

Piia Pietilä

JOUSTAVA OPPIMISYMPÄRISTÖ

Kohtaaminen, osallisuus ja oppiminen
6. luokkalaisten ja luokanopettajiensa kokemana

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Piia Pietilä: Joustava oppimisympäristö. Kohtaaminen, osallisuus ja oppiminen 6. luokkalaisten ja luokanopettajiensa kokemana.

Pro gradu –tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustiede, luokanopettajan koulutusohjelma

Huhtikuu 2019

Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä on kuvata millaisia kokemuksia 6. luokkalaisten ja luokanopettajillaan on kohtaamisesta, osallisuudesta ja oppimisesta joustavassa oppimisympäristössä. Tarkoituksena on saada uutta tietoa siitä, millaisia tekijöitä tutkimukseen osallistujat kokevat merkitykselliseksi omassa luokkayhteisössään ja kouluarjessa toimiessaan. Tulokset eivät ole yleistettävissä kovinkaan laajalti, mutta niillä voi hyödyttää tutkimuskohteen sisäistä reflektointia omaa toimintaansa kohtaan ja lisätä ymmärrystä tutkimukseen osallistuvien näkemyksistä sekä kokemuksista.

Aineisto on koottu narratiivisella tutkimusmenetelmällä ja analysoitu temaattisella aineistoanalyysillä. Tutkimukseen osallistui 39 eteläsuomalaista 6. luokan oppilasta ja kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kirjoittivat omakohtaisia tosikertomuksia tutkimusaiheeseen liittyen, joista on selvitetty teemoittelemalla ja tyypittelemällä heidän kokemustensa sisältöä. Sekä oppilaat että luokanopettajat saivat kirjoittaa aiheeseen liittyen vapaasti, ja tuoda esiin ne kokemukset, joille itse on antanut merkitystä tutkimustilanteen ajankohtana.

Keskeisin havainto tuloksista on, että oppilaiden ja luokanopettajien kokemukset osallisuudesta, kohtaamisesta ja oppimisesta ovat hyvin samankaltaiset. Joustava oppimisympäristö on tuonut heidän kouluarkeensa kokonaisuudessaan paljon uutta. Oppimisympäristön sisä- ja ulkotilojen sekä lähiympäristön mahdollisuuksiin ollaan hyvin tyytyväisiä, ja lisäksi osallisuuden ja kohtaamisen todetaan sujuvan sekä lisääntyneen aiempaan verrattuna. Vapaan istumajärjestelyn, muuntojoustavien työpisteiden ja niiden välillä liikkumisen koetaan vaikuttavan oppimiseen ja motivaatioon myönteisesti. Hyvinvoivat kaverisuhteet ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat oppilaille mieluisa osa kouluarkea, ja luokanopettajat kokevat yhteisopetuksen työnsä voimavaraksi. Suurimpia haasteita ovat oppilaiden osallistumisen vähyyys suurten ryhmien opiskellessa samoissa tiloissa, sekä satunnainen tilojen meluisuus ja epäsiisteys koulun oppilaiden aikaansaamana.

Tuloksista voidaan päätellä, että joustava oppimisympäristö koetaan kokonaisuutena onnistuneeksi ja se on edistänyt tutkimuskohteessa sekä oppimista että vuorovaikutusta. Yhteisössä tarjotaan osallisuuteen paljon mahdollisuuksia, ja sekä luokka- että koulu yhteisön ilmapiiri ja kaverisuhteet koetaan hyväksi.

Avainsanat: laadullinen tutkimus, 6. luokkalaisten, joustava oppimisympäristö, kohtaaminen, osallisuus, oppiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOHTAAMINEN KOULUARJESSA	6
2.1	PERUSOPETUKSEN ARVOPERUSTA SEKÄ KONSTRUKTIVISTINEN JA KONTEKSTUAALINEN OPPIMISKÄSITYS KOULUARJEN TAUSTAVAIKUTTAJINA	6
2.2	KOHTAAMINEN OPETTAJA-OPPILAS -SUHTEESSA.....	7
2.3	DIALOGI JA RAKENTAVA KOMMUNIKAATIO OPETUS- JA KASVATUSTOIMINNASSA.....	11
2.4	6. LUOKKALAISTEN KESKINÄINEN SOSIAALISUUS JA KOHTAAMINEN KOULUSSA	14
3	OPPIMISYMPÄRISTÖ OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA	20
3.1	OSALLISUUDEN EDISTÄMINEN.....	20
3.2	OPPIMINEN JA YHTEISTOIMINNALLISUUS JOUSTAVASSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ, TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
4.2	TUTKIMUSKOHDE.....	30
4.2.1	<i>Joustava oppimisympäristö vuorovaikutuksen ja oppimisen näkökulmasta</i>	30
4.2.2	<i>Tutkimukseen osallistujat ja tutkimustapahtuma</i>	33
4.3	NARRATIIVINEN TUTKIMUSMENETELMÄ JA TEMAATTINEN AINEISTOANALYYSI.....	35
4.3.1	<i>Narratiivit tiedon lähteinä ja tutkimusongelman ratkaisuun tähtäävänä metodologisena valintana</i>	35
4.3.2	<i>Temaattinen analyysi narratiiviaineiston järjestämisessä</i>	39
5	OSALLISUUS, KOHTAAMINEN JA OPPIMINEN 6. LUOKKALAISTEN JA LUOKANOPETTAJIENSA KOKEMANA	41
5.1	TUTKIMUSTULOKSIA 6. LUOKKALAISTEN KOKEMUKSISTA UUDESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ41	
5.1.1	<i>Kokemuksia osallisuudesta</i>	41
5.1.2	<i>Kokemuksia kohtaamisesta 6. luokkalaisten ja luokanopettajien kesken</i>	44
5.1.3	<i>Kokemuksia kohtaamisesta 6. luokkalaisten ja koulun henkilökunnan välillä</i>	45
5.1.4	<i>Kokemuksia kohtaamisesta 6. luokkalaisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa</i>	46
5.1.5	<i>Kokemuksia oppimiseen vaikuttavista tekijöistä uudessa oppimisympäristössä ..</i> ..	47
5.2	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA OSALLISUUDESTA, KOHTAAMISESTA JA OPPIMISESTA UUSISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ	50
5.2.1	<i>Osallisuus ja oppilaantuntemus luokanopettajien kokemana</i>	50
5.2.2	<i>Oppimisympäristö opettajan ja oppilaiden kohtaamisen sekä vuorovaikutuksen mahdollistajana</i>	52
5.2.3	<i>Luokanopettajien näkemyksiä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä</i>	54
5.3	TULOSTEN YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT	56
6	POHDINTA	61
6.1	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA HYÖDYNNETTÄVYYS	61
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	65
6.2.1	<i>Validiteetti ja reliabiliteetti</i>	67
6.2.2	<i>Nuoret tutkimuksen kohteena</i>	68
6.2.3	<i>Luotettavuus tutkimusryhmään ja –tapahtumaan liittyen</i>	69
6.2.4	<i>Tutkimuksen hyödyt ja vaikuttavuus</i>	70
6.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	72
	LÄHTEET	74
	LIITTEET	81

1 JOHDANTO

Suomessa on useissa kouluissa otettu viime vuosina käyttöön joustavat oppimisympäristöt, joihin liittyviä kouluarjen kokemuksia ei ole vielä paljon tutkittu 6. luokkalaisten osalta. Oppimisympäristöt ovat avautuneet koulun tiloista aiempaa ulospäin lähiympäristöön ja verkko-oppimiseen, ja lisäksi niihin on tuotu perinteiseen luokkahuoneeseen verrattuna uusia elementtejä, kuten teknologiaa sekä muuntojoustavia kaluste- ja tilaratkaisuja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on myös päivitetty opetuksen arvopohjaa sekä opettamisen ja oppimisen järjestelyä koskevaa ohjeistusta vastaamaan nykyajan tarpeita ja vaatimuksia. Joustavat oppimisympäristöt on suunniteltu erityisesti kouluarjessa tapahtuvaa osallisuutta, vuorovaikutusta, yhteistoiminnallista oppimista ja yleistä hyvinvoinnin edistämistä ajatellen. Oppimisympäristöllä kokonaisuudessaan on vaikutusta oppimisen, yhteisöllisyyden ja kouluviihtyvyyden kokemuksille siinä aikaansa viettäville nuorille, luokanopettajille ja koko koulun henkilökunnalle. Parhaimmillaan joustava oppimisympäristö tukee ja edistää sekä yksilöllistä että yhteistoiminnallista oppimista, varsin monipuolisin menetelmin ja sovellettavissa olevin opetuskäytäntein.

Tässä tutkimuksessa selvitetään 6. luokkalaisten ja heidän yhteisopetusta toteuttavien luokanopettajiensa kokemuksia osallisuudesta, kohtaamisesta ja oppimisesta, heille uusissa oppimisympäristöissä. Osallisuutta ja kohtaamista koulun kontekstissa sekä oppimista yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä on tutkittu aikaisemminkin, ja niihin liittyvään tietoon ja tutkimukseen voi tutustua tarkemmin luvuissa 2 ja 3.

Tässä tekstissä tutkimukseen liittyvillä käsitteillä joustava oppimisympäristö, kohtaaminen ja osallisuus tarkoitetaan ensisijaisesti peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) annettujen määritelmien ja kuvausten mukaisia termejä. Käsitteillä nuori, oppilas, oppija, lapsi ja

murrosikäinen, viitataan ensisijaisesti 6. luokkalaisiin, heidän ikätasoiinsa ja vertaisiinsa.

Tutkimus on tehty, jotta nuorten ja luokanopettajien kokemuksista tullaan tietoisiksi, ja sitä kautta lisätään ymmärrystä heidän näkökulmiaan kohtaan joustavassa oppimisympäristössä toimimisesta. Tutkimustuloksia voi hyödyntää erityisesti tutkimuskohteena olevassa luokka- ja kouluyhteisössä, kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, alueellisessa opetukseen ja kasvatukseen liittyvässä suunnittelussa sekä päätöksenteossa, tai muussa 6. luokkalaisiin liittyvässä opetus-, ohjaus- ja kasvatustoiminnassa.

2 KOHTAAMINEN KOULUARJESSA

2.1 Perusopetuksen arvoperusta sekä konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys kouluarjen taustavaikuttajina

Perusopetuksen arvoperusta on rakennettu ajatukselle kunnioittaa lasta ja lapsuutta, jolloin koulussa annetaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kasvaa ja kehittyä omana itsenään. Koulun tehtävä on tukea oppilasta sekä oman oppimisensa kehittämisessä, että ihmisenä kasvamisessa, niin itsenäisesti kuin sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa toimiessaan. Perusopetuksen tehtävänä on edistää laajalti oppilaan hyvinvointia ja oppimisvalmiuksia, sekä antaa eväitä identiteetin rakennukseen, maailmankuvan muodostamiseen ja sivistyneeseen ihmisyyteen, kuten oikeudenmukaiseen, yhteistoiminnalliseen ja hyvyydelliseen toimintaan. (Opetushallitus 2014, 15–16.) Aktiivinen toimijuus ja yhteistoiminnallisuus todetaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeisiksi tekijöiksi, osana koko koulun ja oppilaan arkista toimintaa. Joustavat oppimisympäristöt on suunniteltu kokonaisuudessa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja pedagogisen toiminnan mukaisesti edistämään ympäristössä toimivien keskenäistä vuorovaikutusta ja osallisuutta. Oppiminen tapahtuu täten yhdessä tietoa käsitellen, tarkastellen ja luoden, jokaisen yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. (Opetushallitus 2014, 17.)

Tehokkaassa ja vuorovaikutuksellisessa luokassa toimitaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvin käytännöin, joilla on juurensa Jean Piaget'n kognitiivisuutta painottavassa konstruktivismissa ja Lev Vygotskyn teoriaan perustuvassa sosiokonstruktivismissa. Mallit eroavat toisistaan siten, että tietoa käsitellään ja tietämystä rakennetaan oppimistilanteissa kognitiivisen mallin mukaan yksilöllisesti, loogisen ajattelun kehitysvaiheiden aikataulussa, ja

sosiokonstruktivistisessa puolestaan yhteisöllisesti, vuorovaikutuksessa opettajien ja oppilaiden keskinäisessä toiminnassa. Kognitiiviseen malliin perustuen, on opettajien huomioitava ja tiedostettava assimilaatio ja akkommodaatio osana oppilaiden tietoskeemojen rakentumista, mikä tarkoittaa, että oppimisprosessi sisältää sekä uuden tiedon sulauttamista omiin skeemoihin että uuden tiedon rakentumista aiemmin opittuun yhdistämällä. Sosiokonstruktivismissa on pitkälti kysymys interaktiivisuudesta ja yhteistoiminnallisuudesta tiedon rakentamisessa, ja se vaatii oppijalta omaa kriittistä ajattelua. (Powell & Kalina 2009.) Myös toimintakontekstit vaikuttavat oppimisprosessiin, jolloin yksilön oma, sisäinen motivaatiokonteksti, ja yhteisön sekä ympäristön edellytykset vastata oppijan tarpeisiin käyvät vuoropuhelua (Poikela 1999, 207). Sosiaalisessa kontekstissa oppimista tukevat tai estävät sen järjestelyyn liittyvät tekijät, kuten valitut opetusmenetelmät, oppimateriaalit, välineistö ja kielelliset käytänteet. Yksilöiden toimiessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristönsä kanssa, syntyy informaatiosta tietorakenteita koostava, oppiva yhteisö. Luokkahuone opettajineen ja oppilaineen voidaan nähdä tällaisena oppimisen kontekstina, joka muovautuu oppimisprosesseissa tapahtuvien muutosten vaikutuksesta. (Povl 2005.)

2.2 Kohtaaminen opettaja-oppilas -suhteessa

Veli-Matti Värrö (2004) kirjoittaa kasvatussuhteen emotionaalisen ilmapiirin laatutekijöiden vaikutuksesta. Rakastavassa ja myönteisessä ilmapiirissä kasvaminen vaikuttaa lapseen aivan eri lailla kuin kasvattajan autoritääriin, lapsen itseytymistä estävä asenne. Tämä edellyttää kasvattajalta itsereflektiota, tietoisuutta omista kasvatuseriaateistaan ja niiden tarkastelua, sekä muokkaamista lasta arvostavaksi. (Värrö 2004, 118–120.) Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä, laadukkaan opettamisen ja oppimisen ohjaamisen ohella, on saada kontakti oppijaan ja mahdollistaa näin hänen kanssaan toimiva vuorovaikutussuhde. Kouluarjessa opettajan ja oppijan suhde toimii luottamuksellisena perustana, kaiken kasvatus- ja oppimistoiminnan taustalla. Helena Hovila (2004) on tutkinut opettajan ja oppilaan kohtaamista koulusituaatiossa, ja mainitsee huomioidin, kuuntelemisen ja tilan antamisen keskeisinä tekijöinä luoda ymmärrystä aikuisen ja lapsen välillä. Kohtaamisessa

huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys, jolloin opetus on järjesteltävä sitä tukevalla tavalla. Tämän lisäksi opettajilla on oltava riittävä oppilaantuntemuksen kompetenssi osatakseen tukea oppilaiden identiteettiä, kasvua ja oppimista tarkoituksenmukaisin ja tarvelähtöisin tavoin. (Hovila 2004, 164–166; 179.) Myös Juha Lakan (2006) mukaan kohtaamisessa on kyse oppilaan persoonaa kunnioittavasta asenteesta, jolloin opettaja kehittää oppilaantuntemustaan kyetäkseen kohtaamaan jokaisen oppilaan ja arvostaakseen heitä yksilöinä (Lakka 2006, 73).

Myöhemmin Juha Wihersaari (2010) on väitöstutkimuksessaan todennut, että sosiaaliset suhteet ovat näivettymässä nyky-yhteiskunnassamme, ja siis ollen on kohtaamisen tärkeyttä erityisesti painotettava yksilön kasvun edistämässä (Wihersaari 2010, 83). Kohtaamiseen liittyvät myös olennaisina tekijöinä kuulluksi tuleminen sekä aito läsnäolo. (Wihersaari 2010, 114; Hovila 2004, 182.) Nicholas C. Burbulesin (1993, 33) mukaan kuuntelulla osoitetaan sekä kiinnostusta että kunnioitusta keskustelukumppania kohtaan, ja mahdollistetaan molempien osapuolten äänen kuuluviin tuleminen. Aktiivisen kuuntelutoiminnan tavoitteena on sekä kannustaa ilmaisemaan omia mielipiteitä että kehittää osapuolten näkemyksiä. Myös Teifion Griffiths (1996) kirjoittaa kohtaamiseen liittyvän keskeisesti oppijoiden universaali oikeus tulla kuulluksi, minkä vuoksi opettajilta vaaditaan osallistumista lisäkoulutukseen kuuntelutaitojensa kehittämiseksi. Koko koulun tulee tukea sekä kuuntelemisen että kuulluksi tulemisen kulttuuria, ja myös hallinnon tasolla tämä on sisällytettävä osaksi tavoitteita. (Griffiths 1996, 80–82.)

Tony Charlton (1996) väittää, että oppijan kuulluksi tulemisen hyödyt ovat kiistattomia, sillä se ei vaikuta ainoastaan koulumenestykseen ja tehtävistä suoriutumiseen, vaan myös itsetuntoon ja työskentelymotivaatioon kohottavasti. Oppijoiden kuulluksi tuleminen omissa oppimiskokemuksissaan sekä itsearviointissa ei ole vielä käytännössä toimivaa ja onnistunutta kouluilla, joten opettajien ja oppijoiden tulee saada tähän parempia valmiuksia sekä ohjausta. (Charlton, 1996, 62.) Tämän perusteella voidaan todeta vuorovaikutus- ja tunnetaitojen ohjaamiseen liittyvän koulutuksen lisäämisen ja sitä kautta niiden yhdistämisen osaksi opettajien ammattitaitoa olevan tärkeää kohtaavan koulukulttuurin edistämässä. Erilaiset kommunikaatioharjoitukset oppilaiden

kesken vahvistavat taitoja ja valavat näin itseluottamusta tuoda itsensä ja näkemyksensä kuuluviin.

Charlton (1996) kirjoittaa kouluarjen kasvatuskäytäntöjen olevan dynaamisia ja vaihtelevia, ja hyvin usein tilanteita kohdataan sekä sensitiivisyydellä että toisinaan voimakkaammin reaktioon, kuten turhautuneisuudella. Opettajien tulee kuitenkin huomioida oppijoiden kuulluksi tuleminen kaikenlaisissa tilanteissa ja muuttuvissa olosuhteissa. Aktiivisesti kommunikoimalla ja kantojaan kuulemalla pääsemme lähemmäksi heidän havaintoja kokemuksistaan. Kuuntelutaito voi olla haaste joillekin opettajille, eikä kouluarjessa aina löydy aikaa ja voimavaroja aktiiviselle kuuntelulle, vaikka se on hyvän opetuksen perustavanlaatuinen tekijä. Opettajat voivat kuitenkin oppia hyvin paljon antautuessaan oppilaiden kuulemiseen, sillä tällä tavoin heidän oppilaantuntemuksensa lisääntyy, muun muassa oppijoiden käyttäytymiseen ja persoonan piirteisiin liittyen. (Charlton 1996, 49–51.) Tavoittaakseen oppilaiden ajattelun sekä heidän havainto- ja kokemusmaailmansa ja lisätäkseen omaa oppilaantuntemuskompetenssiaan, on opettajan annettava riittävästi aikaa ja tilaa oppilaiden kuulluksi tulemiselle. Millaiset resurssit tällaiseen on nykykoulussa? Mahdollistuvatko läsnä oleva kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen riittävästi?

Helena Hovila (2004) kirjoittaa situationaalisesta oppimiskäsityksestä, jossa opettajan on otettava oppilaat huomioon kokonaisuuksina, joilla on keho ja mieli, ja jotka toimivat omilla tunteillaan ja järjellään. Hyvä opettaja toimii itse tasapainoisena kokonaisuutena edellä mainittujen osatekijöiden kanssa. Käsitys ihmisestä kokonaisuutena on otettava huomioon myös etäopetuksessa ja teknologiaa hyödynnettäessä. Koulun toiminnassa tulee toteuttaa ratkaisuja ja toimintatapoja, jotka tukevat opettajaa muodostamaan kohtaavan ja yksilöllisen kasvatussuhteen kaikkiin oppijoihin. (Hovila 2004, 40; 46–47.) Myöhemmin myös Eliisa Leskisenoja (2017) on todennut, että koulu tukee parhaimmillaan oppijoiden kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia, ei vain oppimista. Opettajien tulisi tuoda pedagoginen rakkaus esiin ja toteuttaa pedagogista välittämistä kouluarjessaan, koska opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa hänen tutkimuksensa mukaan hyvin paljon siihen, millainen asenne 6. luokkalaisilla on koulua ja koulutyötä kohtaan. (Leskisenoja 2017, 440.) Griffiths (1996) muistuttaa, että kommunikaation toimivuus ja sujuvuus molempiin suuntiin, sekä

opettajalta oppilaalle että oppilaalta opettajalle, tulee varmistaa. Oppilaat saattavat vältellä suurissa peruskouluissa aikuisten kohtaamista tarkoituksellisesti, ja tämän välttämiseksi koulun on kyettävä luomaan oikeanlaiset käytännöt ja järjestää kohtaamisen mahdollistava toimintaympäristö. (Griffiths, 1996.) Suomessa perusopetuslaki tukee näitä tavoitteita säädöksillään, jotka velvoittavat opetuksen järjestämiseen oppilaan ikäkausi, edellytykset sekä terve kasvu ja kehitys huomioon ottaen (Perusopetuslaki 2003, §3). Nykykoulussa on käytössä yksinopettamisen lisäksi myös tiimi- ja yhteisopettajuus, jotka osaltaan ovat vaikuttamassa kohtaavien kasvatussuhteiden muodostumiseen. Moniopettajuuden malli on tuonut mukanaan tuloksia, jotka kertovat kohtaamisen olevan tehokasta erityisesti silloin, kun luokassa toimii useampi opettaja (Hovila 2004, 86).

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016) esittelevät näkemyksensä, jonka mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde luo parhaimmillaan turvan ja lämmön ilmapiirin, jossa oppija voi keskittyä oppimiseen. Sensitiivinen opettaja usein ymmärtää oppijan tarpeita hyvin ja osaa antaa hänelle oikeanlaista tukea. Suhteen laatuun vaikuttavat sekä oppijan että opettajan ominaisuudet, kuten temperamentti, sosiaaliset taidot ja stressitaso. Suhteen voi määritellä joko lämpimäksi, riippuvaiseksi tai ristiriitaiseksi. Lämpimässä suhteessa vuorovaikutus on avointa ja läheistä, kun taas ristiriitaisessa suhteessa kommunikaatio on haurasta ja ymmärrys molempiin suuntiin vähäistä. Riippuvaisessa suhteessa oppija voi kokea omistamisen tahtoa opettajaansa kohtaan ja ripustautua häneen jopa liikaa. On kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että oppimisen pulmista kärsiville lämmin suhde opettajaan on usein erityisen tärkeä. (Lehtinen ym. 2016, 257–260.)

Opetuskeskustelut koulussa ovat harvoin luonteeltaan varsinaisesti dialogisia, mutta opettaja -oppilas –tasolla sen on havaittu toteutuvan (Lehtinen ym. 2016, 262). Kuudesluokkaisilla on useimmiten käytössään faktapohjaisen dialogin malli, mikä tarkoittaa, että he yhdistelevät luokkahuonepuheessa ja oppimistilanteissa tyypillisimmin kokemuspohjaista- ja faktatietoa. Opettajavetoinen keskustelu on kuitenkin yhä hyvin yleistä ja tutkimuksissa on havaittu, että oppimisympäristöjen muokkaaminen dialogeja mahdollistavimmiksi auttaisi asiaa. Nykyisin painotetaan paljon työrauhaa keskustelelevamman toiminnan sijaan. Dialogia voitaisiin edistää ohjatun pienryhmätyöskentelyn

kautta, jossa keskustelu- ja argumentaatiotaitojen karttumista harjoitellaan tehtävien avulla, ja annetaan aikaa ja tilaa myös hiljaisimmille osallistujille. (Lehtinen ym, 2016, 266–267.)

2.3 Dialogi ja rakentava kommunikaatio opetus- ja kasvatustoiminnassa

Dialogi on määritelty käsitteenä lukuisissa eri yhteyksissä, aina antiikin ajan filosofeista lähtien. Juha Wihersaari (2010) on väitöskirjassaan tutkinut kattavasti lukuisia eri näkemyksiä dialogista ja sen piirteistä, ja toteaa siihen liittyvän runsaasti eri yhteyksiin soveltuvia dialogisuusfilosofien ja – teoreetikoiden luomia määritelmiä. Wihersaari kirjoittaa dialogin voivan tarkoittaa sekä kohtaamiseen tähtäväää filosofisen mallin mukaista toimintaa tai keskustelun taitoa. Kohtaamista tavoittelevassa dialogissa eivät tavoitteet ole tiedolliset tai materiaaliset, vaan se käsittää nimenomaan itse kohtaamisen, joka edellyttää myös ymmärrystä sen pitkäkestoisuudesta ja vaativuudesta. Kasvattaja voi kehittää aitoa kohtaamistaan refleктоimalla tietoisesti kasvatustilansa ja siihen kuuluvaa ihmiskäsitystä, sekä tarkastelemalla oman kasvatustoiminnan ja sen taustatekijöiden sen sijaan, että pyrkisi vain omaksumaan teknisiä dialogitaitoja. Kirjoittaja myös muistuttaa opettajan tehtävästä arvokasvattajana sekä riittävästä kohtaamisen ja dialogin valmiuksista osana sitä. (Wihersaari, 281–288.)

Nicholas C. Burbulesin (1993, 19) mukaan dialogissa on kyse kahden tai useamman keskustelijan välisestä sitoumuksesta ja sosiaalisesta suhteesta, jossa yhteistyössä tavoitellaan keskinäistä ymmärrystä tai käsitellään tietoa. Dialogi eroaa kommunikoinnin muotona esimerkiksi neuvottelusta siten, että sen avulla aktiivisesti pyritään uuden ymmärryksen muodostumiseen, ja sekä näkemysten että tiedon kehittämiseen, siihen osallistuvien kesken (Burbules 1993, 8). Dialogisen suhteen muodostumiseen vaikuttavat emotionaaliset tekijät, kuten kunnioitus, arvostus ja huoli pyrittäessä ymmärtämään keskustelun osapuolia, mutta myös toivo dialogin mahdollisuuksista luoda yhteyksiä ja edesauttaa uusien näkemysten muodostumista. Dialogisen kommunikoinnin avulla keskustelijat myös yhdenvertaistuvat, koska molempien näkemys on yhtä arvokas ja keskustelukumppanille pyritään olemaan läsnä täydesti. Koulussa

opettajien tehtävänä on myös vaikuttaa dialogisten suhteiden ylläpitämiseen oppilaiden kanssa, mikä usein mahdollistuu yhteisen tekemisen ja yhdessä hankittujen, samankaltaisten kokemusten kautta (Burbules 1993, 36–41; 48). Juha Lakka (2004, 112) puolestaan muistuttaa, ettei dialogissa ole aina kyse samaa mieltä olemisesta tai yhteisymmärryksen välittömästä saavuttamisesta, vaan siitä, että opettaja antaa oppilaan kriittiselle pohdinnalle ja näkemysten muotoutumiselle riittävästi sekä aikaa että tilaa. Aikuinen on kuitenkin suhteessa lapseen aina vuorovaikutus- ja kasvatustasullisessa asemassa (Raina & Haapaniemi 2005, 104; Hovila 2004, 146).

Tony Charltonin (1996) mukaan opettajat käyttävät sekä verbaalisen että non-verbaalisen kommunikoinnin keinoja kohtaavissa keskusteluissa. Opettajan puhe voi olla sekä kannustavaa että oppijan omia ajatuksia selkeyttävää ja sanoittavaa, ja lisäksi opettaja usein käyttää erilaisia ilmeitä ja eleitä viestittääkseen ymmärtävänsä oppijaa, hänen viestiään ja tunteitaan. (Charlton 1996.) Myös Mervi Pekkari (2009) on kirjoittanut ohjauskeskusteluun liittyvästä verbaalisesta ja non-verbaalisesta viestinnästä osana vuorovaikutusta, jossa sekä sanaton että sanallinen viestintä ovat yhteneväisessä linjassa. Hän muistuttaa, että nuoret ilmaisevat itseään usein suuremmin kuin aikuiset. (Pekkari 2009, 31.) Oppijoiden kannalta onkin hyvin merkittävää, että he saavat dialogissa opettajalta vuorovaikuttavan ja ymmärtävän reaktion. Parhaimmillaan tämä voi lisätä yhteisymmärrystä ja molempien osapuolten sitoutumista kasvatussuhteeseen.

Päivi Atjosen (2007) mukaan myös rakentava suullinen palaute mahdollistaa kohtaavan dialogin, ja toteaa palautteen saannin olevan hyvin keskeistä oppijan kehittymisen kannalta (Atjonen 2007, 89). Samoin on esitetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa todetaan realistisen ja myönteisen palautteen vaikutukset sekä oppimiseen että vuorovaikutuksen laajentumiseen (Opetushallitus 2014, 17). Rakentava kommunikointi on näin ollen ylläpidettävä elementti osana opetus- ja kasvatustasullisesta vuorovaikutuksesta, millä voidaan vaikuttaa paljon oppijoiden kasvun ja oppimisen edistymiseen. Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen ei ainoastaan ylläpidä kasvatussuhdetta, vaan lisäksi se parantaa motivaatiota, suoriutumista ja auttaa suuntamaan oppimistavoitteita.

Eeva-Liisa Kronqvistin ja Minna-Leena Pulkkisen (2002, 176) mukaan nuorelle on tärkeää saada positiivista palautetta ympäristöltään, kuten perheenjäseniltä, ystäviltä ja opettajalta, koska identiteetin kehittyessä sillä on itseluottamusta vahvistava vaikutus. Huonouden ja epäonnistumisen kokemuksissa on hyvin tärkeää käsitellä ajatuksiaan yhdessä vertaisten ja kasvattajien kanssa, jotka auttavat muovaamaan nuoren käsityksiä realistisemmiksi. Myös Griffiths (1996) toteaa murrosikäisten arvioivan asemaansa erilaisissa yhteyksissä ja yhteisöissä muun muassa suhteessa sisaruksiinsa, vanhempoihinsa, ystäviinsä ja opettajiinsa. He oppivat näiden kokemustensa kautta muun muassa ilmaisemaan itseään, tekemään päätöksiä ja kertomaan omaa tarinaansa. Kuitenkin, mikäli murrosikäiset jätetään vain keskenään vastuullisiksi päätöksenteosta ja toisiltaan oppimisesta, voi opittu olla hyvinkin erheellistä ja järjestäytymätöntä. On siis hyvin perusteltua, että oppijat tarvitsevat oppimisensa tueksi opettajan kanssa keskustelua ja ohjausta. (Griffiths 1996.)

Opettajalla on hallussaan opetussuunnitelman tuomat kehykset ja tavoitteet, joilla hän osaa ohjata oppimistilanteita kohti oikeanlaisia tavoitteita. Vastuu opetuksesta, organisointi ja strukturointi on aina ensisijaisesti opettajalla, vaikka hän suunnittelee myös oppijoiden itseohjautuvuutta kehittäviä jaksoja ja oppimistuokioita osaksi opetusta sekä kasvatustoimintaa. Oppijoiden tulee olla aina selvillä oppimisen tavoitteista, jolloin he tarvitsevat keskustelua ja ohjausta. Myös arvioinnin näkökulmasta on hyvin tärkeää, että opettaja ylläpitää dialogin ja keskustelun avoimena. Tällöin muun muassa suullisen palautteen antaminen ja saaminen mahdollistuu paremmin, kuin tilanteessa, jossa oppijan suoriutumista arvioidaan ja palautetta annetaan ainoastaan kirjallisin menetelmin. Mitä monipuolisemmat arviointimenetelmät ovat käytössä, sitä enemmän myös oppija tulee osalliseksi omasta oppimisestaan ja sen omistajuudesta.

Charlton (1996) kirjoittaa, että murrosikäisistä on saatu Iso-Britanniassa tutkimustietoa, etteivät opettajat heidän mukaansa antaa riittävästi kehuja hyvästä työskentelystä, ja tämän vuoksi osa oppijoista jättää oma-aloitteisesti kertomatta opettajalle omasta työstään. Opettajien käsitykset voivat myös erota oppijoiden omista kokemuksista, erityisesti silloin, mikäli opettajan havainnot oppijoiden tunteista ja ajattelusta eivät ole riittäviä. (Charlton, 1996.) Myös Suomesta on saatu vastaavia tutkimustuloksia murrosikäisistä, yläkoulun oppilaiden

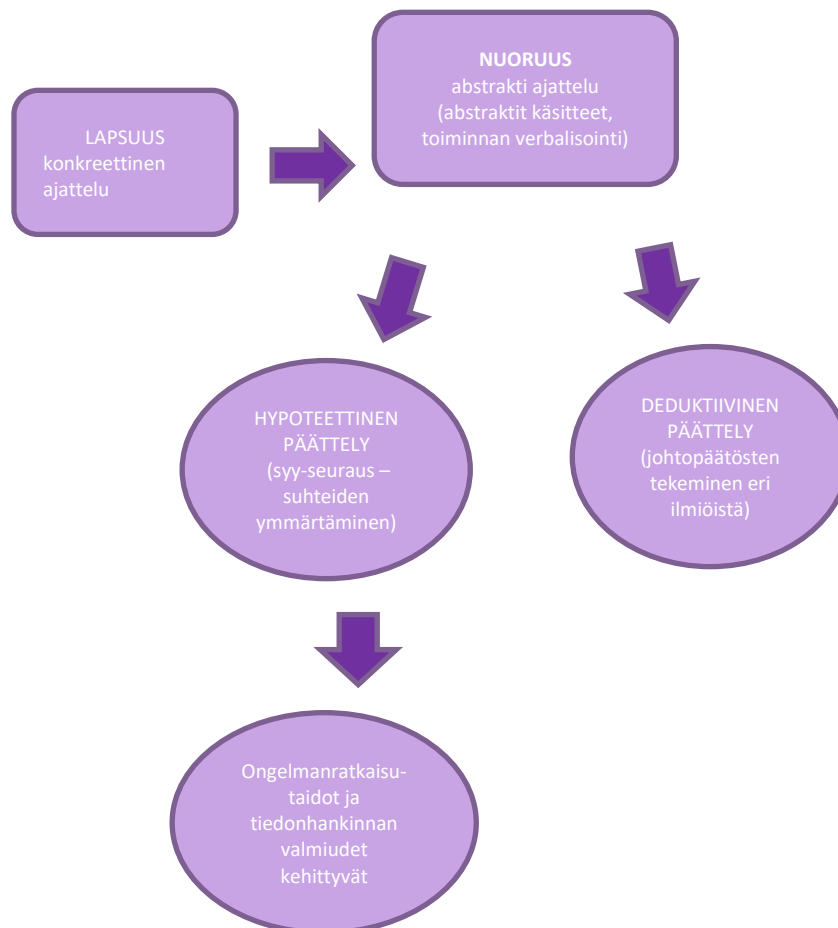
raportoitua terveystutkimuksessa, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan (Hovila 2004, 61). Matti Rautiainen, Auli Toom ja Juhani Tähtinen (2018) ovat perehtyneet laajoihin tutkimusaineistoihin, kuten ICCS-tutkimukseen ja THL:n teettämiin kouluterveystutkimuksiin, ja saaneet selville, että oppilaiden kokemukset kuulluksi tulemisesta ovat melko vähäiset, ja etteivät he koe omalla äänellään olevan suurta merkitystä koulua koskevissa päätöksissä. Viime vuonna tuloksissa on kuitenkin havaittu lievää parantumista. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2018, 16.) Kouluarjen keskustelutilanteissa on tärkeää, että oppija tulee kohdatuksi omana itsenään ja hänelle annetaan tilaa kommunikoida omalla, yksilöllisellä tavallaan. Tässä kohtaa voidaan pohtia, palveleeko nykykoulu resursseillaan tällaisia mahdollisuuksia riittävästi, ja millaiset keinot edistäisivät sitä, erityisesti 6. luokkalaisten ja heidän opettajiensa välillä.

Pekkari (2009) on todennut, että puutteelliset sosiaaliset taidot voivat leimata lapsia hankaliksi tai ongelmaoppilaksi, ja tällöin lapsi ajautuu herkästi ristiriitoihin. Lasten on hyvä tiedostaa, että kommunikaatiotaitoja voi hyvin kehittää temperamentista ja persoonallisista piirteistä, kuten ulos- tai sisäänpäin suuntautuneisuudesta, riippumatta. (Pekkari 2009, 40.) Vuorovaikutustaitojen hallitseminen on osallisuuden näkökulmasta keskeistä, sillä tällöin oppilas saa sekä itse tuotua sosiaalisiin tilanteisiin että ammentaa niissä itselleen enemmän. Luokanopettajien ja toisten oppilaiden on kyettävä tunnistamaan omasta yhteisöstä myös mahdollisesti vuorovaikutushaluttomat tai vetäytyvät oppilaat, jotka usein jäävät muita hiljaisemmiksi. On tärkeää löytää perustellut toimintatavat heidän kokemusmaailmansa saavuttamiseksi, jotta osallisuutta voidaan tukea heitä ymmärtäen, ja kohtaaminen mahdollistaa heidän kohdallaan oikein.

2.4 6. luokkalaisten keskinäinen sosiaalisuus ja kohtaaminen koulussa

Eeva-Liisa Kronqvist ja Minna-Leena Pulkkinen (2007) kirjoittavat nuorten maailman olevan täynnä sekä psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia muutoksia, jolloin myös oppimisessa tapahtuu paljon uutta lapsuusikään verrattuna. Nuoret käsittelevät paljon tietoa, sekä ymmärtäen että selittäen sitä. Tämän lisäksi murrosikässä tunne-elämä herkästi, jolloin moni toimii olotilojensa ja

tunteittensa säätelemänä. Nuoret saattavat myös kyseenalaistaa sekä olla hyvin kriittisiä aiemmin oppimaansa kohtaan. Nuorelle on tyypillistä toimia itsekeskeisesti, *egosentrisesti*, jolloin he saattavat ajatella esimerkiksi luokkatovereiden ja opettajan kohdistavan huomionsa juuri heihin ja he tekevät oletuksia siitä, tulevatko he ymmärretyiksi ja miten toiset heihin suhtautuvat. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 165–172.)



Kuvio 1. 11–15 -vuotiaiden ajattelun muodollisten operaatioiden vaihe Piaget'n mukaan. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170–171)

6.luokkalaiset elävät kehitysvaihetta, jossa lapsuudesta siirrytään kohti nuoruutta ja jolloin heidän abstrakti ajattelunsa kehittyy (ks. kuvio 1). Tällöin he kykenevät sanoittamaan omaa toimintaansa ja hallitsemaan abstrakteja käsitteitä, mikä puolestaan edistää päättelyn kehitystä. Samalla he myös oppivat tekemään johtopäätöksiä ja kykenevät muodostamaan teorioita käsitteitä käyttäen.

Sosiaalista toimintaa ajatellen nuori oppii ja kehittää valmiuksiaan ymmärtää sekä omaa että toisten toimintaa sekä syitä ja seurauksia sosiaalisissa

tilanteissa. Ongelmanratkaisutaitojen kehittyessä kykenevät nuoret myös soveltamaan niitä erilaisissa ihmis- ja vertaissuhteissa toimiessaan.

Jouni Välijärvi (2011) on todennut koulun olevan oppilaille oppimista, toisten nuorten kohtaamista, sekä sosiaalisessa yhteisössä persoonallisuuden kasvua ja kehittymistä varten (Välijärvi 2011, 23). Christina Salmivalli (2005, 15; 21) kirjoittaa tähän liittyen *vertaisuudesta*, jolla tarkoitetaan nuoren kanssa suurin piirtein samassa kognitiivisen, sosiaalisen tai emotionaalisen vaiheessa olevia ikätovereita. Vertaiset osallistuvat myös kasvattajien ohella nuoren persoonallisuuden kehittymiseen ja kulttuuriseen sosialisatioprosessiin.

Tomi Kiilakoskenkin (2012) mukaan koulu ei ole olemassa nuorille vain oppimista varten, vaan se tarjoaa hyvin monitahoisen ja vuorovaikutteisen tilan sosiaaliseen verkostoitumiseen, ryhmäytymiseen ja oman identiteetin rakentamiseen. Kiilakoski painottaa nuorten oman näkökulman ja kokemusten huomioon ottamisen koulua kohtaan olevan tärkeää kaikille heidän elämäänsä koskeville kasvatustaikuttajille, koska nuoret viettävät hyvin paljon aikaa koulussa, oppien ja sosiaalisia suhteita luoden. Tällöin heidän kokemuksistaan on tärkeää olla selvillä myös koulukiusaamisen ja oppimisen motivaatioon liittyvien seikkojen vuoksi. Koulu on siis ollen kasvuyhteisö, jossa nuori sekä kasvaa että häntä kasvatetaan. Tähän kasvu- ja kasvatustilanteeseen osallistuvat hänen itsensä lisäksi myös vertaiset sekä kaikki koulussa toimivat kasvatuksen ammattilaiset ja muu henkilökunta. (Kiilakoski 2012, 9–13.)

Eliisa Leskisenoja (2017) esittelee tekstissään vuosina 2013-2014 Pohjois-Suomessa 6. luokkalaisilla tehdyn kouluiltoa koskevan toimintatutkimuksen tuloksia, jotka kertovat, että luokassa vallitseva myönteinen, hyväksymisen ja turvallisuuden ilmapiiri ja hyvät ihmissuhteet, sekä opettajaan että luokkakavereihin, olivat merkittävien kouluiltojen tuottaja tämän ikäisille. 6. luokkalaiset arvostavat ja pitävät tärkeänä myös kavereita. Heidät koettiin vertaisoppijoina ja -tukijoina, rohkaisijoina ja kouluarkea keventävinä. Kavereilla oli myös suurta merkitystä koulutyön onnistumisessa ja sen mielekkääksi kokemisessä. 6. luokkalaisten mielestä yhteistyön kavereiden kanssa koettiin parantavan oppimistuloksia. (Leskisenoja 2017, 430–431.) Vertaisuus ja ystävyysuhteet voidaan myös ajatella harjoituksiksi aikuisiän ihmissuhteisiin. Tällöin nuoret harjoittelevat keskenään tutustumista, luottamuksen osoittamista, oman minän tutkimista ja toistensa tarpeiden huomioon ottamista, mikä edistää

sekä empatia- että vuorovaikutustaitojen harjaantumista. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 184–185.)

Koulupäiviensä aikana nuori hakee paikkaansa vertaistensa keskuudessa ja solmii kaverisuhteita, jolloin hänestä muodostuu jonkinlainen käsitys sosiaalisena henkilönä (Kiilakoski 2012, 17–19). Heini Ristimäen (2011) pro gradu -tutkimus käsittelee 6. luokkalaisten sosioemotionaalista kompetenssia ja emotionaalisia taitoja. Hän on selvittänyt, kuinka nuoret itse arvioivat sosiaalisia taitojaan ja havainnut, että oppilaiden omien käsitysten mukaan he osaavat yhteistyötaitoja hyvin ja suurin osa koki tutustuvansa oma-aloitteisesti toisiin. Tutkimukseen osallistujista kuitenkin lähes puolet koki ujostelevansa uusia tilanteita toisten kanssa. Ystävyysuhteiden solmiminen ja toisten tunteiden ymmärtäminen onnistuivat lähes kaikilta helposti, mutta yli puolet kokivat harvoin uskallusta avoimeen tunneilmaisuun. Oppilaiden itsearviointit eivät olleet kaikilta osin realistisia, koska osa arvioi yhteistyötaitonsa hyväksi, mutta tutkimuksen aikana ilmeni, että se piti paikkansa vain oppilaalle mieluisassa ryhmässä. Osa ulospäinsuuntautuneista myös arvioi ottavansa toiset hyvin huomioon, mutta käsitys oli ristiriidassa opettajan havaintojen mukaan. Sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet 6. luokkalaiset olivat empatiakykyisiä, mutta empatia kohdistui ja näkyi toiminnassa toisia kohtaan eri tavoin. Ulospäinsuuntautuneet kohdistivat empatiaa käytännön toimintaan, kuten tukemiseen ja auttamiseen, kun taas sisäänpäin kääntyneet puolestaan enemmän tunteisiin ja ajatteluun liittyen. (Ristimäki 2011, 41–58.)

Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi (2005) muistuttavat tunnetaitojen muotojen vaihtelevan lasten erilaisten temperamenttien mukaan, jolloin jollakin on haasteena oppia ilmaisemaan tunteitaan ja toisella puolestaan tavoitteena opetella hallitsemaan vahvoja tunteitaan. Kukin lapsi harjoittelee omaa kehitystehtäväänsä, johon he tarvitsevat tukea ympäristöltään. Kasvattajien on osattava ohjata lasten kehitystä heidän tarpeidensa mukaan ja tiedostettava, millaisessa vaiheessa kukin lapsi on ja millaista vuorovaikutusta heiltä voi odottaa. (Raina & Haapaniemi 2005, 103–105.) Philippa Russellin (1996) mukaan erityistarpeisilla oppijoilla, kuten oppimisvaikeuksista tai vammaisuudesta kärsivillä, on usein haasteita kommunikoinnissa ja he voivat tämän vuoksi olla haavoittuvampia sosiaalisissa tilanteissa kuin muut. He eivät välttämättä aina ymmärrä millaista käytöstä odotetaan ja sosiaalinen toiminta

voidaan kokea monimutkaiseksi. Positiivinen kannustus sekä kotiväen että opettajan taholta, ja sosiaalisista tilanteista selviytymistä edistävät strategiat usein auttavat heidän osallisuuttaan. (Russell 1996, 132.)

Vaikka oppilaat toimivat paljon keskenään erilaisia kohtaamistilanteita kokiensa ja sosiaalisia verkostoja luoden, on myös tärkeää muistaa opettajan ohjauksen merkitys tässäkin kohtaa. Keskustelutilanteet eivät ole useinkaan yksiselitteisiä, eivätkä helppoja, ja 6. luokkalaisetkin kaipaavat välillä apuja tässä kohtaa, onhan kouluarki täynnä sekä sopuisaa toimintaa että konfliktitilanteita. Juha Lakka (2004) kirjoittaa dialogista oppilaiden välillä todeten, että siihen ryhtyminen on helppoa, kun ymmärtää mitä se tarkoittaa ja pitää sisällään. Väittelyssä ja mielipiteiden ilmaisussa ei ole kyse varsinaisesta dialogista, ja opettajan onkin ohjattava oppilaita ymmärtämään dialogin sääntöjä ja kehittämään omia argumentointitaitojaan keskustelutilanteisiin liittyen. (Lakka 2004, 113.)

Yhteisöllisyys ja siinä arvostuksen kokeminen on nuorille tärkeää, jolloin vuorovaikutuksessa onnistuminen edesauttaa mukaan pääsemistä. Toisinaan kuitenkin voi olla haasteita tuoda julki omia ajatuksiaan tai ilmaista mielipidettä, ja oppilaat saattavat myös omalla käytöksellään ruokkia tällaista ilmiötä. (Kiilakoski 2012, 34.) Toisten mielipiteillä on nuorille suuri merkitys, koska tällä tavoin he kokevat jäsenyyttä tietyissä ryhmissä, ja välttävät yksinäisyyden, jota moni nuori koulussa pelkää (Kiilakoski 2012, 55). Torjutuksi tulemisesta kirjoittaa myös Salmivalli (2005) todeten, etteivät torjutut ja huomiotta jätetyt nuoret kuitenkaan usein ole täysin vailla sosiaalisia verkostoja, vaikka omassa luokkayhteisössään he eivät sellaiseen aktiivisesti kuuluisikaan (Salmivalli 2005, 25-28). Hyväksyvä ja ymmärtävä suhtautuminen ryhmässä kuitenkin edesauttavat yksilön kehitystä ja osallisuutta (Raina & Haapaniemi 2005, 108).

Hjørne, Eva ja van der Aalsvoort, Geerdina (2012) myös muistuttavat erilaisten kulttuurien rajapinnoilla toimimisen olevan nykyisin osa opettajan ja oppilaiden arkipäivää, mikä ei tarkoita pelkästään opettajan ja oppilaiden välistä toimintaa, vaan myös oppilaiden omaa sisäistä sekä kulttuurien välistä diskurssia. Oppilaan näkökulmasta identiteetin luominen tapahtuu sosiaalisessa interaktiossa, ja näin on myös koulun kontekstissa. Kulttuurien välillä toimiva oppilas käy sisäistä dialogia ja pyrkii aktiivisesti sekä säilyttämään osia että rakentamaan uutta identiteettiinsä, suhteuttaen omia näkemyksiään

ympäristöstä tuleviin viesteihin ja määritelmiin. (Hjörne & van der Aalsvoort 2012, 226–227.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 28) onkin kirjattu toimintakulttuurin arvopohjaan liittyen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, jotka ohjaavat kaikkien koulussa toimivien samanarvoiseen kohteluun ja kohtaamiseen. Tällä tarkoitetaan jokaisen perusoikeuksien ja tarpeiden huomioon ottamista sekä osallisuuden edistämistä. Leena Haanpään, Camilla Ehrsin, Mervi Tiensuu-Tsiopouloksen, Anne Kaljosen ja Hanna Lagströmin (2009) raportoiman Nuoret Luupin alla –koulukyselytutkimuksen tulosten mukaan 6. luokkalaiset ovat raportoineen syrjintää esiintyvän omassa koulussaan hyvin vähän, mutta heistä vain n. 14% on ilmoittanut ilmapiirin koulussa olevan positiivinen ja yhteisymmärryksen hyvän (Haanpää ym. 2009, 23). Kuudesluokkalaisia ajatellen oma luokkayhteisö ja koulu näyttävät hyvin monitahoisina sosiaalisuuden ja kohtaamisen kenttinä, joissa vuorovaikutustaidoilla on merkitystä. Vertaisuus on tämän ikäisille hyvin tärkeää ja nuoret hakevat identiteettiään rakentaessaan vahvistusta toiminnalleen kaverisuhteittensa kautta. On siis ollen erittäin tärkeää hyvinvoinnin, kehittymisen ja oppimisen kannalta kokea osallisuutta sekä tulla kohdatuksi oikein omassa kouluarjessa ja yhteisössä.

3 OPPIMISYMPÄRISTÖ OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA

3.1 *Osallisuuden edistäminen*

Osallisuuteen liittyen on tehty paljon tutkimusta, erityisesti viimeisten vuosien aikana. Suomessa tähän on ollut osaltaan vaikuttamassa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden päivittäminen. Rautiainen, Toom ja Tähtinen (2018) mukaan osallisuuden käsitteen taustalla on lapsikeskeisen pedagogiikan laaja historiallinen juuristo suurine nimineen, mutta erityisesti 1990-luvulta lähtien osallisuutta on alettu koulun kontekstissa painottaa nimenomaan lasten- ja ihmisoikeusjulistuksiin liitettynä. Oikeudenmukaisuus ja kaikkien huomioon ottaminen ovatkin eräät keskeisimmät koulun kasvatukselliset tavoitteet tämän päivän Suomessa. Meillä on myös pitkät perinteet demokratiakasvatuksessa ja kouluilla tämä ilmenee nykyisin muun muassa aktiivisena oppilaskuntatoimintana. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2018, 13–16.) Kuudesluokkalaisten kohdalla on tärkeää osata tarjota juuri heille sopivia tapoja osallisuuden edistämiseksi. Nuorilta itseltään voi saada paljon ideoita siitä, millaiset käytänteet heidän mielestään toimisivat parhaiten ja kuinka kunkin osallisuuden kokemus voisi mahdollistua oikealla tavalla.

Kun oppijat osallistetaan päätöksentekoon ja tehtäviin, on sillä suoraan vaikutusta heidän käytöksensä säätelyyn ja näin he myös mitä todennäköisimmin sekä ymmärtävät että noudattavat ohjeita (Charlton, 1996). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden tulee saada vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja heille tulee mahdollistaa aktiivinen rooli kaikessa koulun ja oman ryhmänsä toiminnassa. Osallisuus ja kuulluksi tuleminen ovat perusta koulutyön järjestämisessä ja yhteistyön kokemuksi on tarjottava sekä mahdollistettava kaikille oppilaille. (Opetushallitus 2014, 35.) Osallistumisen, *participation*, taidot karttuvat ja harjaantuvat, mitä säännöllisemmin myös sosiaalisia haasteita omaavat oppilaat osallistuvat yhteiseen päätöksentekoon. Tällä tavoin he saavat valmiuksia toimiakseen ennakoivasti mahdollisissa sosiaalisissa ristiriitatilanteissa. (Russell, 1996.) Jokaisella meillä on oma tapamme kommunikoida ja nykyisin on saatavilla hyvin paljon erilaisia menetelmiä ja välineitä sosiaalisen toiminnan tueksi. Kouluilla on päivittäisessä käytössä muun muassa tukiviittomat ja väri - sekä kuvakoodikortit, joita voi opetella käyttämään yhdessä koko luokan voimin. Mikäli luokassa on yksikin sosiaalisia haasteita omaava oppija, on tärkeää, että kaikki luokassa osaavat ymmärtää myös hänen viestintäänsä ja kommunikoida hänen kanssaan.

Luokanopettajalla onkin suuri vastuu onnistua ryhmäyttämään oppilaat osallisuuden toimintakulttuuriin sekä jokaisen omanlaisuutta kunnioittavaan ilmapiiriin. Helena Rasku-Puttonen (2016) mukaan keskinäinen kunnioittaminen ja välittäminen on mahdollista saavuttaa ryhmässä tai yhteisössä sekä kuuntelemalla että keskustelemalla. Osallisuutta auttaa, että opettaja on selvillä ryhmän keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja toimii keskustelujen mahdollistavaa oppimisympäristöä tukien. Opettaja voi omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan oppilaiden kanssa joko edistää tai rajata osallisuutta oppimisprosessiin. Lasten oma aktiivisuus, toiminta ja mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon vaikuttavat osallisuutta tuottavasti, jolloin he kokevat myös omistajuutta omasta luokkayhteisöstään sekä vastuullisuutta sen hyvinvoinnista. Lisäksi toisilta oppiminen ja toisten opettaminen tarjoavat kokemuksia asiantuntijuudesta. (Rasku-Puttonen 2006, 111–125.)

Hannu T. L. Heikkisen ja Rauno Huttusen (2017) mukaan osallisuuteen kasvamiselle ja kasvattamiselle on olemassa vankat perustelut nykyisessä

maailmassa, jossa kohtaamme muun muassa ilmastonmuutokseen ja demokratian kehitykseen liittyviä haasteita. Koulun tehtävänä on antaa lapsille valmiuksia alati muuttuvassa yhteiskunnassa toimimiseen, mikä tässä ajassa tarkoittaa, että opettajilla on vastuu kehittää opetusta evästämään oppilaitaan toimivaan, yhteisöjen väliseen interaktioon. (Heikkinen & Huttunen 2017, 20–22.) Myös Maarika Piispanen, Marko Kuuskorpi ja Hannele Cantell ovat kukin omissa tutkimuksissaan havainneet oppimisen olevan sidoksissa kaikenlaisiin yhteiskunnan muutoksiin. Näin ollen on nostettava tarkasteluun oppimiselta vaadittavia muutoksia ja hahmotettava tulevaisuuden näkymiä, sekä mahdollistaa oppijoille riittävä, monialainen kompetenssi monimutkaisten ilmiöiden hallitsemiseksi. (Piispanen, M. 2008, 3; Kuuskorpi, M. 2012, 76 ; Cantell, H. 2017, 225–251.) Erilaisten arvopohjien ja yhteisöjen kohtaaminen on osa nuorten kouluarkea, mistä kaikkien heidän elämäänsä liittyvien kasvatusvaikuttajien on hyvä olla tietoisia. 6. luokkalaisia ajatellen opettajilla on haasteena osata suunnitella ja valita tarkoituksenmukaiset pedagogiset ratkaisut ja menetelmät, joiden avulla nuoret voivat toimia luontevasti sekä riittävän asiantuntevasti omassa elämässään, edellytyksensä huomioon ottaen, tällä hetkellä ja myös tulevaisuudessa. Kuitenkin esimerkiksi nuorten suhtautumista suuriin globaaleihin haasteisiin on hyvä pohtia ja kysyä, kuitenkaan ahdistamatta heitä liikaa. On myös hyvä huomioda, että tämän ikäisillä on jo olemassa valmiuksia ongelmanratkaisuun ja toiveikkaaseen toimintaan tulevaisuuteen liittyen.

Heikkisen ja Huttusen (2018) mukaan kasvatuksessa tulisi painottaa nykyisin käytännön järjellisyttä, *phronesis*, ja kriittis-emansipatorista asennetta, vastapainona tekniselle rationaalisuudelle. He tulkitsevat tällaisen kasvatuksen olevan *praksista*, mikä tarkoittaa tekojen hyveellisyyttä ja hyvyyttä. Kriittinen praksis puolestaan toimii arviointityökaluna, tarkasteltaessa yhteiskunnassa esiintyviä käytäntöjä ja ajattelutapoja. (Heikkinen & Huttunen 2018, 50–51) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14–16) mainitaan hyvyys, totuus, kauneus, oikeudenmukaisuus ja eettiseen toimintaan kasvattaminen yleissivistyksen tavoitteina, jotka osaltaan edistävät hyveellisiin tekoihin ja osallisuuteen kasvamista sekä kriittisen ajattelukyvyyn kehittymistä. Piispanen (2008) on myös tarkastellut tekstissään erilaisia ihanteita ja tavoitteita hyvin toimimisen edistämiseen sekä yhteisesti arvokkaina pidettyjä hyveitä, joihin

kasvamiseen tulisi pedagogiikalla vaikuttaa. Hän on havainnut, että tahto yhteisen hyvän edistämiseen yksilö- ja yhteisötasolla on yhdistänyt jo useita sukupolvia, mutta kirjoittaja myös esittää kritiikkiä, voidaanko tällaista kaikkien hyvää koskaan saavuttaa. (Piispanen 2008, 57–62.) Peruskoulussa osallisuutta edistämällä yleiseen hyvään ainakin pyritään vaikuttamaan, mutta kuinka osallisuus toteutuu käytännössä? Perttu Männistö, Alekski Fornaciari ja Tuomas Tervasmäki (2018) ovat käyneet läpi opetushallituksen vuonna 2011 teettämän Demokratiakasvatusselvityksen ja saaneet selville, ettei lainmukainen osallisuus toteudu useiden oppilaiden kohdalla tarkoituksenmukaisella tavalla. He toteavat, että osallistumista voitaisiin edistää antamalla oppilaille siihen lisää mahdollisuuksia kouluarjessa. Tämä voi toteutua hyvin konkreettisissa kouluarkeen liittyvissä päätöksissä, esimerkiksi luokan sisustamista tai oppisisältöjä koskien. (Männistö ym. 2018, 110–112.) Tässä kohtaa voidaan pohtia missä määrin nuorille on hyvä antaa päätösvaltaa, ja millaiset asiat voivat olla täysin heidän päätännässään. Onko luokkayhteisön ja koulun tarkoitus olla lasten vai aikuisten säätelemä toimintakenttä, vai molempien ja aivan kaikkien? Jos nuoret valitsevat itseään kiinnostavat sisällöt hyvinkin vapaasti, voiko tällöin jäädä opiskelematta jotain oleellista tietoa tai oppimatta jotain tarpeellisia taitoja? Aikuisilla on kuitenkin vastuu tässäkin kohtaa, eikä ole saman tekevää mitä päätöksiä myös he tekevät kouluarkeen liittyen. Lisäksi tarkasteluun voi tuoda aikaresurssin, ja pohtia, miten ja mihin kaikkeen kouluarjessa valitaan käyttää aikaa.

Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (Opetushallitus 2014, 24). Männistö ym. (2018) kehottavat esittämään kriittisiä kysymyksiä koulun osallisuuskäytänteistä, ja pohtimaan ketä ne palvelevat todellisuudessa. Kirjoittavat myös kannustavat tarkastelemaan tasa-arvoisen osallisuuden ja itsenäisen aktiivisuuden suhdetta. (Männistö ym. 2018, 112–113.) Jokaisella on toki vastuu osallistua, mutta millaiset edellytykset ja valmiudet sekä tahto siihen kullakin oppilaalla on? Osalla oppilaista voi esiintyä myös haasteita itseohjautuvuudessa, jolloin heidän tarpeensa on huomioitava osallisuuden toteutumista suunniteltaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu luku 7 koskien oppimisen tuen järjestämistä kolmiportaisen tuen mallin mukaan, kaikkien osallisuus mahdollistaen (Opetushallitus 2014, 61–78).

Männistö ym. (2018) ovat tulkinneet perusopetuksen opetussuunnitelman yhteiskunnallisen osallisuuden sisältöjä ja merkityksiä, ja kertovat sen tavoitteena olevan kaikille mahdollistuva ja hyvä yhteiskunta, jossa yksilöistä koostuvat yhteisöt toimivat. Yksilön aktiivisuus nousee keskiöön, vaikkakin oppilailla tämä tarkoittaa pääsääntöisesti osallisuuden harjoittelua. (Männistö ym. 2018, 102–103.)

3.2 Oppiminen ja yhteistoiminnallisuus joustavassa oppimisympäristössä

Maarika Piispanen (2008, 71–74) tarkastelee väitöskirjatekstissään uusien oppimisympäristöjen avoimuutta ja erittelee siihen liittyvän sekä luokkahuoneesta ja koulun tiloista ulospäin suuntautuvan oppimisen, että myös teknologian avulla mahdollistuvat erilaiset verkko- ja informaatioympäristöt. Hän myös tarkastelee tekstissään uusien oppimisympäristöjen nivoutumista osaksi muuta yhteiskuntaa, ja pohtii oppimiseen liittyviä haasteita koulun avautuessa myös sen ulkopuolisille tahoille. Piispanen mainitsee haasteiksi muun muassa osaamiseen luonteeseen, pedagogiikan laatuun ja oppimisympäristöissä toimivien eri osapuolten hyötyyn liittyvät tekijät. Myöhemmin Marko Kuuskorpi (2012) on tutkinut omassa väitöskirjassaan tulevaisuuden oppimisympäristöjä, ja toteaa oppimisympäristön muodostuvan paikan ja siinä toimivan yhteisön vuorovaikutuksessa. Myös hän kirjoittaa oppimisen laajentuneen osaksi koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja teknologian suomia mahdollisuuksia. (Kuuskorpi, 62–63.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan teknologia osana oppimisympäristöä ja työtapoja, joilla tuetaan yhteistoiminnallisuutta, osallisuutta ja edistetään yksilöllistä oppimista. (Opetushallitus 2014, 29).

Marko ja Taina Kuuskorpi (2016) ovat tutkineet digitaalisten oppimateriaalisen yhteyttä oppimismotivaatioon 12–14 -vuotiailla yhden lukuvuoden ajan, ja on saatu selville, että perinteisiä kirjoja ja painettuja materiaaleja käyttäneet innostuivat siirryttäessä tablettilaitteiden käyttöön, mutta pitkäaikaisessa käytössä ne eivät nostaneet oppimismotivaatiota. Innostus sähköisiä välineitä kohtaan romahti tutkimusajanjakson aikana. Tämän lisäksi on havaittu, että tablettilaitteiden ja digitaalisten materiaalien käytössä tarvitaan

hyvin ohjattua opetusta ja niiden hyödylliseen käyttöön tulee kiinnittää huomiota. (Kuuskorpi & Kuuskorpi 2016, 28–52.) On myös hyvä muistaa, ettei teknologia ole kaikille lapsille kiinnostavaa osana oppimisympäristöä (Väljærvi 2011, 23).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) koulun yleissivistävän tehtävän taustalla vaikuttavat kontekstuaalinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. Luku 2.1), jossa painottuvat vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus sekä yksilöiden että oppimisympäristöjen kesken. Koko koulun toimintakulttuurin tulee mahdollistaa ja edistää vuorovaikutusta (Opetushallitus 2014, 27). Oppijalta itseltään odotetaan kykyjensä mukaista aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja vastuunkatoa oppimisestaan, mutta tämän lisäksi yhdessä oppiminen on yksi keskeinen oppimisen muoto kouluarjessa. Oppimisprosessissa on otettava huomioon oppijan yksilöllisyys, työtavat, kiinnostuksen kohteet ja muut motivaatioon positiivisesti vaikuttavat tekijät. (Opetushallitus, 2014, 17.) Nykyisiä oppimiskäsityksiä ja kouluarjen toimintakulttuuria tukemaan on tarjottava oikeanlaisia valintoja oppimisympäristöihin liittyen, jolloin muuntojoustavuus, eli pedagoginen taipuisuus, tulee erityisesti ottaa huomioon tilojen suunnittelussa ja käytössä. Taipuisuudella pyritään nimenomaan tukemaan oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia, oppimisen tapoja ja tarpeita oppimistilanteissa, jolloin kalusteiden ja tilojen tulee olla helposti liikuteltavissa, siirreltävissä ja muunneltavissa. (Kuuskorpi 2012, 5; Luminen, Rimpeläinen ja Tarvainen 2018, 12-13.)¹

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjoitetaan oppimisympäristöstä tilan, paikan ja siinä toimivan yhteisön keskenään kommunikoivista käytänteistä. Oppimisympäristöjen tulee kokonaisuudessaan, kaikilla palveluillaan, materiaaleillaan ja mahdollisuuksillaan, edistää siinä toimivien yksilöiden ja yhteisöjen vuorovaikutusta, ja sen tulee olla pedagogisesti sekä joustava että monipuolinen. Tämän lisäksi oppimisympäristöjen tilasuunnittelussa on pyrittävä turvallisuuteen, ekologisuuteen, esteettömyyteen, siisteyteen ja viihtyisyyteen, ja huomioitava myös ergonomiaan ja sisäilman laatuun vaikuttavat tekijät. (Opetushallitus 2014, 29–31.) Parhaimmillaan

¹ Finnish Education Groupin julkaisema CookBook 2.0 - Modernin rakennetun oppimisympäristön opaskirja on toteutettu yhteistyössä oppimistiloja suunnittelevan ja kalustavan Iskun kanssa. Kirjan ovat kirjoittaneet oppimisympäristöjen rakentamisen asiantuntijat arkkitehti Heikki Luminen, kasvatustieteiden lisensiaatti Markku Rimpelä ja Iskun Learning-asiakasalueen johtaja, pedagogi Elise Tarvainen.

oppimisympäristö, erilaisine välinein ja kalusteineen, tukee lasten yksilöllisyyttä, innovatiivisuutta, aktiivisuutta ja luovuutta (Luminen, Rimpeläinen ja Tarvainen 2018, 19). Uusissa oppimisympäristöissä jokaiselle oppilaalle mahdollistuu hakeutuminen itselleen ja ryhmälleen sopiviin oppimistiloihin tai asettuminen mieluisaan työskentelykalusteeseen, jonka kokee vaikuttavan positiivisesti opiskeluunsa, motivaatioonsa ja oppimiseensa. Leskisenoja (2017) on havainnut koulun fyysisen ympäristön ja kotoisten olosuhteiden lisäävän 6. luokkalaisten mukaan kouluiltoa. Hänen tutkimustuloksissaan luokkahuoneessa pidettiin tärkeinä muun muassa koulutyötä kannustavia lauseita, julisteita ja kuvataidetoita. Värimaailmoista 6. luokkalaisten suosivat kirkkaita värejä, jotka koettiin piristäviksi. (Leskisenoja 2017, 434.) Kouluilo on omalta osaltaan vaikuttamassa oppimismotivaatioon, suoriutumiseen ja 6. luokkalaisten yleisiin kokemuksiin kouluarjesta, joten sitä edistäviin tekijöihin on näin ollen hyvä kiinnittää huomiota joustavissa oppimisympäristöissä.

Lehtinen ym. (2016) mukaan oppimisympäristö tulisi kokonaisuudessaan rakentaa kaikkien siinä toimivien osallisuuden mahdollistavaksi, jolloin annetaan tilaa keskustelulle, väittelyille ja neuvotteluille, sekä rohkaistaan jokaista tuomaan esiin omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan. Opettajan vastuulla on hallita ja organisoida ryhmä siten, että oppijat saavat riittävästi tukea, ohjausta ja palautetta dialogiselle toiminnalleen. (Lehtinen ym. 2016, 268.) Opettaja toimii ryhmäprosessien ymmärtäjänä ja hänen vastuullaan on kiinnittää huomio tekijöihin, jotka eivät palvele yhteisöä. Opettajan onkin havainnottava ryhmää alituisesti, osattava antaa tukea ja puuttua tarpeen mukaan sen tapahtumiin. Jotta yhteisö voisi kehittyä, on tarkasteltava siinä toimivien keskinäisiä suhteita, ja tiedostettava, että yhteistoiminnallisuus edistää yhteisöllisyyttä ja ryhmän välistä luottamusta. On myös hyvä muistaa, että jotkut lapset suhtautuvat yhteistoiminnallisuuteen ja ryhmiin kriittisesti. Tämän lisäksi arviointi perustuu useimmiten yksilösuorituksiin, sillä ryhmäarviointia tehdään toistaiseksi vielä melko vähän. (Rasku-Puttonen 2006, 111–125.) Myös Piispanen (2008, 164) kirjoittaa oppimisen yhteistoiminnallisista menetelmistä, muistuttaen vertaisuuden sekä vuorovaikutuksen merkityksistä motivaatioon.

Yksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvä käsite uusissa oppimisympäristöissä on joustava ryhmittely, mikä mahdollistaa osaltaan erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen tapoja. Anssi Roiha ja Jerker Polso (2018)

kirjoittavat joustavan ryhmittelyn palvelevan nimenomaan opetuksen ja oppimisen eriyttämistä. Ryhmittelyä voidaan toteuttaa esimerkiksi oppilaiden työskentelytyylien ja sosiaalisten suhteiden mukaan, mutta riittävän usein ja oppijoiden tarpeiden mukaisesti. (Roiha & Polso 2018, 52–55.)

Kuudesluokkalaiset ovat ikäisilleen tyypillisesti usein ryhmäytyneet luokkatovereiden kesken pienempiin porukoihin ja paras kaveri –kuvioihin (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 184; Salmivalli 2005, 37). Parityö on tiivis tapa harjoitella vuorovaikutustaitoja, yhteistoiminnallisuutta ja ryhmätyötä, ja saman laatusesti toimivat saavatkin usein aikaiseksi hyvää tulosta (Raina & Haapaniemi 2005, 124.) Opettaja voi omalla toiminnallaan haastaa ryhmien kokoaikaista yhdessä toimimista, pareja ja ryhmämuodostelmia vaihdellen. Joillekin oppilaille tällainen vaihtelu voi olla mieluisaa, mikäli heidän on helppo vaihtaa sosiaalisesta tilanteesta toiseen, mutta joillekin voi tuottaa ahdistusta työskennellä muiden kuin parhaiden ystävien kanssa. Parien ja ryhmien vaihtelu voi toisinaan aiheuttaa turhaa kiistaa ja konfliktia, jolloin jotkut oppilaat saattavat toimia jopa niin voimakkaasti, että he kieltäytyvät uusista ryhmämuodostelmista. Tällöin luokanopettajan on otettava tilanne haltuun selkeästi ja ohjattava toiminta siten, ettei ketään jätetä ulkopuolelle tai ilman ryhmää. Lisäksi hänen on osattava tukea tällaisessa tilanteessa mahdollisesti syrjään vetäytyviä tai jääviä sensitiivisellä otteella, jottei kukaan joudu naurunalaiseksi tai epätoivotuksi ryhmätyöskentelykaveriksi. On siis tarpeellista pohtia, millaisissa tilanteissa on perusteltua antaa lasten itse valita parit ja ryhmät, ja milloin luokanopettajan on määrättävä tai arvottava ne, sekä ottaa huomioon oppimista parhaiten tukevat ratkaisut ja menetelmät. Raina ja Haapaniemi (2005) mukaan onkin tärkeää muistaa, ettei yhteistyötä voi vaatia pikaisesti lapsilta, joilla on haasteita toimia keskenään, vaikka kaikkien kanssa toimeen tuleminen onkin tavoite. Lapsen tullessa tietoiseksi omasta toiminnastaan ja vuorovaikutuksensa laadusta, auttaa se häntä ymmärtämään paremmin myös toisia. Yhteistoiminta harvoin onnistuu ilman riittäviä vuorovaikutustaitoja, joten niitä on opetettava riittäviä haasteita tarjoamalla, jotta vältetään kaootiselta toiminnalta. Yhteistoiminnallisuus ja taitojen oppiminen vaativat aikaa, mikä on myös huomioitava tavoitteiden asettamisessa ja ryhmän ohjaamisessa. (Raina & Haapaniemi 2005, 123–125.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tehtävä, tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää luokanopettajien ja 6. luokkalaisten kokemuksia kohtaamisesta, osallisuudesta ja oppimisesta uusissa oppimisympäristöissä. Nykyiset yhtenäiskoulut rakennetaan varsin suuriksi rakenteiltaan ja niihin sijoitetaan määrällisesti aiempaa enemmän oppilaita, joten myös tästä syystä koen tarpeelliseksi selvittää muuntotiloissa ja joustavissa oppimisympäristöissä työskentelevien ja toimivien omakohtaisia kokemuksia, sekä tuoda julki heidän kouluarkitodellisuuttaan. Tutkimusongelmaksi on muotoiltu tiiviisti: “Millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja 6. luokkalaisilla on kohtaamisesta, osallisuudesta ja oppimisesta uusissa oppimisympäristöissä?”.

Tutkimuksessa etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten 6. luokkalaiset kokevat osallisuuden, kohtaamisen ja oppimisen uudessa oppimisympäristössään?
2. Miten yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettajat kokevat osallisuuden, kohtaamisen ja oppimisen uudessa oppimisympäristössään?

Juha Varto (2005) on todennut, että laadullisella tutkimuksella voi olla tavoitteena joko yleistettävän tiedon tuottaminen tai jokin käytännölliseen ratkaisuun pyrkivä päämäärä (Varto 2005, 8). Tässä tutkimuksessa pyritään ensisijaisesti tietoon, joka hyödyttää käytännössä yhteisöä itseään tulemaan tietoiseksi siinä

vallitsevista kokemuksista, jolloin yhteisö itse voi päättää ja arvioida mitä he tiedolla tekevät ja millaista hyötyä heille siitä kokonaisuudessaan on.

Andrew Abbottin (2004) mukaan sosiaalisissa tieteissä ilmiöiden selitykset mahdollistuvat silloin, kun pääsemme syventymään ja puuttumaan niihin juuria myöten. Kokemusten tutkiminen avaa väylän päästä ymmärtämään ilmiöitä kokijoiden henkilökohtaisista perspektiiveistä, ja vaikka tulokset eivät olisikaan laajasti yleistettävissä, voidaan tiettyä ilmiötä kartoittaa erityisesti tietyn yhteisön tai otantajoukon toimintaa ymmärtääksemme, tai kehittääksemme siihen liittyviä arjen mekanismeja. Abbott esittelee yleisenä näkökulmana pragmaattisen selittämisen, jolloin lähtökohtana on ymmärtää jonkin ilmiön toimintaa, jotta voitaisiin vaikuttaa sen tiedettyihin syihin ja seurauksiin (Abbott 2004, 8– 9.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on saada lisää tietoa siitä, miten sekä luokanopettajat että 6. luokan oppilaat kokevat oman ja toistensa toiminnan, suhteessa uusien oppimisympäristöjen tuomiin mahdollisuuksiin. Tutkimuksella pyritään vastaamaan siihen, millaiset tekijät edistävät tai estävät osallisuutta, sekä miten oppilaiden ja opettajien välinen kommunikaatio ja kohtaaminen toteutuvat. Tavoitteena on myös saada tietoa siitä, millaiset vaikutukset uudella oppimisympäristöllä on oppimiseen, sekä oppilaiden että opettajien kokemuksissa. Uusissa oppimisympäristöissä on paljon erilaisia elementtejä perinteiseen luokkahuoneeseen verrattuna, joten on hyödyllistä saada kokemuksellisia tuloksia koulun uudenlaisen oppimisympäristön toimivuudesta, sekä siinä koetuista hyödyistä ja haitoista.

Oppimisympäristöjen monimuotoisuus ja muuntotilojen joustavuus ovat tuoneet mukanaan paljon yhteistoiminnallisen oppimisen ja opettamisen menetelmiä, joilla on taustansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vaadituissa tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 27). Yhteisopettajuus on eräs opetuksen muoto, jota näissä ympäristöissä toteutetaan. Tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat ilmoittaneet, että he toteuttavat yhteisopetusta aktiivisesti omassa työarjessaan. Jonna Pulkkinen ja Anna Rytivaara (2015) kirjoittavat yhteisopetusta toteutettavan usein kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja erityisopettajan kesken, ja toteavat sen edistävän yhteisöllisyyttä sekä luokkayhteisössä että koko koulussa, ja lisäksi parantavan erityistä tukea tarvitsevien osallisuutta. Yhteisopettajuus tukee myös oppilaita tarjoamalla heille mallin sosiaalisesta yhteistyöstä. Yhteisopettajuuden malleja

ovat muun muassa avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen ja tiimiopettajuus. (Pulkinen & Rytivaara 2015.)

On toivottavaa, että tulosten myötä yhteisö tulee paremmin tietoiseksi oppimisympäristöön, osallisuuteen ja oppimisen arkikäytänteisiin liittyvistä haasteista ja hyödyistä. Näin voidaan tehdä mahdollisesti parantavia muutoksia tai muita kehittämistoimia, osallisuuden, kohtaamisen ja oppimisen edistämiseksi. Tulosten ollessa varsin positiivisia, voidaan todeta tekijöitä, jotka yhteisön kouluarjessa kannattaa säilyttää, ja joiden ylläpitämiseen on suositeltavaa kohdentaa resursseja. Tutkimustiedolla voidaan mahdollisesti myös vaikuttaa yhteisön jäsenten asenteisiin ja sosiaaliseen koheesioon. Oppilasryhmästä on tärkeää saada esiin heidän kokemuksiaan kohtaamisesta; ymmärtää miten he tulevat omasta mielestään kohdatuiksi, ja verrata sitten heidän näkemyksiään opettajien narratiiveihin. Näin kokonaisesta luokkayhteisöstä koostuu yhtenäisesti ymmärrettävä ja tarkasteltava todellisuus, ja voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka yhdenmukaiset kokemukset ovat, ja tulkitsevatko opettajat kohtaamista ja osallisuutta kenties samoin kuin oppilaat, vaiko eivät.

4.2 *Tutkimuskohde*

4.2.1 Joustava oppimisympäristö vuorovaikutuksen ja oppimisen näkökulmasta

Tutkimukseen osallistunut oppilasryhmä luokanopettajineen toimii hiljattain valmistuneessa, muutaman sadan oppilaan yhtenäiskoulussa, uudessa oppimisympäristössä, joka käsittää koulun omien fyysisten sisä- ja ulkotilojen lisäksi myös lähiympäristön kirjastoineen, uimahalleineen ja metsineen. Sisätilat on rakennettu joustaviksi ja muunneltaviksi, joten koulussa on paljon suuria auloja ja avoimia oppimistiloja, pienryhmähuoneita ja –luokkia sekä oppilaiden sisävälituntitoimintaan tarkoitettu oma suuri aula. Sisävälituntitilassa ja avoimissa, suurissa oppimistiloissa on käytettävissä useanlaisia kalusteita erikokoisten oppimispisteiden kokoamista varten. Säädeltävillä jakkarilla, sohvilla ja pöydillä voidaan oppimisympäristöä muokata ryhmien ja yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Tilat ja kalusteet mahdollistavat monenlaista

vuorovaikutusta ja kohtaamista, mutta joustavuutensa ansiosta oppilaat voivat myös vetäytyä vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisista oppimista vaativista tilanteista omaan rauhaan tai yksin oppimiseen, esimerkiksi soppimaisiin työpisteisiin tai nojatuoleihin.

Uudessa oppimisympäristössä toimii oppilaiden ja opettajien lisäksi koko muu koulun väki ja henkilökunta. Ruokala on sijoitettu ikään kuin koulun sydämeiksi, koulun suureen ala-aulaan. Hiljaisempia ruokailutilanteita toivovia varten on myös olemassa erillinen kabinetti, johon voi halutessaan siirtyä ruokailemaan yksin tai pienryhmässä. Värimaailmaltaan koulu on puuosiltaan vaalea ja tilat ovat koko rakennuksessa kirkkaita, mutta selkeitä ja maanläheisiä värejä käsittäviä. Värejä on sijoitettu muun muassa sohvaryhmiin, raheihin ja mattoihin. Suurten ikkunapinta-alojen ansiosta myös koulun ympäristö pihoineen ja metsineen pääsevät jouhevasti osaksi sisätiloja. (Ks. kuvia tiloista s. 32–33)

Luokkahuoneet ja avoimet oppimistilat sisältävät myös teknologiaa. Tutkimustapahtuman aikaan 6. luokkalaisten käyttämässä avoimessa toimintatilassa oli esillä lukuisia älytauluja ja -näyttöjä, kaksi dokumenttikameraa sekä kannettavia tietokoneita. Oppilaille on myös mahdollisuus käyttää älypuhelimia ja tablettilaitteita tarvittaessa. Älytaulut avoimessa tilassa olivat melko kookkaita, mutta toiminnoiltaan monipuolisia, ja opettaja kertoi niitä käytettävän lähes päivittäin, ei kuitenkaan jokaisella oppituokiolla.

Oppimista ajatellen tutkimusryhmän monipuolinen oppimis- ja opetusympäristö mahdollistaa yksilöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta hyvässä suhteessa. Opettajilla on paljon mahdollisuuksia käytettävissään opetuksen suunnittelussa, ja he voivat valita, kuinka paljon painottavat esimerkiksi lähiluonnossa oppimista tai teknologian käyttöä sisätiloissa opetuksessaan. Oppilaille tarjoutuu myös mahdollisuuksia liikkua opiskelun ja oppimisen aikana sisä- ja ulkotiloissa melko vapaasti, mutta toki valvotusti. Lisäksi kirjaston välitön läheisyys mahdollistaa 6. luokkalaisille itseohjautuvuutta muun muassa tiedonhankinnassa.



Kuva 1. Aulanäkymä oppilaiden olohuoneesta



Kuva 2. Yhteistoiminnallisen oppimisen tila/ oppilaiden olohuone / sisävälituntitila



Kuva 3. Oppilaiden olohuone / sisävälituntitila



Kuva 4. Avoimen oppimistilan päätyosa säädeltävine ja siirrettävine kalusteineen



Kuva 5. Ryhmätyöpiste avoimessa oppimistilassa

4.2.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimustapahtuma

Tutkimus toteutettiin helmikuussa 2019 ja siihen osallistui 39 erään eteläsuomalaisen yhtenäiskoulun 6. luokkalaista, kahden yhteisopettajuutta työssään toteuttavan luokanopettajansa kanssa. Tutkimusryhmä valikoitui sähköpostitiedustelulla etsittyjen halukkaiden osallistujien joukosta. Lähetin tutkimusta koskevan tiedustelun kiinnostuksesta suoraan kyseiselle koululle, koska tiesin sen olevan valmistunut hiljattain ja vastaavan uuden, joustavan

oppimisympäristön kriteerejä. Koulu, sen henkilökunta ja oppilaat eivät kuitenkaan olleet minulle entuudestaan tuttuja. Rehtori ilmoitti kahden opettajan halukkuudesta osallistua ryhmänsä kanssa, ja aloitimme yhteistyön. Ensimmäiseksi lähetin rehtorille tutkimuslupapyyynnön, jossa kuvasin tutkimuksen tarkoitusta, sisältöä ja pääkäsitteitä tiiviisti, minkä jälkeen sain muutaman viikon kuluessa hyväksyvän vahvistuksen ja luvan tutkimuksen toteuttamiselle.

Seuraavaksi aloitimme sähköpostiyhteydenpidon luokanopettajien kanssa. Lähetin suostumusasiakirjat opettajien välityksellä oppilaiden huoltajille, kartoittaakseni kuinka moni heistä antaa lapselleen luvan osallistua tutkimukseen. Opettajat vastasivat muutaman viikon kuluessa, ja ilmoittivat, että kaikki oppilaat ovat saaneet kotiväeltään luvan osallistua. Lisäksi molemmat opettajat ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen omasta puolestaan. Tämän jälkeen lähetin etukäteen sähköpostitse narratiivien aiheet ja ohjeet tutkimustapahtumaa varten (ks. LIITE 1), jotta sekä oppilaat että opettajat voivat tutustua tutkimuksen pääkäsitteisiin ennakolta ja keskustella niistä yhdessä ennen varsinaista tutkimustapahtumaa. Käsitteet oppimisympäristö ja osallisuus avattiin 6. luokkalaisille peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) annettuja määritelmiä mukailien. Tämän pro gradun aiheessa käytetään termiä joustava oppimisympäristö, mutta tutkimustilannetta varten annetuissa ohjeissa ja aiheissa on käsite uusi oppimisympäristö, jolla on tarkoitettu nimenomaan tutkimukseen osallistuvien omaa näkökulmaa, eli heille uutta ympäristöä tiloineen, toimintoineen ja käytänteineen. Luokanopettajien kohdalla oli oletuksena, että he tuntevat oman alansa peruskäsitteistön jo ennalta, ja näin varmistettiin olevan. Opettajat saivat silti myös kerrata käsitteet ennen tutkimustapahtumaa yhdessä oppilaidensa kanssa.

Sovimme luokanopettajien kanssa yhteisesti tutkimustapahtuman ajankohdan, jolloin vierailin koululla yhden aamupäivän ajan ja valvoin kirjoittamista henkilökohtaisesti. Oppilaiden kirjoitusliuskat olivat valmiiksi koodatut anonymiteetin säilyttävillä tunnistenumeroilla 1-45/45 ja luokanopettajien vastaavasti kirjainkoodeilla A ja B. Näin ollen, tämän tutkimuksen tulosten raportointiosuudessa narratiiveihin viitataan koodeilla KX, jolloin K viittaa oppilaan kertomukseen ja X hänen anonymiteettinsä säilyttävään tunnistenumeroon. Kahden luokanopettajan kohdalla vastaavat koodit ovat A ja B.

Tutkimustapahtuman alussa luokanopettajat raportoivat, että he olivat käyneet keskusteluja, koonneet ajatuksia käsitteistä ja perehtyneet narratiivien aiheisiin yhdessä oppilaiden kanssa. Kävimme vielä kaikki tutkimuksen käsitteet, ohjeet ja tehtävänannon yhdessä läpi oppilaiden kanssa tiiviisti, minkä jälkeen oli 1,5h yhtenäistä kirjoitusaikaa. Suurin osa oppilaista käytti koko ajan aktiivisesti hyödykseen, muutama kirjoitti tekstinsä hyvin nopeasti ja he piirsivät odottaessaan kuvia oppimisympäristöstä tekstinsä oheen.

Tutkimustapahtuman aikaan kuusi oppilasta ja toinen luokanopettajista olivat poissa, joten vain toinen opettaja ja loput 39 oppilasta kirjoittivat narratiivinsa tutkijan valvomassa tilanteessa, omassa avoimessa oppimistilassaan. Toinen luokanopettaja ilmoitti kuitenkin jälkikäteen halukkuudestaan yhä osallistua, joten sovimme yhteistyössä, että tutkimuksen luotettavuuden säilymisen vuoksi, hän lähettää anonyymisti koodatun tekstinsä minulle virallisesta sähköpostiosoitteestaan liitteenä tervehdyttyään, jotta voin tulostaa liuskansa osaksi muuta aineistoa. Kuuden muun oppilaan osalta asia ratkaistiin niin, etteivät he osallistu, koska luokanopettajat ilmoittivat työaikataulujensa olevan hyvin tiukat. Tästä syystä 1,5h kestävä vastaava tutkimustilanne olisi ollut liian haastavaa järjestää ainoastaan näin pienelle joukolle. Tutkimuksen kannalta kuuden oppilaan poisjäänti ei ole ratkaisevaa, koska tarkkaa osallistujien lukumäärää ei ennalta suunniteltu eikä määritetty.

4.3 Narratiivinen tutkimusmenetelmä ja temaattinen aineistoanalyysi

4.3.1 Narratiivit tiedon lähteinä ja tutkimusongelman ratkaisuun tähtäävänä metodologisena valintana

Kvalitatiivinen tutkimukseni toteutettiin narratiivisella tutkimusstrategialla, eli aineisto koottiin keräämällä kertomuksia luokanopettajilta ja oppilailta. Andrew Abbott (2004, 32–33) kirjoittaa narratiivien ja tarinoiden kertomisen olevan yleinen tapa selittää elämämme tapahtumia. Niiden avulla pääsemme kiinni kokijoiden merkityksiin ja kuvauksiin siitä, mitä ja miten jotakin tehtiin, tai jotakin tapahtui. Myös Corinne Squire (2008, 41) on todennut, että narratiivit käsittelevät nimenomaan kertojalle itselleen omaa tarinaansa koskevia merkityksellisiä tekijöitä. Tässä tutkimuksessa annettiin sekä opettajille että oppilaille lyhyt

aihekuvaus (ks. LIITE 1), jonka pohjalta he kirjoittivat kokemuksistaan. 6. luokkalaisia varten annettiin muutama, konkreettisesti aihetta avaava ja vapaaehtoinen apukysymys kirjoitustyön tueksi, mutta muutoin kaikki tutkimukseen osallistuvat saivat kirjoittaa aiheesta vapaasti. Kukin kokija sai siis vapaasti nostaa esiin niitä merkityksiä aiheeseen liittyen, jotka hän tutkimustapahtuman hetkellä koki itselleen tärkeiksi tai merkittäviksi.

Abbott (2004) toteaa, että sosiaalinen todellisuutemme ilmenee enemmän erilaisten tarinoiden kesken kudelmana kuin systemaattisena rakennelmana (Abbott 2004, 55). Myöhemmin Heikkinen (2015) myös kirjoittaa narratiivisen tutkimuksen perustuvan tulkinnallisuuden ja konstruktivistisuuden paradigmaan, jolloin kertomusten kautta luodaan keskustelua todellisuuden rakentamisesta (Heikkinen, 2015, 155). Jokaisella on oma tarinansa kerrottavanaan, ja erityisesti kouluun liittyen, on sekä luokanopettajille että oppilaille tuttu tapa tuoda omia kokemuksia esiin kertomuksissa. Alakoulussa sekä arkeen pohjautuvia tarinoita, että mielikuvituksen tuottamia tarinoita kirjoitetaan runsaasti (Harjunen & Korhonen 2011). Kirjoittajan roolissa tutkittavat voivat toimia kertojina, jotka samalla reflektivat sekä omaa että toisten toimintaa. Tässä tutkimuksessa pyritään nivomaan opettajien kokemukset oppilaiden kokemuksiin, ja muodostamaan näin ollen yhtenäisen ja johdonmukainen kokonaisuus tämän yhteisön toiminnasta sekä näkökulmista. Erityisesti osallisuuteen ja kohtaamiseen liittyen pidän tärkeänä saada tutkittavien aito, oma ääni kuuluviin. Muodollisilla kaavakekyselyillä sekä valmiiksi asetetuilla vastausvaihtoehdoilla saattaisi jäädä jotakin hyvin olennaista ja yksilöllistä tietoa kätköön.

Tutkimusongelmaa vasten tarkasteltuna narratiivisen tutkimusstrategian valitseminen tähän tutkimukseen on varsin perusteltu, koska sillä päästään lähelle tutkimuskohteen ajattelua ja henkilökohtaista merkitysten antoa. Narratiivit tuovat esiin tietoa eri lailla kuin formaalit kyselykaavakkeet, joissa vastausvaihtoehdot ovat valmiina, ja tutkimuskohde valitsee niistä itselleen eniten sopivimman. Elizabeth Taylor, Ernest N. Jouriles, Rachel Brown, Katie Goforth, K. ja Victoria Banyard (2016) ovat havainneet omakohtaisten tarinoiden ja itsestään kertomisen olevan usein nuorille mieluisaa ja identiteettiä vahvistavaa, joten olen valinnut tutkimusstrategian myös tästä syystä. Tarkoituksena on luoda 6. luokkalaisille kiinnostusta aihetta kohtaan ja saada heidät tuottamaan tietoa heitä motivoivalla tavalla. Luokanopettajia ajatellen

narratiivit ovat myös tapa tavoittaa henkilökohtainen ajattelu perusteluineen sekä havaintoineen. On mielenkiintoista selvittää, millaisia tekijöitä he itse nostavat merkityksellisiksi aiheeseen ja omaan oppilasryhmäänsä liittyen. Luokanopettajia on osallistunut aiemminkin narratiivisiin pro gradu - tutkimuksiin. Esimerkiksi Sonja Höynälä (2017) on tutkinut pro gradussaan luokanopettajien työuran merkittäviä kokemuksia ja Heta Jokinen (2015) luokanopettajien työhyvinvoinnin moninaisuutta.

Squiren (2008, 41) mukaan tarinat ovat varsinaisista kertomuksiin liittyvistä tapahtumista etäännytettyjä, monimerkityksisiä, ja tapahtumat voidaan ilmaista eri tavoin uudelleenkerrottuina. Tämän lisäksi kertojan, lukijan ja tutkimustapahtumassa osallisten väliset interaktiot vaikuttavat tapahtumakertomuksiin. Myös Heikkinen (2015, 151–152) toteaa, että tarinoissa tapahtumien kulku voidaan kuvata monella tapaa ja useita kerronnan keinoja hyödyntäen. Tutkijan on analysoitava ja raportoitava täsmällisesti tutkittavan kertomus, mutta siitä huolimatta raportin lukija tekee omat tulkintansa. On myös otettava huomioon, että kertojalla itsellään on voinut olla ajatuksenaan toista, mutta hän on saanut ilmaistua kertomuksensa juuri tietyn kuvauksin ja sanavalinnoin tutkimustilanteen aikana. Jaana Laine-Leinonen (2013, 88) on tutkinut 1.–6. -luokkalaisten sanavarastoa ja sen kehittymistä, ja on saanut selville, että yksilölliset erot käytössä olevissa sanoissa ja kielen rikkaudessa ovat suuria 6. luokkalaisten kohdalla. Myös Anneli Pajusen (2012) mukaan alakoululaisten sanavarasto on vielä kehitysvaiheessa, ja näin ollen ikäluokan keskuudessa on vaihtelua niin kielen rikkauteen kuin vihahteikkaaseen ilmaisuun liittyen (Pajunen 2012). On siis ollen hyvin yksilöllistä, ilmaiseeko lapsi itseään monipuolisemmin ja täydemmin puheena vai kirjallisesti, ja missä kontekstissa kukin lapsi kokee ilmaisunvapautta ja –turvallisuutta. Koulussa ja tutkimustilanteissa saatetaan kokea tiedostamatonta jännitystä tai muita tunnetiloja, sekä oletuksia itselleen asetettuja odotuksia kohtaan, mitkä voivat osaltaan vaikuttaa tarinoissa ilmaisun ja kerrotun valikoimiseen.

Panu Raatikaisen (2005) artikkelissa kirjoitetaan ihmistieteiden ymmärtämiseen pyrkivästä laadusta, jolloin tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan nimenomaan yksilön tai yhteisön omasta näkökulmasta (Raatikainen 2005, 8). Samoilla linjoilla on Kirsi Pauliina Kallio (2010, 181) todetessaan, että laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään jotakin

ilmiötä selittäviä näkökulmia tai siinä esiintyviä epäkohtia. Omassa tutkimuksessani kokemusten ymmärtäminen on keskeisintä ja olennaista myös on, että saan narratiivaineistosta tutkittavien henkilökohtaisia havaintoja, näkökulmia sekä arjen kokemuksia esiin, ja toivottavasti myös perusteluja siihen, miksi he kokevat, kuten kokevat. Osallisuuden, kohtaamisen ja oppimisen kokemusten ymmärtäminen uusissa oppimisympäristöissä voi edesauttaa yhteisön omia toimintatapoja ja auttaa havaitsemaan oppimisympäristöjen kehityskohtia. Tiedolla voidaan mahdollisesti myös vaikuttaa yhteisön jäsenten asenteisiin ja lisätä sosiaalista koheesiota. Oppilasryhmästä on tärkeää saada esiin heidän kokemuksiaan kohtaamisesta; ymmärtää miten he tulevat omasta mielestään kohdatuiksi, ja verrata sitten heidän näkemyksiään opettajien narratiiveihin. Näin kokonaisesta luokkayhteisöstä koostuu yhtenäisesti ymmärrettävä ja tarkasteltava todellisuus, ja voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka yhdenmukaiset kokemukset ovat, ja tulkitsevatko opettajat kohtaamista ja osallisuutta kenties samoin kuin oppilaat, vaiko eivät. Näkökulmiin perustuva tutkimus on saanut myös kritiikkiä osakseen; mikäli tieto perustuu vain henkilön omiin kokemuksiin, ei voida olettaa, että asiat ja syyt toiminnalle todellisuudessa ovat juuri siten kuin hän itse olettaa ja uskoo (Raatikainen 2005, 13).

Ymmärtävään tutkimukseen liittyvät myös tutkimuksessa käytettävät käsitteet. Raatikainen (2005) esittelee tekstissään Alfred Schutzin sopivuusperiaateoppia, jonka mukaan tutkimuskohteen on oltava tietoinen yhteiskunnallisten teorioiden tutkimuskäsitteistöä, erityisesti hänelle itselleen sopivalla tavalla ja arkielämään liitettynä. (Raatikainen 2005, 9.) Narratiivitutkimuksessani otan huomioon 6. luokkalaisten tason käsitteiden ymmärtämiseen ja tämän vuoksi jo itse tutkimusaihe on kielennetty heille sopivaksi. Ennen narratiivien kirjoittamista he saivat myös käsitelistan, jossa on määritelty tutkimuksen keskeiset käsitteet tiiviisti ja riittävän selkeästi. Luokanopettajien kanssa myös sovittiin, että oppilaat käsittelevät yhdellä tunnilla käsitteitä omien opettajien johdolla, jotta he voivat tutkimustilanteessa keskittyä kirjoitustyöhön. Tarkoituksena oli, että oppilaat tekisivät käsitteavausta etukäteen yhteistoiminnallisesti sekä keskusteluin että ajatuskartoin. Luokanopettajien osalta käsitteistö on hyvin selkeä ja jopa olennainen työnkuvaan liittyen, joten olettamuksena oli, että he ovat perehtyneet käsitteisiin jo riittävästi. Opettajille

annettiin toki mahdollisuus kysyä etukäteen kaikesta tutkimukseen liittyvästä, myös käsitteistöstä.

Raatikaisen (2005) tekstissä viitataan myös Taylorin näkemyksiin siitä, kuinka tulkitsijoiden omat taustanäkemykset vaikuttavat tulkintoihin, ja hänen päätelmissään se tarkoittaa ihmistieteiden tulkinnan subjektiivisuutta (Raatikainen 2005, 11). Tutkimusaineistoa käsitellessä onkin syytä pohtia omia tulkintojaan tarkoin ja pyrkiä hakemaan niihin mahdollisimman monia näkökulmia. Aineiston tulkinnassa olennaisinta on asiakeskeisyys, joka vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja tästä syystä tutkijan on kirjoitettava tulkinnat ainoastaan aineiston linjassa, lisäämättä niihin mitään. Tieteellisessä tutkimuksessa ei voi lähteä arvailemaan ja sepittämään miten tutkimuskohde on jonkin tarkoittanut, joten mikäli tarkoituksesta ei ole täyttä selvyttä tai perustelua sille ei löydy, ei sellaisia aineiston osia oteta tutkimukseen tulkittaviksi.

4.3.2 Temaattinen analyysi narratiiviaineiston järjestämisessä

Tässä tutkimuksessa tutkimusanalyysi on toteutettu aineistolähtöisesti, pääosin teemoitellen ja tyyppitellen, temaattista sisällönanalyysia hyödyntäen. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2018, 105–106) kertovat, että teemoittelussa aineisto luokitellaan ja sen avulla osoitetaan mitä eri teemoihin liittyvää aineistossa on tuotu ilmi. Tyyppittelyssä puolestaan teemojen sisältä kootaan yhteisiä merkityksiä, jotka voidaan niputtaa yleistettäväksi tyyppiesimerkiksi. Kun laadullista aineistoa jaetaan ryhmiin, mahdollistuu eri aihepiirien keskinäinen vertailu ja luokittelu. Irma Rantalan (2015, 115) mukaan tyyppittelyssä on kyse perheyhtäläisyydestä, jolloin samankaltaisuudet eritellään ryhmän sisällä tiettyjen piirteiden mukaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 142) ovat myös visualisoineet ja avanneet sisällönanalyysin sekä temaattisen analyysin eroja. Molemmissa analyysimalleissa on yhteistä aineistoon tutustuminen ja muistiinpanojen tekeminen. Sisällönanalyysi etenee tämän jälkeen pelkistämisen, luokittelun ja käsitteellistämisen prosessissa, kun taas temaattisessa analyysissä aineistosta kerätään tutkimusongelman suhteen kiinnostavat seikat yhteen, jotka pelkistetään ja järjestetään eri teemoihin.

Tässä tutkimuksessa aluksi tutkimusaineistoon perehdyttiin lukemalla. Tämän jälkeen tehtiin temaattinen analyysi, eli aineistosta kerättiin värikoodeja

apuna käyttäen tutkimuksen kannalta kiinnostavat seikat, jotka sitten pelkistettiin ilmauksiksi. Ilmaisujen kohdalle merkittiin niiden esiintyvyys osana aineistoa, eli käytännössä kirjattiin lukumäärällisesti kyseisen ilmaisun esiintyvyyttä teksteissä. Tämä siitä syystä, jotta voidaan tehdä päätelmiä siitä, millaisille tekijöille oppilaat ja opettajat antavat merkityksiä kokemuksissaan, ja jotta voidaan tarkastella niiden samankaltaisuuksia ja vertailla eroavaisuuksia. Pelkistetyt ilmaukset järjestettiin teemoiksi. Lopuksi teemat sijoitettiin tutkimusongelman pääkäsitteiden, osallisuus, kohtaaminen, oppiminen ja uusi oppimisympäristö, alle. Tyypittelyä on käytetty opettajan ja oppilaiden keskinäisen kohtaamisen kuvauksissa ja luonnehdinnoissa.

Sisällönanalyysin avulla dokumenteista muodostuvasta tutkimusaineistosta pyritään saamaan tiivistämällä kattava yleiskuva tutkimusaiheesta, jossa tutkimustulosten listaamisen sijaan tuodaan esille aineistoa koskevia johtopäätöksiä. Sisällönanalyysissä etsitään lisäksi merkityksiä käsiteltävistä teksteistä, jolloin on myös huomioitava, että ne heijastelevat tekstintuottajien kokemuksellista maailmasuhdetta. (Tuomi, J. & Sarajärvi, A., 2018, 118.) Aineistoanalyysissä on oleellista tehdä päätelmät ja tulkinnat nimenomaan tutkimusryhmän antaman tiedon perusteella, ei ennako-oletusten ja hypoteesien suuntaamina. Aiempi tutkimustieto suhteutetaan aineistosta nouseviin tuloksiin, jolloin tarkoituksena ei ole muodostaa käsitystä tutkimusaiheesta varsinaisesti valmiiden teorioiden tai aikaisempien havaintojen perustalle. Usein laadullisessa tutkimuksessa myös tutkimusaihetta koskeva ontologinen erittely, jotta tutkija tulee tietoiseksi omista ennakkokäsityksistään ja niiden tarkastelu mahdollistuu. (Tuomi, J. & Sarajärvi, A., 2018, 108–109.) Tämän tutkimuksen kohdalla ei tutkijalla sellaisia ennakkokäsityksiä ollut, jotka olisivat vaikuttaneet tutkijan asenteisiin, tutkimusryhmään tai tutkimuksen toteuttamiseen millään tavalla, minkä vuoksi niistä ei myöskään tehdä raportointia.

Vilma Hänninen (2015, 180) kirjoittaa, että narratiiveista on myös mahdollista koota tyypitarinoita niihin perustuvien yhtäläisyyksien avulla. Tässä tutkimuksessa tyypitarinaa ei ole kirjoitettu, vaikka 6. luokkalaisten osalta siihenkin olisi ollut aineksia, sillä kertomukset olivat osittain hyvin yhteneväisiä sekä sisällöltään että kieliasultaan.

5 OSALLISUUS, KOHTAAMINEN JA OPPIMINEN 6. LUOKKALAISTEN JA LUOKANOPETTAJIENSA KOKEMANA

5.1 Tutkimustuloksia 6. luokkalaisten kokemuksista uudessa oppimisympäristössä

5.1.1 Kokemuksia osallisuudesta

Kertomuksista on havaittavissa selvästi tietyt teemat, jotka toistuvat useissa teksteissä. Osallisuuteen liittyvät teemat ovat yhteistoiminnallisuus ja ryhmätyöt, kaverisuhteet, oppilaskuntatoiminta auttaa osallisuutta ja hyvä yhteishenki/ilmapiiri omassa luokassa (ks. taulukko 1, luku 5.3, s. 59).

16/39 oppilasta kertoivat ryhmätöiden olevan mieluisa osallisuuden tapa, ja 2/39 oppilasta mainitsivat pienryhmissä olevan helpompaa tai mieluisampaa osallistua, kuin kahden yhdistetyn 6. luokan (yhteensä 45 oppilasta) oppimistilanteissa. Yhteistoimintaan kykeneminen mainittiin 16/39 kertomuksessa, ja tällöin kirjoitettiin muun muassa oman luokan olevan kokonaisuudessaan aktiivinen osallistumaan, sekä oman ryhmän että koko koulun tapahtumiin. Yhteistyön kerrottiin sujuvan yhteisopettajuustunneilla rinnakkaisluokan kanssa sujuvasti 9/39 kertomuksessa.

“Osallistuminen pienemmissä ryhmissä on helpompaa ja sitä, kun on ollut osallistuminenkin on ollut niinä hetkinä nousujohteista ja hyvää.” (K11)

“Ryhmä työskentely sujuu 6-luokilta hyvin etenkin meidän luokalla. Meidä luokalla ryhmätyä sujuu vaikkei ryhmässä olisikaan kaikkein parhaita kavereita.” (K33)

“Erilaiset työskentelykohteet edistävät osallisuutta, kuten sohvut, rahat ja pikkuluokat.” (K7)

“Tykkään työskennellä ryhmissä ja joskus myös yksin.” (K31)

“Ketään ei syrjitä, vaan kaikki otetaan mukaan puuhiin.- - Minusta tuntuu, että aktiivisuus ja muu osallistuminen on parantunut uusissa oppimisympäristöissä.” (K24)

Narratiiveissa 9/39 oppilaan kokemusten mukaan omassa luokkayhteisössä tai koko koulussa ei esiinny kiusaamista lainkaan. He myös kertovat kaikilla olevan kavereita. Aineistossa ei ollut yhtään kertomusta, jossa olisi kirjoitettu kiusatuksi tulemisesta, kiusaajana toimimisesta tai kaverittomuudesta.

“Kiusaaminen on vakavaa ja jos sitä on se täytyy saada loppumaan välittömästi. Se täällä tiedetään. Onneksi meidän luokalla ei kiusata ketään ja kaikki saavat olla omia itsiään.” (K11)

“Oppilaat meidän luokassa on kivoja ketään ei kiusata eikä syrjitä, jokaisella meistä on kaveri.” (K13)

“Meidän koulussa ei kiusata paljon mielestäni. Minulla on paljon kavereita. Meidän luokalla on hyvä yhteishenki.” (K37)

“Meidän luokalla on ollut alusta asti hyvä yhteishenki ja kaikki on kaikkien kavereita. Pystymme tehdä töitä kaikkien kanssa. Kaikki on aina täysillä mukana kaikessa mitä tehdään.” (K25)

Osallisuuden näkökulmasta myös tuntiaktiivisuus ja viittaaminen koettiin 6. luokkalaisten teksteissä tärkeäksi tavaksi osallistua ja olla osallinen yhteisön toiminnassa. Kuitenkin 20/39 kirjoittivat kokemuksistaan, joiden mukaan kahden luokan opiskellessa yhdessä 45 oppilaan ja kahden luokanopettajan voimin, viittaus ja osallistuminen ovat vähäisempää kuin oman luokan kesken opiskellessa, mikä osaltaan estää osallisuuden kokemusta. Tuntiaktiivisuuden

vähäisyyteen kerrottiin syiksi sosiaaliset pelot, kuten ryhmäpaineen kokeminen sekä ryhmän edessä nolautumisen ja epäonnistumisen pelko. Lisäksi ujous mainittiin syynä olla osallistumatta yhteisissä, suuren oppilasjoukon, oppituntioissa tai tilaisuuksissa. Kuitenkin 16/39 6. luokkalaista kirjoittivat myös kokevansa, että omassa luokkayhteisössä vallitsee hyvä yhteishenki ja ilmapiiri, eikä siinä ole pelkoa väärille vastauksille nauramisesta. Auttamisen ja kannustamisen kokemuksista omassa luokkayhteisössään kertoivat 4/39 oppilasta.

“Osallisuutta lisää myös se että autamme toisiamme jos joku tarvitsee apua jossain. Uusissa oppimisympäristöissä estävät osallisuutta esim ujous, sillä jotkut voi pelätä että heille nauretaan esim väärän vastauksen vuoksi.” (K8)

“Osallisuus on uusissa oppimisympäristöissä joillekin vaikeaa. Varsinkin suuressa ryhmässä hyvin harva viittaa tai on valmis puhumaan. - - Me teemme myös paljon ryhmätöitä, jossa osallisuus korostuu. Isossa ryhmässä on edelleen toisilleen tuntemattomia, joka vaikuttaa joidenkin osallisuuteen. Osalle vaikeaa jo puhua ja osallistua oman luokan tunneilla. Usein isossa ryhmässä puhutaan hiljaa ja ujusti, jos täytyy lukea tai esittää jotain luokan edessä.” (K22)

“Viitataan tunneilla aika paljon, koska jos tiedän vastauksen miksi en viittaisi.” (K14)

“Osallistumista vaikeuttaa se, että luokassamme on niin paljon porukkaa ja teemme yhteistyötä toisen kuutosluokan kanssa, joten näen tietynlaisen ryhmäpaineen, joka vaikuttaa osallistumiseen negatiivisesti. Itse en koe väenpaljoutta osallistumisen esteenä, koska en pelkää epäonnistumista, koska kukaan ei edes tunnin päätyttyä muista tapauksesta mitään. Sitä vain itse velloo turhan takia, että mitä jos epäonnistuu. No sitten vain epäonnistuu ja elämä jatkuu.” (K20)

“Joskus on vaikeaa uskaltaa viitata kun on kaksi luokkaa samaan aikaan. Onneksi kukaan ei naura jos sanoo jotain väärin.” (K9)

Ainoastaan 4/39 oppilasta kirjoittivat kertomuksessaan koulun yhteisistä tavoista edistää osallisuutta ja kaikki he mainitsivat oppilaskuntatoiminnan. Oppilaskunnan mainitaan järjestävän monia tapahtumia kouluvuoden aikana, muun muassa teemapäiviä, kilpailuja ja liikuntatapahtumia. Teksteistä ei kuitenkaan käy ilmi, ovatko nämä neljä oppilasta itse oman luokkayhteisönsä oppilaskunta-aktiiveja. Tähän liittyen on Haanpää ym. (2011) kirjoittamassa Nuoret luupin alla- koulukyselytutkimuksessa havaittu 6. luokkalaisten kohdalla tietämättömyyttä ja kokemusettomuutta oppilaskuntatoimintaa ja oppilaskunnan merkitystä koskien. (Haanpää ym. 2011, 21).

“Koulussa pääsee kuitenkin vaikuttamaan paljon jos on oppilaskunnassa ja monella muullakin tavalla.” (K5)

“Koulussamme toimii hyvin osallistuminen, josta kiitos helposti lähestyttäviin opettajiin ja oppilaskuntaan, jonne voi itse tai oman luokan edustajan kautta osallistua koulua kehittämiseen.” (K20)

Ks. Lisäksi aiempaa tutkimusta luvuista Osallisuuden edistäminen (luku 3.1) sekä Oppiminen ja yhteistoiminnallisuus joustavassa oppimisympäristössä (luku 3.2)

5.1.2 Kokemuksia kohtaamisesta 6. luokkalaisten ja luokanopettajien kesken

Tutkimusryhmän kokemukset kohtaamisesta uudessa oppimisympäristössä ovat suurelta osin positiivisia. Opettajat on mainittu yhteensä 27:ssä kertomuksessa, mutta kohtaamisista ei ole kerrottu kovinkaan yksityiskohtaisesti eikä laajasti. Luokanopettajat ovat tekstien perusteella tyypiteltynä enimmäkseen mukavia, päteviä, huumorintajuisia, hauskoja ja kilttejä (ks. kuvio 2 luvussa 5.3, s. 60). 5/39 oppilaan kokemusten mukaan opettajat ovat välillä tiukkoja. 1/39 on kirjoittanut kokemuksestaan, jonka mukaan opettaja kohtaa hänet päivittäin. Kuulluksi tuleminen mainittiin 2/39 tekstissä. 1/39 kuvasi luokanopettajan olevan helposti lähestyttävä. 1/39 kertoi opettajan ottavan oppilaat huomioon. 3/39 kirjoittivat kokemuksestaan, jonka mukaan opettajat eivät ole kivoja, vaan ärsyttäviä. Oppilaista 6/39 kertoivat, että opettajan kanssa voi puhua helposti ja häneltä voi kysyä neuvoja. Kuudesta narratiivista käy myös ilmi, että opettajia kohdataan tervehtien lähes aina heidät tavatessaan. (Ks. kohtaamiseen liittyvä teemoittelu taulukosta 1, luku 5.3, s. 59)

“Opettajamme ovat myös mukavia. He eivät hermostu liian pienestä, ja he osaavat antaa selkeät ohjeet työskentelyyn. He myös tietenkään auttavat meitä aina kun tarvitsemme apua. He osaavat myös kuunnella oppilaiden mielipiteitä, ja näkemyksiä eri asioista.” (K7)

“Opettajamme ovat mukavia ja heillä on hyvä huumori, joten heidän kanssa sujuu hyvin. Opetus on hyvää ja opin aina paljon uutta. Apua saa aina, jos tarvitsee.” (K24)

“Opettaja ottaa kaikki oppilaat huomioon. - - Opettaja kohtaa oppilaitaan joka päivä.” (K23)

“Opettajat tervehtivät usein vastaan tullessa. Pyrin joka kerta tervehtimään takaisin.” (K38)

“Joskus jotkut opettajat ovat ärsyttäviä. Onneksi niin tapahtuu harvoin.” (K16)

“Kohtaamiset opettajien kanssa on kivoja.” (K12)

“Opettajille on helppo puhua, kun tietää, että he kuuntelevat.” (K25)

Vastaavia luonnehdintoja luokanopettajiin liittyen on saatu 6. luokkalaisilta Juha Lahtisen (2014) pro gradu –tutkimuksessa, jossa selvitettiin oppilaiden näkemyksiä turvallisesta opettajasta. Kyseisessä tutkimuksessa 77% vastaajista oli kuvaillut opettajaa sanoilla mukava, ystävällinen ja rento. (Lahtinen 2014, 50). Nuoret luupin alla -koulukyselyssä (2011) puolestaan on koulunsa opettajat kokenut hyväksi 6. luokkalaisista 71% tytöistä ja 66% pojista. Tämän lisäksi kyselyssä on saatu tulos, jonka mukaan 23% tytöistä ja 24% pojista ovat täysin samaa mieltä siitä, että useimmat opettajat kuuntelevat oikeasti mitä he sanovat. (Haanpää ym. 2011, 21–23.) Iloinen, ystävällinen, pirteä ja hyväksyvä opettaja koettiin kouluiloa edistäväksi. Erityisen tärkeänä pidettiin myös opettajan kiinnostusta oppilaan asioihin, kannustamista ja välittämistä. 6. luokkalaisten mielestä hyvä suhde opettajaan lisäsi keskittymistä ja yrittämistä, minkä koettiin edistävän suoriutumista. (Leskisenoja 2016, 431–432.)

Ks. lisäksi aiempaa tutkimusta luvuista Kohtaaminen opettaja-oppilas -suhteessa (luku 2.2) sekä Dialogi ja rakentava kommunikaatio opetus- ja kasvatustoiminnassa (luku 2.3)

5.1.3 Kokemuksia kohtaamisesta 6. luokkalaisten ja koulun henkilökunnan välillä

Koulun henkilökuntaan liittyvistä kohtaamisen kokemuksista ei saatu tietoa narratiivien perusteella paljoakaan. 6. luokkalaisista 2/39 mainitsivat rehtorin ja terveydenhoitajan, joiden kanssa on kokemusta kohtaamisesta, silloin kun on tarvinnut tukea huoliin tai ongelmiin. Muusta henkilökunnasta kirjoitettiin 3/39

tekstissä, joissa mainitaan sekä ruokalan väki että siistijät, jotka kaikki kuvataan kilteiksi, kivoiksi tai mukaviksi.

“Tämä koko koulu on täynnä mukavaa henkilökuntaa. Opettajat ovat päteviä työssään melkein aina, siivoojat ovat kiltejä, mutta ruokalan työntekijät ovat joskus pelottavia, silti myös kivoja. Meillä on monta eri opettajaa. Kaikilla heistä on oma tyyliinsä opettaa. Se on hyvä asia.” (K5)

“Koulussa, kuten muissakin kouluissa, työskentelee siivoojia ja keittäjiä. He tervehtivät meitä aina iloisesti, ja ovat muutenkin melkein aina mukavia. Koulussamme on myös mukavat rehtorit ja terveydenhoitaja. Hekin ovat aina mukavia ja hauskoja. He myös osaavat auttaa meitä jos meillä on huolia tai muita ongelmia.” (K7)

“Opettajat ja henkilökunta täällä ovat mukavia ja kiltejä.” (K16)

Nuoret luopin alla –koulukyselyn (2011) tulosten mukaan 6. luokkalaista 55% tytöistä ja 55% pojista ovat kokeneet koulun henkilökunnan ottavan heidät tosissaan (Haanpää ym. 2011, 21). Tässä tutkimuksessa voidaan todeta, että muutaman kokijan mukaan henkilökuntaan suhtaudutaan positiivisesti ja myös he toimivat oppilaita kohtaan mukavasti.

5.1.4 Kokemuksia kohtaamisesta 6. luokkalaisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa

Tutkimusaineistossa oppilaiden keskinäistä kohtaamista kuvataan pääosin positiivisesti. 21/39 oppilasta kirjoittivat kaikilla olevan kavereita ja oppilaista 13/39 luonnehtivat toisten 6. luokkalaisten ja muiden oppilaiden olevan heille tärkeitä sekä kivoja. Seitsemästä tekstistä käy ilmi, että toisiin oppilaisiin on helppo tutustua. 3/39 kirjoittivat erityisesti parityöskentelyn olevan kivaa ja hauskaa, ja 2/39 ilmoittivat yksin tai pienryhmässä toimimisen ja oppimisen olevan kaikkein mieluisinta. Tervehtimisen ja hymyilemisen kohtaamistilanteisiin liittyen mainitsi ainoastaan 3/39 oppilasta. 1/39 kirjoitti toisten oppilaiden kuuntelevan, ja että heille on helppo puhua. Lisäksi 1/39 kertoi kokemuksestaan, jonka perusteella tutustuminen toisiin oppilaisiin tuntuu joskus nololta.

Tutkimusryhmästä vain 2/39 on avannut kokemuksiaan riitatilanteista, ja he kirjoittavat riitojen sopimisen olevan helppoa toisten 6. luokkalaisten kanssa. Oppilaista 9/39 kirjoittivat saaneensa kavereita myös rinnakkaisluokalta omien luokkakavereiden lisäksi. Moni kertoo myös kohtaamisten tapahtuvan välitunneilla ulkona tai koulun pihalla, leikkien, urheillen ja sisällä avoimissa tiloissa tai oppilaan olohuoneessa yhdessä toimien. Muutama kertoo myös käyttävänsä puhelimia kavereiden kanssa välitunneilla. 1/39 kirjoitti kaveripiirissä toimimisen olevan yleensä hauskaa, mutta välillä jotakin tai joitakin kohtaan tapahtuu pienen muotoista *dissausta*, eli nälvimistä tai vähättelyä.

“Kun kohtaan kaverin tai opettajan moikkaan ja hymyilen.” (K39)

“Kaverit ovat tärkeitä ja aina kun näen heitä tervehdin.” (K30)

“Minulla on paljon kavereita. Uudessa koulussa sain paljon uusia kavereita. Kaverit mielellään auttavat minua.” (K36)

“Tykkään työskennellä toisten luokkien kanssa. Vitosella kun meille kerrottiin, että kutosella joudutaan työskennellä toisen luokan kanssa en ollut kovin innoissani siitä, mutta nyt kun tehdään sitä niin se ei ole edes niin kamalaa. En ole saanut paljon uusia ystäviä, mutta olen tutustunut moneen.” (K29)

“Kohtaaminen uusissa oppimisympäristöissä on ollut kivaa ja hauskaa. Meillä on ollut työpareja ja työryhmiä, ja kaikki ketkä minulla on ollut parina on ollut ihan kivoja. Minun mielestä on kivaa, että on ollut niitä työpareja, koska silloin oppii tutustumaan muihinkin oppilaisiin, kuin pelkkään parhaaseen ystävään.” (K18)

“Silloin jos joku puhuu minulle kuuntelen häntä ja katson silmiin. Meidän luokkalaisille on helppo puhua, kun kaikki kuuntelee.” (K25)

Ks. lisäksi aiempaa tutkimusta luvusta 6. luokkalaisten keskinäinen sosiaalisuus ja toistensa kohtaaminen (luku 2.4)

5.1.5 Kokemuksia oppimiseen vaikuttavista tekijöistä uudessa oppimisympäristössä

Tutkimusryhmästä 36/39 6. luokkalaista kirjoittivat positiivisia kokemuksia joustavan oppimisympäristön oppimistiloista koulun sisällä, ja 24/39 oppilasta ulkotiloista, mukaan lukien koulun pihan välituntivälineineen ja kiipeilytelineineen, kirjaston, uimahallin, hiihtoladut, urheiluhallit ja –kentät sekä lähimetsän. Sisätiloissa arvostetaan sekä tilojen että kalusteiden

muunneltavuutta, monipuolisuutta ja värimaailmaa. Osa oppilaista arvostaa mahdollisuutta, että tarpeen mukaan myös pienryhmätilat ovat käytettävissä. 11/39 kertoivat oppimista auttavan tai motivaatiota lisäävän liikkuminen erilaisten tilojen, työkohteiden tai –kalusteiden välillä. Yhteensä 32 oppilasta kirjoittivat kokevansa oppimisen ja opiskelun laadun hyväksi, rauhalliseksi tai helpoksi joustavassa oppimisympäristössä. Ryhmätyöt ja yhdessä oppimisen kirjoittivat kokevan mieluisaksi 16/39 oppilasta. Kuitenkin muutama kirjoitti, ettei opiskelu kahden tai useamman luokan työskennellessä samoissa tiloissa toimi heidän kokemustensa mukaan. Lisäksi usea kertoi, että uusissa tiloissa toimiminen ja opiskelu jännittivät aluksi ja ne vaativat heiltä totuttelua. 5. luokalta siirryttäessä 6. luokalla moni oli jo tottunut ja kertoi nykyisin viihtyvänsä. (Ks. oppimiseen ja oppimisympäristöön liittyvä teemoittelu taulukosta 1, s. 59).

“Opiskelu on kivaa näissä tiloissa, koska täällä on niin värikästä joten siitä tulee itsellekin hyvä mieli. Onneksi aina ei tarvitse opiskella pelkästään luokissa, vaan saatamme mennä myös metsään tutkimaan luontoa.” (K9)

“Voimme myös mennä metsään opiskelemaan vaikkapa puita, kukkia ja muista kasveja.” (K26)

“Käydään välillä luokan kanssa ulkona tai välillä metsässäkin.” (K39)

“Minusta uudet oppimisympäristöt ovat kivoja. Ne ovat siistejä ja niissä on paljon eri värejä. Oppimisympäristöissä on myös digilaitteita, kuten tietokoneita, älytauluja ja läppäreitä. - - Minulla on kivoja kokemuksia opettajieni ja luokkakavereideni kanssa uusissa oppimisympäristöissä.” (K27)

“Uusissa oppimisympäristöissä on myös kiva opiskella. Avoimet oppimisympäristöt ovat myös kivoja, koska voit mennä säkkituoleille tai sohvalle tai tehdä työtä vaikka seisten ettet istu pelkästään omalla paikalla kovalla tuolilla. Koulussamme on myös paljon sähköistä opiskelua. Uusissa oppimisympäristössä saa motivaation, koska sinun ei tarvitse istua paikallaan.” (K26)

“Edistävät asiat ovat esim se, että saa auttaa kaveria, kun ennen ei saanut.” (K4)

“Minä viihdyn paremmin uudessa oppimisympäristössä, sillä täällä kulkee paremmin ajatukset.” (K17)

“Täällä uusissa oppimisympäristöissä on kiva työskennellä, ja täällä on hyvä työrauha.” (K18)

“Oppiminen uusissa oppimisympäristöissä sujuu hyvin ja työrauha säilyy. Oppimiseni on kehittynyt täällä.” (K24)

Välituntitilojen arvostaminen välittyi kokemuksista. Tilat tukevat kertomusten perustella sosiaalisuutta, yhdessä tekemistä sekä liikkumista, ja niiden monipuolisuus koetaan mieluisana. (Ks. kuvia tiloista luvussa 4.2.1, s. 32–33)

“Välitunnit ovat koulussa kuitenkin parasta heti liikunta tuntien jälkeen. Ulkona on hieno piha. Paljon telineitä, tekonurmi, kaksi koriskenttää, kaksi pingispöytää, siellä on paljon tekemistä.” (K14)

“Välkillä on kiva olla koska on niin paljon tekemistä. Sisävälkillä on mukava pelata pöytäjalkapalloa ja olla vain.” (K16)

“Hoplopissa on hyviä sisävälitunti tiloja, koska siellä on pingispöytä ja pöytäfutis. Hoplopissa on myös avoin tila, jossa voi jutella kavereiden kanssa tai katsella puhelinta.” (K36)

“Oppilaanolohuone on minun mielestä kiva, koska siellä on biljardipöytä ja paljon säkkituoleja. Se on kivaa, kun voi ladata puhelinta koulussa.” (K37)

“Olen tykännyt tämän koulun tiloista paljon, koska ne ovat todella värikkäitä ja avoimia. Koulun välituntialueet ovat mielenkiintoisia.” (K29)

Oppimista estäviksi ja häiritseviksi tekijöiksi mainittiin 15/39 kertomuksessa ajoittainen melu sekä satunnainen tilojen ruuhkautuminen ja epäsiisteys oppilaiden toiminnan seurauksena. Muutamassa kertomuksessa mainittiin yläkoululaisten aiheuttavan välillä epäsiisteyttä yhteisissä tiloissa.

“Meteli ja säheltäminen vaikuttaa oppimiseen näissä oppimisympäristöissä. Minä ainakaan en pysty metelissä keskittymään, sillä on vaikea ajatella samaan aikaan.” (K23)

“Pakollisille ulkovälitunneille mennessä on kauhea ruuhka ja jotkut tönivät siellä toisiaan.” (K28)

“Omasta mielestä huono asia on roskaaminen, usein käytävillä on roskia lukuunottamatta piha-alueita. - - Kun tulee välkältä niin ulko-ovilla tulee hirveä ryysis.” (K10)

“Minulla on sellaisia kokemuksia uudesta oppimisympäristöstä, että koneiden pitämä ääni välillä häiritsee, mutta muuten kaikki on mielestäni kunnossa paitsi välillä käytävillä on sotkuista.” (K8)

“Oppimisympäristöt ovat kivoja, mutta siellä kuuluu kaikki äänet ja melut.” (K37)

“Koulun tilat eivät aina ole siistejä, sillä yläkoululaiset sotkevat niitä esimerkiksi roskaamalla ja jättämällä syötyjä purkkia sinne tänne, siksi koulussa kielletään purukumin syönti.” (K31)

Teknologia mainittiin 13/39 kertomuksessa mieluisana osana oppimisympäristöä ja 6/39 oppilasta kertoivat sen auttavan oppimista.

“Digitauluista ja elektroniikasta vielä sen verran, että koulussamme on todella monta läppäriä ja i-padia. Se on hyvä asia, koska oppiminen tulee tulevaisuudessa olemaan verkossa.” (K11)

“Korkea tasoinen teknologia auttaa todella paljon oppimisessa ainakin omasta mielestäni.” (K16)

“Uudet oppimisympäristöt ovat kivoja, koska täällä on paljon pehmeitä tuoleja, liikuteltavia tuoleja, liikkuvia pöytiä, säkki tuoleja ja isoja sohvia. Uusissa oppimisympäristöissä on myös kiva opiskella..Koulussamme on myös paljon sähköistä opiskelua.” (K26)

“Se on myös hyvä kun täällä on paljon tietokoneita, ipadeja ja älytauluja.” (K16)

“Opiskelua helpottaa sähkötaulut.” (K17)

“Välillä saatamme myös opiskella nettipelien avulla kuten Kahoot.” (K9)

“Tykkään siitä,että älylaitteilla tehdään asioita, mutta tykkään myös kirjojen kanssa opiskelemisesta.” (K8)

Ks. lisäksi aiempaa tutkimusta luvusta Oppiminen ja yhteistoiminnallisuus joustavassa oppimisympäristössä (luku 3.2)

5.2 Luokanopettajien kokemuksia osallisuudesta, kohtaamisesta ja oppimisesta uusissa oppimisympäristöissä

5.2.1 Osallisuus ja oppilaantuntemus luokanopettajien kokemana

Luokanopettajien kokemukset uudesta oppimisympäristöstä ovat hyvin positiivisia, ja heidän mukaansa osallisuutta painotetaan sekä luokka- että kouluyhteisössä paljon. Käytännössä osallisuutta mahdollistetaan usein, mikä tarkoittaa esimerkiksi erilaisten vastuutehtävien jakamista ja teknologiavastaavina toimimista sekä muille oppilaille että koulun aikuisille.

“5.-6. luokilta on koulutettu oppilasagenteja, joiden tehtävä on tukea muita oppilaita ja opettajia tvt-haasteissa. Omalla luokalla on ollut erilaisia vaihtuvia vastuutehtäviä esim. liikkavälineiden hoito (pallojen pumppaus, pingismailojen ja – pallojen paikalleen laittaminen jne.). Yleisesti oppilaat nauttivat näistä “pikkunakeista” ja kokevat tehtävät tärkeiksi.” (Luokanopettaja B)

Myös oppilaskuntatoimintaan osallistumiseen kannustetaan ja oppilaiden mukana oloa yhteisten asioiden suunnittelussa pidetään hyvin tärkeänä. Opettajat kertoivat oppilaiden osallistuvan aktiivisesti jakso-opiskelun suunnitteluun, työtapojen valintaan sekä päätöksiin koskien kokeiden ja arvioinnin muotoja. Tämän lisäksi oppilaat saavat usein mahdollisuuden valita itse istuinpaikkansa ja istumajärjestyksensä.

“Koulussamme toimii aktiivisesti oppilaskunta, johon kuuluu kaikilta 5.-9. luokilta edustaja ja varajäsen. Yläkoulun oppilailla on myös tukioppilastoimintaa. Oppilaskunta on esim. järjestänyt hyväntekeväisyystempauksia (taksvärkki), ilahduttanut teemapäivinä (lasten oikeuksien päivä, ystävänpäivä, halloween...) ja pohtinut ratkaisuja koulun ongelmakohtiin (naulakkotilojen ahtaus).” (Luokanopettaja B)

“Oppilaita osallistetaan myös opetuksen suunnittelussa. Heidän mielipiteitään kuullaan, kun suunnitellaan esim. jonkun jakson opiskelua tai suunnitellaan erilaisia arviointitapoja. Tämä tehdään alkuunsa pienemmissä ryhmissä, jotta mahdollisimman moni saisi oman mielipiteensä sanottua.” (Luokanopettaja A)

“Oppilaat otetaan mukaan oppiaineiden työtapojen suunnitteluun. Sisällöt tulevat hyvin pitkältä OPS:sta, mutta oppilaiden kanssa yhdessä mietitään esim. Mitä opiskellaan kirjasta, mitä projektitöin, pidetäänkö kirjallisia, suullisia vai monivalintakokeita jne. - - Käytämme vaihtelevia työtapoja. Pääsääntöisesti opiskelemme jaksoittain; esim. tässä matikan jaksossa saa edetä omaan tahtiin, edellinen menttiin kaikki samassa.” (Luokanopettaja B)

“Oppilaat saavat vaikuttaa usein myös istumajärjestykseen.” (Luokanopettaja B)

Luokkayhteisössä tehdään paljon pari- ja ryhmätöitä, jotka tukevat kaikkien osallisuutta ja kuulluksi tulemisen mahdollisuutta, sekä kehittävät oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Osallisuutta edistetään joustavalla ryhmäytyksellä.

“Teemme aika paljon pari- ryhmä- ja projektitöitä. Näissä on kuitenkin aina selkeät ohjeet, tavoitteet ja aikataulut. Opettaja on mukana tukemassa koko prosessissa, eikä vain antamassa ohjeet ja arvioinnin. Teemme itsearviointia ja vertaisarviointia, painotamme paljon osallisuuden merkitystä.” (Luokanopettaja B)

“Suuryhmäopiskelussa (45 oppilasta samanaikaisopetuksessa) käytämme paljon opetuksessamme pari- ja ryhmäkeskusteluja sekä pari- ja ryhmätyöskentelyä. Näin saamme kaikenlaiset opiskelijat aktiivisen työn pariin. Jokainen saa näin halutessaan äänensä kuuluviin ja on osallinen työskentelyssä. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan näissä tilanteissa, ja uskomme, että ne myös kehittyvät tämänkaltaisilla opiskelumenetelmillä. Ryhmä on tuttu ja turvallinen, joten jokaisen toivotaan rohkaistuvan vuorovaikutustilanteissa.” (Luokanopettaja A)

Luokanopettajien mukaan oppilaantuntemusta vaaditaan opettajalta runsaasti, kun työskennellään isoissa tiloissa yhteistoiminnallisesti. Ryhmätilanteissa oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon, ja heitä tuetaan ja rohkaistaan tarpeen mukaan.

“Opettajalta vaaditaan kuitenkin taidokkuutta ja hyvää oppilaantuntemusta, kun erilaiset opiskelijat ja oppijat tekevät ryhmätöitä keskenään isoissa ryhmissä ja isoissa tiloissa. On annettava ujoille ja hiljaisille tilaa olla ujoja ja hiljaisia. Heitä ei voi pakottaa sellaiseen, mihin he eivät välttämättä temperamenttinsa tai persoonallisuuspieriteensä vuoksi pysty. Heitä täytyy kuitenkin tukea. He oppivat omalla tavallaan – kenties vain seuraamalla toisten työskentelyä. Opettajan pitää rohkaista em. oppilaita löytämään se ”oma tekeminen” ryhmässään.” (Luokanopettaja A)

“Mikäli opetus on opettajajohtoista (esim. kysellään koko porukalta jotain tai keskustellaan yleisesti jostain), korostuu ekstroverttien osallisuus opetukseen enemmän kuin introverttien. Kovinkin ulospäinsuuntautuneet ovat innokkaasti vastaamassa opettajan kysymyksiin aina, mutta hiljaisemmat ja ujoimmat jäävät usein heidän varjoonsa. Nämä hiljaiset voisivat hyvinkin toisaalta viitata silloin, kun ollaan pienemmässä porukassa, mutta isossa porukassa eivät.” (Luokanopettaja A)

Ks. lisäksi aiempaa tutkimusta luvusta Osallisuuden edistäminen (luku 3.1)

5.2.2 Oppimisympäristö opettajan ja oppilaiden kohtaamisen sekä vuorovaikutuksen mahdollistajana

Uusi oppimisympäristö on tuonut runsaasti uutta verrattuna aikaisempaan umpiluokassa opiskeluun. Vuorovaikutusta ja kohtaamista on aiempaa

enemmän, ja yhdessä, yhteisissä tiloissa toimiminen luo turvallisuutta sekä edesauttaa koulu yhteisön jäsenten tutustumista toisiinsa. Lisäksi luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden voimavarana. (Ks. kuvia tiloista luvussa 4.2.1, s. 32–33)

“Opiskeleminen on muuttunut erilaiseksi uusissa, avoimemmissa oppimisympäristöissä mutta myös uuden opetussuunnitelman myötä. Tämä on tuonut paljon uutta ihmisten väliin kohtaamisiin, osallisuuteen ja itse opiskeluun ja oppimiseen. Kohtaamisia ja vuorovaikutusta on enemmän avoimissa tiloissa kuin aiemmin umpinaisemmissa luokkatiloissa. Oppilaat näkevät avotiloissa paljon eri-ikäisiä mutta myös eritasoisia opiskelijoita. Oppilaat kohtaavat myös erilaisia opettajia ja ohjaajia avotiloissa ja saavat heiltä tarvittaessa apua. Koulumme aikuisten kesken vallitsee matalan kynnyksen auttamisen -periaate: kuka tahansa voi auttaa ketä tahansa niin opiskelussa kuin kasvattamisessakin.” (Luokanopettaja A)

“Avoimissa oppimisympäristöissä myös opettajat kohtaavat eri-ikäisiä oppilaita ja aikuisia, ja se rikastuttaa työpäivää. Saamme olla toistemme kanssa vuorovaikutuksessa, tutustua toisiimme ja näin luoda turvallisuuden tunnetta keskuuteemme. Kuka tahansa voi olla kenen tahansa opettaja ja kasvattaja. Suuryhmäopetuksessa myös opettajat oppivat toisiltaan, ja osaamista voi helposti ja luontevasti jakaa. Oppilaat ovat yhteisiä.” (Luokanopettaja A)

Luokanopettajien kokemusten mukaan oppilaiden kesken avuliaisuus on lisääntynyt ja he opettavat toinen toistaan aiempaa enemmän joustavassa oppimisympäristössä toimiessaan.

“Isossa ryhmässä ja avotiloissa oppilaitten kynnys avun antamiseen toiselle oppilaalle ja toisen opettaminen ovat madaltuneet. He mielellään toimivat toistensa opettajina. Tämä toki on myös kulttuuri, joka pitää luoda ja johon pitää kannustaa ja rohkaista. Tämä helpottaa osittain myös opettajan työtä.” (Luokanopettaja A)

Ks. lisäksi aiempaa tutkimusta luvuista Kohtaaminen opettaja- oppilas – suhteessa (luku 2.2) sekä Dialogi ja rakentava kommunikointi opetus- ja kasvatustoiminnassa (luku 2.3)

5.2.3 Luokanopettajien näkemyksiä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä

Oppimisympäristön muuntojoustavuuteen ollaan kokonaisuudessaan tyytyväisiä. Avoimen oppimistilan ääni-, valaistus- ja värimaailma koetaan hyväksi opiskelun kannalta.

“Tilamme on avoin oppimisympäristö, jossa jokaiselle oppilaalle on oma “perinteinen” pulpettipaikka pöytäryhmässä. Näiden lisäksi on olemassa sohva- ja pöytäryhmiä, raheja, pikkupöytiä ja suljettava pienryhmätila. Opettajan työpisteitä tilassa on kolme. Tälle lukuvuodelle olemme saaneet järjestettyä niin, että tilassa opiskelee max 2 opetusryhmää kerrallaan. Tila on ollut erittäin toimiva. Kalusteet ovat muunneltavia ja siirrettäviä. - - Tilan äänimaailma on opiskeluun hyvä. - - Värimaailma on runsas, mutta levollinen. Kiva, että koulun tilat eivät ole pelkkää valkoista ja harmaata. Koulussamme on paljon lämpimiä puupintoja. Kokolattiamatot ovat keltaisia, tai joissakin tiloissa sinisiä. Tekstiilikalusteissa on sinertävää, vihertävää, oranssia ja harmaata. Valaistus on säädettävä. Pienryhmätiloissa voi valita yleisvalon tai kodinomaisen kohdevalon.” (Luokanopettaja B)

“Käytävätiloissa on opiskeluun sopivia paikkoja ja kalusteita. Oppilaat hakeutuvat näihin mielellään.” (Luokanopettaja B)

“Osa osaa jo hyvin valita paikkansa niin, että se edistää oppimista.” (Luokanopettaja B)

Luokanopettajien narratiiveista käy ilmi, että koulun pihan monipuolisuus tukee sekä liikkumista että opetusta.

“Koulun piha-alueella on etenkin sulan aikaan huippumahdollisuudet liikkumiseen. Hyödynnämme koulun pihaa myös välituntiliikkumiseen. Pihassa on myös penkkiryhmiä, joita voi käyttää syksyllä/kevällä opetustuokioiden pitämiseen.” (Luokanopettaja B)

Oppimista voi toisinaan häiritä yhteisissä tiloissa liikkuvat muut oppilaat ja opettajat sekä tilojen epäsiisteys.

“Eri aikaan alkavat ja päättyvät oppitunnit ovat välillä haaste - käytävätiloissa voi olla levotonta. Opettajana pitää olla skarppina, kun oppilaat opiskelevat käytävillä. ”
(Luokanopettaja B)

“Itselleni siisteys koulun tiloissa on tärkeää ja avoimissa tiloissa tämä on ajoittain haaste. Tiloissa opiskelee useita ryhmiä ja kaikkien jäljiltä tila ei ole aina hyvässä kunnossa. - - Onneksi oppilaani nauttivat myös järjestyksestä ja laittavat jo superhyvin ja –nopeasti kalusteet ja tavarat paikoilleen.” (Luokanopettaja B)

“Koulussamme on taustakohinaääni vaimentamassa pikkurasahduksia. Tilan lattiaa peittää kokolattiamatto, joka vaimentaa tehokkaasti. Taustakohinaa säädettiin syksyllä pienemmälle. Edelleen joskus tuntuu, että hiljaisemmalla äänellä puhuvien oppilaiden äänet eivät tilassa kuulu.” (Luokanopettaja B)

Ks. lisäksi aiempaa tutkimusta luvusta Oppiminen ja yhteistoiminnallisuus joustavassa oppimisympäristössä (luku 3.2)

5.3 Tulosten yhteenveto ja päätelmät

Oppilaiden ja luokanopettajien kokemukset osallisuudesta, kohtaamisesta ja oppimisesta uudessa oppimisympäristössä ovat melko lailla yhteneväiset toistensa kanssa. Kertomuksista välittyy yleinen luokkayhteisön tyytyväisyys uuteen oppimisympäristöön, sen muuntojoustavuuteen ja monipuolisuuteen. Hyvin samankaltaisia asioita arvostetaan sisä- ja ulkotiloihin liittyen sekä oppilaiden että luokanopettajien keskuudessa. Myös arviot erilaisten tekijöiden vaikutuksista oppimiseen oppimisympäristössä ovat hyvin samanlaiset. Suurin osa oppilaista ja luokanopettajat ovat maininneet kaluste- ja tilaratkaisujen sekä valinnanvapauden ryhmätyöskentelyn järjestämistä ja istumajärjestelyjä koskien edistävän oppimista, mutta toisinaan toisten oppilaiden ja opettajien tilassa liikkumisen sekä kulkemisesta aiheutuvan melun häiritsevän sitä. Avoimet tilat, niiden kalustus, väri- ja äänimaailma sekä valaistus koetaan erittäin miellyttäväksi ja toimiviksi osallisuuden, oppimisen, vuorovaikutuksen ja kouluarjen toimivuuden kannalta, sekä 6. luokkalaisten että luokanopettajien keskuudessa.

Ulkoalueiden monipuoliset mahdollisuudet koetaan erityisen hyväksi oppimisen ja liikkumisen kannalta. 6. luokkalaiset ja luokanopettaja B ovat maininneet teksteissään erityisesti läheisen kirjaston, metsän ja koulun pihan heille merkittävinä. Kertomuksissa kuvataan joustavan oppimisympäristön ja ulkotilojen ominaisuuksia hyvin myönteisesti.

Teknologia mainitaan yhteensä kolmessatoista kertomuksessa, ja niihin liittyvät kokemukset ovat kaikki positiivisia. 6. luokkalaisista 6/39 oppilasta on kirjoittanut kokemuksestaan, jossa oppimisympäristön teknologia edistää heidän oppimistaan. Luokanopettajien kertomuksissa ei kuitenkaan ole kirjoitettu

kokemuksista teknologiaan liittyen lainkaan. Oppilaiden kertomuksissa on annettu paljon merkitystä sisä- ja ulkovälituntitiloille sekä välituntivälineille, ja heistä suurin osa kertoo viihtyvänsä koulussa sekä oppivansa hyvin näiden ansiosta.

Osallisuuteen liittyen oppilaiden kertomukset tuovat opettajien tekstejä enemmän esiin luokan yhteistoiminnallisuutta ja osallisuutta, yhteistoimintaan kykenemistä sekä pari- ja ryhmätöiden mieluisuutta. 16/39 tutkimukseen osallistuneista 6. luokkalaista kirjoittavat kokevansa luokan yhteishengen tai ilmapiirin hyväksi. 21/39 oppilasta kertovat kaverisuhteistaan myönteisesti ja 9/39 kirjoittaa kiusaamisen olevan koulussa hyvin vähäistä, tai ettei sitä esiinny lainkaan. Suurin osa oppilaista on kokenut osallistumisen viittaamalla olevan melko vähäistä suuressa ryhmässä ja he kokevat syiksi ujouden ja epävarmuuden. Luokanopettaja A on tehnyt saman havainnon, kirjoittaessaan lähinnä ulospäinsuuntautuneiden oppilaiden viittaavan usein, ja hiljaisempien rohkaistuvan osallistumaan pienemmissä ryhmissä. Lisäksi sekä luokanopettaja B:n että muutamien oppilaiden kertomuksissa mainitaan myös oppilaskunta osallisuutta edistävänä tekijänä koulu yhteisön kouluarjessa. Luokanopettaja A kertoo joustavan oppimisympäristön myötä avuliaisuuden lisääntyneen ja kohtaamisten monipuolistuneen oppilaiden ja koulun väen keskuudessa.

Luokanopettajien teksteissä ei käsitellä tarkasti tai yksityiskohtaisesti kokemuksia oppilaiden keskinäisestä kohtaamisesta, eikä myöskään opettajien ja oppilaiden välillä tapahtuvaan kohtaamiseen liittyen. Luokanopettaja B ei ole avannut tekstissään kokemuksiaan kohtaamisesta oppilaiden eikä kollegoidensa kanssa lainkaan. Hänen kertomuksessaan painottuvat enemmän kokemukset yleisesti oppimisympäristöstä, kuten tilojen, opetuksen sekä oppimisen järjestelyistä ja toimivuudesta kouluarjessa. Luokanopettaja A:n kertomus kuitenkin sisältää havaintoja yleisesti vuorovaikutustilanteiden ja kohtaamisten lisääntymisestä laajemmin koulu yhteisön jäsenten kesken aiempaan verrattuna, avuliaisuuden ilmapiiristä, yhteistoiminnallisuuden ja toisiltaan oppimisen mieluisuudesta, sekä oppimisympäristöjen tuomista uusista mahdollisuuksista. Muutaman oppilaan ja luokanopettaja A:n teksteistä välittyy samankaltainen matalan kynnyksen kokemus pyytää apua, kysyä ja kohdata opettajia sekä muuta henkilökuntaa, toisaalta muutama oppilas on myös maininnut kokevansa opettajien olevan välillä ärsyttäviä. He eivät kuitenkaan ole perustelleet eivätkä

avanneet kokemustaan laajemmin, jotta siitä voisi tehdä päätelmiä esimerkiksi kohtaamisen laatuun liittyen.

Luokanopettaja B kirjoittaa tekstissään kokemuksesta kohtaamisesta oppimisprosessiin liittyen, jolloin opettaja on mukana koko prosessin ajan, eikä ainoastaan ohjeistamassa. Monessakaan 6. luokkalaisten kertomuksissa ei käsitellä yksityiskohtaisesti kohtaamista luokanopettajien kanssa, mutta kerrotaan molemminpuolisesta tervehtimisestä, ja avun sekä neuvojen saamisesta helposti. Omaa opettajaa on luonnehdittu suurimmassa osassa tekstejä erittäin myönteisin kuvauksin, kuten mukava, pätevä, huumorintajuinen, ja kiltti (ks. kuvio 2 luvussa 5.3, s. 60). Tutkimukseen osallistuneista yksi oppilas on kirjoittanut kokemuksestaan opettajan ottavan kaikki oppilaat huomioon ja kohtaavan hänet joka päivä. Joko muillakin on ollut samankaltaisia kokemuksia, mutta he eivät ole kirjoittaneet siitä tutkimustapahtuman aikana, tai he eivät koe tulevansa kohdatuiksi samalla tavalla. Tästä ei kuitenkaan voida tehdä päätelmää tässä tutkimuksessa, tällä aineistolla.

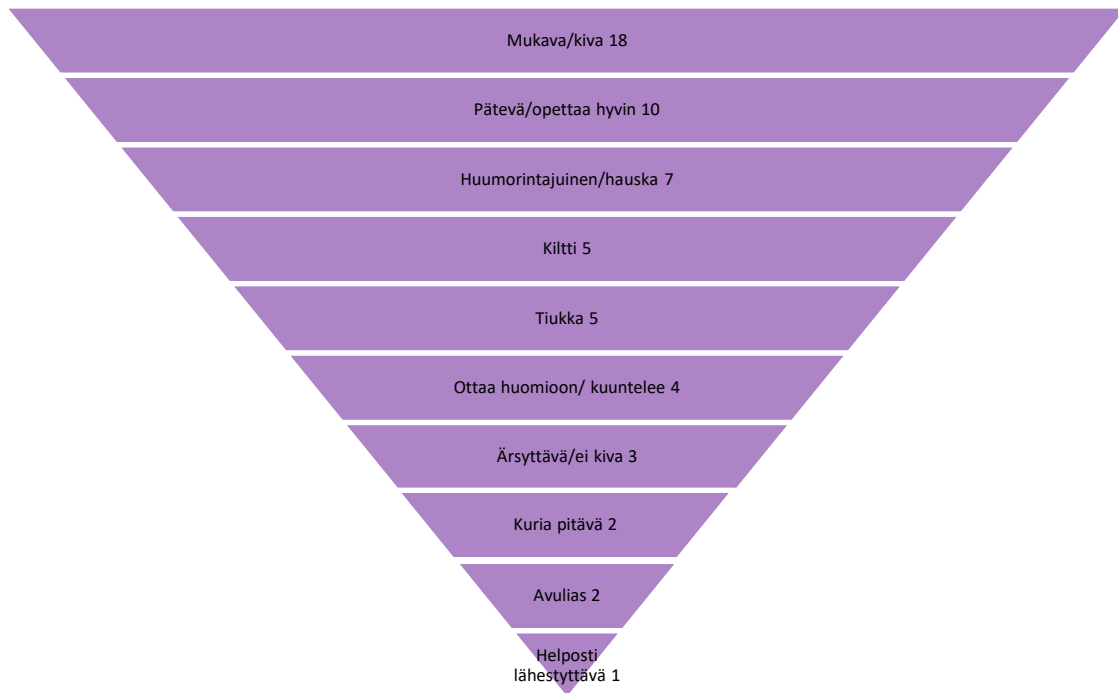
Tutkimustuloksista voidaan päätellä luokkayhteisön kokemukset uudessa oppimisympäristössä toimimisesta pääosin erittäin myönteisiksi ja tyytyväisiksi, erityisesti sekä sisä- että ulkotiloissa oppimiseen liittyen. Negatiivisiksi asioiksi voidaan todeta joidenkin oppilaiden kertomuksissa ja luokanopettaja B:n tekstissä mainittu satunnainen kulkemisesta johtuva melu, käytävätilojen levottomuus ja ruuhkautuminen oppituntien päättyessä ja välituntisiirtymissä, satunnainen epäsiisteys tiloissa sekä ryhmätyöskentelyssä tapahtuva houkutus ylimääräiseen pulisemiseen.

Tuloksista voidaan myös päätellä monen 6. luokkalaisen kokevan narratiiviansa perusteella suuressa ryhmässä osallistumisen ja osallisuuden toteutumisen haastavaksi. Ujous, ryhmäpaine tai epäonnistumisen pelko estää 20/39 oppilaan kokemusten mukaan aktiivista osallistumista oppitunneilla viittaamiseen. Kuitenkin luokkayhteisön toiminnan kokee yhteistoiminnallisuuden, kuten ryhmä- ja paritöiden kannalta sujuvaksi 16/39 oppilasta, kaverisuhteiltaan positiiviseksi 21/39, ja lisäksi 13/39 on kirjoittanut kokevansa muut oppilaat tärkeiksi ja kivoiksi. Osallisuuden ja kohtaamisen toteutumista, sekä niiden laatua on siis ollen hyvä arvioida ja pohtia, sekä käydä keskustelua luokkayhteisössä tähän liittyen. Oppimisen joustavassa oppimisympäristössä kokee kuitenkin kertomusten perusteella rauhalliseksi,

helpoksi tai hyväksi yhteensä 32/39 oppilasta. Muutama oppilas kertoo osallisuuden ja aktiivisuuden parantuneen uuden oppimisympäristön myötä. Luokanopettajien kokemuksista voidaan päätellä yhteisopettajuuden olevan voimavara ja avoimien opetustilojen tukevan toimivasti kahden opetusryhmän opiskelua sekä oppimista. Heille myös oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen on tärkeää.

OSALLISUUS	KOHTAAMINEN	OPPIMINEN	OPPIMISYMPÄRISTÖ
Yhteistoiminnallisuus ja osallistuminen - Ryhmätyöt/ yhteistoiminnallisuus sujuvat hyvin 16 - Koko luokka on aktiivinen 4 - Viittaus/vastaaminen on vähäistä 20 - Oppilas osallistuu itse aktiivisesti 7	Opettaja-oppilas -suhde - Apua/neuvoa on helppo saada opettajalta 4 - Kohtaamiset tapahtuvat lähes päivittäin tervehtimällä 6 - Opettaja kuuntelee oppilaitaan/ottaa huomioon 4	Yksin tai pienryhmässä on parasta/ mieluisinta oppia 2 Ryhmätyöt/ yhdessä oppiminen on mieluisa tapa oppia 16	Sisävälituntivälineet ovat mieluisia 10 Tilat/kalusteet/värimaailma koetaan mieluisiksi 36 Teknologia koetaan hyödylliseksi 13
Kaverisuhteet - Ketään ei kiusata omassa luokassa/ koko koulussa 9 - Kaikilla on kavereita 21 - Yhteistyö sujuu hyvin rinnakkaisluokan kanssa 9	6. luokkalaisten keskinäinen kohtaaminen - Muut oppilaat ovat tärkeitä 13 - Toisiin oppilaisiin on helppo tutustua 7 - Riitojen sopiminen käy helposti 2	Edistäviä tekijöitä - Tilat/kalusteet 28 - Teknologian käyttö 6 - Oppimista auttaa tai motivaatiota lisää työkohteiden ja -asentojen vaihtaminen 11	Piha-alue/ulkotila/ lähiympäristö koetaan positiivisesti oppimisen, opiskelun tai välituntien osalta 24
Oppilaskuntatoiminta auttaa osallisuutta 4	Henkilökunta - Rehtori ja th antavat neuvoja sekä tukea oppilaille 2 - Siistijät ja ruokalan väki ovat mukavia 3	Estäviä tekijöitä - Äänet/ melu 14	Ruokalan/ eteis- tai käytävätilojen ruuhkaisuus häiritsee 6
Hyvä yhteishenki/ilmapiiiri omassa luokassa/ koko koulussa 16		Oppimisen ja työrauhan laatu useimmiten Rauhallista/ helppoa/hyvää/ 32	Satunnainen tilojen epäsiisteys koulun oppilaiden/ yläkoululaisten aikaansaamana haittaa 7

Taulukko 1. Teemoittelu ja mainintojen esiintyvyys eteläsuomalaisten 6. luokkalaisten kertomuksissa (helmikuu 2019)



Kuvio 2. Kuvaukset luokanopettajista ja mainintojen esiintyvyys luokanopettajien kohtaamiseen liittyen eteläsuomalaisten 6. luokkalaisten kertomuksissa (helmikuu 2019)

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja hyödynnettävyys

Aiempaa tietoa ja tutkimusta vasten tarkasteltuna vaikuttaa sille, että tämän tutkimuksen tulokset noudattelevat niissä esiin tullutta ja ovat osittain hyvin samankaltaisia, erityisesti 6. luokkalaisten osalta. Opettaja-oppilas -suhdetta 6. luokkalaiset ovat kuvanneet kertomuksissaan pääosin positiivisesti, mutta tämän tutkimuksen aineistossa varsinaisesti kohtaamiseen liittyen melko niukasti ja harvoin sanavalinnoin. 6. luokkalaisista on aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan ikäryhmässä ilmaistaan itseään sanallisesti ja kirjallisesti hyvin eri tasoisesti, sanavaraston vielä kehittyessä ja kielen rikastuessa (Laine-Leinonen 2013, 88; Pajunen 2012). Mainintoja huomioon ottamisesta, kuulluksi tulemisesta ja kuuntelemisesta on kertomuksissa vain muutamia. Kuitenkin tutkimusten mukaan kohtaamisen avaintekijöitä ovat kuunteleminen ja oppilaantuntemus ovat kohtaamisessa avaintekijöitä (Charlton 1996, 49–51; Värrä 2004; Hovila 2004, 164–166; 179 ; Lakka 2006, 73; Wihersaari 2010; Kiilakoski 2012).

Moni oppilas on kertomuksessaan luonnehtinut opettajaa mukavaksi, hauskaksi tai huumorintajuiseksi, ja teksteistä välittyy myös iloisen ja välittömän tervehtimisen kokemuksia. Välittämisen ja kohtaamisen mahdollistava toiminta koulussa vaikuttaa yleisesti oppilaiden hyvinvointiin, arvokasvatukseen ja asenteeseen koulutyötä kohtaan. Tämän lisäksi opettajan antama positiivinen palaute vaikuttaa nuorten itseluottamukseen vahvistavasti (Griffiths 1996, 78–81; Kronqvist & Pulkkinen 2002, 176; Hovila 2004; Värrä 2004; Wihersaari 2010; Leskisenoja 2017, 440). 6. luokkalaisten kertomuksista välittyy myös kokemuksia siitä, että opettajalta saa tukea ja neuvoja aina tarvittaessa. Tämä on olennainen osa opetustyötä. Opettajan vastuu sekä velvollisuus on saada toiminta ryhmässä sellaiseksi, että kaikki oppilaat saavat ohjausta, palautetta sekä tukea liittyen oppimiseen, vuorovaikutukseen, dialogiin ja yhteistoiminnallisuuteen (Rasku-Puttonen 2006, 111–125; Lehtinen ym. 2016, 268).

Osallisuudesta tässä tutkimuksessa tuli esiin kokemuksia pari- ja ryhmätöiden mielisuudesta ja sujuvuudesta omassa luokassa, ja myös myönteisiä kokemuksia rinnakkaisluokan kanssa toimiessa. Osa oppilaista on kuvannut yhteistoiminnan auttavan heidän oppimistaan ja yhdessä olevan mukavampi oppia kuin yksin. Kaksi oppilasta kokee yksin tai pienryhmässä oppimisen olevan heille mieluisinta. Vertaisten kanssa toimiminen ja pari- sekä ryhmätöet koetaan nuorten keskuudessa mieluisiksi ja oppimista hyödyttäväksi toimintatavoiksi, jotka edistävät motivaatiota, oppimistuloksia ja kouluiloa (Salmivalli 2005, 15; 21; Raina & Haapaniemi 2005, 124; Kiilakoski 2012, 9–13; Leskisenoja, 2017, 430–431). Kuitenkin suurin osa oppilaista kertoo viittaamisen ja osallistumisen vähäisyydestä, erityisesti suuressa, kaksi luokkaa käsittävässä, kokonaisuudessaan 45 oppilaan ryhmässä. Osallisuutta voi haastaa omien mielipiteiden julkituomattomuus, ja tämän lisäksi oppilailla voi olla kokemuksia siitä, ettei heitä joko kuulla tarpeeksi tai ettei heidän näkemyksillään ole merkitystä koulussa tehtävissä päätöksissä, vaikka viime vuosina tulokset osoittavatkin osallisuuden kohenemista (Kiilakoski 2012, 34; Rautiainen, Toom & Tähtinen 2018, 16). 6. luokkalaisille kuitenkin on tyypillistä toimia tunteittensa ja olettamustensa pohjalta, ja he myös antavat paljon arvoa sille, miten toiset heidät kokevat ja ymmärtävät (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 165–172). Tässä tutkimuksessa tuli esiin selityksinä oman osallisuuden kokemuksille ja osallistumisen hillitsemiselle ryhmätilanteissa ujous, epävarmuus ja pelko väärin vastaamisesta. Tämä saattanee liittyä tämän ikäisillä myös ikätasoiseen toimintaan murrosiän kynnyksellä.

Kaikkiaan 16 oppilasta kirjoitti hyvästä luokkahengestä ja ilmapiiristä, yli puolet erittäin hyvistä kaverisuhteista, ja noin kolmasosa oppilaista kertoi, ettei kiusaamista tai syrjintää esiinny omassa luokassa ja koulussa lainkaan. Nämä kaikki tekijät toki edistävät osallisuutta omalta osaltaan. Verrattaessa Nuoret luupin alla-koulukyselyn (Haanpää ym. 2011, 23) tuloksiin, jossa 6. luokkalaiset raportoivat syrjintää esiintyvän omassa koulussaan hyvin vähän, ja n. 14% ilmoitti koulun ilmapiirin olevan positiivinen, voidaan todeta, että tämä tutkimus toi samankaltaisia tuloksia vastaavan ikäisiltä.

Oppimisympäristöihin liittyen tämän Etelä-Suomessa tehdyn tutkimuksen 6. luokkalaiset kertoivat pitävänsä erityisesti valituista värimaailmoista. Samanlainen havainto on tehty myös Pohjois-Suomessa teetetystä

kouluilotutkimuksessa, jossa todetaan, että luokkahuoneessa 6. luokkalaiset suosivat kirkkaita värejä, jotka koetaan piristäviksi (Leskisenoja 2017, 434). Tämän tutkimuksen kertomuksista käy selkeästi ilmi, että tilat kalusteineen ja muuntojoustavine ominaisuuksineen ovat nuorten mieleen. He kirjoittavat niiden vaikuttavan omaan oppimiseen, yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen positiivisesti. Moni kokee, että motivaatio lisääntyy, kun saa itse valita työpisteensä ja -asentonsa, sekä vaihdella niitä tarpeen mukaan. Muuntojoustavuudella on pyritty nimenomaan tukemaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja edistämään oppimista sekä vastaamaan opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin oppimistilojen vaatimuksiin (Kuuskorpi 2012, 5; Luminen, Rimpeläinen & Tarvainen 2018, 12–13). Teknologia mainittiin kolmessatoista kertomuksessa ja niistä noin puolessa sen kerrottiin tukevan oppimista. Aiemmissa tutkimuksissa on painotettu teknologian käyttöön liittyvän ohjauksen merkitystä ja laitteiden tarkoituksenmukaisuutta, ja myös muistutettu, ettei se ole kaikista lapsista kiinnostava osa oppimisympäristöä. Lisäksi pitkäaikainen teknologian tai digitaalisten laitteiden käyttö laskee 12–14 -vuotiailla oppimismotivaatiota. (Väljärvi 2011, 23; Kuuskorpi & Kuuskorpi 2016, 28–52.) Myös luokanopettajien narratiivit kertovat heidän kokemustensa olevan varsin positiivisia oppimisympäristössä opettamiseen ja oppimiseen liittyen. Kokemukset ja kuvaukset oppimisympäristön hyödyistä sekä haitoista ovat hyvin samankaltaiset oppilaiden kertomuksiin verrattuna. Muuntojoustavuutta arvostetaan ja joustava oppimisympäristö, koulun lähiympäristö mukaan luettuna, on tuonut heidän mukaansa paljon uutta hyvää kouluarkeen, sekä luokka- että koulu yhteisölle.

Luokanopettajien kertomuksista ei ollut havaittavissa juurikaan yksityiskohtaista tietoa oppilaiden kohtaamiseen liittyen, mutta oppilaiden kohtaaminen tapahtuu oppilaantuntemuksen ja yksilöllisyyden hengessä, tiedostaen kunkin oppilaan tarpeet ja edellytykset osallistua ja oppia. Myös heidän temperamenttinsa ja persoonallisuutensa otetaan huomioon vuorovaikutustilanteissa. Kasvattajien on oltava tietoisia lasten kehityksen vaiheista ja ymmärrettävä, millaista toimintaa heiltä voidaan vuorovaikutuksellisesti odottaa (Hovila 2004, 164–166; 179; Värrö 2004, 118–120; Raina & Haapaniemi 2005, 103–105.; Wihersaari 2010; Kiilakoski 2012) Yhteisopetus koetaan voimavaraksi ja monipuolisten kohtaamisten lisääntyneen

uusissa oppimisympäristöissä, jonka kerrotaan rikastuttavan kouluarjen toimintaa. Myös turvallisuuden ja tutustumisen, sekä avuliaisuuden ilmapiiristä on kerrottu. Opettajat ja oppilaat pitävät sekä hyötyvät toinen toistensa opettamisesta. Aiempi tutkimus kertoo kohtaamisen olevan tehokkaampaa useamman opettajan luokassa ja toisilta oppimisen sekä toisten opettamisen lisäävän asiantuntijuuden kokemuksia (Hovila 2004, 86; Rasku-Puttonen 2006, 111–125).

Luokanopettajien teksteissä kuvataan luokan ja koko koulun toiminnassa osallisuuden painottuvan, ja heidän mukaansa siihen myös tarjotaan aktiivisesti mahdollisuuksia. Osallisuutta edistää siihen kannustaminen ja mahdollisuuksien antaminen lukuisin tavoin erilaisissa suunnittelu-, valinta- ja päätöksentekotilanteissa, ja tämän lisäksi oppilaiden aktiivista roolia osana omaa yhteisöä voidaan tukea kuulluksi tulemisella ja yhteistoiminnallisilla toimintatavoilla (Opetushallitus 2014, 35; Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2018, 110–112). Voidaan todeta, että verrattaessa luokanopettajien narratiiveja 6. luokkalaisten kertomuksiin, antavat ne yhtenäisen kuvan luokkayhteisön kokemuksista kokonaisuutena osallisuudesta ja oppimisesta joustavassa oppimisympäristössä tutkimustapahtuman aikaan. Kohtaamisen osalta yhtenäisen käsityksen muodostaminen saadun aineiston perusteella on kuitenkin haastavaa.

Tässä tutkimuksessa käytetty aiempi tutkimustieto ja kirjallisuus on valittu tavoitteena käyttää riittävän uutta tietoa aiheesta. Osaa lähteistä olisi voinut toki käsitellä laajemminkin, erityisesti väitöstutkimuksia (Hovila 2004; Värri 2004; Piispanen 2008; Wihersaari 2010), mutta tässä tutkimuksessa on valittu kyseisistä teksteistä aiheeseen liittyen vain täsmällisesti aiheellinen ja tarkoituksenmukainen tieto. Lähteiden joukossa on myös muutama teos ja artikkeli lähivuosikymmeniltä, jotta ilmiöön on saatu liitettyä lähihistorian perspektiiviä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat uutta tietoa joustavassa oppimisympäristössä koetusta osallisuudesta, kohtaamisesta ja oppimisesta 6. luokkalaisten ja luokanopettajiensa osalta. Tulokset eivät ole laajalti yleistettävissä, mutta tutkimuskohteen tietoisuutta ne voivat lisätä, jolloin luokkayhteisö opettajineen ja koulu voivat päättää ja arvioida mitä he tiedolla tekevät, ja kuinka se heidän toimintaansa hyödyttää. Tutkimustiedosta voi olla hyötyä myös kasvatustieteilijöille ja muiden tahojen tutkijoille, mikäli he keräävät

samasta aiheesta tuloksia osaksi omia tutkimuksiaan tai selvityksiään. Tutkimuskohde sijaitsee eteläsuomalaisessa kunnassa, joten tutkimustiedolla voi tutkimukseen osallistuneiden, oppilaiden vanhempien, rehtoreiden ja koulun opettajien lisäksi olla arvoa myös alueella toimiville koulutuspolitiikan asiantuntijoille, oppimisympäristösuunnittelijoille, sekä muille 6. luokkalaisten kanssa opetus- ja kasvatustyössä toimiville tahoille.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Suomessa tutkimuksen tekoa ohjaavat hyvän tieteellisen käytännön (HTK) normit, jotka on muodostettu opetus- ja kulttuuriministeriön nimittämässä erillisessä tutkimuseettisessä neuvottelukunnassa. Ohjeistuksen myötä edistetään eri tutkimusorganisaatioiden hyvän tutkimuksen käytäntöä ja ennaltaehkäistään tutkimuksen tekoon liittyviä vilpillisiä menettelyitä. HTK-ohjeistus velvoittaa tutkijoita, tieteellisiä asiantuntijoita ja tutkimuksesta vastaavia tahoja rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen liittyen tutkimuksen tekoon sekä tulosten käsittelyyn. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät tulee toteuttaa tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien suuntaisesti ja tutkimuksen tulokset julkaista tieteelliselle tiedolle sopivalla avoimuudella. Viittaukset aiempien tutkijoiden töihin tulee merkitä huolellisesti, jolloin kunnioitetaan heidän työnsä saavutuksia ja merkitystä. HTK-ohjeessa myös kehoitetaan tarkoituksenmukaiseen tutkimuslupien hankintaan ja aineistojen tallentamiseen, sekä tutkimuksen yksityiskohtaiseen raportointiin. Tutkimusvilpiksi ohje listaa neljä tekijää: sepittäminen, havaintojen vääristäminen, plagiointi ja anastaminen, jotka kaikki osaltaan heikentävät merkittävästi tutkimuksen luotettavuutta, uskottavuutta ja yleistä hyväksyttävyyttä. Ohjeessa tuodaan julki myös oikeat menettelytavat tutkimusvilpin ja tieteellisestä käytännöstä piittaamattomuuden sekä loukkausten käsittelyyn. (TENK 2017.)

Koko Euroopassa puolestaan tutkimuseettistä toimintaa ohjaa The European Code of Conduct for Research Integrity, joka on näkökulmaltaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta kansainvälisempi ja yksityiskohtaisempi. Hyvän tutkimuskäytännön pääperiaatteiksi on sen mukaan

linjattu luotettavuus, rehellisyys, kunnioittaminen ja vastuullisuus, joilla pyritään turvaamaan muun muassa tutkimustyön laadukkuus, tulosten läpinäkyvyys, toisten työn arvostaminen ja koko tutkimusprosessin vastuullinen toteuttaminen. Yhtäläisyyksiä suomalaisen neuvottelukunnan ohjeisiin siis löytyy, mutta yleiseurooppalainen ohjeistus pureutuu tarkemmin käytäntöön, jaotellen sen eri konteksteihin, jotka ovat tutkimusympäristö, ohjaaminen, tutkimuksen proseduurit, turvallisuustekijät, tutkimustieto, yhteistoiminnallinen työskentely, julkaiseminen sekä arviointi. Tutkimusvilpin osalta ohjeistus noudattelee samoja pääperiaatteita ja linjaa samat osatekijät kuin tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisema dokumentti. (ALLEA 2017.)

Tässä tutkimuksessa on noudatettu edellä mainittuja säädöksiä koko tutkimusprosessin ajan. Erityisen huolellisesti on kiinnitetty huomiota tutkimuksen aiheen valinnan, tutkimuksen tekemisen ja raportoinnin luotettavuuteen. Tutkimussuunnitelma sekä tutkimus- ja valokuvauslupapyynnöt lähetettiin rehtorille etukäteen, hyvissä ajoin ennen varsinaisen tutkimusprosessin käynnistymistä. Rehtorin ja luokanopettajien kanssa sovittiin myös, ettei tutkimukseen liitettävissä valokuvissa (ks. kuvia tiloista s. 32-33), esiinny henkilöitä, vaan kuvat otetaan ainoastaan oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyvistä tiloista. Tutkittavan luokkayhteisön käytössä olevaa varsinaista suurta, avointa tilaa ei kuvattu kokonaisuudessaan, koska tilasta oli suora näkymä ikkunallisten ovien kautta toisiin luokkatiloihin, joissa työskenteli muita koulun opettajia ja oppilaita.

Ennen tutkimustapahtumaa suostumusasiakirjat lähetettiin hyvissä ajoin luokanopettajille sähköpostitse ja he toimittivat ne huoltajille allekirjoitettaviksi. Luokanopettajilta saatiin heidän henkilökohtainen, kirjallinen suostumuksensa sähköpostitse. Myös tutkimusta koskevat ohjeet ja aiheet käsitteineen toimitettiin tutkimukseen osallistuville etukäteen. Tutkimustapahtumassa narratiivit kirjoitettiin tutkijan valvomassa tilassa. Tämän lisäksi anonymiteetti säilytettiin narratiiviliuskat koodaamalla. Myöhemmin kertomuksensa toimittaneelta toiselta luokanopettajalta pyydettiin teksti virallisen sähköpostin liitteenä, jotta luotettavuus hänen osuuttaan koskien ei kärsisi.

6.2.1 Validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksessa jo aiheen valinnassa tulisi tarkastella sen eettisyyttä. On syytä pohtia, onko tutkimusaihe sopiva kaikkien tutkimusosapuolten näkökulmasta, millaista tietoa tutkimuksella tavoitellaan ja ketä varten. Tutkimuksesta on myös käytävä ilmi syy ja perustelut tutkimuksen mielekkyyteen sekä toteuttamiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 152-156.) Suvi Ronkainen, Leila Pehkonen, Sari Lindblom-Yläne ja Eija Paavilainen (2013) kirjoittavat tutkimukseen liittyvästä laadun arvioinnin käsitteistä mainiten *validiteetin* ja *reliabiliteetin*. Validiteetilla viitataan tutkimuksen pätevyyyteen ja siihen miten hyvin tutkimus kuvaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ja se voidaan jakaa sekä sisäiseen (tutkimuksen johdonmukaisuus) että ulkoiseen (tutkimuksen tulosten siirrettävyys tehdystä tutkimuksesta toisten tutkimusten yhteyteen). Kyse on myös siitä, keskitytäänkö tutkimuksessa tutkimaan sitä, mitä sillä nimenomaan on tarkoitettu tutkittavan. Reliabiliteettia käytetään kuvaamaan usein kvantitatiivisen tutkimuksen mittarien luotettavuutta, mutta laadullisessa tutkimuksessa sillä viitataan tutkimuksen yhtenäisyyteen ja tarkkuuteen, jota esimerkiksi aineiston koodaaminen käsittää. (Ronkainen ym. 2013, 129-133.) David Silvermanin (2010) mukaan validiteetissa on kyse totuudesta, ja siitä, kuinka tutkija perehtyy kriittisesti saamaansa aineistoon ja sen tuottamaan tietoon (Silverman 2010, 276).

Tässä tutkimuksessa on huolehdittu, että tutkitaan ainoastaan tutkimussuunnitelmassa esiteltyä ja tutkimusongelmaan sekä –kysymyksiin rajautuvaa aihetta, mikä on varmistettu sillä, että tutkimuskysymykset on muotoiltu täsmällisesti. Tutkimus koskee siis ainoastaan narratiiveja ja niiden sisältöä, ei kertomusten kirjoittajia persoonina. Kuitenkin tutkimukseen osallistuvien yksilöllisen äänen tavoitellaan tulevan kuulluksi ja ymmärretyksi. Tutkimusaineiston osalta reliabiliteetista voidaan todeta, että aineistonkeruu suoritettiin huolellisesti, ja yleisesti koko tutkimusprosessi on suoritettu suunnitelmallisesti sekä tarkkuudella. Lisäksi aineiston koodaaminen ja teemoittelu toteutettiin johdonmukaisessa järjestyksessä.

6.2.2 Nuoret tutkimuksen kohteena

Juha Varto (2005) esittelee tekstissään Radnitzkyn jakoon perustuvaa kahta tutkijatyyppeä, joista toinen suhtautuu tutkimukseen kysyvästi ja pyrkii ymmärtämään maailmaa syvällisemmin. Tällainen tutkija näkee tutkimuksen tekemisen eettisenä, erityisesti ihmisen toiminnan näkökulmasta tarkasteltuna. (Varto 2005, 17.) Tässä tutkimuksessa tavoitellaan nimenomaan ymmärryksen saavuttamista tutkimuskohteesta, ja aihe on siten myös tietoinen eettinen valinta. Osallisuuden ja kohtaamisen kokemusten tutkiminen on tärkeää, koska sillä tiedolla voidaan edistää parhaimmillaan jotakin oikeaa ja vaikuttaa muutoksiin. Nuorten omista kokemuksista koulusta ja kouluarjesta on tärkeää tulla tietoisiksi, ja heidän toimintaansa ja kehittymistään on pyrittävä ymmärtämään kokonaisuudessaan osana koulun kasvuyhteisöä (Kiilakoski 2012, 9-13).

Vilma Hänninen (2015) kirjoittaa, että narratiivista tutkimusta arvostetaan usein tutkimuskohteiden omaäänisyyden näkökulmasta, vaikka myös eettisiä haasteita esiintyy. Yksi pulma voi juurikin olla anonymiteetin säilyminen raportointiosuudessa, jolloin tutkimuskohteen tarinasta voi ilmetä tunnistettavuutta (Hänninen 2015, 181). Tämän tutkimuksen kohdalla aineistoihin ja sen raportointiosuuteen ei ole merkitty eikä kirjattu kenenkään tutkimukseen osallistuneen henkilökohtaisia tietoja. Tämän lisäksi tutkimuskohteena olevasta koulusta on mainittu vain sen suurpiirteinen sijainti, eikä ulko- tai piha-alueita ole valokuvattu. Tutkimuskohteeseen liittyvistä sisätilakuvista (ks. luku 4.2) voi koulu olla pääteltävissä ainoastaan, jos kyseinen rakennus sisätiloineen on lukijalle entuudestaan hyvin tuttu. Kertomuksissa lähiympäristöä on kuvattu, mutta ei kovin tarkasti.

Tutkittavien kohdalla oli myös tärkeää huolehtia tutkimusluvut ja suostumusasiakirjat etukäteen sekä rehtorilta että oppilaiden huoltajilta. Alan France (2004) kirjoittaa, että nuorten tutkimiseen voi liittyä metodologisia ja eettisiä haasteita, jotka tutkijan on otettava työssään huomioon. Nuorten tutkimuksessa on alettu antaa aiempaa enemmän arvoa nuorten kuulemiselle ja heidän asiantuntemukselleen omaa elämäänsä koskien, jotta saavutetaan parempaa ymmärrystä siitä, mitä tarkoittaa olla nuori. Kuitenkin on tiedostettava, että nuorilla on oma näkökulmansa ja vanhempien tai muiden ammattilaisten

näkemykset voivat olla niistä eriävät. Erityisesti kouluun liittyvässä tutkimuksessa nuoret eivät saa antaa itse suostumustaan tutkimukseen osallistumiselle, vaan siihen tarvitaan aina vanhempien tai huoltajien lupa. Nuori saa kuitenkin itse päättää osallistumisestaan ja hänelle on tarjottava riittävä tieto kaikkeen tutkimukseen liittyvästä. Kaikenlaisen harmin, myös emotionaalisen ja muun hyvinvointiin liittyvän harmin, tuottamista on vältettävä kaikin tavoin ja siksi tutkimus on suunniteltava kokonaisuudessaan hyvin harkitusti. (France 2004, 175–188.) Priscilla Alderson (2004) muistuttaa, että on lasten ja nuorten etu, kun kaikki tutkimukseen liittyvät tahot kantavat eettisen vastuunsa ja huolehtivat tutkittavien oikeuksien toteutumisesta. Myös tutkimusmenetelmät tulee valita ja sovittaa tarkoituksenmukaisesti. (Alderson 2004, 110.)

6.2.3 Luotettavuus tutkimusryhmään ja –tapahtumaan liittyen

Tutkimusryhmän valinta tehtiin yhteistyössä rehtorin ja luokanopettajien kanssa, eli tutkija ei itse valinnut ryhmää. Rehtori tiedusteli henkilökunnan joukosta halukkaita osallistujia ja ilmoitti tutkimuksen tekijälle osallistujien yhteystiedot. Tutkimuksen toteuttamisen aikataulu suunniteltiin yhteistyössä luokanopettajien kanssa, ja myös tutkimustapahtuma aikataulutettiin oppilaiden näkökulmasta sopivimpaan ajankohtaan, aamupäivän tunneille. Aineistonkeruu tapahtui lapsille tutussa ympäristössä, avoimessa oppimistilassa, ja paikalla oli tutkimuksen tekijän lisäksi heidän oma luokanopettajansa. Sekä oppilaat että luokanopettaja kirjoittivat kertomuksensa omilla työpisteillään. Oppilaiden pöydät oli järjestelty 3–4 hengen ryhmämuodostelmiin. Jokainen keskittyi kirjoittamaan omaa tekstiään, mutta kokemuksena se saatiin tällaisella järjestelyllä myös osittain yhteiseksi. Tällä kaikella pyrittiin luomaan narratiivien kirjoitustilanteesta turvallinen ja mahdollisimman vähän arjen käytänteistä poikkeava tai niitä häiritsevä tapahtuma, sekä minimoida tutkimukseen osallistuvien kirjoitustyöstä kuormittuminen. Tutkimukseen osallistuville perusteltiin syy sen tekemiseen ja heitä muistutettiin myös vapaaehtoisesta osallistumisesta, vaikka luvat huoltajilta olikin jo saatu.

Ihmisiin liittyvää tutkimusta tehdessä ja sen tuloksia raportoidessa on muistettava, että lukijat hahmottavat sen kautta välitettyä kuvaa ihmisistä ja

yhteisöstä (Varto 2005, 20). Tässä kohtaa tutkijana on oltava erityisen tarkkana, varsinkin lapsiin liittyvissä tutkimuksissa. Heidän oikeutensa tulee toteutua koko tutkimusprosessin aikana ja on huolehdittava, että heitä ymmärretään tutkimuksessa oikein. Tulkinnat ja päätelmät välittävät heidän merkityksiään ja kuvaavat heidän ajatteluaan, joten ei ole samantekevää, kuinka kaikki tämä tuodaan ilmi. Lukijat tekevät tekstistä myös omia johtopäätöksiään ja muodostavat sen perusteella tutkituista ja heidän yhteisöstään omanlaistaan kokonaiskuvaa.

Juha Varto (2005) kirjoittaa lisäksi tutkijan vastuusta myös tutkimuksen ratkaisuihin ja rajaamiseen liittyen, ja mainitsee kaikkien tutkimusta koskevien valintojen olevan eettisiä (Varto 2005, 49). Tutkimuskysymysten asettelu ja tutkimuskohteen valinta ovat esimerkkejä tästä, ja oman aiheeni kohdalla eniten pohdintaa aiheuttivat tutkittavien oikeanlainen huomioon ottaminen tutkimustilanteessa sekä tutkimusaineiston säilytystä koskevat seikat. Tutkimuskysymysten kohdalla eettinen tarkastelu on ilmennyt lähinnä niiden muotoilussa ja pohdinnoissa siitä, tullaanko näillä kysymyksillä saaneeksi varmasti haluttua tietoa halutusta aiheesta. Kysymykset on jätetty tarkoituksella myös riittävän avoimiksi, jotta tutkimuskohteen oma ääni saadaan esiin. Kohtaaminen, osallisuus ja oppiminen ovat käsitteinä hyvin tavallinen osa kouluarkea, joten käsitteistön kohdalla ei ole havaittavissa eettisiä pulmia. Osallistujat saivat lisäksi riittävästi myös aikaa perehtyä käsitteisiin etukäteen.

6.2.4 Tutkimuksen hyödyt ja vaikuttavuus

Martin Hammersley ja Anna Traianou (2012) tulkitsevat tutkimukseen liittyvän eettisyyden laajaksi käsitteeksi, jolloin sillä viitataan sekä tutkimusaiheisiin, sen osa-alueisiin ja menetelmien sekä tulosten tarkasteluun. He myös tiivistävät eettisyyden tutkimuksen kontekstissa käsitykseen *oikeasta ja oikein tekemisestä*. Tätä vasten on olemassa siten myös tutkimuksen teon epäeettisyys. Eettisyyden ja epäeettisyyden he erottavat tutkimustyössä lukuisilla vastakkaisuusasetelmilla, kuten yleinen arvokkuus - välinearvo, yhteiset intressit - yksilön intressit, periaatteellisuus ja sääntöjen noudattaminen – neuvokkuus ja

keinot, yhteinen ja tieteellinen hyöty - yksilöllinen sosiaalisen statuksen ja taloudellisen hyödyn tavoittelu, velvollisuus - intohimo sekä harkinta – impulsiivisuus. (Hammersley & Traianou 2012.) Matthew B. Miles ja Michael A. Huberman (1994) ovat myös aiemmin esittäneet kysymyksiä laadullisen tutkimuksen hyötynäkökulmista ja merkityksellisyydestä kaikille siihen liittyville osapuolille. He muistuttavat tutkijoiden usein hyötyvän taloudellisesti työstään, kun taas laadulliseen tutkimukseen osallistuville hyöty on ensisijaisesti kuulluksi tulemisessa tai näkemysten ja käytänteiden muuttumisessa tai vahvistumisessa (Miles & Huberman 1994, 291).

Tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella myös niiden hyödynnettävyyden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. On arvioitava, millaisia vaikutuksia tuloksilla on tutkimuskohteelle ja minkä tasoista saatu tieto on. Laadullisen tutkimuksen tiedolla voidaan vaikuttaa joko hyvin laajasti, aina uusien teorioiden muodostamisesta rakenteiden muuttamiseen, tai tulokset voivat hyödyttää vain paikallisesti, lisäämällä tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. (Miles & Huberman 1994, 280.) Tällä tutkimuksella voidaan todeta olevan vaikuttavuusarvoa ensisijaisesti tutkimuskohteelle, mutta tuloksista voi olla toki laajempaakin hyötyä. Tutkimus on toteutettu suunnitelmallisesti, ja sen intressit ovat tutkimuskohteeseen liitettynä sekä yksilöiden että yhteisön intressejä. Tutkimuksen tekijän voidaan nähdä hyötyvän tästä opintoihinsa ja niitä koskeviin velvollisuuksiin liittyen. Tämän tutkimuksen luotettavuudesta on huolehdittu olemalla yhteydessä pro gradu -ohjaajaan säännöllisesti. Tämän lisäksi tekstiä on myös välitarkistettu ja arvioitu sekä vertaispalautteena että Turnitin OriginalityCheck –ohjelmassa.

Tätä tutkimusta kohtaan voidaan myös esittää kritiikkiä, esimerkiksi pohtimalla, onko valittu tutkimusmenetelmä ollut riittävän tehokas tutkimusongelman ratkaisua ajatellen. Aineistosta voitiin havaita tutkimukseen osallistuvien antamia merkityksiä aiheeseen liittyen, mutta kyselylomakkeella narratiivien lisänä olisi voitu saada ilmiöstä täsmällisempää tietoa. Mixed methods -menetelmä olisi näin ollen voinut tuoda laajempaa ja syvällisempää tietoa yhteisössä vallitsevista kokemuksista ja käsityksistä. Kohtaamisen käsitteen olisi voinut avata 6. luokkalaisille perusteellisemmin, ja lisäksi heitä olisi voinut pyytää kuvaamaan teksteissään kohtaamistilanteita joustavassa oppimisympäristössä mahdollisimman täsmällisin ja runsain adjektiivein. Täten

kohtaamisten laadun kokemuksista olisi saatu tarkempi ja kattavampi kuvaus. Narratiivien aihe kuitenkin oli tässä tutkimuksessa väljä, jolloin kukin oppilas sai ilmaista itseään ja ajatteluaan tekstissään omalla kielellisellä tasollaan ja tavallaan.

Tutkimustapahtumaa ajatellen kirjoittamisen olisi voinut myös pilkkoa osiin siten, että osallisuudesta, kohtaamisesta ja oppimisesta olisi kustakin kirjoitettu erillisillä kerroilla oma tarina. Tällöinkin olisi aiheeseen saatettu päästä pureutumaan syvällisemmin ja kustakin teemasta olisi saatu tietoa kattavammin. Tämän lisäksi tutkimusryhmä valikoitui halukkaiden osallistujien joukosta ja koulun rehtorin ilmoittamana. Mikäli tutkija olisi itse saanut valita vapaasti ryhmän, tai tutkimukseen olisivat osallistuneet kaikki koulun 6. luokat opettajineen, voisivat tulokset olla mahdollisesti erilaisia. Tästä joukosta kuitenkin saatiin tällä menetelmällä kuvaus, joka toivottavasti hyödyttää yhteisöä ja sen tarpeita, ja antaa lisää tietoa aiheesta kiinnostuneille muille tahoille.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Jatkotutkimuksiin liittyen voisi olla hyödyllistä selvittää seuraavan kerran 9. luokalla samojen oppilaiden kokemuksia samalla tutkimusmenetelmällä ja verrata narratiiveja toisiinsa. Luokkayhteisön jatkaessa toimintaansa ja kouluarkeaan samoissa tiloissa, samassa yhtenäiskoulussa, voisi kokemuksia osallisuudesta, oppimisesta ja kohtaamisesta kartoittaa edelleen, ja selvittää, miten oppilaiden lisääntynyt ikä tai ajan kuluminen mahdollisesti on vaikuttanut niihin. Samoin voisi selvittää, ovatko esimerkiksi luokkahenki ja kaverisuhteet pysyneet yhtä hyvinä ja vaikuttavatko teknologia sekä tilaratkaisut edelleen oppimiseen myönteisesti. Myös osallisuuden edistymisen kehittyminen voisi olla sekä hyödyllinen että mielenkiintoinen tutkimusaihe.

6. luokkalaisten ja luokanopettajiensa kohtaamisen sekä kasvatussuhteiden laadun syvällisempi selvittäminen joustavissa oppimisympäristöissä, jollakin toisella kvalitatiivisella menetelmällä, tai kokonaan kvantitatiivisella tutkimusotteella saattaisi olla myös yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe. Kohtaamiseen liittyen tapaustutkimus voisi myös tulla kyseeseen, erityisesti

mikäli tutkimusaihe nousisi spesifistä tutkimustarpeesta. Kasvatussuhteen laadun tarkastelu luokanopettajan ja kaikkien oppilaidensa välillä voisi tuoda hyödyllistä tietoa siitä, miten joustavassa oppimisympäristössä kohtaaminen toteutuu ja millaisin tavoin yksittäinen luokanopettaja tai yhteistoiminnallisuutta toteuttavat luokanopettajat edistävät ja vahvistavat kohtaamista oppilaisiinsa, sekä miten opettajien huomio ja resurssit jakaantuvat eri oppilaiden kesken, erityisesti suurissa oppilasryhmissä. Vuorovaikutusta, empatiaa, kommunikointiin liittyviä elementtejä ja opettajien oppilaantuntemuskompetenssia voisi myös tarkastella osana tällaista tutkimusta.

Osallisuuskokemuksia voisi lisäksi kartoittaa laajemmin 6. luokkalaisten osalta. Tällöin tutkimusryhmänä voisi toimia kaikki koulun 6. luokat tai saman kunnan tai kaupungin alueelta useampi 6. luokka. Oppilaiden kokemuksista voisi selvittää yhtäläisyyksiä siitä, millaiset asiat heistä sekä estävät että edistävät osallisuutta, ja selvittää tarkemmin esimerkiksi koulun tilojen osalta sitä, mitkä niistä ovat todella osallisuutta tukevia, ja millaisissa tiloissa osallisuus on haastavaa tai ei toteudu. Myös 6. luokkalaisten keskinäisiä vertaissuhteita voisi tutkia osallisuuden näkökulmasta ja kartoittaa heidän toimintamallejaan, mitkä joko estävät tai edistävät vertaisuuden kokemuksia. Tällainen tutkimus voisi olla perusteltu erityisesti sellaisessa luokassa, jossa 6. luokkalaisten keskinäisessä sosiaalisessa toiminnassa ilmenee runsaasti haasteita tai hankaluuksia.

Joustavaan oppimisympäristöön liittyen 6. luokkalaisia voisi olla hyödyllistä havainnoida erilaisissa tiloissa ja oppimistilanteissa, jolloin voisi selvittää heidän itseohjautuvuuttaan, ryhmädynamiikkaa tai roolien ja vastuiden jakaantumista. Hyödyllinen jatkotutkimusaihe voisi mahdollisesti olla myös selvittää joustavaan oppimisympäristöön kuuluvissa sisä- ja ulkotiloissa niiden vaikutuksia kunkin oppilaan yksilölliseen oppimiseen. Täten luokanopettaja voisi työssään suunnitella esimerkiksi enemmän kirjasto- tai pientilaopiskelua tietyille oppilaille, ja saada tietoa myös hiljaisempien oppilaiden tarpeista, esimerkiksi itse- ja ryhmäopiskeluun liittyen. Tällöin tutkimuksen voisi mahdollisesti liittää osaksi myös temperamenttitutkimusta.

LÄHTEET

- Abbott, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: W.W. Norton cop.
- All European Academies (ALLEA). 2017. *The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised edition*. Berlin: ALLEA 2017. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020-ethics_code-of-conduct_en.pdf (Luettu 25.2.2019)
- Alderson, P. 2004. *Ethics*. Teoksessa Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (toim.) *Doing Research with Children and Young People*. Lontoo: Sage Publications Ltd., 97–112.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press cop.
- Cantell, H. 2017. *Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa*. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 225–251.
- Charlton, T. 1996. *Listening to pupils in classrooms and school*. Teoksessa Davie, R. & Galloway, D. (toim.) *Listening to Children in Education*. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd., 49–63.
- France, A. 2004. *Young people*. Teoksessa Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (toim.) *Doing Research with Children and Young People*. Lontoo: Sage Publications Ltd., 175–190.
- Griffiths, T. 1996. *Teachers and Pupils Listening to Each Other*. Teoksessa Davie, R. & Galloway, D. (toim.) *Listening to Children in Education*. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd., 78–82.

- Haanpää, L., Ehrs, C., Tiensuu-Tsiopoulos, M., Kaljonen, A. & Lagström, H. 2011. Nuoret luupin alla – koulukysely: 6.- ja 9. -luokkalaisten hyvinvointi, osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet Varsinais-Suomessa. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen raportti. Turun yliopisto.
- Hammersley, M. & Traianou, A. 2012. Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
<http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.4135/9781473957619.n2> (Luettu 25.2.2019)
- Harjunen, E. & Korhonen, R. 2011. Keksitään kirjoittamista alakoulussa: herutellaan perusteluita. *Virittäjä*, 115(3).
<https://journal.fi/virittaja/article/view/4555> (Luettu 17.3.2019)
- Heikkinen, H.L.T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2017. “Mitä järkeä?” - Kasvatuksen tietoperusta ja rationaalisuus. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino 2017, 31–58.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67420/951-44-6073-1.pdf?sequence=1> (Luettu 23.3.2019)
- Hänninen V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Höynälä, S. 2017. Kertomuksia elämyksistä. Narratiivinen tutkimus luokanopettajien työuran merkittävistä kokemuksista. Kasvatustieteiden pro gradu. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62752> (Luettu 4.4.2019)

Jokinen, H. 2015. Polkuja opettajan hyvinvointiin. Kertomuksia luokanopettajien työhyvinvoinnin moninaisuudesta. Kasvatustieteden pro gradu. Tampereen yliopisto.

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98057/GRADU-1444289774.pdf?sequence=1> (Luettu 4.4.2019)

Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 101. Helsinki, 163–187.

https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66182/lasten_ ja_nuorten_epasuoran_kohtaamisen_etiikka_2010.pdf?sequence=1 (Luettu 4.4.2019)

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/julkaisut/2012/koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana (Luettu 20.3.2019)

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy

Kuuskorpi M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto

Kuuskorpi, M. & Kuuskorpi, T. 2016. Oppimismotivaation muutokset perusopetuksen digitalisaatiohankkeen yhteydessä. Teoksessa Kuuskorpi & Sipilä (toim) Opetuksen digitalisaatio jne. 28–55 <https://digi-ope.com/tablet/?p=337> (Luettu 21.3.2019)

Lahtinen, J. 2014. Turvallinen opettaja. 6.-luokkalaisten näkemyksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/46194> (Luettu 15.3.2019)

Laine-Leinonen, J. 2013 Koulukorpuksen leksikko: 1.-6. luokkalaisten aktiivinen sanavarasto. Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös -ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Suomen kielen pro gradu –tutkielma. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84231/gradu06431.pdf?sequence=1> (Luettu 15.3.2019)

- Lakka, Juha. 2006. Dialogiopetuksen keskeisiä lähtökohtia. Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.-6. luokkien opetuksessa. Pro gradu-tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10566/1/URN_NBN_fi_jyu-2006450.pdf (Luettu 20.3.2019)
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 419–447.
- Luminen, H., Rimpeläinen, M. ja Tarvainen, E. 2018. Cookbook 2.0 - modernin rakennetun oppimisympäristön opas.
<https://view.24mags.com/isku/cookbook-20-fi#/page=8> (Luettu 4.3.2019)
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–117.
- Pajunen, A. 2012. Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. Virittäjä, 116(1), 4–32.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/5073> (Luettu 14.3.2019)
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Perusopetuslaki <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>
(Luettu 8.12.2018)
- Poikela, Esa. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
<https://tampub.uta.fi/handle/10024/67562> (Luettu 22.3.2019)
- Povl, E.J. 2005. A Contextual Theory of Learning and The Learning Organization. Knowledge and Process Management 12 (1), 53–64
https://download.clib.psu.ac.th/datawebclib/e_resource/trial_database/WileyInterScienceCD/pdf/KPM/KPM_3.pdf (Luettu 29.3.2019)
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. 2009. Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. Education, 130(2), 241–250.
<https://docdrop.org/static/drop-pdf/ConstructivismDay1-In36v.pdf> (Luettu 29.3.2019)
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> (Luettu 4.4.2019)
- Raatikainen, P. 2005. "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus: Helsingin yliopiston tutkijakollegium 2005
https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa (Luettu 28.3.2019)
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–133.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R & Rasku-Puttonen, H. 2006. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rautiainen, M., Toom., A. & Tähtinen, J. 2017. Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen

- kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–27.
- Ristimäki, H. 2011. Sosiaaliset taidot 6-luokkalaisten oppilaiden, luokanopettajan ja vanhempien arvioinnin kohteena. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27125/4/URN_NBN_fi_jyu-2011060710961.pdf (Luettu 27.3.2019)
- Roiha, A. & Polso J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S & Paavilainen E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy
- Russell, P. 1996. Listening to Children with Special Educational Needs. Teoksessa Davie, R. & Galloway, D. (toim.) Listening to Children In Education. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd., 121–136.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus
- Squire, C. 2008. Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) Doing Narrative Research. Lontoo: SAGE Publications Ltd., 41–63.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. A Practical Handbook. Third Edition. Lontoo: Sage Publications Ltd.
- Taylor, E, Jouriles, E.N., Brown, R., Goforth, K. & Banyard, V. 2016. Narrative Writing Exercises for Promoting Health Among Adolescents: Promises and Pitfalls. Psychology of Violence 2016, Vol. 6, No. 1, 57–63.
https://www.researchgate.net/publication/290185151_Narrative_writing_exercises_for_promoting_health_among_adolescents_Promises_and_pitfalls (Luettu 14.3.2019)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf(Luettu 25.2.2019)
- Van der Aalsvoort, G. & Hjørne, E. 2012. Learning, Social Interaction and Diversity- Future Challenges. Teoksessa Hjørne, E., van der Aalsvoort,

G. & de Abreu, G. (toim.) Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring Identities in School Practices. Rotterdam: Sense Publishers, 223–229.

Varto, J., Laadullisen tutkimuksen metodologia. 2005. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 25.2.2019)

Väljäärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) Uusi koulu –oppiminen mediakulttuurin aikakaudella, 19–31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Värri, Veli-Matti. 2004. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/handle/10024/101122> (Luettu 22.3.2019)

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen -kasvatuksen ydin. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3> (Luettu 22.3.2019)

LIITTEET

Liite 1(1)

OHJEET:

1. Tekstit kirjoitetaan käsin selkeällä käsialalla tai koneella A4-liuskoille. Koneella kirjoitetut tulostetaan valmiina paperiversioiksi. Yhden kertomuksen pituus on 1–3 liuskaa.
2. Oppilaiden liuskoihin merkitään aluksi oikeaan yläkulmaan oppilaalle annettu satunnainen numerotunniste, esim. 1 /45, silloin kun osallistujia on yhteensä 45. Jos yhden osallistujan teksti on useamman liuskan pituinen, **merkitään jokaiseen liuskaan numerotunnisteen lisäksi** myös sivumäärä, esim.

12/45, liuska 1 /3, 2 /3 ja 3 /3.
3. Luokanopettajat (osallistujia 2 hlöä) merkitsevät oikeaan yläkulmaan kirjaintunnisteen A ja B. Vastaavasti, mikäli teksti on useamman liuskan pituinen, **merkitään jokaiseen liuskaan kirjaintunnisteen lisäksi** myös sivumäärä, esim.

A, liuska 1 /2 ja 2 /2.
4. Kirjoita tekstiä vapaasti n. 1–2 tuntia. Taukoja saa pitää tarpeen mukaan ja välitunnit normaalisti.
5. Luokanopettaja saa vastata oppilaiden kysymyksiin ja antaa täsmentäviä ohjeita kirjoituksen aikana.

AIHEET:

Luokanopettaja

Kirjoita 1–3 liuskan pituinen tosikertomus. Aiheena on kohtaaminen, osallisuus ja oppiminen 6. luokkalaisten kanssa uusissa oppimisympäristöissä.

6.luokkalainen

SANASTOA

OSALLISUUS: Osallistumista ja vaikuttamista omassa yhteisössä. Osallisuuteen kuuluu kaikki huomioon ottava vuorovaikutus, esimerkiksi toisten kanssa keskustelu ja kuunteleminen. Osallisuudessa jokainen tuntee kuuluvansa joukkoon ja osallistuvansa yhteisiin asioihin, kuten päätöksentekoon, suunnitteluun, ryhmätyöskentelyyn ja oppimiseen. Osallisuus liittyy koulussa kaikki oppilaat, opettajat ja muun henkilökunnan luokka- ja kouluyhteisöön, jolloin yhteisön jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta.

UUSI OPPIMISYMPÄRISTÖ: Oppimisympäristöt ovat koulun sisä- ja ulkotiloja, joissa opetusta ja oppimista tapahtuu. Ne rakentuvat mm. erilaisista tilaratkaisuista, sisustusmateriaaleista, kalusteista, ääni- ja värimaailmoista sekä valaistuksesta. Uusissa oppimisympäristöissä on myös teknologiaa, digitaalisia elementtejä ja yhteistoiminnallisia oppimistiloja. Oppimisympäristöön kuuluvat myös kaikki siinä toimivat henkilöt, kuten oppilaat, opettajat ja koulun muu henkilökunta.

TEHTÄVÄ:

Perehdy ensin yllä olevaan sanastoon. Kirjoita sitten 1–3 liuskan pituinen tosikertomus itsestäsi, luokkakavereistasi ja opettajastasi. Aiheena on kohtaaminen, osallisuus ja oppiminen uusissa oppimisympäristöissä. Kirjoita omista kouluarjen kokemuksistasi aiheeseen liittyen vapaasti.

(Voit kertoa esimerkiksi: Millaisia kokemuksia sinulla on opettajasi ja luokkakavereittesi kohtaamisesta uusissa oppimisympäristöissä? Kuinka kaikkien osallisuus kokemustesi mukaan toteutuu? Mitkä tekijät uusissa oppimisympäristöissä edistävät ja estävät osallisuutta? Millaiset asiat vaikuttavat oppimiseesi näissä ympäristöissä? Miten?)