

”Olemme kolmosten opejen kesken jakaneet ryhmän oppimisvaiheryhmiin.” (N16, A)

”Toinen voisi toimia ns. hyssyttelijänä ja toinen voisi käydä aihetta läpi.” (N4, A)

”Mielestäni on hyvä, että saadaan kaksi eri näkökulmaa, selitystä tai kysymyksentekijää oppilaille.” (N4, A)

7.6 Tulosten eroavaisuuksien yhteenveto

On huomattava, että suurryhmätyöskentely nousi suurimpana työtapana ylitse muiden molempien oppimisympäristöjen kannalta. Yksilö- ja pienryhmätyöskentelyn osalta maininnat olivat tasapainossa keskenään, eikä kumpikaan noussut työtapana ylitse toisen merkittävämmäksi. Parityöskentely sai vähiten mainintoja. Tulosten kokonaisuutta tarkastellessa nostamme esiin työtapojen valintaa ohjaavia suurimpia eroja fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä ja perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Tulosten yhteenvetotaulukosta (TAULUKKO 3.1) voidaan huomata, että tilaratkaisut ja toiminnallisuuden huomioiminen esiintyivät huomattavasti enemmän fyysisesti avoimen oppimisympäristön vastauksissa. Tällöin opettajat kiinnittävät tilaan huomiota ja pyrkivät tilan mahdollistamaan toiminnallisuuteen. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä opettaja joutui kiinnittämään enemmän huomiota pedagogisiin ratkaisuihinsa, kun taas perinteisessä suljetussa luokkatilassa opettajan huomio kiinnittyi enemmän eriyttämiskäytäntöihin ja työrauhan luomiseen.

Suurryhmätyöskentely, yksilötyöskentely ja pienryhmätyöskentely saivat aineistossa eniten mainintoja. Suurryhmätyöskentelyn osalta eriyttäminen huomioitiin koko ryhmän työskentelyssä eniten perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä suurryhmäopetuksen eriyttämiselle ei koettu samalla tavalla tarvetta kuin perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Yksilötyöskentelyn osalta oppimisympäristöjen kesken merkittävin ero oli tilan ja toiminnallisuuden järjestämisessä. Fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä oppilaiden valinnanvapaus korostui, kun perinteisessä suljetussa luokkatilassa toimintaa sääтели strukturoidut paikat. Pienryhmätyöskentelyssä merkittäviä eroja tuli kahdelta osa-alueelta. Opettajan pedagogiset ratkaisut näkyivät enemmän fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Tällöin opettajien yhteinen suunnittelu ja tasoryhmiin jakaminen nousivat esille enemmän kuin perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Tila ja toiminnallisuus korostui selkeästi enemmän fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Tämä näkyi tilan ja sermien hyödyntämisenä ja oppilaiden mahdollisuutena vaikuttaa työskentelypaikkaansa ja asentoonsa. Suljetussa luokkatilassa oppilaiden istumajärjestys oli valmiiksi järjestetty ja paikat olivat oppilailla tiedoissa sekä ne olivat muuttumattomia.

Selkeästi vähemmän mainintoja aineistossa sai parityöskentely, työrauha ja samanaikaisopettajuus. Parityöskentely nähtiin osaksi tuntia useammin perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Tällöin istumajärjestyksen kautta opettajien oli helppo hyödyntää pariratkaisuja tunnin kulussa. Tarkastellessamme työrauhan osuutta esille nousi hieman enemmän perinteinen suljettu luokkatila. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa opettaja ylläpiti työrauhaa enemmän työskentelyohjeiden avulla. Fyysisesti avoimessa tilassa työrauhan ylläpitäminen ei ollut suoraa ohjeistusta, vaan ratkaisut olivat epäsuoria. Tarkoitamme tällä sermien käyttöä ja tilan jakautumista. Samanaikaisopettajuus näkyi vain fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Tähän johdatteli jo annetut olosuhteet eläytymistarinaassa (yhteinen tila rinnakkaisluokkien kanssa). Opettajien suunnittelua ohjasi yhteissuunnittelu ja tunnin yhteinen toteuttaminen.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tuloksia ja avaamme tuloksista kummunneita johtopäätöksiä. Arvioimme myös tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi tarkastelemme tutkimustamme yhteiskunnallisen näkökulman kannalta ja pohdimme tutkimuskysymyksiä jatkotutkimusten valossa.

8.1 Johtopäätökset tulosten valossa

Työstämme tässä luvussa tulokset johtopäätöksiksi ja pohdimme niitä tutkimuksemme teorian valossa. Suurryhmätyöskentely on selkeästi suositumpaa perinteisessä suljetussa luokkatilassa kuin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Pruuki (2008, 65) esittää, ettei suurryhmäopetus aseta tilalle vaatimuksia. Tästä voimme päätellä, että rajoitetussa tilassa, kuten perinteisessä suljetussa luokkatilassa suurryhmäopetus on turvallinen valinta ja helposti toteutettava työtapa. Morrison ym. (2011, 221–222) näkevät turvallisuuden tunteen ohjaavan työtavan valintaa. Tuloksista käy kuitenkin ilmi, että työtavat eivät missään vastauksessa rajoitu ainoastaan suurryhmätyöskentelyyn. Salovaara & Honkonen (2011, 141) esittävät, että suurryhmäopetusta olisi hyvä rikastaa muilla opetusmenetelmillä. Tuloksista ilmenee, että tunnin rakenne koostuu useasta työtavasta. Tunnin rakenteen näkökulmasta suurryhmäopetus nähdään luonnollisena osana tunnin aloittamista. Kupias (2001, 28) painottaa myös oppimisprosessin aloittamisen merkitystä ja sitä, että vuorovaikutus syntyy opettajan ja oppilaiden välillä opetuksen alussa. Niin ikään Morrison ym. (2011, 221–222) esittävät, että suurryhmäopetusta voidaan toteuttaa riippumatta ryhmäkoon laajuudesta. Näistä näkökulmista voimme päätellä, että niin perinteisessä suljetussa luokkatilassa kuin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä yhteinen aloitus järjestetään opetuksen vuorovaikutuksellisuuden huomioimisen vuoksi, eikä ryhmä koko välttämättä vaikuta vuorovaikutuksen syntyyn ja laatuun. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa suositaan suurryhmäopetusta, koska

perinteinen luokkatila ei useinkaan tilana mahdollista helposti esimerkiksi useiden pienryhmien samanaikaista työskentelyä.

Kuuskorpi (2012) painottaa tilan muunneltavuutta ja joustavuutta. Perinteisen suljetun luokkatilan muunneltavuus ja joustavuus ovat usein kovin rajallista. Mitchell (2018, 291) ottaa kantaa luokkatilan fyysisiin ominaisuuksiin. Hän esittää, ettei opettaja voi niihin juurikaan vaikuttaa. Tuloksissa tulee ilmi, että opettajat pyrkivät perinteisessä suljetussa luokkatilassa järjestämään esimerkiksi pulpetteja ryhmätyöskentely huomioiden tai ohjaamaan oppilaita käytävään työskentelemään. Tässä tapauksessa opettajan oma osaaminen auttaa työtapojen monipuolisessa hyödyntämisessä ja opetuksen järjestämisessä, vaikka fyysinen tila rajoittaaakin toimintaa. Tähän nojaa myös Mitchell (2018, 291). Tuloksista voi päätellä, että toiminnallisuus koettiin tärkeäksi molemmissa oppimisympäristöissä. Tosin fyysisesti avoin oppimisympäristö tarjoaa tilana paremmat puitteet sen toteutukseen.

Perinteisessä suljetussa luokkatilassa opettajat joutuvat tarkemmin suunnittelemaan tunnin kulkua ja työtapojen valintaa, eli tunnin pedagogisia ratkaisuja. Tässä tilassa korostuu opettajajohtoisuus sekä koko ryhmän ohjeistus ja ohjaaminen koko tunnin ajan. Vuorinen (2009, 71, 73) esittääkin, että työtapoja valittaessa ja oppitunteja suunniteltaessa on huomioitava ryhmän ja yksilöiden tarpeet sekä oppimisen taso. Suunnitellessa tuntia ja työtapoja perinteiseen suljettuun luokkatilaan opettajat joutuvat kiinnittämään enemmän huomiota eriyttämiseen. Tuloksista selviää, että perinteisessä suljetussa luokkatilassa opettaja työskentelee usein yksin ja joutuu etenemään heikommalla huomioiden usein jopa lahjakkaiden kustannuksella. Pruuki (2008, 62) esittää, että oppilaita voidaan jakaa ryhmiin eri tavoin. Tuloksista selviää, että opettajat jakavat usein oppilaita fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä oppimisen tason huomioiviin ryhmiin eri opettajille. Tällöin eriyttäminen on ryhmäkohtaista, koska ryhmä koostuu taidoiltaan samankaltaisista oppijoista. Tästä voimme päätellä, että samanaikaisopettajuus tarjoaa enemmän eväitä hyvään eriyttämiseen.

Tuloksista voi päätellä, että yksilötyöskentelyn valitseminen ohjaa opettajien suunnittelua merkittävässä määrin. Yksilötyöskentely nostettiin esille työtapana useammin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä kuin perinteisessä suljetussa luokkatilassa. Yksilötyöskentely aktivoi oppilaita yhtä aikaa ja opettaja voi kohdentaa tukensa avun tarvitsijoille (Vuorinen 2009, 107–108). Tästä voimme päätellä, että oppilaiden levittäytyessä työskentelemään ympäri avointa tilaa, on opettajan helpompi kohdentaa tukeaan avun tarvitsijoille niin fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä kuin perinteisessä suljetussa luokkatilassa esimerkiksi vastauksissakin esille tulleen ”tukiparkkina”.

Happonen (2002, 6–7) painottaa fyysisesti avoimen oppimisympäristön mahdollistamaa oppilaiden itseohjautuvuutta ja vastuuta omasta oppimisesta. Nämä seikat korostuvat, koska fyysisesti avoin oppimisympäristö tarjoaa enemmän valintamahdollisuuksia useassa eri tilanteessa. Tuloksista voidaan päätellä, että fyysisesti avoin oppimisympäristö mahdollistaa oppilaiden näkökulmasta vapaampaa työskentelyä. Oppilaat pääsevät valitsemaan mahdollisesti työskentelypaikkansa lisäksi työskentelyasentonsa, eikä työskentelyä rajoita esimerkiksi oma strukturoitu pulpettipaikka. On huomattava, että pedagogisesti taitava opettaja osaa hyödyntää valintamahdollisuuksia tilanteen mukaan myös perinteisessä suljetussa luokkatilassa.

Pienryhmätyöskentely nousee huomattavasti valitummaksi työtavaksi fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä. Tämän voidaan ajatella johtuvan tila- ja kalusteratkaisuista. Fyysisesti avoin oppimisympäristö koostuu pöydistä ynnä muista moduuleista, joiden ympärille mahtuu useampi oppilas (Gonzales & Kuuskorpi 2014, 73–75). Tällöin jo tila ohjaa opettajaa valitsemaan työtavaksi pienryhmätyöskentelyä. Perinteisessä suljetussa luokkatilassa pulpetit on järjestetty itsenäisesti kohti opettajan pöytää (Manninen ym. 2007, 65). Tällöin työskentelyn yksilöllinen luonne ja mahdollinen parityöskentely on luontaisempi työtaparatkaisu. Molemmat oppimisympäristöt ovat toki muunneltavia, mutta fyysisesti avoin oppimisympäristö usein sisältää

monipuolisempia kalusteita, joista on helpompi muunnella työtavan ja tarpeen mukaan soveltuvia kokonaisuuksia.

Hyppönen ja Linden (2009, 18) painottavat työtapojen monipuolisen vaihtelun ja käytön turvaavan syvällisen oppimisen. Tutkimuskysymyksiämme tarkastellessamme tuloksista selviää, että usein tunnit koostuvat useista eri työtavoista molemmissa oppimisympäristöissä. Molemmissa, mutta useimmiten perinteisessä suljetussa luokkatilasta tunti koostuu aluksi suuryhmäopetuksesta, josta edetään toiminnalliseen pienryhmä- tai parityöskentelyyn ja tunti lopetetaan yksilötyöskentelyyn kirjan parissa. Johtopäätöksenä voimme todeta, ettei automaattisesti ole olemassa yhtä ja oikeaa työtapaa, joka soveltuu käytettäväksi vain toiseen oppimisympäristöön. Näin ollen työtapojen valinta ja niiden suunnittelu riippuvat laajalti opettajasta, hänen asenteestaan, ammattitaidostaan sekä joskus jopa rohkeudestaan sukeltaa kylmään veteen ja kokeilla kylmäpäisesti jotain uutta.

8.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen tekemistä ohjaa tutkimuksen teon eettiset periaatteet. Tällöin tutkijan täytyy miettiä vaihe vaiheelta, millaista on hyvä tutkimus ja avata oman tutkimuksensa eettiset rakenteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148.) Seuraavaksi avaamme oman tutkimuksemme eettisiä periaatteita. Kohderyhmä on alusta asti pysynyt anonyymina, koska julkisen nettilinkin vuoksi vastaajien tietoja ei ole tallennettu järjestelmään. Tutkimuksemme kohteena ei ole yksittäinen koulu, vaan vastaajat ovat ympäri Suomen satunnaisista kouluista. Tämän vuoksi vastauksista ei voi päätellä mikä koulu tai kuka opettaja on kyseessä. Tutkimuksen aineistoa analysoitaessa emme ole muokanneet tai arvottaneet vastauksia millään tavalla. Tutkimuksen teon aikana emme kokeneet toimineemme arveluttavasti missään tutkimuksen teon vaiheessa. Olemme pyrkineet avoimuuteen ja rehellisyyteen tutkimuksen teon ja aineiston analyysin kannalta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimuksen pätevyiden kannalta. Pätevyyden määritelmänä voidaan pitää sitä, että tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimustulokset nousevat aineiston tematisoiduista kokonaisuuksista (Varto 1992, 103). Tällöin omassakin tutkimuksessamme on tarkasteltava, vastaavatko tulokset asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja -ongelmiin. Tuloksissa ja pohdinnassa olemme peilanneet johtopäätöksiä teoriaan ja valottaneet vastauksia omiin tutkimuskysymyksiimme. Olemme pyrkineet avaamaan tutkimuksen teon ja analyysipolun selkeästi, jolloin tutkimus on teoriassa toistettavissa samankaltaisissa olosuhteissa uudelleen (Peräkylä 1997, 201–203). Tutkimuksenteon jokaisessa vaiheessa olemme pyrkineet objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen sekä aineiston ennakkoluulottomaan käsittelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–160). Tällöin kirjoittamamme ennakko-oletukset on pyritty jättämään huomiotta tutkimuksen teon aikana eikä tutkimuksessamme näy omien käsitystemme todistelu. Tutkimuksen loppuvaiheessa ennakko-oletuksiemme tarkastellessamme huomasimme yhtäläisyyksiä niin johtopäätösten kuin käsitystemmekin välillä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekeminen saa väistämättä subjektiivisen otteen, joten laadullisessa tutkimuksessa täytyy huomioida, ettei tutkija voi täysin irrottautua ennakkokäsityksistään (Puusa & Juuti 2011, 48). Meidänkin on täytynyt kiinnittää huomiota siihen, että tutkimustuloksia tulkitaan aina puhtaalta pöydältä ja siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät (Alasuutari 2011, 82–83; Prior 1997, 63). Tutkimusta tehtiin kahden tutkijan voimin, jolloin voidaan puhua triangulaatiosta tutkimuksen teossa. Tällä tarkoitamme tutkijaan liittyvää triangulaatiota, joka ilmenee tutkimuksessamme siten, että tutkijoina toimii useampi kuin yksi henkilö. Tämä triangulaatio itsessään on jo tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Tämä tutkimus on suoritettu ja raportoitu vaihe vaiheelta yhdessä. Tässä tapauksessa triangulaatio on tutkimuksemme vahvuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–168.)

Tutkimuksessamme kritiikkiä saa ensinnäkin se, ettei sille ole anottu tutkimuslupaa. Päädyimme tähän ratkaisuun, sillä aineiston keräämiseen

käytettävä julkista nettilinkkiä levitettiin ympäri Suomen, jolloin tutkimusluvan hakeminen valtakunnallisesti ei ollut mahdollista. Toiseksi täytyy huomioida, että aineisto voi koostua myös epäpätevien opettajien tai jopa kohderyhmään kuulumattomien ihmisten vastauksista julkisen nettilinkin vuoksi. Kolmanneksi kritisoimme kyselyämme, joka vaatii vastaajilta paneutumista ja kirjoittamista. Näin ollen se ei välttämättä ole paras tapa aineiston keräämiseksi. Tämän huomasimme itsekin, kun tarkastelimme vastauslomakkeen avattuja kertoja webropol-sivustolla verrattuna lähetettyihin valmiisiin vastauksiin. Kato avattujen ja lähetettyjen vastausten välillä oli huomattava. Vastauksia tuli kuitenkin tutkimustamme ajatellen riittävästi. Päädyimme tähän lopputulokseen, kun olimme lukeneet valmiita vastauksia ja tehneet niistä johtopäätöksen, että aineisto vastaa tutkimusongelmiimme. Tästä syystä voidaan sanoa, että vastaukset olivat tutkimustamme ajatellen tarpeeksi kattavia. Vastaukset alkoivat myös toistaa itseään, joten tästä päätellen aineisto oli kyllästynyt ja riittävä. Toisaalta voidaan pohtia sitä, olisiko runsaampi aineisto tarjonnut erilaisia ja monipuolisempia käsityksiä tutkimuksemme kohteesta. Neljänneksi pohdimme aineistonkeruussa meidän määrittämiämme olosuhteita. Tällöin vastauksia ei voida yleistää, koska annetut olosuhteet eivät välttämättä vastaa muiden tutkimusten tutkimusasetelmia tai täysin realistisia tilanteita. Ei voida myöskään arvottaa oppimisympäristöjä tilana, joka jollain tavalla vaikuttaisi opettajan ammattitaitoon. Tutkimuksemme tehtävä olikin ainoastaan tarkastella fyysisen tilan vaikutusta työtapoihin ja niiden valintaan. Toki tunnin tavoite ja opettajan pedagoginen ammattitaito ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä tunteja suunniteltaessa, mutta tämä tutkimus on rajattu koskemaan ainoastaan tilanäkökulmaa.

8.3 Tutkimuksen tarkastelu yhteiskunnallisesta näkökulmasta

Tulevaisuus vaatii yhteiskunnan jäseniltä yhä laaja-alaisempia taitoja. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) huomioidaan laaja-alaiset taidot ja niiden kehittäminen opetuksessa. Harju (2014, 37) kuvaa näitä taitoja erilaisiksi

oppimistaidoiksi ja painottaa digitaitojen lisäksi sosiaalisia taitoja sekä aloitekykyä. Huomiotta ei voi jättää myöskään yrittäjä- ja työelämätaitoja. Koulun rooli on kasvattaa tulevaisuuden työntekijöitä ja tehtävänä onkin tarjota edellytykset näiden taitojen oppimiseen. Taitojen lisäksi voidaan kiinnittää huomiota siihen, että avoimet koulun tilat voivat hyvinkin vastata tulevaisuuden työpaikkojen tiloja.

Tutkimus, joka huomioi kahden tyypiltään täysin erilaisen ympäristön antaa tietoa, jota voidaan jopa vertailla. Tässä tapauksessa aiheen laajempi tutkiminen mahdollistaisi tulevaisuuden koulutilojen kehittymisen palvelemaan paremmin tilojen käyttäjien tarpeita sekä tätä kautta mahdollistamaan monipuolisten työtapojen käyttöä. Koulurakentamisessa ei Kuuskorven (2012, 163) mukaan tarpeeksi huomioida käyttäjien kokemuksia ja tarpeita, jolloin tässä olisi paljon parannettavaa. Tämä voisi olla suotuisa jatkotutkimusaihe, joka painottuisi tutkimaan luokkahuoneessa ilmenevään työskentelyyn ja sitä kautta tilan tarpeisiin.

Fyysisesti avoin oppimisympäristö tarjoaa monipuoliset puitteet tilan käytölle ja ohjaakin opettajia jo tilojen kautta yhteistyöhön muiden samassa tilassa työskentelevien opettajien kanssa. On huomioitava, että opetuksen järjestäjän on kuultava opettajia ja oltava sensitiivinen sen suhteen, minkälaisia kriteerejä avoimessa oppimisympäristössä työskenteleville opettajille asetetaan. Ei voida päätyä tilanteeseen, jossa opettajat pakotetaan työskentelemään esimerkiksi samanaikaisopettajina, vaan opettajien omaa halukkuutta ja innostusta täytyy kuunnella. Opetuksen järjestäjän täytyy hienovaraisesti ohjata opettajia yhteistyöhön ja järjestää mahdollista lisäkoulutusta kentällä työskenteleville opettajille.

Tutkimuksen yhteiskunnallisen hyödyn kannalta on nähtävissä selkeästi ainakin kaksi merkittävää hyötyä. Tutkimuksen tiedonhankinta ja sen toteuttaminen on muokannut ainakin kahden tulevaisuuden opettajan näkemystä fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä työskentelystä myönteisempään suuntaan. Tällä tarkoitamme itseämme ja omaa suhtautumistamme erilaisia oppimisympäristöjä kohtaan.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. (5. painos, s. 174–189). Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, L. (1998). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus* (s.12–32). Helsinki: WSOY.
- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (1999). *How people learn: brain, mind, experience and school*. National Academy Press: Washington D.C. E-kirja.
- Burman, O. (2019). *Oppimisilmapiirin tekijöinä ilo, psykologinen omistajuus sekä yrittäjämäinen oppiminen - oppimisen ilon rakenneyhtälömallinnus* (Väitöskirja, Itä-Suomen Yliopisto). Haettu <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20190495>. Luettu 28.8.2019.
- Cleveland, B. (2016). Emerging methods for the evaluation of physical learning environments. Teoksessa W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher. (toim.) *Evaluating learning environments. Snapshots of emerging issues methods and knowledge* (Vol 8, s. 93-106). University of Melbourne: Sense.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography. Qualitative research methods series: 17*. Newsbury: Sage.
- Enkenberg, J. (1998). Uutta pedagogiikka etsimässä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (158–178). Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja sen soveltaminen. Teoksessa R. Valli

- (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (s. 63-77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gonzales, N. C. & Kuuskorpi, M. (2014). Physical learning environments: learning in the future. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Perspectives from Finland- Towards new learning environments* (1/2014, s. 63-77). Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). Oppimistilanteiden jäsentäminen ja ajattelua tukevat työtavat. Teoksessa I. Halinen, R. Hotulainen, E. Kauppinen, P. Nilivaara, A. Raami & M-P. Vainikainen. *Ajattelun taidot ja oppiminen.* Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Happonen, H. (2002). Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten* (Taustamuistio, 27: 2002, s. 5-10). Opetusministeriö. Haettu <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80837/opmtr27.pdf>. Luettu 28.8.2019.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyönteitä hakemassa.* Helsinki: UNICEF.
- Harju, V. & Multisilta, J. (2014). Leikkien mutta tosissaan. Leikillä iloa oppimisympäristöön. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* (153-167). Tampere: Vastapaino.
- Harju, V. (2014). Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.) *Rajaton luokkahuone* (36-49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hassel, K. (2011). *Flexible classroom furniture. Adaptable furniture and classroom spaces will set up the 21st-century student for success.* Haettu <https://www.asumag.com/furniture/flexible-classroom-furniture>. Luettu 14.8.2019.

- Heikkinen, H. (2000). Tarinan mahti - Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu* 25 (2000): 4, 47–58. Haettu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-536872>. Luettu 28.8.2019.
- Heikkinen, A., Hänninen, P., Kivistö, E., Loisa, A. & Natunen, S. (2013). *Suuryhmäopetuksen kehittäminen* (Kehittämishanke, Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu). Haettu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013112518193>. Luettu 23.8.2019.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into. E-kirja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita* (13. painos, 2007). Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen, E. Vitikka & S. Aksela (toim.) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 26–41). Opetushallitus. Haettu <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80837/opmtr27.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page19>. Luettu 8.8.2019.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Hyppönen, O. & Linden, S. (2009). *Opettajan käsikirja - Opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi* (4/2009). Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-248-063-7>. Luettu 24.8.2019.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. (2007). *Let`s play! Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- 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* (s. 139–143). Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Eriäinen oppija - yhteiseen kouluun* (s. 241–256). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikävalko, V-M. (2017). *Mielekkään kemian nonformaalin oppimisympäristön kehittämistutkimus yhteistyössä työelämän kanssa*. Helsingin yliopisto: kemian laitos. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3165-2>. Luettu 22.8.2019.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jarvis, P. (2006). Teaching styles and teaching methods. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) *The theory & practise of teaching* (2nd edition, s. 28–38). New York: Routledge.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värrä (toim.) *Ajan kasvatustieteet: Kasvatustieteiden tutkimusfilosofia aikalaismetodologian näkökulmasta* (s. 367–386). Tampere University Press.
- Kansanen, P. (2004). Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 9–22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitteitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa*. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>. Luettu 24.8.2019.
- Keski-Mäenpää, K. (2018). *Towards student-centred pedagogy. Action research with ethiopian village schoolteachers* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7338-4>. Luettu 24.8.2019.

- Kiviemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita opetusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, R. 2016. *Mielekäs oppiminen matematiikan opetuksen lähtökohtana* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu <http://hdl.handle.net/10138/230140>. Luettu 21.8.2019.
- Krokfors, L., Kangas, M. & Hyvärinen, R. (2014). Oppimispelit rajoja ylittävinä ja osallistavina oppimisympäristöinä. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* (s. 67–72). Tampere: Vastapaino.
- Koli, H. (2017). *Innoita oppimaan. Miten luoda oppimiselle mahdollisuuksia ja tehdä oppimisesta mukaansatempaavaa*. House of Leading & Learning.
- Kupias, P. (2001). *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-Instituutti.
- Kurki, L. & Tomperi, T. (2011). *Väittely opetusmenetelmänä*. Tallinna: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila* (Väitöskirja, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos). Turun yliopisto, Turku.
- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. (2018). *Koulusta oppimisen ympäristöksi. Työkaluja oppimisympäristöjen muutokseen (2/2018)*. Helsinki: Opetushallitus.
- La Marca, S. (2010). Learning in a changing world. Teoksessa: *Designing the learning environment*. Camberwell. E-kirja.
- Laki oppivelvollisuudesta 15.4.1921. Suomen asetuskokoelma. 101/1921.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. Perma-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>. Luettu 15.8.2019.
- Lieblich, A., Tuval-Maschiach R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation*. London: Sage.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>. Luettu 20.8.2019.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2014). Live-roleplay as a tool- using real world operation cultures as tools for learning. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Perspectives from Finland- Towards new learning environments* (1/2014, s. 47-62). Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2017). Leikit osana oppimista- oppiminen osana leikkiä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Oppimisympäristöjä kehittämässä* (s. 24–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (2. painos). Helsinki: International methelp.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. (2012). Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa* (s. 5-8). Helsinki: Opetushallitus. Haettu http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf Luettu 8.8.2019.
- Mitchell, D. (2018). *27 Tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. (2003). Yksinpuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari (toim.) *Karttakepin kuolema: Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä* (s. 44–92). Hämeenlinna: Arator.
- Morrison, G., Ross, S., Kalman, H. & Kemp, J. (2011). *Designing effective instruction* (6th edition). New Baskerville: Wiley cop.

- Mykrä, T. & Hätönen, H. (2008). *Opas opetusmenetelmistä*. T. Mykrä & H. Hätönen (toim.) Helsinki: Educa-instituutti.
- Mäkelä, T. (2018). *A design framework and principles for co-designing learning environments fostering learning and well-being* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7332-2>. Luettu 22.8.2019.
- Nieminen, M. & Rajala, L. (2015). Luennolla lusimassa? Luennolla istuminen, itsenäinen opiskelu ja tenttiosaaminen. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 3, 354–360.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa* (N:o 85). Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7665-5>. Luettu 21.8.2019.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practise* (s. 201–220). London: Sage.
- Piipari, M. (1998). Avoimet oppimisympäristöt. Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, M. Piipari & V. Toivonen (toim.) *Avoimet oppimisympäristöt - Kehittyvät prosessit*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. (s. 3–11). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyöyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius). Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Portaankorva-Koivisto, P. (2010). *Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivoinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8212-0>. Luettu 12.8.2019.

- Prior, L. (1997). Following in Foucault's footsteps. Text and context in qualitative research. Teoksessa D, Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practise* (s. 63–79). London: Sage.
- Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- 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 raivoajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan* (s. 47–57). Johtamistaidon opisto.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. (2005). *Tutkimus menetelmien pyörteissä* (s. 9–12). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Rissanen, K. (1998). *Joustavat oppimisympäristöt*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Rossmann, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science. A realist approach* (2nd edition). London: Routledge.
- Skinnari, S. (2007). *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). *Tillgänglighet, delaktighet och inkludering*. Haettu <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/> Luettu 14.8.2019.
- Starko, A. (2004). *Creativity in classroom. Schools of curious delight* (3th edition). Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Sterwin, M. & Svanström, S. (2015). *En god lärmiljö – ett ömseidigt samspel. En livsvärldsfenomenologisk studie kring fysisk lärmiljö, två skolexempel*. Göteborgs

- universitet. Specialpedagogiska programmet. Haettu https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/42012/1/gupea_2077_42012_1.pdf. Luettu 22.8.2019.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja M. (2017). *Flipped learning. Käänteinen oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Tuomi, J. (2007). *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovinen, R. & Koskinen, P. (2013). Strukturoitu pienryhmätyöskentely vapauttaa keskusteluun. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä* (s. 45–52). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf>. Luettu 15.9.2019.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, I. (2009). *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille* (8. painos, 2009). Tampere: Resurssi.
- Wolcott, H. (1990). On seeking- and Rejecting- Validity in Qualitative Research. Teoksessa E. Eisner & A. Peshkin (toim.) *Qualitative Inquiry in Education* (s. 121–152). Columbia University: Teachers College.

LIITTEET

Liite 1. Webropol -kyselylomake

Heipä hei,

Tiedämme, että tämä tekee tiukkaa työpäivän päätteeksi, mutta jos mahdollista, ethän vielä lopeta tämän lukemista. Tulevaan mahdolliseen koitokseen sinulta pyydetään noin 20 minuutin verran kallista aikaasi. Lähestymme sinua vähän tylsästi tällaisen nettikyselyn avulla, mutta joskus on tehtävä tylsiä asioita valmistuakseen. Teemme pro gradututkielmaa Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksella. Uudet oppimisympäristöt ja työtapojen kirjo kiinnostavat meitä. Siksi päätimme halusimmekin lähteä tutkimaan aihetta. Aiheeksemme muodostui työtapojen valinta ja sitä ohjaavat tekijät fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä verrattuna perinteiseen suljettuun luokkatilaan. Aineistonkeruun menetelmäksi valitsimme narratiivisen (tarinallisen) lähestymistavan, koska halusimme, että juuri sinä pystyt eläytymään tarinoissa annettuihin olosuhteisiin mahdollisimman autenttisesti.

Vastaa aluksi ihan pariin taustatietokysymykseen. Näihin kysymyksiin vastaaminen vie sinulta noin 30 sekuntia.

Ikä:

Sukupuoli:

Työkokemus vuosina:

Saat pian luettavaksi kaksi eläytymistarinaa, jotka koskevat opetusta kahdessa erilaisessa fyysisessä oppimisympäristössä. Tutustu aluksi tarinoiden taustatietoihin. Taustatiedot ovat samat molemmissa tarinoissa. Kun olet tutustunut tarinoiden taustatietoihin, saat luettavaksi ensimmäisen eläytymistarinan. Lue ja eläydy tarinan sisältöön. Vastaa tarinaan liittyvään kysymykseen pienellä tarinalla. Perehdy tämän jälkeen toiseen tarinaan ja vastaa

tarinan kysymykseen myös pienellä tarinalla. Toivomme, että vastaat mahdollisimman rehellisesti ja realistisesti, miten juuri sinä kyseisissä tilanteissa toimisit. Tutkimuksen kannalta olisi suotavaa, että vastaat mahdollisimman kuvailevasti. Toivomme, että puolet sanoiksi kaikki ne ajatukset ja ideat, jotka olisivat mielestäsi toteutettavissa. Huomioi, että sinulla ei tarvitse olla työkokemusta avoimissa oppimisympäristöissä työskentelystä.

Aineistoa käsitellään tutkimuksen teon eettiset periaatteet huomioiden ja aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

Taustatiedot:

On lokakuun toinen viikko ja tiistaiamu. Opetat kolmosluokkaa, jossa on 24 oppilasta. Luokan oppilaat ovat sinulle tuttuja. Luokassa työskentelet ainoastaan sinä, eikä koulunkäynninohjaajaa ole käytettävissä. Luokassa on 10 tyttöä ja 14 poikaa. Tarkoituksenasi on opettaa matematiikkaa yksi oppitunti. Tavoitteena on jatkaa allekkain yhteenlaskun harjoittelua sekä ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja (L1).

Luokassa on hyvä yhteishenki. Ikätasoon kuuluvia konfliktitilanteita tulee viikoittain, mutta ryhmän kanssa pystyy kuitenkin keskustellen käymään erimielisyydet läpi. Ryhmä on pääosin innokas ja itseohjautuva, mutta oppilaat tarvitsevat opettajan ohjausta ja läsnäoloa edetäkseen. Ryhmä on tottunut työskentelemään niin pareina, ryhmässä, kuin yksinkin.

Eläytymistarina 1:

Saavut luokan ovelle päivän ensimmäiseltä välitunnilta. Luokkasi on vanhan koulun yläkerrassa. Pitkän käytävän varrella on myös muiden kolmosluokkien luokkahuoneet. Oppilaat odottavat luokkaan pääsyä kapeassa käytävässä ja tunnelma on hieman levoton. Oppilaat saapuvat luokkaan, jossa heille jokaiselle on oma pulpettipaikkansa. Luokkahuoneeseen ei oppilaiden pulpettien, opettajan pöydän sekä pienen materiaalikaapiston lisäksi mahdu paljon muita kalusteita. Luokassasi on käytössä uudenaikainen dokumenttikamera, jolla voi heijastaa tietokoneen näytön tai esimerkiksi kirjan sivun valkotaululle. Myös muunlaiset perusopetusvälineet, kuten kymmenjärjestelmävälineet, napit, palikat sekä perusaskarteluvälineistö löytyvät luokasta. Jokaisella oppilaalla on lisäksi käytössään oma miniläppäri. Oppilailla on käytössään myös matematiikan kirja. Minkälaisen tunnin suunnittelet ja toteutat tämänkaltaisessa fyysisessä oppimisympäristössä? Vastaa pienellä tarinalla.

Eläytymistarina 2:

Saavut luokan ovelle päivän ensimmäiseltä välitunnilta. Luokkasi on uuden koulun tiloissa. Oppilaat odottavat pääsyä luokkatiloihin aulassa hieman levottomina. Isosta yhteisestä aulatilasta pääsee pienempiin avoimiin tiloihin, joissa toimii kolme kolmosluokkaa. Luokat etenevät sisällöllisesti samassa järjestyksessä ja rytmissä. Ryhmälläsi on käytössä koko tila, mutta luokallasi on pieni kotipesä, johon voidaan kokoontua. Oppilailla ei ole kiinteitä istumapaikkoja. Tilassa on paljon eri muotoisia ja kokoisia pöytiä, liikuteltavia sermejä, sekä moduuleista koostuvia huonekaluja, joissa oppilaiden henkilökohtaiset vetolaatikot sijaitsevat. Oppilailla on käytössään tavallisten työskentelytuolien lisäksi raheja, jumppapalloja sekä säkkituoleja. Kalusteiden lisäksi tilaan jää myös tyhjää tilaa. Luokassasi on käytössä uudenaikainen dokumenttikamera, jolla voi heijastaa tietokoneen näytön tai esimerkiksi kirjan sivun valkotaululle. Myös muunlaiset perusopetusvälineet, kuten kymmenjärjestelmävälineet, napit, palikat sekä perusaskarteluvälineistö löytyvät luokasta. Jokaisella oppilaalla on lisäksi käytössään oma miniläppäri.

Oppilailla on käytössään myös matematiikan kirja. Minkälaisen tunnin suunnittelet ja toteutat tämänkaltaisessa fyysisessä oppimisympäristössä?
Vastaa pienellä tarinalla

Lopuksi:

Vastattuasi kysymyksiin voit taputtaa itseäsi olalle, koska olet tehnyt suuren palveluksen tuleville kollegoillesi. Kiitos siitä sinulle suuresti. Tänään olet ansainnut joko suklaata tai nyhtökauraa, riippuen mieltymyksistäsi.