

Viivi Kempe & Jenny Lepistö

**”NE TILAT ON NIIN UUDENLAISET, ET SE
PAKOTTA MUUTTAMAAN AJATTELUA JA
SITÄ, MITEN SEN OPPITUNNIN JA ARJEN
SIELLÄ PYÖRITTÄÄ”**

Opettajien käsityksiä muuttuvasta oppimisympäristöstä

TIIVISTELMÄ

Viivi Kempe ja Jenny Lepistö: ”Ne tilat on niin uudenlaiset et se pakottaa muuttamaan ajattelua ja sitä, miten sen oppitunnin ja arjen siellä pyörittää” – Opettajien käsityksiä muuttuvasta oppimisympäristöstä

Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Huhtikuu 2020

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on muuttuvasta oppimisympäristöstä. Selvitimme minkälaisena opettajat kokevat nykyisen suljetun oppimisympäristön ja millaisia käsityksiä heillä on uudesta avoimesta oppimisympäristöstä. Samalla selvitämme kuinka opettajat kokevat työnkuvan muuttuvan uuden oppimisympäristön myötä. Taustateorianä esitellään eri määritelmiä oppimisympäristöistä.

Tutkimuksessamme käytimme laadullista tutkimusmenetelmää ja keräsimme aineiston teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2019. Haastatteluihin osallistui 7 alakoulun opettajaa. Tutkielmassa tarkastellaan oppimisympäristön eri osa-alueita, tutkimuksen painottuessa fyysiseen oppimisympäristöön. Tämän lisäksi tutkimuksessa pohditaan opettajien käsityksiä opettajan työnkuvan muutoksesta. Hyödynsimme teemoittelussa SWOT-analyysia.

Opettajat kokivat suljetun oppimisympäristön vahvuudeksi selkeyden ja työrauhan ylläpitämisen. Heikkoudeksi haastatteluissa nousi joustamattomuus, erilaisten tilojen puute ja sisäilmaongelmat. Avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksiksi opettajat uskoivat joustavuuden ja yhteistyötä tukevat tilaratkaisut. Opettajat uskovat opettajuuden muuttuvan vielä enemmän yhteisopettajuuden ja yhdessä tekemisen suuntaan. Opettajat uskoivat yhteisopettajuuden tuovan työhön lisää monipuolisuutta ja mielekkyyttä, mutta myös haasteita.

Tutkimuksen tulokset tuovat uutta ymmärrystä opettajien kokemasta muutoksesta kouluinstituutiossa. Tutkimus tuo alakoulun opettajien äänen kuuluviin muutoksen keskellä. Tutkimustulokset voivat auttaa myös muita alakoulun henkilöstöä saamaan tärkeää tietoa, kuinka muutosta voidaan toteuttaa ja saada vinkkejä muutoksen käsittelyyn.

Avainsanat: Oppimisympäristö, avoin oppimisympäristö, fyysinen oppimisympäristö, muuntojoustavuus, muutos, yhteisopettajuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPPIMISYMPÄRISTÖ	7
2.1	Fyysinen oppimisympäristö.....	8
2.2	Psykologinen oppimisympäristö.....	10
2.3	Didaktinen oppimisympäristö	11
2.4	Avoin oppimisympäristö	12
3	MUUTOS	14
3.1	Opettajan työnkuvan muutos	15
3.2	Yhteisopettajuus.....	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	18
4.2	Tutkimusmetodologiset lähtökohdat	18
4.3	Tutkimuskohde.....	20
4.4	Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta	21
4.5	Aineiston analyysi	23
4.5.1	<i>Sisällönanalyysi</i>	23
4.5.2	<i>Teemoittelu</i>	24
4.5.3	<i>Kvantifiointi</i>	25
5	TUTKIMUSTULOKSET	27
4.6	Suljetun oppimisympäristön vahvuudet ja heikkoudet	27
4.6.1	<i>Tilan fyysiset vahvuudet</i>	28
4.6.2	<i>Tilan fyysiset heikkoudet</i>	30
4.7	Avoimen oppimisympäristön mahdollisuudet ja uhat.....	32
4.7.1	<i>Avoimen tilan fyysiset mahdollisuudet</i>	33
4.7.2	<i>Avoimen tilan fyysiset uhat</i>	36
4.8	Muutos	40
4.8.1	<i>Uusi koulu ajatusprosessina</i>	40
4.8.2	<i>Työnkuvan muutos</i>	41
4.8.3	<i>Toimintakulttuurin muutos</i>	42
4.8.4	<i>Muutokseen saatu tuki</i>	43
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	45
5.1	Luotettavuus ja eettisyys.....	47
5.2	Ehdotuksia jatkotutkimukseksi	49
	LÄHTEET	51

1 JOHDANTO

Oppimisympäristöt ovat viime aikoina nousseet uutisiin. Avoimet oppimisympäristöt ovat yleistymässä (Kontinen HS, 2020). Koulurakentaminen on uudistumassa ja kouluista halutaan monikäyttöisiä kulttuurikeskuksia, joiden tilat ovat muunneltavissa kaupunkien ja kuntien käyttöön monien vuosien ajaksi. Julkisessa keskustelussa esiintyy usein puhetta ”tulevaisuuden koulusta”, josta löytyy melko vähäinen määrä tutkimustietoa. Koulun tulee vastata tulevaisuuden muutoksiin, joten fyysisten oppimistilojen tilaratkaisuja tulee pohtia uudelleen (Nair 2014). Uudet tilat ja oppimisympäristön muutos tuovat mukanaan monenlaisia uudistuksia, kun asiaa tarkastellaan opettajan näkökulmasta. Tällaisessa tilanteessa onkin mielenkiintoista kuulla opettajien näkökulmia kyseiseen ilmiöön, jota he ovat kokemassa päivittäin.

Opettajan näkökulmasta asiaa onkin tutkittu vielä melko vähän. Laajan kirjallisuuskatsauksen perusteella totesimme, että teoretieto avoimista oppimisympäristöistä keskittyy usein siihen, kuinka opetus ja oppiminen muodostuu oppilaan näkökulmasta. Hyödyt tuodaan monesti esiin oppilaan, eikä opettajan kannalta. Opettajan työ muuttuu kuitenkin suuresti, sillä opettajilla ei ole enää omia suljettuja luokkia, jossa on seinät ympärillä ja oven voi vetää perässään kiinni. Yhteistyön merkitys kasvaa, niin muiden opettajien, kuin koulun muunkin henkilökunnan kanssa. Oppilaiden määrä moninkertaistuu, kun useampi ryhmä työskentelee samassa tilassa. Opettaja voi työskennellä satojenkin oppilaiden kanssa päivittäin yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Jo kauan työelämässä olleet opettajat joutuvat muuttamaan aiempia opetusmenetelmiä ja -tyylejä siirryttäessä perinteisestä suljetusta oppimisympäristöstä avoimeen oppimisympäristöön. Muutos voidaan kokea hyvin eri tavoin. Reaktioon voi vaikuttaa myös kuinka vakiintuneita opettajan aiemmin käytetyt toimintatavat ovat. Kun puhumme suljetusta oppimisympäristöstä, tarkoitamme perinteistä luokkahuonetta ja yleistä käsitystä koulurakennuksesta. Tämän määritelmän mukaan luokkahuone on rajattu tila

yhdelle ryhmälle, jossa oppilaiden pulpetit ovat vierekkäin, tai muuten aseteltuna ja opettajan työpiste pöytineen sijaitsee luokan edessä. Asetelma tukee frontaaliopetusta, jolloin oppilaan rooli on nähty tiedon omaksujana ja kuuntelijana, samalla kun opettajan puhe korostuu. (Kangas 2010.)

Viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä koulurakentaminen on muuttunut ja aletaan suosia avoimia oppimisympäristöjä oppilaitosten uudis- ja korjausrakentamishankkeissa (Kylliäinen & Pääkkönen 2017). Avoimista oppimisympäristöistä muodostuvia koulurakennuksia on rakennettu ja otettu käyttöön yhä enemmän viime vuosina Suomessa. Kattilakosken mukaan yhtenä pääsyynä avoimien oppimisympäristöjen rakentamiselle vaikuttaisi olevan frontaalipedagogiikan murtaminen, mitä edistääkseen on lähdetty rakentamaan joko täysin uusia avoimempia oppimistiloja tai muokkaamaan vanhoja koulurakennuksia. (Kattilakoski 2018, 29.) Tällaisen rakentamisen perusteena on luoda oppimistiloja, jotka tukevat oppilaan aktiivista oppimista, edistävät vuorovaikutusta, yhteisöllisen tiedon rakentumista ja osallisuutta, mahdollistaen sekä yksilön ja yhteisön kasvun. (POPS 2014, 9, 17.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma on määrittänyt nykyoppimisen tarpeet, ja sen pohjalta oppimisympäristöjä onkin pyritty kehittämään tarpeita vastaaviksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöt määritellään paikoiksi, tiloiksi, toimintakäytänteiksi ja yhteisöiksi, joissa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Kouluyhteisön jäsenten toiminta vaikuttaa oppimisympäristön toimivuuteen. Opiskelussa käytetyt materiaalit, välineet ja palvelut voidaan nähdä oppimisympäristöön kuuluviksi. Yhteistyöt koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa tulevat mahdolliseksi, kun oppimisympäristö toimii hyvin. (POPS 2014, 29.)

Pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden luominen on oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena. Eri oppiaineiden erityspiirteet on otettava huomioon kehittämishankkeissa, sillä oppimisympäristöjen tulee mahdollistaa asioiden tutkiminen eri näkökulmista ja mahdollistaa myös erilaiset luovat ratkaisut. (POPS 2014.) Hyvin suunniteltu tila houkuttaa ja tuo asian, eli oppimisen äärelle. Fyysinen tila tulisi olla suunniteltu niin, että se innostaa opiskelemaan, oppimaan ja opettamaan. Rohkeitakin kokeiluita tulisi tehdä, jotta

muutosta tapahtuisi. (Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013.) Akustiset olosuhteet, esteettömyys, ergonomia sekä tilojen sisäilman laatu, viihtyvyys, valaistus ja siisteys on otettava huomioon, kun suunnitellaan ja kehitetään perusopetuksen opetustiloja. Fyysisten oppimisympäristöjen tilaratkaisuilla voidaan tukea oppilaiden aktiivista osallistumista ja pedagogista kehittämistä. (POPS 2014, 29.) Oppilaiden ja koko kouluuyhteisön kokonaisvaltainen hyvinvointi tulee varmistaa oppimisympäristöjä kehittäessä. Oppimisympäristöistä on todella tärkeää käydä keskustelua, sillä suuri osa lapsen arkipäivästä kuluu koulussa (Majoinen 2019, 29). Oppimisympäristöjen onkin oltava turvallisia ja terveellisiä sekä niiden on edistettävä oppilaiden edellytysten ja ikäkauden mukaista kehitystä ja kasvua. (POPS 2014, 30.)

Tutkimuksemme keskiössä on opettajien kokemukset muuttuvasta oppimisympäristöstä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu oppimisympäristö-käsitteen ympärille. Haluamme tämän tutkimuksen avulla selvittää, mitä opettajat kokevat suljetun oppimisympäristön vahvuuksina ja heikkouksina, sekä mitkä he näkevät avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksina ja uhkina. Näihin ongelmiin pyrimme saamaan vastauksen kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Aineisto kerättiin tapauskoulun opettajilta teemahaastatteluiden avulla. Aineiston analysoinnissa käytämme laadullisen sisällön analyysia, teemoittelua apuna käyttäen. Lisäksi hyödynnämme kvantifiointia, jotta pystymme luomaan kokonaiskuvaa osa-alueiden painottumisesta. Toisessa ja kolmannessa luvussa tutkimuksemme tarkastelee oppimisympäristön käsitettä, sekä oppimisympäristössä tapahtuvaa muutosta, aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen perustuen. Sen jälkeen neljännessä luvussa esitellään tutkimuksemme toteuttamisen vaiheet, siellä esittelemme muodostuneet tutkimuskysymykset sekä tutkimusmetodologisia lähtökohtia, tutkimusmenetelmän ja aineistonhankinnan. Aineiston analyysi löytyy myös neljännessä luvusta. Viidennestä luvusta löytyy tutkimuksen tulokset ja viimeisessä kuudennessa luvussa käsittelemme tutkimuksen johtopäätöksiä ja pohdintaa, joka sisältää myös luotettavuuden ja eettisyyden pohdinnan tutkimuksessamme. Jatkotutkimusehdotukset löytyvät myös luvusta kuusi.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristö -käsitettä käytetään paljon arkikielessä, mutta sen eri ulottuvuuksien määrittäminen usein jää vähäiseksi. Yhteisen ymmärryksen saavuttamista vaikeuttaa ilmiön moniulotteisuus ja ihmisten antamien merkitysten moninaisuus. Eri näkökulmista tarkastellessa oppimisympäristö saa erilaisia merkityksiä riippuen osa-alueen painotuksesta. Siihen liitetyt odotukset vaihtelevat riippuen mistä näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 35–36). Oppimisympäristö -käsitettä on käytetty jo 1930-luvulta lähtien ja sen vuoksi sitä on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Käsite on muuttunut monesti vuosien aikana vastaamaan laajempaa näkökulmaa, kun alkuvaiheessa oppimisympäristön määritelmä rajautui vain fyysiseen luokkahuoneeseen. (Goh & Fraser, 1998; Manninen ym. 2007, 15). Suomessa oppimisympäristön määritelmä on lyhyesti vakiintunut koskemaan usein vastaavaa sitaattia: “Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista”. (Manninen & Pesonen 1997; POPS 2014, 29)

Kyseessä ei ole pelkkä tila, joka luo mahdollisuudet ja edellytykset tietynlaiselle toiminnalle, vaan oppimisympäristö sisältää myös muita tasoja. Oppimisympäristö kattaa myös ihmisen, oppimisen, ajattelun ja vuorovaikutuksen. (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey 2005; Piispanen 2008, 15). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 29) painotetaan oppimisympäristöstä puhuttaessa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä. Oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että ne muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Sen tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ja erilaisiin ratkaisuihin, sekä asioiden monipuoliseen tarkastelemiseen ja tutkimiseen. Myös koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt, kuten kirjastot, museot ja metsät tulee olla osana oppilaan arkea. (Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014.)

Björklid (2005) on jakanut oppimisympäristön neljään eri osa-alueeseen, hän käsittelee tutkimuksessaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja psykologista näkökulmaa muodostaessaan oppimisympäristön kokonaisuutta. Muun muassa Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999, 77) sekä Nuikkinen (2005) ovat jaotelleet oppimisympäristön neljään osa-alueeseen. Heidän neliosaisessa jaottelussaan esille nousevat oppimisympäristön fyysiset ominaisuudet, pedagogiset ominaisuudet, sosiaaliset elementit, sekä psykologiset näkökulmat. Myös Lodge (2007) jaottelee oppimisympäristön neljään näkökulmaan; fyysiseen tilaan, käyttäytymismalleihin, vuorovaikutustilanteisiin ja -suhteisiin sekä itse oppimistoimintaan. Manninen ym. (2007) irrottaa myös paikallisuuden ja teknologian näkökulman omiksi osa-alueiksi, mutta Piispasen (2008) tavoin ymmärrämme ne fyysiseen oppimisympäristöön sisältyviksi. Oppimisympäristöä tarkasteltaessa onkin tärkeä muistaa, että vaikka se voidaan jakaa eri osa-alueisiin, ulottuvuudet tekevät yhdessä yhden kokonaisuuden, oppimisympäristön. Eri osa-alueet vaikuttavat vahvasti toisiinsa ja ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. (Piispasen 2008, 19–23.)

2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysisen oppimisympäristön termiä on vaikea määrittää tarkasti, sillä siitä ei ole vakiintunutta määritelmää. Kapeimmassa määritelmässä fyysinen oppimisympäristö määritellään konkreettisena luokkahuoneena, mutta laajimmillaan siihen määritellään kuuluvaksi myös kaikki tilat missä opetusta tapahtuu, niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. (Kuuskorpi 2014, 64.) Fyysistä oppimisympäristöä käsitellään kirjallisuudessa myös termillä fyysinen ilmapiiri. Fyysisellä ilmapiirillä voidaan kuvata esimerkiksi valaistusta, äänitasoa, lämpötilaa, istuimien mukavuutta, pöytien ja tuolien asettelua sekä sisustusta (Higgins ym. 2005; Manninen ym. 2007, 16, Nair 2014). Nairin (2014) mukaan luokkahuoneen tulee olla hyvin valaistu sekä luokkahuoneesta tulisi olla mahdollinen näkymä ulos. Oppimisympäristön valaistuksella ja huonekalujen järjestyksellä on suuri merkitys oppitilanteiden kannalta. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat muun muassa koulurakennuksen, koulun tilojen, kouluympäristön ja välineistön lisäksi kalusteiden muunneltavuus, luokan

istumajärjestys sekä teknologia (Kattilakoski 2018, 23). Manninen ja Pesonen (1997) ovat määritelleet fyysisen oppimisympäristön usein rakennuksena ja tilana, jolloin niiden taustateorioina esiintyvät arkkitehtuuri, ergonomia ja tilasuunnittelu. Erilaisten ryhmätöiden ja keskustelujen mahdollistavat tilat on yleisesti otettu huomioon modernissa koulusuunnittelussa. (Manninen & Pesonen 1997.)

Kuuskorpi (2014) määrittää koulun laitteet ja välineet fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvaksi. Fyysiseen oppimisympäristöön on viime vuosikymmenten aikana liittynyt vahvasti tieto- ja viestintäteknologia, eli TVT. Se on nykyään olennainen osa fyysistä monipuolista oppimisympäristöä. Sen avulla vahvistetaan oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisen työskentelyn taitoja. Toimivalla TVT-opetuksella tuetaan myös oppilaiden henkilökohtaisia oppimispolkuja. (Kuuskorpi 2014, 56.) Teknologia antaa mahdollisuuden tarjota oppilaille enemmän yksilöllisiä oppimiskokemuksia sekä mahdollistaa oppimisen myös luokkarajojen ulkopuolella. Teknologiseen oppimisympäristöön liitetään usein erilaiset ohjelmistot ja laitteistot, joita käytetään oppimisessa (Kattilakoski 2018, 22). Oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan huomioon monimuotoinen mediakulttuuri. Uusia tieto- ja viestintäteknologisia ratkaisuja otetaan käyttöön oppimisen edistämiseksi ja tukemiseksi. Oppilaiden omia tietoteknisiä laitteita voidaan käyttää oppimisen tukena huoltajien kanssa sovittavilla tavoilla. Samalla varmistetaan, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus tieto- ja viestintäteknologian käyttöön. (POPS 2014, 29.)

Fyysisessä näkökulmassa tarkastellaan myös rakennuksen ja tilojen terveellisuyttä, viihtyisyyttä ja turvallisuutta. (Kuuskorpi 2014, 64; Manninen ym. 2007, 38) Opetuksessa otetaan huomioon erilaisten oppijoiden tarpeet, joten koulun tilojen tulee vastata näihin tarpeisiin. Nairin (2014) mukaan fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri merkitys oppilaan oppimisen kannalta, sillä luokkahuoneen sisustus vaikuttaa oppilaan käytökseen. (Nair 2014.) Vuorovaikutukseen ja ryhmätöiden tekemiseen tarvittavia tilat on otettu huomioon modernissa koulusuunnittelussa; tilojen tulee olla helposti muunneltavia ja koulussa on oltava erikokoisia tiloja saatavilla muun muassa projektityöskentelyä ja toiminnallista opiskelua varten. (Manninen ym. 2007, 38, 63.)

Fyysisten oppimisympäristöjen tulisi tarjota mahdollisuus erilaisten opetusmetodien ja oppimiselle toteutumiselle. Sen lisäksi fyysinen

oppimisympäristön tulisi olla joustava, muunneltava ja kestävä. Huonekalujen tulisi olla sellaisia, joiden ympärillä voidaan toteuttaa erilaisia opetustuokioita, ja ne ovat nopeasti muunnateltavissa eri muodostelmiin, jotka tukevat niin ryhmitöitä, yksintyöskentelyä, kuin toiminnallisia tehtäviä. (Kuuskorpi 2014, 72–73; Nair 2014, 26.) Kuuskorpi (2014) antaa mallin dynaamisesta opetusympäristöstä, jossa on muunneltavat huonekaluratkaisut, teknologia on integroitu hyvin tilaan ja tila korostaa sekä yksilö että ryhmätyöskentelyä. Koulujen fyysisiä oppimisympäristöjä tulisi muuttaa niin, että ne palvelevat enemmän käyttäjiä. Perinteisiä pedagogisia ja fyysisiä rakenteita tulisi muuttaa niin, että ne vastaavat nykyisiin haasteisiin koulun muuttuvassa toimintakulttuurissa. Kuuskorpi (2014) korostaa koulun laitteiden ja huonekalujen monipuolisuutta, kestävyyttä, muunneltavuutta, ympäristöystävällisyyttä ja korjattavuutta. Muunneltavuus ja joustavuus ovat tärkeimmät edellytykset oppimisympäristölle. (Kuuskorpi 2014, 74–75.) Kattilakoski (2018) kirjoittaa fyysisen oppimisympäristön vaikuttavan oppilaan oppimiseen, mukavuuteen ja hyvinvointiin, ja parhaimmillaan ne tukevat oppilaiden psykologisia perustarpeita, kuten autonomiaa (Kattilakoski 2018, 24, Sulonen & Sulonen 2014, 99). Sulonen ja Sulonen (2014) tuovat näiden lisäksi ilmi, että kuitenkin koulun toimintakulttuuri luo koulun ilmapiirin (Kuuskorpi 2014, 99).

2.2 Psykologinen oppimisympäristö

Psykologisen oppimisympäristön näkökulmassa painottuu sosiaalinen vuorovaikutus ja psyykkinen ulottuvuus. Psyykkisessä ulottuvuudessa vuorovaikutus, kommunikaatio, yhteistoiminnallisuus ja ryhmäprosessit nähdään oppimisen kannalta keskeisinä. Vuorovaikutuksen lisäksi myös tunteet vaikuttavat keskeisesti oppimiseen. Merkittävä kysymys psykologisen oppimisympäristön näkökulmasta on se, millainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimista. Luottamus, ryhmädynamiikka ja yksilön kunnioitus korostuvat ilmapiirin taustalla. (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2007; Manninen ym. 2007, 38.)

Sosiaalinen oppimisympäristö keskittyy painottamaan oppilaan mahdollisuuksia kehittää vuorovaikutustaitojaan ja erilaisia sosiaalisia taitoja.

Sosiaalisen oppimisympäristön kehittämisellä tuetaan lapsen kysyä työskennellä erilaisissa ryhmissä ja kokoonpanoissa. (Piispanen 2008, 141.) Sosiaalista oppimisympäristöä voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä lähestymistavassa pohditaan miten fyysinen tai teknologinen ympäristö mahdollistaa vuorovaikutuksen. Toinen näkökulma lähestyy oppimisympäristöä siitä, kuinka yhteistoiminnallista oppimista edistetään ohjauksen, keskustelujen ja erilaisia menetelmien avulla. Molemmat näkökulmat ovat merkityksellisiä oppimisympäristöajattelun kannalta. (Manninen ym. 2007, 69.) Sosiaalinen oppimisympäristö on usein yhteydessä fyysiseen ja teknologiseen oppimisympäristöön. Fyysisen oppimisympäristön kannalta tehdyt ratkaisut esimerkiksi tuolien ja pöytien asettelu opetustiloissa vaikuttavat vuorovaikutukseen ja ryhmäytymisen mahdollistamiseen. Vuorovaikutusta tukeva opetusteknologinen ratkaisu mahdollistaa monenlaisen vuorovaikutuksen. (Manninen ym. 2007, 70–71.) Sosiaalista oppimisympäristöä voidaan pitää oppimisen kannalta yhtä keskeisenä kuin fyysistä oppimisympäristöä (Manninen ym. 2007, 123). Perusopetuksen toimintakulttuuriin tulee kuulua olennaisena osana oppiva yhteisö, joka mahdollistaa vertaisoppimisen ja yhdessä oppimisen. Yksilö oppii yhteisössä tutkimisen, kokeilemisen, onnistumisen ja innostumisen kautta. (Higgins ym. 2005; POPS 2014, 27.)

2.3 Didaktinen oppimisympäristö

Didaktista oppimisympäristöä käytetään pedagogisen oppimisympäristön synonyyminä. Se tarkoittaa sitä, että oppimisympäristönä voi toimia lähes mikä tahansa ympäristö, jos ympäristölle on asetettu oppimistavoitteita tai ympäristö saa aikaan oppimista. Ympäristö voi menettää oppimisympäristöluonteensa, jos sieltä poistetaan kaikki oppimista tukevat elementit, piirteet tai oppimistavoitteet. Didaktinen näkökulma tuo oppimisympäristöön “oppimisen hengen”. (Manninen ym. 2007, 108.)

Oppimisympäristöä tutkittaessa didaktisesta näkökulmasta painotetaan opettajan tai kouluttajan toimintaa oppimisympäristön kehittäjänä. Didaktista oppimisympäristöä tarkastellessa keskitytään oppimista tukeviin tekijöihin, kuten kuinka oppimista tuetaan, miten haastetaan oppilasta oppiminaan, miten

hyödynnetään erilaisia aisteja ja oppimateriaaleja oppimisessa. Didaktiseen näkökulmaan liittyvät oppimis- ja opettamiskäsitykset ja didaktiset lähestymistavat, jotka antavat erilaisia keinoja opiskeluprosessien järjestämiseen monenlaisissa ympäristöissä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016; Manninen 2007, 41.) Mannisen ym. (2007, 108) mukaan opettajan luovuudella on merkitys olemassa olevien resurssien ja ympäristöjen hyödyntämisessä. Oppimis- ja opettamiskäsitykset ovat aina vahvasti oppimisympäristöjen suunnittelun taustalla. Didaktinen lähestymistapa, joka on valittu oppimisympäristön suunnittelun perusteeksi, määrittelee oppimisympäristön rakenteen, muodon ja prosessit. Oppimisympäristöä suunnitellessa tulee ottaa huomioon kohderyhmä ja opiskelun tavoitteet, jonka mukaan didaktinen lähestymistapa valitaan. (Manninen ym. 2007, 108–110.) Opettajan tulee tiedostaa, millä tasolla hän haastaa oppilaansa oppimaan ja miten oppilaiden oppimisprosessia voidaan tukea havainnemateriaalilla ja erilaisilla ympäristön elementeillä. Opettajan tulee liittää opetussuunnitelman tavoitteet ja arkielämän aiheet luonnollisiksi kokonaisuuksiksi. Opettaja toimii pedagogisena asiantuntijana, jolloin hän muodostaa oppimisympäristön mahdollisimman otolliseksi oppimiselle. (Lehtinen, ym. 2016; Piispanen 2013.) Didaktisia ja pedagogisia lähestymistapoja voidaan soveltaa oppimisympäristöissä pienillä investoinneilla (Manninen ym. 2007, 118).

2.4 Avoim oppimisympäristö

Puhuttaessa uudenlaisista, tulevaisuuden tai nykypäivän kouluista, nousee usein esille niin kutsutut avoimet oppimisympäristöt, joilla laajemmin tarkoitetaan usein perinteisestä luokkahuoneesta poikkeavia opetustiloja (Piispanen 2008, 71). Avoimeen oppimisympäristöön liitetään monesti useita termejä, esimerkiksi yksi yleinen termi on muuntojoustavuus, ja usein eri termejä käytetään hyvin vaihtelevasti ja päällekkäin. Avoimeen oppimisympäristöön liitetään myös vaihtelevasti sähköiset ja digitaaliset oppimisympäristöt ja eri kustantamoiden digimateriaalit, sekä pedagogiset vierailut muissa yhteistyökohteissa, mutta ne eivät kuulu meidän määritelmäämme avoimesta oppimisympäristöstä.

Uusista koulurakennuksista on tavoitteena saada avoimempia, joiden erilaisia tiloja ja tilakokonaisuuksia voidaan joustavasti muunnella.

Muuntojoustavat ja avoimet tilat antavat työskentelyedellytykset erilaisille opetustilanteille ja opetusryhmille. Tilojen kykyä sopeutua tulevaisuuden erilaisiin käyttötarpeisiin voidaan siis kutsua myös muuntojoustavuudeksi. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 64). Erilaisten väliseinien ja kalusteiden avulla voidaan toteuttaa eri tarpeisiin sopivia oppimisympäristöjä. Muuntojoustava tila avautuu perinteisen luokkahuoneen sijasta viereisiin opetustiloihin ja käytävätiloihin, joita voidaan hyödyntää opetustiloina. Käytävätilat on pystytty hyödyntämään oppimisympäristöinä niiden kalusteiden ja teknologian ansiosta, jotka tukevat opetusta. Parhaillaan tilaratkaisut tuovat monimuotoisuutta, jolloin koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi koulun lähiympäristö muuttuu kokonaisvaltaiseksi oppimisympäristöksi (Kuuskorpi & Nevari 2018, 64, 66). Manninen ym. (2007, 31) määrittelevät avoimen oppimisympäristön tunnuspiirteiksi oppilaskeskeisyyden, prosessilähtöisyyden, monipuolisten opetusmenetelmien soveltamisen, itseohjautuvuuden sekä selkeiden opetussuunnitelmien puuttumisen. Avoin oppimisympäristö mahdollistaa oppijan laajemman itsemääräämisoikeuden ja omaehtoisuuden kuin perinteinen suljettu oppimisympäristö. (Deed & Lesko 2015, 218; Manninen ym. 2007, 31– 33.) Uudet avoimet oppimisympäristöt selvästi vaativat, mutta samalla myös mahdollistavat toimintakulttuurin muutoksen (Kuuskorpi & Nevari, 2018).

Deed ja Lesko (2015) määrittelevät avoimeksi oppimisympäristöksi yhdistelmän fyysistä, sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä. Avoimuuteen heidän mukaansa liittyy kaksi näkökulmaa, he tutkivat avoimia oppimisympäristöjä arkkitehtuurin ja kasvatuksen kautta. Fyysisen tilan monipuolisuus ja joustavuus, oppilaan valinnanvapaus ja autonomia, sekä pedagogisesti rikas toiminta ovat avoimen oppimisympäristön keskeisiä tunnuspiirteitä. (Deed & Lesko 2015, 218.) Tutkimukset osoittavat, että uudenlaisiin tiloihin sopeutuminen voi olla opettajille vaikeaa. Usein avointa oppimisympäristöä käytetään kuin vanhaa, ja sinne sovitetaan vanhat tavat, eikä hyödynnetä uuden oppimisympäristön mahdollisuuksia. (Deed & Lesko 2015, 229.)

3 MUUTOS

Koulun instituutioon tulisi huomioida aina yhteiskunnallinen perspektiivi ja kasvattaa oppilaita toimimaan myös koulun ulkopuolella, jottei oppiminen jäisi yhteiskunnan muusta toiminnasta irralliseksi. Globalisoituvassa maailmassa "tulevaisuuden koulu" -ajatus saattaa aiheuttaa ristiriitaisia ajatuksia. "Tulevaisuuden koulu" saatetaan nähdä kovia arvoja ihannoivana instituutioon, jossa talouskasvu, tehokkuus ja raha ovat suuressa asemassa. Tämän näkemyksen mukaan koulussa yritetään kasvattaa tehokkaita monialaeksperttejä, mahdollisimman nopeasti ja monipuolisesti. Koulun päätavoitteenahan tulisi olla oppilaan kehitys- ja oppimisympäristö, joka tarjoaisi mahdollisimman laajasti virikkeitä oppilaan myönteiselle kehitykselle. Koulua kehittäessä onkin siksi tärkeää huomioida myös kehitys- ja oppimispsykologinen näkökulma. Tulevaisuuden koulun ja tulevaisuuskasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena olisikin pyrkiä kohti tasa-arvoa, kestävästä kehitystä ja hyvinvointia, joka tukisi oikeudenmukaisuutta. Suurimpana ideologiana voisikin pitää halua pyrkiä kohti parempaa ja kestävämpää tulevaisuutta, niin yksilön kuin yhteiskuntienkin näkökulmasta. (Haapala 2002; Piispanen 2008, 84.)

Piispanen (2008) tuokin esille kysymyksiä, kuten sen, millaiseksi koulun ylipäättään tulisi muuttua. Kuinka voimme olla varmoja siitä, että tänään tehty työ kohti tulevaisuuden koulua vastaa vielä tarpeita muutamankin vuoden kuluttua? Tulevaisuutta ei siis voi ennustaa, mutta kehityssuuntia voidaan silti jossain määrin päätellä. Tähän pohjautuen tulevaisuuskasvatuksessa voidaan määritellä mitkä valmiudet, tiedot ja taidot olisivat tärkeitä tulevaisuuden aikuisen toiminnalle. Toiseksi tarkasteltavaksi nousee yksilön kehitys, jolloin kasvatustavoitteissa on vahvana terveen itsetunnon kehittäminen sekä kasvatustavoitteissa yhteisöllisyyden ja vastuulliseen toimintaan eri ympäristöissä. Koulussa oppilaan tuntiessa vastuuta itsensä lisäksi myös toisesta, hänen kokonaisvaltainen

ymmärtämisensä kehittyä. (Piispanen 2008, 85.) Uusi avoin koulurakennus onkin osa "tulevaisuuden koulu" -ajatusta, ja se saattaa tukea kyseisiä tavoitteita.

3.1 Opettajan työnkuvan muutos

Opetussuunnitelman muutos on vienyt opetusta sirpalemaisesta oppimisesta enemmän kohti laajojen oppimiskokonaisuuksien hahmottamista. Eheyttämällä eri oppiaineita voidaan karsia turhia päällekkäisyyksiä ja muodostaa luonnollisia kokonaisuuksia, jolloin niiden hahmottaminen voi helpottua oppilaalle ja opettajan työ saattaa myös selkiytyä. (Luukkainen 2004.) Tänä päivänä korostetaan oppilaan aktiivisuutta ja oppilaan rooli onkin muuttunut objektista, eli oppimisen kohteena olemisesta subjektiksi, eli oman toiminnan tekijäksi. Tämä muutos suuntaan opetusta kohti entistä kokonaisvaltaisemman oppimista. Muutoksessa opettajilla saattaa esiintyä eräänlaista muutosvoimaa, joka muuttaa yleistä koulukäsitystä. Muutosvoimaa esiintyy, kun opettajat sitoutuvat muutokseen ja haluavat vaikuttaa sekä yksin että yhdessä. (Piispanen 2008, 88, 106.)

Yhteiskunnallinen muutos, itsensä kehittäminen ja elinikäiseen oppiminen eivät aina vaadi suuria muutoksia, vaan asennoitumista tuttuihinkin asioihin uudella tavalla ja uteliaasti. Muutosvoiman ei tulisi olla kovin kuluttavaa, vaan se tarkoittaa opettajan itsensä kehittymistä, voimaantumista ja innostumista, mikä lisää oman ammatin innostavuutta. Muutokset eivät ole vain rakenteellisia ja todettavissa ja sen jälkeen toteutettavissa, vaan ne vaativat resursseja, aikaa sekä halua muuttaa vanhaa ja muuttua. (Piispanen 2008, 108; Välijärvi 2000.) Koulun kehittäminen koetaan koulun nykytilaa parantavana mahdollisuutena, mutta joskus se nähdään uhkana nykytilalle, sen toimintakulttuurille sekä opettajalle itselleen. Yhdenkin ihmisen ajatuksissa tämä suhtautuminen voi vaihdella jopa päivittäin. Tämä tarkoittaa sitä, että muutosta koetaan liitetään niin negatiivisia, kuin positiivisiakin tunteita. Vaihtelu selittyy sillä, että muutokseen suhtaudutaan usein niin kauan positiivisesti, kunhan se ei vaadi itseltä henkilökohtaisella tasolla suurta mukavuusalueelta poistumista. Kehitystyö saattaa muuttua "selviytymiseksi" siinä kohtaa, jos muutos koetaan uuvuttavana prosessina, jossa on pakko olla mukana ja työtehtävät vaihtuvat ja muuttuvat todella nopeasti ja usein. (Piispanen 2008, 106–108.)

Yhdeksi muutoksen vastustamisen syyksi nouseekin "henkiset esteet". Nämä eivät ole juurikaan yhteydessä muutoshaluttomuuteen, vaan tarkoittaa sitä, ettei ole kykenevä muuttamaan perinteistä suuntaa ja tapaa tehdä, vaikka uusi suunta olisikin tiedossa. Tähän vaikuttaa epävarmuus omasta osaamisesta ja jaksamisesta. Tyypillistä on, että yksilö on mieluummin muiden silmissä pätevä vanhassa, kuin epäpätevä uudessa kokeilevassa toimintatavassa. Tämä estää käytännön toiminnan kehittämisen. (Black & Gregersen 2002, 69–70.) Mälkki (2011) tuo ilmi, että tilanteissa, joissa ihminen ei koe selviävänsä, voi hän tuntea olonsa uhatuksi. Lisäksi se saattaa aiheuttaa myös ahdistusta ja kaaoksen tunnetta. Ihminen hakeutuu luontaisesti pysymään mukavuusalueellaan, jolloin hän kokee olevansa turvassa ja tasapainoisessa tilassa. (Mälkki 2011.) Kouluyhteisöissä saattaa esiintyä ristiriitoja, ja koetaankin, että on turvallista pitää vanhoista tavoista ja olla ottamatta kantaa. Näin mikään ei muutu, eikä kukaan loukkaannu. Konfliktien välttämällä jumiudutaan vanhaan ja niiden väistämätön kohtaaminen siirretään tulevaisuuteen (Piispanen 2008, 108).

Koulutusjärjestelmä on jatkuvassa muutoksessa ja opettajan työ muuttuu samalla jatkuvasti. Muutoksia tutkittaessa perustavanlaatuisiksi muutokseen vaikuttavaksi tekijäksi on havaittu ihmisen oma halu muuttua. Muutos lähtee opettajasta itsestään ja omasta kehittymishalusta. Muutoin, ulkoapäin tulevana paineena ja vaatimuksena sekä ilman kunnollista teoretietoa kehityssuunta saattaa olla negatiivinen tai voi olla, että kehitystä ei tapahdu ollenkaan. Kuinka opettajat kykenevät refleктоimaan itseään, arvojaan ja oppimis-, ihmis- sekä opetuskäsityksiään on pohjana uuden opettajuuden ja koulukulttuurin vastaanottamiselle. Uuteen koulukulttuuriin kuuluu vahvasti yhteistoiminnallisuus, jonka vastakohtana nähdään vanha perinteinen malli yksin luokassaan puurtavasta opettajasta. (Piispanen 2008, 109.)

3.2 Yhteisopettajuus

Yhteisopetuksella tarkoitetaan sitä, kun vähintään kaksi opettajaa toteuttaa tasa-arvoista yhteistyötä. He vastaavat yhdessä opetuksen toteuttamisesta, suunnittelusta ja arvioinnista. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16.) Yhteisopetusta voivat toteuttaa niin luokanopettajat, aineenopettajat kuin

erityisopettajat. Yhteisopetusta on yleisimmin toteuttaa kuitenkin luokanopettaja tai aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa yhdessä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.) Toimivan yhteisopettajuuden perustan muodostavat yhteiset tavoitteet, arvot, oppimiskäsitykset ja yhdessä toimiminen. Yhteisopettajuuden on nähty mahdollistavan opetukseen joustavuutta ja monipuolisuutta. (Rytivaara ym. 2017, 19.) Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen tiivistä yhteistyötä. Parhaassa tapauksessa luokkahuone on yhteydessä viereiseen luokkaan, jolloin yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa. Luokkahuoneiden tulisi oppimisympäristönä olla kutsuva, monipuolinen ja muokattavissa niin, että se tukee erilaisia oppimistilanteiden vaatimuksia. (Nair 2014, 26.)

Onnistuneen yhteisopettajuuden perustana on opettajien sama sitoutumisen aste. Molemmilta opettajien tulisi olla valmiita panostamaan ja käyttämään yhtä paljon aikaa yhteistyöhön. Opettajien välinen yhteistyö edellyttääkin työtapojen yhteensovittamista ja joustavuutta. Tärkeää on myös osata jakaa vastuualueet ja tehtävät opettajien kesken tasa-arvoisesti. Tasa-arvoisuus on toimivassa yhteisopettajuudessa merkittävää ja jokaisen tulisin tuntea olonsa arvostetuksi. (Rytivaara ym. 2017, 19.) Vuorovaikutuksen voidaan nähdä olevan toinen tärkeä yhteisopettajuuden perusta. Vuorovaikutus työparin kanssa on keskeistä yhteisopettajuudessa ja se edellyttääkin avointa keskustelua, toiveista, yhteisestä opetuksesta ja oppilaista. Yhteisopettajuutta toteuttajilla tulee olla yhteinen tavoite, jonka eteen työskennellään. Toimivaa yhteisopettajuutta on lähes mahdotonta toteuttaa, jos opettajilla on täysin erilaiset tavoitteet ja suunnat työskentelylle. Kahden erilaisenkin persoonan välille voi muodostua toimiva yhteistyö, kun kommunikaatio pidetään avoimena. (Rytivaara ym. 2017, 20.) Opettajien on keskusteltava keskenään opetukseen ja opettamiseen liittyvistä arvoista ja oppimiskäsityksiä, jotka rakentavat toimivaa opettamisen pohjaa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 13).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on muuttuvasta oppimisympäristöstä. Selvitämme, millaisia käsityksiä opettajilla on siirtymisestä perinteisestä luokkahuoneopetuksesta avoimeen oppimisympäristöön. Tämän lisäksi tutkimme myös muutosta opettajan työssä.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä ovat opettajien käsitykset tämänhetkisestä oppimisympäristöstä
 - 1.1 Mitkä asiat opettajat kokevat nykyisen oppimisympäristön vahvuutena?
 - 1.2 Mitkä asiat opettajat kokevat nykyisen oppimisympäristön heikkoutena?
2. Mitkä ovat opettajien käsitykset tulevasta oppimisympäristöstä?
 - 2.1 Mitkä asiat opettajat kokevat tulevan oppimisympäristön mahdollisuutena
 - 2.2 Mitkä asiat opettajat kokevat tulevan oppimisympäristön uhkana?
3. Miten opettajat kokevat työnkuvan muutoksen?

4.2 Tutkimusmetodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, koska tavoitteenamme on kuvata opettajien käsityksiä muuttuvasta oppimisympäristöstä. Tarkoituksenamme onkin muodostaa mahdollisimman tarkka käsitys tarkasteltavasta ilmiöstä, sen

sijaan että pyrkisimme tekemään laajoja yleistyksiä. Usein pieni määrä tapauksia, joihin keskitytään, riittää laadullisessa tutkimuksessa, sillä niitä pyritään analysoimaan ja tarkastelemaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä onkin laatu määrän sijaan. Laadulla voidaan tarkoittaa esimerkiksi teoriaosuuden kattavuutta. (Eskola & Suoranta 2014, 18.) Olemmekin pyrkineet kuvaamaan oppimisympäristön käsitettä monesta eri näkökulmasta kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa lisää tutkimuksen toteuttamisen tarkka raportointi. Tutkijan olisi avattava tarkasti tutkimuksen vaiheet, aineiston keräyksen olosuhteet, haastatteluihin kulunut aika ja oliko niissä esimerkiksi joitain häiriötekijöitä. Avaamme näitä tekijöitä lisää seuraavassa luvussa. Laadullisen aineiston analyysissä olennaista on luokittelu. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan lukijalle on kerrottava, miten luokittelu syntyi ja perustella se.

Laadullisen tutkimuksen yhtenä pääajatuksena on todellisuuden moninaisuus. Tutkittavaa kohdetta pyritään ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Tutkimuksessa on otettava huomioon, että todellisuuksia ei voi erottaa toisistaan, vaan tapahtumat vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti. Tutkimuksen edetessä onkin mahdollista löytää monia eri näkökulmia. (Hirsijärvi ym. 2007, 157.) Oppimisympäristö ei olekaan yksiselitteinen käsite vaan jokainen opettaja määrittelee sen eri tavalla ja jokaisen opettajan oma kokemusmaailma, ja lähtökohdat vaikuttavat siihen, kuinka he asiasta kertovat.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisten tutkimusten tulosten yleistämisen välillä on eroja. Kvantitatiivista tutkimusta voidaan kutsua yleistäväksi tutkimukseksi. (Hakala 2018, 21–22.) Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata ilmiötä, ja antaa sille teoreettinen tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Kuitenkin on mahdollista tehdä joitain yleistyksiä laadullisen aineiston pohjalta. Aineiston yleistäminen on kuitenkin logiikaltaan erityylistä kuin määrällisessä aineistossa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapauksia ei ole määrällisesti niin paljon. Tässä tutkimuksessa oli seitsemän haastateltavaa, analysoimme tutkimusaineistomme tarkasti, jotta saamme mahdollisimman kattavan kuvan ilmiöstä. Teoreettisten viitekehysten ja aikaisempien tutkimusten tulosten peilaaminen omiin tuloksiin kuitenkin mahdollistaa tutkimustulosten yleistämisen. (Moilanen & Rähkä 2018, 70.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus tunnustetaan, kun taas

kvantitatiivinen tutkimus pyrkii objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija koetaankin usein jonkinlaiseksi sisäpiirin tarkkailijaksi. (Hakala 2018, 21–23.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen kuitenkin siinä mielessä, että tutkijat eivät perusta todisteluitaan subjektiivisiin mieltymyksiinsä tai omiin arvoihinsa, vaan havaintoihinsa tutkimuksen aineistosta. (Alasuutari 2011, 32.) Tutkimusta tehdessämme pyrimmekin refleктоimaan omaa ajatteluamme sekä toimintaamme, jotta ne vaikuttaisivat tutkimukseen mahdollisimman vähän. Tutkimuksen analyysivaiheessa tarkastellaan yhtäläisyyksiä ja eroja, ja mitä niiden perusteella voidaan päätellä tutkittavasta ilmiöstä. Samalla pohditaan myös aineiston reliabiliteettia ja validiteettia. Vastaako kyseinen aineisto asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja voidaanko haastatteluaineiston pohjalta tuottaa luotettavaa tutkimusta, joka tuottaa uutta tietoa ilmiöstä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 17.)

4.3 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteenamme on "Penttilän" (nimi keksitty) koulun opettajat. Valitsimme tutkimuskohteeksi juuri Penttilän koulun, koska oppilaat ja opettajat olivat muuttamassa uusiin avoimiin tiloihin syksyllä 2019. Halusimme tuoda opettajan äänen kuuluviin muutoksen keskellä. Halusimme kuulla opettajien kokemuksia nykyisestä oppimisympäristöstä ja sen vahvuuksista ja heikkouksista, sekä käsityksiä uuden avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksista ja uhista. Olimme myös kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat oppimisympäristön muutoksen ja sen vaikutuksen opettajan työhön. Meitä kiinnostaa opettajien todelliset kokemukset; millaiseksi he ovat kokeneet muutosprosessin sekä tulevan työskentelyn uudenaikaisessa oppimisympäristössä ja mitä he mahdollisesti jäävät kaipaamaan vanhassa oppimisympäristössä.

Keskitymme tutkimuksessamme alakoulun opettajiin, koska heillä oppimisympäristön muutos tulee olemaan suuri. Luokanopettajien työskennellessä pienempien lasten kanssa, mahdollisuudet ja uhat voivat olla erityyppisiä kuin esimerkiksi yläkoulussa. Valitsimme opettajia mahdollisimman monelta eri luokka-asteelta, sillä haluamme tuoda ilmi mahdollisimman laajan

näkökulman muutokseen alakoulun osalta. Tutkimukseen osallistumisen ehtona oli, että opettajat siirtyvät vanhasta luokkahuonekeskeisestä, suljetusta oppimisympäristöstä uuteen avoimeen oppimisympäristöön. Tutkimusjoukko muodostui yhden koulun opettajista, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen (n=7).

4.4 Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta

Kävimme esittäytymässä Penttilän koululla tammikuussa 2019 ja esittelimme tutkimuksemme opettajien viikoittaisessa infotilaisuudessa. Kiinnostuneet opettajat ottivat meihin yhteyttä ja heille lähetimme sähköpostilla jo etukäteen haastattelun teemat, jotta he voisivat halutessaan valmistautua ja tehdä muistiinpanoja. Emme kuitenkaan lähettäneet haastateltaville koko kysymyspohjaa ja tarkkoja kysymyksiä, jotta haastattelussa olisi myös tilaa spontaaneille ajatuksille ja näkökulmille. Keräsimme aineiston Penttilän koulussa maaliskuussa 2019 yhden viikon aikana. Pidimme tärkeänä, että haastatteluajankohta oli kaikille osapuolille sopiva. Halusimme rauhoittaa haastattelutilanteen sellaiseksi, ettei kummallakaan ollut tunnetta esimerkiksi kiireestä, joka olisi voinut vaikuttaa haastattelun laatuun. Tämän varmistimme hyödyntämällä sitä, että meitä oli kaksi tutkijaa. Toinen tutkijoista piti haastattelun, ja toinen piti haastateltavan opettajan oppitunnin sillä aikaa. Näin saimme muodostettua keskelle päivää noin 45-60 minuutin mittaisen tauon, jolloin opettaja sai keskittyä vain haastatteluun, eikä hänen työpäivänsä pidentynyt haastatteluun osallistumisen takia. Haastattelut toteutettiin kasvotusten, yksilöhaastatteluina. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 30 minuuttia ja ne nauhoitettiin, ja myöhemmin litteroitiin analyysia varten.

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yksi yleisimmistä tiedonkeruumenetelmistä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä koimme, että sen avulla saamme mahdollisimman kattavasti tietoa haastateltavien käsityksistä oppimisympäristön muutoksesta. Koimme, että esimerkiksi valmis kyselylomake olisi voinut ohjata vastauksia liikaa. Teemahaastattelua voidaan pitää avoimen haastattelun ja strukturoidun lomakehaastattelun välimuotona,

sillä haastatteluissa käsiteltävät asiat ovat kaikilla samat, mutta haastattelukysymyksillä ei ole välttämättä tarkkaa järjestystä tai muotoa. Lisäksi kaikkia kysymyksiä ei ole tarpeen käydä kaikkien haastateltavien kanssa, kunhan ennalta valitut teemat käydään läpi kaikkien tutkittavien kanssa. (Eskola & Suoranta 2014; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Hirsjärvi ym. 2007, 208–209.) Valitsimme teemahaastattelun, koska siinä haastateltava voi kertoa vapaasti teeman mukaisesta aiheesta, mutta teemat ohjaavat sopivasti haastattelun kulkua. Lisäkysymysten esittäminen on näin mahdollista ja yhdestä aiheesta voidaan keskustella syvemmin. Teemahaastattelulla saa hyvin haastateltavan äänen esiin. Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelut soveltuvat hyvin haastateltavien henkilöiden omakohtaisten kokemusten tutkimiseen (Vilkkä 2015). Yksilöhaastattelussa voi saada rehellisempiä vastauksia, jos aihe on hyvin henkilökohtainen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48).

Teemahaastattelun avulla saatu aineisto on yleensä runsas ja moninainen, joten haastattelijan ei ole kannattavaa analysoida koko materiaalia. Tutkija valitsee haastatteluista olennaisimmat ja ennalta määritettyjen teemojen pohjalta nousseet asiat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 135.) Muita teemahaastattelun vahvuuksia onkin ylipäätään haastatteluille tyypillinen joustavuus aineistoa kerätessä, ja olla suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, antaen haastattelijalle mahdollisuuden muokata haastattelun etenemistä. Lisäksi haastattelu antaa mahdollisuuden tulkita vastauksia syvemmin, kuin lomakekysely. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Hirsjärvi ym. 2007, 205.) Haastattelun aikana tutkija pystyy varmistamaan, miten haastateltava ymmärtää kysymykset ja niissä esiintyvät sanat. Näin väärinkäsitysten riski pienenee. Myös yksi hyvä keino vähentää väärinymmärryksiä on koehaastattelu, jolla voidaan varmistaa haastattelukysymysten yksiselitteisyys ja ymmärrettävyys. (Vilkkä 2015.) Teimme koehaastattelun, jolla testasimme kysymysten ymmärrettävyyden ja totesimme ne toimiviksi. Saimme haastattelulla haluamaamme tietoa ja otimmeekin koehaastattelun osaksi aineistoamme.

Haastattelukysymyksiä laatiessamme, kokosimme teemaluettelon, jossa tarkasteltiin pää- ja alakäsitteitä. Jotta tutkimuksen ongelmanasettelu voidaan tehdä perustellusti, käsitteet on määriteltävä tarkasti. Haastattelurunko koostuu pääkäsitteiden mukaan ja haastattelukysymyksillä tulee käsitellä teema-alue kattavasti. Riittävät kysymykset teema-alueelta varmistavat sisältövaliditeetin

(Hirsjärvi & Hurme 2008, 128–129.) Kysymysten tavoitteena on selvittää haastateltavien alakoulun opettajien erilaiset merkityksienannot haastatteluissa käsitellyille teemoille, sekä selvittää mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja eri haastateltavien välillä. Teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavien luontevan ja vapaan reagoinnin haastattelutilanteessa esitettäviin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 8).

4.5 Aineiston analyysi

Aineistomme koostuu seitsemästä teemahaastattelusta, joiden kesto vaihteli 25 minuutista 45 minuuttiin. Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla haastattelut sähköiseen muotoon. Litteroinnin jälkeen haastattelut identifioitiin kirjain- ja numerokoodilla (ensimmäinen haastattelu H1, toinen H2, jne.). Tämä helpotti aineiston käsittelyä. Aineistoa kertyi sähköiseen muotoon yhteensä 37 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1).

4.5.1 Sisällönanalyysi

Analyysin toisessa vaiheessa perehdyimme kerättyyn tutkimusaineistoon tarkemmin. Analysoimme aineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi soveltuu laadulliseen tutkimukseen hyvin, ja on siinä käytetty yleinen analyysimenetelmä. Sisällönanalyysia voidaan käyttää yksittäisenä metodina tai voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, missä tutkija etsii tekstin merkityksiä. Sitä käytetään, kun tutkimusaineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon, kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103, 117–122.) Jotta saimme muodostettua aineistosta selkeän kokonaiskuvan, luimme sen useaan kertaan läpi. Ensimmäisillä lukukerroilla emme tehneet aineistoon merkintöjä, mutta seuraavilla kerroilla pyrimme tavoittamaan aineistosta tutkimuskysymysten kannalta oleellisia mainintoja ja ajatuskokonaisuuksia. Myöhemmillä lukukerroilla poimimme tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä asioita ja jätimme pois tutkimuksen näkökulmasta epäoleelliset huomiot. (Niikko 2003, 33.) Näin saimme

tiivistettyä aineistoa helpommin käsiteltävään muotoon. Siirsimme merkitykselliset ilmaisut omaan tekstitiedostoon, mutta säilytimme vastauksissa identifioidut kirjain- ja numerokoodit (H1, H2, jne.), jotta voisimme palata alkuperäiseen kontekstiin vielä myöhemminkin.

4.5.2 Teemoittelu

Kolmannessa vaiheessa analyysia hyödynsimme tematisointia eli teemoittelua. Siinä aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain ja tuomaan esiin tutkimusongelmaa selittäviä teemoja. Tämä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailun tutkimusaineistossa. Teemoittelun tarkoituksena on löytää aineistosta teemoja kuvaavia näkemyksiä ja jaotella ne teemoittain. (Eskola & Suoranta 2014, 175–176; Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–107.) Hyödynsimme teemojen laatimisessa SWOT-analyysia (strengths, weaknesses, opportunities, threats), joka on Albert Humphreyn kehittämä nelikenttämenetelmä. SWOT-analyysi luokittelee asiat sisäisiin vahvuuksiin ja heikkouksiin sekä ulkoisiin mahdollisuuksiin ja uhkiin. Siinä on siis kaksi ulottuvuutta, sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus, jotka voivat kuvata esimerkiksi nykyisyyttä ja tulevaisuutta. SWOT-analyysin avulla voidaan ottaa huomioon, miten vahvuuksia voidaan käyttää hyväksi ja miten heikkoudet käännetään vahvuuksiksi. Sen avulla voidaan myös pohtia, miten mahdollisuuksia voi hyödyntää ja miten uhat voidaan välttää. Näin syntyy toimintasuunnitelma siitä, miten tulee toimia kunkin asian kohdalla. (Lindroos & Lohivesi 2004, 217–218.) Emme kuitenkaan käyttäneet SWOT-analyysia erillisenä analyysimenetelmänä, vaan hyödynsimme sitä teemoittelun tukena.

Pääteemoiksi muodostui nykyisen oppimisympäristön vahvuudet, nykyisen oppimisympäristön heikkoudet, tulevan oppimisympäristön mahdollisuudet, tulevan oppimisympäristön uhat, ja näiden lisäksi muutos. Nykyisen oppimisympäristön vahvuudet –teema-alue sisälsi alateemat riittävästi tilaa, selkeys, työrauha ja oma valtakunta. Nykyisen oppimisympäristön heikkoudet –teema-alue koostui alateemoista joustamattomuus, erilaisten tilojen puute, yhteistyötä rajoittavat tilat, vanhat laitteet ja sisäilmaongelma. Tuleva oppimisympäristön mahdollisuudet –teema-alueen muodostivat alateemat

yhteistyötä tukevat tilat, yhteisopettajuus, muunneltavat tilat, joustavat ryhmät, uudet laitteet ja kalusto. Tulevan oppimisympäristön uhat –teema-alueen alateemoina olivat turvattomuuden tunne, arjen toimivuus, epäjärjestys, suljetun tilan puute, ahtaus, melu/työrauha, yhteistyön haasteet ja työmäärän kasvu. Muutos –teema-alue sisälsi alateemat uusi koulu ajatusprosessina, työn kuvan muutos, toimintakulttuurin muutos, muutoksen saatu tuki sekä luopuminen ja toiveet.

Seuraavaksi lähdimme koodaamaan aineistoa kyseisten viiden pääteeman avulla. Aineiston sisällön hahmottamisessa voi auttaa muun muassa värien käyttö. Tekstistä voi erotella teemoja merkitsemällä niitä eri värein, tai koota niitä taulukkoon. Kyseiset tavat kuitenkin helpottavat teemojen löytymistä suuresta määrästä tekstiä. (Eskola & Suoranta 2014, 288–289.) Värikoodasimme jokaisen teeman omalla värillään ja kuhunkin teemaan liittyvät maininnat värjättiin sähköisestä aineistosta kyseisellä värillä. Aineistosta värikoodattiin 330 tutkimuksen kannalta oleellista ajatusta. Aineistoa jäi myös tutkimuksen ulkopuolelle, sillä kaikki maininnat eivät olleet relevantteja tutkimuskysymysten kannalta. Samalla kun värikoodasimme, ryhmittelimme ja kirjasimme löydetyt ilmaisut (330) pääteemojen alle erilliseen tekstitiedostoon. Säilytimme ilmaisut täysin alkuperäisinä, jotta niiden merkitykset säilyisivät ennallaan. Teemoittelun tavoitteena oli koota samanlaisista vastauksista selkeitä ja yhtenäisiä kokonaisuuksia.

4.5.3 Kvantifiointi

Hyödynsimme myös kvantifiointia laadullisen sisällönanalyysin lisäksi. Kvantifioinnista voidaan käyttää myös termiä määrällistäminen. Se voi olla numeerista, jolloin käytetään lukuja, prosentteja tai osuuksia sanotun väitteen vahvistamiseksi. Määrällistäminen voi olla myös ei-numeerista, jolloin käytetään sanallisia arvioita määrästä tai koosta. Kvantifioinnissa on tärkeää pohtia myös sitä, kuinka paljon kvantifiointia tutkimuksessa lopulta esitetään. (Jokinen 1999, 146–148.) Analyysin ohessa laskimme yksittäisten mainintojen esiintymistä, että meille muodostuisi kokonaiskäsitys siitä, miten teemat painottuvat

haastateltavien vastauksissa. Laskimme esimerkiksi jokaisen teeman alle kerääntyneet maininnat, jotta saimme tietää mikä koettiin merkityksellisimmäksi.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa avaamme tutkimuksen tuloksia ja vastaamme tutkimuskysymyksiin. Litteroitujen haastattelujen pohjalta löysimme opettajien käsityksiä suljetun oppimisympäristön vahvuuksista ja heikkouksista, sekä avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksista ja uhista, jotka jaoimme vielä haastatteluista nousseisiin teemoihin. Näiden neljän lisäksi esiin nousi myös muutos opettajan työkuvassa. Tuomme tässä kappaleessa esille suoria sitaatteja opettajien haastatteluista, jolla voimme havainnollistaa heidän ajatuksiaan. Lisäksi sitaatit tukevat aineistostamme tekemää analyysia.

4.6 Suljetun oppimisympäristön vahvuudet ja heikkoudet

Kysyimme opettajilta mitkä he näkevät suljetun oppimisympäristön vahvuuksina ja heikkouksina. Pyysimme heitä aluksi vapaasti kertomaan omia näkemyksiään, ja sen jälkeen esitimme tarkentavia kysymyksiä, jotka olimme suunnitelleet jo etukäteen. Haastateltavat toivat vahvuutena esille muun muassa tarpeeksi isot tilat yhdelle luokkaryhmälle. Mutta toisaalta toivat vahvasti esiin heikkouden, että tilat ovat todella joustamattomia, eivätkä sovi suuremmille ryhmille tai luokkarajat ylittävälle ryhmittelylle. Paljon oli puhetta siitä, ettei suljetut tilat tue yhteisopettajuutta. Tilat koettiin myös melko vanhaksi kalustoltaan, teknologiataso vaihteli luokkien välillä paljon ja koulun sisäilmaongelma oli yksi suurimpana koetuista heikkouksista. Seuraavissa kappaleissa avaamme tuloksia tarkemmin ja tuomme esiin haastateltavien kommentteja.

4.6.1 Tilan fyysiset vahvuudet

Haastatteluista nousi esille, että vanhassa oppimisympäristössä suurin vahvuus on se, että siellä on riittävästi tilaa. Luokkatilat koettiin yhdelle ryhmälle riittävän suuriksi ja siellä pystyy toteuttamaan myös toiminnallista opetusta. Vahvuudeksi koettiin myös rakennuksessa olevat pienet tilat, joita voi käyttää esimerkiksi eriyttämistarkoituksiin. Haastattelussa kuitenkin ilmeni osan erityisten tilojen olevan alkuperäisiltä tarkoituksiltaan muita, kuin pienryhmätiloja, tilat ovat esimerkiksi olleet varastoja tai pukuhuoneita. Opettajat ovatkin käyttäneet luovuutta tilaratkaisuissa luodakseen pienemmille ryhmille opiskelutiloja, ja oppilaat myös mielellään poistuvat luokasta tekemään itsenäisesti tehtäviä. Opetustiloissa koettiin myös olevan riittävästi tilaa opetusmateriaaleille ja välineille. Koulurakennuksen muutkin tilat, kuten käytävät ja naulakkoalueet koettiin riittävän väljiksi koulun nykyiselle oppilasmäärälle.

“Mut et jos aatellaan sitä mun luokkaa niin siinä sitten tosiaan se on reilun kokonen, sitten mulla on siellä ihan tarvittava materiaali, ihan hyvät koneet, ja siihen ehkä jää vähän toiminnallistakin tilaa että voidaan pistää pelejä pystyyyn sitten useempiki peliryhmä sinne” (H2)

“Että tota kekseliäitä yritetään olla ja lapset sitten kyselee, että meillä on putka, meillä on luurankovarasto, sellaisia paikkoja et lapset kysyy et voiko mennä luokasta. Että ollaan yritetty sitten valjastaa paikkoja sellasiin pienryhmätiloihin, vaikka se on tässä hankalaa.” (H6)

Suljetun oppimisympäristön yhdeksi selkeäksi vahvuudeksi haastatteluissa nousi oma luokkahuone. Oma luokka koettiin turvallisena ja nähtiin opetusmateriaalien ja tavaroiden säilytyksen kannalta toimivana ratkaisuna. Perinteinen luokkahuone nähtiin myös turvaa tuovana tilana oppilaille, kun luokkatila pysyy samana. Tämä korostui varsinkin alkuopetuksen opettajien puheessa, kun pienillä oppilailla olisi hyvä olla pysyvyyttä ja selkeyttä koulupäivissä, niin oma luokka ja oma paikka luo sellaista rauhaa.

“No mä tykkään siitä että on oma tila. Se on vähä niinku kotipesä. Sekä itelle, et ne tavarat on aina siinä ja kaikki tarvikkeet ja sitten myös oppilaille, se on niillekin vähä niinku se koti.” (H3)

“Niin on sillä tavallaan sellanen yks tietty paikka että se tietää missä sen pitää olla.” (H5)

Opettajat mainitsivatkin, että tilat ovat riittävän suuria aina yhdelle ryhmälle, mutta yhteisopettajuuteen niiden ei koettu soveltuvan tilojen rajallisuuden takia. Oma luokkatila nousi haastatteluissa vahvuutena esille, koska se koettiin jonkinlaisena "omana valtakuntana", mutta opettajat olivat toiveikkaita uuden oppimisympäristön tuomista mahdollisuuksista. Esimerkiksi yksi opettaja toi esiin näkökulman kollegoiltaan oppimiselta. Kun opettaa yhdessä näkee, miten toinen toimii, ja siitä voi ottaa myös omaan opetukseensa uusia vinkkejä. Koettiin myös, että ideoiden jakaminen saattaa helpottaa avoimemmassa oppimisympäristössä, kun näkee enemmän mitä muut tekevät. Opettajat kokevat, että suljettuun luokkahuoneeseen on mahdollista luoda hyvä työrauha opiskelulle ja näin huomioida myös tukea tarvitsevat oppilaat helpommin, jolloin opiskelu ja oppiminen helpottuu. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan hyvän työrauhan ja rauhallisen ilmapiirin merkitystä oppimisen kannalta (POPS 2014, 30). Alteratorin ja Deedin (2013) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että he pystyvät pitämään paremmin työrauhaa yllä suljetuissa oppimisympäristöissä. Oman rauhan on nähty olevan vahvuus suljetuissa oppimisympäristöissä. (Alterator & Deed, 2013, 315.) Opettajat uskovat, että suljetussa luokkaympäristössä on helpompaa minimoida työrauhaa häiritsevät tekijät kuin avoimemmassa oppimisympäristössä.

"Tuli mieleen että et tavallaan on se rauhallinen kun on se oma luokkatila että se on ehkä semmoinen vahvuus että toiset lapset vaatii paljon sitä rauhaa ja" (H7)

"Sitten se, että että mistä niinku hirveästi hyötyis niin, että kun näkis toisenkin opettajan työtä ja vois oppia siitä niin 'aa nyt ollaanki näissä omissa luokissa ja ovien takana', niin ei kauheesti saa vinkkejä toiselta, et jos ei sitten rohkeesti toinen kerro et me tehtiin semmost tai tämmöstä. Että ne on hyvin harvinaisia täs parin kymmenen vuoden aikana, että on jonkun toisen tunnilla ja näkee, että 'aah se toimii noin ja se rauhoittelee noi oppilaat tolla tavalla, niin toihan voiski toimia myös mulla'. Että tota, sit nimenomaan ollaan yksin, mut sit jos mokaakin niin sit on ihan yksin eikä kenenkää tarvii tietää! (naurua)" (H4)

Osa opettajista koki oman luokan, materiaalit sekä opettajan pöydän tärkeämpänä kuin toiset. Osa koki sen tärkeänä, että esimerkiksi saa ripustaa oppilaiden töitä esille, tai ripustaa seinille muuta opetusmateriaalia. Tutkimuksessamme materiaalit koettiin opetustyötä helpottavana tekijänä. Myös Piispanen (2008) tuo esille, että esteettisyys, virikkeellisyys ja viihtyisyys luovat

kodikkuutta. Kodikkuus on tärkeä tekijä kouluviihtyvyyden luomisessa. Samalla nämä elementit toimivat opettajan ja oppilaan tukena kouluarjessa. (Piispasen 2008, 117–119.) Piispasen (2008) havainto tukee saamaamme tutkimustulosta. Vaikka haastateltavat odottivatkin yhteisopettajuutta ja sen tuomia vahvuuksia, toivat he esille, että työssä on nyt eräänlainen itsemääräämisoikeus ja vapaus toimia niin kuin itse haluaa. Suljetussa tilassa saa toteuttaa omia visioitaan ja toteuttaa oman oppimiskäsityksen mukaista opetusta ja mahdollisesti muokata suunnitelmiaan nopeallakin aikataululla. Suunnittelun toteutus koettiin joustavaksi, kun sitä ei olla sidottu mihinkään aikaan.

“Että yks hyvä puoli on tietysti et sä voit tuunata sen niinku sen oman oppimiskäsityksen mukasesti. Nii. Ja sit sä voit käyttää, käyttää niinkun ähh tehdä seinille ihan sellasta matskua kun sä haluat.” (H1)

“Töiden jälkeen kotiin, niinku se on nyt mahdollista, et jos ite tietää mitä tekee niin seuraavat päivät, - -, et toki täällä tulee notkuttua paljon mut ei kukaan käske tai se ei oo sillee pakollista.” (H5)

“Se muuttuu tota sellaisesta, ei se välttis oo nytkään ollu sellaista yksin tekemistä, mutta on saanut niinku itse päättää tekeekö sen pyhänä, tekeekö sen aamulla seittämältä, et semmoinen opettajuus häviää, et on saanu vapaasti tehdä sen työn kun sä haluat ja sulla on ollu ne kiinteät tunnit ja tavallaan sit niinku se sun et, nyt tää yhteistyö lisääntyy ihan tosi paljon ja sen on pakko lisääntyä” (H6)

4.6.2 Tilan fyysiset heikkoudet

Suljettu oppimisympäristö koettiin jokaisessa haastattelussa opetuksen näkökulmasta joustamattomana. Yhden ryhmän opettamiseen tilat koettiin riittäväksi, mutta kahta ryhmää ei voi tilan puutteen takia opettaa samassa tilassa. Erilaisten opetusjärjestelyiden toteuttaminen nähtiin osittain lähes mahdottomana suljetettujen luokahuoneiden takia. Yhteistyötä on koitettu toteuttaa, mutta luokat käyvät liian ahtaiksi. Opetusryhmien joustava ryhmittely koettiin myös hankalana. Suljetun oppimisympäristön haasteeksi koettiin yhteistyötä rajoittavat tilat. Vanhan oppimisympäristön luokahuoneet koettiin haastateltavien mukaan epäsopiviksi yhteisopettajuutta toteutettaessa. Koettiin, että tilat eivät sovellu kuin yhden ryhmän opettamiseen kerralla, mikä tekee isompien ryhmien opettamisesta lähes mahdotonta.

“Juuri se, se niinku joustavuus, niissä tiloissa, että jos haluat tehdä toisen luokan kanssa yhteistyötä niin, sit siinä on kuitenkin se seinä välissä. Seinä välissä ja sit taas kaks porukkaa pakkautuneena siihen yhteisen tilaan ja sit on taas niinku tosi tiivistä” (H3)

“Meki ollaan tehty yhteistyötä saman luokka-asteen kesken niin tila siinä aina sitten tulee vastaan kun on selkeä seinät ja ovi” (H4)

“Sit kyllähän tavallaan se yhteistyö, tämä ympäristö ei palvele sitä luokkayhteistyötä tai yhteisopettajuutta, tämä suljettu luokkatila. Tänne ei mahdu sitten kahta porukkaa yhtä aikaa” (H1)

Saimme saman tuloksen kuin Manninen ym. (2007), että tänä päivänä opetuksessa painottuu yhä enemmän oppilaskeskeiset työmuodot kuten pienryhmätyöskentely. Koulussa tulisikin olla monenlaisia ja erikokoisia tiloja, joita on helppo ja nopea muunnella joustavasti. Tutkimuksessamme haastatelluista opettajista moni koki, että vanha oppimisympäristö ei tarjonnut riittävästi tiloja opetuksen eriyttämiseen. Manninen ym. (2007) onkin todennut, että oppilaiden yksilöllisyys tulee ottaa huomioon opetustilanteissa ja opetusryhmien sisällä tulisi eriyttää entistä enemmän. (Manninen ym. 2007, 63.) Opettajat kokivatkin yksittäiset luokat tarpeeksi suuriksi, mutta esimerkiksi salin puuttuminen koettiin rajoittavana muun muassa toiminnallisia tehtäviä suunniteltaessa, jotka vaativat paljon tilaa.

“Tietysti meiltä puuttuu kaikki muunlainenki erilainen tila.” (H7)

“Sitten tulee vastaan se tilaongelma, et mun ymmärtääkseni tää koulu on aika täyteen buukattu, että ei voi edes laittaa niitä oppilaita mihkään muihin tiloihin, et sit tos käytävälle voi laittaa muutaman ryhmän, mut se on sit taas haasteellinen tila, et siel ei välttämättä saa rauhassa tehdä ja sitten jos en ole itse siellä paikalla katsomassa, niin sitten nehän voi tehdä siellä mitä sattuu siellä” (H2)

“Meillä on tämmönen tilanne, että meillä on sali poissa käytöstä, kun siellä on yläkoulun ruokailut, että ei oo semmoista isoa tilaa ollenkaan” (H1)

Opettajien vastauksista heikkoudeksi koettiin vanhat laitteet ja kalusto. Osa opettajista kertoi olevansa tyytyväisiä luokkansa teknologiaan, mutta moni haasteltava koki, että laitteita oli liian vähän oppilaita nähden ja luokkatilojen teknologian taso vaihteli keskenään. Tämä koettiin heikkoutena, sillä luokkahuoneita on vaikea järjestää nopeasti tehden tilaa toiminnallisille tehtäville, koska esimerkiksi pulpetit ovat hankalasti liikuteltavia ja melko painavia siirtää. Tätä opettajien esiin tuomaa heikkoutta tukee myös Piispasen (2008) ja

Kuuskorven ja Nevarin (2018) havainto, joiden mukaan kalusteita tulee voida liikutella ja ryhmitellä nopeasti, huomioiden tuntien erilaiset tavoitteet ja menetelmät. (Piispanen 2008; Kuuskorpi & Nervari 2018).

“Et pitäis siirtää kaikki pulpetit sivuun ja siinä menee sit paljo aikaa, et tulee härdelliä, et semmonen ei oikein onnistu” (H3)

“Ja sitten et kyllähän tää silleen fyysisesti, kun ajatellaan niin, kun lapsi joutuu istumaan paljon, niin se ei oo niinku semmonen luontainen olotila lapselle, mut täällä nyt ollaan pääasiallisesti omassa pulpetissa ja siinä tehdään töitä et onkse sit hyvä vai huono et siinä on kaks eri puolta.” (H3)

“Ja onhan sekin huonoo et on päässyt niin huonoks pulpetit, kaikki on eri paria ja että istuuko lapset sitten oikeen kokoisella tuolilla ja oikeen kokoisella pulpetilla, että se säädeltävyys on täällä niitä huonoja puolia” (H6)

Jokaisessa haastatteluista vanhan koulurakennuksen heikkoudeksi nousi erilaiset sisäilmaongelmat, jotka koettiin vakavana ongelmana. Opettajat olivat huolissaan omasta ja oppilaiden terveydestä. Tutkimustulostamme tukee Mannisen ym. (2007) näkemys siitä, että sisäilmaongelmat ovat painottuneet viime vuosina oppimisympäristöä koskevissa tutkimuksissa. Tämä on nostanut esiin puhetta terveellisestä ja turvallisesta oppimisympäristöstä, josta on maininta myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Manninen ym. (2007) toteaa myös, että sisäilma vaikuttaa oppilaiden ja opettajien terveyteen ja hyvinvointiin. Lisäksi huonolla sisäilmalla on todettu olevan vaikutusta myös oppimistuloksiin. (Manninen ym. 2007, 64; POPS 2014.)

“Mutta tietysti meillä on se huono sisäilma täällä niin se on varmaan nyt se kaikista ikävin asia tässä, että se vaikuttaa meihin aikuisiin että oppilaisiinkin” (H5)

“Sisäilma-asia ihan ekana” (H2)

“Sitten tietysti nää vanhat rakennukset on ilmanalaltaan vähän heikkoja, sehän on meillä iso ongelma täällä-” (H4)

4.7 Avoimen oppimisympäristön mahdollisuudet ja uhat

Haastatteluissa kysyimme alakoulun opettajilta, millaisia mahdollisuuksia ja uhkia he kokevat avoimempaan oppimisympäristöön siirtymisestä. Kaikki

haastateltavat kokivat avoimen oppimisympäristön mahdollisuutena joustavat tilat, jotka mahdollistavat yhteistyön ja yhteisopettajuuden toteutumisen. Tapauskoulussa yhteisopettajuutta oli toteutettu jo jossain määrin vanhassa koulurakennuksessa, mutta kaikki näkivät sen helpottuvan uuteen koulurakennukseen siirryttäessä. Uuden teknologian ja muunneltavien kalusteiden uskottiin tuovan opetukseen joustavuutta ja mahdollistavan teknologiakasvatusta entistä paremmin. Lähes kaikki haastateltavat kokivat uuden oppimisympäristön uhkana melun. Haastateltavia mietitytti, kuinka säilyttää työrauha, kuinka löytää aika yhteisen opetuksen suunnittelulle, kuinka meluisa oppimisympäristö on ja miten arki saadaan pyörimään uudessa koulurakennuksessa. Moni oli myös huolissaan, kuinka oppilaiden turvallisuuden tunne saadaan taattua avoimessa oppimisympäristössä.

4.7.1 Avoimen tilan fyysiset mahdollisuudet

Tilojen muunneltavuudesta ja joustavuudesta oli eniten mainontoja haastattelujen vastauksissa. Ne nähtiin avoimen oppimisympäristön mahdollisuutena. Muunneltavuuden koettiin tuovan opetuksen järjestämiseen joustavuutta ja mahdollistavan erilaisten projektien järjestämisen helpommaksi. Kuuskorven ja Nevarin (2018) mukaan muunneltavat tilat luovat mahdollisuuden monenlaisille opetustilanteille ja ryhmille. Saman huomion teimme tutkimuksessamme, kun haastateltavat opettajat toivat esille, että avoin oppimisympäristö mahdollistaa tilan joustavan käytön ja tuo toiminnallisuutta ja monipuolisuutta opetukseen. Avoimien tilojen ajateltiin toimivan hyvin erilaisten ryhmien kanssa ja tilojen uskottiin mukautuvan esimerkiksi eri kokoisille ryhmille. Monet opettajista mainitsivat myös tilojen antavan oppilaillekin mahdollisuuden valita mieluisan paikan opiskella pelkän pulpetin sijaan. Myös POPS:issa (2014) käytetty termi yhteisöllisyys, ja yhdessä tekeminen nousi suurimmassa osassa opettajien vastauksista.

“Että pystytään opiskeleen eri paikoissa, kun siinä omassa luokassa ja pystytään tekeen isompiaki projekteja ja tämmösiä laajoja juttuja” (H5)

“No ilman muuta muuttuvat tilat. Että kyllä sitä kovasti odotetaan, sitä kauneutta ja uutta ja puhdasta ja sellaista, että sitten se muunneltavuus, et

vois tehdä isojen ja pienien kanssa, pienien ryhmien kanssa ja jokainen vois hakee vähän sitä paikkaa missä tykkäis tehdä.” (H6)

“Joo, kyllä. Ja eikä istuta pulpeteissa, vaan on tämmöstä toiminnallisuutta enemmän. Kyllä varmasti montaa osa-aluetta pystyy paremmin toteuttamaan.” (H4)

Opettajien vastauksissa suureen rooliin nousi uusi teknologia, sekä muuntojoustavat kalusteratkaisut, jotka nähtiin toimivina uudessa oppimisympäristössä. Opettajat kokivat, että nämä elementit yhdessä mahdollistavat uuden opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisen helpommin avoimessa oppimisympäristössä, kuin vanhassa suljetussa oppimisympäristössä. Opettajat uskoivat, että muuntojoustavien tilojen ja kalusteiden ansioista koulurakennuksessa pystytään hyödyntämään paremmin esimerkiksi auloja ja muita yhteisiä tiloja opetuksessa. Tätä tukee myös Kuuskorven ja Nevarin (2018) huomio siitä, miten muunneltavilla kaluste- ja tilaratkaisuilla voidaan mahdollistaa moninaisempia oppimis- ja opetustapoja. Useista tiloista muodostuvat oppimisalueet tukevat luontevasti nykypäivän ja tulevaisuuden oppimis- ja opetustapoja. Muunneltavat kalusteet ja joustavat opetustilat luovat mahdollisuudet erikokoisten opetusryhmien luontevalle toiminnalle. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 83.) Tutkimuksemme opettajat näkivät sen mahdollisuutena, että muuntojoustavissa tilaratkaisuissa kalusteratkaisut muuttuvat oppimistehtävien mukaan joustavasti. Kuuskorven ja Nevarin (2018) mukaan jokaiselle opetustilanteelle ei aina välttämättä löydy ihanteellista työskentely-ympäristöä, mutta muuntojoustava oppimisympäristö muovautuu erilaisiin oppimistilanteisiin helpommin kuin suljettu oppimisympäristö. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 84–85.) Tutkimuksemme osoittaa, että opettajat uskovat, että opetus- ja oppimisprosessien monimuotoisuutta voidaan tukea opetustilojen kaluste- ja laiteratkaisuilla. Kuuskorven ja Nevarin (2018, 64) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 29) mukaan oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen sekä opetuksen pedagogiseen kehittämiseen on mahdollista vaikuttaa koulun tilaratkaisuilla kalusteineen, varusteineen ja välineineen.

“-että ne olis toimivat niin niitä odottaa et niillä pystyy jakamaan niitä tiloja ja mahdollistaa monenlaisen työskentelyn tavallaan ja ryhmäjuttuja mitä siellä pitäis paljon olla ja sitten se, että on se mahdollisuus itsekseen tekemiseen. Et niitä kovasti odottaa, et niitä ei olla ihan tarkasti nähty et millaiset kalusteet siellä on, mutta jotain kuvia kyllä.” (H7)

“Et varmasti se tietotekniikka on yks ainaki ku tulee kaikki älytaulut ja kaikki on sillee helpompaa ja mukavampaa.” (H6)

“Siitä tulee nyt uusinta uutta ja moderneinta mitä tässä maassa on. Et, et sikäli siel on kaikkia hienouksia mitä mä oon nähny muissaki kouluissa, kun on käyty vierailuilla ja tutustumassa” (H1)

Yhteisopettajuuteen liittyvät kokemukset nousivat vahvasti esille haastatteluissa. Vastuun jakaminen koettiin yhtenä kaikista merkittävimmistä hyödyistä avoimessa oppimisympäristössä työskentelyssä. Haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden vahvuutena huolien jakamisen lisäksi onnistumisen kokemusten jakamisen toisen kanssa. Higgins ym. (2005) on todennut avoimien oppimisympäristöjen parantavan opettajien välistä kollegiaalista vuorovaikutusta ja sekä sosiaalista tukea. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) tuovat esille, että yksittäisten oppilaiden taitojen arviointi ja havainnointi mahdollistuu paremmin yhteisopettajuudessa kuin yksin opettaessa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Haastattelemamme opettajat uskoivat avoimemman oppimisympäristön myötä lisääntyvän yhteisopettajuuden tuovan mahdollisuuden siihen, että toisen opettajan opettaessa toinen pystyy havainnoida oppilaita paremmin. Yhteisopettajuuden lisääntyessä haastateltavat uskoivat suunnittelutyön vähenevän jonkun verran, koska sitä pystyy silloin jakamaan.

“Et sä oikeesti saat pohtia jonku toisen aikuisen kanssa joka tietää siitä oppilaasta just yhtä paljon kun sinäkin että mitäs me nyt tehtäis tän kaverin kanssa ja kuinka me edettäis ja et sitähän moni, ketä on sitä yhteisopettajuutta kokeillu niin ja tekee niin sanoo että surut puolittuu ja ilot kaksinkertaistuu, että kyllä nään sen ihan selkeesti vahvuutena.” (H3)

“Mutta toisaalta meitä on useempi aikuinen siinä tilassa et voi olla et pystytäänkin paremmin. On niinku useempi silmä ja ajatellaan eri tavalla et joku voi huomata jotain mitä toinen ei oo huomannut” (H7)

“Joo, se varmasti sekä että, joku asia varmasti vähenee. Et voisinko uskoa et tommonen suunnittelutyö vähenee, kun sitä tehdään yhdessä ja sitä jaetaan sitä työtä myös” (H5)

Haastateltavat opettajat pohtivat uutta avointa oppimisympäristöä paljon myös oppilaiden näkökulmasta. Haastatteluissa tuotiin esille, että on mukavaa, kun oppilaiden itsemääräämisoikeus lisääntyy ja oppilaslähtöisyys korostuu. Deedin ja Leskon (2015) tutkimuksen tulokset tukevat haastateltujen opettajien käsityksiä oppilaslähtöisyydestä. Deedin ja Leskon (2015) mukaan avoimet oppimisympäristöt mahdollistavat oppijan autonomisen aseman

oppimisprosessissa, mutta myös edistävät yhteisöllistä oppimista (Deed & Lesko 2015, 218). Lisäksi opettajat näkivät vahvuutena sen, että soluissa työskentelee monta aikuista yhtä aikaa, joiden puoleen oppilas voi kääntyä. Haastatteluissa tuotiin esiin, että solussa toimii samanaikaisesti monta opettajaa, ohjaajaa, sekä erityisopettaja, joten näin pystytään takaamaan, että jokainen oppilas saa riittävän tuen isoissakin ryhmissä.

4.7.2 Avoimen tilan fyysiset uhat

Suurimpana uhkana koettiin työrauhaan liittyvät ongelmat, jotka nousivatkin esille jokaisessa haastattelussa. Avoimien tilojen haasteena nähtiin työrauhan säilyttäminen, kun tilat eivät ole enää suljettuja. Työrauhan ylläpitäminen nähtiin haasteena. Yksi opettaja pohtikin, kuinka lapsille, jotka häiriintyvät äänistä erityisen herkästi saadaan järjestettyä rauhallisia tiloja. Vain oman ryhmän kanssa toimiessa työrauhan ylläpitäminen on koettu suhteellisen helppona, sillä oppilaantuntemus ja oman ryhmän hallinta on koettu hyvänä. Solussa tulee kuitenkin hallita useampaa ryhmää kerrallaan oppilasmäärän kasvaessa. Haastateltavien vastauksissa uhaksi ilmeni melu ja levottomuus. Haastatteluissa mainittiin, että levottomuus leviää helposti yhdestä oppilaasta koko ryhmään, oppilasryhmien kasvaessa opettajat pelkäsivät myös yleisen levottomuuden lisääntyvän. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmassa on todettu, että oppimista tukee hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri (POPS 2014, 30). Myös Sulonen ja Sulonen (2014, 98) ovat todenneet huonon akustiikan ja melun heikentävän suorituskykyä. Melu aiheuttaa myös keskittymiskyvyn laskemista, sekä opettajat saattavat kokea melun seurauksena ääniongelmia. Samoin Euroopan komissio (2015) on esittänyt huolensa melun aiheuttamista oppimisvaikeuksista. Komissio on tuonut esille myös melun vaikutuksen työhyvinvointiin ja töistä suoriutumiseen, niin opettajilla kuin oppilailla.

“tietysti myös nää tilojen niinkun eristäminen toisistaan, että sehän meitä tässä askarruttaa. Pystytäänkö niitä meluja ja häiritseviä ääniä sitte blokkamaan vai ei.” (H5)

“Mä en sellaista kovaa hälyä siedä ja mä ajattelen et on varmaan lapsiakin, jotka ei siitä pidä. Mä vähän ajattelen sitä kautta, että se ei oo varmaan kaikille lapsillekaan kiva” (H6)

Kaikki opettajat olivat toiveikkaita uuteen oppimisympäristöön siirtymisestä, mutta osa sanoi jäävänsä kaipaamaan omaa luokkatilaansa. Opettajia mietitytti uusien tilojen jakaminen ryhmien kesken ja onko kaikilla mahdollisuus saada omaan aineeseen tai oppituntikonaisuutta parhaiten palveleva tila. Opettajat kokivat sen uhkana, jos tila alkaa määritellä liikaa opetusmenetelmiä. Myös se, ettei ole mahdollista omistaa niin paljon havainnemateriaalia, eikä niille ole enää paikkoja luokassa, nähtiin uhkana oppimiselle. Tämän seurauksena opetus voisi yksipuolistua, kun opetusmateriaali muuttuu enemmän sähköiseksi.

“Ja huolestuttaa, että onko mulle sellainen tila siellä, että missä mä voin niinku toimia sen oppiaineen ehdoilla ettei mun tarvii ruveta miettimään omaa opetustani sen tilan ehdoilla, et voinks mä nyt tehdä tätä tai tätä, niin se on ehkä vähän sellainen huolestuttava juttu siinä, että onnistuuko se seillä uudessa paikassa.” (H2)

“Kai mä sitä pelkään että kuinka paljon se karsii sitä toiminnallisuutta, mitä se uus opetussuunnitelma kuitenkin taas korostaa, että onko mulla niinku aikaa niitten kaikkien pelieni, nippeleitten ja nappeleitten kans sit siirtyä seuraavaan tilaan.” (H1)

Moni haastatelluista toi huolensa uusien tilojen ahtaudesta. Oppilasmäärä on melko suuri verrattuna tulevan koulun neliömäärään. Opettajat luottavatkin lukujärjestyssuunnitteluun, joka mahdollistaa porrastamisen sen suhteen kuinka paljon oppilaita solussa on kerrallaan. Koulurakennus on suunniteltu myös tulevaisuutta ajatellen, joten lapsimäärä on luultavasti laskussa, niin ensimmäiset vuodet uudessa koulussa tulevat olemaan hieman ahtaita. Muun muassa naulakkoalueet koettiin aivan liian pieniksi koulun oppilasmäärälle. Uuteen oppimisympäristöön siirtymisessä opettajat kokivat arjen toimivuuden uhkana. Opettajat pohtivat myös haastatteluissa erilaisia siirtymiä, kuten lähdöt ruokailuun ja välitunneille, mutta ilmaisivat myös huolensa tekniikan toimivuudesta, jonka varaan opetus perustuu vahvasti uudessa koulussa. Opettajat pohtivat epävarmuutta, jota toi selkeyden puute esimerkiksi yhteisissä säännöissä yläkoulun kanssa.

“niin sit mutta jotenki mä mietin sitä meidän oppilasmäärää, 120 lasta ja semmonen peffankokonen eteinen niin, hmm...” (H1)

“Niin nähtäväksi jää ja kuinka se saadaan käytännössä toimimaan et ku on paljo väkee, paljo oppilaita et miten ne kaikki aikataulut sitten natsaa niin ei pysty ennakkoon sanoo, et suunnitelmia on et katotaan kuinka se sit saadaan toimiin.” (H2)

Haastatteluista nousi vahvasti esille opettajien huoli oppilaiden turvattomuuden synnystä isoissa tiloissa. Uuden oppimisympäristön tuomia muutoksia jännitettiin ja opettajat olivat huolissaan lasten riittävästä huomioimisesta. Suurien soluryhmien pelättiin jättävän osan oppilaista vähemmälle huomiolle. Opettajat kokivat erittäin tärkeänä, että oppilaalla on edelleen turvallinen aikuinen koulussa. Se nähtiin tärkeänä, että opettajalla olisi oma ryhmä, josta olisi vastuussa ja huolehtisi näiden oppilaiden koulun ja kodin välisestä yhteydenpidosta. Haastateltavat kokivat, että oma kapasiteetti ei riitä hallitsemaan noin kuuden- tai jopa kahdeksankymmenen oppilaan asioita. Yksi opettaja pohti myös oman pulpetin merkitystä turvallisuuden tunteen säilymiselle. Erityisesti omalla paikalla, ryhmällä ja tilalla nähtiin olevan merkitys pienemmille oppilaille, joille koulunkäynti on muutenkin vielä melko uutta. Lisäksi se koettiin haasteena, että oppilaan tulee ottaa niin paljon vastuuta omasta oppimisestaan, tavoitteellistaa sekä aikatauluttaa omaa opiskeluaan.

“Uhka on se, että joku oppilas unohtuu sinne oppimisympäristöön. Niin, ettei kukaan tiedä tai tunne, tiedä hänestä mitään. Että jotenki, minusta on äärimmäisen tärkeätä edelleen se oppilaan tuntemus, mikä on pystyttävä niinku varmistaan. Että, et se ei saa hukkaa siellä, että sulla ei... et jollakulla ihmisellä siellä solussa on yhteys siihen lapseen ja sen huoltajiin.” (H1)

“on ollu jollekin hyvin tärkeitä että ollaan sillä omalla paikalla, niin sitten ku on tämmönen että ei ole sitä omaa paikkaa, niin niin se on jollekin vaikeempi keskittyä tai vaikeempi niinku hahmottaa, että kuka mä olen tässä joukossa ja miten mä kuulun tähän.” (H4)

Moni haastatelluista opettajista koki yhteistyön mahdollisuutena, mutta myös näki siinä myös uhkia uudessa oppimisympäristössä. Eniten opettajia mietitytti erilaisten opetustyylien sovittaminen yhteen, sekä henkilökemioiden kohtaamisen mahdolliset haasteet. Opetuksen yhteisessä toteuttamisessa voi ilmetä ongelmia. Tämän toi esille myös Sääkslahti ja Tyynilä (2013) todetessaan, että työskentely eri tavoin reagoivien persoonallisuuksien kanssa saattaa olla haastavaa, ja vastuunjako voi muodostua ongelmaksi, jos vastuualueita sovita etukäteen tarpeeksi selkeästi (Sääkslahti & Tyynilä 2013, 149). Erilaiset persoonat ja henkilökemiat nousivat esille haastelevien vastauksista, kun he pohtivat yhteistyön haasteita. He kokivat, että henkilökemiat vaikuttavat yhteistyön laatuun sekä siihen, että syntyykö ristiriitatilanteita. Haasteeksi yhteistyössä yksi opettaja mainitsi suhtautumisen suunnitteluun, jos

suunnittelutottumukset eroavat merkittävästi toisistaan. Yksi haasteltavista opettajista pohti myös omia vahvuuksia ja niiden hyödyntämistä työssään. Hänellä oli pelko, että työssä ei saa enää hyödyntää omaa persoonaansa, vaan tiivistä yhteistyötä tehdessä omaa persoonaa täytyy muovata enemmän yhteensopivaksi. Yksi haastateltava pohti myös tiiviin yhteistyön seurauksena muodostuvien tiimien vaikutusta alakoulun opettajien välisiin suhteisiin.

“-meillä on kuitenkin se eri tyyli tehdä sitä työtä ja sitten varmaan kohdata lapsikin eri tyynejä. Et sitä oon paljon miettinyt että miten se tulee siellä käytännössä toimimaan, että näin.” (H7)

“Niin että tuleeko meistä sellasii kuppikuntia, jotka on siellä omassa solussa” (H4)

Yhteisen suunnitteluajan sekä suunnittelutapojen löytäminen saattaa olla haastavaa. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 22) mukaan yhteisopettajuudessa suurimmat haasteet koskevat usein yhteistä suunnittelu-aikaa ja sen löytymisestä. Tämä haaste nousi esiin myös haastatteluissa. Muutenkin työmäärän uskottiin lisääntyvän uuteen oppimisympäristöön siirryttäessä. Haasteltavat uskoivat kuitenkin, että työmäärä tulee tasaantumaan ensimmäisten vuosien jälkeen. Opettajat kokivat, että he olivat tehneet kevään aikana jo paljon suunnittelutyötä etukäteen uuteen oppimisympäristöön siirtymistä varten. Kuitenkin vastauksista ilmenee pieni epävarmuus, sillä uutta ei pysty täysin ennakoimaan, koska vastaavanlaista rakennusta ei vielä ole. Uusi toimintakulttuuri pääsee syntymään käytännössä vasta uuteen kouluun siirryttäessä. Suoraa mallia ei pysty ottamaan muualta, vaikka kouluvierailuita olikin tehty muihin avoimiin oppimisympäristöihin, koska rakennus on ainutlaatuinen.

“-kyllä se varmaan lisää työmäärää siis kokonaisuudessaan se yhteisopettajuus ja sitten toi toimiminen noissa uusissa tiloissa niin se vaatii paljon. Kaikki käytännön jutut et vaikka me ollaan nyt sunniteltu niin valmiiksi me ei sitä millään saada, kun me ei olla siellä ympäristössä et kyllä uskon et ens syksy on aika työläs.” (H7)

“No aluksi varmasti kasvaa, että mä oon jo varautunu siihen, että syksy tulee oleen melko rankka, kun tulee kaikenlaista uutta tekniikkaa ja uusia juttuja” (H5)

4.8 Muutos

Kysyimme opettajilta, miten he kokevat oppimisympäristön muutoksen ja uskoivatko he opettajan työn muuttuvan siirryttäessä suljetusta oppimisympäristöstä avoimeen oppimisympäristöön. Haastateltavat uskoivat opettajan työn muuttuvan enemmän yksin puurtamisesta yhdessä tekemiseen. Opettajat kokivat muun muassa suunnittelutyön muuttuvan, suunnittelua tulee tehdä enemmän yhdessä ja sille tulee olla varattuna yhteinen aika. Työmäärän uskottiin lisääntyvän vain siirtymävaiheessa ja sen nähtiin tasaantuvan ajan myötä. Myös koulun toimintakulttuurin uskottiin muuttuvan yhteisöllisemmäksi. Vanhasta uuteen siirtymisessä koettiin myös erilaisia tunteita kuten luopumista ja toiveikkuutta. Moni haastateltava toikin esille oman asenteen merkityksen muutoksessa, täytyy olla kokeilunhaluinen ja myönteinen muutokselle. Muutokseen ja sen käsittelemiseen toivottiin enemmän tukea. Seuraavissa kappaleissa tuomme esiin haastateltavien kommentteja.

4.8.1 Uusi koulu ajatusprosessina

Uuden koulun suunnittelu oli aloitettu jo vuonna 2017, joten näkemys uudesta koulusta on ehtinyt muovautua useampaan otteeseen. Opettajia oli osallistettu mukaan koulun suunnitteluprojektiin, mutta kaikkia fyysisen oppimisympäristön toiveita ei ollut toteutettu. Piispanen (2008) tuokin esille opettajien kuulemisen tärkeyden, sillä koulurakennuksia suunnitteleville tahoille koulun pedagoginen malli ei ole monestikaan kovin tuttu. Tästä syystä opettajia on tärkeä kuulla rakennusvaiheessa, jotta fyysinen oppimisympäristö edistää opetuksen tavoitteita. Haastateltavat opettajat kokivat, että asenteella on suuri rooli muutoksessa. He ajattelivat muutoksesta pääasiassa positiivisesti ja olivat kokeilunhaluisia. Haastateltavat kokivat, että muutos on suuri ja sen takia täytyy olla joustava, kokeilunhaluinen ja heittäytyä rohkeasti. Opettajat tukeutuvatkin muutoksessa omaan vahvaan ammattitaitoonsa. Fyysisen oppimisympäristön osa-alueella koettiin täydellinen ero vanhaan, mutta muilla oppimisympäristön alueilla koettiin voivan hyödyntää jo käytössä olevia keinoja. Yksi haasteltavista toikin esille ajatuksen siitä, että fyysisellä oppimisympäristöllä ei ole niinkään

merkitystä, vaan hyvän oppimisympäristön muodostaa siellä toimivat ihmiset ja heidän välisensä vuorovaikutus.

“Jaa a, nii aika paljon on kiinni sun persoonallisuudesta, et jos sä kattelet maailmaa aika avoimesti ja luottavaisesti, niin et sä tulevaisuuttakaan hirveesti pelkää. Et omasta puolesta mä aattelen että mä oon vähän kuin korkki, et mä onnistun aina ponnahtamaan, et löytämään asioista semmosen myönteisen puolen. Ja tiedän sen et paluuta 70-luvun kyläkouluidylliin ei enää ole. Koulun täytyy muuttua et siellä todella opitaan. Semmonen.” (H1)

4.8.2 Työnkuvan muutos

Haastatellut opettajat kokivat opettajan työn muuttuneen jo nyt, ennen kuin he siirtyvät avoimempaan oppimisympäristöön. Vastauksissa opettajat toivat esille, että opettajan työ on muuttunut enemmän yksilöllisestä tekemisestä yhteisopettajuuden suuntaan. Opettajat kuitenkin kokivat, että työhön tulee muutoksia uuden oppimisympäristön myötä. Myös Välijärvi (2005) toteaa, että opettajien työ on ollut muutoksessa viimeisen vuosikymmenen aikana. Kouluihin vaikuttavat myös yhteiskunnalliset muutokset ja koulu instituutiona on murroksessa. Välijärven (2005, 105) mukaan yhteisöllistä opettamista tarvitaan enemmän kuin yksilökeskeistä suorittamista. Tulevaisuudessa opettajalta vaaditaan kykyä tulkita ja kohdata muun muassa kouluntoimintaympäristöstä muutoksesta nousevia informaatiotulvia. Muutoksien ennakoiminen ja niiden suuntaan vaikuttaminen on olennaista opettajien asiantuntijuuden kannalta. (Välijärvi 2005, 107–108.) Haastateltavat toivat saman huomion esille, joten Välijärven (2005) tutkimus tukee meidän tutkimuksemme tulosta.

“Ja tota kyllähän tää meidän ammatti on ollu tota vähä semmonen yksintekeminen, että tilat on suosinu sitä yksintekemistä, niinku tavallaan ohjannu, että mene sinne koppiis ja vedä ovi kiinni. Että näin tää toimii. Että on niinkun jännä nähdä mitenkä se tekeminen muuttuu, sittenku se tila on erilainen, että millaseen tekemiseen se tila meitä ohjaa.” (H1)

“Ne tilat on jo niin uudenlaiset, et se niinku pakottaa sut muuttamaan sun omaa ajattelua ja sitä, miten sä sen oppitunnin tai arjen yleensäkin siellä pyörität, että ei siellä niinku varmastikkaan oo mahdollista enää palata siihen ”vanhaan aikaan” tai nykyää, millaista tuolla omassa luokassa neljän seinän sisällä on, et se pakottaa, ne tilat jo itsessään, muuttamaan kaiken.” (H2)

Vastauksista ilmeni, että suunnittelu ja opetuksen organisointi nähtiin muuttuvan oppimisympäristön muutoksen myötä kuten tutkimustuloksissa se kävi ilmi. Opettajan rooli opetustilassa koettiin muuttuvan enemmän opettajajohtoisesta oppilaslähtöiseen. Haastateltavat uskoivat, että oppilaille annetaan enemmän vastuuta ja opettajan rooli oppimistilanteissa muuttuu enemmän ohjaavaksi. Opetuksen katsottiin myös muuttuvan enemmän digitaaliseen suuntaan, minkä katsottiin vähentävän fyysisen opetusmateriaalin tarvetta.

“Että varmaan pitäis ottaa enemmän ne oppilaat enemmän siihen suunnitteluun ja siihen, antaa sitä roolia enemmän pois sitä mihin on kasvanut ja millaista tää työ on ennen ollut. Että paljon on tullu itekki kehityttyä uuden hengen suuntaan, mutta kyllä siinä pitäis vielä olla enemmän semmoinen et vaan ohjata jos joku kysyy, antaa oppilaalle enemmän valinnanvaraa. Et jotenkin sitä tuntuu ettei malta, et millä se voi osata (naurua). ‘Että vain minä tiedän mitä sinun tulee oppia’.” (H6)

“Voi olla tietysti myös vapauttavaaki, et jos ei enää, jos kaikki onki siellä niinku koneessa ja sun ei tarvi raahata sitä tai no ei tietenkään ees pystykkään raahaan sellasta tavaramäärää mukana ku mullaki on” (H1)

4.8.3 Toimintakulttuurin muutos

Haastatellut opettajat toivat esille, että toimintakulttuuri tulee muuttumaan ja että sen kuuluukin muuttua siirryttäessä uuteen avoimeen oppimisympäristöön. Jokainen haastateltava toi esiin, että koulusta tulee yhteisöllisempi ja yhdessä tekemisen tulee lisääntyä. Vuorovaikutus koettiin tärkeänä tekijänä, tällä tarkoitettiin muun muassa arvostavaa oppilaan kohtaamista ja yli luokkarajojenkin tapahtuvaa toimintaa. Nyt kun lukio ja yläkoulukin siirtyvät saman katon alle, toivottiin myös jonkinlaista yhteistyötä heidän kanssaan. Opettajat pohtivat, että yhteistyö ja niiden muodot alkavat muovautua tarkemmin vasta sitten, kun uuteen kouluun on siirrytty ja arki tasaantuu normaaliksi. Yksi opettaja ilmaisikin asian niin, että yksi uusi asia kerrallaan, kun syksyllä on varmasti paljon uutta asiaa opittavana. Opettajat odottivat ylempää tulevia suuria linjauksia, joita sitten pääsevät muokkaamaan käytännön tasolla. Yksi haastateltavista ilmaisikin, että jokainen opettaja ja jokainen henkilö koulussa muovaa omalta osaltaan koulun toimintakulttuuria.

“Et se olis yks semmonen toimintakulttuurin tavote, et isot ja pienet tekis enemmän yhdessä. Et kyllähän se väkisinkin muuttuu yhteisöllisemmäksi, et siihen mennään siel uudessa koulussa.” (H7)

“Että se on ehdoton lähtökohta, että kun mennään uuteen kouluun ja siellä on niin iso muutos kaikessa, että kyllä sen (toimintakulttuuri) on pakko muuttua.” (H3)

4.8.4 Muutokseen saatu tuki

Haastattelemamme opettajat kaipasivat heidän omista tarpeistaan lähtevää koulutusta sekä tukea oppimisympäristön muutokseen. He kokivat saaneensa paljon koulutusta ja tietoa, mutta olivat epävarmoja vastasiko se aina tarkoitustaan. Opettajat olivat päässeet kouluvierailuille ennen rakentamisen aloittamista, avoimiin oppimisympäristöihin. Kun uuteen kouluun siirtyminen oli lähellä, he olisivat toivoneet vielä sen tyyppisiä vierailuita, jossa saa konkreettisesti nähdä ja seurata, miten tämänkaltaisessa koulussa toimitaan. Näin arjen rutiineja ei olisi tarvinnut rakentaa täysin itse, ja “keksiä pyörää uudestaan”, kuten he sen asian ilmaisivat. Moni olisi kaivannut käytännön malleja uuden edessä, joita olisi voinut hyödyntää suoraan siirryttäessä uuteen kouluun.

“Nimenomaan juu ei nyt ihan pienestä asiasta oo kyse, että täytyy niinku monen asian muuttua ja omasta ajattelusta, asenteesta täytyy lähteä se muutos, niin sitten ois kiva, jos semmosissa perusasioissa ois jotain konkreettista annettu jo valmiiks. Ettei ihan tarvis lähteä sitä pyörää keksiin uudestaan ite.” (H2)

“Kyllä riippuu siitä omasta aktiivisuudestakin. Mutta mun mielestä on hyvin pidetty ja tarjottu näitä yhteisiä tilaisuuksia, ja on ollu rakennuttaja ja kertonu ja hommannu pedagogista suunnittelijaa, että sitä on kyllä ollu tarjolla, että jos vaan suhtautuu siihen avoimesti ja aattelee, että on ihan hauskakkin istua koulutuksessa.” (H1)

“Tarvetta on varmasti ollu ja sitä on meille järjestettykin, mutta mä henkilökohtaisesti en ihan näe, että se tarve ja sitten se, mitä meille on tarjottu, niin olis välttämättä kohdannut ja sitten tuntuu, että tosi paljon on heitetty sitä palloa niinku meille opettajille, että saatte suunnitella itse ja miettikää tää asia itse” (H5)

Johtajilta toivottiin ymmärtävää ja rohkaisevaa asennetta, sellaista yhdessä tekemisen ilmapiiriä, jossa kaikki tunteet ovat sallittuja. Opettajat pohtivatkin, että kriittisten huomioiden esittäminen, ei tarkoita tässä yhteydessä

muutosvastaisuutta, vaan sitä, että haluaa tuoda esimerkiksi mahdollisia arjen ongelmia esiin ja yhteiseen keskusteluun. Lisäksi vanhasta luopuminen saattaa laittaa opettajat läpikäymään omia opettamiseen liittyviä tunteitaan, ja tässä koettiin kollegoiden olevan suurena tukena. Vaikka uudesta koulusta oltiin onnellisia, vanhasta luopuminen koettiin monelta osin kuitenkin haikeana, sillä omaan luokkaan liittyy niin paljon lämpimiä muistoja hyviä hetkiä, ja se tuntui opettajien mukaan “omalta kotipesältä”.

“Paljon vuosien varrella kertyny, että se on sellanen luopumisprosessi varmaan. Että nytkin mietin monia tavaroita, jotka on ollu mulle työssäni sellasia tärkeitä, että, että mitäs mä niille nyt teen, pärjääkö mä, voinko mä elää ilman niitä? (naurua)” (H1)

“Et me ollaan, niinku sitten henkilökunnan kesken, on ollut avoimuutta, että ollaan niinku peloissaan et mitenkä tää toimii ja voi voi voi. Et on tässä kipuja, et tässä vanhasta pitää jollain tapaa luopua. Että, että menettää menettää jotain suurta. Mä olen tullut luokanopettajaksi, mä haluan, että mulla on luokka, luokassa on mun luokkakirjat ja mun kaikki, et se kaikki täytyy tavallaan haudata ja sen perään täytyy ensin itkeä (naurua). Että toki me ollaan, ei kukaan oo surullinen, että me saadaan hieno uus koulu.” (H6)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksessamme selvitimme, millaisia käsityksiä opettajilla on avoimista oppimisympäristöistä ja miten he kokevat oppimisympäristön muutoksen työssään. Selvitimme myös millaisena opettajat kokevat nykyisen suljetun oppimisympäristön ja sen vahvuudet sekä heikkoudet. Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajat mainitsivat lähes yhtä paljon vahvuuksia ja heikkouksia vanhasta suljetusta oppimisympäristöstä. Kysyessämme avoimesta oppimisympäristöstä vastauksissa painottui hieman enemmän uuden oppimisympäristön uhat kuin mahdollisuudet. Tästä huolimatta vastaukset olivat ylipäättään positiivisia ja odottavia. Haastateltavien vastaukset painottuivat enemmän tulevaan avoimeen, vaikka kysymyksiä suljetusta ja avoimesta oppimisympäristöstä oli lähes yhtä paljon.

Tulosten mukaan opettajat kokevat suljetun oppimisympäristön vahvuuksina rauhallisuuden, selkeät tilat ja oman luokkatilan. Opettajat uskoivat, että työrauhaa on helpompi ylläpitää luokkatiloissa, jossa on seinät ympärillä. Suljettu oppimisympäristö koettiin selkeäksi ja arjen toimiminen helpoksi. Opetustilan kalustuksen, koon ja muodon perspektiivistä fyysinen oppimisympäristö on säilynyt melkein muuttumattomana vuosikymmeniä (Majoinen 2019). Tutkimuksemme tulosten perustella suljetun oppimisympäristön heikkous on tilojen joustamattomuus, vanhat tietotekniikan laitteet ja kalusteet sekä sisäilmanongelmat. Opettajat kokivat tilojen estävän erilaisten opetusryhmien opettamista ja hankaloittavan yhteisopettajuuden toteutumista. Opettajat mainitsivat vastauksissaan erilaisten työtilojen puutteen hankaloittavan esimerkiksi eriyttämistä suljetussa oppimisympäristössä. Majoinen (2019, 132) mukaan fyysisen opetustilan joustamattomuus voi rajoittaa tuen antamista. Vanhojen kalusteiden ja laitteiden nähtiin vähentävän koulussa viihtyvyyttä ja erilaisten sisäilmaongelmien koettiin haittaavan opettamista ja oppimista.

Muunneltavuus, joustavuus ja yhteisöllisyys nähtiin opettajien vastauksissa avoimen oppimisympäristön vahvuuksina. Muunneltavien tilojen koettiin mahdollistavan erilaisten opetusryhmien ja opetusprojektien toteuttaminen helpommin. Avoimen oppimisympäristön tuoma joustavuuden uskottiin helpottavan merkittävästi yhteisopettajuuden toteuttamista ja yhteistyötä eri opettajien välillä. Tutkimustulosten perusteella opettajat kokivat avoimen oppimisympäristön uhaksi melun, turvattomuuden ja "epäjärjestyksen". Opettajat pelkäsivät seinien puuttumisen lisäävän ylimääräisiä häiriötekijöitä opetustilassa, jonka seurauksena melutaso nousisi oppimisympäristössä häiriten työrauhaa. Oppilaiden omien pulpettien ja kotiluokkien puuttumisen koettiin luovan turvattomuuden tunnetta erityisesti pienten lasten kohdalla.

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat kouluinstituutioihin ja muokkaavat koulua. Siirtyminen avoimempaan oppimisympäristöön tuo muutoksia opettajan työhön. Opettajat toivat haastatteluissa esille opettajan työn muuttuvan yhä entisestään yksin opettamisesta kohti yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden myötä suunnittelutyö nähtiin muuttuvan ja työmäärän kasvavan hetkellisesti. Opettajat kokivat johdon roolin muutoksessa merkittävänä ja kaipasivat muutokseen tukea johdolta. Vastauksissa tuli ilmi opettajan työnkuvan muutoksen lisäksi myös koulun toimintakulttuurin muutos ja siinä korostui toimivan vuorovaikutuksen merkitys.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat haastatteluiden perusteella vastaanottavaisia muutokselle. Opettajien asenteet olivat lähes poikkeuksetta positiivisia, mutta ennen muutoksen tapahtumista he haluavat pohtia ja tarkastella sen tuomia muutoksia. Vastauksista ilmeni, että opettajat näkevät muutoksessa sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Ennakko-oletuksemme oli, että opettajien vastaukset olisivat jakautuneet selkeämmin positiivisiin ja negatiivisiin. Haastatteluissa lähestyimme oppimisympäristöä fyysisen näkökulman kautta, mutta vastauksissa ilmeni myös muiden oppimisympäristön osa-alueiden pohtimista. Voidaankin ajatella, että oppimisympäristö on monimuotoinen kokonaisuus, jota on haastavaa käsitellä vain yhdestä näkökulmasta.

Tutkimme tutkimuksessamme oppimisympäristön muutosta opettajien näkökulmasta ja kysymyksissä keskityttiin opettajien käsityksiin fyysisestä oppimisympäristöstä. Haastateltaviemme vastauksista tuli ilmi, että opettajat

pohtivat heidän oman näkökulmansa lisäksi paljon myös oppilaiden kohtaamaan muutosta. Erityisesti opettajat pohtivat uuden oppimisympäristön uhkana mahdollista turvattomuuden tunnetta oppilaiden näkökulmasta. Oppimisympäristön psykologinen osa-alue nousi esille opettajien vastauksissa, vaikka sitä näkökulmaa ei haastattelukysymyksissä tuotu erityisemmin esille. Mannisen ym. (2007) mukaan sosiaalinen oppimisympäristö onkin yhtä merkityksellinen opetuksen ja oppimisen kannalta kuin fyysinen oppimisympäristö.

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että koulu instituutiona kokee tällä hetkellä suuria muutoksia. Vuonna 2014 Helsingin Sanomat kirjoitti luokanopettaja Maarit Korhosesta, joka oli muuttanut opetustapojaan ja poistanut luokastaan pulpetit (HS 2014). Korhonen valittiin vuonna 2016 vuoden luokanopettajaksi, koska toi kriittisesti esille peruskoulun ja fyysisen koulurakennuksen kehityskohtia. Koemme, että Korhonen aloitti opettajien keskuudessa uudistumisen aallon ja nosti oppimisympäristöt yleiseen keskusteluun. Vain kuusi vuotta sitten oli suuri muutos poistaa pulpetit luokasta, kun nyt opiskellaan jo avoimissa, luokahuoneettomissa oppimisympäristöissä.

5.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on muuttuvasta oppiympäristöstä ja kuinka se vaikuttaa opettajan työkuvaan. Laadullista tutkimusta tehdessä, tutkimuksessa arviointi huipentuu tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin (Eskola & Suoranta 2014, 211). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista löytyy monenlaisia käsityksiä, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole yhtä yhtenäistä tutkimusperinnettä. Ei ole olemassa yhtä ehdotonta ohjetta, jota seuraamalla laadullisesta tutkimuksesta tulee varmasti luotettava. Tärkeää on arvioida tutkimusta kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus korostuu. Laadullista tutkimusta tehdessä on kuitenkin olemassa tekijöitä, jotka toteutuessaan lisäävät luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134, 140.)

Huolellinen raportointi on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Lukijoille tulee antaa aineiston kokoamisesta ja analyysistä tarpeeksi tietoa, jotta

he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen kulun hyvin yksityiskohtaisesti. Kerroimme tarkasti tutkimuksen kohteesta, aineistonkeruuprosessista, aineistonanalyysistä, tutkimuksen tuloksista ja johtopäätöksistä. Olemme toteuttaneet tutkimuksen raportoinnin mahdollisimman täsmällisesti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös validiteetin kautta. Eskolan ja Suorannan (2014, 214) mukaan realistisessa luotettavuusnäkemyksessä on käytössä perinteinen validiteetin käsite, mikä jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Sisäisen validiteetin käsitettä käytetään, kun tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen määrittelyn yhteen soveltavuutta. (Eskola & Suoranta 2014, 214.)

Laadullisen tutkimuksen keskeinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tutkijaa voidaan pitää myös laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä työvälineenä. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Niikon (2003) mukaan on mahdotonta kohdata todellisuutta ilman ennakkokäsityksiä, ja tämän vuoksi tavoitteenamme oli heti tutkimuksen alussa purkaa ja reflektoida ennakkokäsityksiämme avoimista oppimisympäristöistä. Omien ennakkokäsitysten tunnistaminen ja niiden tiedostaminen on tärkeää, jotta ne eivät vaikuttaisi liiaksi tutkimukseen. Koimme, että molempien vähäinen kokemus avoimista oppimisympäristöistä toi helpottavan objektiivista suhtautumista tutkimukseen. Täysin omien näkemysten poissulkemista ei voida kuitenkaan saavuttaa tutkimusta tehdessä (Niikko 2003, 40–42.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkasteluun ottaa myös validiteetin käsite. Validiteetin käsite voidaan jakaa myös sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Kun puhutaan sisäisestä validiteetista, sillä tarkoitetaan tutkimusten käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen sopusointua. (Eskola & Suoranta 2014, 214.) Me koemme, että tutkimuksemme käsitteiden määrittely sekä sen teoreettinen viitekehys ovat sopivassa suhteessa muun muassa menetelmällisten ratkaisujen kanssa. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, kun tarkastellaan tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välistä suhdetta ja niiden vastaavuutta (Eskola & Suoranta 2014, 214). Tutkimukssessamme ulkoista validiteettia vahvistaa se, että analysoimme aineiston huolellisesti ja tarkastelimme sitä monesta eri näkökulmasta. Myös sen, että teimme tutkimuksen yhdessä, voidaan katsoa vahvistavan tutkimuksemme luotettavuutta, sillä olemme pohtineet ratkaisuja ja tehneet tulkintoja yhdessä.

Näin molempien tutkijoiden näkökulmat ja havainnot ovat nousseet esiin ja niistä on voitu keskustella. Yhdessä työskentely onkin ollut yksi työmme vahvuuksista läpi tutkimuksen. Koemme myös, että runsas ja monipuolinen sitaattien käyttö tutkimuksen tuloksia esiteltäessä on vahvuus, sillä se antaa tutkimusta lukevalle mahdollisuuden muodostaa myös omia johtopäätöksiä sekä tulkintoja.

Laadullisen aineiston arvioinnissa tulee myös kiinnittää huomiota aineiston riittävyyteen (Mäkelä 1990, 42–44). Riittävän aineiston määrää onkin vaikea ennakoida kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Yksi tapa todeta aineiston riittävyys, on saturaatio, joka tarkoittaa sitä, etteivät uudet tapaukset tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta 2014, 62, 216.) Havaitimme aineiston kerättyämme, että samanlaiset teemat ja maininnat alkoivat hieman jo toistaa itseään, joten koimme aineistomme riittäväksi. Totesimme, että kerätyn aineiston määrä riittää vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Mielestämme haastateltavien määrä olisi riittänyt myös pro-gradu –tutkielmaan, mutta haastatteluja olisi voinut syventää hieman.

Aineiston kattavuuteen ja tutkimuksen toistettavuuteen tulee kiinnittää huomioita laadullisen aineisten arvioinnissa (Mäkelä 1990, 42–44). Kattavuus voidaan määritellä tarkoittavan sitä, että tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnot eivät ole sattumanvaraisia. Tulkintamme aineistosta perustuivat monipuoliseen ja huolelliseen aineiston analyysiin. Jotta tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnot vastaisivat hyvin todellisuutta, tavoitteenamme oli ymmärtää syvällisesti keräämäämme aineistoa. Jotta tutkimuksessa toteutuu toistettavuus, lukijan on pystyttävä toistamaan tutkijoiden tekemä päättelyketju. Tutkimuksen toistettavuutta olemme tavoitelleet monipuolisilla lähteillä ja aikaisemmilla tutkimustuloksilla. Läpi tutkimuksen olemme tuoneet ilmi siinä tehdyt valinnat ja käytetyt menetelmät.

5.2 Ehdotuksia jatkotutkimukseksi

Tutkimuksemme käsittelee opettajien käsityksiä muuttuvasta oppimisympäristöstä sekä opettajan muuttuvasta työnkuvasta. Olemme syventyneet kuvaamaan alakoulun opettajien käsityksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia ja uhkia opettajat uskovat uudessa oppimisympäristössä olevan.

Koemme, että tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista perehtyä alakoulun opettajien kokemuksiin, käsityksiin sijasta. Näin saadaan tarpeellista tietoa muutoksesta kenttätasolla ja muutoksen keskellä olevien koulujen henkilökunta saisi tärkeää tietoa, miten muualla on toimittu. Eri koulujen opettajien kokemusten keskinäinen vertailu voisi myös antaa hyödyllistä tietoa, sillä muutokset koetaan eri tavoin ja muutosta voidaan johtaa monella eri tavalla.

Avoimia oppimisympäristöjä tullaan rakentamaan tulevaisuudessa entistä enemmän. Avoimista oppimisympäristöistä on toistaiseksi tehty melko vähän tutkimusta, joten uusia tutkimuksia ja näkökulmia avoimeen oppimisympäristöön tarvitaan. Tulevaisuudessa tarvitaan vielä enemmän tutkimusta avoimen oppimisympäristön vaikutuksista. Kiinnostavaa olisi tutkia millaisia vaikutuksia siirtyminen avoimeen oppimisympäristöön on tuonut opettajan työhön. Olisi hyödyllistä tutkia oppimisympäristön muutosta opettajien työssäjaksamisen näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi perehtyä siihen, mitkä muutokset vaikuttavat edistävästi tai heikentävästi työssäjaksamiseen ja kokevatko esimerkiksi kauan kentällä töissä olleet opettajat oppimisympäristön muutokset merkittävästi eri tavoin kuin juuri työelämään siirtyneet opettajat. Tulevaisuudessa avoimista oppimisympäristöistä tullaan tekemään enemmän tutkimusta, niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Näin saamme tärkeää tietoa koulurakennusten toimivuudesta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alterator, S. & Deed, C. Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 2013, Vol 23(3), 315–330. https://pdfs.semanticscholar.org/7572/f91f9b9888523f5342894401636a4ea617d6.pdf?_ga=2.169617447.728588048.1586870008-70377781.1586870008. Viitattu 14.4.2020.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö*. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm. *Forskning i fokus*, nr. 25.
- Black, J., & Gregersen, H. (2002). *Leading strategic change : breaking through the brain barrier*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times/Prentice Hall.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Deed, C. & Lesko, T. (2015). "Unwalling" the Classroom: teacher reaction and adaption. *Learning Environment Research* (2015) 18, 217–231. <https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/education/docview/2298709775/A46327580A4A4A40PQ/2?accountid=14242>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. (2015). *Melusaaste* EU:ssa. Saatavissa: https://ec.europa.eu/environment/basics/health-wellbeing/noise/index_fi.htm. Viitattu 30.3.2020.
- Goh, S., & Fraser, B. (1998). *Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore*. *Learning Environments Research*, 1(2), 199–229. Saatavissa: <https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/203889495/fulltextPDF/62C32CB5DB6945C3PQ/1?accountid=14242>. Viitattu 16.10.2019.
- Haapala, A. (2002). *Tulevaisuuskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: a literature review. The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle 2 (10), 4–8. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/232607630_The_Impact_of_School_Environments_A_Literature_Review. Viitattu 16.12.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>. Viitattu 19.12.2019.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. (2007). Let's Play! Tutkimuksia leikkillisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/298789564_Let's_Play_Tutkimuksia_leikkillisista_oppimisymparistoista/link/56ebc79f08ae9dcdd82b2302/download. Viitattu 10.2.2020.
- Jokinen, A. (1999). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikenteessä. Tampere: Vastapaino.
- Kangas, M. (2010). The School of The Future: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments. Väitöskirja. Rovaniemi: University of Lapland Faculty of Education. Saatavissa: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61661/Kangas%20DORIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 10.2.2020.
- Kattilakoski, R. (2018). Väitöskirja. Koulun toimintakulttuuri avoimissa oppimisympäristöissä: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä University Printing House. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%C3%A4it%C3%B6s08062018%20.pdf. Viitattu 16.2.2020.
- Kontinen, J. (26.1.2020). Ei luokkia, ei seiniä. Helsingin Sanomat. Saatavissa: <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006383807.html>. Viitattu 10.2.2020.

- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. (2018). Koulusta oppimisen ympäristöksi: työkaluja oppimisen muutokseen. Opetushallitus. Helsinki. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kuuskorpi, M. (2014). Perspectives from Finland. Towards new learning environments. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kylliäinen, M. & Pääkkönen, R. (2017). Ääniolosuhteet avoimissa oppimisympäristöissä. Akustiikkapäivät 2017. Espoo, 24.-25.8.2017. Saatavissa: http://www.akustinenseura.fi/wp-content/uploads/2017/08/akustiikkapaivat_2017_eprosari.pdf. Viitattu 17.2.2020.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindroos, J., & Lohivesi, K. (2004). Onnistu strategiassa. Helsinki: WSOY.
- Lodge, C. (2007). Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*, 10, 145–156.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Majoinen, J. (2019). Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. Joensuu: University of Eastern Finland. Saatavissa: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3132-0/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf. Viitattu. 7.4.2020.
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Pro gradu –tutkielma: Uudet oppimisympäristöt. Helsinki: Kansanvalistusseura. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/17/4/uudetopp.pdf>. Viitattu 15.2.2020.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, E., Luukannel, S., Passi, S., Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mälkki, K. (2011). Theorizing the Nature of Reflection. Helsinki: University Print. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26421/theorizi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Viitattu 15.4.2020.

- Nair, P. (2014). *Blueprint for tomorrow - redesigning schools for student-centered learning*. Harvard Educational Publishing.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 20.9.2020.
- Piispanen, M. (2013). *Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina*. Teoksessa: P. Atjonen (toim.) *Työ arvonsa ansaitsee*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 139–154.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa: J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu I. & Kontinen J. (2017). *Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemuksen ja ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 16–25.
- Sippola, J. (5.9.2014). *Opettaja määräsi pulpetit pois luokasta, toi tilalle sohvut ja haluaa räjäyttää opetussuunnitelman*. Helsingin Sanomat. Saatavissa: <https://www.hs.fi/nyt/art-2000002758852.html>. Viitattu 2.1.2020.
- Sulonen, J. & Sulonen, K. (2014). *The grammar of a modern school building*. Teoksessa Kuuskorpi, M. 2014. *Perspectives from Finland. Towards new learning environments*. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. (2013). *Kipinöitä pinnan alla*. Teoksessa: Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. (2013). *Yhdessä*

parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 145–152.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. (2015). Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus. Luvut 4-

5. Saatavissa: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-756-0> Viitattu

25.11.2019.

Väljäre, J. (2005). Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R.

Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väljäre, J. (2000). Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljäre (toim.) Koulu

maailmassa — maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja

opettajankoulutuksen tulevaisuudella. Opettajien peruste- ja täydennyskoulutuksen

ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki Opetushallitus, 157–181.