

"Me vaan ollaan ja eletään tätä arkea"

**Opettajien ja oppilaiden merkittäviä kokemuksia fyysisesti joustavissa
oppimisympäristöissä**

Minna Kataja

Susanna Kähkölä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Kataja, Minna & Kähkölä, Susanna. 2018. "Me vaan ollaan ja eletään tätä arkea." Opettajien ja oppilaiden merkittäviä kokemuksia fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 96 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa haluttiin selvittää Hattulan Parolassa sijaitsevassa Juteinikeskuksessa toimivien opettajien ja oppilaiden merkittäviä kokemuksia työskentelystä ja opiskelusta fyysisesti joustavassa oppimisympäristössä. Tarkoituksena oli saada selville miten opettajat ja oppilaat ovat kokeneet arjen täysin uudentlaisissa avoimissa ja joustavissa oppimistiloissa, joissa äänet, liikkuminen, oppilaiden vapaus valita työskentelypaikka ja kirjattomuus ovat uusia ulottuvuuksia opiskelussa.

Tutkimuksessamme käytimme laadullista tutkimustapaa ja keräsimme aineiston puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tutkielmassa tarkastellaan oppimisympäristöjen ulottuvuuksien käsitteitä ja perehdytään suomalaisen koulurakentamisen historiaan oppimistilojen kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuksessamme saimme selville, että joustavan oppimisympäristön myötä opettajat olivat joutuneet muuttamaan käsitystään opettajuudesta täysin uudentlaiseksi. Opettajuudessa oli tapahtunut suuri muutos yksinäisestä ja itsenäisestä työotteesta yhdessä tekemiseen ja yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuus oli tehnyt työstä mielekästä ja monipuolista. Opettajat olivat oppineet joustaviksi työtovereiksi ja oppineet uutta kollegoiltaan.

Haastattelujen perusteella oppilaat olivat saavuttaneet taitoja, joita perinteiset luokkamuotoiset tilat eivät mahdollista. He olivat oppineet itsenäistä työskentelyä, itsesäätelytaitoja ja erilaisuuden hyväksymistä. Joustavat oppimisympäristöt olivat tuoneet mukanaan mahdollisuuksia oppia tunnistamaan ja reflektoimaan omaan oppimiseen liittyviä toimintatapoja. Ympäristön joustavuus oli kasvattanut itsehillintä- ja säätelytaitoja. Oppilaat joilla oli erityistarpeita, olivat sulautuneet luontevasti osaksi koulun arkea, koska uudentlainen oppimisympäristö ja toimintamallit olivat poistaneet heiltä erityisoppilaan leiman. Opettajien ja oppilaiden haastatteluista tuli selkeästi esiin koulun yhteisöllisyys ja erilaisuuden hyväksymisen kulttuuri.

Avainsanat: fyysiset oppimisympäristöt, avoimet oppimisympäristöt, joustavat oppimisympäristöt, yhteisopettajuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KOULUARKKITEHTUURIN HISTORIA SUOMESSA	7
2.1 Oppimisympäristöt keskiajalta suurvalta-ajan loppuun	7
2.2 Koulujen tilat vuodesta 1724 vuoden 1856 koulujärjestykseen	9
2.3 Koulujärjestyksestä kohti nykypäivää	10
3 NYKYISTEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN ULOTTOVUUDET	13
3.1 Fyysinen oppimisympäristö	16
3.2 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö	21
3.3 Pedagogiset oppimisympäristöt	23
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
5.1 Tutkimuksen kohde	27
5.2 Laadullinen tutkimus	27
5.3 Fenomenologis-hermeneuttisen kokemuksen tutkimus	28
5.4 Aineiston hankinta ja analyysi	31
5.4.1 Opettajien haastattelujen tulkinta	39
5.4.2 Oppilaiden haastattelujen tulkinta	41
6 TULOKSET	42
6.1 Fyysinen oppimisympäristö haastateltavien kokemuksissa	44
6.1.1 Opettajien kokemuksia	44
6.1.2 Oppilaiden kokemuksia	46
6.2 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö haastateltavien kokemuksissa	49
6.2.1 Opettajien kokemuksia	49
6.2.2 Oppilaiden kokemuksia	53
6.3 Oppimisympäristön pedagogiset ulottuvuudet	55
6.3.1 Opettajien kokemuksia	55
6.3.2 Oppilaiden kokemuksia	58

7 TULOSTEN TARKASTELU.	61
7.1 Fyysinen ympäristö ja ympäristön rakenteet Juteinikeskuksessa	61
7.2 Opettamisesta ja oppimisesta Juteinikeskuksessa	64
7.3 Henkilökohtainen kasvu Juteinikeskuksessa	70
8 POHDINTA	72
8.1 Oivalluksia tutkimuksesta	72
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	73
8.3 Jatkotutkimus suunnitelmat	77
LÄHTEET	78
LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Koulujen rakentamisen arkkitehtuuriset ratkaisut ovat muuttuneet Suomessa uuden oppimiskäsityksen ja pedagogiikan myötä. Uudet koulut rakennetaan avoimiksi ja joustaviksi oppimisen tiloiksi ja samalla koko kyläyhteisöä palveleviksi keskuksiksi. Uusi koulujen rakentamisen tapa ja oppimisympäristöjen muutos kiinnostaa laajalti ihmisiä, joten avoimuudesta ja joustavuudesta kouluympäristönä puhutaan mediassa, sosiaalisessa mediassa ja oppilaiden vanhempien keskuudessa. Luokkatilojen puuttuminen ja tilojen avoimuus ovat uutta ja erilaista oppimisessa ja aihe kiinnostaa kasvattajia ja koteja. Oppiminen ei tapahdu enää perinteisesti koulurakennuksessa ja luokkatilassa, vaan ajatus oppimisesta prosessina on laajentunut. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja koulujen ja opetuksen tulee vastata näihin uusiin tuuliin. Avoimien ja joustavien oppimisympäristöjen kohdalla on osoitettu huolta opiskelurauhan säilymisestä, rauhattomuuden lisääntymisestä ja melun aiheuttamista haitoista.

Kiinnostuksemme tutkia aihetta heräsi, koska toisen meistä työpaikka siirtyy fyysisesti joustaviin tiloihin syksyllä 2018. Asia oli herättänyt paljon tunteita toisen tutkijan kollegoiden keskuudessa uuden koulun rakennusvaiheessa ja puoltavia puheita avoimesta oppimisympäristöstä olimme kuulleet varsin vähän. Haluamme tutkimuksellamme saada tietoa miten opettaminen ja oppiminen todellisuudessa tapahtuu joustavissa ja avoimissa oppimisympäristöissä, joissa sisäseinät puuttuvat ja suuri joukko ihmisiä tekee yhteistyötä samassa tilassa. Meitä kiinnostaa tietää mitä opettajat ja oppilaat vastaavat mediassakin kiinnostusta herättäneeseen kysymykseen, voiko avoimissa tiloissa oppia ja opiskella.

Opetussuunnitelman (2014) mukaan osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat koulujen toimintakulttuuriin sisällytettäviä tärkeitä tekijöitä. Koulu yhteisön tulisi kannustaa osallistumiseen harjoittamalla monipuolisia toimintamuotoja. Osallistuminen vahvistaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta koko koulu yhteisössä. Oppiva yhteisö taas edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.) Haluamme selvittää toteutuuko avoimuuden ja joustavuuden periaatteelle rakennetussa Juteinikeskuksen toimintakulttuurissa opetussuunnitelmassa määriteltyjen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden periaatteet. Meitä kiinnostaa tietää, tuoko erilainen oppimisen ympäristö oppilaiden kasvuun ja kehitykseen lisää sellaista, mitä perinteinen

luokkatilamuotoinen opiskelu ei saanut aikaan. Haluamme tietää vahvistaako joustavat oppimisympäristöt kouluyhteisöä, edistääkö se yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää joustavien oppimisympäristöjen hyödyt mutta myös haasteet. Olemme kiinnostuneita siitä, kuinka joustava ympäristö vaikuttaa opettajan työnkuvaan ja jaksamiseen. Kiinnostuksemme kohteena on myös oppilaiden hyvinvointi. Koemme, että tarvitsemme tietoa erityisesti erityistukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden täyttymisestä fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä.

Olemme tässä tutkielmassa perehtyneet oppimisympäristön eri osa-alueisiin ja käsitelleet ne fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena sekä pedagogisena ympäristönä. Oppimisympäristöä on kaikki se todellisuus, jossa oppimista tapahtuu. Pelkistettynä käsitteenä fyysinen oppimisympäristö on rakennus, luokkatila ja niissä käsin kosketeltavat esineet ja asiat. (Roiha ja Polso 2018, 75-76.) Psyykkisellä ja sosiaalisella oppimisympäristöllä taas tarkoitetaan koulussa vallitsevaa oppimiseen liittyvää ilmapiiriä, ihmissuhteita ja tunnelmia. Oppimistilanteisiin vaikuttaa sosiaalinen ympäristö, ihmiset ja heidän väliset suhteensa ja vuorovaikutustilanteet. Oppimisessa on mukana tuntemukset ja tunteet, jotka voivat olla negatiivisia tai positiivisia. (Roiho ja Polso 2018, 84.) Pedagoginen oppimisympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista osa-alueista, mutta siihen liittyy aina opetus ja oppiminen (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi ja Särkkä 2007, 108). Pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluvat konkreettiset opetusta tukevat fyysiset ratkaisut kuten opetusvälineet ja -tilat. Toisaalta pedagogiseen oppimisympäristöön liittyy tiiviisti opettajan luovuus, opetustaidot ja oppimista tukeva ilmapiiri. (Piispanen 2008, 157.)

2 KOULUARKITEHTUURIN HISTORIA SUOMESSA

Suomalaisten koulujen rakentamisen historiasta ja arkkitehtonisista ratkaisuista ei ole paljon tutkittua tietoa. Fyysisesti avoimia oppimisympäristöjä on ollut lähinnä olosuhteiden pakosta jo keskiajalla. Jo tuolloin niiden pedagogisia vaikutuksia pohdittiin ja haitoista ja hyödyistä väiteltiin kirkon ja koulukomission välillä. Nykyinen suuntaus kohti avoimia ja joustavia oppimisympäristöjä ei siis ole Suomessa täysin uusi asia.

2.1 Oppimisympäristöt keskiajalta suurvalta-ajan loppuun

Ennen kuin Suomessa ruvettiin pitämään varsinaisia kouluja, vanhemmat ja isovanhemmat siirsivät lapsilleen ja lapsenlapsilleen elämänviisautta kotona (Kuikka 1991, 10). Suomen ensimmäinen koulu oli 1200-luvulla Turun tuomiokirkon yhteydessä toiminut katedraali- eli tuomiokirkkokoulu. Varhaisimmat maininnat tästä koulusta ovat 1300-luvun lähteistä. Tiedot koulun ulkoisista puitteista ovat niukkoja. Tietävästi koulu toimi aivan tuomiokirkon lähellä olleessa rakennuksessa. Myöhemmin rakennettiin koulutalo kirkon pääoven läheisyyteen. Kouluhuoneessa ei ollut pöytiä ja tuoleja vaan oppilaat istuivat lattialle levitetyillä oljilla (Iisalo 1987, 11-12.) Keskiajalla ja 1500-luvulla olikin tapana, että kirkot ylläpitivät kouluja. Tämä käytäntö koulujen sijaintina jatkui 1800-luvulle asti. Opetusta annettiin suurimmissa kaupungeissa, kuten Viipurissa, Raumalla ja mahdollisesti myös Porvoossa. Kaupunkikouluissa opetustilana toimi yksi huone. Myös luostareissa annettiin opetusta muurien sisäpuolella, mutta luostarikoulujen arkkitehtuurista ja erityisesti opetustiloista ei ole säilyneitä tietoja (Lilius 1982, 8.)

Uskonpuhdistuksen aika ei muuttanut kirkon hallinnollista asemaa koulunlaitoksen ylläpitäjänä. Kirkko ei antanut määräyksiä koulutaloista, mutta uudistuksen myötä vuonna 1571 säädettyyn kirkkojärjestykseen kirjattiin kouluja koskeva ensimmäinen koulujärjestys. Sen myötä määritettiin koulutalojen rakentamisen ja ylläpidon kuuluvan kaupunkien velvollisuuksiin. Koulutalojen valvonta vaihteli sijainnista riippuen tuomiokapitulien tai maistraattien kesken. Kirkko ei antanut opetustilojen rakenteista muita määräyksiä kuin että opetuksen piti tapahtua yhtenäisissä koulusaleissa. Uskonpuhdistuksen myötä luostarikoulujen toiminta lopetettiin. (Lilius 1982, 8.)

Vuonna 1649 vahvistettu koulujärjestys sisälsi tarkempia määräyksiä koulutalojen arkkitehtonisesta rakenteesta ja opetustilojen luonteesta. Jo tuolloin alkoi väittely siitä, pitikö opetuksen tapahtua erillisessä, jokaiselle luokalle suunnatussa, omassa luokkahuoneessa vai kaikille yhteisessä koulusalissa. Koulujärjestyksessä otettiin kantaa erillisten luokkahuoneiden puolesta. Triviaalikouluissa eli yläkouluissa ja lukioissa suosittiin erillisiä luokkahuoneita poikkeustapauksissa. Pääasiallisesti yhtenäisten koulusalien pedagogisten etujen katsottiin olevan kiistattomat. Jo tuolloin siis keskusteltiin fyysisesti avoimien oppimisympäristöjen hyödyistä ja haitoista. Pedagogioissa eli lastenkouluissa oppilaiden työskentelyn ajateltiin sujuvan parhaiten yhteisessä koulusalissa, jossa rehtorin oli myös helppo valvoa opetusta ja koulun toimintaa. Koulusalit loivat myös automaattisesti oppilaiden keskuuteen sisäistä kontrollia. (Lilius 1982, 10-11).

Vaikka triviaalikoulujen koulujärjestys edellytti erillisiä luokkahuoneita, velvoitetta ei sovellettu valtaosassa kaupungeista (Lilius 1982, 13). Triviaalikouluille osoitettiin tiloja vanhoista pedagogiorakennuksista. Kouluissa oli tyypillisesti kaksi huonetta, joissa toisessa järjestettiin opetus ja toisessa annettiin laulunopetusta. Isossa luokkasalissa kullekin luokalle oli järjestetty omat eristetyt osastot pulpettien ja istuinpenkkien avulla. Rehtorin kateederi oli salin perällä (Lilius 1982, 15).

Vuoden 1724 koulujärjestys asetti uusia vaatimuksia koulutaloille. Nämä asetukset olivat voimassa vuoteen 1843 asti. Koulutalojen arkkitehtuuriin kiinnitettiin tarkempaa huomiota ja pykälissä edellytettiin erillisiä luokkahuoneita. Tämä painotus johtui siitä, että Tukholman johtavat koulupiirit pitivät erillisiä luokkahuoneita ehdottomasti parhaana ratkaisuna. Suomessa ratkaisua ei suosittu Turun tuomiokapitulin päinvastaisesta painotuksesta johtuen. (Lilius 1982, 19.) Turkulainen Henrik Gabriel Porthain (1739-1804) oli aikansa kasvatustalouden uudistaja. Hän kannatti julkisia kouluja ja edellytti kaupunkien pedagogioiden merkittävää kohentamista. Hänen mukaansa julkiset koulut tulisi saada kukoistamaan, vaikka Suomen köyhyys olikin tähän esteenä. Koulujen puitteissa ja tiloissa oli tuolloin paljon toivomisen varaa (Tähtinen 2007, 82-83.)

Autonomian ajan alussa 1800-luvulla tapahtui murros eri näkemysten välillä. Syntyi ristiriita siitä, tuliko opetuksen tapahtua yhtenäisissä koulusaleissa vai erillisissä luokkahuoneissa. Kummallakin näkemyksellä oli oma

kannattajakuntansa (Lilius 1982, 36.) Suomeen haluttiin luoda yhdenmukainen ja laaja-alaisesti palveleva koululaitos (Tähtinen 2007, 105). Pedagogiotalon oli tuolloin määrätty kaupunkien ylläpitämiseksi kun taas triviaalikoulut ja lukiot ylläpiti kruunu. Pedagogiot koostuivat yleensä yhdestä isosta koulusalista ja yhdestä neljään huoneesta/kamarista, eteisestä ja keittiöstä. Pedagogiot päätettiin säilyttää toiminnallisilta ratkaisuiltaan samoina kuin ne olivat tähän asti olleet, siten että opetus tapahtui yhä yhdessä koulusalissa. Tästä käytännöstä luovuttiin vasta myöhemmin. Triviaalikoulut noudattivat myös yhden ison koulusalin periaatetta ja näin jatkui 1800-luvun lopulle asti (Lilius 1982, 20.)

2.2 Koulujen tilat vuodesta 1724 vuoden 1856 koulujärjestykseen

Vuoden 1724 koulujärjestys pysyi voimassa 1843 saakka. Koulutalojen suunnittelua hallitsi vuosina 1811-43 plaanimuodostuksen ongelma, mikä oli vanha kiista siitä, pitikö opetuksen tapahtua yhteisessä koulusalissa vai erillisissä luokkahuoneissa. Lopulta asiasta puhkesi todellinen riita. Tässä kiistassa intendenttikonttori ja koulukomissio asettuivat kannattamaan erillisiä luokkahuoneita, kun taas Turun tuomiokapituli oli avointen oppimistilojen kannalla ja kannatti koulusaleja. (Lilius 1982, 36-37.)

Koulurakennuksia koskevan kokonaisselvityksen ja kehittämissuunnitelmien perusteella Suomen ensimmäisessä vuonna 1826 käydyssä koulukomission mietinnössä pedagogiot päätettiin säilyttää ennallaan. Mutta triviaalikoulujen yhteisiä koulusaleja pidettiin pedagogisesti epätarkoituksenmukaisina. Selvityksessä tultiin siihen johtopäätökseen, että luokat häiritsivät toistensa opiskelua ja opettajan opetustyötä vaikeuttamalla ympärillä olevien oppilaiden keskittymistä. Komissio vaati, että keisarin tulisi kieltää yhteisen koulusalin käyttö ja määrätä jokaiselle luokalle oma luokkahuone. Luokkahuoneissa tuli olla iloista, miellyttävää ja valoisaa. Alettiin määrittää triviaalikoulujen rakenne noin viisi luokkahuonetta käsittäväksi, joista yhden tuli olla niin suuri, että siellä voitiin pitää kokouksia ja juhlia. (Lilius 1982, 37.)

Turun tuomiokapituli otti kantaa komission esitykseen ja hyökkäsi erillisiä luokkahuoneita vastaan. Tuomiokapituli perusti kantansa vahvojen pedagogisten perustelujen varaan. Myös pedagogiikkaan liittymättömiä perusteluja haluttiin nostaa esiin. Näkemys yhtenäisen koulusalin ylivoimaisuudesta pohjautui siihen,

että oli suorastaan välttämätöntä jotta "oppilaat oppivat jo koulussa todellista elämää vastaavalla tavalla suorittamaan annetun tehtävän kaikista ulkopuolisista häiriöistä välittämättä" (Lilius 1982, 38).

Tuomiokapitulin puolustuskanta yhtenäisistä koulusaleista nojasi vahvasti visioon siitä, että oppilaat näkisivät kaikki koulun asteet, jotka heidän tuli läpäistä ja se kilvoittaisi heidät ahkerampaan opiskeluun. Lisäksi erillisissä luokkahuoneissa rehtori ei voisi valvoa samalla tavalla opettajien työtä. Asiasta kehkeytyi väittely komission ja tuomiokapitulin välille. Komissio vastasi tuomiokapitulille, että annettujen perusteluiden mukaan koko koululaitos aina lukioon ja akatemiaan asti tulisi täten laittaa saman katon alle, jotta koko opintien idea näyttäytyisi oppilaille. Komission kanta asiasta oli se, että parhaat oppimistulokset saavutettiin, kun oppilaat saivat keskittyä yhteen asiaan kerrallaan. Se mahdollistui erillisissä luokkahuoneissa. 1800-luvun alkupuolella triviaalikoulut rakennettiin erillisten luokkahuoneiden periaatteella. (Lilius 1982, 38.)

2.3 Koulujärjestyksestä kohti nykypäivää

Koulu-uudistus vuonna 1841 toteutui uuden kouluasetuksen myötä. Koulu oli yhä kolmiportainen, mutta nimitykset muuttuivat. Nyt koulut olivat ala- ja yläalkeiskoulu sekä lukio. Koulurakennukset tuli sijoittaa niin, että ne saivat tarpeeksi valoa ja että rakennukseen pääsi helposti ja esteettömästi tulipalon sattuessa. Muut määräykset koulurakennuksiin liittyen olivat varsin ylimalkaisia. Kouluun oli kuuluttava suuri yhteinen sali ja tarpeellinen määrä huoneita. Sisustukseen liittyvissä määräyksissä kehoitettiin tarkoituksenmukaisuuteen ja oppilaiden terveyden vaalimiseen. (Lilius 1982, 59.)

Vuoden 1856 koulujärjestys ei muuttanut koulutaloja koskevia pykäläiä. Suomessa käytettiin ruotsalaisen arkkitehti P.A. Siljeströmin suunnittelemaa koulurakennuksia, joiden rakennusteoria perustui puhtaasti pedagogisuuteen. Siljeströmin oppien mukaan koulutalojen tuli palvella sekä koulun henkisiä että konkreettisia tarpeita. Koulutalojen tuli edistää oppilaiden ja opettajien viihtyvyyttä ja sen sijaan että koulu olisi monumentaalirakennus, sen tulisi olla kodin ja työympäristön yhdistelmä. Siljeström vaati erillisiä voimistelusalajeja ja hyvällä tuuletuksella varustettuja naulakoita. Seiniä ei saanut koristella, jotta sinne voitaisiin ripustaa opetusvälineitä ja ne pystytettiin pitämään puhtaana. Jokaisessa

luokassa oli hänen oppiensa mukaan oltava seinäkello, joka opettaisi täsmällisyyteen. (Lilius 1982, 60.)

Kouluissa piti olla kirjasto, rehtorin kanslia ja erillinen sisustamaton kuulusteluhuone, jotta oppilaan ja opettajan tarkkaavaisuus säilyisi parhaiten (Lilius 1982, 60-61). Oppilaiden portaikon ja eteisen tuli olla väljä. Tällä arkkitehtuurisella ratkaisulla vältettiin tungeksimista sisään tullessa, joka Siljeströmin mukaan saa oppilaat villeiksi. Väljällä porrashuoneella olisi hänen mukaan taas vastakkainen vaikutus oppilaiden mielialaan luokkaan saavuttaessa. Siljeström kiinnitti huomiota myös valon saantiin. Valon tuli langeta luokkaan vasemmalta, eivätkä oppilaat saaneet istua valoa vasten. Värivalintoina Siljeström kannatti harmaata, keltaista ja ruskeaa, jotka eivät häikäisisi oppilaita. Sisäilmasta ja tuuletuksesta oltiin huolissaan jo 1800-luvun loppupuolella. Ilmanvaihdon katsottiin olevan hyvä, kun se oli äänetöntä ja lämpötila pysyi 16-18 asteessa.

Vuonna 1866 valmistui kansakouluasetus, joka sääteli tarkkaan kansakoulujen toiminnan. Siinä mainittiin esimerkiksi kaikki opetettavat aineet. Kuitenkin vielä 20 vuotta myöhemmin Suomessa oli 109 koulutonta kuntaa. Vaikka koulu sai valtionapua, se nähtiin kunnassa taloudellisena rasitteena. Koulua ei myöskään nähty hyödyllisenä vaan sen pelättiin kasvattavan "puoliherroja". Maaseudulla lapset osallistuivat kotitilansa töihin ja lapsen kouluunlähtö merkitsi monessa kodissa taloudellisia vaikeuksia. Tästä syystä monen koululaisen opiskelu jäi epäsäännölliseksi ja lyhytaikaiseksi (Iisalo 1987, 116-118.)

Kansakouluasetuksen myötä koulurakennuksille ei asetettu erikoisvaatimuksia muuten kuin että luokkahuoneeseen piti mahtua 30-40 oppilasta ja tilan piti olla riittävän valoisa (Salervo, 1947, 12-19). Valon tulon ilmansuunnalla ei ollut merkitystä, mutta vasemmalta puolelta tulevaa valoa tavoiteltiin. Luokkahuoneiden piti olla korkeita hyvän ilmanlaadun varmistamiseksi. Tästä seurasi se, että huoneet olivat kylmiä ja tilojen lämmittämiseen kului paljon polttopuuta. Kansakoulu-uudistuksen myötä kouluihin alettiin perustaa myös "erikoisopetushuoneita" jotta opetus ja tilat olisivat olleet nykyaikaisia. Uusia tiloja olivat veisto- ja voimistelusalit, käsityöluokat ja opetuskeittiöt. Uudistus vaikutti myös luokkatiloihin, sillä lämmityskustannuksia haluttiin alentaa ja luokkien huonekorkeus madaltui.

Yhdysvaltalaisen John Deweyn (1859-1952) vaikutus oli nähtävissä myös Suomessa. Hänen kasvatuseriaatteensa pohjautuivat oppilaan omaan aktiiviseen

toimintaan. Koulun tuli olla työpaja tai laboratorio, jossa oppilaat työskentelivät. Hän esimerkiksi halusi pulpetteja, jotka sopisivat lasten tarpeisiin. Myös ajatus koulusta pienoisyhteiskuntana kumpuaa Deweyn filosofiasta. Tähän oli luotava myös ulkoiset puitteet, jotka olivat Deweyn mielestä suhteellisen helposti toteutettavissa. Jokaisessa koulussa tuli olla oma keittiö ja ruokasali. Varsinkin kaupunkiyhteiskunnassa ne olivat yhteydet maaseutuun, sen toimintoihin ja tuotteisiin. Ompeluhuoneissa taas suoritettiin todellista neulomista, kehräämistä ja kutomista (Iisalo 1987, 210-215.) Koulua alettiin nähdä joustavana ja muuttavana oppimisympäristönä. Kansakoulun opetusoppi (Koskenniemi 1944) kannusti myös kouluja tarjoamaan puitteet, jotka olisivat mahdollisimman moniulotteisia oppimisympäristöjä. (Iisalo 1987, 238.)

3 NYKYISTEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN ULOTTOVUUDET

Oppimista tapahtuu lukuisissa erilaisissa oppimisympäristöissä, jopa kaikkialla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (29) kuvataan oppimisympäristöt tiloina, paikkoina kuten myös yhteisöinä ja toimintakäytäntöinä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään, katsotaan olevan myös osa oppimisympäristöä. Piispasen (2008, 24) ja Manninen ym. (2007, 16) mukaan oppimisympäristö on "paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, missä oppimista tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta". Piispasen (2008, 126) korostaa, että oppimisympäristö muodostuu monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta eikä oppimisympäristöä rakenneta ainoastaan tietyistä materialistisista asioista. Oppimisympäristö rakentuu siinä vaikuttavien ihmisten ja tilanteiden mukaan. Oppilaan minäkäsitys rakentuu oppimisympäristössä ihmissuhteiden ja opettajan kasvatuksellisen asenteen yhteisvaikutuksesta. Nämä vuorovaikutussuhteet ovat tärkeämpiä hyvän oppimisympäristön määrittäjiä kuin opetusvälineistö tai opetusjärjestelyt. Nuikkinen (2005, 14) määrittelee hyvän oppimisympäristön oppimiseen innostavaksi ja kannustavaksi. Se tarjoaa haasteita niin kasvulle kuin kehitykselle ja ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat.

Oppimisympäristö käsitteenä on peräisin 1930-luvulta (Manninen ym 2007, 15). Alkuvaiheessa tämä käsite painottui luokkahuoneopetukseen. Oppimisympäristön käsite muuttui myöhemmin tarkoittamaan erityyppisiä oppimisen paikkoja (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta 2012, 5). Käsite liitettiin lähinnä tietoteknisiin oppimisympäristöihin ja ulkona tapahtuvaan oppimiseen. Vasta myöhemmin oppimisympäristöiksi on käsitetty laajempi kokonaisuus.

Mannisen ym. (2007, 11) mukaan käsitteiden oppimisympäristö, opiskeluympäristö ja opetusympäristö kesken on käyty keskustelua, mitä niistä tulisi käyttää. Käsite opetusympäristö viittaa formaalin koulujärjestelmän opettajan toimintaan ja opetuksen puitteisiin. Opiskeluympäristö korostaa oppilaan tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jonka avulla hän hankkii, prosessoi, muistaa ja soveltaa tietoa. Oppimisympäristö käsittää oppimisen paikoiksi kaikki paikat, tilat, koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteistyötahot, joissa voi tapahtua oppimista. Käytämme tutkimuksessamme sanaa oppimisympäristö.

Oppimisympäristöt voidaan määritellä monin eri tavoin. Niitä voidaan tarkastella fyysisinä, sosiaalisina, teknisinä, paikallisina ja didaktisina oppimisympäristöinä. Ne ovat vaihtoehtoisia ja toisiaan täydentäviä käsitteitä eivätkä ne poissulje toinen toistaan, vaan pikemminkin niiden vaikutuksia voidaan tarkastella suhteessa toisiinsa. (Manninen ym. 2007, 36, Kuuskorpi 2012, 70.)

Piispanen (2008, 20) ja Nuikkinen (2009, 79) määrittivät oppimisympäristön rakenteeksi neljä eri ulottuvuutta: fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Fyysiseen ulottuvuuteen kuuluvat koulurakennukset, luonnon ympäristö, tilat ja välineet. Psyykkisiin tekijöihin liittyvät asenne ja ilmapiiri. Sosiaaliin taas vuorovaikutus ja toimintakulttuurit. Pedagogisissa tekijöissä konkretisoituu ihmis- ja oppimiskäsitykset, pedagoginen ajattelu, työtavat ja menetelmät.

Toikkanen (2012, 25-27) jakaa oppimisympäristön eri tekijöihin. Hänen mukaansa oppimisympäristö on jaettavissa ryhmiin seuraavan jaottelun periaatteella:

1. Rajoittavat ja mahdollistavat tekijät. Niitä ovat fyysiset ja teknologiset ominaisuudet. Fyysisiin ominaisuuksiin kuuluvat rakennukset, tilat ja huonekalut. Teknologisiin sisältyy työkalut ja henkilökohtaiset ja yhteiset välineet ja tarvikkeet.
2. Suunnitellut tekijät ovat kasvatuksellisia periaatteita sekä opetuskäytänteitä ja -menetelmiä.
3. Interpersoonalliset eli vuorovaikutukselliset tekijät, joihin kuuluu sosiaalinen vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä. Myös kulttuurilliset tekijät kuuluvat tähän.
4. Intrapersonalliset tekijät, jotka liittyvät omaan itseen. Näitä ovat oppilaan kognitiiviset taidot ja tiedot.
5. Affektiiviset eli tunneperäiset taidot kuten oppilaan motivaatio, tavoitteet ja asenteet.

Oppimisympäristötutkimuksessa käytetään myös käsitettä oppimistila, jonka nähdään koostuvan useasta toisiinsa linkittyvästä ulottuvuudesta – fyysisestä, virtuaalisesta, henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. Viime vuosina näihin ilmiöihin on usein yhdistetty ns. 2000- luvun taidot (21st century skills),

joita ovat esimerkiksi kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, kommunikointi- ja yhteistyötaidot sekä informaationlukutaidot. Taitojen määrittelyn lähtökohtana ovat näkemykset oppiainerajat ylittävistä taidoista, joita oppijat tarvitsevat nykypäivän monimuotoisissa ympäristöissä (Griffin, McGaw & Care 2012, Mikkonen ym 2012, 5).

Oppimisympäristöjä on kehitettävä vastaamaan tulevaisuuden vaatimuksia. Suomessa koulujärjestelmän kehittäminen on nähty hyvin tärkeäksi. Opetushallitus myönsi vuosina 2007-2012 kunnille kehittämisrahaa uudistamis- ja monipuolistamistyöhön (Mikkonen ym. 2012, 5). Kunnat ryhtyivät uudistamaan kouluja ja oppimisympäristöjä erilaisin projektein ja niiden myötä kehitettiin tilojen viihtyvyyttä, rentoutta ja kodikkuutta.

Oppimisympäristöjen kehittäminen on jatkunut ja monessa kunnassa on syntynyt inspiroivia työympäristöjä ja erilaisia arkkitehtuurisia ratkaisuja. Valaistukseen, kalustukseen ja teknologian sijoittamiseen kiinnitetään tänä päivänä enemmän huomioita. Kun kunnissa investoidaan uusien koulujen rakentamiseen, mietitään kannattaako rakentaa perinteinen koulu vai kehittää opettamista ja oppimista rakentamalla täysin uusia oppimisympäristöjä. Jos rakennusvaiheessa tingitään, se saattaa vaikuttaa myöhemmin negatiivisesti työhyvinvointiin ja opiskeluviihtyvyyteen. Koulujen rakentamisen yhteydessä on päädytty luomaan kouluista myös muuta yhteiskuntaa palvelevia keskuksia, jotka tarjoavat yhteisöllisiä palveluja. Malli on nimeltään elinkaariajattelu. Siinä koulut ovat osa keskusta, joka tarjoaa myös muita palveluja lähialueen asukkaille. Keskuksessa toimii esimerkiksi neuvola, päiväkotit, esiopetus, kirjasto ja mahdollisesti palveluja vanhuksille. (Mattila & Miettunen 2010, 27-31.) Keskuksien tarjoavat ympäröivälle yhteisölle tiloja, jotka ovat joustavia ja muunneltavia. Tiloja voi käyttää aamusta iltaan. Ne ovat monimuotoisia, sopivat arkeen, juhlaan, iltaan, viikonloppuihin ja lomien ajoiksi.

Opetusministeriön (2002, 36) tavoitteena on, että uusista koulurakennuksista rakennetaan avoimia oppimiskeskuksia. Koulurakennuksissa olisi hyvä olla kooltaan erilaisia kuin myös eri tavoin yhdisteltäviä tiloja, joita voi muuttaa ja hyödyntää joustavasti erilaisissa oppimistilanteissa. Tulevaisuuden entistä avoimemmat oppimisympäristöt mahdollistavat siten erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja toimintamahdollisuuksia, kun tilat ovat joustavia ja muunneltavia kuhunkin opetustilanteeseen sopiviksi. (Kuuskorpi 2012, 165.)

3.1 Fyysinen oppimisympäristö

Tarkkaa määritelmää fyysiselle oppimisympäristölle on vaikea tehdä (Kuuskorpi & Gonzales 2014, 63). OECD (2006) on määrittänyt opetuksen tilan fyysiseksi tilaksi, joka tukee monimuotoisia ja monipuolisia opettamisen ja oppimisen tapoja ja pedagogiikkaa. Siihen kuuluu myös opetusteknologia, miellyttävät rakenteet, mahdollisuus vuorovaikutukseen, terveelliset olosuhteet, turvallisuus ja harmonia. Suppein määritelmä fyysiselle tilalle on rajattu luokkahuone ja laajimmillaan yhdistelmä formaaleja ja informaaleja opetuksellisia systeemejä, missä oppimista tapahtuu koulujen sisällä tai ulkona. Myös Roiha ja Polso (2018, 76) määrittelevät fyysisen oppimisympäristön konkreettiseksi oppimistilaksi ja sen rakenteiksi eli koulurakennukseksi ja luokkatilaksi. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluu myös käsin kosketeltavat asiat ja esineet.

Fyysisiä oppimisympäristöjä on kehitetty jatkuvasti (Mattila & Miettunen 2010, 27.) Myös suunnittelutyössä on tapahtunut muutoksia. On alettu painottaa oppimisympäristöjen monimuotoisuutta ja niiden laaja-alaista ymmärtämistä. (Mikkonen ym 2012, 5.) Kun kehitetään oppimisympäristöjä, on hyvä tiedostaa fyysiset osa-alueet ja piirteet. Tämä siksi, että oppiminen liittyy tiiviisti tiloihin ja paikkoihin. Oppimisympäristöjen suunnittelussa on suunnitteluvaiheessa otettava huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet. Tärkeitä tekijöitä ovat myös valaistus, sisäilman laatu, viihtyisyys, järjestys ja siisteys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Arposen (2007, 41) tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden kouluviihtyvyyttä voidaan parhaiten parantaa tekemällä muutoksia fyysiseen oppimisympäristöön.

Erilaisissa uusissa oppimisen muodoissa perinteisen kaavan mukaan rakennetut luokkahuoneet eivät ole enää tarkoituksenmukaisia. Näitä uusia oppimisen tapoja ovat: projektioppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus, tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallisuus, luova ongelmanratkaisu ja yhteisöllisyys. Tilat on suunniteltava niin että uudet oppimisen tavat mahdollistuvat ja lähtökohtana on toiminnallisuus. (Mattila & Miettunen 2010, 27-31.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 (30) ohjeistaa, että työtapojen valinnassa on huomioitava tutkiva- ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, yhteisöllinen oppiminen, vuorovaikutustaidot sekä kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat.

Avattavia seiniä ja varioitavia rakenteita voidaan käyttää hyödyksi. Kalusteita voidaan siirtää, jotta voidaan tehdä pienimuotoisia "kotipesiä". (Mattila & Miettunen 2010, 27-31.) Arkkitehtien on pystyttävä käyttämään mielikuvitustaan ja luomaan uutta, kun vaatimuksena on uusi moderni koulu. On hahmotettava tilat, joissa voidaan opettaa ilmiöpohjaisesti ja inspiroivasti. Vanhoja tiloja voidaan käyttää uudella tavalla eikä kaikkea tarvitse muuttaa hetkessä. Tilojen avautuminen luontoon ja ulospäin on tärkeää. Tilat on suunniteltava myös ympäröivän yhteisön käyttöön. Liikuntatiloja voi käyttää esimerkiksi paikalliset urheiluseurat.

Uudet tilat syntyvät parhaiten silloin kun niistä on keskusteltu yhdessä. Henkilökunnalla tulisi olla sanavaltaa jo suunnitteluvaiheessa. Kaikkien ideoita on kuunneltava ja varsinkin opettajien kokemukset on otettava suunnittelussa huomioon. Opettajat tarjoavat oppimisen visiot ja arkkitehdit ovat vastuussa tilavisioista. (Tikkanen 2016, 48-54.)

Koulut tulisi rakentaa oppimista varten. Parasta olisi, jos opiskeluympäristö tukisi opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisympäristöä. Ongelmana suunnitteluprosesseissa on pedagoginen malli, jota ei ole aina tarpeeksi tiedostettu niiden taholla, jotka koulurakennuksia suunnittelevat. (Piispanen 2008, 118-119; Nuikkinen 2005, 61-66.)

Kuuskorven (2012, 165-166) mukaan toiminnalliset opetustilat tarkoittaa, että samassa tilassa työskentelee useampi ryhmä. Hän käyttää termiä hybriditilajattelu, johon tulevaisuuden opetus rakentuu. Neliöitä koulut voivat saada auloistaan, kirjastoistaan, ja tietokoneluokistaan. Näitä tiloja voidaan hyödyntää monitoimialueina. Kuuskorven tutkimuksen mukaan tilojen muunneltavuus, toiminnallinen joustavuus, sosiaalisuus ja monimuotoisuus ovat tärkeitä. Hänen mukaansa pinta-alaltaan suuremmat tilat ovat käytännöllisiä erityisesti laborointityyppisiin tehtäviin ja taito- ja taideaineisiin.

Opettajat painottavat ympäristön viihtyvyyttä hyvän oppimisen näkökulmasta. Oppilaille fyysinen ympäristö ja sen ominaisuudet ovat tärkeitä (Piispanen 2008, 117-118). Muutosten ei tarvitse olla suuria. Ne voivat olla viihtyisyyttä ja tunnelmaa luovia välineitä ja värejä, joilla pyritään tuomaan kodikkuutta oppimisympäristöön. Myös oppilaiden vanhemmille viihtyvyys koulussa on tärkeä asia. Arposen (2007, 20-21) tutkimuksen mukaan lapset ja nuoret parantaisivat fyysistä kouluviihtyvyyttä pienillä asioilla. Niitä olisivat

koulukiusaamisen pois kitkeminen, riittävät tilat naulakoille, yleinen tilojen siisteys, miellyttävä kalustus, työergonomia ja raikas sisäilma.

Nuikkisen (2005, 14-15) mukaan elinympäristön rakennussuunnittelu vaikuttaa ihmisiin positiivisesti tai negatiivisesti. Pahimmillaan suunnittelu voi määrätä tai rajoittaa käyttäytymistä. Parhaimmillaan hyvä rakennussuunnittelu voi antaa mahdollisuuksia ja kimmokkeita ja herätteitä ihmisille. Hyvin suunniteltu oppimisympäristö edistää oppimisen ja oppimisprosessin lisäksi myös mielenterveyttä. Monipuolinen opetus eri oppiaineiden välillä, yhteistyö ja eheytettyjen oppiaineiden syvällinen käsittely tuottavat parhaimmat oppimistulokset avoimissa ja joustavissa oppimisympäristöissä.

Fyysisesti avoimista joustaviin oppimisympäristöihin

Aluksi fyysisesti avoimella oppimisympäristöllä tarkoitettiin oppimistiloja, jotka muokattiin olemassa olevissa koulurakennuksissa avaamalla luokkien ovet ja ottamalla käytävät käyttöön. Esimerkiksi Suomessa toteutuneessa InnoAula-hankkeessa koulujen aulat ja käytävät muokattiin opiskelukäyttöön kalustuksen ja suunnittelun avulla. Aulatiloihin ja käytäviin muodostettiin opiskelupisteitä, jotka mahdollistivat ryhmien joustavan liikuttelun. (Mattila & Miettunen 2010, 35.) Verhojen ja kalusteiden avulla muodostettiin pesämäisiä oppimispisteitä. Muutoksen myötä avautuneet luokkahuoneet mahdollistivat projektitöiden tekemisen ja uudenlaisen oppimisen.

Tähän saakka avoimilla oppimisympäristöillä on tarkoitettu opiskelua, joka voi tapahtua missä vain ja milloin vain tietotekniikan avulla. Atkin (2011, 26-27) on määrittänyt avoimen oppimisympäristön käsitteen tarkoittamaan rakennettua opiskeluympäristöä ja internetin informaatiolähteitä, joka tuo kaiken mahdollisen tiedon helposti mukaan oppimisprosessiin.

Avoimet oppimisympäristöt otettiin käyttöön ensimmäisenä Englannissa. Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt tulivat siellä suosituksi 1950-1960-luvulla (Shield, Greenland ja Dockrell 2010, 2). Amerikassa avoimet ympäristöt tulivat koulusuunnitteluun 1960-luvulla. Ennen uudistusta oppimisympäristöt perustuivat rajattuihin luokkatiloihin. Pedagogiikka oli ollut suurimmaksi osin opettajajohtoista opetusta. Opettaja puhui luokan edestä paikoiltaan ja oppilaat kuuntelivat pulpeteissaan suorissa riveissä. Toisen maailmansodan jälkeen muodollinen ja

opettajajohtoinen tyyli poistui. (Shield ym. 2010, 2.) Opetuksesta tuli enemmän oppilaskeskeistä ja fokus oli siirtynyt opettajan mukavuudesta oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilaiden tarpeista tuli tärkeämpiä kuin opettajan. Ekonominen tilanne myös vaikutti luokkahuonesuunnitteluun. Tilat joissa ei tapahtunut opetusta koettiin tarpeettomiksi. Puhtaasti opetukseen tarkoitettuja tiloja sitä vastoin lisättiin. Avoimiin oppimisympäristöihin siirtymiseen vaikutti edistyksellisten ammattikasvattajien innostus ja tarpeet muuttaa omaa pedagogiikkaansa. Oppimisyhteisöt ilmensivät myös ajan poliittisia mullistuksia (Shield ym. 2010, 3).

Vuosina 1950-1960 opettajat vastustivat kaikkea auktoriteetteihin perustuvaa, virallista ja arvovaltaista opetustyyliä. Nämä edistykselliset filosofiset muutokset näkyivät myös luokkahuoneissa. Kokemusperäinen oppiminen teki läpimurron koulumaailmassa ja oppiminen tapahtui ryhmissä tai se oli projektiluontoista. Opettajien antamat tehtävät tehtiin joko yksilöinä tai ryhmissä. Uudet menetelmät keskittyivät lapseen, eivät opettajaan ja ne ilmensivät oppilaskeskeistä pedagogista lähestymistapaa. Huonekaluja siirreltiin niin että pulpetit olivat yhdessä. Opettajat vaativat muutosta luokkahuonesuunnitteluun, joka ei rajoittaisi oppimisympäristöä. Kalustuksesta tuli enemmän kodinomainen ja vähemmän muodollinen. Lasten ergonomiaan kiinnitettiin huomiota. Lasten tuli tuntee olonsa turvalliseksi.

Shield ym. (2010, 3) mukaan fyysisesti avoimet oppimisympäristöt olivat suosittuja Englannissa kasvatuksellisista syistä vielä 1960- ja 1970-luvuilla. Usein avoimet tilat olivat kuitenkin epäkäytännöllisiä ja niissä oli vaikea opettaa, koska niissä oli liikaa akustisia ja visuaalisia häiriötekijöitä. Näiden syiden vuoksi monia fyysisesti avoimia oppimisympäristöjä muutettiin takaisin suljetuiksi oppimisympäristöiksi tai puoliksi avoimiksi oppimisympäristöiksi. Suurin osa kouluista, joita rakennettiin 1900-luvun loppupuolella, perustui traditionaaliseen suljettuun luokkahuoneajatteluun. Vuoden 1970 lopusta alkaen ja 1980-luvuilla poliittiset ajatukset vaihtuivat ja lapsikeskeistä opetusta alettiin kritisoida. Vanhoja opettamisen tapoja tuotiin takaisin koulunkäynnin traditioon ja avoimia oppimisympäristöjä vähennettiin. Seiniä alettiin pystyttää uudestaan.

Fyysisesti joustavat tai avoimet oppimisympäristöt ovat taas nousemassa suosioon koulumaailmassa. Edistyksellinen kasvatustapa on noussut jälleen suosioon 2000-luvun alusta. Muutosliike alkoi Iso-Britanniasta ja on levinnyt

Eurooppaan ja Pohjoismaihin. (Shield ym. 2010, 4.) Avoimuus ja joustavuus opetustiloissa vie opetuksen pois perinteisistä luokkahuoneista eikä koulunkäynti tapahdu välttämättä edes koulurakennuksen sisällä. (Manninen ym. 2007, 31., Shield B, ym. 2010, 3-4.)

Jyrkiäinen, Laine, Liukko, Piipari ja Toivonen (1998, 7-8) perustelevat oppimisympäristöjen kehittämistä avoimiksi ja joustaviksi sillä, että opiskelutulokset paranevat. Oppimisen tulisi olla oppijan oman työn tulosta, opiskelijakeskeistä ja itseohjautuvaa. Jotta oppiminen olisi tehokasta, tieto pitäisi jokaisen oppijan konstruoida itse. Opiskelu fyysisesti avoimessa oppimisympäristössä tähtää riippumattomuuteen ajasta ja paikasta. Myös opiskeluympäristön yksilöllisen aktiivisen työskentelyfoorumin tarjoaminen oppilaalle on tärkeää.

Pulkkinen (1997, 279-280) mukaan avointen oppimisympäristöjen keskeiset tekijät ovat ihminen, tekniikka ja kulttuuri. Oppimiselle välttämättömät elementit ovat toiminnallisuus, interaktiivisuus ja kommunikatiivisuus. Tärkeätä tässä mallissa on avoimissa oppimisympäristöissä opiskelun liittäminen autenttisiin toimintoihin ja tilanteisiin. Esimerkiksi oppilaalle tulisi rakentaa mahdollisuuksia arvioida oppimistaan suhteessa päämääriin sekä tarjota resursseja oppimisen suunnitteluun. Opetus on yksi avoimen oppimisympäristön tarjoama resurssi, mutta ei suinkaan ainoa. Interaktiivisuudella taas tarkoitetaan viestinnän kaksisuuntaisuutta, jossa oppilas niin tuottaa, vastaanottaa kuin valikoikin resursseja. Tuotosten tallentaminen ja niiden kumulatiivinen hyödyntäminen on tärkeää avoimessa oppimisympäristössä.

Piispanen (2008, 71) esittelee avautuvan oppimisympäristön. Hänen mukaansa täysin avoin oppimisympäristö ei toteudu jos oppimisprosessin lähtökohtana ei ole ongelmaperustainen, koulua ja yhteiskuntaa lähentävä, oppilaslähtöinen, havainnollistava ja joustava oppiminen. Avautumisella hän tarkoittaa oppimisen ja opettamisen laajentumista konkreettisesti koulujen ulkopuolelle siten, että pedagoginen toiminta toteutetaan yhteistyössä erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa.

3.2 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Hyvin toimivat oppimisympäristöt kehittävät ja vievät eteenpäin vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös tekevät mahdolliseksi yhteistyön muun yhteiskunnan kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Ilmapiiri, ihmissuhteet ja tunnelma, jotka ovat luokkahuoneessa läsnä, ovat vaikeampia hahmottaa kuin fyysinen oppimisympäristö. Ne vaikuttavat oppimiseen enemmän kuin fyysinen oppimisympäristö. (Roiha & Polso 2018, 84.) Kun luodaan rento ja viihtyisä oppimisympäristö vaikutetaan positiivisesti kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon. Tavoitteena on oppiva yhteisö. (Mattila & Miettunen 2010, 27.)

Psykologinen oppimisympäristö on läsnä jatkuvasti (Piispanen 2008, 141). Niin Roihan ja Polson (2018, 84) kuten Piispanenkin (2008, 141) mukaan psykologinen oppimisympäristö on vaikeasti havainnoitavissa tai mihinkään tiettyyn välineeseen liitettävissä. Psykkiseen oppimisympäristöön kuuluu oppimistilanteessa mukana olevia oppimiseen vaikuttavia tunteita ja tunteita, jotka voivat olla negatiivisia tai positiivisia. Esimerkki negatiivisesti oppimistilanteeseen vaikuttava tuntemus on jännittäminen, joka voi johtua esimerkiksi luokan sisäisistä konflikteista. Positiivinen tuntemus on esimerkiksi "luokan turvallinen ja rento ilmapiiri, joka luo oppilaisissa rauhaa ja innostuneisuutta ja siten edistää oppimista". Varsinkin alaluokkia opettavilla opettajilla on tärkeä rooli positiivisen psyykkisen oppimisympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä luokassa. (Roiha & Polso 2018, 84.)

Oppimisen kannalta on olennaista se, että oppimisympäristössä viihdytään. Oppimiskokemukset, miellyttävä, turvallinen ja terveellinen koulu tuovat hyvää oloa ja edesauttaa sosiaalisten kanssakäymisten luomisessa. (Piispanen 2008, 156.) Tapola ja Niemivirta (2008, 291) taas tähdentävät psykologisen oppimisympäristön olevan ytimessä lahjakkuuden ja motivaation tukemisessa.

Oppimisympäristö on sosiaalinen toimintakenttä, jossa toimija on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Piispanen 2008, 140). Oppilailla on oltava myös oma fyysinen paikkansa ja ymmärrys siitä, että välillä työskennellään siinä "omassa paikassa" ja välillä toisten lasten ja aikuisten kanssa (Mattila &

Miettunen 2010, 27-32). Vaikka opettajajohtoinen opetus onkin tärkeää, sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden tärkeys modernissa opetuksessa on korostunut ja tulee painottumaan myös vastaisuudessa (Kuuskorpi 2012, 165, Aalto, Ahokas, ja Kuosa 2007, 22-30). Sosiaalisten ja yhteistoiminnallisten oppimisympäristöjen vaatimuksina on kulttuuristumisen, ryhmäajattelu- sekä toimintatapojen omaksuminen (Pulkkinen 1997, 280). Sosiaalista oppimista tapahtuu aina sosiaalisissa konteksteissa ja yhteydessä ajankohtaisiin kulttuurillisiin sekä yhteiskunnallisiin tilanteisiin ja tapahtumiin (Piipari 1998, 10). Hyvän sosiaalisen oppimisympäristön vaatimukset ja ominaisuudet ovat: päämääräsuuntautuneisuus, autenttisuus ja kompleksisuus. Sosiaalisesti hyvän oppimisympäristön tulisi edistää vuoropuhelua, annettava palautetta, seurattava oppimisprosessia ja arvioitava oppija mukaan lukien oppilaan oma itsearviointi. Hyvän sosiaalisen oppimisympäristön olisi myös tarjottava kullekin oppijalle sisäisen mallinsa mukaisia toimintatapoja, jotta oppilaat voisivat kehittää itseään parhaan mahdollisen tuen myötä. (Ropo 1997, <http://www.internetix.ofw/nettilehti/edunetix/ropohtm.htm>.)

Oppiminen tulisi järjestää sosiaalisesti tapahtumaksi. Ryhmätyöllä on todistetusti positiivisia vaikutuksia niin akateemisten kuin käytöspohjaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Jos ryhmätyötä ja muita yhteistoiminnallisia oppimisen muotoja käytetään hyvin, ne kannustavat kaikentasoisia oppijoita saavuttamaan parempia oppimistuloksia ja -kokemuksia. Henkilökohtainen tutkimus ja itsenäinen opiskelu ovat myös tärkeitä. Mahdollisuuksia autonomiseen oppimiseen tulisi tarjota oppilaille ryhmätyöskentelyn ohella. (Dumont ja Istance 2010, 6.)

Oppilaskeskeisiä oppimisympäristöjä alettiin kehittää kun konstruktivismi nosti päätään 1990-luvulla ja paradigmassa tapahtui myös murros kasvatustieteen alalla. Konstruktivismiin periaatteen mukaan ihminen oppii aktiivisesti luomalla ja sovittelemalla vanhoja tietojaan ja kokemuksiaan uusiin oppimiinsa asioihin (Jonassen & Land 2012, 7). Konstruktivismiin perustuvan oppimiskäsityksen mukainen käytäntö johtaa dynaamisiin ja vuorovaikutteisiin oppimisympäristöihin, jotka tukevat syvällistä oppimista, mutta eivät huomioi yksilöllisiä eroja (Jyrkiäinen ym. 1998, 56). Perinteisiä transmissiivisiä opettajan näkemyksiä ja asenteita alettiin haastaa -90-luvulla. Transmissiivisessä oppimismallissa oppiminen tapahtuu kun tietoja ja taitoja opetetaan tarkoituksenmukaisesti kertomalla, näyttämällä ja ohjaamalla oppijaa. Tuossa murrosvaiheessa kasvatustieteissä alettiin käyttää

termiä "situated learning" eli oppimisen tilannesidonnaisuus, jolla tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu toiminnallisissa arjen tilanteissa. Se on usein epämuodollista ja autenttista kontekstuaalista oppimista, eikä aina edes tarkoituksenmukaista. Kontekstuaalisella oppimisella tarkoitetaan taas oppimista, jossa opettaja esittää asian niin, että oppilaat pystyvät konstruoimaan opetetun asian niin, että he luovat linkkejä omiin kokemuksiinsa. Oppilaskeskeisyys on tärkeää opetustyössä. Oppilaan tulisi itse konstruoida tietonsa. Hyvä opetus on opettajien mielestä pitkään merkinnyt hyvää kommunikointia; kykyä kertoa oppilaille asioista, joista he itse tietävät enemmän, koska ovat tutkineet sitä kauemmin. Sosiokulttuuriset ja konstruktiiviset oppimiskäsitykset rakentuvat nykyisin eri ontologiselle, epistemologiselle ja fenomenologiselle perustalle kuin aiemmin käytössä olleet teoriat. (Jonassen ja Landin 2012, 7-8).

3.3 Pedagogiset oppimisympäristöt

Oppimisympäristöjen on luotava ja tarjottava oppilaille mahdollisuuksia kasvuun ja ihmisyyteen. Tavoitteena kasvatuksessa ja opetuksessa on eettisesti vastuullinen yhteiskunnan jäsen sekä yksilön tarpeelliset tiedot ja taidot. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Oppilaille on annettava edellytyksiä osallistua koulutukseen ja itsensä kehittämiseen (Perusopetuslaki 1998.)

Pedagoginen oppimisympäristö koostuu niin fyysistä, psyykkisistä kuin sosiaalisistakin osa-alueista. Tärkeintä pedagogisessa oppimisympäristössä on kuitenkin opettajan toiminta (Manninen ym. 2007, 108.) Modernissa pedagogiikassa lähtökohtana on kasvattajan vastuu oppilaan identiteetin rakentumisesta, sosialisatiosta ja sivistysprosessista. Tämä edellyttää pedagogista ohjausta. Opettajan tehtävä voidaan nähdä oppimisen ohjaamisena ja tukemisena sekä toimintaympäristön organisoimisena (Nuikkinen 2009, 75-76.)

Pedagogiseen oppimisympäristöön liittyy myös aina tavoitteet. Lisäksi opetuksessa tulisi korostua toiminnallisuus ja pyrkimys aktiivisuuteen. Pedagoginen oppimisympäristö ei tapahdu itsestään. Se täytyy luoda ja tässä luomistyössä keskeisessä asemassa on opettaja. Opettajan oma innostus näkyy toimintaympäristössä ja siinä miten oppilaita virittävä tuo ympäristö on (Piispanen 2008, 157-158.) Erilaiset pedagogiset esineet ja asiat saattavat vaihdella

opiskeltavien aiheiden mukaan. Välineet, seinätaulut, muodot, värit ja valot tuovat merkitystä opetukseen ja luovat pedagogista oppimisympäristöä, vaikka ovatkin fyysisiä puitteita. Niistä nousee didaktisia merkityksiä (Manninen ym. 2007, 27.) Koulutyöhön liittyvät arkiset välineet ja asiat tulisi organisoida niin, että niitä on helppo käyttää tai ne ovat helpoksi omaksuttavia ja soveltuvat oppilaille. Niiden tulisi myös motivoida ja palkita oppilaita. (Nuikkinen 2009, 73.)

Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt poikkeavat perinteisistä luokkahuoneesta ja kouluista. Niissä tapahtuva oppiminen on prosessi- ja opiskelijakeskeistä. Opetussuunnitelmat saattavat puuttua ja opetuksessa sovelletaan monimuotoisia menetelmiä. Lisäksi oppimisympäristöjä verkostoidaan ympäröivään yhteiskuntaan, opiskelijaa tukevat ohjauskäytännöt lisääntyvät ja tavoitteena on oppilaan itseohjautuminen. (Manninen ym. 2007, 31-33.) Oppimisympäristöjä kehitetään siksi, että oppimisympäristöt muodostaisivat pedagogisesti monitahoisen kokonaisuuden. Oppimisympäristöjen kehittelyssä olisi hyvä käyttää luovia ratkaisuja. Fyysisesti avoimeen oppimisympäristöön voidaan rakentaa rajattuja "kotipesiä" rauhallista ja intensiivistä työskentelyä varten (Tikkanen 2016, 48-54). Koulun ulkopuolinen oppiminen on myös otettava huomioon oppimisympäristöjen suunnittelussa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29). Oppimisympäristö ei aina ole koulussa sijaitseva tila. Jos opettaja vie oppilaat retkelle, tila jota ei ole suunniteltu pedagogiseksi tilaksi, muodostuu sellaiseksi kyseessä olevan oppimistilanteen mukaan (Piispanen 2008, 159.)

Opettajat eivät välttämättä työskentele yksin, vaan pareina. Opetus halutaan irti pulpeteista, koska ihmistä ei ole tehty istumaan paikoillaan pitkiä aikoja. Itsenäiseen opiskeluun tähdätään valitsemalla oikeanlaiset tilat, välineet ja materiaalit sekä kirjastopalvelut. Luontoa ja rakennettua ympäristöä on sovellettava opetuksen suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa. (Tikkanen 2016, 48-54.) Oppilaiden yksilölliset tarpeet on otettava huomioon oppimisympäristöjen suunnittelussa. Oppimisympäristöjen on oltava turvallisia ja terveellisiä ja niiden tehtävä on viedä eteenpäin oppilaiden kasvua ja kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Pedagogisen ympäristön tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia niin yksilölliseen kuin yhteisölliseen oppimiseen. Tutkiminen, monipuolinen tiedon prosessoiminen ja analysointi, sekä tiedon jakaminen muiden oppilaiden ja opettajan kanssa on olennaista, mutta joskus

haastavaa, jos fyysiset puitteet on suunniteltu perinteistä opetusta silmällä pitäen (Piispanen 2008, 160.)

Piispanen (2008, 126-128) korostaa, että pedagogiikan lähtökohtana on aina ihminen. Oppimisympäristö rakentuu persoonallisesti ihmisten ja tilanteiden mukaan. Se on persoonallinen tekijöidensä summa. Ihmissuhteet ovat välineistöä tärkeämmät. Oppilaiden mielestä tiimityöskentely on tärkeää, mutta tärkeäksi koetaan, että jokainen saisi myös oman rauhan niin halutessaan. Piispanen mukaan (2008, 157) hyvän oppimisen mahdollistaminen ja selkeät tavoitteet ovat keskeisessä roolissa pedagogisessa oppimisympäristössä.

Pedagogisen oppimisympäristön vaatimukset kohdistuvat sivistisyhteiskunnan odotusten täyttämiseen, terveyden ja hyvinvoinnin vaalimiseen, opettamiseen, oppimiseen, ohjaamiseen ja oppimisen edellytysten turvaamiseen. Koulujen tulisi antaa valmiuksia osallistumiseen, vaikuttamiseen ja nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassa toimimiseen. Hyvän pedagogisen oppimisympäristön ilmapiiri on virikkeinen ja sen kuuluu edistää tervettä itsetuntoa sekä kehittää yhteisöllisyyden tunnetta. Monipuolinen ja tilannesidonnainen oppiminen on tärkeää oppimisen edistämiseksi. Tietoja tulisi hankkia ympäristöstä ja ilmiöitä tarkasteltava kokonaisuuksina. Eri tieteenalojen yhdistäminen ja eri oppiaineiden kytkeminen fyysiseen ympäristöön tuovat mukanaan uusia ulottuvuuksia koulurakennuksen tehtäviin. Motivaation ja uteliaisuuden herättäminen, oppilaiden aktiivisuus, itseohjautuvuus ja luovuuteen kannustaminen ovat tärkeitä hyvän pedagogisen oppimisympäristön tavoitteita (Nuikkinen 2009, 82-83.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia Hattulan Parolassa sijaitsevassa Juteinikeskuksen koulussa ja sen ainutlaatuisissa fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Lisäksi selvitimme miten opettajat ja oppilaat ajattelevat hyötyvänsä työskentelystä ja opiskelusta modernissa oppimisympäristössä. Pyrimme tämän tutkimuksen myötä lisäämään tietoa ja ymmärrystä opettamisesta ja opiskelusta moderneissa pedagogisesti joustavissa oppimisympäristöissä.

Lähestyimme tutkimustehtäväämme seuraavan tutkimuskysymyksemme kautta:

Millaisia ovat luokanopettajien ja oppilaiden merkittävät kokemukset fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen kohde

Kiinnostuimme aiheesta omakohtaisten kokemusten kautta. Toisella meistä oli kokemusta australialaisesta koulumuodosta, joka perustui avoimiin oppimisympäristöihin ja siihen perustuvaan pedagogiikkaan. Toiselle meistä avoimet ja joustavat oppimisympäristöt oli tärkeä aihe henkilökohtaisesti siksi, että opintojen päätyttyä paluu omaan virkaan ei tapahtuisi enää perinteisiin luokkatiloihin, vaan uuteen avoimiin oppimisympäristöihin perustuvaan koulurakennukseen.

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme opettajien ja oppilaiden merkittävistä kokemuksista fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä on laadullinen tutkimus, jossa käytetään teemahaastattelua aineiston keräämisen menetelmänä. Tulkinta ja analyysi perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen.

Laadullinen tutkimus on tutkimusta ihmisestä, jossa aineistona voidaan ajatella olevan ihmispuhe ja siitä tuotettu teksti. Tutkimuksen kohteena ei yleensä ole suuri otosjoukko, vaan ihmisen toimintaa pyritään ymmärtämään tutkimalla pieniä ryhmiä (Denzin & Lincoln 2000, 7). Tässä tutkimusotteessa tiedon ja todellisuuden luonne on subjektiivista (Puusa & Juuti 2011, 47). Se tarkoittaa, että tutkija valitsee tutkimusasetelman oman ymmärryksensä varassa. Tutkimus ei voi olla täysin irrallaan tutkijasta itsestään. Maunula (2016, luentomateriaalit) tähdentää, että tutkijalla on yleensä jonkin verran kokemusta tai käsitystä tutkittavasta aiheesta johon hän haluaa tutustua tarkemmin.

Laadullinen tutkimus on myös prosessi (Kiviniemi 2015, 70). Se johtuu siitä, että yksi aineistonkeruun väline on tutkija itse. Tämä seikka ei voi olla vaikuttamatta siihen, että aineistoon liittyviin näkökulmiin ja tulkintoihin sekoittuu tutkijan omaa tietoisuutta ja oletuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ja pyritään ymmärtämään kokemuksia ja ilmiöitä (Puusa & Juuti 2011, 48-49). Laadullisessa tutkimuksessa aineistolle annetaan paljon tilaa. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa on ennalta valittu näkökulma ja teoria, voidaan aineiston keruun jälkeen palata tarkentamaan tutkimuskysymyksiä, kun aineistosta nousee esiin uusia tai odottamattomia näkökulmia. Sitä, että aineisto puhuttelee ja nostaa esiin uusia asioita tutkijan eteen, joihin hän palaa tai siirtyy tutkimuksen kuluessa, sanotaan hermeneuttiseksi kehäksi, joka tarkoittaa etenemisen logiikkaa laadullisessa tutkimuksessa.

Luonteenomaista ko. tutkimukselle on, että jokainen tutkimus on erilainen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132). Tutkimusta ei pystytä toistamaan täysin samanlaisena uudelleen. Laadullinen tutkimus on tulkinnallista eikä tuo esille vain yhtä ainoaa totuutta. Se ei siten ole numeerista, vaan pehmeää, selittävää ja ymmärtävää tutkimusta.

Meistä tuntui tutkimuksen alussa vaikealta olla osana tutkimusta, jossa omalla esiymmärryksellä saattaa olla vaikutus tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Laadullinen tutkimus on niin sanottu pehmeä tutkimus, jonka haltuunotto on vaatinut perehtymistä ja vei oman aikansa.

5.3 Fenomenologis-hermeneuttisen kokemuksen tutkimus

Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen elämismaailmasta ja ihmisen itsen ulkopuolisesta tietoisuudesta sekä ilmiöistä, joita pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään (Metsämuuronen 2009, 212). Perttulan mukaan (2005, 116) fenomenologinen kokemus on elämyksellinen toiminta jonka ihminen kokee jollakin tavalla. Ihmisen todellisuus ei ole merkityksetön. Ihmisen kokemuksista muodostuu merkityssuhteita, joihin sisältyy kolme tekijää; tajuava subjekti, subjektin toiminta ja kohde johon toiminta suuntautuu. Käsitteenä kokemus voidaan kuvailla ymmärtävänä suhteena ihmisen ja hänen elämäntilanteensa välillä. Kokemuksen voi jäsentää kokemuslaatuina. Näitä ovat tunne, intuitio, tieto ja usko. Tunne on yleensä ihmisen ensimmäinen kokemus suhteessa omaan todellisuuteensa (Perttula 2005, 123.)

Tutkijan työ voi käynnistyä ihmettelyn kautta. Lehtomaa (2009, 163-164) pohtii, että hän voi kysyä mitä ihminen on ja miten voidaan tutkia ihmisen sisäistä maailmaa. Ennen tutkimuksen aloittamista ja luotettavuuden varmistamiseksi

tutkijan on pohdittava omaa ihmiskäsitystään ja miten hän tuo esiin oman ihmiskäsityksensä, joka on myös ns. esiymmärrys asiasta. Ihmiskäsitys näkyy koko tutkimuksen ajan; tapana hankkia aineistoa, analysoida sitä ja ymmärtää tutkittava ilmiö kokonaisuudessaan. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä välttämään tapaansa ymmärtää asioita etukäteen antamalla oman ymmärryksensä vaikuttaa siihen. Hänen on pyrittävä korvaamaan yleinen ajattelutapansa tieteellisellä fenomenologisella ajattelulla. Fenomenologia on keino tiedostaa ja hallita yksilön tulkinnallisuutta.

Fenomenologisen metodin vaiheet ovat seuraavat: ensin tutustutaan tutkimusaineistoon huolellisesti ja pyritään kokonaisnäkemykseen. Seuraavaksi tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksikköihin, jonka jälkeen merkitysyksiköt muunnetaan yleiselle kielelle. Yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto ja lopuksi muodostetaan yleinen merkitysrakenne (Metsämuuronen 2009, 225).

Perttulan (2005, 154) mukaan fenomenologia metodologisena suuntauksena rajaa ilmiötä. Rajaus näkyy tutkimuksessamme siten, että tutkimme rajatun ihmisjoukon kokemuksia määrätynlaisessa koulumaailmassa. Oman tutkimuksemme ilmiö oli joustavat oppimisympäristöt ja miten se koettiin opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Ihmisen kokemukset ja niihin liittyvät elämykset ovat aina todellisia ja niiden kautta saavat merkityssuhteita. (Perttula 2005, 116). Pyrimme ymmärtämään haastateltujen kertoman kokemuksen syvemmän merkityksen ja ulottuvuuden, kuten esimerkiksi mitä yhteisopettajuus ja yksilön oman oppimisprosessin vahvistaminen merkitsee. Koemme kokonaisuuden hahmottamisen ennen varsinaista kirjoitustyötä tärkeäksi. Pyrimme tarkastelemaan aineistoa tutkijan silmälasien läpi ja välttämään oman esiymmärryksen vaikutusta aineiston analyysissä. Huomioimme ja hyväksymme oman esiymmärryksen olemassaolon ja sen vaikutuksen aineiston hankintaan ja analyysiin, koska se on osa fenomenologista tieteenfilosofiaa.

Hermeneutiikka on teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2015, 31). Siinä etsitään tulkinnalle sääntöjä, joista toiset ovat väärinä ja toiset oikeita. Hermeneutiikka on ulottuvuus, joka tulee fenomenologisessa tutkimuksessa mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikka on ihmisten välisen kommunikaation tutkimista ja tulkintaa (Laine 2015, 33, Varto 1992, 58). Tämä metodologia perustuu siis vuorovaikutukseen, jossa voidaan ottaa huomioon myös

ilmeet ja eleet. Hermeneuttinen tarkastelutapa on joustava, sillä se ei pyri täydelliseen tutkittavan ymmärtämiseen, vaan tulkintaan, joka on tutkijalle mahdollisuuksien rajoissa (Varto 1992, 58). Omalta kohdaltamme pyrimme mahdollisimman hyvin ymmärtämään tutkittaviamme ja antamaan heille tilaa haastattelutilanteessa. Analyysivaiheessa pyrimme tulkitsemaan vastauksia avoimesti ja ymmärtämään kokemuksia esiyymmäryksemme tiedostaen.

Tutkija avaa historiansa esiyymmäryksenä, mutta tutkimuksen edetessä tutkijan ymmärrys muuttuu. Toinen taso on itse tutkimusta, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkija pyrkii saaman haastateltavalta mahdollisimman luonnollisen ja ei-reflektiivisen kuvauksen kokemuksistaan ja omaa ymmärrystään siinä. Tutkija pyrkii tämän jälkeen refleктоimaan, tematisoimaan ja luomaan käsitteitä ensimmäisen tason kokemuksista.

Hermeneuttinen prosessi on luonteeltaan renkaanomaista (Gadamer 2004, 29, Puusa & Juuti 2011, 42). Tätä metodologialle tyypillistä renkaanomaisuutta nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi. Siinä tutkija käy tutkimastaan kohteesta saamansa aineiston kanssa jatkuvaa dialogia. Kehä voi olla myös ongelma, jonka tutkija kohtaa tutkimuksen edetessä (Laine 2015, 36). Silloin tutkija käy käsiksi vuoropuheluun päämääränä "toisen toiseuden ymmärtäminen". Vuoropuhelussa tiedonkeruun vaiheessa on havaittavissa jatkuvaa liikettä tutkimusaineiston ja tutkijan tulkinnan välillä. Tavoitteena tutkimuksen edetessä on, että tutkijan oma ymmärrys syvenisi.

Gadamerin (2012, 269) mukaan on hermeneuttinen sääntö, jossa kokonaisuus tulee ymmärretyksi yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Tästä seuraa prosessin kehämäisyys. Tutkimusprosessin vaiheet ovat päällekkäisiä (Puusa ja Juuti 2011, 43). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija liikkuu edestakaisin eri vaiheiden välillä ennen kuin voi kirjoittaa lopullisen raportin tutkimuksesta. Hermeneuttiseen kehään ja prosessiin kuuluu, että tutkija voi palata taaksepäin korjaamaan jo aiemmin tehtyjä oletuksiaan ja ajatuksiaan.

Hermeneutiikka tulee esiin tutkimuksemme vasta aineiston tulkintavaiheessa. Haastattelun jälkeen analysoimme haastatteluilla kerätyn materiaalin ja huomioimme myös haastattelutilanteiden vuorovaikutuksen tutkimuskohteidemme kanssa. Joudumme pohtimaan ja ymmärtämään tutkimuskohteidemme kokemuksia heidän "totuuksinaan". Yritämme irrottautua omista ajatuksistamme ja sisäistää ja tulkita edessämme olevaa aineistoa

vuoropuhelunomaisesti. Pyrimme liikkumaan aineiston ja teoreettisen viitekehysten välillä joustavasti siten, että prosessista muodostuu kehämäinen prosessi

Fenomenologis-hermeneuttisen metodin tavoitteena on kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta. Tutkimus on siten tulkinnallista tutkimusta. Metodi ei etene kaavamaisesti aineistosta analyysiin vaan tutkijan on tehtävä jatkuvaa perusteiden pohdintaa tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkija joutuu miettimään ihmiskäsitystä ja tiedonkäsitystä.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on myös kaksitasoinen. Perustasolla on tutkittavan elämä, sisältäen esiymmärryksen, joka on luontainen ymmärryksemme asioista. Toisella tasolla tapahtuu tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkittava kuvaa kokemuksiaan mahdollisimman tarkasti ja tutkija reflektoi, tematisoi ja käsittelee perustason sisältöä. (Laine 2015, 28-32.) Kun tutkimus käynnistyy, tutkija tekee välittömiä tulkintoja. Näistä tulkinnoista päästetään irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla. Täten poistutaan kuvitelmasta, joka tutkijalla on tutkittavaa kohtaan. Sitten tutkija palaa aineistoon ja katsoo uusin silmin tutkittavan ilmaisuja ja tarkoituserää. Aineiston tulisi näyttää toisenlaiselta kuin se alunperin oli. Sieltä tulisi nousta esiin asioita, joita tutkija ei tutkimuksen alkuvaiheessa huomionnut tai kenties piti niitä epäolennaisina. Tutkija luo uuden tulkinnan ilmaisujen merkityksestä. (Laine 2015, 36.)

5.4 Aineiston hankinta ja analyysi

Tutkimuksemme kohde on Etelä-Suomen Kanta-Hämeessä Hattulan Parolassa sijaitseva Juteinikeskus (Kuva 1). Koulu on valmistunut käyttöön syksyllä 2016. Koulu on kaksikerroksinen ja se rakennettu ja suunniteltu fyysisesti joustavien oppimisympäristöjen periaatteelle. Rakenteellisesti koulu toimii niin, että tietyille luokka-asteille on omat siipensä. Siivet on rajattu tiettyjen luokka-asteiden välillä ovilla.

Koulun keskiössä on alakerrassa oleva ruokala ja sen yhteydessä oleva esiintymislava. Ruokala on avointa tilaa ylös asti.



Kuva 1. Juteinikeskus

https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Tiedosto:Juteinikeskus_panoraamakuva.jpg

Luokka-asteet on jaettu niin, että ykkös- ja kakkosluokat (Kuva 2) toimivat omassa yksikössään, kuten myös kolmos-neloset (Kuva 3).



Kuva 2. Ykkös- ja kakkosluokkien tila. Kuvaaja Jaana Heikkilä.

Viides- ja kuudesluokkalaiset opiskelevat täysin avoimessa tilassa ruokalan yläpuolella olevassa kerroksessa (Kuva 4). Heidän oppimisympäristönsä sijaitsee monen toiminnon läpikulkureitillä. Esimerkiksi opettajainhuoneeseen, taito- ja taideaineiden luokkiin ja kielistudioon kuljetaan oppimistilan ohitse. Koska ruokala on suoraan heidän oppimisympäristönsä yläpuolella, sieltä kantautuvat äänet heidän oppimistilaansa.



Kuva 3. Kolmos- nelosluokkien tila. Kuvaaja Teija Lehtoranta.

Haluamme selvittää miten opettajat kokevat työskentelyn täysin erilaisessa ympäristössä, jollaisesta heillä ei ollut aiempaa kokemusta. Meitä kiinnostaa opettajina erityisesti se, millaisia muutoksia opettamisessa, pedagogiikassa ja omassa henkilökohtaisessa opettajuudessa on tapahtunut opetustilojen muutoksen myötä. Haluamme myös tietää, miten oppilaat kokevat erilaiset ja tietynlaiseen vapauteen perustuvat oppimisen tilat. Meitä kiinnostaa millaista kasvua, kehitystä tai muutosta oppilaissa on tapahtunut. Koska Hattulan Juteinikeskus on helposti saavutettavissa ja opettajakunnasta löytyi innokkaita haastateltavia, oli helppoa ja innostavaa tarttua aiheeseen. Valintamme perusteena oli myös se, että tämä koulu on yksi harvoista suomalaisista koulurakennuksista, joka on rakennettu pedagogisesti joustavien oppimisympäristöjen periaatteelle. Aihe kiinnosti meitä myös siksi, että oppiminen fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä on ajankohtainen aihe ja se puhututtaa opettajien lisäksi vanhempia ja mediaa.

Tutkimusaiheemme muotoutui matkan varrella pelkän joustavan tilan fyysisiin olosuhteiden ja merkityksien tutkimisesta avoimen tilan aikaansaamiin henkilökohtaisiin kokemuksiin rakenteiden sisällä työskentelevien ja opiskelevien ihmisten näkökulmasta.



Kuva 4. Ruokala ja viides- kuudesluokkien tila ylhäällä. Kuvaaja Teija Lehtoranta.

Otimme yhteyttä Juteinikeskuksen rehtoriin ja pyysimme lupaa suorittaa tutkimus pro graduamme varten. Pienten alkuvaikeuksien jälkeen saimme luvan saada haastatella opettajia ja oppilaita. Vaikeudet tutkimuksen toteuttamisessa johtuivat siitä, että opettajakunta oli kuormittunut liikaa uuden joustavan oppimisympäristön ja erilaisen koulunkäynnin aikaansaamasta valtavasta kiinnostuksesta ja vierailijoiden määrästä. Tästä johtuen rehtori oli joutunut tekemään päätöksen rajoittaa vierailijoiden määrää. Koska Juteinikeskuksesta ei oltu tehty kuin yksi tutkimus siihen mennessä, ja toiselle oli annettu lupa jo aiemmin, saimme rehtorin suostumuksen kolmannen gradun tekemiselle.

Pyrimme saamaan haastateltavaksi niin opettajia kuin oppilaita, jotta saisimme monipuolisen näkökulman merkityksellisistä kokemuksista. Veimme etukäteen koululle haastattelulupalomakkeet oppilaiden vanhempia varten (Liite 2). Jaoin haastateltavien 5.-6. luokkalaisten oppilaiden luokanopettajalle 12 haastattelulupaa toiveissa saada noin puolet lomakkeista palautetuksi ja siten todellisuudessa haastateltaviksi. Haimme myös tutkimusluvan Hattulan sivistystoimenjohtajalta (Liite 1). Haastattelussa käytimme löyhästi laatimaamme teemahaastattelurunkoa (Liite 3).

Sovimme haastatteluajankohdaksi 2.2.2018. Olimme sopineet tarkat aikataulut opettajien kanssa haastattelujen toteuttamiseksi. Opettajia oli etukäteen ilmoittautunut viisi, joista saimme haastatella neljää. Oppilaiden haastattelut olivat aluksi vaarassa jäädä tekemättä, sillä kahta oppilasta lukuun ottamatta muilla ei ollut lupalomaketta mukanaan tai sitä ei oltu muistettu näyttää kotona. Pienen kriisin ja soveltavan ongelmanratkaisun myötä tavoitimme riittävän monta vanhempaan puhelimen avulla ja saimme heiltä suullisen luvan haastatella heidän lastaan.

Käytimme haastattelussa muutamia etukäteen kirjoitettuja yksittäisiä sanoja ja käsitteitä ja ryhdyimme haastatteluun avoimella otteella. Meillä oli käytössä nauhurit ja kerroimme haastateltaville nauhoituksen idean. Oppilailta tiedustelimme etukäteen jännittikö heitä tai oliko heillä jotakin kysyttävää ennen haastattelun aloittamista. Opettajien kohdalla se ei ollut tarpeellista.

Haastattelimme opettajien lisäksi ja seitsemää oppilasta. Haastattelumme tapahtui luontevana keskusteluna, jonka piirteinä tähdensimme luottamuksellisuutta sekä haastattelijoiden ja haastateltavien positiivista vuorovaikutusta. Emme päätyneet tarkkailemaan eleitä ja ilmeitä, joka myös olisi ollut meille sopiva tiedonhankinnan perusmenetelmä haastattelun ohella. (Metsämuuronen 2009, 189.) Olimme sitä mieltä, että haastattelu oli riittävä aineistonkeruutapa tässä tutkimuksessa. Haastattelutilanteessa olimme teemahaastattelulle luonteenomaisesti suorassa verbaalisessa yhteydessä tutkimuskohteidemme kanssa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 204). Tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelu oli aikaa vievä ja vaativa. Jatkoanalyysi vaati työtä ja tutkijoiden keskinäistä kommunikointia. (Metsämuuronen 2009, 189.)

Teemahaastattelussa haastattelijalla on mielessään asioita, joista hän haluaa keskustella. Yleisin tapa on muokata teemat intuition perusteella. Ongelmana tällaiseen on se, että tutkimuksesta saattaa tulla vaillinainen ja perustuu tutkijan vahvimpiin ennakkokäsityksiin. Näistä vastauksista on myös vaikea edetä hyvään analyysiin, koska ne eivät yhdisty teoriaan. Toisaalta teemat voidaan etsiä kirjallisuudesta tai teoriasta. Tutkimusongelma on pidettävä mielessä teemoja pohdittaessa. (Eskola & Vastamäki 2015, 35.) Perttulan (2005, 156) mukaan tutkijan on oltava kiinnostuneempi tutkittavasta kuin itsestään, kuitenkin pysymällä valitussa aiheessa.

Ennakoimme tutkimustehtävän kannalta oleelliseksi arvioimamme sisällöt, joiden avulla loimme väljät teemahaastattelun kehykset. Ohjasimme haastateltaviemme kerronnan fokusta tutkimustehtävän mukaisesti. Olimme myös luoneet joustoa vapaaseen kerrontaan, mistä on osoituksena teemat, jotka muotoutuivat vasta analyysivaiheessa. Esitimme lisäkysymyksiä tilanteen mukaan. Haasteellista tutkimuksessamme ja sen myötä teemahaastattelussa oli harkittu ja huolellinen valmistautuminen. Pyrimme suorittamaan haastattelumme oikeaoppisesti. Prosessimme oli myös aikaa vievä, sillä haastattelu aineistonkeruutapana oli uusi ja vaati hyvää suunnittelua ja etukäteispohdintaa. Itse haastattelun järjestelyyn kuului ajan ja paikan sopiminen kaikkien haastateltavien kesken, sekä haastattelujen toteutus. Tallensimme haastattelumme kahdella nauhurilla, jolloin materiaali oli sanatarkkaa. Nauhurin käyttö lisää haastattelijan huomiokykyä (Patton 2002, 380-381). Sen jälkeen haastattelut oli litteroitava, analysoitava, tulkittava ja raportoitava. Näihin ei ole valmiita kaavoja tai vastauksia, vaan tutkijoiden on itse päätettävä kuinka tehtävästä suoriudutaan (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 35).

Käyttämämme haastattelumuoto oli niin kutsutusti puolistrukturoitu teemahaastattelu. Se on tietynlaista keskustelua, jota tutkija johdattaa. Tutkijan tavoitteena on saada haastattelussaan selville asioita jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Haastattelussa ei ole perusteellisia ja kokonaisvaltaisia ohjeita. Haastateltavien lukumäärä oli tutkimuksessamme tarpeeksi pieni ja halusimme selvittää kunkin haastateltavan arvoja, ihanteita ja perusteluja. (Metsämuuronen, 2009, 189; Hirsjärvi ym. 2004, 205-208.)

Haastateltavamme ilmoittautuivat innokkaasti mukaan haastatteluun, kun he kuuluivat mikä aiheemme oli. He halusivat kertoa kokemuksistaan erilaisissa oppimisympäristöissä, joista ei ole vielä paljon kokemuksia opettajien keskuudessa. Myös oppilaat olivat halukkaita kertomaan kokemuksistaan uudessa koulumuodossa.

Koimme haastattelutilanteen aluksi jännittävänä myös itsemme kannalta. Tilannetta helpotti se, että ensimmäinen haastateltava oli puhelias ja innokas kertomaan kokemuksistaan ilman, että meidän piti ohjata keskustelua aiheeseen tai esittää täydentäviä kysymyksiä. Tämän jälkeen haastattelun idea aineiston keräämisenä hahmottui meille ja seuraavat haastattelut sujuivat jo rennosti ja tunsimme olevamme aiheen sisällä ilman muistiinpanoihin turvautumista.

Käyttämällä kahta nauhuria voidaan varmistaa aineiston säilyminen, jos jompikumpi nauhoituksista epäonnistuu, pyyhkiytyy pois tai nauhuri rikkoutuu. Seurasimme haastateltavien elekieltä, ilmeitä ja olemusta lähinnä vain siksi, jännittikö joku kovasti tai vaikuttaisiko siltä ettei haastateltava pysty tai halua kertoa kaikkea avoimesti, mitä asiasta ajatteli. Emme kuitenkaan painottaneet näitä seikkoja aineiston keruussa tai analyysissä.

Analyysi

Analysoinnissa on hyvä tiedostaa tutkijan omien käsitysten vaikutus tutkimustuloksiin (Metsämuuronen 2009, 195). Analysointivaiheessa pyrimme ravistelemaan itsestämme irti kaikki ennakko-oletukset edessämme olevista tutkimusaineistosta. Välttelimme tietoisesti omia subjektiivisia näkemyksiämme, jotta ne eivät näkyisi analysoinnissa ja täten muuttaisi edessämme olevaa aineistoa millään tavoin. Eri tutkijoilla olisi hyvin todennäköisesti noussut esiin hiukan erilaisia näkökulmia, eli aineiston voisi analysoida monin eri tavoin. Tämän tutkimuksen vahvuudeksi koemme kahden tutkijan näkökannat analyysivaiheessa. Aineiston keruun ja analyysin välillä ei välttämättä kulje selkeää rajaa. Analyysiä saattaa joutua tekemään samalla kun kerää aineistoa. Tämä voi olla mahdollista, koska laadullinen tutkimus on niin joustavaa. Joskus juuri kuultu tieto voi johtaa tarkempaan analyysiin, kuin esimerkiksi litteroidun haastattelun lukeminen (Patton 2002, 436.) Myös omassa tutkimuksessamme tämä ilmeni niin, että esitimme tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana.

Aineiston keruussa kaiken täytyy alkaa siitä määritelmästä, kuinka aineisto saadaan. Määrällinen tutkimus on hyvin riippuvainen tutkijan ja osallistujien kielellisistä taidoista. Tutkijan on pystyttävä täsmentämään tutkimuksessa vallitsevaa kieltä ja muokattava sitä tieteenalalleen sopivammaksi. Hänen on muunnettava edessään oleva litteroidun tekstin merkitykset ja ilmaisut tarkemmiksi ja täsmällisemmiksi. Tutkija voisi pyytää tutkimuskohteita kirjoittamaan vastauksensa, mutta tämän varjopuoli on se, että kukaan ei kirjoita yhtä laajasti kuin he puhuvat. Tutkija haluaa enemmän yksityiskohtia, joten laadullisessa tutkimuksessa usein turvaudutaan haastatteluihin, jotka nauhoitetaan ja litteroidaan myöhemmin tekstiksi. (Giorgi 2009, 122.) Meille oli alusta asti selvää, kuinka tulisimme keräämään aineistomme. Halusimme saada mahdollisimman luotettavan

ja autenttisen kuvan opettajien ja oppilaiden kokemuksista, joten puolistrukturoitu haastattelu oli perusteltu keino aineiston keruulle. Meillä oli myös mahdollisuus täsmentää kysymyksiä ja haastattelun teemaa kokemuksiä käsitteleviksi. Kirjoitetut vastaukset eivät olisi mielestämme palvelleet tutkimuskysymyksemme aihetta. Saimme haluamiamme yksityiskohtia kokemuksiin liittyen, niin kuin olimme toivoneet.

Kun haastattelu on tehty ja nauhoitettu ja sen sisältö on litteroitu, on se valmis analysoitavaksi. Litteroitu teksti vakauttaa aineiston visuaaliseen muotoon. Olisi hyvä jos tutkija kykenisi herättämään mielikuvituksessaan ainakin osia alkuperäisen vuoropuhelun elävyydestä. Husserlin näkökulmasta litteroitu teksti on vieläkin vain kuvaus. (Giorgi 2009, 126.) Tutkijoina meitä ensin hämmensi litteroidun tekstin suuri määrä ja se, kuinka saisimme nostettua sieltä esiin opettajien ja oppilaiden merkitykselliset kokemukset. Litteroidun aineistomme pituudeksi tuli 73 sivua Cambria Body fontilla 12 ja 1.5 rivivälein.

Fenomenologinen ote on holistinen. Analyysivaiheen alussa on tärkeää lukea kaikki litteroitu teksti. Jos lukee alun ja rupeaa analysoimaan lukematta loppua, tutkija ei saa kokonaisvaltaista kuvaa merkityksistä. Liikaan tarkkuuteen kuitenkin ei ole hyvä pyrkiä, sillä tutkijan tulisi vain ymmärtää päälisin puolin mistä on kyse. Vasta myöhemmin tutkijan ymmärrys tarkentuu. Fenomenologia perustuu tieteelliseen reduktioon eli vähentämiseen. Tällä tarkoitetaan luetun fokuksen vaihtumista. (Giorgi 2009, 128-129.) Meille tutkijoina se tarkoitti sitä, että pyrimme suhtautumaan tekstiin avoimesti ja löytämään sieltä olennaiset ja merkittävät asiat. Yhdessä käytyjen keskustelujen kautta haastateltavien kuvaukset alkoivat hahmottua meille.

Analysoimme tutkimusaineistomme käyttämällä Piispasen (2008, 52) mukailemaa Giorgin aineistontyöstömallia. Prosessimme eteni seuraavan järjestyksen mukaan:

1. Aineistoon tutustuminen: Pyrkimyksenämme oli tutkia keräämäämme aineistoa siten, että emme antaneet omien ennakkoasenteidemme vaikuttaa kokonaisuuden hahmottamiseen.
2. Kuvaus tutkittavien kokemuksista ja yhteyden etsiminen eri vastausten välillä: Kokonaisuuden hahmottamisen jälkeen loimme irrallisista lauseista laajemman

merkitysverkoston. Merkitysverkoston lause-esimerkkinä: *"Tässä tulee koko ajan muutosta mutta mä pidän sitä hyvänä."*

3. Merkitysanalyysi yksilöllisten kokemusten kuvauksesta, eli merkitysten ja merkityskokonaisuuksien muodostuminen: Palasimme tutkimuskysymykseemme ja teemoittelimme merkitysverkostoon valitsemiamme merkityksellisiä kokemuksia. Esimerkkinä tästä on *hyvä yhteisymmärrys*

4. Koettujen merkityskokonaisuuksien suhteiden muodostaminen merkitysverkostoksi: Loimme kategoriat, opettajille (8) ja oppilaille (9). Esimerkki kategoriana *kollegiaalisuus*

5. Merkitysverkoston synteesin luominen, eli merkitysaspektien muodostuminen: Liitimme luomamme kategoriat teoriapohjaisiin aihealueisiin. Esimerkiksi edellä mainitut ympäristön rakenteet liittyivät *pedagogisiin oppimisympäristöihin*.

5.4.1 Opettajien haastattelujen tulkinta

Haastattelimme neljää opettajaa. Kaksi heistä oli luokanopettajia, yksi erityisluokanopettaja ja yksi laaja-alainen erityisopettaja. Opettajat oli valittu uuteen kouluun valintamenettelyn ja haastattelujen kautta. Eli Juteinikeskuksen henkilökunta oli tavallaan rekrytoitu joustaviin oppimisympäristöihin eikä kunnan sisällä oltu tehty sisäisiä virkojen siirtoja.

Analyysiprosessimme eteni niin, että aluksi tulostimme litteroidut puheet kahtena kappaleena ja luimme ne kumpikin itsenäisesti läpi useaan kertaan. Sovimme, että teemme aluksi papereiden reunaan mahdollisimman tarkasti omia havaintojamme ja huomioitamme aineistosta esiin nousevista kokemuksiin liittyvistä ilmauksista ilman vuoropuhelua keskenämme. Tällä tavalla halusimme varmistaa mahdollisimman hyvin sen, ettei toisen ymmärrys vaikuta toisen käsitykseen. Halusimme testata olimmeko samoilla jäljillä ja olimmeko yhtä mieltä aineistosta esiin nousseista merkityksistä.

Tämän jälkeen kävimme läpi yhdessä kaikki litteroitujen tekstien lauseet ja tehdyt huomiot ja havainnot. Totesimme niiden olevan täysin yhtenevät. Olimme kiinnittäneet huomiota täsmälleen samoihin asioihin litteroiduissa teksteissä.

Seuraavaksi kirjoitimme lause lauseelta ylös paperille kaikki ne kohdat, jotka nousivat aineistosta ja joissa oli mielestämme merkittävä kokemus tutkittavasta aiheesta. Opettajien haastattelujen tuloksena tuli 129 kokemukseen

liittyvää ilmaisua. Nimesimme haastateltavat yksinkertaisesti ykkösestä neljään ja opettajat nimesimme O-kirjaimella. Me molemmat olimme alleviivanneet tekstistä esimerkiksi seuraavan O1:n esiin tuoman inklusion mahdollisuuden fyysisesti joustavissa tiloissa.

...ehkä itsekkin ajattelee niin ettei missään nimessä tällöinen (erityisoppilas) oppilas pysty toimimaan avoimessa ympäristössä, mut sitten kun tuki tuodaan hänelle sinne ympäristöön, niin sen huomaakin kääntyykin ihan pääläelleen, et hän yhtäkkiä sit pikkuhiljaa pystyykin...

Kirjoitimme lauseet erivärisille papereille sen mukaan oliko se opettajan vai oppilaan puhetta. Tämän jälkeen pilkoimme aineiston kirjaimellisesti osiin leikkaamalla lauseet irti papereista. Lauseita lukiessamme ja pohtiessamme alkoi aineistosta nousta esiin teemoja. (Liite 5). Teemat muodostuivat yhteistyössä kun luimme ja pohdimme lauseiden sisältöjä. Aineisto ikään kuin puhui meille niin, että haastateltujen kokemuksista alkoi nousta asioita opettamiseen, oppimiseen, omaan opettajuuteen, fyysiseen oppimisympäristöön ja erilaisuuden hyväksymiseen liittyen. Kirjoitimme teemat erivärisille lapuille otsikoinnin tapaan. Niitä voisi nimittää alateemoiksi, jotka nousivat esiin lauseiden ja puheenvuorojen sisällöstä, kun niitä luki tarpeeksi monta kertaa.

Teemoiksi muotoutui opettajien kohdalla seuraavat:

1. Oppiminen
2. Opettaminen
3. Oma opettajuus
4. Kollegiaalisuus
5. Fyysinen ympäristö
6. Ympäristön rakenteet
7. Erilaisuuden opettaminen
8. Oppilaan yksilöllisyys opettajan näkökannasta

Pyrimme siis teemoittelemaan ja tyypittelemään yhteiset tekijät johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (Vilkka 2015, 141). Tässä tutkimuksessa se

tarkoitti sitä, että jouduimme tekemään useaan kertaan valintoja ja päätöksiä siitä, minkä teeman alle mikin lause sijoittui. Tehtävä oli välillä haasteellinen ja jouduimme käymään keskusteluja siitä, minkä teeman alle esimerkiksi opettajan ajatukset omasta äänen käytöstä sijoittui. Sen jälkeen päätimme mitkä olisivat teoreettiset käsitteemme, jolla tulokset purettaisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

5.4.2 Oppilaiden haastattelujen tulkinta

Oppilaita meillä oli haastateltavana seitsemän. Haastattelut etenivät päivän aikana vuorotellen opettajien ja oppilaiden välillä. Tämä oli hyvä asia, koska joidenkin oppilaiden haastattelemisen oli hieman haasteellisempaa kuin opettajien. Haaste johtui siitä, että osaa oppilaista jännitti tilanteen erilaisuus ja uutuus. Vaikka he olivat tulleet vapaaehtoisina haastateltaviksi, oli tilanne kuitenkin jännittävä ja heidän edessään oli kaksi vierasta aikuista. Kun tarkensimme tutkimusaiheemme ja kysymykset, jännittyneet oppilaat rentoutuivat ja vastasivat kysymyksiin sujuvasti. Osa oppilaista oli hyvin puheliaita ja he kertoivat vilkkaasti kokemuksistaan. Osa jouduimme haastattelemaan aktiivisemmin ja esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä.

Oppilailta saimme tulokseksi 92 kokemukseen liittyvää ilmaisua. Oppilaat nimesimme kirjaimilla L ja numeroilla yhdestä seitsemään. Ilmaisujen purkaminen tapahtui saman metodin mukaan kuin opettajien aineiston. Oppilaiden aineistosta nousi esiin lähes samat teemat kuin opettajilla. Erilaisia teemoja opettajiin verrattuna oli kaverisuhteet, omat henkilökohtaiset ominaisuudet ja yhteistyön merkitys.

1. Oppiminen
2. Opettaminen
3. Opettaja
4. Kaverisuhteet
5. Omat henkilökohtaiset ominaisuudet
6. Fyysinen ympäristö
7. Ympäristön rakenteet
8. Erilaisuus
9. Yhteistyön merkitys

6 TULOKSET

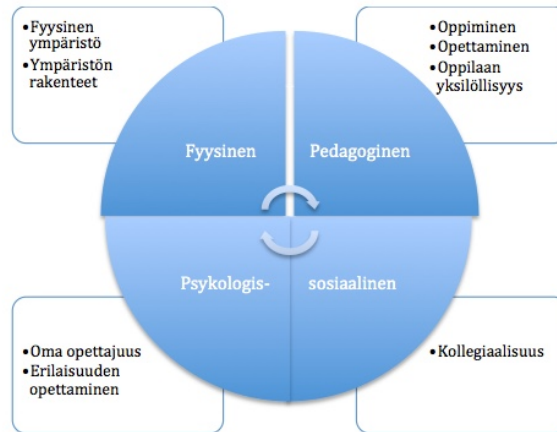
Tavoitteenamme oli ymmärtää ja tutkia niin oppilaiden kuin opettajienkin merkittäviä kokemuksia fyysisesti joustavassa oppimisympäristössä. Meillä ei alussa ollut tarkasti hahmotettuja tutkimuskysymyksiä, vaan löyhästi laadittu haastattelurunko. Halusimme lähteä avoimina kysymään ja ihmettelemään millaisia kokemuksia opettajille ja oppilaille oli kertynyt puolentoista vuoden aikana joustavassa oppimisympäristössä. Aineiston tulkinta- ja analysointivaiheessa havaitsimme, että yksittäiset merkitykset eivät olleet niinkään pääroolissa, vaan aineistosta nousi esiin tietynlainen merkitysten verkko.

Se miten tutkija ymmärtää ja tulkitsee tuloksensa, on riippuvainen tutkijan aiemmista kokemuksista. Elämäkokemus kasvattaa ja kehittää ihmisen kykyä antaa havainnoilleen merkityksiä. (Leivo 2010, 83.) Mekin tutkijoina jouduimme analysoimaan edessämme olevaa materiaalia omien kokemustemme ja ymmärryksemme kautta. Yksilöllinen ei ollut puhtaasti yksilöllistä eikä toisen ihmisen ymmärtäminen vastaa tutkijoiden ymmärrystä. Perustellaksemme alateemojen kuulumista kunkin pääteeman alle, käytimme autenttisia lainauksia, jotta lukija voi tehdä omat johtopäätelmänsä analyysin kulusta. Savolaisen (1991, 454) mukaan autenttisia lainauksia käytetään kahden tavan mukaisesti: perustelemaan tulkintaa ja kuvaamaan aineistoa esimerkkien avulla. Alkuperäisen ilmauksen näkyminen tuloksissa tukee tutkijoiden tekemiä valintoja aineistosta (Eskola & Suoranta 1996, 62, 140).

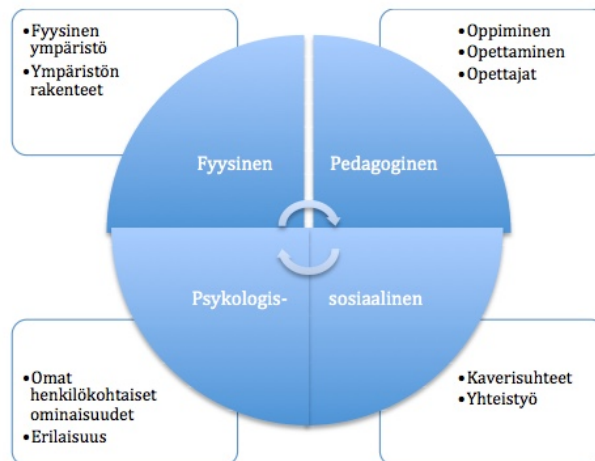
Tuloksia tulkitessamme löysimme aineistosta Kuuskorven (2012, 68), Nuikkisen (2009, 79), Piispasen (2008, 18, 23, 39) ja Mannisen ym. (2007, 36) määrittelemät oppimisympäristössä vaikuttavat neljä pääteemaa: fyysinen, psykologinen, sosiaalinen sekä pedagoginen. Kuten Piispanen ja Manninenkin, olemme yhdistäneet psykologisen ja sosiaalisen osa-alueen yhdeksi kategoriaksi. Opettajien haastattelujen tuloksista luomamme alateemojen jäsentely on esitetty kuviossa 1. Oppilaiden haastattelujen teemoittelu on osoitettu kuviossa 2.

Fyysisen oppimisympäristön teemat olivat opettajilla ja oppilailla samat. Koska ihminen on yhteisöllinen olento myös hänen kokemuksensa ovat intersubjektiiivisia. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhteisön jäsenillä (Juteinikeskuksen opettajilla ja oppilailla) on yhteisiä piirteitä ja heidän kokemuksistaan punoutuu yhteisiä merkityssuhteita (Perttula 2005, 116.) Pedagogisessa kategoriassa

opettajien teemat ja niiden sisältämät pohdinnat olivat opettajien kokemuksista johtuen monimuotoisempia kuin oppilailla.



KUVIO 1. Opettajien kokemusten teemoittelu



KUVIO 2. Oppilaiden kokemusten teemoittelu

Opettajat analysoivat tarkkaan omaa opettajuuttaan kun taas oppilaat reflektivat omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan suhteessa koulun toimintakulttuuriin. Psykologisen ja sosiaalisen osa-alueen teemat olivat myös opettajien ja oppilaiden välillä samat. Opettajien kollegiaalisuus nousi esiin

yhteisopettajuuden tärkeyden ja välttämättömyyden kannalta. Oppilailla vastaava oivallus oli yhteistyö ja kaverisuhteet

6.1 Fyysinen oppimisympäristö haastateltavien kokemuksissa

6.1.1 Opettajien kokemuksia

Aineistosta nousi esiin kokemuksia, jotka olivat selkeästi fyysiseen ympäristöön kuuluvia. Alateemoista määrittelimme fyysisen oppimisympäristön osa-alueeseen kuuluviksi teemat (5.) fyysinen ympäristö ja (6.) ympäristön rakenteet. Fyysisiin osa-alueisiin kuuluviksi määritimme kalusteet, äänet ja tilojen käyttömahdollisuudet.

Fyysisellä oppimisympäristöllä oli suuri merkitys opettajien kokemuksiin heille uudessa koulussa. Alusta asti oli selvää se, että opettajille uusi ja erilainen ympäristö ei ollut yllätys. Positiivisena seikkana koettiin tilojen avoimuus ja vapaus liikkua. Opettajien mielestä juuri vapaus rauhoitti levottomia oppilaita, joka taas johti siihen, että nämä oppilaat pärjäsivät koulussa paremmin. Oppilaan mahdollisuus luonnolliseen liikehdintään joustavissa oppimisympäristöissä ei korostunut eikä aiheuttanut häiriötä samalla tavalla kuin perinteisissä luokkatiloissa.

Oppilaiden kotoonta on tullut palautetta, että on ihan niinku uusia oppijoita siellä kotona koska se tää ympäristö mahdollista sen ettei sun tarvii tehdä paikoillaan niitä hommia ja sä voit hakeutuu tekeen mahalleen tai heittää kärrinpyörät välissä. (O1)

Opettajat kokivat, että heitä itseään myös hyödytti mahdollisuus liikkua tilassa vapaammin ja "itsekin istua lattialla ja tekee semmosissa asennoissa töitä joita ei tulis tehtyä" (O1). He kertoivat tekevänsä hyvin vähän töitä niin että istuisivat pöydän ääressä. Myös oppilaat ovat tottuneet siihen, että tehdään paljon fyysisen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien perusteella.

On ihan vaihtelua ja lapset ei pitkästy. Verrattuna vanhaan kouluun ni must se että vaihdetaan paikkaa ja meillon

erilaisia pöytiä ja tuoleja (ja se kyl ja se et on pilkottu se oppitunti osiin sillä tapaa et siin on eri vaiheita) täällä koulussa must lapset ei pitkästy. (O2)

Oppilailla on mahdollisuus mennä kiipeilemään tunnin aikana kiipeilyseinälle, hypätä hyppynarulla tai pompputuoleilla. Myös luokkakaveri saa tulla mukaan pomppimaan ja kaksi pomppijaa voidaan rajata sermillä omaan tilaansa pomppimaan. Jos olo on liian levoton, oppilaalla on mahdollisuus mennä lepohuoneeseen. Tämä mahdollisuus koettiin hyväksi asiaksi pienten oppilaiden kohdalla. Opettajien mukaan oppilaita hyödytti suuresti se, että "tehdään paljon".

Fyysisen ympäristön negatiivisena asiana opettajien kokemuksissa koettiin läpikulkuhäiriöt, kun koulun muut oppilaat kulkivat opettajiensa kanssa tilan ohi esimerkiksi kielten luokkiin. Myös äänieristyksen puute oli ajoittain haasteellista. Kaikkien opettajien kokemuksista nousi esiin suunnitteluvirheenä verhot, joiden piti olla ääntä eristävää materiaalia, mutta asia ei kuitenkaan käytännössä ollut näin.

Mut sen oon niinku huomannu että jos tossa on menossa opetus 40:lle ja jos tässä vieressä on opetus menossa 40:lle niin toi verho joka on tos välissä tavallaan niin kun ajaa sitä asiaa ett voidaan niinku jakaa tilaa niin ei poista kuitenkaan sitä hälyä ja meteliä. (O1)

Kaikilla haastateltavilla oli halu päästä joskus työskentelemään rajattuun tilaan. Rajatut tilat olivat äänieristettyjä pieniä työtiloja hiljaista työskentelyä varten. Niitä oli kaksi jokaisessa osastossa. Opettajista vain yksi selkeästi ilmaisi kaipaavansa joskus seiniä koko ryhmänsä ympärille. Työrauha häiriintyi eniten siirtymissä ja kun vaihdettiin oppiaineesta toiseen.

Levottomuuden hallitsemiseen joustavat oppimisympäristöt olivat tuoneet uusia oivalluksia. Oppilaille pystyi joko rakentamaan sermien ja kalusteiden avulla ympäristön, jossa oppiminen sujui. Toinen mahdollisuus oli siirtyä oppilaalle itselleen sopivaan paikkaan joko opettajan ohjaamana tai täysin itsenäisesti:

Mutta se positiivinen oivallus mikä syntyi aika nopsaan oli se että se muokattavuus on paljon tärkeempi asia kuin se avaruus tai ne seinät. Vaan se, että sitä saa muokattua sitä ympäristöä aina sen tilanteen ja sen lapsen tarpeen mukaan ja tällä hetkellä mä väitän kivenkovaa, että se onnistuu

paremmin näissä olosuhteissa kuin se onnistuu perinteisissä luokkatiloissa.(O4)

Ympäristön rakenteiksi määritimme isot ryhmäkoot. Ne nähtiin niin haasteena kuin myös tilaisuutena kokeilla erilaisia vaihtoehtoja. Niiden myötä ryhmittelyyn oli auennut lukemattomia mahdollisuuksia. Oppilaita pystytään jakamaan monin eri tavoin ja vaikka jokaisen aineen kohdalla eri tavalla. Motivoituneet ja itsenäiseen työskentelyyn pystyvät oppilaat jäivät isompana ryhmänä yhden opettajan kanssa ja enemmän apua tarvitsevat jaettiin vielä tarpeen mukaan toisen luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa. Opettajat pystyivät ryhmittelemällä oppilaita myös eri aineissa eri tavoin kalusteiden ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien myötä. Suuri edistysaskel oli, että pieniä ryhmiä voitiin tehdä pedagogisin perustein pitkän päivää tilanteen mukaan ja jopa "lennosta".

Yhdellä opettajista oli pelko siitä, että oppilasmäärä kasvaa liikaa tässä koulussa, koska sen status oli noussut lähikunnissa. Perinteisesti järjestetyssä koulussa oppilasmäärät ovat tarkasti rajattu opettajaa kohti, mutta joustavassa oppimisympäristössä kuten Juteinikeskus, ei oppilasmäärälle ole olemassa tiettyä ja tarkkaa rajaa. Pelko oli aiheellinen, sillä kasvava oppilasmäärä romuttaisi olemassa olevat ryhmittelyn ja tilan käytön mahdollisuudet.

Jatkuva muutoksen mahdollisuus koettiin hyväksi. Inklusio ja integraatio toteutuivat joustavien oppimisympäristöjen avulla paremmin kuin vanhoissa luokkamuotoisissa rakenteissa. Ympäristön rakenteet mahdollistivat ja uudistivat opettajien työtä täysin uudelleen. Rakenteet johdattivat yhteistyöhön niin, että tiimiopettajuus ja yhteisopettajuus toteutuivat konkreettisesti ja uudella tavalla jokapäiväisessä arjessa.

6.1.2 Oppilaiden kokemuksia

Oppilaiden kokemuksista löytyi paljon yhteneväisyyksiä opettajien kokemusten kanssa. Löysimme oppilaiden aineistosta samat alateemat kuin opettajillakin eli fyysiseen ympäristöön ja ympäristön rakenteeseen liittyvät. Fyysiseen ympäristöön liittyi äänihaitat ja siirtymistä aiheutunut meteli. Ruokalasta aiheutuvan metelin rasittavuus esiintyi lähes kaikkien oppilaiden vastauksissa. Myös ruoan tuoksut kesken oppitunnin koettiin häiritseviksi. Varsinkin kokeiden suorittaminen koettiin

haastavaksi joustavissa oppimisympäristöissä yleisesti, mutta varsinkin koska ruokalasta kuului meteliä.

..kaikki niinku itsenäinen työskentely vaikka ois minkälaista melua niin toi ruokalaha tossa alhaalla aiheuttaa kans siinä ennen ruokailutuntia melua.. (L2)

..ja onhan toi et mejän ympäristö on tossa ruokalan vieressä ja sit ku sielt alkaa tulla hirveen hyvät ruoan tuoksut ja me syödään kaikkein vikana yllättäen vitoskutokset vartin yli 12 niin oppilailla on ihan törkee nälkä.. (L1)

Äänet joskus mutta ei kovin usein eikä oppilaat häiritse. Jos ruokalassa syödään niin astioiden kolina ja juttelu välillä. Se on se, että se vaan niinku vähä häiritsee varsinkin jos on koe ja muuta. (L4)

Äänet ja ruokalan meteli eivät kuitenkaan häirinneet merkittävästi oppilaiden keskittymistä. Keskittyminen vain herpaantui hetkeksi äänien takia. Kaikki oppilaat kertoivat etteivät äänet ja meteli ylipäänsä häirinneet heitä kovin paljoa. Kun oppilaat työskentelivät muissa tiloissa tai kauempana ruokalasta, levottomuus ja häiriintyminen ei ollut samanlaista.

Kuten opettajien niin myös oppilaiden mielestä verho ei tuonut tarpeeksi äänieristystä oppitunneille ja työrauha häiriintyi ohikulusta, "melusta ja häslingistä". Useat oppilaat totesivat sen olevan "tylsää kun työrauha rikkoutuu". Tämä vaikutti opiskeluun niin, että kaikilla oppilailla oli halu työskennellä edes välillä hiljaisissa tiloissa. Koulun oppilailla oli mahdollisuus liikkua tunneilla sekä hakea rauhallinen tila, missä voi keskittyä opiskeluun.

Ja tota kyllä mä joskus varmaan puolet vähä vajaat sillä lailla puolet tunneista ku saa lähtee meen yksinäni jonnekin vaikka tohon puhelinkoppiin ja sanon että nyt mä teen yksin ja tänne ei saa tulla. (L1)

Ympäristön rakenteisiin määritimme siirtymät ja ryhmäkoot. Oppilaat olivat oivaltaneet saman siirtymiin liittyvän seikan kuin opettajat. He olivat havainneet, että juuri siirtymissä hukkaantui aktiivista opiskeluaikaa. Isot ryhmäkoot huomioitiin myös oppilaiden haastatteluissa. Ne nähtiin niin haasteena kuin palkitsevana seikkana. Oppilaat kokivat, että isot ryhmät antoivat mahdollisuuksia

tutustua uusiin ihmisiin. Negatiivisena asiana koettiin koulun oppilasmäärän suuruus. Yksi haastateltavamme viidesluokkalainen oppilas koki ettei tunne lainkaan alempien luokkien oppilaita, koska oppilasmäärä on niin suuri. Hän oli tullut Juteinikeskukseen pienestä kyläkoulusta ja koki ettei enää voi tuntea samaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kun ei tunne esimerkiksi alkuluokkien oppilaita ollenkaan. Pienen kyläkoulun tunnelma oli hänen kokemuksissaan menetetty.

Oppilaat jakautuivat mielipiteissään oman pulpettipaikan puutteesta. Toiset kaipasivat oman paikan luomaa turvaa. Toisista taas oman varsinaisen paikan puute oli aluksi vaikeaa ja outoa, mutta kuitenkin hyvä ja vaihtelua luova tekijä. Heidän mielestään liikkuminen ja paikan valitseminen vapaasti antoi mahdollisuuden itsenäisempään ja vapaampaan oppimiseen. Kysymykseemme mikä on ollut kivaa, oppilas vastasi:

No se että ei oo ollu sitä yhtä pientä pulpettia siinä.
...tykkään siirtyä...se on niinku hauskaa vaihtelua ei tarvii
niinku istua pulpetin ääressä. (L3)

Tota se on hyvin erilaista olla tällasessa. Mukavampaa
mutta se on myös tota tavallaan vaikeempaakin. Se on sillä
lailla mukavaa että ei oo niinku sä sanoit ettei oo semmosta
että istut tossa ja mee tonne että saa tehdä sitä sun tätä ei nyt
ihan mitä sattuu. Mutta tehtäviä ja yleensä missä haluaa.
Mutta sitte silloin tietysti silloin kääntöpuolikii että se antaa
myös aika hyvän mahdollisuuden kaikelle häsläämiselle ja
tällaselle ku ei oo opettajia ihan vieressä ja ei oo valvoan
silmän alla. Se on aika kakspuolinen juttu mutta kyl mä
enemmän koen sen hyvänä juttuna ku huonona juttuna ku
tää on tällanen että mielummin oon tämmösessä kuin normi
koulussa ja muutenki täällä on hienot puitteet ja oltavat.
(L1)

6.2 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö haastateltavien kokemuksissa

6.2.1 Opettajien kokemuksia

Psykologisiin ja sosiaalisiin oppimisympäristöihin liittyviin kokemuksiin määritimme oman opettajuuden (3.), kollegiaalisuuden (4.) ja erilaisuuden opettamisen (7.). Omaan opettajuuteen kuuluvat kokemukset liittyivät vahvasti suureen muutokseen omassa opettajuudessa. Opettajat kertoivat joutuneensa mullistamaan ajattelunsa opettajuudesta täysin uudelleen.

tää on niinku pakottanut siihen, että sun pitää mullistaa ajatukses opettajuudesta....en mä henkilönä oo muuttunut enkä opettajan niinku minkä tyylinen se on ihan sama mutta tää koko muu juttu. (O2)

(Muutos) Hirveän suuri monessakin mielessä. Fyysisesti valtavan suuri, mutta varmaan kaikkein eniten se muutos on siellä niin kuin opettajuudessa. Yhteisopettajuudessa.sieltä (vanhasta) sitte tänne hyppäys niin tietysti mullisti kaiken opetuksessa ja ajattelussa ja varmaan kaikessa sellaisessa mitä en vielä edes tiedä. (O4)

Aluksi uusiin ympäristöihin tottuminen oli ollut puhtaasti selviytymistä "päivästä toiseen". Toiminta oli tapahtunut yrityksen ja erehdyksen kautta. Ensin oli keksitty joku uusi juttu, mikä toimi aluksi. Sen jälkeen keksittiin kolme muuta jotka eivät toimineet ja sitä kautta yrityksen ja erehdyksen kautta oli löydetty toimivia malleja. Sopeutuminen oli kestänyt muutamia kuukausia. Yhden haastateltavan mukaan tottuminen uuteen ympäristöön oli ollut "yhtä hullunmyllyä, mutta kivaa".

Tiedostettuna, mutta kuitenkin yllättävänä asiana oli työmäärän lisääntyminen suunnittelun muodossa. Opettajat jäivät työpäivän jälkeen yhdessä suunnittelemaan seuraavan tai seuraavien päivien rakennetta. He suunnittelevat ryhmittelyä, tilojen käyttöä ja pedagogiikkaa ainekohtaisesti. Työ on heidän mukaansa kuormittavaa, mutta samalla hyvin palkitsevaa. Työtä jaksaa muuttuneiden olosuhteiden myötä paremmin, vaikka työpaikalla vietetyn ajan määrä oli lisääntynyt. Lisätyötä syntyi myös erityisoppilaiden tuntien suunnittelusta. Työnkuvan muutoksessa koettiin haasteena joustavan ympäristön muokkaaminen lapsen tarpeisiin. Vaikka joustavat oppimisympäristöt tarjoavat

paljon mahdollisuuksia muuttaa työskentelyn tapoja monipuolisesti, oli se myös haaste omalle mielikuvitukselle siinä mitä kaikkea voi tehdä. Työnkuvan muutos oli vaatinut joustavuutta ajattelussa. Samalla työ oli kehittänyt itseä ja vaatinut itsensä oma-aloitteista kehittämistä. Yksinäisen ja itsenäisesti tehtävän työn määrä oli sitä vastoin vähentynyt.

Kivaa on se ettei tarvii tehdä yksin töitä ja saa jakaa tavallaan arjen murheet heti työpäivän aikana ja se on ehkä se isoin juttu että sun ei tarvii yksin opettajana miettii että mä teen ton kaverin kaa niinku tottakai ennenkin on ollu työkavereita ja kolleegoita ja muita joille on voinnu niitä purkaa mutta tää on jotenkin niin ku se on niin iso osa tätä niin en mä enää lähtis takasin semmoseen yksin puurtamiseen. (O3)

Omaan opettajuuden kasvuun ja muutokseen kuului oivallus ympäristön vaikutuksesta pedagogiikkaan. Opettajien kokemusten mukaan uusi ja erilainen ympäristö toivat uuden pedagogiikan työhön. Tähän kuitenkin liittyy olennaisesti yhteisopettajuus. Opettajat eivät tee enää työtään yksin ja se oli muuttanut pedagogiikkaa olennaisesti. Alussa opettajat olivat käyneet paljon keskusteluja siitä, millaista pedagogiikkaa uusissa oppimisympäristöissä kuuluisi toteuttaa. Struktuurin merkitys arjessa oli koettu tärkeäksi eikä pelkästään oppilaille vaan myös opettajuuteen ja tiimityöhön liittyväksi rakenteeksi. Yksi haastateltava totesi ettei ympäristö tuota struktuuria, vaan opettajan on tuotava se itse.

Opettajien kokemuksissa osallisuuden vahvistuminen ja inklusiivisuus oli koettu tärkeäksi. Ne toteutuivat yhden haastateltavan mielestä hyvin, koska kaikki olivat ja toimivat aina yhdessä. Inklusiivisuuteen ei pyritty lasten kustannuksella, vaan heille avautuvan aidon osallisuuden kokemuksen kautta.

Yksi haastateltava opettaja nosti vahvasti esiin Juteinikeskuksen merkityksen kuin ympäröivänä yhteiskuntana. Koulun ulkopuolisessa arjessa ympärillämme on jatkuvasti erilaisuutta ja erilaisia ihmisiä. Juteinikeskuksessa tämä meitä arjessa ympäröivä erilaisuus tuli luontevasti lähelle oppilaita. Tukea tarvitseva lapsikin nähtiin osana kouluyhteisöä. Erilaiset oppijat ja tukea tarvitsevat lapset eivät ole enää eristetyssä omassa maailmassaan koulussa, vaan "ihan oikeassa elämässä tässä mukana omine vahvuuksineen ja haasteineen niin kuin me kaikki muutkin". Erilaisuuden hyväksymistä opetettiin ja mallinnettiin koulussa.

Suvaitsevaisuus oli lisääntynyt konkreettisesti joustavien oppimisympäristöjen myötä.

Kollegiaalisuus oli muuttunut opettajien kokemuksissa. Fyysiset puitteet olivat muuttaneet koko opettajuuden ydintä. Työtä ei tehdä enää yksin. Kaikki jaetaan niin oppilaat kuin opetus. Opettajien kokemusten mukaan fyysiset puitteet helpottavat yhteistyön rakentumista eri tavalla kuin perinteinen luokkatilarakenne. Ympäristö ajaa tiimiopettajuuteen ja yhteisopettajuuteen. Yhteistyön merkitys nousi vahvaksi teemaksi niin haastattelu- kuin analyysivaiheessakin. Varsinkin kokeneet opettajat huomasivat yhteistyön merkityksen työssään. Kaikki neljä opettajaa näkivät yhteisopettajuuden merkityksellisenä kokemuksena, jota eivät enää vaihtaisi takaisin yksin opettamiseen. Yhteisopettajuus kuvattiin sanoilla hauskaa, uutta, virkeää sekä homman suola ja sokeri. Jaettu vastuu ja vahva tuki kollegoilta koettiin merkittäväksi ja tärkeäksi asiaksi. Lisäksi se että kollegat olivat motivoituneita työssään, oli antoisaa.

Koen kyllä, että se niinku helpottaa henkilökunnan yhteistyön tekemistä ja ajaa tavallaan väkisinkin sellaiseen tiimiopettajuuteen ja yhteisopettajuuteen ja sen vaalimiseen, mikä on mun mielestä niinku tätä päivää. Ja en enää vaihtais tätä työskentelytapaa pois mistään hinnasta, koska siitä saa niin vahvan tuen sekä niinku positiiviessa mielessä, et voi jakaa niit hyvin menneitä juttuja ja onnistumisia ja sit taas toisaalta jos joku juttu mietityttää niin samalla tavalla voidaan yhdessä pohtia.(O1)

Opettajat kertoivat yhdessä tekemisen ja yhteisen vastuunkannon olevan päivittäistä ja parasta Juteinikeskuksessa. Niin suunnittelussa kuin opetuksen toteutuksessakin opettajat ovat olleet uuden edessä. Suunnittelun tärkeys nousi esiin, koska opetus tapahtui yhteisissä tiloissa yhdessä. Oli pakko kommunikoida tilan ja ajan käytöstä muiden opettajien kanssa. Uutta kokeneille opettajille oli se ettei voinut enää tehdä työtään täysin itsenäisesti omien mieltymyksiensä mukaan. Oli ollut pakko sopeutua muiden näkemyksiin ja tapoihin tehdä opettajan työtä. Suunnitelmat tehtiin tarkasti, mutta toteutus oli tilannekohtaista. Opettajat kertoivat suunnittelevansa tunteja edelleen kotona, mutta jäivät useammin koulun jälkeen yhteisiin suunnitteluhetkiin. Opettajat myönsivät, että yhteisopettajuus vaatii enemmän työtä. Tärkeänä suunnittelussa korostui se, ettei oma opetus häiritسی

vieressä tapahtuvaa oppituntia. Aivan vieressä toinen opettaja saattoi opettaa samaa oppiainetta samanikäisille lapsille, joka oli huomioitava yhteisessä suunnittelussa.

On enemmän työtä ettei kehtaa tulla ainakaan kovin useesti että napataan vaan kirjat ja näin että pakko vähän niinku suunnitella työtä ja työnjakoo. Toki meilloin sillee vastuuaineet että sitte sovitaan no hei niin ett kato sä vaikka tää jakso tästä ympästä mikä liittyy enemmän näin sillei tai itellä on uskonto ja on tietyt aineet ja mistä sit ite on enemmän vastuussa. (O3)

Mutta tää koko koulun henki ja henkilökunta tekee sen et meillon tosi kivaa täällä. En mä muuttas täältä mielelläni pois. Ja tää kaikki uus vähän niinku pitää mielen virkeenä. Tän ikäsenä vois jämähtää että miten pääsis helpoimmalla. Ei oo sitä pelkoa.(O2)

Että kunnes toisin todistetaan niin asiat ovat positiivisia. Mutta kuormittavia asioita on toki jos puhutaan ihan käytännön tasolla kun me tehdään kaikki yhteisopettajuudella töitä, niin ei voi tehdä asioita kuten minä haluan. Vaan me käydään yhdessä keskustelua paljon ja luodaan yhdessä niitä toimintatapoja. Että siinä on sen homman suola ja sokeri samaan aikaan.(O4)

Erilaisuuteen opettaminen opettajien kokemuksissa oli noussut tärkeäksi oivallukseksi. Oppilaat tottuvat Juteinikeskuksessa erilaisuuteen luonnollisella tavalla. Erilaisuus tuli arkeen eri tavalla joustavissa oppimisympäristössä, koska erityisluokka ei ole ja tukea tarvitsevat oppilaat ovat inklusion mukaisesti osa ryhmää. Merkittävä kokemus oli etteivät oppilaat tunnistanee ryhmänsä tukea tarvitsevia oppilaita. Koska asia ei tullut arjessa millään tavalla esille eivätkä opettajat työnsä lomassa tulleet nostaneeksi tukea tarvitsevia oppilaita esille, ryhmissä ei opettajien mukaan tiedetty, kenellä on joku tuen muoto meneillään. Juteinikeskuksessa erityisoppilaat eivät leimautuneet. Viesti oppilaille oli, että jokaisella lapsella on oma paikka ja tehtävä, eikä suvaitsevaisuudesta tehdä numeroa, vaan se syntyy matkan varrella. Kuten haastateltava opettaja asian ilmaisi: "Me vaan ollaan ja eletään tätä arkea."

...niinku tässä tämä meidän herra kehen törmäsitte...niin sit taas siit tulee niinku tosi paljon semmosia positiivisia vaikutuksia, että hän on pikkuhiljaa alkannu avautua ja juttelee niinku muille...et tavallaa ku se alku semmosen

shokin on siitä saannu pois, et hän tulee siis pienryhästä.
(O1)

Kaikki ei oo ihan samanlaisia siinä luokassa. Sinne tulee joku vaikka pyörätuolilla. Se on ihan tavallista. (O2)

Meidän ympäristöstä olis mielenkiintoista tietää kuinka moni tunnistaa meidän erityisen tuen oppilaat. Et jos menee kysymään vaikka meidän opiskelijoilta, omilta oppilailta niin veikkaan että kovinkaan moni ei tunnista erityisoppilaita sieltä seasta. (O4)

6.2.2 Oppilaiden kokemuksia

Oppilaiden kokemuksista oppimisympäristön psykologisiin ja sosiaalisiin osaluokkiin määritimme kuuluviksi (4.) kaverisuhteet (5.) omat henkilökohtaiset ominaisuudet (8.) erilaisuuden ja (9.) yhteistyön merkityksen. Kaverisuhteista oli vähän mainintoja. Kokemukset jakautuivat tasapuolisesti positiivisiin ja negatiivisiin. Kaverit olivat pääosin hyvin tärkeitä ja olennainen kokemus oli, että hyvän ystävän kanssa sai työskennellä ja oppia yhdessä, kun se edellisessä koulussa oli ollut enemmänkin vältettävä seikka. Joskus työskentely vieraan luokkatoverin tai ärsyttävän luokkatoverin kanssa oli tuntunut haasteelliselta. Uudet kaverit ja yhteisö koettiin mukavaksi ja hyväksi. Muutamalla oppilaalla oli kuitenkin ollut vaikeuksia saada uusia kavereita isoissa ryhmissä.

Omat henkilökohtaiset ominaisuudet alakategoriaan tulkitsimme oppilaiden kokemuksista omaan olemiseen ja toimintaan liittyviä tekijöitä. Oppilaat toivat esille kahdenlaista tapaa työskennellä. Osa piti itsenäisestä työskentelystä, osa yhdessä tekemisestä. Puolet haastateltavista kertoi tarvitsevansa ja kaipaavansa enemmän opettajan apua tunneilla. He toivat esille sen, että pitävät enemmän itsenäisestä työskentelystä, koska pystyvät silloin keskittymään paremmin. He eivät halunneet hakeutua kauas opettajasta vaan jäivät opettajan läheisyyteen muiden pyrkiessä kauas opettajasta. Heillä oli myös muita enemmän vaikeuksia löytää tietoa annettuihin tehtäviin. Parin kanssa työskentely sujui yleensä hyvin. Joskus tehtävien tekeminen jäi taka-alalle ja keskustelut ajautuivat muihin asioihin. Parityöskentelystä nousi esille myös vaikeus opiskella vieraan luokkatoverin kanssa. Muutama haastateltava ilmaisi asian siten, että heistä oli vaikeaa olla

muiden kuin oman parin kanssa tai oli vaikeaa sopeutua siihen ettei ollut tuttu kaveri työparina.

Avoimen oppimisympäristön äänimaailma ei aiheuttanut oppilaille ongelmia. Kaikki kertoivat pystyvänsä keskittymään hyvin. Vain silloin tällöin äänet ruokalassa tai ohikulku katkaisivat keskittymisen. Joustavien oppimisympäristöjen myötä työskentely oli siirtynyt isommilla oppilailla kirjoista ja papereista kannettavilla tietokoneilla tehtäviksi. Oppilaiden mielipiteissä se oli hyvä asia, mutta hieman tylsää. Useampi toi esille etteivät he haluaisi aina pelkkiä tehtäviä, vaan enemmän toiminnallisuuden kautta opiskelua. Muutama oppilas korosti, että ovat itse toiminnallisia oppijoita ja leikin kautta opiskelu sopisi heille paremmin kuin tehtävätasolla tehtävä työskentely.

Oppilaat kertoivat yhteistyötaitonsa parantuneen uuteen kouluun siirtymisen jälkeen. Joustava oppimisympäristö oli muuttanut opiskelua ja työtapana oli yhä useammin ryhmä- tai parityöskentely. Muutoksesta huolimatta he tunsivat sopeutuneensa joustaviin oppimisympäristöihin hyvin. Usean oppilaan mielestä parin kanssa tekeminen oli "kivempaa". Muutamalle haastateltavalle parin kanssa työskentely oli haasteellisempaa ja omien sanojensa mukaan "yhteistyö joskus onnistuu, joskus ei". He joutuivat usein työskentelemään itselleen vieraampien luokkatoverien kanssa, mikä koettiin positiiviseksi haasteeksi. Se osaltaan pakotti heidät tutustumaan eri oppilaisiin, oli "pakko tulla toimeen". Tyttöpoikaparit nähtiin hyvänä asiana tehtävien valmistumisen kannalta. Silloin oppilaat puhuivat vähemmän koulutyöhön liittymätöntä asiaa. He kokivat, että yhteistyöstä ja taidoista oli hyötyä. Oppilaiden mielestä oli "kivaa", kun yhdessä tekemisen myötä kouluun oli kehittynyt hyvä yhteisö.

Oppilaat olivat oppineet erilaisuuden hyväksymistä. Kukaan haastateltavista oppilaista ei kokenut erityisoppilaiden mukanaoloa mitenkään erityisenä. Kysyttäessä haittaisiko heitä se, että tukea tarvitsevat oppilaat tekevät erilaisia tai helpotettuja tehtäviä, jokainen vastasi ettei se haitannut millään tavalla. Muutamat haastattelevat eivät tunnistanee tai tienneet erityisen tuen oppilaiden kuuluvan ryhmäänsä lainkaan. Heidän mielestään jotkut vain olivat hieman villimpiä tai erilaisia muuten. Erityisoppilaat voivat olla muiden joukossa niin kuin kuka tahansa muukin.

Varmaan se voi olla yks mahollinen tekijä siihen että minkä takia se (erilaisuuden hyväksyminen) on lisääntynyt ku on hyvin erilaisia oppilaita ku kavereita mukana. (L1)

..eihän elämässäkään kukaan oo samanlainen kuin minää ja moni on vahva persoona ja sitte jotku o sellaisia tavallisia tallaajia. (L1)

6.3 Oppimisympäristön pedagogiset ulottuvuudet

6.3.1 Opettajien kokemuksia

Pedagogisen osa-alueen teemoiksi opettajien osalta määritimme (1.) oppimisen, (2.) opettamisen sekä (8.) oppilaan yksilöllisyyden opettajan näkökulmasta. Opettajat tunsivat kokeneensa omaan opettajuuteen liittyneen valtavia henkilökohtaisia muutoksia joustavaan oppimisympäristöön siirtymisen myötä. Muutos näkyi heidän mielestään niin ajattelussa kuin toiminnassakin. He näkivät jatkuvan muutoksen jopa uuden opettajuuden parhaana puolena. Yhden haastateltavan mukaan kaikki uusi ja jatkuva kehittäminen piti mielen virkeänä. Kokenut opettaja voi hänen mukaansa jämähtää ja saattaisi tehdä työnsä helpoimman kautta. Nyt sellaisesta ei ollut pelkoa.

Työn vaihtelevuus ja monipuolisuus koettiin positiivisena asiana. Alaluokilla opetus oli toiminnallista ja lapset määrittivät pitkälti kuinka "hommaa piti pyörittää". Koskaan ei oltu täysin valmiita, vaan työskentelymalleja oli jatkuvasti rakennettava niin, että ne palvelisivat oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien mukaan oppilaiden ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaidot olivat kehittyneet ja parantuneet uusien tilojen ja eri tavalla järjestetyn opetuksen myötä. Sosiaalisten- ja tunnetaitojen oppiminen koettiin erittäin merkittäväksi ja tärkeäksi asiaksi. Oppilaiden tulisi oppia koulussa esimerkiksi "miten tässä maailmassa ollaan". On osattava olla erikokoisissa ryhmissä ja opittava kompromissinteko- ja neuvottelutaitoja. On opittava ottamaan haltuun tietotekniikkaa monipuolisena työvälineenä ja käyttää sitä yhteistyössä muiden kanssa.

Vaikka me kuinka tehtäs kaikki sähköisesti ja osattas kaikki äpsit ja ohjemat ja käyttää hienoja ominaisuuksia niin se ei poista sitä, että meidän täytyy täällä tulla toimeen keskenämme. Se on tärkein juttu mikä tässä toteutuu että ollaan yhdessä ja tehdään porukalla.(O1)

Opettajat näkivät yhdessä tekemisen sekä haasteena, että positiivisena puolena joustavissa oppimisympäristöissä. Haasteellisena he kokivat sen, että opettajat eivät voineet enää viedä ongelmia seinien sisälle ja hoitaa niitä siellä, koska "tässä ollaan niin sanotusti kaikkien silmien alla". Tämän saman he kokivat myös voimavarana, jonka oppilaat oppivat itselleen. Asiat tapahtuvat ja ratkeavat ikään kuin kaikille yhteisenä asiana. Erään haastatellun opettajan mukaan tilanne on mahdollisesti muutaman vuoden kuluttua aivan erilainen oppimisen ja opiskelun suhteen koulutaivaltaan joustavissa oppimisympäristöissä aloittaneiden pienten kanssa. Ylemmille luokille Juteinikeskukseen siirtyneiden oppilaiden sopeutuminen on ollut erilainen prosessi, koska he ovat siirtyneet perinteisistä tiloista avoimiin tiloihin.

Joustavien oppimisympäristöjen yksi suurimpia ansioita yhden haastatellun opettajan mukaan on ollut, että lapsi oppii tietämään itse mitä tarvitsee. Opettaja oli havainnut, että oppilaiden itsesäätelytaitoja pystyi kehittämään uusien joustavien tilojen puitteissa, mikä oli noussut hänelle esiin aivan uutena oivalluksena.

Mutta tota, se on ehkä se oivallus mitä mä en etukäteen osannu ajatella, että miten isoksi ja tärkeeksi sun omassa opettajuudessa muodostuu. Se on syntynyt tän ympäristön myötä. Et hyvänen aika tähän on loistava tilaisuus harjoitella sitä oman itsesäätelyn taitoa ja sen oman olonsa tunnistamista ja sen osallisuutta siihen omaan oppimiseensa.
(O4)

Tärkeätä oli siis opettaa lasta tunnistamaan se, mitä hän itse tarvitsee. Tämä tapahtui sanottamalla olotiloja ja ohjaamalla lasta hakeutumaan paikkaan, asentoon tai ryhmään, jossa hän pystyy työskentelemään. Tavoitteena oli, että lapsi oppii ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja olemisestaan. Opettajan taito sekä mahdollisuus muokata ympäristö oppilaan tarpeisiin koettiin myös erittäin merkityksellisenä asiana.

Toiset tarvii enemmän apua, toiset vähemmän ja toiset on ihan kala vedessä nauttii siitä kun on niitä aineita ja hetkiä jolloin voi vaan ottaa sen koneen ja mennä vaan tekeen ja tutkia. (O3)

No ei oo vapaata. Se on strukturoitua. Jokainen lapsi tietää miten tässä työskennellään tässä pisteessä tai tällä työvälineellä tai tällä istuimella. Mitä sillä saa tehdä ja mitä sillä ei saa tehdä. Mutta pointti onkin se että hae sitte sellainen tuoli jossa sä voit näitten sääntöjen puitteissa työskennellä mutta saat sitä mitä sä tarviit.(O4)

Opettajat olivat havainneet myös itse muuttaneensa opetustyyliään. He toivat oppilaat lähelle ja puhuivat hiljaisemmalla äänellä, jotta heidän oma opetus ei häiritsisi vieressä meneillään olevaa oppituntia. Vain harvoin he kertoivat joutuvansa pyytämään kollegojaan puhumaan hiljaisemmalla äänellä. Opettajat kokivat siis itse luovansa työrauhan luokkaan.

Haasteina nousivat esiin oppilaiden motivoiminen sekä erityisoppilaiden opetuksen järjestäminen. Tilojen erilainen käyttö johti siihen, että moni oppilas hakeutui työskentelemään omaan rauhaansa esimerkiksi käytäville. Motivoituneet ja kunnianhimoiset oppilaat hakeutuivat toistensa seuraan ja "sparrasivat" ja "tsemppasivat" toinen toisiaan. He kykenivät itsenäiseen tiedonhakuun ja suoriutuivat tehtävistä vertaistuen avulla. Opettajat lähinnä kuittasivat tehtävät suoritetuksi heidän kohdallaan. Joustava oppimisympäristö nähtiin erityisen sopivana itseohjautuville mallioppilaille, jotka nauttivat itsenäisyydestä.

Oppilaille, jotka eivät olleet motivoituneita, joustava oppimisympäristö ei ollut paras mahdollinen opiskelupaikka. Tällaiset oppilaat jopa kärsivät avoimista ympäristöistä. Näille oppilaille kirja, oma paikka ja vain yksi oma opettaja oli haastateltavien opettajien mukaan parempi tapa oppia. Toisaalta jos oppilaille tuli tietyn opettajan kanssa henkilökemiasta johtuvia jatkuvia konfliktitilanteita, nähtiin etuna se, että opettajia ja muita aikuisia oli useita ja oppilas saattoi työskennellä jonkun muun opettajan kanssa. Uutena kesken kouluvuoden tulleille oppilaille vapaus tuotti myös alkuun vaikeuksia. Heillä meni opettajien mukaan muutama kuukausi ennen kuin he oppivat, ettei kannattanut käyttää aikaa paikan hakemiseen. Näissä tapauksissa opettaja ohjasi oppilaan istumaan tietylle paikalle oppitunnin ajaksi, kunnes tämä oppi, ettei joustavuus tarkoittanut sitä että opiskelun voi unohtaa.

Toisena huolena olivat oppilaat, jotka tarvitsivat enemmän apua ja tukea. Opetuksen joustavuus toi kuitenkin mahdollisuuden pitää nämä oppilaat fyysisesti opettajan läheisyydessä ja antaa heille henkilökohtaista ohjaamista ja apua. Haastateltava erityisopettaja kertoi, että erityisoppilas saattaa kokea liian sekavaksi tilanteet, kun ympärillä tapahtuu monenlaisia asioita. Opettajan läheisyydessä työskentely rauhoitti niissä tilanteissa. Eräs haastateltavista opettajista kuvasi haasteista selviämistä niin, että hän on työssään kollegojensa kanssa "keksinyt paljon hyviä juttuja, mutta myös niitä mitkä ei toimi". Hänen mukaansa esimerkiksi erityisoppilaita ajatellen oppimisympäristön runsasta aistikuormaa oli voitu minimoida juuri ympäristön muokattavuuden ja joustavuuden avulla. Hän kertoi löytäneensä sopivia opetusmalleja yksinkertaisesti kokeilemalla erilaisia variaatioita, joita hyvät puitteet tarjosivat. Tukemalla erityisoppilaita ja siedättämällä näitä työskentelemään inklusiivisessa ympäristössä, opettajat kokivat päässeensä hyviin tuloksiin oppilaan omassa tahdissa.

Omassa opettajuudessa haastavana ja sen myötä myös kuormittavana seikkana nähtiin yhteisopettajuus. Se, että ei voinut tehdä asioita riippumattomana muista opettajista ja luokista. Oli kyettävä luomaan yhteisiä toimintatapoja. Opettajat kokivat, että joskus olisi helpompi tehdä asiat vain niin kuin itse halusi, mutta se ei koulun toimintakulttuurissa ollut aina mahdollista. Sopeutuminen uuteen oli positiivisten puolien ohessa ollut myös työläs prosessi, joka oli kuormittanut opettajia.

6.3.2 Oppilaiden kokemuksia

Pedagogisiin osa-alueisiin määritimme oppilaiden kohdalla kolmen eri teemaa. Ne olivat: (1.) oppiminen, (2.) opettaminen ja (3.) opettajat. Oppimiseen liittyvään teemaan liitimme itsesäätelytaitojen kehittymisen. Oppilaat kertoivat itsesäätelytaitojensa parantuneen uuteen joustavaan oppimisympäristöön siirtymisen myötä. Heidät oli tietyllä tavoin "kylästäetty vapaudella", eikä tarvetta käyttää liikkumisvapautta väärin laiskottelemalla ollut enää havaittavissa. Oppilaiden itsehillintätaidot olivat parantuneet. Tämä näkyi itsenäisen työskentelyn parantumisenä. Itsenäinen työskentely koettiin niin mukavaksi kuin hiukan vaikeaksikin. Oppilaat olivat oppineet löytämään ongelmiin ratkaisuja itsenäisesti. Koska opettaja ei ollut aina lähellä eikä edes näköyhteyden päässä tai jos opettaja

joutui keskittymään tukea tarvitseviin oppilaisiin, piti oppilaiden usein selvittää pulmista itse ja ratkaista ne parhaan kykyensä mukaan.

Oppilaita ei häirinnyt juuri lainkaan oman oppimistilan ulkopuolelta tulleet visuaaliset ärsykkeet tai äänihaitat. He kertoivat pystyvän keskittymään omaan työhönsä lähes aina. Opiskelua häiritsi lähinnä nälästä johtuva keskittymisen herpaantuminen ruokalasta tulevien äänien ja tuoksujen takia. Muutamat oppilaat kokivat vaikeaksi hakea ja löytää tietoa itsenäisesti ja he kaipasivat enemmän opettajan tukea. Noin puolet oppilaista pysytteli oppimistilanteissa opettajan läheisyydessä, jotta saisivat helpommin ja nopeammin aikuisen apua, jota ei muuten tarjoutunut oppilaille heti. Välimatka opettajaan oli noussut uutena oivalluksena esiin oppilaiden kokemuksissa joustavissa oppimisympäristöissä. Kun poistui opettajan läheisyydestä vaikkapa käytävään, sai työskennellä vapaasti, mutta joutui myös haastamaan itseään itsenäiseen tiedonhakuun ja -käsittelyyn. Noin puolet haastatelluista oppilaista koki itsenäisyyden hyvänä asiana ja he liikkuivat mahdollisimman kauas opettajan työpisteestä suorittamaan annettuja tehtäviä. Opettajat koettiin helposti lähestyttäväksi aikuisiksi, joiden kanssa oli helppo työskennellä.

No onhan se niitten kannalta vähän vaikeempi juttu varsinkin jos lähtee jonnekin kauas ja on sellanen että jokatoisessa laskussa tarvii apua niin silloinhan se hankaloittaa. Mutta tota ei sekään oon mun mielestä ylitsepääsemätön este. Sekin on vaan siitä henkilöstä itsestään kiinni että lähteekö jonnekin vai pysyykö siinä paikallaan missä on apu lähellä niin tota ei sekkään oo sellanen hirvee este mutta se tietysti emmä tiedä mutta se kiehtoo hyvin paljon lähtee jonnekin muualle kuin istua omalla paikalla. Mutta tota se vaa jos tarttee paljo apua niin se vaan kannattas olla siinä tai ei vaan ainakaan hirveen kauas lähtee siitä. (L1)

Oppilaat kertoivat myös oppineensa sopeutumaan työskentelyyn erilaisten ihmisten kanssa. Oppilaat tuntuivat olevan motivoituneita omasta oppimisesta. He raportoivat noudattavansa "Ensin työ, sitten huvia" -periaatetta eli tekevän ensin vaaditut tehtävät ja sitten vasta viettävänsä sosiaalista elämää kavereidensa kanssa. Oppilaista oli hyvä, että heidän oli pakko tutustua muihin. Oppimistilanteissa oppilaat kertoivat tyttö-poika pariin olevan positiivinen asia, sillä silloin saatiin tehtävät tehtyä paremmin.

Oppilaat toivoivat enemmän toiminnallisuutta opettamiseen. Vaikka kirjalliset tehtävät olivat joidenkin oppilaiden mielestään heille sopivia, moni oppilas raportoi kirjallisia tehtäviä olevan liikaa. Oppitunnit kulkivat hyvin paljon saman kaavan ja rutiinin mukaan. Ensin opettaja käsitteli asian ja sitten oppilaat tekivät tehtäviä. Useista haastatelluista oppilaista oli hyvä, jos opettaja opetti asian heille eikä aina tarvinnut itsenäisesti hakea tietoa. Toivomus oli etteivät oppitunnit seuraisi aina samaa rakennetta.

7 TULOSTEN TARKASTELU

7.1 Fyysinen ympäristö ja ympäristön rakenteet Juteinikeskuksessa

Tutkimuksemme joustavista oppimisympäristöistä Juteinikeskuksessa muutti käsityksemme oppimisesta, opettamisesta ja fyysisten tilojen merkityksestä. Emme osanneet odottaa millaisia tuloksia tulisimme saamaan, kun kiinnostuimme opettajien ja oppilaiden kokemuksista Suomessa vielä harvinaisissa joustavissa ja avoimissa oppimisympäristöissä. Esiymmärryksemme ja oletuksemme olisivat voinet muokata ja vaikuttaa tutkimuskysymyksemme asettelun erilaiseksi, jos tutkimusmetodia valitessamme olisimme päätyneet toiseen ratkaisuun. Giorgin (2009, 87-88) mukaan tutkijan on omaksuttava fenomenologinen asenne. Oletus transsendentaalisesta fenomenologisesta asenteesta tarkoittaa sitä, että filosofin on murrettava omassa arjessaan vaikuttava asenne, jossa suurin osa asioista otetaan ja koetaan itsestänselvyyksinä. Kun otetaan käyttöön oletettu fenomenologinen asenne, asioita tarkastellaan siitä näkökulmasta kuinka ne on koettu huolimatta siitä olivatko asiat oikeastaan niin. Asiat eivät ole ehkä totuuden mukaisia, mutta niiden havainnot ja kokemukset ovat. Transsendentaalisessa fenomenologiassa keskitytään aitoon, virtaavaan ja olennaiseen tietoisuuteen.

Fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa, ohjaa ja säätelee vuorovaikutuksen kehittymistä (Manninen ym. 2007, 69). Keskeistä modernissa opetuksessa on sosiaalisen vuorovaikutuksen huomioiminen. Opetusmenetelmät, jotka edistävät oppimista joustavissa oppimisympäristöissä ohjaavat yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisölliseen oppimiseen. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa oppilaat ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan, mikä johtaa oppimista edistävään vuorovaikutukseen. Oppimisprosessi on yhteisöllisessä oppimisessa tärkeämpää kuin oppimistavoitteet yhteisöllisessä oppimisessä. Juteinikeskuksessa fyysinen oppimisympäristö mahdollisti ryhmittelyn uudella tavalla. Opetusmenetelmät suunniteltiin sellaisiksi, että oppiminen mahdollistui parhaalla mahdollisella tavalla. Joustava oppimisympäristö ohjasi siten yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisölliseen oppimiseen luontevasti. Oppimisprosessit olivat Juteinikeskuksessa tärkeitä.

Moderni teknologia ja nykyaikaiset rakennusmenetelmät mahdollistavat muunneltavuuden kouluissa. Toisaalta myös perinteisiä opetustiloja tarvitaan. Jo

turvallisuuskulmasta on ehdotonta, että opetustilat ovat asianmukaisia. Esimerkiksi kemiaa ei voi opettaa kotitalousluokassa. Perinteiset aineluokat ovat välttämättömiä taito- ja taideaineissa, kielten opiskelussa ja erilaisissa luonnontieteissä. Oma tila joka olisi siellä työskentelevien oppilaiden näköinen sekä tutut ihmiset, joiden kanssa työskentely on turvallista rauhoittaa myös ryhmäytymistä, identiteetin rakentumista ja oppimista (Piispanen 2008, 120-122.) Juteinikeskuksen haastatteluissa nousi niin opettajien kuin oppilaidenkin toive päästä joskus erilliseen ja rauhalliseen tilaan työskentelemään. Oppilaiden kohdalla toiveen ilmaisivat erityisesti ne oppilaat, joille oppiminen avoimessa tilassa oli haasteellista. Fyysisesti aktiiviset ja sosiaaliset oppilaat eivät ilmaisseet toivettaan saada työskennellä erillisissä tiloissa yhtä selkeästi.

Alterator ja Deed (2013, 322) väittävät, että seinien poistamisesta seuraa häiriötekijöiden väheneminen. Se että, oppitunnit eivät enää perustu tottelevaisuuteen ja ettei oppimisympäristö enää yksinomaan kuulu yhdelle ryhmälle oppilaita, rauhoittaa opetustilanteita. Oppilaat eivät halua häiritä muita. Se tarkoittaa, että oppimiseen on enemmän aikaa ja mahdollisuuksia ja itse oppiminen on syvällisempää. Juteinikeskuksen opettajat olivat myös sitä mieltä, että motivoituneet, fyysisesti aktiiviset ja sosiaaliset oppilaat hyötyivät fyysisesti joustavasta oppimisympäristöstä. Heidän mukaansa itseohjautuvat oppilaat hyötyivät eniten uusista tiloista. Heillä "homma toimi kuin höyryjuna". Toisaalta haastavana nähtiin oppilaat jotka alisuoriutuivat ja käyttivät heille annetun vastuun väärin. Opettajat tunsivat, että heillä oli vaikeuksia jakautua itse moneen eri paikkaan. Alisuoriutuvien oppilaiden keskittyminen herpaantui helposti ja he "lähtivät säätämään aivan ohi aiheesta".

Fyysisesti avoimista tai joustavista oppimisympäristöistä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu usein äänien ja melun aiheuttamia haittoja, jotka johtivat oppilaiden keskittymisvaikeuksiin (Vinje 2013, 3). Finitzo-Hieber ym 1988 tutkimuksessa Shield ym 2010 (4) mukaan avoimissa oppimisympäristöissä keskimääräinen meluhaitta oli huomattavasti korkeampi eli kolme desibeliä kuin suljetuissa ympäristöissä. Tutkimuksen tulokset olivat tutkijoiden mielestä kuitenkin kyseenalaisia, sillä ko tutkimuksessa ryhmässä oli 100 lasta, mikä ei ollut tutkimusta tehdessä yleinen luokkakoko. Toisaalta australialaisessa tutkimuksessa Alterator ja Deed, 2013 (319) havaitsivat, että 3-4 opettajaa opettamassa sataa lasta samassa tilassa ei ole enää harvinaista. Myös Juteinikeskuksessa oppilaita oli 80

oppilasta samassa oppimistilassa. Airey ym 1998 tutkimuksessa Shield ym 2010 (4) mukaan todettiin, että avoimissa oppimisympäristöissä oli viisi desibeliä matalammat melutasot kuin suljetuissa ympäristöissä. Tämä johtui siitä, että tilan akustinen suunnittelu vähensi äänen heijastumista. Sen lisäksi avoimissa oppimisympäristöissä opettajat näkivät enemmän aikaa ja vaivaa suunnitteluun siten ettei oppitunneilla työskentely häiritsisi muita luokkia.

Juteinikeskuksessa akustiikan suunnitteluun oli kiinnitetty erityistä huomiota. Lattia- ja kattomateriaalit olivat ääntä vaimentavia. Tiloja jakamaan oli asennettu vaimentavia verhoja. Vaikka verhot eivät estäneet puheen ja muun melun kuulumista muualle tilaan ja niitä kritisoitiin tehottomuudesta, haastattelujen tuloksena melu ja äänet eivät nousseet merkittäviksi haitoiksi. Häiritsevä melu ja äänet eivät johtuneet muiden oppilaiden puheesta tai opettajien opetuksesta, vaan ruokalasta kantautuvista äänistä ja ohikulkevien oppilaiden aiheuttamasta häiriöstä. Riittävä äänenvaimennus akustiikan suunnittelussa on ehdotonta. Meluhaitat kuten esimerkiksi viereisen luokan pianonsoitto ei saisi häiritä opetusta. (Piispanen 2008, 114). Alterator ja Deed (2013) mukaan oppilaat madalsivat äänen käyttöönsä avoimissa tiloissa, jotta eivät häiritsisi muita. Omassa tutkimuksessamme Juteinikeskuksen oppilaat eivät huomioineet tätä, mutta opettajat raportoivat tietoisesti opettavansa hiljaisemmalla äänellä ja tuomalla oppilaat lähelleen, jotta opetus ei häiritsisi muita luokkia.

Joustavissa tiloissa on mahdollista tehdä projekteja, ryhmä- sekä yksilötyöskentelyä ja oppilaat sekä henkilökunta voivat liikkua vapaasti. Rakennuksen suunnittelussa on otettava huomioon se että on riittävästi ryhmä- ja jakotiloja. Kalustuksen on tuettava myös ryhmätyötilanteita. Keskeisesti sijoitetut, yhteiset, viihtyisät ja rauhalliset sosiaaliset tilat tukevat myönteistä vuorovaikutusta. (Nuikkinen 2009, 202.)

Juteinikeskuksessa joustavat oppimisympäristöt olivat uudistaneet opettajien työtä merkittäväällä tavalla. Yksinäisestä ja itsenäisestä opettajan työnkuvasta oli siirrytty yhteisopettajuuteen ja koko työ tapahtui tiiminä kolmen muun opettajan kanssa. Avoimissa tiloissa opettajat toimivat enemmän vuorovaikutuksessa toistensa ja oppilaiden kanssa verrattuna suljetuissa oppimisympäristöissä. Tiimiopetuksen toteutuminen vaati sopeutumiskykyä.

Alterator ja Deed (2013, 315) sekä Cooper (1981, 133) esittävät ajatuksen siitä, että vanhat traditiot vaikuttavat yhä voimakkaasti opetukseen. Tämän

tuloksena opettajat saattavat työskennellä uusissa joustavissa ympäristöissä ja jopa ajatella, että erilainen oppiminen olisi mahdollista, mutta jatkavat vanhoja pedagogisia tyylejään, jotka taas sopivat paremmin perinteisiin suljettuihin ympäristöihin. Opettajat saattavat uusissa tiloissa joissakin tapauksissa toimia vastoin kuin joustavaksi oppimisympäristöksi rakennetun koulun suunnittelijoilla oli tarkoitus. Alterator ja Deed (2013, 315) ja Wallace (1980, 54) mukaan suurin osa opettajista opettaa edelleen perinteisen mallin mukaan. Suljetut oppimisympäristöt houkuttelevat sekä yksityisyyden takia, että siksi koska opettajat pystyvät mielestään pitämään niissä paremmin järjestystä. Saman huomion olivat tehneet myös Juteinikeskuksen opettajat. Vaikka työhön oli tullut kuormittavia tekijöitä yhteisopettajuuden myötä, yhdessä tekeminen oli kuitenkin niin antoisaa ettei kukaan haastateltavista opettajista olisi ollut valmis palaamaan entiseen tapaan tehdä työtään.

7.2 Opettamisesta ja oppimisesta Juteinikeskuksessa

Opetussuunnitelman perusteissa ajatuksena on oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilaan tulisi itse kyetä asettamaan tavoitteita itselleen. Myös ongelmanratkaisutaidot ovat vahvasti esillä opetussuunnitelmassa. Oppilaan tulisi pystyä ratkaisemaan ongelmia niin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö nähdään opetussuunnitelmassa myös tärkeinä oppimisen työkaluina ja osa-alueina. Oppilaan tulisi oppia reflektoimaan oppimistaan ja kokemuksiaan sekä tunteitaan. Oppimista edistäviä asioita ovat oppimisen ilo, myönteiset kokemukset ja uutta luova toiminta. Oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa, koulun henkilökunnan, yhteisön ja oppimisympäristöjen kanssa. Tämän takia oppilaiden tahto toimia ja oppia yhdessä on olennaista. Nykyaikaisen oppimisen tulisi olla monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Taitoja kehitetään elinikäiselle oppimiselle, joka perustuu siihen, että koulussa opetetaan oppimaan oppimisen taitoja. Oppilasta ohjataan oivaltamaan ja löytämään omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppilas joka on tietoinen oppimisprosessistaan, oppii myös toimimaan itseohjautuvasti. Hän kehittää työskentely- ja ajattelutaitoja ja kykenee suunnittelemaan oppimisensa eri vaiheita. On opettajan tehtävä ohjata

oppilasta tähän ja kannustaa sinnikkyYTEEN, sillä tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Nämä OPS2014:ssa olevat oppimisen taidot ilmenivät myös jossain määrin Juteinikeskuksessa. Merkittävimpänä tuloksena tutkimuksessamme nousi esille se, että osa oppilaista oli oppinut tunnistamaan, miten ja missä heidän oli mielekkäintä ja helpointa oppia ja opiskella. Tämä on mielestämme sitä, mitä OPS myös painottaa eli oppimisen kokemuksien ja tunteiden reflektointia. Ongelman ratkaisuja ja yhteistyötaidot olivat sekä opettajien että oppilaiden mielestä kehittyneet joustavien ympäristöjen ja opettajien pedagogisten oivallusten ansiosta. Sen lisäksi motivoituneet oppilaat kannustivat toinen toisiaan yrittämään ja oppimaan.

Haastattelimme analyysivaiheessa Piispasta ja Meriläistä (2018), jotka ovat tutkineet oppimisympäristöjä ja niiden vaikutusta opettajien ja oppilaiden kokemuksiin. Heidän mukaansa ei voi ajatella niin, että oppilaan itsesäätelytaidot tapahtuvat uuden koulun tai hienojen puitteiden myötä. Toimintakulttuurin on oltava jo olemassa. Jos opettajilla ei ole tietynlaista pedagogista ajattelua, uusi oppimisympäristö ei tuo sitä mukanaan. On mahdollista, että opettajalla on sisäistettynä oikeanlainen pedagoginen ajattelu ja se saattaa tulla esiin joustavassa oppimisympäristössä jopa näennäisesti yllättäen. Opettajat saattavat tiedostaa ja huomata sen vasta päästessään työskentelemään joustaviin oppimisympäristöihin. Silloin heille avautuu mahdollisuus käyttää pedagogisia taitojaan ja kokeilemaan uusia toimintamalleja ja -tapoja.

Näiden seikkojen tulisi ilmetä jo suunnitteluvaiheessa. On väärin ja vastuutonta ajatella, että oppilaan on itse huomattava tarpeensa ja mahdollisuutensa oppia. On opettajan tehtävä tarjota oppilaalle oikeanlaisia tilanteita, toimintatapoja ja mahdollisuuksia. Jos oppilas ei tiedosta itse, että hänellä on lupa etsiä hänelle sopiva työskentelytapa tai -paikka, niin oppilas ei myöskään tule näin toimimaan. Opettajan tulee olla tietoinen mahdollisuuksista sekä hänellä on oltava vankka oppilaantuntemus. Piispanen ja Meriläinen tähdentävät, että monet opettajat kritisoivat opetussuunnitelmaa ja siihen kirjattuja tavoitteita oppilaan itseohjautuvuuteen liittyen. Se johtuu siitä, että opetussuunnitelmaan ei olla tutustuttu oikein. OPS 2014 mukaan opettajan on luotava mahdollisuuksia ja tilanteita, joissa oppilas pystyy kehittämään itseohjautuvuuden taitojaan. Moni koulumaailmassa työskentelevä opettaja otaksuu, että oppilaan tulee olla itseohjautuva ja löytää oma tapansa oppia. Tällöin hänen pitäisi olla itse tietoinen

tarpeistaan ja siihen hän ei pysty, koska lapsen aivot eivät ole kehittyneet tälle tasolle. (Piispanen & Meriläinen, 2018.)

Usein opettajat syyttävät opetussuunnitelmaa ja teknologiaa. Kyseessä on usein kuitenkin puutteelliset oppilaan- ja toiminnanohjauksen taidot. Tila tai oppimisympäristö eivät voi säädellä pedagogiikkaa. Hyvän pedagogisen taidon sisäistänyt opettaja kykenee tasokkaaseen opetukseen ulkoisista puitteista riippumatta. Hyvin suunnitellut tilaratkaisut helpottavat opettajaa, mutta eivät ratkaise pedagogiikkaa. Opettajan on tunnistettava mihin oppilaalla on aineksia ja tämän tiedon siivittämänä hänen on ohjattava oppilasta lähikehityksen vyöhykkeellä. Jos opettaja lähettää oppilaan työskentelemään ”vain kivan perusteella”, ei toimita pedagogisesti järkevästi eikä oppilaan tuntemuksen ja opetussuunnitelman mukaisesti. (Piispanen ja Meriläinen, 2018.)

Mielestämme Juteinikeskuksessa oli havaittavissa selkeä toimintakulttuuri, jossa oppilaiden itsesäätelytaidot ja itseohjautuvuus toteutuivat kouluarjessa. Ennen Juteinikeskuksen avaamista opettajat olivat käyttäneet paljon aikaa toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien suunnitteluun. Tämä näkyi mielestämme haastattelujen vastauksissa ja opettajien luomissa toimintamalleissa. Opettajat eivät etukäteen olettaneet, että joustavat oppimisympäristöt toisivat mukanaan toimintakulttuurin ja pedagogian automaattisesti. Juteinikeskuksessa ei ajateltu, että oppilas ohjautuu itse, vaan päivittäisen suunnittelun ja ryhmittelyn avulla opettajat rakensivat tilanteita joissa oppilas oppi tunnistamaan omat oppimisen edellytyksensä. Hyvin suunnitellut tilaratkaisut eivät säädelleet suoraan pedagogiikkaa vaan mahdollistivat joustavuudellaan pedagogisen monipuolisuuden.

Opettajan työnkuvan muutos

Opettajan työnkuva on aina perustunut itsenäiseen ja myös yksinäiseen otteeseen. Koulumme ovat rakentuneet luokanopettajuuden ja aineenopettajuuden periaatteelle ja toiminnan keskuksena on aina toiminut luokkahuone. Opettajuuteen ja koulujen toimintaan on alkanut kohdistua muutospaineita muun yhteiskunnan toimesta (Rantanen 2009, 37, Säntti 2008, 8). Muutosvaatimukset ovat kuitenkin perustuneet lähinnä opetussuunnitelmauudistuksen pohjalle, mikä on aikaansaanut sen ettei opetustaitoihin- ja menetelmiin ole kiinnitetty huomioita. Ylhäältä annettujen muutosvaatimusten sisällöt ovat jääneet opettajille usein epäselviksi. Usein

opettajien keskuudessa on vallinnut muutosvastaisuus, koska opettajat eivät ole kokeneet muutospyrkimysten hyötyä itselleen ja oppilaille. Liian abstraktit muutosvaatimukset eivät kohtaa opettajia, joiden toiminta perustuu konkretiaan luokkahuoneissa. Kun opettajat eivät hyväksy muutoksia, seurauksena voi olla, että opettajat myöntyvät niihin vain näennäisesti ja kulissinomaisesti. Tästä voi seurata ammatillinen ristiriita, sillä opettajat kokevat syyllisyyttä asiasta jonka takana eivät voi seistä. (Rantanen 2009, 36, Sääntti 2008, 8-11.)

Viimeaikoina opettajien työnkuvaan on alettu kohdistaa hallinnollisiin keinoin vaatimuksia yhteisopettajuudesta. Työn kuva on muuttumassa yksinäisestä ja yksityisestä enemmän kollegiaaliseen suuntaan. Yhteistyössä muiden kollegojen kanssa on kuitenkin nähty ongelmia. Opettajat ovat kokeneet ettei yhteistyö suju erinäisten syiden takia. Yhteistyön suunnittelulle ei ole riittävästi aikaa ja perinteisestä individuaalisesta opettaja-asemasta johtuen muut kollegat koetaan persoonallisilta piirteiltään ja myös pedagogisilta valinnoiltaan itselle sopimattomiksi työpareiksi. Tässä pohjalla on suomalaisen opettajankoulutuksen perinne, joka pohjautuu akateemiseen itsenäisyyteen. Sen seurauksena työelämään siirtyneet opettajat omaavat vahvan ja itsenäisen opettajaidentiteetin. (Sääntti 2008, 17).

Juteinikeskuksessa opettajien työnkuva oli muuttunut olennaisesti. Yhteisopettajuudesta oli tullut tapa tehdä työtä eikä kukaan työskennellyt enää yksin. Yhteistyön suunnittelulle oli varattu riittävästi aikaa. Opettajat olivat joutuneet pohtimaan omaa opettajuuttaan täysin uudelleen, sillä työparin kanssa piti löytää yhteinen sävel ja tapa toimia. Aluksi muutos oli ollut raskas ja työläs, mutta pikkuhiljaa yhteisopettajuus oli alkanut kääntyä voimavaraksi eikä kukaan haastatelluista opettajista olisi vaihtanut työskentelytapaa enää entiseen yksinäiseen opettajan työnkuvaan. Opettajat olivat tottuneet suunnittelemaan päivien rakenteen mahdollisimman toimivaksi. Joustavat oppimisympäristöt eivät salli spontaaneja tuntisuunnitelmien muutoksia samalla tavalla kuin perinteisissä luokkahuoneissa. Tätä ei silti nähty negatiivisena seikkana. Myös Vinje (2013, 3) totesi tutkimuksessaan sen, että avoimet oppimisympäristöt rajoittivat spontaanisuutta, koska opettajat joutuvat ottamaan huomioon toiset opettajat ja ryhmät samassa tilassa.

Opettajaksi hakeutuvilla on jo vahva käsitys opettajuudesta, johon opettajankoulutuksella ei voida paljonkaan vaikuttaa. Helposti käy niin, että

opettajat valmistuvat perinteiseen koulujärjestelmään, sillä uusien opettajien on vaikea oppia pois perinteisestä koulumallista. Tämä on seurausta siitä, että ihmisillä on taipumus suojella syvimpiä uskomuksiaan. Uskomuksien muuttuminen aikuisiällä on harvinaista. Koulut ja muutosmyönteinen yhteiskunta ovat haasteen edessä kohdistuessaan muutosprosesseja opettajien suuntaan, koska opettajien aikaisemmat kokemukset vaikuttavat vahvasti taustalla. (Norrena 2013, 137.) Juteinikeskukseen siirtyneet opettajat olivat työskennelleet aiemmin perinteisissä kouluissa ja toteuttaneet hyvin perinteistä opettajuuden mallia. Muutos uuteen opetustapaan oli ollut haastava. He kokivat muutoksen myönteisenä vaikei kaikki toiminut alussa sujuvasti. Haasteista huolimatta he olivat silti avoimia kohtaamaan ja ottamaan vastaan muutosprosessin.

Norrenan (2013, 137) mukaan onnistuneessa pedagogisessa muutoksessa opettaja pystyy rakentamaan uudelleen työnsä perustan. Kun opettaja saa tunteen siitä, että oppilaan etu ja hänen oma käsityksensä opettamisesta säilyy taustalla, vaikuttaa onnistunut muutos opettajan tunteeseen siitä, että se myös hyödyttää oppilasta. Muutosprosesseissa on otettava huomioon, että opettajille opettaminen ja itse oppijana oleminen samaan aikaan on vaativaa. Opettajat ovat halukkaita edistämään oppilaiden tulevaisuuden taitoja, mutta usein koulujen rakenteet, kulttuuri ja yhteiskunnalliset paineet rajoittavat opettajia ottamasta käyttöön muutoksia konkreettisesti. Strategiset linjaukset eivät vaikuta yhtä paljon kuin opettajan uskomukset. Siksi pedagoginen uudistuminen vaatii opettajilta aiemmin opittujen hylkäämistä ja oman toiminnan miettimistä uudelleen. Opettajan olisi aloitettava opettamaan tietoisesti tavoilla, joita hän ei ole ennen kokeillut. Opettajien uskomuksiin opettajuudesta ei pidä puuttua kovin radikaalisti, vaan muutos pitää tehdä hyvässä hengessä ja myönteisessä ilmapiirissä. Juteinikeskuksen opettajat olivat kyenneet mullistuksiin omassa opettajuudessaan. He uskoivat omaan opettajuuteensa ja sen vaikutukseen oppilaisiin. He olivat joutuneet tilanteeseen, jossa he olivat niin opettajan kuin oppijankin asemassa. He olivat kokeneet muutoksen kuormittavana, mutta palkitsevana. He olivat joutuneet hylkäämään yksinopettamisen ja siirtymään yhteisopettajuuteen.

Termistä yhteisopettajuus (co-teaching) käytetään usein sanaa samanaikaisopettajuus. Opettajat ovat perinteisesti olleet yksin vastuussa opetuksesta ja suunnittelusta. Samanaikaisopettajuutta käytetään vieläkin yllättävän vähän, vaikka opetus muutoin onkin muuttumassa joustavammaksi.

Samanaikaisopettajuus voi olla opettamista samassa tilassa tai jaettua opettajuutta, jossa korostuu yhteistyö ja yhteisöllisyys. (Roiha & Polso 2018, 59).

Thousand, Villa & Nevin (2006, 5) ovat tutkimuksessaan todenneet samanaikaisopetuksen olevan tehokas keino oppimiseen. Tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus muodostuu viidestä merkittävästä osa-alueesta: 1) Yhteiset tavoitteet, 2) Yhteiset arvot ja oppimiskäsitykset, 3) Tasavertaisuus, jossa kaikki kokevat olevansa arvostettuja, 4) Tehtävän- ja vastuunjaon onnistumisesta, 5) Yhteistoiminnallisista työskentelytavoista opettajien kesken. Yhteisopettajuuden perustana on Thousand ym. mukaan (2008, 7) positiivinen keskinäisriippuvuus. Toiset opettajat koetaan merkittäväksi luokassa ja uskotaan vakaasti siihen, että kukaan opettajista ei yksin kykene vastaamaan kaikkien oppilaiden psykologisiin ja kasvatuksellisiin tarpeisiin. Vastuu on jaettava opettajien kesken, jotta oppilaat saisivat parhaan hyödyn niin tietoihin, taitoihin kuin resurssien käyttöönkin.

Yhteisopettajuus vaatii paljon yhteistä suunnittelua, mutta kotona tehtävä työ on Saloviidan (2016, 38) mukaan kevyempää kuin täysin yksin työskennellessä. Työparilta saa myös vertaistukea. Samanaikaisopettajuutta voi tehdä monella eri tavalla. Saloviita jakaa samanaikaisopettajuuden viiteen osaan: avustava opetus, täydentäväopetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus. Tässä mallissa kaksi viimeistä on jaettu vielä tarkempiin alaluokkiin (Liite 5).

Rimpiläinen ja Bruum (2007, 29-30) toteavat, että työtä voi tehdä kahdella tasolla: oppilaiden ja aikuisten kanssa. Vaikkakin yhdessä opettaminen on Suomessa harvinaista, se on heidän mukaansa parhaimmillaan antoisaa. Oppilaat saattavat seurata heidän dialogiaan kuin tennisottelua. He uskovat näin antavansa oppilaille monipuolisen kuvan opetettavasta asiasta. Aihepiirit voi jakaa niin, ettei tarvitse tietää kaikkea. Myös työparilta saa virikkeitä omaan opettamiseen. Palkitsevaa on vastuun jako. On myös tärkeää reflektoida omaa työtään ja tuntemuksiaan toisen kanssa. Reflektointi on samalla työnohjausta. Tiimityöstä saa heidän mukaansa voimaa ja se lisää heidän mielestään innovatiivisuutta. He nostavat myös esille keskinäisen huumorin, joka on tärkeä koulun arjessa. Se luo pohjaa hyvälle ilmapiirille luokassa.

Juteinikeskuksen opettajat työskentelivät melkein aina yhdessä. Tulosten mukaan heillä yhteisopettajuudessa täyttyivät Thousand ym. (2006, 5) mainitsevat yhteisopettajuuden osa-alueet. Opettajien keskuuteen oli syntynyt positiivinen keskinäisriippuvuus. Toiset opettajat koettiin merkittäviksi oman työn kannalta,

koska vastuun opettamisesta ja oppilaista sai jakaa toisen aikuisen kanssa. Juteinikeskuksen opettajat kertoivat käyttävänsä suurinta osaa Saloviidan samanaikaisopetuksen perusmallissa olevista opetusmetodeista. (Liite 5.) Kuten Rimpiläinen ja Bruum toteavat (2007, 29) Juteinikeskuksen opettajat eivät myöskään enää palaisi yksin tekemisen kulttuuriin. Sen lisäksi he kokivat yhteisen huumorin ja toiselta opettajalta oppimisen seikaksi, joka oli muuttanut heidän opettajuuttaan täysin uuteen suuntaan.

7.3 Henkilökohtainen kasvu Juteinikeskuksessa

Oppimisympäristö on toimitila, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat aina läsnä, kun on kyse ihmisistä. Kun tarkastellaan psykologista ja sosiaalista oppimisympäristöä, korostuu silloin useampi oppimisympäristön elementti. Näitä elementtejä ovat esimerkiksi kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset rakenteet. Jotta opettajat ja oppilaat kokisivat psykologisen oppimisympäristön positiiviseksi, on huomioitava tilat, välineet, materiaalit ja sosiaalinen ympäristö oppilaan ikätason mukaan. Vuorovaikutus on ehdotonta ihmisen kehitykselle. Positiiviseen vuorovaikutukseen ei tarvita pitkiä ystävyysuhteita, vaan kaikki ihmiset jättävät toisiinsa jäljen. Tämä johtaa ympäristön yhteisölliseen rakentumiseen. Lapsen elämässä toverisuhteet muuttuvat nopeasti. Tärkeintä koulun sosiaalisessa oppimisympäristössä on yleisesti hyvä ilmapiiri, jossa kaikki tuntevat itsensä hyväksytyiksi. Tämän hyväksynnän kautta niin lapset kuin aikuisetkin rakentavat maailmankuvansa. (Piispanen 2008, 140-142.)

Tutkimuksemme tuloksissa pedagogiset ja psykologis-sosiaaliset osa-alueet eivät rajautuneet selkeästi, vaan niissä on havaittavissa keskinäistä limittymistä. Juteinikeskuksessa oli panostettu fyysisen oppimisympäristön lisäksi myös psykologiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristön ulottuvuuteen. Opettajien arjessa tämä tuli esille siten, että he joutuivat suunnittelemaan oppilaiden ryhmittelyn tarkasti oppitunneista ja aineesta riippuen. Suunnittelun runsaus toi heidän työnkuvaansa uutena ulottuvuutena lisääntyneen sosiaalisen kanssakäymisen. He olivat joutuneet hyväksymään sekä joustamaan suunnittelutyössä että ottamaan vastaan kollegoidensa ideat ja tavat toimia. Kaikkien opettajien haastatteluissa nousi vahvasti esille kollegiaalisuus. Sillä oli selkeästi psykologinen merkitys

heille. Se loi yhteisöllisyyttä ja vahvisti yhteenkuuluvuutta ja oli saanut aikaan ilmapiirin, joka henki positiivista energiaa.

Tuloksissamme painottui positiiviseen vuorovaikutukseen liittyviä havaintoja. Juteinikeskuksen opettajat olivat kokeneet mullistuksen siirtyessään yhteisopettajuuteen. Yhteistyö oli lisännyt opettajien työmäärää, mutta se koettiin myös palkitsevana. Ympäristö kasvatti myös oppilaiden yhteistyötaitoja. Kaikissa oppilaiden haastatteluissa mainittiin työskentely muiden kanssa. Suurin osa oppilaista koki pystyvänsä tekemään töitä kaikkien kanssa, mutta parhaan kaverin kanssa työskentelyä arvostettiin. Vain muutama oppilas koki negatiivisena asiana sen, että joutui työskentelemään erilaisten oppilaiden parina. Useimmat oppilaat olivat oivaltaneet sen, että kokemus ja kyky työskennellä erilaisten ihmisten kanssa oli muuttunut voimavaraksi heidän omaa tulevaisuuttaan varten. Oppilaat oppivat huomaamattaan hyväksymään erilaisuutta. Erilaisuus ei joustavien oppimisympäristöjen takia tullut korostetuksi, sillä tukea tarvitsevat jaettiin ryhmiin kaikkien kanssa tilanteen mukaan. Tämä johti siihen, että oppilaille erilaisuus oli arkea.

Joustavat oppimisympäristöt edistävät oppilaan itseohjautuvuutta ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Sen lisäksi muunneltavat oppimisympäristöt vähentävät opetuksen aika- ja paikkasidonnaisuutta (Kuuskorpi 2012, 130).

Tilakokonaisuuksissa korostuu muunneltavuuden, joustavuuden ja opetuksen toiminnallisuuden yhteys sosiaaliseen oppimisympäristöön. Koska opetustilassa ollaan välittömässä läheisessä yhteydessä muiden opetusryhmien kanssa sekä opettajia ja avustavaa henkilökuntaa on tilassa useampia, painottuu myös psykologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön merkitys (Kuuskorpi 2012, 165-166.)

Omat tuloksemme Juteinikeskuksen psykologista ja sosiaalisista oppimisympäristöistä korreloivat Kuuskorven tutkimuksen tuloksien kanssa. Koska koulussa työskenneltiin suurissa ryhmissä ja aikuisia oli luokassa useampia, oppilaat voitiin esimerkiksi ryhmitellä apua tarvitseviin ja itsenäisiin oppilaisiin. Vuorovaikutustilanteet ja toimintatavat elivät jatkuvasti. Joustavuus toi mukanaan struktuuria, mutta myös vapautta. Kaiken lähtökohtana kuitenkin oli sosiaalisten taitojen harjoittaminen sekä positiivinen vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja ryhmätötaidot, niin oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa.

8. POHDINTA

8.1 Oivalluksia tutkimuksesta

Lapsi joka käy koulua nyt ei tiedä millainen maailma häntä odottaa. Sitä ei tiedä hänen opettajansakaan. Teknologiaa, jota nykyajan alakoululainen tulee käyttämään tulevassa ammatissaan ei myöskään ole olemassa. Maailma muuttuu. Oppiminen on muuttunut ja oppijat muuttuvat. Kuitenkin luokkahuoneet ovat vuosien myötä pysyneet suhteellisen samanlaisina. Opetus on monissa kouluissa yhä sidottuna oppikirjoihin. Työtavat ovat liian usein yksipuolisia. Koulujen toimintakulttuuri vaatii kokonaisvaltaista muutosta. Pienryhmätyöskentelyyn tarvitaan luovia ratkaisuja. Opetusta ei tule keskittää vain yhden liitutaulun ääreen (Mattila & Miettunen 2010, 31).

Tutkimuksemme keskeinen tulos oli, että Juteinikeskuksen joustavat oppimisympäristöt olivat muuttaneet kouluarkea ja työskentelyä merkittävästi. Haastatellut opettajat olivat ennakkoluulottomia ja mukautumiskykyisiä kasvatusalan ammattilaisia, jotka olivat joutuneet mullistamaan oman opettajuutensa perusteita siirryttyään opettamaan Juteinikeskukseen. Heidän kokemuksistaan nousi esille voimakkaasti yhteisopettajuuden positiivisuus, oppilaiden itsesäätely- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen sekä erilaisuuden hyväksyminen siinä määrin, ettei sitä enää huomata, koska se on osa normaalia arkea. Esille nousi myös vahvasti joustavuudesta seurannut struktuuri opetusjärjestelyissä sekä koulun rooli yhteiskunnan pienoismallina, jossa kaikki löysivät oman paikkansa. Ketään ei eristetty vaan koulu opetti elämään yhteiskunnan jäsenenä oppilaan tulevaisuutta silmällä pitäen.

Oppilaiden kohdalla merkittävä oivallus oli itseohjautuvuuden kehittyminen. Tämä oivallus on linjassa sen kanssa, että oppimisen tulisi olla itseohjautuvaa oman työn tulosta, jossa jokaisen oppijan on konstruoitava tieto itse (Jyrkiäinen ym. 1998, 7). Hyvin tärkeä muutos oli myös se, että suvaitsevaisuus ja yhteistyötaidot olivat oppilaiden itsensä mielestä kehittyneet uuden oppimisympäristön myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa tavoitteissa (L7) tähdennetään yhteistyön merkitystä, ristiriitojen käsittelyä ja ratkaisujen etsimistä. Oppilaan tavoitteena on harjoitella päätöksentekoa omassa luokkayhteisössä sekä eri opiskelutilanteissa. Yhteisöllisyyden tunne lisääntyy

myönteisten kokemusten kautta. Yhdenvertaisuus, osallisuus ja yhteisöllisyys rakentavat luottamusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 158.)

Tutkimuksemme hyöty oli omien ennakkoluulojemme karistaminen. Molempien esiymmärrys joustavia oppimisympäristöjä kohtaan oli varsin negatiivissävytteinen. Haastateltuamme Juteinikeskuksen opettajia ja oppilaita ja varsinkin keskustellessamme haastattelujen annista, olemme joutuneet muuttamaan tämän myötä ajatteluamme myös omasta opettajuudestamme. Emme ole vielä käytännön tasolla päässeet kokeilemaan kaikkea, mitä olemme teoriassa oppineet, mutta hermeneuttisena kokemuksena tutkimuksemme on ollut lähes täydellinen. Olemme kohdanneet jotakin erilaista sekä muuttaneet ymmärrystämme aidon ja uuden kokemuksen myötä. Oman opettajuuden horisonttimme on laajentunut ja tämän pro gradu -tutkimustyömme ohessa, oppimiskokemuksemme on ollut merkittävä. Ajattelumme on päättymätöntä ja ymmärryksemme ei koskaan tule olemaan täydellistä, mutta olemme sen silti kokeneet hyödyllisenä prosessimme aikana.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus on perinteisesti arvioitu tarkastelemalla reliabiliteettia ja validiteettia (Vilkkä 2015, 193-194). Laadullisessa tutkimuksessa näitä ei kuitenkaan voi määritellä kovin tarkasti, koska kokemukset ovat ainutlaatuisia ja yksilöllisiä. Olennaista on, että tutkija itse vaikuttaa tulkintojen muodostamiseen. Puhtaita havaintoja ei ole edes olemassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.), vaan merkittävin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse joten luotettavuutta arvioidessa on otettava huomioon koko tutkimusprosessi (Eskola ja Suoranta 1998, 211). Laadullisen tutkimuksen olemukseen kuuluu tutkijan totuuden etsiminen ja niistä johdetut analyysivaiheen ratkaisut. Tutkija ja tutkittava käyvät tutkimusvaiheessa läpi tiiviin vuorovaikutus prosessin. On tutkijan tehtävä pysyä aiheelle subjektiivisena ja reflektoida omat johtopäätöksensä tuloksia kirjoittaessa. (Aaltio & Puusa, 2011, 153-154.) Tutkimuksemme luotettavuutta lisää mielestämme avoin suhtautumisemme aiheeseen ennakkokäsityksistämme huolimatta. Lähdimme etsimään totuutta opettajien ja oppilaiden kokemuksista oppimisympäristöissä, jotka olivat meille uusia. Tutkimuksemme luotettavuutta lisätäksemme valitsimme mahdollisimman avoimen teemahaastattelun muodon, jolloin emme tulisi

ohjailleeksi haastateltavien vastauksia millään tavalla. Analyysivaihe tehtiin yhdessä, joka lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijoina nostimme aineistosta esiin samanlaisia teemoja kokemuksiin liittyen. Huomasimme ettei kummankaan ennakkokäsitys vaikuttanut tekstin tulkintaan, vaan pysyimme aineistolle uskollisena ja annoimme tekstin puhutella meitä niin, että sieltä löytyi niin positiivisia kuin negatiivisiakin asioita joustavasta oppimisympäristöstä.

Tutkimuksen luotettavuutta myös rajaa tutkimuksen eettiset näkökannat. Eri tutkimusperinteissä tutkimuksen eettisyyteen suhtaudutaan erilaisin tavoin. Eettisyys voidaan käsittää teknisenä ongelmana, jolloin tietyt tutkimuseettiset määräykset on käyty läpi. Toisissa perinteissä eettisyys on periaatteellinen tutkimusta ohjaava lähtökohta. Mielenkiintoista on, että kun tiedonhankintakeinot muuttuvat vapaamuotoiseksi ne alkavat muistuttaa arjen vuorovaikutusta. Silloin voisikin ajatella, että tutkimuseettiset kysymykset korostuisivat. Tutkittavan väärin kohtelu tai vahingoittaminen saa aivan erilaisen merkityksen kuin arkielämän suhteissa, koska tutkijan asema voidaan nähdä institutionaalisena. Toisaalta avoimet tiedonkeruumenetelmät tekevät tutkimusasetelman eettisten ongelmien etukäteen punnitsemisen vaikeammaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Omassa tutkimuksessamme tiedonhankinta oli tuttavallista ja vapaata. Emme kuitenkaan kokeneet olevamme erityisessä asemassa tutkijan rooleissamme. Päin vastoin, koimme olevamme opiskelijoita, jotka haastattelun aikana oppivat ja oivalsivat omaan ammattiin liittyviä asioita tutkimuskohteiden kokemusten kautta.

Hyvän tieteellisen käytännön keinot saattavat myös osoittautua ongelmallisiksi vapaamuotoisemman tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2004, 203) Esimerkiksi tutkimuseetiikan perusteisiin kuuluu antaa tutkimuskohteiden mahdollisuus säilyä anonyymeinä valmiissa tutkimuksessa. Joissain tapauksissa tutkittavat eivät halua, että heidän henkilöllisyytensä salataan vaan saattavat kokea hyötyvänsä siitä, että saavat äänensä kuuluviin. Tutkija itse saattaa tästä saada paineita, koska joskus tutkimustulokset ovat jotain aivan muuta, kuin mitä tutkimuskohde oli ennakoanut. Tällöin tutkimuskohde saattaa tulla kaltoin kohdelluksi tai kokea tullessa esitetyksi huonossa valossa (Mäkinen 2006, 114.)

Tutkimus ei saa missään tapauksessa vahingoittaa ketään. Maunulan mukaan (2016) tutkimuksen on oltava uskottava, eli tutkijan käsitteet ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tulokset pitäisi myös pystyä siirtämään uuteen kontekstiin. Tutkijan on osattava huomioida parhaansa mukaan ennustamattomasti

vaikuttavat ennakkoehdot. Luotettavassa laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen tulisi saada tukea toisista tutkimuksista. (Luento Maunula, M. 2016. Laadulliset tutkimusmenetelmät, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.) Me nojauimme useaan aihepiiriämme tukevaan tutkimukseen ja lähteeseen. Tutkimuksemme eettisyys saavutetaan pitämällä tutkimuskohteet salaisina sekä olemalla avoin heidän kanssaan tutkimuksemme tarkoitusperistä.

Haastattelun suunnittelussa tulisi ottaa huomioon se, että kysymykset eivät ole johdattelevia tai liian yksiselitteisiä. Ne olisi hyvä testata etukäteen skeptisillä ja kriittisillä vastaajilla (Mäkinen 2006, 93.) Koska olemme itsekin opettajia, testasimme haastattelukysymyksemme toinen toisillamme ja pohdimme tarkkaan miten niihin saatettaisiin vastata ja kuinka meidän olisi hyvä kannustaa haastateltavia vastaamaan mahdollisimman omakohtaisesti ja laajasti.

Lapsia tutkittaessa on aina saatava vanhemmilta tutkimuslupa. Tämä on eettisesti ehdoton toimenpide, ennen kuin tutkimus voi alkaa. Myös aineiston keräämisen, tulkitsemisen ja käyttämisen eettisyys on keskeisellä sijalla lasten ollessa tutkimuksen kohteina. On pohdittava tarkoin miten tietoa tulkitaan, keiden näkemysten pohjalta lapsesta kerrotaan ja mihin lasta koskevat tiedot suhteutetaan (Kallio 2010, 163.) Lapsilla on kuitenkin oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan. Siksi myös heidän osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua (Kuula 2011, 147.) Tutkimuksessamme tutkimuslupa-asiat oli hoidettu kuntoon. Analyysivaiheessa jouduimme miettimään kuinka lasten vastauksia käyttäisimme tuloksissamme.

Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkija noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta työssään. Tutkijan on noudatettava tieteellisen tutkimuksen mukaisia eettisesti kestäviä menetelmiä. Tutkimus on julkaistava avoimesti. Tutkijan on otettava asianmukaisella tavalla muiden tutkijoiden työ huomioon oikeaoppisin lähdeviittauksin (Kuula 2011, 35.) Tutkimuksessamme noudatimme parhaan kykymme mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä.

Kriittisyys ja objektiivisuus ovat tärkeitä osa-alueita tutkimustyössä. Jos tutkimusaihe on liian emotionaalinen, saattavat kriittisyys ja objektiivisuus kärsiä (Hirsjärvi ym. 2004, 74). Emme pitäneet omaa tutkimustamme mitenkään emotionaalisena kun ryhdyimme työhön. Tutkimuksemme edetessä havaitsimme aiheesta tulleen henkilökohtainen erityisesti siitä syystä, että toisen meistä työpaikka tulee olemaan joustaviin oppimisympäristöihin perustuvassa uudessa

koulussa. Koska olimme tietoisia tästä tutkimuksen luotettavuutta heikentävästä piirteestä, pystyimme tulkitsemaan ja kirjoittamaan objektiivisesti ja tutkimuksen tasolla vaadittavissa raameissa. Täydellinen puolueettomuus tutkimuksessa on mahdotonta, koska tutkijalla on myös omat näkemyksensä, arvonsa ja kokemuksensa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136). Toisaalta lieventävänä asianhaarana voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden saavuttamisessa sitä, että tutkijalla säilyy päätösvalta valita aineistostaan ne asiat, jotka hän kokee tärkeäksi. On myönnettävä, että tutkija saattaa toki havaita helpoiten ne tulokset tai asiat, jotka kiinnostavat häntä itseään (Merriam 1998, 216).

Tutkimuksemme luotettavuutta lisääväksi tekijäksi näkisimme oman kohtuullisen pitkän opettajankokemuksemme sekä mielenkiintomme tutkimuksemme kohteeseen. Erityisopettajan kokemus vaikutti siihen miten haastattelutilanteessa esitimme lisäkysymyksiä erityisoppilaiden tarpeista.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana voidaan pitää haastateltavien halua antaa siloteltuja vastauksia (Hirsjärvi ym., 2004, 204). Luotettavuutta voi heikentää se seikka, että haastateltavat saattavat pyrkiä antamaan tutkijalle sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35). Koimme tämän joidenkin oppilaiden kanssa todeksi. Varsinkin haastattelun alkumetreillä, he tuntuivat hakevan meiltä hyväksyvää katsetta omista vastauksistaan. Tähdensimme heille, että he voivat vastata avoimesti, sillä haastattelua ei käytetä muuhun kuin pro gradu -tutkielmaamme. Siihenkin heidän vastauksensa tulevat nimettöminä.

Aineiston tulkintavaiheessa myös sama ilmiö nousi esiin, eli analyysissämme suhtautumisemme painottui haasteisiin, joita erityisopettajat ja -oppilaat päivittäin koulussa kohtaavat. Kiinnostuksemme myötä syntyi päätös tehdä pro gradu -tutkielma fyysisesti joustavista oppimisympäristöistä. Luotettavuutta lisää myös haastattelun sekä analyysin kuvaaminen mahdollisimman rehellisesti, selkeästi ja läpinäkyvästi.

8.3 Jatkotutkimus suunnitelmat

Joustavilla oppimisympäristöillä oli vahva yhteys tiimityöskentelyyn, struktuuriin, yhteistoiminnallisuuteen ja itseohjautuvuuteen Juteinikeskuksessa. Joustavia oppimisympäristöjä rakennetaan nykyään lisää niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Niitä on tutkittu suhteellisen vähän kasvatustieteissä. Olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus joustavien oppimisympäristöjen yhteydestä opettajien työhyvinvointiin, esimerkiksi väheneekö vai lisääntykö opettajien työuupumus, kun työnkuva on muuttunut yhteisöllisempään suuntaan. Olisi myös mielenkiintoista selvittää joustavien oppimisympäristöjen vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin tai toiminnallisuuden toteutumiseen opetuksessa. Myös oppilaisiin kohdistuva lineaarinen tutkimus heidän koulumenestyksestään saattaisi olla mielenkiintoinen tutkimuskohde, koska mediassa puhutaan paljon esimerkiksi suomalaiskoululaisten PISA-tulosten romahtamisesta. Koska omissa haastatteluissamme nousi vahvasti esille Juteinikeskuksen oppilaiden toive toiminnallisuuden lisäämiseen opetuksessa, olisi kiinnostavaa tutkia muita joustavia oppimisympäristöjä ja heidän toimintakulttuureitaan ja tehdä vertaileva tutkimus toiminnallisuuden määrästä ja laadusta eri koulujen välillä.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. 2011. Turku: Hansaprint, 153-166.

- Aalto, H.K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2007. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät hankkeen väliraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen e-julkaisuja 3/7. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2008-1.pdf Luettu 8.11.2017.
- Alterator, S. & Deed, C. Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 2013, Vol 23(3), 315-330.
- Arponen, A.L. 2007. ‘Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?’ Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Jyväskylä: Julkaistu verkossa 3/2007.
- Atkin, J. 2011. Transforming spaces for learning. In OECD Design for Education. Compendium for Exemplary Educational Facilities 2011. OECD Centre for Effective Learning Environments. Paris: OECD publishing, 24-31.
- Cooper, I. (1981). The politics of education and architectural design: The instructive example of British primary education. *British Educational Research Journal*, 7(2), 125-136. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192810070202>
- Dumont, H. & Istance, D. 2010. Analysing and designing learning environments for the 21st century. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Denzin, N. ja Lincoln, Y. 2000. *Handbook of Qualitative research*. Los Angeles, Thousand Oaks: Sage cop.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka, ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere. Vastapaino.
- Giorgi, A. 2009. *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011 *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Iisalo, T. 1987. *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu: Otava.
- Jonassen, D. & Land, S. Edited 2012 *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New York and Oxon: Routledge (First Published 1999).
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen määritelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & E-M. Värri (toim.) 2007. *Teoksessa: Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: University Press, 62-69.
- Koskenniemi, M. 1944. *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli 2015. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä. PS-kustannus, 70-85.
- Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M. & Toivonen, V. 1998. *Avoimet oppimisympäristöt – kehittyvät prosessit*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/virtuaalisetoppimis>

- ympäristöet/oppimisym paeristoet-ja-alustat/oppimisympaeristoejen- ja-alustojen-taustaa- 1/oppimisympaeristoen-kaesite Luettu: 26.2.2018.
- Kallio, K-P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino. Sivut 163-184.
- Kuikka, M-T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.
- Kuuskorpi, M & Gonzales, N 2014. Physical learning environments: learning in the future. Teoksessa M. Kuuskorpi (edit.) Perspectives from Finland - Towards new learning environments. Finnish National Board of Education and the authors. Tampere: Suomen Yliopistopaino. Pages 63-77.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden oppimisympäristö – käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Painosalama Oy.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J Aaltola & R Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. näkökulmia aloitteleville tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 29–51.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa 2005. Kokemuksen tutkimus. Tartto: Guttenberg AS, 163-194.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylä: WS Bookwell Oy
- Lilius, H. 1982. Suomalaisen koulutalon arkkitehtuurihistoriaa – Kehityslinjojen tarkastelua keskiajalta itsenäisyyden ajan alkuun. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy
- Maunula, M., 2016. Luentomateriaali.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S.& Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mattila, P. & Miettunen, J. 2010. Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa Koulu 3.0. Opetushallitus.
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa: M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) 2012. Teoksessa: Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Opetushallitus. 5-7
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 9.4.2018. Haastattelu
- Merriam, S.B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. Second edition. San Francisco: Jossey Bass
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. University of Jyväskylä: University printing house.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi – Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Opetushallitus. Saarijärvi.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006), CELE Organising Framework on Evaluating Quality in Educational Spaces, www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality Luettu: 13.3.2018.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Next Print Oy, Helsinki.
- Opetusministeriö 2002. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 1998.628/21.8.1998.
><https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> Luettu 12.8.2018
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö-oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartto: Guttenberg, 115-162.
- Pulkkinen, J. 1997. Avoimien oppimisympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. Aikuiskasvatus 4/1997, 275-282.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto. JTO-Palvelut Oy, 11-26.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto. JTO-Palvelut Oy, 47-57.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen, L., 2010. Merkkejä tulavaisuuden oppimisympäristöistä. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Rantanen, A. Matkalla yhteisölliseen opettajuuteen 2009. Teoksessa Ora-Hyytiäinen, E. ja Rajalahti, E. (toim.) Opettajuus learning by developing -toimintamallissa. Laurea-ammattikoulu jatekijät. Laurea-ammattikoulun julkaisusarja B. 31. 37-49. Helsinki: Edita Prima.
- Rimpiläinen, H. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushallitus.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu Eriyttämisessä. Viro: As Pajo.
- Ropo, E. 1997. Oppiminen ja opiskelu uusissa oppimisympäristöissä. Nettlehti: <http://www.internetix.ofw/nettilehti/edunetix/ropohtm.htm> Luettu: 4.7.2017
- Salervo, T. 1947. Suomen kansakoulun työtä. Teoksessa: Oksanen, N. 1947. Suomen kansakoulun työtä. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki. 12-19.p
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopettajuus. Juva: Bookewell Oy.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5-6), 451-458.

- Shield, B., Greenland E. & Dockrell, J. 2010. Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise Health* 12(49), 225-234. <http://www.noiseandhealth.org/text.asp?2010/12/49/225/70501>
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*. 2008. 2 (1), 7-22.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A.& Värri, E-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: University Press, 62-69.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. 2008. The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology* 78 (2) 291-312.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. 2008. A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. 2nd edition. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice* 45 (3), 239-248.
- Tikkanen, T. 2016. Uuteen kouluun. *Opettaja* 2016 (1).
- Toikkanen, T. 2012. Sosiaalinen media ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin*. Opetushallitus ja tekijät. Tampere: Suomen yliopiston kirjapaino oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J. 2007. Henrik Gabriel Porthanin käsitykset opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa: J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Painosalama
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy.
- Vinje, E. Kampen on skoleanlegget - historikken bak baseskolene. www.FORMakademisk.org. Vol.6 Nr.3 2013, Art.1, 1-20 Luettu: 14.6.2018.
- Wallace, G. (1980). Architectural constraints on educational aims and organisations: With particular reference to middle schools. *Journal of Educational Administration and History*, 12(2), 47-57. <http://dx.doi.org/10.1080/0022062800120206>
- https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Tiedosto:Juteinikeskus_panoraamakuva.jpg

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupa hakemus

LIITE 2 Oppilaiden haastattelulupa

LIITE 3 Teemahaastattelurunko

LIITE 4 Aineisto pilkottuna teemoihin

LIITE 5 Samanaikaisopettajuuden perusmallit

LIITE 6 Kähkölän esiymmärrys

LIITE 7 Katajan esiymmärrys

LIITE 1 Tutkimuslupa

Tutkimuslupa

Hattulan kunta

Lupa suorittaa haastattelu Juteinin koulussa

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa pääaineena kasvatustiede. Haemme tutkimuslupaa opintoihimme kuuluvan pro gradu- opinnäytetyön tekemiseksi. Tutkimuksemme tavoitteena on kartoittaa opettajien ja oppilaiden merkittäviä kokemuksia fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Haastattelut suoritetaan koululla perjantaina 2.2. Tutkimuksen suorittamiseen on rehtori Minna Kallion suostumus.

Tutkijoina sitoudumme noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden nimet, henkilötiedot ja sukupuoli eivät tule näkymään tutkimustuloksissa. Oppilaiden vanhemmille on toimitettu haastattelulupa lomake alaikäisen lapsen haastattelua varten.

Opiskelijoiden nimet: Susanna Kähkölä ja Minna Kataja
smkahkola@gmail.com ja musti.dog@gmail.com

Tutkimuksen nimi: Opettajien ja oppilaiden merkittävät kokemukset fyysisesti joustavassa oppimisympäristössä

Tutkimuksen ohjaaja: Kasvatustieteen professori Juha T. Hakala

____ / ____ 2018

Susanna Kähkölä
FM, EO
050 3424628

Minna Kataja
LuK
040 8320827

Juha T. Hakala
KT

LIITE 2 Oppilaiden haastattelulupa

Suostumus haastatteluun

Pyydämme lupaa saada haastatella lastanne ja käyttää tuloksia Pro gradu-työssämme. Olemme kaksi aikuisopiskelijaa luokanopettaja/kasvatustieteen maisteri koulutusohjelmasta Jyväskylän yliopiston Kokkolan Chydeniuksen yliopistokeskuksesta.

Aiheemme koskee fyysisesti joustavia oppimisympäristöjä, jollaista Juteinin koulu edustaa. Kartoitamme oppilaiden ajatuksia oppimisesta, viihtyvyydestä ja osallisuudesta uudenaikaisissa joustavissa luokkatiloissa.

Haastattelut nauhoitetaan, mutta aineisto jää vain tutkijoiden hallintaan. Haastattelut kirjoitetaan puhtaaksi ja käytetään tutkimuksen aineistona. Tämän jälkeen ne tuhotaan. Nimillä ja henkilötiedoilla ei ole merkitystä tässä aineistossa, joten niitä ei tulla käyttämään missään kohtaa tutkimusta. Haastattelu tehdään pe 2.2. 2018 Juteinin koulussa koulupäivän aikana. Tutkimuksen tekemiseen on rehtori Minna Kallion suostumus.

Kiitos jo etukäteen avoimuudesta tutkimustamme kohtaan.
Yhteistyöterveisin, Minna Kataja ja Susanna Kähkölä

Mikäli Teillä vanhemmilla on kysyttävää tutkimuksesta ja haastattelusta, vastaamme mielellämme.

Minnan sähköposti: musti.dog@gmail.com, Susannan sähköposti: smkahkola@gmail.com

Annan luvan haastatella lastani ja käyttää materiaalia tutkimuksen aineistona.

Lapsen nimi: Päivämäärä ja paikka:

.....

.....

Huoltajan nimi

Allekirjoitus

LIITE 3 Teemahaastattelu runko

TEEMAHAASTATTELUN – RUNKO

1. Taustatiedot
2. Mitä haluat kertoa merkittävistä kokemuksistasi joustavissa oppimisympäristöistä.
3. Positiiviset
 - a. Joustavuus
 - b. Yhteistyö
 - i. SAO Mitä kokemuksia on samanaikaisopetuksesta?
 - ii. Oppilaiden kokemukset yhteistyöstä
 - c. Toiminnallisuus
 - d.
4. Negatiiviset
 - a. Haasteet
 - b. Kuormittavuus
 - c. Vaikeudet
 - d. Häiriötekijät
 - e.
5. Kokemukset
 - a. Oppilaan motivaatio
 - i. Onko sinusta kivempaa, että opettaja opettaa vai että saat itse etsiä tietoa ja oppia sitä kautta?
 - b. Opettajan persoonallisuus
 - i. Koetko, että tiivis yhteistyö sopii sinun persoonallesi?
 - c. Muutokset
 - d. Erityisoppilaiden tilanne
 - i. Mitä kokemuksia on erityisoppilaiden kanssa työskentelystä?
 - e. Työhyvinvointi
 - i. Oletko itse opettajana/ oppilaana viihtynyt joustavissa oppimisympäristöissä?
 - f. Tasavertaisuus

LIITE 4 Aineisto pilkottuna teemoihin taulukot. Kataja & Kähkölä 2018

Opettajat

Oppiminen	Opettaminen	Oma opettajuus	Kollegiaalisuus
Itsesäätely, Lapsi oppii tietämään mitä hän tarvitsee	Hyviä juttuja ja toimimattomia juttuja	Aistikuorman minimoiminen, haaste ympäristön muokkaaminen lapsen tarpeisiin	Yhteisopettajuus; työläs prosessi
Sosiaaliset taidot	Miten? Haaste. Jatkuva muutos on paras	Lisätyö erityisoppilaiden tuntien suunnittelu	Yhdessä tekeminen ja vastuun kanto
Ongelman ratkaisu taidot	Välillä työskentelee myös yksin	Oma äänenkäyttö	Työnteko hauskaa, uutta ja virkeää
Vastuunotto (oppilas), olotila ja oppiminen	Lapset määrittelevät kuinka hommaa pitää pyörittää	Joustavuutta, itsensä kehittämistä	Luodaan yhdessä toimintatapoja, homman suola ja sokeri samaan aikaan
Valinnan vapaus	Tunnin organisointi	Integraatio, hieno kokemus	Motivoituneet kollegat
Sparraa ja tsemppaa, vertaisoppiminen	Vaihteleva työ	Kuormitus/ palkitseva / jaksaminen	Fyysiset puitteet helpottaa yhteistyötä
Siedätys, oppilas pystyykin pikkuhiljaa, tuki	Alaluokilla toiminnallista	Aluksi selviytymistä, hullunmylly mutta kivaa	Hyvä yhteisymmärrys

Sanotetaan olotiloja	Miten järjestetään erityisopetus	Valtava muutos opettajuudessa, mullisti opetuksen ja ajattelun	Ajaa tiimiopettajuuteen ja yhteisopettajuuteen
TVT taidot	Opettajat luovat työrauhan	Ympäristö toi uuden pedagogiikan	Työskentelytapa vahva tuki jakaa hyvin ja huonosti menneet jutut
Yhteistyö taidot	Haaste miten motivoida?	Ympäristö ei tuota struktuuria, tuon sitä itse	Jaetaan opetusta, lisätyö

Ryhmätyötaidot		Kuormitus: ei voi tehdä kuten minä haluan, sopeutuminen	Tarkka suunnittelu, yhteissuunnittelu
Kompromissit ja neuvottelu		Oivallus: loistava tilaisuus harjoitella oppilaan itsesäätelyn taitoja	Ei enää yksin, saa jakaa
Yhdessä tekemisen + ja -		Osallisuuden kokemus vahvistunut	Enemmän työtä myös itse
		Olen arjessa joka hetki lasten kanssa, ei niin että tuun ja kuntoutan	

		Eletään yhteisön elämää	
--	--	-------------------------	--

Fyysinen ympäristö	Ympäristön rakenteet	Erilaisuuden opettaminen	Oppilaan yksilöllisyys opettajan näkökulmasta
Ruokala, läpikulku, videot toisella puolella häiritsee, huonot verhot (suunnittelu virhe)	Haaste, isot ryhmät, ryhmät pedagogisin perustein	Erilaisuuden näkeminen ja siihen tottuminen	Tietyt ja uudet oppilaat haaste
Siirtymät, levottomuus, tilojen puute, meteli kun vaihdetaan ainetta	Kuormittava asia: Pelko että oppilasmäärä kasvaa liikaa, kiire	Erkat ei leimaudu, erityiset on haaste	Pysyvä paikka joillekin parempi
Haluttiin mennä rajattuun luokkaan, häly kuitenkin kuuluu työhön	Mikä on mahdollista kun oppilaita on paljon	Koulu on vähän niin kuin ympäröivä yhteiskunta	Erityislapset haasteheidän liikakuormittuminen
Vapaus liikkua helpotta levottomia oppilaita	Ryhmittelyn mahdollisuudet ja ongelmat	Tukea tarvitseva lapsi on osana kouluyhteisöä	Samat ongelmat lapsilla täällä kuin missä muussakin koulussa

Levottomat oppilaat pärjää paremmin, opettajatkin on liikkeessä	Eletään arkea	Aikuiset mallintavat erilaisuuden kanssa elämistä	Toiset nauttii itsenäisyydestä, toiset tarvitsee kirjan, paikan ja open
Avoin tila, keskittyminen vaikeaa	Ryhmien työskentely suunniteltua	Viesti lapselle: jokaisella lapsella on oma paikka ja tehtävä	Sopii motivoituneille ja itseohjautuville oppilaille, ei sovi ei motivoituneille
Muokattavuus on tärkeämpää kuin avoimuus ja seinät, muokattavuus on helpompi	Lennosta siirtymät	Suvaitsevaisuuden lisääntyminen	Jotkut hyötyvät open vaihtumisesta
Levottomuudelle luontaisia ratkaisuja	Henkilökohtaista apua tarvitseville	Suvaitsevaisuudesta ei tehdä numeroa vaan se syntyy matkan varrella	Osa oppilaista tykkää, osa kärsii
Äänieristetyt tilat	Positiivista on erityisoppilaiden edistyminen		
Elän hetkessä, en laita ympäristöä valmiiksi	Joustava oppimisympäristö - inkluusio ja integraatio		
Kaipaa seiniä ja äänieristystä	Aikaa tutustumiseen		

Joustava ympäristö tukee monenlaisia oppilaita	Jatkuva muutos on hyvä		
--	------------------------	--	--

Oppilaat

Oppiminen	Opettaminen	Opettaja	Omat henkilökohtaiset ominaisuudet
Itsesäätely taidot	Liian vähän toiminnallista, toivoo enemmän toiminnallisuutta	Open apu on kaukana (kun pois oppimisympäristöstä)	Vaikeata olla muun kuin oman kaverin kanssa, Vaikea sopeutua siihen ettei ole tuttu työpari
Oppinut itsenäiseen työskentelyyn	Liikaa kirjallista	Välimatka opettajaan???	Oma pulina häiritsee omaa keskittymistä, hölötys häiritsee
Kirjalliset tehtävät ok	Tykkää että ope opettaa	Opet on kivoja ja hyviä	Tekee itsenäisesti jos homma sujuu, mielummin itsenäistä työskentelyä, hakee omaa rauhaa

Saa paremmin tehtyä tehtävät tyttö-poika pareissa	Apu ei tule heti	Hyvä rehtori	Jää open lähelle, haluaa enemmän open apua, pyytää apua opelta, tarvitsee apua, open apu parempi
Ongelmanratkaisutaidot kehittyneet			TVT OK mutta kaipaa kynää ja paperia
Oppinut sopeutumista			Nälkä, väsymys > häsläys

Oppiminen	Kaverisuhteet	Omat ominaisuudet	henkilökohtaiset
Oppinut erilaisten kanssa olemaan ihmisten kanssa	Riidat, tönimiset	Mukavaa ja vaikeata, vaikea löytää tietoa itse	
Positiivista että on joutunut tutustumaan muihin	Pikku koulussa oli parempi yhteishenki	Yleensä opiskellaan, välillä ei	

Ei tutustu helposti uusiin oppilaisiin(kyläkoulutun nelman menettäminen)	Ärsyttäviä kavereita, kaverit on parasta	Eka opetus, sitte tehtävät, toivoo ettei olis aina tehtäviä
Työ ensin, sitten hovit		koetan olla vilkuilematta, pystyy keskittymään

Fyysinen ympäristö	Ympäristön rakenteet	Erilaisuus	Yhteistyön merkitys
Kokeiden teko hankalaa	Iso ryhmä koko, paljon oppilaita	Ei erit.oppilaita villimpiä	Yhdessä tekeminen
Kaikki haluavat hiljaisiin tiloihin kokeissa,parempi opiskelulle	Yhteisö	Levottomat oppilaat ei häiritse	Yhteistyöstä on hyötyä
Saa hakea rauhallisen paikan missä voi keskittyä	Enemmän toiminnallista - enemmän hälinää	Ei tiedä onko ryhmässä erityisoppilaita	Kivempaa parin kanssa tekeminen
Verho ei auta	Haluaisi tuntea pieniä oppilaita paremmin	Hyväksyy erityisoppilaat	Pakko tulla toimeen - se on parantunut
Työrauha	Vapaus	Joutuu olemaan erilaisten ihmisten kanssa	Erilaisuuden hyväksyminen

Avoimet oppimisympäristöt on parempi	Mahdollisuus häsläämiselle		Yhteistyö joskus onnistuu, joskus ei
Ruokala häiritsee			
Melu, häslinki, työrauhan puute joskus, työrauhan rikkoutuminen on tylsää			
Keskittyminen herpaantuu (ohikulku ja hälinä)			
Kivaa kun paikka vaihtuu, ei omaa paikkaa, tunneilla liikkuminen			
Siirtymät			
Avoin oli aluksi vaikea			
Luokkatilassa keskittyminen helpompaa			
Oli outoa kun sai päättää itse minne mennä istumaan			
Ei tutustu helposti uusiin oppilaisiin			

LIITE 5 Samanaikaisopettajuuden perusmallit

Kaikki oppilaat yhdessä		
1	Avustava opetus	Yksi opettaa Toinen kiertää ja avustaa
2	Täydentävä opetus	Opetusta vuorotellen Vapaana oleva voi avustaa
3	Tiimiopetus	Saumaton yhteistyö Opettajilla sama rooli
Oppilaat jaettu ryhmiin		
4. Pysäkkiopetus		
4.1	Pysäkkiopetus	Oppilaat kiertävät työasemilla Niissä on erilaisia tehtäviä
4.2	Pysäkit + eriyttäminen	Ryhmät erilaisia Opetus ryhmille erilaista
5. Rinnakkaisopetus		
5.1	Rinnakkaisopetus	Luokka on jaettu osiin Opetus samaa joka ryhmässä

5.2	Rinnakkaisopetus + eriyttäminen	Luokka on jaettu osiin Opetus on ryhmissä erilaista
5.3	Henkilökohtainen opetus	Luokka on yhtenä ryhmänä Joku saa yksilöllistä opetusta

Taulukko 2. Samanaikaisopetuksen perusmallit (Saloviita 2016, 19 mukaan)

LIITE 6 Kähkölän esiymmärrys

Esiymmärrys fyysisesti avoimista oppimisympäristöistä

Minulla ei ole kokemusta opettamisesta fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä. Olen kuitenkin käynyt tutustumassa kahteen vastavalmistuneeseen kouluun, joissa opetus perustuu luokattomuuteen. Molemmat koulut ovat alakouluja. Kokemukseni opettamisesta perustuu yläkouluun ja erityisopetukseen. Myös aineenopettajuudesta on kokemusta. Siinä valossa, mitä tiedän opettajuudesta, opettajuuden haasteista, oppilaista ja oppilaiden haasteista tämän päivän kouluissa, esiymmärrykseni luokattomasta ja seinättömistä kouluista on epäileväinen. Suhtaudun kuitenkin positiivisesti uudesta tavasta järjestää oppimisympäristö, sillä allekirjoitan sen ettei oppilaiden istuttaminen päivästä toiseen tylsissä pulpeteissa kenties ole paras mahdollinen tapa oppia. Siinä mielessä en suhtaudu luokattomuuteen ja avoimeen oppimisympäristöön epäilevästi, että mielestäni monipuolisen ja innostavan oppimisympäristön myötä voidaan myös parantaa oppilaiden opiskelumotivaatiota, kouluviihtyvyyttä ja asennetta koulunkäyntiin ja oppimiseen. Avoimet oppimisympäristöt voivat tarjota mahdollisuuden helposti järjestettävään yhteistyöhön muiden luokkatason oppilaiden, opettajien ja aineiden kanssa. Avoimuus mahdollistaa projektitehtävien ja suurempien, pidemmällä aikavälillä toteutettavien kokonaisuuksien työstämisen. Tämä lisää ymmärrykseni mukaan opettajien työtä etukäteen tapahtuvan suunnittelun parissa, mutta vapauttaa opettajat sitten ohjaamaan ja opettamaan oppilaita oppimisen ja projektien lomassa.

Erityisopettajana esiymmärykseeni liittyy epäily avoimien oppimisympäristöjen levottomuudesta ja rajattomuudesta. Oletan, että luokattomuus aiheuttaa suurempaa melua ja häiritsevää ääntä oppimistilanteisiin. Kaikille oppilaille ei taustamelu sovi, jos pitää yrittää keskittyä. Tietyntyyppisille oppilaille myös seinättömyys oppimistilanteissa on liikaa. Levottomat ja impulssikontrollin heikkoudesta kärsivät oppilaat eivät pysty ja edes halua työskennellä meluisissa ja avoimissa tiloissa, vaan tarvitsevat rauhoittaakseen pienen ja meluttoman tilan. Oletus on, että jotkut oppilaat eivät pysty työskentelemään avoimiksi oppimisympäristöiksi rakennetuissa kouluissa.

Esiymmäryksen kolmas osa-alue on avoimien oppimisympäristöjen hyöty uuden OPS:n toteuttamisessa. Hypoteesi on, että palveleeko fyysisesti avoin oppimisympäristö paremmin uuden OPS:n toteutumista kuin perinteiset koulurakennukset suljettuina luokkineen.

LIITE 7 Katajan esiymmärrys

Esiymmärykseni fyysisesti joustavista oppimisympäristöistä

Olen työskennellyt Australiassa avoimessa oppimisympäristössä 14 vuotta. Esiymmärykseni on se, että oppilaat kokivat avoimet oppimisympäristöt niin visuaalisesti kuin auditiivisestikin häiritseviksi. Oletukseni on kuitenkin se, että koululla ei ollut yhteistä linjaa siitä, kuinka oppitunnit järjestetään. Opettajat työskentelivät sekä pareittain, että yksin, mutta varsinaista suunnitelmaa kuinka minimoitaisiin äänihaitat, ei ollut. Oppilaat riehuivat omissa luokissaan ja häiritsivät muita. Rakennus oli myös vanha ja hyvin todennäköisesti mahdollisimman halvasti rakennettu. Koulun suunnitteluun ei luultavasti oltu juurikaan panostettu. Uskon myös että erityisoppilaat eivät pysty oppimaan fyysisesti avoimessa tai joustavassa oppimisympäristössä. Mielestäni kaikki ympäristön luoma vapaus ja häiriö vaikeuttavat keskittymistä varsinkin erityisoppilaiden kohdalla.