

Maarika Piispanen

# HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten  
kohtaaminen peruskoulussa

Maarika Piispanen

# HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten  
kohtaaminen peruskoulussa

Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Kokkola 2008

ISBN 978-951-39-3333-3 (nid.)  
ISBN 978-951-39-4871-9 (pdf)

Gummerus Kirjapaino Oy  
Vaajakoski 2008

## TIIVISTELMÄ

Piispanen, Maarika. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Koulun oppimisympäristöstä on keskusteltu viime vuosina runsaasti erilaisista näkökulmista. Keskusteluissa on tähdenneetty, että oppimisympäristö on paljon muutakin kuin pelkkä rakennus, missä opetus- ja kasvatustyötä tapahtuu. Lapsi viettää koulussa suuren osan päivästä, mistä syystä oppimisympäristön tulee vastata hänen moninaisiin tarpeisiinsa, ja missä hänen tulisi saada tuntee olonsa hyväksi. Oppimisympäristössä tulee myös ilmetä selkeästi koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteys, koska koulun tehtävä on kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan tulevaisuuden toimijoiksi. Oppimisympäristön, oppimiskäsityksen, koulun toimintakulttuurin ja käytettyjen työtapojen on siten kokonaisuutena vastattava niihin odotuksiin, joiden ymmärtää olevan hyvän opetuksen, kasvatuksen, oppimisen ja kasvun lähtökohdina ja kasvattavan turvalliseen ja kestäväan tulevaisuuteen.

Tutkimuksessa oppimisympäristöä lähestytään kolmesta eri ulottuvuudesta, psykologisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta, fyysisestä näkökulmasta ja pedagogisesta näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa perustellaan, ettei tämän päivän oppimisympäristöä voida erottaa niistä asioista, jotka vaikuttavat historiallisesti sen taustalla tai mitä odotuksia sille tulevaisuuden suhteen asetetaan. Eri aikakausina vallitsevat pedagogiset suuntauukset, yhteiskuntarakenteet, opettajankoulutus, opettajuus, arvot ja ihanteet muokkaavat oppimisympäristöä ja sen hyvinvointien kohdistuvia käsityksiä. Nämä laajat tekijät sekä jatkuvasti muuttuvat haasteet vaikuttavat osaltaan siihen, miksi oppimisympäristön muutokset tapahtuvat usein viiveellä.

Yhteiskunnallisten tekijöiden lisäksi hyvinvointien vaiotivat myös sen suhteen, kenen näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan. Nämä vaiotivat hyvinvointien vaiotivat muodostavat tutkimuksen keskeiset kysymykset: mihin oppilaat, vanhemmat ja opettajat pohjaavat hyvinvointien vaiotuksensa, missä määrin ne kohtaavat toinen toisensa ja kuinka voitaisiin luoda paremmat edellytykset sille, että kukin näistä koulun läheisistä käyttäjäryhmistä voisi kokea oppimisympäristön hyvänä?

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Siinä oppimisympäristöä tarkastellaan fenomenologisen lähestymistavan kautta ilmiönä, johon liitettyjä käsityksiä oppilailta, vanhemmilta ja opettajilta kerättiin kyselylomakkein. Sanallisten vastausten lisäksi oppilaat kuvasivat hyvää oppimisympäristöä piirroksin. Koottuja käsityksiä avataan tutkimuksessa fenomenografisen tutkimusmetodologian näkökulmasta. Tutkimuksen ollessa ihmistieteellinen, ja moninaisten sanallisten ja kuvallisten vastausten vaatiessa tulkinnallista otetta, on hermeneuttisella lähestymistavalla keskeinen rooli käsitysten avaamisessa ja merkitysten löytämisessä.

Tutkimuksesta ilmenee, että tutkittavat ryhmät painottavat oppimisympäristön hyvyystarkastelussa eri näkökulmia. Oppilaat korostavat oppimisympäristön fyysisiä puitteita, vanhemmat perustavat hyvyyden lähinnä sen psykologisiin ja sosiaalisiin ilmentymiin ja opettajat tarkastelevat oppimisympäristön hyvyttä pedagogisista lähtökohdista. Yhteisenä määritelmänä hyvyydelle ymmärretään inhimilliset perustarpeet huomioivat, laadultaan perushyvät koulun tilat ja välineet sekä ilmapiiri, jossa yksilö voi kokea olonsa hyväksi. Oppimisympäristön kehittämisessä ja hyvän tavoittamisessa kaiken ytimeksi muodostuu turvallisuus, jonka tulisi säilyä kaikkien muutosten keskellä. Tutkimuksessa todetaan, että se, tunteeo yksilö itsensä tai asemansa turvalliseksi tai turvattomaksi, vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu yleisesti kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Jos kouluttaminen ja kehittäminen koetaan ulkoapäin tulevana voimia vievänä pakkona, sitä koetaan epävarmuutta ja muutosvastarintaa. Vastaavasti koulutus ja kehittäminen saatetaan nähdä oman työn kehittämisenä ja voimavarana, jolloin uudistuksiin suhtaudutaan avoimin mielin ja niitä arvioidaan objektiivisemmin.

Avainsanat: oppimisympäristö, hyvyys, turvallisuus, koulu, opettajankoulutus

## ABSTRACT

Piispanen, Maarika. 2008. Good Learning Environment. Perceptions of Good Quality in Comprehensive School by Pupils, Parents and Teachers. Doctoral Thesis in Pedagogics. University of Jyväskylä. Faculty of Pedagogics. Kokkola University Consortium Chydenius.

There has been a lot of discussion about different learning environments in school during the previous couple of years, and people have utilized many different points of view. One of them has been that a learning environment is a lot more than just a mere building, where teaching and education resides. A child spends a big part of his or her day in school, and therefore its learning environment should respond to those multiple needs a pupil has, and promote his or her well-being. A good learning environment should also explicitly reflect the connection between school and surrounding society, since one of the functions of school is to educate pupils to become future members of society. As a whole, learning environment, perceptions of learning, school's operative principles and methods should respond to those expectations that are understood as a foundation for good teaching, education, learning and child's growth, and be a basis for a safe and sustainable future.

In this research, learning environment will be approached from three different perspectives, i.e. from psychological and social perspectives, physical environment perspective, and pedagogical perspective. In the theoretical foundations it will be argued that today's learning environment cannot be separated from its historical legacy, or from its future expectations. There prevail different pedagogical trends during the different eras, and structures of society, teacher education, teacher's professional profile, set of values and ideals shape learning environment and the perception of good quality in it. These contextual factors and continuously evolving challenges in education are an explanation why changes in learning environment often take time to be realized.

Besides these contextual factors, the perceptions of goodness also vary depending on who is reviewing the learning environment. All these differing factors form the central questions in this research: where do the pupils, parents and teachers base their perceptions of good quality in a learning environment, how do these perceptions confluence with each other and how could we promote the experience of a good learning environment for each of these user groups?

In this research, the learning environment will be considered from the phenomenological point of view. The perceptions of pupils, parents, and teachers were collected using questionnaires. In addition to verbal answers, pupils described good learning environment by using drawings. The collected data will be analysed from the point of view of phenomenographical research methodology. Since this research is anthropological and many verbal or pic-

torial answers require interpretation, hermeneutical approach is important in researching the perceptions and finding the distinct meanings.

It will be apparent from this research that pupils, parents and teachers have varying attitudes towards a good learning environment. Pupils stress the importance of physical learning environment, parents highlight the social and psychological learning environment, and teachers stress the importance of pedagogical learning environment. Common definitions for good quality are adequate school premises and equipment that fulfil the basic human needs. Another one is a comfortable atmosphere where a single individual can feel oneself safe. The most important thing in developing the learning environment is safety, which should be preserved even among all the distinct changes. This research will state that emotional safety in school is a priority in determining whether an individual will be positive or negative towards the education and development in general. If education and development are considered as some external, outside forces, they will create uncertainty and resistance. On the other hand, if they can be considered relevant in developing the work at school, and as a resource, reforms will be met with open minds and therefore be more objectively evaluated.

Keywords: learning environment, goodness, safety, school, perception.

## ESIPUHE

Valtava janoni oppia, ymmärtää, nähdä ja kokea laittoi minut tutkimusmatkalle, josta yksi muisto on tämä kirja. Ensin tutkimisen piti olla vain tiedon etsimistä. Sitten siitä tuli ikään kuin harrastus. Tätä seurasi intohimo – eikä siinä vaiheessa enää tullut mieleenkään vaihtaa harrastusta tai jättää matkaa kesken.

Monta kertaa olen kohdannut kysymyksen – itseni tai jonkun muun esittämänä – olenko päässyt määränpäähän? Ei, en ole. Nälkä kasvaa syödessä ja tieto lisää tuskaa:

*...vaikka ihminen kuinka ponnistelee yrittäessään ymmärtää, ei hän käsitä. Ja vaikka viisas väittäisikin ymmärtävänsä, ei hän kuitenkaan ymmärrä. (Saarn. 8: 17)*

Matka on siis pitkä ja päättymätön, mutta uskon jokaisen askeleen avaavan ymmärrystä edes hieman – ainakin hetkeksi.

Tahdon kiittää jokaista ihmistä, joka on kulkenut kanssani tutkimustaipaleella: auttanut etsimään ja löytämään. Auttanut ottamaan kiinni ja päästämään irti. Auttanut oppimaan ja välillä unohtamaan. Ollut ennen kaikkea mukana.

Erityiskiitos emeritusprofessori Juhani Aaltolalle, jonka opissa sain aloittaa tutkimukseni ja professori Juha T. Hakalalle, jonka kanssa sain sen päätökseen. Olette tukeneet ja innoittaneet ylittämään esteitä, joiden uskoin välillä jäävän eteeni. Suuret kiitokset kuuluvat myös ohjaajilleni erikoistutkija Eila Aarnokselle ja kasvatustieteen yksikön johtaja Raine Vallille, joiden kanssa olen saanut käydä monia opettavaisia keskusteluja.

Esitarkastajilleni, emeritusprofessori Jouko Karille ja professori Jyri Manniselle, kuuluvat kiitokset tärkeistä ohjeista ja asiantuntevista neuvoista.

Kiitos näköalojen avaamisesta, kannustamisesta ja ohjaamisesta myös koulumme pitkäaikaiselle rehtorille, kasvatustieteen tohtori Peter Johnsonille, joka on juuri siirtynyt Kokkolan sivistystoimen johtoon. Kiitos myös Torinmäen koulun koko henkilökunnalle, joka on ammattitaitoisena auttanut minua näkemään, kuinka opetus- ja kasvatustyö todellakin on sydämen asia. Erityiskiitos kielten lehtori Risto Koskiselle, joka on jakanut asiantuntemustaan tutkimuksen englanninkielisissä osioissa. Kiitokset kuuluvat myös jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle oppilaalle, vanhemmalle, opettajaksi opiskelleelle ja opettajalle – teidän ajatuksenne ovat olleet tärkeitä!

Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahasto ja Rauha ja Heimo Heikkilän rahasto mahdollistivat työni etenemisen apurahan avulla, suuret kiitokset siitä. Kiitos myös Kokkolan kaupungin sivistystoimelle kaikesta saamastani tuesta. Lämmin kiitos myös ystäväilleni, jotka olette jakaneet ajatustiani, mutta antaneet myös muuta ajateltavaa.



Rakkaat kiitokset perheideni jäsenille, jotka olette olleet korvaamattomana tukenani kaikilla tavoin – ilman tukeanne aika, into ja usko tutkimuksen valmistumiseen ei olisi riittänyt. Erityisesti Marko ja Lukas, olen teistä äärimmäisen kiitollinen.

Viimeisenä, mutta ei vähäisimpänä, seuraavat sanat, joita olen hiljaa lausunut päivittäin:

*Kiitos siitä, että minua on muistettu, rohkaistu ja tuettu monin tavoin. Kiitos, että olen saanut voimia silloin, kun työ on uuvuttanut. Kiitos siitä, että kanssaihmiset ovat saaneet voimia silloin, kun työ on minua liiaksi innostanut.*

Kokkolassa syysiltana 2008

Maarika Piispanen



# SISÄLLYS

<b>1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>13</b>
1.1 Oppimisympäristö	15
1.1.1 Oppimisympäristön ulottuvuudet	18
1.1.2 Oppimisympäristön hyvyys tutkimuskohteena	24
1.2 Metodologiset valinnat tutkimuksessa	26
1.2.1 Käsitykset tutkimuskohteena	27
1.2.2 Metodologinen lähestymistapa	29
1.3 Tutkimuksen rakenne ja tarkennetut tutkimustehtävät	37
<b>2 TUTKIMUSYMPÄRISTÖ – MATKA KÄSITYSTEN LÄHTEILLE</b>	<b>42</b>
2.1 Tapaus tutkimuksen taustalla	42
2.2 Käsityksiä keräämässä	46
2.3 Aineistosta merkitysverkostoihin ja tulkintaan	50
<b>3 AIKAMATKA OPPIMISYMPÄRISTÖÖN</b>	<b>57</b>
3.1 Käsitykset ja ihanteet koulukasvatuksen suuntaajina	57
3.2 Oppimisympäristö, yksilö ja pedagogiset ratkaisut	60
3.2.1 Klassiset oppimiskäsitykset nykykoulumme pedagogiikassa	62
3.2.2 Pedagoginen profiloituminen	69
3.2.3 Avautuva oppimisympäristö	71
3.2.4 Arvot ja vaikuttimet pedagogiikan taustalla	74
3.2.5 Pedagoginen keskustelu oppimisympäristön arjessa	79
<b>4 OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITYSNÄKÖKULMAT</b>	<b>81</b>
4.1 Koulu yhteiskunnan ylläpitäjänä	81
4.2 Tulevaisuuden koulu ja koulun tulevaisuus	83
4.2.1 Opetussuunnitelma koulutyön kehiksenä	86
4.2.2 Monitieteellinen oppimisympäristö	90
4.3 Opettaja ja opettajankoulutus osana tulevaisuuden koulua	91
4.3.1 Opettajankoulutus avaimena opettajuuden löytämiseen ja oppimisympäristön luomiseen	92
4.3.2 Opettaja ja oppimisympäristö haasteiden edessä	97
4.3.3 Haasteiden koonti ja niihin vastaaminen	105

4.4	Muutoksen ristiriita	107
<b>5</b>	<b>HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ – MERKITYSVERKOSTOJEN KOKOAMINEN TULOSSI</b>	<b>111</b>
5.1	Tulevaisuuden koulun fyysinen oppimisympäristö	112
5.1.1	Hyvä vai riittävän hyvä oppimisympäristö?	114
5.1.2	Viihtyisä koulu oppimisen edistäjänä	116
5.1.3	Fyysiset tilat monipuolisina oppimistiloina	118
5.1.4	Hyvät kouluvälineet oppimisen ja viihtyvyyden lähtökohtana	123
5.1.5	Koulurakennus oppimis- ja toimintakeskuksena	130
5.1.6	Piha oppimis- ja toimintaympäristönä	134
5.1.7	Koontisanat fyysiseen oppimisympäristöön liitetyistä käsityksistä	139
5.2	Hyvä sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö	140
5.2.1	Hyvä ilmapiiri ja motivaatio oppimisen edistäjänä	142
5.2.2	Lapsen iän ja kehityksen huomioiva oppimisympäristö	146
5.2.3	Tulevaisuuden koulu – kaikkien koulu?	148
5.2.4	Yhtenäinen perusopetus esiopetuksesta yhdeksänteen luokkaan	151
5.2.5	Koontisanat psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liitetyistä käsityksistä	155
5.3	Hyvä pedagoginen oppimisympäristö	157
5.3.1	Opettaja, ympäristö ja pedagogiikka	158
5.3.2	Kohti avoimempaa oppimisympäristöä	161
5.3.3	Koontisanat pedagogiseen oppimisympäristöön liitetyistä käsityksistä	164
5.4	Määrittäjäryhmien käsitysten yhteenveto	166
5.4.1	Hyvä oppimisympäristö oppilaiden käsityksissä	167
5.4.2	Hyvä oppimisympäristö vanhempien käsityksissä	170
5.4.3	Hyvä oppimisympäristö opettajien käsityksissä	171
5.5	Tulkinta oppimisympäristön perustasta: turvallisuus	174
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>178</b>
6.1	Tutkija tutkimuksen puhuteltavana	178
6.1.1	Kiire haasteena kodin ja koulun yhteistyölle	178
6.1.2	Koulun ”suojeleva” rooli	181
6.1.3	Turvallisuus elämän ja etenemisen lähtökohtana	183
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja totuusarvo tarkastelussa	184
6.2.1	Totuutta etsimässä	185
6.2.2	Tutkimuksessa elämistä	188
6.2.3	Hyvää oppimisympäristöä löytämässä	194
	SUMMARY	200
	LÄHTEET	212
	LIITTEET (3kpl)	222

## KUVIOT:

- KUVIO 1. Oppimis- ja kasvuympäristön tarkastelun kolmijako Björklidiä (2005) mukaillen
- KUVIO 2. Oppimisympäristön neljä ulottuvuutta Nuikkista (2005) ja Brotherusta ym. (1999) mukaillen
- KUVIO 3. Oppimisympäristön osa-alueet tässä tutkimuksessa
- KUVIO 4. Tutkimuksessa käytettyjen metodologioiden suhde
- KUVIO 5. Fenomenologian ja fenomenografian suhde mallinnettuna
- KUVIO 6. Hermeneuttinen, fenomenologinen ja fenomenografinen tulkin-takulma tässä tutkimuksessa
- KUVIO 7. Oppimisympäristöön liitetyt käsitykset ja vaikuttimet
- KUVIO 8. Tutkimusaineiston analyysivaiheiden eteneminen
- KUVIO 9. Opetuksen laadun elementit (Helakorpea 1983 mukaillen, Antto-sen ym. 1995, 134 mallin pohjalta)
- KUVIO 10. Opettajatietoisuus (Karia 1996, 15 mukaillen)
- KUVIO 11. Opettajankoulutuksen kehittämiskohteita (Kääriäistä ym. mu-kaillen 1990, 128 - 129)
- KUVIO 12. Eri-ikäisten oppilaiden painottamat tavoitteet oppimisilmapiirin suhteen
- KUVIO 13. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvässä oppimisympäris-tössä korostamat asiat pääpiirteittäin
- KUVIO 14. Eri vastaajatahojen rakennelmat hyvän oppimisympäristön pai-notusalueista
- KUVIO 15. Turvallisuuden moninaiset ilmentymät tutkimusvastauksissa
- KUVIO 16. Kehittämisen ja koulutuksen kaksijakoinen tavoitteellisuus
- KUVIO 17. Hyvän oppimisympäristön elementtejä
- FIGURE 18. The basis for good quality in learning environment
- FIGURE 19. Emphasized subcategories according the study groups

## KUVAT:

- KUVA 1. Viihtyisä oppimisenurkkaus (oppilas)
- KUVA 2. Viihtyisä oppimisympäristö on kodikas (oppilas)
- KUVA 3. Ehdotelma tulevaisuuden luokkahuoneesta (oppilas)
- KUVA 4. Luokan välineistössä yhdistyvät sekä tieto- ja viestintäteknikka että yhteistoiminnallisuutta tukevat välineet (oppilas)
- KUVA 5. Yksilötyöskentelyn tärkeät välineet (oppilas)
- KUVA 6. Ryhmytyön mahdollistava toimitila (oppilas)
- KUVA 7. Näkemys tulevaisuuden oppimisympäristöstä (oppilas)
- KUVA 8. Lapsen ympäristössä yhdistyvät luonto ja leikki (oppilas)
- KUVA 9. Tulevaisuuden luokkahuone (oppilas)
- KUVA 10. Viihtyisä oppimisympäristö tukee mielekästä oppimista (oppilas)

## TAULUKOT:

- TAULUKKO 1. Eettisten ihanteiden kasvatustavoitteet 1900-luvulla (Launo-nen 2003, 41)



# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

*Jos viihtyy ja tykkää olla koulussa, niin silloin oppiikin paremmin. Jos koulussa on kurjaa, niin ei halua opetella, kun ei tykkää olla muutenkaan.*

Oppimisympäristön<sup>1</sup> pohtiminen lienee kaikille jossain määrin oppimisen kanssa tekemisissä oleville ihmisille tiedostettua tai tiedostamatonta arkipäivää. Etenkin viime vuosina oppimisympäristön pohtiminen on laajentunut kasvatusalan ammattilaisten keskusteluista kansanomaisempiin keskusteluihin ja medioihin PISA -tutkimusten<sup>2</sup> tulosten ollessa suomalaisten koululaisten osalta kansainvälistä huipputasoa. PISA -tutkimuksessa on kunakin vuonna (2000, 2003 ja 2006) painotettu eri pääalueita, joilla suomalaiset nuoret ovat saavuttaneet kiistatta parhaat tulokset. Tulokset osoittavat suomalaisten nuorten olevan parhaimmistoa myös muilla kuin tutkimuksessa painotetuilla osa-alueilla, mikä kertoo suomalaisen koulutuksen yleisesti hyvästä

- 1 Tutkimuksessa käytän käsitettä oppimisympäristö, jolla tarkoitan myös koulun ulkopuolella esiintyviä fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja pedagogisia tilanteita, joissa opiskelua ja oppimista tapahtuu (Fraser 1998, 3; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16). Oppimisympäristöön toisinaan rinnastetut termit opiskeluympäristöstä ja opetusympäristöstä miellän kosemaan lähinnä formaalin koulujärjestelmän puitteissa tapahtuvaa opetusta, jossa keskeinen sija on opetuksen järjestetyillä puitteilla tai opettajan roolilla (ks. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 11 - 12). Oppimisympäristön sisältöä käsittelen tarkemmin luvussa 1.1.
- 2 PISA -tutkimus (The Programme for International Student Assessment) on kansainvälinen tutkimus, jossa selvitetään kolmen vuoden välein 15-vuotiaiden nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla. Tutkimuksen ensimmäisen osan (v. 2000) pääalueena oli lukutaito, toisen osan (v. 2003) matematiikka ja kolmannen osan (v. 2006) luonnontiede. PISA -tutkimuksessa selvitetään, kuinka nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja. Tavoitteena ei ole ensisijaisesti arvioida perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista ja sisältöjen hallintaa, vaan oppilaiden taitoja ja valmiuksia mahdollisimman todenmukaisissa arkielämän osaamistarpeita muistuttavissa tilanteissa. Edelliseen tutkimukseen osallistui oppilaita 57:stä maasta (joista 31 OECD-maata), 4500-10000 oppilasta kustakin osallistujamaasta. (OECD programme for international student assessment 2006; Arinen & Karjalainen 2007, 9 - 11.)

tasosta. Suomessa tutkimukseen osallistuneiden koulujen välillä ei myöskään havaittu suuria eroja, mikä tukee entisestään koko koululaitoksen tasokkuutta. (Arinen & Karjalainen 2007.) PISA -tulosten näkökulmasta suomalaisessa koulussa ja oppimisympäristössä siis opitaan, osataan ja osataan opettaa. Tästä näkökulmasta katsoen voisi olettaa, että suomalainen koulu ja oppimisympäristö ovat hyviä.

Ovatko nämä hienot oppimistulokset hyvän oppimisympäristön ansiota, ja millainen oikeastaan on koulun oppimisympäristö? Oppimisympäristön hyvyyttä pohdittiin valtakunnallisesti oppilaiden taholla vuoden 2007 ylioppilaskirjoitusten psykologian tehtävässä (1. kysymys). Samanaikaisesti peruskoululaiset kuitenkin kertoivat lapsiasiavaltuutetun selvityksessä olevansa huolissaan oppimisympäristön liiallisesta kiireestä, koulutilojen viihtyisyyden puutteesta ja koulukiusaamisesta (Arponen 2007). PISA -tulosten antama kuva suomalaisten koulujen hyvyydestä mureni osittain: hyvät osaamistulokset eivät heijastakaan oppimisympäristön hyvyyttä. Tästä kertoo myös UNICEFin laatima lasten hyvinvointia käsittelevä yleisarviointi, jossa esitetään koulun tarjoavan liian vähän aikaa ja mahdollisuuksia lasten sosiaalisten suhteiden kehittämiseksi. Huoli kouluympäristön sosiaalisesta kentästä nousi esiin, kun raportissa ilmeni lasten perhe- ja ystävyys-suhteiden sijoittuvan eri maiden vertailussa Suomen kohdalla vasta sijalle 17. (Unicef innocent research centre report card 2007; Unicef -tiedote 2007; vrt. Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43 - 45, 83.)

Lisääntynyt oppimisympäristöön liittyvä keskustelu on herättänyt myös itselleni opettajana monenlaisia ajatuksia. Ensiksi huomioni kiinnittyi koulurakennuksen tarjoamiin tiloihin ja mahdollisuuksiin. Kuinka ne vastaavat nyky-yhteiskunnan vaatimuksia ja mahdollistavat ideaalisen pedagogisen toiminnan? Opettajantyön arkitodellisuus on kuitenkin osoittanut, että fyysinen oppimisympäristö ja koulurakennus ovat vain yksi osa oppimisympäristöä, joten arvioitaessa oppimisympäristön hyvyyttä, huomio tulee kiinnittää paljon laajempiin asioihin kuin vain ulkoisiin puitteisiin. Mikä on oppimisympäristön tehtävä? Mistä se rakentuu? Millainen on *hyvä* oppimisympäristö? Ja toisaalta, kenellä on valta, velvollisuus tai oikeus määritellä oppimisympäristön hyvyystekijät?

Pohtiessani näitä, tulin siihen tulokseen, että saatan löytää kahteen ensimmäiseen kysymykseeni vastauksen oman kokemukseni sekä erilaisten teoreettisten tietolähteiden pohjalta, mutta oppimisympäristön hyvyys määrittyy ensisijaisesti sen käyttäjien kokemusten ja käsitysten pohjalta. En voi itse määritellä kokonaisvaltaisesti oppimisympäristön hyvyyttä tai väittää jonkin tietolähteen luettuani tietäväni, kuinka oppimisympäristön lähimmät käyttäjät ymmärtävät sen hyvyystekijät. Ihmisen persoonallisuus, ja jokaisen ainutlaatuinen tapa ajatella ja elää omaa elämäänsä, tekevät meistä yksilöitä, jotka kokevat ja käsittävät hyvyden omasta näkökulmastaan. Koulu on yksi paikka, joka kokoaa yksilöt yhteen oppimaan ja kasvamaan tiettyjen päämäärien ja tavoitteiden suuntaisesti. Päämäärät yksistään eivät kuitenkaan riitä kertomaan yksilöille reittejä niiden saavuttamiseen, vaan jokainen oppija joutuu



käymään oman, yksilöllisen oppijanpolkunsa läpi: oppilaat eroavat toisistaan oppimistapojensa suhteen ja yksilöiden kyky vastaanottaa tietoa varioi myös yksilöiden välillä. Erilaisten oppilaiden kohdatessa koulussa, tarkastelun kohteeksi muodostuu jälleen oppimisympäristö, jonka tulisi palvella jokaista oppilasta mahdollisimman hyvin. (Ks. Greig & Taylor 1999, 31.)

*Tämä tutkimus on matka oppimisympäristöön niiden näkökulmien avulla, jotka avautuivat minulle oppimisympäristössä toimivien ihmisten käsitysten kautta.*

## 1.1 Oppimisympäristö

Toiminta asettaa ympäristölle aina haasteensa, sillä ympäristössä olevat mahdollisuudet luovat edellytykset tietynlaiselle toiminnalle. Samoin tietynlainen toiminta vaatii aina tietynlaista ympäristöä (mm. Dewey 1951, 33, 41 - 42). Kun toiminnan tavoitteena on oppiminen, ympäristön odotetaan olevan mahdollisimman hyvä oppimisympäristö, joka sisältää sekä pedagogisen että didaktisen ulottuvuuden<sup>3</sup>. Kyseessä ei kuitenkaan ole ainoastaan ulkoinen toimintaympäristö, joka luo puitteet ja mahdollisuudet oppimiselle, vaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan myös sisäistä oppimisympäristöä, aivoja, joissa varsinainen oppiminen tapahtuu ajattelun ja käsitteenmuodostuksen kautta. Oppiminen siis edellyttää muistia ja korkeatasoista informaation käsittelyä sen tapahtuessa prosessimaisesti oman psyykkisen työn avulla, strategioita kehittämällä ja oppimismotivaatiota ja -orientaatiota muuttamalla. (Ks. Hoppell, Chapman, Millwood, Constable & Furness 2004, 1 - 4.) Oppiminen on tiedostamatonta tai tiedostettua *tekemistä*, tapahtumasarja, jossa tietoa käsittelevä toimija saavuttaa uusia taitoja tai tietoja jostain aiheesta. Laajimmassa mielessä oppimista tapahtuu lähes aina kun ihminen vertailee tapahtunutta ja aiottua toimintaa tai tapahtunutta ja aiempaa toimintaa. (Ks. Sarason 2004, 293; Jarvis 1987, 64 - 66.) Oppimistapoja on hyvin erilaisia, koska läheskään kaikkien ihmisten sisäinen tapa hahmottaa ympäristöään ei ole samanlainen toisten ihmisten kanssa. Ulkoisen ja sisäisen oppimisympäristön välillä yhdistävänä tekijänä toimii yksilön ja ympäristön vuorovaikutus ja kommunikointi, joka usein luo oppimisympäristölle myös sen sosiaalisen kentän (ks. Dewey 1951, 41 - 42, 48 - 49). Oppimisympäristö voidaan siten kokoavasti määritellä sellaiseksi paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, missä pyritään edistämään oppimista, ja missä ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja ongelmien ratkaisemiseksi ja asioiden ymmärtämiseksi (ks. Wilson 1996, 3).

3 Pedagogiikka tarkoittaa oppia kasvatuksesta ja sillä viitataan usein kreikkalaisen kantasanan mukaan nimenomaan lasten kasvatukseen ja opetukseen. Didaktiikka tarkoittaa oppia opetuksesta ja termi viittaa nykikäsitteen mukaan erityisesti opetuksen ja oppimisen kasvatustieteelliseen tutkimiseen (opetustapahtuman tutkimiseen, oppimisen tutkimiseen eli opetusmenetelmäoppiin ja opetussuunnitelman tutkimiseen eli opetussuunnitelmaoppiin). Koulupedagogiikasta puhuttaessa didaktiikka sisällytetään yleensä pedagogiikka termiin, sillä koulun pedagogiikka sisältää luonnollisesti opetuksellisen ulottuvuuden.



Tämän määritelmän mukaisesti mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö, jossa oppimista tapahtuu, voisi toimia oppimisympäristönä. Oppimisympäristön ei siten aina tarvitse liittyä nimenomaan kouluympäristöön. *Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön tarkastelu kohdennetaan kuitenkin koskemaan ensisijaisesti koulunäkökulmaa ja niitä käsityksiä, joita koulun lähimmät toimijat mieltävät hyvään oppimisympäristöön kuuluviksi.*

Ympäristö ei ole tietty paikka, jossa toiminta tapahtuu, vaan ympäristö mielletään kaikkialla ympärillä olevaksi tilaksi ja kontekstiksi, jonne toimija voi suuntautua eri välinein, ja jossa ja josta hän voi ammentaa uutta tietoa ja luovuutta (Vähähyyppä 2007, 11). Tämän ympäristön määritelmän tulee toimia lähtökohtana myös kouluympäristöä tarkastellessa niin, ettei oppimisympäristön rajoja määritellä koulurakennuksen seinien mukaan. Oppimisympäristö on rajaton: sen voi kuvitella alkavan koululuokasta ja jatkuvan laajemmalle yhteiskuntaan, saavuttaen jopa koko maailman, johon nykyteknologian avulla pystytään helposti levittäytymään (Nuikkinen 2005, 16, 18; Fullan 1993, 81, Eriksen 2001, 85). Oppimisympäristöä laajentavien viestintäteknologisten välineiden olemassaolo (esim. televisio ja internet) on nykykouluissamme jo niin itsestään selvää, että niiden olemassaoloa ja niiden suomia mahdollisuuksia pidetään luonnollisena osana oppimisympäristöä (ks. Parikka 1997, 27 - 28, 31).

Oppimisympäristöä voidaan myös tarkastella henkistä toimintaa tukevana asiana: ihmisen kasvuun ja oman professionaalisuuden ja ammatti-identiteetin löytämiseen ohjaavana ympäristönä, joka koostuu tietynlaisesta ilmapiiristä. Meisalo, Sutinen ja Tarhio (2000, 65) määrittelevät nykypäivän oppimisympäristön koskevan sitä *kokonaisuutta, missä oppiminen tapahtuu* (vrt. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16; Sarason 2004, 293). Myös Björklid (2005) korostaa tutkimuksessaan kaikkien ympäristöjen voivan olla oppimisympäristöjä, koska toimiessaan yksilö usein kehittää sekä sosiaalisia, emotionaalisia, motorisia että tiedollisia taitojaan – oppii ja kasvaa arkipäivän toiminnoissa. Oppimisympäristö korostaa oppijan aktiivista toimintaa sen suomien virikkeiden muokkaajana siten, että oppija muokkaamisensa myötä hahmottaa todellisuutta entistä paremmin ja motivoituu ympäristöstään. Oppimisympäristössä oppiminen ei kohdistu ainoastaan tiedon lisääntymiseen, vaan sen tehtävänä on tukea oppimista koko yleissivistyksen kentällä, tietojen, taitojen ja asenteiden alueella. (Björklid 2005, 16, 169, 175; ks. Dewey 1951, 48 - 49.)

Oppimisympäristössä vuorovaikutus on laadukkaan oppimisen perustekijä. Koulumaailman vuorovaikutteiset tekijät ovat oppilaat, opettajat, erilaiset oppimisenäkemykset, pedagogiset toimintamuodot, mediat, odotukset, tavoitteet ja opetusteknologiset välineet. Laajasta näkökulmasta katsoen näitä tekijöitä ohjaavat, ja oppimisympäristöön sisältyvät, myös oppijayhteisön perinteet ja kieli eli kulttuurilliset tekijät. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 193 - 194; vrt. Kari ja Nöjd 1997, 43.)

Viime vuosikymmenen aikana edellä mainituista oppimisympäristön vuorovaikutustekijöistä tieto- ja viestintätekniset välineet erilaisten oppimisympä-

päristöjen mahdollistajina ovat saaneet erityistä painoarvoa, mikä johtuu sekä tieto- ja viestintäteknisten laitteiden yleistyvyydestä että niiden luomien oppimistulosten positiivisuudesta (Ahvenainen ym. 2002, 193; Koun-tem, Yuan-cheng & Chia-jui 2008, 1411 – 1412, 1419 -1421; ks. Kari ja Nöjd 1997, 44). TVT:n huikeasti lisääntynyt käyttö oppimisympäristönä saa myös tukea opetussuunnitelmasta, jossa ensimmäisen kerran vuonna 1994 mainitaan *yhteiskunnan teknisen kehittymisen edellyttävään kaikilta kansalaisiltaan valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11 - 12; vrt. Kari ja Nöjd 1997, 43; Parikka 1997, 31). TVT:n painoarvosta oppimisympäristössä kertoo myös se, että hyvin useat oppimisympäristöä koskevat tutkimukset käsittelevät nimenomaan tieto- ja viestintäteknisesti tuettuja oppimisympäristöjä.

Oppimisympäristö – ja teknologia oppimisympäristössä – on kuitenkin paljon muutakin kuin tieto- ja viestintäteknisesti tuettu ympäristö<sup>4</sup> (Parikka 1997, 29). Koun-tem ym. (2008, 1412) toteavat tieto- ja viestintäteknisesti tuettuun oppimisympäristöön liittyvässä tutkimuksessaan vuorovaikutteisen virtuaalimaailman suovan opettamiselle ja oppimiselle oivallisen *työvälineen*, joka hyvin suunniteltuna on osoittanut monissa tutkimuksissa (mm. Chang 1999; Gibbons, Evans and Griffin 2003) ylivoimaisuutta perinteisiin oppimismenetelmiin verrattuna. Koun-tem ym. (2008) kuitenkin korostavat edellä mainittujen tutkimusten ohella, että tieto- ja viestintäteknisen ympäristön positiiviset tulokset pohjautuvat ensinnäkin opettajan ammattitaitoon valita ja suunnitella oikeanlaiset tehtävät ja toiminnat sekä tieto- ja viestintäteknisten välineiden ja sovellusten monipuolisiin mahdollisuuksiin vastata erilaisten oppilaiden oppimisstrategioihin yhtaikaisesti. Tieto- ja viestintäteknisesti tuettujen ”uusien” oppimisympäristöjen positiivisten oppimistulosten lähtökohdat ovat siten vanhoissa ja tutuissa asioissa: oppilaan oman oppimisstrategian huomioiduissa menetelmissä ja välittömässä palautteessa, jotka yhdessä synnyttävät ja ylläpitävät oppimismotivaatiota. (Koun-tem ym. 2008, 1412 - 1421.) Näihin tuloksiin vedoten miellän tässä tutkimuksessa tieto- ja viestintäteknisesti tuetun oppimisympäristön erittäin positiiviseksi oppimisvälineeksi, *metodiksi*, kuten Koun-tem ym. (2008, 1411, 1413) tutkimuksessaan toteavat, mutta en käsittele ko. ympäristöä yläkäsitteen tavoin erillisenä TVT:n oppimisympäristönä, vaan miellän sen sisältymään sekä fyysiseen että pedagogiseen oppimisympäristöön (ks. luvut 1.1.1, 3.2.2, 3.2.3 ja 3.1.4).

Parhaimmillaan vuorovaikutuksellinen ympäristö tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia pohtia ja oppia asioita hänen omista lähtökohdistaan käsin, jolloin oppiminen rakentuu erilaisten tietojen, asenteiden, toimintojen, toimijoiden, ongelmatilanteiden ja näkökulmien kohtaamisista, jaetusta op-

4 Teknologialla tarkoitetaan yleiskielessä teknisiä laitteita, koneita ja järjestelmiä, erityisesti elektroniikkaa, tietotekniikkaa, automaatiota ja robotiikkaa. Varsinaisena käsitteenä se sisältää kuitenkin laajemmin teknisten laitteiden, raaka-aineiden ja komponenttien, teknisten järjestelmien rakenteiden ja tuotannossa vastaan tulevien taloudellisten, ekologisten ja kulttuuristen ilmiöiden ymmärtämisen. ( Parikka 1997, 29.)

pimiskokemuksesta ja -prosessista. (Williams & Sheridan 2006, 83, 85.) Oppimisympäristön tehtävä on siis luoda opiskelulle puitteet vaikuttaen sen tapoihin ja tuloksiin (Dewey 1951, 33, 41 - 42).

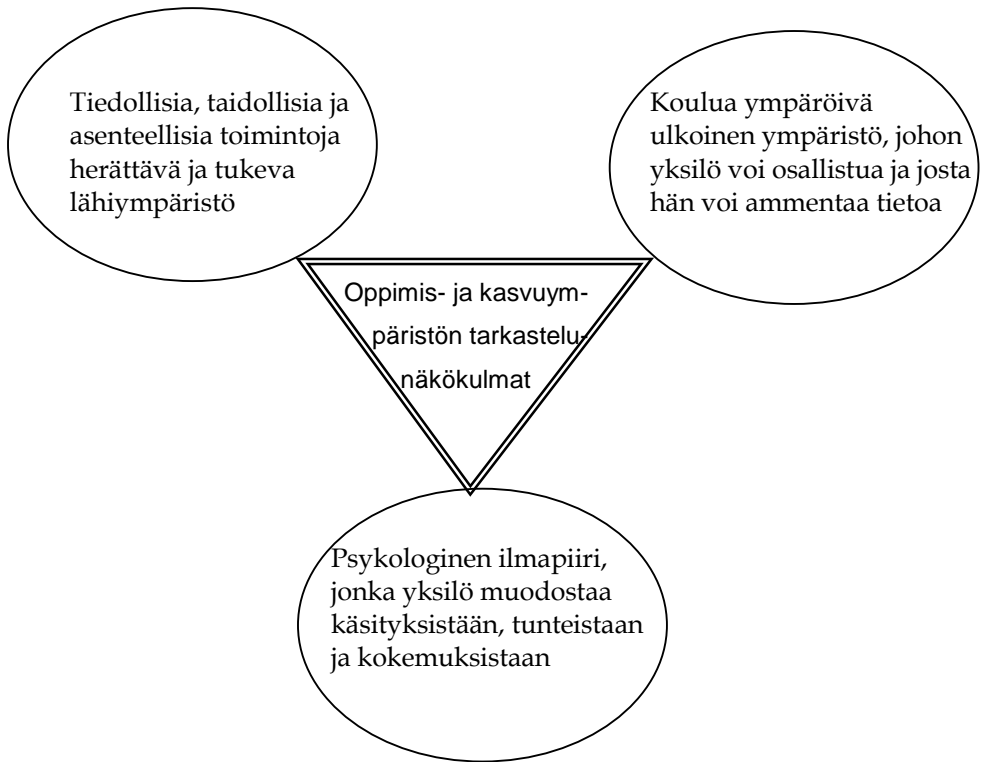
Nuikkinen (2005) toteaa, että oppimisympäristöstä puhuttaessa mitattavien suureiden, kuten valaistuksen, lämpötilan ja ilman vaihtumisen suhteen on asetettu selkeät normit, joiden seuraamisella voidaan tarkastella fyysisen oppimisympäristön laatua. Sen sijaan kouluilmapiirin, viihtyvyyden, turvallisuuden ja psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden mittaaminen tai tavoitetason määrittelemineen lienee mahdotonta. Myös lainsäädännöstä ja normeista puuttuvat fyysisen oppimisympäristön psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevien ominaisuuksien kuvaus. Ulkoapäin on siis vaikea arvioida sitä, kuinka ympäristö tukee oppimista ja hyvinvointia. Nuikkinen viittaa kuitenkin koulurakentamiseen liittyvässä tutkimuksessaan useisiin kansainvälisiin koulututkimusten tuloksiin (mm. Phillips 1997; Hines 1996; Earthman, Cash & Van Berkum 1995), joissa on todettu hyvän ympäristön yhteys hyvään oppimiseen. (Nuikkinen 2005, 15.) Samoin Heath, Herman, Lugo, Reeves, Vetter ja Ward (2005) nostavat tietoteknisesti tuettua ympäristöä tutkiessaan esiin hyvän oppimisympäristön positiivisen yhteyden oppimiseen. Ympäristön yhteys oppimiseen liittyy erityisesti sen oppilasta aktivoivaan ja motivoivaan vaikutukseen, jolloin oppilas sitoutuu oppimisprosessiin. Ympäristön aktivoimissa toimijat opiskeltavaan asiaan, sosiaalinen vuorovaikutus opiskelijoiden välillä lisääntyy ja oppimiskokemuksista tulee jaettuja kokemuksia. (Heath ym. 2005, 33 - 36; vrt. Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 21.) Riippumatta siitä, onko oppimisympäristössä juuri tiettyjä, oppimista tukevia välineitä, voidaan todeta, että fyysinen ympäristö, jossa inhimilliset tarpeet tyydyttyvät, vaikuttaa niin psykologiseen kuin sosiaalseenkin viihtyvyyteen, joka puolestaan yhdessä stimuloivan ja vaihtelevan ympäristön kanssa saa aikaan positiivisia oppimistuloksia (Nuikkinen 2005, 15).

### 1.1.1 Oppimisympäristön ulottuvuudet

Oppimisympäristön ollessa moniulotteinen ja laaja käsite, sen sisältö hahmotuu selkeämmin pienemmissä osakokonaisuuksissa. Oppimisympäristö voidaan mallintaa erilaisin rakennemallein, joissa oppimisympäristö jaotellaan erilaisiin ulottuvuuksiin, osa-alueisiin. Rakennejaot vaihtelevat jossain määrin näkökulmapainotusten ja tulkintojen mukaan, mistä syystä lienee syytä esitellä muutama erilainen rakennemalli ja perustella tähän tutkimukseen valittu tulkinta.

Björklid (2005) kohdentaa erilaisissa opiskelua ja opettajankoulutusta koskevissa teoksissa oppimis- ja kasvatusympäristön tarkastelun kolmeen erilaiseen näkökulmaan (kuvio 1). Ympäristö ymmärretään ensinnäkin *lähiympäristönä*, joka herättää ja tukee tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia toimintoja (mm. kouluympäristö ja kotiympäristö). Laajemmasta näkökulmasta oppimisympäristö voidaan ymmärtää äärettömästi eri mahdollisuuksia sisältävä-

nä koulun ulkopuolisena toimintaympäristönä, josta yksilö voi ammentaa tietoa sen mukaan, mihin hän haluaa suuntautua (mm. kulttuurilliset tekijät, yhteiskunta, eri instituutiot). Kolmanneksi ympäristö voidaan rinnastaa tarkoittamaan *ilmapiiriä*, jossa yksilö kokee erilaisia tunteita, jotka vaikuttavat hänen minänsä kehittymiseen ja itsensä kokemiseen, itsetuntoonsa (ennakkokäsityksistä, kokemuksista ja tunteista muodostuvat tilanteet). Usein läheisessä yhteydessä ilmapiirin kokemiseen ovat erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet, jotka muokkaavat tunteita ja käsityksiä.<sup>5</sup>

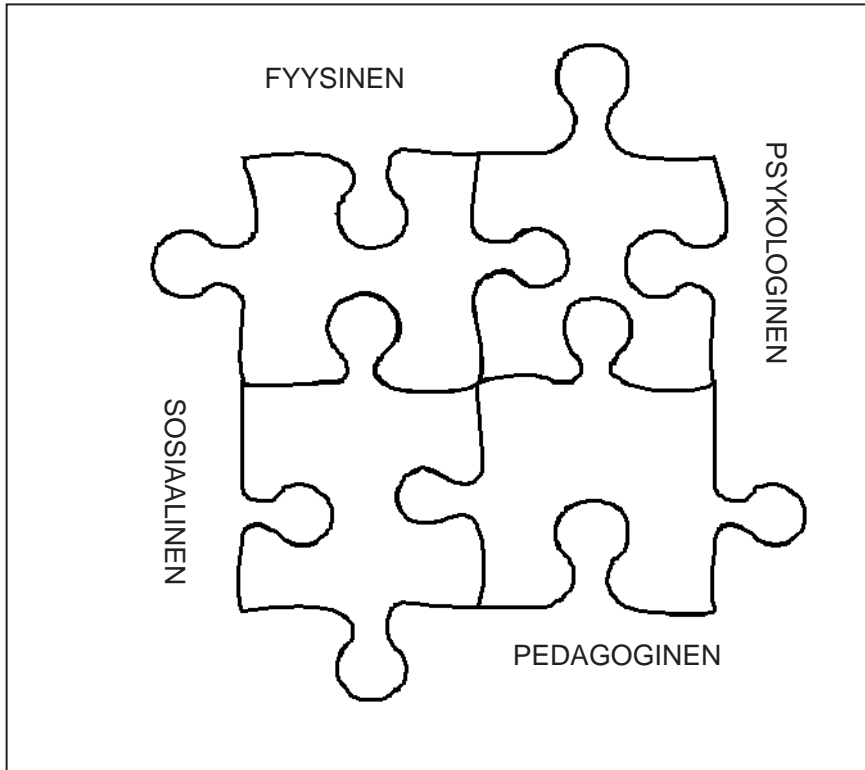


KUVIO 1. Oppimis- ja kasvuym- päristön tarkastelun kolmijako Björklidiä (2005) mukaillen

Björklidin ohella oppimisympäristön rakennetekijöitä ovat määrittelleet mm. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999, 77) sekä Nuikkinen (2005, 14), jotka jakavat oppimisympäristön neljään osa-alueeseen. Näissä neliosaisissa jaoteluissa (kuviot 2) oppimisympäristöön liittyvät *fyysiset* ominaisuudet, *pedagogiset* ominaisuudet, yksilön ja ympäristön vuorovaikutteiset ja kommunikointiin liittyvät *sosiaaliset* elementit sekä käsitteenmuodostukseen ja ajatteluun

5 Björklidin (2005) jaotelussa on yhtymäkohtia Bronfenbrennerin (1979) lapsen kehitystä ja ympäristön suhdetta tarkastelemaan ympäristön osien jaotteluun mikro-, meso-, eko-, ja makrosysteemeiksi.

liittyvät kognitiiviset sekä emootioihin liittyvät psyykkiset, *psykologiset* näkökulmat.<sup>6</sup>



KUVIO 2. Oppimisympäristön neljä ulottuvuutta Lodgea (2007), Nuikkista (2005) ja Brotherusta ym. (1999) mukaillen

Neliosaiseen oppimisympäristön tarkasteluun viittaa myös Lodge (2007), joka on tutkinut lasten oppimisympäristöstä tekemiä piirroksia ja esittää oppilaiden kuvien tarkasteluun neljä erilaista lähtökohtaa. Piirroksia voidaan analysoida sen suhteen, kuinka oppilaat kuvaavat 1) fyysistä tilaa välineineen, 2) oppimisympäristöön liitettyjä käyttäytymismalleja, 3) oppimisympäristössä ilmeneviä ihmissuhteita ja vuorovaikutustilanteita sekä 4) itse oppimistointimintaa. (Lodge 2007, 150.)

Björklidin (2005) oppimisympäristöä tarkastelevasta tutkimuksesta on myös havaittavissa ympäristön tarkastelu fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen

6 Bronfenbrennerin (1979) mikro-, meso-, eko- ja makrosysteemiä koskevat ympäristön osa-alueet voidaan katsoa sisältävän myös Brotheruksen (1999) ja Nuikkisen (2005) mainitseman neljä osa-alueen, vaikka niitä ei tutkimuksessa suoranaisesti mainitakaan sen koskiessa yksilön kasvuympäristöä yleisellä tasolla oppimisympäristön sijaan. Bronfenbrenner liittyy kuitenkin kuitenkin mainitsemaansa kasvuympäristön tarkastelunäkökulmaan sen fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset näkökulmat sekä kasvuun ja oppimiseen liittyvät ominaisuudet.

ja psykologisen osa-alueen puitteissa<sup>7</sup>, vaikka hänen tutkimuksensa koskeekin ennen kaikkea fyysistä oppimisympäristöä, ja vaikka hän nimeää kolme tarkastelunäkökulmaansa Nuikkisen (2005) ja Brotheruksen ym. (1999) tutkimuksista poikkeavalla tavalla. Tutkija tarkastelee fyysistä oppimisympäristöä yläkäsitteen tavoin, johon hän sisällyttää sekä persoonallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen osa-alueet (pedagoginen ja psyykinen ympäristö), sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmat (sosiaalinen ja psyykinen ympäristö) sekä toimintatilaa ja välineistöä koskevat osa-alueet (fyysinen ympäristö). Björklid myös toteaa kasvu- ja oppimisympäristön muodostuvan kokonaisuudeksi yhteistyössä toistensa kanssa toimivista osa-alueista, joissa yksityiskohdilla on ratkaiseva merkitys – niiden toimivuus ja tasapainoisuus on ehtona turvalliselle ilmapiirille ja sen myötä yleiselle hyvinvoinnille. (Björklid 2005, 27, 30.)

Opetushallituksessa parhaillaan tehtävä oppimisympäristöjä koskeva selvitys ja tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvä hanke nojautuu Mannisen ym. (2007) viiteen näkökulmaan pohjautuvaan rakennejaotteluun, jossa on yhtymäkohtia Nuikkisen (2005), Brotheruksen ym. (1999) ja Lodgen (2007) jaotteluun. Fyysisen ja sosiaalisen lähestymistavan lisäksi Manninen ym. tarkastelevat oppimisympäristöä didaktisesta, teknisestä ja paikallisesta näkökulmasta. Tässä jaottelussa didaktinen ympäristö vastaa lähinnä Nuikkisen (2005), Brotheruksen ym. (1999) ja Lodgen (2007) tutkimusten pedagogista osa-aluetta ja tekninen ja paikallinen näkökulma sisältyvät Nuikkisen, Brotheruksen ym. ja Lodgen jaottelun fyysiseen osa-alueeseen. Jaottelut ovat muutoinkin keskenään yhteneväiset, sillä Manninen ym. (2007, 35 - 41) nostavat selvityksessään jaottelemansa näkökulmat esiin nimenomaan mielikuviin liittyvinä *lähestymistapoina*, jolloin jaottelu rakenteellisten ulottuvuuksien sijaan korostaa erilaisia *näkökulmia*, joita tekninen ja paikallinen oppimisympäristön lähestymistapa edustavat niiden ollessa tällä hetkellä niitä akuutteja asioita, joihin tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittäminen erityisesti kohdentuu. Tämän päivän fyysisen oppimisympäristön kehittä-

7 Björklidin tutkimuksesta fyysisen, pedagogisen, psykologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön osa-alueet nousevat esiin hänen tarkastellessaan juuri oppimisympäristön kokonaisuuden muodostamia yksityiskohtia. Fyysisen tilan perusasioiksi tutkija mainitsee riittävän tilan, valon, turvallisuuden, äänitekniikan asioiden ja ilmastoinnin huomioimisen sekä erilaisten aktiviteettien, niin koulutyössä kuin vapaa-ajalla, mahdollistamisen sisä- ja ulkotiloissa. Hän korostaa myös rakennettujen ulkotilojen ja luonnonympäristön merkitystä oppimisympäristössä. Pedagoginen osa-alue sen sijaan määrittyy lapsen kehitystason huomioimisesta erilaisten opetusmateriaalien ja virikkeiden kautta, jolloin on kiinnitettävä huomiota siihen, että lapselle suodaan hänen itseohjautuvuutta tukeva oppimisympäristö, jossa lapsi voi toimia kasvunsa ja kehityksensä eteen myös ilman ohjaajan jatkuvaa opastusta. Sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön huomioiminen puolestaan sisältää tavoitteen saavuttamiseksi mahdollisimman hyvä ja turvallinen ilmapiiri, jossa tuetaan lapsen sosiaalista ja psyykkistä kehitystä kannustamalla häntä vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten ja oppimisvälineiden kanssa. (Björklid 2005, 16 - 17, 19, 99 - 111.)



misessä avainasemaan nousevat juuri tieto- ja viestintäteknisten välineiden monipuolinen käyttö ja oppimisympäristön avautuvuus ennen kaikkea lähiympäristöön suuntautumisen suhteen, mistä syystä näiden näkökulmien painottaminen kehityshankkeeseen liittyen on erittäin tärkeää (ks. mm. Vähähyppä 2007, 10).

Edellä mainitut tutkimukset antavat suuntaa tässä tutkimuksessa käytetylle oppimisympäristön rakenteelliselle jaottelulle, jonka lähtökohdat ovat Nuikkisen (2005), Brotheruksen ym. (1999) ja Lodgen (2007) mainitsemassa fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen ulottuvuuden rakentamassa oppimisympäristö -käsitteessä. Jaotteluni vastaa myös opetussuunnitelmassa (2004, 16) mainittua oppimisympäristön kuvausta, jossa todetaan oppimisympäristöllä tarkoitettavan ”oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”. Opetussuunnitelman määrittelyn lisäksi pidän aiheellisena käsitellä oppimisympäristön näkökulmasta myös sen pedagogista osa-alueita, joka luonnollisesti on läsnä tarkasteltaessa koulun oppimisympäristöä.

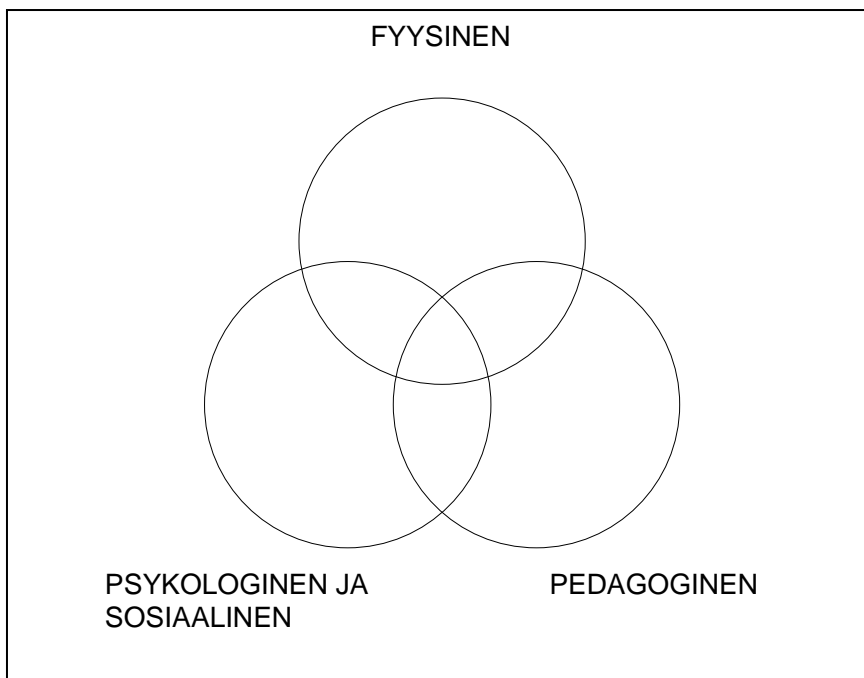
Jaotteluni myös sivuaa Mannisen ym. (2007, 35 - 36) rakennejaottelua, sillä heidän mainitsemansa paikallisuuteen ja teknologiaan viittaavat näkökulmat ymmärrän tässä tutkimuksessani fyysiseen oppimisympäristöön sisältyviksi, mistä syystä en käsittele näitä näkökulmia omina osa-alueinaan.<sup>8</sup> Nuikkisen, Brotheruksen ym. ja Lodgen jaottelusta poiketen olen kuitenkin yhdistänyt tässä tutkimuksessa psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhteiseksi osa-alueeksi, koska näen psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välillä selkeän yhteyden Björklidinkin esiintuoman ”psykologisen ilmapiirin” kautta. Ilmapiiri muotoutuu etenkin yksilön kokemista psykologisista tunteista ja kokemuksista, jotka pohjautuvat sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Seuraava kuvio (kuvio 3) mallintaa oppimisympäristön osa-alueet siten, kuin ymmärrän ne tämän tutkimuksen osalta:

---

8 Kasvatustieteellisessä keskustelussa oppimisympäristön käsite on tullut lähempään tarkasteluun 1990-luvulla tieto- ja viestintäteknikan koulusovellusten yhteydessä, jolloin sillä usein viitattiin teknologiatuettuun virtuaaliympäristöön. (Ahvenainen ym. 2002, 193). Käsitteen sisällön laajentuessa ja tullessa koko kansan keskusteluun, oppimisympäristöllä on yleensä viitattu toimintaa ja oppimista virittävään paikkaan (fyysinen ympäristö), joka virikkeidensä, välineidensä ja toimijoidensa myötä kannustaa taidollisten ja taidollisten asioiden oppimiseen (ks. Oulun lääninhallituksen selvitys 2007, 9 - 12). Tieto- ja viestintäteknikan ollessa luonnollinen osa nykyajan oppimisympäristöä, en näe tässä tutkimuksessa tarpeelliseksi erottaa sitä omaksi oppimisympäristön osa-alueeksi. Paikallisuuden ja lähiympäristön ymmärrän myös fyysisen oppimisympäristön osa-alueeksi avoimen oppimisympäristön näkökulmasta.

## OPPIMISYMPÄRISTÖ



KUVIO 3. Oppimisympäristön osa-alueet tässä tutkimuksessa

Tärkeää on tiedostaa, että vaikka oppimisympäristö voidaanakin sen sisältöä tarkastellessa jakaa erilaisiin ulottuvuuksiin, käytännössä ulottuvuudet luovat yhden kokonaisuuden, oppimisympäristön. Oppimisympäristön osa-alueet toimivat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa vaikuttaen toinen toiseensa. Yksilö ei voi kokea oppimisympäristöään hyvänä vain yhden osa-alueen näkökulmasta, vaan hänelle oppimisympäristön hyvyys peilautuu koko oppimisympäristön kautta, sen fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen sekä pedagogisen ulottuvuuden summana. Yksilöt myös mieltävät oppimisympäristössä esiintyviä asioita eri tavoin eri osa-alueisiin painottuviksi omista taustoistaan ja mielikuvistaan riippuen (ks. Manninen ym. 2007, 35 - 37).

Huolimatta oppimisympäristön kokonaisvaltaisesta luonteesta, haluan tutkimuksessani ja oppimisympäristön käsitteen määrittelyssä tehdä eron oppimisympäristön ja yksilön välillä. Yksilö toimii ympäristönsä kanssa tiiviissä vuorovaikutussuhteessa, oppien ympäristöstä ja luoden sitä, mutta hän on silti oppimisympäristöön sulautumaton, erillinen yksilö (ks. Greig & Taylor 1999, 1 - 3). Ählbergin (1998, 26 - 28) ympäristökasvatuksen näkökulmasta tarkastellut ympäristön ja oppimisen yhteydet ovat mielestäni sovellettavissa hyvin myös oppimisympäristön käsitteeseen ja sen sisällön kokonaisvaltaisuuteen siinä näkökulmassa, millaisena ymmärrän oppimisen, ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksen tässä tutkimuksessa. Ählbergin mukaan oppiminen ja ympäristö nivoutuvat toisiinsa kolmen eri aspektin avulla: kasvu



ja oppiminen voivat olla oppimista ympäristöstä, oppimista ympäristössä ja sen avulla sekä oppimista ympäristöä ja sen ongelmien ratkaisua varten. Parhaimmillaan ympäristön ja oppimisen yhteydessä on läsnä jokainen kolmesta aspektista – ympäristö ja oppiminen eivät ole irrallisia tekijöitä, vaan yhteen sulautuneita, toisiaan palvelevia asioita. Tämä tukee jo aiemmin (luku 1.1) esitettyä määritelmää oppimisympäristöstä sellaisena paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, missä oppimista tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta.

*Tässä tutkimuksessa korostuvat oppimisympäristön rakenteellisten sisältöjen sijaan juuri oppimisympäristön kokonaisvaltainen kokeminen ja ne asiat, joita yksilöt mieltävät oppimisympäristön eri osa-alueisiin liittyviksi, sillä tutkimus tarkastelee yksilöiden hyödyksi oppimisympäristöön liittämiä käsityksiä sen sijaan, että tutkimuksessa koetettaisiin määritellä kattavasti oppimisympäristön rakenteellisia ja toiminnallisia sisältöjä ja käsitteistöä.<sup>9</sup>*

### 1.1.2 Oppimisympäristön hyvyys tutkimuskohteena

Oppimisympäristön hyvyystekijöitä<sup>10</sup> pohtiessani aika-perspektiivi eräällä tavalla pysäytti minut. Kaikessa ihmisen toiminnassa on aina läsnä aika. Aika ei ole koskaan pysähtynyttä, vaikka toisten asioiden eteneminen toisiin verrattuna saattaa tuntua suhteettoman hitaalta tai nopealta asiasta, merkityksestä ja tarkastelijasta riippuen. Ihmisten on seurattava aikaansa, mistä syystä jokaisen yksilön tekemät ratkaisut vaikuttavat jossain määrin toisten tekemiin ratkaisuihin ja muuttavat asioita tai vaativat ihmisiä muuttamaan niitä pysyäkseen muutoksessa mukana. (Ks. Bergadaa 2007; 392; Olesen 2000, 226.) Kukaan ei voi jäädä paikoilleen, elämän suunta on *eteenpäin*.

Ihmiset tarkastelevat aikaa pelkistetysti menneisyys-nykyisyys-tulevaisuus -näkökulmasta. Oppimisympäristöön ja kouluympäristöön kohdennettuna se tarkoittaa kasvatuksen ja opetuksen peilaamista historiallisessa perspektiivissä (ks. Hargreaves 2007, 226). On tarkasteltava sitä, mistä on tultu, miten on päädytty tähänhetkiseen ja mitä ollaan tavoittelemassa? On kysyttävä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan ja mitä se tarkoittaa koulutuksen saralla?

Informaation määrän jatkuvasti lisääntyessä on myös pohdittava, mikä on olennaista kouluopetuksen näkökulmasta ja miten ja millaisen informaati-

9 Asia on rinnastettavissa fenomenografiseen näkökulmaan, jossa erotetaan toisistaan subjekti, jolla kokemus on, ja objekti, josta kokemus on. Kiinnostus kohdistetaan siten siihen, kuinka yksilöt (tässä tapauksessa oppilaat, vanhemmat ja opettajat) käsittävät asioita (=hyvän oppimisympäristön) eikä siihen, miten asiat ovat (=miten oppimisympäristö rakentuu). (Ks. Latomaa 2005, 46.)

10 Hyvyys on moraalinen käsite, jolla on monia merkityksiä. Tavallisessa kielessä hyvyys viittaa muun muassa myönteiseen, arvostettavaan, laadukkaaseen, riittävään, korkeatasoiseen, miellyttävään, mukavaan, tarkoituksenmukaiseen, suotuisaan ja hyvätasoiseen. Platonille korkein olemassa oleva idea oli ”Hyvän Idea”, joka oli muun muassa kaiken eettisesti hyvän taustalla. (Kielitoimiston sanakirja 2004.)

on ja tiedon<sup>11</sup> pariin koulun tulee oppilaitaan ohjata (vrt. Parikka 1997, 33 - 34). Tämä puolestaan haastaa tarkastelemaan opetuksen laatua ja asettaa haasteen oppimisympäristön hyvyydelle. Millainen on hyvä oppimisympäristö ja mistä oppimisympäristön hyvyys tänä päivänä muodostuu? Kenen hyvyyskäsitteet ohjaavat koulun kehittämisen ja rakentamisen suhteen tehtäviä valintoja ja kenellä toisaalta on oikeus määritellä oppimisympäristön hyvyystekijät?

Oppilaan lähin ohjaaja koulussa kasvamisen ja oppimisen polulla on hänen opettajansa, jonka lisäksi oppilaan kasvamista ja oppimista koulun asettamiin päämääriin ohjaavat hänelle läheiset ihmiset, useimmiten hänen omat vanhempansa. Näiden kolmen eri tahon voidaankin ajatella olevan oppimisympäristön hyvyttä läheisimmin ja henkilökohtaisimmin arvioivat käyttäjät, joista kukin yksilönä liittyy hyvään oppimisympäristöön kuuluvaksi sellaisia asioita, jotka hän jostain syystä käsittää hyvän oppimisympäristön elementeiksi.

Oppimisympäristöstä puhutaan paljon arkikielessä, mutta sen sisällön ulottuvuuden määrittelemisen, mistä oppimisympäristön hyvyys kumpuaa, jää usein eri tahojen asettamien odotusten ja vaatimusten alle taustakohinaksi. Arkipäivän keskustelussa ongelmia yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi luovat ilmiön monitahoisuus ja ihmisten sanojen ja merkitysten moniulotteisuus: tutkimuskohde, oppimisympäristö, saa erilaisia merkityksiä sen mukaan, mitä sen osa-alueita painotetaan, millaisia odotuksia siihen liitetään ja mistä käsin sitä tarkastellaan (ks. Johnson Rothenberg 1994, 371 - 372; Lattoma 2005, 17; Manninen ym. 2007, 35 - 36; Perez Prieto 1992, 26, 88 - 94, 131). Vanhemmat liittyvät oppimisympäristöön odotuksia lasten vanhempina, kun taas opettajat kohdistavat oppimisympäristön hyvyteen merkityksiä pääosin kasvatus- ja opetusammattinsa näkökulmasta sekä koulutuspoliittisista perusteista – hekin voivat luonnollisesti asettaa oppimisympäristöön merkityksiä myös vanhempina, mutta opettajia sitoo oppimisympäristöön myös kasvatustieteellinen näkökulma. Lapset tarkastelevat oppimisympäristöä myös omanlaisensa näkökulman kautta, pohjaten käsityksensä hyvästä oppimisympäristöstä tämänhetkisiin kokemuksiinsa sekä haaveisiinsa. Jokaista tarkasteltavaa tahoja toisaalta yhdistävät jotkin yhteisöt, mutta silti jokainen niistä muodostaa merkityksensä myös jossain määrin yksittäisen ihmisen näkökulmasta.

---

11 Tässä tutkimuksessa informaatio ja tieto ymmärretään jossain määrin toisistaan poikkeavina käsitteinä. Informaatiolla viitataan ilmoitettuun, ohjeistettuun tiedonantoon, jossain määrin tietotulvaan (resurssiin), josta tietoa (muodollista tai epämuodollista) valitaan, vastaanotetaan ja arvioidaan – menestyksellisesti tai ei. Tiedolla tarkoitetaan pelkän osaamisen ja taitamisen lisäksi älyn avulla tapahtuvaa tietämistä, johon liittyvät myös käsittäminen ja ymmärtäminen. Aristoteleen mukaan tieteelliseen tiedonhankintaan liittyy tutkimus, järjestelmällisyys ja oikea metodi. Tiedon mahdollisuuden, rajojen, lähteiden, perusteiden, pätevyyden ja varmuuden tutkimusta filosofian osana on 1800-luvulta lähtien kutsuttu kreikkalaisperäisesti epistemologiaksi. (Niiniluoto 1996, 9 - 18; ks. Hakala 2006, 8, 64 - 66, 69 - 71.)

Yksilötason hyvyyskäsitysten varioimisen lisäksi oppimiskäsitykset ovat ajan saatossa muuttuneet ja muokkautuneet samalla kun yhteiskunta on kokenut muutoksia: entisajan hyvä ei ehkä vastaa nykypäivän vaatimuksia ja käsityksiä hyvästä oppimisesta ja sitä tukevasta ja virittävästä ympäristöstä. Hyvyysaspektin selvittäminen vaatii siksi aika ajoin päivittämistä ja oppimisympäristön kanssa läheisesti toimivien eri-ikäisten ihmisten kuulemista (ks. Greig & Taylor 1999, 4). Nämä asiat muodostavat tutkimukselleni kaksi lähtökohtaa. Tarkennettuna toisen lähtökohdan luo menneisyyden, nykypäivän vaatimusten ja tulevaisuusajattelun tarkastelu hyvän oppimisympäristön näkökulmasta (ks. Hargreaves 2007, 232). Toisena lähtökohdana toimii aikomus nostaa esiin niitä käsityksiä, joita koulun arkipäivässä läheisesti toimivat tahot, oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat, ymmärtävät hyvän oppimisympäristön rakennetekijöiksi.

Tutkimukseeni liittyvä esiyymmärrykseni ja siihen pohjautuva tulkintani saa lähtökohdansa roolistani työskennellä opettajana ja kasvattajana oppimisympäristössä, josta aineisto on kerätty. En kuitenkaan ole itse voinut – enkä halunnut – vaikuttaa tutkimusaineiston sisältöön: jokainen opettaja, vanhempi ja oppilas on itse luonut aineiston sisällön omilla käsityksillään. Tutkimuskohteessa ”sisällä oleminen” antaa tutkimukselle kahtalaisia vaikutteita: toisaalta se estää ilmiön tarkastelun täysin objektiivisesta näkökulmasta, mutta toisaalta se etuoikeuttaa tarkastelemaan ja havainnoimaan ilmiötä arkipäivän kontekstista.

## 1.2 Metodologiset valinnat tutkimuksessa

Tutkimuskohteenani ovat käsitykset, jotka pohjaavat yksilöiden kokemuksiin. Kokemuksia ja käsityksiä tutkittaessa laadullisen tutkimuksen merkitys korostuu, koska tarkoituksena on saavuttaa määrällisen ja laajan, yleistettävän tutkimustuloksen sijaan yksittäistä ja syvälle menevämpää näkökulmaa tutkittavasta asiasta (ks. Stake 1995, 7 - 8; Greig & Taylor 1999, 43). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään usein suurien otoksien sijaan pienehköön tarkasteluryhmään, jota pyritään tutkimaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimuskohteesta koetetaan nostaa esiin erilaisia tutkimuksellisia näkökulmia ja erityispiirteitä yleistämisen sijaan. Kvalitatiivinen tutkimus liittyy yleisesti ihmistieteisiin, yhteiskuntatieteisiin ja psykologisiin tutkimuksiin, joissa tavoitteena on usein ymmärtää ihmisen toimintaa – sen syytä, käytöstä ja psykologisia ilmiöitä – sekä erilaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä (Denzin & Lincoln 2000, 7; Schwandt 2000, 191).

Tutkittavan asian ytimen esiin nostaminen vaatii metodologisen viitekehysten valintaa ja sen pohtimista, mikä tai mitkä menetelmät palvelevat tutkimustuloksien löytämistä parhaiten (ks. Greig & Taylor 1999, 54). Metodologinen viitekehys antaa tutkimukselle näkökulmalliset lähtökohdat kertoen sen, missä ”hengessä” tutkimusta tarkastellaan. Metodologinen viitekehys ohjaa myös tutkimusmenetelmien valitsemista, joiden tehtävänä on konkreetisoi-

da tutkimus tuloksiksi. Jokaista yksittäistä tutkimusta varten on arvioitava ja valittava menetelmät, jotka syntyvät tematisoinnista ja aineiston alustavasta erittelemisestä. Valmiit menetelmämallit voivat toimia vain malleina, mutta ne eivät voi sellaisenaan paljastaa yksittäisen tutkimuskohteen tutkittavia piirteitä. Jokainen tutkimus ja jokainen tutkimuskohde edellyttää siten oman menetelmällisen arvioinnin, joka motivoituu tutkimuskohteesta ja vaatii täsmentämistä, tarkistamista, tulkintaa ja kohdentumista tutkimuksen kuluessa. (Varto 2005, 158 - 161.)

Tutkimusta tehdessä metodologian ja metodien valintaa ohjaavat erilaiset tekijät, kuten aineisto ja näkökulma, jolla tutkittavaa kohdetta halutaan lähestyä. Usein tutkimuksessa saatetaan myös yhdistää erilaisia metodologioita. Yhdistäminen voi perusteltuna antaa tutkimuskohteesta syvällisempää ja objektiivisempää tietoa kuin yhteen metodologiseen näkökulmaan keskittyminen. Toisaalta vaarana on, että monien metodologioiden yhdistäminen tuo tutkimukseen liikaa sivuhaaroja, jolloin olennainen tutkimuskohde jää hataraksi. (Denzel & Lincoln, 2000, 6; Yin 2003, 98 - 99.) Tiedostaen metodologisen moninaisuuden riskit, koin kuitenkin tässä tutkimuksessa yhdeksi tärkeäksi syvän ymmärtämisen työkaluksi metodologioiden yhdistämisen ja erilaisten metodien käytön. Koin aiheen lähestymisen eri tavoin auttavan minua kokonaisuuden hahmottamisessa.

### 1.2.1 Käsitukset tutkimuskohteena

Tässä tutkimuksessa metodologisten lähestymistapojen valikoitumista ohjasivat tutkimuskohteena olevat *käsitykset*, joiden sisältöä ja tarkoitusta avasivat mielestäni parhaiten fenomenologinen, fenomenografinen ja hermeneuttinen metodologia. Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan toisinaan käsityksistä tai ajattelutavoista ja toisinaan tavoista ymmärtää tai kokea. Marton ja Booth (1997, 14) toteavat, ettei käytettyjä termejä tulisi tulkita psykologisessa tai kognitiivisessa merkityksessä vaan kokemuksellisessa merkityksessä, jolloin on syytä paneutua myös fenomenografian taustalla vaikuttavaan fenomenologiseen filosofiaan. Uljens (1996, 112) määrittelee käsityksien tarkoittavan tapaa, jolla "olla suhteessa maailmaan". Kyse on maailman ja ihmisen sisäisestä suhteesta, joka rakentuu ihmisen sisäisenä prosessina kokemusten kautta (mm. Heidegger 2000, 33 - 34, 80, 84; Marton & Booth 1997, 13; Bell 1991, 216 - 218). Martonin (1982, 31) mukaan käsitykset ovat konkreettisista

kokemuksista<sup>12</sup> syntyneitä yleistettyjä ajatuksia. Esineillä ja asioilla ei itsessään ole merkityksiä, vaan jokainen luo niihin merkityksensä suhteuttamalla ne toisiin asioihin: ihminen kokee intentionaalisesti<sup>13</sup> maailman, joka näytetään hänelle merkityksinä (ks. Brentano 1973, 137, 153; Rauhala 1995, 43 - 44). Tästä johtuen inhimillinen todellisuus on hyvin monimerkityksellinen, vaikkakaan sitä ei voida pitää täysin subjektiivisena: kulttuurit, historialliset tekijät ja sosiaaliset yhteisöt ohjaavat yksilöiden merkitysten luomista ja kokemusten tulkintaa (Laine 2007, 29).

Käsityksiä tutkittaessa täytyy ensin kiinnittää huomio siihen kontekstiin, josta käsityksiä muodostetaan. Tämän kontekstin ymmärrän tässä tutkimuksessa oppimisympäristönä<sup>14</sup> ja yksilöiden ympärillä olevana yhteiskuntana. Kontekstista ja ilmiöstä, kuten oppimisympäristöstä, muodostetut käsitykset sen sijaan saavat merkityksensä fenomenografiassa vain yksilön oman *tulkinnan* kautta, mikä luo sillan myös hermeneuttiseen metodologiaan (Heidegger 2000, 33 - 34; Kusch 1986, 79; Jarvis 1987, 166 - 168). Yksilöllisistä tulkinnoista ja kokemusmaailmoista johtuen kaikille yhteisen ja havaittavissa olevan todellisuuden olemassaolo nähdään mahdottomana. Ihminen käsittää vain osan ilmiöstä, koska hän tarkastelee sitä aina tietyssä kontekstissa. Tästä johtuen fenomenografisessa tutkimuksessa ymmärretään, että kuvaamalla eri ihmisten erilaisia käsityksiä jostain ilmiöstä, voidaan hahmottaa mahdollisimman todellinen kokonaiskuva kyseisestä ilmiöstä. (Häkkinen 1996, 24.) Kuvaamalla tässä tutkimuksessa oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä, pyritään saamaan mahdollisimman todellinen kokonaiskuva siitä, mistä hyvä oppimisympäristö rakentuu ja pohjata koulun kehittämisajatukset näihin arkipäivän käsityksiin. Tutkimuksen tulokset syn-

---

12 Kokemukset pohjautuvat intentionaalisuudelle ja tarkoittavat ihmisen tajunnallista tapaa suuntautua johonkin oman toiminnan ulkopuoliseen. Tajunnallisen toiminnan valitessa kohteensa, yksilö kokee elämyksiä, joissa kohde ymmärretään mielen avulla joksikin. Todellisuus muuttuu elämyksien myötä merkityksettömästä merkitykselliseksi. Kokemus on siten erityinen suhde, merkityssuhde. Kokemus on tajunnallinen tapa antaa merkityksiä elämäntilanteille. (Perttula 2005, 116 - 117, 149; Rauhala 1995, 43 - 44.). Kokemukset voivat olla joko tietoisia, jolloin ne ovat selkeästi oivallettavissa tai tiedostamattomia, jolloin kokemus jää epäselväksi (Rauhala 1995, 41, 77, 80).

13 Intentionaalisuus (=mielellisyys, suuntautuneisuus) liittyy filosofian (etenkin logiikan) historiaan ja sillä tarkoitetaan ihmisen pyrkimystä (suuntausta) kuvitella maailma siten, että se vastaa oletettua objektiivista maailmaa, johon meillä on vain välillinen pääsy, ja jonka olemassaolosta ei ole täyttä varmuutta. Intentionaalinen selitys selittää ihmisen käyttäytymisen johtuvan hänen halustaan ja uskomuksistaan. (Varto 1996.) Fenomenologisessa filosofiassa Franz Brentano (Husserlin oppi-isä) loi teorian intentionaalisuudesta. Brentanon mukaan fysikaaliset ja psykologiset ilmiöt erosivat toisistaan siten, että psykologiset ilmiöt ovat aina intentionaalisia, koska niissä kohde on aina läsnä (kohdetta esim. vihataan, rakastetaan, arvioidaan jne.). Ajatukset ovat siten aina ajatuksia jostakin (kohteesta). (Brentano 1973, 88 - 89, 155.)

14 Oppimisympäristöllä viitataan tutkimuksessa fenomenologiseen ilmiöön. Oppimisympäristön rakennetta käsiteltiin tarkemmin luvussa 1.1.

tyvät yhdessä tutkimusaineistoon pohjautuvien merkitysten ja teoreettisen viitekehyksen vuoropuheluna.

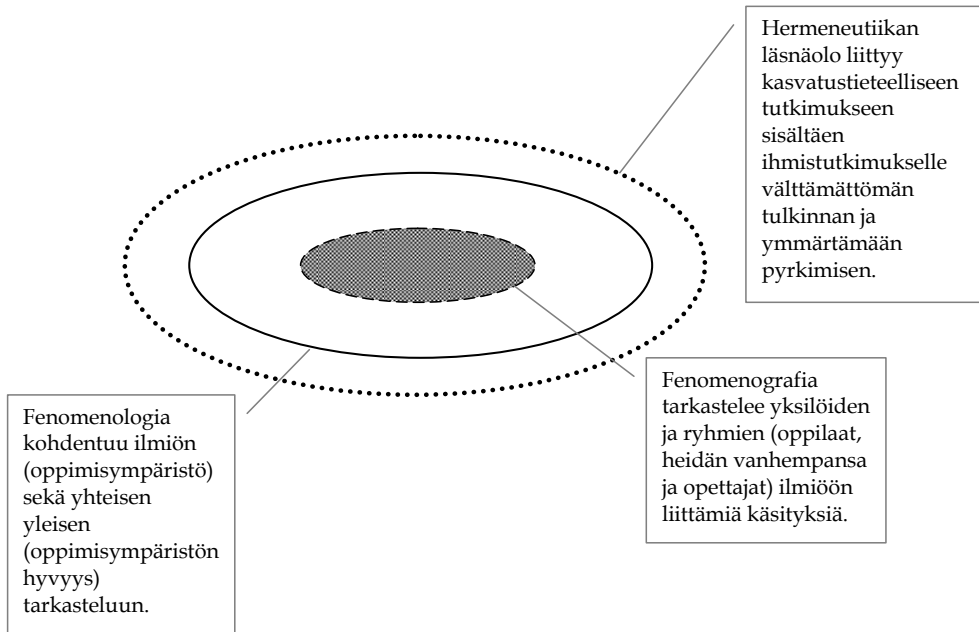
Tieteellisten totuuksien sijaan tarkastelun kohteena ovat erilaiset arkiajateluun pohjautuvat käsitykset ja kokemuksen variaatiot (Patton 1990, 70 - 71; Pramling 1994, 227 - 239), joita tutkimuksessa pyritään kuvailemaan, yleistämään ja hierarkisoimaan (Marton 1981, 177 - 200).

## 1.2.2 Metodologinen lähestymistapa

Kautta koko tutkimusprosessin, olen kiertänyt omanlaistani hermeneuttista kehää valikoituneiden tutkimusmetodologioiden suhteen ja esittänyt itselleni kysymyksen, kuinka fenomenologia, fenomenografia ja hermeneutiikka liittyvät tähän tutkimukseen ja millainen työnjako niiden kesken vallitsee. Vertaillen eri metodologioiden painotuksia tutkimuksissa, voidaan eri koulukuntien ja tutkijoiden mukaan päätyä hieman eriäviinkin mielipiteisiin siitä, mitä metodologista suuntausta tutkimus milloinkin edustaa. Perttula (1995, 68) huomauttaa kuitenkin asiaan viitaten metodologian olevan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aina vasta toissijainen asia tutkittavaan ilmiöön verrattuna. Metodologioiden painottaessa erilaisia näkökulmia, ne voivat perustellusti tukea toisiaan samassa tutkimuksessa (Perttula 2005, 154). Tässä vaiheessa haluan kuitenkin perustella oman näkökantani siihen, miksi tässä tutkimuksessa aiheittani avataan juuri fenomenologisen, fenomenografisen ja hermeneuttisen lähestymistavan kautta ja esittää näiden metodologioiden työnjaon oman tutkimukseni näkökulmasta.

Latomaa (2005, 45) toteaa fenomenologian ja fenomenografian olevan hermeneuttisen ymmärtävän psykologian perinteitä, joista löytyvät tieteenteoreettiset ja metodologiset perusteet sekä empiirisen tutkimuksen suuntaviivat. Jokainen tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on itsessään erillinen, omista lähtökohdista ja painotusalueista koostuva "tie" saavuttaa tutkimuksen näkökulmasta "määränpää" eli tutkimustulos. Tärkeää on havaita, että fenomenografia, fenomenologia ja hermeneutiikka eivät ole ristiriidassa keskenään, vaan ne keskittyvät erilaisiin lähestymistapoihin. Hermeneutiikka avaa tutkimusta kasvatustieteellisestä, tulkinnallisesta ja ymmärtävään pyrkivästä näkökulmasta, fenomenologia perustuu ilmiöön ja yhteiseen yleiseen liittyvään näkökulmaan ja fenomenografinen lähestymistapa auttaa käsitysten erittelyssä ja vertailussa. Näiden kolmen metodologian keskinäisiä suhteita ja kosketusta tutkimukseeni voisi myös mallintaa seuraavasti (kuvio 4):





KUVIO 4. Tutkimuksessa käytettyjen metodologioiden suhde

### *Hermeneuttinen tulkintakulma*

Ajallisesti vanhin ja metodologiana laajin hermeneutiikka<sup>15</sup> muodostaa tutkimukseni metodologisen taustan. Hermeneutiikkaan liittyvä tulkinta ja ymmärtämään pyrkiminen sekä esiymmärryksen luomat vaikutteet ovat aina läsnä ihmistieteellisissä tutkimuksissa (mm. Heidegger 2000, 36, 61; Egidius 1986, 42). Myös tässä tutkimuksessa olennaisia asioita ovat tutkittavien kokemusten pohjalta luomat käsitykset ja merkitykset, joita tutkijana pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan. Tulkinta on siten läsnä niin kyselyyn vastanneiden henkilöiden käsityksissä kuin tutkijankin pyrkimyksissä ymmärtää tutkimusaineistoa. Gadamerin (2004, 234) mukaan hermeneutiikan näkökulmasta tulkitsijan rooli on toimia eräänlaisena välimiehenä: tulkitsija luo dialogin lukijan ja ilmiön välille ja auttaa näin ymmärtämään ilmiötä entistä laajemmasta näkökulmasta. Schwandt (2000, 193 - 194) toteaa kokoavasti ymmärryksen olevan yhteinen nimi sille prosessille, jonka avulla koetamme luoda merkityksiä jokapäiväisen elämämme vuorovaikutuksellisissa kanssakäymisissä. Ymmärrys muodostuu toimijan ja tulkitsijan keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja tulkinnasta. Tulkinnat eivät ole ainoastaan älyllistä ja tie-

15 Yleisesti hermeneutiikka -käsite voidaan määritellä tutkimalla käsitteen kielellisiä alkujuuria. Kreikan kielen sana hermeneuo voidaan käsittää kolmella tavalla. Se tarkoittaa sekä ilmaisemista, selittämistä että ymmärrettäväksi tekemistä (vrt. Gadamer 2004, 40 - 42).

dollista toimintaa, vaan osa inhimillisen toiminnan ydintä. (Ks. Puolimatka 1999, 57; Schwandt 2000, 191 - 194; Tontti & Mäkelä 2001, 220.)

Tutkimuksen kohteena oleva todellisuus ilmenee hermeneutikolle aina tiettyssä arvo- ja merkityssuhteessa, jonka sisältö ja mieli halutaan tutkimuksessa tavoittaa (Kusch 1986, 11 - 12). Tämä tarkoittaa asioiden monipuolista tulkintaa, jossa sisältö nostetaan tarkasteluun "uusin silmin", liittäen se siihen kulttuurilliseen perspektiiviin, joka vaikuttaa tutkittavien asioiden ja henkilöiden taustalla. (ks. Fine, Weis, Weseen & Wong 2000, 107 - 131.) Ymmärrän tutkimuksessani hermeneutiikan yhtenä sellaisena laadullisen tutkimuksen työkaluna, jonka kautta voin ymmärtää ja tulkita hyvää oppimisympäristöä syvässä merkityksessä ilmiönä, joka koostuu eri tekijöiden vaatimuksista ja odotuksista. Hermeneuttisesta tulkintakulmasta haluan nähdä oppimisympäristön myös osana sellaista jatkumoa, jolla on omat yhteiskunnalliset lähtökohtansa niin historiassa kuin tulevaisuusajattelussa, ja jota suuntaavat niin kovat kuin pehmeät arvot. Tässä jatkumossa yksilöiden kokemusmaailma on keskeisessä asemassa eri asioista kumpuavissa tulkinnoissa ja niiden pohjalta muodostetuissa käsityksissä: ihmiset saattavat tulkita saman kokemuksen eri tavoin, jolloin he muodostavat asiasta erilaisia käsityksiä. Tulkintojen varioimiseen eri ihmisten välillä vaikuttavat hermeneutiikan näkökulmasta myös kulttuurilliset traditiot ja yksilön sosiaalinen ympäristö yhdessä kielen kanssa. (Gadamer 2004, 79 - 80, 82 - 83.)

Koska tutkittavat arkikokemukset pohjautuvat sosiaaliseen ja kulttuuriin todellisuuteen, niiden hermeneuttinen tieteellinen ymmärtäminen tulee pohjata myös tähän lähtökohtaan. Kaiken kaikkiaan kyse on parempaan ymmärtämiseen pyrkimisestä, jota tavoitellaan hermeneuttisen kehäajattelun kautta. Kusch (1986, 32) nimittää tätä ajattelua hermeneuttiseksi spiraaliksi, jossa korostetaan aineiston eri puolien ja menetelmien vuoropuhelua ja rakentumista tulkinnassa (vrt. Egidius 1986, 41, 52; Moss 1998, 206 - 207).

Sekä hermeneutiikka, fenomenologia että fenomenografia rekonstruioivat tietoista kokemusta ja ilmauksen merkityssisältöä sen pintarakenteen tasolla, mutta syvähermeneutiikka voi avata kokemusta myös pintaa syvemältä, keskittyen yksilön kokemusten taustalla oleviin tulkintoihin ja merkityssisältöihin. Nämä merkitykset eivät ehkä ilmene tutkimusaineistosta suoraan, vaan nousevat esiin vastausten sisältä niiden merkityksiä tulkitsemalla ja kontekstiin peilaamalla. (Schleiermacher 1998, 230 - 232; Latomaa 2005, 37.) Perimmäisiltä tavoitteiltaan fenomenologia, fenomenografia ja hermeneutiikka eroavat siinä, että fenomenologia ja fenomenografia ovat kiinnostuneet ta-



junnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista *merkityssuhteista*<sup>16</sup> sellaisenaan, kun taas hermeneutiikka keskittyy käyttämään *merkityssuhteita* sosiaalisen kontekstin *tulkinnan välineinä*. Hermeneutiikka kohdistaa siis kiinnostuksensa sosiaalisiin merkityksiin ja traditioihin<sup>17</sup> fenomenologian pyrkiessä tavoittamaan ennen kaikkea yksilölliset merkitykset ja fenomenografian painottaessa yksilöllisten merkitysten variaatioita eri ihmisten välillä. (Perttula 1995, 10 - 11, 38, 54 - 55; Perttula & Latomaa 2005, 134.)

### *Fenomenologinen ja fenomenografinen näkökulma*

Toiseksi vanhin tutkimuksessani esillä oleva metodologinen suuntaus, fenomenologia, rajaa ilmiötä<sup>18</sup> (oppimisympäristöä) ja tutkii kokemuksia<sup>19</sup> yleisellä tasolla (ks. Perttula 2005, 154). Varsinaisen fenomenologian kehittäjän, Husserlin fenomenologian lähtökohta kiteytyy hänen iskulauseeseensa "zu den Sachen Selbst" eli "asioihin itseensä". Tämän mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa sulkeistetaan<sup>20</sup> kaikki ihmisen ulkopuolinen todellisuus ja ennako-oletukset, jotka kohdistuvat tutkittavaan objektiin. Tällaisia ovat kaikki ennakkotietomme ja ennakoasenteemme, jotka ilmiöön liittyvät. Fenomenologiassa pyritään kokemusten puhtaaseen (eideettiseen) aistimiseen<sup>21</sup>. (Husserl 1998, 8, 10 - 11; Bell 1991, 194 - 197.) Tämän tutkimuksen näkökulmasta sulkeistaminen tarkoittaa ensiksi ilmiön eli oppimisympäristön tarkastelua käsitteenä sen eri osa-alueiden näkökulmista ja toiseksi analyysivaiheessa tapahtuvan puhtaiden merkitysten tavoittelemisen lähtökohdista.

---

16 Merkityssuhteen käsite pohjautuu fenomenologiseen filosofiaan, jossa kokemusta luonnehditaan erityisenä suhteena, merkityssuhteena. Kokemuksiin liittyvät elämykset ovat aina todellisia ja niiden kautta todellisuus saa merkityksiä, vaikka merkityssuhde (kokemus) jäisi täydentymättä ja tiedostamattomaksi. Tähän viitaten merkityssuhteilla tarkoitetaan kaikkia mielen ilmenemisen asteita ja vaiheita. (Latomaa 2005, 27; Perttula 2005, 116, 118.)

17 Hermeneutiikka muodostaa fenomenologiaan ja -grafiaan verraten sosiaalipsykologisemman näkökulman, mikä on yhteydessä sosiaaliseen konstruktioonismiin. (Perttula 1995, 58.)

18 Fenomenologia tutkii ilmiöitä ja olemuksia. Se tarkastelee tietoisuutta niiden välttämättömien, olemuksellisten rakenteiden kokonaisuutena, joiden kautta todellisuuden mielekäs kokemuksellinen jäsentyminen tulee mahdolliseksi. Husserlin päämääränä oli ilmiön puhtaaseen lähtökohtaan pyrkiminen (Juntunen 1986, 73, 94).

19 Husserlin mukaan kaikki tieto perustuu kokemukseen. *Fenomenologisella reduktiolla* Husserl tarkoittaa juuri tarkastelun siirtämistä luonnollisesta asenteesta siihen miten maailma todellistuu kokemuksessa (Bell 1991, 216 - 218).

20 Husserl käyttää sulkeistamisesta myös termiä *epokhen* suorittaminen, jolloin päämääränä on ilmiön puhtaaseen lähtökohtaan pyrkiminen (Bell 1991, 161 - 171).

21 Eideettisessä reduktiossa eli olemuksen näkemisen metodissa tietoisuudessa olevan kohteen olemus ymmärretään muuntelemalla sitä ja tarkastelemalla, mikä ilmiössä on välttämätöntä ollakseen juuri kyseinen kohde. (Ks. Bell 1991, 161 - 163, 200; Gröhn 1993, 11; Niikko 2003, 21 - 22; Perttula 1995, 7 - 9.)

Myös tutkijan pyrkimystä tarkastella tutkimuskohdetta ulkopuolisin silmin voidaan pitää sulkeistamisena. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan käsittele fenomenologiaa niin teoreettisena ja puhtaana, inhimillisestä olemassaolosta irrallisena tieteenä kuin millaisena Husserl asian ymmärtää, vaan pohjaan fenomenologisen ajatteluni Heideggerin fenomenologis-hermeneuttisiin näkökulmiin.<sup>22</sup> Heideggerin (2000, 58 - 61, 97 - 101) mukaan ”asioihin itseensä pyrkiminen” tarkoittaa niiden piilomerkityksien näkemistä, jotka jäävät ensin näyttäytyvien asioiden taustalle, mutta ovat niille olennaisia. Tutkimukseni näkökulmasta tämä tarkoittaa oppimisympäristön hyvyyteen liitettävien merkitysten esiin nostamista.

Fenomenografia<sup>23</sup> on fenomenologiasta polveutuva uudempi suuntaus, jonka luojana ja edelleen kehittäjänä nähdään Martonin fenomenologiaan pohjaavat tutkimukset. Fenomenografisessa lähestymistavassa otetaan tarkasteluun ne erilaiset kokemukset ja käsitykset, joita yksilöt tai ryhmät liittävät ilmiöön ja kuinka eri tavoin he käsityksensä kautta kohtaavat heitä ympäröivän maailman (Booth 1997, 135; Marton 1995, 166). Fenomenografiassa siis erotetaan subjekti, jolla kokemus on, ja objekti, josta kokemus on, ja keskitytään ennen kaikkea sen tutkimiseen, miten yksilöt kokevat (käsittävät) asioita, sen sijaan, miten asiat ovat. (Latomaa 2005, 46). Tässä tutkimuksessa fenomenografinen kontekstisidonnaisuuteen liittyvä näkökulma kytkeytyy oppilaiden, vanhempien ja opettajien ilmiöön liittämien käsitysten tarkasteluun.<sup>24</sup> Näkemys on yhteensopiva sidosryhmäperusteisen arvioinnin lähtökohtien kanssa. Arvioitava kohde voidaan ymmärtää eri tavoin, koska eri ryhmiä edustavat henkilöt voivat jo lähtökohtaisesti olla erilaisissa asemassa ja heillä voi olla erilaisia kokemuksia arvioitavasta kohteesta sekä erilaisia intressejä arviointia kohtaan (mm. Bryk 1983).

---

22 Fenomenologisessa filosofiassa on kaksi pääsuuntausta: kuvaileva eli deskriptiivinen fenomenologia ja tulkinnallinen eli hermeneuttinen fenomenologia. Edmund Husserl (1859 - 1938) kehitti deskriptiivisen fenomenologian, joka pyrkii kuvaamaan ihmisen kokemusten merkitysten olennaisia sisältöjä (essence). Husserlin mukaan kokemuksen maailma tai asiat sellaisina, kuin ne ilmenevät ihmisten välittömissä kokemuksissa on kaiken tieteen alkulähde. Martin Heideggerin (1889 - 1976) hermeneuttinen fenomenologia on kiinnostunut inhimillisestä olemassaolosta (eksistenssistä). Heidegger painotti ihmisen sisäisen maailman tutkimisen tulkinnallisuutta ja moninaisuutta. Heidegger painotti siis ihmisen yksilökohtaista olemassaoloa suhteessa maailmaan.

23 Fenomenografia -termin juuret ovat kreikankielessä, fainemon (appearance) ja graphein (description) sanoissa. Nämä termit käsittelevät ilmenemistä ja kuvaamista, ja etymologisesti *fenomenografia* -termin määrittellään tarkoittavan sitä, kuinka *jokin ilmenee jollekin*. (Niikko 2003, 8.)

24 Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan, että yksilön tulkinta todellisuudesta on aina sidoksissa ja riippuvainen hänen kokemuksistaan tietyssä kulttuurissa. Toisaalta samassakin kulttuurissa yksilöiden välillä on eroja heidän tavassaan ymmärtää ja käsittää ilmiöitä. Tämä voi johtua esimerkiksi iästä ja erilaisesta sosiaalisesta asemasta tai tietystä ryhmittymästä. (Häkkinen 1996, 24 - 25; Uljens 1989, 23 - 24; Wenestam 1984, 34 - 35.)

Fenomenologian ja fenomenografian nimet viittaavat samankaltaisuuteen samoin kuin näihin metodologisiin näkökulmiin liitettävät käsitteet. Molemmissa näkökulmissa keskeisinä käsitteinä ovat ilmiöt, kokemukset ja käsitykset ja molemmat suuntaukset korostavat kvalitatiivista lähestymistapaa erilaisten ilmiöiden tutkimisessa. Yhteisenä fenomenologian ja -grafian tutkimuskohteena ovat ne ihmisen tietoisuuden käsitteelliset rakenteet, jotka käsittelevät ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista. Näiden rakenteiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta, tehden sen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

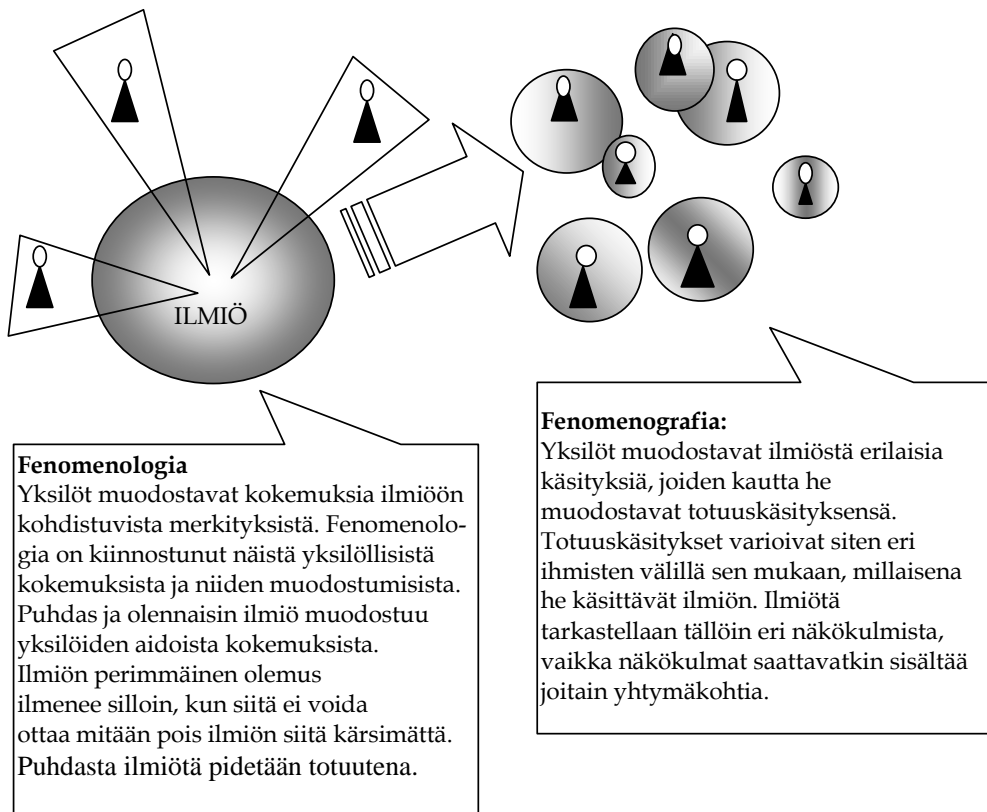
Fenomenologiaa ja fenomenografiaa ei silti, yhtymäkohdistaan huolimatta, tule tulkita samana asiana, vaikka ne pohjautuvatkin yhteiseen fenomenologiseen filosofiaan. Fenomenografia ja fenomenologia painottavat ilmiön tutkimista hieman eri näkökulmista: fenomenologia on ilmiökeskeistä, fenomenografia keskittyy ilmiöön liitettäviin käsityksiin. Martonin (1981, 177 - 200) mukaan fenomenografisessa tutkimusotteessa voidaan puhua sekä *ensimmäisen asteen että toisen asteen näkökulmasta*. Ensimmäisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan pyrkimystä ymmärtää ympäristön ilmiöitä, kun taas toisen asteen näkökulmassa tarkastelua syvennetään koskemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. Fenomenologian ja fenomenografian eroja voidaan karkeasti tarkastella myös näiden näkökulmien kautta siten, että fenomenologia liitetään pääosin kuuluvaksi ensimmäisen asteen näkökulman pariin, fenomenografian painoutuessa jälkimmäiseen. Tästä lähtökohdasta käsin fenomenografia tarkastelee fenomenologiaa enemmän käsityksien erilaisia variaatioita ihmisten välillä ja fenomenologia puolestaan keskittyy yksittäisten ihmisten kokemuksen muodostukseen ja tapoihin muodostaa kokemuksia ilmiöön kohdistuvista merkityksistä. Ihmiset kokevat asioita siitä aspektista, millaisia merkityksiä he antavat ilmiölle. Kokemus on siten aina kokemus jostakin, kuten esimerkiksi oppimisympäristöstä, ja näiden kokemusten ja niihin pohjaavien kuvitelmien ymmärretään peilaavan fenomenologisen näkemyksen mukaan suoraan todellisuutta. (Bell 1991, 143 - 149; Husserl 1998, 8, 10 - 11, Perttula 1995, 20, 42.)

Fenomenologian tavoite on kuvata yksilöllistä kokemusta sellaisena kuin se on koettu ja sen myötä ymmärtää paremmin ilmiön perustavaa olemusta. Kaikki tieto perustuu siten fenomenologisen filosofian näkökulmasta kokemukseen, mutta kokemuksen käsite tulee analysoida fenomenologisella metodilla. Tähän viitaten fenomenologiaa voidaan myös pitää metodologisena *prosessina*, jossa keskitytään mahdollisimman tarkkaan tutkimaan kaikenlaisia tutkittavaan kohteeseen liittyvää ilmenemistä, jotta voitaisiin löytää ilmiön olennainen rakenne, tyypillinen olemus tai organisoinnin periaate: se, mitä ilmiöstä ei voida erottaa pois ilmiön olemuksen itse siitä kärsimättä tai muuttumatta.

Fenomenologian ilmiöihin ja kokemuksiin keskittyvän pyrkimyksen sijaan fenomenografinen näkökulma jatkaa ikään kuin astetta pidemmälle. Se vaatii pohjaksi tiedon ilmiöstä ja sen olemuksesta, kuten tässä tutkimuksessa oppimisympäristöstä, mutta se on kiinnostunut ennen kaikkea niistä käsi-

tyksistä ja käsitysten variaatioista, joita yksilöt tai ryhmät ilmiöön liittävät. Fenomenografia keskittyy siten kokemusten pohjalta syntyneiden käsitysten tarkasteluun, kuten tässä tutkimuksessa hyvään oppimisympäristöön liitettyjen käsitysten tarkasteluun. Fenomenografiassa kokemus tuodaan esiin sellaisenaan, ristiriitoinen. Kiinnostuksen kohteena ei siis ole ilmiön todellisuus sinänsä, vaan ihmisten käsitykset siitä. (Häkkinen 1996, 32 - 33; Larsson 1986, 37; Latomaa 2005, 46; Marton 1981, 177 - 178; Uljens 1989, 13 - 18.) Niikko (2003, 10) tiivistää fenomenografian kivijalan viittaamalla fenomenografian olevan eräänlainen avain. Tämän avaimen avulla voimme ymmärtää paremmin ihmisten tapaa käsitellä ongelmia, tilanteita ja maailmaa, koska se avaa meille *ymmärryksen siihen tapaan, jolla he kokevat ongelmiaan*, maailmaansa sekä erilaisia tilanteita, joissa he toimivat.

Fenomenologian ja fenomenografian suhdetta olen pyrkinyt mallintamaan seuraavalla tavalla (kuvio 5):

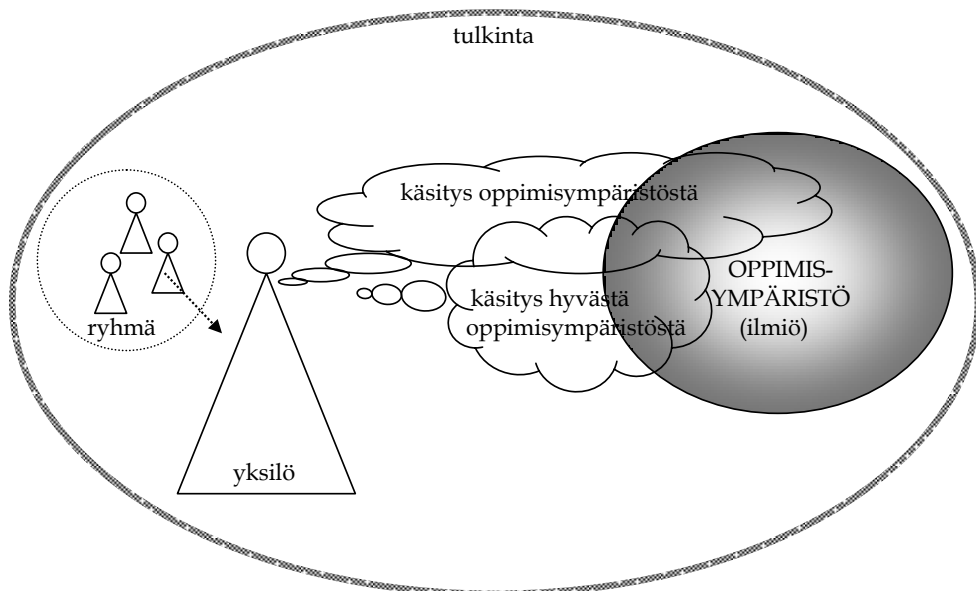


KUVIO 5. Fenomenologian ja fenomenografian suhde mallinnettuna

Fenomenologian ja fenomenografian keskeinen näkökulmaero fokuoittuu siis totuuden peiliin. Fenomenografisen näkökulman mukaan ihmisten ymmärretään luovan todellisuuden kokemustensa pohjalta syntyvien *käsitysten*

kautta, jolloin todelliset ja aidot olosuhteet luovat tässä ajattelumallissa vain lähtökohdan sille totuudelle, jonka ihmiset itse luovat. Käsitukset ovat fenomenografisen ajattelun mukaan yhteydessä sosiaaliseen todellisuuteen kielen ja kulttuurin välityksellä, mistä johtuen ihmisen kokemukset ja hänen ilmiöstä ja maailmasta muodostamansa käsitukset luovat hänen todellisuutensa. Ihminen siis ohjaa ajatteluaan ja hahmottaa todellisuutensa kokemustensa ja niiden kautta luotujen käsitystensä pohjalta, huolimatta siitä, ovatko ne objektiivisesti tosia tai oikeita (Niikko 2003, 28). Tämä näkemys eroaa fenomenologisesta näkemyksestä, jossa ilmiöön liitettyjen välittömien subjektiivisten kokemusten ymmärretään peilaavan suoraan todellisuutta<sup>25</sup>.

Tämän tutkimuksen aihepiirin näkökulmasta metodologiaa voisi mallintaa seuraavasti:



KUVIO 6. Hermeneuttinen, fenomenologinen ja fenomenografinen tulkintakulma tässä tutkimuksessa

Mitä tälle tutkimukselle siis antavat fenomenologia, fenomenografia ja hermeneutiikka? Fenomenologiseen näkemykseen viitaten pyrin tarkastelemaan ilmiötä, oppimisympäristöä, ja saada yksilöt<sup>26</sup> pohtimaan niitä olennaisia ko-

25 Fenomenologia pohjautuu teoriaan transsendentaalisesti puhdistetun tietoisuuden olemuksesta ja sen metodina toimii intuitio, jonka avulla pyritään kuvaamiseen todistamisen sijaan. Sen mukaan tietoisuudella on aina jokin kohde, ja todellisuus avautuu aina jonkinlaisena eli jonkin merkityksen (*noeman*) kautta. (Bell 1991, 143 - 149; Perttula 1995, 7).

26 Tutkimuksen taustalla vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen ymmärretään kokonaisuutena, joka rakentuu situationaalisesta, tajunnallisesta ja kehollisesta puolesta (Ks. Rauhala 1993, 70; Perttula 1995, 16 - 22). Ks. luku 2.3.

kemuksia, joiden pohjalta he muodostavat käsityksensä hyvästä oppimisympäristöstä. Nämä yksilöiden kokemusten ja ymmärrysten pohjalta muodostuneet käsitykset (fenomenografinen näkökulma) luovat tässä tutkimuksessa varsinaisen tutkimuskentän, sivuuttamatta kuitenkin itse ilmiötä ja sen olemusta. Ymmärrän ilmiön ja käsitysten liittyvän kiinteästi yhteen, koska ilmiö on niiden kokemusten lähtökohta, joiden pohjalta ihmiset muodostavat käsityksensä (vrt. Häkkinen 1996, 11; Niikko 2003, 22). Erilaisten käsitysten varioimisen ja näiden teemoittelun kautta koetan luoda kokoavan näkemyksen siitä, millaisena oppimisympäristö kullekin tarkasteltavalle ryhmälle<sup>27</sup> avautuu, minkä osa-alueen<sup>28</sup> kautta he tarkastelevat sen hyvyttä ja mitä he mielivät hyvyyden lähtökohdiksi.

Myös tulkintaan liittyvän hermeneutiikan läsnäolo nivoutuu metodologisessa tarkastelussa yhdeksi tärkeäksi säikeeksi, eikä sitä tule nähdä fenomenologiaan ja fenomenografiaan liittyen täysin irrallisena lähestymistapana. Etenkin Heidegger (2000) lähentää ajattelussaan fenomenologian ja hermeneutiikan suhdetta inhimillisen olemassaolon ja maailmaan kuulumisen näkökulmasta: ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä tavasta olla maailmassa. Hermeneutiikan tulkinnallinen luonne merkitsee kaikkea sitä ymmärtämistä, mitä ihmisellä on olemassaolosta: hänestä itsestään, käsillä ja esillä olevista asioista ja ymmärryksen pohjana olevista rakenteista. (Heidegger 2000, 33 - 34; Kusch 1986, 79.)

### 1.3 Tutkimuksen rakenne ja tarkennetut tutkimustehtävät

Tutkimukseni koostuu kuudesta pääluvusta. Luku 1 johdattaa lukijan aiheen pariin ja tutustuttaa tutkimukseni lähtökohtiin. Ensimmäisessä luvussa avaan oppimisympäristön käsitettä ja rakennetta sekä perustelen tutkimuksessa tekemiäni metodologisia valintoja. Luvussa 2 paneudun varsinaiseen kenttätööhön ja esittelen tarkentaen tutkimuskohteeni sekä niitä aineiston käsitteelyyn ja hankintaan liittyviä valintoja ja toimintoja, joita olen tutkimuksessani joutunut ratkaisemaan.

Seuraavaksi alkaa varsinainen tutustuminen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, joka muodostuu moninaisesti hyvään oppimisympäristöön liittyvistä tarkastelunäkökulmista. Ymmärrän tutkimuksessani oppimisympäristön muodostuvan historiallisesta jatkumosta, jossa vuoropuhelua käyvät oppimisen näkökulmaan kohdistuvat pedagogiset vaikuttimet ja yhteiskunnan ajallisista ja rakennemuutoksista juontuvat koulutusjärjestelmään vaikuttavat tekijät. Nämä dialogin osapuolet esittäytyvät luvuissa 3 ja 4. Tarkentaen luvussa 3 teen aikamatkan oppimisympäristön pedagogisen toimintakulttuu-

---

27 Tarkasteltavilla ryhmillä viitataan tutkimuskohteina olevien oppilaiden, heidän vanhempiansa ja opettajien muodostamiin ryhmittymiin.

28 Osa-alueilla viitataan tässä tutkimuksessa käytettyyn oppimisympäristön rakenteelliseen jaotteluun eli fyysiseen, pedagogiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristön ulottuvuuteen.

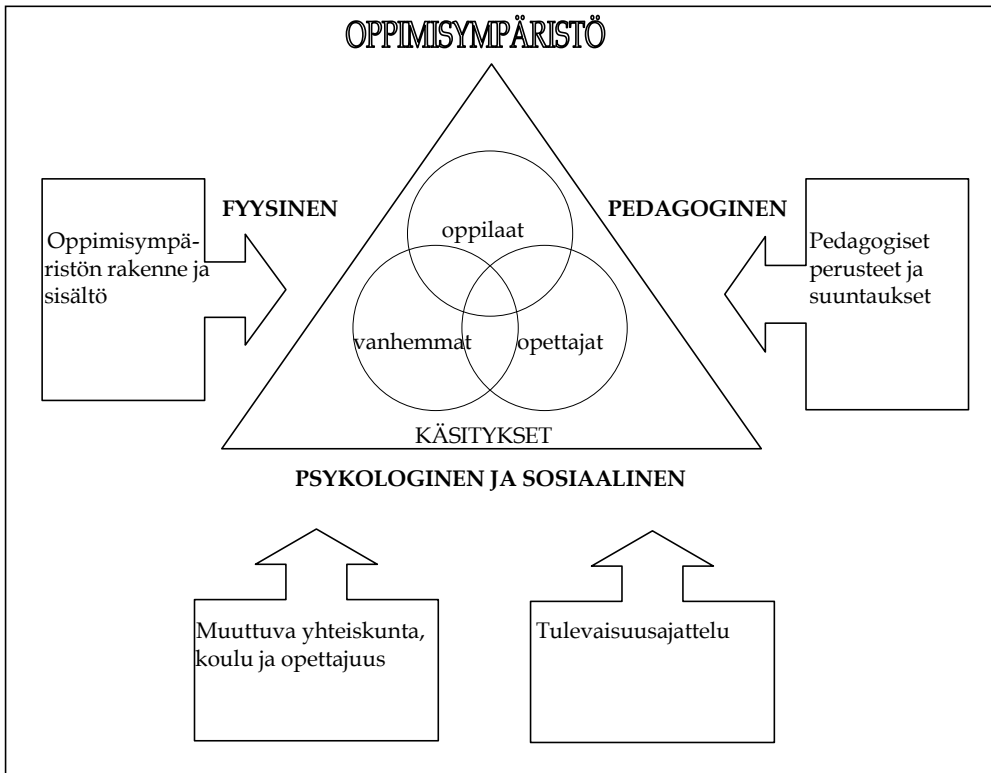


rin lähteille tutustuttaen lukijan niihin käsityksiin ja pedagogisiin suuntauksiin, jotka ohjaavat oppimisympäristön toimintakulttuuria. Tässä tarkastelussa painopiste on oppimisessa ja eri aikakausina vallitsevissa suhtautumisissa tiedon rakentumiseen ja hyvään oppimiseen. Tarkastelu tuo myös esiin erilaisia pedagogisia painotusmahdollisuuksia ja käytänteitä. Luvussa 4 oppimisympäristön tarkastelun painopiste suuntautuu yhteiskunnalliseen näkökulmaan ja niihin vaatimuksiin, joita yhteiskunta asettaa tämän hetken ja tulevaisuuden koululle ja sen toimijoille. Opettajien asettuessa opetustoiminnan ja oppimisympäristön kehittämisen keskiöön, luvussa tarkastellaan erityisesti opettajiin ja opettajankoulutukseen kohdistuvia haasteita. Tässä yhteydessä haluan myös nostaa esiin niitä näkökulmia, mitä tulevaisuuden ennakoimattomuus ja muutosvaatimukset ihmisissä herättävät. Luvut 3 ja 4 rakentavat tutkimuksen kivijalan yhdessä luvun 1 kanssa, rajaten tutkimusaiheen esittämällä ne näkökulmat, jotka tässä tutkimuksessa toimivat hyvään oppimisympäristöön liitettyjen käsitysten taustavaikuttimina ja tulkintakulmina.

Luvussa 5 paneudun varsinaisesti oppimisympäristön fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen sekä pedagogiseen osa-alueeseen. Näiden osa-alueiden sisällöt koostan tutkimusvastauksissa esiin nousseista teemoista. Hyvään oppimisympäristöön liitetyt käsitykset ja näistä juonnetut tulokset esitetään tässä kohdin tutkimusvastausten tekstilainauksina ja kuvina yhdessä teorian ja tulkinnallisten näkökulmien kanssa. Luku 5 jaottelee, esittelee, kuvailee, yhdistää ja kokoaa hyvään oppimisympäristöön liitettyjä käsityksiä. Tarkoituksenani on avata lukijalle niitä maailmoja, joita kohtasin tutkimusvastauksia tarkastellessani ja esitellä lopuksi ne tekijät, jotka ymmärsin tutkimusaineiston pohjalta lähtökohdiksi parempaan oppimisympäristöön pyrkimisessä.

Tutkimustulosten esittelemisen jälkeen on aika pysähtyä pohtimaan vielä tarkemmin. Kuudennessa luvussa luon katseen ensin taaksepäin pohtien tutkimusaineiston tavoittavuutta suhteessa sen sisältöön, minkä jälkeen avaan niitä ajatuksia, mitä tutkimustulokset minussa herättivät. Tässä kohden haluan myös nostaa esille niitä näkökohtia, jotka itse ymmärrän käytännön toimina oppimisympäristön kehittämissuunnitelmassa. Luvussa 6 pohdin myös tutkimuksen luotettavuutta ja totuusarvoja sekä sitä, mitä jaettavaa tällä tutkimuksella on oppimisympäristöajattelun kentällä ja miten tutkimusmatkani voisi näinä eväinä jatkaa.

Seuraavan mallin (kuvio 7) tarkoituksena on yksinkertaistaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkittavien tahojen yhteyttä:



KUVIO 7. Oppimisympäristöön liitetyt käsitykset ja vaikuttimet

Kuvion ulkokehällä ovat ne tekijät, jotka vaikuttavat oppimisympäristöön ohjaten sen muotoutumista historiallisessa jatkumossa. Oppimisympäristö on kokonaisuus, joka muodostuu osatekijöistä. Nämä osatekijät muodostavat kehykset oppimisympäristölle ja siihen liitettyjen käsitysten tarkastelulle. Osatekijät jaottuvat tutkimuksessani kolmeen tarkastelukulmaan: fyysiseen, pedagogiseen ja sosiaalis-psykkiseen näkökulmaan. Kukin oppimisympäristön osa-alue vaikuttaa toiseensa ja ne elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tutkimukseni keskiöön asettuvat tutkittavat, jotka koostuvat oppilaista, heidän vanhemmistaan ja opettajista. Tutkimuksessa tarkastellaan näiden kolmen ryhmittymän hyvään oppimisympäristöön liittämiä käsityksiä.

Tutkimukseni lähtökohta on *hyvä koulu kaikille* -näkökulma. Oppimisympäristöä kehitettäessä rajaudutaan helposti tarkastelemaan sen hyvyyttä liian yksipuolisesta näkökulmasta, pohjaten siihen liittyvät hyvyysajatuksesi oleuksiin todellisten käsitysten sijaan. Ajatukset oppimisympäristön hyvyydestä saatetaan myös pohjata liian suppeaan näkökulmaan, jolloin tarkasteluun nostetaan esimerkiksi ainoastaan koulurakennus, oppimateriaalit tai opettajan toiminta. Oppimisympäristön hyvyys muodostuu kuitenkin sen käyttäjien näkökulmasta, eläen aina jossain määrin kunkin käyttäjäkunnan tarpei-



den mukaan. Oletukset hyvästä oppimisympäristöstä vaativat siksi käsitysten päivittämistä ja sen pohtimista, kuinka koulun lähimmät käyttäjät käsittävät oppimisympäristön hyvyuden. Käsittävätkö eri tahot oppimisympäristön samansuuntaisesti vai luovatko eri ryhmittymät oppimisympäristöä ajatellen selkeästi eri asioita korostavia merkityskategorioita (vrt. Heppell ym. 2004, 14; Nuikkinen 2005, 61 - 66)? Mikäli käsitykset eroavat, nousee esiin kysymys siitä, kenen hyvyyskäsitystä oppimisympäristön kehittämisessä mukaillaan ja millaisessa arvosuhteessa eri tahojen käsitykset ovat toisiinsa nähden? Voidaanko oppilaiden, opettajien ja vanhempien hyvyyskäsityksistä löytää sellaisia yhtymäkohtia, joiden kautta yhteinen hyvä on mahdollista saavuttaa?

Hyvässä oppimisympäristössä korostuvat eri tahojen ja toimijoiden väliset vuorovaikutustekijät, mistä syystä tutkimukseni myötä haluan sivuta myös yhtenä koulun tärkeänä tavoitteena olevaa kodin ja koulun yhteistyötä hyvien kasvatuspäämäärien saavuttamiseksi. Koulun rooli sisältää tässä suhteessa koulutuspolitiikkaan ja kasvatustieteeseen pohjautuvan näkökulman, kun taas kotien odotetaan edustavan lapsen vastuullisinta kasvatustahoa. Yhteistyön onnistumisen yksi peruste on yhteinen käsitys siitä, millaista on hyvä kasvatusta ja opetus ja kuinka siihen päästään yhdessä tukien. Oppimisympäristön ollessa keskeisessä asemassa kouluoppimisen ja kasvatuksen alueella, tulisi sen hyvyteen liitettyjen käsitysten kohdata ja eri osapuolten tulisi tietää niistä käsityksistä ja tavoitteista, joita hyvään oppimisympäristöön liitetään. Mikäli hyvyyskäsitykset eroavat selkeästi toisistaan tai korostavat arvoasteikolla eri asioita, on etsittävä ja esitettävä perustelut sille, miksi oppimisympäristössä korostetaan tietynlaista hyvyttä – näin eri osapuolet ehkä pystyisivät kohtaamaan toisensa entistä paremmin ja ymmärtäisivät toistensa näkökulmia laajemmin. Yhteisten päämäärien selkiytyttyä on helpompaa asettaa yhteisiä tavoitteita, mikä toivottavasti kodin ja koulun välillä tarkoittaa aiempaa suurempaa yhteistyötä kasvamisen ja oppimisen tukemiseksi sekä oppimisympäristön kehittämiseksi.

*Tämän tutkimuksen tavoitteena on toimia välikappaleena, siltana, yhteisen hyvään etsimisessä ja löytämisessä, sekä herättää pohtimaan sitä, kuinka voitaisiin muodostaa entistä parempi oppimisympäristö.* Tutkimukseni tarkennetuiksi tutkimustehtäviksi tämän tavoitteen saavuttamiseksi nimeän seuraavat tehtävät:

1. Millaisia tekijöitä oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat liittävät tulevaisuuden hyvään oppimisympäristöön?
2. Millä tavoin tulevaisuuden hyvään oppimisympäristöön liitetyt käsitykset painottuvat oppilaiden, vanhempien ja opettajien joukossa?
3. Missä määrin hyvän oppimisympäristön tavoittamisessa voidaan löytää yhteinen lähtökohta tutkittavien tahojen kesken?

Tutkimuksessa *kursivoidut* lainaukset ovat otteita tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden teksteistä tai puheenvuoroista. Oppilaiden tekstilainauksissa ei ole viitattu vastaajan ikään tai vuosiluokkatasoon, koska näillä tekijöillä ei ilmennyt tutkittavien vastausten välillä yhteyttä muutoin kuin oppimisilma-  
piiriin liitettyjen käsitysten suhteen (ks. luku 5.2.1) ja yhtenäistä peruskoulua koskevissa pohdinnoissa (ks. luku 5.2.4). Tutkimusvastauksia tarkastellessa

näiden aiheiden kohdalla viitataan siten poikkeuksellisesti vastaajien vuosiluokkaan.

Tutkimusvastausten analyysi osoitti, että sama tekstiote saattoi sisältää monia merkityksiä ja viitata erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, mikä on huomioitu tutkimuksessa. Tutkimuksessa esiintyvät lainaukset ja piirrokset on valittu useiden mahdollisten vaihtoehtojen joukosta osoittamaan esimerkkejä vastaajien käsityksistä. Tekstilainauksen ja piirrosten esiintymisellä haluan myös kunnioittaa vastaajien ”puheenvuoroja” hyvän oppimisympäristön saavuttamiseksi.

## 2 TUTKIMUSYMPÄRISTÖ – MATKA KÄSITYSTEN LÄHTEILLE

### 2.1 Tapaus tutkimuksen taustalla

Tutkimuskysymysteni pohjalta päätin jalkautua minulle tuttuun kouluun, jonka oppimisympäristön suunnittelu oli koululle ajankohtaista tulevan saneerauksen vuoksi. Päätös valita tuttu koulu tutkimuskohteeksi sai alkunsa koulun rehtorin ja koulutoimen kannustaessa minua tarttumaan tutkimuksen tekoon, joka olisi tarpeellinen koulun uuden oppimisympäristön suunnittelun tueksi (ks. Patton 1990, 184 - 185; Yin 2003, 146). Alustavissa suunnitelmissa koulu pyritään laajentamaan 1.-6.-luokan koulusta yhtenäiseksi peruskouluksi, jossa toimivat luokat esiopetuksesta yhdeksänteen. Tällainen muutos oppimisympäristön kehittämisen ohessa kaipaisi tutkimuksellista pohjaa, jotta saataisiin selville, millaista oppimisympäristöä kouluun toivotaan. Uutta oppimisympäristöä suunniteltaessa halutaan kuulla koulun eri käyttäjäryhmien ääntä ja tutkimukseeni liittyvä käsitysten kartoittaminen voisi näin toimia yhtenä osallistavana tapana yhteisen oppimisympäristön kehittämisessä. Koulun lähimpien käyttäjien käsitysten kartoittaminen nykyisestä oppimisympäristöstä ja toiveiden kuuleminen kehittämis ehdotuksista, mukailee Staken (1995) tärkeänä pitämää tapaustutkimuksellista periaatetta – tapauksen kautta oppimista. Ennen kuin uutta oppimisympäristöä aletaan luoda, on selvitettävä, mikä nykyisessä koulussa on hyvää ja millaisia epäkohtia nykyinen käytäntö tai muuttuneet tarpeet ja vaatimukset ovat nostaneet esiin.

Tutkimuksen tekeminen ja oppimisympäristön tarkasteleminen kiinnostivat minua etenkin oppimisympäristön hyvyyteen liitettyjen käsitysten näkökulmasta, joita ehdotinkin tutkimukseni tarkastelunäkökulmiksi. Olin toiminut koulussa itse muutaman vuoden luokanopettajana ja ollut usein mukana oppimisympäristöön ja sen kehittämiseen liittyvissä keskusteluissa. Totesin kuitenkin, että muistellessani hyvään oppimisympäristöön liitettyjä asioita, mieleeni nousivat vain omat käsitykseni tai jotkin valmiit teoreettiset pohdinnat hyvästä oppimisympäristöstä, lähinnä sen fyysisistä välineistä, tiloista ja pedagogisista innovaatioista. Huomasin näiden hyvyystekijöiden ohjaavan ajatteluani sen sijaan, että olisin kysynyt oppimisympäristön lähimmiltä käyttäjiltä, millaisia odotuksia he asettavat oppimisympäristölleen nyt ja tu-

levaisuudessa. Varto (1996, 92 - 93) mainitsee nk. esineellistyneet käsitteet, joita arkinen kielenkäyttö tai vanhentuneet tutkimukset ovat luoneet, mutta jotka yhä elävät tottumuksen tai vallan seurauksena, vaikka niillä ei ole pätevyyttä tutkimuskohteisiin nähden. Tällaisiksi "käsitteiksi" koin myös oman oppimisympäristö -ajatteluni ja totesin, että oppimisympäristöä kehitettäessä rajaudutaan helposti tarkastelemaan sen hyvyttä liian yksipuolisesta näkökulmasta, pohjaten siihen liittyvät hyvyysajatuksset oletuksiin todellisten käsitysten sijaan. Tulevaisuuden oppimisympäristöä kehitettäessä ei pidä tukeutua ainoastaan vallalla oleviin hyvän oppimisympäristön kriteereihin, vaan on kysyttävä asiasta myös heiltä, joille oppimisympäristö on jokapäiväistä elämää. Oletukset hyvästä oppimisympäristöstä vaativat käsitysten päivittämistä ja sen pohtimista, käsittävätkö eri tahot oppimisympäristön samansuuntaisesti vai luovatko eri ryhmittymät oppimisympäristöä ajatellen selkeästi eri asioita korostavia merkityskategorioita?

Tällä kertaa aihetta olisi siis lähestyttävä uudesta suunnasta, ruohonjuuritason tasolta, ja katsoa, avaako uusi näkökulma uudenlaisia katsantokantoja. Ehkä käytännön kokemukset ja käyttäjien käsitykset yhdessä teoreettisen tiedon kanssa auttavat ammentamaan jotain uutta tai ymmärtämään tähänastista tietämystä syvemmin? Erilaisten näkemysten ymmärtäminen voisi myös toimia lähtökohdana yhteisten tavoitteiden asettelussa. Koin siis koulun tilanteen tutkimukseni kannalta hedelmälliseksi, koska sen tulevaisuus on puhututtanut koulussa toimijoita sen oppimisympäristönäkökulmasta monella tapaa ja nostanut esiin pohdintoja hyvän oppimisympäristön kriteereistä, elementeistä ja vaatimuksista: mistä hyvä oppimisympäristö muodostuu, ja mikä on riittävän hyvää ollakseen hyvää? Tutkimuskohteeni lisäksi saneeraustarve on myös monen muun koulun arkipäivää, mistä syystä kouluympäristöjen kehittäminen on herättänyt keskustelua jossain määrin myös valtakunnallisessa mediassa, televisiossa ja sanomalehdissä, ruokkien samalla myös tutkimuskohteeni toimijoiden keskustelua aiheen tiimoilta.

Ruohonjuuritason toimijoiksi koulun oppimisympäristössä mielsin oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat, koska he ovat niitä ryhmittymiä, joille koulumaailma on läsnä lähes päivittäin. Opettajille ja oppilaille koulun oppimisympäristö näyttäytyy konkreettisesti siinä koulun toiminnassa, jossa he ovat sisällä ammattinsa tai oppilassuhteensa kautta, kun taas vanhemmat ovat ainakin välillisesti kosketuksessa koulun oppimisympäristöön lastensa kautta. Opettajia ja vanhempia yhdistää lisäksi yhteinen kasvatusvastuu, jonka tulisi ilmetä kodin ja koulun yhteistyönä. Näiden tahojen lisäksi tutkimukseeni osallistui joukko luokanopettajiksi opiskelevia aikuisopiskelijoita, jotka olivat suorittaneet opetusharjoittelujaksojaan kyseisellä koululla. Oppimisympäristön laatukriteerejä voitaisiin luonnollisesti tarkastella myös muista näkökulmista, mutta määriteltäessä ympäristössä eniten toimivia tahoja, ja siihen eniten odotuksia kohdistavia henkilöitä, oppimisympäristön läheisimmiksi ruohonjuuritason toimijoiksi, pohtijoiksi ja arvioitsijoiksi ymmärrän mainitut tahot.

Tutkimukseen sisältyvän koulun, sen läheisten toimijoiden ja kouluympäristön suunnitteluhankkeen puitteissa tutkimusta voidaan pitää tapaus-tutkimuksena ja jossain määrin myös toiminta- ja kehittämistutkimuksena. Yin (2003) määrittelee laadullisen tapaus-tutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monenlaisia, eri tavoin hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai sen ilmiötä omassa ympäristössään. Tapaus-tutkimuksessa lähtökohtana pidetään yksilön kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia muodostaen merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. (Yin 2003, 13, 23, ks. Gomm, Hammarsley & Foster 2000, 2 - 5; Greig & Taylor 1999, 43.) Olennaista on tapauksen eli oppimisympäristön tutkiminen sen luonnollisessa ympäristössä tarkan ja yksityiskohtaisen tiedon saamiseksi (mm. Gomm ym. 2000, 2 - 3; Greig & Taylor 1999, 103). Oppimisympäristöön liitettävät käsitykset ovat sidoksissa elettyyn tilanteeseen, mistä syystä on tärkeää, että niiden tutkimiseen liitetään jokin konkreettinen tapaus, tässä tapauksessa tietty koulu toimijoineen. Konkreettinen tapaus antaa myös mahdollisuuden pelkän yleistämisen sijaan tapauksen syvään ymmärtämiseen, mitä Stake (1995, 3 - 4) pitää yhtenä tapaus-tutkimuksen tärkeänä tavoitteena<sup>29</sup>.

Tapaus-tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksessani tutkimuskohteena on yksi tapaus, koulu, joka sisältää useampia "tutkimusryhmittymiä" (oppilaat, vanhemmat ja opettajat, joihin lukeutuvat myös opettajiksi opiskelevat), joiden käsitysten mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja pyrin tarkastelemaan niin ryhmien sisäisesti kuin välisestikin (ks. Yin 2003, 13; Stake 1995, 4). Useat tutkimusryhmät mahdollistavat tapauksen monipuolisen tarkastelun, mutta toisaalta tutkimusryhmien ollessa moninaiset, kohdataan yhtä tutkimuskohdetta enemmän erilaisia muuttujia ja huomioitavia seikkoja. (Yin 2003, 52 - 55.)

---

29 Stake (1995) jakaa tapaus-tutkimukset kolmeen tyyppiin riippuen tapauksen luonteesta, lukumäärästä, tavoitteista ja tutkimukseen liittyvistä perusoletuksista. Kun tutkijalla on erityinen kiinnostus tiettyyn, ainutlaatuiseen tapaukseen ja hän haluaa ymmärtää tätä tapausta hyvin kaikkine yksityiskohtineen, on kyseessä itsessään arvokas tapaus-tutkimus (intrinsic case study). Kun tapaus-tutkimuksen avulla koetetaan ymmärtää jotain muuta kuin kyseistä tapausta, puhutaan välineellisestä tapaus-tutkimuksesta (instrumental case study). Tapaus on tällöin kiinnostava yleisten teemojen tai teoreettisten kehittyjen vuoksi, mutta ei itsessään. Kolmantena tapaus-tutkimuksen tyyppinä Stake mainitsee kollektiivisen tapaus-tutkimuksen (collective case study), jolloin tutkimus muodostuu useista tapauksista. Kollektiivisessä tapaus-tutkimuksessa on oleellista yksittäisten tapausten välinen koordinaatio tai rinnasteisuus. Kyse on välineellisen tapaus-tutkimuksen laajentamisesta usean tapauksen tai tapaukseen liittyvän ryhmän tutkimukseksi, jonka avulla yritetään päästä parempaan ymmärtämiseen tai parempaan teorian rakentamiseen. (Stake 1995, 3 - 4.)

Tapaustutkimuksen ohella tutkimuksessani on myös toimintatutkimuksen ja kehittämistutkimuksen piirteitä<sup>30</sup>, koska se kohdentuu koulussa toimivien ryhmittymien osallistamiseen oppimisympäristöön liitettävien hyvyyskäsitusten selvittämiseksi. Toiminta- ja kehittämistutkimuksellisia piirteitä en kuitenkaan pidä tutkimuksessani ensisijaisesti tutkimusmenetelminä, vaan lähinnä strategioina ja teknologisina lähestymistapoina (ks. Aaltola & Syrjälä 1999, 17; Kuula 1999, 218). Perinteisestä toimintatutkimuksesta poiketen tutkimuksessani ei tehdä tutkittavien kanssa jatkuvaa yhteistyötä (vrt. Heikkinen 2006, 18 - 19; Kuula 1999, 218), vaan tutkittavien aktiivinen osallistaminen sijoittuu lähinnä tutkimusaineiston hankintaan ja mahdollisuuteen kommentoida tutkimustuloksia tutkimusmatkan varrella. Toisaalta tutkittavien välillisenä osallistumisena voidaan ymmärtää heidän käsityksiinsä paljolti pohjautuva oppimisympäristön myöhempi kehittämisvaihe. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää yleisellä tasolla sekä oppimisympäristöjen suunnittelussa että kodin ja koulun yhteistyön parantamisessa, koska mahdollisten käsityserojen tullessa esiin, voidaan entistä paremmin ymmärtää eri tahojen odotuksia ja ajatuksia oppimisympäristöä kohtaan ja pyrkiä kehittämään mahdollisia epäkohtia (ks. Stake 1995, 7 - 8). Tutkimuksella tähdätään siten oppimisympäristöön liittyvien epäkohtien ja niistä aiheutuvien seurausten kehittämiseen (ks. Heikkinen 2006, 17), ei varsinaiseen yleistämiseen, vaikka esiin tulevat asiat saattavatkin monessa suhteessa olla yleispäteviä. Tällainen lähestymistapa viittaa toiminta- ja kehittämistutkimukseen, vaikka kehittämisen kohteena ei olekaan varsinainen *toiminta* (vrt. Heikkinen 2006, 16), vaan oppimisympäristö, jossa toiminta nähdään yhtenä toimintakulttuurin osana. Tutkimuksen tavoitteena on myös nostaa paremmin esiin se, mitä eri tahot oppimisympäristöltä odottavat ja saada aikaan keskustelua siitä, kenen mukaan ja kenelle oppimisympäristöä rakennetaan, ja kuinka siitä voisi tehdä monipuolisemmin hyvän oppimisympäristön. (Ks. Aaltola & Syrjälä 1999, 18, 21.) Tutkimustulosten on myös tarkoitus palvella luokanopettaja-opiskelijoita ja -koulutusta, koska tutkimusten mukaan luokanopettajat perustavat oman opettajuusnäkemyksensä pitkälti siihen, millaiseksi se muodostuu oman koulutuksen aikana. Ymmärrettäessä paremmin oppimisympäristöön liitettäviä hyvyystekijöitä ja odotuksia, tulevat luokanopettajat voivat muodostaa paremmin käsityksiään siitä, millainen oppimisympäristö oikeasti ymmärretään nykypäivänä hyväksi eri tahojen näkökulmasta ja vastata paremmin näihin odotuksiin.<sup>31</sup>

---

30 Tutkimushankkeisiin voi liittyä toimintatutkimuksen piirteitä, vaikka se ei olisikaan puhtaasti toimintatutkimusta. Laajassa mielessä mikä tahansa ihmisen sosiaaliseen toimintaan kohdistuva tutkimus voidaan ymmärtää toimintatutkimukseksi, jos se käy vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan. (mm. Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999.)

31 Yksi toimintatutkimuksen lähtökohdista on reflektiivisyys, jonka avulla pyritään uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen ja kehittämiseen (esim. Heikkinen 2001, 170 - 185).



## 2.2 Käsitteitä keräämässä

Kokemusta tai käsitystä tutkittaessa tavoitteena on saada esiin tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostamia merkityksiä, minkä vuoksi on tärkeää, että tutkittava pystyy asennoitumaan tutkimustilanteeseen luonnollisesti ja kertomaan kokemuksistaan niin aidosti, avoimesti ja syvällisesti kuin vain mahdollista. Koska tutkimukseni kohdistui kouluun, jossa itsekkin työskentelin opettajana, koin kirjallisen kyselyn luontevana tiedonkeruumenetelmänä luotettavuuden näkökulmasta. Kirjallinen vastaaminen antaa jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä vapauden omien ajatusten julkituomiseen takertumatta kehenkään vastaajaan henkilökohtaisella tasolla. (ks. Fine, Weis, Weseen & Wong 2000, 108 - 109.) Myös ihmisen inhimillisyys tulee syvimmin esiin juuri siinä, että yksilö symbolisoi kokemuksiaan kielen kautta, jolloin sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus ovat läsnä. Aineiston tulee olla pala tutkittavaa maailmaa, ikään kuin näyte siitä kielestä ja kulttuurista, jota ollaan tutkimassa. (Schwandt 2000, 192 - 194; Seidman 1998, 2; Alasuutari 1999, 84 - 88.) Kirjallinen vastaus voi olla yhtä lailla tekstimuotoinen kuin piirrosmuotoinen, sillä kuvaa voidaan tarkastella visuaalisen kielen näkökulmasta, jolloin sen ymmärretään heijastavan yksilön elämää ja kokemusmaailmaa (Lodge 2002, 147). Weber ja Mitchell (1996, 303) toteavat kuvan olevan *yksi tekstin muoto, jota voidaan lukea* analysoimalla muun muassa kuvassa esiintyviä metaforia, valintoja, rakenteellisia seikkoja, kuvasuhteita ja visuaalista ilmettä sekä tulkitsemalla kuvan viestejä.

Tutkimukseni luonteen ja aiheen huomioiden päädyin kysymysten asetelussa pääasiassa avoimiin kysymyksiin, koska ne antavat mahdollisuuden kielen monipuoliseen käyttöön säilyttäen samalla alkuperäisen kielen. Lähtökohtanani kysymysten muodostamisessa toimi Perttulan (1995, 64 - 66) ohjeistus tutkijan neutraalista roolista kysymysten taustalla: hyvä kysymys – oli se kirjallinen tai suullinen – antaa tutkittavalle mahdollisimman laajan alan vastata ohjaamatta hänen ajatteluaan sen enempiä mihinkään suuntaan. Hyvä kysymys on suuntaviitan sijaan kartta, jolla vastaaja voi suunnistaa valitsemiaan teitä pitkin.

Laatimieni kyselyiden (liitteet 1 - 3) kautta keräsin keväällä 2005 oppilailta, oppilaiden vanhemmilta, opettajilta ja opettajiksi opiskelevilta ajatuksia hyvästä oppimisympäristöstä<sup>32</sup>. Vastaajat käsittelivät hyvää oppimisympäristöä "tulevaisuuden koulu" -käsitteen kautta, jolloin he pohtivat, millainen olisi tulevaisuuden hyvä koulu ja mitä hyvän koulun ominaisuuksia oppilaiden nykyisessä koulussa on. Tutkimusympäristön ollessa kullekin vastaajalle tuttu, kysely sai vastaajat pohtimaan aihetta hyvin monisanaisesti (ks. Greig & Taylor 1999, 48). Positiivisena koin myös sen, että oppilaiden tuntiessa tutki-

32 Tutkimusvastaukset jaottuivat seuraavasti: oppilaiden kirjallisia vastauksia 261 kpl, 54:n 1.-luokkalaisten vastaukset opettajien kokoamina, oppilaiden piirroksia 315 kpl, opettajien ja opettajiksi opiskelevien vastauksia 21 kpl ja vanhempien vastauksia 30 kpl. Vastausmääriä ja aineiston käsittelyä käsitellään myös luvussa 2.3.



muskohteensa ja siinä toimivat ihmiset, tutkimus koettiin luonnollisena osana normaalia elämää ja koulupäivää (ks. Greig & Taylor 1999, 8). Oppilaat ja vanhemmat tunsivat koulun oppilaiden koulupaikkana, opettajat työpaikkanaan ja luokanopettajiksi opiskelevat olivat tutustuneet kouluun opetusharjoittelujensa kautta, mistä syystä samaa ympäristöä tarkasteltiin vastauksissa eri näkökulmista (vrt. Yin 2003, 98 - 99).

Oppilaille (2.-6.-luokka) osoitettu kysely (liite 1) sisälsi pääosin avoimia kysymyksiä. Kysymyksissä 1 - 3 oppilaat pohtivat heidän nykyisen koulun hyviä ja korjausta vaativia asioita sekä esittivät ratkaisuja sille, kuinka koulu muuntuisi "tulevaisuuden kouluksi". Kyselyssä (4. kysymys) myös karotoitettiin niitä välineitä, joita oppilaat mieltävät tulevaisuuden luokkatilaan kuuluviksi. Kysymyksissä 5, 7 ja 8 oppilaita pyydettiin kuvailemaan tulevaisuuden hyvää oppimisympäristöä ja -tilaa niin, että tarkastelu ulottui koulun sisätiloista aina pihaan ja lähiympäristöön saakka. Näiden kysymysten avulla oli tarkoitus saada tietoa siitä, mitä asioita oppilaat kokevat tarpeelliseksi oppimisympäristössä, ja millaisena he mieltävät koulun lähiympäristön. Näissä kysymyksissä oppilaita myös innostettiin ehdottamaan luovia ratkaisuja oppimisympäristön virikkeellisyyden ja viihtyisyyden parantamiseksi. Kysymykset pyrittiin konkretisoimaan niin selkeiksi, että myös pienimpien oppilaiden olisi helppo pohtia niiden vastauksia. Oppimisympäristön konkreettisin osa-alue on fyysinen oppimisympäristö, mistä syystä kysymykset peilaavat paljolti juuri tätä osa-aluetta. Kysymysten asettelu ei kuitenkaan poissulje vastausten pedagogiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen osa-alueeseen viittaavia asioita, jotka ovat tulkittavissa esimerkiksi niissä oppilaiden vastauksissa, joissa korostetaan ryhmätilojen tai sohvien puutetta tai viitataan muutoin asioihin, jotka ovat yhteydessä erilaisiin sosiaalisiin kontakteihin<sup>33</sup>. Oppilaita kehoitettiin myös piirtämään kuva tulevaisuuden oppimistilasta tai luokkahuoneesta (6. tehtävä), jotta voitaisiin tarkastella sitä, millaisia työtapoja, -välineitä ja asioita oppilaat mieltävät tulevaisuuden oppimisympäristöön. Piirroukset kertovat fyysisten välineiden ja tilojen lisäksi paljon oppilaiden pedagogisista käsityksistä, sillä se, millaisia pedagogisia välineitä kuva sisältää, ja kuinka oppilaat asettelevat piirroksiinsa esim. työpöytänsä, kuvaa heidän käsitystään oppimisympäristön pedagogisesta luonteesta. Työpöytäasettelu, ryhmätyöpisteet ja kuvissa esiintyvät ihmiset kertovat omalla kielellään myös oppimisympäristön psykologisesta ja sosiaalisesta puolesta. (Lodge 2002, 147 - 152.) Kyselyn viimeinen osio (tehtävä 9) koostui jatkettavista lauseista, joilla oppilaita ohjattiin pohtimaan omaa paikkaansa tulevaisuuden koulussa. Jatkettavien lauseiden avulla pyrittiin myös konkretisoimaan kunkin vastaajan kohdalla se, mikä asia nykyisessä oppimisympäristössä nähdään akuuteimpana ongelmana.

---

33 Useissa koulun sisä- tai ulkotiloja koskevissa vastauksissa oppilaat korostivat esim. tiloja, joita on helppo valvoa kiusaamisen vähentämiseksi (vrt. sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö) tai jotka sisältävät toiminnallisiin työtapoihin mahdollistavia ratkaisuja (vrt. pedagoginen oppimisympäristö).

Oppilaat vastasivat kyselyyn itsenäisesti ensimmäisen luokan oppilaita lukuun ottamatta. Ensimmäisen luokan oppilaat kävivät kyselyn läpi yhdessä opettajiensa kanssa ja opettaja kokosi luokassa esiin tulleita asioita luokan yhteiseen, koottuun paperiin. Kukin oppilas, myös ekaluokkalainen, sai piirtää oman tulevaisuuden hyvään oppimisympäristöön liittyvän näkymän (ks. Weber & Mitchell 1995, 6). Piirrostehtävän tarkoituksena oli tukea kirjallisten vastausten oikean suuntaista tulkintaa ja auttaa löytämään sellaista tietoa, mitä ei sanallisesti ehkä tuotu esiin (ks. Patton 1990, 187, 464 - 465; Weber & Mitchell, 1996, 304; Yin 2003, 98 - 99, Greig & Taylor 1999, 44 - 46, 79).

Oppilaiden vanhemmat, opettajat ja opettajiksi opiskelevat vastasivat heille suunnattuun kyselyyn internetin välityksellä. Vanhempien kyselyä (liite 3) edelsi koteihin lähetetty kirjallinen tiedote mahdollisuudesta osallistua netissä olevaan kyselyyn. Vanhemmille tehty kysely sisälsi muutoin samansuuntaiset kirjalliset kysymykset kuin oppilaille esitetty kysely, mutta siinä kysyttiin lisäksi vanhempien ajatuksia yhtenäiseen peruskouluun liittyen (kysymys 8). Jatketavissa lauseissa (tehtävä 7) vanhempien tehtävänä oli, oppilaiden kyselystä poiketen, esittää toiveita siitä, millaisessa koulussa he toivoisivat lastensa opiskelevan. Jatketavilla lauseilla koetettiin kartoittaa myös sitä, minkä vanhemmat kokevat tämän hetken akuuteimpana ongelmana oppilaiden oppimisympäristössä. Kysymysten lisäksi vanhemmille esitettiin mahdollisuus kommentoida kyselyä niin halutessaan. Vanhempien ja oppilaiden kyselyissä pyrittiin tarkoituksella välttämään haastavia käsitteitä, jotta kyselyyn olisi mahdollisimman helppo ja luonteva vastata. Samoin kuin oppilaiden kyselyssä, myös vanhempien kyselyssä oppimisympäristöä pyrittiin lähestymään mahdollisimman konkreettisista lähtökohdista, lähinnä koulun tiloista. Tiloihin liittyvien kysymysten lähtökohdat asettuivat oppimisympäristön fyysiselle osa-alueelle, mutta ne eivät estäneet sosiaalisten, psykologisten ja pedagogisten elementtien läsnäoloa vastauksissa (ks. luku 6.2.1).

Opettajille ja opettajiksi opiskeleville nettiympäristöön laitettut kyselyt (liite 2) olivat keskenään identtiset. Opettajiksi opiskeleville tarkoitettu kysely suunnattiin luokanopettajiksi opiskeleville aikuisopiskelijoille, joilla jokaisella oli opiskelujensa pohjana eri määriä ennen opettajaksi opiskelua suoritetuja kasvatustieteiden opintoja sekä työkokemusta kasvatustieteiltä. Kyselyyn osallistuneet opettajat olivat opettajankoulutuksensa puitteissa päteviä opettajia ja heillä oli vaihteleva määrä työvuosia takanaan. Molemmat kyselyt sisälsivät samanlaiset, oppimisympäristön laatutekijöitä tarkastelevat kysymykset. Kyselyn aluksi opettajia pyydettiin avaamaan oppimisympäristön käsitettä siten, kuin he sen mieltävät. Seuraavissa kysymyksissä (2 - 5) vastaajia pyydettiin tarkastelemaan oppimisympäristöä fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Tämän jälkeen opettajia pyydettiin pohtimaan hyvän oppimisympäristön olemusta ja laittamaan edellä esitetyt oppimisympäristön ulottuvuudet tärkeysjärjestykseen. Tehtävän oheen annettiin opettajille myös mahdollisuus vastausten kommentoimiseen, sillä odotettavissa oli, että vastaajat halusivat perustella vastauksiaan. Molemmissa kyselyissä kysyttiin myös hyvän opetusharjoitteluympäristön ominaisuuksia,

vaikka niiden tuloksia ei tässä tutkimuksessa käsitelläkään opetusharjoitteluympäristöön liittyvien vastausten ollessa niin moninaiset ja tämän tutkimuksen rajautuessa koskemaan ennen kaikkea oppimisympäristöä koululaisten näkökulmasta. Harjoitteluympäristöön liitetyt vastaukset ovat kuitenkin huomionarvoiset suunniteltaessa ja rakennettaessa koulua myös opetusharjoittelu ja -ohjaus käyttöön.

Tutkimuksen tarkoituksen ollessa eri tahojen käsitysten tarkasteleminen, eri tapausryhmittymät muodostivat luonnollisesti moninaisen tarkasteluaspektin tutkittavaa aihetta kohtaan. Suuntaamalla kyselyt valituille ryhmittymille pyrin tavoittamaan mahdollisimman monipuolisesti sekä sisällöltään heterogeenisiä ryhmittymiä että keskenään varioivia ryhmiä.

Kyselyyn osallistuneiden *oppilaiden* (315 kpl) suuri määrä sisälsi luonnollisesti erilaisia ja eri-ikävaiheessa ja kehitysvaiheessa olevia lapsia erilaisista kotitaustoista. Oppilaiden erilaiset kasvu- ja kehitysvaiheet suuntasivat oppilaiden ajattelua jossain määrin erilaisiin asioihin, minkä koin tutkimukseni kannalta suureksi vahvuudeksi: oppimisympäristöä tarkasteltiin monipuolisesti.

*Oppilaiden vanhemmille* osoitettu hyvää oppimisympäristöä koskeva nettikysely tuotti myös monipuolisia vastauksia, vaikka siihen vastasikin vain pieni osa (30 kpl) koulun oppilaiden vanhemmista. Useilla vastaajilla oli kuitenkin koulussa enemmän kuin yksi lapsi, mikä toi vastauksiin syvyyttä monienkin vuoden kokemuksella kouluympäristöstä. Vanhempien vastauksissa yllätyin tutkijana siitä, että tutkittavien anonyymiteettiä kohtaan osoitettiin eriäviä mielipiteitä:

*Kiva ja helppo tapa meille aremmillekin vanhemmille ottaa kantaa lapsen koulunkäyntiin. Kiitos.*

Osa koki anonyymiuden positiivisena asian, tuntien hiljaisenaikin vanhempainaan saavansa netin kautta mahdollisuuden esittää mielipiteensä ”näkyttömänä”, kun taas joku tunsii jäävänsä netin välityksellä syrjään vaikuttamisesta ja suoran mielipiteen kertomisesta:

*Suora keskustelutilaisuus olisi aina parempi, jos kerran lapsiakin opetetaan reilusti keskustelemaan ja treenaamaan vuorovaikutustapoja.*

Palautteiden monimuotoinen kirjo osoittaa, että kysely tavoitti erilaisia vanhempia ja mielipiteitä, mikä olikin kyselyn tavoite. Kokonaisuudessaan kirjallinen vastaaminen ja vaikuttamisen mahdollisuus koettiin vanhempien joukossa positiivisena asiana, mistä kertoivat useat vanhempien vastauksissa esiintyneet jälkikommentit.

*Opettajien* ikäjakauma oli laaja: nuorista, vastavalmistuneista opettajista kohta eläkkeelle siirtyviin opettajiin. Vastaajien joukossa oli opettajia, jotka olivat tehneet pitkän uran opettajan työssä, mutta myös opettajia, jotka olivat toimineet eri ammateissa työuransa aikana – näkökulmaskaala opettajien kesken oli siten melko heterogeeninen. Jokainen vastanneista opettajista työs-

kenteli vastaushetkellä koululla, jossa järjestetään opetusharjoittelujaksoja ja suurin osa vastaajista oli myös työssään ohjannut opetusharjoittelijoita.

Myös *luokanopettajiksi opiskelevien* ryhmä oli varsin monimuotoinen: moni opiskelija oli saattanut toimia kasvatusalalla – koulussa, päiväkodissa tai muussa vastaavassa – jo vuosia ennen varsinaisten opettajaopintojen aloittamista. Useilla opiskelijoista oli kokemuksia monista eri kouluista, joissa he olivat tehneet lyhyempiä tai pidempiä työjaksoja. Heidän näkökulmansa hyvästä oppimisympäristöstä muodostuivat siten vaihtelevien oppimisympäristöjen ja -kokemusten perusteella sekä tuoreen, koulutukseen liittyvän teorian tiedon perusteella.

Kaiken kaikkiaan kirjalliset kyselyt tuottivat varsin monipuolista vastausmateriaalia. Kirjalliset vastaukset mahdollistivat hyvin sen, että pystyin tutkijana palaamaan tutkittavien vastauksiin yhä uudelleen etsimään erilaisista ilmaisuista monipuolisesti erilaisia merkityksiä. Yin (2003, 60) toteaa osuvasti, että tutkijan on tärkeää huomata myös ne asiat, joita tutkittava tarkoittaa, vaikkei hän niitä ääneen (tai kirjallisesti) suoranaisesti sanoisikaan. Merkityksiä tutkittaessa tutkijan on jossain määrin osattava lukea rivien välistä ja ymmärrettävä, että sanottujen asioiden taustalla saattaa olla paljon merkityksellistä tietoa.

## 2.3 Aineistosta merkitysverkostoihin ja tulkintaan

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysiin liittyy toisaalta analyytinen, toisaalta synteettinen luonne. Analyytisyyteen viittaa aineiston luokittelu ja jäsentäminen systemaattisesti erilaisiin teemoihin eli aineiston koodaaminen helpommin tulkittavissa oleviin osiin. Synteettisyys puolestaan ilmenee pyrkimyksenä löytää tutkimusaineistosta ne ydinkategoriat ja tutkittavaa kohdetta kuvaavat perusulottuvuudet, joiden varaan voidaan perustaa koko aineistoa kannatteleva temaattinen kokonaisrakenne. (Strauss 1987, 34 - 36, 59 - 64, 69 - 75.)

Moninaisen aineistokeruun jälkeen käsissäni oli 2.-6.-luokan oppilaiden vastauspapereita 261 kappaletta, kolmen eri ekaluokan koontipaperit (54 kpl), 315 hyvää oppimisympäristöä kuvaavaa piirrosta, 21 opettajien vastausta (koulun opettajat ja opettajiksi opiskelevat) ja 30 vanhempien vastausta.<sup>34</sup> Luokittelun vastaukset aluksi omiin ryhmiinsä ja varmistin, että kunkin oppilaan piirros ja vastaus ovat kiinnitettyinä toisiinsa, jotta voin tarkastella niitä yhtäaikaisesti. Järjestin myös oppilaiden vastaukset aluksi vuosiluokittain omiin ryhmiinsä, vaikka raportoidessani huomasin, etteivät oppilaiden käymät vuosiluokat tehneet eroavaisuuksia heidän vastaustensa välillä muutoin kuin yhtenäistä peruskoulua pohdittaessa. Tästä syystä lainatessani oppilaiden tekstejä tutkimuksessani, lainauksen perässä ilmoitetaan vain vas-

---

34 Tutkittavaa tekstidataa kertyi kultakin vastaajalta noin arkillinen (kyselyt ovat liitteinä 1, 2 ja 3). Tekstidatan lisäksi tarkasteltavana oli 315 hyvään oppimisympäristöön liittyvää piirroskuvaa.

tausryhmä ("oppilas"), lukuun ottamatta yhtenäiseen peruskouluun liittyviä pohdintoja.

Aluksi erottelin omiin ryhmiinsä myös opettajien ja opettajiksi opiskelevien vastaukset, jolloin pystyin tarkastelemaan sitä, kuinka niistä erottui kentällä parhaillaan toimivien opettajien ja opettajankoulutusta käyvien opiskelijoiden näkökulma. Vastauksia tarkastellessani huomasin näkökulmien kuitenkin sekoittuvan tasaisesti vastaajaryhmästä huolimatta, joten vastausten yhteenvedoja raportoidessani koin tarpeelliseksi yhdistää näkökulmat vastaajaryhmästä riippumattomiksi. Tämä oli järkevää siinäkin suhteessa, että varsinaisia eroavaisuuksia opettajiksi opiskelevien ja jo valmistuneiden opettajien välillä ei voida määritellä: joillain opettajiksi opiskelevilla saattaa olla opettajakokemusta taustalla enemmän kuin vasta valmistuneella tai opettajauransa alkuvuotia etenevällä opettajalla eikä toisaalta teoretiedon tuoreutta ja määrääkään voida yksiselitteisesti lukea opettajiksi opiskelevien eduksi, koska moni jo valmistunut opettaja on säännöllisesti täydentänyt tietämystään tai opiskeli kasvatusalaa yhä laajemmin tai syvemmin myös kyselyhetkellä. Tässä tarkastelussa on siis yhdistetty kohta valmistuvien, opettajiksi opiskelevien, sekä jo valmistuneiden, opetustyössä olevien opettajien, näkökulmia hyvästä oppimisympäristöstä. Käytän vastaajista jatkossa yhteistä nimitystä "opettajat".

Varsinaisessa aineiston käsittelystä voidaan erottaa erilaisia vaiheita, joiden määrä riippuu mm. tutkijasta, tutkimusmetodista ja aineistosta. Tämän tutkimuksen aineistonkäsittelyssä pohjana toimi Giorgin (1985, 2 - 21) aineistontyöstömalli<sup>35</sup>, jonka väljyys antaa tutkijalle mahdollisuuden kehittää analyysimenetelmää tutkimustehtävien vaatimalla tavalla. Tässä tutkimuksessa sovelsin alkuperäistä mallia sellaiseksi, jollaisena se mielestäni tuki tutkimustani parhaiten. Giorgin (1985) kaksiosaisesta alkuperäismallista loin yhdistelemällä tutkimukseeni yksiosaisen mallin, jota kävin läpi aineistoni kanssa useaan otteeseen. Mallin avulla keskityin ilmiön ja siihen liittyvien käsitysten (vrt. fenomenografia) tarkasteluun sekä erilaisten merkitysten ja merkitysverkostojen<sup>36</sup> löytämiseen.

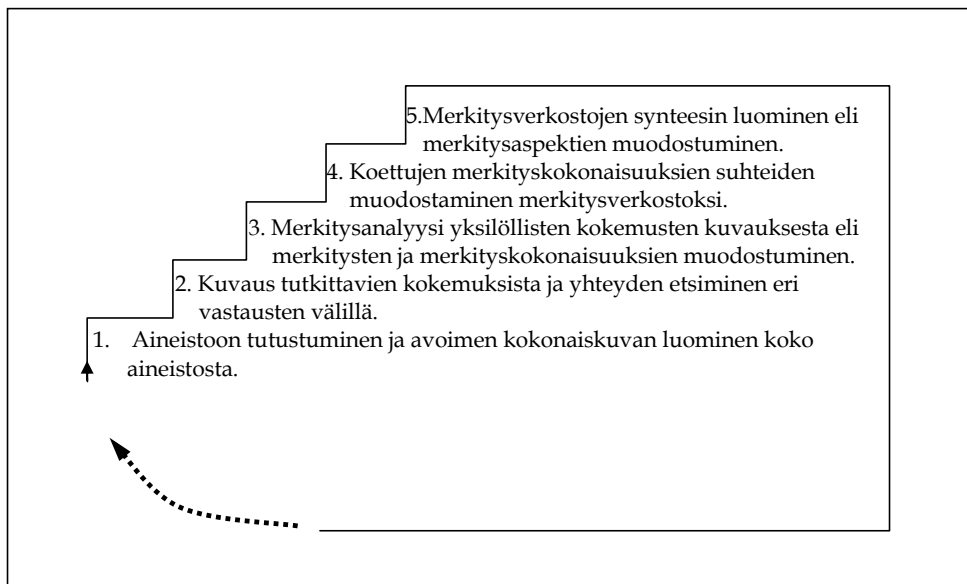
Analyysi etenee askel askeleelta (kuvio 8) yksilöiden yksilökohtaisten merkitysrakenteiden kuvauksesta niistä muodostettuun yleiseen situationaaliseen merkitysrakenteeseen (vrt. Strauss 1987, 34 - 36, 59 - 64, 69 - 75). Aineiston analyysin vaiheiden perusteella on helppo seurata ihmisten todellisten kokemusten mukana säilymistä. Kokemusten tärkeys käsitysten pohjana

---

35 Giorgin menetelmän lähtökohdat ovat eksintentiaalisessa fenomenologiassa. Menetelmän avulla yksilölliset kokemukset pyritään muuttamaan yleiseksi tietteelliseksi tiedoksi. Yleisen tietoon on sisällytettävä kaikki yksilöllisissä tutkimuksissa saatu tieto, jolloin yleistä tietoa voidaan pitää kattavana. Menetelmän eri vaiheet ovat väylä yksilöllisestä tiedosta yleiseen.

36 Kun erilaiset merkitykset suhteutuvat toisiinsa, syntyy merkitysverkostoja. Merkitysverkostojen kokonaisuudesta voidaan käyttää myös käsitettä "subjektiivinen maailmankuva". Subjektiivinen maailmankuva on ihmisen kokemusten kokonaisuus. Näin ymmärrettynä tajunta on prosessi, joka tulee olemassa olevaksi kokemuksen kautta, siis merkityksissä. (Rauhala 1990, 37.)

perustelee mielestäni hyvin sen, miksi juuri tämä analyysimenetelmä on tässä tutkimuksessa paikallaan.



KUVIO 8. Tutkimusaineiston analyysivaiheiden eteneminen

Ensimmäisessä työstövaiheessa tarkastelin tutkimusaineistoa avoimesti kokonaisuutena, mikä tarkoitti vastausten lukemista ja oppilaiden piirrosten tarkastelemista. Tarkoitukseni oli hahmottaa kokonaiskuva aineistosta ja vastaajaryhmistä. Avoimen tarkastelun vaihe oli mielestäni tarpeen erityisesti siksi, että tutkimuksessani aineiston määrä oli melko suuri ja siihen tutustuminen vaatii osakseen vaiheen, jossa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena ilman tarkempaa aineiston luokittelua (ks. Kiviranta 1995, 95). Seidman (1998, 96) toteaa, että tutkijan pystyessä tutustumaan aineistoonsa aluksi kokonaisuutena, juuttumatta liiaksi yksityiskohtiin, hän pystyy paremmin välttämään sellaisten yksittäisten merkitysten tulkitsemisen, jotka kokonaisuudesta erotettuna saattavat antaa väärän merkityksen.

Perttulan (1995) mukaan tässä vaiheessa tutkijan rooli on jossain määrin kahtalainen. Tutkijan on tärkeää sulkeistaa omat esikäsitöksensä tutkittavan lausumista tai tutkimuksen kulusta, ja kuitenkin hänen tulee pyrkiä myös eläytymään mahdollisimman hyvin tutkittavien kokemukseen. (Perttula 1995, 68) Ongelmaksi saattaa helposti muodostua tutkijan oleellisina kokemien merkitysten ja tutkittavien oleellisina kokemien asioiden ristiriitaisuus, jonka Giorgi pyrkii ratkaisemaan tuomalla reilusti julki tutkijan aktiivisen osallistumisen tutkimukseen. Giorgin menetelmässä tutkijan osallisuutta tutkimukseen ei vähätellä ja pyritä näennäiseen objektiivisuuteen. (Kiviranta 1995, 100 - 101.)



*Toisessa vaiheessa* tutkimusaineiston tarkastelu eteni syvempään lukemiseen, jolloin pyrin keskittymään sen kuvaamiseen, mitä aineistossa todella oli haluttu sanoa. Tässä vaiheessa tein aineistoon merkintöjä ja pyrin luomaan linkkejä eri kysymysten ja niihin annettujen vastausten välille, jotta voisin saavuttaa mahdollisimman paljon sitä kokemusta, mitä kukin vastaaja vastauksiinsa liitti. Tarkoituksenani oli tiivistää aineisto siten, että se säilyisi tiivistyksestä huolimatta alkuperäistarkoituksessaan. (Ks. Laine 2007, 38, 42; Seidman 1998, 2.) Aineistoni sisältäessä kirjallista materiaalia, tekstin jättäminen alkuperäiseen muotoonsa oli luontevaa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostettu ymmärtäminen ei koskaan voi toteutua täydellisenä kahden eri yksilön välillä, mistä syystä tutkijan on tiedostettava omien intentioiden ja tutkittavien kokemusten välinen ero. Pidinsi erittäin tärkeänä asiana mahdollisuuttani palata aika ajoin alkuperäiseen aineistoon pyrkimyksessäni tarkastella ilmiötä ja siihen liittyviä kokemuksia ja käsityksiä sellaisina kuin ne ilmenevät kokijoilla. (Ks. Kiviranta 1995, 92, 95.)

*Kolmannessa vaiheessa* pyrin erottamaan tutkimusaineistosta sellaisia merkityksiä sisältäviä yksiköitä, jotka ovat itsessään merkityksellisiä asioita (Giorgi 1985, 11 - 17; Moss 1998, 206 - 207). Kivirannan (1995, 95) mukaan tällaisia yksiköitä ovat kaikki sellaiset tekstin osat, jotka ilmaisevat jotain tutkittavan ilmiön kannalta olennaista. Ne voivat olla sanoja, lauseita, kappaleita tai jopa sivuja – riippuen siitä, mikä on merkityksellistä (Seidman 1998, 99). Tässä vaiheessa luonnollisesti tutkijan intuitio ohjaa merkitysyksiköiden erottelu-prosessia, mutta hänen on silti pidettävä mielessä tieteenalansa ja tutkittavan ilmiön muodostamat rajoitukset (Giorgi 1985, 11 - 12; Perttula 1995, 72; Seidman 1998, 100 - 101). Pyrin kirjaamaan merkitykselliset yksiköt koodimerkein, joiden mukaan luokittelin ne myöhemmin eri kokonaisuuksiin sisältyviksi. Luokittelun ja koodauksen tarkoituksena on tavoittaa kunkin merkitysyksikön sisältämän yksikön keskeisen kokemuksen sisältö (Perttula 1995, 74).

*Neljännessä vaiheessa* pienet merkitykselliset yksiköt pyritään yhdistämään yleisiksi merkityskokonaisuuksiksi sen mukaan, kuinka ne liittyvät toisiinsa. Yleiset rakenteet eivät kuvaa yksittäisen haastateltavan kokemusmaailmaa vaan merkityssuhteita, jotka tulevat esiin kaikkien haastateltavien kokemusmaailmoissa (Giorgi 1985, 10 - 19.) Tämän vaiheen toteutin huomioimalla koodimerkintäni, etsimällä aineistosta erilaisia merkityksiä ja teemoja sekä ryhmittelemällä ne merkityskokonaisuuksiksi käsitekarttojen avulla. Käsitekartat auttoivat näkemään vastausryhmien sidokset toisiinsa, jolloin oli helpompaa pitäytyä teemakokonaisuuksissa yksittäisten kohtien sijaan.

Fenomenologisessa merkitysanalyysissä intuitiolla on tärkeä osa merkityskokonaisuuksien etsimisessä, koska aineistosta on mahdollista "nähdä" oikeat merkitykset perusteellisen paneutumisen kautta. Tämä "näkeminen" tarkoittaa, että aineistossa saattaa esiintyä samanlaisuuksia ja toistettavuuksia, jotka ohjaavat tekstin ymmärtämistä ja oikeiden merkityksien löytämistä. (Laine 2007, 41.)



Löydettyjä merkityksiä pyrin myöhemmässä vaiheessa tulkitsemaan hermeneuttisen näkökulman valossa. Perttula (1995, 9) korostaa, että itsessään fenomenologiseen tutkimukseen ei pidä liittää tulkintaa, mutta tulkintojen tullessa fenomenologisen tutkimuksen analyysivaiheessa käsitysten tulkitsijaksi, fenomenologinen tutkimus saa hermeneuttisia piirteitä. Tutkimukseni koinkin selkeän yhteyden intuition ja hermeneuttisen tulkinnan välillä: jatkuva tekstiin palaaminen ja sen sisällön ymmärtämiseen pyrkiminen ohjasivat intuitiotani, joka puolestaan ohjasi tekstiin syventymistäni eri näkökulmien kautta. Tässä vaiheessa koin tärkeänä ja haasteellisena erottaa intuitiosta omat henkilökohtaiset mielipiteeni ja tunteeni, ja asennoitua intuition kokemuksiin eläytymisen näkökulmasta (ks. Perttula 1995, 68).

Intuitio ja tulkitseminen muokkasivat tutkimusta yhä lähemmäksi omaa kieltäni, jonka avulla kokosin merkitykset teemoiksi ja käsitteiksi siten, että pyrin säilyttämään olennaiset yksityiskohdat siitakin huolimatta, että teksti sai yleisemmän muodon.<sup>37</sup> Käytännössä fenomenologinen, fenomenografinen ja hermeneuttinen tutkimusote elivät siten analyysivaiheessa hyvin läheisessä vuorovaikutuksessa palatessani yhä uudestaan aineiston alkuperille koettaessani löytää erilaisia kytköksiä erilaisten merkitysten välille ja tulkitessani vastauksia eri merkitysverkostojen kautta (ks. kuvio 8). Tässä suhteessa mielestäni voidaan myös erilaisten tutkimusmetodien vuoropuheluun liittyen viitata hermeneuttiseen kehään (ks. Egidius 1986, 43; Varto 1992, 27).

*Viidennessä* analyysivaiheessa merkityskokonaisuuksista pyritään muodostamaan synteesi, joka kokoaa merkityskokonaisuudet laajaksi kokonaisuudeksi. Tässä vaiheessa erikseen tarkastellut merkityskokonaisuudet rakennetaan yhteen, yhdeksi kokonaisuudeksi, kuten ne todellisuudessaakin esiintyvät: toistensa kanssa yhdessä erilaisten sidosten kautta. (Giorgi 1985, 20 - 21; Kiviranta 1995, 101; Perttula 1995, 84 - 85, 89.) Yleistä merkitysverkostoa luodessani jatkuvan vuoropuhelun merkitys yksilöllisen ja yleisen merkitysverkoston välillä nousi ensiarvoisen tärkeäksi keskeisten merkitysten ja vähemmän merkityksellisten asioiden erottamisen näkökulmasta.

Tutkimukseni ollessa ihmistieteellinen, tutkimuksen taustalla olevan ihmiskäsityksen selvittäminen osoittautui tutkimustulosten analyysivaiheessa eräänlaiseksi tutkimuksen punaiseksi langaksi. Tieto tutkimuksen taustalla olevasta ihmiskäsityksestä sitoo aineistosta nousseet merkitysrakenteet ja tutkimuksen taustalla olevan ymmärtämiseen pyrkimisen tietynlaiseksi kokonaisuudeksi, jonka kautta tutkimuksen etenemistä ja sen tuloksia on mahdollista hahmottaa tietynlaisesta struktuurista. Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen ymmärretään kokonaisuutena, joka rakentuu situationaalisesta, tajunnallisesta ja kehollisesta puolesta. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen elämäntilanteen ja siihen vaikuttavien asioiden, kuten ympäristön, huomioimista, kehollisuudella

37 Yleistyksen sijaan jotkin tutkijat ovat ehdottaneet käytettäväksi suhteuttua -termiä, jolla viitattaisiin tutkijan tarpeeseen selvittää raportissaan perusteita sille, että jokin yksittäinen kohta voitaisiin olettaa yleiseksi esiintymäksi. (Moilanen & Rähä 2007, 65.)

viitataan olemassaoloon orgaanisena tapahtumana ja tajunnallisuudella ymmärretään, että ihminen kokee asioita sekä psyykkisesti että henkisesti erilaisina laatuina ja asteina. (Ks. Rauhala 1993, 70; Perttula 1995, 16 - 22.) Tällainen ihmiskäsityksen holistisuus tarkoittaa, että kukin olemassaolon perusmuodoista tarvitsee toistansa ollakseen itse olemassa, toteutuakseen. Kaikki osarakenteet ovat yhtä arvokkaita, vaikkakin niistä jokaisella on omat yksilölliset tehtävänsä. Jokainen osa kietoutuu toiminnassaan toisiin osiin niin, että niiden toiminta voidaan ymmärtää yhdeksi, moniosaiseksi toiminnaksi. Ymmärrän tutkimuksessani olevien ihmisten muodostavan käsityksensä ja kokemuksensa kokonaisuutena, jolloin yksilö vastaanottaa ja reflektoi ympäristöönsä kaikkien aistiensa ja aiempien kokemustensa kautta. Kokemukset eivät siten muodostu yksilölle universaaleina merkityksinä, vaan jokainen yksilö muodostaa omat käsityksensä oman elämismaailmansa, arkisen elämänsä kokonaisuuden pohjalta (ks. Heidegger 2000, 33 - 34; Seidman 1998, 3). Jokainen on ainutlaatuinen, vaikkakin samanlaiset elämäkokemukset, traditiot ja sosiaaliset tilanteet jossain määrin saattavatkin yhdistää tiettyjen ihmisryhmien käsityksiä. Ihmisten yhtäläisistä tilanteista huolimatta tutkimuksessa koetaan tavoittaa ihmisten yksilölliset tavat kokea maailmaa ja luoda kokemustensa kautta käsityksiä todellisuudesta.

Analyysivaihe osoittautui odotettua intensiivisemmäksi ja mukaansa tempaavammaksi. Koin pääseväni osalliseksi erilaisten ihmisten erilaisista ajatuksista, jotka juonsivat juurensa niin vastaajien omista kokemuksista, oletuksista kuin välillisistä kokemuksista – toisinaan haaveista ja peloistakin. Osa vastauksista oli monisanaisia ja hyvin yksityiskohtaisia kun taas toisinaan lyhyet, muutaman sanan vastaukset loivat kokonaiskuvaa niiden taakse kätkeytyvän henkilön mietteistä. Jokaisessa vastauksessa vastaaja lähestyi aihetta vakavasti, haluten oikeasti ottaa asiaan kantaa:

*Kysymykset pistivät miettimään, mitä tiedänkään omien koululaisten arjesta ja tiloista koulussa – enpä juuri paljoa... (vanhempi)*

*Kyselyyn meni aikaa... ei huono asia! Kysymykset olivat hyviä. Kun kaikki vanhemmat vastaa näihin, niin jo vain saadaan piankin uusi koulu... ainakin sisäisesti! (vanhempi)*

*Heräsin pohtimaan kaikenlaista --- Oikeastaan koulu on aina harjoitteluympäristö, oli siellä sitten opetusharjoittelijoita tai ei. --- Oppilaat harjoittelevat tietoja ja taitoja, ja niin kai opettajatkin tavallaan. Aika pelottavaa olisi, jos pitäisi kokea itsensä valmiiksi opettajaksi, joka osaisi kaiken. (opettaja)*

Toisinaan kysymykset olivat laittaneet vanhemmat pohtimaan todella syvästi oppimisympäristön merkitystä. Tämä vaati vanhemmilta aikaa ja paneutumista oppilaan arkikokemuksiin ja niiden peilaamiseen heidän omien hyvään oppimisympäristöön liitettyjen näkökulmiensa kautta. Ulkoista muutosta tärkeämpänä tekijänä muutamat vastaajat nostivat kouluympäristön arvioinnin merkityksen ja sisäisen uudistumisen. Vastauksista oli havaittavissa

myös selkeästi vastaajien eräänlainen herääminen aihetta kohtaan, mikä antoi minulle tutkijana entistä enemmän halua päästä vastauksien sisään ja merkitysten lähteille. Vastaajien pohdinnat eri osa-alueisiin sisältyvistä asioista korostivat tutkimuksen hermeneuttista puolta ja loivat siihen syvyyttä myös tutkittavien näkökulmasta: hermeneuttinen tulkitseminen ei ollut ainoastaan tutkijan tehtävä, vaan myös kyselyyn vastaajat tulkitsivat vastauksiaan avaten usein niiden sisältöä antaen vastauksilleen erilaisia merkitysviittauksia. Hermeneuttinen vuoropuhelu laajeni perinteisestä tutkijan ja vastausten tulkinnasta koskemaan myös vastaajien ja heidän vastaustensa sisältöjen tulkintaa. Egidiuksen (1986, 41) hermeneutiikkaa koskeva määrittely merkitysten syvemmistä ulottuvuuksista sai siten alkunsa jo ennen tutkijan varsinaista merkitysten avaamista vastaajien omista merkityspohdintoista. Vastaajien suunnalta lähtenyt merkitysten avaaminen edesauttoi Laineen (2007, 31 - 33) korostamia tutkijan ja tutkittavien yhteisten lähtökohtien selvittämistä. Mahdollisimman autenttisen tulkinnan saavuttaminen toisen kokemuksista ja tilanteesta muodostetuista merkityksistä ilman, että oma esiymmärryksemme muokkaisi liikaa tekemiämme tulkintoja, sai tukea vastaajien avatessa oma-aloitteisesti omia merkityksiään ja tarkoituksiaan.

Vastaukset muodostivat jossain määrin oletettujen kaltaisia merkitysverkostoja, mutta monilta osin ne myös saavuttivat sellaisia ulottuvuuksia, joita ensimmäisten lukukertojen aikana ei noussut esiin. Laine (2007, 44) toteaaakin synteesin kokoamisen onnistuneen, mikäli analyysiprosessi on auttanut tutkijaa näkemään tutkittavan ilmiön aiempaa tarkemmin ja ymmärtämään sitä syvemmin kuin tutkimuksen alkuvaiheessa. Mielestäni pääsin tutkimuksen edetessä ymmärryksessäni yhä syvemmälle ja jouduin usein luomaan itselleni uudenlaisia ajattelumalleja pyrkiessäni seuraamaan merkitysten viitoittamia polkuja. Toisinaan aineisto loi esiin hyvinkin ristiriitaisia näkökulmia samankin vastaajan tekstin sisällä, mutta tekstin sisältämien merkitysten avautuessa, sain huomata tulkintoja tehdessäni ymmärtäväni tekstin kirjoittajan vastauksien lähtökohtia. Usein sain myös huomata sen, että eri vastaajien vastauksissa samankaltaiset ristiriidat selittyivät merkitysten jakautuessa erilaisiin teemakokonaisuuksiin ja auttoivat ymmärtämään, mikä sanojen takana oli ohjaavana tekijänä. Eri kysymykset ja niiden vastauksiin liitetyt merkitykset selvittivät monesti sitä kokonaisajattelua, mikä vastausten taakse kätkeytyi. Etenkin aikuisten vastauksissa yhteys eri kysymysten vastausten välillä toimi usein avaimena perimmäisten käsitysten selvittämisessä. Lasten lyhyiden vastausten tulkitsemisessä sen sijaan hyvänä apuna toimivat lasten tekemät hyvinkin yksityiskohtaiset piirroukset (vrt. Weber & Mitchell 1996, 304).

## 3 AIKAMATKA OPPIMISYMPÄRISTÖÖN

*”Tulevaisuuden koulussa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että jokainen oppilas nähtäisiin tulevaisuuden aikuisena, jota kannustetaan opetuksessa, vaikka hän ei ehkä kuulu luokkansa parhaimpiin.”(vanhempi)*

### 3.1 Käsitykset ja ihanteet koulukasvatuksen suuntaajina

Tarkastellessamme aikaa taaksepäin, voimme todeta asioiden koulumaailmassa muuttuneen, vaikka muutokset eivät olisikaan olleet kovin radikaaleja tai yhtäkkisiä. Vanhoja koulukuvia katsellessa, vanhempainillassa tai avoimien ovien koulupäivässä vieraillessa muutokset konkretisoituvat: entisaikana toimittiin toisin.

Erilaisten tulevaisuusnäkökulmaa kartoittavien tutkimusten (mm. Aalto, Ahokas & Kuosa 2007; Bergadaa 2007; Fullan 1993, 1999; Hargreaves 2003, 2007; Mikkonen 2000; Launonen 2003) – jotka näyttävät suuntaa sille, kuinka yhteiskunta muuttuu, ja millainen koulu palvelee parhaiten oppimista nyt sekä tulevaisuudessa – ohessa on tärkeää kääntyä katsomaan menneisyyteen. Katsomalla ajassa taaksepäin, ja arvioimalla kasvatusajattelun ja oppimiskäsitysten historiallista kehitystä, voidaan nähdä kehityssuuntia, jotka ovat ohjanneet matkaa tämän päivän kouluun. Pohdittaessa näitä kehityssuuntia sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä, kasvatustilastoja, historiallisia näköaloja, ihmiskäsityksen muutoksia ja koulutuspoliittisia ratkaisuja, voidaan hahmottaa käsitys siitä jatkumosta, joka yhdistää menneen tulevaan, ja arvioida tulevaisuuden koulua sen osana. (Launonen 2003, 35.)

Kunakin aikana vallitsevat ihanteet muokkaavat käsityksiämme koti- ja koulukasvatuksen tavoitteista, joiden tulisi myötäillä toisiaan. Ihanteiden vaikutukset ovat moninaiset: samalla kun ne ohjaavat yleisiä yhteiskunnallisia pyrkimyksiä ja ulottavat vaikutuksensa sen kautta koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, ne ohjaavat yhteiskunnan suuntaa yksilöiden kautta heidän pyrkiessä elämään vallitsevien ihanteiden mukaan. Ihanteet ohjaavat käsityksiämme ja antavat kuvan eletystä aikakaudesta, sillä ihanteiden muuttuessa voidaan ha-

vaita yhteiskunnan – ja sen myötä kasvatuspainotusten – muuttavan jossain määrin muotoaan.

Mikä sitten ohjaa ihanteita? Bergadaa (2007) toteaa ajan, yhteiskunnan ja ympäristön tuovan elämään sellaisia haasteita, joita kohdatessaan ihmisten on sopeutettava toimintaansa tietynlaiseksi. Yksilöt ovat osa yhteiskuntaa ja toistensa ympäristöä, mistä syystä yksittäiset toiminnan sopeuttamiset ja muutokset vaikuttavat laajassa mittakaavassa siihen, millainen toiminta tai millaiset asiat ymmärretään oikeanlaisina ja hyvinä asioina (Bergadaa 2007, 387 - 388, 397). Nämä yhteiskunnan ihanteet eivät välttämättä ole pelkästään positiivisia asioita, vaan yksilö saattaa kokea ne joskus negatiivisina, ulkopäin tulevina pakkoina, kuten liiallisina tehokkuusvaatimuksina tai vaatimuksina toimia itselle ristiriitaisen mallin mukaan (vrt. Eriksen 2001, 87).

Usein yhteiskunnassa vallitsevat ihanteet peilaavat maailmanlaajuisia ihanteita, mutta niissä korostuvat erilaiset kulttuurilliset piirteet (ks. Nurmi 1995, 117; Sahlberg 2007a, 147 - 152). Kunkin yhteiskunnan ihanteet luovat vaikutuksensa sen eri toimialueille, jossa ne peilaavat toimialan arvoja. (Vrt. Bergadaa 2007, 388, 395 - 396.) Sama ihanne saattaa siten saada erilaisen arvon sen mukaan, millaisesta näkökulmasta sitä tarkastellaan. Esimerkiksi useimmiten työn tekemistä arvostetaan yksilötasolla, mutta työnantajan arvostama työ saattaa olla ristiriidassa työntekijän arvostusten kanssa. Koulunäkökulmasta vastaavan esimerkin voi esittää opiskelun tärkeydestä, joka sinällään on arvostettua, mutta saattaa yksilökohtaisesti asettaa liian suuria vaatimuksia oppilaan kyvyille. Eri toimialueiden yksilöiden kohdatessa myös ihanteet kohtaavat, jolloin parhaimmillaan ne tukevat toisiaan, mutta saattavat myös synnyttää haasteellisia ristiriitoja esimerkiksi työelämän vaatimusten ja perhe-elämän yhteensovittamisen suhteen. Yhteiskunnassa yleisesti vallitseva ristiriitatilanne muokkaa ajan kuluessa ihanteita uudelleenlaisiksi, minkä jälkeen ne jälleen heijastuvat eri toimialoissa.

Ihanteiden ohella puhutaan usein myös yhteisesti arvokkaina pidetyistä asioista, arvoista ja hyveistä, joilla viitataan positiivista kaikua sisältäviin ihanteisiin ja tavoitteisiin. Kasvatuksen saralla yhteiskunnan ajalliset muutokset ja kasvatukselliset ja oppimiseen liittyvät ihanteet ovat havaittavissa konkreettisesti vertailemalla eri sukupolvien eettisiä hyve-käsityksiä (taulukko 1).

<b>Pois kadonneet ihanteet:</b>	<b>Uusina tulleet ihanteet:</b>	<b>Jatkuvasti arvostetut ihanteet:</b>
<p><b>1920 –luvulla:</b> -usko siveelliseen maailmanjärjestykseen -pidättyvyys -hiljaisuus</p> <p><b>1950 –luvulla:</b> -kohtuullisuus -vaatimattomuus -kuuliaisuus -häveliäisyys -siveellinen puhtaus -(elämäntapojen) säännöllisyys -yksilöidyt velvollisuudet -kärsivällisyys -kristillinen etiikka koulukasvatuksen lähtökohtana</p> <p><b>1970 –luvulla:</b> -kiitollisuus -epäitsekkyys -uhrautuvaisuus -altruistinen asenne toisten ihmisten tai yhteisön hyväksi -säästäväisyys -kestävyys -raittius -isänmaallisuus -uskollisuus</p> <p><b>1980 –luvulla:</b> -itsekuuri, itsehillintä</p>	<p><b>1900 –luvun alussa:</b> -hyvä itsetunto ja itseluottamus</p> <p><b>1950 –luvulla:</b> -demokraattisuus -tasa-arvoisuus -solidaarisuus -suvaitsevaisuus</p> <p><b>1970 –luvulla:</b> -globaali yhteiskuntaeettinen vastuu -kansainvälinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien noudattaminen -ekologinen tietoisuus ja elämäntapa -kestävän kehityksen edistäminen</p> <p><b>1980 –luvulla:</b> -rauhantahtoisuus -yhteistyökykyisyys -itsenäisyys -vastuuntuntoisuus</p> <p><b>1990 –luvulla:</b> -avoimuus, itseilmaisuus -sosiaaliset taidot -elämänhallinta -kriittinen ja aktiivinen kansalaisuus ja siihen liittyvä vastuullisuus</p>	<p>-totuudellisuus -rehellisyys -lainkuuliaisuus -ahkeruus -yritteliäisyys -työnteon arvostaminen -vastuu terveistä elämäntavoista -oikeudenmukaisuus -ystävällisyys -huomaavaisuus -kohteliaisuus -auttavaisuus</p>

TAULUKKO 1. Eettisten ihanteiden kasvatustavoitteet 1900-luvulla (Launonen 2003, 41)

Koulukasvatuksen tavoitteissa voidaan havaita eettisten ihanteiden muuttuneen 1900-luvun alun yksilön moraalisen luonteen hyveiden tukemisesta yhä enemmän yhteiskuntaetiikan suuntaan toisen maailmansodan jälkeisenä aikana. Toisaalta voidaan puhua myös kestävästä kasvatustavoitteista, joita historialliset ja poliittiset muutokset eivät ole horjuttaneet. Halki vuosikymmenten on eettisten ihanteiden perustana säilynyt vastuullisuus itsestä ja toisista

sekä tavoite kasvattaa yksilö huomaamaan hyvän elämän ja eettisten arvojen yhteys. (Launonen 2003, 41 - 43; Kaipio 1999, 11 -12.)

Kasvatusihanteiden lisäksi koulukasvatuksen suuntaa linjaavat yhä enenevässä määrin myös yhteiskunnalliset ja maailmanlaajuiset vastuualueet, jotka jossain määrin ovat yhteydessä eettisiin ihanteisiin jaetusta vastuusta, mutta jotka toisaalta ovat ihanteita enemmän velvollisuuden ja pakon sanelemia vastuualueita (ks. Aalto ym. 2007, 7 - 9, 37 - 38). Hargreaves (2007) mainitsee tällaisiksi koulukasvatuksessa huomioitaviksi vastuiksi vastuun ympäristöstä, kuten ilmastonmuutoksesta, ja vastuun inhimillisten resurssien säilymisestä. Inhimillisillä resursseilla viitataan ihmisten jaksamiseen niin koulu- kuin työoloissa – jatkuvan tehokkuuden ja tulosten mittaamisen varjopuolena on väsyminen, mikä tarkoittaa koulutuksen saralla oppilaiden väsymistä opiskeluun ja opettajien uupumista opettamiseen ja sen kehittämiseen. (Hargreaves 2007, 223 - 224) Ajan kuluminen on siis nostanut eteen uusia haasteita, joiden ratkaiseminen vaatii uudelleenjärjestäytymistä myös koulutuksen kentällä, oppimisympäristössä. Aalto ym. (2007, 37 - 38) mainitsevat tällaisina haasteina opetuksen laadukkuuden turvaamisen muuttuvan maailman näkökulmasta: opetuksen ja oppimisympäristön tulee olla tulevaisuuteen suuntautunut ja pyrkiä ennakoimaan toiminnassaan niitä asioita, joita tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan (vrt. Sahlberg 2007a, 152; Hakala 2006, 24). Tämä tarkoittaa käytännössä aiempaa suurempaa verkostoitumista ja yhteistyötä koulun ja yhteiskunnan eri toimialojen välillä sekä opiskelumotivaation ylläpitämistä ja yksilöiden kannustamista innovatiivisiin ratkaisuihin.

### **3.2 Oppimisympäristö, yksilö ja pedagogiset ratkaisut**

Vallitsevat ihanteet ovat pohjana myös erilaisille pedagogisille suuntauksille, jotka ovat muuttuneet ja muotoutuneet ajan myötä ja kulttuurillisten ominaisuuksien vaikutuksesta (vrt. Bergadaa 2007, 387 - 388, 395 - 397; Heppell ym. 2004, 4 - 5). Pedagogiset virtaukset elävät yhteiskunnan muutosten mukana, mutta selkeästi hitaammin. Toisaalta radikaalit pedagogiset muutokset ovat harvinaisia siksi, että yleisesti pedagogiikka rakentuu sellaiselle kasvatuseettiselle pohjalle, joka säilyy samana metodien muuttuessa (ks. mm. Launonen 2003, 41; Kaipio 1999, 11 - 12). Perustukset säilyttävät siten jokseenkin muotonsa, vaikka rakenteet sen päällä uudistuisivatkin. Tästä näkökulmasta katsottuna voidaan ymmärtää nykyajan oppimisympäristön muotoutuneen historiallisena jatkumona erilaisten pedagogisten suuntausten ja vaikuttimien kautta.

Tässä luvussa en tarkastele erityisesti erilaisten pedagogisten koulukuntien historiaa ja muotoutumista, vaan tämän päivän oppimisympäristön muotoutumista ja siinä vaikuttavia pedagogiikkoja ja pyrkimyksiä, jotka osaltaan ovat yhteydessä niihin käsityksiin, joita oppimisympäristöstä muodostetaan.



Tarkasteltaessa yhteisesti tämän hetken yhteiskunnan kouluja ja niiden pedagogisia painotuksia, voidaan havaita lähivuosisatojemme ja -kymmeniemme pedagogisten painotusten muovanneen nykypedagogiikkojemme arvopohjaa, joiden toteutuminen tulisi huomioida kasvatusympäristöä luotaessa. Kunkin ajan ja pedagogiikan nostattamat vastaliikkeet ja kannattajaryhmät ovat herättäneet pedagogisia keskusteluja, jotka puolestaan ovat entisestään muokanneet ja kehittäneet pedagogisia linjavetoja. Yhteiskunta, pedagogiikka ja oppimisympäristö käyvät tämän näkemykseni mukaan tiivistä dialogia, vaikka tämän dialogin tuotokset, pedagogiset, oppimisympäristölliset tai yhteiskunnalliset muutokset, näkyvätkin usein vasta pitkän ajan kuluttua (ks. Greig & Taylor 1999, 4 - 5).

Tämän päivän Suomessa koulut ovat hyvin valveutuneita ja kehittymishaluisia käyttämänsä pedagogiikan suhteen. Valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelmassa määritellään oppimisen ja kasvun tavoitteet, joita kunta- ja koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla tarkennetaan ja profiloidaan kunnan ja koulun mallin mukaan (ks. luku 4.2.1).

Yleisesti koulujen pedagogisen toiminnan voidaan katsoa pohjautuvan johonkin klassiseen pedagogiikkaan (behavioristiseen, kognitiivis-konstruktivistiseen tai humanistis-kokemukselliseen), mikä toimii eräänlaisena kehityksenä tai runkona koulun opetus- ja kasvatuskulttuurille. Pedagogisten kehysten sisällä koululla saattaa olla erilaisia painotusalueita, mitkä voivat näkyä koulujen toiminnassa monin eri tavoin. Koulu saattaa myös pohjata toimintansa johonkin klassiseen pedagogiseen malliin siten, että jokin tietty pedagogiikka toimii runkona, josta on lähdetty kehittämään uusia oksia - pidemmälle vietyjä uudennlaisia pedagogisia sovelluksia.

Koulujen pedagogiset mallit ovat siis keskenään hyvin varioivia, vaikka monesti niiden pohjana saatetaankin tunnistaa jokin vahva yhteinen klassinen pedagoginen malli. Omana lukunaan täytyy kuitenkin nähdä ne koulut, jotka painottavat jotain vaihtoehtopedagogista mallia (esim. montessori- tai steinerpedagogiikka), koska ne pitäytyvät yleensä vahvasti alkuperäisessä toimintamallissaan. Vaikka tämän päivän kouluissa onkin käytössä monia erilaisia pedagogisia malleja, voidaan näiden mallien arvopohjasta havaita tiettyjä yhteisiä painotuksia, jotka korostavat eettistä vastuuta ja kunnioitusta sekä omaa että toisten työtä kohtaan, valmiuksia toimia sekä yksin että yhteistyössä arkipäivän eri tilanteissa, suvaitsevuuutta erilaisia ihmisiä ja kulttuureita kohtaan sekä totuudellisuuden, hyveiden ja lähimmäisenrakkauden tavoittelamista. Yhteisenä pyrkimyksenä kaikissa pedagogisissa malleissa tulee myös luonnollisesti nähdä pyrkimys mahdollisimman hyvään oppimiseen (Greig & Taylor 1999, 10). Hytönen (1997) toteaa, että useimmissa pedagogisissa toimintamalleissa painotetaan myös lapsikeskeisyyttä, jolla ei kuitenkaan viitata varsinaisesti lapsikeskeisinä pedagogiikkoina pidettyihin koulukuntiin. Lapsikeskeisyydellä tarkoitetaan yleensä sellaista opetusmetodista ratkaisua, jossa pyrkimyksenä on päästä eroon esimerkiksi tiedonaloihin pohjautuvasta ainejakoisesta opetussuunnitelmasta tai pyritään huomioimaan erityisesti

lapsen ikäkaudet ja kehitys. (Hytönen 1997, 136, ks. Greig & Taylor 1999, 4, 8 - 9.)

Tässä tutkimuksessa en ota kantaa pedagogisten koulukuntien paremmuuteen toisiinsa nähden, vaan pedagogisen tarkasteluni keskiössä ovat ne käsitykset, jotka nousevat tutkittavien ryhmittymien sisältä pedagogiikkaan liittyen. Lukijan on kuitenkin tärkeä ymmärtää pedagogisiin koulukuntiin liittyviä käsitteitä ja sisällöllisiä eroja, minkä vuoksi tarkastelen tässä luvussa eräitä klassisten pedagogisten koulukuntien päälinjoja ja pohdin niiden esiintymistä nykykouluissa ja keskusteluissa myös kriittisestä näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan opetuksen ja kasvatuksen lähtökohtana on pyrkiminen yhteiseen hyvään ja kaikille parempaan tulevaisuuteen niin yksilö- kuin yhteisötasolla, vaikka osuvana kysymyksenä voitaisiinkin esittää, voidaanko yhteistä, kaikkien hyvää koskaan saavuttaa?

Seuraavissa luvuissa luon katsauksen tämän päivän koulujen pedagogisiin malleihin ja tarkastelen aiemmin esitettyjen pedagogisten mallien näkyvyyttä nykypäivänä. Haluan myös nostaa esiin niitä arvoja, jotka vaikuttavat tämän päivän oppimisympäristössä ja siitä muodostetuissa käsityksissä.

### 3.2.1 Klassiset oppimiskäsitykset nykykoulumme pedagogiikassa

Klassisten oppimiskäsitysten voidaan katsoa luovan suomalaisten peruskoulujen pedagogisen kivijalan. Ajan saatossa eri oppimiskäsitykset ovat korostuneet eri suhteessa, ja niiden toimivuutta ja painoarvoa nykykoulun pedagogisina suuntaajina pohditaan paljon. Se, millaisia käsityksiä kouluopetukseen liitetään, johtuu suuressa määrin siitä, millaisen oppimiskäsityksen ymmärretään olevan opetuksen pohjana, ja millaisten asioiden ymmärretään sisältyvän tiettyyn pedagogiseen koulukuntaan. Tässä tutkimuksessa en ota kantaa pedagogisten koulukuntien paremmuuteen, mutta koulukuntien sisältöjen avaaminen ja kriittinen tarkastelu muunkin kuin hyvä-huono -aspektin kautta on tärkeää, jotta nähdään se tausta, mitä vasten nykykoulun pedagogiikkaa arvioidaan tutkimukseen osallistuvien puheenvuoroissa.

Tällä hetkellä Peruskoulun opetus suunnitelman perusteissa (2004) korostetaan yleisesti kognitiivis-konstruktivistista<sup>38</sup> näkemystä, jonka mukaan oppilas on vaihteittain kehittyvä, tavoitteisiin suuntautuva, ulkomaailmaa ja omaa itseään koskevaa tietoa aktiivisesti ja tietoisesti hakeva yksilö sekä yhteisön

---

38 Behaviorismin rinnalle nousi 1950 -luvun lopulla kognitiiviseen psykologiaan liittyvä, Kantin (1724 - 1804) ajatuksiin pohjautuva, konstruktivistinen oppimiskäsitys. Siinä ihminen ymmärrettiin tietoa luovana ja jäsentävänä subjektina, joka ajattelullaan määrittää tiedon sisältöä. Uus-Kantilaisen opin mukaan tieteellinen käsitteenmuodostus on ajattelun periaatteiden rakentamista, jossa luodaan perusta moninaisuuden kokoamiselle tietyn rakenteen alle. Tämä tarkoittaa tiedon konstruointia sekä käsittehierarkioiden ja kokonaisuuksien strukturoimista ajatusrakenteissa. Tieteellisen ajattelun käsitetään perustuvan ajattelun periaatteisiin pohjautuvaan logiikkaan, jolloin keskeistä on kokemuksen ja ajattelun systemaattinen kytkeytyminen. (Hämäläinen 2001, 205 - 206.)

jäsen (ks. Andre & Phye 1986, 2; Kääriäinen ym. 1990, 118, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18 - 19). Yhden psykologisen selitysmallin ja teorian vastaavuus tällaiseen ihmiskuvaan ei anna kattavaa kuvausta, koska yleensä yksi teoria tavoittaa vain osan kasvatuksen ja opetuksen kannalta tärkeistä kohteista. Siksi oppimisympäristöä kehitettäessä ja pohtiessa klassisten oppimiskäsitysten historiaa kehityksen suuntaviivojen antajana, on syytä tarkastella muutamaa eri teoriaa etsien niiden yhtymäkohtia tämän hetken hyvänä pidettyyn oppimiskäsitykseen. Esimerkiksi Piagetin, Vygotskin ja Eriksonin kehitysteoriat täydentävät toisiaan tarkasteltaessa oppilasta tämän hetken ihmiskäsityksen ja hyvän oppimisen näkökulmasta. Piagetin määrittelemä kehitysjaksotus on hyvänä perustana oppilaan kognitiivisten kehitysvaiheiden tarkastelussa, Vygotskin teorian tukiessa kielen ja ajattelun kehittymisen näkökulmaa. Eriksonin teoria psykososiaalisista kriiseistä on puolestaan hyvä lähtökohta sosiaalisemotionaalisen kehityksen tarkastelulle. Oppimisympäristön kehittämisessä kognitiivisen psykologian teorioilla ja näkemyksillä on suuri merkitys, koska ne korostavat ihmistä aktiivisesti toimivana, tavoitteellisena ja palautetta hakevana yksilönä, jonka oppimisprosessin perustoimintoja ovat muisti, tarkkaavaisuus, havaitseminen ja ongelmanratkaisu. (Andre & Phye 1986, 1; Kolb 1984, 16 - 19; Kääriäinen ym. 1990, 118; Greig & Taylor 1999, 27 - 30.) Nämä metakognitiiviset taidot huomioiden oppimisympäristön ja siinä toimivien henkilöiden tulisi ennen kaikkea tarkastella ja tukea oppijan oppimisen polkuja, oppimisprosessia, päämäärän ja tulosten korostamisen sijaan.

Oppimisen on todettu olevan yksilöllistä ja oppimistyylien moninaiset – ei riitä, että kaikille oppilaille annetaan samanlaista opetusta, vaan huomion kohteeksi on noussut yksilö, joka jo itsessään saattaa oppia eri asioita eri tavoin. Yksilölliseen oppimiseen on persoonan ja oppimiskyvyn lisäksi yhteydessä oppimisympäristö, -tilanne, vuorovaikutukselliset tekijät ja aika. (Greig & Taylor 1999, 37; ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18 - 19.) Kolb (1984) nimeää neljä erilaista oppimistapaa, joita samakin yksilö saattaa käyttää eri asioiden oppimisessa. Nämä oppimisen perustavat ovat intuitiivisuuteen ja emotionaalisuuteen viittaava luova oppiminen, aktiiviseen pohdintaan ja kokemusten rakentumiseen pohjautuva assosioiva oppiminen, teoreettisempi ja systemaattisempi, ilmiön ymmärtämiseen tähtäävä sääntöinen oppiminen sekä soveltava, käytännön ratkaisuihin pyrkivä sopeutuva oppiminen. Näitä yhdistämällä Kolb on esittänyt kokonaisvaltaisen oppimistyylin, jossa eri osa-alueet painottuvat olosuhteiden ja oppimistavoitteiden mukaan. (Kolb 1984, 220; Anttonen & Helakorpi 1995, 122.) Mielenkiintoista on huomata, että nämä Kolbin esittämät oppimistavat ovat kautta aikojen tunnettuja oppimistapoja, joita erilaiset pedagogiset koulukunnat painottavat suuntauksissaan eri tavoin. Kolb vain nostaa ne esille nimeämättä niitä osaksi jotain tiettyä pedagogista koulukuntaa – ne ovat yksilön luontaisia oppimistapoja, joiden olemassaoloa on ansiokkaasti tunnustettu myös tieto-

ja viestintäteknisissä oppimisympäristöissä,<sup>39</sup> jotka eivät useinkaan luokituta suoraan minkään klassisen oppimiskäsityksen alle. Tämä Kolbin nimeämä kokonaisvaltainen oppimistyyli yhdistää luonnollisesti myös sellaiset pedagogiset koulukunnat, jotka usein esitetään toisilleen vastakkaisina pedagogisina malleina (vrt. behaviorismi ja kognitiivis-konstruktivismi). Tutkijana tämä huomio herätti minut tarkastelemaan klassisia pedagogisia koulukuntia ja nykyajan oppimisympäristöjen pedagogisia painotuksia uusin silmin: voidaanko vertailun ja vastakkainasettelun sijaan eri koulukunnista nostaa esiin positiivisia painotuksia, joita yhdistämällä nähdään uudenlaisia vahvuuksia (vrt. Kari ja Nöjd 1997, 45)? Voidaanko perinteisen heikkouksien etsimisen sijaan löytää jotain uutta niistäkin pedagogiikoista, jotka entisaikaan koettiin hyvinä ja ovat nykyään leimautuneet toimimattomiksi?

Kolbin teoria kokonaisvaltaisesta ja elinikäisestä oppimisesta on rinnastettavissa jossain määrin Dewey'n kognitiivis-konstruktivistiseen teoriaan. Dewey'n teoriassa kokonaisvaltaisen oppimisen käsite ilmentyy sirpaleisen ja pinnallisen tiedon kritiikkinä ja opittavan aiheen monipuolisella tutkimisella havaintojen, kokeilun ja ongelmanratkaisun keinoin (Dewey 1997, 139 - 140, 154, 157). Haapalan (2002, 21) mukaan tekemällä, käyttämällä ja *vuorovaikutuksessa* oppiminen (learning by doing, learning by using, learning by interacting) mielletäänkin sellaiseksi nykyajan *oppimisyhteiskunnan*<sup>40</sup> *oppimisprosessiksi*, joka antaa parhaat toimintamallit tulevaisuuden haasteisiin<sup>41</sup>. Oppiminen käsitetään laadullisena prosessina, jossa kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät integroituvat kokonaisuudeksi. Oppijan oppimisprosessi perustuu teorian mukaan itseohjautuvalle tiedonetsinnälle, jota ohjaavat havainnot ja sisäiset mallit, skeemat. Yksilö ymmärtää ja tulkitsee uuden asian ja ympäristön esiyymmärryksensä pohjalta rakentaen ulkoisen todellisuuden sisäisen representaation ja uuden tietämyksensä vuorovaikutuksesta. (Anttonen & Helakorpi 1995, 103, 107.) Hargreaves (2007, 224) painottaa nyky-yhteiskunnan oppimisen toimintamalleina opettajien ja oppilaiden yhteistoiminnallisuuden lisäksi myös luovuutta, jolla hän viittaa perinteisten rutiinien rikkomiseen ja aktiiviseen haasteiden etsimiseen, jotta olemassa olevat ongelmat voitaisiin tiedostamisen sijaan ratkaista ja löytää oppimisympäristöön uudenlaisia joustavia toimintamalleja.

---

39 Koun-tem ym. (2008, 1413) toteavat tieto- ja viestintäteknisiä oppimisympäristöjä käsittelevässä tutkimuksessaan Kolbin neljän oppimismallin, luovan, assosioivan, sopeutuvan ja sääntöisen oppimisen, toteutuvan hyvin – ja usein luonnostaankin - verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä, joissa vuorovaikutuksella on keskeinen osa.

40 Hargreaves (2007, 223) käyttää käsitettä *knowledge society*, jolla hän viittaa oppimisyhteiskuntaan.

41 Kari ja Nöjd (1997, 43 - 45) käyttävät teoksessaan *vuoroviestintä* -termiä (aik. *uusi oppimisympäristö*), joilla he viittaavat kokonaisvaltaiseen oppimisympäristöön, jossa yhdistyvät vallalla olevat, uudet pedagogiset ja koulutuspoliittiset näkemykset sekä teknologian tarjoamat mahdollisuudet (vrt. Hargreaves 2007, 223; Haapala 2002, 21).

Näiden hyvän oppimisen prosessien lisäksi edellytyksenä yksilön tasapainoiselle ja tavoitteelliselle toiminnalle voitaisiin asettaa itseluottamus ja usko omiin kykyihin toimia. Monet tutkimukset ja selvitykset osoittavat itsetunnon useimmiten laskevan iän myötä (mm. Aho 1987, 15 - 16), ja siksi koulun olisikin erittäin tärkeä pyrkiä kasvatuksessaan näiden asioiden säilyttämiseen rohkaisten oppilaita kokeilemaan ja kokemaan omia vahvuuksiaan sekä uskomaan omiin kykyihinsä. Koulun rooli itsetunnon rakentajana on avainasemassa kahdestakin syystä: ensinnäkin tutkimusten mukaan minäkäsityksen osa-alueista juuri kouluminäkäsitys heikkenee peruskoulun aikana, ja toiseksi juuri koulu on se paikka, joka vaikuttaa ratkaisevasti opetus- ja kasvatussympäristönä siihen, mihin yksilö yhteiskunnassa suuntautuu toimimaan (Aho 1987, 160).

Kääriäisen ym. (1990, 119) mukaan kognitiivisen psykologian ohessa myös humanistinen psykologia korostaa oppimaan oppimista sekä oppimisen itseohjautuvuutta sen pohjautuessa ihmisen luontaisiin tarpeisiin kuten pätemiseen, hyväksytyksi tulemiseen sekä itsensä toteuttamiseen. Kasvu- ja oppimisympäristöä ajatellen sellaisen ilmapiirin ja ympäristön luominen, jossa oppilas kokee luottamusta positiivisen kasvun mahdollisuuksiin niin kognitiivisissa toiminnoissaan kuin tunne-elämän ja ihmissuhteiden alueella, on ensisijaisen tärkeää.

Kognitiivis-konstruktivistinen ja humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys rinnastetaan usein läheisesti toisiinsa liittyvinä oppimiskäsityksinä, jotka puolestaan nähdään vastakohtaisina suuntauksina behavioristiselle oppimiskäsitykselle (mm. Andre ja Phye 1986, 2). Kognitiivinen teoria painottaa oppimis-, ajattelu-, ja ongelmanratkaisuprosessien merkityksiä, humanistisen psykologian korostaessa oppijan persoonallisuuden huomioimista. Toisaalta oppimisessa tulee aina nähdä myös psykodynaamisten teorioiden läsnäolo, joissa painotusalueena on psyyken tiedostamaton alue sosio-emotionaalisine vaiheineen. Sen sijaan behavioristisia teorioita on kritisoitu liiallisen suunnitelmallisuuden ja tietynlaisen käytöksen vaatimusten perusteella. Behaviorismin perusteltavuutta selittää useimmiten lähinnä vain se, että behaviorististen tulkintojen katsotaan auttavan erityisesti jonkin aiheen kokonaiskuvan muodostumisessa. (Kääriäinen ym. 1990, 96.) Asia ei ole kuitenkaan näin mustavalkoinen.

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppimistapahtuman koordinaattorina nähdään ohjaaja, joka valitsee ärsykkeet ja ohjaa siten toimintaa halumaansa suuntaan, kohti toivottua reaktiota. Ärsykeeseen reagoiminen ymmärretään automaationa, jolloin reagoitavien oma aktiivisuus ei ole oleellista, koska toiminta, oppiminen, tapahtuu luonnollisesti ärsykkeen seurauksena. (Greig & Taylor 1999, 35 - 36, 38; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 15, 29, 111.) Koulukunnan vastustajien mielestä oppimista ei voi sijoittaa tällaiseen opettajajohtoiseen, passiiviseen ärsyke-reaktio -toimintaan, koska silloin oppiminen ymmärrettäisiin sellaisena automaationa, jonka tulisi tapahtua jokaisen oppilaan kohdalla yksilöeroista huolimatta oppilaan vastaanottokyvyn rajoissa. Behavioristinen oppimiskäsitys ei anna vastustajiensa mukaan tilaa



oppilaiden omille oppimispoluille, jotka taas koetaan konstruktivistisessä ja humanistisessa oppimiskäsityksissä oppimisen lähtökohtana. Behaviorismin "väärin vastausten" eliminoimisen sijaan konstruktivismissa ja humanistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan erilaisten vastausten tärkeyttä oppimisen matkalla. "Väärät" vastaukset nähdään kognitiivis-konstruktivistisessä ja humanistis-kokemuksellisessa näkökulmassa oppimisen edistäjinä, koska niiden pohjalta voidaan jatkaa tutkimusongelmassa etenemistä ja löytää oikea ratkaisu oppilaan oman oivalluksen kautta. Tällä tavalla oppilaan omaa oppimisen taitoa pyritään kehittämään niin, että jokainen löytäisi oman, yksilöllisen oppimisstrategiansa.

Konstruktivismiin verrattuna humanistis-kokemuksellinen näkökulma koetaan usein liiankin vapaana, oppilaan omiin kokemuksiin liikaa kulminoituvana oppimiskäsityksenä, jolloin varsinaisen oppimisen päämäärä saattaa hämärtyä. Tässä suuntauksessa korostetaan muihin klassisiin käsityksiin verrattuna enemmän yksilön itsensä tuntemisen tärkeyttä, jonka katsotaan olevan hyvän oppimisen peruslähtökohta. Toisaalta tärkeä itsetuntemus saattaa kuitenkin suuren painoarvonsa suhteen jättää varjoonsa itse opiskeltavan asian. Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys ei siten niinkään ole enää peruskouluopetuksen piirissä voimissaan, vaan sen kokemuksellisuuteen perustuva reflektointioppimista arvostetaan enemmänkin aikuisopiskelijoiden piirissä. Aikuisopiskelijoilla ymmärretään olevan opittavista asioista peruspohjatieto, jonka syventämisessä ja omakohtaisessa ymmärtämisessä omien kokemusten ja tuntemusten analysoiminen nähdään hyvänä oppimismenetelmänä, jota se varmasti onkin ammatillisen kasvun näkökulmasta.

Peruskouluopetuksessa sen sijaan behavioristinen opetusteknologinen malli on yhä - saamastaan kritiikistä huolimatta - voimissaan, vaikka koulujen pedagogisesta kehityksestä voidaan yleisesti todeta, että niissä käytetty oppimiskäsitys on muuttunut ajan saatossa jossain määrin behavioristisesta yhä konstruktivistisempaan suuntaan (Rauste-von Wrightin & von Wrightin 1996, 34, 112). Toisaalta, vaikka pyrkimys konstruktivistisen ongelmanratkaisun kautta oppimiseen on edelleen kouluissamme voimakas, behaviorismia ei silti nykyisessä peruskouluopetuksessa nähdä täysin negatiivissävyisenä oppimiskäsityksenä, vaan koulujen pedagogiikka yhdistelee sekä konstruktivistista että behavioristista näkökulmaa – kuten varmasti jossain määrin myös humanistista, vapaaseen tuntemukseen ja kokemiseen perustuva oppimiskäsitystä. Käytetyn oppimiskäsityksen valinnassa opettajalla on suuri rooli: viime kädessä opettaja ratkaisee hyvin pitkälle sen, kuinka hän opetussuunnitelmassa määritellyt kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet ottaa opetuksessaan esille.

Dewey (1997, 155) kritisoi kuitenkin voimakkaasti behaviorismin käyttöä nykykoulun oppimismenetelmänä siinäkin tapauksessa, että oppiminen olisi ongelmalähtöistä. Muodollisen kouluopetuksen vaarana hän näkee liian järjestetyt tilanteet, joissa jokaisen tulisi kiinnostua samanaikaisesti samasta ongelmasta, jolloin annettu ongelma on oppilaan sijaista opettajan tai kirjan ongelma. Järjestetty ongelmatilanne esittää ongelman usein osittain valmiiksi

”pureskeltuna”, jolloin oppilaan oma aktiivisuus ja omista tarpeista lähtevä mielenkiinto ongelmaa kohtaan on vähäisempi kuin tilanteissa, joissa oppilas kohtaa ongelman, jota haluaa työstää.

Kognitiivis-konstruktivismista oppimiskäsitystä ja behavioristista oppimiskäsitystä tarkastellessa takerrutaan kuitenkin ideologian tavoin helposti tiettyihin kritiikinkohteisiin tai eroavaisuuksien vertailuun leimaten koko oppimiskäsitys joko hyväksi tai huonoksi. Behaviorismin saamaa kritiikkiä tulisi sen sijaan tarkastella uudesta näkökulmasta samalla kun kognitiivis-konstruktivismista suuntausta tulisi tarkastella laajemmin.

Behavioristinen oppimiskäsitys käsitetään helposti kokonaisuudessaan epäkäytännölliseksi ja vanhanaikaiseksi kun behaviorismissa korostuva opettajajohtoisuus ymmärretään koko käsityksen autoritääriseksi voimaksi. Opettajajohtoisuutta korostettaessa nostetaan helposti esiin myös ulkopuolelta johdetun ärsyke-reaktio -toiminnan merkitys, jossa oppilas usein ymmärretään täysin säädeltävänä olevana pelinappulana. Suuntauksen kritikoinnissa keskitytään tiettyihin – kylläkin oleellisiin – yksityiskohtiin, jolloin usein unohdetaan suuntauksen positiiviset seikat.

Behaviorismin kannatus ja juurtuminen nykyiseen perusopetukseen pohjautuu sen yksinkertaisuuteen ja selkeyteen sekä sen kiinteään nivoutumiseen perinteiseen didaktisen opettamisen malliin. Behaviorismin painottama vahvistaminen, jota voisi kutsua jossain määrin myös kertaamiseksi, on yhä etualalla monessa pedagogiikan oppikirjassa eikä sen tärkeyttä ole kumottu myöhemmissäkään tutkimuksissa. Täysin behavioristisena vahvistamista tai kertaamista ei nykykoulussa kuitenkaan tule pitää, koska ajan myötä tulkitatapa on vienyt näitä piirteitä yhä konstruktivistisempaan suuntaan. Tämä tarkoittaa, että lähtökohtana on yhä enemmän kognitiivinen näkökulma, joka korostaa toiminnan seurausten informaation sisältöä. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 34.) Oppimisen lähtökohtana ei siis ole ääribehaviorismin kaltainen tarkka suunnitelma, jonka mukaan edetään pyrkien tietynlaiseen vahvistettuun reaktioon, vaan oppilaiden omia, oikeanlaiseen tulokseen johtavia ratkaisuja pyritään vahvistamaan. Oppilaille toisin sanoen pyritään antamaan vahvistukseksi palautetta siitä, mikä hänen toimintansa johti mihinkin. Tämä vahvistamistoiminto sisältää nykyään kovasti unohdetun ”palkkion” eli palautteen merkityksen, mikä rakentavana ja positiivisena on erittäin tärkeä yksilön kasvun, oppimisen ja itsetunnon kehittäjä (Vuorinen 1997, 187). Tavoitteellisessa oppimisessa palautteen avulla pyritään siihen, että oppija itse oppii huomaamaan, mitä hän opiskeltavasta asiasta ymmärtää ja mitä ei.

Kognitiivis-konstruktivismissa oppilaasta itsestä lähtevää kokeilua pidetään itsetunnon rakentumisen ja hyvän oppimisen kannalta olennaisena asiana. Yhdestä näkökulmasta katsottuna onkin helppo mieltää kokeileminen asiaksi, jossa oppilas saa kokea olevansa *oppimisprosessin osa ja sen aktiivinen toimija*. Tästä näkökulmasta katsottuna kokeileva oppiminen näyttää tarjoavan konservatiivista mallia paremmat lähtökohdat yksilön oppimiselle ja kasvamiselle. Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen perustuva progressiivinen pedagogiikka lisää Haapalan (2002, 56 - 57) ja Launosen (2003, 40)



mukaan lapsen ja nuoren uskoa omiin kykyihin, tulevaisuuteen ja arvoihin. Se myös rohkaisee luovaan ajatteluun, yhteistoiminnallisuuteen ja ongelmanratkaisuun (ks. Hargreaves 2007, 224). Toisaalta on tärkeä tarkastella kokeilemistä myös toisesta näkökulmasta, jossa oppilaiden keskinäinen kokeileminen ja oman oppimispolun itsenäinen etsiminen saattavat sisältää vaaran, jossa oppilas ajautuu väärin tulkintojensa kautta pois oppimisen keskeisestä ytimeistä. "Väärät vastaukset" voivat luonnollisesti olla, kuten kognitiivis-konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä painotetaan, tärkeitä etappeja kasvun- ja oppimisen polulla, mutta niiden käsittelemättä jättäminen oppilaan omaa kokemusta painotettaessa, voi joskus koitua oppilaalle haitaksi. Oppilaiden keskinäistä toimintaa painotettaessa ei saisi unohtaa opettajan antaman palautteen merkitystä, joka oppilaan oman oivallisuuden ja muiden oppilaiden antamien palautteiden ohella on äärimmäisen tärkeä. Peters (1981, 84 - 87) kritikoit Deweyn kokeilemiseen perustuvaa oppimista siitä, että se korostaa liiaksi älykkyyden ja älyllisten toimintojen osuutta käytännön ongelmien ratkaisemisessa unohtaen ihmisluonnon irrationaalisen puolen. Kaikkia arjen asioita ei voida jäsentää *ongelmiksi*, joihin voidaan saada ratkaisu älyllisin, luonnontieteellisin pohdintoin. Peters (1981, 87) mainitsee tästä esimerkkinä esteettiset nautinnot, jotka hänen mukaansa yhtyvät varsin häilyvästi tieteelliseen ongelmanratkaisuun.

Behaviorismissa kritikoitu opettajajohtoisuus ei myöskään automaattisesti viittaa oppilaan alistaiseen suhteeseen opettajaan nähden, vaan opettajajohtoisuudella voidaan positiivisessa psyykkisessä ja sosiaalisessa näkökulmassa viitata myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutteiseen ohjaukseen ja tukeen. Opettajan roolia ei voida behaviorismissa yleistää automaattiksi, joka tukahduttaa yksilön luonnollisen kokeilunhalun ja luovuuden. Kukin opettaja opettaa omalla, persoonallisella tavallaan myös behavioristisen koulukunnan näkökulmasta, jolloin opettaja pyrkii oppilaita ohjattaessaan huomioimaan heidän tarpeensa ohjaamisen ja tuen suhteen: on luonnollista, että erilaiset oppilaat tarvitsevat tukea eri määrän eri toiminnoissa. Peters (1981, 84 - 85) viittaa teoksessaan behaviorismin ja kognitiivis-konstruktivismiin vuorovaikutuksellisuuden ristiriitaisuuteen nostamalla esiin usein suotuisana asiana pidetyn ihmisten keskinäisen kanssakäymisen oppimistilanteessa. Hänen mukaansa vuorovaikutus on erittäin tärkeä asia, mikäli muistetaan painottaa myös yksilökeskeisen oppimisen tärkeyttä, jonka Dewey usein pedagogikassaan sivuutti. Behaviorismin korostamassa individualismissa on myös omat rikkautensa, joita yhteisöllisellä oppimisella ei voida korvata. Petersin (1981) mukaan individuaalisuuden parhaita hedelmiä ovat persoonallisuuden ja luonteen henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen itsenäisyyteen, rehellisyyteen ja aitouteen – itsensä tuntemiseen. Peters toteaa Deweyn kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen laiminlyövänsä yksilökeskeisyyttä, koska Dewey sivuuttaa kasvatuksellisessa näkemyksessään kirjallisuuden merkityksen lähes kokonaan. Petersin toteamus perustuu Deweyn ajatukseen siitä, ettei ihmisenä olemisen vaikeutta käsittelevä kirjallisuus ole "oppisisältö", jonka parissa luonnontieteellinen ongelmanratkaisu olisi käyttökelpoinen

metodi. (Peters 1981, 85.) Tähän käsitykseen viitaten behaviorismissa usein painottuvaa yksilökeskeistä kirjatietoon tutustumista ja sen korostamista ei tulisi pitää vastakohtana yhteistoiminnalliselle ja kokeilevalle oppimiselle, vaan juuri persoonallisuuden, tunteiden ja emootioiden kasvattamiseen liittyvää henkilökohtaisena kehittämistyönä.

Edellä esitetyn perusteella ei ole aiheellista tarkastella nykykoulujen käyttämiä pedagogisia käytänteitä leimaamalla ne puhtaasti behavioristisiksi tai konstruktivistisiksi (tai humanistis-kokemuksellisiksi), vaan keskittyä kunkin suuntauksen tuomaan vaikutteeseen ilman, että koko opetuskäytäntö leimattaisiin jonkin koulukunnan alaiseksi. Esimerkiksi arvioitaessa jotain opetustapaa negatiivissävytteisesti opettajajohtoiseksi, ei tulisi puhua ”behavioristisesta opetustavasta” vaan ”opettajajohtoisuudesta”. Samoin puhuttaessa ”kokeilevasta oppimisesta”, ei asiaa tulisi liittää suoraan koskemaan ainoastaan konstruktivistista suuntausta. Nykykoulujemme pedagogiikkaa arvioitaessa emme yleensä voi arvioida niitä puhtaasti jonkin koulukunnan suuntauksen alle niiden sisältäessä erilaisia vaikutteita erilaisista pedagogisista suuntauksista.

### 3.2.2 Pedagoginen profiloituminen

Yksi näkyvä pedagoginen ratkaisumalli nykykouluissa on se, että koulut profiloituvat jonkin tietyn painotuksen mukaisesti, esimerkiksi taito- ja taideaineita painottavaksi kouluksi, liikuntapainotteiseksi kouluksi tai tieto- ja viestintäteknikkaa painottavaksi kouluksi, jolloin koko koulun opetussuunnitelmassa saattaa olla painotus tiettyjen oppiaineiden tai työtapojen näkyvyydellä. Mahdollista on myös se, että jonkin koulun sisällä rinnakkaisista luokkasarjoista yksi painottuu tiettyyn aineeseen muita enemmän, esimerkiksi matematiikkaluokaksi. Painotukset tiettyjen aineiden mukaan miellyttävät erityisesti oppilaita, jotka kehittäisivät koulurakennusta palvelemaan parhaiten sitä opiskeltavaa aihekokonaisuutta, mikä itseä miellyttää.

Ainekohtainen painottaminen vaatii pedagogista suunnittelua etenkin painotusaiheen toteuttamisessa muun koulutyön sisällä. Painotuksien suhteen on myös tehtävä päätöksiä siitä, millä perusteella oppilaille suodaan mahdollisuus opiskella jotain oppiainetta painottavassa luokassa tai koulussa: onko oppilaalla mahdollisuus valita luokkansa kiinnostuksensa suhteen vai tulee ko hänen valikoitua (esim. pääsykokeiden kautta) tiettyä oppiainetta painotettavaan opetusryhmään?

Koulut voivat myös kannattaa jotain tunnettua pedagogiikkaa, kuten Montessori-, Steiner-, Emile Reggio- tai Freinet -pedagogiikkaa, jolloin kaikilla samaa pedagogiikkaa toteuttavilla kouluilla on kansallisesti – ja usein kansainvälisestikin – yhteinen pedagoginen malli. Koulut profiloituvat tällöin usein jo oman oppinsa mukaisesti koulutetun henkilökuntansa suhteen (esim. Montessorikouluissa työskentelee Montessorikoulutuksen saaneita opettajia ja ohjaajia), toimintamallinsa suhteen sekä nimensä suhteen, joka usein juon-

taa juurensa käytetystä pedagogiikasta. Luonnollisesti mahdollista on myös se, että tavallisessa, profiloitumattomassa, koulussa toteutetaan joitain sellaisia toimintamalleja, jotka juontavat juurensa nk. vaihtoehtopedagogisista koulukunnista.

Koulut voivat pedagogisessa toiminnassaan käyttää myös jotain tiettyä toimintamallia, kuten vuosiluokkaan sitoutumatonta opetusmallia tai koulun toiminnalle suunniteltua päivärytmiä, joka poikkeaa perinteisestä tuntijakoisuudesta. Tällaisia perinteisistä, totutuista pedagogisista malleista poikkeavia kouluja on maassamme yhä enemmän, joista näkyvänä esimerkkinä ovat viime vuosina lisääntyneet yhtenäiset peruskoulut ja pienten lasten koulut, joissa usein painotetaan luokattomuutta, aiempaa laajempaa opetusryhmien yhteistyötä ja kokonaisopetusta (ks. Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 4, 7, 18). Mahdollista on myös se, että opettajat itsenäisesti arvioivat aihekohtaisesti oppituntien sisällön käsittelyn ja taukojen ajat, jolloin he tarpeen mukaan poikkeavat koulun yleisestä aikataulusta. Toisinaan poikkeavat järjestelyt ovat varsin perusteltuja ja osoittavat eräänlaista opettajan ”pelisilmää” opetuksen suunnittelussa. Tärkeää on kuitenkin huomioida se, että perinteisestä koulutyöstä poikkeavaa opetusta ei tule järjestää vain poikkeavuuden vuoksi, vaan kunkin toimintatavan tulee aina olla perusteltua oppimisen ja kasvun kannalta.

Yhdenlaisena pedagogisena mallina ymmärretään myös verkkopedagogiikka, jolla viitataan tietoverkkojen suomiin mahdollisuuksiin oppimisessa, sekä tieto- ja viestintäpainotteinen oppiminen, jossa TVT:n välineitä käytetään opettamisen ja oppimisen tukena (ks. Koun-tem ym. 2008, 1411 - 1422; Manninen ym. 2007, 34, 40, 73 - 77). Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa on ollut yleistä niin aikuisopiskelijoiden kuin pienimpienkin oppilaiden kohdalla jo useita vuosia, mutta tekniikan ja tiedon kehittyessä myös niiden käyttö pedagogisena tukena on kehittynyt jatkuvasti. Verkkopedagogiikka ja tieto- ja viestintätekniiset välineet tarjoavat runsaasti uusia mahdollisuuksia oppimiseen yhdistäen nykyteknologian ja perinteiset oppimiskäsitykset tämän päivän oppimisen näkökulmasta. Nykyteknologian avulla voidaan esimerkiksi tukea aiempaa laajemmin konstruktivistista, vuorovaikutteista, yksilöllistä ja toiminnallista oppimista, sillä se antaa mahdollisuudet erilaisiin ja eritasoisiin työskentelytapoihin. (Ojala & Siekkinen 1997, 144; ks. Koun-tem ym. 2008, 1412; Manninen ym. 2007, 77.) Verkkopedagogiikka myös tarjoaa entistä henkilökohtaisemman koulutautumismahdollisuuden, jossa opiskelija voi monipuoliselta koulutustarjottimelta entistä itsenäisemmin rakentaa oman koulutusohjelmansa (Lehtinen 1997, 6 - 7).

Mainitut pedagogiset mallit ja painotukset ovat vain murto-osa niistä vaihtoehtoista, miten pedagogiikkaa kouluissa voidaan toteuttaa. Koulun sisällökin pedagogisia malleja saattaa olla useita, sillä jokainen opettaja joutuu itse pohtimaan ja valitsemaan oman pedagogisen tyylinsä opettaa ja kasvattaa – ja sekin tyyli voi vaihdella aineen tai aiheen mukaan. Kunkin opettajan toimintaa ohjaavat opetussuunnitelman ja koulun toimintakulttuurin lisäksi hänen omat arvonsa ja ihanteensa sekä oman koulutuksen ja kokemuksen tuoma

tieto siitä, millainen pedagoginen malli vastaa parhaiten hänen maailmankuvaansa ja persoonaansa hyvästä pedagogisesta mallista.

### 3.2.3 Avautuva oppimisympäristö

Puhuttaessa uudenaikaisista, tulevaisuuden tai nykypäivän oppimisympäristöistä, keskusteluihin nousevat nk. avoimet oppimisympäristöt, joilla usein koulun arkikielessä tarkoitetaan niitä oppimisympäristöjä, jotka poikkeavat perinteisestä luokkahuoneen tai koulun sisällä tapahtuvista opetustilanteista. Manninen ym. (2007, 31) määrittelevät avoimen oppimisympäristön tunnusmerkeiksi opiskelijakeskeisyyden, selkeiden opetussuunnitelmien puuttumisen, prosessikeskeisyyden, monimuotoisten opetusmenetelmien soveltamisen, oppimisympäristöjen verkostoitumisen ympäröivään yhteiskuntaan, opiskelijaa tukevien ohjauksetähtöjen lisääntymisen ja oppijan korostuneen itseohjautuvuuden. Nämä tunnusmerkit ilmentävät usein jossain määrin peruskoulun avoimina kutsuttuja oppimisympäristöjä, mutta koulun oppimisympäristöä voidaan harvoin kutsua täysin avoimeksi siitäkään huolimatta, että opetus tapahtuu perinteisen kouluympäristön ulkopuolella. Koulujen arkikielessä ”avoimena” kutsutuissa oppimisympäristöissä toteutuvat sitä vastoin useimmiten kontekstuaalisen oppimisympäristön piirteet, jolla viitataan opiskeluun, joka on siirretty luokkahuoneista todellisiin tai todellista jäljitteleviin ympäristöihin (Manninen ym. 2007, 33). Sekä avoimen että kontekstuaalisen oppimisympäristön perimmäisenä tavoitteena voidaan ymmärtää oppiminen, joka on ongelmaperustaista, koulua ja yhteiskuntaa lähentävää, oppilaslähtöistä, joustavaa ja havainnollista. Tällaisista oppimisympäristöistä käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *avautuva oppimisympäristö*. ”Avautuva oppimisympäristö” -käsite sisältää siten ne koulun arkikielessä vakiintuneet koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön viittaavat ilmaukset ja käytännöt, avoimeen oppimisympäristöön viittaavat asiat sekä kontekstuaaliseen oppimisympäristöön viittaavat toiminnot, joiden tavoitteena on lähentää koulun ja ympäröivän yhteiskunnan suhdetta. Avautuminen tarkoittaa sekä konkreettista oppimisen ja opetustoiminnan laajentumista koulun ulkopuolelle että oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman avautumista yksilölle siten, että avautuva oppimisympäristö juurtuu ajattelutavaksi ja toimintakulttuuriksi satunnaisten toimintakäytäntöjen sijaan.

Miten oppimisympäristö voi käytännössä avautua? Perinteisten kouluympäristön ulkopuolelle suuntautuvien vierailujen, kuten uimahallikäyntien, konserttien ja esimerkiksi lemmikkieläinkaupassa toteutettavien lemmikkieläimiin liittyvien opetustuokioiden lisäksi koulujen toiminnassa on viime vuosina kiinnitetty entistä enemmän huomiota sellaisiin koulun ulkopuolelle avautuviin oppimisympäristöihin, joissa pedagoginen toiminta toteutetaan yhteistyössä erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa, kuten yritysten, järjestöjen tai muiden oppilaitosten kanssa. Tällaisia yhteistyömuotoja voivat olla esimerkiksi museon tai seurakunnan kanssa toteutetut projektit, jonkin

yrityksen kanssa yhteistyössä toteutetut yrittäjyyskasvatukseen liittyvät projektit tai yritystutustumiset, liikuntaseuran kanssa toteutetut urheilutuokiot tai vaikka jonkin oppilaitoksen opiskelijoiden lopputyöhön liittyvät projektit, joissa peruskoulun oppilaat voivat olla mukana (ks. luku 6.2.2). Toteuttamistapana voivat olla myös ostopalveluina toteutetut opetusjaksot, jolloin asiantuntijaopetuksesta ja opetustiloista maksetaan korvaus sellaiselle taholle, joka voi antaa kyseistä opetusta koulua paremmin opettajiensa ja tilojensa puitteissa. Myös yksi yritysmaailmaan liittyvä pedagoginen malli, joka on Suomessa vielä varsin tuntematon, on sponsoroitu koulu, jonka rahoituksesta vastaavat yritykset. Tässä mallissa yritykset sopivat yhdessä koulujen kanssa toimitasuunnitelmasta, jossa yritys saa esimerkiksi mainosta ja koulu rahoitusta – ja mikäli koulun käyttämä pedagogiikka on tarpeeksi kiinnostava, siihen tullaan tutustumaan kauempaakin, mikä edelleen hyödyttää välillisesti sekä sponsoroivaa yritystahoa että koulua<sup>42</sup>.

Koulun ulkopuolella yhteiskunnan eri toimialoissa tapahtuvien oppimiskokemusten yhtenä tärkeänä tehtävänä on tiivistää koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteistyötä. Perinteisesti tällainen koulun levittäytyminen ympäröivän yhteiskunnan toimialoille on totuttu yhdistämään ylempien luokkatasojen ja aikuisopiskelijoiden pedagogiseksi malliksi, jossa eri firmat tarjoutuvat oppimisympäristöiksi ja toiminnan ohjaajiksi lähinnä työelämään tutustumisen (TET) jaksoilla. Viime vuosina on kuitenkin kiinnitetty entistä enemmän huomiota siihen, kuinka tärkeää koulun ja yhteiskunnan eri toimialojen yhteistyö on jo peruskoulun alaluokilta lähtien, jolloin oppilaat saavat kokonaiskuvan koulusta ja itsestään yhteiskunnan osana (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14, 18 - 19, 40 - 41; ks. luku 5.3.2).

Tieto- ja viestintäteknikan läsnäolo opetuksessa mielletään myös usein yhtenä koulun mahdollisuutena avautua koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön (Koun-tem ym. 2008, 1412). Sitä se toki onkin, mutta on tärkeä tiedostaa, että tieto- ja viestintätekniset välineet tai näiden käytön painottaminen opetuksessa eivät itsessään tee oppimisympäristöstä avointa, vaikka niiden avulla voidaan tutustua koulun ulkopuolella olevaan ympäristöön hyvinkin monipuolisesti tai monipuolistaa oppimista tai opettamista (ks. Manninen ym. 2007, 29, 76). Manninen ym. (2007) erottavat toisistaan teknologian ”sisään” rakennetun oppimisympäristön ja oppimistilanteet, joissa teknologiaa hyödynnetään opetuksen ja oppimisen tukena. Ensimmäisellä vaihtoehdolla viitataan TVT:n tuotteeseen tai ohjelmistoon (verkkosivustot, opetusohjelmat, oppimispäiväkirjat, oppimateriaalit jne.), joka ymmärretään oppimisympäristönä, toisella tarkoitetaan laitteita ja niiden avulla tuotettuja keinoja, joilla

42 Yksi esimerkki yhteiskunnan ja koulujen välisestä yhteistyöstä on maailman johtavan tietotekniikkayrityksen, Microsoftin, hanke auttaa yhteisöjä ja kouluja hyödyntämään entistä paremmin teknologiaa. Hankkeen tavoitteena on koulutuksen parantaminen ja pedagogiikan uudistaminen nyky-yhteiskuntaa paremmin vastaavaksi. (Fullan 2004, 1.) Hyötyjäosapuolina hankkeessa voidaan nähdä sekä yhteiskunnalliset yritykset, jotka kasvattavat työelämään entistä taitavampia teknisiä osaajia sekä oppilaat, jotka saavat mahdollisuuden uusien välineiden ja tapojen hyödyntämisen oppimiseen.



oppimisympäristöä voidaan kehittää tai ilmentää (tietokoneet, digikamerat, videotykki jne.). (Manninen ym. 2007, 34, 40, 73 - 77.)

Luukkainen (2000, 100 - 101, 122) toteaa tietotekniikan osaamisen sekä kommunikaatio- ja viestintätaitojen olevan työmarkkinoilla pysymisen kannalta välttämättömiä perusvalmiuksia yhteiskunnan ja oppimisympäristöjen asettamien uusien haasteiden vuoksi. Teknologisten välineiden käyttö tuli si kokea oppimisympäristössä opettamis- ja oppimisprosessia tukevana menetelmänä, joka palvelee niin opettajaa kuin oppilaitakin. Luonnollista on kuitenkin se, että osalle opettajista tieto- ja viestintäteknikka suo toivottuja mahdollisuuksia opetuksen ja oppimisen monipuolistamiseen, mutta toiset kokevat sen suurena haasteena, jopa ongelmana, jonka käytön opetteleminen vie paljon voimavaroja. Tietokoneavusteisen oppimisen perustellaan kuitenkin mahdollistavan jo varsin helppokäyttöisillä ja vaatimattomillakin ohjelmilla monia lapsen alemman tason oppimisprosesseja sekä kannustavan aktiiviseen oppimiseen erityisesti vuorovaikutteisuuden ja välittömän palautteenannon näkökulmasta (ks. Manninen ym. 2007, 77; Ojala & Siekkinen 1997, 144 - 146).

Perinteisistä organisaatioista avoimempiin ja verkostomaisiin toimintamalleihin siirtyminen asettaa koulutukselle ja pedagogiikalle kahdenlaisia haasteita, joita ei aiempina vuosikymmeninä ole tarvinnut huomioida. Ensinnäkin joudutaan pohtimaan koulutuksen organisointia käytännön näkökulmasta, ja toiseksi tulee miettiä vaatimusten ja etenkin osaamisen luonteen muuttumista. Koululla ei ole enää opetuksellista yksinoikeutta, vaan tulevaisuuden koulu on pikemminkin fyysisestä tilasta vapaa järjestelmä, jossa opettajat ja oppilaat osallistuvat yhteiskunnan toimintoihin koulun ulkopuolella. Vapaudella on aiempaa avoimemmassa oppimisympäristössä – kuten kaikissa oppilaan aiempaa suurempaa vapautta painottavissa pedagogiikoissa – vaaransa, ja siksi koulun onkin tärkeää huomioida pedagogiikan laatukriteerit. Tämä tarkoittaa sitä, että käytetyn pedagogiikan on kyettävä yhdistämään tarkoituksenmukaisella tavalla koulun tavoitteellisesti organisoidut oppimisympäristöt erilaisien medioiden tarjoamiin mahdollisuuksiin, jotta välttyttäisiin niiltä uhkilta<sup>43</sup>, joita aiempaa avoimemmat oppimisympäristöt saattavat pitää sisällään (ks. Lehtinen 1997, 6 - 7). Koulun ulkopuolisten tahojen liittyessä koulun pedagogiikkaan, tulee myös hyötynäkökulma huomioida uudessa valossa: kuka hyötyy ja kenestä? Ja missä määrin hyötynäkökulma on ylipäättään suvaittavaa? Koulun ulkopuolelle avautuvat oppimisympäristöt parhaimmillaan edesauttavat pedagogisina ratkaisuinä uudella tavalla oppimista ja kasvua, etenkin nyky-yhteiskunnan näkökulmasta tarkastellen, mutta samalla ne kuitenkin, kuten Lehtinen (1997, 8) verkkopedagogiikkaan viitaten toteaa: "Voivat johtaa

43 Informaation ja informaatiokanavien jatkuvasti lisääntyessä myös näihin liittyvät negatiiviset vaikutteet lisääntyvät. Koulun ulkopuolisille oppimisympäristöille tyypillisiä ovat nopeat ja ohjaamattomat muutokset, viihteellisyys, epäluotettavuus, ristiriitaisuus ja vakavien asioiden sekoittuminen epäolennaisella tavalla. Vaarana on myös tietotulvan luoma objektillisuuden katoaminen. (Lehtinen 1997, 7.)

epätarkoituksenmukaisen puuhastelun ja pinnallisen oppimisen lisääntymiseen.” Samanlaiset vaarat vaanivat toki perinteisessäkin oppimisympäristössä, mistä syystä oppimisympäristön avaamista koulun ulkopuolelle tai sen laajentamista uusien menetelmien myötä ei pidä kavahtaa – keskiöön nousee jälleen opettaja, jonka tulee valita ja ohjata oppilaita tarkoituksen mukaiseen ja tavoitteelliseen opiskeluun ja oppimiseen.

### 3.2.4 Arvot ja vaikuttimet pedagogiikan taustalla

Pedagogisten virtausten ja painotusten muuttuessa sekä erilaisten mallien toteuttamisen suhteen herää kysymys, mikä ohjaa pedagogista toimintaa? Mihin pedagogisilla muutoksilla ja kokeilulla pyritään – mikä on pedagogiikan tarkoitus?

Kasvatus on aina ja kaikkialla tähdännyt *hyvän ihmisen* kasvattamiseen. Hyvyys puolestaan liittyy arvoihin,<sup>44</sup> mistä syystä yhteisöissä, perheestä kouluun ja aina yhteiskunnan tasolle saakka, kasvatusta voidaan pitää *arvoperustaisena tapahtumasarjana*. Teoriat, normit ja arvot muokkaavat käytettyä pedagogiikkaa ja ohjaavat kasvatusta, josta arvot välittyvät kasvatettaville pääosin auktoriteettien ja kasvattajien taholta enemmän tai vähemmän tietoisesti. (Nurmi 1995, 114, 119; Kaipio 1999, 11 - 12.) Pedagogiikka jättää jälkensä sen piirissä oleviin ihmisiin ja heidän toimintatapoihinsa, arvoihinsa ja asenteisiinsa. Osaltaan se muovaa myös ihmiskäsitystä, koska pedagogiikassa ihminen käsitetään tietynlaisena oppijana, ja luonnollisesti nämä käsitykset heijastavat myös oppijaan itseensä ja hänen muodostamaan ihmiskäsitykseen. Pedagogiikan lähtökohtana tulee aina olla ihminen, eikä tätä lähtökohtaa saisi missään tilanteessa välineistää (Skinnari 2004, 29).

Lapsen ollessa kasvatuksen ja opetuksen kohteena, kohdataan erityisiä arvovalintoja. Lapsi on aikuista avoimempi vastaanottamaan uusia tietoja ja kokemuksia samalla kun hän on aikuista suojaamattomampi ja haavoittuvaisempi (Greig & Taylor 1999, 6). Greig ja Taylor (1999) konkretisoivat lapsen erityisyyttä esittämällä mielikuvan kahdesta biologisesti erilaisesta ja kahdesta biologisesti samanlaisesta lapsesta, joista ensimmäiset koetetaan kasvattaa täysin samalla tavalla ja jälkimmäiset täysin eri tavalla. Lopputulosta tarkasteltaessa huomataan, että olivat lapset kuinka samanlaisia tai erilaisia tahansa, ja kasvatettiin heitä kuinka samalla tavoin tai toisistaan poiketen, he eroavat joka tapauksessa toisistaan psykologisella, biologisella, sosiologisella, terveydellisellä ja oppimiseen liittyvällä alueella. Ihmiset ovat yksilöitä pienestä pitäen, eikä heidän käytöstään voi – tai saa – täysin ohjattua ulkopuolelta. Lapsi tekee valintoja siinä missä aikuinenkin, vaikkakin eri näkö-

44 Arvo on suhdekäsite, joka määrittelee asioiden arvostusta paremmuusjärjestyksen näkökulmasta. Asioiden tärkeysjärjestykseen laittaminen ei ole aina mahdollista tai järkevää, jolloin tärkeänä arvostettuja asioita tarkastellaan yleisinä arvoina, esimerkiksi kasvatusarvoina tai eettisinä arvoina. (Nurmi 1995, 113.)



kulmasta: lapsi ei kontrolloi ja kuvaa maailmaa aikuisen tavoin, vaan hänen valintojaan ohjaavat tarpeet, intuitio ja tarve selviytyä. (Greig & Taylor 1999, 1 - 3.) Tämän näkemyksen mukaan lapsen kasvuympäristöllä voidaan tukea lapsen kasvua toivottuun suuntaan, mutta sen avulla hänestä ei voida tehdä tietynlaista. Ympäristöllä ja kasvattajalla on siten suuri vastuu sellaisen kasvuympäristön mahdollistajana, joka sekä tukee lapsen kehittymistä lapsena, ohjaa hänen kasvuaan ja oppimistaan toivottuun suuntaan, kasvattaa hänet toimimaan yhteiskunnassa ja antaa samalla tilaa erilaisille persoonille. Ikuisen filosofia (philosophia perennis) pohtii ihmisen olemusta pitäen ihmistä perinnäisenä arvonaan, jonka mukaiseksi yhteiskunnallinen ympäristö tulisi luoda. Tarkastellessa pedagogisia virtauksia aina Platonista nykypäivään ja tulevaisuuden haasteisiin, voidaan myös puhua ikuisesta pedagogiikasta (paedagogia perennis), jossa inhimillinen kasvu ja sen tukeminen muodostuvat perinnäiseksi arvoksi. Tämä päämäärä tarvitsee säilyäkseen rakkautta, jonka tulisi olla pedagogiikan – kaiken kasvatuksen ja opetuksen – kivijalka. (Skinnari 2004, 28.)

Kasvatusta, koulutusta ja pedagogisia valintoja ohjaa kasvatustieteen ohessa yhteiskunta, joka muuttuessaan asettaa uudenlaisia vaatimuksia ja ihanteita kasvatukselle ja koulun pedagogiselle toiminnalle (Nurmi 1995, 114, 117). Toisaalta asia voidaan ajatella myös käänteisesti siten, että se, millaiseksi ihmiset haluaisivat yhteiskunnan muuttuvan, tulisi ilmetä koulujen pedagogiikoissa, koska koulukasvatus ja -opetus näkyvät tulevaisuuden yhteiskunnan toimijoiden eli tämän päivän lasten ja nuorten toiminnassa (ks. Greig & Taylor 1999, 4). Korostettaessa esimerkiksi yhteiskunnan ja koulun tärkeää vuorovaikutusta, tulisi koulun toiminnan avautua entistä enemmän yhteiskunnan eri toimijoiden suuntaan samalla kun yhteiskunnan tasolta tulisi tukea koulutusta yhä enemmän.

Mielenkiintoinen pedagogista toimintaa ohjaava yhteiskunnallinen piirre on se, että toisaalta maamme koulutuspoliittinen linja on pyrkinyt yksilöllisyyden, joustavuuden ja valinnaisuuden lisäämiseen kouluopetuksen jäykkyyden ja yksi-ilmeisyyden poistamiseksi, mutta toisaalta talouselämän ja työelämän hyötynäkökulmia on alettu entistä enemmän korostaa samoin kuin kasvatustieteen vanhempien vaatimukseen pohjautuvia kasvatustieteen näkökulmia. Tällainen suuntaus on nostanut joustavuuden vastakohtaksi yksilökeskeisemmän koulutussuuntauksen, mikä lisää yksilöllistä vapautta, mutta samalla myös vaatii suurempaa vastuuta sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. (Bauman 1996, 42 - 45, 255; Beck 1992, 91, 99 - 101, 135 - 136; Hytönen 1997, 195 - 196.) Yksilöllisyyttä korostava oppimisenäkökulma on kuitenkin ristiriidassa sekä ihmisten luonnollisen kommunikointitavan kanssa että yhteiskunnassa korostuvan yhteistoiminnallisuuden kanssa, mutta se leimaa silti selkeästi koulun arkea. Esimerkiksi esikouluun verrattuna koulussa usein painotetaan yksilötyöskentelyä sekä oppilaan että opettajan työnkuvan kannalta, jolloin sinänsä hyvänä arvona pidetty yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus eivät käytännössä pääsekään toteutumaan. (Williams & Sheridan 2006, 87, 89; Kaipio 1999, 21 - 22.)

Oppilaiden arjessa yksilöllisyyden korostaminen ei välttämättä tarkoita yksin puurtamista, vaan liiallista henkilökohtaisen etenemisen korostamista ja valintojen tekemistä.

Hytönen (1997) toteaa yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden kahtiajaon konkretisoituvan myös keskusteluissa vuosiluokkiin sitoutumattomasta opiskelusta, joka ulottuu jo maamme esikouluikäisiin (ks. 3.2.2). Luokattomuudella katsotaan olevan etuna se, että oppilas saa mahdollisuuden edetä omaan tahtiinsa joko keskitasoa nopeammin tai hitaammin valiten sellaisia opetusryhmiä ja kursseja, jotka tukevat hänen tämänhetkistä kehitystään ja kykyjään. Tämä tarkoittaisi sitä, että oppilaat etenisivät tavallista homogeenisemmissä ryhmissä, jotka eri aineiden kohdalla vaihtuessaan murtaisivat perinteiset ja yhtenäiset luokkaryhmät, joissa oppilaat ovat hyvinkin heterogeenisiä erilaisilta kyvyiltään. (Hytönen 1997, 200 - 201.) Yhtenäiset ja heterogeeniset vaihtuvat ja homogeeniset ryhmät -kysymys jakaa mielipiteitä sen suhteen, mitä arvonäkökulmaa painotetaan. Toisaalta tärkeänä koetaan erilaisia ihmisiä sisältävät muuttumattomat – ja ehkä nopeasti muuttuvassa maailmassa turvaakin tuovat – pysyvät luokat, mutta toisaalta koetaan tärkeänä suoda jokaiselle mahdollisuus edetä omien, yksilöllisten tarpeidensa ja kykyjensä mukaan.

Hytönen (1997) toteaa suomalaisten vuosiluokattoman opetuksen kannattajien vähättelevän perinteisten luokkaryhmien tuomaa yhteisökasvatuksen ja sosio-emotionaalisten tilanteiden muovaamia tavoitteita ja merkityksiä koululaitoksessa, viitaten koulun tarpeeseen toimia ympäristönsä tulkkina ja kykyyn vastata tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimuksiin. Luokattomuutta vastustava taho sen sijaan kokee tulevaisuuden vaatimusten olevan juuri yhteiskunnan muutosten vuoksi heterogeenisuuden painotuksen kannalla. Tähän perusteena koetaan se, että yhä useampi lapsi jää esimerkiksi ydinperheiden murtumisen vuoksi tai pienentyneiden perhekokojen vuoksi ilman niitä yhteiskunnallisesti tärkeitä tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia kasvatuksen vaikutuksia, jotka luonnollisella tavalla syntyvät heterogeenisissä lapsiryhmissä. (Hytönen 1997, 203.)

Käytettävän pedagogiikan valinta koskee siis laajempaa arvosidonnaista aluetta kuin ehkä saatettaisiin ymmärtää. Kyse ei ole pelkästään hyvään opetukseen ja kasvatukseen tähtäävästä toiminnasta, vaan pedagogisen toiminnan tulisi olla yhteydessä myös kiinteästi siihen yhteiskuntaan, jota maamme halutaan rakentaa (ks. Greig & Taylor 1999, 4 - 5). Mikäli koulun tehtävänä ja päämääränä pidetään ensisijaisesti oppilaan kasvattamista ja opettamista yhteiskunnan asettamien vaatimusten mukaisesti, huomioiden lapsen kehitystaso ja hänen yksilölliset tarpeensa, tulisi tähän päämäärään myös pyrkiä johdonmukaisesti käytännön tasolla. Tavoitteen saavuttamisessa tulisi kriittisesti tarkastella tämän hetken koulun ja koulutuksen tilaa sekä asettaa sellaisia uusia tavoitteita, joihin pääseminen on sekä mahdollista että tulevaisuutta tarkastellen järkevää (Kaipio 1999, 22).

Pedagogisen toiminnan tulee kouluopetuksen piirissä tapahtuvan toiminnan ja yhteiskunnallisen näkökulman lisäksi ottaa huomioon myös kodin ja

koulun välinen vuorovaikutuskenttä lapsen kasvun ja oppimisen suhteen. Kodin ja koulun kasvatusnäkökulmissa saattaa olla pedagogisia ristiriitoja etenkin silloin, kun pedagoginen toiminta poikkeaa suuresti perinteiseksi malliksi mielletystä toiminnasta tai kodin antama kasvatus poikkeaa yleisestä kasvatusmallista (ks. Greig & Taylor 1999, 11 - 13). Käytetyn pedagogisen toiminnan tukijoina äärimmäisen tärkeitä henkilöitä ovat kuitenkin vanhemmat, joiden tulee olla hyvin selvillä koulussa käytetystä tai painotetusta pedagogiikasta, jotta he voivat kotona muodostaa koulun kanssa yhtenäisen tuen oppilaan kasvulle. Vastaavasti koulun on tärkeää tietää oppilaan kodin oppimis- ja kasvatusnäkemysistä tukeakseen lapsen kasvua ja kasvattamista. (Ks. Dalin ym. 1993, 6; Hargreaves 2003, 18 - 19.)

Yhtenäinen tuki muodostuu lapsen oppimisen ja kasvun polulla entistä tärkeämmäksi, koska nyky-yhteiskunnalle on ominaista pyrkimys aiempaa hajautetumpaan kasvatusvastuuseen, mikä tarkoittaa kasvatuskentällä lapsen elämässä entistä useampia kasvattajia ja yhteiskunnallisella tasolla mm. opetussuunnitelmien aiempaa hajautetumpaa mallia (vrt. valtakunnallinen, kunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma) ja yhteistyötahoja. Hajautettua kasvatusvastuuta pitäisi tarkastella mahdollisuuden näkökulman ohessa kuitenkin myös kriittisesti. Kansainvälistyvässä ja kilpailevassa maailmassa, missä kovat arvot näyttävät hallitsevan ulkoisesti menestystä, menestys määräytyykin lopulta sen mukaan, kuinka kasvatus- ja koulujärjestelmä pystyvät turvaamaan ihmisen jatkuvan henkisen kasvun ja kehityksen. Kasvatusarvot nousevat siten menestyksen lähtökohdiksi yksilöllisen suuntautumisen ja tehokkuuden sijaan. (Kaipio 1999, 259.)

Kaipion (1999, 16) mukaan monipuolinen ymmärrys yksilön käyttäytymisen ja kehittymisen taustalla olevista tekijöistä ja lainalaisuuksista edesauttaa rakentamaan sellaisia toiminta- ja kasvatuskäytänteitä, joilla saavutetaan toivotunlaisia vaikuttimia ja käyttäytymismalleja. Ihmisen hyvyyden määrittely on pohjana oppimisympäristön hyvyyden määrittelylle: se, mitä pidämme ihmisissä hyvänä, ohjaa myös sitä, millaisen ympäristön koemme tukevan tätä hyvyyteen kasvamista. Koulun käyttämällä pedagogiikalla ja toimintakulttuurilla tulee aina olla perusteet ja tavoitteelliset suunnitelmat, vaikka käytetty pedagogiikka painottaisikin sellaista lapsilähtöistä kasvua, jossa lapsen kasvun ja oppimisen suunta ohjaa kasvun ja oppimisen etene- mistä ilman tarkkoja etukäteissuunnitelmia.

Suunnitelmallisuudella ja tavoitteellisuudella on monta tasoa silloinkin, kun on kyse oppijan itseohjautuvuudesta: on eri asia antaa laivan lipua laineilla omaan tahtiin mihin suuntaan tahansa, kuin antaa sen lipua rauhassa, mutta varmistaa, että matkan määränpää on oikea. Tästä ihmiseksi kasvun tukemisesta, joka lähtee vilpittömästi sydäimestä ja halusta auttaa toista oppimaan ja kasvamaan, on kyse pedagogisessa rakkaudessa (Skinnari 2004). Kasvatuksen tavoitteena tulisi olla ennen kaikkea ihminen, ei tietty asema tai ammatti, vaikka yhteiskunta usein korostaakin näiden merkitystä. Oppimisympäristön hyvyyttä arvioitaessa ja kehitettäessä keskiöön nousevat kasva-

tusarvot ja keskustelu siitä, millaiseksi ihminen käsitetään, millaiseksi hänet kasvatetaan ja kuinka se tapahtuu?

Puolimatka (2004) korostaa arvokeskusteluissa myös kasvatettavien ääntä, joka usein jää huomiotta kasvattajien arvopohdinnoissa. Arvot ja henkiset tunteet määrittävät keskeisesti persoonamme, mistä syystä valmiiksi pohdittujen kasvatusarvojen sijaan tulisi kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka voimme selkeyttää opetuksen arvoja, jotta voimme auttaa oppilaita itse kohtaamaan ja arvioimaan arvoja sekä henkisiä tunteita. Arvotajunta aktivoituu lapsella jo silloin, kun hän pystyy tunnistamaan rakkauden. Siksi arvokeskustelut ja -pohdinnat liittyvät ihmiselämään jo pienestä pitäen, joten niiden harjaannuttamiseen tulisi antaa aikaa ja mahdollisuuksia kaiken kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä. Lapsi luontaisesti oppii rakkauden myötä armahtamaan itseään huolimatta siitä, kuinka hän suoriutuu hänelle asetetuista odotuksista. Itsensä hyväksyminen ja hyväksytyksi kokeminen auttavat realistisen itsetuntemuksen kehittämisessä, jonka avulla yksilöllä on mahdollisuus oppia ja kehittyä ihmisenä entisestään. (Puolimatka 2004, 14 - 15, 47, 119; ks. Nurmi 1995, 121.)

Mitä sitten käytännössä on hyviin kasvatusarvoihin pohjautuva pedagoginen rakkaus? Skinnari (2004) liittää asian osaksi aitoa välittämistä, jossa aito ihmisyys nousee tietoiseksi arvoksi. "Pedagoginen rakkaus on tie maailman eettiseen kehittämiseen, se on tie vapaaseen ja vastuulliseen kasvamaan kasvamiseen". (Skinnari 2004, 193.) Pedagogiikka on siis rakkautta, jossa päämäärää kohti lipuvalle laivalle toivotaan hyviä tuulia, mutta koetetaan varustaa se myös kohtaamaan pahoja myrskyjä, jotta laiva, kaaduttuaankin, löytäisi suunnan ja jaksaisi nostaa purjeet taas odottaen innolla uutta päivää uusine haasteineen.

Kaikki oppiminen perustuu pohjimmiltaan tiedonhaluun ja rakkauteen totuutta kohtaan – ihminen on utelias ja kiinnostunut, hän haluaa saada asioista tietoa huolimatta siitä, että hän saattaa joutua ottamaan sen etsimisessä riskejä. Arviointi ja arvot auttavat totuuden etsimisessä ja uskomusten ja käsitysten erottamisessa itse tietämisestä ja siitä, mitkä uskomukset ovat oikeutettuja ja perusteltuja. (Puolimatka 2004, 121 - 123.) Arvotunteminen ja rakkaus, sekä näiden myötä rakkaus tietoon ja totuuteen, ovat oppimisen motivaatiotekijöitä. Arvotietoisuuden kasvu auttaa yksilöä käsittelemään yhä tarkemmin arvoja ja tietoja sekä kehittämään omaa persoonallisuuttaan ja oppimistaan. Tämä luo opettajille, ja lapsen lähipiirissä toimiville ihmisille, melkoisen haasteen tukea lasta hänen tiedonjanssaan ja sen säilymisessä: "Oppiminen on riippuvaista tunteista ja asenteista. Se ei ole pelkkä ajatusprosessi, vaan oppimisen ymmärtämiseksi on kiinnitettävä huomiota niihin tekijöihin, jotka saavat nuo ajatusprosessit liikkeelle." (Puolimatka 2004, 125, 127.) On helppoa ymmärtää, että rakkaus vaatii aikaa, mutta samoin tulisi ymmärtää myös oppimisen vaativan aikaa ja kärsivällisyyttä: arvojen käsittely vaatii pohtimista ja muokkaamista aivan kuten tiedon uudelleen järjestely, konstruointi, oppimisprosessissa. (Vrt. Gallagher 1992, 181, 184.)

### 3.2.5 Pedagoginen keskustelu oppimisympäristön arjessa

Kouluympäristö muodostuu koulun henkilökunnan ja oppilaiden työskentely-ympäristöstä sekä erityisesti oppilaan kehitys- ja kasvatusympäristöstä. Kehitettäessä koulua, kehittämistyö vaatii teoreettisten lähtökohtien selvittämistä, jotka puolestaan muovaavat oppimisympäristön ulottuvuuksien painottumista ja muokkaantumista oppimisympäristössä. On tärkeää selvittää, millainen taustateoria ohjaa ja kuvaa oppilaasta muodostettua ihmiskuvaa ja hänen oppimisprosessiaan? Tähän kysymykseen sisältyy myös pedagogisten lähtökohtien tarkastelu: millaiseen pedagogiikkaan opetuksessa tukeudutaan ja miksi?

Koulun arjessa ei useinkaan puhuta sen lähimpien käyttäjien, oppilaiden, vanhempien, opettajien ja henkilökunnan piirissä opetuksen ja kasvatuksen pedagogisista tai taustateoreettisista lähtökohdista. Opettajat itse luonnollisesti sisällyttävät opetuksensa lähtökohdat johonkin tai joihinkin tärkeänä pitämiinsä pedagogisiin teorioihin, joiden valintaa ohjaavat hänen ihmiskäsityksensä, arvonsa ja hyvänä pitämänsä toimintakulttuurit. (Mm. Nurmi 1995, 114; Värri 2000, 145 - 146.) Myös opettajien ja henkilökunnan kesken pedagogiset lähtökohdat saattavat olla keskustelun aiheena, mutta ne tavoittavat harvoin vanhempia tai oppilaita, jotka luonnollisesti kokevat käytännössä koulun ja opettajan painottamat pedagogiset toimintatavat. Tämä tarkoittaa, että sen sijaan, että oppilaat ja vanhemmat pohtivat koulun pedagogisia lähtökohtia, he konstruoivat käsityksiään ja kokemuksiaan käytetystä pedagogiikasta *arvioimalla oppimisympäristön hyvyttä*<sup>45</sup> asettamalla siinä ilmenevät asiat arvojärjestykseen. Pedagogiset suuntaukset, koulutuspoliittiset linjaukset ja yhteiskunnan muutokset ovat siten jatkuvasti läsnä oppimisympäristön ulottuvuuksissa, fyysisessä, pedagogisessa, psykologisessa ja sosiaalisessa oppimisympäristön osa-alueessa ja jokaisen koulussa toimijan arjessa, vaikkei niistä varsinaisesti keskusteltaisikaan muutoin kuin koulun oppimisympäristön hyvyyden arvioinnin suhteen.

Oppimisympäristön arvioiminen ja käsityksien julkituominen ei kuitenkaan ole välttämättä kovin yksinkertaista: eri tahot saattavat keskusteluissaan ja käsityksissään käyttää erilaista kieltä tarkoittaessaan samaa asiaa tai sitten voi käydä niin, että jokin koulun käyttämä pedagoginen käsite ymmärretään eri tahojen keskuudessa eri tavoin (vrt. Giorgi 1985, 10 - 19; Häkkinen 1996, 24; Latomaa 2005, 17; Yin 2003, 98 - 99). Esimerkiksi Hytönen (1997) asettaa lapsikeskeisyyttä käsittelevässä teoksessaan mielenkiintoiseksi pohdinta-aiheeksi muun muassa sen, miten lapsikeskeinen pedagogiikka nykypäivänä ymmärretään? "Lapsikeskeisyys" liitetään lapsilähtöisyyteen ja lapsen kunnioittami-

45 Hyvyyden (vs. pahuuden) evaluointi selittää melkein kaikissa tilanteissa ja tapauksissa suuremman osan sekä eri henkilöiden välisistä että saman henkilön sisäisistä arviointieroista kuin mikään muu yksittäinen arvioinnissa vaikuttava systemaattinen tekijä. Tästä syystä hyvyyteen perustuvaa arviointia pidetään käsitteiden ja ilmiöiden tunnenerkityksen keskeisimpänä perusulottuvuutena. (Nurmi 1995, 112.)

seen – mikä luonnollisesti onkin lapsikeskeisen pedagogiikan tavoite – mutta lapsikeskeisyyteen voi myös sisältyä monta erilaista suhtautumistapaa, sen mukaan, mitä kukin käsittää lapsikeskeiseksi toimintatavaksi tai hyvyyden ilmentymäksi. Hytönen mm. viittaa nykyajan lapsikeskeisyyteen usein liitetävään teemoihin ja aihekokonaisuuksiin perustuvaan opetukseen kysyen, voidaanko niitä perustellusti pitää enemmän lapsikeskeisinä ja inhimillistä kasvua tukevinä opetussuunnitelminä kuin inhimillisen tiedon perusmuotojen varaan rakentuvia ainejakoisia opetussuunnitelmia? Lapsilähtöistä opetusta, kuten lapsen aktiivisuuden ja itsenäisyyden lisäämistä, ei sellaisinaan voi pitää kasvatustavoitteena, vaan niillä on oltava selkeä käyttötarkoitus ja suunta. (Hytönen 1997, 136 - 137.) Oppimisympäristöä ei voi siten arvioida hyvä – huono -asteikolla sen suhteen, onko se esimerkiksi lapsikeskeinen vai ei, ellei paneuduta oppimisympäristön eri ilmentymien, sen osa-alueiden, sisältöihin ja hyvyyden määritelmiin. Vasta näiden määritelmien pohjalta voidaan koota kokonaiskuvaa siitä, mitä kukin arvioi hyvään oppimisympäristöön kuuluviksi tekijöiksi, ja vasta tähän kokonaiskuvaan peilaten voidaan tarkastella esimerkiksi lapsikeskeisyyden – tai muun pedagogisen suuntauksen – ilmentymistä tai viitteitä hyväksi määritellyssä oppimisympäristössä.



## 4 OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITYSNÄKÖKULMAT

### 4.1 Koulu yhteiskunnan ylläpitäjänä

*Välillä tuntuu koulunäkökulmasta, että lapsen pitää oppia tosi paljon todella lyhyessä ajassa. Unohdetaan ehkä se, että uutta ei opita vain oppiaineissa, vaan lapsi oppii myös koko ajan elämässä. Oppimaansa pitää ehtiä myös sulatella. Ja kyllä opettajanakin välillä hirvittää se opettamisen tahti, jolla ymmärretään kaikkien lasten oppivoan. Moni tarvitsee enemmän aikaa. (opettaja)*

Kouluympäristö ja -järjestelmä tulevat tärkeäksi osaksi lapsen elämää viimeistään silloin, kun hän aloittaa koulun oppivelvollisuusikäisenä. Tässä vaiheessa lapsen maailmankuva laajenee yhteiskunnallisempaan suuntaan. Koulutuksen tila on yhteydessä suoraan yhteiskunnan tilaan, sillä yhteiskunnassa toimivien ihmisten tiedot ja taidot ovat pohjana sen taloudelliselle asemalle, kehitykselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Koulun opetus- ja kasvatustyö, opettajien taidot, koulutuspoliittiset ratkaisut ja yhteiskunnan tila kulkevat käsi kädessä tulevaisuuden suuntia luotaessa. (Ks. Sahlberg 2007a, 153 - 154, 165 - 166). Oppimisympäristö -ajattelussa tulisi siten laajentaa oppimisympäristö koskemaan kouluympäristön lisäksi yhteiskunnan eri toimialueita, jotta koulun ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutus ja tavoitteet lähenisivät (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18 - 19, 40 - 41).

Vaikka koulun toiminta instituutiona perustuu historiallisesti vahvaan traditioon, jonka pedagogiset juuret pohjautuvat pitkäaikaiselle pedagogiselle jatkumolle, oppimisympäristö ei ole stabiili tila, vaan se pyrkii seuraamaan aikaansa. Pedagogisten vaikuttimien ja ihanteiden ohella oppimisympäristöä muuttavat ja sen tulevaisuudenkuvaa määrittävät mm. yhteiskunnan vaatimukset, tulevaisuustutkimukset, vallitsevat oppimiskäsitykset, koulutuspoliittiset linjaukset ja koulun tavoitteet (vrt. Sahlberg 2007a, 152 - 153; 2007b, 20). Nämä ovat luonnollisesti yhteydessä jossain määrin ihanteisiin ja pedagogisiin valintoihin, mutta pohjaavat myös omista lähtökohdista kumpua viin tavoitteisiin. Kaikilla määrittäjillä on kuitenkin selkeä yhteinen päämäärä luoda omasta näkökulmastaan mahdollisimman hyvä oppimisympäristö,



jonka saavuttamiseen pyritään erilaisin uudistuksin ja arvioinnein (vrt. luku 3.2.4).

Koulun tehtävä kasvattajana ja kouluttajana ei rajoitu ainoastaan hyvän taito- ja tietotason kasvattamiseen ja kansan sivistyksen kartuttamiseen, vaan yksilön sivistämisen lisäksi koulun tehtävä laajentuu koko yhteiskunnan ylläpitämiseen. Sivistystehtävänsä ohella koulun rooli on toimia yhteiskunnan eheyttäjänä ja taloudellisen hyvinvoinnin tekijänä (Värri 2000, 152). Koulun kasvatus- ja opetustehtävään sisältyy myös yksilöiden kasvattaminen toimimaan yhteiskunnan hyväksi niin, että jokaisen pyrkimyksenä olisi vaalia yhteiskunnan säilymiseen, kehittämiseen ja yksilön identiteetin vahvistumiseen tähtääviä arvoja (ks. Aalto ym. 2007, 37 - 38). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) selkiytetään ja jäsennetään nämä arvot koskemaan kestäväen kehityksen, kansallisen kulttuuriperinteen, elämänhallintaan liittyvien arvo- ja moraalikysymysten sekä terveyden ja hyvinvoinnin alueita.

Perusopetuksen opetuskokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003, 10) suomalaisen koulutuspolitiikan peruseriaatteina määritellään tavoitteellisuus ja elinikäinen oppiminen. Näihin periaatteisiin nojaten koulujärjestelmää pyritään kehittämään jatkuvasti yksilöä ja hänen oppijapolkuaan tukevaksi, yhteiskuntaan ja sen toimintaan kasvattavaksi oppimisympäristöksi, joka olisi luonteva osa ihmisen elämää. Elinikäisen kasvun ja oppimisen näkökulmasta on tärkeää hahmottaa kasvatus- ja koulujärjestelmässä eri ikävaiheissa esiin tulevien osien ja kokonaisuuksien suhde sekä niiden päämäärät koko kasvatuksen kentässä. (Ks. Kiviniemi 2000, 30; vrt. Aalto ym. 2007, 18 - 19, 29.) Tietojen ja taitojen karttumisen ohessa elinikäisessä oppimisessä korostuu myös ihmisen persoonallisen kasvun jatkumo.

Elinikäiseen oppimiseen liittyy monipuolinen osaaminen eri ikävaiheissa. Koulun yhdeksi tehtäväksi muodostuu tästä näkökulmasta luoda yksilölle laaja näkemys yhteiskunnan eri aloista ja toimintamuodoista. Nykyajan ihanne on tehokas ja monipuolinen koulutus, jossa hyödynnetään erilaisia ympäristöjä ja luodaan yksilölle valmius yhteiskunnassa toimimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. (Ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18 - 19, 38 - 41.) Koulun ja yhteiskunnan lähempi kanssakäyminen, koulun ja yrityselämän kasvava yhteistyö ja oppimisen laajentaminen maailmanlaajuisiksi erilaisten viestimien kautta on tavoite, joka tulisi kuitenkin saavuttaa ilman, että oppilaan perusturvallisuus tai oppiminen heikkenee huolimatta siitä, että tuottavuus, tehokkuus ja tuloksellisuus ohjaavat koulutuspolitiikan ja koulujen käytäntöjä (ks. Sahlberg 2007b, 20). Laajenevassa oppimisympäristössä oppilaan tulee edelleen saada henkilökohtaista ohjausta ja tukea omien tarpeidensa mukaan (Kääriäinen 1997, 95; Värri 2000, 152).

Tehokas ja monipuolinen oppiminen ja toisaalta rauhallisen ilmapiirin luominen muodostavat yhdessä oppimisympäristölle haasteellisen yhtälön: mikä on riittävää tehokkuudessa, osaamisessa ja opettamisessa niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta? Osataanko oikeissa tilanteissa asettaa tehokkuusajattelu syrjään ja antaa tilaa kasvulle, joka vaatii oman aikansa (ks. Aaltola 2003, 19; Gallagher 1992, 181, 184)? Loppujen lopuksi yhteiskunnan muutos-

ten ja sen opetukselle ja kasvatukselle asettamien vaatimusten keskiöön aset-  
tavat koulu ja opettaja, joiden tulisi kyetä pysymään muutoksissa mukana.  
(ks. Aaltola 2003, 15 - 17, 19 - 20.)

Koulun ja opettajan toimintaa ja oppimisympäristön kehittämistä tulee  
kuitenkin tarkastella myös muiden vaatimusten kuin yhteiskunnan ja koulu-  
tuspoliittikan asettamien tavoitteiden kautta. Kaiken koulutuksen ja kasvatuk-  
sen lähtökohtana on oppilas, jonka kehitys on aina yksilöllistä eikä se etene  
suoraan verrannollisesti koulujärjestelmän hierarkisuuden mukaan. Kasva-  
minen ja koulutusjärjestelmä ovat omia kokonaisuuksia, minkä vuoksi kou-  
lun tulee huomioida yksilöiden erilaiset tarpeet samankin ikävaiheen sisäs-  
sä. Ikävaiheita tarkastellessa on myös huomioitava, ettei mikään ikävaihe ole  
alisteinen toiselle. Tämän huomioiminen on pohjana sille, että tarkastelemme  
myös koulujärjestelmäämme ja siellä tehtävää opetus- ja kasvatustyötä tasa-  
arvoisesti eri koulutusvaiheissa esi- ja alkuopetuksesta aikuiskoulutukseen  
saakka. Jokainen koulutusvaihe vaatii oman tärkeän suhtautumisensa, huo-  
mioimisensa ja tavoitteensa, mikä tulisi näkyä myös oppimisympäristöissä.  
(ks. Brotherus ym. 1999, 99.)

Muutoksissa elävän yhteiskunnan, opettajan ja oppimisympäristön voi-  
daan nähdä muodostavat vuorovaikutteisen syklin, jossa kukin muuttuva te-  
kijä vaikuttaa toisen tekijän muutostarpeeseen. Yhteiskunta asettaa muuttu-  
essaan vaatimuksia oppimisympäristöä ja opettajaa kohtaan (ks. Heppell ym.  
2004, 14 - 15). Oppimisympäristön tulisi vastata tämän päivän ja tulevaisuu-  
den käsitystä hyvästä oppimisympäristöstä, jossa olisi mahdollista oppia ja  
kasvaa yhteiskunnan odotusten mukaisesti sekä pyrkiä ennakoimaan tule-  
vaisuuden suuntaa. Opettajan tulisi nähdä yhteiskunnan vaatimukset oman  
professionsa kautta ja vastata vaatimukseen opettamalla ja kasvattamalla oppi-  
lasta oikeiden opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten mukaan ympäristös-  
sä, joka palvelisi jokaista osapuolta tavoitteiden saavuttamisessa. (Mm. Aalto  
ym. 2007, 7 - 9; Anttonen 1995, 112, 114; Fullan 1999, 32 - 33; Patrikainen 1999,  
8, 12, 114 - 115.) *Oppimisympäristö elää siten jatkuvassa muutoksessa, jossa muu-  
toksen alullepanijan voidaan katsoa olevan satunnaisesti yhteiskuntalähtöinen, ope-  
tukseen liittyvä tai oppimisympäristön itsensä alulle panema muutosvirta.* Yhteistä  
kuitenkin jokaiselle muuttujataholle on se, että muutoksen vaikutukset sen  
tarpeeseen nähden tapahtuvat melko hitaasti, koska pienikin muutostarve  
vaatii jossain määrin muutosta jokaisella syklin osa-alueella ja vaikuttaa jos-  
sain määrin jokaiseen osa-alueeseen ennemmin tai myöhemmin.

## 4.2 Tulevaisuuden koulu ja koulun tulevaisuus

*Toivon, että tulevaisuuden koulussa lapseni oppisi kykynsä mukaan,  
saisi riittävästi tukea ja oppisi perusasiat. Toivon, että saisi oppia myös  
kiireettömästi. Lapsi ei opi hallitsemaan omaa kiirettään jos hän ei saa  
oppia olemaan kiireetön. (vanhempi)*

Koulut ovat yhteiskunnallisesta näkökulmasta koulutuksen antajina osa yksilön elinympäristöä ja suppeammassa näkökulmassa koulut itsessään ovat kasvu- ja oppimisympäristöjä. Oppimisympäristön arvioiminen näissä molemmissa näkökulmissa on aina ajankohtaista, koska opetus tapahtuu pääosin kouluympäristössä. Kouluympäristön tulisi kuitenkin aina huomioida yhteiskunnallinen perspektiivi ja kasvattaa oppilaita ennen kaikkea toimimaan koulun ulkopuolella, jotta kouluoppiminen ei jäisi yhteiskunnan muusta toiminnasta irralliseksi. (Luukkainen 2004, 119, ks. Heppell ym. 2004, 7 – 21; Kari ja Nöjd 1997, 49.) Tulevaisuuden koulutusta ja oppimista asiantuntijalauseintojen valossa käsittelevä Aaltolan ym. (2007) tutkimus nostikin tulevaisuuden yhteiskunnan ja hyvinvoinnin yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi koulutussektorin ja työelämän verkostoitumisen (ks. luku 3.2.3). Koulun ja työelämän läheinen kanssakäyminen motivoi opiskelua, kannustaa elinikäiseen oppimiseen, luo kuvaa yhteiskunnan toiminnasta ja auttaa ennakoimaan tulevaisuutta sekä pyrkii varautumaan sen tarpeisiin. (Aalto ym. 2007, 20, 37.)

Globalisoituneessa maailmassa aika, tila ja rajat ovat hälventyneet luoden sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä: toisaalta yhteydenpito ja ihmisten, tietojen ja taitojen liikkuminen on aiempaa helpompaa ja nopeampaa, mutta toisaalta turvattomuus ja riskit lisääntyvät yhteneväisessä maailmassa (ks. Erikson 2001, 7; Bauman 1996, 191 - 215; Beck 1992, 87, 91 - 92). Ihmisten yleinen epävarmuus kaikkea tuntematonta, kuten tulevaisuutta, kohtaan voi herättää ristiriitaisia ajatuksia myös *tulevaisuuden koulu* -ajatusta kohtaan. "Tulevaisuuden koulu" saatetaan mieltää yhteiskunnassa vallalla olevia kovia arvoja, kuten tehokkuutta ja talouskasvua, mukailevaksi instituutioksi, jossa oppilaista koetetaan kasvattaa yhteiskunnassa tehokkaasti toimivia monialaeksperttejä mahdollisimman nopeasti ja monipuolisesti. Mikäli tällainen suuntaus olisi tulevaisuuden koulun ja kasvatuksen tarkoituksena, pelko ja kriittinen suhtautuminen tulevaisuuden opinahjoa kohtaan olisi varmasti aiheellista, sillä koulun tulisi olla aina ennen kaikkea oppilaan kehitys- ja oppimisympäristö, joka ei aiheuta fyysistä tai psyykkistä vahinkoa, vaan sen tulisi antaa niin laajasti kuin mahdollista virikkeitä oppilaan myönteiselle kehitykselle. Koulua kehitettäessä on siksi huomioitava kehitys- ja oppimispsykologinen näkökulma. (Kääriäinen ym. 1997, 95; ks. Gallagher 1992, 182 - 183.)

Tulevaisuuden koulun ja tulevaisuuskasvatuksen ensisijainen tavoite on pyrkiä entistä tasa-arvoisempaan, oikeudenmukaisempaan ja kaikkien hyvinvointia edistävään kehitykseen, joka kunnioittaa inhimillisessä kasvupyrkimyksessään myös luontoa ja ympäristöä (ks. Heppell ym. 2004). Tulevaisuuskasvatukselle vaihtoehtoisia nimityksiä voisivat olla esimerkiksi kehitys-, kansainvälisyys- tai solidaarisuuskasvatus, mutta nimityksen taustalla tulisi joka tapauksessa vaikuttaa halu paremman ja kestävämmän tulevaisuuden rakentamiseen yksilön ja yhteiskuntien näkökulmasta. (Haapala 2002, 62.) Tämä edellyttää entistä humanistisemman ja globaalimman maailmankuvan liittämistä osaksi koulun kasvatus- ja oppimisprosesseja.

Koulun tarve muuttua yhteiskunnan mukana ja tulevaisuusorientoituneesti on siis itsestään selvää (ks. Heppell ym. 2004, 7 - 21; Kiviniemi 2000, 30 - 33).

Tämä muuttumistarve on yhteiskunnassamme tiedostettu, ja välineet muuttumiseen saattavat löytyä ainakin pienemmissä mittakaavoissa, ellei laajamittaiseen muutokseen olisikaan resursseja. Keskeiseksi kysymykseksi nousee kuitenkin se, millaiseksi koulun tulisi muuttua? Millainen on oikeanlainen tulevaisuuden koulu? Voiko kukaan ylipäätään sanoa, millainen on tulevaisuus? Kuinka voimme olla varmoja siitä, että tänään tulevaisuuteen valmistettu koulu on toimiva koulu vielä muutaman vuoden kuluttua?

Luonnollisestikaan kukaan ei voi olla täysin varma tulevaisuudesta, mutta tulevaisuutta ja yhteiskunnan kehityssuuntia voidaan silti jossain määrin ennustaa. Mikkosen (2000, 87 - 89) mukaan tulevaisuusnäkökulmaa korostavaa ihmiskäsitystä on mahdollista hahmotella kahdestakin kasvatuksen näkökulmasta. Ensiksikin on mahdollista tarkastella sitä, mitä ihmiset tulevaisuudessa saattavat pitää tärkeänä, ja millaisia ihmiset näiden arvojen puitteissa ovat. Tähän pohjautuen tulevaisuuskasvatuksessa pystytään linjaamaan ne seikat, mitä kasvatuksessa kannattaisi asettaa tavoitteiksi: mitkä tiedot, taidot ja valmiudet olisivat tärkeitä nykyhetken nuorelle, tulevaisuuden aikuiselle, ja hänen toiminnalleen. Toiseksi tarkasteluun tulisi ottaa humanistinen, yksilökeskeinen tarkastelutapa, jolloin kasvatustavoitteissa huomioitaisiin terveen itsetunnon ja yksilön kehittäminen sekä kasvatusta yhteisöllisyyteen ja vastuulliseen ympäristössä toimimiseen. Globalisoituneessa yhteiskunnassa, jossa rajat ovat entistä häilyvämpiä, ihmisen vapaus liikkuu, toimia ja tehdä valintoja laajenee (vrt. Eriksen 2001, 7, 31 - 36). Kasvatukseen tulisi siksi antaa välineitä arvorationaalisen ja omaa toimintaa ja valintoja sekä niiden seurauksia vastuullisesti pohtivan ajattelun kehittämiseen ja ymmärtämiseen. Se tarkoittaa, että opiskeltavien asioiden, tietojen ja taitojen tulisi jäsentää toimintaa ja ajattelua niin, että oppilas oppii hallitsemaan tiedollisia ja taidollisia *kokonaisuuksia*. Yksilön tuntiessa vastuuta itsestä ja toisista, hänen kokonaisvaltainen ymmärtämisensä sekä ympäristöä että itseään kohtaan kehittyy. Tällaiseen ymmärtämiseen pyrkivän kasvatuksen tavoitteena on yhteiskunnassa yksilönä ja jäsenenä vastuullisesti toimivan yksilön lisäksi pyrkiä kasvattamaan myös yksilön ymmärrystä siitä, että hän on *kokonaisvaltainen persoonallisuus*.

Huolimatta siitä, että tulevaisuutta ei voida täysin ennustaa, siihen voidaan varautua (mm. Bergadaa 2007; Eriksen 2001; Hargreaves 2003, 2007). Koulu voi antaa eväät erilaisten asioiden kohtaamiseen ja eri tilanteissa toimimiseen nyt ja tulevaisuudessa. Koulukasvatuksen ja -opetuksen tärkeyttä yhteiskunnan muutoksiin sopeutumisessa voidaan perustella tietojen ja taitojen päivittämisen lisäksi myös psykologisen tarkastelunäkökulman kautta: koululla on ratkaiseva merkitys lapsen latenssvaiheen, 6–10 ikävuoden kehityksen onnistumisessa. Onnistumisen kokemukset koulussa auttavat merkittävästi sisäisen eheyden ylläpidossa, itsevarmuuden kasvattamisessa ja luovuuden kehittämisessä, jotka toimivat tärkeänä pohjana ihmisen myöhempää yhteiskuntaan sitoutumista ajatellen. (Vuorinen 1997, 186 - 187.)

Oppimisympäristön muuttumista ja yhteiskunnan muuttumista leimaa molemmiin puoleinen muutosviive: koulu pyrkii ennakoimaan yhteiskunnan muutokset, jotta se vastaisi yhteiskunnan odotuksiin, mutta yhteiskun-

nan muutosten ollessa osin ennakoimattomia, saatetaan koulua muuttaa sen muutosten mukaisesti jälkeinpäin (Luukkainen 2004, 88). Yhden haasteen koululle luoksin siten koulutussektorin toiminnan suunnan muuttaminen reaktiivisuudesta proaktiivisuuteen, jolloin työelämä ei ohjaa koulutusjärjestelmää, vaan koulutusjärjestelmän pitkän aikavälin ennakkoinnin ja strategisten painopisteiden avulla kyetään kehittämään suomalaista elinkeinoelämää (Aalto ym. 2007, 37).

Käytännössä koulujärjestelmän muuttuminen vaatii paljon muutakin kuin selvityksen yhteiskunnan tarpeista tulevaisuudessa: valtakunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältöjen sekä oppimiskäsitysten on vastattava yhteiskunnan toimintatapoja ja oppimisympäristön on luotava perusteet oppimiskäsitysten ja toimintatapojen mahdollistamiselle (Fullan 1993, 91). Tulevaisuudessa tarvittavien tarkkojen oppisisältöjen sijaan olennaisempaa on kiinnittää huomiota siihen, kuinka opimme toimimaan erilaisissa toimintaympäristöissä sekä kuinka yleensä opimme: millaisia oppimisprosesseja käsittelemme, millaisia oppimisstrategioita käytämme ja kuinka opimme tunnistamaan ne (Gallagher 1992, 182 - 183; vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18 - 19)? Haapalan (2002, 63) mukaan tärkeintä on kiinnittää huomiota koulua kehitettäessä juuri kouluopetuksen siirrettävyyteen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen sisältöjä korostavan opetussuunnitelma -ajattelun sijaan (vrt. Aalto ym. 2007, 30, 37 - 38).

Samanlainen entistä laajempiin kokonaisuuksiin ja oppimisen laatuun kiinnitettävä huomio koskee myös jatkuvasti kiihtyvää teknistä kehitystä. Uusien innovaatioiden tullessa markkinoille yhä nopeammin, ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia oppia hallitsemaan kaikkea (ks. Eriksen 2001, 31 - 36, 145 - 147). Haapala (2002, 58) ja Launonen (2003, 40) osoittavatkin kritiikkiä mm. niille informaatioteknologian tutkijoille, jotka ovat huolissaan kansalaisten teknologisesta osaamisesta: tärkeämpää, kuin hallita nopeasti muuttuvia teknologisia laitteita, on oppia uudenlaisia tiedonkäsittelyn ja ajattelun malleja (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 39 - 40, 42 - 43). Teknisiä välineitä opimme käyttämään sitä mukaan, kun tutustumme niihin, mutta syvempien kognitiivisten taitojen oppimisessa koulun merkitys nousee avainasemaan tiedon ja ajattelun luonteen muuttuessa yhteiskunnallisten olojen kanssa samanaikaisesti yhä hajanaisemmiksi yhä nopeammin. (Vrt. Eriksen 2001.)

#### **4.2.1 Opetussuunnitelma koulutyön kehyksenä**

Jokaisella kasvatusinstituutiolla on omat kasvatustavoitteensa, -kriteerinsä ja -päämääränsä, jotka julkisella sektorilla perustuvat yhteiskunnan moraalisiin, arvoihin, odotuksiin ja lakeihin. Koulun ja opettajien kasvatus- ja opetustehtävää ohjaavat ja yhtenäistävät näiden lisäksi valtakunnalliset, kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joita pyritään tarkastamaan ja muokkaamaan aika ajoin vastaamaan tämän hetkistä ja tulevaisuuteen suuntautunutta nä-



kemystä oppimisen ja kasvatuksen vaatimuksista ja yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisesta. Opetussuunnitelmat muodostavat kehykset opettajien toiminnalle, vaikkakin opettajien oma arvomaailma jossain määrin ohjaa opetuksen tavoitteiden asettamista ”piilo-opetussuunnitelman”<sup>46</sup> tavoin (mm. Carter 1994, 235).

Opettajan tehtävä on kasvattaa oppilasta opetussuunnitelma ohjenuoraan tulevaisuuteen niin tietojen, taitojen kuin asenteidenkin suhteen. Opetussuunnitelmissa (mm. 1994; 2004) ei kuitenkaan juuri mainita sanaa ”tulevaisuus”, mutta silti tulevaisuuteen kasvattaminen rakentaa opetussuunnitelmien selkärangan, koska jo perusopetuslaissa (1998/2§) kirjataan tavoitteiksi antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, tukea hänen kasvuaan ihmisyyteen sekä kasvattaa häntä eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Koska opetussuunnitelmat peilaavat tämänhetkistä yhteiskunnan käsitystä oppimisesta ja opettamisesta sekä heijastelevat käsityksiä siitä, millaisia tietoja ja taitoja yhteiskunnassa tullaan tulevaisuudessa tarvitsemaan, on niissä sisäänrakennettu tulevaisuusorientoitunut näkökulma, jonka tulisi ulottua myös opetussuunnitelman rakenteeseen, tapaan jäsentää koulun toimintaa ja sen kasvatus- ja opetusprosesseja (Haapala 2002, 76 - 77, 104; Heppell ym. 2004, 18 - 20). Vanha sanonta nuorissa olevasta tulevaisuudesta on ajaton: ohjaamalla lapsia ja nuoria selviytymään tulevaisuuden haasteista sekä toimimaan yhteisönsä, kansakuntansa ja koko ihmiskunnan hyväksi, pyrimme takaamaan elämän jatkuvuuden toivottuun suuntaan myös tulevaisuudessa (vrt. Eriksen 2001, 191).

Tulevaisuuteen kasvattamisella ja tulevaisuuskoulu -ajatuksella tulee tulevaisuusnäkökulmasta huolimatta olla perusta tämän hetkisessä ajassa. Tarkoituksenmukaista ei ole kasvattaa lapsia ja nuoria sellaisin tavoin ja sellaiseen, millaisena maailman oletetaan olevan muutaman vuosikymmenen kuluttua, vaan koulun kasvatus- ja opetustyön tulisi olla luomassa sellaisia arvoja, kykyjä ja toimintatapoja, jotka auttavat tämän päivän nuorta kohtaamaan erilaisia tilanteita ja muutoksia tulevaisuudessa (ks. Heppell ym. 2004 7 - 21). Nykyhetkessä luotu luottamus omaan osaamiseen on tärkeä pohja kohdata ennalta arvaamattomiakin tulevaisuuden tilanteita.

Opettäjien tukeutuminen opetussuunnitelmien sisältöihin on luonnollisestikin hyvin erilaista, mutta jokaisen opettajan tulisi olla tietoinen opetussuunnitelmien päälinjoista kyetäkseen opettamaan oikeita oppisisältöjä ja asettaakseen tavoitteensa opetussuunnitelmien määrittelemiä suuntaviivoja mukailleen. Tätä sivuten Elliot (1991) esittää mielenkiintoisen näkökulman opetussuunnitelmien toteutumiseen ja opettajien kehittymiseen liittyen: opetussuunnitelma peilaa aina opettajien omaa kehittymistä. Koska opettajat ovat laatimassa opetussuunnitelmia, heidän oma tietämyksensä ja kehittymisensä

---

46 Piilo-opetussuunnitelmalla viitataan tässä kohtaa koulujen käytänteisiin, opettajan persoonaan ja oppilaiden tiedostamattomiin asenteisiin, puhetapoihin ja arvosteluperiaatteisiin, jotka osaltaan vaikuttavat opetuksen sisältöön. Opettäjien on tiedostettava itsessään nämä piilovaikutteet pystyäkseen arvioimaan ja kontrolloimaan niiden esiintymistä. (Värri 2000, 145 - 146.)

vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöön. Vastaavasti taas opetussuunnitelman toteutuminen opetustyössä heijastaa opettajan kehittämishalukkuutta ja omaa kehitystä. (Elliot 1991, 13 - 15; ks. Sahlberg 2007a, 154 - 156.) Opetussuunnitelmien arviointi ja päivittäminen ovat siten erittäin tärkeitä kahdestakin syystä: koulutuksen ajankohtaisena säilyminen asettaa luonnollisen tarpeen opetussuunnitelmien sisältöjen tarkistukseen, ja toiseksi, mikäli sisältöjä ei tarkistettaisi kokonaisuuksina, vaan niihin jatkuvasti lisättäisiin sellaisia osia, jotka huomataan nykyajan opetus- ja kasvatustyössä tarpeellisiksi, opetussuunnitelmista tulisi sirpaleisia ja ylikuormitettuja (vrt. Eriksen 2001, 166 - 171). Tälle mielenkiintoisen katsantokannan antaa Karin ja Sovelius-Sovion (1978, 14) toteamus siitä, kuinka haastavaa opettajan on nähdä eri oppiaineita yhdistäviä kokonaisuuksia oppiainekohtaisesti laadittujen oppikirjojen takaa – mikäli eri oppiaineiden ja tieteenalojen yhdistäminen on opettajille vaikeaa, kuinka voimme olettaa oppilaiden osaavan soveltaa tietoaan ja taitojaan monitieteellisesti? Tämä osoittaa, että opetussuunnitelmatyö on kokonaisuusi- en laatimisen kannalta – niin oppilaille kuin opettajillekin – erittäin tärkeää.

Luukkainen (2004, 87) toteaa oppimiseen kohdistuvien muuttuneiden käsitteiden toimineen opetussuunnitelmien kehittämisessä suunnannäyttäjänä, sillä toisin kuin aiemmin, nykyään korostetaan oppilaan aktiivisuutta oppimisprosessin keskeisenä asiana: oppilaan rooli on muuttunut opetuksen kohteena (objektina) olemisesta oman toiminnan tekijäksi (subjektiksi), mikä ohjaa entistä kokonaisvaltaisemmin opettamisen ja oppimisen suuntaan (ks. Aalto ym. 2007, 29). Kokonaisuusien hahmottaminen sirpaletiedon sijaan tarkoittaa käytännössä tietoa-ineksen uudenlaista teemoittelua, jolloin opetet- tavat asiat muodostavat perusrungon, minkä ympärille yksittäiset oppisisäl- löt ja uudet esiin nousevat kysymykset integroidaan (Haapala 2002, 117; ks. Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 16 - 17). Tällainen selkeä runko ohjaa opetusta yksittäisistä ainekohtaisista osioista laajempiin, eri tieteenalat ylittävien koko- naisuuksien suuntaan (ks. luku 4.2.2), jolloin myös oppimisympäristön käsite saa avoimemman merkityksen. Avautuva oppimisympäristö, opetussuunni- telma ja kokonaisuusien opettaminen helpottavat myös sitä kiirettä, mikä on tyypillistä irrallisten tietojen opettamiselle, ja mikä usein tehokkuutta ja mo- nipuolisuutta korostavassa yhteiskunnassa leimautuu myös opettajan työhön (vrt. Eriksen 2001). Eheyttämällä eri oppiaineita, voidaan karsia turhia pääl- lekkäisyyksiä menettämättä silti opetuksellista antia (Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 4, 13, 18). Oppimisen ollessa luova prosessi, jossa tieto rakentuu vuoro- vaikutuksessa ympäristön ja omien kokemusten kanssa, kiireettömyydellä on korvaamaton vaikutus. Kasvua ja oppimista ei voi kiirehtää, ne vaativat aikaa (Aaltola 2003, 19). Opetussuunnitelmaan sisältyvä tiedon määrä ei siis ole verrannollinen siihen tiedon määrään, minkä yksilö omaksuu – koulu ei ole tehdas eikä opetussuunnitelma tuotantokeino. Oppiminen on alisteinen kas- vamiselle, joka vaatii oman aikansa ja rauhansa. (Gallagher 1992, 181, 184.)

Muuttunut tiedonkäsitely ja entistä nopeammat yhteiskunnalliset muutok- set on huomioitu myös julkishallinnollisissa koulujärjestelmän uudistuksissa. Aiempaan nähden päätäntävaltaa on siirretty entistä enemmän valtakunnan



tasolta paikalliselle tasolle, mikä koulusektorilla on tarkoittanut oppilaitosten ja niiden ylläpitäjien itsenäisempää päättäntävaltaa omasta toiminnastaan (Kiviniemi 2000, 32; ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 10). Sisällöllisillä muutoksilla on pyritty entistä joustavampaan, yksilöllisempään ja palvelukykyisempään toimintaan (Anttonen & Helakorpi 1995, 68 - 69). Uudistukset ovat mahdollistaneet sen, että opettajat ja kouluyhteisöt ovat voineet muokata opetussuunnitelmia valtakunnallisten kehysten määräämissä rajoissa. Oppilaitosten toiminnassa on haluttu keskittyä koulutuksen laatuun, josta ei tulisi resurssien usein tiukentuessaan tinkiä (Anttonen & Helakorpi 1995, 86). Aiempaa paikallisemmalle tasolle räätälöity opetussuunnitelma tukee lähiympäristöön ja -kulttuuriin tutustumista entistä keskeisemmin. Sen lisäksi, että oppiaineiden sisällöt ovat kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä tulleet oppilaille läheisemmäksi, uudistus on myös lähentänyt opettajayhteisöjä suodessaan opettajille mahdollisuuden kehittää alueellisemmalla tasolla koulukulttuuria ja yhteistoiminnallisuutta. Opettajan odotetaan ottavan vastuuta koulun kehittämisestä ja suunnittelutyöstä sekä koulussa että laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla, orientoituen enemmän koulun ympärille levittäytyvään oppimisympäristöön ja ottamalla kantaa yhteiskunnallisiin kasvatusta ja opetusta koskeviin asioihin, kuten mm. opetussuunnitelmatyöhön ja kunnallisiin päätöksiin. (Ks. Aalto ym. 2007, 20, 37 - 38; Heppell ym. 2004, 20 - 21; Sahlberg 2007a, 154 - 156.) Uudistus osoittaa sen, että opettajien kykyyn toiminnan kehittäjinä, oman työnsä analyysoijina sekä avointen reflektiivisten keskustelujen kävijöinä luotetaan: opettajan rooli on muuttunut perinteisestä opetus- ja kasvatustyöstä entistä enemmän opetus- ja kasvatustyötä kehittävään ja tutkivaan suuntaan (Luukkainen 2004, 87, 118; Sahlberg 2007a, 156). Muuttuneeseen opettajan työnkuvaan ja opettajaan asetettaviin odotuksiin ja ominaisuuksiin liittyen Patrikainen (1999) syventää perinteistä opettajuus -käsitettä *uudeksi opettajuudeksi*. Tässä määrittelyssä opettajalla on aina kasvatusta ja opetustyösäänsä läsnä eräänlainen *opettajuus*, joka pohjautuu hänen käyttäteoriaansa, suunnitteluunsa ja toimintaansa. *Uudenlainen opettajuus* sen sijaan ei ole niinkään sisäsyntyistä, vaan se viittaa käsitteenä siihen, mikä *olisi* opettajan toiminnassa ja ajattelussa toivottavaa, jotta opettaja vastaisi nykyisen opetussuunnitelman ja vallalla olevan oppimiskäsityksen luomaa kuvaa uudella tavalla ajattelevasta opettajasta. (Patrikainen 1999, 15.)

Kokoavasti opettajien haasteena opetussuunnitelmatyön suhteen voitaisiin nähdä opetussuunnitelmatyön yhteydet sekä koulutuspolitiikkaan että oman koulun toimintakulttuuriin yhteiskunnan luoman kehityssuuntauksen mukaisesti (ks. Aalto ym. 2007, 37 - 38). Kehitystyön tulisi ilmetä eri tahojen vuorovaikutuksellisenä toimintana: yhteiskunnan muutokset vaikuttavat koulutuksen kehityssuuntaan, opetustyöhön ja sen sisältöihin opettajien ollessa vastavuoroisesti opetus- ja kasvatustyön ammattilaisia ja tämän vuoksi avainasemassa opetussuunnitelmien kehittämisessä. Parhaimmillaan opetussuunnitelmatyö on paremman oppimisen lisäämiseksi sekä opettajia kehittävää että heidän kehityksestään lähtevää työtä (ks. Sahlberg 2007, 154 - 156).

## 4.2.2 Monitieteellinen oppimisympäristö

Opetussuunnitelman muutokset yhdessä muuttuneen yhteiskunnan kanssa painottavat kokonaisuuksien opettamista ja oppimista sirpaleisen tiedon sijaan. Tietoaineksen integrointi, teemoittelu ja kokonaisopetus ovat pohjana tieteenalat ylittävälle, monitieteelliselle oppimisympäristölle (ks. mm. Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 14; 1981, 5 - 6). Monitieteellisyttä korostavat myös ne oppimiskäsitykset, joissa metakognitiiviset taidot, tutkiva oppiminen, oppilaslähtöisyys ja vuorovaikutus nähdään aktiivisen oppimisen lähtökohtina (mm. Dewey 1997, 157; Kolb 1984, 220; Anttonen & Helakorpi 1995, 103, 107, 122).

Oppimisympäristössä monitieteellisyys tarkoittaa ongelmanratkaisuihin pohjautuvaa kokeilevaa opiskelua, jossa oppilas saa yhdistää eri tieteenaloilta oppimiaan asioita ja soveltaa niitä käytäntöön pulmia ratkaistessaan. Hermeneutikot nimittävät ongelmanratkaisuprosessia hermeneuttiseksi kehäksi, jossa aiempi tieto kyseenalaistetaan uuden asian kohdatessa. Tässä prosessissa tieto rakentuu uuden tiedon myötä ehkä täysin uudestaan korjaten aiempaa tietämystä tai sitten sitä syventäen. (Mm. Egidius 1986, 41, 52; Moss 1998, 206 - 207; Berger & Luckmann 1966, 24 - 25, 44 - 45.) Hermeneuttista kasvatustilaa mm. Gadamerin teorian pohjalta kehittänyt Shaun Gallagher toteaa ihmisen oppivan tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti juuri silloin, kun hän rohkaistuu ylittämään omia rajojaan – ja rajoituksia, kuten tieteenaloja – etsiessään ja kokeillessaan tulkita asioita uudesta näkökulmasta. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu johtaa puolestaan usein oman oppimisstrategian löytämiseen ja motivoi näin oppijaa entisestään (Gallagher 1992, 182 - 183). Gadamerin mukaan oppimisen syvemmälle tasolle vie se, että uuden tiedon haastaessa aiemman tiedon, ihminen joutuu muokkaamaan ajatteluaan uudelleen, ja sen myötä hän aktiivisesti osallistuen laajentaa ja syventää omaa kulttuuriaan ja menneisyyttään (Berger & Luckmann 1966, 129, Gallagher 1992, 181 - 182). Kari ja Sovelius-Sovio (1978, 21; 1981, 30) viittaavat myös henkilökohtaisesti tärkeiden, affektiivisten kokemusten, tehostavan motivaatiota ja oppimiskykyä, koska henkilökohtaisesti innostuttuaan, oppilas löytää itsestään usein sellaisia voimavaroja, joita hän ei tiennyt olevan olemassakaan. Affektiiviset kokemukset vaativat pohjakseen luovuutta, yksilöllistä kokemista ja eräänlaista rajojen rikkomista, mikä toteutuu monitieteellisessä oppimisympäristössä luonnostaan.

Ihminen ei opi aktiivisesti kaiken aikaa, vaan ympäristössä tulee olla sellaisia ärsykeitä ja virikkeitä, jotka haastavat tähänastisen ymmärtämyksemme aktiiviseen pohdintaan (ks. Gallagher 1992, 184). Useiden tieteenalojen yhdistyessä ympäristössä, se antaa laajemmin mahdollisuuksia yksilöllisille pohdinnoille. Yhden tieteenalan näkökulmaan rajoittuvasta katsantokannasta siirtyminen laajempiin kokonaisuuksiin tukee myös yksilön kasvua yhteiskunnan jäseneksi, jossa toimiminen (mm. työelämä) edellyttää usein eri tieteitä soveltavaa näkökulmaa. Monitieteellisyys suo tilaa laajemmalle ajattelulle

ja kokonaisvaltaiselle, tasapainoiselle, erilaiset yksilöt huomioivalle, kehitykselle. (Brotherus ym. 1999, 82; ks. Aalto ym. 2007, 20, 37 - 38.)

Oppiainerajat ylittävä monitieteellinen näkökulma tukee tulevaisuuskasvatuksen näkökulmaa siitäkin huolimatta, että tulevaisuusnäkökulma kehottaa laajan tiedon lisäksi keskittymään myös suppeampaan tietoon sen syvyysnäkökulmassa. Syvyysnäkökulma ei kuitenkaan tarkoita tiettyyn tieteenalaan rajoittuvaa tietoa, vaan syvää tietämystä jostain asiasta (Mikkonen 2000, 96.) Kokonaisvaltaisessa, tieteiden rajat ylittävässä oppimisessa, oppiminen nähdään ilmiölähtöisenä, käsitteellisenä muutoksena vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppiminen ei siten rajoitu yhden totuuden oppimiseen, vaan ympäristön kanssa monipuolisesti käytävän dialogin myötä pyritään loogisten ajatusmallien rakentamiseen pohdintojen, päättelyn ja tutkimisen avulla.

Käytännössä monitieteellisyys ja ilmiölähtöisyys kohdistavat tarkastelun opettajan ymmärrykseen tiedonkäsityksestä ja hänen pedagogisiin ratkaisuihinsa oppimiskäsitysten valossa. Monitieteellisyys asettaa haasteensa myös koulun toimintakulttuurille sen suhteen, kuinka se tukee toimijoitaan eri tieteenaloja yhdistävässä opetuksessa. Usein pedagogiset ratkaisut asettavat myös uudenlaisia vaatimuksia koulun fyysiselle oppimisympäristölle, jonka pitäisi muuntua vastaamaan nykyajan oppimisympäristöä (ks. Aalto ym. 2007, 15, 38).

Monitieteellisyys konkretisoituu oppimisympäristön lisäksi myös opettajan toiminnassa, hänen ollessa yhteydessä eri ammattiryhmien kanssa. Yhteistyö sosiaalityöntekijöiden ja perheneuvojen, elinkeino- ja muun työelämän edustajien, kulttuurin edustajien ja vanhempien kanssa kuuluu olennaisena osana opettajan työnkuvaan. Opettajan auttaessa oppilaitaan kohtaamaan muutoksia sekä yhteiskunnan eri osa-alueita ja niissä toimijoita, tulee hänen itsensäkin tuntea oppimisympäristön mahdollisuudet uusien oppimistilanteiden luomiseksi. (Luukkainen 2000, 102; 2004, 117 - 118).

### 4.3 Opettaja ja opettajankoulutus osana tulevaisuuden koulua

*Toiset oppivat ryhmissä ja toiset kokevat ryhmissä toimimisen vaikeaksi. Opettajan tulisi tukea molempia tapoja ja huomioida jokainen oppilas yksilönä rakentaakseen jokaiselle optimaalisen sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön. Toisinaan tuntuu, että kykyä ja halua olisi ohjata jokaista kunkin tarvitsemalla tavalla, mutta ei millään ehdi montaa asiaa tehdä yhtä aikaa! (opettaja)*

Luukkainen (2004) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan opettajuuden ytimen sisältävän tulevaisuudessa erilaisia osatekijöitä, joiden yhteisenä tavoitteena on oppimisen edistäminen. Hyvään oppimiseen vaikuttavina opettajuuden osatekijöinä hän mainitsee eettisen päämäärän, yhteiskuntasuuntautuneisuuden ja tulevaisuushakuisuushakuisuuden, joille opettamisen kehyksen rakentavat yhteistyö, sisällönhallinta sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. Kasvatuseettiset näkökulmat yhdessä asiantuntijuuden kanssa vaikuttavat opet-

tajan ja oppilaan muista kasvattajista erottuvaan kasvatussuhteeseen. Koulutustaso, ammattinimike ja työsuhde luovat opettajalle tämän oikeutetun ammattikasvattajan roolin, johon jo opettajankoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota. Tällainen kasvatussuhde ei synny luonnostaan, vaan kasvattajaksi *tullaan*. (Värri 2000, 151.)

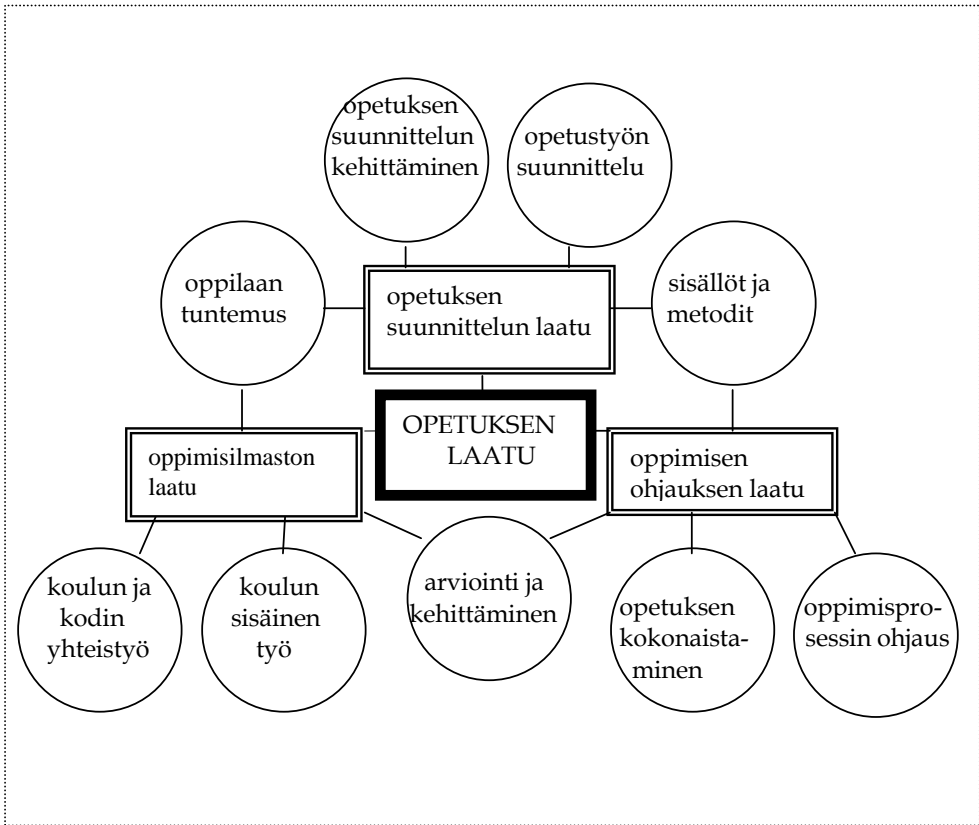
Opettajankoulutuksella on yhdenmukaisen opetus- ja kasvatustavoitteen suhteen hyvin tärkeä asema kentälle valmistuvien opettajien kouluttajana sekä täydennyskoulutuksen antajana (mm. Kiviniemi 2000). Koulutuksen myötä voidaan keskustella merkityksellisinä pidettävistä asioista ja valmistaa erilaisia opettajia kohtaamaan tulevaisuuden muutoksen suuntia heidän omassa elämässään sekä opettamis- ja kasvatustehtävässään (Johnson Rothenberg 1994, 371 - 372, 376 - 378). Luukkaisen (2004, 17) mukaan opettajankoulutusaikana tulevat opettajat muokkaavat suuresti sitä opettajuuden toimintakulttuuria, jota he työssään jatkossa käyttävät – se, millaista oppimiskäsitystä opettajankoulutus painottaa, millaisena se esittää hyvän oppimisympäristön ominaisuudet ja millaiseksi opiskelija ja hänen lähimmät opiskelukumppaninsa mieltävät oppimisympäristön, siirtyy suurelta osin osaksi tulevan opettajan ajatusmallia (vrt. Carter 1994, 235). Opettajankoulutus vaikuttaa myös osaltaan siihen, kuinka opettajat suhtautuvat kentällä toimiessaan täydennyskoulutukseen (Kiviniemi 2000, 30).

#### **4.3.1 Opettajankoulutus avaimena opettajuuden löytämiseen ja oppimisympäristön luomiseen**

Aaltola (2003) mainitsee yhteiskunnan nopeiden muutosten ja pedagogisen kehittämisen luovan koululle sellaisen haasteiden viidakon, josta selvitäkseen koulua voisi pitää lähes ihmeiden tekijänä. Tässä viidakossa on vaarana opettajien työnäyn katoaminen, koska johdonmukainen työskentely kärsii kiireestä, joita erilaiset haasteet tuovat tullessaan. Toisaalta, kasvatukseen kohdistuneet haasteet tuovat työhön myös mahdollisuuksia, joita saattaa olla vaikea nähdä suuren haastetulvan keskeltä. Opettajan on keskityttävä tarkastelemaan omaa työnäkyään saavuttaakseen haasteviidakossa oman polkunsaa. (Aaltola 2003, 15 - 17, ks. Kiviniemi 2000, 19.)

On sanomattakin selvää, että opettajilla on oppimisympäristön kehittämisessä keskeinen merkitys. Tästä syystä opettajankoulutuksen pohtiminen opettajia kouluttavana tahona on tärkeää, ja onkikin aiheellista kysyä, millaisia opettajia opettajankoulutuksen tulisi kentälle tuottaa? Voiko opettajankoulutus ylipäättään "valmistaa" tietynlaisia opettajia ja onko opettajankoulutuksen mahdollista vaikuttaa kentällä toimivien opettajien professionaalisuuteen? Toisaalta on myös pohdittava sitä, voidaanko kaikkiin haasteisiin vastata, ja millä mittarilla haasteiden tärkeyttä voidaan arvottaa – osaammeko alati laajentuvien haasteiden keskellä huomata keskeisimmät opettajankoulutuksen tai opettajan työn kehittämiskohteet?

Opettajan työ on paljon muutakin kuin opettamista, vaikka opettaminen ja kasvattaminen luovatkin rungon opettajan toiminnalle. Seuraava kuvio (kuvio 9) kuvaa opetuksen laatutekijöitä, joita opettajan työnkuvan tulisi sisältää:



KUVIO 9. Opetuksen laadun elementit (Helakorpea 1983 mukaillen, Anttonen ym. 1995, 134 mallin pohjalta)

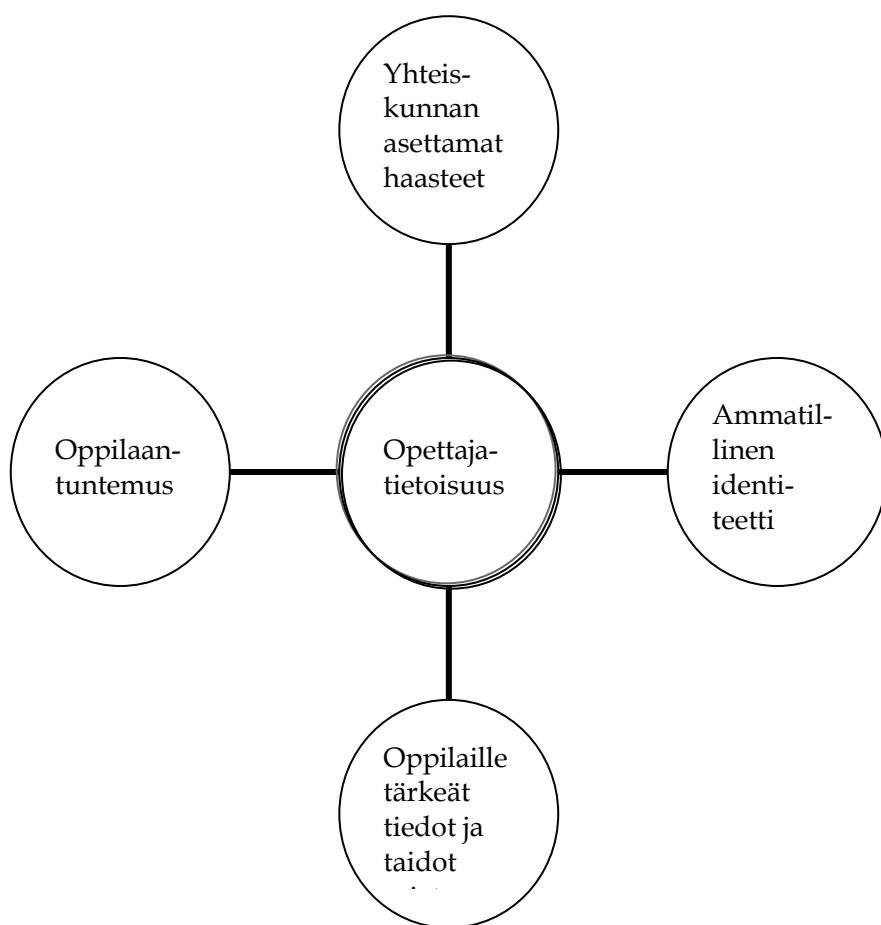
*Opetuksen suunnittelun laatu* perustuu oppilaantuntemukseen ja opiskelija-valintoihin, opetussuunnitelmaan ja opetuksen pedagogiseen suunnitteluun sekä oikeiden oppisisältöjen valitsemiseen. *Oppimisen ohjaamisen laatu* pohjautuu oppilaiden taustan ja ympäristön sekä nykyaikaisen, kokonaisvaltaisen oppimisen näkemyksen huomioimiseen oppimisprosessissa ja oppimisen ohjaamisessa. Oppimisen ohjaamisen laatutekijöihin kuuluu jatkuva arviointi ja toiminnan kehittäminen. *Oppimismiljöön laadulla* tarkoitetaan kaikkea sitä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, mitä eri osapuolet oppimisen hyväksi tekevät. Tämä osa-alue rakentuu kodin ja koulun oppilaantuntemusta ja opetusta edistävästä yhteistyöstä, koulun sisäisestä työstä sekä opetustyön arviointi- ja kehittämistyöstä. (Anttonen & Helakorpi 1995, 134.) Jokainen kolmesta laatutekijästä on siis keskeinen oppimisympäristön näkökulmasta.

Oikeanlaisen opettajan stereotyyppiä ei voida tarkalleen määritellä. Opettajan työn moninaisuudesta johtuen voidaan kuitenkin keskittyä tarkastelemaan yksittäisten tietojen, taitojen tai asenteiden sijaan opetuksen laadun eri elementtejä ja niiden vaatimuksia opettajan työssä. Keskeistä on myös paneutua siihen, millaisena opettajan työ ja opettajana oleminen ymmärretään ammattina ja professiona (ks. Sahlberg 2007a, 154 - 155). Opettajankoulutuksen kannalta on tärkeää pohtia, mitkä ovat ne keskeiset taidot, jotka opettajan tulisi hallita tai ne haasteet, joihin hänen tulisi kyetä vastaamaan. (Ks. Kiviniemi 2000, 19). Tässä arvioinnissa tulisi muistaa se, ettei opettajaksi kasveta tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymisen kautta, vaan opettajaksi kasvu, kuten kaikki kasvu, tapahtuu prosessimaisesti (Gallagher 1992, 180).

Opettajankoulutuksesta valmistuvan opettajan tulisi olla ammattitaitoinen ja ajan tasalla tiedoissaan ja taidoissaan sekä valmis kehittämään itseään ammattinsa ohessa. Hänen tulisi olla innovatiivinen, arvioiva ja muutoshaluinen työnsä ja ympäristönsä tutkija opettajan ammatin sisältäessä paljon muutakin kuin perinteisessä mielessä ymmärrettyä opettamista. (Hakala 2003, 98 - 99.) Opettajan työnkuvaan opettamisen ohessa kuuluu lisäksi vastuu yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä (ks. Aalto ym. 2007, 7 - 9, 37 - 38). Opettajan on aistittava yhteiskunnan muutoksia ja ohjattava oppilaita kohtaamaan tulevaisuutta. Tällainen opettajan profession määritelmä vaatii opettajalta kokonaisvaltaista ja jatkuvaa valveutumista, työn kehittämistä sekä muutoksen halua ja sietämistä. Käytännössä se tarkoittaa elinikäistä oppimisprosessia ja halua täydennyskoulutukseen. (Luukkainen 2004, 17, 50 - 51, Kiviniemi 2000, 22; Aalto ym. 2007, 18 - 19, 29).

Opettajuuden muutoksia tarkasteltaessa pääpaino kohdistuu tämän hetken opettajuutta ja opettajankoulutusta koskevissa teoksissa (mm. Kari 1996; Kiviniemi 2000; Niemi 1995) ehkä eniten korostettuun opettajan ”työvälineeseen”, opettajan persoonaan, joka osaltaan vaikuttaa oppimisympäristön luonteeseen, toteuttamiseen ja ilmapiiriin. Kari toteaa kokoavasti opettajankoulutuksessa olevan tarpeen keskittää kehittämisen päähuomio koulutettavan tiedonkäsitystä korostavan näkökulman sijaan opettajatietoisuuden kehittämiseen. Opettajatietoisuus sisältää tietoisuuden omasta opettajuudesta, opettajaan kohdistuvista yhteiskunnallisista vaatimuksista sekä uuden opettajuuden vaatimuksista ja omasta paikasta näiden vaatimusten keskellä. (Kari 1996, 15.) Toisin sanoen opettajatietoisuuden voidaan ymmärtää olevan tietoisuutta nykyajan hyvän oppimisympäristön sisällöistä, sen vaatimuksista ja toimista näiden vaatimusten saavuttamiseksi. Kari (1996) jakaa opettajatietoisuuden osa-alueet neljään dimensioon (kuvio 10). Opettajan on tunnistettava erilaisia työssään korostuvia näkökulmia, jotka vaativat häneltä jatkuvaa seuraamista ja arviointia. Yhteiskunnan asettamien haasteiden tiedostamisen sijaan tulisi korostaa opettajan ammatti-identiteettiin liittyvien haasteiden tiedostamista. Tämä tarkoittaa tietoisuutta siitä, miten hän voi hyödyntää koulutuksessa saamaansa peruspätevyyttä arvioidessaan työtään opettajana sen suhteen, mitä hän voi siinä tehdä ja mitä siinä tulisi saada aikaan. (Kari 1996, 15, ks. Kiviniemi 2000 77 - 95.)





KUVIO 10. Opettajatietoisuus (Karia 1996, 15 mukaillen)

Näiden dimensioiden sisältöjen avautumisessa ja tunnistamisessa opettajan-koulutuksen luoma perusta on äärimmäisen tärkeä, sillä ammatti-identiteetiltään epävarma opettaja saattaa tehdä toimintaansa ohjaavia valintoja helposti hetkellisten, ulkoa suuntautuvien – toisinaan ristiriitaistenkin – odotusten mukaan (Ahvenainen ym. 2002, 219; Patrikainen 1999, 151; vrt. Kiviniemi 2000, 22). Opettajan tiedostaessa oman roolinsa sekä ammatti-identiteettinsä haasteet, hän sen sijaan pystyy arvioimaan ympäristön luomia odotuksia ja toimimaan vakaalla perustalla erilaisten muutosten ja odotusten keskellä. Samalla hän avaa ovia mahdollisuudelle kehittää opettajuuttaan ja työtään (vrt. Beck 1992, 92 - 93; ks. Luukkainen 2004, 126 - 128, 150).

Niemi (1995) nostaa esille opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvinä tekijöinä sitoutumisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen, autonomian ja aktiivisuuden. Sitoutumisellaan opettaja toteuttaa kasvatus- ja opetustyötään muusta kuin suorittamisen näkökulmasta: hän haluaa kehittää, arvioida ja kohdata myös riskejä pyrkiessään vaikuttamaan oppilaiden elämään positiiv-

visten muutosten aikaansaamiseksi. Tämä riskin ottaminen tarkoittaa myös alttiiksi asettumista sellaisten oppimisympäristön kehittämiseen vaikuttavien asioiden kohdalla, jotka vaativat totutusta tavasta poikkeamista tai haastavat opettajan ajattelun ja toiminnan rakentumaan uudella tavalla (ks. Black & Gregersen 2002, 69 - 70; Johnson 2006, 141 - 143). Sitoutuminen vaatii kommunikaatiota syvempää vuorovaikutus- ja yhteistyösuhdetta niin oppilaiden, vanhempien kuin kouluyhteisön muidenkin jäsenien kanssa (vrt. Dalin, Rolff & Kleekamp 1993, 6; Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 18 - 19). Syvää vuorovaikutteista yhteistyötä voisi kuvata mukana olemiseksi. Silloin opettaja osallistuu aktiivisesti niin koulussa kuin laajemmalla yhteiskunnassa edistämään vastuuseen kasvattavia tietoja ja taitoja. Vastuu vaatii autonomisuutta, jolla tarkoitetaan itsenäisyyttä kohdata ja valita erilaisia vaihtoehtoja opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseen sekä tukemiseen niin oppilaiden kuin opettajan ammatillisen näkökulman osalta. Opettajan itseluottamusta, itsetuntoa ja minäkuva voidaankin tästä näkökulmasta pitää ammatillisen kehittymisen edellytyksenä sekä elinikäisen oppimisen ja tutkiva opettaja -näkökulman perustana. Pystyäkseen välittämään oppilailleen ja oppimisympäristöön aktiivisen oppimisen periaatteita, opettajan täytyy kohdata ne omassa ammatillisessa kasvussaan. (Niemi 1995, 35 - 38; Siitonen 1999, 90, 129 - 130.)

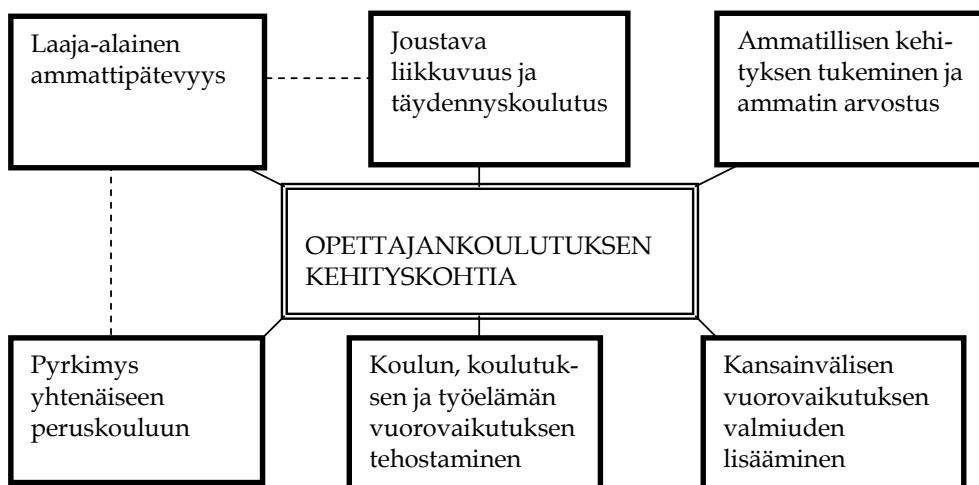
Luukkaisen (2000, 52; 2004, 68) mukaan opettajan tietoteoreettinen pohja ohjaa opettajan roolin kokemista ja tarkastelua (vrt. Beck 1992, 92 - 93). Niemi (1995, 28 - 29) ja Helakorpi (1996, 131 - 132) luokittelevat opettajan aseman tietoteorian pohjalta kahteen ääripääntulkintaan, itsenäiseen ja alistaiseen asemaan. Itsenäisyysajattelu sisältää koulutuksen tuomaa varmuutta eettisten kysymysten kohtaamiseen, erilaisten oppilaiden ja oppimisprosessien ohjaamiseen, itsenäiseen työskentelyyn sekä kollegiaaliseen yhteistyöhön. Itsenäiselle asemalle leimaa-antavaa on myös opettajan pyrkimys jatkuvaan itsensä ja työnsä kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Vastakohtana itsenäiselle asemalle on alistainen suhtautuminen, jossa yhteiskunnan normit, asetukset ja opetussuunnitelma koetaan työtä rajoittavina tekijöinä, jotka määräävät toimintaa liikaa ja pitävät opettajaa "talutushihnassa". Alistaiselle asemalle leimaa-antavina tekijöinä pidetään usein lyhyttä ja käytännöllistä koulutusta ja pedagogisten keskustelujen väheksyntää. Koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön kehittämisessä pedagogiset keskustelut ja mahdollisuuksien etsiminen ovat kuitenkin välttämättömiä. Työtään kehittävät opettajat katsovat usein ulkoa säädettyjen normien rajatessa toimintaympäristöä ympäristön sisälle pyrkien yksilöllistämään sitä luomalla itseohjautuvuuteen kannustavia ja joustavia oppimismahdollisuuksia erilaisille oppijoille sisältäviä ympäristöjä. (Ahvenainen ym. 2002, 216.) Opettajan itsenäisen aseman positiivinen suhde alistaiseen verrattuna voidaankin nähdä parhaimmillaan juuri koulun, ja sen myötä paremman oppimisympäristön, kehittämistyössä, jolloin opettaja mielletään innostavaksi, tavoitteelliseksi ja aktiiviseksi työnsä kehittäjäksi ja arvioijaksi.

Kari (1996, 22 - 23) korostaakin opettajankoulutuksen yhtenä tärkeänä keskittymiskohteena itsereflektoimiseen kannustamista, jota toteutetaan erityi-

sesti opetusharjoittelun ja sen ohjaamisen aikana kiinnitettäessä ohjauksessa huomiota tilannekohtaisia ja pragmaattisia toimintoja laajemmalle, omaan ammatilliseen kasvuun (ks. Elliot 1991, 47 - 48). Kasvaminen vaatii usein aikaa ja avoimuutta niin lapsen kuin aikuisen elämässä, mikä tarkoittaa, että myös opettajaksi kasvu vaatii aikaa (ks. Gallagher 1992, 180). Kaiken toiminnan lähtökohdana tulisi pitää itsensä hyväksymistä, oman mielipiteen arvostusta ja ympäristössä olevien mahdollisuuksien kokemista, joita tulisi korostaa myös hyvässä oppimisympäristössä jo oppimisen alkutaipaleelta lähtien. Nämä itsetunnon eväät ovat perusta yhteiskunnassa toimimisen ja oman kasvun sekä oman ammatillisen kasvun kannalta tärkeille asioille: elinikäiselle oppimiselle ja kehittämiselle sekä oppimisympäristön kehittämiselle.

### **4.3.2 Opettaja ja oppimisympäristö haasteiden edessä**

Yleinen pohdinnanaihe yhteiskunnan muutosten vaikuttavuudesta opettajakoulutukseen ja sen myötä kouluopetukseen ja koulun oppimisympäristöön herättää käänteisestä näkökulmasta mielenkiintoisen kysymyksen: huomioidummeko kouluopetuksen ja ympäristötekijöiden vaikuttavuutta opettajakoulutukseen? Yhteiskunnan muutokset näkyvät usein ennen muuta eri taustoista kouluun saapuvissa lapsissa, jotka asettavat opettajille tarpeen herätä vastaamaan paremmin erilaisten oppilaiden vaatimuksiin oppimisympäristön, opettamisen ja kasvatuksen alueella. Arvot ja asenteet toimivat kulttuurin ja sosiaalisten lähtökohtien peilinä ja siirtävät omat haasteensa koulumaailmaan. (Williams & Sheridan, 2006, 85; ks. Greig & Taylor 1999, 31.) Huomioitavaa koulutusta järjestettäessä on sekin, että opettajakoulutuksessa olevien tulevien opettajien lisäksi koulutuksen vaikutusten tulisi ulottua myös kentällä toimivien opettajien toimintaan, sillä kokonaisvaltainen oppimisympäristön päivittäminen tämän päivän vaatimuksiin ja tarpeisiin lähtee kaikkien opettajien yhteisistä tavoitteista. Seuraavassa kuviossa (kuvio 11) esitetään opettajakoulutukseen - ja myös kentällä toimiviin opettajiin - kohdistuvia haasteita ja kehityskohtia Kääriäistä ym. (1990, 128 - 129) mukailten. Haasteet asettavat luonnollisesti myös vaatimuksensa oppimisympäristön ulottuvuuksille ja oppimisympäristö -käsitteen sisällön päivittämiselle. Kääriäisen esittämiin haasteisiin olen lisännyt yhtenäisen peruskoulu -suuntauksen tuoman haasteen.



KUVIO 11. Opettajankoulutuksen kehittämiskohteita (Kääriäistä ym. mukailten 1990, 128 - 129)

### *Opettajankoulutuksen ja koulun suhde*

Isosompin ja Leivon (2003, 104) mukaan opettajaksi opiskelu ja työkokemus kehittävät opettajan ammatillista identiteettiä yhdessä opettajan omien käsitysten myötä. Ammatillinen identiteetti muokkaantuu ja kokee muutoksia ajan kuluessa erilaisten kokemusten ja yhteiskunnan asettamien odotusten vaikutuksesta. Opettajankoulutuksella on haaste luoda tuleville opettajille motivaatio vastata yhteiskunnan asettamiin haasteisiin ja luoda intoa ammatillista kehittämistä kohtaan. Oppimisympäristö on yksi tällaisista suurista ammatillisista haasteista ja kehityskohteista, jonka kehittäminen vaatii vahvaa ammatillista identiteettiä.

Opettajankoulutus on onnistunut hyvin saavuttamaan tavoitteet perinteisten opettajan ammattiin liittyvien toimintojen alueilla, kuten erilaisten opetusmenetelmien käytön, eriyttämisen sekä oppiaineen hallinnan alueilla, mutta yhteiskunnallisella sektorilla – sen muutosvoimana toimimisessa, tutkimusten toteuttamisessa ja yhteiskunnallisten valmiuksien luomisen suhteen – opettajankoulutuksella olisi kehitettävää. Tämä kehitystarve liittyy suoraan tulevaisuuden oppimisympäristön toimintamalliin. Kehityksen lähtökohtina voidaan pitää aiempaa läheisempää yhteistyötä arkielämän yhteiskuntarakenteiden kanssa (ks. mm. Fullan 1993, 91; Heppell ym. 2004, 7 - 21), minkä tulisi toteutua käytännössä jo opettajankoulutuksessa, mikäli pyrkimyksenä on kouluttaa opettajia toimimaan tulevaisuuden oppimisympäristössä ja sen edistäjinä. Usein ristiriitaista on se, että opettajankoulutus tähtää koulussa toimivien ja yhteiskunnassa vaikuttavien henkilöiden kouluttamiseen, mutta silti käytännössä opettajankoulutus toimii erillään sen keskeisimmästä kentästä, koulusta. Toisaalta myös koulu nähdään usein yhteiskunnasta erillään

toimivana yksikkönä, joka toteuttaa omia suunnitelmiaan yhteiskunnan ulkopuolella unohtaen oppilaiden yhteydet yhteiskunnan erilaisiin rakenteisiin. Opettaja saattaa toiminnassaan jättää ammentamatta niitä voimavaroja, jotka nousevat oppilaiden koulun ulkopuolisista kokemuksista. (Niemi 1999, 178 - 179, ks. Aalto ym. 2007, 20, 37 - 38.)

### *Pyrkimys yhtenäiseen peruskouluun*

Hallinnollinen jako ala- ja yläasteisiin poistui vuonna 1999, mutta edelleen suurimmassa osassa kunnista perinne ylläpitää olemassa olevaa rakennetta. Luokka-asteiden yhdistämistä yhtenäiseksi peruskouluksi hidastavat olemassa olevien koulujen sijainti ja tilakysymykset, mutta myös opettajien tiukka jako luokanopettajiin 1.-6.-luokilla ja aineenopettajiin 7.-9.-luokilla. Suomessa on silti havaittavissa selvä pyrkimys yhtenäisiin peruskouluihin, joissa opetusta toteutettaisiin samassa tai lähekkäin olevissa rakennuksissa esiopetuksesta 9. vuosiluokkaan saakka "kaikkien koulu" -periaatteella, jolloin samassa koulussa opiskelisivat eri-ikäisten oppilaiden lisäksi erityistä tukea tarvitsevat sekä etniset vähemmistöt tavalliseen opetukseen integroituna. (Ks. Johnson 2006, 47 - 53; Luukkainen 2004, 84.) Erilaiset oppilaat huomioiva koulu peilaa oppimisympäristöajattelussaan yhteiskunnallista mallia, jossa erilaiset ihmiset kohtaavat toisiaan arkipäivän elämässä. Yhtenäisen peruskoulun on myös tarkoitus vähentää ja helpottaa nk. siirtymävaiheita sekä lisätä eri-ikä-vaiheissa olevien oppilaiden yhteistyötä koulupäivän eri tilanteissa.

Hallinnollinen muutos ja yhtenäisyyteen pyrkiminen ovat suuria askelia kohti yhtenäistä peruskoulua, minkä tulisi näkyä myös opettajankoulutuksen koulutussisällöissä (ks. Luukkainen 2004, 235 - 236). Laaja-alaisen opettajankoulutuksen lisäksi opettajankoulutuksen tulisi valmistaa tulevia opettajia kohtaamaan ison koulun tuomat ammatilliset haasteet. Fyysisesti suuressa koulussa toimiminen vaatii usein totuttua enemmän sosiaalisia kohtaamisia eri-ikäisten oppilaiden ja erilaisten opettajapersoonien sekä moniammatillisten ryhmittymien kanssa (Luukkainen 2000, 102; 2004, 117 - 118). Tällaiset kohtaamiset asettavat oppimisympäristön sosiaaliselle ja psykologiselle kanssakäymiselle omat luonnolliset haasteensa – on tultava toimeen erilaisten koulukulttuurien kohdatessa sekä tehtävä yhteistyötä suuremmalla joukolla, johon luonnollisesti mahtuu erilaisia persoonia jäseniensä määrän verran (ks. Stoll 2000, 9 - 10). Lisäksi yhtenäinen peruskoulu voi lisätä psyykkisiä paineita myös oppimistuloksien näkökulmasta: opettajakunta on vastuussa oppimisen edistymisestä koko peruskoulun alueelta (ks. Sahlberg 2007a, 155), jolloin ei voida ajatella "yläasteella" ehkä motivoitumattoman oppilaan kohdalla "ala-asteen" pohjan olevan tarpeeksi kantava jatkoa ajatellen tai käänteisesti ei voida olettaa "yläasteen" paikkaavan ne osa-alueet, jotka oppimises- sa jäivät saavuttamatta "ala-asteella" – yhtenäisessä peruskoulussa opettajat yhdessä ovat vastuussa kokonaisuudessaan peruskoulunsa päättävän nuoren oppimisen tasosta. Tämä vastuu ja laajemman ikäryhmän kanssa toimiminen

asettavat opettajankoulutukselle myös haasteensa auttaa opettajiksi opiskeluvia aiempaa laajempaan pedagogisuuteen. Opettajan tulee opettaessaan huomioida erilaiset ja eri-ikäiset oppilaat yksilöinä pyrkien yksilölliseen opettamiseen, jossa jokaisen oppilaan tarpeet huomioidaan niin kasvun, kehityksen kuin opetuksenkin näkökulmasta (ks. Aalto ym. 2007, 8). Yhtenäisen peruskoulun ollessa suhteellisen uusi kehittämisalue, valmistuvan opettajan tulee myös olla valmis kohtaamaan yhtenäisen peruskouluun liittyvät kehittämissaasteet toimien samalla itse sen oppimisympäristön kehittäjänä (vrt. Elliot 1991, 13 - 15).

Yhtenäinen peruskoulu on muutoskohde, joka monella taholla kohtaa opettajan väistämättä saattaen jakaa mielipiteitä useaan suuntaan – uudistus vaatii monen perinteen muuttamista ja perinteitä muutettaessa muutosten tuomien uudistusten arviointi on paikallaan. Luukkainen (2004, 15) toteaa perinteiden luovan turvallisuutta ja pysyvyyttä, mikä on yhteiskunnan ja yksilön kannalta tärkeää huomioida jo uskottavuuden ja arvojen vakauden kannalta, mutta toisaalta ne saattavat estää tarpeellisten edistysten vastaanottamista. Muuttumattomuus ja pysyvyys eivät saa olla esteenä opettajan työn syvimmälle olemukselle: tulevaisuuden tekemiselle ja rakentamiselle, joka pohjautuu oppimisympäristö-ajattelulle.

Suomalaista koulua ja opettajaa ei kuitenkaan voida pakotetusti tai keskitetysti uudistaa, mutta heille voidaan antaa tähän prosessiin näkökulmia, joiden avulla he itse saavuttavat yhteiskunnan asettamiin haasteisiin ratkaisut ja toimintatavat. Opettajankoulutuksella on haastetta yhtenä tämän muutosprosessin käynnistäjänä yhtenäisen peruskoulu -pyrkimyksen kohdatessa perinteisen koulumallin ja sen myötä perinteisen opettajuuden ja oppimisympäristön kohdatessa uudenlaisia piirteitä.

### *Laaja-alaisuus*

Oppimisympäristön kehittämistarvetta tukeva yhteiskunnallinen kehittyminen, kansainvälinen yhtenäistäminen ja erilaiset tutkimukset viittaavat opettajankoulutuksen tarpeeseen kouluttaa opettajaryhmiä rakenteellisesti yhdenmukaisemmin ja koulutussisällöllisesti monipuolisemmin. Tällainen koulutus mahdollistaa sen, että opettajat voivat toimia entistä laaja-alaisemmin erilaisissa opettajantehtävissä esimerkiksi yhtenäisen peruskoulun eri luokka-asteilla tai kouluttaa itseään muuttuneiden vaatimusten mukaisesti. Sen lisäksi, että laaja-alaiseen pätevyyteen tulisi kiinnittää huomiota opettajankoulutusvaiheessa, tulisi sen tarve huomioida myös täydennyskoulutuksessa. Tähänastinen jako luokanopettajiin ja aineenopettajiin häviää tulevaisuuden koulussa opettajien opettaessa joustavasti eri vuosiluokkia (ks. Luukkainen 2004, 85, 235 - 236, 243).

Jossain määrin luokanopettajat ovat alkaneet jo syventää opintojaan josain opetettavassa aineessa aineenopetuskelpoisuuden saamiseksi, samoin kuin aineenopettajat ovat hankkineet luokanopettajakelpoisuutta. Kentällä olevien opettajien osalta pätevyyden laajentamisen mahdollisuudet ovat tu-



levaisuuden täydennyskoulutuksen ja kuntien kohdalla polttava kysymys, koska kouluttautuminen vaatii aikaa, rahaa ja opiskelemaan hakeutumista. Opettajankoulutuslaitokset sen sijaan ovat alkaneet entistä enemmän muokata koulutussisältöjään vastaamaan uusia vaatimuksia opettajien laaja-alaisen pätevyyden osalta: luokanopettajaopintoihin sisällytetään yhä enemmän aineopintoja aineenopettamiskelpoisuuden saamiseksi ja aineenopettajakoulutukseen puolestaan on lisätty mahdollisuus laajentaa pedagogisia sisältöjä vastaamaan luokanopettajavaatimuksia.

Myös oppimisympäristöjen monipuolistuminen ja laajentuminen korostavat opettajan laaja-alaisuuden tärkeyttä muuttuneen tiedonkäsityksen, kehittyneen informaatioteknologian ja oppimisprosessien syvällisemmän tutkimisen myötä (ks. Aalto ym. 2007, 22 - 24, 38). Aiempaa avoimempi oppimisympäristö edellyttää opettajalta entistä laaja-alaisempaa pedagogista näkökulmaa ja teknistä osaamista, koska *avoimuus* parhaimmillaan tarkoittaa oppilaan mahdollisuutta valita ympäristöstään ne välineet tai materiaalit, joiden avulla hän parhaiten ymmärtää opiskelemansa kokonaisuuden. (Meisalo ym. 2000, 66 - 67; Syrjäläinen 1995, 92, 116 - 117; ks. Gallagher 1992, 182 - 183.)

Kokoavasti laaja-alaisuutta tarkastellessa voidaan todeta opettajan työkuvan laajentuneen joka suhteessa yhteiskunnallisempaan suuntaan: oman aineen hallinnan lisäksi opettajan tulisi hahmottaa ja ymmärtää yhteiskunnan eri osa-alueiden toimintaa sekä henkilökohtaisella että globaalilla tasolla ja pyrkiä luomaan oppimisympäristö ja opetus sen suuntaiseksi. (Luukkainen 2000, 55 - 56.)

### *Täydennyskoulutus*

Jos opettajankoulutuksen oletetaan pystyvän kouluttamaan tavoitteidensa mukaisesti ammattitaitoisia opettajia kentälle, kuinka voitaisiin varmistaa opettajien ajan tasalla pysyminen opetuksellisissa ja kasvatuksellisissa näkökulmissa? Voidaanko olettaa, että opettajankoulutuksessa luotu jatkuvan kehittämisen ja kehittymisen siemen jatkaisi kasvuaan myös kentällä toimivassa opettajassa? Kuinka kentällä työskentelevät opettajat saisivat eväitä oppimisympäristöjen kehittämiseen?

Jokaisen ihmisen tiedot, taidot ja asenteet muuttuvat ja kehittyvät kokemuksen myötä ja lisäksi työelämä nostaa esiin kysymyksiä, joihin ei aina löydetä tai osata etsiä vastauksia. Opettajan työ painottuu usein yksilötyöskentelyyn, vaikka opettaja toimiikin yhteisössä ja yhteistyössä monien eri tahojen kanssa. Vuorovaikutukseen ja kommunikointiin perustava ammatillinen kasvu ja kollegiaalinen tuki saattavat silti jäädä vähäiseksi työyhteisön sisällä, minkä vuoksi täydennyskoulutuksen suoma mahdollisuus myös kokemusten jakamisessa ja toisaalta kollegiaalisen yhteistyöhön kannustamisessa on äärimmäisen tärkeä. (Hargreaves 2003, 129 - 132; ks. Dalin ym. 1993, 150 - 154.)

Pidemmän aikaa kentällä olleiden opettajien täydennyskoulutustarpeet kohdistuvat jossain määrin erilaisiin asioihin kuin muutaman vuoden opettajina työskennelleillä opettajilla. Yhteiskunnan muutokset ovat saattaneet

asettaa opettajan ammatille sellaisia vaatimuksia, joihin opettaja ei ole saanut aikanaan koulutusta. Luukkaisen (2000, 53) mukaan usean kentällä kauan toimineen opettajan koulutus on nykypäivän itsenäiseen asemaan ja jatkuvaan kehitykseen motivoivaan koulutukseen verraten ollut paljon sidotumpaa ja alisteisempaa (ks. Helakorpi 1996, 131 - 132; Niemi 1995, 28 - 29). Joka tapauksessa, aiemmasta koulutuksesta huolimatta, tulevaisuuden muutokset kohtaavat yhtäläillä niin tuoreemman kuin pitkäänkin työssä olleen opettajan, minkä vuoksi tulevaisuuteen oppilaita kasvattavan opettajan voidaan nähdä tarvitsevan täydennyskoulutusta työnsä tueksi (ks. Aalto ym. 2007, 37 - 38).

Edellisten lisäksi täydennyskoulutustarpeita saattaa syntyä työnkuvan muuttumisen tai laajentamisen johdosta, jolloin opettaja kokee täydennyskoulutuksen tarpeelliseksi ollakseen koulutuksellisesti pätevä niin tietojensa kuin taitojensakin osalta. Tällaiseen täydennyskoulutustarpeeseen vaikuttavat sekä yhteiskunnan muutokset että oman itsensä ja oppimisympäristön kehittämisen halu (ks. Aalto ym. 2007).

Kokemusten jakamiseen, kysymysten esittämiseen ja ammatilliseen kehittymiseen ratkaisunäkökulmaa voitaisiin tuoda Hakalan (2003, 100) esittämällä pitkäkestoisella täydennyskoulutuksella, jonka perustuisi ajatukseen kouluttaa opettajia muutaman vuoden kuluttua opettajankoulutuksesta valmistautumisen jälkeen. Koulutuksessa voitaisiin tällöin pohtia kokemusten myötä esiin nousseita ajatuksia, kasvatuksen syvempiä arvopäämääriä ja yleisiä tavoitteita. Tällä tavalla opettajiin kohdistuviin ajan tasalla pysymisen odotuksiin voitaisiin ainakin jossain määrin vastata. Mikäli opettajankoulutus jaettaisiin osiin ja opettajat velvoitettaisiin määrääjain kouluttautumaan, voitaisiin myös nykyisen opettajankoulutuksen sisältöä jakaa ja kohdistaa se kussakin koulutusjaksossa siihen asiaan, mikä nähtäisiin akuuteimpana kehitysalueena. Myös Luukkainen (2000, 245 - 247; 2004, 134) korostaa täydennyskoulutuksen suunnittelun tärkeyttä jo opettajankoulutuksessa ja opettajauran alkuvaiheessa, koska työssä useampia vuosia olleet opettajat eivät välttämättä hakeudu täydennyskoulutukseen kovin helposti.

Jatkuvana nähtävä kehittymismahdollisuus ja elinikäisen oppijan näkökulma tarkoittaa työssä oppimisen ja valveutumisen lisäksi myös koulutukseen hakeutumista ja sen vastaanottamista. Prosessimainen ja määrääjain tapahtuva kouluttautuminen vaatii työntekijältä päämäärään sitoutumista, työn reflektointia ja arviointia sekä vuorovaikutusta eri tahojen kanssa, mutta vastaavasti se luo uusia näkökulmia ja keinoja työssä toimimiseen ja sen tueksi. Koulutuksen ollessa koko opettajauran kestävä jatkumo, se palvelisi opettajaa itseään työssään kehittymisessä ja jaksamisessa, koulua ajanmukaisella ja osaavalla opettajalla sekä antaisi koulutustaholle palautetta siitä, millaista täydennyskoulutusta kentällä toimivat opettajat tarvitsevat. Tähän viitaten Luukkainen (2004, 128) toteaa yksilön halun uusien haasteiden vastaanottamiseen ja itsensä kehittämiseen oleva yhteydessä työmotivaatioon: aktiivinen työntekijä, joka kokee iloa työstään, toimii voimavarojaan säästämättä. Tästä näkökulmasta täydennyskoulutusta arvioitaessa tulisi aina pohtia sen sisältöä sekä tiedollisen että taidollisen koulutuksen osalta, mutta myös asenteellisen

ja työmotivaatioon keskittyvän kehittämisen osalta. Koulutuksen tuoma hyöty on varmasti tieto- ja taitoasioissakin suurempi, mikäli koulutettavan motivaatio oppia uutta ja siirtää oppimaansa osaksi työtään on hyvä. (Ks. Aalto ym. 2001, 29.)

### *Opettaja ammattina ja ammatin arvostus*

Vanha sanonta itsearvostuksen tärkeydestä muiden arvostuksen pohjana pätee myös yhteiskunnallisesti opettajan ammatin arvostukseen: opettajien arvostaessa työtänsä sen arvo välittyy myös ammattikunnan itsensä ulkopuolelle. Hyvin usein opettajan ammatti ymmärretään pelkkänä opettamisena tai pienten oppilaiden kohdalla opettamisen ohella ”puuhasteluna”, millä viitataan leikkiin, askarteluun ja pienille lapsille ominaisiin työskentelymuotoihin. Opettaminen ja puuhastelu ovat luonnollisestikin opettajan ammatissa tärkeitä asioita, mutta niiden korostuessa opettajan työnkuvaksi, opettajan yhteiskunnallista kasvatus- ja opetustyötä ei arvosteta asiantuntijatyönä professionaaliosuudessa merkityksessä. (Huhtanen 2002, 431.) Yhteiskunnan toimenpiteet opetus- ja kasvatustyön kunnallisten resurssien supistamiseksi, samalla kun opettajien toimenkuvaan esitetään laajennettuja vaatimuksia, eivät myöskään nosta opettajan ammatillista arvostusta, mikä on suoraan yhteydessä oppimisympäristöjen kehittämiseen suunnattuihin resursseihin. Opettajasta on tullut tehokas monitoimimies, joka toimii usein yksin erilaisten ja suurtenkin oppilasryhmien toiminnan organisoijana ja järjestyksen pitäjänä. (Aaltola 2003, 15 - 17; Isosomppi & Leivo 2003, 103; Kääriäinen ym. 1990, 130 - 131.) Opettajan rooli on muuttunut tiedonjakajasta oppilaiden tukihenkilöksi ja opintojen ohjaajaksi, jonka tulee tuntee oppilaiden ennakkotiedot ja taidot, osaamisen ulottuvuudet ja pyrkiä arvioimaan myös ne osaamisalueet, joita oppilaat tulevat tarvitsemaan työikäisinä (Kääriäinen ym. 1990, 131). Syrjälä (1998, 32) toteaa vielä konkreettisemmin opettajan työnkuvan sisältävän usein myös otteita mm. sosiaalikasvattajan, psykologin, perheterapeutin, kuuntelijan, lohduttajan ja erotuomarin alalta. Tällainen hektinen työnkuva saattaa rajoittaa professionaalisen opettajakulttuurin kehittymistä niin ammattikunnan ulkopuolisella taholla kuin opettajien keskuudessa ja oppimisympäristössä itsessään.

Opettajan ammatin yhteiskunnallista arvostusta ja vaativuutta tulee tarkastella myös ammatin tulevaisuuden kannalta (ks. Aalto ym. 2007, 25, 30 - 31). Opettajan ammattiin hakeutumisen esteeksi nousee usein liian suurena koettu kasvatusvastuu sekä kasvatustehtävän vaikeutuminen. Lisäksi opettajien hektinen ja muuttuva työnkuva saattaa karsia ammattiin pyrkimistä lähes olemattoman urakehityksen ja palkkauskysymysten ohessa. Opettajan ammatti ei vastaa tämän päivän ihanneammattin luonnetta nopean ja noususuhdanteisen uramallin näkökulmasta, jossa työhaasteet määräävät palkan suuruuden. Opettajan ammatissa yleinen arvostus kohdistuu kasvatus- ja opetustehtävissä lähinnä henkiseen pääomaan ja arvojen pysyvyyteen. Vaikka tällaiset perinteiset arvot ja humaniset piirteet määrittäläänkin yleensä

kutsumustyön piirteiksi, kutsumustyötä ei tarvitse ajatella hyväntekeväisyystyönä, jolloin työn professionaalisuus kärsii. Asiantuntijalla voi olla kutsumus työhönsä ilman, että se vähentäisi hänen työnsä arvoa tai arvostusta. (Luukkainen 2004, 26.)

Opettajan ammattistatuksen nosto asettuikin edellisistä näkökulmista tarkastellen yhdeksi opettajankoulutuksen keskeisimmistä tavoitteista sen sisältyessä inhimillisen kasvun ja kasvatuksen edistämisen sekä ammattikulttuurin uudistamisen piirteet (Huhtanen 2002, 430 - 435). Ammattistatuksella on myös selkeä yhteys opettajien työssä jaksamiseen, työn mielekkyyden kokemiseen ja oppimisympäristön kehittämiseen (Ks. Isosomppi & Leivo 2003, 104). Arvostuksen ja työssä jaksamisen suhde voidaan nähdä vuorovaikutteisena: jaksaminen on yhteydessä työn mielekkyyteen ja tunteeseen työn hallinnasta tai arvostuksesta. Työn arvostus palkitsee työntekijöitä työskentelemään yhä paremmin ja arvostetulle työlle tulisi myös suoda yhteiskunnallisesti resursseja, kuten esimerkiksi tiloja, välineitä, koulutusmahdollisuuksia ja varoja, jotta se kykenisi säilyttämään laadukkuutensa ja kehittymään edelleen. Luonnollisesti arvostettuun ammattiin hakeutuvien määrä ja laatukin kasvavat arvostuksen myötä. (Luukkainen 2004, 26 - 27.)

### *Kansainvälisyys*

Opettajan työnkuvan laajentuessa luokkahuoneesta laajemmalle ympäristöön ja ympäristön rajojen lähentyessä ja häilyessä globalisoitumisen, erilaisten teknisten yhteydenpitovälineiden sekä nopeiden kulkuyhteyksien myötä, koulun ulkopuolinen ympäristö käsitteenä laajenee koko maapalloa koskevaksi (ks. Heppell 2004, 10; Eriksen 2001, 85; Fullan 1993, 81). Luokkahuone muuttuu helposti, opettajan niin halutessa, maailmanlaajuiseksi oppimisympäristöksi. Kansainvälistymistä ei voida opettajan työssä enää sivuuttaa ihmisten liikkua entistä helpommin maasta toiseen ja eri kulttuurien kohdatessa myös saman luokkahuoneen sisällä. (Luukkainen 2004, 118.) Opettajien toimissa oppimisympäristöjen rakentajina ja kohdatessa eri kulttuurien edustajia, kansainvälisyyden ja suvaitsevaisuuden näkökulman tulee olla vahvasti esillä niin opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessakin (Luukkainen 2000, 59).

Tulevaisuuden koulusektoria ja työelämää tarkastelevassa tutkimuksessa (Aalto ym. 2001) asiantuntijat nostivat kansainvälisen verkostoitumisen yhdeksi tärkeimmistä ja väistämättömmistä koulutuksen suuntauksista. Kansainvälistyminen ja kulttuurimuutos ovat tulevaisuuden hyvinvoinnin, kaupallisten markkinoiden ja työelämän kannalta välttämättömiä ja vaikuttavat väistämättömästi opettajan työhön. (Aalto ym. 2001, 16 - 17.) Nykypäivänä kulttuurilla käsitetään sekä oma että vieras kulttuuri edustajineen. Näiden kohtaamiseen, tarkastelunäkökulmasta riippumatta, opettajan tulisi harjaantua niin omakohtaisesti kuin oppilaidenkin suvaitsevaisuuden ja kulttuurituntemuksen virittämisen suhteen. Kansainvälisyys tulisi kokea haasteen ohella mahdollisuutena laajentaa sekä omaa ympäristöä tutustumalla mui-

hin kulttuureihin että esittelemällä omaa kulttuuria ja sen erityisyyttä vieraan kulttuurin edustajille samalla kun se tulisi nähdä myös kaupallisten innovaatioiden ja markkinoiden näkökulmasta yhtenä keskeisenä hyvinvoinnin ylläpitäjänä (ks. Aalto ym. 2007, 31).

### 4.3.3 Haasteiden koonti ja niihin vastaaminen

Opettajankoulutuksen tehtävä on siirtynyt tietoa siirtävien, opetusta suorittavien ja oppimista kontrolloivien opettajien kouluttamisesta kasvatus- ja opetustyön monialaisten asiantuntijoiden kouluttamiseen. Hyvän oppimisympäristön näkökulmasta monialainen asiantuntijuus on tärkeää, sillä toimiessaan oppimisympäristön luoja opettajan on huomioitava erilaisten oppilaiden lisäksi erilaiset oppimista tukevat ympäristöt ja niihin liittyvät yhteistyötahot. Opettajan ammattinimike viittaa ehkä liiankin suppeasti perinteiseen opetus-tehtävään työnkuvan yhä enenevästi laajentuessa koskemaan yhteiskunnallista vaikuttamista.

Opettajiin ja opettajankoulutukseen kohdistuu väistämättä suuria haasteita, joihin vastaaminen vaatii usein nopeitakin muutostratkaisuja. Toisaalta jotkin haasteet vaativat aikaa kehittyäkseen ja muutoksen oikeanlaisen suunnan etsimiseen. Muutos on suuri kakku, josta ei voi haukata koko palasta kerralla. Opettajankoulutuksen ja opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen tulee keskittyä niihin akuuteimpiin kehityskohtiin, joita tarvitaan tällä hetkellä nykyisessä koulutusohjelmassa tai tulevaisuuden kohtaamiseen valmistamisessa.

Muutoksen suunta ja syvyys on itse muuttumaan kykenemistä tärkeämpää. Pienillä muutoksilla kosketetaan ainoastaan pintarakenteita, todellisten muutosten vaatiessa kokonaisvaltaista ja syvällistä muutoshalukkuutta ja toimintaa (ks. luku 4.4). Pelkkä muutos ei ole ongelman ratkaisua, ellei se tapahdu oikeaan suuntaan. Muutoksen tarpeeseen herääminen on jo muuttumista, mutta muuttuminen muutoksen vuoksi voi joskus johtaa väärään suuntaan. Kantapään kautta oppiminen ei kuitenkaan ole opettajankoulutuksessa – tai missään koulutuspoliittisessa ratkaisussa – suuret rakenteet ja resurssit huomioiden järkevää, vaan oikean suunnan tarkastelu muutokseen pyrittäessä on ensisijaisen tärkeää. Oikeaan suunnan saavuttaminen helpottuu jatkuvan yhteiskunnan analysoimisen ja opettajankoulutuksen arvioimisen kautta. (Hakala 2003, 97 - 98).

Muutosten keskellä on myös hyvä arvioida liiallisen tehokkuuden tuomia vaaratekijöitä, ettei opettajankoulutuksessa sorruttaisi irrallisten yksityiskohdien liialliseen jakamiseen. Opettajankoulutus ei saisi johtaa opintojen suorittamiseen tehtävien suorittamisen näkökulmasta, vaan opettajaksi kasvattamiseen ja kehittymiseen, jolloin opintojen edetessä jatkuvasti läsnä olisivat myös yhteiskunnalliset ja kasvatusfilosofiset pohdinnat. Tiedollisten ja taidollisten asioiden kasvattamisen lisäksi opettajankoulutuksen tulisi kehittää persoonallista ja henkistä kasvua unohtamatta, että näiden kehittäminen vaatii

usein laadullista aikaa, jota ei voi korvata tiedon sirpaleiden suurella määrällä. (Luukkainen 2004, 12; Niemi 2000, 189 - 190; ks. Gallagher 1992, 181, 184.) Kari (1996, 36 - 38) esittää tarkentaen opettajankoulutuksen päämääräksi juuri tiettyjen ammatin kannalta tärkeiden persoonaan kohdistuvien piirteiden kehittämisen (ks. luku 4.3.1). Näihin lukeutuvat mm. innokkuus prosessoida oppimista, halu edistää omaa opettajuutta, tahto hallita omaa elämäntilannetta ja auttaa myös muita ihmisiä sen hallitsemisessa. Opettajia koulutettaessa tulisi myös edistää tulevissa opettajissa luovan ongelmanratkaisun kykyä sekä tukea myönteistä ihmiskäsitystä, jossa erilaisuus koetaan negatiivisuuden sijaan positiivisena voimavarana. Koulutus itsessään ei voi taata näiden ominaisuuksien juurtumista kentälle siirtyviin opettajiin, mutta pyrkiessään vahvistamaan tulevien opettajien itsetuntoa ja ammatillista minäkuvausta, se samalla tukee näiden piirteiden kehittymistä ja valmistaa opettajia kohtaamaan työssään eteen tulevia oppimisympäristöön liittyviä haasteita ja muutoksia – mitä ne sitten tulevat olemaankaan.

Fullan (1999, 32 - 33) mainitsee opettajien professionaalisuuden sisältävän parhaimmillaan sellaista muutosvoimaa, joka muuttaa yleistä koulukäsitystä ratkaisevasti opettajien sitoutuessa itse haluun muuttua ja vaikuttaa yhdessä ja yhteiskunnallisesti: itsensä kehittäminen ja elinikäiseen oppimiseen suostuminen eivät välttämättä vaadi suuria ja aikaa vieviä ponnistuksia, vaan asennoitumista asioihin uudella tavalla (ks. luku 4.4). Muutosvoima voi omien voimien kuluttamisen sijaan tarkoittaa opettajan itsensä voimaantumista, innostumista ja sellaista kehittymistä, mikä tekee omasta ammatista entistä innostavamman. Opettajankoulutuksen tehtävä olisi kylvää siemen tällaiseen jatkuvan kasvun motivaatioon, jonka myötä opettaja kehittäessään itseään ulottaisi kehittämisen vaikutukset lähiympäristöönsä ja laajemmallekin – jopa koko yhteiskuntaan (ks. luku 4.3.1).

Opettajien professiossa saatetaan nähdä kahtalainen suuntautuminen: toisaalta opettaja vaikuttajana suuntautuu entistä yhteiskunnallisempaan asemaan, mutta toisaalta kasvatus- ja oppimistilanteissa pyritään suuntautumaan entistä enemmän oppilasta yksilönä korostavaan näkökulmaan. Ihmisen yksilöllisyyden ja erityisyyden korostus sekä tiimityöskentelyn ja yhteistoiminnan painotus voivat positiivisessa suhteessa kasvattaa sekä yksilön omia että yhteisön voimavaroja. Yksilöllisyyden tukemisen myötä luodaan tärkeitä itsetuntoon vaikuttavia positiivisia arvoja, joiden avulla yksilö kykenee entistä paremmin toimimaan oppimisympäristössään vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Oman itsen tärkeänä kokeminen on myös perusta toimivalle tiimille, jossa jokainen jäsen toimii omana yksilönä yhteisen hyvän saavuttamiseksi: tavoitteeseen voidaan edetä monella erityisellä ja yksilöllisellä tavalla jokaisen omaa osaamisaluetta hyödyntäen. Yksilöllisyyden liiallinen korostaminen tai jatkuva yhteistoiminnallisuus sisältävät kuitenkin myös riskinsä: yksilökeskeisyys on ristiriidassa yhteiskunnan yhteisöllisyydelle rakentuvalle toiminnalle, kun taas liiallinen yhteisöllisyys on esteenä yksilön omien voimavarojen tunnistamisessa ja päätöksenteoissa. (Williams & Sheridan 2006, 87, 89; Kaipio 1999, 21 - 22.)



Kokoavasti opettajuuden ja opettajankoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuudenvisioiden tarkastellessa voidaan havaita selkeä painopisteen suunnan muuttuminen. Ihmisen kasvun ja yhteiskunnan kehittymisen näkökulmasta kehittämiskohteena painottuu tiedollisen aineksen korostamisen sijaan toiminnalliset, emotionaaliset, eettiset ja esteettiset ainekset. Yksilö tarvitsee yhteiskuntaan sopeutumiseensa ja elämässä menestymiseensä onnistuneisiin valintoihin ohjaavia tietoja ja taitoja, mutta ennen kaikkea myös ihmissuhdetaitojen ja arvomaailman kehittymiseen tarvittavia henkisen kasvun aineksia. (Anttonen & Helakorpi 1995, 113.) Opettajankoulutuksen tulisi Anttonen ja Helakorven (1995, 113 - 114) mukaan rikkoa koulutuksen laatua kehittäessään perinteistä oppiaineksellista jaottelua pyrkien kokonaisuuksien luomiseen myös koulutuksen sisällöissä, koska monitieteiset kokonaisuudet ovat irrallisia oppiaineosioita yhteneväisempiä työ- ja yhteiskuntaelämän kanssa (ks. luvut 3.2.3, 4.2.1 ja 4.2.2). Tiedon luonnetta tarkastellessa on hyvä tarkastella myös koulutuksen suhteen muuttumista tietoon verrattuna. Tieto ei enää ole keskeistä sen itsensä vuoksi, vaan informaatiomaailman hallitsemisen ja siinä selviämisen välineenä. Tietoa, lukutaitoa ja analyttisiä taitoja tarvitaan yhä useammin kulloinkin tarvittavan oikeanlaisen tiedon etsimiseen ja valitsemiseen valtavan informaation joukosta. Tämä tarkoittaa, että tiedon avulla koetetaan pyrkiä tekemään elämässä oikeanlaisia valintoja ja suhteuttamaan tieto itsessään omassa elämässä oikeanlaisiin mittasuhteisiin. (Ks. Hakala 2006, 8, 64 - 66, 69 - 71; Niiniluoto 1996, 9 - 18.) Perinteisen, informaatioyhteiskunnan muuttuessa nopeasti yksilön oma henkinen kasvu ja tasapaino sekä kyky sopeutua muuttuviin tilanteisiin asettuvat entistä tärkeämpään asemaan. Kasvatukseen painottuneen koulutusjärjestelmämme kyky vastata tulevaisuuden asettamiin vaatimuksiin on uhattuna, ellei sitä kehitetä laadullisesti valmentamalla oppilaita jatkuvaan omaehtoiseen itsekasvatukseen, yhteiskunnan ja oman henkilökohtaisen arvomaailman perusteiden ja arvojen pohtimiseen sekä muutosten kohtaamiseen. Koulutuksen tehtäväksi nousee entistä keskeisemmin jokapäiväisen elämän kvalifikaatioiden tuottaminen ja tiedon sijaan oppimiskyvyn kehittäminen. (Rinne & Salmi 1998, 179.)

#### **4.4 Muutoksen ristiriita**

Tulevaisuuden yhteiskunnassa tiedonkäsitys nähdään uudenlaisena, muutosten kohtaamiseen ja erilaisissa tilanteissa toimimiseen valmistavina tietoina ja taitoina. Tässä muutoksessa elämisessä, sen kokemisessa ja ennakoimisessa, oppimisympäristölle asetetaan suuret odotukset: sen tulisi ohjata yksilöitä ja ryhmiä luomaan uusia muutosten kohtaamis- ja ohjausstrategioita. (Anttonen & Helakorpi 1995, 112, 114; Dalin ym. 1993, 14; Patrikainen 1999, 8, 12, 114 - 115.)

Koulun muuttumishaasteet ovat jatkuvia erilaisten tarpeiden muuttuessa niin yksilöiden, yhteiskunnan kuin koulutuspolitiikan näkökulmista (ks.

Väljärvi 2000, 160 - 161, Johnson 2006, 76 - 77). Muutokset eivät ole pelkästään rakenteellisia ja toteutettavissa toteamisen myötä, vaan ne vaativat aikaa, resursseja ja ennen kaikkea ihmisten halua muuttaa ja muuttua. Johnson (2006) toteaa koulun kehittämistyön saavan kahdenlaisia merkitysrakenteita opettajien suhtautumisissa koulun kehittämiseen. Toisaalta koulun muutostilanne nähdään koulun nykytilaa parantavana mahdollisuutena, toisaalta muutos koetaan uhkana koulun nykytilalle, toimintakulttuurille ja opettajalle itselleen. Mielenkiintoisena piirteenä merkitysrakenteiden välillä voidaan havaita, että suhtautuminen koulun ja oppimisympäristön kehittämiseen saattaa vaihdella samankin ihmisen ajatuksissa. Muutosta koetaan liitetään samanaikaisesti siis sekä sitä eteenpäin vieviä muutosvoimia että muutosprosessia vastustavia ja hidastavia voimia. (Johnson 2006, 141 - 143.) Tämä kahtalainen suhtautuminen kehittämistyöhön selittyy osaltaan sillä, että kehittämiseen suhtaudutaan usein yleisellä tasolla positiivisesti niin kauan kun se ei vaadi henkilökohtaisella tasolla suurta itsensä likoon laittamista (ks. Johnson 2006, 149). Kehitystyö ja kouluttautuminen mielletään pahimmillaan *selviytymisen näkökulmasta*, jolloin ne koetaan pakollisena suorittamisena arvostuksen saamiseksi. "Elinikäisyyttä" ei enää silloin nähdä oppimisessa mahdollisuutena, vaan uuvuttavana projektina, jossa on pakko olla mukana koko elämän ajan työtehtävien muuttuessa ja vaihtuessa yhä nopeammin. (Rinne & Salmi 1998, 174 - 177.)

Black ja Gregersen (2002) nostavat yhdeksi muutoshaluttomuuden syyksi juuri "henkiset esteet". Näillä esteillä ei ole niinkään yhteyttä varsinaiseen haluttomuuteen, vaan kykenemättömyyteen muuttaa perinteistä suuntaa, vaikka uusi suunta olisikin selvillä. Kykenemättömyyteen vaikuttaa osaltaan epävarmuus omasta osaamisesta ja jaksamisesta. Ihmiset ovat usein mielummin toisten silmissä päteviä vanhassa, omalle ajattelulle ristiriitaisessa, toimintatavassa kuin epäpäteviä uudessa, mahdollista kehittämistä ja käytännön kokeilemistä vaativassa toimintatavassa. (Black & Gregersen 2002, 69 - 70.) Yleensä muutosta ajavaan henkilöön myös osoitetaan ryhmän tasolta negatiivisia tunteita, jolloin yksilötasolla voi olla vaikeaa alkaa toimia muutoksen vaatimalla tavalla, mikäli yleinen toimintatapa suosii omalle ajattelulle ristiriitaiseksi tullutta, toimimatonta toimintatapaa. Tämä on yhteydessä myös koulukulttuurille ominaiselle tavalle välttää erilaisten kantojen esittämistä ja konfliktteihin joutumista (ks. Johnson 2006, 81 ). On turvallista olla ottamatta kantaa ja pitää vanhasta kiinni – kukaan ei loukkaannu, eikä mikään muutu (Fullan 1993, 104; Kääriäinen ym. 1990, 94). Muutoksen aikaansaaminen edellyttäisi kuitenkin rakentavan ja kehittävästä kritiikin julkittuomista. Konflikttien välttämällä jumiudutaan helposti paikalleen ja siirretään niiden väistämättömyyden kohtaamista tulevaisuuteen. (Sahlberg 1996, 133; ks. Elliot 1991, 56.)

Muutosprosessit vaativat usein onnistuneeseen lopputulokseen pyrkimisessä rohkeutta kohdata myös epäonnistumisia: muutoksen olemukseen liittyy se, että hyötyjä ei huomata ennen kuin toteutus on hallussa. On konkreettisempaa havaita muutosprosessin tuomat menetykset ja virheet kuin nähdä sen tuomat hyvät asiat. (Fullan 2004, 6.) Askeleen ottaminen muutoksen suun-

taan ei ole helppoa, mutta paikalleen jääminen saattaa pidemmän päälle estää näkemästä ja kokemasta niitä hyötyjä, mitä muutos olisi, vaikeuksistaan huolimatta, tuonut tullessaan.

Fullan (1993; 1999) on eri tutkimuksia kootessaan keskittynyt koulujärjestelmän muutoksiin vaikuttaviin tekijöihin ja toteaa perustavalaatuisten muutosten alkavan ihmisistä itsestään. Opettajan työhön kohdennettuna tämä tarkoittaa, että muutokset ovat hedelmällisiä juuri silloin, kun halu niihin lähtee opettajan omasta kehittymishalusta, muutoin, ulkopuolelta esitettyinä vaatimuksina ja ilman teorian tuntemista, kehityssuunta saattaa olla käännteinen tai uhattuna. Se, kuinka opettajat kykenevät jäsentämään itseään, arvomaailmaansa, maailmankuvansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja näihin perustuvia ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiään, on pohjana *uuden opettajuuden ja koulukulttuurin* vastaanottamiselle ja menestymiselle. (Fullan 1999, 32 - 33; ks. Stoll 2000, 9 - 10.) Uusi koulukulttuuri ja opettajuus puolestaan liittyvät tehokkaita ja edistyksellisiä kouluja leimaavaan yhteistoinnallisuuteen, minkä vastakohtana ymmärretään perinteinen malli yksin puurtavasta, eristyneestä ja itsenäistä työtä tekevästä opettajasta. (Ks. Dalin ym. 1993, 101 - 102; Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 129 - 132; Johnson 2006, 164; Stoll 2000, 9 - 13.) Kehityksen taustalla näkyvät selvinä merkkeinä koko muutosta koskevan ryhmän halu sitoutua muutokseen ja tehdä perustavalaatuista päätöksiä koulua koskevissa asioissa, ajankäyttösuunnittelussa, kehittämisesä ja epäkohtien korjaamisessa sekä ohjauksen, avun ja neuvojen hakemisessa, jakamisessa ja vastaanottamisessa. (Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 18 - 19.) Koulun toimijoiden yhteiset tavoitteet ja sisäinen yhtenäisyys viestittyvät usein myös koulun ympäristöön kasvattaen sekä sen toimijoiden että kasvatus- ja oppimistyön arvostusta. Muutosprosessin luonnetta kuvaa hyvin *kokonaisvaltaisuus*, mikä tarkoittaa, että muutos ei saisi olla hetkellinen projekti, vaan pitkäaikaissuunnitelma, arkipäivän työhön sisältyvä elämäntapa, oppimiskulttuuri. (Fullan 1993, 4, 86; Fullan 2004, 9.)

Tällainen uudennainen ajattelumalli muutosmyönteisyydestä ja koulutuksesta on tärkeä osa myös opettajankoulutuksen sisältöä, jolloin huomio jo koulutusvaiheessa kohdistetaan siihen, kuinka kasvattaa, motivoida ja tukea oikeanlaista koulutus- ja kehitysmuonteista asennetta tulevassa opettajassa. Opettajan positiivinen suhtautuminen elinikäiseen oppija -näkökulmaan on tärkeää siinäkin mielessä, että opettaja kasvattajana osaltaan siirtää koulutautumisasenteitaan oppilaisiin heitä opettaessaan. Koulun kasvattaessa oppilaita yhteiskunnassa toimijoiksi, hyvän oppimisympäristön tehtävänä on ohjata myös oppilaita hahmottamaan omaa kasvua ja jatkokoulutusta. Tässä ohjaamisessa on tärkeää painottaa koulutuksen ensisijaista tarkoitusta humanistisen, yleissivistävän ja henkisen kasvun tukijana yhteiskunnan suotuisan talouskasvun ja kansallisen kilpailukyvyn sijaan. (ks. Rinne & Salmi 1998, 147 - 149.)

Muutosprosessiin lähdeittäessä on huomioitava, että oppimisympäristön sisältäessä monia elementtejä, muokausprosessissa voidaan vaikuttaa joko yhteen tai useampaan oppimisympäristön ominaisuuteen riippuen siitä, mi-

hin vaikuttamisella pyritään. On eri asia muuntaa ympäristön fyysisiä tai pedagogisia elementtejä kuin muokata lapsen ja lapsiryhmän tai lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutustekijöitä (Brotherus ym. 1999, 78). Tässä suhteessa avoin keskustelu yhteisistä tavoitteista on äärettömän tärkeää, jotta jokainen osapuoli tietää, mitä tavoitetta kohden ollaan yhteisesti pyrkimässä, ja mitkä ovat ne keinot, joilla tavoite saavutetaan. Tavoitteiden asettelussa on myös tärkeä edetä saavutettavissa olevissa mittasuhteissa: kokonaisvaltainen koulun muuttuminen vaatii muutoksia koko yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä, mutta pienemmällä tasolla koulut voivat kokea muutoksia lyhyemmälläkin aikavälillä. Samoin yksittäisen koulun kokonaisvaltainen muuttaminen tulevaisuuden yhteiskuntaa vastaavaksi vaatii usein uuden kasvatus- ja koulutusajattelun lisäksi uusia toiminta- ja tilaratkaisuja, mikä ei luonnollisestikaan ole aina mahdollista. On kuitenkin selvää, että oppimisympäristössä voidaan silti pienemmissä mittakaavoissa tehdä ratkaiseviakin muutoksia paremman oppimisympäristön suuntaan.

Kokoavasti matka kohti parempaa oppimisympäristöä lähtee yksilön halusta ottaa askelia muutosten suuntaan. Oppimisympäristöä kehitettäessä yksi tärkeimmistä askelista kohti hyvää oppimisympäristöä on ymmärrys siitä, että hyvä oppimisympäristö ei ole stabiili tila, vaan sen tulisi silloinkin, kun se koetaan parhaaksi mahdolliseksi oppimisympäristöksi, elää ajan hermolla. Oppimisympäristö ei myöskään saisi rajoittua tiettyyn tilaan, vaan se tulisi ymmärtää myös koulun ulkopuolisena ympäristönä. Tähän viitaten Fullan (1993, 84) toteaa kasvun ja oppimisen kannalta tärkeäksi tavoitteeksi pyrkiä yhdistämään voimavarat parempien ja laajempien yhteyksien luomiseen ympäristössä muuttuvien toimintaympäristöjen aikaansaamiseksi. Tämä onkin toinen tärkeä askel: uuden oppimisympäristön luominen yksin on vaikeaa, ja siksi yhteistoiminnalla on keskeinen sija oppimisympäristöä kehitettäessä. Vuorovaikutuksen olisi suotuisaa kasvaa ja monipuolistua sekä oppimisympäristön sisällä että sen ulkopuolisia tahoja koskevaksi, jolloin oppimisympäristö avautuisi laajemmalle yhteiskuntaan ja koko maailmaan.

## 5 HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ – MERKITYSVERKOSTOJEN KOKOAMINEN TULOIKSI

Tutkimukseen osallistuvien hyvää oppimisympäristöä koskevat pohdinnat osoittivat todeksi sen, että yksilöiden tämän hetkiset käsitykset pohjaavat niihin kokemuksiin, joita he ovat keränneet elämänsä varrella. Käsityksiin vaikuttavat suuresti etenkin ne asiat, jotka ovat juuri tällä hetkellä ajankohtaisia. Omat kokemukset toimivat vertailupohjana niille uusille asioille, jotka mielletään hyvään oppimisympäristöön kuuluviksi tai joiden kautta pyritään hahmottamaan tulevaisuuden hyvää oppimisympäristöä (ks. Bell 1991, 216 - 218; Marton 1982, 31; Marton & Booth 1997, 13). Tämä ilmeni selkeästi siinä, että nykyisen koulun hyvät ominaisuudet haluttiin siirtää suoraan osaksi tulevaisuuden koulua, kun taas toiveiden tulevaisuudenkoulun odotettiin sisältävän sellaisia ominaisuuksia, jotka tutkittavat ilmaisivat tämänhetkisinä saneerattavan koulun kehittämiskohteina. Tällainen vastausten lähtökohta on hyvin luonnollinen (vrt. Patton 1990, 70 - 71; Pramling 1994, 227 - 239), mutta ennustettavuudestaan huolimatta osoitti sen, että kyselyyn suhtauduttiin asianmukaisesti ja tosissaan. Vastaajat olivat todella pohtineet tämän hetken oppimisympäristöä ja sen sijoittumista tulevaisuuden haasteisiin ja hyvään oppimisympäristöön.

Vastauksien lähtökohtana oli selkeästi havaittavissa vastaajien henkilökohtainen tarve ja toive koulun kehittämisen suhteen: hyvään oppimisympäristöön kohdistuvat pohdinnat lähtivät ennen kaikkea omista tarpeista, ei niinkään yleisestä hyvästä. Tämä on tärkeä tiedostaa siksi, että vastausten ymmärretään olevan ennen kaikkea kunkin vastaajan omia, henkilökohtaisia *käsityksiä*, eikä yleisiä mielipiteitä. Tutkimustulosten yleistykset pohjautuvat näihin henkilökohtaisiin käsityksiin ja niiden yhteneväisyyteen kunkin vastaajaryhmän välillä. (Ks. Häkkinen 1996, 24.)

Oppimisympäristön eri elementteihin liittyvät pohdinnat osoittivat, että oppimisympäristö on *kokonaisuus*, jonka jakaminen selkeisiin, irrallisiin, osaluueisiin on käytännössä mahdotonta, vaikkakin se onnistuttaisiin teoreettisesti tekemään. Puhuttaessa esimerkiksi turvallisuudesta, voidaan *turvallisuus* liittää koskemaan jokaista oppimisympäristön osa-aluetta – riippuen siitä, mistä näkökulmasta käsitettä lähestytään. Tästä käsitteiden moniulotteisuudesta ja -tulkinnallisuudesta johtuen, kyselyissä pyrittiin tarkasti määrit-

telemään se osa-alue, mihin missäkin kysymyksessä viitattiin. Tarkasta jaot-  
telusta huolimatta vastaajat totesivat usein vastaustensa lomassa, etteivät he  
osaa tarkalleen sijoittaa vastaustaan mihinkään tiettyyn osa-alueeseen kuulu-  
vaksi, koska se saattaa sijoittua useampaan oppimisympäristön eri element-  
tiin. Tutkimustulosten analysoinnin myötä oli mielenkiintoista huomata se,  
että juuri nämä yleiset, kaikkiin osa-alueisiin sijoittuvat asiat, olivat niitä ko-  
konaisvaltaisia hyvän oppimisympäristön tekijöitä, jotka haluttiin säilyttää  
muuttumattomina erilaisten muutosten keskellä (ks. luvut 5.5 ja 6.1.3).

Tulevaisuuden koulun hyvän oppimisympäristön muotoutumista oppilai-  
den, vanhempien ja opettajien käsityksissä on seuraavissa luvuissa tarkastel-  
tu luvussa 1.1.1 esitettyjen ulottuvuus -näkökulmien kautta. Tarkastelussa on  
pyritty kunnioittamaan sitä, kuinka kukin vastaaja on pohdintojensa lomassa  
avannut käyttämiään käsitteitä. Tutkimustuloksia tarkastellaan käsittelemällä  
eri vastaajaryhmien samaa aihepiiriä koskevia vastauksia rinnakkain. Luku-  
jen 5.1, 5.2 ja 5.3 kautta esitetään vastaus ensimmäiselle tutkimuskysymyk-  
selleni: Millaisia tekijöitä oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat liittävät  
tulevaisuuden hyvään oppimisympäristöön?

## 5.1 Tulevaisuuden koulun fyysinen oppimisympäristö

Fyysisillä oppimisympäristöillä tarkoitetaan ihmisiä, rakennettuja ympäris-  
töjä ja luontoa sekä näihin elementteihin sisältyviä rakennuksia ja tiloja, ope-  
tusvälineitä sekä lähiympäristöä (Opetussuunnitelman perusteet 2003, 12,  
ks. Manninen ym. 2007, 63, 64). Oppimistapahtumaa ei enää rajata yhteen  
tiettyyn tilaan kuten luokkatilaan, vaan oppimisympäristöstä on tullut tilal-  
lisestikin laajempi käsite, jossa pienryhmät saattavat työskennellä erillisissä  
pienryhmätiloissa tai opetus toteutetaan opetuksen ja oppiaineen kannalta so-  
pivimmissa tiloissa, kuten esimerkiksi ulkona, koulun kirjastossa tai vaikkapa  
museossa. Tämä fyysisen oppimisympäristön laajentunut toimintamuoto he-  
rättää jossain määrin ristiriitaa perinteistä, totuttua koulun toimintakulttuuria  
vastaan, jossa luokkahuoneopetus mielletään lähes ainoaksi opetustyön mal-  
liksi, ja joka pinttyneenä toiminta-ajatuksena ”tuntuu uhmaavan vuosikym-  
menestä toiseen kaikkia uudistamisyrityksiä” (Miettinen 1990, 199).

Fyysinen ympäristö asettaa pitkälti kehykset sille, mitä ja miten opiskel-  
laan ja kuinka opiskelu voidaan järjestää. Fyysisellä ympäristöllä ja siihen  
liitetyillä mielikuvilla on yllättävän suuri painoarvo koulun muuttumisessa  
ja hyvän oppimisympäristön mieltämisessä. (Ahvenainen ym. 2002, 194; ks.  
Stoll 2000, 9.) Miettinen (1990) nostaa esiin kolme erilaista teoriaa, jotka vai-  
kuttavat *opetustyön pisyvyyden* taustalla. Reproduktioteorian mukaan luok-  
kahuone sosiaalistaa yhteiskunnan työnjakoon ja valtarakenteisiin, jolloin  
opetukselta odotetaan, että se antaisi työvoimalle tarpeellisia tietoja ja taitoja  
välittäen sellaisia asenteita ja tottumuksia, jotka ovat tarpeellisia ja vallitsevia  
työelämässä. Teorialla on yhtymäkohtia ärsyke – reaktio -malliin, jossa opetta-



ja nähdään tiedon antajana ja päätöksentekijänä, oppilaiden ollessa passiivisia tottelevia tarkkailijoita. Toisen teorian mukaan koulun ja luokkahuoneen organisatorinen rakenne eristettyine luokkatiloineen, rajattuine ikäryhmineen ja ryhmäkokoineen ohjaavat opettajaa toimimaan tietyllä tavalla. Tähän malliin liittyvät myös mielikuvat koulupakosta ja aikasidonnaisuudesta. Kolmas teoria sisältää sosiaalistumisen empiiriseen käyttöteorian, jossa traditio, välttämättömyys ja realismi ymmärretään käytännöllisenä toimintamallina, joka sanelee toimintasäännöt niin positiivisessa kuin negatiivisessakin merkityksessä. (Miettinen 1990, 16 - 26.) Reproduktioteorian viitaten, tutkimuksessa on huomioitava vastaajien vastausten taustatekijänä se, että vanhempien ja opettajien omat koulukokemukset ajoittuvat aikaan, jolloin fyysinen oppimisympäristö ymmärrettiin paljon nykyistä rajatumpana, joten tulevaisuuden koulun oppimisympäristön pohtiminen saattaa peilata näitä mielikuvia. Toisaalta opettajat ovat tutustuneet ja ottaneet myös käytäntöön nykyajan pedagogisia toimintamalleja, joiden kautta he pystyvät arvioimaan fyysistä oppimisympäristöä (vrt. Johnson Rothenberg 1994, 371 - 372, Perez Prieto 1992, 26, 88 - 94, 131). Oppilaiden fyysiseen oppimisympäristöön liittämät käsitykset heijastavat heidän omia koulukokemuksiaan ja niistä pohjautuvia haaveita siitä, millainen tulevaisuuden oppimisympäristön tulisi olla. Oppilaiden käsitykset saattavat myös jossain määrin heijastaa heidän vanhempiensa käsityksiä perinteisestä oppimisympäristöstä ja niitä mielikuvia, joita heille on syntynyt koulusta jo ennen kouluikää. (Weber & Mitchell 1995, 6; Lodge 2007, 148; Perez Prieto 1992, 26, 131.)

Koulun fyysisten tilojen tarkastelussa tulee huomioida myös se, että fyysisiin elementteihin ja niihin liitettyihin vaatimuksiin vaikuttaa se, missä koulu sijaitsee, millainen on koulun koko ja kuormitus (tilankäyttötehokkuus), minkä ikäinen koulu on ja missä kunnossa se on. (Ahvenainen ym. 2002, 194; ks. Björklid 2005, 18, 70.) Eri koulujen fyysiset elementit myös palvelevat käyttäjiään eri tavoin. Esimerkiksi kyläkoulut pienine oppilasmäärineen painottavat fyysisten tilojen vaatimusten suhteen erilaisia asioita kuin monet suuret kaupunkikoulut, joissa ehkä toteutetaan yhtenäistä oppijanpolkua esiopetuksesta yhdeksänteen luokkaan saakka. Myös koulun sisällä saatetaan nähdä eroja fyysisten tilojen suhteen: usein esi- ja alkuopetusluokkien fyysiset tilat eroavat isompien luokka-asteiden tiloista jo siksi, että oppiminen ja opettelu nähdään monesti yhtenä kasvamisen osana ja kodinomaisen ympäristön katsotaan tukevan lapsen leikkimiseen painottuvaa ikäkautta mahdollisimman hyvin isompien oppilaiden tilojen painottaessa ”koulumaisempaa” toimintaympäristöä (Brotherus ym. 1999, 80, ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8). Koulut saatetaan myös rakentaa nk. ”toimintakeskuksiksi”, jolloin niiden fyysiset tilat toimivat perinteisen päiväkäytön lisäksi muutoinkin kuin sen tehtävän kautta, minkä tähden ne on varsinaisesti rakennettu, kuten aamuisin aamupäivähoidon tiloina ja iltaisin harrastekäytössä (Nuikkinen 2005, 10).

Seuraavissa alaluvuissa nostan esiin fyysiseen oppimisympäristöön liitettyjä käsityksiä siten kuin ne teemoittuivat tutkimusvastauksissa. Tutkittavat

käsittelivät fyysistä oppimisympäristöä kuudesta eri lähestymistavasta, jotka koskivat hyvyyden määrittelyä hyvän oppimisympäristön lähtökohtana, oppimisympäristön viihtyisyyttä, tilojen soveltumista erilaisten asioiden opiskeluun, kouluvälineiden tarpeellisuutta, koulutilojen monikäyttöisyyttä sekä pihan merkitystä oppimis- ja toimintaympäristönä. Alaluvuista kuusi edustaa siten yhtä keskeistä fyysiseen oppimisympäristöön kohdistuvaa pohdinnan aihetta, joiden päätteeksi esitän koonnin näistä fyysiseen oppimisympäristöön liitetyistä käsityksistä.

### 5.1.1 Hyvä vai riittävän hyvä oppimisympäristö?

*Hyvää oppiminen lähtee perusasioista. Siitä, että on lapsen koon mukaiset ehjät pulpetit ja tuolit. (vanhempi)*

*Riittävä äänenvaimennus, jotta esimerkiksi viereisen luokan pianonsoitto ei häiritse oppimista. Tärkeitä ovat myös sopiva lämpötila ja ilmanvaihto. (opettaja)*

*Mahdollisimman puhdas ilmanlaatu olisi huomioitava sisustuksessa. Astmaatikkoja ja pölyallergikkoja on joka luokassa. (vanhempi)*

*Valoa käytäville. Vessat voisivat myös olla sisällä, etteivät oppilaat juoksentelisi sinne sukkasillaan. (vanhempi)*

*Hyvää ruokala ja hyvää ruoka. (oppilas)*

*Ruokalaa voisi laajentaa, ettei oppilaiden ruokailuajat venyisi niin pitkälle aikavälille. (vanhempi)*

Mistä hyvä muodostuu? Mitkä ovat hyvyyden kriteerit? Voiko hyvältä oppimisympäristöltä toivoa unelmien toteutumista vai tuleeko ympäristön kehittämässä perustaa toiveensa ensisijaisesti sen perustekijöihin, jotka tulisi saada hyvälle tasolle, jotta oppimisympäristöä voisi ensinnäkään pitää hyvänä? Tutkimusvastauksissa hyvin usein kouluviihtymisen perusasioiksi kohdistuvat inhimilliset, perustarpeiden tyydyttämiseen pohjautuvat asiat, kuten ruokailu, hygieenisuus, ergonomisuus sekä muut terveyttä ja jaksamista edistävät tekijät. Koulurakennus on lapsen elinympäristö, jossa tulee huomioida hyvin perustarpeet, jotta koulussa jaksaa opiskella innokkaasti ja huolettomasti.

Kaikenlaisen hyvinvoinnin lähtökohtana vastauksissa viitattiin itse tilaan, joka toimii perustarpeiden tyydyttämisen taustalla:

*Tarvitaan riittävästi tilaa (oppilas)*

*Tärkeintä on tila, ahdasta ei saa olla. (vanhempi)*

*Tulisi olla riittävästi tilaa itselle ja ryhmätoimintaan myös toiminnallisessa opetuksessa. (opettaja)*

### *Tarpeeksi iso piha ja tarpeeksi pitkät välitunnit (oppilas)*

Yleinen ahtaus rajoittaa luonnollisesti sitä pinta-alaa, mitä erilaiset perustarpeiden tyydyttymiseen vaativat toimitilat tarvitsevat. Vanhempien vastauksissa koulun tilat koettiin usein jo inhimillisessä näkökulmassa liian ahtaina tai riittämättöminä tietyn kokoiselle lapsiryhmälle, oppilaiden painottaessa tilaa riittämättömänä tilassa tapahtuvan toiminnan näkökulmasta ja sosiaalisten suhteiden vaalimisen (yhteiset pelit ja leikit) kannalta (ks. Heppell ym. 2004, 11 - 12). Opettajien vastauksissa tilanpuute korostui ongelmana erilaisten pedagogisten mallien toteuttamisessa. Oppimistiloja on vaikea hyödyntää, jos niissä ei voida toimia oppimisen edellyttämällä tavalla tai tilojen käytötarkoituksen mukaisesti (vrt. Aalto ym. 2007, 29).

Perustarpeiden ensisijainen tyydyttäminen hyvän oppimisympäristön lähtökohdana tukee Fontainen, Dee Torren, Grafwallnerin ja Underhillin (2006) näkemystä siitä, että lapsen hyvän kehityksen, kasvun ja oppimisvalmiuksien muodostuminen vaatii pohjaksi ympäristöä, jossa lapsi kokee monipuolista huolenpitoa elämän perusosa-alueilla, kuten turvallisuuden, fysiologisten tarpeiden (mm. riittävä lepo, liikunta, ravinto), vuorovaikutustilanteiden ja sosio-emotionaalisten kanssakäymisten osa-alueilla. Näiden perusasioiden huomioiminen lapsen elinympäristössä on perusteltua kahdesta toisiinsa liittyvästä näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimusten todetessa fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin vaikuttavan terveelliseen ja turvalliseen kehitykseen ja oppimistuloksiin etenkin neurologisen kehityksen tukijana, ympäristön merkitys voidaan nähdä erittäin akuuttina asiana. Toiseksi on syytä huomioida se, että lapset viettävät nykyaikana kodin ulkopuolella entistä enemmän aikaa päivähoiton ja koulun kuuluessa suurena osana lapsen arkipäivään, jolloin ympäristön vaikutukset lapsen elämässä korostuvat entisestään. (Fontaine ym. 2006, 157 - 159; vrt. Greig & Taylor 1999, 1 - 3.)

Tutkimusvastauksissa hyvälle oppimiselle ristiriitaisina ymmärrettiin sellaiset koulun tilat ja välineet, jotka eivät vastaa lähtökohdiltaan hyvää perustasoa. Opettamisen, oppimisen ja kouluviihtyvyyden perustekijöiden ollessa puutteellisia, koko opetuksen ja oppimisen koettiin kärsivän jossain määrin. Etenkin opettajat kokivat, että monet nykyajan opetusmenetelmät vaativat tiettyjä peruslähtökohtia, joiden puute tekee perustyöstä entistä haastavampaa. Oppilaiden tulisi kouluvuosiensa aikana tutustua erilaisiin oppimis- ja työskentelytapoihin, joista he saavat eväitä elinikäisen oppimisen tueksi. Erilaiset oppimistavat, työskentelymuodot, oppiaineet ja oppilaat edellyttävät erisuuruisia ja eri tavoin varusteltuja tiloja. Opiskelun tulisi perustua ajatuksen joustavuudesta ja monipuolisuudesta nyt ja tulevaisuudessa. (Nuikkinen 2005, 51; Heppell 2004, 2- 3.)

Oppimisympäristön hyvyyttä tulee tutkimusvastausten valossa lähestyä kahdesta näkökulmasta. *Ensimmäinen hyövyden lähtökohhta on se, että oppimisympäristössä pitää toteutua inhimillisiin perustarpeisiin liittyvät ja oppimisympäristön toiminnan kannalta välttämättömät perusasiat, jotta sitä voidaan pitää lähtökohdiltaan perushyöväenä oppimisympäristönä. Toinen hyövään oppimisympäristöön liittyvä*

asia on, että sen tulee vastata toiminnaltaan niihin haasteisiin, joita siltä nykyaikana ja tulevaisuudessa odotetaan. Mikäli oppimisympäristö toistaa vuosikymmenestä toiseen samoja, vanhentuneita asioita ja toimintatapoja, kuinka sen käyttäjien voidaan olettaa toimivan tulevaisuuden yhteiskunnassa sen vaatimien tapojen mukaan? Kun peruslähtökohdat ovat kunnossa, voidaan alkaa pohtia sitä, kuinka koulua voitaisiin kehittää entistä paremmaksi oppimisympäristöksi.

### 5.1.2 Viihtyisä koulu oppimisen edistäjänä

Perustarpeiden ohessa oppilaat, vanhemmat ja opettajat korostivat yleisen viihtyvyyden vaatimuksia esteettisyyden näkökulmasta:

*Koulun pitäisi olla valoisampi ja iloisempi. (oppilas)*

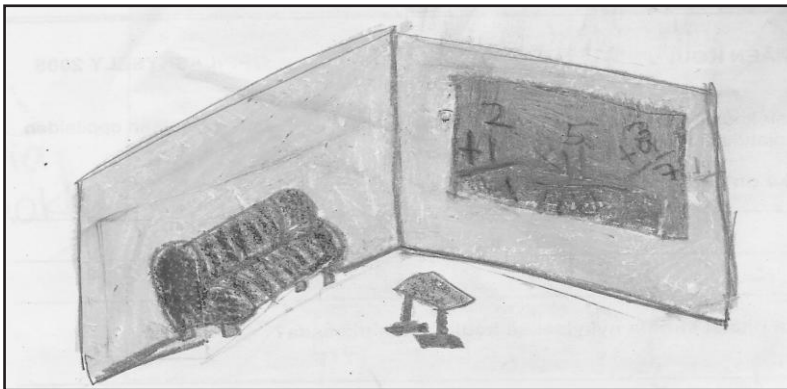
*Lisää lamppuja. Sellaisia valaisevia ja sitten värillisiä pöydille. (oppilas)*

*Valoisampi värimaailma, mutta ei mitään riemunkirjavaa. Puuta materiaalina lisäämään viihtyisyyttä ja tekstiilitaiteen kanssa pehmentämään ääntä. (vanhempi)*

*Koulun yleisiin tiloihin iloisia värejä ja kasveja ja verhot ikkunoihin – pois päin laitospaisuudesta. (vanhempi)*

*Ympäristön tulisi olla esteettisesti miellyttävä ja väreiltään väriteoreettisesti oppimista tukeva. (opettaja)*

*Pienet asiat voivat olla oppimisen kannalta suuria: kasvit oppimisympäristössä luovat viihtyisyyttä, mutta opettavat myös monia asioita: kasvin osia, kasvatusta ja huolehtimista. (opettaja)*



KUVA 1. Viihtyisä oppimisenurkkaus (oppilas)

Oppilaiden ja vanhempien käsityksissä korostuivat esteettiset tekijät etenkin parempaan oppimiseen viittaavan kouluviihtyvyyden näkökulmasta, kun taas opettajien painottama ympäristön viihtyisyys viittasi useimmiten oppimista virittävään ympäristöön, jossa huomioidaan oppilaiden erilaiset tarpeet hyvän oppimisen näkökulmasta (ks. Aalto ym. 2007, 29). Opettajien vastauksista nousivat esiin erityisesti sisustuksellisten seikkojen pedagoginen tärkeys: esimerkiksi luokan sohvut yhdistettiin ”lukunurkkaus” -ajatukseen ja erilaiset tilanjakajakalusteet koettiin tärkeinä pienryhmätilojen jakajina. Koulun tulisi olla monipuolisesti viihtyisä paikka, joka tarjoaa viihtyvyyttä lisäviillä esineillä ja asioilla esteettisiä elämyksiä, oppimisen iloa ja kodikkuuteen liitettävää turvallisuudentunnetta. Tällaisessa oppimisympäristö-ajattelussa toimintaympäristö ymmärrettiin oppimisvälineenä, mikä tarkoittaa, että opiskeluympäristössä tietoa voitaisiin hankkia eri aistien avulla havainnoiden, kuvaillen ja jäsentäen sekä havaintoja vertaillen. Esteettisyys liittyy siten erotamattomasti ympäristön kokonaisvaltaiseen kokemiseen, joka on mielihyvän kokemisen ja virikkeellisyyden myötä yhteydessä henkiseen hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. (ks. Aaltola 2003, 23; Nuikkinen 2005, 61 - 70.)

Useissa vastauksissa konkretisoituivat yksittäiset sisustukselliset asiat tai välineet, joita hankkimalla tai toteuttamalla koulusta tulisi viihtyisämpi. Etenkin oppilaiden piirroksat sisälsivät tällaisia elementtejä (kuva 1). Sohvat, verhot, tapetit, taulut, värit ja valaistus ymmärrettiin asioina, jotka toisivat kouluun enemmän viihtyisyyttä. Valon ja sisäviihtyvyyden tarpeellisuus korostuu etenkin Suomen pimeässä ja pitkässä syys- ja talvikaudessa. Valo on myös tärkeä hyvän näkemisen ja viireystilan säilymisen kannalta. Valo itsessään jo luo tunnelmaa ja lämpöä, mitä kodinomaisessa koulussa toivotaan olevan. Oppilaiden antama painoarvo koulun fyysiselle ympäristölle ja sisustuksellisille ratkaisuille tukee Lodgen (2007, 152) tutkimuksessa esiin tullutta asiaa siitä, että lapset kiinnittävän huomiota hämmästyttävän paljon fyysiseen ympäristöönsä. Mikäli fyysinen ympäristö todellakin on oppilaille merkittävän tärkeä, sen suunnittelua tulisi korostaa hyvän oppimisen yhtenä tärkeänä lähtökohtana.

Osassa vanhempien pohdinnoista ehdotettiin perinteisten uudistusratkaisujen rinnalle uudenlaisia ja mielenkiintoisia, pitkälle ideoituja käytännön ratkaisuja tilojen elävöittämiseksi ja lapsikeskeisyyden korostamiseksi:

*Ehkä koulun osiin voisi luoda eri teemoja: viidakko, merenpohja, avaruus... (vanhempi)*

*Lisää valoa ja väriä. Värejä voisi käyttää osoittamaan eri toimintoja. Oppilastöiden galleria olisi myös mukava ajatus. (vanhempi)*

Viihtyvyyden ja kodikkuuden luominen ei aina vaadi mittavia toimenpiteitä, vaan pienilläkin muutoksilla voidaan elävöittää oppimisympäristöä. Koulun ollessa tekijöidensä näköinen, siellä varmasti viihdytään ja siitä halutaan pitää hyvää huolta. Kouluviihtyvyyden suunnittelussa tulisi ulkopuolis-

ten suunnittelijoiden rinnalla huomioida siten myös tilan käyttäjien osallistaminen (vrt. Heppell ym. 2004, 14 - 15):

*Lapsille mahdollisuus tehdä itse koulua esim. joka luokan oma graffiti-seinä jossain käytävässä.(vanhempi)*

*Oppilaiden mielipiteitä kannattaa kuunnella. Hehän koulussa aikaansa viettävät. (vanhempi)*

*Käytävälle oppilaitten tekemiä seinämaalauksia, luokkiin tapetteja ja omat, lukolliset kaapit.(oppilas)*

*Oppilaiden tuotosten tulisi näkyä koulussa paremmin. Sopivassa suhteessa ja suunnitelmallisesti aseteltuina ne tuovat esiin kaunista galleriamaisuutta ja tuotosten takana olevien oppilaiden osaamista. (opettaja)*

Esteettisyys ei ole vain kauneusarvo, vaan se on mielikuvituksen ja luovuuden rikastajana yksi kasvun saattaja (Aaltola 2003, 23). Lasten suunnitellussa omaa toimintaympäristöään viihtyisäksi, voidaan jossain määrin puhua asiantuntijuudesta – tilan käyttäjätähän parhaiten tietävät, millaisessa tilassa viihtyvät (kuva 2).



KUVA 2. Viihtyisä oppimisympäristö on kodikas (oppilas)

Viihtyisyyden lisäämisessä ei loppujen lopuksi ole kyse mittavista muutoksista, vaan pienistä tekijöistä, kuten oppilaiden piirrokset osoittavat: kodista tutut yksittäiset viihtyisyyttä ja tunnelmaa luovat välineet ja värit tekevät luokkatilasta kodikkaan – unohtamatta silti kouluun ja oppimiseen viittaavia tekijöitä (ks. kuvat 1 ja 2).

### 5.1.3 Fyysiset tilat monipuolisina oppimistiloina

Uusia koulurakennuksia suunniteltaessa tai vanhoja kouluja saneerattaessa on aiempaa enemmän alettu pohtia kouluarkkitehtuurin ja oppimiskäsitysten yhteyttä. Ulkoisten seikkojen ja tyylikkäiden tilaratkaisujen ohessa on kiinnitetty siten entistä enemmän huomiota myös opetusmenetelmien ja -sisältöjen kannalta ideaalisiin tilankäyttöratkaisuihin. Koulu rakennetaan oppimista varten, joka tapahtuu parhaiten silloin kun opiskeluympäristö tukee opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisympäristöä. Ongelman muodostaa vain se,



että käytetty pedagoginen malli ei ehkä ole tarpeeksi tiedostettu niiden taholla, jotka koulurakennusta suunnittelevat. (Heppell ym. 2004, 14; Nuikkinen 2005, 61 - 66.)

Opetettavien asioiden konkretisointi ja kiinnostuksen herättäminen tarvitsevat usein avukseen erilaisia pedagogisia välineitä ja materiaaleja sekä sellaisia sisustuksellisia ratkaisuja, mitkä luovat kodin tuntua mutta myös toimivat sekä opettajan että oppilaan apuna (vrt. kuvat 1 ja 2). Tiedonkäsitteksen painottuessa yhä enemmän staattisesta ja passiivisesta oppimiskäsitteyksestä dynaamiseen ja aktiiviseen, luokkahuone jää usein pieneksi, mikä ei enää vastaa merkityksellisenä pidettävää opiskelua ja oppimista (Brotherus ym. 1999, 86; Heppell ym. 14 - 17). Perinteisen luokan sijaan koko koulun mieltäminen oppimistilana näkyi myös selkeästi kaikkien vastaajaryhmien vastauksista:

*Käytävät voisivat olla muuta kuin kulkutiloja! Niistä voisi tehdä oppimistilaa, kuten lukutiloja tms. (vanhempi)*

*Sisätiloissa pitäisi saada kulkea eri suuntiin niin, että keskellä on aula tai joku yhteinen oleskelutila. (oppilas)*

*Iso kirjasto, missä voi opiskella ja lukea ja tehdä läksyjä. (oppilas)*

*Kasvihuone, jossa kasveja ja siellä pidetään tunteja. (oppilas)*

*Yhteistoiminnallisia tiloja, jotka mahdollistaisivat esim. rinnakkaisluokkien joustavan yhteistoiminnan ja opettamisen. (opettaja)*

Erilaisten tilojen tärkeys tulisi huomioida koulutyöskentelyn lisäksi yleisen kasvun ja kehityksen tukemisen kannalta, jolloin huomiota kiinnitetään erityisesti erilaisten oppilaiden ja toimintatapojen tukemiseksi (Björklid 2005, 18 - 19, 50 - 51). Tällöin erilaiset ryhmätyötilat nousevat tarkastelun keskiöön:

*Lisää tilaa pienryhmätyöskentelyyn. Opettajille työskentelytilaa. Varas-toa lähemmäksi kyseistä työskentelytilaa. (oppilas)*

*Toivon, että tulevaisuuden koulu olisi turvallinen ja lapsiystävällinen, yksilöllistä etenemistä huomioiva ja puitteiltaan toimiva. Viihtyisä ja esteettinen. (vanhempi)*

*Pienryhmätiloja, mutta mahdollisuus myös koko luokan työskentelyyn, jotta opitaan rohkeasti toimimaan isommassa ryhmässä. (vanhempi)*

*Pedagogisen tilan tulisi olla rauhallinen, mutta haastava. Eri aisteja herättelevä. Sen tulisi antaa mahdollisuuden toimia sekä yksin että yhdessä, motivoida ja kannustaa toimimaan omien kykyjensä ylärajoilla. (opettaja)*

Heppell ym. (2004, 2 - 4) toteavat, että oppimistila, jossa toisaalta korostetaan tilantuntua, mutta jonka odotetaan myös palvelevan pienryhmien työskentelyä, edellyttää tilaratkaisuissa moduuleita, soluja tai muita joustavia ja muunneltavista osista muodostuvia kokonaisuuksia. Tällaiset oppimisjärjes-

telyt nousivat esiin myös tutkimusvastauksissa sekä koulun viihtyisyyttä että pedagogisia ratkaisuja pohdittaessa:

*Tilaa tulisi voida muuttaa. Sermiä ja seiniä jakamassa esimerkiksi luokkaa niin, että sinne saa erilaisia työpisteitä. (opettaja)*

*Solutyypisyyttä voisi vielä viedä pidemmälle aivan luokkatasolle asti. Jotain 'oppimispiste' -ajatusmallia käyttäen. (vanhempi)*

*Siirrettäviä seiniä ja sermejä. (oppilas)*

Nykyteknologisilla rakennusmenetelmillä koulutilojen muunneltavuus on toteutettavissa jo melko helposti suuressakin mittakaavassa, mutta jokapäiväisessä tilamuuntelussa pienimuotoiset tilanjakajat ovat käyttökelpoisia ratkaisuja. Helpot tilamuutosratkaisut ovat perusteltavia siksikin, että monimuotoisten ja integroitujen opetustuokioiden lisäksi myös perinteisiä opetusluokkia perinteisine seinineen tarvitaan. Arkkitehtuurin tulee pohjata aina opetus suunnitelmaan, mikä velvoittaa opetuksessa käytettävän tietynlaisia tiloja jo turvallisuuskulmasta (esimerkiksi kemian ja fysiikan kokeiden mahdollistaminen tai kotitaloustunneilla toteutettavien ruokien valmistaminen). Myös tutkimusvastauksissa perinteisten aineluokkien välttämättömyys korostui etenkin vanhempien vastauksissa, heidän pitäessään taito- ja taideaineiden luokkia, kielistudioita ja erilaisia luonnontieteiden luokkia erittäin tärkeinä oppimistiloina:

*Tavoitaisiin hyvät luonnontieteen luokat, jotka inspiroivat ja mahdollistavat kokeilun, ja joissa on aiheeseen liittyviä asioita esillä (eläimiä, näytteitä jne.).(vanhempi)*

*Tärkeitä ovat teknisen- ja tekstiilikäsityön tilat, musiikki- ja kuvaamataidon luokat sekä tietokoneluokka ja kieliluokat. (vanhempi)*

*Liikuntasali, musiikkiluokka, tekninen käsityö, tekstiilityö, kuvaamataidela/askartelu, kotitalous (edes pienimuotoisesti) ja tietokoneet.(vanhempi)*

Aineluokkien positiiviseksi piirteiksi muodostuivat niiden ainelähtöisesti sisustettu ja aiheeseen virittävä ympäristö sekä käytännön järjestelyt tarvittavien välineiden näkökulmasta. Käytännön järjestelyt puolsivat myös opettajien vastauksissa aineluokkien olemassaoloa, vaikka opetusjärjestelyjen todettiin mahdollistuvan myös muissa tiloissa:

*Taito- ja taideaineiden luokat ovat tärkeitä materiaalien helpon saatavuuden ja toimintaan virittävän ympäristön näkökulmasta. Ja tietysti liikuntasali pitää olla. Välillä luonnollisesti opiskellaan muuallakin. (opettaja)*

*Kyllä koulussa pitää olla jokin kiintokohta, jossa tiettyjä aineita (kielet, käsityöt, kuvataiteet, liikunta jne.) opetetaan jo materiaalien ja turvallisuuksustekijöiden myötä, mutta ei se estä, etteikö muuallakin voisi opettaa. Erilaiset vierailut ja retket ovat tärkeitä oppimisen tukemisessa. (opettaja)*

*...ei aineluokka estä toiminnallisia oppimistapoja! Päinvastoin: yleensä siellä esillä olevat (aiheeseen liittyvät) asiat ja esineet innostavat toimimaan.(opettaja)*

*Koulussa voisi olla kaikkien käytössä esim. matematiikkaan, äidinkieleen ja ympäristö- ja luonnontieteisiin rakennettuja tiloja. Yhteiset tilat voisivat olla kokoontumistiloja, joissa opettaja opettaa jonkin uuden asian, jonka jälkeen oppilaat siirtyvät pienryhmätyöskentelyyn.(opettaja)*

Perinteisten oppimistilojen lisäksi etenkin oppilaat toivat esille uudenlaisia luokkatiloja ja yhdistelmiä, mikä kuvaa koulunkäynnin mieltämisen yhä monipuolisemman osaamisen ja oppimisen keskuksiksi, jossa huomioidaan erilaiset henkilökohtaiset valinnat ja oppimissuuntaukset (ks. Brotherus ym. 1999, 82). Oppilaiden kouluun ehdottamat uudet tilat koskivat jokaisessa tapauksessa koulussa opeteltavia asioita, mutta ne sisälsivät konkreettisempaan oppimiseen liittyvän näkökulman: oppilaat haluavat opiskella ja oppia, mutta sen tulisi tapahtua entistä konstruktivistisemmän, tutkivamman ja keikeivämmän näkökulman kautta ympäristössä, joka olisi rakennettu opiskeltavaan asiaan virittäväksi. Vastauksissa oli myös nähtävissä oppilaiden ajatusten irtautuminen perinteisestä oppiaineittain jakautuvasta oppimistilajatkuksesta:

*Pitäisi rakentaa kokkiluokka (oppilas)*

*Laboratorio (oppilas)*

*Matematiikan ja luonnontieteiden luokka (oppilas)*

*Kasvihuone, jossa kasveja ja siellä pidetään tunteja. (oppilas)*

*Luokassa voisi tehdä enemmän esityksiä, jos olisi iso lava ja paljon roolivaatteita. (oppilas)*

*Nykytekniikan ja elektroniikan luokka (oppilas)*

*Iso kirjasto, missä voi opiskella ja lukea ja tehdä läksyjä. (oppilas)*

Myös vanhemmat ehdottivat vastauksissaan tulevaisuuden kouluun kuuluviksi uudenlaisia, yhteiskunnan muuttuvia vaatimuksia, opetuksen monipuolistamista ja oppilaiden harrastuneisuutta tukevia tiloja. Vanhempien vastauksista kuvastui opetuksen nykyaikaistamisen tarve sekä oppilaiden harrastuneisuuden monipuolinen tukeminen:

*Liikuntasalin lisäksi erilaisia lajeja mahdollistava liikuntahalli. (vanhempi)*

*Toki lähitöltä löytyy eri oppilaitoksia, joiden luokkia ja toimintaa voisi hyödyntää myös ala-asteelle - yhteistyötä, joka avartaisi näitä nuorimpia koululaisia, esim kemia, tietotekniikka, automaatio, mediatuotanto. (vanhempi)*

*Luovan ilmaisen tiloja. Näyttämö tai jokin ilmaisutaidollinen paikka.  
(vanhempi)*

*Harrastusmahdollisuuksia lisää ja kasvihuone! (vanhempi)*

*Jonkinlainen, vaikka edes pieni, kokkitila (vanhempi)*

Toive koulun tarjoamista harrastetiloista viittaa käsitykseen koulusta kulttuuri- ja harrastetoimintoja mahdollistavana toimintakeskuksena (ks. luku 5.1.5), jossa oppilaat voisivat harrastaa vapaa-ajallaan erilaisia asioita. Toisaalta toive tukee myös nykyaikaista oppimiskäsitystä, jossa oppiaineiden rajat hämärtyvät ja kouluopetukseen liitetään erilaisia yksilöitä ja suuntautuneisuuksia tukevia toimintaympäristöjä. Oppiminen halutaan liittää osaksi arkitoimintaa ja opetuksen toivotaan olevan monipuolista ja toiminnallista, lasten omaa kulttuuria edistävää. (Nuikkinen 2005, 58.)

Mielenkiintoisen näkökulman oppilaiden koulutoiveiden suhteen toi se, että samalla kun oppilaat esittivät toiveita koulun erilaisista oppimista mahdollistavista tiloista, hyvin useassa oppilaan vastauksessa yhdeksi koulun parhaaksi asiaksi mainittiin oma luokka. Omaan luokkaan saatetaan viitata vastauksissa sekä tilana että sosiaalisten suhteiden näkökulmasta.

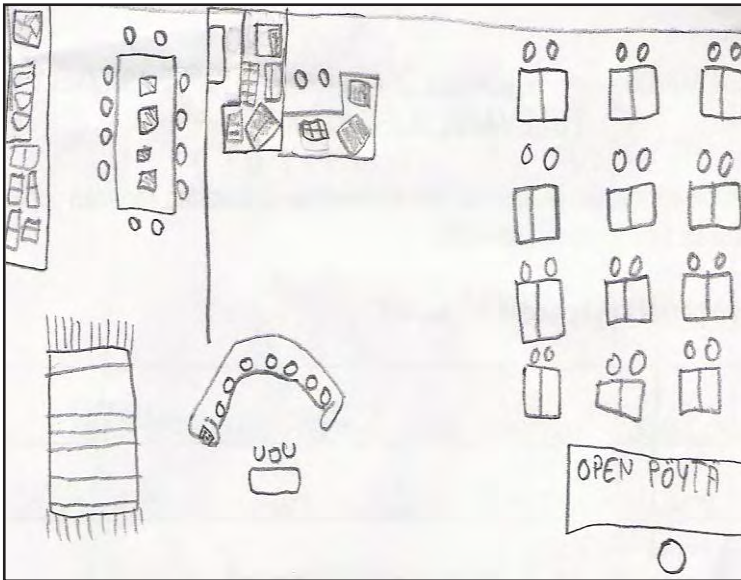
Oppilaiden vastauksista kuvastuu erityisesti omaan luokkaan yhdistettävä turvallisuus-näkökulma. Oppilaat kokevat tärkeänä sen, että heidän ympärillään työskentelee ihmisiä, jotka he tuntevat, ja joiden parissa he voivat toimia rauhassa. Mitä pienempien oppilaiden vastauksista oli kysymys, sitä enemmän oman luokan turvallisuus kohdistui siihen, että oppilaat kokivat tuttujen ihmisten parissa työskentelemisen rauhoittavana asiana, jolloin ei tarvitse jännittää vieraita ihmisiä. Isompien oppilaiden vastauksista sen sijaan ilmeni, että omaa ryhmää ja ryhmätilaa arvostettiin juuri siinä toimivien kaverien vuoksi ja siksi, että luokan haluttiin olevan toimijoidensa näköinen, tuttu. Tämä näkemys on perusteltavissa myös psykologian kannalta, jolloin ryhmäytyminen ymmärretään tärkeänä identiteetin rakentamisen näkökulmasta: jokainen ihminen kuuluu johonkin ryhmään, jonka toimintaan hän haluaa sitoutua, ja jonka arvoja ja tavoitteita hän haluaa kunnioittaa (Kronqvist 1996, 14 - 15).

Havaittavissa oli myös se, että opiskelun ollessa monesti melko tehokasta, tuttu tila huomioitiin tärkeänä rauhoittavana tilana työskentelyn toteuttamiselle. Tärkeänä oppilaiden taholta koettiin se, että välineet löytyvät helposti ja omille tavaroille on osoitettu oma tilansa esimerkiksi pulpetista. Oppilaiden vastauksissa ilmeni, että omaa tilaa, esimerkiksi omaa kaappitilaa, toivottiin omille tavaroille entistä enemmän, mikä osittain selittyy sillä, että oppilas viettää koulussa pitkän päivän ja kokee tarvitsevansa enemmän omia asioita päiväänsä. Luokasta haluttiin eräänlainen "oma huone", jossa koulupäivää saa viettää tuttujen ihmisten ja asioiden parissa, mutta josta voi toisinaan irtautua kokeilemaan siipiään erilaisiin ryhmäkokoonpanoihin ja oppimistehäviin. Tämä toive on varsin ymmärrettävä tarkasteltaessa oppilaiden koulussa viettämää aikaa ja kasvu- ja kehitysvaihetta, jolloin monesti oma minä

kokee suuriakin muutoksia: tuttu ja turvallinen ympäristö luo pysyvyyden tunteen oman psyykkisen kasvun taustalle (Rönholm 1999, 82, 84).

Vanhemmat eivät ottaneet vastauksissaan kantaa oman kotiluokan tärkeyteen, mikä johtuu ilmeisesti siitä, että vanhemmat mieltävät koulutoiminnan tapahtuvan perinteisen luokkatyöskentelyn mukaisesti. Tällaiseen käsitykseen viittaavat vanhempien puheet luokkien koista ja luokkaan liitetyistä asioista. Luokka ymmärretään perinteisenä kiinteänä tilana omine oppilaineen.

Oppilaiden tekemissä piirroksissa oli usein yhdistetty omaan kotiluokkaan niitä toiveita, joita he kohdistivat koko koulun fyysiselle oppimisympäristölle (kuva 3):



KUVA 3. Ehdotelma tulevaisuuden luokahuoneesta (oppilas)

Piirroksista erottuivat tilat yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn, sisustukselliset ja esteettisyyttä tuovat ratkaisut, oppimismateriaalien läsnäolo sekä tieto- ja viestintäteknikan suomat oppimismahdollisuudet.

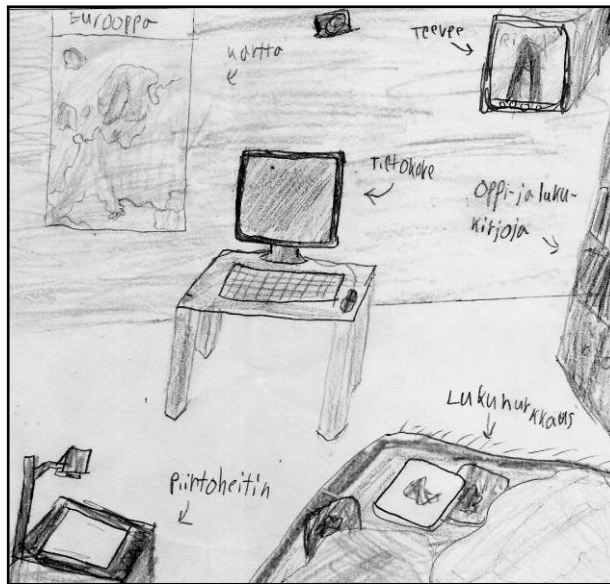
#### 5.1.4 Hyvät kouluvälineet oppimisen ja viihtyvyyden lähtökohtana

Fyysisestä oppimisympäristöstä puhuttaessa tulee pelkkien tilojen lisäksi paneutua myös fyysisen ympäristön varustetasoon, joka oppimisen näkökulmasta tarkoittaa fyysisen ympäristön pedagogisia välineitä ja materiaaleja. Pedagogisten välineiden tehtävänä on mahdollistaa monipuolinen opettaminen ja oppimisen sekä vastata nykyajan tietoyhteiskunnan vaatimuksia luoden mahdollisuuksia erilaisiin mediaviestinnän tapoihin (vrt. Aalto ym. 2007,

22, 38). Tässä luvussa ei tarkastella varsinaisesti pedagogisten välineiden sisällöllistä pätevyyttä oppimisen suhteen vaan niiden olemassaoloa osana fyysistä oppimisympäristöä. Nämä asiat ovat luonnollisesti yhteydessä toisiinsa eikä pedagogisten kokemusten läsnäoloa voi sivuuttaa, vaikka painopiste tarkastelussa on siinä, mitkä välineet tutkittavat mieltävät fyysiseen oppimisympäristöön kuuluviksi tai sen kehittämiskohteiksi paremman oppimisympäristön näkökulmasta.

Brotherus ym. (1999, 87) luettelevat perinteisiksi fyysisen ympäristön pedagogisiksi jäsentäjiksi liitutaulun, erilaiset havainnollistusvälineet, ainekohtaiset materiaalit sekä luokan lattian täyttävät pulpetit ja opettajan pöydän. Ajan saatossa ja yhteiskunnan muuttuessa perinteiset välineet ovat kuitenkin saaneet rinnalleen nyky-yhteiskuntaa ja uusia oppimiskäsitteellisiä painotuksia läheisemmin vastaavia vaihtoehtoja tai toimintamalleja. Vaikka perinteiset elementit sisältyvätkin edelleen useimpiin luokkatiloihin, niiden käytössä on silti havaittavissa muutosta entistä toiminnallisempaan oppimisen suuntaan. Esimerkiksi behaviorismissa suosittu opettaja edessä – pulpetit rivissä -malli on muuttanut muotoaan sen mukaan, mikä toiminnan tavoite milloinkin on. Sosiaalisia taitoja ja yhteistoiminnallista oppimista edistettäessä pulpetit sijoitetaan usein ryhmiin, kun taas itsenäistä työskentelyä tavoiteltaessa oppilaiden istumajärjestys muutetaan siten, että kukin saa tarvitsemansa työskentelyrauhan (ks. kuva 3). Erilaiset tavoitteet huomioiden tärkeää on kalusteiden liikuteltavuus ja ryhmittelymahdollisuus. Nykyajan luokahuoneissa on usein myös siirrettäviä sermejä, sohvia, penkkejä ja mahdollisesti tyynyjä, joiden ajatellaan luovan sosiaalisesti vuorovaikutteista ja viihtyisää ilmapiiriä. Luokan muunneltavuuden tärkeys tulee ilmi myös Aallon ym. (2007) tulevaisuuden yhteiskuntaa kartoittavassa tutkimuksessa, jonka asiantuntijalausunnoissa todettiin kouluopetuksen muuttavan muotoaan 2030 -luvulle edettäessä yhä enemmän nykyistä toiminnallisempaan ja konkreettisempaan suuntaan teoriapitoisten luentojen jäädessä taka-alalle. Tutkimuksen mukaan tieto- ja teoriapainotteisesta aineksesta vastaavat tulevaisuudessa yhä enemmän tieto- ja viestintätekniset välineet, jotka mahdollistavat yksilöllisen tukemisen kunkin oppilaan tarpeiden mukaisesti. Lähiopetustensa sijaan tarvitaan samassa määrin kuin nykyäänkin, mutta se painottuu sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, jossa ryhmäoppimisella ja toiminnalla on keskeinen tehtävä. (Aalto ym. 2007, 22, 24, 30.) Tämä tarkoittaa koulun välineissä entistä suurempaa tieto- ja viestintäteknisten laitteiden määrää sekä toimintaan virittävien pedagogisten pelien, leikkivälineiden ja tutkimusmateriaalien määrää (ks. Wood & Attfield 2005, 38), mikä näkyikin useissa tämän tutkimuksen oppilaiden luokahuonepiirroksissa (ks. kuva 4). Ryhmää kiinteyttävän ja viihtyisän tilan lisäksi luokahuoneen toivotaan olevan myös ikkuna ulkomaailmaan. Oppimisympäristön rajattomuutta on usein edistetty television ja tietokoneiden avulla, jotka luokkaan sijoitettuna laajentavat ympäristön käsitettä entisestään oppilaiden päästessä esimerkiksi tietokoneen avulla verkkoympäristöön, joka mahdollistaa ajan ja fyysisen paikan rajoittomuuden tiedonhankinnassa (ks. Manninen ym. 2007, 79 - 81).





KUVA 4. Luokan välineistössä yhdistyvät sekä tieto- ja viestintätekniikka että yhteistoiminnallisuutta tukevat välineet (oppilas)

Hyvässä oppimisympäristössä yksittäisiä koulutarvikkeita ja -välineitä tärkeämmiksi asioiksi koettiin tutkimusvastauksissa laadukas opetus ja erilaisien välineiden ideaaliseen käyttöön mahdollistavat perusasiat (vrt. Aalto ym. 2007, 29, 30). Näitä kaiken oppimisen kannalta välttämättömiä asioita olivat vanhempien ja opettajien mukaan hyvät työskentely- ja havainnointivälineet sekä aistitoiminnot riittävästi huomioivat järjestelyt sekä suunnitelmallisuus:

*Koululaisen päivää on suurimmaksi osaksi istumista, mikä vaatii säädettyvät pulpetit ja tuolit ehdottomasti jokaiselle. Ja myös sitten syksyllä säädetään jokaiselle omien mittojen mukaan ja tarkistetaan välillä. Suuri osa luokkien pulpeteista näyttää olevan niitä samoja joissa itse olen istunut 30 vuotta sitten! (vanhempi)*

*Itse kiluissa ja kaluissa riittää, että ne olisivat sellaiset, joilla opettaja pystyy toimimaan siten kuin on ajatellutkin tuntien ohjelmaa suunnitelmassa. Ei pröystäillä, mutta työkalut pitää olla kunnossa. (vanhempi)*

*Hyvä näkyvyys taululle tai piirtoheittimelle. Sopivat materiaalit ja värit ja tietysti hyvä ilmanvaihto ja helppo siivottavuus. (vanhempi)*

*Asianmukaiset opetustilat, piha-alueet (sekä välitunti- että oppimistointimintaan) ja opetusvälineet, jotta asetettuihin tavoitteisiin voidaan realistisesti opetuksessa tähdätä. (opettaja)*

*Tietenkin hyvät työvälineet (opettajilla ja oppilailla) ovat kaiken A ja O, mutta jos niiden käyttö ei onnistu (esim. valaistus huono, penkki ja pöytä epäergonomia, kaveri hengittää niskaan ja hengitysilma ahdistaa), niin välineiden arvo laskee. (opettaja)*

Oppimisympäristön ymmärrettiin muodostuvan monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Tämä viittaa siihen, että oppimisympäristöä ei voida rakentaa tietyistä materialistisista asioista, tai että hyvään oppimisympäristöön liittyisi tilanteesta riippumatta aina samat tietyt tekijät. Tällaiset käsitykset pedagogiikan ja pedagogisten välineiden luonteesta sivuavat läheisesti Skinnerin (2004, 29) ajatusta siitä, että pedagogiikan lähtökohtana tulee aina olla ihminen, eikä tätä lähtökohtaa saisi missään tilanteessa välineistää.

*Jokin käyttökelpoinen väline voi parantaa oppimisympäristöä ja olla silloin erittäin tarpeellinen, mutta yksistään sama väline ei tee oppimisympäristöstä hyvää. Riippuu siis käyttäjistä. Esimerkiksi jokin opetusmateriaali saattaa innostaa opettajaa ja oppilaita jossain asiassa erittäin hyvin opiskelemaan asiaa monipuolisesti, kun taas toisessa luokassa sama väline saattaa pölyttyä nurkassa tai olla täysin turha, jos sen käyttöä ei koeta innostavaksi. (opettaja)*

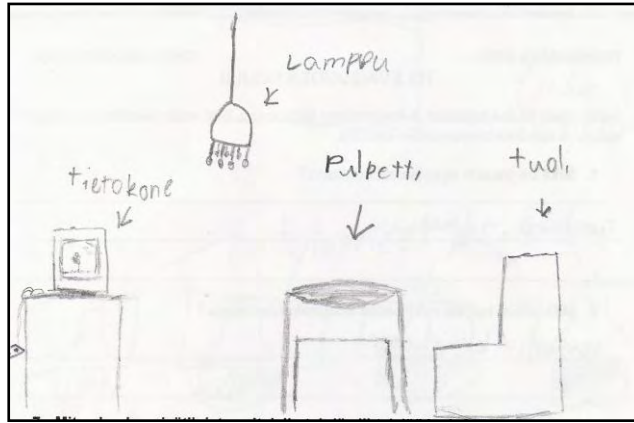
Oppimisympäristö kokonaisuudessaan rakentuu tilanteen ja ihmisten mukaan ollen siten aina persoonallinen, tekijöidensä näköinen ja niiden summa. Hyvästä oppimisympäristöstä saatetaan erottaa siihen vaikuttavia tekijöitä ja puitteita, mutta loppujen lopuksi oppimisympäristössä toimivat ihmiset ja heidän toimintansa ja olemuksensa ratkaisevat sen, millainen oppimisympäristö on. Ihmissuhteiden merkitys ja opettajan asenne oppilaan kasvatuksessa ja opetuksessa, minäkäsityksen rakentamisessa, on opetusjärjestelyjä ja -välineistöä tärkeämpää (Aho 1987, 160; Burns 1982).

Oppilaille osoitetussa kyselyssä heitä pyydettiin pohtimaan tulevaisuuden koulussa tarvittavia asioita, oppimismateriaaleja ja -välineitä niin yleisesti koko koulun kannalta kuin yksittäisen luokkahuoneen kannalta. Koko koulua koskevassa pohdinnassa oppilaat saivat vapaasti esittää käsityksiä tärkeistä, tulevaisuuden kouluun liittyvistä asioista ja oppimateriaaleista. Luokkahuoneen tärkeimpiä asioita pohdittaessa oppilaita pyydettiin rastimaan heidän mielestään neljä tärkeintä luokkahuoneeseen kuuluvaa oppimisvälinettä tai -materiaalia etukäteen laaditusta listasta. Lista sisälsi myös mahdollisuuden esittää tärkeimmiksi oppimisvälineiksi koettuja välineitä sen ulkopuolelta. Listan tarkoituksena ei ollut ohjata oppilaiden tekemiä valintoja, vaan esittää monia erilaisia näkökulmia sen suhteen, mitä oppimismateriaaleja luokassa voi olla käytössä ja saada oppilaat pohtimaan eri välineiden tarkoituksenmukaisuutta oman oppimisensa suhteen. Oppilaiden vastauksia tärkeiden oppimisvälineiden ja -materiaalien suhteen voidaan siten tarkastella sekä yleisellä, koko koulua koskevalla tasolla että luokkahuonetta koskevalla tasolla.

Oppilaiden pohtiessa luokkahuoneen tärkeimpiä oppimisvälineitä ja -materiaaleja, yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi n. 350 vastaajan joukossa esitettiin

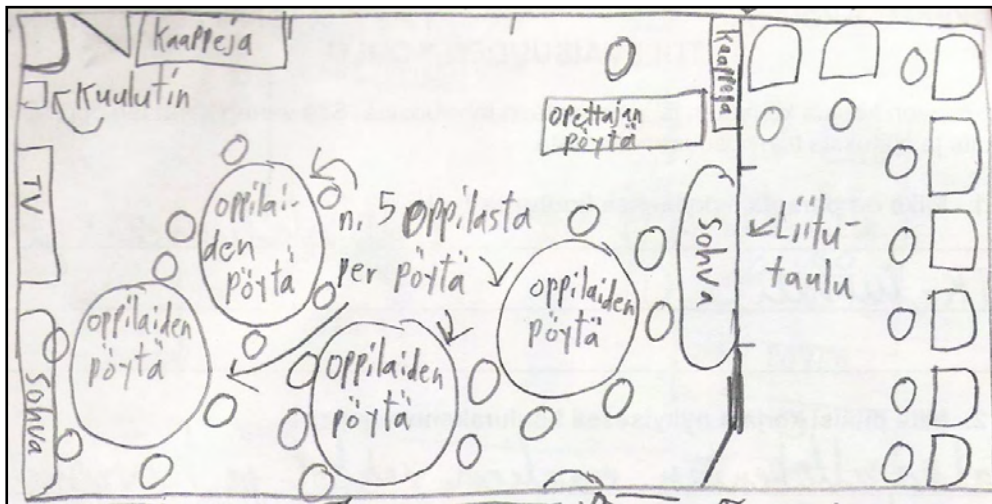
pulpetti (ks. kuva 5) tai työpiste (111 kpl), mikä myötäilee vanhempien ja opettajien käsitystä ergonomian tärkeydestä oppimisen tukena.

*...paremmat tuolit ja nykyaikaisemmat pulpetit tai työpöydät. (oppilas)*



*KUVA 5. Yksilötyöskentelyn tärkeät välineet (oppilas)*

Oppilaat kokivat tärkeänä, että heillä on jonkinlainen pöytä, jossa – tai jonka ympärillä – opiskella. Työpisteiden ja pulpettien tärkeyttä luokassa tarkensivat oppilaiden tulevaisuuden luokasta piirtämät pohjapiirrokset. Piirroksista näkyi, että vaikka oppilaat ehkä mieltävätkin koulukokemustensa pohjalta työpisteen pulpettina, he ovat sijoittelleet niitä luokissa pääosin erilaisiin ryhmiin ja kokoonpanoihin myös saman luokan sisällä. Joissakin piirroksissa oppilaat olivat erottaneet luokkaan alueen, jossa oli yksittäisiä pulpetteja yksilötyöskentelyyn, ja muodostaneet luokkaan toisen alueen, jossa pöydät mahdollistivat ryhmätyöskentelyn. Piirrokset (kuvat 5 ja 6) osoittavat, että myös koulukulttuurissa on siirrytty yhä enemmän yksin ahertamisesta tiimityöskentelyn suuntaan, mutta on silti tärkeää, että yksilötyötä tehtäessä jokainen saa tarvitsemansa työrauhan.



KUVA 6. Ryhmätyön mahdollistava toimitila (oppilas)

Työpisteiden lisäksi liitutaulut (ks. esim. kuvat 1, 2, 6) koettiin tulevaisuuden luokassa tarpeellisiksi välineiksi (95 kpl). Tähän voidaan opittujen koulukokemusten lisäksi etsiä perusteluita myös visuaalisen oppimisen kannalta: oppilaat kokevat tärkeänä *nähdä konkreettisesti* opetettavia asioita. Eri aistikanavien kautta koettu oppiminen painottuu kunkin oppijan kohdalla sen mukaan, mikä hänen tärkein oppimiskanavansa on. Peruskalusteet, kuten naulakot, pulpetit ja liitutaulut ovat välineitä, jotka usein ovat kouluilla eniten käytössä, mutta palvelevat käyttöönsä nähden yllättävän pitkän ajan. Oppilaiden vastauksista oli havaittavissa se, että he kiinnostivat suurimman huomionsa nimenomaan niihin välineisiin, jotka palvelevat juuri heitä henkilökohtaisesti eniten koulupäivän aikana, ja joihin aikuiset eivät ehkä niinkään kiinnitä huomiota. Pulpetit ovat oppilaiden hyvän työskentelyn perusasioita, joiden olisi tärkeää olla kunnossa niin oppilaan jaksamisen kuin työskentelyjäljenkin vuoksi.

Kolmanneksi kirjatuin asia oppilaiden vastauksissa oli tietokone (83kpl), joka oppimisvälineenä tulevaisuutta ajatellen ohitti niukasti oppikirjat (76kpl) ja videot (dvd-soitin)/tv:n (76 kpl) sekä työkirjat/vihkot (69kpl). Toive tietokoneiden lisääntyvästä käytöstä opetuksen ja oppimisen tukena kuvastui oppilaiden vastauksista läpi koko kyselyn. Tietokone on useimmilla oppilailla jokapäiväisesti käytössä kotona ja sen käyttöä haluttiin lisätä myös koulussa. Videon/dvd-soittimen ja television tarve tulevaisuuden luokissa koettiin yhtä tarpeelliseksi kuin oppikirjojen asema. (Vrt. Dalin ym. 1993, 3.) Vastausmäärien taustalla saattaa heijastua ajatus siitä, että luokissa tulisi olla videot (dvd-soitin) ja tv, vaikka niitä ei joka päivä käytettäisikään, koska ne mielletään osaksi jokaista kotia ja sitä mukaa myös luokkahuoneistoa. Kirjojen suhteen oppilaat puolestaan saattoivat ajatella, etteivät tarvitse omia oppikirjoja luokissa, koska ne voivat olla saman luokka-asteen kanssa yhteisinä esim. käytävillä kaikkien saatavilla tarvittaessa, kuten ne monesti ovat oppilaiden käyttä-

essä useita eri kirjasarjoja oppimisensa tukena. Eri kirjasarjat sisältävät jossain määrin eri asioita ja painottavat eri sisältöjä eri tavoin. Opetussuunnitelma vaatii usein eri kirjasarjojen sisältöjen yhdistämistä, mistä syystä oppilaat ovat tottuneet siihen, ettei heillä ole joka oppiaineessa pulpetissa käytössään tiettyä kirjaa, vaan kirjoja käytetään erinäisinä lähdemateriaaleina tarpeen mukaan. Ainakin pienten oppilaiden keskusteluissa tällainen ajattelu kävi ilmi. Oppilaat keskittyivät vastaamaan sanatarkasti siihen, mitä kysymyksessä kysyttiin: ”valitse oppimisen kannalta neljä tärkeintä asiaa, jotka *pitäisi olla* tulevaisuuden *luokkahuoneessa*.”

Myös vanhemmat ja opettajat kokivat tieto- ja viestintäteknisten laitteiden käytön osaksi nykypäivän ja tulevaisuuden oppimisympäristöä, vaikkakin he painottivat niiden rinnalla perinteisten oppimateriaalien (kuten kirjojen, liitutaulun ja vihkojen) säilyttämisen tärkeyttä.

*Tietokoneen harkittu käyttö oppimisvälineenä, yhteydenpidossa (valvotusti), opintomateriaalin etsimisessä netistä ja kirjoitusvälineenä on hyvää asia. (vanhempi)*

*Kiinnostava ja vaihteleva kirjatarjonta, jotta oppilaat jaksavat ja haluavat viihtyä kirjojen parissa. (vanhempi)*

*Kirjat ja vihkot antavat tilaa mielikuvitukselle ja luovuudelle erilailla kuin tietokoneet, minkä vuoksi myös niiden osuus kouluympäristössä on merkittävä. (opettaja)*

*Kynät ja kumit ja vihkot. Näitä ei saisi unohtaa. (vanhempi)*

*Liitutaulut ja piirtoheittimet ovat vanhoja ja hyviä juttuja, kunhan niiden luo näkee tarpeeksi hyvin. (vanhempi)*

*Tieto- ja viestintäteknikan käyttö (suunnitelmallinen ja valvottu) kuuluu nykypäivän kouluun. Toivottavasti myös resurssit tähän toimintaan laajenevat. (opettaja)*

Perinteiset oppimateriaalit puoltavat paikkaansa etenkin perinteiden säilyttäjinä sekä kotitehtävien tekemisen mahdollistajina, koska ei voida olettaa, että kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus kotitehtävien tekemiseen tietokoneavusteisesti. Perinteisten kirjaan ja vihkoon tehtävien kotitehtävien koettiin myös opettavan oppilaille vastuullisuutta. Vastauksista kuvastui myös se, että nimenomaan koulu ymmärretään tahona, jonka tulee kasvattaa yksilö käyttämään kirjoja, muistiinpanovälineitä ja tietokonetta. Koulu mielletään yhteiskunnalliseksi kasvatustahoksi ja sen tulee huolehtia toimijoidensa yhteiskunnallisesta osaamisesta etenkin silloin, kun yhteiskuntarakenteet vaativat siirtymistä uudelle ajanjaksolle: koulut ohjasivat aikanaan kansan siirtymistä agraaritaloudesta teollisuusyhteiskuntaan ja nyt niiltä odotetaan samaa roolia tietoyhteiskuntaan siirtämisen suhteen. Tietoyhteiskuntaan siirtyminen haastaa tiedollisen perustan ja teknologian kasvun myötä myös taiteellisen, sosiaalisen ja emotionaalisen perustan (Nuikkinen 2005, 13). Tämä näkyy tutkimusvastauksissa huolena perinteisten kouluvälineiden säilymisestä ja riit-



tävästä perinteiden vaalimisesta. Monipuolinen, erilaisten oppimisvälineiden käyttö, tukee myös erilaisia oppimistapoja ja antaa mahdollisuuden erilaisten näkökulmien etsimiseen ja toteuttamiseen niin oppilaan kuin opettajan kohdalla.

Nuikkisen (2005, 55) mukaan tietotekniikka ja audiovisuaalinen tekniikka osana koulun arkipäivää tarjoavat oppimiseen aivan uusia mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia, mutta asettavat samalla sekä haasteita että ongelmia välineistön suunnittelulle, turvallisuudelle ja joustavalle käyttömahdollisuudelle. Tietoteknisten välineiden turvallisuusnäkökulma tuli esille myös vanhempien vastauksissa heidän pohtiessaan opetuksen teknistymisestä. Huolenaiheeksi nousivat nettikäytön riittävä valvonta ja liiallinen tietokoneen ääressä vietetty päivittäinen aika: monet lapset viettävät suurimman osan vapaa-ajastaan erilaisten pelien ja ohjelmien parissa, mikä yhdessä koulussa vietetyn tietoteknisen opiskelun kanssa tuo lapsen päivään valtavan määrän tietokoneen ääressä vietettyä aikaa (ks. Dalin ym. 1993, 3).

Vaihtoehtojen ulkopuolelta oppilaat olivat kirjanneet vastauksiinsa useita yksittäisiä tarpeelliseksi kokemiaan oppimisvälineitä, jotka esiintyivät oppilaiden vastauksissa hajanaisesti. Näitä toiveita ohjannevat osaltaan oppilaiden harrastukset ja kiinnostuksen kohteet, koska yksittäiset toiveet koskivat lähinnä taito- ja taideaineita ja hajaantuivat hyvin monipuolisesti eri alueille näiden oppiaineiden sisällä.

Kaiken kaikkiaan mitään koulun tällä hetkellä käyttämää välinettä ei mainittu turhaksi, vaan päinvastoin koettiin, että ”vanhoja ja hyviä” välineitä tulisi käyttää uusien hyvien rinnalla.

### 5.1.5 Koulurakennus oppimis- ja toimintakeskuksena

Opettamista koskevia tavoitteita ei pyritä kehittämään ainoastaan opetukseen liittyvien tietojen ja taitojen saralla, vaan myös koulurakennuksia uudistettaessa tai rakennettaessa pohditaan sitä, millainen koulurakennus palvelee hyvää opettamista ja oppimista mahdollisimman monipuolisesti. Koulun sisäiset kehittämisalueet kohdentuvat ajan myötä muuttuneisiin oppimiskäsitysten tuomiin ympäristövaatimuksiin. Vuorovaikutukseen perustuva, toiminnallinen ja tutkivan oppijan näkökulmaa korostava oppimiskäsitys vaatii toiminnan mahdollistavia tiloja ja virikkeitä sekä ennen kaikkea uutta ajattelumallia konstruktivistisen ja kokonaisvaltaisen, aktiivisen oppimisen järjestämiseksi (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18 - 19). Koulurakennuksissa tämä vaatii muutoksia perinteisistä, behavioristista oppimiskäsitystä mukailevista, luokkahuoneista uusiin malleihin<sup>47</sup>. *Jos kouluista*

<sup>47</sup> Koulu heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa ja pyrkii vastaamaan sen haasteisiin: koulun rooli oli tärkeä siirryttäessä agraaritaloudesta teollisuusyhteiskuntaan, ja nyt koulu on keskeisessä asemassa siirryttäessä tietoyhteiskuntaan. Sen tulee huomioida tiloissaan tietoyhteiskunnan mukanaan tuomat haasteet ja toimintatavat, joille leimaa-antavia piirteitä ovat luovuus, monimuotoisuus ja verkostomaisuus. (Nuikkinen 2005, 13.)



*halutaan luoda nuorten sosiaalisia ankkureita, ei voida toistaa menneisyyden opiskeluympäristöjä.* Koulujen pitää auttaa nuoria kohtaamaan muuttuva maailma. (Nuikkinen 2005, 13.) Koulun tilojen tulisi mukautua yhteistoiminnalliseen toimintakulttuuriin sekä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen (Heppell ym. 13 - 14; ks. Aalto ym. 2007, 24). Erilaisuuden kohtaaminen tarkoittaa koulun arjessa niin kasvavaa erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrää, erilaisten oppimistapojen huomioimista kuin yhtenäisen peruskoulu -pyrkimyksen mukanaan tuomia eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisvalmiuksia. Lapsi on koulussa ison osan päivästänsä, joten on syytä pohtia, millainen paikka huomioi lapsen maailman ja perustarpeet tuona aikana. Koulun tulisi olla paikka, jossa lapsi tuntee viihtyvänsä, ja jossa hän tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksi.

*Tulevaisuuden koulu olisi sopivan pieni ja kotoinen, turvallinen paikka viettää koulupäivä. (vanhempi)*

*Vaikka koulu on iso ja tulevaisuudessa laajenee suunnitelmien mukaan ehkä myös ylä-asteeksi, olisi hyvä varmistaa jokaiselle tasolle mukavat, viihtyisät ja rauhalliset tilat oppimista varten... (vanhempi)*

*Tulisi taata kaikille luokille omat riittävän rauhalliset tilat oppimisen tueksi, varsinkin pienimmät kaipaavat rauhallisuutta ja turvallisuutta (vanhempi)*

*Laajentuva ja monikäyttöinen koulu ei saisi verottaa turvallisuutta ja opetus- ja kasvatustoimintaa. (opettaja)*

Koulun tulee taata oppilaalle hyvä ympäristö oppia ja kasvaa niin fyysisessä, psyykkisessä kuin sosiaalisessa mielessä, ja käytetyn pedagogiikan tulee luonnollisesti olla hyvä tuki tässä prosessissa. Koulutilojen tulee näistä näkökulmista mahdollistaa monipuolinen opettaminen ja huomioida yksilölliset tavat oppia erilaisia asioita samalla kun sen käyttöaste laajenee myös koulupäivän ulkopuoliseen toimintaan.

Vanhemmille ja oppilaille osoitetussa kyselyssä kiinnitettiin myös huomiota koulun osuuteen varsinaisen kouluajan ulkopuolisen toiminnan osoittajana. Vanhempien ja oppilaiden vastauksissa koulun toiminta nähtiin hyvin laajassa ja monipuolisessa näkökulmassa, jossa koulu ei leimautunut pelkäksi opinahjoksi, vaan se miellettiin monipuolisena oppimis- ja toimintaympäristönä, jossa oppimista tapahtuu sekä ohjatusti että itseohjautuvasti virikkeellisessä ja viihtyisässä ympäristössä. Sekä oppilaat että vanhemmat kaipaivat kouluun rakennettavaksi oleskeluauloja ja -huoneita, joissa voisi tehdä läksyjä, leikkiä, lukea lehtiä tai kirjoja ja käyttää tietokonetta koulupäivän jälkeen. Vastaukset osoittavat, että oppilaat viettäisivät koululla mielellään enemmänkin aikaa, mikäli heille osoitetaan siihen tarvittavat tilat ja välineet.

*Tärkeää olisi, että oppilaat voisivat koulun jälkeen tehdä jossain vaikka läksyjä tai jos ei kotona ole mahdollista käyttää tietokonetta tai internetiä tehtävien tekemiseen tai opiskeluun, niin siihen annettaisiin koulussa mahdollisuus.(vanhempi)*

*Pitäisi olla jonkinlainen tila, jossa oppilaat voivat esim. odottaa koulun jälkeen jos vanhemmat ovat tulossa hakemaan hieman myöhemmin. (vanhempi)*

*Iltapäiväkerho tarvitsee ehdottoman hyvät tilat - ei levottomuutta ruokkivaa, hälyistä paikkaa. Rauhallinen, valvottu opiskelutila olisi myös tarpeen lapsille, jotka joutuvat tulemaan koululle vaikkapa tuntia ennen koulutuntien alkua. (vanhempi)*

*Kaipaam kerhotoimintaa koulun tiloihin kouluajan jälkeen, ettei harrastuksiin tarvitsisi illalla väsyneinä lähteä. (vanhempi)*

*Tarvittaisiin kotityöluokka (oppilas)*

*Tulevaisuuden koulussa tukisi olla oleskelutila tai aula, jossa voisi lukea lehtiä. Se voisi olla kirjasto. (oppilas)*

*...tietokoneita, joilla voi mennä nettiinkin. (oppilas)*

Koulussa vietetty aika muodostaa suuren osan lapsen päivästä, mistä johtuen kouluympäristöstä toivottiin kodinomaista ja lapsilähtöistä, mutta myös yhteiskunnan vaatimukset huomioivaa oppimis- ja kasvuympäristöä. Vanhempien vastauksissa kehitettävät asiat kumpusivat lähinnä yhteiskuntarakenteiden muutoksista, jotka painottavat vuorovaikutustaitoja, tiimityötä ja vaihtelevia olosuhteita. Suurelta osin nämä vaihtelevat olosuhteet kohdentuivat vanhempien työajoista johtuviksi. Heppell ym. (2004) nostavat kuitenkin esiin kouluympäristön ja koulun kasvatusroolin tärkeyden vanhempien vaihtelevien työaikojen lisäksi myös perherakenteiden muuttumisen näkökulmasta. Tilastot yksinhuoltajaperheiden määrän suuresta kasvusta ja lasten lisääntyneestä yksin vietetystä ajasta osoittavat, että koululla on aiempaa suurempi osa lasten kasvatustahona (Heppell ym. 2004, 7). Vaikka ensisijainen kasvatustavastuu onkin vanhemmilla, käytännössä lapset saattavat kohdata päiväsään heitä kasvattavia aikuisia pääosin koulussa.<sup>48</sup>

Vanhempien vastauksista kuvastui myös koulun mieltäminen kouluajan ulkopuoliseksi toimintaympäristöksi, jossa lapset voisivat viettää aikaa koulupäivän molemmin puolin vanhempia odotellessa ja ystäviä tavaten sekä harrastetoiminnan parissa iltapäivällä ja illalla. Muiden oppilaiden kanssa tai harrastusten parissa vietetty aika koettiin yksinoloa parempana vaihtoehtona sekä oppilaiden että vanhempien vastauksissa, mutta se aiheutti myös huolta mahdollisista kiusaamistapauksista, joita valvomaton eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden kohtaaminen saattaisi aiheuttaa. Tähän ongelmaan useissa vasta-

48 Ammattikasvattajan ammattitaitoon perustuva kasvatustehtävä on vanhemmuuteen verrattaessa rajatumpi, vaikkakin hänen tulee noudattaa eettisyydessä samoja kasvatuseriaatteita kuin vanhempien. Opettaja ei voi ottaa kasvatustehtävässään vanhemman tai käskyttäjän roolia, vaan hänen suhteensa oppilaaseen tulee perustua ammattipohjaiseen dialogisuuteen ja asiantuntijuuteen. Tällaiseen rooliin pohjautuvassa ihanteellisessa suhteessa opettaja tiedostaa kasvatustavastuunsa ja roolinsa vaatimukset oppilaan edun ja kunnioituksen nimissä toimien oppilaan tukijana ja kasvamaan saattajana (Aaltola 2003, 22; Värrä 2000, 150, 157).

uksissa esitettiin hyviä ratkaisuja valvottujen ja ohjattujen tilojen ja toimintojen kautta.

Koulupäivän jälkeisen toiminnan järjestäjään tai valvojaan ei vastauksissa viitattu muutoin kuin pienten oppilaiden iltapäiväkerhon muodossa. Vastauksista kuitenkin kuvastui, että *koulun* odotettiin järjestävän, tai ainakin organisoivan, jonkinlaista iltapäivätoimintaa (ks. Heppell 2004, 7 - 8). Vastauksissa ei viitattu nk. kokopäiväkouluun, vaan vapaaehtoiseen harraste-, läksy- tai kerhotoimintaan, joka järjestettäisiin koulun taholta. Se, miksi juuri koulu ymmärrettiin iltapäivätoiminnan järjestäjänä, selittyy osin sillä, että perinteisesti erilaiset seurat ja järjestöt, jotka yleensä järjestävät koulun tiloissa toimintaa, kokoontuvat koululle vasta alkuillasta, mikä ei vastaa vanhempien ja oppilaiden toiveisiin välittömästi koulupäivän jälkeisestä toiminnasta.

Tutkimusvastauksissa koulutiloihin koulujan päätteeksi järjestetyn harrastetoiminnan ja koulussa tehtävien läksyjen viitattiin vähentävän kotiintulon jälkeistä läksyihin tai harrastetoimintoihin keskittymistä, jolloin perheelle jäisi enemmän yhdessä vietettyä aikaa. Koko kyselyn läpi vanhempien vastauksissa oli havaittavissa huoli yhteiskunnan tuomasta kiireestä ja väsymyksestä (ks. Hakala 2006, 40, vrt. Eriksen 2001, 166 - 171), mihin kouluympäristön ja koulussa järjestetyn toiminnan odotettiin tuovan jossain määrin helpotusta ja ratkaisuja. Vanhempien esittämä toive koulun järjestämästä tilasta ja toiminnasta tehdä kotitehtävät ja keskittyä harrastetoimintaan koulupäivän päätteeksi, ei kuitenkaan ole yksinkertaisesti ratkaistava asia. Käytännön toimintana koti-tehtäviin ja harrasteisiin keskittyminen koululla vaatii tiloja, valvojia ja ohjajia, joiden järjestäminen käytännön tasolla ei ole ainoa haasteellinen asia. Hyvä on myös pohtia sitä, kuinka lapset loppujen lopuksi kokisivat tällaiset järjestelyt. Monelle lapselle kotona vanhemman ohjauksessa tehdyt tehtävät ovat niitä kaivattuja yhteisiä hetkiä vanhemman kanssa, joissa lapsi saa palautetta koulutyöstään, ja jotka kertovat vanhemmalle lapsen koulunkäynnistä. Harrastuksiin vieminen on myös monelle lapselle se yhteisen tekemisen osoitus, joka innostaa harrastamaan ja antaa yhteisiä tavoitteita vanhemmalle ja lapselle. Näiden toimintojen järjestäminen koulupäivän päätteeksi koulun yhteyteen tuo varmasti kevennystä kodin iltapäiviin ja iltoihin, mutta ei välttämättä lisää sellaista yhdessä koettua aikaa kuin lapsi toivoisi.

Oppilaiden iltapäivätoiminnan lisäksi etenkin vanhempien ja opettajien vastauksissa koulutilojen käyttötehokkuuteen viitattiin myös laajemman käyttäjäkunnan taholta:

*Sellaiset tilat, joissa voi iltaisin ja loma-aikoina pitää muutakin toimintaa. (vanhempi)*

*Miellyttävään ympäristön tulisi palvella mahdollisimman monentyyppisiä oppijoita. (opettaja)*

*Tilojen tulee olla pitkäjännitteisesti tarkoituksenmukaiset. (opettaja)*

*Tulevaisuuden koulussa tulisi voida harrastaa mieluista urheilua vapaa-ajallakin. (oppilas)*

Koulutilat miellettiin monipuolisina eri-ikäisten aktivoijina. Tämä näkemys esittää koulun perinteisen opinahjon sijaan toimintakeskuksena, jossa seurojen ja järjestöjen lisäksi saattaa toimia kansalaisopisto tai muita aikuisopiskelun mahdollistavia tahoja. Tulevaisuudessa koulu saisi jälleen roolin ”kylän keskuksena”, mitä se on ollut myös entisaikaan, mutta tulevaisuudessa sen tiloihin ei ainoastaan kokoonnuttaisi, vaan sen tiloissa toimisi erilaisia toimintamuotoja. ”Keskus” viittaisi siten toimintakeskukseen keskipisteen sijaan.

Rakennusteknisissä asioissa koulun erilaiset käyttömahdollisuudet vaativat suunnittelua sen suhteen, kuinka tiloista saadaan sekä monikäyttöiset että turvalliset. Laajentunut käyttäjäkunta tuo tullessaan myös kysymyksen koulutilojen valvonnasta – kuinka tilat voidaan rakentaa siten, että ilkivalta ja vahingonteot eivät lisääny käyttäjien lisääntyessä?

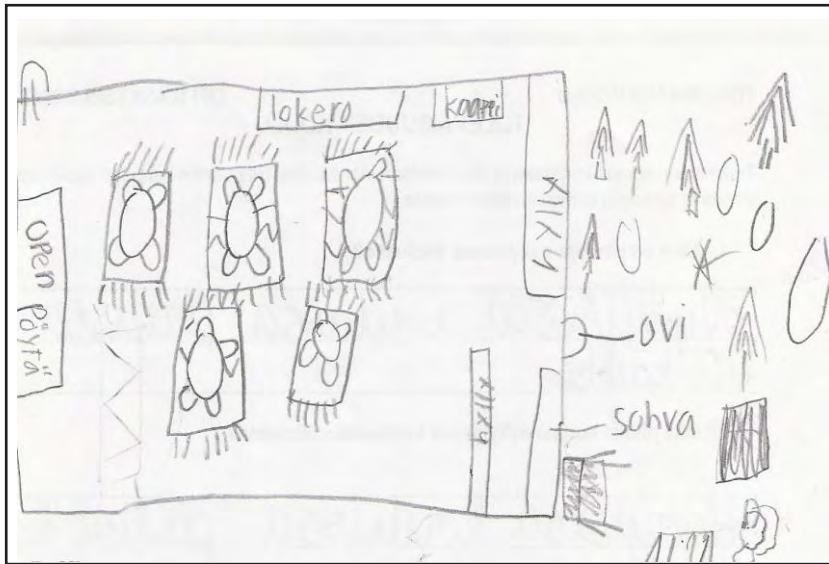
### 5.1.6 Piha oppimis- ja toimintaympäristönä

*Paljon puita ja pensaita... että voisi ulkonakin opiskella. (oppilas)*

*Istutuksilla saisi viihtyisyyttä. Esimerkiksi oppilaat itse voisivat istuttaa omat puut, pensaat tms. Aita pitäisi uusia, se on todella huonokuntoinen. Pihaan voisi myös laittaa pöytäryhmiä, joissa voisi keväisin ja syksyisin vaikka työskennellä! Lisää keinoja toivovat ainakin pienemmät koululaiset ja kunnon jalkapallokenttää (vaikka pientä, ettei tarvitse ihan hikimärkänä välitunnilta tulla). Tilaa voisi ehkä jotenkin jaotella, ettei olisi yhtä laajaa aukiota. (vanhempi)*

*Koulun piha on yhtä lailla oppimisympäristöä. Sen suunnittelu ja rakentaminen vaativat yhteistyötä sekä ammattimaisilta pihasuunnittelijoilta että pedagogeilta! On hyvä pohtia, että piha on sekä oppimista että rentoutumista (välitunnit) varten. (opettaja)*

Kyselyssä oppilaat käyttivät kauttaaltaan eniten vastaustilaa pihasuunnitteluun, mikä kertoo piha-alueen tärkeydestä oppilaiden koulupäivässä. Oppilaat keskittyivät arvioimaan pihaa oppimis- ja toimintaympäristön näkökulmasta vanhempien keskittyessä arvioimaan kouluympäristöä koulun sijainnin, turvallisuuden ja esteettisyyden näkökulmasta. Oppilaiden vastauksissa koulun fyysisiä tiloja tarkasteltiin lapsen maailmasta käsin, jolloin fyysisten tilojen luontevaksi osaksi ymmärrettiin koulun piha (kuva 7). Aikuisten vastauksissa koulupihan merkitys jäi suhteellisen vähälle huomiolle.



KUVA 7. Näkemys tulevaisuuden oppimisympäristöstä (oppilas)

Koulun piha-alue piirrettiin oppilaiden tekemissä koulusuunnittelupiirroksissa usein tiiviiksi jatkumoksi luokkatilalle ja se ymmärrettiin luokkatilaa vastaavana oppimisympäristönä: piha ja koulun lähiympäristö voi toimia jokaisessa oppiaineessa kolmiulotteisena oppikirjana tarjoten mahdollisuudet konkreettiseen kokemiseen (ks. Nuikkinen 2005, 65, 80). Pihalle toivottiin opiskelun suhteen istutettavan myös enemmän puita, viherkasveja ja kukkia, jotta ympäristöstä saataisiin viihtyisämpi ja se sisältäisi enemmän opiskeltavia elementtejä. Myös vanhempien ja opettajien vastauksista nousi esille pihasuunnittelun tärkeys, jossa painoarvoa annettiin sekä ammattiasiantuntijoille että koulun käyttäjille.

Koulun pihaa ja lähiympäristöä koskevat toiveet liittyivät sekä lasten, vanhempien että opettajien käsityksissä toimintaympäristö -ajatukseen. Jaksamiseen oppia ja toimia, lapsi tarvitsee tilaa ja paikan rentoutua, tavata ystäviä, purkaa energiaa, käsitellä tunteitaan, leikkiä ja pelata – elää lapsen elämää (ks. Wood & Attfield 2005, 37 - 38, 81). Välituntialueeseen tulisi siksi kiinnittää erityistä huomiota. Välituntialueen tulisi suoda lapselle turvallinen kasvuympäristö, jossa hän saa toteuttaa ikäkaudelleen kuuluvia asioita. Pihasta toivottiin aluetta, jossa olisi tarpeeksi välineitä leikkeihin, kiipeilyyn, keinumiseen ja pelaamiseen sekä kunnan pelialueet maaleineen. Useat oppilaat toivoivat pihalle myös penkkejä istumiseen. Koulun piha-alue koettiin tärkeäksi sekä lähiympäristössä opiskelemisen suhteen että välituntialueena. Välituntiaika on sitä oppilaille osoitettua aikaa, jolloin he voivat hyvin pitkälle itse valita toimintansa ja kaverinsa. Toiminnallisen pihan tarve tuli esiin selkeästi oppilaiden tutkimusvastauksissa:

*...paljon kaikenlaisia härveleitä pihaille isoille ja pienille...että kaikki mahtuu niihin. (oppilas)*

*Urheilukenttien lisäksi kukkia ja kasveja.(oppilas)*

*Nurmikkoa ja asvalttia, että voi hyppiä hyppikselläkin ja ruutua.(oppilas)*

*Enemmän rimppeksiä (=rimpuilutelineitä). Pitäisi olla kaikenlaisia keinoja ja laitteita ja etenkin rimppeksiä.(oppilas)*

Koulun piha jaottui kyselyhetkellä ”pienten pihaan” (1 - 2 -luokkalaiset) ja ”isojen pihaan” (3 - 5 (6) -luokkalaiset). Lähes jokaisen 1. - 2.-luokan oppilaan vastauksessa koulun parhaina asioina mainittiin välituntitoimintaan liittyvät välineet (kiipeilytelineet, keinut, hyppynarut jne.), joita toivottiin lisää sekä isojen että pienten välituntialueille. Isompien oppilaiden vastauksissa usein *välitunti* itsessään koettiin koulun parhaana asiana. Isompien oppilaiden vastauksissa kiinnitettiin usein huomiota myös luistinkenttään sekä jalkapallokenttään. Muutamissa isompien oppilaiden vastauksissa koulun parhaina asioina koettiin pienten välituntialueen välineet, joita toivottiin lisää myös isojen välituntialueelle. Myös vanhemmat kokivat tärkeinä, että toimintaan mahdollistavia välineitä ja virikkeitä osoitetaan myös isompien luokka-asteiden oppilaille:

*”Hyvä, että lapset voivat välitunnilla esim. pelata jalkapalloa tai liikkua muuten, se varmasti rauhoittaa oppitunteja ja auttaa keskittymään. Samainen mahdollisuus pitäisi säilyä yläluokille saakka.” (vanhempi)*

Sekä oppilaiden että vanhempien vastauksissa viitattiin siihen, että välineiden puuttuessa, välitunneilla ei useinkaan ole mitään tekemistä, mikä johtaa tylsistymiseen, väsymiseen ja toisinaan myös epäsuotavaan toimintaan, kuten toisten oppilaiden kiusaamiseen. Tämä toteamus tukee hyvin Nuikkisen (2005, 75) pohdintoja terveellisestä ja turvallisesta koulualueesta: viihtyisä koulupiha varusteineen ehkäisee kiusaamista. Tärkeää on myös huomioida vaikeasti valvottavien alueiden karsiminen kiusaamisen ehkäisemiseksi sekä pyrkiä mahdollisimman turvallisten liikkumis- ja liikennejärjestelyjen järjestämiseen. Koulun pihan tulisi olla monipuolisesti turvallinen.

Oppilaiden vastauksissa koulun pihaa koskeva yleisin toteamus kohdentui tilankäyttöön. Piha-alueen toivottiin olevan isompi, mitä sen luonnollisesti tulisikin olla, mikäli oppilaiden ehdotukset lisättävistä peli- ja leikkialueista ja kasviryhmittymistä huomioitaisiin.

*Iso ja kaikille yhteinen piha, jossa paljon tekemistä. (oppilas)*

*Sellinen piha, ettei siellä loukkaisi (oppilas)*

Oppilaat ottivat myös hyvin usein kantaa pihalla käytettäviin pinnoitteisiin. Pihalla toivottiin olevan asvalttia, jolla voi esimerkiksi hyppiä ruutua tai leikkiä, hiekka-alueita, pelikenttäalueita ja nurmikkoa. Hyvin useat oppilaat toivoivat - ja piirsivätkin - pihalle erilaisia kasveja. Kasveihin liittyen moni op-



pilas myös ehdotti puutarhaa, jossa he voisivat kasvattaa erilaisia kukkia, pensaita ja puita. Yleinen toive oli myös se, että koulun vieressä olisi metsää, jossa voisi eri vuodenaikoina puuhata erilaisia asioita, kuten talvella hiihtää vaihtelevassa maastossa. Lapselle luonto on läheinen asia ja se haluttiin yhdistää opiskeluun entistä läheisemmin. Monipuolisessa pihassa yhdistyvät oppilaiden mukaan kehityksessä ja kasvussakin tärkeät tekijät: luonto ja leikki (kuva 8).



*KUVA 8. Lapsen ympäristössä yhdistyvät luonto ja leikki (oppilas)*

Samoin kuin oppilaiden vastauksista, myös opettajien vastauksista kuvastui huoli virikkeettömästä koulusta, jossa oppilaalle ei anneta tarpeeksi mahdollisuuksia käyttää mielikuvitustaan ja toimia ikätasolleen mieluisalla tavalla, leikkien, pelaten ja tutkien. Erilaisten peli- ja leikkivälineiden sekä kirjojen esilläoloa ja käyttömahdollisuutta toivottiin lisäävän sekä tuntityöskentelyyn että välituntiajalle. Lapsille luontainen toimiminen koettiin positiivisena asiana, joka oikein tukien, liitettyinä osaksi oppimista, opettaa, kasvattaa ja kehittää lasta hänelle luontaisella ja mieluisalla tavalla (ks. Manninen ym. 2007, 93 -94). Oppimisympäristössä tulisi siksi huomioida myös oppituntien ulkopuolinen aika, joka on oppimisen aikaa, vaikka se ei ohjattua olisikaan. Välituntiaikana lapset harjoittavat mm. sosiaalisia ja fyysisiä taitojaan toimimalla keskenään erilaisissa leikeissä ja peleissä ja tekemällä havaintoja ympäristöstään.

Vanhempien käsitykset hyvästä koulun lähiympäristöstä kohdentuivat pääosin melko erilaisiin näkökohtiin kuin oppilaiden ja opettajien käsitykset, mikä johtunee siitä, että vanhemmat tarkastelevat kouluympäristöä enem-

män sen ulkopuolelta kuin sen sisällä toimien. Vanhemmat painottivat etenkin koulun turvallisuusnäkökulmaa koulun sijainnin suhteen:

*Koulun sijainti on hyvää. Suhteellisen lyhyt ja turvallinen matka esim. uimahalliin, ulkoilupaikkoihin. (vanhempi)*

*Koulu tie on melko turvallinen läheisiltä asutusalueilta, vaikkakin vanhempien hakiessa lapsia tien ylitys näyttää usein koulupihaan tuntumassa melko vaaralliselta. (vanhempi)*

Koulun sijainti keskeisellä paikalla koettiin positiivisena asiana lähellä olevien palveluiden ja koulumatkojen kuljetusjärjestelyjen suhteen. Toisaalta keskustan tuntumassa liikenne on vilkkaampaa kuin syrjäisemmillä sijaintipaikoilla. Tähän liittyen yhtenä huomioitavana turvallisuustekijänä koettiin koulun ympärillä tapahtuvan liikenteen huomioiminen koulupäivän alkamisen ja päättymisen suhteen.

*Turvallisuutta lisäksi, jos koulu alkaisi 10 minuuttia myöhempään, että tekun, amiksen ja Fortumin autoliikenne olisi rauhoittunut. (vanhempi)*

*Selkeät hakupaikat omilla autoilla hakeville, niin ettei lapsien tarvitse ylittää katuja. Esim. levennys kadun reunaan tai silmukka koulun alueelle. (vanhempi)*

*Tietty, merkitty alue, mihin autoilevat vanhemmat voivat pysäköidä tuodessaan ja hakiessaan lapsia koulusta (teiden ylitys koulun ympärillä turvallisemmaksi). (vanhempi)*

Liikenteen ollessa vilkas, johtuen koulun läheisyydessä sijaitsevista oppilaitoksista ja työpaikoista sekä lapsiaan kouluun kyyditsevästä ajoneuvoista, vanhemmat toivoivat kyselyssä joustoa koulun alkamisaikoihin. Ratkaisuja toivottiin myös tienylitysten välttämisiin tekemällä koulualueelle esimerkiksi erityinen paikka, jonne vanhemmat voisivat aamulla kyyditä lapsensa, ja josta he voisivat heidät turvallisesti noutaa koulupäivän päätyttyä. Teoriassa koulun alun alkamis- ja päättymisajankohtien muuttaminen ja koulurakentamisen yhteydessä toteutettava huomiointi oppilaiden turvallisen koulukyydityksen mahdollistamiselle, ei liene mahdoton ajatus. Käytännön tasolla kouluaikojen muuttaminen vaatii kuitenkin kunnan sisäisen julkisen liikenteen aikatauluuudistusta ja sen pohtimista, miten käytännössä järjestetään sellainen paikka palvelemaan oppilaiden kouluun tuomista ja koulusta noutamista, jossa oppilaiden on turvallista liikkua monien autojen kansoittaessa kouluympäristöä.

Oppilaiden, vanhempien ja opettajien ehdotukset koulupihaan parantamiseksi nostivat siis esiin moninaisia kehitysehdotuksia. Luonnollista on kuitenkin se, että koulun välituntialueella ei voida toteuttaa kaikkia kyselyssä esiin tulleita toiveita jo yksinkertaisesti tilan puutteen ja rajallisten resurssien suhteen, mutta kyselyn vastaukset antoivat paljon viitteitä sille, millainen piha koululle haluttaisiin, ja mitä suunnittelussa tulisi huomioida. Kaiken kaikkiaan hyvä välituntialue koostuu riittävästä esteettisestä ja virikkeellisestä tilas-

ta, turvallisesta ja valvotusta alueesta sekä monipuolisesti erilaiset oppilaat huomioivista välineistä ja asioista. Koulun piha-alue tulisi suunnitella ja rakentaa siten, että välituntien vieton lisäksi se tarjoaisi monipuoliset mahdollisuudet myös oppimistilana. Aktiiviseen ja mielekkääseen toimintaan kannustava välituntialue luo omalta osaltaan lähtökohdan koulussa viihtymiselle. Välitunti on nimensä mukaisesti myös oppituntien välinen tauko, jolloin tulisi kerätä voimia oppimiseen mukavan yhdessäolon – pelien, kavereiden kanssa seurustelun, leikkien ja rentoutumisen – kautta.

### 5.1.7 Koontisanat fyysiseen oppimisympäristöön liitetystä käsityksistä

Tutkimuskyselyyn vastanneiden tutkittavien lisäksi myös eri medioissa lisääntynyt keskustelu koulurakennuksien puutteellisuudesta viittaa sekä koulurakennusten rakenteellista peruskorjausta vaativiin seikkoihin että rakennuksen toimimattomuuteen suhteessa nykyajan pedagogisiin vaatimuksiin ja toimintatapoihin. Suurin osa luokka- ja koulutiloista ovat vanhanaikaisia ja tilanpuute on monen koulun jokapäiväinen ongelma, mikä on ristiriidassa Opetushallituksen (2003, 12) suosituksia kohtaan, joissa todetaan, että *fyysisten oppimisympäristöjen tulisi olla viihtyisiä sekä esteettisesti että tilojen ja välineiden käytön suhteen niin, että oppilas viihtyy oppimisympäristössä kokien sen miellyttäväksi ja kyeten toimimaan siinä myös itsenäisesti*. Positiivisessa mielessä ristiriitä syntyy siitä, että koulukulttuuri on edennyt ja aikoinaan toimiviksi kouluiksi rakennetut koulutilat eivät vastaakaan niitä vaatimuksia, mitä opetussuunnitelma niille asettaa (vrt. Heppell ym. 2004, 13). Tosi asia kuitenkin on, että koulutilojen käytön vähimmäisvaatimuksena tulisi olla perustarpeet tyydyttävät tilat (vrt. luku 5.1.1). Parempaan oppimiseen pyrkiessä on myös suhtauduttava vakavasti siihen, kuinka koulurakennukset vastaavat niiden käyttäjille asetettuihin vaatimuksiin ja antavat mahdollisuuden sellaisille pedagogisille toimintatavoille, jotka ymmärretään nykyajan hyvän oppimisen lähtökohdiksi (ks. luvut 3.2.2, 323 ja 6.2.2). Oppimisen yhteys kouluviihtyvyyteen on kiistatta myös yksi asia, mikä asettaa koulutiloille haasteensa (ks. luvut 1.1 ja 5.1.2).

Hyvin realistista on todeta se lähtökohta, että fyysisten tilojen ja sen pedagogisten välineiden päivittäminen nyky-yhteiskuntaa vastaaviksi vaatii sekä aikaa että rahaa (ks. Heppell ym. 2004, 13 - 14). Uusien ja toimivampien tilojen puute ei kuitenkaan saa olla esteenä parempien oppimisympäristöjen kehittämiseksi, koska oppimisympäristöjä voidaan parantaa monen muun näkökulman kautta, ellei suuriin fyysisiin tilamuutoksiin pystyttäisikään toistaiseksi vaikuttamaan. Opettamisen, opiskelun ja oppimisen peruskysymysten tulisi perustua ennen kaikkea toiminnan tavoitteita ja sen perusteluja tarkastelemaan arvopohjaan, jossa opetussuunnitelma on keskeisessä roolissa sekä opettajan että oppilaiden toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Nuikkinen 2005, 14; Brotherus ym. 1999, 86.) On kuitenkin muistettava,

että fyysisten tilojen tarpeellisuutta ei voida millään keinoin täysin sivuuttaa. Koulun käyttäjien, kuten opettajien ja oppilaiden, oikeuksiin kuuluu, että työtilat ja elinympäristö ovat tarkoituksenmukaisia ja vastaavat nyky-yhteiskunnan opetukselle ja oppimiselle asettamia vaatimuksia.

Koulun fyysisiä tiloja ja oppimisen ja opettamisen yhteyttä tarkasteltaessa on myös huomioita asian käänteinen puoli. Muutokset koulun fyysisissä tiloissa ja työympäristössä eivät automaattisesti johda erilaiseen toimintakulttuuriin, vaikka se olisikin tilaratkaisujen ja muutostöiden lähtökohta (Kääriäinen ym. 1997, 63). Tämä selvitystulos saattaa aluksi vaikuttaa ristiriitaiselta, mutta lähemmin tarkasteltuna hyvinkin loogiselta: ulkoiset rakenteet eivät yksistään vaikuta toimintakulttuurin muutokseen, vaan vaikutukset lähtevät syvemmistä rakenteista. Vahvat koulun sisäiset ja ulkopuoliset voimat vaativat murtuakseen tavoitteellista pyrkimystä uudenlaisen toimintakulttuurin ja pedagogiikan luomiseen (ks. luku 4.4). Hyvät fyysiset tilat auttavat luonnollisesti paremman oppimisympäristön saavuttamisessa, mutta eivät takaa sitä. Koulun kanssa läheisesti toimivien tahojen, kuten oppilaiden, vanhempien ja opettajien, pohdinta fyysisten tilojen tarpeellisuuteen, sisältöihin ja muutosvaatimukseen liittyen on kuitenkin suuri askel uuden toimintakulttuurin suuntaan: eri tahojen pohtiessa perusteita ja tavoitteita paremmalle fyysiselle oppimisympäristölle, luodaan samalla pohjaa niille asenteille ja pedagogisille toiminnoille joihin fyysisen ympäristön muuttamisella pyritään. Samoin nämä pohdinnat antavat suuntaa siitä, millaisena hyvä fyysinen oppimisympäristö käsitetään ja mitä asioita tulisi huomioida näiden käsitysten pohjalta hyvää oppimisympäristöä rakennettaessa.

## 5.2 Hyvä sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö

*Hyvä oppimisympäristö rakentuu koulun koko henkilöstön välisestä, toisiaan kunnioittavasta ilmapiiristä. Hyvä ilmapiiri opettaa lasta elämään toisten kanssa tasa-arvoisena. (opettaja)*

*Tärkeää on, että oppilas löytää paikkansa luokkayhteisössä ja koko koulussa ja tuntee tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi sekä koulun lasten että aikuisten keskuudessa huolimatta esim. siitä, että on erityisoppilas. (opettaja)*

*Eivät ulkoiset seikat koulurakennuksessa ole niin tärkeitä kuin turvallisuuden tunne, joka syntyy opettajan ja oppilaan välisestä luottamuksesta. (vanhempi)*

Oppimisympäristö on sosiaalinen toimintakenttä, jossa toimija on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämän toimintaympäristön muodostavat toimintatila ja siinä toimivat tai siihen vaikuttavat ihmiset, kuten oppilaat, vanhemmat, opettajat, kouluviranomaiset ja yleinen päätöksenteko (Ahvenainen ym. 2002, 194; Kääriäinen ym. 1990, 119).

Kieli kommunikoinnin välineenä mahdollistaa vuorovaikutuksen, mikä sosiaalisen kanssakäymisen, mielipiteiden ja näkökulmien vaihtamisen sekä uuden tiedon oppimisen kannalta on ensisijaisen tärkeää. Kieli itsessään opitaan aina yhteydessä muihin, ja kieli luonnollisesti edistää vuorovaikutusta ja oppimista, koska sen avulla opitaan käsitteitä, jotka sisältävät ihmisille yhteisiä merkitysrakenteita. Kieltä pidetään Hermeneuttisessa filosofiassa tiedonrakentamisen pohjana, jonka avulla ihminen jäsentää esiyymmärrystään, tekee tulkintoja ja muodostaa ymmärrystään: oma kieli ja kulttuuritausta luovat tiedon rakentumiselle sen perustan, tradition, jonka kautta yksilö luo maailmankuvaansa (Puolimatka 1999, 62 - 63). Kieli tekee ihmisestä ainutlaatuisen, ajattelevan ja yksilöllisen persoonan, sillä ne yhteisön ideaaliset ja abstraktit instituutiot, jotka vaikuttavat perustavalla tavalla ihmisen elämis- ja kokemusmaailmaan, kuten arvot, normit, tiede, uskonnolliset ja filosofiset käsitykset tai oikeusperusteet eivät voisi olla olemassa ilman kieltä (Värri 2000, 146).

Kielessä yhdistyvät yksilön sosiaalinen ja psykologinen maailma kielen yhdistyessä sekä yksilön kehitykseen että vuorovaikutustilanteisiin. Tästä johtuen vuorovaikutusta ei voida nähdä vain sosiaalisena tilanteena, vaan sosiaaliseen ympäristöön liittyy aina myös psykologinen kenttä, joka on läsnä kaikissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa vaikuttaen osapuolien tunteisiin ja luoden tietynlaisen ilmapiirin.

Psykologinen oppimisympäristö on kokonaisvaltaisesti läsnä jatkuvasti, mutta sitä voi harvoin havainnoida tai liittää mihinkään tiettyyn välineeseen. Psykologisessa ympäristössä korostuvat kaikki oppimisympäristön elementit, sen sisältäessä sekä kognitiivisia, emotionaalisia sekä sosiaalisia rakenteita (Opetushallitus 2003, 12). Nämä osa-alueet yhdessä vaikuttavat psykologisen ympäristön muodostumiseen: fyysisen oppimisympäristön tulee huomioida oppilaan ikätaso ja sisältää sellaisia tiloja, jotka edistävät lapsen ikäkaudelle asetettujen toimintojen ja tavoitteiden mahdollistamista, pedagogisen ympäristön tulee sisältää lapsen ikäkauteen sopivia välineitä ja materiaaleja ja lapsen sosiaalisen ympäristön tulisi olla sellainen, jossa lapsi oppii kehittämään sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitojaan ja kokee iloa sekä ryhmässä toimimisesta että yksilötyöskentelystä.

Sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön saumattomasta vuorovaikutuksesta, yhtäläisyydestä ja yhtäaikaisesta läsnäolosta johtuen käsittelen niitä myös tässä tutkimuksessa yhtenä oppimisympäristön osa-alueena, vaikka tiedostankin mahdollisuuden erottaa nämä ympäristöt teoreettisesti omiksi alueikseen (ks. Brotherus ym. 1999, 77; Nuikkinen 2005, 14). Tutkimusvastauksissa myös tutkittavat yhdistivät nämä osa-alueet koskemaan samoja asioita, joten ulottuvuuksien tarkastelu yhteisenä osana tässä tutkimuksessa on sekä luonnollinen että väistämätön valinta (ks. luku 1.1.1):

*Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö on vaikea erottaa, koska miellän niihin samoja asioita. Ehkä molemmissa ennen kaikkea on kysymys oman minän ja itsetunnon mahdollistavasta positiivisesta kehitymisestä. (opettaja)*



*Toivoisin, että tulevaisuuden koulussa lapseni saisi hyvän ja hyväksyvän vastaanoton sekä löytäisi positiivisen ilmapiirin oppimiseen. (vanhempi)*

### 5.2.1 Hyvä ilmapiiri ja motivaatio oppimisen edistäjinä

Vuorovaikutus ja yhteys toisiin ovat ihmisen kehityksen edellytys (Aaltola 1992, 40). Toimiessamme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, jaamme kokemuksiamme ja tietojamme yhdistäen toistemme maailmoja (Berger & Luckmann 1966, 23, 130). "Maailmojen yhdistäminen" ei välttämättä tarvitse onnistuakseen pitkiä ystävyys-suhteita, vaan ajatus perustuu siihen, että kukin vuorovaikutustilanteessa toimiva henkilö jättää toiseensa jäljen, oli kysymyksessä sitten pitkäaikainen ystävyys-suhte tai hetkellinen vuorovaikutustilanne: rakennamme maailmaamme yhteisöllisesti.

Lapsen elämän toverisuhteissa saattaa tapahtua nopeita muutoksia päivittäin ja pysyviä ystävyys-suhteita solmitaan vain harvoin peruskoulun alemmilla luokilla luokkakavereiden kanssa. Usein oppilaat viettävät aikaa koulukavereidensa kanssa koulussa ja yleensä koulukaverit ovat samalta luokka-asteelta. Vapaa-ajalla sen sijaan aikaa vietetään enemmän lähellä omaa kotia asuvien lasten kanssa riippumatta siitä, mitä koulua tai luokka-astetta he käyvät. Tiettyä ystävyys-sidettä tärkeämpää koulun sosiaalista oppimisympäristöä tarkasteltaessa on siten *yleisesti hyvä ilmapiiri*, jossa oppilas kokee olevansa hyväksytty, ja jonka pohjalta hän rakentaa maailmankuvaansa:

*Hyvä ilmapiiri muodostuu turvallisesta aikuisesta, rakkaudesta ja rajoista. Siihen kuuluu olennaisesti myös toimiminen ryhmässä. Positiivinen ja kannustava palaute sekä ryhmältä että kasvattajalta. Kasvattajien yhteistyö! (opettaja)*

Oppimisen näkökulmasta hyvällä ilmapiirillä on keskeinen sija myös oppimismotivaation luomisessa sekä oppilaan sosiaalisen ja vuorovaikutteisen toiminnan tukemisessa niin toisten oppilaiden kuin opettajienkin välillä (vrt. Anttonen & Helakorpi 1995, 134). Ulkoiset tekijät ovat viihtyvyyden suhteen tärkeitä, mutta kaiken perustaksi muodostuvat kuitenkin sisäiset tekijät, jotka liittyvät omaan henkilökohtaiseen elämään ja ympärillä oleviin ihmisiin:

*Nykyisessä koulussa on parasta se, että täällä on hauska opiskella! (oppilas)*

*Parasta koulussa on oppimismahdollisuudet.(oppilas)*

*Nykyisessä koulussa parasta on kivat opettajat, henkilökunta ja kaverit.(oppilas)*

Tarkasteltaessa oppimisilmapiirin sisällöllisiä tekijöitä tarkemmin, voidaan tutkimuskyselyyn vastanneiden oppilaiden välillä havaita eroja eri ikäryh-



mittymien välillä, vaikkakin kaikkien ryhmien vastauksissa päämäärä oli sama – koulussa oppiminen:

*Koulussa pitäisi olla hiljaisuutta (oppilas 6.lk)*

*Tarvitaan opiskelurauhaa! (oppilas 6.lk)*

*Tulevaisuuden koulussa pitäisi olla puhdasta ja siistiä. (oppilas 4.-5.lk.)*

*Koulun pitäisi olla viihtyisä. (oppilas 4.-5.lk.)*

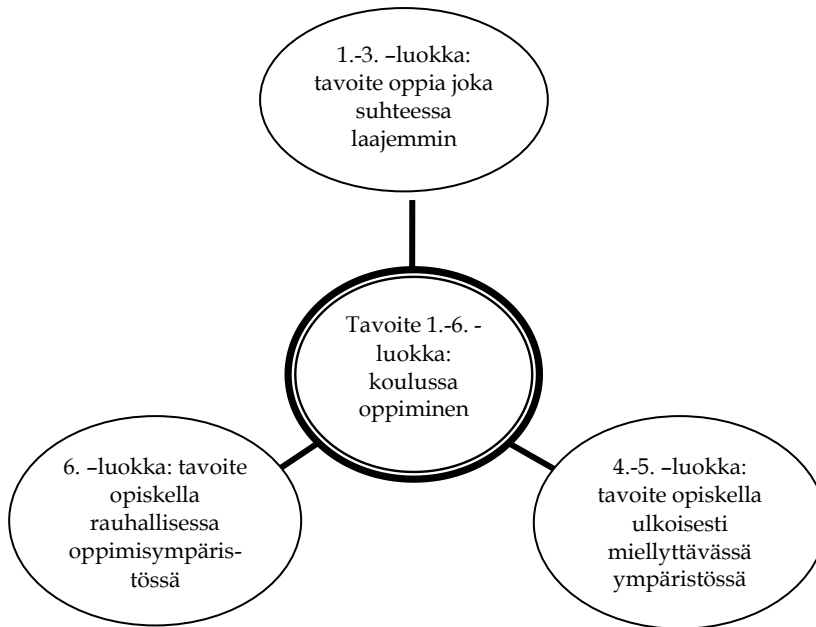
*Saisi oppia enemmän ja lisää. (oppilas. 1.-3.lk)*

*Saisi oppia hyvin ja kaikenlaista. (oppilas 1.-3.lk)*

*Olisi rauhallista. (oppilas 1.-3.lk.)*

6.-luokkalaisten vastaukset sisälsivät pääosin *koulurauhaan ja työskentelyrauhaan* liittyviä ilmaisuja, 4. - 5.-luokkalaisten nostaessa esiin lähinnä *ympäristön ulkoiseen olemukseen* liittyviä asioita oppimisen parantamisen näkökulmasta. 1. - 3.-luokkalaisten vastaukset sen sijaan painottuivat tulevaisuuden koulua ajatellen tavoitteeseen *oppia enemmän ja lisää*.

Eri luokka-asteiden koulun ilmapiiriä koskevat painotusalueet esitetään yksinkertaistaen seuraavassa kuviossa (kuvio 12). Painotusalueiden toteutumisen suhteen oppilaat eivät ole viitanneet siihen, minkä kokoinen koulun tulisi olla tai minkä ikäisiä oppilaita koulussa opiskelee (vrt. Kääriäinen ym. 1997, 63). Painotusalueet liittyvät yleisesti käsityksiin koulun hyvästä oppimisympäristöstä.



KUVIO 12. Eri-ikäisten oppilaiden painottamat tavoitteet oppimisiilmapiirin suhteen

Oppilaiden vastauksista huomasi, että koulun toivottiin antavan aikaa ja rauhaa kasvaa ja oppia sekä yksin että yhdessä. Tulevaisuuden koulun odotettiin olevan rauhallinen ja antavan mahdollisuuden myös hiljaiseen työhön. Rauhallisuus on yhteydessä myös mielihyvän tunteeseen, joka koettiin saavutettavan esteettisesti miellyttävässä ympäristössä (ks. Nuikkinen 2005, 68 - 69, 150).

Myös vanhempien vastauksissa korostui käsitys rauhallisen kouluympäristön ja ilmapiirin tärkeydestä:

Toivon, että tulevaisuuden koulu olisi...

*...turvallinen ja lapsiystävällinen, yksilöllistä etenemistä huomioiva ja puitteiltaan toimiva. Viihtyisiä ja esteettinen. (vanhempi)*

Toivoisin, että tulevaisuuden koulussa lapseni...

*...oppisi kykynsä mukaan. Ei tarvitsisi kärsiä suurten luokkakokojen aiheuttamista haitoista ja voisi oleskella koulun alueella turvallisesti ja valvotusti. Saisi iltapäivätoiminnan viihtyisissä, riittävän tilavissa, monipuolisissa ja turvallisissa tiloissa. (vanhempi)*

*...saa riittävästi tukea, oppii perusasiat ja tuntee viihtyvänsä turvallises-  
sa ympäristössä. Opettajia olisi riittävästi, että ryhmäkoot voisivat  
pysyä pieninä. (vanhempi)*

Tulevaisuuden koulussa tulisi kiinnittää huomiota...

*...oppimista estävään toiminnan poiskitkemiseen, työrauhan takaamiseen, kiusaamisen poiskitkemiseen ja erilaisten ihmisten kanssa toimimisen opetteluun takaamiseen. (vanhempi)*

Vanhempien vastauksissa rauhallisuudella ei viitattu pelkästään rauhalliseen, häiritsemättömään, toimintaympäristöön vaan rauhallisuuden ja riittävyys tunteeseen. Vanhempien pohdinnoista nousi selkeänä merkityskokonaisuutena esille tietynlainen arvojaottelu, jossa opiskelun pääkohdiksi nousi tavoite oppia perusasiat. Vanhemmat eivät viitanneet odottavansa lapsiltaan erittäin hyvää osaamista, vaan vastauksissa kohdistettiin usein toive perusasioiden hallintaan. Usein vastauksissa myös pohdittiin ”parhaansa tekemisen” -periaatetta, jolloin vanhemmat kiinnittivät huomiota lapsen oppimiskykyyn ja toivoivat, että kukin lapsi voisi oppia kykynsä mukaan. Vanhempien pohdinnoissa merkittävälle sijalle nousi huoli opettajan resursseista tukea tarpeeksi yksittäistä oppilasta: riittämätön tuen puute ei saisi olla esteenä sille, että lapsi ei voisi saavuttaa sellaista osaamista, johon hän riittävän ohjauksen ja tuen avulla kykenisi. Oman oppimistason saavuttamisen edellytyksenä koettiin kaikin puolin oppimista tukeva oppimisympäristö, joka olisi niin psyykkiseltä, sosiaaliselta, fyysiseltä kuin pedagogiseltakin osa-alueeltaan hyvä.

Opettajat lähestyivät psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä määrittelemällä oppimisen lähtökohtia, koska hyvä psyykinen ja sosiaalinen perusta koettiin tärkeäksi oppimisen tukipilariksi. Tähän tukiverkoston opettajat kokosivat tärkeiksi tekijöiksi koulun, kodin, lapsen ympäristön ja henkisen ilmapiirin. Nämä yhdessä, kokonaisuudeksi yhdistettynä, osoittautuivat oppimisen lähtökohdiksi ja oppimisympäristön rakennetekijöiksi. Opettajat korostivat vastauksissaan, että vaikka ihmiset, tavoitteet ja oppimista tukevat materiaalit muodostavatkin oppimisen kehykset, silti näitä tekijöitä tärkeämpi asia oppimisen kannalta on henkinen ilmapiiri, joka hyvänä ja kannustavana luo oppimiselle hyvät puitteet, tai päinvastoin, ahdistavana, keskittää oppilaan ajatukset täysin muuhun kuin uuden oppimiseen opiskeltavasta aiheesta.

Kaiken kaikkiaan eri ryhmittymien vastauksista nousseista merkityksistä voidaan Nuikkista (2005, 61) mukailten todeta, että oppimisympäristöä tarkasteltaessa avainasemaan nousevat *motivaatio, kiireettömyys ja lapsikeskeisyys*. Motivaatio ohjaa sekä opettajan että oppilaan toimintaa, johon vaikuttavat osaltaan innostava, turvallinen ja kannustava lapsikeskeinen ilmapiiri niin koulussa kuin kotonakin sekä oppimista tukevat tilat ja materiaalit. Hyvässä oppimisympäristössä ensisijaista on oppiminen, jossa tietoa hankitaan eri aistikanavin havainnoiden, kuvaillen, jäsentämällä ja vertaillen – omista lähtökohdista käsin ja riittävän ohjauksen turvin (ks. Nuikkinen 2005, 61). Kääriäinen ym. (1997, 201) toteavat vahvan motivaation parantavan oppimistuloksia ja vähäisen motivaation puolestaan heikentävän niitä. Epäilemättä motivaatiolla on keskeinen sija oppimisen ja sen tuloksellisuuden kannalta, mutta motivaatio ei synny itsestään. Motivaation herääminen ja ylläpitäminen vaativat

aikaa. Kiireettömyys tukee jokaisen oppilaan omaa kasvua ja auttaa kutakin edistymään hänen omien tavoitteidensa mukaan (vrt. Gallagher 1992, 181, 184). Aikaresursseja pohtiessa on tärkeää paneutua koulun päätavoitteeseen, yksilön kasvuun ja oppimiseen. Voiko mikään olla koulussa tärkeämpää kuin näiden tavoitteiden edistäminen ja saavuttaminen? Aaltola (2003, 19) esittää opettajan sivistyksen rakentajana, jonka työn peruslähtökohtana tulisi olla pyrkimys järjestää aikaa ja tilaa *ihmiselle, luonnolle ja kasvulle*, jotka ovat motivaation ylläpidon kannalta keskeisiä asioita. Koulua kehitettäessä tulee aina arvioida kehittämisen tavoitteita ja päämäärää – mihin aikaa käytetään?

## 5.2.2 Lapsen iän ja kehityksen huomioiva oppimisympäristö

*Hyvässä sosiaalisessa ja psykologisessa ympäristössä otetaan huomioon yksilöllinen kehitys ja tuetaan lapsen yksilöllistä kasvua. (opettaja)*

Oppimisilmapiiriä koskevat tutkimusvastaukset (luku 5.2.1) osoittivat eri-ikäisten oppilaiden painottavan koulun psykologisessa ja sosiaalisessa ympäristössä erilaisia asioita paremman oppimisen näkökulmasta. Tämä osaltaan perustelee sen, miksi lapsen iän huomioiminen on tärkeää sekä opetuksessa että oppimisympäristössä. Myös vanhempien ja opettajien vastaukset sivusivat usein lapsikeskeisiä ja lapsen ikäkauden ja kehityksen huomioivia asioita (vrt. Hytönen 1997, 136). Lapsella on kehityksessään tietyt herkkyysskaudet, jotka tulee huomioida opetuksessa. Koulu ei saisi olla oppilaan elämän erillinen osa, vaan sen tulisi toimia eräänlaisena työkalupakkina, jossa oppilas oppii ikänsä ja oppimistasonsa edellyttämällä tavalla käyttämään oikeita työkaluja, välineitä, oikeanlaisissa tilanteissa. Koulussa opetettavilla asioilla tulisi olla nk. *siirtovaikutus* yksilön elämään. (Haapala 2002, 63.) Tämä tarkoittaa, että oppilaan opiskelemaat asiat tulee yhdistyä hänen elämänpiiriinsä siltä osin kuin hän pystyy niitä ikänsä tai oppimistasonsa puolesta käsittelemään.

Lapsen kehityksestä lähtevää, tietoista tavoitteenasettelua kutsutaan ikäkausididaktiikaksi. Kehityspsykologian huomioiminen korostuu etenkin esi- ja alkuopetuksen luokissa, joissa oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvun tulisi olla oppiainesisältöjä keskeisempää. Opiskeltava asia tulee liittää osaksi yksilön elämää, jotta hän pystyisi soveltamaan oppimaansa pyrkiesään ymmärtämään todellisuutta sekä hyödyntämään oppimaansa jokapäiväisessä elämässään. Myöhemmin vuosina oppiaineiden sisältöjen itseisarvo alkaa korostua ikäkausididaktiikan jäädessä vähemmälle. (Brotherus ym. 1999, 99.)

Kääriäinen ym. (1997) kuitenkin esittävät peruskoululle suuren haasteen myös oppilaiden myöhempään ikäkausiin viitaten: useissa kouluviihtymistä tutkivissa tutkimuksissa on havaittu kouluviihtyvyyden yleisesti laskevan sitä mukaan mitä vanhempia oppilaat ovat. Enemmistö peruskoulun alimpien luokkien oppilaista kokee viihtyvänsä koulussa hyvin, mutta ylempien vuosiluokkien oppilaista jo selkeästi useampi toteaa, ettei koe viihtyvän-

sä koulussa (vrt. luvut 1.1). Kouluviihtyvyys on osaltaan yhteydessä koulun fyysisten tilojen tarjoamiin puitteisiin (ks. luku 5.1.2), mutta iän lisääntymisen yhteys kouluviihtyvyyden laskuun viittaa fyysisten tilojen sijaan siihen, että suurin syy viihtymättömyyteen lienee oman murrosiän lähestyminen ja omien – toisinaan hyvin epävarmojen – tunteiden suhteuttaminen koulunkäyntiin. Kouluviihtyvyyden yhteys murrosikään ja itsetunnon rakentumiseen esiintyy erityisesti oppilaan kokiessa omaa riittämättömyyttä koulun ja yhteiskunnan vaatimuksia kohtaan.

Koululaitos ei kuitenkaan voi sivuuttaa parempaan kouluviihtyvyyteen tähtäävää haastettaan uskomalla viihtyvyyden olevan yhteydessä ainoastaan oppilaan omiin kasvuun ja kehityksen vaiheisiin, sillä eri maiden välillä tehty kouluviihtyvyyden vertailututkimus osoitti kouluviihtyvyyden laskevan erityisesti suomalaisten nuorten keskuudessa. (Kääriäinen ym. 1997, 43 - 45, 83; Unicef innocent research centre report card 2007; Unicef -tiedote 2007.) Tähän suomalaisessa kulttuurissa vallitsevaan kouluviihtyvyyden laskuun osasyitä on etsitty psykologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta mm. kouluympäristöä leimaavasta kiireestä ja koulukiusaamisesta. Nämä tekijät nousivat esiin kysyttäessä kouluviihtymättömyyden syitä koululaisilta itseltään. (Arponen 2007). Peruskoulun alemmilla luokka-asteilla oppimiselle suodaan enemmän aikaa ja tukea kuin peruskoulun ylemmillä luokka-asteilla. Samoin oppilaiden kynnys tuoda esiin koulukiusaamistapaukset on alaluokilla usein matalampi kuin ylemmille luokille siirryttäessä. Brotheruksen ym. (1999, 99) mainitsema, erityisesti alkuopetusluokkia koskeva ikäkausidaktiikka tiettyine kasvatustavoitteineen, olisi näiden kouluviihtyvyyttä koskevien tutkimustulosten valossa aiheellista laajentaa myös ylempiä luokka-asteita koskevaksi. Ylemmillä luokka-asteilla olisi erityisesti syytä kiinnittää huomiota yleisen kouluviihtyvyyden kohottamiseen minäkasvun tukemisen, syrjäytymisen ehkäisemisen, keskinäisen kunnioituksen ja opiskeluympönteisyyden näkökulmasta:

*Opettajan näkökulmasta korostaisin eniten opettajan sellaista toimintaa, jolla hän kykenee luomaan omaan luokkaansa avoimen ja toista ihmistä kunnioittavan ilmapiirin. (opettaja)*

*Jokainen oppilas tulisi nähdä tulevaisuuden aikuisena, jota kannustetaan opetuksessa, vaikka hän ei ehkä kuulu luokkansa parhaimpiin. (vanhempi)*

Oppilaan elämykset ja tunteet tekevät oppimisesta kokonaisvaltaista ja vaikuttavat olennaisesti minäkuvan kehittymiseen. Ilo oppimisesta, kannustava palaute, myönteiset kokemukset ja vuorovaikutteisuus ovat edellytyksenä myönteisen minäkuvan ja opiskeluasenteen kehittymisessä. Koulun oppimisympäristön näkökulmasta opettajan toiminnalla on tässä asiassa suuri vaikutus. Hänen tulee huomioida opetuksellisissa ja kasvatuksellisissa tavoitteissaan lapsen psykologinen kehitystaso ja pyrkiä edistämään lapsen kouluviihtyvyyttä. Opettajan taito ymmärtää lapsia, tehdä asiat kiinnostavik-

si, käyttää kieltä ja mielikuvitusta nousevat siten avainasemaan oppimisympäristön hyvyden suhteen. (Kääriäinen ym. 1997, 46.)

### 5.2.3 Tulevaisuuden koulu – kaikkien koulu?

*Häirikköoppilaat tulisi laittaa omiin luokkiinsa, jotta muille suodaan opiskelurauha. (vanhempi)*

*Piha voisi olla kaikille (1. - 9.lk) yhteinen... mutta häirikköoppilaat pitäisi laittaa eri luokalle. (oppilas)*

*Erillään pitäminen lisää eripuraa ja syntyy kiusaamista etc. (vanhempi)*

*Erilaiset oppilaat - haasteellinen rikkaus. Tekee työstä monipuolista sanan jokaisessa merkityksessä. (opettaja)*

*...Kaikessa tulisi huomioida myös liikuntarajoitteiset ja esim. aistivoimaiset oppilaat, joita toivon mukaan integroitaisiin jatkossa enemmän tavalliseen opetukseen. (vanhempi)*

*... Olen kuitenkin epävarma siitä, tukeeko oppimista eritasoiset oppilaat. Joskus siitä on hyötyä, mutta se voi olla myös este. (opettaja)*

Ajatus kaikkien yhteisestä koulusta jakoi vastaajien käsityksiä melkoisesti. Kautta linjan tutkimusvastauksissa kohdistettiin koululle odotuksia erilaisten oppilaiden huomioimisessa ikä- ja kehitystason suhteen. Erityistukea vaativien oppilaiden huomioiminen koettiin kaikkien vastaajaryhmittymien taholta erittäin akuuttina ja tarpeellisenä asiana. Yleisellä tasolla erilaisuuden kohtaaminen koulussa ymmärrettiin suvaitsevaisuuteen kasvattavana asiana, mikä yhteiskuntaan kasvamisen kannalta on äärimmäisen olennaista. Ihminen kasvaa ihmisten joukossa ja ihmisyyteen kasvattaminen on kasvatuksen tehtävä (Rönholm 1999, 84). Koulu on osa yhteiskuntaa toimien sen heijastajana (Aaltola 2003, 20). Siten erilaisten yksilöiden kohtaaminen koulussa on yhtä perusteltua kuin erilaisten yksilöiden kohtaaminen yhteiskunnassa.

Toisaalta erilaisuuden käsite jakoi vastaajat määrittelemään sen, ketkä ”erilaisista” oppilaista olivat hyväksyttävämpiä kuin toiset. Esimerkiksi vilkkaat tai käytökseltään suuresti poikkeavat oppilaat, ”häiriköt”, haluttiin sijoittaa ennemmin omiin pienryhmiinsä, kun taas liikunta- tai aistirajoitteiset koettiin suvaittavampana, usein positiivisena erilaisuutena luokissa. Koulun ymmärrettiin koostuvan erilaisista oppilaista, mutta tiettyjen erityisryhmien kanssa ei haluttu olla tekemisissä. Kuitenkin, opetus- ja toimintaryhmien ollessa tarpeeksi pieniä, erilaisuus kaikinensa olisi vastaajien mukaan suvaittavampaa, koska opettaja pystyisi tällöin ohjaamaan – ja valvomaan – ryhmän toimintaa paremmin.

Pienryhmät koettiin myös konfliktitilanteita, rauhattomuutta ja keskitymisvaikeuksia ennaltaehkäisevänä asiana, jolloin ne antaisivat mahdolli-



suuden opetella erilaisuuden suvaitsemista pienessä ryhmässä ja mahdollistaisivat rauhallisen työskentelyn. Pientilojen tarve koettiin tärkeänä myös normaalissa opetustilanteessa eriyttämisen ja työrauhan kannalta (ks. Nuikkinen 2005, 72):

*Pienet, alle 20 oppilaiden ryhmät olisivat mielestäni hyvän kokoiset. Ryhmässä on hyvä olla sekä tyttöjä että poikia. (opettaja)*

*Erilaiset oppijat tulisi huomioida paremmin ja siksi luokkakokojen olisi hyvä pysyä tarpeeksi pieninä ainakin ensimmäinen ja toinen vuosi, niin opetustilanteet olisivat rauhallisia ja oppiminen mielekäästä niin opettajalle kuin oppilaalle. (vanhempi)*

*Pienryhmätiloja, mutta mahdollisuus myös koko luokan työskentelyyn, jotta opitaan rohkeasti toimimaan isommassa ryhmässä. (vanhempi)*

*Hyvä oppimisympäristö tarjoaa jokaiselle jotain. Kaikki eivät opi samalla tavoin ja se tulisi ymmärtää luokkatilaa suunnitellessa. (opettaja)*

*Välillä on hyvä tehdä ryhmätöitä yhdessä, mutta välillä kaipaamaan omaa rauhaa. (oppilas)*

Vastaukset antavat tukea sille, että erityistukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen liittyy ensisijaisesti koulun psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön osa-alueeseen, mutta sen tulisi konkretisoitua koulun sisäisissä ratkaisuisissa niin rakenteellisesti kuin pedagogisesti (Nuikkinen 2005, 73). Koulu on tärkeä osa elämää, ja siinä yhdistyvät elämän eri osa-alueet aktiivisen toiminnan hetkistä yksin vetäytymiseen. Inhimillisesti on mahdotonta vaatia, että jokainen eläisi elämää samassa syklissä – ihmisten vireystila ja tarpeet vaihtelevat yksilöiden välillä:

*Toiset oppivat ryhmissä ja toiset kokevat ryhmissä toimimisen vaikeaksi. Opettajan tulisi tukea molempia tapoja ja huomioida jokainen oppilas yksilönä rakentaakseen jokaiselle optimaalisen sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön. Toisinaan tuntuu, että kykyä ja halua olisi ohjata jokaista kunkin tarvitsemalla tavalla, mutta ei millään ehdi montaa asiaa tehdä yhtä aikaa! (opettaja)*

Yksilönä kasvamisessa ryhmän muodostuminen sekä eheyttäminen ja eriyttäminen jakoivat ajatuksia ja herättivät kysymyksiä, joihin osa opettajista koki, ettei osannut itsekään vastata. Oppilaat ovat yksilöitä, joiden jokaisen kohdalla tulisi huomioida yksilölliset tarpeet, mutta koulu kuitenkin muodostuu ryhmistä, joissa ei aina voida tukea kunkin yksilöllisiä tarpeita resurssien puuttumisen vuoksi. Aina ei edes voida olla varmoja oppilaiden kohdalla siitä, mikä oppilaalle missäkin tilanteessa olisi kaikkein paras ratkaisu. Koulun tehtävänä on kodin ohella auttaa yksilöä yhteiskuntaan sopeutumisessa, mutta toisinaan yhteiskuntaan sopeuttaminen on erittäin haasteellista yksilön minäkäsityksen ollessa hyvin keskeneräinen (Scheinin 1990, 54 - 59).

Kaikkien koulu -teema nosti opettajien vastauksissa psykologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tarkasteluun myös opettajien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta: moninainen oppilasaines korostaa kollegiaalisen tuen merkitystä (ks. Dalin ym. 1993, 6; Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 18 - 19). Koulun tulisi mahdollistaa sen työntekijöiden sosiaalisen kanssakäymisen ja omien asioiden purkamisen. Työntekijöiden välillä koettiin tärkeänä sellainen ilmapiiri, jossa voi jakaa myös epäonnistumisen tunteet:

*Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu oikeudesta olla oma itsensä. Kaikilla tulee olla yhtäläiset oikeudet. Toisten antama tuki ja rohkeisuus yrittämään ilman pelkoa, että epäonnistuessaan joutuisi naurunalaiseksi. (opettaja)*

Monen erilaisen oppilaan kanssa työskennellessä ei aina pysty toteuttamaan sitä, minkä kokisi jonkun oppilaan parhaaksi. Osa opettajista koki työssään turhauttavaksi sen, ettei pysty käytännössä toimimaan siten kuin teoriassa ymmärtäisi olevan tärkeää. Toisinaan tavoitteisiin pyrkimisen koettiin estyvän ajan puutteesta, toisinaan resurssien puutteesta. Oman pettymyksen jakaminen toisille ja mahdollisuus käsitellä ongelmia yhdessä kollegoiden tai muun tukiryhmän kanssa nähtiin merkittävänä voimavarana:

*Hyvässä oppimisympäristössä tulisi kaikilla (pääasiassa) olla hyvä olla. Siellä voi toteuttaa itseään aidosti omana itsenään pelkäämättä, että joutuu syrjityksi. (opettaja)*

*Uskallukseen kannustava ilmapiiri sekä opettajien että lasten keskuudessa. Ei ylikuormittavaa työtä eikä turhaa syyllistämistä; oppilaat oppivat eri tavoilla ja opettajatkin tekevät työtään eri tavoilla. Toiset haluavat olla monessa mukana ja toiset eivät miellä sellaista omakseen ollenkaan. (opettaja)*

Kaikkien koulu määrittyi opettajien vastauksissa kouluksi, jossa hyväksytään erilaisten oppilaiden lisäksi erilaiset opettajat ja annetaan tukea toiselle. Opettajien työ vaatii opettajalta usein yksin puurtamista, etenkin luokassa oppituntien aikana, mutta sen ei tarvitse tuntua yksinäiseltä tai puurtamiselta, mikäli opettaja saa työhönsä ja toimiinsa tukea ammattitovereiltaan (ks. Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 18 - 19, 129 - 132). Koulun henkilökunnan kesken vallitseva positiivinen ja kannustava ilmapiiri heijastuvat myös oppilaisiin ja luovat koululle positiivisen yleisilmeen:

*Koulun 'hyvä henki' aikuisten kesken on tärkeää: avoin vuorovaikutus ja hedelmällinen yhteistyö. Nämä välittyvät oppilaisiin ja heidän viihtyvyyteensä. Esimiehellä tärkeä rooli tässä sen suhteen, miten hän antaa opettajien tuoda äänensä kuuluviin. Oppilaat aistivat opettajien työympäristöasiat. (opettaja)*

*Sosiaalinen ympäristö muodostuu vuorovaikutuksesta opettajien (koulun henkilökunnan) ja oppilaiden välillä, oppilaiden keskinäisestä vuo-*

*rovaikutuksesta sekä opettajien ja koulun muun henkilökunnan välisestä työilmapiiristä. (opettaja)*

Jotta tulevaisuuden koulu voitaisiin mieltää ”kaikkien kouluksi”, tarvittaisiin hyväksyvän ilmapiirin lisäksi resursseja vastata niihin kaikkiin tarpeisiin, joita erilaisten – myös erityisten – lasten ja aikuisten kohtaamiseen vaaditaan. Käytännössä tämä tarkoittaa monipuolista tukiverkostoa ja koko koulun yhteistä toimintakulttuuria.

## **5.2.4 Yhtenäinen perusopetus esiopetuksesta yhdeksänteen luokkaan**

Tutkimusvastauksissa koulun tiloja ja niissä toimivia ihmisiä koskevia laajoja ratkaisuja tarkasteltiin myös yhtenäisen peruskoulun näkökulmasta. Yhtenäistä peruskoulua pohtiessaan oppilaiden käsityksistä oli selkeästi havaittavissa sellaiset fyysisesti yhtenäiseen perusopetukseen liittyvät näkökulmat, joissa myös esiopetus ymmärrettiin osaksi yhtenäistä peruskoulua. Yhtenäisen peruskoulun toimintaa koskevia pohdintoja esiintyi lähes jokaisen luokan vastauksissa jossain määrin.

Yleisesti tulevaisuuden koulu ja hyvä oppimisympäristö koettiin *kaikkien kouluna*, missä eri-ikäiset oppilaat, esikoululaisista yhdeksänteen luokkaan saakka, toimisivat samoissa tiloissa (ks. luku 4.3.2). Oppilaiden vastauksissa 1. - 5.-luokkalaisten ja 6.-luokkalaisten mielipiteet erottuivat kuitenkin selkeästi toisistaan, sillä 1. - 5.-luokkalaisten vastauksissa suhtauduttiin lähes poikkeuksetta positiivisesti koulun laajentumiseen:

Tulevaisuuden koulussa pitäisi olla...

*... enemmän luokkia/yläaste. (oppilas)*

*...eskarit ja iltapäiväkerho (oppilas)*

*...eskarit ja yläaste (oppilas)*

*...lukio (oppilas)*

*...yläaste. Ei tarvi muuttaa koulua sitten. Ja yhteinen piha kaikille. (oppilas)*

*...luokat 1 - 9 samaan paikkaan. (oppilas)*

Vastauksille tukea antaa se, että suurin osa oppilaista oli ikävuosiltaan 6 - 10 vuotta, mikä psyykkisen kehityksen näkökulmasta tarkoittaa lapsen sosiaalisesti aktiivista kautta. Lapsi osallistuu mielellään kaiken ikäisten lasten toimintaan ja yleensä hänellä on tässä vaiheessa paljon kavereita. (Vuorinen 1997, 187.)

Isommat oppilaat, 6.-luokkalaiset, olivat pienempiään varautuneempia yhtenäistä peruskoulua kohtaan. Isommat oppilaat uskoivat suuressa koulussa

huonon käyttäytymisen siirtyvän ylempien luokka-asteiden oppilailta alempien luokka-asteiden oppilaille aiemmassa vaiheessa, mikäli kaikki oppilaat, 0 - 9.-luokkalaiset, toimivat samoissa tiloissa:

*Ei mielellään 1. - 9.-luokkia samaan, sillä pian 7-vuotiaat jo polttavat ja kiroilevat. (oppilas)*

*Ei kannata laittaa luokkia 1 - 9 samaan. Mielellään 1. - 5. ja 6. - 9. erikseen. Vaikka aita väliin. Pienet oppivat huonoja tapoja...(oppilas)*

*En tahtoisi vaihtaa koulua. Isommilla on usein huonoja tapoja. (oppilas)*

Kuudennen luokan oppilaiden vastauksille mielenkiintoisen luonteen antaa kyselyyn vastanneiden oppilaiden kokeilu opiskella 6.-luokka-aste 7. - 9.-luokkien koulussa. Oppilaiden vastauksista huomasi, että peruskoulun alempien ja ylempien luokka-asteiden erottamistoiveen taustalla ei ollut niinkään kuudennen luokan oppilaiden halu erottautua vanhempien oppilaiden joukkoon, vaan moni toivoi yhä saavansa olla tämän hetken sijoitustilanteesta huolimatta 1. - 5.-luokkalaisten kanssa samoissa tiloissa kuudennella luokalla. Oppilaiden vastauksille antaa tukea Vuorisen (1997) ihmisen psyykkisestä kehityksestä tekemä selvitys. Murrosikää lähestyvä nuori peilaa itseään ikätoverihinsa pyrkien sopeutumaan sekä ympäristön odotuksiin että oman itsensä muutoksiin. Tässä sopeutumisessa edesauttavana tekijänä on turvallisen ympäristön antama malli, jonka palautteesta yksilö voi rakentaa omaa minäkäsitystään uudelleen. (Vuorinen 1997, 200 - 202.) Oma koulu tuttuna ympäristönä voidaan kokea tässä prosessissa erittäin merkitykselliseksi ympäristöksi. Oppilaan muuten murroksessa olevaa minuutta saattaa myös tukea se, että ollessaan koulun vanhimpana oppilaana kuudennella luokalla, hän saa osakseen luonnollista arvostusta pienempien oppilaiden puolelta. Sen sijaan siirtyessään kouluun, jossa oppilas kokee olevansa koulun muuhun oppilasainekseen verrattuna nuorin, saattaa oman itsen vertailu muihin oppilaisiin, ja uuden koulun vertailu entiseen kouluun, olla aiempaa kriittisempää etenkin silloin, jos uudessa koulussa kohdataan uusia ja outoja käytösmalleja.

Oppilaat nostivat esiin yhtenäisen peruskouluajattelun myös pihaa koskevissa pohdinnoissaan, joissa viitattiin laajasti eri-ikäisten oppilaiden huomiointiin piha-alueella. Oppilaiden vastaukset ovat kuitenkin jossain määrin hieman ristiriitaisia. Toisinaan he viittasivat vastauksissaan huoleen isompien oppilaiden mahdollisesta huonosta käytöksestä ja sen siirtymisestä pienemmille oppilaille mallioppimisen näkökulmasta. Toisaalta vastauksissa painottuu myös näkökulma, että mikäli kaikilla oppilailla on tarpeeksi tilaa, mielekästä tekemistä ja välituntialue olisi tarpeeksi valvottu, piha voisi olla eri-ikäisille yhteinen. Oppilaiden vastausten kirjoa selittänee se, että he eivät koe eri-ikäisiä oppilaita uhkana samassa paikassa, mikäli itse kukin saa olla koulussa turvallisesti ja rauhassa. Toisaalta oppilaat kokevat kuitenkin huolta siitä, kuinka koulun on mahdollista puuttua niiden oppilaiden käyttäytymiseen, jotka häiritsevät käytöksellään muita tai eivät pidä sovituista säännöis-

tä kiinni. Oppilaita näytti myös huolestuttavan se, pystyykö välituntivalvoja valvomaan koulualuetta tarpeeksi hyvin, ja riittääkö kaikille välituntialueella oleville mielekästä tekemistä ja peli- ja leikkivälineitä, mikäli oppilasmäärä on suuri (ks. luku 5.1.6)?

Myös vanhempien vastauksista kuvastui yhtenäiseen peruskoulu-ajatuksen kohdistuva huoli, jossa turvallisuuteen toivottiin huomiota niin fyysisissä tiloissa, psykologisen ilmapiirin suhteen kuin sosiaalisissakin tilanteissa. Vanhemmat olivat selkeästi huolissaan eri-ikäisten lasten välisistä konflikteista, joita eri ikävaiheet helposti tuovat tullessaan. Erityisesti koulukiusaamisen lisääntyminen huolestutti vanhempia heidän pohtiessaan monen ikäisten lasten kanssakäymistilanteita.

Varsinaisen psyykkisen ja fyysisen kiusaamisen lisäksi eräänlaisena kiusaamisen muotona nousi esiin liian varhainen vaatimus lapsen kasvulle ja kehittymiselle: lapsen henkisen kasvun koettiin saavan vääristymiä sen luonnolliseen etenemiseen, mikäli lapsi pyrkii samastumaan ikätasolleen kuulumattomiin asioihin tai kohtaa sellaisia vaatimuksia oppimisympäristössään, johon hän ei ole vielä ikätasonsa puitteissa valmis.

*En pidä ajatuksesta, että koululaiset ja esikoululaiset olisivat samassa paikassa. Nykyinen systeemi on hyvä eli yhteistyö vuoroin vieraisissa. Pitää saada olla tarhassa ja leikkiä mahdollisimman pitkään ja myöskin yläastelaiset omassa koulussaan. En ymmärrä, miksi niin valtavaa oppilasmäärä pitäisi laittaa saman katon alle. Ja jos pitää, niin pihat pitää olla erikseen, koska nuorempienkin leikki loppuu. (vanhempi)*

*Ei saa lisätä oppilasmäärä, koska turvallisuudentunne vaarantuu suuressa koulussa pienellä oppilaalla. Kun ei tunneta toisia, kiusaaminen ja oppimisvaikeudet taatusti lisääntyvät. Ehdoton ei laajennukselle. (vanhempi)*

*Pienet ja isommat ovat hieman erillään. Näin pystytään takaamaan eka-luokkalaisille ja aroille lapsille turvallinen kouluympäristö. (vanhempi)*

Toisaalta eri-ikäisten oppilaiden yhdessä toimimisen suhteen ilmeni samankaltaista ajattelua kuin erilaisten oppilaiden toimintatilojen suhteen: erilaisuus ja oppilaiden ikäjakauma miellettiin myös mahdollisuutena kasvaa yhdessä ja oppia suvaitsemaan ja auttamaan eri tilanteissa eläviä lapsia. Yhdessä olemisen koettiin tuovan yhteistyötä, jos siihen annetaan mahdollisuus ja malli kasvatuksessa ja opetuksessa. Erilaiset järjestetyt ja valvotut kohtaamistilanteet voivat parhaimmillaan opettaa vastuuta ja toisista välittämistä:

*Huomiota pitäisi kiinnittää siihen, että pienimmätkin oppilaat tuntevat voivansa liikkua koulun alueella turvallisesti. Ylemmiltä luokilta kummioppilaat, yhteisiä toiminnallisia projekteja, joissa kaikki luokka-asteet mukana. Uskon, että se lisää yhteishenkeä. Isommille oppilaille lisäksi mielekästä välituntitekemistä tai terveellisen kanttiinin pitoa tms. (vanhempi)*

*Tulisi taata kaikille luokille omat riittävän rauhalliset tilat oppimisen tueksi, varsinkin pienimät kaipaavat rauhallisuutta ja turvallisuutta. Mahdollisuuksien mukaan eri luokkatasot/ikäryhmät mukaan toistensa opetustilanteeseen – uskoisin, että avartaisi sekä nuorimpia että vanhimpia oppilaita. (vanhempi)*

*Ikäryhmien yhteistyö! Tätä kautta lapset tutustuu toisiinsa ja yhdessä tekeminen/jaettu vastuu opettaa. Sietokyky toisia kohtaan lisääntyy. Erillään pitäminen lisää eripuraa ja kiusaamista. (vanhempi)*

*Toivoisin, että lapseni voisi käydä samassa koulussa luokat 1 - 9. (vanhempi)*

Vanhempien pohdinta eri-ikäisten lasten toimimisesta samassa koulussa herätti monenlaisia ajatuksia. Ymmärrettävää on, että huoli lisääntyvästä koulukiusaamisesta ja siihen mahdollistavista tilanteista, korostuu pohdittaessa suurta, eri-ikäisistä oppilaita koostuvaa kouluympäristöä. Toisaalta perusteltua on sekin, että oppilaiden välisten kanssakäymisten positiiviset asiat eivät saa mahdollisuutta lisääntyä, elleivät he saa kohdata toisiaan luonnollisissa toimintatilanteissa. Suomessa on tehty useita koulun kokoa ja sen suhdetta koulun toimintaan tarkastelevia tutkimuksia, jotka tukevat vanhempien ja oppilaiden pohdintoja koulun koon merkityksestä sen ihmissuhteisiin. Kääriäinen ym. (1997) esittävät erilaisissa selvityksissä usein todettavana asiana sen, että koulun koolla on vaikutusta sekä työrauhaan että ihmisten välisiin suhteisiin. Pienessä koulussa ihmissuhteet ovat usein isoa koulua läheisempiä, mutta sen sijaan ongelmaksi osoittautuu usein erilaisten työvälineiden vähyys tai puute. Isoissa kouluissa sen sijaan saattaa olla riittävästi erilaisia opetusvälineitä, mutta suurten oppilasmäärien joukossa esiintyy luonnollisesti pieneen väkimäärään verrattuna enemmän levottomuutta, ahtautta ja koulukiusaamista, joka vaikuttaa työrauhaan ja työskentelyyn. Kääriäinen ym. eivät mainitse selvityksessään tarkennusta pienen koulun ja suuren koulun määritelmälle, mikä varmasti onkin vaikeasti yleistettävissä oleva asia. Selvityksessä myös todetaan se, että yleistys pienten koulujen ihmissuhteiden paremmuuteen ja työskentelyn sujuvuuteen on vain suuntaa antava yleistys. Suurten koulujen työskentelyssä positiivisena ja rauhoittavana tekijänä tulee nähdä juuri riittävät oppimismateriaalit ja -välineet, jotka usein lisäävät oppilaiden kiinnostusta opeteltavaa asiaa kohtaan ja edistävät työrauhaa. Ihmissuhteiden lähentämiselle ja kiusaamisen vähentämiselle suurissa kouluissa nähdään ratkaisuna pyrkimys siihen, että ainakin opettajat tuntisivat koulun oppilaita paremmin ja valvonta olisi niin tehokasta, että jokainen oppilas voisi kokea olonsa ja liikkumisensa turvallisiksi kaikilla koulun alueilla. (Kääriäinen ym. 1997, 63; vrt. Heppell 2004, 16 - 17.)

Myös tässä tutkimuksessa vanhemmat esittivät vastauksissaan useita erilaisia ratkaisuja turvallisen kouluympäristön luomiseksi. Pääsääntöisesti turvallisuus koettiin saavutettavan, samoin kuin Kääriäisen ym. (1997) kokoamassa selvityksessä, oppilaiden riittävällä valvonnalla ja ohjatulla yhteistoiminnalla.



Välituntiaikana, jolloin oppilaiden valvonta on hankalampaa kuin oppitunneilla, koettiin niin psyykkisen kuin fyysisenkin turvallisuuden kannalta parhaaksi jakaa eri-ikäiset oppilaat eri välituntialueille.

Vanhempien ja kaiken ikäisten tutkimukseen vastanneiden oppilaiden vastauksista mielenkiintoisena yhteisenä piirteenä nousi esiin se, että yhtenäiseen peruskouluun liittyvien negatiivisten asioiden ajateltiin tulevan oman ryhmän (koulun) ulkopuolelta. Vastauksista kuvastui, että oppilaan olisi periaatteessa mielekästä käydä opintiansä samassa koulussa aina yhdeksänteen vuosiluokkaan saakka, mutta mahdollisia koulun "ulkopuolelta" tulevia "yläastelaisia" kohtaan suhtauduttiin varauksella. Tämä osoittaa, että yhtenäinen peruskoulu -ajattelu sekoittuu osin nykyiseen toimintatapaan, jossa peruskoulun ylemmät luokat (7. - 9.) koostuvat eri kouluista tulevista oppilaista. Yhtenäistä peruskoulua ei siten osata mieltää kouluksi, jossa ylempien vuosiluokkien oppilaat muodostuisivat pääosin niistä oppilaista, jotka ovat käyneet samaa koulua ensimmäisestä luokasta lähtien.

Mikäli yhtenäinen peruskoulu -ajatus sisältää lähes ainoana mielikuvana koulun, jossa alemmat vuosiluokat (1. - 6.) koostuvat tutusta ja turvallisesta kouluyhteisöstä ja ylemmät vuosiluokat (7. - 9.) muodostuvat eri kouluista tuttuun kouluympäristöön ulkoapäin tulevasta oppilasmassasta, vanhempien ja oppilaiden huoli konkretisoituu. Tähän mielikuvaan viitaten yhtenäisen peruskoulu -ajatuksen selvittäminen lienee paikallaan ja vaatii varmasti useita avoimia keskustelutilaisuuksia. Toisin kuin useat vastausten mielikuvat antoivat ymmärtää, yhtenäinen peruskoulu ei muodostu yhtäkkisenä peruskoulun alempien luokka-asteiden (1. - 6.) ja ylempien luokka-asteiden (7. - 9.) yhdistämisenä vaan tarkoittaa sitä, että saman koulun oppilaat kävisivät fyysisesti samassa koulussa koko peruskoulunsa. Yhtenäinen peruskoulu muodostuu siten siitä eheästä oppilasjoukosta, joka on kasvanut koulun kulttuuriin jo usean koulussa vietetyn lukuvuoden aikana.

### **5.2.5 Koontisanat psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liitetystä käsityksistä**

Koulun psyykkinen ja sosiaalinen ilmapiiri luovat perustan koulun oppimisympäristön hyvyydelle, koska yksilöiden hyvinvointi pohjautuu ennen kaikkea yksilön sisäiseen tunteeseen hänen hyvinvoinnistaan. Hyvinvoivat yksilöt muodostavat yhdessä hyvinvoivan yhteisön. Käänteisesti koulun sisäinen ilmapiiri välittyy myös koulussa toimivien henkilöiden kautta koulun ulkopuoliseen ympäristöön ja luo kuvan koulun yleisilmeestä ja viihtyisyydestä. Ahvenainen ym. (2002, 194) pitävät koulun sisäisinä sosiaalisina indikaattoreina oppilaita koskevan keskustelun laatua, koulun sisäisiä fraaseja, oppilaiden ja opettajien lempinimiä, oppilaiden keskinäistä kielenkäyttöä, kouluhenkilökunnan tapaa puhua oppilaiden kanssa sekä tapaa, jolla koulussa toimivat henkilöt kuvaavat kouluun. Nämä kuvaukset voivat koskea mitä tahansa oppimisympäristön osa-aluetta ja heijastaa kuvaukseen liitetyn tunteen

kautta joko positiivisia tai negatiivisia ajatuksia koulua kohtaan. Sosiaaliseen ja psykologiseen ilmapiiriin liittyvät siten välillisesti kaikki oppimisympäristön osa-alueet.

Sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön yhteys yksilön tunteisiin osoittaa tärkeäksi kouluympäristön viihtyvyystekijät ympäristön kokemisen näkökulmasta: oppimisen kannalta on oleellista, että oppimisympäristössä viihdytään sen jokaisen osa-alueen (psykkisen, sosiaalisen, fyysisen ja pedagogisen) kannalta. Viihtymisellä ei tässä suhteessa viitata viihteellisyyteen tai viihdykkeisiin, vaan hyvän olon tunteeseen, minkä selittää se, että oppilaat yhdistävät viihtymisen ja ilmapiirin ennen kaikkea oppimiseen, ei pelkästään koulussa olemiseen (ks. luku 5.2.1). Hyvä olo ymmärrettiin niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajienkin mukaan saavutettavan oppilaat monipuolisesti huomioivalla ympäristöllä, jossa yhdistyivät oppilaan iän ja kehitystason huomioiminen, erilaisuuden ymmärtäminen, joustavat opetusmenetelmät ja hyvä, kannustava ja yksilön kasvua tukeva ilmapiiri (ks. luvut 5.2.2 ja 5.2.3). Vuorovaikutuksellisessa ympäristössä oppiminen rakentuu parhaimmillaan jaetusta oppimiskokemuksesta ja -prosessista, jossa ovat läsnä erilaiset tiedot, asenteet, toiminnat, toimijat, ongelmatilanteet ja näkökulmat, joita yksilö kohtaa ja käsittelee omista lähtökohdistaan. (Williams & Sheridan 2006, 83, 85.)

Sosiokulttuuriset teoriat korostavat, että vuorovaikutuksessa ovat aina läsnä kielen ja tradition kautta sekä historiallinen että kulttuurinen kehys (Haapala 2002, 62; ks. Gadamer 2004, 79 - 80, 82 - 83). Koulun antamien elämänhallintaa koskevien välineiden ei siten tule olla pelkästään oppiainekseen liittyviä, vaan myös sosiaalista kanssakäymistä koskevia välineitä, joiden avulla yksilöt oppivat kulttuurillisesta traditiostaan ja saavat eväitä yhteiskunnassa tarvittaviin sosiaalisiin kanssakäymisiin. Koulun tehtävä sosiokulttuurisena toimintaympäristönä on kasvattaa oppilaitaan kiinteään, vuorovaikutteiseen ja kokonaisvaltaiseen *oppimiseen*.

Oppiminen on yhteydessä tilaan ja siinä vuorovaikutuksessa toimiviin ihmisiin, mistä syystä *koulun* sosiaalista ja psykologista ympäristöä tarkastellessa ei tule unohtaa koulurakennuksen merkitystä oppilaan psyyken rakentajana ja oppimisen tukijana. Miellyttävä, turvallinen ja terveellinen koulu tukee mielenterveyttä, tuo hyvää oloa ja estää kiusaamista. Se myös edesauttaa sosiaalisten kanssakäymisten luomisessa. Rakennus itsessään kehystää, ilmaisee, organisoii, luo merkityksiä, erottaa, yhdistää, sallii ja estää, mikä tekee sen entistä tärkeämmäksi välineeksi oppimisen ja kasvun tukemisessa. Ympäristö koetaan ja ympäristössä koetaan kokonaisvaltaisesti eri aistein. Hyvänä kokemuksena oppimisympäristö tukee niin tilana, varusteineen kuin ilmapiiriltäänkin oppilaan oppimismotivaatiota, kehitystasoa, luovuutta, itseohjautuvuutta ja yhteistyötaitoja – kokonaisvaltaisesti psyyken kehitystä. Parhaimmillaan yksilön henkistä kasvua tukiessaan se on avoin, rohkaiseva, kiiretön ja myönteisiä tunteita herättävä ympäristö. (Nuikkinen 2005, 68 - 69, 150.)

### 5.3 Hyvä pedagoginen oppimisympäristö

*Pedagoginen oppimisympäristö on hyvän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön summa, jossa osataan hyödyntää ja yhdistää näitä tekijöitä oikeassa määrin. Niin, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia, oppii tuntemaan itsensä oppijana ja minänä ja yksinkertaisesti oppii! (opettaja)*

Pedagoginen oppimisympäristö koostuu oppimisympäristön fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista osatekijöistä, mutta kohdistuu ennen kaikkea opettajan opetukselliseen toimintaan ja siihen liittyviin näkökulmiin (ks. Manninen ym. 2007, 108). Pedagogisessa näkökulmassa painottuu oppimisen sijaan sellainen opetuksellinen näkökulma, jolla pyritään mahdollisimman hyvän oppimisen mahdollistamiseen. Pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvät aina tavoitteet.

Tutkimuskyselyssä pedagogista ympäristöä arvioivat ja määrittelivät ennen kaikkea opettajat, koska heidän kyselyssään siihen osoitettiin suora kysymys käsitteen ollessa heille tuttu heidän ammattinsa puolesta. Oppilaiden ja vanhempien vastauksista pedagogiseen oppimisympäristöön liitetyt käsitykset on poimittu pedagogiseen toimintaan ja välineistöön liittyvistä kommentteista ja oppilaiden piirroksista. Pedagogiseen toimintaan liittyvät läheisesti oppimisympäristön muut rakennetekijät, joiden mahdollinen puute usein vaikuttaa pedagogiseen toimintaan, opettajan päivittäisen työn keskiöön (ks. Aalto ym. 2007, 29). Pedagogisen ympäristön keskeisyys opettajan työssä näkyi mm. siinä, että kaikista oppimisympäristön osa-alueista opettajat pohtivat eniten pedagogista oppimisympäristöä, johon he sisällyttivät myös didaktiikkaan liittyvät pohdinnat. Opettajien ryhmä oli myös se, joka tutkimusryhmittä otti kaikista eniten kantaa pedagogisiin asioihin – pedagoginen suunnittelu on opettajien työn koko perusta.

Pedagogisen oppimisympäristön pohdinta jakoi pedagogiseen oppimisympäristöön liitettävät käsityksen kahteen ryhmään. Toisaalta pedagogiseen ympäristöön ymmärrettiin liittyvän konkreettisia (fyysisiä) opetus- ja oppimisvälineitä sekä opetusta tukevia tilaratkaisuja (ks. luku 5.1.4), mutta toisaalta pedagogisen oppimisympäristön katsottiin myös muodostuvan abstrakteista tekijöistä, kuten opettajan opetustaidoista ja sosiaalisesta ja psykologisesta oppimista tukevasta ilmapiiristä (ks. luku 5.2.1). Pedagogisessa oppimisympäristössä yhtyvät siten fyysisen, sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön elementit, mutta näkökulma kohdistuu pääosin ammattitaitoiseen pedagogiin ja hänen luovuuteensa ja taitoihinsa. Olennaista on, kuinka opettaja onnistuu hyödyntämään olemassa olevaa materiaalia ja tilaa sekä kasvattaa ja opettaa oppilaitaan:

*Pedagogisen oppimisympäristön hyvyyden määrittelee oikeastaan se, kuinka opettaja osaa hyödyntää taitojaan ja ympäristöään. (opettaja)*

*Pedagogisen tilan tulisi olla rauhallinen, mutta haastava. Eri aisteja herättelevä. Sen tulisi antaa mahdollisuuden toimia sekä yksin että yhdessä, motivoida ja kannustaa toimimaan omien kykyjensä ylärajoilla. (opettaja)*

*Jokaisessa luokassa tulisi olla erilaisia oppimisvälineitä, pelejä, kirjoja, kuvia... Välineiden tulisi olla pääsääntöisesti luokassa eikä niin, että ne on jaettu useamman luokan kesken. (opettaja)*

*Jokin käyttökelpoinen väline voi parantaa oppimisympäristöä ja olla silloin erittäin tarpeellinen, mutta yksistään sama väline ei tee oppimisympäristöstä hyvää. Riippuu siis käyttäjistä. Esimerkiksi jokin opetusmateriaali saattaa innostaa opettajaa ja oppilaita jossain asiassa erittäin hyvin opiskelemaan asiaa monipuolisesti, kun taas toisessa luokassa sama väline saattaa pölyttyä nurkassa tai olla täysin turha, jos sen käyttöä ei koeta innostavaksi. (opettaja)*

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004, 19) mukaan tehokas opettaminen perustuu optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomiseen sekä oppimishalun virittämiseen ja säilyttämiseen pedagogisin keinoin. Tämä asettaa opettajan roolin entistä keskeisemmäksi oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen ohjaajana. Hyvän pedagogisen oppimisympäristön suhteen Brotherus ym. (1999, 85) painottavatkin spontaanisuuden ja ohjatun toiminnan tasapainoista huomioimista: opettajan tulisi ohjata oppimista, mutta antaa oppilaille mahdollisuus myös heistä lähtevään oppimiseen, joka sisältää yksilön omasta luovuudesta lähteviä elementtejä (vrt. Kari ja Sovelius-Sovio 1981, 30). Nykyajan pedagogisessa oppimisympäristössä korostuu siten toiminnallisuus, jonka lähtökohtana on ihmisen luonnollinen pyrkimys aktiivisuuteen. Toimintaan virittävä ympäristö yhdessä yksilön sisäsyntyisen motivaation, toiminnan tarpeen ja uteliaisuuden kanssa luovat perustan spontaanille ja ongelmaratkaisukeskeiselle oppimiselle (ks. luvut 3.2.1 ja 5.2.1).

### **5.3.1 Opettaja, ympäristö ja pedagogiikka**

Pedagogisessa oppimisympäristössä toiminta pyritään suuntaamaan siihen asiaan, jota pidetään tärkeänä ja tavoitteellisena. Monissa aineen opetuksen luokissa tämä on helppo huomata: oppiaineeseen liittyvää materiaalia on esillä seinillä, pöydillä ja hyllyillä – ympäristöllä halutaan kohdistaa mielenkiinto opettettavan aineen aihepiiriin. Sen sijaan esi- ja alkuopetuksen luokissa, kokonaisopetuksen korostaessa leikin merkitystä oppimisen osana, oppimisympäristössä leikille ja muulle lapsen elämässä keskeiselle toiminnalle annetaan mahdollisuus oppimisen ohessa ja sen välineenä.

Pedagoginen oppimisympäristö ei ole automaatio, vaan sen suunnittelemisessa ja luomisessa on opettajalla keskeinen rooli. Kulloinkin opiskeltavana olevat asiat näkyvät toimintaympäristössä sen mukaan, kuinka innostunut

opettaja on luomaan oppimisympäristöä oppimista virittäväksi. Ympäristössä olevat pedagogiset asiat ja esineet saattavat vaihdella opiskeltavien aiheiden mukaan tai ympäristö voi sisältää jatkuvasti ajankohtaisina olevia pedagogisia asioita tai välineitä, kuten esimerkiksi oikeinkirjoituksesta muistuttavia seinätauluja tai matematiikassa tarvittavia välineitä. Ympäristö myös itsessään saattaa sisältää sellaisia elementtejä, kuten muotoja, valoja ja värejä, joita voidaan hyödyntää opiskelussa tai jotka itsessään sisältävät didaktisen merkityksen (vrt. Manninen ym. 2007, 27, 41; Nuikkinen 2005, 65). Toisaalta oppimisympäristö ei aina ole tietty koulun tila, kuten luokka, vaan se voi olla koulun ulkopuolinen kohde, jonne esimerkiksi opettaja vie oppilaansa vierailemaan. Tällöin tilaa ei välttämättä ole luotu varsinaisesti pedagogiseksi tilaksi, mutta se muodostuu sellaiseksi tarkoituksensa mukaan:

*Mikä on pedagoginen ympäristö? Koulu on helppo mieltää sellaiseksi, mutta se voi myös olla vaikka uimahalli (tai lähes mikä paikka tahansa), jonne mennään opiskelemaan tiettyä asiaa. Pedagogisuus muodostuu ympäristössä siitä, miten se vastaa tavoitteisiin. (opettaja)*

Opetussuunnitelman sisältöjen ja opettajan suunnitelmien, tavoitteiden ja luovuuden yhdistyessä pedagogisen ympäristön fyysiset rajat hälvenevät kohti entistä avoimempaa oppimisympäristöä ( ks. luku 3.2.3), mikä on yhteiskunnan ja koulun aiempaa läheisemmässä suhteessa olennaista (ks. Aalto ym. 2007, 20 - 21, 37; Heppell ym. 2004, 11 - 13). Tämä yhteiskunnan ja koulun yhteistyö voi koskea fyysisten toimitilojen lisäksi myös opetukseen osallistuvia henkilöitä tai tahoja, kuten vanhempia, yrityksiä, eri ammatin edustajia jne. (ks. Dalin 1993, 8 - 9; vrt. Manninen ym. 2007, 31). Oppimisympäristön luomisessa myös oppilaille on pedagogiikan kannalta keskeinen rooli: yhdessä rakennettu ympäristö tai yhdessä suunniteltu retki konkretisoi sen opetussuunnitelman sisältöä käyttäjilleen samalla kun se luo mielekkyyttä opiskeltavan asian ja oman elämän yhtymäkohtien kautta<sup>49</sup>.

Opettajan ajattelu- ja toimintamalli oppilaiden oppimisprosessin ja kasvun etenemisestä, liittyy hänen käyttämäänsä pedagogiikkaan, joka kehittyy ajan ja kokemuksen myötä yhdessä opettajan persoonan kanssa. Ratkaisevasa osassa pedagogisen ajattelun kehittymisessä ja käytetyn pedagogiikan valitsemisessa ovat opettajan omat sekä opettajankoulutuksessa annettu pohja. (Haapala 2002, 70; Perez Prieto 1992, 131; ks. luku 4.3.1.)

Opettajalle muodostavat usein haasteen erilaisten oppilaiden huomioiminen pedagogisessa toimintaympäristössä, oppilaiden kiinnostuksen, osaamisen ja oppimisen vaihdellessa yksilöllisesti. Oppilaan mielenkiinto tulisi saada herätettyä toimintaa kohtaan hänen omasta maailmastaan käsin, hänen arkipäivästään lähtien (Berger & Luckmann 1966, 143; Brotherus ym. 1999, 85, 100). Tässä prosessissa oppilaantuntemus ja kehitystason huomioiminen ovat

<sup>49</sup> Manninen ym. (2007, 33 - 34) käyttävät ”kontekstuaalisen oppimisympäristön” termiä ympäristöistä, joissa luokkahuoneen sijaan opetus toteutetaan todellisissa tai todellisuutta jäljittelevissä ympäristöissä. Tällöin oppisisällön sijaan keskeistä on reaalityodellisuus ja sieltä kumpuavat ongelmat.

ensisijainen asia, jotta opettaja kykenee ohjaamaan oppilaitaan yksilöinä koko toimintaprosessin ajan (ks. luku 5.2.2). Pedagogisen ympäristön luomisessa oppilaslähtöisen opetuksen perustana on opettajan oma pedagogisen ajattelun laatu, joka näyttäytyy opettajan tietoisuutena kasvatuskäytännöissä, pedagogisissa pohdinnoissa ja pedagogisten toimintamallien valinnassa.

Opettajien tutkimusvastauksista kuvastui selkeästi kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen (ks. luku 3.2.1) tiedostaminen opetuksen periaatteellisena lähtökohtana, mutta vastauksista oli myös havaittavissa, että toimia- kseen käytännössä ideaalisella tavalla, opettajat odottivat kouluympäristön antavan nykyistä enemmän mahdollisuuksia toiminnallisen pedagogiikan toteuttamiselle:

*Hyvä pedagoginen ympäristö on oppilaan yksilöllisyyden huomioiva. Erilaiset oppimistyylyt huomioiva. Ympäristö, joka kasvattaa oppilaista itsenäisesti ajattelevia 'kunnon kansalaisi'. Laadukasta, suunniteltua opetusta tarjoava. (opettaja)*

*Hyvä pedagoginen ympäristö sisältää oppimista kehittäviä ja innostavia, tutkimiseen ja kokeiluun saatavilla olevaa välineistöä. Tilaa voisi muuttaa: sermiä ja seiniä jakamassa tilaa. (opettaja)*

*Hyvän pedagogisen tilan tulisi olla tiloiltaan ja materiaaleiltaan helppokäyttöinen, selkeä ja oppimiseen sekä opettamiseen innostava. Opettajan ammattitaito pedagogina kuuluu tietysti tähän. (opettaja)*

Pedagogisen ympäristön tulisi mahdollistaa sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen, tutkimisen, monipuolisen tiedon prosessoimisen ja analysoimisen sekä tiedon jakamisen yhdessä muiden oppilaiden ja ohjaajan kanssa (ks. Puolimatka 1999, 63). Tällaisten oppimistapojen huomioiminen ja erilaisten pedagogisten mallien toteuttaminen koettiin haasteellisena koulussa, joka on rakennettu behaviorismin valtakaudella, ja jonka tilat on suunniteltu perinteistä luokkahuoneopetusta silmällä pitäen:

*Fyysinen ja pedagoginen ympäristö kulkevat käsi kädessä: fyysinen määrittelee pitkälti sen, miten toimitaan. Opettajan luovuus nousee tässä avainasemaan – kuinka toteuttaa eri aikakauden pedagogiikkaa tiloissa, jotka on suunniteltu toisella aikakaudella toisenlaiselle pedagogiikalle... (opettaja)*

*Pedagogisen ympäristön tulisi olla lapsen aktiivisuudelle perustuva toimintaympäristö; riittävät (nykyajan) resurssit (tilat, välineet, henkilöstö jne.). Kasvatuksellinen! (opettaja)*

*...Opettajalla tulisi olla mahdollisuus toteuttaa tarkoituksen mukaisia pedagogisia ratkaisuja opetuksessaan ilman, että esim. tilat asettaisivat turhan suuria rajoja." (opettaja)*

Opettajien pedagogiikkaan liittyvät vastaukset viittasivat haluun työskennellä nykyajan pedagogisten mallien mukaan, mikäli resurssit antaisivat siihen



enemmän tukea ja mahdollisuuksia (vrt. Aalto ym. 2007, 29). Tämä resursien ja toimitilojen vastaamattomuus tarpeisiin nähden selittää osaltaan sitä, miksi koulun perusrakenteet, organisaatiomalli ja toimintatavat ovat muuttuneet yleisellä tasolla varsin vähän, vaikka koulujen toiminnassa on tapahtunut viime vuosikymmeninä suuria muutoksia. Tähän viitaten Nuikkinen (2005, 13) peräänkuuluttaa nyky-yhteiskunnan ja koulurakennuksen yhteensopivuuden tärkeyttä: koulussa tarvitaan pysyvyyttä ja perinteitä, mutta oppimaan oppiminen luovassa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa vaatii muutakin kuin sitä, mitä perinteinen koulurakennus ja -toimitavat voivat suda. Erilaiset pedagogiset toimintamallit olisivat hedelmällisiä sekä opettajalle että oppilaalle niiden palvellessa erilaisia opettamis- ja oppimistapoja, mutta ne vaatisivat koulussa fyysisiä muutoksia (ks. Heppell 2004, 18 - 20). Erilaiset oppilaat paremmin huomioivat toimintamallit ja -tilat myös vaikuttaisivat positiivisesti koulun sosiaaliseen ja psykologiseen ilmapiiriin.

### 5.3.2 Kohti avoimempaa oppimisympäristöä

Toiminnallinen pedagogiikka, nyky-yhteiskunnassa vallalla oleva pyrkimys tiimityöskentelyyn sekä tieto- ja viestintätekniiikan lisääntynyt käyttö näkyvät opettajien vastausten lisäksi myös oppilaiden tulevaisuuden opiskeluun liittyvissä pohdinnoissa ja piirroksissa (kuva 9):

Toivoisin, että tulevaisuuden koulussa voisin:

*...laittaa lokeroon tai kaappiin kirjat ja tavarat, koska ei olisi enää pulpetteja. (oppilas)*

*...tehdä enemmän töitä tietokoneella. (oppilas)*

*...oppia kavereiden kanssa ja siellä olisi tilaa. (oppilas)*

*...opiskella eri tavoin. (oppilas)*

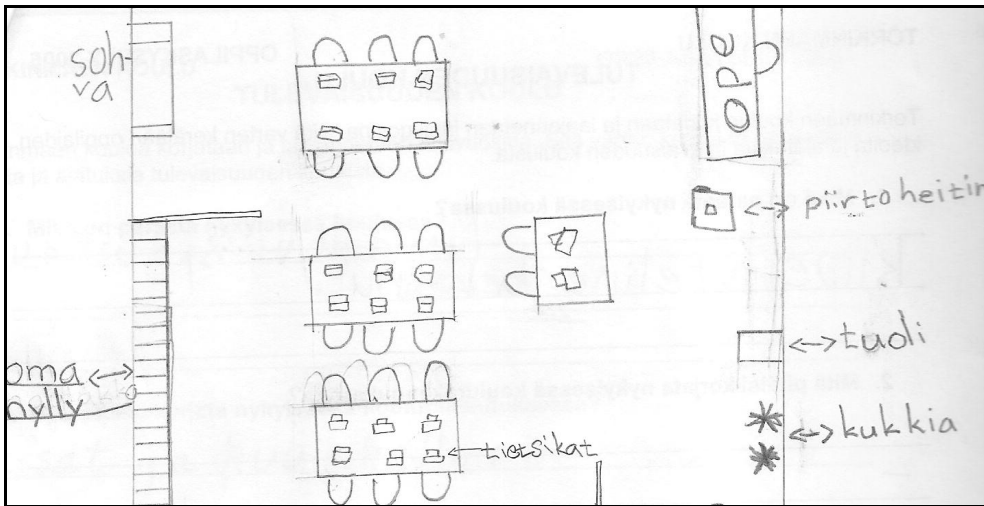
Toivon, että tulevaisuuden koulu olisi:

*...moderni ja nykyaikainen! (oppilas)*

*...sellainen, missä kaikilla olisi oma tietsikka. (oppilas)*

*...muutakin kuin koulua. Enemmän kaikkia vierailuja. (oppilas)*

*...oikeaa työharjoittelua myös jo ala-asteella. (oppilas)*



KUVA 9. Tulevaisuuden luokkahuone (oppilas)

Tulevaisuuden luokkahuonetta piirtäessään oppilaat olivat sijoittaneet piirroksiinsa nykyisestä luokasta tuttuja elementtejä: useissa piirroksissa esimerkiksi opettajanpöytä oli samalla paikalla kuin omassa luokassa tällä hetkellä, vaikka pulpetit saattoivatkin olla aseteltuna uudella tavalla tai ne oli korvattu työpöydin. Mannisen ym. (2007) mukaan opetustilan huonekalujen (pöytien ja tuolien) sijoittelu kertoo omaa kieltään luokassa vallitsevasta oppimiskäytöksestä. Opettajan erillisenä tilana oleva opettajanpöytä kuvastaa opettajan auktoriteettia ja valvovaa roolia, kun taas pulpettien tai työpöytien sijoittelu ryhmiin tai erilaisiin kokoonpanoihin yksilöpisteiden sijaan kertoo aiempaa myönteisemmästä suhtautumisesta erilaisiin vuorovaikutuksellisiin opetus- ja oppimismenetelmiin. (Manninen ym. 2007, 65 - 68.) Yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta painottavat opetusmenetelmät kuvastavat puolestaan nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä korostuvaa tiimityöskentelyä. Luokasta myös pyrittiin piirroksissa tekemään entistä monipuolisempia erilaisin sermein. Tulevaisuuden luokissa oli myös hyödynnetty teknisiä välineitä entistä enemmän, mikä viittaa oppimisympäristön rajojen häilymiseen – nykytekniikan avulla koululuokasta pääsee tutustumaan ja toimimaan erilaisiin ympäristöihin. (ks. Nuikkinen 2005, 16,18; Fullan 1993, 81; Heppell ym. 2004, 9 - 11.)

Oppilaiden pohdinnoissa joustavat opetus- ja oppimismenetelmät, kokonais- ja teemaopetus, projektit, ryhmätyöt ja tutkimukset koettiin varsin mielekkäinä, mikä viittasi oppilaiden arvostavan entistä enemmän monimuotoisen ja avoimen opiskelun piirteitä. Tähän viittaa myös se, että luokista toivottiin suurempia ja monipuolisempia, jotta niissä olisi tilaa erilaisille työskentelytavoille.

Oppilaiden tavoin myös vanhempien vastauksissa viitattiin usein toiveeseen koulun ja yhteiskunnan lähemmästä kanssakäymisestä (vrt. Kari ja Nöjd 1997, 49). Vanhempien käsityksissä tulevaisuuden koulun toiminnan toivot-

tiin konkreettisesti laajentuvan fyysistä koulurakennusta ja pihaa laajemmalle yhteiskuntaan, jolloin koulunkäynnin ja työelämän tärkeä yhteys selkiytyisi oppilaille jo varhaisessa vaiheessa (ks. Aalto ym.2007, 20, 37; Dalin ym. 1993, 8 - 9; Heppell 2004, 11 - 13):

*Ainakin isommilla oppilaille enemmän työharjoittelua yms. juttuja, kontakteja koulun ulkopuolelle, pois luokkahuoneesta. (vanhempi)*

*Lähiympäristön osalta voisi olla yhteistyö paikallisten asukkaiden kanssa ja laaja-alaisemminkin sinne, missä lasten kodit ovat. Hyöiä yhteistyömuotoja ovat kevättyöt, syksyn haravoimiset... Pieni puuhastelu ei ole lapsille vaarallista. (vanhempi)*

*Toki lähistöltä löytyy eri oppilaitoksia, joiden luokkia ja toimintaa voisi hyödyntää myös ala-asteelle – Yhteistyötä, joka avartaisi näitä nuorimpia koululaisia. Esim. kemia, tietotekniikka, automaatio, mediatuotanto. (vanhempi)*

Yhteiskuntaan ja ympäristöön avautuvan oppimisympäristön lisäksi vanhemmat pohtivat pedagogisina seikkoina entistä yksilöidympää oppimismallia, jossa oppilas saisi edetä omassa etenemistahdissa tietyn aihepiirin eri alueilla (vrt. Manninen ym. 2007, 31). Yksilöllisellä etenemistahdilla ei viitattu luokattomuuteen, vaan luokan sisäiseen joustavuuteen edetä opetussuunnitelman muodostamisissa kehyksissä yksilötasoisesti. Monien oppimisaineiden etenemisvauhtia pidettiin melkoisen vaativana sen lisäksi, että luokan – ja koulun – yleistä ilmapiiriä leimaa usein kiireinen tunnelma (vrt. Eriksen 2001, 166 - 171). Opetussuunnitelman mahdollisesti luomaa etenemisvauhtia pidettiin ristiriitaisena sille ajatukselle, että oppilaan tulisi saada aikaa kasvaa ja oppia yksilöllisesti oman tasonsa mukaan. Kiireisessä ilmapiirissä on hankala tavoittaa sellaista keskittymistä, mitä asioiden oppiminen vaatisi, ja toisaalta asioiden sisäistämisen katsottiin vaativan sellaista aikaa, mitä lapsille ei yleensä koulussa suoda. (Vrt. Aaltola 2003, 19; Gallagher 1992, 181, 184.)

Vanhempien toive yksilöllisemmästä etenemisestä ei välttämättä kuitenkaan lisää pelkästään positiivisia vaikutuksia. Koulujen luokattomuus tai muut yksilön omaan tahtiin etenemistä korostavat käytänteet sisältävät monien hyvien puolien lisäksi myös riskinsä: ne oppilaat, jotka ennen saivat omaan etenemiseensä tukea toisilta oppilailta, jäävät nyt yksin jokaisen oppilaan luodessa itse omaa oppimispolkuaan. Vuorovaikutuksellinen yhteistyö heikenee ja parhaat ja vahvimmat menestyvät. (Kaipio 1999, 21 - 22.)

Vanhemmat eivät varmaankaan vastauksissaan viitanneet tällaisiin yksilöllisen etenemisen tuomiin vaikutteisiin, mutta ne ovat uhkana etenkin luokissa, joissa on paljon oppilaita. Ryhmän ohjaajana opettajan vastuu laajenee yksilöllisyyttä korostavassa mallissa entisestään, sillä hänen tulisi ehtiä huolehtia tukea tarvitsevista oppilaista entistä enemmän oppilaiden välisen vertaistuen vähetessä samalla kun hänen tulisi ohjata nopeasti edistyviä oppilaita. Tässä suhteessa luokan kiireinen ilmapiiri saattaisi tehostua entisestään. Vertaistuen ja vuorovaikutuksen puute on puolestaan yhteydessä oppimis-

motivaatioon, mikä on kaiken oppimisen kannalta merkittävä tekijä. Tästä näkökulmasta tarkastellen koulun yhteiskuntaan kasvattamisen avaimena on yksilöllisen oppimisen sijaan yhteisöllisyyttä korostavien opetusmenetelmien käyttö.

Vanhempien huoli koulun kiireestä on kuitenkin olemassa ja aiheellinen (vrt. Eriksen 2001, 166 - 171), eikä yksilöllisellä etenemistahdilla viitattukaan varsinaisesti Kaipion (1999, 21 - 22) esittämään yksilöllisyyteen opiskelun nopean edistämisen tai valinnaisuuden puitteissa. Vanhemmat kokivat päinvastoin huolta siitä, pysyvätkö lapset oppimistahdissa mukana ja ehtivätkö he tarpeeksi käsitellä oppimaansa ennen kuin asioissa siirrytään taas eteenpäin? Heterogeenisessä ryhmässä etenemisvauhdille ei kuitenkaan koskaan voida luoda yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua: nopea eteneminen ei palvele oppilaita, jotka tarvitsevat asioiden sisäistämiseen aikaa kun taas hitaimpien tahdissa eteneminen turhauttaa heitä, jotka oppivat käsiteltävän aiheen nopeasti. Oppilaita ei voida myöskään tasapäistää, mikä vaatii ratkaisuja jossain määrin yksilöidyn etenemisen mahdollistamiseksi. Pedagogisissa ratkaisuissa onkin syytä pohtia, millainen eteneminen ja yksilöllistäminen palvelevat oppilaita parhaiten: riittävätkö tässä huomioimisessa opettajan ryhmäkohtaisesti tekemät ratkaisut vai vaativatko oppimissisällöt päivittämistä laajemmalla sektorilla?

### **5.3.3 Koontisanat pedagogiseen oppimisympäristöön liitetystä käsityksistä**

Hyvä pedagoginen oppimisympäristö ei rajoitu ainoastaan oppitunteihin, vaan sen tulisi muodostua luontevaksi kokonaisuudeksi oppilaan koulupäivää. On mahdotonta luoda oppilaille tuntuma hyvästä oppimisympäristöstä, jos hyvyystekijät esiintyvät ympäristössä vain aika ajoin. Lapsen tulisi saada oppia asioita tarkastelemalla ja kokeilemalla, lähestymällä opetettavaa aihekokonaisuutta eri näkökulmista, oman elämänsä lähtökohdista. Opiskeltavien asioiden tulisi tulla sellaiseksi luontevaksi osaksi oppilaan arkipäivää, että hän kokisi lisää oppimalla voivansa rakentaa omaa elämäänsä paremmin.

Toiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen pedagogisena näkökulmana on yhteydessä ihmisen luontaiseen aktiivisuuteen. Pedagogisen ympäristön tulisi siksi sisältää opittavaan aiheeseen virittäviä yhteistoiminnallisia muotoja. Williams ja Sheridan (2006) nostavat yhteistoiminnallisuudesta puhuttaessa esiin sekä mallioppimisen että dialogisuuden käsitteet, jotka vaativat harjaantuakseen vuorovaikutuksellisia tilanteita. Yksilön omat kyvyt sekä ympäristöstä saamat vaikutteet toimivat oppimisen pohjana: samalla kun oppimistilanteessa käsitellään opetettavaa asiaa eri toimijoiden näkökulmista, kehitetään myös yleisiä oppimisprosessissa tarvittavia taitoja ja omaan kasvuun liittyviä asioita. Tällaisiksi taidoiksi ja asioiksi Williams ja Sheridan mainitsevat mm. oikeudenmukaisuuden, itsetuntemuksen, oman tahdon esittämisen ja muiden ajatusten kuuntelemisen, symbolistisen ajattelun kehittä-

misen, muistin harjaannuttamisen sekä luovuuden ja kriittisen ajattelun kehittämisen. (Williams & Sheridan 2006, 84 - 85, 87.) Tietojen lisäksi tällaiset taidot ovat ensisijaisen tärkeitä kasvatettaessa lasta tulevaisuuden yhteiskunnan toimijaksi. Pedagogisessa ympäristössä onkin tärkeää huomioida yksilön sijoittuminen osaksi historiallista jatkumoa: menneisyyden ja nykyisyyden tuntemisen lisäksi tulee huomioida myös tulevaisuuskasvatus.

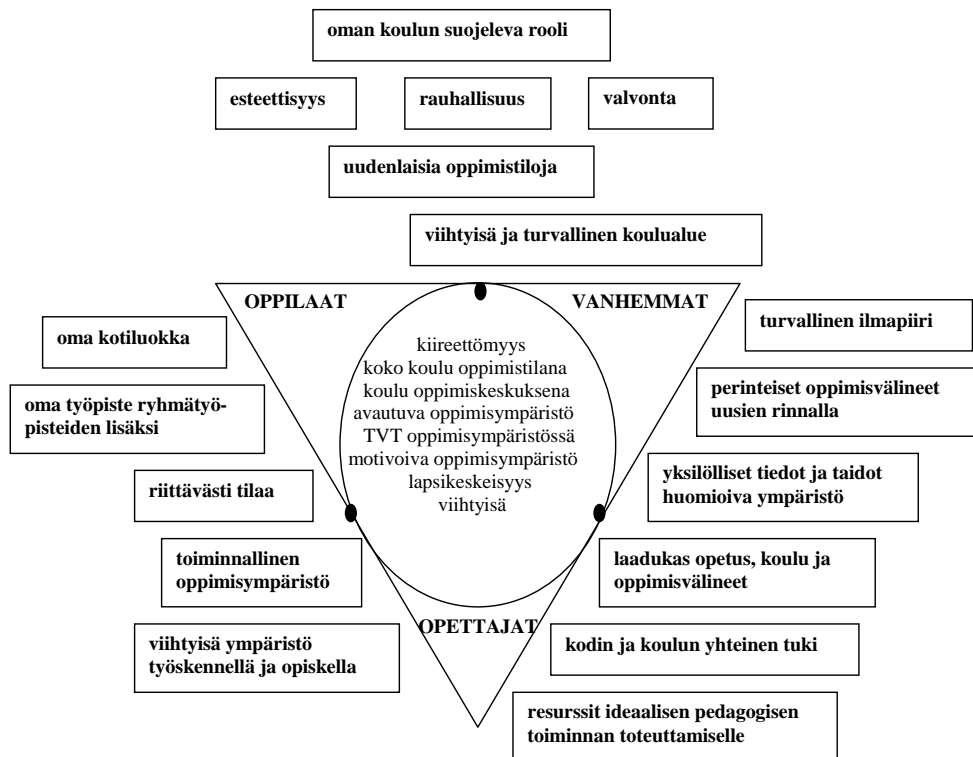
Haapalan (2002, 82) mukaan ei riitä, että tulevaisuuden olemassaolo vain tiedostetaan, vaan tulevaisuuden tiedostamisen tulisi näkyä koulutyössä konkreettisena toimintana. Oppilaiden tulisi ymmärtää menneisyyden ja tämän päivän toiminnan merkitys tulevaisuuden kannalta sekä huomata, että he voivat omalla toiminnallaan jo nykypäivänä varautua niihin haasteisiin ja mahdollisuuksiin, jotka tulevaisuudesta pystytään ainakin jossain määrin ennakoimaan. Opettajalla on pedagogisen toimintansa ja ajattelunsa pohjalta mahdollisuus vaikuttaa joko tietoisesti tai tiedostamatta oppilaiden tulevaisuusajattelun ja -tietoisuuden kehittämiseen. Tavoitteelliseen opetus- ja kasvatustoimintaan perustuvassa pedagogiikassa tiedostettu näkökulma on luonnollisesti tiedostamatonta suotavampaa.

Tutkimusvastauksissa erityisen mielenkiinnon minussa tutkijana herätti se, kuinka kovasti oppilaiden vanhemmat toivoivat koulun ja yhteiskunnan lisääntyvää yhteistyötä. Yllättävää tässä asiassa on, että oppilaiden vanhempien käydessä itse koulua, kouluympäristö ymmärrettiin paljon nykyistä rajatumpana oppimispaikkana. Tähän aikaan verrattuna vanhempien avoimuus nykykoulun ja yhteiskunnan läheisempään yhteistyöhön osoittaa sen, että yhteiskunnan taholla, jossa vanhemmat toimivat työelämässään, on myös huomattu koulun ja yhteiskunnan välinen kuilu, jonka yli tulisi rakentaa silta (vrt. Aalto ym. 2007, 20 - 21, 37). Tämän sillan rakentajina opettajilla on suuri vastuu sen suhteen, missä määrin he avaavat oppimisympäristöä elinkeinoelämän suuntaan (Dalín ym. 1993, 8 - 9). Toisaalta, koska kyseessä on koko yhteiskunta ja koko koululaitos, sillanrakentajina ei voida nähdä pelkästään yksittäisiä opettajia, vaan koko pedagogisen ajattelun ja toiminnan tulisi kohdata muutoksia, joita tuetaan tarvittavin resurssein. Mikäli osapuolet, koulu ja yhteiskunta, ovat valmiita toistensa kohtaamiseen, on löydettävä ne keinot, joiden kautta yhteistyö muodostuu jouhevaksi osaksi pedagogista ympäristöä.

Kaiken kaikkiaan pedagoginen toiminta on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa se juoni, joka luo yksilön oppimispolulle tarkoituksen ohjaamalla yksilöä opiskelemaan elämässä yksilönä ja yhteisönä tarvittavia asioita hänen omista lähtökohdistaan käsin. Pedagogiikan on myös luotava yksilölle tunne siitä, että hän on osa yhteiskunnan ketjua sen historiallisessa jatkumossa tulevaisuuden toimijana (Launonen 2003, 35; vrt. Gadamer 2004, 79 - 80, 82 - 83). Yksilön ollessa osana tulevaisuuden yhteiskuntaa, koulun ja kasvatuksen saralla luotu perusta on osana tulevaisuuden yhteiskuntaa. Pedagogisen ympäristön hyvyys on siten yhteydessä siihen hyvyyteen, mitä tulevaisuuden yhteiskunnalta voidaan vaatia.

## 5.4 Määrittäjärühmien käsitysten yhteenveto

Yhtenä tutkimustavoitteenani oli etsiä vastausta sille, voidaanko oppilaiden, vanhempien ja opettajien kesken havaita eroja sen suhteen, millä tavoin he painottavat tulevaisuuden hyvään oppimisympäristöön ja sen osa-alueisiin liittämiä käsityksiään?<sup>50</sup> Seuraavassa kuviossa (kuvio 13) on lukijaa helpottamaan koottu *pääpiirteittäin* ne edellisten lukujen (5.1 - 5.3) asiat, joita eri tutkimusryhmät painottivat vastauksissaan. Huomioitavaa on se, että osa kuvion ulkokehän asioista saattaa korostua kahden eri vastaajaryhmän vastauksissa. Asiat sijoittuvat siten kuviossa sitä lähemmäs kutakin vastaajaryhmää, millä painotuksen kukin ryhmä niille vastauksissaan antoi. Kuvion keskelle on koottu ne asiat, joita kukin tutkittava ryhmä piti tärkeänä.

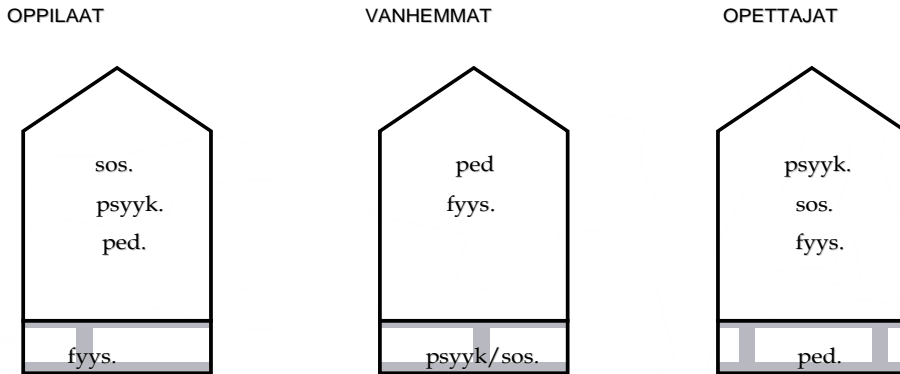


KUVIO 13. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvässä oppimisympäristössä korostamat asiat pääpiirteittäin

50 Luvussa 1.3 esitettiin toisena tutkimuskysymyksenä se, millä tavoin tulevaisuuden hyvään oppimisympäristöön liitetyt käsitykset painottuvat oppilaiden, vanhempien ja opettajien joukossa?



Oppimisympäristön *osa-alueiden näkökulmasta* oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvään oppimisympäristöön liittämien käsitysten joukossa saattoi erottaa selkeitä tutkimusryhmien välisiä painotuseroja, vaikkakin jokainen oppimisympäristön osa-alueista – psyykinen fyysinen sekä psykologinen ja sosiaalinen – koettiin tärkeänä oppimisympäristön kokonaisuuden osana. Nämä eri ryhmittymien käsityksissä painottuvat, eri osa-alueiden painotukset, esitellään seuraavassa kuviossa (kuvio 14).



KUVIO 14. Eri vastaajatahojen rakennelmat hyvään oppimisympäristön painotus-alueista

Näkökulmien painottuminen auttaa ymmärtämään sitä näkökulmaa, mistä käsin kukin ryhmä tarkastelee oppimisympäristön hyvyyttä, ja mille *osa-alueelle* kukin ryhmittymä ensisijaisesti odottaa parannusta.

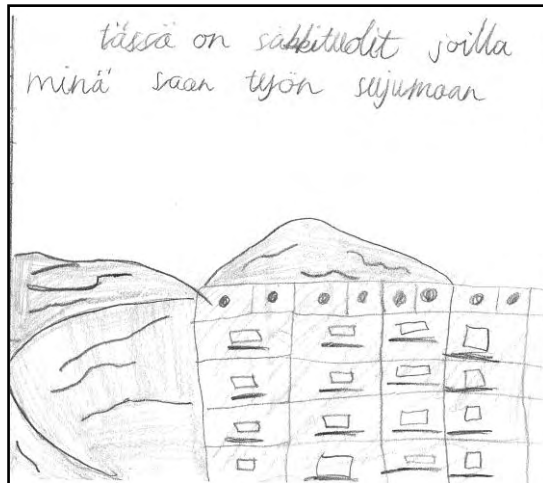
#### 5.4.1 Hyvä oppimisympäristö oppilaiden käsityksissä

*Jos viihtyy ja tykkää olla koulussa, niin silloin oppiikin paremmin. Jos koulussa on kurjaa, niin ei halua opetella, kun ei tykkää olla muutenkaan.* (oppilas)

Oppilaat perustivat hyvän oppimisen *fyysisen ympäristön suomiin mahdollisuuksiin*, jossa monipuolinen toimintaympäristö sekä sisällä että ulkona viihtyisyystekijöineen, oppimiseen motivoivine välineineen ja virikkeineen loivat lähtökohdan hyvään oppimiseen liitettävälle käsityksille (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2003, 12). Lodge (2007) toteaa oppimiseen ja oppimisympäristön kuvaamiseen keskittyneessä tutkimuksessaan lasten pitävän fyysistä oppimisympäristöä hämmästyttävän tärkeänä asiana oppimiseen liittyen. Lasten piirtämät kuvat sekä tässä tutkimuksessa että Lodgen tutkimuksessa sisälsivät paljon fyysisen oppimisympäristön yksityiskohtia, jotka viittaavat

sekä ympäristön viihtyisyyden että toiminnallisuuden tärkeyteen oppimisen näkökulmasta. (Lodge 2007, 148 - 152.)

Oppilaat viittasivat vastauksissaan hyvin usein toiminnallisiin tutkimuksiin, itse tekemiseen sekä kokeelliseen oppimiseen, mikä kuvastaa toiminnallisen opetuksen tärkeyttä oppimisen tukena (vrt. Haapala 2002, 21). Pyrkimys yhteistoiminnallisuuteen ja tutkivaan oppimiseen näkyi myös oppilaiden tekemissä piirroksissa: työpöydät oli aseteltu ryhmiin ja oppilaiden käyttöön oli varattu luokissa paljon tietokoneita. Oppilaat viittasivat konkreettiseen tutkimiseen usein myös nostamalla esiin kirjaston, lukunurkkausten ja sohvien merkityksen viihtyisän tiedonetsinnän näkökulmasta (kuva 10):



KUVA 10. Viihtyisä oppimisympäristö tukee mielekästä oppimista (oppilas)

Oppilaat huomioivat vastauksissaan myös erilaisten opiskelukokoonpanojen tärkeyden: koulussa tulisi olla mahdollisuus monipuoliseen, turvalliseen ja rauhalliseen opiskeluun sekä ryhmässä että yksin sen mukaan, miten kukin parhaaksi kokee. Myös näissä järjestelyissä erilaiset tilaratkaisut ja sisustukselliset tilanjakajat ymmärrettiin hyvänä ratkaisuna oppimistilojen jaotteluun, koska oppimisen haluttiin tapahtuvan luokan sisäisistä pienryhmämahdollisuuksista huolimatta fyysisesti saman luokan sisällä tai lähetyvillä opettajan tuoman valvonnan ja turvallisuuden vuoksi (ks. esim. kuva 3 luvussa 5.1.3). Vapaa-ajalle toiminnallisuutta toivottiin lisättävän erilaisten leikki- ja pelivälineiden sekä -alueiden puitteissa (vrt. Wood & Attfield 2005, 81).

Oppilaiden mukaan fyysisen ympäristön tulisi sisältää paljon erilaisia opiskeluun virittäviä ja motivaatiota ylläpitäviä asioita. Fyysisen ympäristön sisustukselliset ratkaisut ja oppimisvälineet vaihtelivat oppilaiden vastauksissa ja piirroksissa jossain määrin siitä riippuen, mistä oppiaineesta oppilaan piirroksessa oli kulloinkin kyse, ja millaiset sisällöt oppilaita eniten kiinnostivat. Mielenkiintoista oli se, että oppilaat saattoivat sanallisissa vastauksissaan viitata sellaisiin tulevaisuuden koulun tiloihin tai välineisiin, joita heidän

silloisessa oppimisympäristössään ei ollut, mutta piirroksissa esiintyi hyvin usein otteita oppilaiden omien kotiluokkien sisustuksellisista ratkaisuksista ja yksityiskohdista, joiden lisäksi kuviin oli saatettu piirtää omiin kiinnostuskohteisiin liittyviä asioita kuten jalkapalloja tai eläinjulisteita ja yleisesti oppimiseen liittyviä asioita kuten opettajia, liitutauluja, numerotauluja, kirjaintauluja tai kirjoja. Lodge (2007) esittää tutkimuksessaan, että piirtäessään kouluympäristöä, lapset usein sijoittavat kuvaan kouluun liittyviä tunnuspiirteitä, jotta kuva kertoisi nimenomaan kouluympäristöstä. Lapset myös liittävät usein piirroksiinsa sellaisia asioita, joita näkevät senhetkessä ympäristössään. Tämä selittää osaltaan sen, miksi oppilaiden toiveissa tulevaisuuden koulun luokkatiloissa esiintyi paljon otteita nykyisen luokan sisustuksellisista ratkaisuksista ja tavaroiden sijaintikohteista. (Lodge 2007, 151 - 152, 155.)

Tulevaisuuden koulu konkretisoitui tutkimukseeni osallistuvien oppilaiden mielessä kyselyn avulla ja sai oppilaat osallistumaan innolla vanhan koulun saneeraamisen suunnitteluun sekä uusien tilojen ja asioiden kehittämiseen. Fyysiseen ympäristöön painottuvat oppilaiden käsitykset näkyivät myös siinä, että oppilaiden piirroksissa esiintyi vain harvoin ihmisiä, mikä poikkeaa Lodgen (2007, 150) esittämästä tavasta lasten kuvata oppimisympäristöään. Tässä tutkimuksessa oppilaat käsittivät koulun ennen kaikkea opiskeluympäristönä, jonka fyysiset rakenteet kaipasivat akuuteinta huomiota. Koulussa koetut vuorovaikutussuhteet koettiin kyllä tärkeinä, mutta pääpaino oppimisympäristö -ajattelussa kohdistettiin sen fyysisille tekijöille.

Oppilaiden vastaukset antoivat paljon ajateltavaa koulun suunnitteluun oppilaiden näkökulmasta. Pääosin vastaukset kohdistuivat nimenomaan koulun saneeraamiseen paremman oppimisen ja koulussa viihtymisen näkökulmasta: koulusta toivottiin kodikasta ja nykyaikaista oppimisaikkaa, jossa viihdytään ilman, että sen tarvitsee olla viihdekeskus. Toiveet tulevaisuuden koulua kohtaan keskittyivät oppilaiden vastauksissa pääosin tilakysymykseen sekä koulun viihtyisyyteen. Vastauksissa konkretisoitui oppilaiden näkökulma tämän hetken ahtaudesta sekä koulun kokemisesta epäesteettiseksi (ks. luku 5.1.2).

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat kokevat oppimisympäristönsä monipuolisesti. Oppimisympäristö ei oppilaiden ajatuksissa koske vain *tilaa*, missä *opitaan*, vaan se sisältää ympäristönäkökulman kolmesta eri dimensios-ta. Oppimisympäristö muodostuu siten tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia toimintoja herättävästä ja tukevasta ympäristöstä, yksilöä ympäröivästä ulkoisesta ympäristöstä, johon hän voi osallistua, ja josta hän voi ammentaa tietoa sekä psykologisesta ilmapiiristä, jonka yksilö muodostaa käsityksistään, tunteistaan ja kokemuksistaan (vrt. Åhlberg 1998c, 26 - 28).

Oppimis- ja kasvu-ympäristössä tulisi siis oppia tietoja, taitoja ja asenteita. Sen tulisi laajentua myös koulun ulkopuoliseen ympäristöön joko fyysisesti tai tekniikan avulla, ja sen tulisi koostua hyvästä ilmapiiristä, joka tukee oppimista ja kasvua. Oppilaiden näkökulmasta oppimisympäristössä tulisi olla ennen kaikkea *hyvä olo ja turvallisuuden tuntu olla, oppia ja kasvaa viihtyisässä koulu-ympäristössä*.

## 5.4.2 Hyvä oppimisympäristö vanhempien käsityksissä

*Hyvä oppimisympäristö on paikka, jossa lapseni saa mahdollisuudet oppia, kehittyä ja toteuttaa itseään turvallisessa ympäristössä. (vanhempi)*

Vanhempien käsityksissä hyvän oppimisympäristön kivijalka muodostuu *hyvästä psyykkisestä ja sosiaalisesta ilmapiiristä*, mitä kuvaa hyvin vanhempien usein esille nostama ajatus siitä, että hyvä oppimisympäristö on sekä turvallinen, monipuolinen että viihtyisä. Hyvässä oppimisympäristössä ilmentyy *monipuolinen psyykkinen ja fyysinen turvallisuus kaiken ikäisillä ja kaikenlaisilla toimijoilla*.

Turvallisuudesta huolehtiminen koettiin tutkimusvastauksissa tärkeänä asiana niin tilojen, koulun lähiympäristön kuin ilmapiirinkin suhteen. Myös koulun viihtyisyys esteettisyyden ja mukavuuden puitteissa sekä koulun toiminta erilaisten palveluiden tarjoajana koettiin hyvään oppimisympäristöön keskeisesti kuuluvana asiana. Yhteisesti monipuoliseen, viihtyisään ja turvalliseen oppimisympäristöön kuuluviksi asioiksi käsitettiin riittävä fyysinen tila, joka mahdollistaa monipuolisen toimimisen, antaa tilaa niin yksilö- kuin ryhmätyöskentelyyn sekä luo väljyydessään mahdollisuuden työskennellä turvallisesti. Viihtyisien ja oppimaan virittävien tilojen ymmärrettiin motivoivan lasta innostumaan opetettavista asioista sekä ohjaavan lasta myös itse tutkimaan ja oivaltamaan asioita.

Muuttuvaan yhteiskuntaan kasvamisessa koulu koettiin turvallisena ja tärkeänä kasvatustahona, jonka tulisi olla muutosvalmis ja yhä avoimempi lähiympäristöön levittäytyvälle toiminnalle: itse kouluympäristössä toivottiin enemmän yhteiskunnan painottamien ratkaisujen, kuten tiimitöihin mahdollistavien tilojen ja muuttuvien olojen huomioimista, ja toisaalta oppimisympäristöstä toivottiin avoimempaa, fyysisistä tiloista enemmän yhteiskunnan eri osa-alueille avautuvaa oppimisympäristöä. Koulu ei saisi sitoa käyttäjiään liiaksi fyysiseen rakennukseen tai sen piha-alueeseen, vaan tulevaisuuden koulu nähtiin sellaisena osana yhteiskuntaa, joka myös itse avautuu oppimaan ja kasvamaan yhteiskunnan eri toimijoiden mukana. Kasvu- ja oppimisympäristön tulisi laajeta ympäri maailmaa, mihin oivallisia välineitä antavat erilaiset tieto- ja viestintätekniset välineet sekä eri muodossa tapahtuvat tutustumiset ja vierailut eri paikkoihin ja kulttuureihin. (Ks. Heppell 2004, 10; Eriksen 2001, 85.)

Tulevaisuuden koulun suhteen vanhempien ajatukset pohjasivat lähinnä jo olemassa oleviin, kouluun liitettäviin asioihin, joiden he kokivat nykyisen kasvu- ja oppimisympäristön suhteen olevan mahdollisia kehityskohteita. On selvää, että vanhemmat haluavat lapsilleen ympäristön, jossa lapsi saa kehittyä turvallisesti, oman kehitystasonsa mukaan. Hyvässä ympäristössä lapsi saa opetella sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa, mutta myös tarpeen mukaan hänelle annetaan rauha työskennellä yksin. Lasta kannustetaan itseohjautuvaan oppimiseen, jota tukevat lähellä olevat

turvalliset ja kannustavat aikuiset. Koulun ilmapiirin tulisi olla sellainen, että koulussa lapsi kokee viihtyvänsä hyvin ja hän haluaa sekä kasvaa että oppia.

Vanhempien tulevaisuuden koulua koskevista pohdinnoista nousi selkeästi esille se, että koulun pääasiallisena tehtävänä on sen kasvatuksellinen ja opetuksellinen rooli, jossa kasvatusta ja opetusta tapahtuvat jokaisen lapsen yksilöllisen tarpeen mukaan yhteiskunnalliset, kouluun kohdistuvat odotukset huomioiden. Hyvä oppiminen saavutetaan vanhempien mielestä huomioimalla jokainen lapsi niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä.

Oppimisympäristön toivottiin olevan kiireetön ja rauhallinen. Rauhallisuuteen viitattiin yksilöllisyyden kunnioittamisen puitteissa, jolloin jokaiselle toivottiin suotavan kunkin tarvitsema oppimisrauha. Kiireettömyyttä sen sijaan korostettiin ajatuksella, että jokainen tarvitsee yksilöllisesti aikaa kasvaa, kehittyä ja oppia (vrt. Aaltola 2003, 19; Gallagher 1992, 181, 184). Kiireettömyyteen viitattiin myös nyky-yhteiskunnan tilaan viitaten: jos lapselle annetaan malli vain kiireessä toimimisesta, kuinka häneltä voidaan vaatia itsensä rauhoittamista ja keskittymistä?

Vanha sanonta siitä, että ihminen tuntee olevansa kotona sellaisessa paikassa, jossa hänestä välitetään, jossa hän viihtyy, ja jossa hän kokee olonsa turvalliseksi, voitaisiin mieltää yhtäläillä koskemaan niin koulu- kuin kotiympäristöä. Kasvu- ja oppimisympäristöä kehitettäessä tulisi siksi huomioida niin perustarpeista lähtevät vaatimukset, kuten esimerkiksi ruokailuun, liikumiseen ja hygieniaan liittyvät seikat kuin yleistä viihtymistä lisäävät asiat, kuten tilojen tilankäyttöratkaisut ja sisustukselliset elementit (vrt. Fontaine ym. 2006, 157 - 159; Greig & Taylor 1999, 1 - 3.) Ihmisen viihtymisen ja hyvän olon peruspilareihin kuuluu myös tunne turvallisuudesta. Oppilaiden tulisi saada olla koulussa ennen kaikkea oppimassa ja kasvamassa ilman, että heidän tulee kiinnittää oman turvallisuutensa ylläpitämiseen jatkuvaa huomiota. Riittävällä valvonnalla ja epäkohtiin - kuten koulukiusaamiseen tai ympäristön vaaratekijöihin - puuttumisella, voidaan luoda jokaiselle hyvä perusta turvalliseen koulunkäyntiin.

### 5.4.3 Hyvä oppimisympäristö opettajien käsityksissä

*Kaiken oppimisen perusta on mielestäni hyvä pedagoginen oppimisympäristö. Ilman sitä opetus ja oppiminen eivät voi olla laadukkaita. Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö vaikuttavat opetukseen mielestäni myös paljon, mutta niiden välille on vaikea sanoa paremmuusjärjestystä. Fyysinen oppimisympäristö jää listassani viimeiseksi, mutta ilman hyvää fyysistä ympäristöä on vaikeaa tai ainakin vaikeampaa toteuttaa hyvää pedagogista oppimisympäristöä. Fyysinenkin on siis tärkeä, mutta yksistään sillä ei taata hyvää oppimista tai opetusta. (opettaja)*

*Järjestys on mielestäni sellainen, että tärkein on pedagoginen, sitten fyysinen, sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö, jos ajatellaan hyvää oppimista. Jos kuitenkin ajatellaan perusopetuksen erästä tärkeää kasvatustehtävää, oppilaan itsetunnon kasvattamista, nostaisin sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön ensimmäiselle ja toiselle sijalle. (opettaja)*

*Oppimisympäristön osa-alueiden laittaminen tärkeysjärjestykseen ei ole minusta mielekästä. Jos jokin pitäisi nostaa erityisesti jalustalle, se olisi opettaja! Kaikki on riippuvaista opettajan omasta toiminnasta – Aika haastava juttu! (opettaja)*

*Tärkeysjärjestystä on vaikea tehdä, koska se riippuu osittain myös opilasaineksesta. Voisi ajatella, että pedagoginen ympäristö olisi tärkein, koska kyse on oppimisesta ja siinä nimenomaan on kyse opettamisesta. Asia ei ole kuitenkaan niin yksinkertainen. Pedagogisuus on monien asioiden summa. Et voi tarjota hyvää oppimisympäristöä, jos et ymmärrä lapsen kehitystä jne. Jos taas opettamisen hallinta on heikko, et saa asioita perille, lasta oppimaan ja oivaltamaan. (opettaja)*

Opettajien vastauksista on selkeästi havaittavissa kasvatustieteellinen ja ammatti-identiteettiin liittyvä käsitys oppimisympäristöstä. Vaikka oppimisympäristön ymmärretäänkin sisältävän tietyt ja yleiset hyvän oppimisympäristön laatutekijät ja perusainekset, opettajien vastauksissa painottuivat pedagogiikkaan liittyvät asiat. Osassa vastauksista pedagoginen ympäristö nostettiin tärkeysjärjestyksessä selkeästi ensimmäiseksi, mutta usein oppimisympäristön osa-alueiden nähtiin vaikuttavan niin suuresti toisiinsa, ettei selkeää tärkeysjärjestystä voida nimetä. Useimmiten kuitenkin itsessään opettajan toiminta nähtiin tekijänä, joka vaikuttaa yleisesti koko oppimisympäristön hyvyyteen, mikä puolestaan viittaa pedagogisen oppimisympäristön ylivertaisuuteen – opettajan toiminta on ennen kaikkea pedagogista toimintaa.

Opettajien vastauksissa oppimisympäristöä tarkastellaan ennen muuta *hyvän opetusympäristön* (vrt. pedagoginen oppimisympäristö) näkökulmasta, minkä ymmärretään olevan hyvän oppimisympäristön perusta. Perustarpeiden tyydyttäminen luo eräänlaisen kivijalan kaikelle oppimiselle ja opettamiselle, koska silloin oppiminen ei häiriinny ihmisen perustarpeiden tyydyttämiseen liittyvistä puutteista. Hyvässä oppimisympäristössä on *hyvä ja turvallinen olla ja työskennellä opettajana, kasvattajana ja oppilana*.

Pedagogisiksi tekijöiksi opettajien vastauksissa määrittyivät mm. opetukseen kuuluva perusvälineistö sekä erilaiset aistitoiminnot huomioiva peruslaadukkuus. Tilojen suhteen tärkeänä pidettiin riittävän tilan lisäksi tilojen muunneltavuutta erilaisiin *opetuksellisiin* käyttötarkoituksiin: tilan tulisi mukautua erilaisten aineiden opettamiseen ja suoda puitteet sekä ryhmä- että yksilötyöskentelylle. Tiloja suunniteltaessa tulisi opettajien mielestä huomioida erityisesti opetus- ja oppimissuunnitelman asettamat vaatimukset sekä lapsen ikätaso. Ympäristön – sekä ulkoisen että sisäisen – tulisi tukea oppimista ja



kasvua monipuolisesti (ks. Nuikkinen 2005, 68 - 69, 150). Oppimiselle ei saisi muodostua turhia esteitä esimerkiksi huonosta akustiikasta, ergonomisesti epäedullisista huonekaluista, häiritsevistä hajuista tai äänistä tai muista perusasioista, joiden tulisi olla huomioituina kaikissa toimitiloissa. Oppilaan ja opettajan edun mukaista on myös se, että oppimisympäristö tukee kaikin tavoin oppimista olemalla virikkeellinen ja huomioimalla erilaiset oppilaat. Erilaisten oppilaiden ja oppimistapojen huomioimisessa painotettiin riittävän tuen ja resurssien merkitystä: jokaisen oppilaan ja opettajan edun mukaista on, että lapsi saa oppimiseensa ja kasvuunsa riittävästi tukea ja aikaa yksilöllisesti tarvittavilta tahoilta.

Pedagogiseen ammattitaitoon ja hyvään oppimisympäristöön liittyvät hyvää opettajuutta koskevat kysymykset ja määritelmät sekä yhteiskunnan asettamat odotukset hyvästä opettajasta. Tällaisia pohdintoja tehtäessä voidaan kiinnittää huomio Luukkaisen (2004, 47, 62) ja Patrikaisen (1999, 15, 151) mainitsemaan opettajan professionaalisuuteen, eli pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyviin tutkimuksiin: onko opettajan professionaalisuus kiinni hänen koulutuksestaan, pedagogisesta ammattitaidostaan vai persoonastaan?

Opettajuus ja pedagogisuus esiintyvät erilaisissa opettajapersoonissa eri tavoin, vaikka heidän toimintaansa ja pedagogista ajatteluaan ohjaavat monet opettajille yhteiset asiat, kuten opetussuunnitelma, koulun toimintakulttuuri ja eettiset arvot. Opettajuuden ja pedagogisuuden ydin muodostuu kuitenkin viime kädessä opettajan omien havaintojen ja käsittekonstruktion pohjalta (vrt. Värri 2000, 145 - 146). Pedagogisuutta ei siten opettajien mukaan voi määritellä hyväksi pelkästään koulutuksen tai tiettyjen tekijöiden, tilan tai välineiden perusteella, vaan ensisijaisesti ympäristön pedagogisen laadun määrittelee opettajan pedagoginen taito. Opettaja luonnollisesti tarvitsee työvälineinään erilaisia opettamista ja oppimista tukevia välineitä ja materiaaleja sekä tarkoituksen mukaiset tilat, mutta pelkästään näiden ulkoisten tekijöiden olemassaolo ei nosta pedagogisen ympäristön laatua, ellei opettajalla ole taitoja hyödyntää niitä oppilaan ikätason ja positiivisen minäkäsityksen tavoitteiden mukaan. Pedagogisessa ympäristössä eletään todeksi arkipäivää esimerkkitalanteissa, joissa opetellaan elämää kokeilemisen ja kasvamisen näkökulmasta – ympäristöllä on luontainen ominaisuus opettaa kantamaan vastuuta omasta ja toisten ympäristöstä:

*Pienet asiat voivat olla oppimisen kannalta suuria: kasvit oppimisympäristössä luovat viihtyisyyttä, mutta opettavat myös monia asioita: kasvoin osia, kasvatusta ja huolehtimista. (opettaja)*

*Koulun 'hyvä henki' aikuisten kesken on tärkeää: avoin vuorovaikutus ja hedelmällinen yhteistyö. Nämä välittyvät oppilaisiin ja heidän viihtyvyyteensä. Esimiehellä tärkeä rooli tässä sen suhteen, miten hän antaa opettajien tuoda äänensä kuuluviin. Oppilaat aistivat opettajien työympäristöasiat. (opettaja)*

Pedagogisuuteen sisältyy opettajien ja koulun henkilökunnan toimiminen sen mukaan, mitä he opettavat. Koulussa toimivat aikuiset ovat huomaamattaan-kin esimerkkinä oppilaille kaikenlaisissa tilanteissa, mistä syystä myös ne tilanteet, jotka eivät liity oppilaiden ja aikuisten välisiin vuorovaikutustilanteisiin, ovat aistittavissa koulun yleisestä ilmapiiristä. Koulun aikuisten käytös ohjaa ensisijaisesti oppilaiden käyttäytymissuuntaa. Kaikkien vuorovaikutusryhmien välillä kaikissa tilanteissa tärkeinä rakennusaineina koettiin toisten kunnioittaminen, tasa-arvoisuus, kannustus, kiittäminen, turvallisuus ja erilaisten yksilöiden arvostus.

Opettajien hyvää oppimisympäristöä pohtivissa vastauksissa ilmeni hyvän oppimisympäristön luomiseen vaikuttavan opettajan ammattitaidon puitteissa sen eri osat. Ne yhdessä muodostavat opettajasta kasvatuksen ja opettamisen ammattilaisen: opettaja tekee työtään ennen kaikkea persoonallaan, joka vaatii pohjaksi hyvän koulutuksen ja resurssit käytännön toteutustyöhön, jotta hyvät pedagogiset ratkaisut olisivat mahdollisia.

## 5.5 Yhteenveto ja tulkinta hyvän oppimisympäristön perustasta: turvallisuus

*Tulevaisuuden koulussa lapseni kehittyisi ja kasvaisi turvallisessa ympäristössä. (vanhempi)*

*Tulevaisuuden koulussa tulisi kiinnittää huomiota henkilökunnan pysyvyyteen ja jaksamiseen. (vanhempi)*

*Toivoisin, että tulevaisuuden koulu olisi viihtyisä ja mukava. (oppilas)*

*Uuden koulun pitäisi olla moderni, mutta kodikas. Sellainen, jossa ei tarvitse pelätä, että eksyy käytäviin. (oppilas)*

*Hyvässä oppimisympäristössä jokaisella olisi mahdollisuus oppia oman tasonsa ja resurssiensa mukaan. Jokainen jaksaisi näin opiskella parhaansa yrittäen. Samoin kuin jokaisella tulisi olla työrauha (opettaja)*

*Hyvään oppimisympäristöön liittyvät tilat, joissa on mahdollisuus oppia turvallisesti ja rauhassa omien kykyjen mukaan. (opettaja)*

Oppilaat, vanhemmat ja opettajat arvostivat tutkimusvastauksissa kutakin oppimisympäristön osa-alueita, mutta antoivat osa-alueille toisistaan poikkeavan painoarvon (ks. kuvio 14). Oppilaiden käsityksissä hyvän oppimisympäristön kivijalaksi muotoutui fyysinen ympäristö, joka tarjoaisi parhaimmillaan monipuolisia toimintamahdollisuuksia, projektioppimista, virikkeitä ja mahdollisuuksia opiskella monipuolisin välinein sekä yksin että ryhmässä. *Oppilaat* painottivat hyvän oppimisympäristön olevan esteettisesti viihtyisä ja monipuolinen, missä jokaisen oppilaan olisi hyvä olla, oppia ja kasvaa omalla tavallaan kiireettömässä ilmapiirissä. *Vanhemmat* korostivat käsityksissään hyvän oppimisympäristön psyykkisiä ja sosiaalisia elementtejä, jot-

ka parhaimmillaan muodostavat koulunkäynnille pelottoman ilmapiirin, jossa kukin oppilas voi opiskella yksilöllisesti ja lapsilähtöisesti nykyaikaisessa ympäristössä. Vanhempien huolenaiheeksi osoittautui erilaisten ja eri-ikäisten oppilaiden riittämätön huomioiminen ja suuret oppilasmäärät – riittääkö opettajilla tarpeeksi aikaa ja resursseja haastavassa työssään huomata jokainen oppilas ja koulupäivän tilanne? *Opettajat* puolestaan tarkastelivat hyvää oppimisympäristöä pedagogisista lähtökohdista. Mikäli mahdollisuudet monipuoliseen pedagogiseen toimintaan olisivat optimaaliset, resurssit erilaisten oppilaiden tarpeiden huomioimiseen ja heidän tukemiseensa helpottuisivat. Pedagogiset mahdollisuudet liittyvät opettajien mukaan fyysisten tilojen huomioimiseen, välineistön riittävyteen ja nykyaikaistamiseen, tukitoimien laajentamiseen ja perusasioiden päivittämiseen nyky-yhteiskuntaa vastaaviksi. Hyvässä oppimisympäristössä olisi parhaimmillaan hyvä olla sekä opettajana, kasvattajana että oppilana. Kaikki vastaajaryhmät näkivät nykyisessä oppimisympäristössä kehitettävää ja esittivät runsaasti ajatuksia siitä, miten oppimisympäristöstä voitaisiin saada vieläkin parempi – millainen olisi hyvä oppimisympäristö.

Tähän mennessä (ks. luvut 5.1, 5.2, 5.3 ja 5.4) olen esittänyt vastaukset kahdeksan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni kysyin, missä määrin tutkittavien tahojen kesken voidaan löytää jokin yhteinen lähtökohta hyvän oppimisympäristön perustaksi? Tällaisiksi lähtökohdiksi voisi tulkita kolme asiaa. Ensinnäkin suppeammassa näkökulmassa, lähinnä fyysiseen oppimisympäristöön viitaten, vastauksissa nostettiin esiin se, että oppimisympäristössä pitää toteutua inhimillisiin perustarpeisiin liittyvät ja oppimisympäristön toiminnan kannalta välttämättömät perusasiat, jotta sitä voidaan pitää lähtökohdiltaan perushyväenä oppimisympäristönä. Toiseksi sen tulee myös vastata toiminnaltaan niihin haasteisiin, joita siltä nykyaikana ja tulevaisuudessa odotetaan (ks. luku 5.1.1). Nämä peruslähtökohdat esitettiin vastauksissa hyvän oppimisympäristön vähimmäisvaatimuksiksi, hyvyyden määrittelyn lähtökohdiksi. Kolmas, vastausten sisältä, ikään kuin rivien välistä, noussut vastaajatahoja yhdistävä tekijä on turvallisuus, mikä osaltaan heijastuu myös edellä mainitussa, perustarpeet huomioivassa oppimisympäristön peruslähtökohdassa. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien tutkimusvastauksista huokuu kaipuu ja pyrkimys turvallisuuteen. Turvalliseen oppimisympäristöön viitattiin niin fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa kuin pedagogisessakin merkityksessä, vaikka sanaa ”turvallisuus” ei välttämättä tuotukaan esiin. Jatkuva turvallisuuden tavoittelu ja turvallisuuteen viittaaminen hyvää oppimisympäristöä koskevissa tutkimusvastauksissa nosti turvallisuuden hyvän oppimisympäristön keskeisimmäksi lähtökohdaksi, varsinaiseksi kaikkia tutkimukseen osallistuvia osapuolia yhdistäväksi tekijäksi. Erilaisten merkitysverkostojen keskellä voidaan siten nähdä yhteinen punainen lanka, yhteinen kieli, jonka perustan muodostaa turvallisuuden käsite.

Oppimisympäristön näkökulmasta turvallisuus yhdistää sen kaikki osat alueet (kuvio 15).

## TURVALLISUUS

<p><b>Fyysinen ilmentymä:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*vaarallisten paikkojen/tilanteiden minimointi</li> <li>*turvalliset tilat ja välineet</li> <li>*ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys</li> <li>*liikenneturvallisuus</li> <li>*turvallinen kouluympäristö</li> </ul>	<p><b>Sosiaalinen ja psykologinen ilmentymä:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*kiusaamattomuus</li> <li>*hyvä olo</li> <li>*kiireettömyys</li> <li>*hyväksytyksi tunteminen</li> <li>*persoonallisuuden tukeminen</li> <li>*riittävyys</li> </ul>	<p><b>Pedagoginen ilmentymä:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*oppimisen tukeminen</li> <li>*koulun työntekijöiden jaksaminen</li> <li>*turvallisen aikuisen (oman opettajan) pysyvyys</li> <li>*odotusten ja vaatimusten realistisuus</li> <li>*opettajien ammattitaito</li> </ul>
---	---	---

KUVIO 15. Turvallisuuden moninaiset ilmentymät tutkimusvastauksissa

*Fyysinen turvallisuus* liittyi tutkimusvastauksissa oppimisympäristön vaaratilanteiden ennaltaehkäisemiseen ja tilojen ja välineiden turvallisuuteen. Fyysinen turvallisuus liitettiin myös yksilön ruumiilliseen koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Lähi liikenteen ja koulun lähiympäristön turvallisuusnäkökohtien huomioiminen ymmärrettiin myös olennaisena osana fyysisiä turvallisuustekijöitä. *Sosiaalisessa ja psykologisessa oppimisympäristössä* turvallisuustekijät kohdentuivat tutkimusvastauksissa yksilön henkiseen hyvään oloon, turvallisuuden tunteeseen ja kokemiseen välittämisestä. Tämän turvallisuusnäkökulman luomisessa koettiin merkittävinä pääosin ne ihmiset, joiden kanssa yksilö on oppimisympäristössään vuorovaikutuksessa. Oppimisympäristön tuki yksilön kasvun ohjaajana nähtiin myös osana psykologista ja sosiaalista turvallisuutta: tukeeko ympäristö yksilöiden kasvua heidän omien lähtökohtiensa puitteissa ja omina persoonina? Sosiaaliseen ja psykologiseen turvallisuuteen liittyi vastauksissa kiusaamattomuus monesta eri näkökulmasta niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnan taholta. Sosiaalinen ja psykologinen turvallisuus koski vastauksissa myös riittävän ajan suomista kunkin yksilölliselle kasvuille ja oppimiselle. *Pedagoginen turvallisuus* nousi esiin tutkimusvastauksissa huolena oppilaiden riittävästä oppimisesta ja oppimisen tukemisesta. Pedagogiseen turvallisuuteen viitattiin myös huolena koulun henkilökunnan jaksamisesta ja pysyvyydestä. Pedagogisen turvallisuuden yhtenä näkökulmana voidaan myös ymmärtää opettajiin ja kouluympäristöön kohdistuvat vaatimukset, jotka konkretisoituvat toisaalta ammatillisen pätevyyden näkökulmasta mutta myös opettajan toimenkuvan näkökulmasta – paljonko opettajalta voidaan vaatia?

Turvallisuudella tai turvattomuudella on pitkäaikaiset vaikutukset yksilön elämään. Fontaine, Dee Torre, Grafwallner ja Underhill (2006) toteavat lapsen kyvyt ja kehitystason huomioon ottavan turvallisen ja huolenpidollisen ympäristön olevan pohjana lapsen terveelle sosiaaliselle, psyykkiselle ja fyysiselle kehitykselle. Turvallinen oppimisympäristö opettaa sekä yksilöllisiä, itsetuntemukseen liittyviä asioita että yhteistoiminnallisia, toisten kanssa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja. Lapsena turvallisessa ympäristössä koetut positiiviset, kommunikointiin ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat toisaalta suojaavat yksilöä turhilta negatiivisilta kokemuksilta ja toisaalta ohjaavat häntä käsittelemään negatiivisia tunteitaan, mikä on pohjana yksilön myöhemmälle tasapainoiselle ja positiiviselle kehitykselle. (Fontaine ym. 2006, 159.) Myös Kääriäinen ym. (1997, 95, 107) toteavat turvallisuuteen liittyen, ettei oppimisympäristön ”turvallisuus” saa merkitä ainoastaan fyysisiltä tai psyykkisiltä vahingoilta suojautumista, vaan kaikin puolin kasvun ja kehityksen kannalta turvallista ympäristöä, jossa tavoitteena on antaa virikkeitä ja mahdollisuuksia oppilaan myönteisen kehityksen kasvuun. Turvallisuuteen liittyy siten myös aina kehitys- ja oppimispsykologinen näkökulma.

Tutkimuksessa erittäin tärkeäksi turvallisuuden ilmentymäksi nostettiin kouluviihtyvyys (vrt. luku 1). Turvallisuus on osa viihtymistä, mutta se usein katoaa, mikäli viihtyminen ymmärretään viihteellisyytenä. Viihtymisen – samoin kuin turvallisuudenkin – merkinä voidaan pitää tunnetta rauhallisuudesta ja pysyvyydestä. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokiessa koulun työskentelyilmapiirin toiminnallisuudesta huolimatta rauhallisena ja yksilön huomioivana, on kyseessä aina myös tunne turvallisuudesta. Turvallisuus saa ihmisessä aikaan levottomuuden ja pelokkuuden sijaan rauhallisuutta ja tasapainoisuutta. Eräs opettaja kiteytti vastauksessaan mielenkiintoisen näkökulman pohtiessaan hyvän oppimisympäristön hyvyttä viihtyisyyden kannalta. Missä suhteessa koulun tulee olla viihtyisä ja missä kulkee viihtyvyyden ja viihteellisyyden raja?

*Koulu on paikka oppia. Kodin paikkaa se toimittaa toisinaan, mutta se koulu ei kuitenkaan ole. Hyvä oppimisympäristö on tavoitteellista viihtymistä. (opettaja)*

*Tavoitteellisen viihtymisen* -käsite kokoaa hyvin selkeästi oppimisympäristöjen eri elementtien arvot ja tehtävät yhteen. Koululla ja opetuksella on tavoitteita ja päämääriä, joihin opetuksessa ja kasvatuksessa on tarkoitus päästä. Ympäristön eri osa-alueiden tavoite on yhdessä ja erikseen tukea tähän tavoitteeseen pääsyä, kasvua ja oppimista lapsikeskeisistä lähtökohdista siten, että oppilas voisi tuntea olonsa turvalliseksi ja itsensä hyväksytyksi ja onnistuneeksi haasteita tarjoavassa ympäristössä. Kaikilla koulussa tai koulun kanssa yhteistyössä toimivilla henkilöillä tulisi olla samansuuntaiset kasvua ja oppimista tukevat tavoitteet, jotka yhdistettynä hyvään ja kannustavaan vuorovaikutteiseen ilmapiiriin saavat tuntemaan olon viihtyisäksi, hyväksi ja turvalliseksi.

## 6 POHDINTA

*... Jos jatkuvasti mennään vain kiireellä eteenpäin, ei koskaan ehditä pysähtyä tarkastelemaan sitä, mitä on saatu aikaan. Tehdyn tarkastelu on tärkeää siksi, että huomataan ne asiat, jotka kaipaavat vielä kehittämistä, mutta osataan myös olla kiitollisia siitä, mitä on saatu aikaan. (opettaja)*

*...Välillä pitäisi ajan kanssa katsoa mistä ja miten on tultu siihen, mihin on tultu. Ja siinä sitten tehdä suunnitelmia, kuinka jatketaan. Niin yksilön kuin koko yhteisön kannalta. (vanhempi)*

Tutkimuksessa esiintyneet ajatukset saavutusten arvioinnin tärkeydestä ovat ajankohtaisia myös tämän tutkimuksen kohdalla. On pohdinnan aika.

### 6.1 Tutkija tutkimuksen puhuteltavana

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää hyvään oppimisympäristöön liitettäviä käsityksiä, jotta oppimisympäristöä kehitettäessä voitaisiin ymmärtää paremmin sitä, millaisia hyvyystekijöitä kukin koulun kanssa läheisesti toimiva taho siihen liittyy. Nyt, tulosten tarkastelun jälkeen, on aika nostaa esiin niitä ajatuksia, mitä tulokset herättivät. Kuten jo tutkimuksen alkulehdillä totesin, aika ja eteenpäin meneminen heijastuvat kaikessa, minkä kanssa ihmiset ovat tekemisissä – myös oppimisympäristössä. Eteenpäin mentäessä ja uutta rakentaessa on kuitenkin tärkeää katsoa myös taaksepäin ja selvittää, mitä tähänastinen olemassa oleva merkitsee tulevaisuuden kannalta. On pohdinnan aika – myös tässä tutkimuksessa.

#### 6.1.1 Kiire haasteena kodin ja koulun yhteistyölle

Tulevaisuuden kouluun liitettävät asiat nostivat tässä tutkimuksessa esille seikkoja, joiden myötä tulevaisuuden koulua suunniteltaessa tulisi nähdä koulukehittämisen ympäristöä syvempi näkökulma. *Tulevaisuuden koulu ei ole*



*ainoastaan kasvu- ja oppimisympäristö, johon liitetään erilaisia hyvän ympäristön kriteerejä, vaan se on jossain määrin myös ajattelutapa.* Tulevaisuuden koulu -ajatus vaatii kehittämisen kivijalaksi oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilökunnan yhteistä halua tehdä kasvu- ja oppimisympäristöstä hyvä ja toimiva. Toisaalta pelkkä tahtotila ei riitä oppimisympäristön kehittämisessä, ellei tahto saa aikaan toimintaa.

Toiminnan suurimmaksi esteeksi tutkimuksessa nostettiin usein resurssien puute, millä viitattiin fyysisen, pedagogisen, sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön erilaisiin puutteisiin. Silti, puutteista huolimatta, oppimisympäristöä ymmärrettiin voitavan parantaa aina jossain määrin toimintakulttuuria kehittämällä. Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii kuitenkin tahdon ja toiminnan onnistumiseksi aikaa, minkä puute heijastui monen tekijän taustalla olevaksi suurimmaksi ongelmaksi. Koulussa opittavan oppiaineksen määrä, opettajien rajallinen aika tukea oppilaita tarpeeksi ja oppimisympäristön vastaavuus yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin nähtiin muun muassa monen muun tekijän lisäksi ajan puutteeseen ja sen tuomaan kiireeseen liittyvinä huolina. Yleinen yhteiskuntaa leimaava kiireinen elämäntapa kuvastui myös vanhempien vastauksissa, joissa koululta toivottiin enemmän joustavuutta vanhempien työaikojen huomioijana. Kiire määrittelee entistä enemmän ihmisten toimintaa eikä se ole enää pelkästään yksilöihin kohdistuva haaste vaan koko yhteisöä leimaava asia. Tästä johtuen aikaa ja sen puutetta voisi jo pitää eräänlaisena yhteiskuntaa ilmentävänä arvona.

Vanhemmille suunnatussa kyselyssä saattoi selvästi huomata vanhempien havainneen muuttuvan yhteiskunnan asettaneen koululle sellaisia vaatimuksia, joihin koulun tulisi tulevaisuudessa paremmin vastata (ks. luku 5.1.5). Osa vaatimuksista kohdistui perinteisiin hyvän kasvu- ja oppimisympäristön perusasioihin, kuten turvallisuuden huomioimiseen tai tilojen peruskorjaamiseen nykyajan olosuhteet huomioiden, kun taas osa vaatimuksista kohdistui yhteiskunnan muuttuneista painotusalueista kohdistuviin seikkoihin, kuten vanhempien entistä vaihtelevimpiin työaikoihin, aiempaa pidempiin työpäiviin ja perhe- ja sukulaisuussuhteisiin pohjautuviin järjestelyihin: työajat koettiin joustamattomiksi kouluajan suhteen, mikä hankaloitti koulukuljetusta ja aiheutti järjestelyjä oppilaan yksinään vietetyn ajan suhteen.

Vastausten sisältä mielenkiintoisena seikkana nousi esille se, että vaikka koulun ja kodin ymmärrettiin kulkevan useimmiten käsi kädessä oppilaan kanssa, niiden keskinäinen yhteistyö puhuttaa usein opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa hiljaiselollaan tai olemuksellaan. Vanhempainilloissa ja muissa iltamissa tai puuhapäivissä osanottajamäärä jää usein alle odotetun ja erilaiset keinot kehittää yhteistyötä eivät tunnu tuottavan aiempaa aktiivisempaa tulosta. Toisinaan opettajat myös kokivat, että he joutuvat aiempaa enemmän perustelemaan oppilaan kasvun hyväksi tekemiään toimintoja – yhteisen kasvatustilin löytäminen vanhempien kanssa ei olekaan itsestään selvyys.

*Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö tarkoittaa mielestäni myös hyvää vuorovaikutusta kodin ja koulun kesken. Tämä on haastavaa jos kasvatuskäytännöt eivät kohtaa ja opettajan toiminta kyseenalaistetaan. (opettaja)*

Opettajat kantoivat huolta mm. siitä, että aiempaa useammin koteihin otetut yhteydenotot koetaan vanhempien taholta kritiikkinä heidän kasvatustaitojaan kohtaan sen sijaan, että niiden ymmärrettäisiin olevan mahdollisuus yhteisten kasvatuskäytänteiden luomiselle. Tämän tutkimuksen vastaukset antoivat kuitenkin ymmärtää, että vanhemmat periaatteessa pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä, mutta käytännössä sille on vaikea löytää aikaa nykyistä enempiä. Kodin ja koulun yhteistyön lisääminen entisestään tai koulun toimintaan osallistuminen kyselyä enempiä tuntui olevan monessa perheessä kiireisen elämänrytmin vuoksi hankalaa: osa vanhemmista kertoi, että jo kyselyn vastaamiseen oli vaikea järjestää aikaa, vaikka se koettiin tärkeänä. Tämä selittää osaltaan vastaajajoukon suhteellisen pientä määrää<sup>51</sup>, muutamaa kymmentä vastauslomaketta, koko koulun oppilasmäärään peilaten. Luonnollista toki on, että vastauksia ei voida olettaa olevan yhtä paljon kuin oppilaita, sillä useasta kodista samaa koulua käy muutamakin lapsi. Vastaajaryhmän olisi silti voinut olettaa olevan hieman suurempi, mikäli koulunkäynnin oletetaan yleisesti herättävän niinkin moniulotteista pohdintaa kuin vastauksista ilmeni. Vastaajaryhmästä sai kuitenkin suuntaa antavan kokonaiskuvan vanhempien hyvää oppimisympäristöä kohtaan liittämistä käsitteistä, koska kyselyyn vastanneet vanhemmat vastasivat kyselyyn hyvin monisanaisesti ja perusteellisesti. Syvä pohdinta yhteiskunnan muuttumisen vaikuttamisesta koulunkäyntiin sekä kodin ja koulun yhteistyöstä nousi esille usein vastauksia analysoidessa, vaikka niistä ei kyselyssä suoranaisesti kysytykään.

Kiireinen elämä kuvastui vastausten lomassa myös siinä, että monessa kohdissa kyselyä vanhemmat painottivat koulun tärkeyttä oppilaiden vapaa-ajan toiminnan huomioijana, koska heidän työnsä vaatii usein pitkäkin poissaoloa kotoa sekä väsyttää siinä määrin, ettei iltaisin jaksaisi lähteä viemään lasta erillisiin harrastetoimintoihin. Osa vanhemmista kuitenkin totesi, että kiireen vastapainoksi, ja ehkä yhteisen ajan löytämisen ratkaisuksi, kodin ja koulun lisääntyvä yhteistyö voisi olla hyvä asia. Koulu kuitenkin koettiin usein jossain määrin suljetuksi instituutioksi, jonne oli korkea kynnyks mennä tai joka ei jostain syystä tuntunut kovin kutsuvalta paikalta. Jos koulu paikana olisi vanhempia ”houkuttelevampi” ja oppilaiden tekemiä töitä olisi galleriamaisesti esillä, kuten eräs vanhempi totesi, se ehkä innostaisi vanhempia saapumaan koululle useammin ja toimimaan enemmän lastensa parissa kouluun liittyvissä asioissa.

51 Tutkimusvastaukset jaottuivat seuraavasti: oppilaiden kirjallisia vastauksia 261 kpl, 54:n 1.-luokkalaisen vastaukset opettajien kokoamina, oppilaiden piirroksia 315 kpl, opettajien ja opettajiksi opiskelevien vastauksia 21 kpl ja vanhempien vastauksia 30 kpl. Vastausmääriä ja aineiston käsittelyä käsitellään myös luvussa 2.3.

Koulun hyvää sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä pohdittaessa nousi esille se, että vaikka hyvä oppimisympäristö kohdistuukin koulun sisäiseen ilmapiiriin, sitä ei silti voida muodostaa ainoastaan koulun sisäisistä vuorovaikutustilanteista, vaan tärkeänä osana tulisi nähdä myös kasvattajien rooli, joka välillisesti vaikuttaa koulun ilmapiiriin: *oppilaat kantavat itsessään arvoja ja malleja, jotka he saavat kotoaan*. Kodin ja koulun yhteistyö kasvatusasioissa on ensisijaisen tärkeää koko kouluviihtyvyyden kannalta, jotta ilmapiirissä kunnioitettaisiin samansuuntaisia arvoja ja pidettäisiin kiinni yhteisistä rajoista ja säännöistä. Kodin ja koulun ”yhtä köyttä vetäminen” selkeyttää lapselle häneen kohdistuvia, kasvua suuntaavia odotuksia ja vahvistaa tunnetta, että hänen rinnallaan kulkee turvallisia, hänestä välittäviä aikuisia.

Suunniteltaessa koulusta entistä parempaa oppimisympäristöä, on tärkeää ottaa suunnitteluun mukaan myös vanhemmat, jotta he voisivat omalta osaltaan rakentaa oppimisympäristöä sellaiseksi, missä heidän tukensa pääsisi entistä paremmin näkyviin. Koulun ja kodin suunnitelmassa yhdessä oppimisympäristöä, molemmat tahot ehkä ymmärtäisivät toisiaan paremmin ja yhteistä linjaa voitaisiin kehittää entisestään. Usein oppilas on ainut yhdistävä tekijä kodin ja koulun välillä, kun yhteistyö voisi olla eri osapuolten välillä vuorovaikutteisempaa joka suhteessa. (Ks. Dalin ym. 1993, 6.) Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen ja erilaisten aktivoivien muotojen löytäminen sen lisäämiseksi olisi siten erittäin keskeinen pohdinnan aihe oppimisympäristöä kehitettäessä.

Vanhempien kiinnostus vaikuttaa ja ottaa osaa lapsen kasvu- ja oppimisympäristöön, kuvastui vanhempien kyselyä kommentoivista vastauksista, joissa he ilmoittivat kyselyn olleen tarpeellinen ja hyvä mielipiteiden kartoittajana ja pohtimaan laittajana:

*Kysymykset pistivät miettimään, mitä tiedäkään omien koululaisten arjesta ja tiloista koulussa – enpä juuri paljoa... (vanhempi)*

*Kyselyyn meni aikaa... ei huono asia! Kysymykset olivat hyviä. Kun kaikki vanhemmat vastaa näihin, niin jo vain saadaan piankin uusi koulu... ainakin sisäisesti! (vanhempi)*

Vanhemmat myös vastasivat kyselyn kysymyksiin hyvin monisanaisesti esittäen perinteisten kouluun liitettävien, hyvässä oppimisympäristössä huomioitavien, asioiden rinnalle uusia, vartenotettavia ideoita, mikä osoittaa vanhempien olevan kiinnostuneita koulun kehittämisestä, vaikka heidän osallistumisensa koulun toimintaan onkin usein odotettua vähäisempää.

### **6.1.2 Koulun ”suojeleva” rooli**

Tutkimusvastauksista heijastui, että kiireen leimaavassa yhteiskunnassa koulu koettiin hyvänä ja luotettavana kasvatustahona, jonka toivottiin iltapäivätoiminnan ja valvottujen tilojen lisäksi tarjoavan oppilaille mahdollisuuden

viettää aikaa turvallisessa seurassa. Ilman koulun tarjoamaa iltapäivätoimintaa vanhemmat usein pelkäsivät lapsensa syrjäytyvän tai ajautuvan heille sopimattomaan seuraan etsiessään sosiaalisia kontakteja yksinään vietettävän ajan vaihtoehdoksi. Oppilaat koettiin ylempilläkin luokilla vielä lapsiksi, joista aikuisen tulee huolehtia joko itse tai vaihtoehtoisesti pyrkimällä etsimään jokin taho, joka ohjaisi lapsen toimintaa. Ylempien luokka-asteiden oppilaille, jotka eivät ehkä innostu kerhotoiminnasta, toivottiin koulun taholta järjestettäväksi harrastetoimintaa tai tiloja, joissa voi viettää koulupäivän jälkeistä aikaa joko läksyjenteon, tietokoneella opiskelun tai pelaamisen, lukemisen tai kavereiden seurassa. Alimpien luokka-asteiden oppilaille hyvänä ratkaisuna ehdotettiin jo toimivaa iltapäiväkerho -ratkaisua, jota toivottiin laajennettavan myös aamupäivätoimintaa koskeväksi ja hyvin organisoiduksi toiminnaksi. Toisaalta myös alimpien luokka-asteiden oppilaille toivottiin jonkinlaista koulun puolelta osoitettua tilaa, jossa hetken aikaa kotiinkuljetusta odottavat tai tunnin koulunalkua aiemmin kouluun tulevat oppilaat voisivat viettää aikaansa mielekkään tekemisen, kuten lukemisen tai pelaamisen merkeissä. Pitkäksi venyvä, koulussa vietetty aika vaatisi huomiota valvonnan lisäksi myös ruokahuollon suhteen. Tähän asiaan vanhemmat eivät vastauksissaan esittäneet ratkaisuja. Ehdotuksitta jäi myös valvottavien tilojen valvontaa järjestävä taho samoin kuin harrastetoiminnan organisoija. Nämä vanhempien esittämät huomiot ovat kuitenkin asioita, joita tulee pohtia kehitettäessä koulua yhä enemmän vastaamaan tämän päivän yhteiskunnan asettamia haasteita ja vaatimuksia.

Huoli alakoululaisten ja yläkoululaisten yksinään vietetystä ajasta ja väärään seuraan joutumisesta koulupäivän päätteeksi heijasti usein myös pelkoa siitä, että yksinään oleva koululainen joutuu kiusatuksi isompien oppilaiden taholta. Tämä näkemys selittää osin yhtenäiseen peruskouluun liitettyjä enakkoluuloja (ks. luku 5.2.4): negatiiviset ilmaukset liittyivät lähinnä koulun ulkopuolelta tulevien oppilaiden mukanaan tuomiin huonoihin tapoihin, joiden pelättiin tarttuvan myös omasta koulusta yläkouluun siirtyviin oppilaisiin, kun taas positiiviset ilmaukset liittyivät lähinnä näkemykseen siitä, että oppilaiden saadessa kasvaa koko peruskouluaikinsa samassa koulussa, oppilaat tulevat toisilleen ja opettajille tutuiksi ja kouluun ulkopuolelta tulevat huonot asiat voitaisiin välttää.

Oma koulu ja etenkin koulun valvonnan alla vietetty aika ymmärrettiin siten hyvänä lapsuuden ja kasvun suojelijana. Tämä näkemys osoittaa luottamusta koulua kohtaan ja selittää jossain määrin sitä, miksi koulun toimintaan otetaan vanhempien taholta osaa suhteellisen vähän niin negatiivisten kuin positiivisten asioiden valossa: kaiken kiireen keskellä koulu nähdään paikkana, jossa lapsen on hyvä olla eikä koulun toimintaan nähdä aiheellisenä puuttua mahdollisten pienten epäkohtien vuoksi. Toisaalta hyvin toimivan koulun toimintaan ei myöskään koeta tarvetta osallistua. Koulu on siten tärkeä, mutta neutraali yhteiskunnallinen instituutio ja osa perheiden elämää.

### 6.1.3 Turvallisuus elämän ja etenemisen lähtökohtana

Tutkimuksessa eri vastaajaryhmittymien välille yhdistäväksi tekijäksi erilaisen oppimisympäristön osa-alueiden painotusten joukossa nousi turvallisuus (ks. luku 5.5). Turvallisuuden huomioiminen asioiden lähtökohtana, on toisaalta itsestään selvä asia, jonka oletetaan olevan kunnossa, vaikkei se sitä olikkaan. Turvallisuus nousee ihmisten elämässä ehkä niinkin suurelle paikalle, että sen olemassaolo vaatii vakuuttamista ja kertaamista, jotta voitaisiin olla varmoja, että turvallisuus todella on huomioitu. Turvallisuuden olemassaolo ja säilyminen kaiken uuden kynnyksellä, kuten koulun kehittämisessä, on siten ymmärrettävää – vaikka ymmärrettävää on toisaalta sekkin, että mikään ei muutu, ellei vanhasta, tutusta ja turvallisesta, uskalleta päästää irti. Muutoksissa se, mihin on totuttu, järkkyy ja yksilö joutuu järjestämään uuden tiedon ja kokemuksen sopusointuun entisen kokemuksensa kanssa. Tähän viitaten koulun kehittäminen nähdään usein uhkakuvana kaikelle aikaisemmin hyväksi koetulle, mistä syystä muutosvastarinta ja osallistumishalukkuus uutta ja outoa kohtaan on automaattista (ks. Fullan 1993, 104; Johnson 2006, 141 - 143; Kääriäinen ym. 1990, 94). *Vastarintaa ei siten ehkä tarkoitetakaan varsinaista kehittämistyötä kohtaan vaan vastarinta muodostuu tiedostamatta turvallisuuden menettämisen pelossa – vanhasta toimitavasta halutaan pitää kiinni sen tuttuuden vuoksi.*

Rönholm (199, 25) esittää väitöskirjassaan, että elämänohjaiden väliaikaisuus, paikattomuudentunne ja tarpeiden ristiriitaisuuden kokeminen ovat yhä kasvavassa määrin tulleet osaksi omaa kulttuuri-identiteettiämme. Pysyvien asioiden ollessa yhä vähäisempiä, tunne perusturvallisuuden kestäväyydestä ei ole itsestäänselvyys. Itse kunkin on helpompi hyväksyä muutoksia ympärillä ja omassa elämässä, mikäli tieto oman turvallisuuden säilymisestä on varmaa tai ainakin ensimmäisenä tavoitteena. Tästä syystä oppimisympäristön kehittämisessä on tärkeää huomioida turvallisuustekijöiden toteutuminen – ja niiden tiedostaminen – sen eri osa-alueiden kohdalla.

Luonnollista on, että ympäristöä kehitettäessä keskitytään ihanteisiin ja haaveisiin ja mieliin piirtyy ajatus valmiista ja toimivasta tilasta, paikasta, yhteisöstä, toimintakulttuurista tai tavasta. Tämä näkyi myös selkeästi tutkimusvastauksista: koulua ja sen oppimisympäristöä haluttiin kehitettävän, mutta lähes poikkeuksetta kehittäjiin viitattiin itsen ulkopuolisina tahoina tai toiveiden oppimisympäristöön viitattiin valmiina kokonaisuutena.<sup>52</sup> Hyvää oppimisympäristöä ei mielletty prosessina, jolle leimallista on keskeneräisyys ja toimijoiden sitoutuminen sekä uudistusten saavuttaminen toisinaan riskejä ottaen. Tämä todentaa sen, että kehittäminen ja erilaiset muutokset vaativat

52 Useissa vastauksissa esitettiin toivomus, että oppimisympäristöä kehitettäessä huomioitaisiin (joku muu huomioisi) tiettyjä hyviksi koettuja asioita tai lueteltiin asiat, jotka tulisi toteutua (valmiissa) hyvässä oppimisympäristössä. Oppilaiden ja vanhempien vastauksissa korostui myös se, että tulevaisuuden oppimisympäristössä oppilaat ymmärrettiin saman ikäisinä kuin vastaushetkellä, jolloin itse kehittämisprosessille ei laskettu aikaa.

konkreettisten tavoitteiden lisäksi myös sitä koskevien ihmisten sitoutumista itse muutosprosessiin. Useimmissa hankkeissa ei ole ymmärretty tai hyödynnetty riittävästi muutostietoutta, millä tarkoitetaan juuri muutosprosessin ymmärtämistä ja muutoksen itsensä, sekä sen tekijöiden, näkemistä. On tärkeää ymmärtää, mihin ja miksi muutosta tarvitaan ja hyväksyä muutosprosessin tuomat käytännön muutokset, jotka vaativat aina kunkin yksilön sopeutumista uudennaisiin asioihin. (Fullan 1994, 1 - 2.) Dalin ym. (1993, 14) toteavat, ettei turvallisuutta voi etsiä jatkuvasti muutosten keskellä elävässä maailmassa asioiden muuttumattomuudesta, vaan turvallisuuden tunne pitää saavuttaa valmiuksilla kohdata muutoksia. Sopeuttamisen prosessi voi viedä paljonkin aikaa, riippuen uuden ja entisen tilanteen välillä vallitsevasta ristiriidasta. Lasten minäkäsitys on kuitenkin aikuisten minäkäsitystä keskeneneräisempi, mistä syystä lapset selviävät muutoksista yleisesti aikuisia nopeammin sopeutuen uuteen tilanteeseen (Vuorinen 1997, 187). Lasten minäkäsityksen keskeneneräisyys perustelee tässä tutkimuksessa sitä seikkaa, että lapset eivät suoranaisesti liittäneet hyvän oppimisympäristön tarkasteluun käsitteitä ”turvallisuus” tai ”turvattomuus”, vaan turvallisuuden kaipuu nousi esille heidän vastaustensa sisältä. Lapset eivät suoranaisesti ottaneet kantaa muutoksien pelkoon turvallisuuden puutteen näkökulmasta, vaan heidän vastauksissaan kuvastui innostus ja toiveikkuus kouluympäristön mahdollisten muutosten tuomia asioita kohtaan.

Perustan eli turvallisuuden ollessa huomioituna, pystytään sen luomalle kivijalalle rakentamaan uutta ja ennen kokemattonta, koska voidaan luottaa siihen, että kaikkien kouluympäristöön liittyvien toimijoiden perusturvallisuus säilyy kaikissa tilanteissa. Oppimisympäristö, jossa toteutuvat sekä fyysinen turvallisuus, pedagoginen turvallisuus ja psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus, on jo *itsessään perushyvä* oppimisympäristö, jota voidaan luonnollisesti edelleen parantaa huomioimalla yhteiskunnan muutosten ja pedagogisten seikkojen vaatimat toimenpiteet.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja totuusarvo tarkastelussa

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa voi törmätä usein siihen tosiasiaan, että oli tutkimus kuinka tieteellinen tahansa, tutkimuksen tulokset eivät silti koskaan voi taata totuutta, vaikka monet ihmiset mieltävät tieteellisen tutkimuksen totuuden peilaajaksi (ks. Greig & Taylor 1999, 74). Tieteelliset tulokset ovat kuitenkin aina *kokeellista tukea saaneita hypoteeseja* (Puolimatka 2004, 202), jotka pyritään osoittamaan niin totuudenmukaisiksi kuin mahdollista. Puolimatka (2004, 150) toteaa tieteellisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi järkipäisyyden, kriittisen avoimuuden, loogisen johdonmukaisuuden, objektiivisuuden ja käsitysten testaamisen, joita olen pyrkinyt tätä tutkimusta tehdessäni tavoittamaan ja koettelemaan, ja joihin olen yhä uudestaan palannut kerta kerralta sen jälkeen, kun olen uskonut ne viimeisen kerran kohdanneeni.



Tutkimusta tehdessäni olen elänyt lähellä tutkimuskohdettani toimiessani tutkivana opettajana tutkimuskohteessani. Toisaalta tutkimuksen aikana olen myös ottanut selkeän välimatkan tutkimuskohteeseeni ja tutkimukseeni äitiysloman puitteissa. Tästäkin näkökulmasta olen konkreettisesti kohdannut tutkimukseni muutamaan otteeseen uudelleen. Molemmat elämänvaiheet ovat mielestäni olleet tutkimuksen näkökulmasta tärkeitä. Empiirisessä fenomenologisessa tutkimuksessa katsotaan eduksi, mikäli tutkija tuntee sitä maailmaa, jota hän tutkii. Tällöin tutkijan haasteena on ylittää oma luontainen asenteensa ja pyrkiä avoimuuteen ja herkkyyteen tutkimuskohteensa suhteen. Tutkijalta tämä edellyttää omien asenteiden ja sitoumusten tunnistamista sekä jatkuvaa reflektiivistä asennoitumista elämism maailman ilmiöihin. Fenomenologisessa tutkimuksessa tämä ilmaistaan toisinaan viittauksella: ”nähdä asiat ikään kuin ensimmäistä kertaa”. Fenomenologisessa tutkimusperinteessä on lähtökohtana oletus, että tutkijaa ei voi täysin erottaa tutkimuskohteestaan. Empiirisessä tutkimuksessa tämä merkitsee sitä, että tutkija vaikuttaa tutkimusprosessissa monella tasolla, alkaen aineiston hankinnasta tulosten raportointiin. (Mm. Giorgi 1985, 43; Rauhala 1993, 91.) Tutkimuksesta etäännyminen tutkimusprojektin loppuvaiheessa auttoi tarkastelemaan tutkimusta ulkopuolisena, kun taas tutkimuskohteen kanssa toimiminen auttoi ymmärtämään itse tutkimuskohdetta, oppimisympäristöä ja siinä toimivia ihmisiä, paremmin.

Seuraavissa luvuissa pohdin, kuinka tutkimuksen luotettavuuden ja totuuden tavoittaminen tässä tutkimuksessa onnistui, ja kuinka käytännössä pyrin saavuttamaan nämä asiat. Tutkimukseni on ollut prosessi, jota voisi tiivistetysti sanoa eräänlaiseksi totuuden etsimiseksi ja tutkimuksessa elämiseksi.

### 6.2.1 Totuutta etsimässä

Tutkimuksen luotettavuuden suhteen ensimmäinen suuri kysymys nousi eteeni jo melko varhaisessa vaiheessa, kyselylomakkeita laatiessani, jolloin jouduin pohtimaan erilaisia valintoja – tehdäkö jokaiselle ryhmälle identtinen kysely vai laatia kysymykset kutakin vastaajaryhmää silmälläpitäen? Identtinen kyselylomake olisi ollut tieteellisen objektiivisuuden kannalta oikeaoppisempi, mutta ryhmien lähtökohtia pohtiessani päädyin kuitenkin toisenlaiseen ratkaisuun. Suurin osa kyselyyn osallistuvista oppilaista oli sen ikäisiä, että koin heidän tarvitsevan kysymysten ymmärtämiseksi ja luontevien vastausten kirjaamiseksi mahdollisimman konkreettisia kysymyksiä, jotka herättävät heissä myös konkreettisia mielikuvia. Tästä syystä oppilaiden kysymysten lähtökohdat nousevat usein oppimisympäristön fyysisistä tekijöistä (liite 1). En kuitenkaan ole tutkijana kokenut, että tämä lähtökohta olisi ollut esteenä vastausten yhtä lailla sosiaalisille, psykologisille kuin pedagogisillekään näkökulmille, koska fyysisistä oppimisympäristöä – sen tiloja, välineitä ja ihmisiä – pohtiessaan, oppilaat tuovat usein esille juuri sosiaalisia, psykologisia ja pedagogisia asioita (ks. luku 2.2). Myös vanhempien kyselyn (ks. lii-

te 3) kohdalla päädyin konkreettisista, usein fyysiseen oppimisympäristöön liittyvistä asioista pohjautuviin kysymyksiin, koska halusin, että vanhemmat kokisivat kyselyn asiat mahdollisimman helposti miellettaviksi. Mielestäni en myöskään voinut odottaa vanhempien tuntevan kasvatustieteellistä sanastoa ja käsitteiden merkitystä (esim. ”pedagoginen oppimisympäristö”) samassa määrin kuin kasvatustieteen ammattilaisten, opettajien. Opettajien ja opettajiksi opiskelevien sen sijaan odotin osaavan avata oppimisympäristön osa-alueiden käsitteitä kasvatustieteellisestä näkökulmasta käsin ja liittää käsityksiinsä luontevasti oman ammatillisen näkökulmansa, mistä syystä heidän kyselyssään (liite 2) oppimisympäristön osa-alueita lähestytään eri ulottuvuuksien kautta. Oppilaiden ja vanhempien kyselyssä varauduin siten jo etukäteen siihen, että tutkijana tulkitsemisen heidän vastauksiaan oppimisympäristön eri ulottuvuuksien näkökulmista, kun taas opettajien ja opettajiksi opiskelevien vastauksissa odotin olevan vähemmän tulkitsemisen tarvetta heidän tuntiessaan sekä oppimisympäristöön liittyvät käsitteet että oppimisympäristön ammattinsa kautta.

Tulkitseminen itsessään herättää pohtimaan luotettavuuden suhteen tutkimustulosten jossain määrin hermeneuttisen otteen ja tulkinnan objektiivisuutta ja oikeellisuutta. Tulkitseminen aiheuttaa aina vaaran tiedon yli- tai alitulkinnalle ja omien subjektiivisten kokemusten liialliselle seuraamiselle. Ihminen ei voi tulkintoja tehdessään ohittaa itseään ja omaa tilannettaan, sillä vain näiden kautta ymmärtäminen on ylipäätään mahdollista. Ymmärtäminen ja tulkinta pohjautuvat sille esiyymmärrykselle, mikä ihmisellä on entuudestaan, ja esiyymmärrys puolestaan pohjautuu yksilön sosiokulttuuriseen taustaan ja kehittyy yksilön kohdattaessa uutta tietoa. (Egidius 1986, 41, 52; Moss 1998, 206 - 207.) Tämä ymmärtämisen laki perustelee sen, miksi tutkimuksissa on aina jossain määrin läsnä hermeneuttinen kehä: ihminen rakentaa ymmärtämisensä esiyymmärryksensä pohjalle. Hermeneutiikan mielenkiintoinen puoli onkin tulkinnan eräänlainen kahtalaisuus: yksilön oman kokemusmaailman olemassaoloa ja vaikutusta toisaalta korostetaan ja pidetään positiivisesti inhimillisenä piirteenä, joka tuo asioihin ymmärtävän luonteen, kun taas toisaalta subjektiivisuuden mahdollisuudet tiedostettaessa asetetaan tavoitteeksi ymmärtää asiat niiden alkuperäisessä kontekstissa. Hermeneuttisen lähestymistavan tavoitteena on siis käydä vuoropuhelua kokonais kuvan ja yksityiskohtien välillä, jolloin kokonaiskuva auttaa yksityiskohtien ymmärtämisessä pelkistäen ja rakentaen yksityiskohdista kokonaisuutta (Moss 1998, 206 - 207). Erilaisten merkitysten etsiminen ja esiin nostaminen ovat keinoja pyrkiä löytämään aito ja alkuperäinen merkitys, joka on subjektiivisuuden vaaran suhteen kuitenkin myös luotettavuutta lisäävä tekijä, mikäli merkitysten tulkitsemisessa pyritään jatkuvaan objektiivisuuteen.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt säilyttämään merkityksien mahdollisimman suuren objektiivisuuden pitäytymällä tarkasti siinä alkuperäisessä tekstissä, jonka tutkittavat ovat itse tuottaneet. Vaikka sama teksti on saattanut viitata moniin eri merkityksiin, merkitykset ovat aina pohjautuneet alkuperäisestä tekstistä, ei tekstimuokkauksista. Oesch (1994, 81) toteaa, että

tulkinnan tulisi objektiivisuuden saavuttamiseksi lähteä nimenomaan teksteistä eikä tulkitsijan tavoitteista. Tällöin lukijan on mahdollista saavuttaa tekstin tarkoittama muuttumaton merkitys sellaisenaan. Teksteihin viitaten Oesch (1994, 11) korostaa myös tulkinnan prosessimaista luonnetta, jossa tulkitsijan tekstille antamien merkitysten lisäksi myös teksti itsessään ohjaa tulkintaa asettaen sille rajoituksia merkitysten suhteen.

Yhtenä suurena ongelmana tutkimuksen luotettavuuden suhteen olen kokenut myös rajaamisen, koska tiedon tulva teorian ja tulosten suhteen on osoittautunut valtavaksi, ja on mahdotonta esittää lukijalle se kaikki, mitä tutkimuksen myötä on kokenut, havainnut ja oppinut – ja mitä pidän tärkeänä ja olennaisena. Uskon kuitenkin, että pitkäaikainen pohdinta ja valinta sen suhteen, mikä tieto on oleellista, ja minkä voi jättää raportoinnista pois sen vääristämättä tutkimustuloksia, on askel luotettavuuden suuntaan.

Olen kokenut tämän tutkimuksen yhtymäkohdat sekä fenomenologiseen, fenomenografiseen että hermeneuttiseen metodologiaan luotettavuuden suhteen positiivisena asiana. Se, että fenomenologian kautta tutkimuksessa paneudutaan itse ilmiöön, fenomenografian kautta ilmiöstä muodostettuihin käsityksiin ja hermeneuttisen tutkimusotteen kautta näistä käsityksistä pyritään luomaan tulkintoja, auttavat tarkastelemaan tutkimusaihetta ja sen ympäristöä eri näkökulmista. Metodologiset lähestymistavat eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan ne voivat tukea toisiaan. Esimerkiksi luotettavuuden kannalta fenomenografinen tutkimusote voi tukea oikeanlaisen hermeneuttiseen tulkinnan ja ymmärtämisen saavuttamisessa, kuten Niikon (2003, 10) antama kuvaus fenomenografian tehtävästä osoittaa: fenomenografia on eräänlainen avain, jonka avulla voimme ymmärtää paremmin ihmisten tapaa käsitellä ongelmia, tilanteita ja maailmaa. Tämä avain *avaa meille ymmärryksen siihen tapaan, jolla yksilöt kokevat ongelmiaan, maailmaansa sekä erilaisia tilanteita, joissa he toimivat*. Fenomenografia auttaa ymmärtämään totuuskäsityksiä, koska sen mukaan yksilö muodostaa käsityksen totuudesta kokemusmaailmansa pohjalta. (Niikko 2003, 10.) Fenomenografinen tutkimus ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on olla ikään kuin filosofia, joka pyrkii kuvaamaan todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää (Patton 1990, 69 - 70; Häkkinen 1996, 32). Luotettavuuden kannalta olen kokenut erilaisten tutkimusmetodologioiden ja -metodien palvelevan tässä tutkimuksessa ilmiön oleellisten merkityksien kuvaamisen ja valaisemisen kautta tutkittavien ihmisryhmien erilaisten ajatusten ja toimintatapojen ymmärtämistä.

Tarkasteltaessa tutkimukseni yleistettävyyttä luotettavuuden näkökulmasta, esiin nousee kahtalainen näkemys. Toisaalta eri tutkimusryhmien käsityksistä on noussut selkeästi kutakin ryhmää yhdistäviä tekijöitä, joiden kautta yleistysten tekeminen on jossain määrin perusteltua siitäkin huolimatta, että tutkimuksella on tapaustutkimukseen viittaavia piirteitä. Toisaalta taas tutkimuksessa ei pyritäkään tavoittamaan laajaa yleistettävyyttä, koska fenomenologian ja fenomenografian tarkastellessa merkityksiä, yksittäisillä merkityksilläkin ymmärretään olevan arvoa perinteisten yleistettävien esiintymi-

en sijaan. Tutkimuksissa merkitysten katsotaankin luovan verkostoja, joissa jokaisella osatekijällä on olennainen tehtävä verkon kokonaissidoksen muodostajana (Moilanen & Rähkä 2007, 46 - 49). Tutkimuksen tuloksia raportoitaessa eri ryhmittymien joukosta esiin nousseita merkitysverkostoja on pyritty kuvailemaan niin selkeästi, että kukin lukija voi itse tarkastella näiden verkostojen luotettavuutta ja vaikuttavuutta tutkimustulosten loppuyhteenveetoon peilaten. Olen myös ennen raportointia pyrkinyt esittelemään sekä oppilaiden, vanhempien että opettajien keskuudessa merkitysten muodostamia verkostoja ja käsitysten painotuseroja saadakseni varmuuden siitä, että olen ymmärtänyt ja tulkinut tutkimuksessa esiintyviä asioita luotettavasti ja totuudenmukaisesti.

## 6.2.2 Tutkimuksessa elämistä

Tutkimuskohteen lähellä eläminen on antanut tutkimukselle mielestäni korvaamattoman piirteen sen suhteen, että olen ollut tutkittavien tavoitettavissa ja olen saanut helposti otettua kontaktia tutkimukseen osallistuneisiin henkilöihin. Jokainen tutkimukseen osallistunut henkilö on saanut mahdollisuuden ottaa minuun yhteyttä tutkijana, mutta silti heille on annettu mahdollisuus esittää ajatuksensa anonyyminä, koska tutkimustuloksia kerätessä missään vaiheessa kenenkään tutkittavan ei tarvinnut tuoda julki henkilöllisyyttään.

Tutkimuksen aikana olen myös pyrkinyt testaamaan sekä tutkimuksen teorian että tulosten myötä havaittuja oppimisympäristöön ja siinä toimimiseen liittyviä havaintoja. Erityisesti oman luokkani kanssa (3. ja 4.-luokalla) olen opetuksessani painottanut tietoisesti erilaisten oppilaiden ja oppimisstrategioiden huomioimista. Kolmannen luokan oppilaiden kanssa työskennellessäni olen käyttänyt opetuksessani joustavaa projektioppimista yhtenä pedagogisena menetelmänä, jolloin oppilaille on pyritty luomaan kunkin taitoja, kehitystä ja tuen tarvetta parhaiten myötäilevä oppimisympäristö, jossa myös oppilaan oma vireystila ja vastuunkantamisen haaste pyritään huomioidaan. Joustava projektioppiminen on koostunut muutaman viikon välein vaihtuvista teemajaksoista, jossa teemaan yhdistetään eri oppiaineita (ks. esimerkki 1). Neljännellä luokalla osallistuimme rinnakkaisluokkiemme (3kpl) kanssa ”joustava nelonen” -kokeiluun (=JONE), jossa opettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä yhdistäen taitonsa ja oppilaansa joustavassa oppimiskokeilussa. JONE:ssa painoarvoa annettiin erityisesti avautuvalle oppimisympäristölle ja opetussuunnitelman avaamiselle uudenlaisten oppimistapojen ja -yhdistelmien puitteissa (ks. esimerkki 2).

### *Esimerkkikokeilu 1*

Oppilaiden (3.-lk) kanssa kävimme teeman alkaessa läpi tulevaa teemaa sekä siihen liittyviä oppikokonaisuuksia ja toimintatehtäviä. Teeman alussa tutustuimme myös aihekokonaisuuteen liitty-

viin oppimateriaaleihin ja tietolähteisiin sekä kertosimme ja opiskelimme säännöllisin väliajoin erilaisia raportointimuotoja. Osa tietolähteistä, raportointimuodoista ja oppimateriaaleista oli määriteltäviä, osa vapaavalintaisia.

Teemakauden aikana oppilaat saivat nk. projektitunneilla valita itse sen teeman sisäisen aihekokonaisuuden, jonka parissa halusivat kulloinkin työskennellä yksin, parin kanssa tai ryhmässä (toisinaan kokoonpano oli määriteltäviä, toisinaan vapaavalintainen). Kaikille oppilaille annettiin mahdollisuus työskennellä haastavimpien tehtävien parissa jo heti projektinsa alussa, mikäli he kokivat tarvitsevänsä ratkottavakseen suurempia haasteita. Ne oppilaat, jotka kokivat haastavimmat tehtävät liian vaikeina, pysyivät joko hakeutumaan opettajan luo saamaan tehtäviin ohjausta tai siirtää ne projektin loppupuolelle, jolloin haastaviin tehtäviin oli varmasti annettu ohjausta oppituntien opetustuokioissa ja muiden projektiin liittyvien tehtävien parissa toimimisen kautta. Projektin aikana oppilaat pitivät kirjaa omasta etenemisestään ja huolehtivat, että projektin koontitunnille mennessä kaikki sovitut työt oli tullut tehtyä. Projektin aikana opettaja ohjasi oppilaita, seurasi heidän työskentelyään ja sen etenemistä sekä huomioi eriyttämistä vaativat oppilaat.

Koin kolmannen luokan oppilaiden kanssa toteuttamani joustavan projektioppimisen antoisana ja opettavana kokemuksena sekä itselleni opettajana että oppilaille työskentelymuotona (vrt. Hargreaves 2007, 224). Vaikka työskentelymenetelmä sinällään koostui monista vanhoista ja hyväiksi koetuista teorioista ja käytänteistä (ks. esim. Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 7, 16 - 19; Kari ja Nöjd 1997, 45 - 48) huomasin silti, että jokainen menetelmä vaatii omat huomioimisensa ja soveltamisensa kunkin oppilasryhmän parissa – mitään mallia ei voi suoraan, soveltamatta, siirtää oppilasryhmältä toiselle (ks. Greig & Taylor 1999, 37). Kokeilemani joustavan projektioppimisen menetelmä kehittyi matkan varrella saaden sekä minut että oppilaat havaitsemaan kehityskohteita ja uusia, erilaisia toimintamuotoja (vrt. Kari ja Sovelius-Sovio 1981, 11 - 12, 14, 49 - 50). Oppimiskokeilu toi myös paljon haasteita, joiden pohtiminen on ollut tärkeä eteenpäin vievä asia – aina kaikki etukäteen suunniteltu ei onnistukaan niin helposti opettajalta tai oppilailta.

Projektityöskentely osoitti pääasiassa positiivisia kokemuksia, mutta myös sen, että kaikki oppiminen ei voi olla projektityöskentelyä – sopivassa suhteessa kaikenlaisen muun opiskelun joukossa joustava projektityöskentely tuo haasteellisuudessaan, valinnaisuudessaan ja vastuuvaatimuksissaan positiivisia kokemuksia ja täydentää hyvin kunkin oppilaan omaa oppijan polkua (ks. Elliot 1991, 10; Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 13 - 14). Eriyttäminen toteutuu tällaisessa projektissa jossain määrin luonnostaan oppilaiden arvioissa itse omaa osaamistaan ja hakeutuessaan tehtävien pariin tietojensa ja taitojensa mukaan – tarttuen joko heti alusta vaativiin haasteisiin tai edeten opettajan antaman opetuksen mukaan. Teema-aiheeseen sidotut projektit an-

toivat oppilaille myös paljon mahdollisuuksia soveltaa eri tieteenaloilta saamia tietoja ja taitoja, minkä koen yhtenä koulun tärkeänä haasteena (vrt. Kari ja Sovelius-Sovio 1981, 5 - 6). Projektityöskentely antoi mahdollisuuden elää käytännössä todeksi oppimisympäristön eri osa-alueita niin tutkijan kuin opettajankin näkökulmasta ja samalla sain myös konkreettisesti palautetta oppilailta erilaisista oppimistavoista ja -järjestelyistä.

### *Esimerkkikokeilu 2*

JONE -projektissa kolme rinnakkaisluokan opettajaa (ja yksi avustaja) yhdistivät tietotaitonsa ja oppilaansa. Teemaan liittyvä opetus eteni kahden viikon jaksoissa, jolloin osan oppitunneistaan oppilaat kiersivät pienissä (noin yhdeksän oppilaan) sekaryhmissä. Kahden viikon aikana oppilaat kävivät muun oppimisen ohessa läpi kuusi oppimispajaa (2h/paja). Teeman aikana sama opettaja opetti samassa pajassa kaikki kiertävät oppilasryhmät. Osassa pajoista ei ollut kontaktiopetusta (esim. lukupaja tai tietokoneavusteinen paja), mutta paja toimi samassa tilassa kontaktiopetusta antavan pajan kanssa, jolloin opettaja pystyi seuraamaan "itsenäisen" pajan toimintaa ja ohjaamaan sitä tarvittaessa. Pajoissa oppiaineet saattoivat sekoittua keskenään teemasta riippuen tai toisinaan kaikki pajat saattoivat liittyä samaan oppiaineeseen eri tarkastelunäkökulmasta.

Teeman ulkopuolella JONE -kokeiluun liittyi myös viikoittainen "Kulttuurin jalanjäljillä" -päivä, jolloin oppilasryhmät jakautuivat toimimaan jonkin yhteistyötahon (mm. museo, seurakunta, yrityskasvatustukeskus, konservatorio, luontokoulu, draamapedagogiikan opiskelijat, mediakasvatus jne.) pariin. Yhteistyökumppanit vaihtelivat hieman pitkin lukuvuotta. Opettajat suunnittelivat opetussuunnitelmaan pohjautuen yhteistyökumppaneiden kanssa etukäteen teemakokonaisuuksia, jotka oli helppo yhdistää koulussa käsiteltäviin teemakokonaisuuksiin, vaikka oppilaat kiersivät yhteistyökumppaneiden parissa erilaisessa jaksotuksessa kuin luokkien yhteiset teemat opetuksessa etenivät.

Oppimispajojen ja kulttuuripäivän ulkopuoliset oppitunnit koostuivat pääasiassa "tutkimustunneista" sekä oman luokan opettajan tunneista, joiden aihe vaihteli opettajien yhteisen suunnitelman mukaisesti niistä asioista, joita ei käsitelty oppimispajoissa. Lähes viikoittain opetustuntien lomaan sijoittui myös "kuntokouluja", joissa rinnakkaisluokkien oppilaat opiskelivat sekaryhmissä tiettyä aihetta (esim. matematiikkaa) omaa oppimista tukevasa ryhmässä. Ryhmien kokoonpano vaihteli aiheen ja oppilaan osaamisen mukaan.

"Tutkimustunneilla" oppilaat saivat työstää omaa tutkimusta valitsemastaan aiheesta erilaisia tietolähteitä käyttäen. Raportointi-



tavat vaihtelivat myös oppilaiden kiinnostuksen mukaan PowerPoint -esityksistä käsin kirjoitettuihin ”kirjoihin”. Raportoinnissa harjoiteltiin erityisesti sisällysluettelon ja lähdeluettelon käyttöä sekä erilaisia raportointitapoja sisällön tuottamisen lisäksi. Osa oppilaista työsti samaa tutkimusaihetta koko lukuvuoden, kun taas osa oppilaista saattoi vaihtaa uuteen tutkimusaiheeseen muuttaman viikon välein. Tärkeänä pidettiin kuitenkin sitä, että aloitettu ”tutkimus” saatettiin aina johdonmukaisesti päätökseen, oli se sitten lyhyt tai pitkä (vrt. Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 9).

JONE -kokeilu laajensi edellisenä vuotena kolmannen luokan oppilaideni kanssa aloitettua uudenlaisen oppimisen käytäntöä entisestään niin oppilaiden ja opettajien yhteistyön kuin yhteiskuntaan suuntautumisenkin taholta. Opettajien yhteistyö tietotaidon jakamisessa tarvitsi lukujärjestykseen oman aikansa, mutta osoitti antoisuudessaan sen, kuinka tietojen ja taitojen jakaminen yhdessä suunnitellen avartaa perustyötä samalla kun se toisaalta keventää sitä työtaakkaa, mitä opettaja täysin yksin suunnitellessaan saattaa kantaa (vrt. Dalin ym. 1993, 101 - 102; Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 129 - 132; Johnson 2006, 164; Kari ja Sovelius-Sovio 1978, 18 - 19; Stoll 2000, 9 - 13). Opettajien opettaessa samaa asiaa kaikille hänen pajassaan kiertäville ryhmille (6 krt kahdessa viikossa), myös opettajan pedagogiset taidot harjaantuivat uudella tavalla samalla kun erilaiset oppilasryhmät osoittivat sen, että saman asian opettaminen eri oppilaille vaatii erilaisia lähestymistapoja niin oppiaineksen kuin oppilaidenkin suhteen. Koin myös erittäin antoisana erilaisten yhteistyökumppaneiden kohtaamisen: yhteiskunnan eri toimialojen lähestyminen, erilaiset opetussisällöt ja tavat opiskella, erilaiset oppimisympäristöt sekä niihin siirtymiset laajensivat sekä kokemuksiäni opettajana että oppilaiden näkemyksiä samalla kun koulun ja yhteiskunnan eri toimialojen välinen ”kuilu” pieneni (ks. Aalto ym. 2007, 20, 37 - 38; Heppell ym. 2004, 20 - 21; Kari ja Nöjd 1997, 49; Sahlberg 2007a, 154 - 156).

JONE -kokeilu haastoi oppilaat itsenäistymään ja kantamaan vastuuta uudella tavalla, sillä oman ryhmän siirtymiset oppimispajoihin ja erilaisissa oppimisympäristöissä toimiminen eri ihmisten kanssa vaativat oppilailta tarkkaavaisuutta ja joustamista. Etenkin alussa osaa oppilaista ahdisti vastuunkantamisen vaatimukset ja sen selvittäminen, minne milloinkin piti siirtyä. Kuitenkin, alkuvaikeuksien jälkeen, selkeästi suurin osa koki, että joustava oppiminen tuki hänen kasvun ja oppimisen polkuaan perinteistä kouluoppimista paremmin ja antoi mahdollisuudet erilaisille oppimistavoille. (Ks. Andre & Phye 1986, 1; Kolb 1984, 16 - 19; Kääriäinen ym. 1990, 118; Greig & Taylor 1999, 27 - 30; vrt. Kari ja Sovelius-Sovio 1981, 52.)

Erilaisten oppimisympäristöjen kohtaaminen ja käytännön järjestelyt vaativat jossain määrin kehittämistä kokeilun aikana, mikä osoitti jälleen sen, että mitään kokeilumallia ei voida siirtää sellaisenaan käytäntöön, vaan mallit muokkaantuvat toiminnan aikana (ks. Greig & Taylor 1999, 37).

Tutkimukseni kannalta joustavan projektioppimisen pienimuotoinen kokeilu ja kehittäminen sekä JONE -kokeilu auttoivat minua tutkijana ymmärtä-

mään paremmin tutkimukseni teoriaosassa esiteltyjä pedagogisia menetelmiä sekä oppilaiden ja opettajien hyvään oppimisympäristöön liittämiä käsityksiä. Erilaisten oppimiskokeilujen kautta oppilaat saivat myös kosketusta oppimisen moniin muotoihin, mikä on tärkeää itsetuntemuksen kehittymisen sekä oman oppimisstrategian löytämisen kannalta. Opettajien keskuudessa käymiemme keskustelujen myötä olen huomannut eri opettajien käyttävän toiminnassaan erilaisia opetusmenetelmiä – enemmän tai vähemmän – mikä on positiivinen asia sen suhteen, että oppilaat kohtaavat erilaisia tapoja oppia, opiskella ja opettaa.

Kääriäinen ym. (1997, 134 - 135) toteavat oppilaan hyvän kehitys- ja oppimisympäristön muodostuvan erilaisista, toisiaan täydentävistä teorioista, joissa ”oppilas ymmärretään vaiheittain kehittyvänä, tavoitteisiin suuntautuvana, ulkomaailmaa ja itseään koskevaa tietoa aktiivisesti hakevana yksilönä ja yhteisön jäsenenä”. Tämä määritelmä perustuu kognitiivisen psykologian ihmisenäkemykseen, mikä on nykypäivän opetussuunnitelman kivijalka. Metakognitiivisten taitojen painottuessa oppimisympäristössä ja oppimisessa, kiinnitetään huomio tuotosten sijaan oppimis*prosessiin* (vrt. Heppell ym. 2004, 1 - 4; Jarvis 1987, 64 - 66; Sarason 2004, 293). Toimintatavat oppimisprosessissa voivat olla moninaiset oppilaista ja opettajista riippuen, mutta pyrkimys ymmärtää oppilas Kääriäisen ym. (1997, 134 - 135) määrittelemällä tavalla sekä toimia sen mukaisesti, näkyi kaikissa niissä keskusteluissa, joita kävin eri opettajien kanssa koulun toimintakulttuuriin ja opetusmenetelmiin liittyen. Yhteiset keskustelut ovatkin tärkeitä erilaisten pedagogisten toimintatapojen esittelyssä, ymmärtämisessä ja arvioimisessa. (ks. Fullan 1993, 85; Hargreaves 2003, 129 - 132; Johnson 2006, 164.) Ilman keskusteluja näkökulmat jäävät hyvin yksipuolisesti teorian tiedon varaan, kauas käytännön tasosta. Teorian ja käytännön esimerkkien kulkiessa rinnakkain, voidaan niiden yhteyttä tarkastella ajankohtaisesti ja luotettavasti.

Tutkittavien joukossa tai sen lähipiirissä toimiminen asettaa tutkijalle haasteita, jotka olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan tiedostamaan. Tutkijan pyrkiessä tavoittamaan tutkittavan aitoa kokemusta ja käsitystä ilmiötä kohtaan, hänen tulee tietoisesti etäännyttää omat asenteensa tutkittavasta asiasta (sulkeistaminen), jotta hän voisi analysoida sitä siten, kuin olisi kosketuksissa tutkimuskohteeseen ensimmäistä kertaa ja huomaisi keskittyä olennaisimpaan (ks. Heidegger 2000, 58 - 61, 97 - 101, vrt. Husserl 1998, 8, 10 - 11; Bell 1991, 194 - 197.) Tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa tutkijan oman esiyymäryksen täydellinen sulkeistaminen on kuitenkin mahdotonta. Kukaan ei voi sulkea oletuksiaan ja kokemuksiaan täysin tutkimuksen ulkopuolelle, koska kyse on inhimillisesti ajattelevasta ja toimivasta ihmisestä, jonka ajattelu luontaisesti pohjautuu aiemmin koetulle ja oman tietoisuuden rakentamalle esiyymärykselle. Toisaalta oppimisympäristön sulkeistaminen oman kokemisen ulkopuolelle on mahdotonta siksikin, että luonnollisesti jokaisella ihmisellä on omakohtaisia kokemuksia ja käsityksiä oppimisympäristöstä oman elämänsä ajalta, mikä osaltaan auttaa ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä oppimisympäristöä kohtaan. (Vrt. Heidegger 2000, 33 - 34; Häkkinen 1996, 24;

Kusch 1986, 79; Jarvis 1987, 166 - 168). Toisaalta juuri se, että emme voi sulkeistaa itseämme ja ajatteluamme pois tutkimuksen ympäriltä, ja keskittyä vain toisen ihmisen elämismaailmaan, tekee meistä ainutlaatuisia persoonia (Seidman 1998, 3; ks. Egidius 1986, 42). Tosiasiassa ihmistutkimuksessa on aina läsnä vähintään kaksi ihmistä ja maailmaa (tajuntaa), jotka kohtaavat ja siksi tutkijan on tärkeä tiedostaa omat lähtökohtansa ja pyrkimyksensä mahdollisimman aidon kokemuksen saavuttamiseksi (Perttula 1995, 23). Tässä tutkimuksessa eri metodologioiden yhdistyminen luo tutkijan omien kokemusten ja oletusten suhteen mielenkiintoisen tilanteen: fenomenologisen ja -grafisen tutkimuksen perustana on asioiden mahdollisimman ennakkoluuloton kuvaus, kun taas hermeneutiikassa painotetaan ihmisen kyvyttömyyttä irtautua ennakkoluuloistaan täysin (Moilanen & Räihä 2007, 52). Perttulan (1995, 55 -56) mukaan hermeneuttisia piirteitä sisältävä fenomenologinen tutkimus (hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus) ei usko pystyvänsä toisen ihmisen *tajunnan merkitysten deskriptioon*, mutta uskoo *kokemusten deskriptioon* pyrkien siihen sulkeistamisen, reduktion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun kautta. Sama asia voidaan soveltaa koskeväksi myös fenomenografista tutkimusta, koska siinäkin tutkijan tehtävä on sulkeistaa oletuksensa tutkimuksen ulkopuolelle mahdollisimman hyvin. Deskriptiivinen tutkimus mielletään siis aina jossain määrin tulkinnalliseksi ihmisen inhimillisen luonteen perusteella. (Vrt. Husserl 1998, 8, 10 - 11; Bell 1991, 194 - 197; Gadamer 2004, 79 - 80, 82 - 83; Fine, Weis, Weseen & Wong 2000, 107 - 131.)

Luotettavuuden suhteen ennakko-oletukset asettavat tutkijalle suuren haasteen, koska ennakkoluulojen voidaan olettaa olevan sekä negatiivisia että positiivisia tutkijan omasta tiedostamisesta riippuen. Mikäli tutkija antaa ennakkoluulojensa ohjata tulkintojensa tekemistä ilman niiden kriittistä tiedostamista ja koettelemista, ne ovat esteenä tutkimuksen oikeiden tulkintojen etsimisessä, mutta toisaalta tutkija voi käyttää ennakkoluulojaan hyödyksi tulkinnan prosessin käynnistämisessä, jotta hän saa jonkinlaisen lähtökohdan, johon peilata aineistosta löydettäviä tulkintamahdollisuuksia. Kyse on siis oikeanlaisen tasapainon löytämisestä: tutkijan täytyy jossain määrin tietoisesti hylätä aiemmat oletukset ja tiedot, kun taas jossain määrin hänen on tietoisesti pyrittävä löytämään tutkimukselle sellainen tietopohja, johon tutkimus perustuu. Ristiriitaisuuksien välttämiseksi Laine (2007) erittelee toisistaan tarpeelliset esimääritykset ja tarpeettomat, tutkimukselle mahdollisesti esteenä olevat, esitiedot. Tutkijan on tiedostettava tutkimuskohteeseen liittyvät teoreettiset lähtökohdat, kuten ihmiskäsityksen ja käsityksen kokemuksesta ja merkityksistä. Hänen on oltava selvillä siitä, mihin lähtökohtiin hän tutkimuksensa asettaa, millaiset käsitykset sitä ohjaavat ja millaiset käsitykset toimivat sen taustalla. Sen sijaan tutkijan on hylättävä joksikin aikaa tutkimustuloksia mahdollisesti määrittävät aiemmat tutkimusaiheeseen liittyvät tulokset, jotta ne eivät ohjaa hänen tutkimustaan. (Laine 2007, 34 - 36.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tehtävä on aina pyrkiä kuvaamaan totuutta ja totuuden yksi arvo on luotettavuus. Tieteellisen ihmistutkimuksen on pyrittävä olemaan niin luotettava kuin mahdollista kaikilta niiltä osin kuin

vain luotettavuus voidaan saavuttaa kahden eri ihmisen välillä, jolloin väistämättä osa alkuperäisistä kokemuksista muuttuu jossain määrin luonnollisista syistä – ihminen on holistinen niin tutkittavana kuin tutkijanakin ja kokee ja ymmärtää asiat oman elämismaailmansa puitteissa. Tutkimuksen tarkka ja johdonmukainen eteneminen ja luotettavuuskriteerien tiedostaminen – ja niihin pyrkiminen – ovat kuitenkin ensisijainen lähtökohta luotettavuuden maksimaaliselle saavuttamiselle. Patton (1990, 149) toteaa, että tutkimusmenetodit ja -menetelmät saattavat uudistua ajan saatossa, mutta tietyt tutkimukseen liittyvät periaatteet ovat säilyneet – ja säilyvät edelleen – samoina kuin jo vuosituhansia sitten: tutkimusaineiston hankinnan ja aineiston käsittelyn tulee olla niin luotettavaa, että niihin pohjautuvat tulokset ovat niin relevantteja ja varmoja kuin ne vain sen hetkisen tiedon ja käsityksen mukaan voivat olla. Tähän varmuuteen olen tutkimusmatkani aikana pyrkinyt.

### 6.2.3 Hyvää oppimisympäristöä löytämässä

*Täälläolo on kanssaolemista toisten kanssa. Toiset ihmiset ovat olemassa samalla tavoin kuin täälläolo. Tämä on toisista huolehtimista. (Filosofi Heidegger 2000, 158 - 159.)*

Oppimisympäristö on läsnäoloa ja vuorovaikutusta. Hyvä oppimisympäristö on ennen kaikkea toisista huolehtimista. Huolehtiminen konkretisoituu hyvässä oppimisympäristössä niihin asioihin, joihin ympäristöllä voidaan vaikuttaa oppimisen ja olemisen mielekkäämmäksi tekemiseksi. Yksi tällainen tärkeä tekijä on turvallisuus, joka tutkimuksessa nousi kaiken lähtökohdaksi – oppimisen polulla on helpompi keskittyä omaan oppimiseen ja kasvuun, jos olonsa voi kokea kaikin puolin turvalliseksi.

Koulu ei kasvata ja opeta oppilaita elämään vain tätä hetkeä varten, vaan se toimii eräänlaisena matkaan saattajana. Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristössä koettu turvallisuus ja hyvä olo nousevat ensiarvoisen tärkeään asemaan – fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvä olo ovat asioita, jotka luovat pohjaa jatkaa matkaa luottavaisin mielin. Kun näiden lisäksi oppilas kokee oppineensa erilaisia tietoja ja taitoja, on hänellä kasvunsa matkalla myös eväitä, joiden varassa on turvallista asettaa uusia määränpäitä. Koulun oppimisympäristön laadulla on siten merkittävä kantama oppilaan nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmasta, unohtamatta niitä henkilöitä, jotka oppimisympäristössä työskentelevät tai joiden seurassa lapset viettävät oppimisympäristössä suuren osan päivittäisestä ajastaan.

Tässä vaiheessa on aiheellista kysyä, mitä tämä tutkimus antoi? Ainakin itselleni tutkimus osoitti sen, kuinka tärkeää on huolehtia oppimisympäristön hyvydestä: sillä millaisena oppimisympäristö koetaan, on merkitystä laajasti yksilön elämään. Hyvä oppimisympäristö auttaa oppimaan ja kasvamaan turvallisuudessa ja tasapainoisessa ympäristössä, jossa kutakin jäsentä arvostetaan hänen omista lähtökohdistaan käsin, jolloin rakennetaan myös perusta sille,

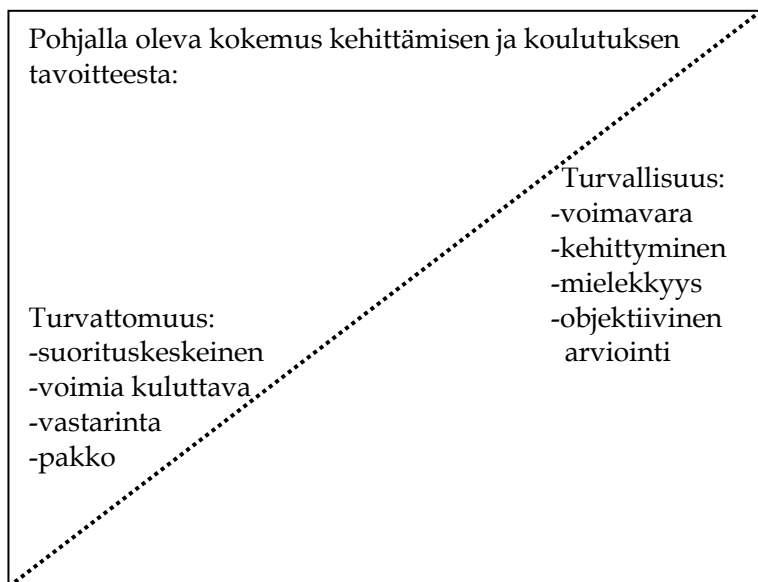
millaiseksi yksilö itsensä kokee myös tulevaisuudessa. Hyvä ja turvallinen oppimisympäristö antaa siten eväitä tulevaisuuden kohtaamiselle, mutta samalla se voi myös olla lapsen ja nuoren elämässä eheyttävä paikka, jossa saa kokea huolenpitoa ja ohjausta, joka muutoin saattaa lapsen elämästä puuttua. Hyvä oppimisympäristö luo parhaimmillaan kaikille tasa-arvoiset lähtökohdat ja mahdollisuudet tulevaisuuden kohtaamiselle ja yhteiskuntaan jäsentymiselle.

Tutkimus on myös auttanut minua ymmärtämään, että kukin tutkimukseen osallistuva vastaajataho näkee oppimisympäristön hyvyyden konkretisoituvan akuuteimmin hieman eri asiassa, vaikkakin jokaiselle taholle yhteistä on pyrkimys entistä parempaan oppimisympäristöön sen kaikilla eri osa-alueilla. Se, että oppilaat, vanhemmat ja opettajat painottavat eri ulottuvuuksia oppimisympäristön hyvyyttä tarkastellessaan, osoittaa, että oppimisympäristön kehittämisestä keskusteltaessa odotukset saattavat kohdistua erilaisiin kehittämiskohteisiin tai asioista puhutaan ns. ”eri nimillä” (vrt. Giorgi 1985, 10 - 19; Häkkinen 1996, 24; Latomaa 2005, 17; Yin 2003, 98 - 99). Positiivisessa mielessä erilaiset oppimisympäristön hyvyydelle asetetut tavoitteet antavat erilaisia näkökulmia oppimisympäristön kehittämiselle, mutta samalla ne luovat haasteen yhteisten tavoitteiden asettamiselle: kaikkea hyvää ei voida saavuttaa hetkessä, mutta vielä hitaammaksi se käy, mikäli hyvyyden tavoittamisessa ei aseteta yhteisiä päämääriä.

Yhteisten päämäärien asettaminen vaatii keskustelua kaikkien osapuolten kesken, jotta saataisiin tietoisuus siitä, mitä tavoitellaan ja miksi – ja mitä se vaatii. Tutkimuskohteeni näkökulmasta konkreettisen esimerkin keskustelun tärkeydestä voisi antaa yhtenäiseen peruskouluun pyrkimisestä. Ajatus yhtenäisestä peruskoulusta nosti tutkimusvastauksissa pintaan hyvin erilaisia – välillä ristiriitaisiakin – ajatuksia samalla, kun vastaukset osoittivat, että yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen ymmärrettiin useimpien vanhempien ja oppilaiden taholta äkinäisenä ”yläasteikäisten” vastaanottamisena, kun se taas opettajien näkökulmasta tarkoitti nykyisen koulun hidasta laajentumista, jolloin koulun omat oppilaat muodostavat peruskoulun ylemmät luokat luonnollisen kasvamisen kautta (ks. luku 5.2.4). Tässä esimerkissä yhtenäiseen peruskouluun liitetyt käsitykset pohjautuivat siten osittain oletuksiin tarkeemman tiedon puuttuessa. Toinen tärkeä – yleiselläkin tasolla tarpeellinen – keskustelun aihe voisi koskea koulun saneeraamista tai rakentamista, jolloin joudutaan pohtimaan uusien tilojen tarvetta, sisältöjä ja merkitystä kaikkien oppimisympäristön eri ulottuvuuksien (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen) kannalta ja tekemään kompromisseja sen suhteen, mitä on mahdollista ja tärkeintä toteuttaa. Mikäli eri tahojen käsitykset hyvästä oppimisympäristöstä ja odotukset uusitusta tai uudesta koulusta eroavat suuresti, on vaarana se, että saavutettua hyvää ei osata arvostaa ja yhteinen näky hyvästä oppimisympäristöstä jää saavuttamatta (ks. Fullan 2004, 6). Tyytymättömyys odotettua kohtaan konkretisoituu usein myös välinpitämättömyytenä asettaa uusia tavoitteita, mikä on erittäin valitettavaa sen suhteen, että hyvä oppimisympäristö ei ole stabiili tila, vaan se elää jatkuvassa muutoksessa. Toi-

saalta on myös tärkeää ymmärtää, että täydellistä hyvyttä ei voida koskaan saavuttaa, vaikkakin hyvään ja entistä parempaan pyrkimisen tulisi olla aina oppimisympäristöön kohdistettavien toimenpiteiden tavoitteena.

Yhtenä tutkimuksen antina koen lisääntyneen ymmärryksen sen suhteen, mikä vaikuttaa kehittämiseen ja koulutukseen suhtautumisen taustalla. Tutkimuksen kuluessa minua on puhututtanut useaan otteeseen koulun ja koulutuksen kaksijakoinen tavoitteellisuus, minkä voi nähdä asennoitumisena esimerkiksi täydennyskoulutukseen, oppimisympäristön kehittämiseen, oppimiseen ja koulun toimintaan. Tällä kaksijakoisuudella viitataan siihen, millaisena kehittäminen tai koulutus (esimerkiksi koulun rooli tai itseen kohdistuva koulutus) koetaan. Koetaanko se suorittamisen tai jonkin saavuttamisen (esim. arvosana) näkökulmasta, jolloin sitä ohjaa jonkinlainen pakko, vai nähdäänkö se omana kehittymisenä, jolloin motivoijana toimii uusi tieto, taito ja mielihyvä (kuvio 16)? Ensimmäisessä näkökulmassa koulutus ja kehittäminen ymmärretään voimia vievänä asiana (vrt. turvattomuus), jälkimmäisessä voimavarana ja kehittymisenä (vrt. turvallisuus).



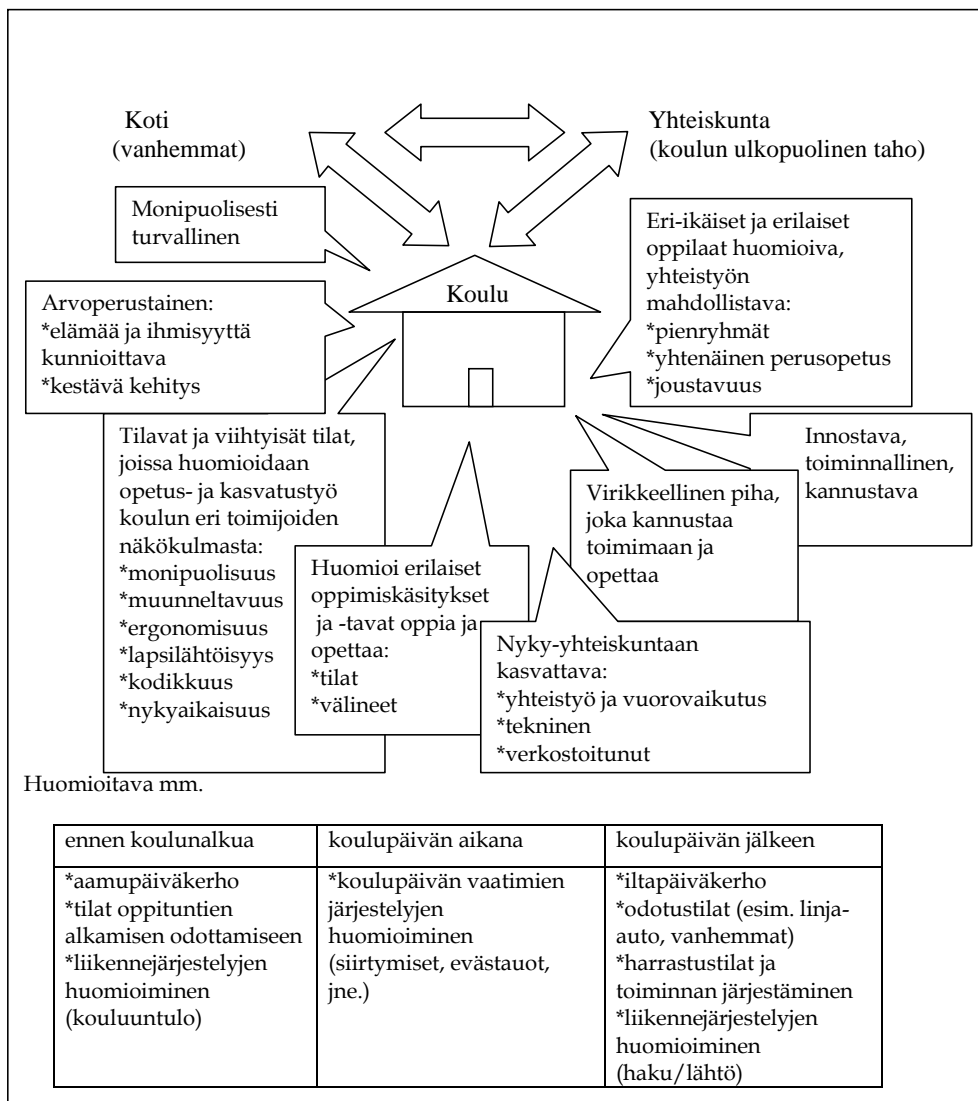
KUVIO 16. Kehittämisen ja koulutuksen kaksijakoinen tavoitteellisuus

Lähtökohdallisesti ero sen suhteen, kuinka yksilö päättää asioihin asennoitua on vain hienoinen, mutta sillä on mittavat seuraukset, joiden näen perimmäisiltä lähtökohdiltaan kumpuavan jälleen turvallisuus vs. turvattomuus -asetelmasta, mikä on tutkimukseni myötä noussut uuteen valoon asioiden perustavana tekijänä. Se, kokeeko yksilö itsensä kehittämisen ja koulutuksen suhteen turvattomaksi tai turvalliseksi ja kokeeko hän ne turvattomuutta vai turvallisuutta lisäävänä asiana, vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu muutokseen ja kuinka objektiivisesti hän kykenee arvioimaan niiden vaikuttavuut-



ta. Tämän tiedostaminen on mielestäni tärkeää kaikkea kehittämistä ja koulutusta suunniteltaessa ja järjestettäessä: koulutuksen ja kehittämisen on aina tähdättävä siihen, että sillä luodaan niihin osallistuville henkilöille työkaluja oman toiminnan toteuttamiseksi aiempaa toimivammalla ja paremmalla tavalla niin, että osallistuja voi kokea – ja myös tiedostaa – kehittämisen ja kouluttautumisen voimavarana tulevaisuudessa.

Palaan vielä kertaalleen kokoavasti tutkimuskysymysteni ytimeen: millainen voisi siis olla hyvä oppimisympäristö, jossa yhdistyvät oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsitykset? Voisiko sen jotenkin yksinkertaisesti ja kokoavasti esittää? Perustavaa mallia siitä, millainen tämä ympäristö konkreettisesti olisi, on mahdoton antaa, sillä kukin koulu pitää sisällään omat erityispiirteensä sen lisäksi, että oppimisympäristö muodostuu sen ainutlaatuisista toimijoista. Siksi ei ole mielekästä piirtää valmista mallia siitä, millainen koulun tulisi olla tai mitä sen tulisi sisältää ollakseen mahdollisimman hyvä. Oppimisympäristö myös sisältää paljon sellaisia asioita, joita ei voida visuaalisesti esittää, kuten hyvä ilmapiiri tai turvallisuus, mutta jokainen voi silti aistia ne oppimisympäristössä ja tulkita näiden asioiden esiintymisen pohjalta, onko oppimisympäristö hyvä vai ei. Yhden ainoan valmiin piirrosmallin sijaan voidaan hyvissä oppimisympäristöissä kuitenkin havaita tiettyjä yhteisesti toteutuvia asioita, joita seuraavassa yksinkertaistetussa mallissa kuvaan (kuvio 17):



Kuvio 17. Hyvän oppimisympäristön elementtejä

Tutkimuksen alussa esitin kysymyksen siitä, kenen ääntä oppimisympäristöä, kuten koulua, suunniteltaessa kuunnellaan? Tutkimukseni kuluessa huomasin, että tähän kysymykseen ei varmasti voida antaa yksiselitteistä vastausta, vaan lähinnä tulisi pohtia sitä, kenen ääntä pitäisi kuunnella ja kenen äänen tulisi tulla eniten kuuluviin?

Tutkimusvastauksien perusteella voisi esittää, että kaikkien äänet, oppilaiden, vanhempien ja opettajien, ovat huomion arvoisia yhteistä ja hyvää oppimisympäristöä kehitettäessä. Tätä ajatusta tukevat myös Dalinin ym. (1993, 6), Hargreavesin (2003, 18 - 19) ja Fullanin (1993, 85) ajatukset siitä, että tulevaisuuden oppimisympäristössä menestymisen avain on koulun ammatti-

toimijoiden syvä yhteistyö oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa, mikä epäilemättä kohdistuu myös oppimisympäristön suunnitteluun. Suunnittelun lähtökohtana tulee kuitenkin aina pitää koulun ensisijaista tavoitetta kasvattaa ja opettaa. Heppell ym. (2004, 14) ja Nuikkinen (2005, 61 - 66) toteavat tähän viitaten, että koulu tulee rakentaa siten ennen kaikkea hyvää oppimista varten, joka tapahtuu parhaiten silloin kun opiskeluympäristö tukee opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisympäristöä. Samalla kyseiset tutkijat toteavat, että usein ongelmaksi muodostuu se, että koulurakennusta suunnittelevat ne, joiden keskuudessa käytetty pedagoginen malli ei ehkä ole tarpeeksi tiedostettu. Tämä tukee sitä lähtökohtaa, että suunnittelussa tulisi ensisijaisesti kuunnella heitä, jotka ammattinsa puolesta ovat vastuussa koulussa tapahtuvasta toiminnasta, ja joilla on koulutus koulun pääasialliseen tehtävään, kasvatukseen ja opettamiseen. Näin voitaisiin parhaiten saavuttaa sellaiset lähtökohdat oppimisympäristössä, jotka mahdollistavat nykyaikaisen ja tulevaisuuteen valmistavan hyvän kasvatuksen ja opetuksen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei oppimisympäristön suunnittelussa tulisi kuunnella muita oppimisympäristön toimintaan läheisesti liittyviä tahoja, kuten tutkimukseni näkökulmasta oppilaita ja heidän vanhempiaan. *Yhteistä* hyvää on mahdotonta tavoitella, ellei sitä tehdä yhdessä.

Tutkimuksessani olen kohdannut useaan otteeseen kysymyksen, kuinka kodin ja koulun yhteistyötä voisi kehittää niin, että sitä ei koettaisi kuormittavana tai pakkona tai velvollisuutena kenenkään osapuolen taholta, vaan lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen nähtäisiin sekä kodin että koulun taholta yhteisenä prosessina. Toivottavaa olisi myös se, että esimerkiksi koulussa vieraileminen, oppilaan töihin tutustuminen, koulunkäyntiin liittyvien kuulumisten vaihtaminen, tapahtumiin osallistuminen ja niiden järjestäminen tai vaikka oppitunnille osallistuminen voitaisiin kokea luonnollisena osana lapsen kasvun ja oppimisen tukemista. Tutkimusvastauksien, useiden keskustelujen ja omakohtaisten kokemusten perusteella on kuitenkin valitettavaa todeta, että usein koulun ja kotien välillä on kuilu, jonka tavallisimmin muodostavat kiire, resurssien puute tai välinpitämättömyys. Tai sitten – kuten eräässä tutkimusvastauksessa todettiin – koulun kynnyks koetaan liian korkeana ylittää ihan tavallisten asioiden, kuten oppilaan piirrokseen tutustumisen, puitteissa. Kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen ollessa jatkuvana pohdinnan kohteena, näkisin tärkeänä jatkotutkimuksen aiheena etsiä työkaluja tämän yhteistyön parantamiseen. Kuinka voisimme tavoittaa paremmin toinen toisemme, jotta lapsi voisi kokea kodin ja koulun olevan yhdessä kiinnostunut hänen kasvustaan ja tukevan sitä? Ja kuinka koulun toiminta saataisiin vetovoimaiseksi, koko perhettä innostavaksi asiaksi?

Hyvän oppimisympäristön suunnittelussa ja toteuttamisessa on varmasti tilaa ja käyttöä jokaiselle halukkaalle – matka on pitkä, mutta se etenee askel askeleelta.

## SUMMARY

Piispanen, Maarika. 2008. GOOD LEARNING ENVIRONMENT. Perceptions of good quality in comprehensive school by pupils, parents and teachers.

### **School as a learning environment**

Anyone, who has ever been at school, has some kind of an idea what kind is a good learning environment. It is an everyday environment for those who attend to school themselves, or it comes close through their children. For some, it is just a distant memory. In any case, most people have an opinion about it.

More and more attention is being paid to the quality of learning environment nowadays. In teaching profession, this means more and more courses and projects that are bringing school and society together. In developing the learning environment, also the students have been able to voice their thoughts. A national example for this has been the matriculation exam in psychology in 2007, where students were able to discuss the good quality of learning environment. With a broader discussion, the idea what learning environment in school is, has been widening. Learning is not something merely happening inside the school walls. We have got closer to the ideas of Åhlberg (1998) about multi-layered connection between learning and environment. According to him, learning and environment are in connection with each other through three different aspects: growth and learning can be about learning from environment, in environment and with the help of it, and it can be learning for the environment and for solving its problems (Åhlberg 1998, 26 - 28). At its best, there are each and everyone of these aspects in learning and in environment itself – they are not just individual factors, they are intertwining, supportive things. Learning is thus seen as something happening in connection with an individual and his or her environment.

School as a learning environment has distinct educative goals, guided by national, municipal and individual school assessed curricula. According to these, a pupil should be able to find his or her place in the society as an individual and as a member of the society after finishing the school. Learning environment should support pupils' growth and education based on his or her individual background: it should help in obtaining a positive self-esteem and support the idea of life-long learning. (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 14.) School reflects the society of today at the same time when it is a basis for the society of tomorrow (see Greig & Taylor 1999, 4 - 5; Heppell et al. 2004, 14 - 15).

Finnish schools and learning environment have received lots of international attention during the last few years. In PISA<sup>53</sup> - researches Finnish pupils have been performing well in various subjects. According to PISA - results, pupils learn in the Finnish learning environment, they know things and teachers know how to teach. Good results still do not necessarily correlate with a good learning environment. A research made for the Finnish child ombudsman about pupils' school worries is indicative of this (Arponen 2007) as well as UNICEF report of well-being of children. (Unicef innocenti research centre report card 2007; Unicef-information note 2007; compare Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43 - 45, 83.) In both of these reports the special area for worry has been the social field of school environment. Children spend a large part of their day at school, where strict timetables, school bullying, deficient accommodations, limited time for pupils' social contacts and teachers' frugal resources to support their pupils all limit the perceived well-being at school environment.

### **Good quality of learning environment as a subject for research**

There is a clear contradiction with PISA-results and reported school atmosphere, because in many researches good learning results are especially in connection with motivation, which is maintained by supportive, relaxed, safe and child-centered atmosphere, and accommodations and materials that support learning (Gallagher 1992, 181, 184; Kääriäinen et.al. 1997, 201; Nuikkinen 2005, 61). If Finnish school is a success-story in international researches, what could be achieved by having a learning environment that was perceived as good and having an enjoyable atmosphere? And what kind of learning environment could have these multi-layered factors of quality? These questions were the basis for my research, for which I searched for answers from the primary users of learning environment. I qualified pupils, parents and teachers as primary users of learning environment, because I considered them to be those who are, directly or indirectly, somehow in connection with learning environment every day. In my study I wanted to find out what kind is a good learning environment as perceived by pupils, parents, and teachers, and to what extent their perceptions differ from each other and how could we define a common basis for the development of a better learning environment?

---

53 PISA-research (The Programme for International Student Assessment) is an international research, where reading, mathematics, and science skills are assessed for 15-year-old pupils every three years. The first part of this study (in 2000) assessed reading skills, the second part (in 2003) mathematics, and the third part (in 2006) science skills. PISA-research finds out to what extent young people are in control of the central knowledge and skills of the future society, working environment, and their personal life. The principle is not to assess the basic goals of curriculum, but the real-life skills and abilities in everyday environment. 57 countries took part in the previous research (of 31 OECD countries), 4500-10000 pupils in each of the countries. (OECD programme for international student assessment 2006; Arinen & Karjalainen 2007, 9-11.)

What are the building-blocks for this? What are the criteria for good quality? And on the other hand, who has the power, responsibility, or right to define the various factors of good quality in learning environment?

I chose a subject for my research to be a school of c. 350 pupils in 1.-6. -grades. In addition to pupils, a questionnaire evaluating perceptions in good quality in learning environment was given to their parents, teachers, and adult teacher trainees, who were practising at the school at that moment. The perceptions of those students and teachers were collected under the "teachers' perceptions", because many students had in fact as much practical teacher experience as qualified teachers. It is relevant to take these student answers into account, because they balanced the relatively small amount of teacher answers, when compared to those of all the pupils, and it was possible to have a broader view on teacher answers through these teacher trainees.<sup>54</sup> For the trainees, the school environment in question was in fact familiar from their previous practise courses. The questionnaire given to these research groups contained mainly open questions, where the quality factors of learning environment were surveyed from different angles. The questions included the good points at the school, things that needed change, and how the school could become "the school for future", among other things. The questionnaire encouraged people to think about learning environment from a wider perspective than just the immediate schoolyard, and discuss the future challenges for pupils, school and learning in general. The questionnaire for the pupils included a drawing part, where they were able to draw a learning environment to their liking. Teachers and students had a question where they were asked to discuss the notion of learning environment and the mutual hierarchy of its physical, psychological, social and pedagogical divisions.

Instead of the scientific truths, the focal points for my research were the different commonplace perceptions and variations of experiences based on everyday thinking. These are then described, generalised and arranged into a hierarchy (Marton 1981, 177 - 200; Patton 1990, 70 - 71; Pramling 1994, 227 - 239). In my research the good quality of learning environment was understood as something coming from everyday experiences of its users, and by interpreting these experiences, users form their perceptions (e.g. Heidegger 2000, 33 - 34, 80, 84; Marton & Booth 1997, 13; Bell 1991, 216 - 218). Every person who is in contact with a learning environment creates his or her perceptions of it by relating it to other phenomena: people experience an intentional world, which appear to them as meanings. (see Brentano 1973, 137, 153; Rauhala 1995, 43 - 44). Because of this, the human reality, in this case the good quality of learning environment, is very ambiguous, even if one cannot consider it as wholly subjective: cultures, historical factors and social communities guide the creation of meanings and interpretation of experiences for the individuals (Laine 2007, 29).

---

54 There were following results in the answers: pupils gave 261 written answers, of which 54 1:st graders, collected by their teachers, 315 drawings by pupils, 21 answers by teachers or teacher trainees and 30 answers by parents.



My research is based on the notion that by describing the various perceptions of teachers, parents and pupils, we could acquire highly accurate overall impression of the good learning environment. This overall impression then functions as a basis for the development of school and its learning environment.

When studying the perceptions, it is inevitable to take into account the context where these perceptions are formed. In this research, the context is understood as a learning environment and society around the individuals, where they form their perceptions. *Learning environment* is defined in my research, by means of goals and targets for learning and supportive environments, as a place, accommodation, community or a method, where people can draw upon resources to make sense of things and construct meaningful solutions to problems (see Wilson 1996, 3). From this point of view, any interactive environment may function as a learning environment. Therefore, it does not necessarily need to be a school environment.

According to the curriculum for the comprehensive school (2004, 16) learning environment integrates physical, psychological and social aspects. A natural aspect, when we consider a school learning environment, is a pedagogic one, because school's principle is to teach and educate pupils to grow up as individuals and members of society to promote general well-being (see National Core Curriculum for Basic Education 2004, 14). Based on this division e.g. Brotherus, Hytönen and Krokfors (1999, 77), Lodge (2007, 150) and Nuikkinen (2005, 14), learning environment will be interpreted in my research as an entity encompassing pedagogical, social and psychological dimensions, where social and psychological dimensions are brought together to represent a single aspect<sup>55</sup>. The reason why this has been done, lies in difficulty to separate these answers in questionnaires: there the social and psychological dimensions were often discussed with common terms, and they were considered as representing the same things. A common factor was especially the notion of "school atmosphere", which reflects both the social and psychological aspects. In researching and developing learning environment it is important to divide it into different theoretical sectors and terms. This makes it easier to focus on the essential matters, and it also allows to see the primary target for development on a small, realistic scale. In practise, however, learning environment is an indivisible entity, where every part is in connection with another, partially overlapping others. This is also why we need to discuss the good quality of learning environment from the point of

---

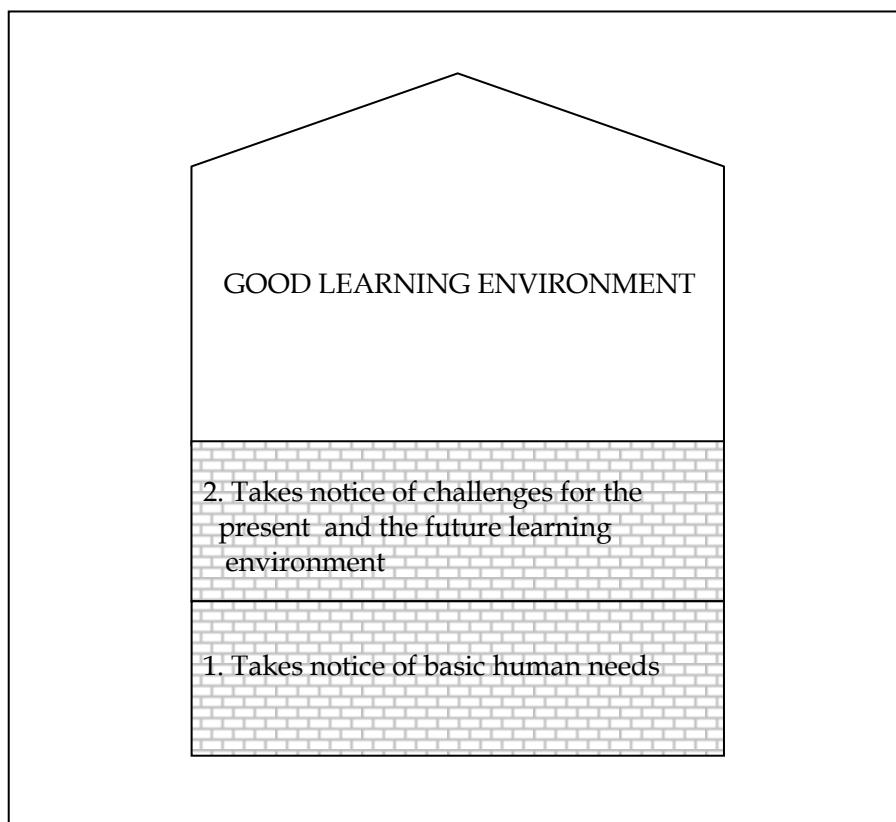
55 Dimensions of learning environment encompass the following things: physical environment refers to accommodation, equipment and other reachable environment, social dimension refers to interactive and communicative elements for individuals and environment, psychological dimension refers to various cognitive and emotional aspects of concept formation and thinking. School atmosphere is a common factor for the social and psychological dimensions, both of which are based on social and psychological aspects. A pedagogical dimension unites physical, psychological and social dimensions, which are examined through the goals of education and learning.

view of all the various dimensions it has: every sub-category must meet the criteria for good quality if we want to give the learning environment a label of excellence.

### **Good learning environment as understood by pupils, parents and teachers**

In my research I emphasize that learning environment today cannot be separated from the historical factors that are on the background, neither can it be separated from those expectations it has in front of the future. Learning environment is a part of a long historical continuum that reflects the ideals for teaching and education of a prevailing era and the general spirit of it. Through the orientation to the future, it combines the challenges for the individual, school, and teacher education. At the same time it brings with the pedagogical principles and sociological factors that have formed the learning environment in each particular era. In researching the perceptions of good quality in learning environment, it is reasonable to notice that every individual evaluates the quality based on his or her personal school experiences, at least to some extent. Therefore, when learning environment is such a multidimensional thing, and variables within it are numerous, it is clear that the challenges are enormous and changes take time to realize.

What are the criteria for good quality today? On what basis can we define learning environment as being good? In the questionnaire answers of my research, the good quality was defined as having two different basic criteria (figure 18). To start with, all the basic needs, as well as necessary functionality of learning environment must be covered, which include among other things; food, adequate accommodation, hygiene, ergonomics and other proponents of health, safety and stamina (compare Nuikkinen 2005, 15). On the other hand, good learning environment should be able to answer to those challenges the present time and the future put up. If learning environment repeats the same outdated habits and methods decade after another, how can we expect the users of the environment be able to adjust to the future society and its new requirements?



*FIGURE 18. The basis for good quality in learning environment*

These common criteria show us that requirements for good quality in learning environment are defined somewhat similarly in all the research groups. Despite this, there could be seen clearly differing opinions in subcategories between the groups. Pupils emphasized the physical dimension of learning environment, their parents stressed the social and psychological dimensions and teachers had mainly pedagogical point of view in their consideration (figure 19).

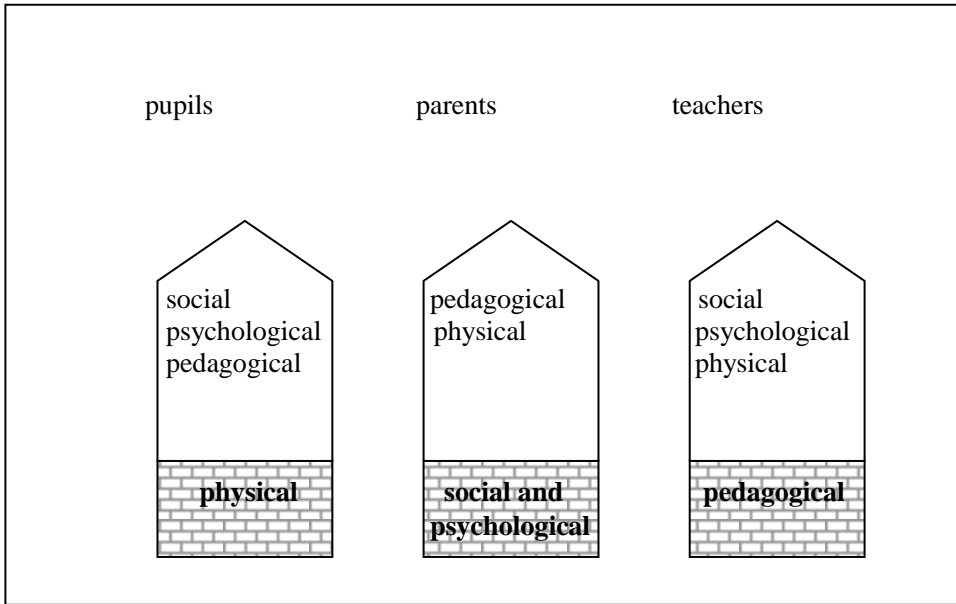


FIGURE 19. *Emphasized subcategories according the study groups*

In pupils' answers, the good accommodation and good equipment were seen as a basis for learning and school atmosphere (compare Lodge 2007, 148 - 152). Pupils hoped for the school environment which would be homelike. School interior should remind of home with familiar colours, curtains, carpets and sofas. Besides this homelike accommodation, pupils hoped for adequate interior space, which would also be modern and versatile – it should be possible to use different methods for work. Good school was thought to be a center for various activities, where pupils could spend their time even after the school hours, if it only had the space and interesting, supervised activities. Pupils' answers didn't separate schoolyard and immediate environment around it from the actual learning environment. Instead, they were experienced as a seamless extension for the learning environment inside the school. Pupils also had hopes for more field-trips and getting acquainted with environment near the school. Pupils also hoped for the development of their schoolyard, where they wished for more activities, such as playthings and game equipments, as well as more suitable areas for these activities (compare Wood & Attfield 2005, 81). All in all, pupils had more specific requests than any other group, this behaviour partly being a result of their more concrete thinking, and partly a result of their being in contact with their environment every day. To some extent, one can discern a media propagated modern trend, which highlights interior design and free-time activities.

The basis for good learning environment for parents was a good psychological and social atmosphere. A good environment let children learn social skills in interaction with other pupils, but it also gives him or her privacy

to work alone when needed. Parents stressed the psychological and physical safety for the pupils, regardless of their background or their age. With safety, they specifically pointed to the policy of stopping all kind of bullying, they valued physical integrity and attempts of making childhood safe in general. For the parents, the future school was mainly understood as a resource for education and learning. This was to be realized bearing in mind the individual needs for every child, and remembering the social expectations for the school. Parents hoped for the leisurely and relaxed learning environment. By wishing respect for the individual pupil, parents hoped for peaceful atmosphere, where everyone could have privacy for learning. Parents emphasized leisurely atmosphere by thinking that pupils need individual timetable to grow up, develop and learn. (Compare Aaltola 2003, 19; Gallagher 1992, 181, 184). These same ideas were used when parents compared school with modern society in general: if a child only learns a habit of doing things in a hurry, how can we tell them to calm down and concentrate on things? Parents' answers reflected in many ways their worry about the demands for efficiency in the modern society: on the one hand they hoped for the school that is up-to-date, but on the other hand they had hopes for the leisurely pace in its work. This contradiction often originated from the school of the past: parents' own time at the school was remembered in a positive way, and as more peaceful and simpler than modern school. On the other hand they realized that the school of the past does not meet the challenges of the future.

Teachers discussed learning environment especially from the point of view of good *teaching environment* (compare pedagogic learning environment). According to the teachers, pedagogic learning environment incorporates physical, psychological and social dimensions, but the discussion centres around these factors especially from the point of view of education and teaching. Pedagogical factors of learning environment by teachers were among other things: basic material and equipment and quality of environment taking notice of pupils' various sensory functions. Besides adequate accommodation, convertibility was important for different uses, e.g. for different subjects, themes, functions and varying group sizes. It is beneficial for both pupils and teachers if learning environment supports them by being a resource for activities and taking good notice of all kinds of pupils with varying needs. For these different learners and learning abilities, teachers stressed for adequate support and resources: pupils need enough well-focused support and time for their learning. Teachers also recognized a close connection with learning environment and their pedagogical skills and how they experienced their role as a teacher: the focal point of their role and pedagogy is formed through teachers' own observations and construction of concepts (compare Värri 2000, 145 - 146). Good pedagogy isn't thus assessed just by terms of formal education or by certain external factors, accommodation or equipment. The main definition for pedagogical quality comes from teachers' pedagogical skills. Naturally, teachers need various equipment and materials to support teaching and learning, and adequate accommodation, but the mere existence of

these external factors do not improve the quality of pedagogical environment, if teachers do not have the skills to utilize them.

### **Safety – interpretation for a basis of good learning environment**

One of the most important results in this research was that even if each of the groups considered learning environment as important, they nevertheless had different opinions about what is their point of view to it. These different viewpoints of pupils, parents and teachers create challenge, especially if we strive for common goals and reaching the good quality of learning environment. Each of these groups stressed their own viewpoint regarding the development of school and expected their criteria be taken as the one to be developed further in the future. The goal of my research, to develop learning environment on a common basis, made these varying criteria a critical problem: it would be necessary to find a common factor among these research groups which could create a basis for development of a good learning environment. Without a common basis and common goals, any kind of commitment to the development of learning environment would be impossible, and possible good results might eventually be compromised.

A closer study of the research groups showed that despite the stressing of different sub-categories, it was indeed possible to find a common factor in search of good quality in learning environment. The questionnaire answers of pupils, parents and teachers expressed a strive for safety. This search for safety in school was evident in that all the groups defined basic needs and future challenges as criteria for making good quality a reality at school. Taking notice of basic human needs is necessary in experiencing safety, and this is obligatory when we are striving for something new. On the other hand, when we are facing the unknown future, it was considered important to prepare for it through foreseeable challenges, which in itself creates safety. This point of view makes it easier to understand why these two safety creating factors were considered as common criteria for good quality in learning environment.

A link for striving for safety was also seen in all the research groups in their various answers, which stressed for different sub-categories of learning environment, even if they didn't mention the word "safety" very often. In the answers, *Physical safety* was in connection with safety in accommodation and equipment, in preventing possible hazardous situations, and in connection with personal physical integrity. Traffic near the school and other safety considerations of the school environment were understood as vital parts of physical safety. Considerations of safety in *Social and psychological learning environment* were in connection with individual mental and intellectual health, as well as the general experience of safety and being paid attention to by other people. Those people who were seen as important by the questionnaire answers, are the individuals who interact with each other in a learning environment. The positive things in this particular interaction were the support for pupils'



growth and learning, as well as prevention of bullying among pupils or school staff. Social and psychological safety meant also adequate time for personal growth and learning. Pedagogic safety was mentioned in research answers as a concern for the quality of learning, for the support of learning and for adequate resources for these. Pedagogic safety was also mentioned as a worry for the school staff and their strength and commitment under the brist for resources. One point of view for pedagogic safety could be the challenges the teachers and school environment must face. They are made tangible from the point of view of professional qualifications, as well as from a point of view of teachers' everyday work – how much can you demand from a teacher?

In the study, one of the most important things among all the sub-categories in answers was how people should feel happy at school. That is a very interesting result, because various researchers and state officials have been concerned about the unhappiness among the pupils. Pupils' happiness at school has rarely been connected with safety though, instead it has been discussed from the point of view of how much activities the environment provide, or what kind of general atmosphere (e.g. esthetic environment and social relations) the school has. The answers in the research showed that although safety is a part of pupils' happiness, it may disappear if amicable atmosphere is understood as mere entertainment. Feelings of peace and continuity could be interpreted as signs of happiness and safety at school. If we remember that school environment contain educational goals, happiness at school could be understood as *target oriented happiness at school*. School and education in general have targets and goals which they try to reach. Different sub-categories of learning environment also try to reach this objective, either alone or together, so that pupils could feel themselves happy, safe and good.

### **To the safer future**

Why safety is a crucial part of developing good learning environment, is explained from human inner strive for safe environment. Stability creates basic feeling of safety and changes stagger the faith in it – at least temporarily. Individuals are striving for safety, to the extent that they even instinctively behave that way. (See Fontaine et al. 2006, 159.)

When we are developing learning environment, this natural strive for safety creates another kind of problem, which is not always understood clearly: development always requires discarding some of the old behaviour patterns and requires being ready to receive new ideas and models. The familiar behaviour will be staggered, and the individual must organize the new information and structures with their former experience. This is why development at school is often seen as a threat to all the previous good, and therefore resistance for change is automatic (see Fullan 1993, 104; Johnson 2006, 141 - 143; Kääriäinen et al. 1990, 94). Resistance might not actually be against development, but it is a subconscious reaction for fear of losing safety

– the old methods are safer, because they are far more familiar. This duality concerning the change clearly manifested itself in the research answers: people wanted that school and its learning environment should be developed, but almost without exception the developers were seen as some outside parties, or the ideal learning environment was seen as a complete and finished unit. Good learning environment was not understood as a process, which is characteristically unfinished and incomplete and where people should commit themselves, sometimes even taking some risks. This shows that development and changes require concrete goals and targets, as well as commitment to the process by people. It is important to understand where and why we need changes, and accept the changes in everyday methods, which always require individual adaptation to the new way of thinking. (Fullan 1994, 1 - 2.)

Dalin et al. (1993, 14) state that safety cannot be searched from stability in a world that is continuously amidst the turmoil and change. Instead of that, the feeling of safety must be reached with one's ability to face the challenge. While doing this research, I have many times been convinced that it is important to review all those opinions the different groups have – if we do not know where people expect good quality in learning environment, how can we prepare them for changes in developing it? Or how can we even know which direction to choose? Pupils, parents and teachers all have varying viewpoints when they assess the good quality in learning environment, and even their expectations differ to some extent. Because of this, the clearly defined goals and targets, planning in cooperation and overall awareness of the process are crucial if we want to reach the common goals in developing school. Being aware of common goals helps us to understand those solutions which the development process brings with it, because then you do not have to take any unknown turns, and the process and its goal are hopefully clear to all.

What is a good learning environment, then, and who should be its primary developer? Hargreaves (2003, 18 - 19) and Fullan (1993, 85) state that the deep cooperation of school professionals, pupils and parents is a key to success in developing learning environment. I find the same results in my own research. The basis for development should always be the primary goal for school to educate pupils and give them space and time to grow. Heppell et al. (2004, 14) and Nuikkinen (2005, 61 - 66) state, referring to this, that school should be built for good learning first of all, and it happens best when study environment supports the goals for education, its content and its learning environment. From this point of view, we should primarily listen to them who are professionally responsible for all school activities and who have the qualifications for the main task the school has, i.e. education and teaching. This is how we could best reach the learning environment which makes it possible to acquire modern and future-oriented quality education and teaching. It doesn't mean that we shouldn't listen to other parties that are closely in connection with learning environment, like pupils and their parents are in my research. If we study these different groups and their perceptions for good quality, we will find it easier to understand the various parties, and

find which are the most important criteria to them. Then we might reach for development which is the most important of all, a process for increasing safety at school, and then we will find it easier to commit ourselves to this goal.

## LÄHTEET

- Aalto, H.-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät -hankkeen väliraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen e-julkaisuja 3/2007. [http://www.tse.fi/FI/yksikot/erillislaitokset/tutu/Documents/publications/eTutu\\_2007-3.pdf](http://www.tse.fi/FI/yksikot/erillislaitokset/tutu/Documents/publications/eTutu_2007-3.pdf) (luettu: 11.2.2008).
- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa: L. Isosomppi & M. Leivo (toim.), Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 15 - 25.
- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.
- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999) Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L.T. Heikkinen & R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11 - 24.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, A 117.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Andre, T. & Phye, G.D. 1986. Cognitive Classroom Learning. Understanding, Thinking and problem Solving. Orlando, Florida: Academic Press.
- Anttonen, E. & Helakorpi, S. (toim.) 1995. Laatu kouluun. Juva: WSOY.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja n:o 38.
- Arponen, A.-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?". Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsivaltuutetun toimiston selvityksiä 1.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1992. Risk society. Towards a new modernity. London: Sage.
- Bell, D. 1991. Husserl. London: Routledge.
- Bergadaa, M. 2007. Temporal frameworks and individual cultural activities. Four typical profiles. <http://tas.sagepub.com/cgi/reprint/16/2-3/387> (luettu: 15.1.2008)
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor Books.

- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm. Forskning i fokus, nr. 25.
- Black, J. S. & Gregersen, H. 2002. *Leading Strategic Change*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.
- Booth, S. 1997. On phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research & Development*, Vol. 16, (2), 135 - 158.
- Brentano, F. 1973. *Psychology from an empirical standpoint*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Developments. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Bryk, A.S. 1983. Stakeholder-based evaluation. *New directions for program evaluation*, n:o 17. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, R. 1982. *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinehard and Winston.
- Carter, K. 1994. Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies* 26, 3, 235 - 252.
- Dalin, P. Rolff, H. G. & Kleekamp, B. 1993. *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research* (II ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1 - 28.
- Dewey, J. 1951. *Experience and Education* (alkup. 1938). New York: Collier Macmillan.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1997. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Egidius, H. 1986. Positivism – fenomenologi- hermeneutik. Konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap. Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, J. 1991. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open university press.
- Eriksen, T. H. 2001. *Tyranny of the moment – Fast and slow time in the information Age*. London: Pluto Press.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. & Wong, L. 2000. For Whom? Qualitative Research, Representations and Social Responsibilities. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln 2000. *Handbook of Qualitative Research* (II ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 107 - 131.

- Fontaine, N. S., Dee Torre, L., Grafwallner, R. & Underhill, B. 2006. Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, Vol. 76, 2, 157 - 169.
- Fraser B. J. 1998. The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning environment research*, 1, 1 - 5.
- Fullan, M. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Fullan, M. 1999. *Change Forces: The Segual*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Fullan, M. 2004. *Learning to Lead Change. Building System Capacity*. Over-view. [Http://www.michael\\_fullan.ca/articles\\_04/coreconcepts.pdf](http://www.michael_fullan.ca/articles_04/coreconcepts.pdf) (luettu 15. 2. 2007)
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and education*. Albany: State university of New York press.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa: A. Giorgi. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 8 - 21.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (eds.) 2000. *Case study method. Key issues, key texts*. London: Sage.
- Greig, A. & Taylor, J. 1999. *Doing research with children*. London: Sage.
- Haapala, A. (toim.) 2002. *Tulevaisuuskasvatus*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Hakala, J. T. 2003. Yhteiskunnallinen muutos: opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman ongelma. Teoksessa: L. Isosomppi & M. Leivo (toim.). 2003. *Opettaja vaikuttajana?* Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2003, 95 - 102.
- Hakala, J. T. 2006. *Informaatiohyöky. Tiedon ja osaamisen hallinta työelämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. education in the age of insecurity*. New York: Teachers College, press London.
- Hargreaves, A. 2007. Sustainable leadership and development in education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, Vol. 42, 2, 223 - 233.
- Heath, B., Herman, R., Lugo, G., Reeves, J., Vetter, R. & Ward, C. R. 2005. *Developing a Mobile Learning Environment to Support Virtual Education Communities*. *T H E Journal*, 32, 8, 33 - 37.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS -kustannus, 170 - 185.



- Heikkinen, H. L. T, Roivio, E. & Syrjälä, L. (toim.). 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanva- listusseura, 15 - 38.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinna: Ammatillisen opettaja- korkeakoulun julkaisuja 107.
- Heppell, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M. & Furness, J. 2004. Building learning futures. A research project at Ultralab within the CABE / RIBA "Building Futures" programme. [http://rubble.heppell.net/cabe/final\\_report.pdf](http://rubble.heppell.net/cabe/final_report.pdf) (luettu: 21.1.2008)
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulmia erityisopettajuuteen pe- ruskoulussa. *Kasvatus*, 33, 4, 427 - 437.
- Husserl, E. 1998. The Paris lectures. Translation and introductory essay by Koestenbaum P. Dordrecht: Kluwer.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teo- reettinen katsaus fenmenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja n:o 21.
- Hämäläinen, J. 2001. Paul Natrop – Sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. Teoksessa: R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.). Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppi- miseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 203 - 229.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. Miten vaikuttavaksi opettajaksi kasvua voi- daan tukea opettajankoulutuksessa – voimaantumisen mahdollistaminen. Teoksessa: Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.). 2003. Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutin tutkimuksia 1, 103 - 115.
- Jarvis, P. 1987b. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37, 3, 164 - 172.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. *Kasvatustieteen väitöskir- ja*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-insti- tuutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Johnson Rothenberg, J. 1994. Memories of schooling. *Teaching & Teacher Education* 10, 4, 369 - 379.
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodikti- sen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Koulutuskeskus Oy.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

- Kari, J. & Nöjd, O. 1997. Koulutusteknologiaan perustuvien oppimisympäristöjen pioneerivaiheen kehittelyä Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa: Kananaja, T., Kari, J. & Parikka, M. (toim.) Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 30.
- Kari, J. & Sovelius-Sovio, E. 1978. Integroidun kuvaamataidon opetuskokeilu Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella I. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 3.
- Kari, J. & Sovelius-Sovio, E. 1981. Integroidun ja laajennetun kuvaamataidon opetuskokeilu Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella II. Loppuraportti. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 8.
- Kielitoimiston sanakirja 2004. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone Oy. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 132.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa: J. Nieminen (toim.). Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 13, 91 - 105.
- Kolb, A. D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. Inc.
- Koun-tiem, S., Yuan-cheng, L. & Chia-jui, Y. 2008. A study on learning effect among different learning styles in a web-based lab of science for elementary school students. *Computers & Education* 50, 1411 - 1422.
- Kronqvist, E-L. 1996. identiteetin kehitys kaksikulttuurisessa kontekstissa – tutkimus saksalais-suomalaisten nuorten identiteetistä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Lisensiaatintyö.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J. 2007. Tulevaisuuden haasteet oppimisympäristölle. *Spektri* 3, 14 - 15.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus, 28 - 45.

- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund. Studentlitteratur.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115 - 162.
- Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatustieteen muutokseen. Teoksessa: L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 35 - 43.
- Lehtinen, E. (toim.)1997. Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Lodge, C. 2007. Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*, 10, 145 - 156.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys n:o 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177 - 200.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning III. Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of education 8.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Meisalo, V. & Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. Modernit oppimisympäristöt. Tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena. Helsinki: Tietosanoma.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudamus.
- Mikkonen, A. 2000. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 57.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus, 46 - 69.
- Moss, P.A. 1998. Rethinking validity for the assessment of teaching. Teoksessa: N. Lyons (ed.) With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism. New York: Teachers College Press, 202 - 219.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2, 169 - 193.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niiniluoto, I. 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitteanalyysi. Helsinki: Edita.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopiston julkaisuja 28.
- OECD Programme for International Student Assessment. 2006. What PISA is? [http://www.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235907\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1_1,00.html) (luettu: 11.3.2008)
- Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Tampereen yliopiston julkaisuja 53.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1997. Tietotekniikan perusteista, sovelluksista ja haasteista alle kouluikäisten lasten opetuksessa ja oppimisessa. Teoksessa: Lehtinen, E. (toim.) Verkkipedagogiikka. Helsinki: Edita, 143 - 157.
- Olesen, V. 2000. Feminisms and Qualitative research At and Into the Millennium. Handbook of Qualitative Research (II ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 215 - 255.
- Opetushallitus 2003. Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003 - 2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Parikka, M. 1997. Teknologinen yleissivistys peruskoulu- ja lukiokasvatuksen tavoitteena. Teoksessa: Kananen, T., Kari, J. & Parikka, M. (toim.) Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 30.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen institutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115 - 162.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, R. S. 1981. Essays on Educators. London: George Allen & Unwin.
- Pramling, I. 1994. Phenomenography and educational practice. *Nordisk Pedagogik* 14, 4, 227 - 239.
- Perez Prieto, H. 1992. Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevernas skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv. *Uppsala studies in Education* 43.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*, 41.
- Rauhala L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja. Akateeminen väitöskirja.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social research*.
- Sahlberg, P. 2007a. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22, 2, 147 - 171.
- Sahlberg, P. 2007b. Tuottavuutta koulutukseen. *Opettaja* 12, 20.
- Sarason, S. B. 2004. Big change question: What is needed to resolve the social and critical issues affecting large scale reform? Macro change demands micro involvement. *Journal of Education Change*, 5, 289 - 302.
- Schleiermacher, F. 1998. General hermeneutics. Teoksessa: A. Bowie (ed.) Friedrich Schleiermacher. Hermeneutics and criticism and other writings. Cambridge: Cambridge University Press, 225 - 268.
- Schwandt, T. A. 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research* (II ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 189 - 213.

- Seidman, I. 1998. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 2:nd edition. New York: Teachers College Press.
- Siitonen, J. 2000. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientieae Rerum Socialium* 37.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Stake R. E. 1995. *The art of case study research: perspectives on practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stoll, L. 2000. *School culture*. Institute of Education, University of London. [http://www.leadspace.govt.nz/leadership/pdf/stoll\\_article\\_set3\\_2000.pdf](http://www.leadspace.govt.nz/leadership/pdf/stoll_article_set3_2000.pdf) (luettu: 14.2.2008)
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A5.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa: Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim). *Reflections on phenomenography. Toward a methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109, 103 - 128.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfatningar*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Unicef -tiedote 2007. Lasten hyvinvointi rikkaissa maissa. Suomen lapset top neljässä. <http://www.unicef.fi/lehdistotiedote?id=10038711> (luettu: 18.11.2007)
- Unicef 2007. *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Innocental research centre reportcard 7. [http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/report\\_card\\_7\\_eng.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/report_card_7_eng.pdf) (luettu: 18.11.2007)
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto J. 1996. Intentionaalisuus-käsitteen merkitys ja vaikutus länsimaisessa filosofiassa, erityisesti logiikan historiassa. *Filosofinen aikakauslehti*, (2) 1996. [http://www.netn.fi/296/netn\\_296\\_varto1.html](http://www.netn.fi/296/netn_296_varto1.html) (luettu: 20.11.2007).
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. [http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf). (luettu: 29.11.2007)
- Vuorinen, R. 1997. *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.



- Vähähyyppä, K. 2007. Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. *Spektri* 3, 10 - 11.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9.* Helsinki: Opetushallitus, 157 - 181.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press. Akateeminen väitöskirja.
- Väyrynen, K. 2001. Kasvatust ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. Teoksessa: Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.). *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 263 - 276.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1995. 'That's funny, you don't look like a teacher': Interrogating images and identity in popular culture Abingdon, UK: Routledge Falmer.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1996. Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 12, 303 - 313.
- Wenestam, C-G. 1984. Hur vi skapar mening i det vi erfar – en introduktion. Teoksessa: F. Marton & C-G. Wenestam (Toim.). *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt.* Kristianstad: AWE, Gebers, 17 - 51.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 1, 83 - 93.
- Wilson, B. 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design.* Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wood, E. & Attfield, J. 2005. *Play, learning and the early childhood curriculum.* London: Sage.
- Yin, R. K. 2003. *Case Study Research. Design and Methods.* Applied Social research Methods Series Vol. 5. London: Sage.
- Åhlberg, M. 1998. Education for Sustainability, Good Environment and Good Life. Teoksessa Åhlberg, M. & Leal Filho, M. (toim.). *Environmental Education for Sustainability, Good Environment and Good Life.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 25 - 43.

**LIITE 1.**  
**TORKINMÄEN KOULUN OPPILASKYSELY 2005**  
**(kysymykset ja piirrostehtävä)**

**TULEVAISUUDEN KOULU**

Torkinmäen koulua korjataan ja laajennetaan lähivuosina. Sitä varten kerätään oppilaiden ideoita ja ajatuksia tulevaisuuden koulusta.

- 1. Mikä on parasta nykyisessä koulussa?**
- 2. Mitä pitäisi korjata nykyisessä koulurakennuksessa?**
- 3. Mitä kouluun pitäisi saada lisää, jotta siitä tulisi tulevaisuuden koulu?**
- 4. Valitse oppimisen kannalta neljä tärkeintä asiaa, jotka pitäisi olla tulevaisuuden luokahuoneessa: (merkitse rasti ruutuun)**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> liitutaulu    | <input type="checkbox"/> oma pulpetti/työpiste  | <input type="checkbox"/> oppikirja           |
| <input type="checkbox"/> tietokone     | <input type="checkbox"/> piirtoheitin           | <input type="checkbox"/> tietokirjallisuutta |
| <input type="checkbox"/> diaprojektori | <input type="checkbox"/> seinäkartat/julisteet  | <input type="checkbox"/> vihkot/työkirjat    |
| <input type="checkbox"/> tv/video      | <input type="checkbox"/> jokin muu, mikä? _____ |  |

- 5. Mitä oppimistiloja koulussa tai sen lähiympäristössä tarvitaan?**
- 6. Piirrä kuva tai pohjapiirros tulevaisuuden luokahuoneesta/oppimistilasta.**
- 7. Miten koulun sisätiloista voitaisiin tehdä viihtyisiä/kivoja?**
- 8. Millainen on hyvä koulun piha?**
- 9. Täydennä seuraavat lauseet:**

*\* Toivon, että tulevaisuuden koulu olisi ...*

*\* Toivon, että tulevaisuuden koulussa voisin ...*

*\* Tärkein asia, mihin pitäisi saada parannus aikaan, on...*

**KIITOS KAIKILLE VASTANNEILLE**

## LIITE 2

### OPETTAJAKYSELY 2005

(Luokanopettajille ja opettajiksi opiskeleville suunnatun nettikyselyn saate ja kysymykset)

#### Hei opettaja

Teen tutkimusta Torkinmäen uuden koulun rakennushankkeen ympärillä kartoittaen käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä oppilaiden, vanhempien, opettajien ja opettajiksi opiskelevien näkökulmista. Oppimisympäristön kehittämisessä tarvitsen apuasi tutkimukseeni ja pyydän siksi sinua vastaamaan alla esitettyihin kysymyksiin vapaamuotoisesti.

Kyselyn kysymyksillä 1-5 tarkoitetaan lapsen oppimisympäristöä. Kysymykset 6-7 liittyvät käsityksiin opetus- ja harjoitteluympäristöstä. Pohdi kysymyksissä 1-5 oppimisympäristöjen sisältöjä: mitä eri oppimisympäristöt sisältävät ja mitä niiden järjestämisessä tulisi huomioida.

1. Avaa aluksi muutamin omin sanoin käsitettä oppimisympäristö? Mitä sillä näkemyksesi mukaan tarkoitetaan?
2. Mitä kuuluu hyvää fyysiseen oppimisympäristöön?
3. Mistä rakentuu hyvä sosiaalinen oppimisympäristö?
4. Mitä kuuluu hyvään psykologiseen oppimisympäristöön?
5. Millainen on hyvä pedagoginen oppimisympäristö?
6. Pohdi *hyvän oppimisympäristön olemusta*. Numeroi oppimisympäristöt niiden tärkeysjärjestyksen mukaan (1-4). Merkitse numerolla 1 se ympäristö, mikä on hyvän oppimisen kannalta mielestäsi tärkein huomioitava.  
Fyysinen oppimisympäristö  
Sosiaalinen oppimisympäristö  
Psykologinen oppimisympäristö  
Pedagoginen oppimisympäristö

- 
- 
7. Pohdi opetusharjoittelujaksoa. Millaisia edellytyksiä asettaisit *hyvälle harjoitteluympäristölle*?

Kommentoitavaa: \_\_\_\_\_

### LIITE 3

#### VANHEMPIEN KYSELY 2005

(Vanhemmille lähetetyn kyselyn saate ja kysymykset)

Hei vanhempi!

Torkinmäen koulua korjataan ja laajennetaan lähivuosina. Sitä varten kerätään oppilaiden ja vanhempien ideoita ja ajatuksia tulevaisuuden koulusta. Tämä kysely on tarkoitettu oppilaiden vanhemmille.

1. Mikä on mielestänne hyvää nykyisessä koulurakennuksessa ja sen ympäristössä?
2. Miten koulua voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin tämän hetken ja tulevaisuuden hyvää oppimisympäristöä?
3. Miten koulun piha-aluetta tulisi kehittää?
4. Luokkatilaan mielletään perinteisesti tiettyjä välineitä tai asioita, kuten pulpetteja, työpöytiä, liitutaulu, kirjat jne. Mitkä opiskeluvälineet ovat sellaisia, jotka mielestänne edistävät oppilaan oppimista ja kouluviihtyvyyttä koulussa?
5. Mitä oppimistiloja (erillisluokkia tai toimitiloja) koulussa tai sen lähiympäristössä tarvitaan?
6. Miten koulun yleisiä tiloja voitaisiin kehittää viihtyisimmiksi ja toimivimmiksi?

7. Täydennä seuraavat lauseet:

*\* Toivon, että tulevaisuuden koulu olisi...*

*\* Toivon, että tulevaisuuden koulussa lapseni...*

*\* Tärkein asia, mihin tulisi kiinnittää huomiota, on...*

8. Jos koulussa toimisivat luokat esiopetuksesta yhdeksänteen saakka, mihin kouluympäristössä tulisi erityisesti kiinnittää huomiota?

Muuta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_