

Heidi Äijälä

PERUSKOULUN OPPIMISYMPÄRISTÖN REPRESENTAATIO
OPETTAJA-LEHDEN SYKSYN 2015 ARTIKKELEISSA

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Peruskoulun oppimisympäristön representaatiot Opettaja-lehden syksyn 2015 artikkeleissa

Tekijä: Heidi Äijälä

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Licensiaatintyö

Sivumäärä: 128

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastellaan, miten peruskoulua representoidaan eli tuotetaan fyysisenä ja sosiaalisena oppimisympäristönä. Tutkielman tavoite on hahmottaa suuntaa, johon koulua oppimisympäristönä ollaan kehittämässä mahdollisesti tulevaisuudessa. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitan fyysisiä tiloja ja paikkoja, joita artikkeleissa käytetään opiskeluun ja opetukseen, ja sosiaalisella oppimisympäristöllä tarkoitan ihmissuhteista muodostuvaa koulu yhteisöä, ja siinä oppimiseen vaikuttavia rakenteita.

Tutkielmani aineisto koostuu Opettaja-lehden syksyllä 2015 ilmestyneistä lehtiartikkeleista, niiden teksti ja kuvaosuuksista, kuitenkin pois lukien mainokset. Tutkielmassa käytetty metodi, johon aineiston analysointitapa perustuu, on representaatiotutkimus. Representaatiotutkimuksen muodoista käytän tulosten tulkintaan konstruktivistista näkökulmaa, jonka mukaan representaatiot rakentavat todellisuutta. Tutkielman tulokseksi sain, että suomalainen peruskoulu representoidaan oppilaslähtöiseksi, aktiivista ja yksilöllistä oppimista sekä yhteistoiminnallisuutta tukevaksi oppimisympäristöksi. Johtopäätökseni on, että koulun representoiminen Opettaja-lehdessä voi esimerkiksi lukijakunnan kautta rakentaa todellisuutta.

Avainsanat: Peruskoulu, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, representaatio, representaatiotutkimus, konstruktionalistinen näkökulma

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällysluettelo

| | |
|---|-----|
| Johdanto | 4 |
| Tutkimuskysymyksen muotoutuminen | 5 |
| 1. Oppimisympäristö | 6 |
| 1.1 Fyysinen oppimisympäristö | 8 |
| 1.1.1 Koulurakennus ja sen suunnittelu | 9 |
| 1.1.2 Koulualue ja sen laajeneminen..... | 12 |
| 1.2 Sosiaalinen oppimisympäristö: kouluyhteisö | 14 |
| 1.2.1 Yhdessä kasvaminen ja oppiminen | 18 |
| 1.2.2 Oppimista tukevat käytännöt ja toimintakulttuuri..... | 24 |
| 2. Representaatio | 36 |
| 3. Metodi | 43 |
| 4. Aineiston esittely | 54 |
| 5. Analyysi | 57 |
| 5.1 Fyysinen oppimisympäristö | 58 |
| 5.1.1 Koulurakennuksen koko..... | 59 |
| 5.1.2 Luokkahuone | 63 |
| 5.1.3 Välineet tukemassa opetusta ja oppimista..... | 71 |
| 5.1.4 Oppimisympäristön laajeneminen..... | 78 |
| 5.1.5 Viihtyvyys ja oppimisympäristöön asettuminen | 82 |
| 5.2 Sosiaalinen oppimisympäristö | 87 |
| 5.2.1 Opettajan ja oppilaan välinen suhde..... | 88 |
| 5.2.2 Oppilas osana oppilasryhmää..... | 97 |
| 5.2.3 Kouluyhteisö | 102 |
| 5.2.4 Koulun suhde lähiyhteisöön | 109 |
| 6. Tutkimustulokset | 118 |
| 7. Pohdinta | 120 |
| Lähdeluettelo | 123 |

Johdanto

Tässä työssäni tutkin koulun kuvaamista oppimisympäristönä Opettaja-lehdessä. Tutkielmani aihe liittyy läheisesti representaation käsitteeseen, eli siihen, kuinka ilmiötä esitetään ja määritellään erilaisin kielellisin ja kuvallisin keinoin. Konstruktionalistisesta näkökulmasta tällainen kuvaus voi olla edelleen tuottamassa ja muokkaamassa ilmiötä. Olen kiinnostunut lehdessä esitetystä koulun kuvauksesta, koska se voi antaa aineksia ja ideoita kasvatus- ja opetusalan ammattilaisille ohjata omaa toimintaansa ja muokata omaa ympäristöään. Koulun representaatio toimii myös vertailukohtana kouluille ja koulussa työskenteleville odotuksista ja tavoitteista, joita koululle oppimisympäristönä asetetaan.

Tutkimusaiheittani eli oppimisympäristöä omista tutkimuslähtökohdistaan ovat omissa väitöskirjoissaan tarkastelleet muun muassa Laila Mäkinen ja Ilpo Kuronen. Mäkisen väitöskirjatutkimus oli yksi ”Oppimisympäristön yhteys oppimisen laatuun ja sosiaalisten suhteiden rakentumiseen yläasteelle siirtymisen vaiheessa” –projektin osatutkimuksista, joiden tutkimuskohteena olivat erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevät oppilaat ja opettajat. Mäkinen tutki itsenäisen opiskelun ja siihen edistävän opetuksen laatua sekä näiden välistä yhteyttä yhteensä 131 oppilaan sekä heidän opettajiensa (n=15) kokemuksista. Hän tutki myös omaa luokkaansa ja työtään väitöskirjassaan. (Mäkinen, 1998, 1, 54–55, 59) Ilpo Kurosen tutkimusaineisto koostui ammatillisessa koulutuksessa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten elämäkertahaastatteluista. Lähtökohta hänen väitöskirjatutkimukselleen oli koulusuhde peruskoulussa ja millainen paikka koulu on nuorten kokemuksissa. Hänen tutkimustavoitteensa oli selvittää koulutuksesta syrjäytymisen kehittymistä. (Kuronen, 2010, 92, 95) Molemmat tutkimukset, kuten oma tutkielmanikin osaltaan, edelleen rakentavat oppimisympäristön representaatiota.

Kun itse lähestyn aihetta representaatiotutkimuksen näkökulmasta, tavoittelen kokonaiskuvaa koulutuspolitiikan, kasvatustieteellisen tutkimuksen ja ammattilaisten moniäänisessä keskustelussa muodostamasta nykykuvauksesta koulusta oppimisympäristönä sekä sen mahdollisesta kehittämisen suunnasta. Yhteistä omassa

tutkielmassani ja Mäkisen ja Kurosen väitöskirjatutkimuksissa on kehitykseen pyrkivä tavoite ja siihen pohjautuva tarkoitus tutkimiselle.

Aineistokseni olen valinnut Opettaja-lehden lehtiartikkelit. Aineistoni sopii lähestymistapaani, koska sen teksteillä on kasvatusta- ja opetusalan ammattilaisten keskuudessa arvostettu ja tunnuksenomainen asema. Aineisto on pääasiassa ammattilaisten ja asiantuntijoiden, kasvatustieteellisen tutkimuksen sekä koulutuspolitiikan välillä käytyä keskustelua. Aineistoni avulla tavoitteenani on tutkia, millaista kuvaa koulusta oppimisympäristönä Opettaja-lehti esittää. Jaan koulun representaation fyysiseen oppimisympäristöön eli esimerkiksi koulurakennukseen ja koulun tiloihin sekä sosiaaliseen oppimisympäristöön eli koulu yhteisöön ja sen toimintakulttuuriin. Esitän aineistolle yksityiskohtaisempia analyysikysymyksiä osista, joista koulun oppimisympäristönä kuvataan rakentuvan, ja mikä on niiden suhde aineistossa oppimisen ja opettamisen tukemiseen. Analyysimenetelmäni perustuu representaatiotutkimukseen.

Tutkimustuloksia tulkiten keskeisesti konstruktionalistisesta näkökulmasta, millaista tulevaisuuden koulua tällaiset koulun representaatiot edelleen tuottavat ja millaisia odotuksia nykykouluille kuvauksista rakentuu.

Keskeiset käsitteet

Peruskoulu, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, representaatio, representaatiotutkimus, konstruktionalistinen näkökulma

Tutkimuskysymyksen muotoutuminen

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on saavuttaa parempi ymmärrys siitä, mihin suuntaan koulua oppimisen ja kasvun paikkana ollaan kehittämässä ja millainen oppimisympäristö tulevaisuuden koulu mahdollisesti olisi.

Tutkielmani tutkimuskysymykseksi muodostui, millaiseksi oppimisympäristöksi peruskoulu representoidaan Opettaja-lehdessä syksyllä 2015.

1. Oppimisympäristö

Oppimisympäristön kuvauksia ja sille annettuja määritelmiä on useita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, peruskoulutuksen järjestämistä ohjaavassa asiakirjassa, määritellään oppimisympäristö kokonaisuudeksi, jonka muodostavat fyysinen ympäristö, psyykkiset tekijät ja sosiaaliset suhteet. Oppimisympäristö on tila, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16) Oppimisympäristön käsitettä voidaan avata myös ajatuksella oppimisen kontekstista eli oppiminen ja opiskelu eivät tapahdu tyhjiössä, vaan kulttuurisessa, rakennetussa ja luonnonympäristössä, jonka opetukseen käytettävät tilat, ympäröivä yhteisö ja lähiympäristö muodostavat. (Nuikkinen 2005, 12) Oppimisympäristö on myös opetuksen ja koulutuksen suunnittelua eli opettajan tai koulutuksen järjestäjän työtä ohjaava pedagoginen malli. Oppimisteoreettisten ja didaktisten periaatteiden ohjaamana pyritään järjestämään opiskelulle ja oppimiselle suotuisat olosuhteet. Oppimisympäristöajatteluksi voidaan alakoulun luokkapohjaisessa opetuksessa käsittää suuntaus oppilaskeskeiseen esimerkiksi ongelmalähtöiseen ja tutkivaan oppimiseen tai yhteistoiminnalliseen oppimiseen suuntaavat niin didaktiset muutokset opetuksessa ja oppimistehtävissä kuin fyysiset järjestelyt luokkahuoneessa tai käytettävissä välineissä. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 18–20)

Oppimisympäristö on välineiden ja tilojen sekä vuorovaikutuksen ja opetusmenetelmävalintojen muodostama kokonaisuus. Tietoisesti valitun ja muokatun

ympäristön ajatellaan voivan tukea oppimista. Oppimisympäristöksi tila muodostuu siinä vaiheessa, kun sille asetetaan didaktisia, oppimista tukevia tavoitteita. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 16, 18) Oppimisympäristöön ja sen vaikutukseen ladataan paljon odotuksia: parhaimmillaan sen ajatellaan voivan herättää oppijan uteliaisuuden ja opiskelumotivaation sekä suunnata ja vahvistaa haluttua toimintaa. Oppimisympäristö voi olla ”kolmiulotteinen oppikirja”, jossa opittavia ilmiöitä havaitaan kouluympäristössä, jossa niitä voidaan tutkia yhdessä. (Nuikkinen 2005, 61) Tällainen ajattelu pohjaa pedagogiseen näkemykseen, että oppimisen tulisi tapahtua oikeaa maailmaa muistuttavassa ympäristössä ja yhteisössä siirtovaikutuksen vahvistamiseksi – ”ei koulua, vaan elämää varten”. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 22)

Varhaisimpien 1960-luvulla julkaistuissa, kansainvälisesti tunnetuissa Colemanin ja Plowdenin tutkimusraporteissa koululla, organisoinnista ja ilmapiiristä huolimatta, epäiltiin olevan minkäänlaista vaikutusta yksittäisen oppilaan oppimistuloksiin. Colemanin laajaan kyselyaineistoon perustuvassa raportissa oppilaan koulusaavutuksia pidettiin hyvin riippumattomina tämän koulukokemuksista, ja Plowdenin raportin mukaan kodin vaikutus oppimistuloksiin oli merkittävästi vaikuttavampi kuin kouluun liittyvät tekijät. Tutkimuksia on kuitenkin myöhemmin kritisoitu siitä, ettei niissä otettu huomioon sellaisia muuttujia, jotka kuvaavat koulujen eroja käytännöissä, rakenteissa, normeissa, ilmapiirissä tai opetussuunnitelman toteutuksessa. Lähes kaksikymmentä vuotta myöhemmin toteutetussa laajamittaisessa empiirisessä tutkimuksessa löydettiin tukea myös hypoteesille, jonka mukaan koulun ilmapiirillä voitaisiin vaikuttaa oppimiseen. (Schmuck 1984, 22–23)

Lontoon psykiatrisen instituutin tutkijat Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore ja Janet Ouston tutkivat kahtatoista tavallista yläkoulua Lontoossa kolmen vuoden ajan. Tarkoituksena oli selvittää koulujen väliset erot oppilaiden käyttäytymisessä ja suorituksessa sekä miten koulun käytännöt voivat vaikuttaa näihin oppilastuloksiin. Tutkimuksessa mitattiin oppilaiden lähtötaso eli henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikutus, joka otettiin huomioon arvioitaessa kouluissa tapahtuvien sosiaalisten prosessien vaikutusta oppilaiden käyttäytymisen ja suoriutumisen koulujen välisissä eroissa. Tutkijat mittasivat myös tiettyjä ympäristövaikutuksia ja niiden mahdollista vaikutusta oppilastuloksiin tai eroihin koulujen käytännöissä.

Tutkimustulosten mukaan koulujen välillä oli merkittäviä eroja ilmapiirissä; normeissa, rakenteissa ja käytännöissä. Koulujen välillä oli selviä eroja myös oppilaiden osallistumisessa koulunkäyntiin, käytöksessä ja väärinkäytöksissä sekä akateemisissa saavutuksissa. Koulujen ominaisuuksilla sosiaalisina järjestelminä oli vahva yhteys oppilaiden suoriutumiseen koulussa. Koulujen välistä eroa rakentavia ominaisuuksia olivat tutkimuksen mukaan henkilökunnan vahva akateemisen painotus, opettajan toiminta oppitunneilla, virikkeiden ja palkkioiden käyttö, oppilaita kannustava ilmapiiri ja oppilaille annetun vastuun määrä. Kaikki näistä oppimisympäristön ominaisuuksista olivat koulun henkilökunnan muokattavissa yhteisen kiinnostuksen ja toiminnan kautta. (Schmuck 1984, 23–24)

Oma näkemykseni ja kokemukseni tukee myös oletusta, että oppimisympäristöllä on merkitystä oppimiselle, ja tämä on tärkeä lähtökohta myös pro gradu –tutkielmalleni. Uskon, että tulevana luokanopettajana minullakin on mahdollisuus omalla toiminnallani muokata peruskoulua niin instituutiona kuin paikallisesti paremmin oppimista tukevaksi ympäristöksi.

1.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö on paikka, jossa opiskellaan ja opitaan – tällaisia paikkoja voivat koulun lisäksi olla esimerkiksi museo, virtuaaliympäristö tai olohuone, jonka pöydällä tehdään tehtäviä. Koulussa fyysisen oppimisympäristön muodostavat opetustilat ja –välineet sekä rakennettu - ja luonnonympäristö. Näistä rakentuu parhaimmillaan toisiaan tukeva kokonaisuus, jossa on aineksia laadukkaan opetuksen järjestämiseen. Koulun oppimisympäristön fyysiset muutokset, esimerkiksi tilaratkaisut, eivät itsessään välttämättä johda muutokseen toiminnassa, mutta fyysisen kouluympäristön erityispiirteille, kuten esimerkiksi koulun luonnonympäristöön kuuluvalla lähimetsällä tai välineeksi koululle hankitulle 3D-tulostimelle, voidaan kirjata käyttöohjeita koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. (Nuikkinen 2005, 14, 27, 67; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 63)

On kiinnostavaa tarkastella, missä suhteessa nämä fyysisen oppimisympäristön muodostavat osat ja niiden merkitys oppimiselle ovat esillä aineistossani. Fyysisen ympäristön kuvauksesta voidaan tarkastella sen esteettistä olemusta ja sisustus- ja välineratkaisujen toimivuutta luomassa myös yleistä viihtyvyyttä. Onko fyysinen ympäristö kuvattu miellyttäväksi – näyttävätkö oppilaat ja opettajat viihtyvän koulussa ja sen alueella? Esitetäänkö aineistossa fyysisen ympäristön ominaisuuksia oppimista tukeviksi tekijöiksi ja koulussa viihtymisen syyksi?

1.1.1 Koulurakennus ja sen suunnittelu

Koulun tunnistaa usein jo kaukaa. Koulurakennuksella on tietty tehtävä ja tarkoitus kulttuurissamme, jota tuetaan sisäänrakennetuin pedagogisin ratkaisuin. Koulun täytyy alaikäisistä lapsista ja nuorista huolehtiakseen muodostaa valvottu, kontrolloitu ympäristö. Esimerkiksi koulun pihalla välituntivalvojat pystyvät yleensä näkemään koko alueen eli tilojen suunnittelussa ei luoda piilopaikkoja aikuisten katseilta, alue on usein rajattu aidalla ja suurikokoinen kello seinällä aikatauluttaa tekemisiä. Nämä aika- ja tilarituaalit voidaan käsittää osaksi koulun piilo-opetussuunnitelmaa, jossa oppilailta odotetaan yhteiskuntamuotomme aikajärjestykseen ja toimintakulttuuriin sekä erityisesti tiettyihin valtasuhteisiin sopeutumista. *”Fyysinen tila on osoitus oppilaiden asemasta koulussa.”* Käytännön ratkaisut ja logiikka niiden takana myötäilevät esimerkiksi vankila- tai sairaalarakentamisen vastaavia. Esimerkiksi luokkahuoneen fyysinen järjestys, pulpettien ja opettajanpöydän asettelu, osaltaan toimii opettajan tilanteen hallinnan välineenä. Kun opettaja näkee kaiken ympärillä tapahtuvan, on helpompi puuttua häiriöihin tehokkaassa oppimisessa ja sille alisteisessa hyödyllisessä toiminnassa. Foucaultlainen näkökulma kriittisesti tarkastelee valvovien ja kontrolloivien instituutioiden arkkitehtuurisia valintoja eli ”kurinpidon teknologiaa”. (Hakala 2007, 100–101; Kuula 2000, 18–19) Omassa aineistossani voin tarkastella, miten pyrkimys valvontaan ja hallintaan näyttäytyvät fyysisen oppimisympäristön kuvauksissa.

Koulurakentamista opastavan teoksen mukaan suunnittelun pohjana toimivat opetushallituksen suunnitteluohjeet ja –oppaat. Edelleen lähtökohtana on tilojen

käyttötarkoitus eli sen mukaan rakennetaan ja muokataan tiloja. Edellä mainitusta kontrolloinnin tarpeesta teoksessa muistuttaa esimerkiksi lasipintojen ja ikkunoiden käyttö helpottamassa valvottavuutta. Nouseva koulurakentamisen trendi on pyrkimys tilojen monikäyttöisyyteen, erilaisten muokattavien tilaratkaisujen, kuten väliseinien ja –ovien kautta ja tekemällä varastotiloja useampien oppiaineiden välinesäilytykselle. Myös kalusteiden ja välineiden monikäyttöisyys, siirrettävyys ja pinottavuus helpottavat tilojen muokkaamista toiminnalle sopivaksi. Muokattavuudella mahdollistetaan opetusmenetelmien monipuolisuus, sillä esimerkiksi jaettava ja yhdisteltävä tila antaa mahdollisuuden opettajille kokeilla yhteisopettajuutta. Opetuksen ja oppimisen laatuun liittyy myös kokemus ympäristön viihtyisyydestä. Eräs oppimisympäristön fyysistä miellyttävyyttä lisäävä tekijä on ergonomia, eli esimerkiksi istuinten käyttömukavuus tai työskentelyyn sopiva valaistuksen määrä. Opetusta helpottavat nykyään myös lukuisat teknologiset välineet ja niiden opetussovellukset, joissa tärkeitä ominaisuuksia ovat muun muassa helppokäyttöisyys, luotettavuus ja nopeus. (Nuikkinen 2005, 27, 51–53, 92; Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 16; Nikkanen & Lyytinen 1996, 133) Heijastaako aineistoni vallitsevia suosituksia ja ihanteita esimerkiksi tilojen monikäyttöisyyden, muokattavuuden ja viihtyisyyden osalta? Miten kuvattu fyysinen oppimisympäristö vastaa siinä tapahtuvan toiminnan tarpeisiin?

Katariina Hakala on tutkinut luokkahuonetta pedagogisena tilana videoinnin, havainnoinnin ja haastattelun lisäksi myös kuvaten luokkahuoneen kaavan avulla niiden kalustusta ja istumajärjestyksiä. Hänen tutkimuskohteensa neljä luokkahuonetta sijaitsevat samassa suomalaisessa koulussa, joka on jaettu vanhempaan 1920-luvulla rakennettuun koulurakennukseen ja sen 1950-luvulla rakennettuun lisäosaan. Molemmista puolista on tutkimuksessa kaksi luokkahuonetta. Vanhan koulurakennuksen ja lisäosan ero näkyy verrattaessa tilojen portaikkoja ja valoisuuden määrää sisätiloissa, luokkahuoneet ovat rakennuksissa kuitenkin lähes identtisiä. Kiviset ja betoniset, valkoiseksi maalatut seinät rajaavat samankokoisia luokkatiloja, joissa ikkunat ovat yhdellä seinällä ja ovi käytävään vastapäisellä seinällä. (Hakala 2007, 99, 100–101) Seinien materiaalista voi päätellä, ettei tila ole aiemmin mainitsemiini uudempien koulurakentamishanteiden mukaisesti muokattava, vaan asettaa luokkahuoneen toiminnalle ja järjestelylle tarkat fyysiset rajat.

Kolmessa neljästä Hakalan tutkimusluokista istumajärjestys ja kalustuksen asettelu noudattivat hyvin perinteistä ja totuttua kaavaa. Liitutaulun lisäksi muut opetuksen havainnollistamisvälineet televisiosta piirtoheittimeen olivat luokan edessä, samoin kuin kahdessa luokahuoneessa opettajan pöytä ja kuvauksissa myös opettajien käyttämä tila. Luokissa oli liitutaulun lisäksi kiinteitä kaapistoja ja esimerkiksi vesipiste, jotka vaikuttivat tilan käyttöön ja muiden kalusteiden järjestelyyn. Oppilaiden tavanomaisissa istumajärjestyksissä pari- ja yksittäisjonoissa oppilaat asettuivat opettajan valvovan katseen alle, ja opettaja taas liitutauluineen asettuu itse esille, katseen kohteeksi. Järjestyksen ylläpitämiseen käytettiin myös hyvin yleisesti tutkimusluokissa tyttöpoikapareja eli sukupuolen mukaan istumajärjestykseen asettamista. Eräässä luokassa tutkimukseen sattunutta yksittäin istumista pidettiin harvinaisena poikkeuksena, ja se näkyikin luokassa esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuksina melko vapaasti muokata istumajärjestystä toiminnan puitteissa. (Hakala 2007, 103–108) Oman tutkimukseni kannalta on kiinnostavaa tarkastella, miten opettajan ja oppilaan paikka asettuvat oppimisympäristössä? Opettajan käyttämä pedagogiikka voi ohjata luokahuoneen tai tilan järjestystä, jolla voidaan esimerkiksi ylläpitää hallintaa tai ohjata tietynlaisiin työskentelytapoihin.

Koulurakennusten suunnittelussa otetaan nykyään huomioon myös koulun sosiaalisen ilmapiirin muodostaminen. Suunnittelulla halutaan tukea kasvatusalan ammattilaisten toimimista työpareina ja moniammatillisina tiimeinä. Vaikka koulun koosta ei ole suosituksia, usean sadan oppilaan yhteinen koulurakennus halutaan jakaa pienempiin tilaryhmiin eli kotialueisiin, jotta nuorimmat oppilaat oppivat tuntemaan oman alueensa ja opettajat tuntevat alueensa oppilaat. Kodikkuutta lisää myös oman alueen koristelu ja merkitseminen yksilön ja ryhmän tavaroilla ja tunnuksilla. Tällaisia ovat esimerkiksi nimillä varustettu naulakko ja luokan tunnus ja oppilaiden taideteokset kotiluokan ympäristössä. Yhteisöllisyyttä tukevia ympäristöjä voidaan tukea muokkaamalla fyysistä tilaa. (Nuikkinen 2005, 13, 72, 73) Esimerkiksi Hakalan tutkimuksessa eräässä luokahuoneessa yhteistoiminnalliseen opetukseen kuuluvaa pari- ja ryhmätyöskentelyä haluttiin tukea istumajärjestyksellä. Kyseisessä luokassa oppilaille oli viikoittain vaihtuvat roolit ryhmässä ja ryhmän fyysinen istumajärjestys luokassa peilasi ja muuttui oppilaiden tehtävän mukaisesti. Verrattuna perinteiseen jono- ja rivijärjestykseen, jossa oppilaat asettuvat suhteessa opettajaan, oppilaiden järjestyminen ryhmiin ja niiden

sisäinen roolijako ottaa huomioon jokaisen oppilaan ja säännöllisesti muuttuva rooli takaa monipuolisia mahdollisuuksia osallistua moniääniseen keskusteluun luokassa. (Hakala 2007, 108–109)

1.1.2 Koulualue ja sen laajeneminen

Oppimisympäristöjen suunnittelussa koulurakennus ja sen sijainti ovat fyysisiä tekijöitä. Oppilaat viettävät suurimman osan opiskeluajastaan tavallisissa luokkahuoneissa, josta poikkeuksena ovat yleensä taito- ja taideaineet, kuten käsityö tai liikunta, joiden tuntityöskentelyssä tarvitaan erilaista ympäristöä ja välineitä. Koulutapahtumat, kuten juhlat vietetään usein samassa salissa, jossa yleensä myös sisäliikuntatunnit ovat. Liikuntatuntien lähiurheilukenttien lisäksi oppilaat pääsevät peruskoulun aikana toisinaan opintoretkeille ja matkoille, joista tunnetuin käytäntö on leirikoulu. On pedagogista ajattelua, jossa koulutilojen laajempi hyödyntäminen ja oppimisympäristön laajeneminen myös koulun ulkopuolelle on tavoitteena. Opettajat voivat hyödyntää käytäviä tai varastotiloja, ja sijoittaa oppilaita työskentelemään luokan ulkopuolella esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä syntyvän melun jakamiseksi ja kunkin ryhmän keskittymisen helpottamiseksi. Myös koulun piha-alueita tai lähimetsää hyödynnetään usein esimerkiksi ympäristötiedon opetuksen elävöittämiseksi. Opetuksessa ei ainakaan oppimisen näkökulmasta tarvitse tehdä jakoa opetustilojen ja muiden tilojen välillä. (Nuikkinen 2005, s. 37, 50, 57; Hakala 2007, 101–102) Omassa tutkielmassani olen kiinnostunut myös, miten luokkahuoneen lisäksi muuta koulurakennusta ja sen ympäristöä esitetään oppimisympäristönä.

Luokkahuoneopetuksessa oppiminen ja opitun käyttäminen voivat olla ajallisesti ja paikallisesti erillisiä tapahtumia. Kun puhutaan pedagogisesta ajattelusta, jossa tarkastellaan oppimisympäristön merkitystä oppimiselle, puhutaan kontekstuaalisesta ja situationaalisesta oppimisesta. Nämä tarkoittavat sitä, että oppimistilanne ja –ympäristö ovat pedagogisesti mielekkäitä, kun opittua tietoa käytetään esimerkiksi ongelman ratkaisemiseen. Kontekstuaalinen oppiminen voi tarkoittaa esimerkiksi arjen matematiikkaa kaupassa tai vieraskielisten ruokalistojen tulkintaa ravintolassa. Samaan oppimiskäsitykseen pohjaavat myös niin työssäoppiminen kuin seikkailu- ja

elämyspedagogiikka. Elämyspedagogiikka on kokemuksellista oppimista, jossa parhaimmillaan oppija kyseenalaistaa ja käsittelee uudelleen aiemmin oppimaansa uudessa ja haastavassa tilanteessa. (Helakorpi 2001, 135-137; Nuikkinen 2005, 34) Mikäli tutkimusaineistossani on esillä tietyn oppiaineen tai opetettavan ilmiön ja tietoisesti valitun ympäristön ja sen tarjoamien mahdollisuuksien yhteys, ajattelen sen liittyvän kontekstuaalista ja situationaalista oppimista suositteluvaan pedagogiseen ajatteluun. On mielenkiintoinen kysymys, mahdollistaako esitetty oppimisympäristö monipuoliset kokemukselliset oppimistehtävät. Käytetäänkö aineistoni kuvausten mukaan peruskoulussa oppimisympäristönä kontekstia, joka mahdollistaa kokemuksellisen ja elämyksellisen oppimisen?

Kokemuksellisuutta voidaan tuoda opetukseen monin eri tavoin. Elämyspedagogiikassa tai työssäoppimisessa autenttinen tilanne, jossa opitaan, voidaan myös osittain simuloida oppilaille. Vuorovaikutus opiskeltavan asian kanssa ja kontekstin realistisuus ovat pääasioita. Ympäristö ja tilanne auttavat oppijaa ymmärtämään opittavien taitojen käyttöä ja oppimisen tarkoitusta, mikä parhaimmillaan johtaa oppilaan sisäiseen motivaatioon. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 19; Helakorpi 2001, 140) Simuloivassa opetuksessa esimerkiksi maantieteessä, jokin tietty maa opittavana asiana, tavoitteena on mahdollistaa oppilaille kokemus paikasta ja tavoitteena on oppia tuntemaan sen kulttuuri. Opetuksessa voidaan esimerkiksi käyttää modernia teknologiaa sekä soveltuvia vierailuja ja vierailijoita. Tavoitteena on elävä, aktiivinen oppimiskokemus, joka vaikuttaa koko oppilaaseen. Faktatieto ja yksityiskohdat esimerkiksi Intian historiasta, teollisuudesta tai uskonnoista sijoittuvat paremmin kokemuksen kontekstiin kuin yksinomaan kirjoista ja opettajilta annettuna. Eläväinen opetus voi johtaa myös kokemuksesta keskustelemiseen, mikä itsessään voi opettaa paljon. (Hemming 1984, 17, 20)

Simuloiva opetus ja simulaatio käsitteenä usein nykyisin viittaa moderniin teknologiaan ja sen mahdollisuuksiin. Myös oppimisympäristön käsitteellä entistä useammin viitataan virtuaaliseen tilaan, esimerkiksi teknologiapohjaisiin ympäristöihin. Teknologiapohjaisella oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa joko opetusteknologian varaan tai sisään rakennettua oppimisympäristöä tai tieto- ja viestintätekniiikan aktiivista hyödyntämistä opetuksessa. Fyysisen läsnäolon ja luokkahuoneen sijaan opiskelu ja

oppiminen voi tapahtua esimerkiksi verkkosivulla, jossa on oppimateriaalia, opiskeluohjeita, tehtäviä ja keskustelualueita. Toisaalta, moderni teknologia, kuten mobiililaitteet ja videoneuvotteluyhteys sekä eräänlainen work shop –työskentely esimerkiksi kirjastossa ovat jo osa modernia kouluopetusta. Oppilaat ovat hyvin tottuneita käyttämään tietoteknisiä välineitä ja nykyopetuksessa luokkahuoneeseen tai oppikirjoihin rajattu informaatio on hyvin rajallista. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 16, 34–35; Helakorpi 2001, 138–139, 140) Tutkielmatyöni kautta selvitän, millaisen roolin teknologia saa Opettaja-lehden oppimisympäristökuvauksissa ja käytetäänkö niiden mukaan suomalaisissa kouluissa jo virtuaalisia oppimisympäristöjä.

1.2 Sosiaalinen oppimisympäristö: kouluuyhteisö

Koulu muodostuu fyysisen rakennuksen ja ympäristön lisäksi ihmisyhteisöstä ja sen sosiaalisesta kulttuurista. Sosiaalista oppimisympäristöä voidaan kuvata myös esimerkiksi käsitteillä positiivinen oppimisympäristö tai oppimisympäristö, jossa oppimista tukevat onnistunut vuorovaikutus, kommunikaatio ja yhteistyö. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä, jonka sisäisten ihmissuhteiden laatu on tärkeää. Ihanteellinen sosiaalinen oppimisympäristö tarkoittaa laadukasta yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä, joita voidaan pitää myös yhdessä tapahtuvan oppimisen edellytyksinä. Koulun ilmapiiriin vaikuttaa sen henkilökunta, oppilaat ja heidän kotiväkensä. Sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu toiminnasta ja teoista, joita sen osapuolet tekevät oppimisen hyväksi. Esimerkiksi kodin ja koulun väliset yhteistyökuviot osaltaan vahvistavat oppilaantuntemusta ja näin tukevat eri lähtökohdista tulevia oppilaita. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 79, 133; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 74–75)

Koulun sisäinen työ ja osallistumisjärjestelmät voidaan suunnitella oppilaslähtöisesti, oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet huomioon ottaen ja itseohjautuvuutta vahvistaen. Myös opetustyön arviointi ja kehittäminen tukevat opetusta. Niiden kautta tuetaan opettajaa ammattitaidon ylläpitämisessä ja oppilaita, kun koulutuksellisiin tarpeisiin vastaaminen määritellään ja päivitetään nykyhetkeä vastaavaksi. Myös tutkimukset tukevat väitettä, että hyväksyntää ja tukea tarjoavalla, läheisiä ihmissuhteita kehittäväällä sekä suhteellisen vapauden sisältävällä ilmapiirillä on positiivinen vaikutus

motivaatioon. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 79, 133; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 74–75) Vertailun vuoksi ja oman aineiston tarkastelun opastukseksi olen tutustunut peruskouluaineistoja käyttäneisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan koulujen yhteisöllisyyttä ja avataan sitä muodostavia tekijöitä.

Kehitysvammaliiton ”*Yhdessä kasvamaan – kaikille avoimessa koulussa ja lähiyhteisössä*” – projektiin kuuluvassa tutkimuksessa neljää suomalaista alakoulua tutkittiin inklusion eli osallistamisen ja yhdessä oppimisen näkökulmasta. Koulujen tutkiminen oli osa inklusion kehittämistoimintaa koulussa, ja antoi nykykuvaa koulujen tilanteesta. Projektin tavoitteena oli kehittää kaikkien oppilaiden yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimistavoitteita tukevia oppimisympäristöjä – tunnistaa ja poistaa osallistumisen ja oppimisen esteitä. Oppilailta kerättävässä aineistossa inklusion toteutumista koulussa selvitettiin kysymyksillä luokan työskentelytavoista, oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, opettajan toimintatavoista, opettaja-oppilassuhteesta, koulunkäyntiavustajista, luokan säännöistä, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista, palautteen saamisesta, oppilaiden itsearvioinnista, opettajan ja perheen vuorovaikutuksesta sekä koulutyytyväisyydestä. (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen 2005, 6–7, 13)

Samana tutkimuksen mukaan vuoden 2003 syksyllä enemmistö oppilaista suomalaisissa alakouluissa koki luokan säännöt yleensä oikeudenmukaisiksi ja opettajan ratkaisevan riitatilanteet oikeudenmukaisesti. Suurin osa koki opettajan yleensä myös mielellään auttavan heitä tehtävien teossa. Mieltä painavista asioista yli kolmannes oppilaista ei kuitenkaan voinut puhua aikuisen kanssa koulussa. Kehittämiskohteita sosiaalisen ympäristön toimintakulttuurista löytyi erityisesti lasten päätösvallan, ryhmätöiden ja yhteistyön lisäämisessä. Yhdessä luokkakaverin kanssa tehtäviä teki ja pienryhmissä usein työskenteli enintään noin viidennes oppilaista, ja enemmistö oppilaista sai vain harvoin, jos koskaan, päättää itse oppimistehtävistään. Oppilaat ilmaisivat tutkimuksessa pitävänsä koulussa sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi toiminnasta, jossa liikutaan ja leikitään yhdessä tai toteutetaan itseään käsin tekemällä. Välituntien ja taito- ja taideaineiden osuus kouluviikossa ei silti vedä vertoja lukuaineiden, kuten äidinkielen, historian tai uskonnon, osuudelle joista oppilaat ilmaisivat pitävänsä vähiten koulussa. (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen 2005, 12, 15–17)

Toinen koulun sosiaalista yhteisöä tutkiva hanke ”*Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus*” pohjautui Opetushallituksen yhtenäisen perusopetuksen vuosina 2003–2006 toteutettuun kehittämisprojektiin (2003–2006), johon 237 suomalaista peruskoulua eri puolilta Suomea osallistui tavoitteenaan edistää yhtenäisen perusopetuksen toteutusta ja tukea sen kehittämistä. Erityisesti omaan tutkielmani suhteen mielenkiintoni heräsi tapauskouluilla peruskoulun päätösvaiheen oppilailta kerättyyn aineistoon, jossa he tarkastelivat koulupolkuaan eri vaiheissa eli perusopetusta oppilaan kokemana. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 39, 41, 51)

Tutkimustuloksissa tuli esille erityisesti sosiaalista oppimisympäristöä koskevia kokemuksia ja ehdotuksia. Oppilaat kokivat opettajan toiminnan mielekkään opiskelun tukemisessa erityisen tärkeäksi. Oppilaita kiinnosti, miten opettajat suhtautuvat erilaisuuteen ja ottavat huomioon oppilaiden yksilölliset erot sekä miten opettaja auttaa oppilaita suorituspainoiden hallitsemisessa. Erityisesti tasapuolinen kohtelu opettajalta nähtiin tärkeänä yhteisöllisyyden rakentamiseksi. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 80–81)

Vastaavasti opiskelua häiritseviksi tekijöiksi mainittiin sivuutetut tai passiivisesti ratkaistut sosiaaliset konfliktit niin koulukiusaamistilanteissa kuin opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutusongelmissa. Myös opettajien tavoilla kohdata ja kohdella oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita oli merkitystä oppilaiden koulukokemuksissa. Koulu on sosiaalinen ympäristö, jossa opettajan epäonnistuminen sosiaalisten tilanteiden ratkaisemisessa voi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden ja sitä kautta koko yhteisön viihtyvyyteen. Oppilaat mainitsivat myös liiallisen kurinpidon ja kontrolloinnin aiheuttavan jännitteitä opettajien ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Oppilaan puolelta tyytymättömyys kouluyhteisössä vallitseviin käytäntöihin voi näyttäytyä koulukielteisyytenä. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 82) Kouluyhteisön oppilaskulttuurissa ongelmia koulupolulle asetti erityisesti vertaisryhmän asettama sosiaalinen paine, jos esimerkiksi lintsaaminen tai koulukiusaaminen saavuttaa hyväksyntää. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 86)

Kolmas suomalaista koulua erityisesti sosiaalisena oppimisympäristönä kuvaava tutkimus on kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi, joka

toteutettiin kyselylomakkeilla 14-vuotiaille suomalaisille nuorille eli peruskoulun kahdeksasluokkalaisille 1990-luvulla. Suurin osa oppilaista ilmoitti oppineensa koulussa juuri vuorovaikutustaitoja – tulemaan toimeen toisten kanssa, oppineensa ymmärtämään itseään paremmin toisten kautta ja oppineensa hyväksymään toiset sellaisina kuin he ovat. Oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet näyttäytyivät aineistossa yhtenä suomalaisen koulun vahvuutena verrattuna muihin eurooppalaisiin maihin. Sen sijaan suhde opettajiin oli yleisen koulukielteisyyden ohella selkeästi Suomessa kaikista osanottajamaista ongelmallisinta. Alle puolet koki opettajat oikeudenmukaisina ja kannustavina, ja vain vähän yli puolet koki opettajien kuuntelevan heitä ja kohtelevan heitä reilusti. Muusta luottamuspuolasta huolimatta suurin osa oppilaista piti opettajilta saamaansa arviointia oikeudenmukaisena. Suuri enemmistö ilmoitti tuntevansa koulussa työskentelyn tavat, he myös tiesivät omat vahvuutensa ja ajattelivat, että koulussa pärjää, kun yrittää. Toisaalta, omaa yrittämistä ei arvioitu kuitenkaan loistavaksi, vaan suurin osa kertoi pärjäävänsä koulussa tyydyttävästi tai aivan hyvin. (Linnakylä 1993, 46, 49)

Edellä mainittujen aiempien tutkimusten perusteella olen kiinnostunut tutkimaan omasta aineistostani, miten niissä kuvataan peruskoulua sosiaalisena oppimisympäristönä. Millaisena lapsen ja häntä opettavien aikuisten välinen vuorovaikutussuhde esitetään? Onko lapsella ja nuorella päätösvaltaa ja valinnanvapautta esimerkiksi oppimistehtävissään vai kontrolloivatko opettajat vahvasti kaikkea toimintaa ympärillään? Onko opettajalla aikaa auttaa ja kuunnella? Miten koulussa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys ja erilaisuuden aiheuttamat suorituspaineeet? Oppilaat mainitsivat opettajalleen tärkeiksi ominaisuuksiksi myös tasapuolisuuden, oikeudenmukaisuuden sekä ongelmanratkaisukyvyt erityisesti vuorovaikutustilanteissa. Onko tämänmukaisesta opettajan toiminnasta esimerkkejä teksteissä? Sosiaalista oppimisympäristöä tutkiessa voidaan myös kysyä, esitetäänkö teksteissä yhteistoiminnallisuutta ja kouluyhteisön yhtenäisyyden rakentamista ja millä keinoin sitä havainnollistetaan.

1.2.1 Yhdessä kasvaminen ja oppiminen

Kognitiivisessa ja sosio-konstruktivisessa oppimistutkimuksessa oppiminen käsitetään yhteisöön kasvattavana prosessina, jonka vuoksi se edellyttää yhteisön tukea. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 22) Aktiiviseen ja toimivaan yhteisön jäsenyyteen kuuluu muun muassa omien tavoitteiden sovittaminen muiden tavoitteisiin sekä työnjaon, toimintatapojen ja sovittujen sääntöjen kunnioitus. Myös tunnetaidot, muiden tunteiden ymmärtäminen sekä omien hallinta, ovat tarpeellisia taitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteisöön kasvatukseen liittyviä taitoja pitää kasvatuksen eettisinä ihanteina ja tavoitteina. (Launonen & Pulkkinen 2004, 53)

Kehityspsykologiassa tunnistetaan lapsuus ja nuoruus ikäkaudeksi ja kehitysvaiheiksi, joissa vuorovaikutus erityisesti vertaisryhmään korostuu. Keskilapsuudessa ja varhaisnuoruudessa luodaan vertaissuhteita ja toimitaan ryhmässä. Yhteisön merkitys yksilölle korostuu. Kouluikäinen lapsi tarvitsee yhteisön, johon kokee kuuluvansa, opetellakseen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Peruskoulussa ikäluokasta muodostetusta oppilasryhmä sekä koko muu kouluyhteisö muodostavat oppilaalle tärkeän sosiaalisen oppimisympäristön. Oppilaan kannalta on tärkeää, että yhteisöön rakennettu ilmapiiri tuottaa mielihyvää ja yksilöiden välillä vallitsee keskinäinen kunnioitus, joka antaa tilaa harjoitella sosiaalisia taitoja ilman heikkouksien aiheuttamaa hyljeksintää. (Launonen & Pulkkinen 2004, 53)

Nuoria ihmisiä kiinnostaa oma kehittyminen ihmisenä sekä onnellisesti ja vaikuttavasti tapahtuva liittyminen toisten ihmisten muodostamaan yhteisöön. Yläkouluikäisenä näitä elämäntaitoja voidaan opetella jo pääosin täysin itsenäisesti ja keskenään vertaisryhmässä. (Hemming 1984, 17) Sosiaalisen oppimisympäristön käsitteellä tunnistetaan, että oppimista tukemaan tarvitaan fyysisen koulurakennuksen ja oppilaitoksen lisäksi vuorovaikutuksessa toimiva sosiaalinen verkosto. Oppiminen ja opiskelu eivät tapahdu tyhjiössä, vaan esimerkiksi oppimissisällöt ja -tavoitteet määrittyvät hyvin pitkälle suhteessa oppijan ulkoiseen maailmaan ja yhteisöön. Kouluyhteisössä muodostuvat ihmissuhteet yhdistävät opiskelun jopa oppijan vapaa-aikaan, kun esimerkiksi oppilasryhmässä tutuksi muodostunut ryhmä- ja parityö työskentelytapana ovat oppilaan mieleen myös läksyjen teossa, kokeisiin lukemisessa

tai jossakin yhteistä harrastuneisuuden ja mielenkiinnon kohdetta koskevassa projektityössä. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 16)

Vertaisryhmän lisäksi oppimisympäristöön kuuluu opettajia, kasvatusalan ammattilaisia, moniammatillisia yhteistyökumppaneita sekä muuta henkilökuntaa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa käsitelleessä tutkimuksessa tutkija havahtui kysymään, kuinka opettajaa ei mainita yhtenä oppijoista ja määritellä kanssaoppijaksi ja – kasvajaksi opetussuunnitelman perusteissa. (Mäkinen 1998, 132) Opiskelun ja oppimisen määritelmä on kuitenkin jo laajentunut myös työaikaan koskevaksi esimerkiksi täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen muodoissa. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 16) Myös henkilökohtaiseen kasvun ja kehityskurssien suosio aikuisten keskuudessa myöhemmällä iällä vahvistaa elämänmittaisen ja oppilaitoksen ulkopuolellekin ulottuvan oppimisen muodostamaa kokonaisuutta. (Hemming, 1984, 17)

Eräänä sosiaalisen ympäristön oppimiseen vaikuttavana tekijänä pidetään koulutusta koskevassa ajankohtaisessa keskustelussakin oppilasryhmien kokoja. Lontoon yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimusprojektissa selvitettiin luokkakoon yhteyttä opetukseen ja koulutuksen kehittymiseen, oppilasryhmässä tehtäviin ryhmäjakoisiin, lukemisen tukemiseen, lasten tarkkaavaisuuteen ja vertaissuhteisiin sekä koulunkäyntiohjaajien roolia ja vaikutusta. (Blatchford, 2003, 16–17)

Tutkimustuloksissa tämän tutkielman kannalta mielenkiintoista on erityisesti, että suuri luokkakoko on yhteydessä suuriin ryhmäjakoihin, joissa työskentely on opetuksen kannalta tehottomampaa. Tällaisessa sosiaalisessa ympäristössä opettajan antama huomio jää riittämättömäksi ja opetuksen taso voi laskea, samoin oppilaiden suoritustaso on huonompi ja keskittyminen ja osallistuminen ryhmissä ovat heikompia. Suurissa luokissa oppilaat keskittyivät heikommin tehtäviinsä ja opettajaan, jonka kanssa heillä oli vähemmän vuorovaikutusta kuin pienen luokan oppilailla. Toisaalta pienempi luokkakoko ei oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kasvusta huolimatta tutkimustuloksissa näkynyt lasten keskinäisen yhteistyön lisääntymisenä esimerkiksi ryhmätöissä. Suurissa luokissa oppilaat osallistuvat myös oppituntien aikana enemmän vertaissuhteiden ylläpitoon ja esimerkiksi tehtävänulkopuoliseen toimintaan, mutta heidän välillään on myös

enemmän oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja tehtävään liittyviä kontakteja kuin pienissä luokissa. (Blatchford 2003, 46–47, 86–87) Tämän perusteella voin omassa aineistossani tarkastella, millaisia ryhmäkokoja aineistossa esitellään ja kuinka niistä puhutaan. Onko ryhmäkoolla aineiston mukaan vaikutusta sosiaalisessa oppimisympäristössä muodostuviin ihmissuhteisiin, opiskelumotivaatioon tai ilmapiiriin?

Koulun merkitystä nuoren syrjäytymiseen väitöskirjassaan tutkinut Ritva Kuula – jakaa tutkimustehtävän pääjaksoissa koulun, luokan ja yksilön tasolla tarkasteluun. Kuulan vuosina 1988–1994 toteutetussa tapaustutkimuksessa tutkittiin noin 60 opettajan ja 600 oppilaan yläastetta, sen viisi seitsemättä luokkaa ja oppilasaineistoa näiden 101 oppilaasta, joista 50 oli tyttöjä ja 51 poikia. Peruskoulun jälkeen seurannassa oli 99 nuorta, joista haastateltavana oli 47 nuorta. Kysely- ja haastatteluaineisto koostettiin myös 31 yläasteen aineenopettajasta sekä nuorten kanssa yhteistyössä toimineesta oppilashuoltohenkilöstöstä. Tutkimustuloksissa koululla nähtiin olevan selvä yhteys nuoren elämäntapaan ja syrjäytymiseen. (Kuula 2000, 55, 58, 175, 176–177)

Koulun syrjäyttää tukea tarvitsevia niin puutteellisten tukitoimien kuin omien mekanismien, esimerkiksi odotuksista poikkeavan suoriutumisen ja epätoivotun käyttäytymisen leimaamisen, kautta. Opetussuunnitelmaa sekä piilo-opetussuunnitelmaa, toisinaan edes erityisopetusta, ei ole vaatimuksiltaan mitoitettu kohtaamaan heikkotasoisia tai alemmasta sosiaalisesta luokasta tulevia oppilaita. Yläaste on koulumuodoista keskeinen vaikuttaja syrjäytymisessä. Syitä kielteisiin yläastekokemuksiin esitetään esimerkiksi pirstaleisen, erillisiin aineopintoihin pohjautuvan järjestelmän sisältä puuttuvassa yhteisöllisyydessä, tämän kouluasteen muuhun yhteiskuntaan kiinnittymisen vähyydessä, oppilaiden sosiaaliluokkaan, sukupuoleen ja koulukiusaamiseen perustuvan eriarvoisuuden korostumisessa sekä opettajien kielteisessä, jopa kiusaamiseksi nimitetyssä käyttäytymisessä. (Kuula 2000, 55, 58, 175, 176–177) Sosiaalisen oppimisympäristön heikkoudet voivat siis vaikuttaa kielteisesti lapsen ja nuoren loppuelämään. Oman aineistoni tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa, miten erityisesti nykyisen yhtenäiseen perusopetukseen pohjautuvan koulun kuvauksissa näkyvät yhteisöllisyys ja side muuhun yhteiskuntaan sekä eritasoisten, eri lähtökohdista tulevien oppilaiden kohtaaminen.

Oppilaiden erilaisista lähtökohdista esimerkiksi sukupuoli on ollut yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Maailman terveysjärjestö WHO:n koululaistutkimustulosten mukaan suomalaisten poikien suhtautuminen kouluun on selvästi keskimääräistä kielteisempi. Erinomaista suhtautuminen ei ole työlläkään, mutta he jäävät vain hieman keskivälin alapuolelle. Tyttöjen keskimääräisesti poikia paremmasta koulussa viihtymisestä kertovat myös suomalaiset tutkimukset, joissa koulusta ilonaiheita keksivistä 22 prosentista suuri enemmistö oli tyttöjä ja tytöt asennoituvat koulunkäyntiin myönteisemmin. Tutkimusten mukaan myös koulumenestys on tytöillä keskimäärin parempi kuin pojilla, heitä ei rangaista yhtä ankarasti kuin poikia ja heidän siirtämisensä erityisopetukseen on harvinaisempaa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 44, 47, 53)

Jälkimmäistä voidaan pitää myös negatiivisena piirteenä, sillä tyttöjen syrjäytyminen koulussa on usein piiloista tukitoimien ulkopuolelle jättämistä. (Kuula, 2000, 182) Selvää kuitenkin on, että suomalaisessa koulussa tytöillä on keskimäärin viihtyisämpää kuin pojilla, ja heidän opintomenestyksensä tässä oppimisympäristössä on parempi. On kiinnostavaa, näkyvätkö tällaiset tutkimustulokset toimintana aineistossa. Käsitelläänkö poikien kouluviihtyvyyttä tai –menestystä. Onko tilanteen korjaamiseksi käytössä uusia resursseja ja keinoja? Millaista muutosta suunnitellaan? Esimerkiksi ruotsalaisessa tutkimuksessa havaittiin poikien ja tyttöjen arvosanojen väliset erot olivat suuremmat ongelmaluokassa kuin motivaatioltaan hyvässä luokassa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 51) Oppimiseen kannustava ilmapiiri ja yhteiseksi muodostuva tavoite oppia sosiaalisessa oppimisympäristössä vahvistaa poikien oppimista.

Sukupuolia erottavat koulumenestyksen ja –viihtyvyyden lisäksi myös kiinnostuksenkohteet koulussa. Tytöt pitävät enemmän kielistä, uskonnosta, musiikista ja käsityöstä. Poikia kiinnostavat enemmän matemaattis-luonnontieteelliset aineet ja liikunta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 47) Sukupuolittunut kiinnostus oppiaineisiin yhdistyy myös jatko-opintoihin, kun koulutukseen valikoitumisvaiheessa sukupuolten eri oppiaineiden painotus ja niihin panostus vahvasti vaikuttavat hakijoiden sijoittumiseen myöhemmin sukupuoliroolien mukaisiin miesten ja naisten ammatteihin. (Kuula 2000, 10–11) Tältä kannalta tutkielman analyysivaiheessa on mielenkiintoista

pohtia esimerkiksi, mitä oppiaineita aineistossa käsitellään ja millaisia painotuksia niiden välillä halutaan tehdä.

Sukupuolten välinen ero koulussa näkyy myös toisistaan vahvasti poikkeavina rooliodotuksina ja asemana kouluyhteisössä. Koulussa, kuten myös muualla yhteiskunnassa, henkilökunnan eli aikuisten roolimallien tehtävät jakaantuvat sukupuolittuneesti. Perinteisesti johtotehtävissä toimivat ja päätösvaltaa käyttävät miehet ja huoltotehtäviä suorittavat naiset. (Kuula 2000, 10–11) Oppilaiden pedagogisia rooleja tarkastellen tutkimuksen mukaan pojilta ja tytöistä odotetaan jo ala-asteella koulussa erilaista käyttäytymistä ja toimintaa. Tytöt kertovat faktavastauksia kysymyksiin, työskentelevät kiltisti ja passiivisesti, kun taas pojalta odotetaan aloitteikasta ja rakentavaa osallistumista. Pojat, joille häiriökäyttäytyminen on yleisempää, saavat enemmän huomiota opettajilta kuin tytöt, mutta myös yksilöllisessä työskentelyssä he saavat suurimman osan huomiosta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 54) Tutkielman analyysivaiheessa voin tarkastella, millaisia kuvauksia sukupuolten välisistä eroista, asemasta ja odotuksista aineistossa esitetään. Millaista oppimisympäristöä sukupuoliselle moninaisuudelle rakennetaan? Onko oppimisympäristön representaatioissa tilaa erilaisille yksilöille ja heidän tarpeilleen?

Sukupuoliin liitetystä oletuksista ja odotuksista olisi tärkeä huomioida vahvuudet ja heikkoudet myös kouluyhteisössä. Esimerkiksi tytöt näyttävät vahvuutensa kommunikaatiossaan, yhteistyökykyisyydessä, sosiaalisessa huomaavaisuudessa, lämmössä ja velvollisuudentunnossa. Tällaiset ominaisuudet ja niiden arvostaminen ovat sosiaalisen oppimisympäristön kannalta ihanteellisia. Toisaalta, tytöillä esiintyviä heikkouksia ovat passiivisuus sekä itseluottamuksen puute, joihin on syytä puuttua rakentavasti ja tyttöjä voimaannuttavasti. Molempien sukupuolten tavoite sosiaalisesta hyväksynnästä on yhteinen, mutta keinot ja yksityiskohtaiset tavoitteet poikkeavat toisistaan. Pojille sosiaalinen hyväksyntä merkitsee useammin valtaa ja statusta yhteisössä, tytöt sen sijaan kaipaavat läheisyyden kokemusta ihmissuhteissa. Tämä eroavaisuus osaltaan avaa sukupuolten käytöksessä ja toiminnassa näkyvää erilaista suhtautumista auktoriteetteihin ja koulun sääntöihin. (Kuula 2000, 12–13) Auktoriteetin muodostuminen ja koulun säännöt ovat tärkeä osa sosiaalista oppimisympäristöä. Samoin se, että oppimisympäristö tukee oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan ja

kehittämään heikkouksiaan. Minua kiinnostaa, näkyykö esimerkkejä tällaisesta toiminnasta oppimisympäristön kuvauksissa.

Oppilaiden sukupuolittunutta asemaa ja käytöstä peruskoulussa on empiirisesti tutkinut Katherine Clarricoates. Neljästä koulusta kerätty aineisto sisälsi osallistumisen havainnointia kaikissa ikäluokissa, nauhoitettuja keskusteluja sekä semi-strukturoituja haastatteluja 9-11-vuotiaiden poika-, tyttö- ja sekaryhmissä. Tutkimustulosten mukaan sopiva käytös tai toiminta määritetään sukupuolen mukaan, ja tämä vaikuttaa oppilaan hyväksytyksi tai hyljeksytyksi tulemiseen vertaisryhmässä. Poikien ryhmä asetui hallitsevaan ja tyttöjen ryhmä alistuvaan asemaan, ja tämän valtasuhteen kautta ryhmiä eroteltiin eri keinoin. Tutkimuksen erityisenä kiinnostuksenkohteena oli, kuinka tytöt suljetaan pois asemaa ja valtaa esittävilta alueilta, millä tavoin tämä tapahtuu ja kuinka tytöt sopeutuvat näihin tapoihin. Tutkimuksen mukaan poikien muodostama porukka hallitsee koulussa puheen ja fyysisen toiminnan tilaa, ja on tie valtaan. Pojille kuuluvat miehisen liittymisen keinot, pelit, leikit ja maskuliiniset rituaalit, joilla vahvistetaan miehistä valtaa. (Clarricoates, 1987, 188, 203–204)

Poikien keinoina hallita ovat muun muassa tyttöjen saavutusten vähättely, seksuaalinen halveeraaminen ja aggressiivinen voitontavoittelu sukupuolten välisessä kilpailussa. Esimerkkeinä tutkimusaineistossa olivat poikien suhtautuminen tilanteeseen liikuntatunneilla, kun tytöt näyttivät ottavan johtoaseman kilpailullisessa tehtävässä tai kun pojat häiritsivät tyttöjen pelaamista ja veivät heidän pelitilaansa. Pojilla oli myös lajin tuoma etulyöntiasema, paremmat tilat ja harjoituksia, joihin päästiin oppitunneilta. Tyttöjen asettuessa poikien muodostaman valta-asemassa olevan ryhmän ulkopuolelle, heitä kannustettiin toisten, yleensä poikien, tarpeiden ja toiveiden huomioon ottamiseen sekä palvelemaan muita. Tyttöjen hoitamat tehtävät, joilla he kokevat saavansa vaikutusta, liittyivät yleensä toisten palvelemiseen. Tytöt eivät tutkimuksen mukaan olleet passiivisia toimijoita, vaan he olivat jopa poikia aktiivisempia, pyrkiessään ymmärtämään vallitsevaa tilannetta, poikien kanssa toimimista ja kunnianhimojensa uudelleen suuntaamista. (Clarricoates 1987, 198–199, 201, 203–204)

Sukupuolten lisäksi nykyisessä sosiaalisessa oppimisympäristössä on useita kulttuuritaustoja, kansallisuksia ja alakulttuureja, jotka muodostavat yhteisön. Tavoitteena on huomioda näiden erityispiirteet oppimisympäristön ilmapiirin

luomisessa ja kehittämisessä. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 16) Jo varhain lapset ja nuoret havainnoivat keskustelua ja ilmapiiriä ympärillään. Alakoulun oppilaat pystyivät esittämään monimutkaisia ja sivistyneitä havaintoja sekä oivalluksia rasistisesta diskurssista ja logiikasta kuten esimerkiksi ihonväriin liittyvistä ennakkokäsityksistä, ja niiden aiheuttamasta ikävästä kohtelusta tai uhkaavasta käytöksestä. Pienetkin lapset muodostavat käsitystä maailmasta, ja kohtaavat näkemyksiä tummaihoisista vierasmaalaisina, valkoisista poikkeavina sekä arjessa kulttuurisia eroja, kuten erilaista pukeutumista tai tapakulttuuria. Tapaustutkimuksessaan Geoffrey Short ja Bruce Carrington havaitsivat peruskouluikäisten lasten ja nuorten olevan käsityskyvyiltään valmiita käsittelemään sekä yksilökohtaista rasismia että rakenteellista, rodullista epätasa-arvoisuutta. Tulokset viittaavat siihen, että antirasistisen aloitteen tekevä opetus voisi hyödyttää nuortakin ikäluokkaa. (Short & Carrington 1987, 230–231) Kulttuurisen moninaisuuden huomiointi oppimisympäristössä voi tarkoittaa monenlaista toimintaa. Aineistossa minua kiinnostaa, miten erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat otetaan huomioon, kuinka muodostetaan me-henkeä ja ymmärrystä eri taustoista tulevien kesken.

1.2.2 Oppimista tukevat käytännöt ja toimintakulttuuri

Nykyään monet lapset ovat osana ryhmää ja heitä opetetaan jo päiväkodissa ja esikoulussa. Ensimmäisen luokkaa aloittavalle koulu voi kuitenkin olla vieras maailma ja poiketa mahdollisesti paljonkin heidän aikaisemmista kokemuksistaan. Kahden ensimmäisen luokan oppilaiden kouluun sopeutumista ja koulumaailman hahmottumista tarkastelleessa tutkimuksessa havaittiin, että kouluympäristössä lapsilla on opittavanaan useita erilaisia rooleja ja tapoja toimia suhteessa ryhmään ja aikuisiin. Oppilaan aikaisempi kokemus vuorovaikutuksesta ja erilaisista sosiaalisista konteksteista vaikuttaa sopeutumiseen. Lasten aikaisempi kokemus oppimisesta on varsin aktiivista omaan ympäristöön tutustumista ja ongelmanratkaisua tositalanteissa. Heillä on ollut rinnallaan huolehtiva ja kiinnostunut aikuinen ja hänen huomionsa. Kouluympäristössä oppiminen alkaa totuttelulla luokkahuoneessa opiskeluun, opetetuksi tulemiseen ja tarkasti rajattuihin osallistumisen tapoihin. (Jackson 1987, 75, 83, 85) Koulun

toimintakulttuuri sisältää koulun virallisten ja epävirallisten sääntöjen lisäksi toiminta- ja käyttäytymismalleja sekä arvoja, periaatteita ja koulutyön laadulle asetettuja kriteerejä. Toimintakulttuuri ei rajoitu vain toimintaan luokahuoneessa ja oppitunneilla, vaan kaikkien koulun käytäntöjen tavoitteena on kasvatus- ja opetustyön tavoitteiden tukeminen. (Launonen & Pulkkinen 2004, 57)

Varhaista ruotsalaista tutkimusta oppimisympäristöstä tehnyt Mats Ekholm vertaili koulujen ilmapiirin muutosta 12 yläkoulun oppilailta ja opettajilta kerätyn kyselyaineiston perusteella. Samoista kouluista kahdeksaluokkalaiset eli 15-vuotiaat vastasivat samaan kyselylomakkeeseen vuosina 1969 ja 1979. Esimerkiksi työskentelytavoissa ero oppilaiden kokemuksissa kymmenen vuotta aikaisempiin kokemuksiin oli hyvin pieni. Oppilaiden näkökulmasta perinteisiä työtapoja, opettajan luennointia ja kysymysten esittämistä, oli suurimmalla osalla tunneista. Opettajien näkökulma tilanteeseen oli hyvin toisenlainen: he kokivat luennointia olevan huomattavasti vähemmän ja kyselyä sekä keskustelua luokan kanssa paljon enemmän. Tutkimustuloksia käsitellessään Ekholm päätyi tulokseen, että opettajien kyselyvastaukset kumpusivat osaltaan siitä näkökulmasta, millaista opetuksen ihanteellisessa tilanteessa tulisi olla, koska hänellä oli myös empiirisen tutkimuksen kautta kokemusta ja tuloksia yläkouluopetuksen työtavoista. Tulosten mukaan jonkinlaista muutosta opettajan luennoinnista luokkakeskusteluun, itsenäiseen työskentelyyn sekä ryhmätyöskentelyyn oli tapahtunut, mutta koulujen toimintakulttuuri on hyvin vakaa ja hidas muuttumaan. (Ekholm 1984, 35–36, 38–39) Olen myös luokanopettajakoulutuksessa ja sen ulkopuolella törmännyt ajatukseen koulusta hitaasti muuttavana ja perinteisiin jähmettyvänä. Jo tutkielmaani suunnitellessa esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa koskevassa keskustelussa oli esillä kuitenkin paljon odotuksia peruskoulun ja opetuksen muutoksesta. Osaksi olen nähnyt esimerkkejä vaihtoehtoista ja perinteisen haastavasta näkökulmasta varmasti siksi, että luokanopettajan koulutuksessa ja harjoitteluissa kannustetaan tutkimaan ja kokeilemaan uutta.

Perinteinen mielikuva on, että kouluoppiminen on pääosin itsenäistä opiskelua. Aikaisemmin muiden apuun turvautuminen on usein voitu jopa kieltää oppilailta, vaikka nykyään tiedetään, että vuorovaikutus muihin kanssajoppijoihin sekä asiantuntijoihin voi

parantaa oppimistuloksia. (Helakorpi 2001, 140) Yksilöopiskelun ilmapiiri voi edelleen vaikuttaa opettajien käsitykseen opetuksesta ja oppimisesta. Tutkimuksen mukaan opettajat esimerkiksi kokevat suuren oppilasryhmän ongelmalliseksi lukemaan opetuksessa. Heillä on vähemmän aikaa luetuttaa yksittäisiä oppilaita kuin pienessä ryhmässä. Tutkijat pohtivat vaihtoehtona opetuksessa kokeilla pienryhmissä luetuttamista sekä lisätä muutakin ryhmätyöskentelyä äidinkielessä ja kirjallisuudessa. (Blatchford 2003, 77) Yksilön osallisuus omassa oppimisprosessissa on tarpeellinen. Odotukseni nykyisestä ilmapiiristä kuitenkin on, että se muuttunut myös neuvon pyytämistä, tiedon jakamista ja yhdessä opiskelua sallivaksi ja tukevaksi. Aineistosta voidaan tarkastella, miten näkyvä osuus opiskelua teksteissä on itsenäistä opiskelua ja yksilöllisen oppimisen painotusta esimerkiksi opitun esittämisessä ja arvioinnissa.

Tärkeä osa toimintakulttuurin rakentumista ovat sosiaalisen oppimisympäristön auktoriteetin eli opettajan tekemät didaktiset valinnat. Opettajan pedagoginen ajattelu näkyy työtavoissa ja menetelmissä, kuinka hän ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat sekä kannustaa oppimiseen tarjoamalla haasteita ja edistämällä oppilaan osallisuutta. (Nuikkinen 2005, 14) Perinteinen kuva opetuksesta on opettajan luennointia. Opettajien toiminnasta opetusmenetelmänä usein käytettyä opetuskeskustelua on tutkittu paljon. Useista tutkimuksista tiivistetty tulos oli, että opetuskeskustelussa opettajan oppilaille esittämistä kysymyksistä kolme viidestä olivat oppijan muistia mittaavia ja yksi oli ryhmänhallintaan liittyvä. Viides kysymys oli ajatuksia herättävä, joka haastaa oppilaan vaatimalla itsenäisen ajattelun taitoja. (Wragg 1984, 5) Tutkimuksessa, jonka kohteena olivat peruskoulun päättäneet aikuiset, esimerkiksi opettajan ominaisuuksista mielikuviutus, kyky ymmärtää lapsia ja tehdä asiat kiinnostaviksi sekä selkeä ja havainnollinen puhe olivat eniten kouluviihtyvyyteen vaikuttavia. Oppilaille opettajan merkitys korostuu erityisesti, mikäli opetuksesta suuri osa on opettajan puhetta ja toimintaa, eräänlaista esitelmää. Tutkimustuloksissa muina kouluviihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä olivat ihmissuhteiden laatu, opettajat ja koulutoverit sekä niin sanotusti oppilas itse. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand, 1990, 46) Opettajan vastuulla on opetuksen suunnittelu, monipuolisten menetelmien ja oppimistehtävien sovittaminen oppimissisältöjä käsitteleväksi ja oppimistavoitteita tukevaksi toiminnaksi oppijoiden tarpeiden mukaan. Teksteissä voivat tulla esille opettajan valitsemat opetusmenetelmät ja niiden perusteet, kuinka niiden ajatellaan

tukevan oppimista. Myös opetuskeskustelusta voi olla esimerkkejä. Oppilaan ihmissuhteet, niiden muodostaminen, tukeminen ja vahvistaminen kouluuyhteisössä sekä hänen oma osuutensa ja vaikuttamismahdollisuutensa opiskelun ja muun toiminnan muotoihin ovat myös kiinnostavia sosiaalisesta oppimisympäristöstä kertovia piirteitä.

Esimerkki oppimista tukevasta toimintakulttuurista on avoimuuden ja luottamuksen ilmapiiri, jossa jaetaan kokemuksia ja osaamista, tarjotaan tukea ja kohdataan toiset hyväksyen. Näistä aineksista syntyy oppimiskokemuksen miellyttävyys. Sosiaalisessa oppimisympäristössä välitetään toisista, tuetaan ja kannustetaan sekä opitaan yhdessä. Jaettua asiantuntijuutta on sekä oppilaiden pareittain ja ryhmässä opiskelu, keskustelu ja neuvominen että opettajien vastuun jakaminen ja esimerkiksi yhteisopettajuus tai muiden kouluttaminen ja tukeminen omien vahvuuksien kautta. Tämä on myös välittämistä sekä vastuun ottamista yhteisössä muidenkin motivaatiosta, oppimisesta ja oppimiskokemuksesta. Käsitys oppimisesta ja opiskelusta on monipuolistunut luennoimisesta, muistiinpanojen kirjoittamisesta ja ulkoa opettelemisesta keskusteluihin kaveriryhmässä välitunnilla, kotona ja netissä. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 20, 39; Launonen & Pulkkinen 2004, 56–57) Miten avoin ilmapiiri näkyy aineiston kuvauksissa sosiaalisesta oppimisympäristöstä? Onko oppilaiden ja opettajien välinen yhteistyö näkyvässä asemassa teksteissä?

Opettajalle uudenaikaisessa toimintakulttuurissa kehittämishaasteena voi olla antaa oppilaille mahdollisuus ajatella ja opettaa ohjaten keskustelua heidän ajatuksistaan heidän kanssaan. Oppilasta aktivoiva ajattelemalla ja tekemällä oppiminen on nousnut opettajan aktiivisen opettamisen rinnalle ja ohi. Uutena oppimistavoitteena on oppilaan oppiminen itse ajattelemaan, koska oppilaan ajattelu on tärkeää oppimiselle. Kysymysten ja ideoiden esittämiselle avoin ilmapiiri, jossa saa yrittää ajatella ja selvittää asioita, on hyvä oppimisen ympäristö. Oppilaan on tunnettava itsensä vapaaksi tunnustamaan heikkoutensa eli tietojensa rajallisuus ja virheellisyys joutumatta naurunalaiseksi. Hyvä ajatteluun ja kysymysten asetteluun kannustetaan antamalla niistä tunnustus ja palkinto. (Mehtäläinen 1993, 108) Esimerkiksi valvottoman ryhmäkeskustelu ei välttämättä näyttäydy opettajalle tarpeellisena osana opiskelua. Thea Prisk havaitsi tutkimuksessaan, että oppilas kuitenkin saa tärkeän kokemuksen ongelmien tunnistamisesta ja mahdollisuuden uusien käsitteiden ymmärrykseen

tähtävään puheen käyttöön, kun hänelle annetaan päätösvaltaa ja aikaa tällaiseen omaan oppimistuokioon. Oppilaan kannustaminen aktiiviseen ja vastuulliseen oppimiseen, oman kehityksen seurantaan sekä tietoisuuteen omasta vastuusta voi opettaa myös opettajaa. Opettaja ja oppilaat ovat yhdessä rakentamassa tehokasta oppimiskeskustelua. Tutkimuksessa jo 6-7-vuotiaat oppilaat pystyivät keskusteluissaan tekemään vaihtoehtoisia oletuksia, tunnistamaan yleisön tarpeita sekä arvioimaan omaa ja toisten osallistumista. (Prisk 1987, 89, 99–100, 101) On kiinnostavaa tarkastella aineistosta, tuleeko keskusteleva opetus ja oppilaan aktiivinen rooli ajattelijana ja oppijana esiin aineistossa. Kuuluuko opetukseen oppilaiden oma aika käsitellä oppimaansa ja omaa opiskeluaan?

Oppimisympäristön avoimuudella viitataan myös opiskelijakeskeiseen toimintaan, jossa oppija aktiivisessa roolissa asettaa itselleen ja oppimiselleen tavoitteita, kokeilee ja valitsee itselleen sopivia opiskelumenetelmiä, ottaa vastuuta oppimisestaan ja arvioi omaa suoriutumistaan. Kun oppilas on itse mukana oppimistavoitteiden ja oppisisältöjen määrittämisessä, toteutustavan ja välineiden valinnassa sekä opiskelutahdin päättämisessä, myös arviointi ja oppimista koskevat odotukset ovat hänelle selkeämpiä. Tavoitteena on, että hänelle muodostuu itsestä lähtevä motiivi opiskeluunsa. Oppimistehtävät avoimessa oppimisympäristössä eivät ole selkeästi määrättyjä ja rajattuja, vaan nimenomaan avoimia ja soveltavia, jotta opiskelijalla on tilaa henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiselle ja suuntaamiselle. Opiskelijakeskeisyydellä ja oppilaslähtöisyydellä opetuksen suunnittelussa pyritään rakentamaan oppimisesta prosessi, joka tukee oppijan kulloistakin elämäntilannetta ja tarpeita, ja tavoitteet vain muuttuvat tai täsmentyvät aina opintojen edetessä. (Manninen, Burman, Koivunen ym. 2007, 31, 32) Pyrkimys oppilaslähtöisyyteen on ollut esillä luokanopettajakoulutuksessa, ja oppilaan osallisuus omassa oppimisessa avaa mielestäni hänelle itselleen oppimisen, opiskelun ja opetuksen merkitystä.

”Oppimisympäristön yhteys oppimisen laatuun ja sosiaalisten suhteiden rakentumiseen yläasteelle siirtymisen vaiheessa” –projektiin kuuluvassa osatutkimuksessa tutkittiin erilaisissa oppimisympäristöissä työskenteleviä oppilaita ja opettajia. Kiinnostuksen kohteena oli opettajan pedagogiikan rakentama oppimisympäristö, siinä syntyvät oppimismahdollisuudet ja oppimishalu, niiden ylläpitäminen sekä oppimisen

ohjaaminen. Osatutkimuksista Laila Mäkisen väitöskirjatutkimuksen aiheena oli peruskoulun yläluokille siirtyvän oppilaan itsenäisen opiskelun laatu sekä siihen edistävän opetuksen laatu ja niiden yhteys. Tutkimusaineistossa oli mukana 131 peruskoulun päätösvaiheen oppilasta ja heidän opettajansa (n=15) mukaan lukien Mäkinen ja hänen luokkansa. Mäkisen tutkimusaiheeseen vaikutti vuoden 1994 valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittu opettajan vastuu oppilaan opiskeluvalmiuksiin ohjaamisesta. Oppilaan opiskeluvalmiuksia ovat opetussuunnitelman määritelmän mukaan ensin opiskelussa tarvittavat perustaidot ja myöhemmin oppilaalta odotetaan myös tiedon käsittelytaitoja, itsenäistä työskentelyä, vastuun ottamista opinnoistaan, luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, ryhmässä työskentelyn taitoa ja ajatuksensa selkeästi ilmaisua. (Mäkinen, 1998, 1, 54–55, 59)

Opetuksesta havaittiin, että enemmistö (60%) opettajista ohjasi oppilaita yhteistoiminnallisuuteen. Noin puolet (53%) loi mahdollisuuksia opiskelun kokemuksellisuuteen ja projektityöskentelyyn sekä (47%) piti työskentelyn perustana oppilaan yksilöllisiä lähtökohtia ja ohjasi oppimisen taitoihin ja itsenäisyyteen. Noin kolmasosa (27%) opettajista myös pyrki vahvistamaan oppilaan itsetuntemusta ja terveen itsetunnon kehittämistä. Pyrkimys oppilaskeskeisyyteen vaikutti opettajilla kuitenkin olevan melko ulkokohtaista, ja opetuksessa heille oppilaan itsenäinen työskentely näyttäytyi työtapana toiminnan tarkoituksen sijaan. Suurin osa (80%) opettajista piti itsellään merkittävimmät oppimisprosessissa aktiiviseen ja vastuulliseen rooliin valmistavat toiminnot opetus- ja oppimistapahtumassa. Näitä olivat työnkuvan kokonaisuuden hallinta, tavoitteiden asettaminen, suunnittelu ja oppimisolosuhteiden säätteleminen, tiedonprosessointi ja ongelmanratkaisu, kriittisen ajattelun harjaannuttaminen, päätöksentekoon osallistuminen ja arviointi. Enemmistö (67%) opettajista otti opiskelu- ja oppimistilanteissa ulkopuolisen ohjaajan roolin ja suorittivat itsekseen oppilaan arvioinnin ja arvostelun. Oppilaan itsearvioinnin ja reflektiivisyyden osuus oppimisprosessissa ja itseohjatussa oppimisessa jäi puuttumaan. Tutkimuksessa selvisikin, että itseohjautuvuusvalmiuksiltaan kehittyneitä oppilaista oli vain 13% oppilaista, kun taas suurimmalla osalla (67%) taidot olivat enintään vähäiset. Pyrkimys oman opiskelun ja oppimisen hallintaan oli vain viidesosalla oppilaista. (Mäkinen 1998, 117, 184, 186)

Opettajan ja oppilaan toiminta sekä niiden säännönmukainen toistuminen muodostuvat osaksi toimintakulttuuria. Opettajilla on tärkeä tehtävä auktoriteettiasemassa sosiaalisen oppimisympäristön rakentajina, ja mikäli ympäristö sen mahdollistaa, myös oppilaat voivat ottaa tiedostetun aktiivisen roolin kouluyhteisössään. Esimerkiksi oppimisympäristön hyödyntäminen ja kontrolli, kuten ohjauksen hakeminen tarvittaessa ja oppimista tukevan ympäristön ja opiskelua häiritsevien tekijöiden poistaminen, voidaan nähdä osana oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksia. Näin silloin, kun oppilas tietää, milloin tarvitsee apua ja mistä hakea sitä, ja vuorovaikutuksellinen yhteys opettajan ja oppilastovereiden kanssa toimii niin, että on mahdollista valita ja kontrolloida ympäristöään. Itseohjautuvuusvalmiudet ovat pohjimmiltaan reflektiivisyyttä omaa oppimista ja opiskelua kohtaan sekä niiden edellytysten tietoista tarkastelua. Oman oppimisen ja opiskelun ohjaamiseen vaaditaan metakognitiivisia taitoja eli oppimistrategioiden pohtimista ja oman toiminnan kontrollointia. (Mäkinen 1998, 88, 90, 100–104) On kiinnostavaa tarkastella tutkielmassani, miten vuodelta 2015 kerätyssä aineistossa näkyy opettajan ja oppilaan roolit oppimisen ohjaamisessa. Millaista valtaa oppilas käyttää suhteessa omaan opiskeluunsa ja oppimisprosessiinsa sen tavoitteiden asettelussa, työskentelyn suunnittelussa tai suoriutumisen arvioinnissa? Opettajalla on suomalaisessa peruskoulussa vapaus ja mahdollisuus valita, kuinka opetusta ja opiskelua järjestää, mutta opetukseen vakiintuneella toimintakulttuurilla, mielikuvilla ja odotuksilla on heihin vaikutus.

Koulusuhdetta peruskoulussa ja elämäntietoa peruskoulun jälkeen on tutkinut Ilpo Kuronen väitöskirjassaan, jonka aineistona olivat ammatillisesta koulutuksessa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten rajatut, narratiiviset elämäntietohaastattelut, joissa käsiteltiin ennalta sovittuja, kysymyksenasettelusta nousevia elämänvaiheita, -alueita ja teemoja. Aineiston nuorilla aikuisilla oli sopeutumisvaikeuksia koulun vallitsevaan kulttuuriin, epäonnistuneita koulukokemuksia ja vaikeuksia opiskelumotivaationsa ja koulutukseen kiinnittymisen kanssa. Aineisto kerättiin 32 nuorelta aikuiselta. Ikäjakaumalta alle 20-vuotiaita oli viisi, 20-25-vuotiaita 12, 26-30-vuotiaita neljä ja yksi yli 30-vuotias. Sukupuolen mukaan he jakautuivat 16 naiseen ja kuuteen mieheen. Kuronen halusi selvittää nuorten kokemuksia siitä, millainen paikka koulu on; mitkä tapahtumat tekevät koulusta vastenmielisen, miten tunnistetaan tällainen kehitys ja kuinka nuoret päätyvät

koulutukselliseen syrjäytymisvaaraan. (Kuronen 2010, 27, 29, 92, 95, 110) Oman tutkielman aiheeni kannalta on mielenkiintoista, miten aineistossa sosiaalinen oppimisympäristö tukee osallisuutta ja liittymistä ympäröivään yhteisöön. Koulutus tavoittaa kaikki ikäluokat, peruskouluyhteisö kasvattaa ihmissuhteisiin ja osaksi ympäröivää yhteiskuntaa.

Kurosen tutkimuksessa yläaste erottuu koulutusuralla näkyvimpänä vaiheena syrjäytymiskehityksessä. Osa nuorista etäännyy opinnoista, suuntaavat energiansa muualle tai ilman tukea vetäytyvät yksinäisyyteen. Oppilaan ongelmat niin ihmissuhteissa, kotielämässä kuin opiskelussa siirtyvät voimakkaammin yksityiselämän piiriin, henkilökohtaisiksi asioiksi. Oppilaalla voi olla vaikeuksia menestyä koulussa tai hän joutuu kiusatuksi, mutta tilanteessa hän jää yksin. Jos muut vain odottavat yksilöltä vahvempia opiskelu- ja tunnetaitoja, selviytymistä ja mukana pysymistä, hän voi pudota oppimiseen pyrkivästä yhteisöstä. Kurosen tutkimuksessa tärkeäksi muodostuu varhainen puuttuminen kouluyhteisössä, jotta oppilaan osallisuus siitä muodostuisi ja vahvistuisi. Jos oppilas on arka ja jännittää tai vetäytyy, häntä tulisi tukea sosiaalisissa tilanteissa ja ihmissuhteiden muodostamisessa. Oppimisvaikeuksiin sekä esimerkiksi levottomuuteen tai keskittymisvaikeuksiin, on parasta puuttua ajoissa, kun oppilas on yhä motivoitunut opiskelemaan ja oppimaan. (Kuronen 2010, 224–226)

Monet tutkimuksen nuorten aikuisten odotukset varhaisesta puuttumisesta kohdistuivat opettajan ja oppilaiden suhteeseen. Opettajan toivottiin olevan helpommin lähestyttävä. Häneltä kaivattiin positiivista huomiota ja kannustusta, oikeudenmukaisuutta ja oppilaan rakentavaa kohtaamista ongelmatilanteissa. Peruskoulusta nuoret aikuiset olivat pitäneet enemmän ala-asteen yksilöllisestä huomioinnista, tuen ja ohjauksen määrästä, kun taas yläasteen ilmapiiri tuntui välinpitämättömältä, levottomalta ja kylmältä. Yläasteella myös tuen määrä oli pienempi, vaikka tarve näytti suuremmalta. Heidän kokemuksissaan yläasteet olivat usein isoja kouluja, joissa oli rauhatonta, ja ihmisten väliset kohtaamiset jäivät etäisiksi. Myös siirtymävaiheisiin, kuten koulunaloitukseen, luokka-asteiden välille sekä yläasteelle siirtymiseen, haastatellut toivoivat enemmän tukea ja huomiota. Myönteisimmät kokemukset syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla aikuisilla olivat pienistä kouluyhteisöistä, kuten kyläkouluista ja yhdysluokista. Näistä osa muisteli lämmöllä läheistä suhdetta opettajaan, hyväksyvää

ilmapiiriä sekä turvallista ympäristöä, kodikasta ja mukavaa koulua. Parhaiten monenlaisista sopeutumisvaikeuksista kärsineet haastateltavat olivat kiinnittyneet vaihtoehtoihin koulutusmuotoihin, joissa oppilaat kohdattiin yksilöinä ja ilmapiiri oli kannustava ja yhteisöllinen. (Kuronen 2010, 227, 324, 334) Oppimisympäristöä rakentavista kuvauksista voidaan tarkastella, millaisia erikokoisia kouluja on esillä ja miten niissä yhteisöllisyys ja ihmissuhteet näyttäytyvät. Millaisia suhteita koulu yhteisöstä esitetään? Kun oppilailla on erilaisia tarpeita oppimisympäristölle, miten monipuolisuus pyritään huomioimaan. Millaisia tukimuotoja on tarjolla niin oppimisen kuin muihin kouluun sopeutumisen vaikeuksiin? Kiinnostavaa on myös, ovatko siirtymävaiheet ja niiden haastavuus jollakin tavoin esillä aineistossa.

Vaihtoehtoista oppimisympäristöä on tarkastellut tapaustutkimuksessaan Dick Kitto, jonka tutkimassa Iso-Britanniaan sijoittuneessa projektissa 30 vapaaehtoista 15–16-vuotiasta nuorta siirtyivät viimeiseksi lukuvuodeksi koulun ulkopuolelle työskentelemään projektiluontoisesti oppimiskeskukseen muodostetussa yhteisössä. Aiemmin alisuorittaneet, lintsanneet ja työskentelyä häirinneet nuoret aloittivat oppimiskeskuksessa työskentelyn aktiivisesti ja tavoitteellisesti, osallistuivat melko säännöllisesti ja näyttivät monipuolisesti kykyjään ja taitojaan. Useat nuorista osoittivat todellista älykkyyttä ja kehittyivät sujuviksi, argumentoiviksi ja mielikuvituksellisiksi keskustelijoina huonosta koulusuoriutumisesta huolimatta. Projektin lopputulos ja aikaansaannos oli merkittävä kehitys yksilöiden asenteissa, itseluottamuksessa ja oman toiminnan ohjaamisessa. (Kitto 1984, 107–108) Oppimisympäristön pitäisi tukea oppimisessa ja kehittää oppilaan minäkuvaa ja vahvistaa uskoa omiin kykyihin. Perinteinen koulutus ja sen mahdollistamat opetuksen, opiskelun ja arvioinnin muodot eivät sopineet tapaustutkimuksen nuorille, koska niissä heidän todellinen potentiaalinsa ei näkynyt. Sen sijaan vaihtoehtoista, projektiluontoista työskentelyä toisenlaisessa yhteisössä kokeiltuaan, heidän osoittamansa kehitys ylitti odotukset. Oppimisympäristön toimintakulttuurin, esimerkiksi työskentelytapojen esittämisessä minua kiinnostavat myös vaihtoehtoiset ja muutokseen tähtäävät esitykset. Niin opetuksen kuin opiskelunkin muotojen rajaaminen tiettyihin malleihin ja odotuksiin on näköalaton. Monipuolisuus ja vaihtoehtoisuuden tukeminen toimintakulttuurissa rakentavat oppijalähtöistä sosiaalista ympäristöä.

Oppijalähtöisessä oppimisympäristössä ja toimintakulttuurissa täytetään monia kasvatuksellisia tavoitteita. Oppilaalla on aktiivinen rooli oppimisessa, ja hän oppii tunnistamaan omia kiinnostuksenkohteitaan, kun hän osallistuu opiskelua koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Myös itseluottamus kehittyy, kun lapset ja nuoret saavat kokemuksen omasta tehokkaasta vaikuttamisesta, kun osallistuvat oppimisprosessiin omien kykyjensä mukaan. Oppijalähtöinen opiskelu voi tukea oppijan omaa motivaatiota niin, että suorituksessa päästään pitkälle oppimistavoitteiden ohi. Oppijalähtöisessä ympäristössä ei eroteta oppijaa hänen arjestaan ja elämyksistään. Lapset ja nuoret elävät tiettyssä ajassa ja paikassa, ja haluavat oppia tuntemaan ja ymmärtämään ympäristöään. He haluavat kokea osallisuutta ympäristöönsä, luontoon ja yhteiskuntaan, maailmaan ja maailmankaikkeuteen. Tämä onnistuu tutkimuksellisen ja seikkailullisen opetuksen kautta. Esimerkkejä käytännön toteutuksesta ovat oppimisretket ja vierailut, kuten tutustuminen paikalliseen maatilaan, tehtaaseen tai museoon, sekä vierailijat, joilla on mielenkiintoista kerrottavaa ympäröivästä maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppilaiden osallisuutta tukevat toiminnalliset oppimistehtävät sekä projektityöskentely. (Hemming 1984, 20–21) Oppijalähtöisyys antaa oppilaille vaikuttamismahdollisuuksia itseään koskevissa asioissa, ja siten tukee kasvua aktiiviseksi yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi.

Oppijalähtöisyyttä ei toisinaan valitettavasti tueta. Oppilaita voidaan esimerkiksi kieltää toteuttamasta heille luontaisia varhaisen oppimisen tapoja, kuten ongelmanratkaisua ja yhteistyötä. Oppilaita voidaan kieltää esimerkiksi keskustelemasta keskenään, vaikka näin oppimisvaikeuksista kärsivät jäävät ulos oppimistilanteesta odottamaan opettajan henkilökohtaista ohjaamista. Oppilaiden yleensä odotetaan noudattavan opettajan antamaa ohjeistusta ja työskentelytapaa. (Jackson 1987, 85) Toimintatavan kyseenalaistamiseksi tai vaihtoehdon esittämiseksi ei ole helppoa löytää sopivaa tapaa, vaan keskustelun avaaja voi tahtomattaankin haastaa opettajan auktoriteetin. Oppilaat kuitenkin ovat oppimisympäristön keskeisiä jäseniä, ja opetusta järjestetään heidän kasvunsa ja kehityksensä tukemiseksi. Oppijalähtöistä oppimisympäristöä tavoitellessa täytyy parantaa oppilaiden mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa itseään koskevien asioiden suunnitteluun. Kun myös lasten käyttäjäkokemuksen fyysisestä ympäristöstä tiedetään poikkeavan aikuisen kokemuksesta, miten heidän mielipidettään kuunnellaan ja millaista painoarvoa sille annetaan koulujen rakentamisessa ja luokkahuoneiden ja

muiden tilojen sisustamisessa. (Nuikkinen 2005, 18, 47) Kun oppilaan aktiivista roolia kouluyhteisössä halutaan tukea, se voi näkyä monin eri tavoin oppimisympäristössä. Oppilaiden osallisuus esimerkiksi työskentelytavan valinnassa voi vahvistaa opiskelumotivaatiota. Samoin ympäristöön vaikuttaminen, itselle sopivan opiskelupaikan valinta esimerkiksi hiljaisen tilan tai ryhmätyöskentelytilan välillä voi tukea oppimista.

Koulu ei poliittisen sosialisoinnin tutkimuksen mukaan kannusta lapsia ja nuoria aktiiviseen kansalaisuuteen ja poliittiseen osallistumiseen. Yksilö, oppilas on kouluyhteisössä usein hiljaisen ja passiivisen kohteen roolissa. Aktiiviseksi aikuiseksi kansalaiseksi kasvattaminen on esillä koulutusjärjestelmän tavoitteissa ja opetussuunnitelmissa, mutta koulun arjessa ja toimintakulttuurissa lapsen ja nuoren asema on olla kuuliainen ja tottelevainen. Myös poliittisen järjestelmän, vaalien ja median toiminnasta opettaminen jää puutteelliseksi, mikä synnyttää poliittista tietämättömyyttä. Poliittisen kognitiivisen kehityksen tutkimuksen mukaan jo varhaisteini-ikäiset nuoret ovat kykeneväisiä ymmärtämään poliittista järjestelmää ja oppimaan siinä osallistumiseen tarvittavia tietoja, taitoja, arvoja ja kokemuksia demokraattisessa, osallistumista tukevassa koulussa. (Harber 1984, 41–42, 50) Kriittisessä pedagogiikassa perinteinen oppilassubjektiviteetti on haastettu kehittämällä teorioita vaihtoehtoisista. Vaihtoehtoisissa on painotettu oppilaiden kokemusten huomioimista koulun arkipäivässä ja oppijoiden kuulemista oppimisen ja kasvamisen prosesseissa. (Kuronen 2010, 44)

Kansainvälisistä tutkimuksista, esimerkiksi eestiläisiä koululaisia väitöskirjassaan tutkineen Tiiu Kuurmeen mukaan oppilaista suurin osa ei näytä kokevan itseään koulussa merkittäväksi tai tärkeäksi, vaan kokee hukkuvansa harmaaseen massaan. Oppilailla on alistuva asenne ja he näkevät oman vaikutusvaltansa ja statuksensa heikkona. Osalle nuorista vastuu kouluun panostamisesta on niin vieras ja virallinen asia, että he eivät koe sen kuuluvan heille. Kysyttäessä muutosehdotuksia koululle, oppilaat kokivat koulutyön määrän raskaaksi omalle hyvinvoinnilleen, ja halusivat enemmän aikaa tehtäviltä. He esittivät myös toiveita valinnanvapaudesta ja mahdollisuudesta toteuttaa itseään. Koulussa oppilaat kokivat vapauden negatiivisessa merkityksessä, vapautena jostakin, mutta tavoitteellista olisi vapaus positiivisena,

luovan ja rakentavana mahdollisuutena tehdä ja saavuttaa jotakin. (Kuurme 2004, 192–193) Koulutukselle asetettujen tavoitteita tarkastellessa myönteistä ilmapiiriä tukee oppilaiden kokema vaikutusvalta suhteessaan opettajiin ja toisiinsa sekä vahva halu liittyä ryhmään ja koulu yhteisöön. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 75) Yhteiskunnan kannalta yksilön osallisuuden ja vaikutusvallan kokemukset ovat tärkeitä syrjäytymiskehityksen estämisessä. Oppilas on myös tärkeä resurssi omassa oppimisessaan. Hänen kiinnostuksen kohteidensa ja vahvuuksiensa hyödyntäminen opiskelussa tukevat motivaatiota, ja henkilökohtaista kiinnittymistä omiin opintoihin ja koulutukseen.

Toisessa tutkimuksessa myös ruotsalaiset yläasteikäiset olivat ilmaisseet tyytymättömyyttään päätöksentekoon ja työtapoihin koulussa. Oppilaat suhtautuivat kielteisesti yksin määräävään opettajaan, ja luokan edessä luento miellytti vain viidesosaa oppilaista. Myös suomalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden aloitteiden rajaaminen sekä opettajan ankuruus ja auktoriteetin korostaminen voivat näkyä oppilasryhmässä ahdistuneisuutena, vähäisenä suoritusmotivaationa sekä huonona viihtyvyytenä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 47–49) Opetustavoilla ja tehtäväjaolla oli amerikkalaisessa tutkimuksessa yhteys myös kaverisuhteiden muodostumiseen ja oppilasryhmässä muodostuvaan yhteishenkeen. Steven Bossert tutki ylemmän keskiluokan lapsia yksityiskoulussa ja havaitsi, että opettajien kaksi ääripäätä olivat erilaisia tehtävätyyppejä käyttävät, oppilaiden päätösvaltaa ja valinnanvapautta korostavat sekä luentotyypistä, koko luokan yhteisiä tehtäviä suosivat, hallitsevat opettajat. Opettajan hallitsema toimintakulttuuri yhteisine tehtävineen mahdollisti yksilöiden välisen vertailun. Kun yksilöiden suorituksia vertailtiin myös arvioinnissa, oppilaiden asema luokassa ja oppilaiden väliset suhteet muodostuivat oppilaan koulusuoritusten pohjalta. Samalla ryhmän yhteenkuuluvuudentunne vähentyi. Oppilaan valinnanvapautta suosivassa ympäristössä ja monipuolisia tehtävätyyppejä käyttävän opettajan ryhmässä ystävyysuhteet ja työparit muodostuivat yhteisten kiinnostuksen kohteiden pohjalta myös suoritukseltaan eritasoisten oppilaiden välille. Toimintakulttuuri tuki yhteistyölle ja avunannolle positiivista ilmapiiriä suorituksissa kilpailun ja menestymisen vertailun sijaan. (Bossert 1987, 133–134, 148) Olen jo aiemmin asettanut opettajan ja oppilaiden välisen suhteen sekä opettajan toiminnan ja opetuksen ja opiskelun suunnittelun osaksi rakenteita, joista

sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu. Opettajalla asemansa kautta merkittävä vaikutus oppimisympäristön rakentamisessa, ja kuvaukset, miten he työtään tekevät eri puolilla Suomea Opettaja-lehden artikkeleissa, ovat mielekkäitä tarkastella. He näyttävät esimerkkejä muille kasvatusalan ammattilaisille, jotka jälleen voivat reflektoida omaa työtään ja toimintaansa vertailemalla näkemiinsä esityksiin.

1. Representaatio

Representaatio on visuaalisen kulttuurin tutkimuksen käsite, jolla tarkoitetaan jonkin asian, esineen tai ilmiön esitystä. Representaatio voi olla koostua kirjoitetusta tai puhutusta kielestä, kuvallisista esityksistä tai kuvien ja sanojen kokonaisuudesta, kuten esimerkiksi lehtiartikkelit, mainokset tai Internet-sivustot. Representaationa voidaan pitää myös yksittäistä valokuvaa. Representaatio on välillinen, eli havaitsemme, näemme ja ymmärrämme esityksen kohteen uudelleen esitettynä, representaation kautta. (Mäkiranta 2010, 101) Representaatio määrittää todellisuutta; meidän puheemme, kirjoituksemme ja kuvamme todellisuudesta ovat sen välillistä esitystä. On taiteellista, poliittista ja historiallista representaatiota, mutta koko ymmärryksemme todellisuudesta on representaation muodostamaa ja sen vaikutuksen alaista. (Webb, 2009, 26) Tuntemme ihmiskunnan historiaa historiankirjojen kautta, joiden kuvaukset perustuvat arkeologien tieteellisiin julkaisuihin. Heidän tietonsa ovat peräisin esinelöydöistä ja esimerkiksi aikalaisten kirjoituksista. Historiankirjat, tieteelliset julkaisut, museoesineet ja aikalaisten kirjoitukset ovat kaikki representaatiota, esitystä aikakaudestaan.

Representaatiot ovat ihmisten tekemiä ja ihmisten käytettäväksi ja kulutettavaksi tarkoitettuja eli tuotannollisia esityksiä. Kuvat, kirjoitukset ja muut edellä mainitut esityksen muodot voivat olla pitkällisen suunnittelun ja esimerkiksi monen tahon yhteistyön tulosta. Suunnittelussa on usein tavoitteena tietty käyttötarkoitus, jonka voi havaita esityksen sisällöstä. Katumainonta pyrkii vaikuttamaan kulutustottumuksiin ja luomaan myönteisiä mielikuvia tuotteesta, kun taas esimerkiksi valokuvataiteen esityksillä voi olla tavoitteena yhteiskunnallinen viesti ja sen mukainen vaikutus. (Mäkiranta 2010, 102–103) Taide ja julkismedia ovat molemmat kulttuurista tuotantoa,

mutta niiden ero on suhteessa todellisuuden kuvaamiseen. Julkinen - ja niin sanottu asiamedia on näistä se, joka haluaa näyttäytyä ”ikkunana todellisuuteen” eli kykeneväisenä todellisuuden esittämiseen sellaisenaan, uudelleen esittämisen eli representaation sijaan. Tämä tarkoittaa sekä faktojen tarkistamista että mahdollisimman informatiivisen viestinnän määrittelemistä lukijakunnan odotuksista käsin. (Webb 2009, 106–107) Tutkielmani aineistona toimiva Opettaja-lehti on kasvatus- ja opetusalan työntekijöiden ammattilehti. Lehden toimituksen ja julkaisun yhtenä tavoitteena on toimia ajankohtaisen tutkimuksen ja koulutuspolitiikan esittelijänä sekä samalla levittää opetusalan innovaatioita ja toimivia käytäntöjä.

Mittava osa Opettaja-lehden lukijakunnasta on todennäköisesti nähnyt ja kokenut 2015-luvun peruskoulun arkea, mutta tutkimieni artikkelien muodostaman representaation kautta he voivat rakentaa laajempaa kuvaa kouluista ympäri Suomea. Millaista oppimisympäristöä muissa kouluissa ylläpidetään ja muovataan? Millä keinoin? Millaisissa olosuhteissa tai millaisin välinein muissa kouluissa työskennellään? Kun tämä mahdollisuus tarkastella kollegoiden työtapoja ja omaan todellisuuteen vertailukelpoisia oppimisympäristöjä on olemassa, kuvilla ja esityksillä on myös konstruktionistisesta näkökulmasta mahdollisuus olla edelleen muokkaamassa todellisuutta. Opettajat toimivat niin valtakunnallisen kuin paikallisenkin opetussuunnitelman laatijoina muokkaamassa tulevaisuuden koulutusta, sen tavoitteita, oppisisältöjä ja arviointia. He voivat monin tavoin vapaasti muokata niin fyysistä oppimisympäristöä kuin omia toimintatapojaan. Peruskoulun representaatioiden tutkimukseen minua motivoi erityisesti ajatus, että niissä voi olla aineksia, joilla tulevaisuuden koulua edelleen tuotetaan. Nykykouluille asetettuja odotuksia voivat olla esimerkiksi yhteiset ominaisuudet, joita useammassa lehtiartikkeleissa kuvataan positiivisessa valossa, ja erityisesti kehutut muutokset tai erityispiirteet kuvatussa koulussa.

Representaatio voidaan ymmärtää politiikaksi, politisoivaksi tekemiseksi, koska siihen tutkimuksellisessa näkökulmassa liitetään vaikutus, joita esittämisellä tai edustamisella on yleisönsä. Sekä asioiden vallitsevan merkityksen säilyttäminen että uudelleen merkityksellistäminen ovat poliittista toimintaa. Tutkimuksessani vastaavaa poliittista toimintaa ovat vallitsevaa merkitystä tukevat, perinteiset kuvaukset

oppimisympäristöstä luokkahuoneineen ja opettajajohtoisine opetuksineen ja uudelleen merkityksellistämistä ovat perinteestä ja oletetusta poikkeavien piirteiden esittäminen. Esillä olevat kuvaukset edustavat suomalaisia oppimisympäristöjä, sen opettajia, tiloja ja opetusta. Kulttuurisia merkityksiä, merkkejä ja tekstejä tarkastelevassa tieteenalassa, kulttuurintutkimuksessa, representaatiotutkimus on ollut kiinnostuksen keskittymä jo pitkään. (Rossi 2010, 261, 262–264) Myös kulttuurisen tuotannon sisällä vaikutuksesta keskustellaan; taiteen edustajat ovat usein kritisoineet median vaikutusta, joka heidän mukaansa näkyy katsojan ja kuulijan muuttumisena kaiken median tuottaman representaation passiiviseksi kuluttajaksi, aktiivisen toimijan sijaan. Poliittinen vaikuttaminen mediassa voi olla piilossa: vallalla olevan eli dominoivan näkemyksen, esimerkiksi yleisen tai julkisen mielipiteen esittäminen ja tarjoaminen oikeana, neutraalina ja näin ”hyväksyttävänä” estää pyrkimystä objektiivisuuteen. Monimuotoisuutta löytyy eri lähteissä median sisällä, mutta toistaako viesti itseään monin eri tavoin. (Webb 2009, 107, 109) Opettaja-lehdessä näiden ajatusten pohjalta voi tarkastella, miten lukijalle viestitään ja aktivoidaanko lukijaa suoraan tai välillisesti toimintaan. Onko oppimisympäristön kuvauksissa jokin tietty oletettu malli vai löytyykö vaihtoehtoja ja monimuotoisuutta?

Representaation tutkimus on tulkintaa eli prosessi, jossa aikaisemmin nähdyt esitykset ja kulttuurissa esitetyt muut kuvaukset sekä henkilökohtaiset mielikuvat ja käsitykset kohtaavat representaation. Luemme esityksiä kulttuurimme ohjeiden kautta eli katsomistapa ja käsitykset kuvauksesta vastaavat vallitsevia; usein näemme, mitä olemme oppineet ja haluamme nähdä. Tulkinnanvaraisuus esityksissä mahdollistaa kuitenkin katsojien ja esittäjien niille antamat omakohtaiset ja vaihtelevat merkitykset, joiden kautta voimme haastaa vallitsevia katsomis- ja esittämiskonventioita, katsoa ja tuottaa esityksiä toisin. Representaation merkitys ei ole yksi tai lopullinen, vaan esimerkiksi aikakauden vaihtuminen voi muuttaa niin tulkintaa kuin esitysten ja kuvausten merkitystä. (Mäkiranta 2010, 103) Representaation tutkimus on myös esitysten tulkintaa. Suomalaisen peruskoulun käyneenä ja sellaisessa harjoittelevana luokanopettajana toimineena vallitseva katsomistapa ja käsitykset oppimisympäristöstä ohjaavat tulkintaani sen kuvauksista. Myös luokanopettajaopinnoissa on esitetty kuvauksia oppimisympäristöstä ja sitä koskevista tavoitteista ja ihanteista. Nämäkin

ovat aikaan sidottuja, koska todennäköisesti aikaisemmat ja tulevat sukupolvet näkisivät ja katsoisivat oppimisympäristöjä toisin, oman aikakautensa näkökulmasta.

Representaatioiden asemasta suhteessa todellisuuteen on useita näkemyksiä. Esimerkiksi heijastusteoreettisessa näkemyksessä representaatio kuvaa todellisuutta kuin peili, ja todellisuus ja representaatio ovat asettuvat siinä hierarkiseen suhteeseen. Representaatio on merkeillä toteutettava esitys, esimerkiksi kuva, teksti tai ajatus, ja kulttuurisen kamppailun väline taistelussa siitä, mitä ei voida, voidaan tai täytyy esittää. Jos representaatio käsitetään peilin kaltaisena ”heijastuksena”, esitystä voidaan arvioida siitä näkökulmasta, vastaako se koettua todellisuutta. Median tuottama visuaalinen esitys voi pyrkiä olemaan todenmukainen tai oikeellinen, ja heijastukseen voidaan käyttää nykyään myös erityisen todistusvoimaisena pidettyä kameratekniikkaa. Heijastusteoreettista näkökulmaa on kritisoitu, koska valokuva tai video on kuvaajansa valintojen ja rajausten, toisinaan jopa asettelun tulos. Asettelu on tietoista, mutta myös kuvaajalle itselleen tiedostamaton voi vaikuttaa. (Rossi 2010, 267) Representaatioon niin kuin peilikuvaankin vaikuttavat niin katsoja kuin peilin tekijä. Jos olisin lähtenyt tekemään tutkielmaa oppimisympäristöstä heijastusteoreettisesta näkökulmasta, olisin tarvinnut Opettaja-lehden artikkelin lisäksi esimerkiksi luokan oppilaat ja opettajan, joiden kokemukseen vertailemalla saisin selville, vastasiko annettu lehdessä annettu kuvaus heidän todellisuuttaan.

Representaation tutkimuksessa voidaan selvittää esimerkiksi sukupuolen tai seksuaalivähemmistön kuvausta jossakin mediassa. (Rossi 2010, 267) Tutkimuksen tavoitteena on usein näkymättömän tai piilevän merkityksen paljastaminen. Se, kuinka naisia representoidaan esimerkiksi peleissä tai elokuvissa, voi ilmentää paitsi kyseisen tuotteen suunnittelijoiden myös yleisen näkökulman naisista kontekstissa, jossa tuote tehtiin, jaettiin ja edelleen esitetään. Kate Bowlesin määritelmän mukaan representaation vaikutus voivat olla jopa tuhoisia esitetylle yksilölle, ihmisryhmälle tai kuvan tai kuvauksen lukijalle. (Webb 2009, 1, 115) Assosiaatio, miellelyhtymä, joka pelien tai elokuvien naisten ja todellisten ihmisten välille syntyy, ei välttämättä ole positiivinen tai kehittää esimerkiksi mielikuvaa naisten roolista, oikeuksista tai asemasta yhteiskunnassa. Tähän voi olla edelleen vaikuttamassa representaation tekijän näkökulma, jota on myös mielekästä tutkia representaation tutkimuksen näkökulmasta.

On kiinnostavaa tarkastella, kenen näkökulmasta ja millaisella äänellä ilmiötä kuvataan, samalla tavoin, kuin se, mitä ja miten kuvataan. (Törrönen 2010, 276–277)

Konstruktionistisessa näkökulma suhtautuu aikaisemmin mainittuun heijastusteoreettiseen näkökulmaan kriittisesti, koska siinä representaatioiden ajatellaan rakentavan sosiaalista todellisuutta, peilin kaltaisen heijastamisen sijaan. (Törrönen 2010, 278) Representaatiot ilmiönä mielletään käsitteiden merkitystä tuottaviksi ja rakentaviksi. Ne ovat keskeinen osa todellisuuden ymmärtämistä ja jakamista sekä kommunikaatiota ja tulkintaa. Myös konstruktionistisessa näkökulmassa representaation rakennetta ja vaikutusta tutkitaan. Kiinnostuksen kohteena on muun muassa millaisin merkein representaatiot tuottavat todellisuuden ja millaista todellisuutta ne rakentavat. Ydinkysymys on ilmiöiden sosiaalisessa ja kulttuurisessa muotoutumisessa materiaalisen tai fyysisen olemassaolon sijaan. (Rossi 2010, 268–269) Konstruktionistinen näkökulma tunnistaa myös kysymyksen representaation intentionaalisuudesta, eli millainen tarkoitus tai tavoite esityksillä on. Kuvien ja sanojen esittäjillä on omia tavoitteita, viesti, jonka tunnistamisessa he pyrkivät ohjaamaan katsojia ja lukijoita. Tämä ei poissulje katsojien ja lukijoiden, tulkitsijoiden, omien merkitysten tuottamista kohtaamistaan esityksistä. (Rossi 2010, 270) Myös representaation tutkimus ja analyysi ovat tulkinnallista prosessia. Representaatioiden analysointi on osallistumista merkitysten välittämiseen kulttuurin jäsenten kesken. (Mäkiranta 2010, 103) Representaation tutkimus on osa representaatiota, sosiaalisen todellisuuden rakentamista. Konstruktionistisesta näkökulmasta tutkielmani ja aineistoni kohde, oppimisympäristöjen kuvaukset edelleen rakentavat ja muokkaavat oppimisympäristöä. Opettaja-lehdessä esitetyt luokkahuoneet tai muut opiskeluun käytetyt tilat sekä pedagogiikka ovat osaltaan vaikuttamassa niitä lukevien opettajien käsityksiin oppimisympäristöstä.

Representaation tutkimukseen kuuluvat myös kulttuuri- sekä yhteiskunnallinen näkökulma. Kulttuurinäkökulmaa edustavissa suuntauksissa analyysi ei keskity ainoastaan tämänhetkisen vuorovaikutuksen sisäisiin konteksteihin. Sen sijaan käsittelyssä ovat myös laajemmat, kulttuurissa käytössä olevat merkitysjärjestelmät ja puhutavat. Yksittäisen esityksen ja tilanteen lisäksi on kiinnostavaa, miten representaatiot voivat olla ylläpitämässä, täsmentämässä ja muuntamassa diskursseja,

sanastoja ja merkitysjärjestelmiä, sekä niiden tukemia käytäntöjä, instituutioita ja valtasemia. Kulttuurinäkökulman ja yhteiskunnallisen näkökulman ero on analyysin tasojen hierarkiassa. Yhteiskunnallisessa näkökulmassa niin sanottu makrotaso, yhteiskuntaa jäsentävät teoriat sekä yhteiskunnan rakenteen analyysi asettuu ensisijaiseksi mikrotasoon, teksti- tai prosessianalyysiin verrattuna. Yhteiskunnallinen kriittinen analyysi perustuu makroteoreettiseen käsitykseen yhteiskunnasta. Kulttuurisessa näkökulmassa kulttuuristen kerrostumien, kuten muiden tekstien, puheiden, käytänteiden ja instituutioiden, intertekstuaaliset merkitykset perustuvat aineiston sisäisille mikropiirteille, konteksteille ja vuorovaikutuksille. (Törrönen 2010, 282, 283–284)

Kun tutkielman aiheena on koulutus, sekä yhteiskunnallinen että kulttuurinen näkökulma ovat tietysti lähellä tutkimuskohdetta. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta olisi kiinnostavaa esittää koulutuspoliittinen tai koulutuksen historiaan pohjaava teoria esimerkiksi hyväksi havaitusta oppimisympäristöstä, ja tarkastella miten sitä esitetään, kyseenalaistetaan tai puretaan. Teksteissä voi näyttäytyä jonkinlainen oletusarvoinen oppimisympäristö sekä sitä haastava vaihtoehto. Tässä tutkielmassa minulla ei kuitenkaan ole käytettävissäni kattavaa yhteiskunnallista teoriaa, joka koskisi oppimisympäristöä. Tukeudun analyysissäni enemmän kulttuuriseen näkökulmaan, jossa oppimisympäristön representaatio on rakentunut ja edelleen muovaantuu pienten yksityiskohtien yhteisvaikutuksessa. Jokainen kirjoitettu ja lukijoita keräävä oppimisympäristöä käsittelevä artikkeli kokoo käsitystämme oppimisympäristöstä.

Heijastusteoreettisessa näkökulmassa representaatiota voidaan tutkia kohdetta määrittelevänä kuvauksena eli niin sanottua ilmissisältöä, mitä sanotaan, ja kuinka heijastaa ilmiötä. Tutkimuksessa tämä voisi tarkoittaa jonkinlaisen empiirisen osuuden ja esityksen vertailua toisiinsa. Kulttuurista merkitystä korostavissa näkökulmissa, kuten myös yhteiskunnan rakenteen huomioon ottavissa ja aineistolähtöisissä näkökulmissa, tarkastellaan myös representaation piileviä merkityssisältöjä, kuinka teksti luokittelee konstruktiona ulkoista tai sisäistä todellisuutta. Analysoitavaan aineistoon kuuluvat diskursiiviset konstruktiot, jotka sisältävät piileviä merkityksiä, kuten esimerkiksi sanastot, luokitukset ja metaforat. Näiden avulla representoidaan

ominaisuuksia toimijoille, tapahtumille sekä ulkoisen tai sisäisen todellisuuden tiloille. (Törrönen, 2010 287) Aineiston analyysissä tällaisia tarkastelemalla nähdään pinnan alle. Jonkinlaisen faktojen ja kuvauksen vertailun sijaan tarkastellaan äänensävyjä sekä hiljaisuutta. Millaista oppimisympäristöön liitettävää tai sitä määrittävää sanastoa puheessa tai tekstissä käytetään?

Sanastoihin kuuluvat käsitteet, joita aineistojen puhujat tai kertojat käyttävät kohdetta määritteleviin kuvauksiinsa. Käsitteet ilmentävät laajempia diskursseja ja puhetapoja, joilla tehdään todellisuuden objekteista, subjekteista ja tapahtumista kokoavia tulkintoja. Sanastoihin voi kuulua oppimisympäristössä esimerkiksi oppilasta kuvaavat tai määrittelevät sanat. Onko teksteissä häirikköjä, tukioppilaita vai järjestäjiä? Luokitukset voivat näkyä puhujan tai kertojan esittämänä avoimena tai piilevänä vastakkainasetteluna, jännitteenä, kontrastina, rinnastuksena tai metaforana. Ne paljastavat, millaisten vastakkainasettelujen varassa luokituksen esittäjä representoi sosiaalista todellisuutta ja kokemuksiaan siitä kulttuurisesti havaittavaksi ja ymmärrettäväksi. Luokituksista on kaksinaapaista sekä aste-erolla. Yleensä ne rakentavat symbolista rajaa meidän ja muiden välille. (Törrönen 2010, 287–288) Yksi esimerkki mahdollisista luokitteluista teksteissä voisi olla esimerkiksi oppimisympäristöjen vertailu, mikä ero on suomalaisen tai ulkomaisen koulutuksen välillä tai luokkahuoneella nyt ja ennen vanhaan.

Metaforassa kaksi käsitteellistä aluetta, merkitysjärjestelmää, yhdistetään niin, että toista käytetään lähdealueena toisen, kohdealueen, ymmärtämisessä. Yleensä abstraktimpi kohdealue representoidaan konkreettisen lähdealueen kautta. Vaikeasti hahmotettava asia, kuten yhteiskunta, politiikka, talous, uskonto, elämä ja kuolema tai ihmissuhteet, kuvataan helposti aistittavien tai koettavien asioiden kautta. Esimerkiksi voidaan esittää, että sähköinen viestintä ja lukeminen kamppailevat lasten ja nuorten suosiosta, ja tällä fyysiseen painiotteluun viittaavalla kamppailu-sanalla saadaan niiden välinen abstrakti kohdealue eli kilpailu kuvatuksi kouriintuntuvasti. Muita konkreettisia lähdealueen paikalle asetettavia asioita ovat esimerkiksi ihmiskeho, sairaus ja terveys, raha, ruoka, eläimet, kasvit, rakentaminen, työvälineet, pelit ja urheilu, valo ja pimeys, kuuma ja kylmä sekä voima ja liike. (Törrönen 2010, 288–289) Oppimisympäristön

piirteistä esimerkiksi oppimisympäristön viihtyvyys tai koulu yhteisön ihmissuhteet voisivat saada konkretisoivia kuvauksia lehtiartikkeleissa.

Transitiivisuutta on todellisuuden toimintaprosessien tekeminen olemassa olevaksi ja näkyväksi representaatioissa. Transitiivisessa lauseessa on subjekti eli tekijä, verbi eli laatu ja objekti, kohde. Esimerkiksi passiivissa olevista lauseista on poistettu tekijä, jolloin kohde asetetaan etualalle. Samalla tekijä, eli vastuussa oleva toimija, sekä hänen kytköksensä tapahtumaan painuvat taka-alalle. Samoin toimii myös nominaalistus muuttaessaan konkreettisia prosesseja, kuten esimerkiksi vanhempien lukemisen lapsilleen, abstraktiksi ja staattiseksi tilaksi, lastenkirjallisuuden perinteeksi. Nominaalistus nimeää ilmiön, mutta ei kerro, kuka toimii, missä ja milloin. Kuten aiemmin mainituista sanastoista, luokituksista ja metaforista opimme, myös transitiivisessa lauseessa valitaan esimerkiksi, miten subjekti, verbi ja objekti nimetään sekä millaisiin merkitysmaailmoihin kuvauksen kohteena oleva toiminta asetetaan. Samalla niihinkin muodostuu arvolatautuneisuutta ja näkökulmasidonnaisuutta. Yhtä lailla kiinnostavaa, kuin mitä tekstissä toiminnasta kerrotaan, on se, miten tekstit samalla erilaisin piirtein jäsentävät, arvottavat ja asemoivat sitä. (Törrönen, 2010, 289–290, 291) Passiivin ja nominaalistuksien kautta toiminnan subjektin hämärtäminen voi tulla vastaan aineistossa. Sellaisen kielenkäytön kautta voidaan esimerkiksi vierittää vastuuta eri tahojen välillä. Oppimisympäristön representaatioissa myös esimerkiksi koulun henkilökunnan ja kasvatusalan ammattilaisten sekä oppilaiden roolia voidaan esittää toiminnan kautta. Teksteissä opettaja tai oppilas voivat asettua sekä subjektin että objektin asemaan toiminnassa. Millaisen kuvan se luo oppimisympäristöstä?

2. Metodi

Aineistovalintaani, lehtiartikkelien välittämien kuvauksien, representaatioiden, tutkimiseen soveltuen olen valinnut tutkielmani tutkimusmenetelmäksi representaatiotutkimuksen. Representaatiotutkimus on laadullista tutkimusta, jossa analyysin kohteena ovat tekstiä ja kuvaa sisältävä aineisto. Aineistoni, lehtitekstit, ovat kulttuurin luonnollista tuotetta, jota ei ole valmistettu kokeellisesti tai tutkimuskäyttöä

ajatellen. Koska kiinnostukseni kohteena ovat ajankohtaiset oppimisympäristökuvaukset, aineistokseni käy reaaliaikainen empiirinen tutkimus ala- ja yläkouluissa tai kouluista luonnollisesti tuotettu materiaali. (Silverman, 2000, 7–8) Osallistun tutkielmallani kasvavaan ilmiöön eli valmiin tekstimuotoisen materiaalin käyttöön tutkimusaineistona. Myös valmis tekstianalyysi vaatii aineiston rajaamista, valintojen selittämistä sekä tulkinnan havainnollistamista. (Richards 2005, 40, 42)

Olen rajannut tutkielmani aineistoksi Opettaja-lehden artikkelit, koska koen, että tekstissä käytettyjen ilmausten sekä kuvakielen ja sen symboliikan kautta voin tutkia suomalaista peruskoulua 2015 vuoden oppimisympäristöajattelua esimerkiksi aikataulullisesti tehokkaasti. Olen esimerkiksi muiden ihmisten, haastateltavien, aikatauluista tai empiirisen tutkimuksen seuranta-ajankohdista. Lehtiaineiston valintaan vaikutti myös paikasta riippumattomuus. Lehdet tai analyysin kohteena oleva lehti artikkeleineen on helppo ottaa mukaan minne vain.

Minua kiinnostaa tutkielmassani tutkimani laadullisen ilmiön tarkoitus ja tausta, johon en voi saada suoraa vastausta. Voin tutkielmatyön eli vallitsevien, yksittäisten kuvausten tarkastelemisen päätteeksi tavoittaa paremmin oppimisympäristön representaation ilmentämää tarkoitusta. Tavoitteena ei siis ole tutkia esimerkiksi ulkoista käytöstä, luoda tai kokeilla jonkinlaista hypoteesia ja pohjustaa jatkuvaa testiaineiston uusivaa tutkimusta. (Silverman 2000, 7–8) Uskon, että erityisesti kasvatus- ja opetusalan opiskelijat ja ammattilaiset, ovat kiinnostuneita tutkimaan oppimisympäristön representaatiota edelleen tulevaisuudessa. Opettaja-lehti ja sen artikkelit niin aikaisemmilta kuin myöhemmilläkin vuosilta antavat edelleen hyvää tutkimusaineistoa oppimisympäristön representaatioiden tutkimukseen.

Representaation analyysin lähtökohdista esittelin aiemmin heijastusteoreettista, intentionaalista ja konstruktionistista suuntausta. Sekä heijastusteoreettinen, representaation ja todellisuuden välisen suhteen tarkastelu, että intentionaalinen eli representaation tekijän tarkoitusperien tutkimus ovat molemmat mielenkiintoisia alkuasetelmia myös oppimisympäristön representaatiota koskevalle tutkielmalle, mutta olen valinnut konstruktionistisen lähtökohdan tutkielmani analyysille. Representaation erilaiset ymmärryksen ja analysoinnin tavat vaikuttavat siihen, miten esitys asettuu tieteellisen tutkimuksen kohteeksi ja millaisia tulkintoja siitä voidaan muodostaa.

Konstruktionistisesta näkökulmasta kuva ja kieli nähdään todellisuuden konstruoina eli rakentajina. Tämä on representaation tutkimuksessa myös suosituin lähestymistapa. (Mäkiranta 2010, 106)

Oppimisympäristöä kuvaavat esitykset, kieli ja kuva, rakentavat valitsemani metodin näkökulmasta siis olemassa olevaa todellisuutta. Esimerkiksi Opettaja-lehden esittämät kuvaukset vaikuttavat oppimisympäristöjen fyysisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Kuvaukset sekä esittävät vallitsevaa tilannetta että mahdollisesti muistelevat mennyttä tai hahmottelevat tulevaisuudennäkymiä. Kuvaukset voivat antaa oppimisympäristön piirteille negatiivisia tai positiivisia sävyjä, ja näin edistää tai vastustaa jonkinlaista kehitystä.

Kun representaatio konstruoi eli rakentaa todellisuutta kielen välityksellä, kuvaukset eivät vain heijasta vallitsevia olosuhteita ja tilannetta, vaan luovat uutta ja tulevaa. Kielellisten ilmausten, representaatiojärjestelmien ja merkityssuhteiden verkostojen sisällä rakentuu merkityksiä. Representaatioita tutkivaa kiinnostavat, kuinka esitykset rakentavat todellisuutta ja millaisia keinoja niissä käytetään. (Mäkiranta 2010, 114)

Konstruktionistisesta näkökulmasta representaation analyysin lähtökohdat ovat, että representaatiot sosiaalista todellisuuden ilmentämisen lisäksi rakentavat sitä, samaa ilmiötä voidaan representoida käyttämällä useita rinnakkaisia tapoja, konteksti määrittää representaatioiden merkitystä, representaatiot rakentavat myös subjektipositioita eli toimija-asemia sosiaalisessa todellisuudessa toimimiselle ja representaatioiden käyttäminen on vallankäyttöä. Jälkimmäinen yhdistyy ajatukseen, että on mahdollista representoida ilmiötä toisella tavalla. Jos asia voidaan esittää käyttämällä kieltä tai kuvaa toisin, on tehty valinta käyttää esillä olevaa ja tutkimuksen kohteena olevaa kuvausta. Tämä kuvaus eli representaatio saa tilaa todellisuuden rakentamisessa, kun se ohjaa katsojiaan ja tulkitsijoitaan näkemään ja kokemaan todellisuutta ja toimintansa luonnetta erityisellä tavalla. Representaatioiden piilevä valta näkyy esimerkiksi ”leimaavuudessa”, kuinka representaatiokoneistot ja käytännöt tuottavat stereotyyppioita ja hierarkioita. (Törrönen 2010, 278, 281)

Oppimisympäristön kuvaukset siis sekä ilmentävät että muokkaavat oppimisympäristön todellisuutta, ja oppimisympäristöä voidaan kuvata monella eri tavalla. Sillä, että tutkielmani aineisto ja oppimisympäristön kuvaukset ovat Opettaja-lehdessä, on

vaikutus sekä kuvauksiin että miten ne osallistuvat todellisuuden rakentamiseen. Opettaja-lehti esimerkiksi tulee Opettajien Ammattijärjestöön kuuluville kasvatusalan ammattilaisille kotiin, se löytyy todennäköisesti useista opettajanhuoneista ja sen näkökulmat kiinnostavat myös koulutukseen liittyvään päätöksentekoon osallistuvia. Oppimisympäristön kuvauksissa voidaan esittää esimerkiksi opettajan toimintaa, sen mahdollisuuksia tai rajoituksia, ja näin määritellä opettajan toimijuutta ja asemaa. Oppimisympäristöä, ja yksittäistenkin esimerkkien kuvauksia voitaisiin esittää myös toisin kuin lehden toimittajat ja valokuvaajat ovat valinneet tehdä. Myös juttujen kohteena olevat ihmiset ovat valinneet kertomansa ja jakamansa kokemukset, esimerkit, ajatukset ja mielipiteet.

Konstruktionistista representaation tutkimuksen näkökulmaa koskeva kritiikki pohtii fyysisen ja materiaalisen todellisuuden sekä kielellisenä konstruktiona muodostuvan todellisuuden suhdetta. Onko ihminen pelkkä kielellinen olento, ja miten tällainen näkemys ottaa huomioon ihmisen fyysisen ja psyykkisen puolen? Miten yhteys esitysten ja todellisten tapahtumien ja aineellisen todellisuuden välillä rakentuu? Konstruktionistisessa näkökulmassa todellisuuden ymmärtäminen on mahdollista vain kielen ja representaatioiden välityksellä. (Mäkiranta 2010, 114–115) Ymmärrän ja suhtaudun kritiikkiin itse tutkielmani teossa niin, että esimerkiksi ihmisyyden rakentuu fyysisestä ja psyykkisestä sekä kielellisestä puolesta. Olen kokenut ja havainnut, että kielellinen puoli, kieli ja representaatiot ovat merkittäviä vaikuttajia ihmisen psyykkiseen puoleen. Ihminen rakentaa ymmärrystä itsestään ja suhteestaan muihin kielen kautta. Sen sijaan fyysiseen puoleen kielellä ei ole niin selkeää vaikutusta. Muut todellisuuden esitykset voivat kuitenkin rakentaa ja muokata myös fyysisistä todellisuutta. Erityisesti tässä tutkielmassani oppimisympäristöstä, esimerkit fyysisestä oppimisympäristöstä, välineistä ja opetustiloista, voivat vaikuttaa fyysisistä olosuhteista päättävien valintoihin ja näkyä fyysisessä todellisuudessa, välinehankintoina tai koulurakennuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kieli rakentaa ja muokkaa todellisuutta ihmisten kautta. Toiminnallamme pyrimme välttämään representaatioiden kautta rakentuvia ikäviä mielikuvia ja uhkakuvia tai tavoittelemme esitysten ihannekuvia.

2.1 Metodien käyttö tutkielmassa

Tutkimusmetodin käyttö tutkielmassa perustuu aikaisemmille tutkimuksille, ja tutkijoiden esimerkeille metodin käytöstä. Koska omaa lähestymistapaa täytyy tarkastella myös kriittisesti, olen pyrkinyt tuomaan esille omasta työskentelystäni ylipäättään sekä aineiston käsittelystä myös esimerkiksi kehittämiskohtia. (Silverman 2000, 58–59) Representaation tutkimukseen tutustuessani kohtasin esimerkkejä, kuinka konstruktionalistisesta näkökulmasta tehdään kysymyksenasettelua kuvien analysoinnissa. Kuvasta halutaan selvittää, millaisen vaikutelman se rakentaa ja millaisia keinoja vaikutelman saavuttamiseksi käytetään. Vaikutelmaa tarkastellessa täytyy huomioida tutkijan oma suhde kuvaan ja tuoda esille kuvasuhteeseen ja tulkintaan vaikuttavat tekijät. Koettu vaikutelma usein kertoo jotakin tulkitsijastaan, muun muassa hänen kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ympäristöstään. Vaikutelmaa voidaan luoda kuvan lajityypillä ja esittämistavalla, näkökulmalla kuvan kohteeseen, kuvassa esiintyvillä miellelyhtymillä ja stereotyypeillä sekä esimerkiksi liioittelun tai yksinkertaistamisen keinoin. On kiinnostavaa myös tarkastella kuvassa hyödynnettyjä kulttuurisia elementtejä ja taiteellisia lähtökohtia. (Mäkiranta 2010, 115) On tärkeä edetä kuvatun listaamisesta syvällisempään analyysiin. (Silverman 2000, 40–43)

Tulkitessani oppimisympäristön kuvauksia, olen avannut omaa näkökulmaani pääasiassa luokanopettajaopiskelijana ja sen vaikutusta tulkintaan. Kokemukseni suomalaisessa peruskoulussa oppilaana, työharjoittelussa koulunkäyntiohjaajana sekä opettajaharjoittelijana vaikuttavat odotuksiini suomalaisen peruskoulun oppimisympäristöjen kuvauksista, ja millainen vaikutelma niistä minulle syntyy. Oma kokemukseni oppimisympäristöistä voi olla huomattavasti monipuolisempi kuin henkilöllä, jolla on kokemus peruskoulusta vain oppilaana esimerkiksi vuosikymmenien takaa, mutta suppeampi kuin esimerkiksi oppimisympäristöjä suunnittelevilla.

Tutkimustyöskentelystä minulla on sen sijaan vähäinen kokemus, aikaisempaa kokemusta analysoinnista minulla on yliopiston tutkimuskursseilta ja kandidaatin seminaarityöstä. Tähän työhön valmistauduin pro gradu-seminaarin lisäksi Qualitative Analysis-kurssilla, jossa testasin ensimmäistä kertaa tutkimuskysymystäni ja –aineistoni analyysia pienemmässä mittakaavassa. Saimme kurssilla palautetta ja vinkkejä

työskentelyymme, ja testasimme aineiston analyysiin soveltuvaa tietokoneohjelmaa, työkalua, jonka avulla yhteneväisten kuvausten ja sitä kautta yläkäsitteen muodostaminen omassa tutkielma-aiheessa muuttui konkreettisemmaksi. Kun tarkastellaan, millaiseksi aineistossa kuvataan peruskoulun oppimisympäristö, yhdeksi yläkäsitteeksi voi muodostua positiivinen ilmapiiri, jonka kuvauksiin sopivat niin hymyilevät oppilaat kuvissa kuin lainaus oppilaalta, joka kertoo tekstissä, että koulussa on mukavaa. Olen analyysivaiheessa kirjannut ylös myös vaikutelman rakentajia, aineistoni piirteitä, kuten tekstiartikkelien lajeja, otsikoita, tekstilainauksia ja kielenkäyttöä, henkilöitä ja heidän näkökulmiaan sekä onko käytetty kuvia vai kuvitusta, ja mistä elementeistä oppimisympäristö kuvissa muodostuu. Tutkielman tuloksien koontivaiheessa tavoitteena on esittää aineistosta saamani vaikutelma, oppimisympäristön representaatio, Opettaja-lehden 2015 peruskoulua esittävisä kuvauksista.

Tutkielmaan valitun lähestymistavan pitäisi miellyttää tutkijaa, ehdottaa mielenkiintoisia kysymyksenasetteluja ja tarjota vahva ote aineistosta. Myös lähestymistapaa käyttämällä syntyneiden yleistysten tulisi olla mielenkiintoisia. Hyvään valintaan voi viitata myös, että aikaisemmat löydökset muussa aiheesta koskevassa tutkimuksessa sopivat aineistoon, koska se mahdollistaisi oman aineiston käyttämisen aikaisempien tutkimustulosten kehittämiseen. Toisaalta, jos omat löydökset eivät tue aikaisempaa tutkimusta, on mielekästä pohtia, miksi. (Silverman 2000, 121)

Olen valinnut representaation tutkimuksen ja erityisesti konstruktionalistisen näkökulman, koska ne tukevat omaa tutkivaa ajattelua. Pidän näkemystä todellisuuden kielellisestä rakentumisesta järkevänä. Representaation tutkimuksessa aineistolle asetetaan mielestäni hyviä kysymyksiä, kuten millaisen vaikutelman esityksestä saa ja miten esitys rakentuu. Lähestymistavassa tarkastellaan pieniäkin yksityiskohtia, kuten välineitä tai oppimistehtäviä, jotka yhdessä rakentavat kokonaiskuvan oppimisympäristön representaatiosta. Minua kiinnostavat oppimisympäristön kuvauksissa ovat yhteiset ja yleiset kuvaukset, sekä muodostuuko jonkinlainen poikkeava ja vastakkainen kuvaus.

Tutkielman teoriaosuudessa ja kirjallisuutta tarkastellessani olen pyrkinyt hahmottamaan tutkielmani kontekstia, kuten aikaisempien tutkimuksien tuloksissa

ilmenneitä peruskoulukokemuksia ja oppilaiden tai opettajan kokemaa oppimisympäristön todellisuutta. Tämä tarjoaa vertailupohjan aineistolleni ja aineiston analyysissa tekemilleni tulkinnoille. (Silverman 2000, 84–85) Teoriaosuudessa esittelemäni tutkimus ja teoria, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen, rakentavat perustan, jolta lähteä tarkastelemaan omaa aineistoa. Olen tutkielmatyössäni lähtenyt syventymään artikkeleihin ja avaamaan niiden sisältöjä muistiinpanoihini sen jälkeen, kun minulla oli aineistoa koskeva tavoite ohjaamassa selaamista. (Richards 2005, 66, 68) Olen aikaisempaa tutkimusta, tuloksia ja teoriaa esitellessäni kuvannut ajatuksiani ja odotuksiani omasta tutkielma-aineistostani. Analyysia ja tuloksia esittäessä nähdään, kuinka oppimisympäristöstä konstruoidussa representaatiossa näkyvät aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseet oppimisympäristön piirteet. Osa aiemmasta tutkimuksesta tuloksineen on vuosien, jopa vuosikymmenten takaa, joten myös odotan jonkinlaista muutosta kuvauksessa verrattuna 1980- tai 1990-lukujen tutkimustuloksista muodostuneisiin vaikutelmiin peruskoulusta.

Aineistomuistiinpanojen tekemisessä ryhdyin etsimään tutkimuskysymykseeni vastausta analyysikysymysten ja aineistosta nousevien huomioiden kautta. Osa analyysikysymyksistä sopivat aineistoon, ja niistä pystyi muodostamaan eräänlaisia luokittelukategorioita, joihin sijoittaa tekstien ja kuvien yksityiskohtaisia esimerkkejä. Löydöksiä käsitelin muistiinpanoissa, kirjoitin auki huomioitani ja heränneitä ajatuksia. Kootessani muistiinpanoja ensin tiedostoksi koneelle ja myöhemmin analyysiosioon tässä työssä, minun täytyi usein palata sekä alkuperäisen aineiston että oman tutkimuskysymyksen äärelle. Tutkimuskysymyksen toistaminen auttoi analysoimaan aineistoa, jota edelleen muodostui omista ideoista ja reflektioista, ja asettamaan ne yksityiskohtaisine esimerkkeineen tutkielman tavoitteen mukaisiin luokkiin. (Richards 2005, 66, 82)

Tutkimuskysymyksen äärelle palaaminen oli ensiarvoisen tärkeää, jotta aineiston käsittelyssä analyysivaiheessa pystyin jonkin verran rajaamaan minulle tyypillistä tarvetta ottaa mukaan ja käsitellä kaikkea. Sama piirre esiintyi jo teoriaosuutta kirjoittaessa, ja aiheutti minulle vaikeuksia edetä omaan aineistoon ja tutkielmatyöskentelyyn oman aiheeni parissa. Koen helposti, että kaikki liittyy kaikkeen. Siksi materiaalin rajaamisessa minua taitavamman näkökulmasta

taustateorialle tai tutkimuskysymykselle epäolennainen muuttuu helposti minun näkökulmastani olennaiseksi. Esimerkiksi oppilaan oppimisympäristö tarkoittaa samalla usein myös opettajan työympäristöä, mutta tutkielman mielekäs rajaus laajenee liikaa eikä kuvaa alkuperäistä tutkimuskysymystä, jos opettajan työhön liittyvät yksityiskohdat asettuvat keskeiseen rooliin analyysiosiossa.

2.2 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullista tutkimusta on kritisoitu vielä suhteellisen uudeksi tutkimusmetodologiaksi. Joidenkin näkemysten mukaan laadullista tutkimuksen käyttö tulisi rajata esimerkiksi varhaiseen ja kokeilevaan vaiheeseen tutkimusprojektissa jonka päättäisi ja kokoaisi määrällinen tutkimus. (Silverman, 2000, 9) Aineistoksi laadullisessa tutkimuksessa käyvät pidemmät, kuvailevat narratiivit eli kertomukset. (Silverman, 2000, 9–11, 176–177) Laadullinen tutkimus on siis pyrkimystä ymmärtää osallistujia, kuten haastateltavia, ja heidän luokitteluaan sekä sitä, kuinka luokittelut näkyvät konkreettisesti toiminnassa, kuten kerronnassa ja kuvailussa. Pääosassa on kokemus, ei mitattavat ominaisuudet kuten määrällisessä tutkimuksessa. Samoin tekstiaineiston kautta kiinnostaa enemmän todellisuuden esittämisen prosessit kuin kuvauksessa tehtyjen väitteiden todenperäisyys. (Silverman, 2000, 128)

Tämä muodostuu ongelmaksi tutkimuksen luotettavuudessa, kun mietitään, miten yksittäinen tutkija luokittelee kuvattuja tapahtumia. Voidaan kyseenalaistaa, tekisikö toinen tutkija aineistosta samanlaisia tulkintoja tai edes sama tutkija toisessa tilanteessa. Luotettavuuden kannalta olennaisen tärkeäksi muodostuu tutkijan avoimuus eli luokittelujen muodostuminen selitetään ja eri kategoriat esitellään esimerkkeineen tutkimuksessa. Näin lukijalle havainnollistuu tutkimusprosessi ja tutkijan ajattelu. Analyysissa täytyy tulkita aineistoa tarkasti ja syvällisesti, jotta tutkimustulokset pitävät paikkaansa. Ilmeiset ja selkeät esimerkit, luokat ja tulokset tarvitsevat rinnalleen pyrkimyksen selvittää epäselvä, vastakkaisiin tuloksiin viittaava materiaali. (Silverman, 2000, 9–11, 176–177)

Olen erittäin avoin sille, että pro gradu tutkielmani on vain pieni osa koko ihmis- ja kasvatustieteellisen kentän tutkimusta ja voi antaa jollekin toiselle lähtökohdan omalle tutkimukselle, myös määrälliselle sellaiselle. Tutkimusaineistoni sisältää useita sivuja monipuolisin keinoin kuvailevaa tekstiä ja kuvitusta suomalaisen peruskoulun arjesta, josta muodostan tuloksiksi niissä rakentuvaa vaikutelmaa oppimisympäristöstä. Toivon, että osaan käyttää riittävästi havainnollisia esimerkkejä artikkeleissa ja niiden kuvissa käytetyistä keinoista ja piirteistä, joista tulkintani rakentuu, jotta lukijat voivat verrata omaa tulkintaansa minun tekemiini.

Tutkielmaa ja sen luotettavuutta voi arvioida monin kriteerein. Voidaan kyseenalaistaa metodivalinnan soveltuvuus tutkimusaiheeseen ja -kysymykseen. Tutkielmassani olen pyrkinyt perustelemaan, kuinka representaation tutkimus Opettaja-lehden syksyn 2015 artikkeleista valikoitui mielestäni sopivimmaksi koulun kuvaamisen tutkimiseen. Myös alussa oppimisympäristöistä esitelty teoria ja tutkimustieto ovat mielestäni selvästi yhteydessä tutkielmani aiheeseen. Tutkielmassa tulisi selventää tutkimustapausten, aineistonkeruun ja analyysin kriteerit sekä aineistonkeruun ja analyysin tulisi olla systemaattista. Viittaukset alkuperäiseen aineistoon sekä analyysin käytäntöjen lyhyt avaaminen lukijalle, kuten miten teemoja, käsitteitä tai luokkia aineistosta nostetaan, vahvistavat myös työskentelyn luotettavuutta. Aineiston ja tulkinnan välille tulisi muodostua selkeä ero. Tutkielmassa tulee olla myös riittävästi keskustelua sekä tutkijan väitteitä puoltavasta että kumoavasta materiaalista aineistossa. (Silverman, 2000, 12)

Pyrin aineiston esittelyn vaiheessa kertomaan aineistonkeruusta ja sen systemaattisuudesta, ja avaamaan aineiston valintaani. Analyysistä kiinnostavia analyysikysymyksiä olen esitellyt monipuolisesti tutkielmassa, mutta käytännön analyysivaiheessa aineistossa esille tulleet aiheet vaikuttivat lopulta, millaisia tulkintoja voi tehdä. Olen kerännyt oppimisympäristön kuvauksista erilaisia piirteitä, ja vaikutelmani ei muokkaantunut vain yhdenlaiseksi malliksi tai ideaaliksi, joka ainoana saisi palstatilaa Opettaja-lehdessä. Pyrin esittelemään vaikutelmaani kumoavaa materiaalia sellaista esiintyessä.

Tärkeänä osana oman tutkielmani teon luotettavuutta on edelleen oman asian reflektointi, eli olen ja pyrin tuomaan uudelleen ja uudelleen esille omaan näkökulmaan vaikuttavat tekijät. Samoin tavoitteeni on harjoittaa havaintojeni ja oman analyysin

tulkitsemista kriittisesti. (Mäkiranta 2010, s. 117) Näkökulmaan tutkielman tekijänä vaikuttavat opettajankoulutus ja monipuolinen kohtaamani kasvatustieteellinen teoria ja tutkimus, jota olen opinnoissani kohdannut. Myös kokemukset opetusharjoittelussa vaikuttavat tapaan tulkita oppimisympäristöjen kuvauksia. Tutkielmani aineiston, Opettaja-lehden artikkelien lukijoista useimmilla todennäköisesti on koulutus ja ura opettajana, rehtorina tai muuna kasvatusalan ammattilaisena, mikä yhdistää minut lukijoihin. Pelkästään omiin peruskoulukokemuksiinsa oppilaana pohjaava lukija näkisi ja tulkitsisi aineistoa kenties toisin. Oman tutkijanposition reflektoinnin lisäksi representaatiota tutkiessa, esimerkiksi kuvaa lukiessa on tärkeää löytää kuvastojen väliset yhteydet, tunnistaa kertomuksia ja kulttuurisia elementtejä kuvissa sekä käsittää kuvan tuotantoprosesseja ja toimintamekanismeja. (Mäkiranta 2010, s. 118)

Samat vaiheet ovat tärkeitä visuaalisen aineiston lisäksi myös tekstin analyysissä. Olen suomalaisen kulttuurin tuote ja havaitsen sekä tulkitsen aineistoa, ja esimerkiksi sen kertomuksia ja kulttuurisia elementtejä sekä jonkinlaista intertekstuaalisuutta, yhteyttä muihin teksteihin, sen mukaan. Esittelen myöhemmin tutkielmassa aineistoni ja sen luonteen vielä yksityiskohtaisemmin, mutta tiedän ja haluan tuoda esille, että aineistoni alkuperäinen tarkoitus ei ole tutkimuksellinen, vaan se koostuu lehtiartikkeleista, jotka sisältävät ammattitoimittajan ja -valokuvaajan työtä, valintoja ja luovuutta.

Tutkielmatyössä on tärkeää tuoda ja pitää esillä tutkimuksen tarkoitusta, tutkijan motiivia tutkia ilmiötä. Olen toivottavasti tarpeeksi selkeästi tuonut esille kiinnostukseni tutkimusaiheeseen ja -kysymykseen. Luokanopettajaopinnoissa erityisesti viimeisinä vuosina oppimisympäristö sekä jonkinlainen muutoksen ilmapiiri siinä, pulpetittomuudesta teknologiseen vallankumoukseen, on ollut esillä mediassa. Opettaja-lehden oppimisympäristön representaatiota tarkastelemalla olen halunnut tavoittaa suuntaa ja mielellään tavoiteltua myönteiseksi koettua kehitystä. Samoin tutkielmasta tulisi käydä ilmi, ketä yksilöä tai mitä ihmisryhmiä tutkimusaihe tai -kysymys kiinnostaa tai koskettaa, ja kehen se vaikuttaa. Koska itselleni heräsi kiinnostus oppimisympäristön representaatioihin, uskon, että se kiinnostaa myös muita kasvatusalalla opiskelevia ja työskenteleviä. Aiheena se on tärkeä myös lapsille ja nuorille, oppilaille, joiden elämään oppimisympäristö ja sen rakentuminen vaikuttavat. Tutkielman tekijän tulisi avata, miten sekä motiivi että ihmisryhmät, joita tutkimus

kiinnostaa tai joihin se vaikuttaa, ovat voineet vaikuttaa aiheen rajaukseen ja muodostamiseen nykyisenkaltaiseksi. (Silverman, 2000, 201)

Koen, että oma opiskelu näiden ihmisryhmien joukossa, joita aihe todennäköisesti kiinnostaa, on tuonut itsellekin kiinnostuksen oppimisympäristön syvällisempään tarkastelemiseen. Kokemukset harjoitteluissa lasten ja nuorten kanssa, joihin oppimisympäristö vaikuttaa, on motivoinut selvittämään, millainen suunta on oppimisympäristön kehityksellä ja millainen on tulevaisuuden koulu. Tällaisten kysymysten kautta päästään lähemmäs jonkinlaista tavoitteellista tai ihanteellista ympäristöä, jossa opettajilla on hyvä työskennellä ja oppilailta mielekästä opiskella ja viihtyä olla. Oma motiivi tutkimuskysymyksen takana on siis myös jonkinlainen oman työympäristön ja työn kehittäminen.

Eettisyydestä ongelmaksi voi muodostua osaksi se, että Opettaja-lehden lehtitekstien kuvissa ja teksteissä on mukana oppilaita, lapsia, ja opettajia. Heidän henkilökohtainen elämänsä ja persoonalliset ominaisuutensa eivät kuulu tutkielman alueelle, miten siis rajata heidän esille ottamistaan sopivaan suhteeseen oppimisympäristön representaation analyysissa ja tulosten esittämisessä. Tutkielmani tavoite on analysoida oppimisympäristön kuvauksia, ja osana sosiaalista oppimisympäristöä ovat esimerkiksi ihmissuhteet. Haluan painottaa, että teen havaintoja ja tulkintoja yksinomaan tekstissä annettujen kuvausten ja kuvissa tapahtuvan toiminnan, esimerkiksi ilmeiden, perusteella. En ole haastatellut teksteissä ja kuvituskuvissa esiintyneitä henkilöitä enkä ole pyytänyt heidän suostumustaan tutkimukseen osallistumiseen. Tutkielmassani oletan, koska kyse on suomalaisesta kasvatusalan ammattijulkaisusta ja tunnen peruskoulun sääntöjä, että kuvissa esiintyviltä lapsilta sekä heidän huoltajiltaan ja aikuisilta on pyydetty lupa kuviin. Kyseinen aineisto on myös edelleen saatavilla internetissä. Olen silti ajatellut, että piirros- ja valokuvat eivät ole olennaisen tärkeitä havainnollistamisen kannalta aineistossa, vaan ne on mahdollista korvata kirjallisella kuvauksella tai tarvittaessa itse piirretyllä kuvalla. Sain tutkielman eettisyyteen tukea myös seminaariohjaajaltani, joka suositteli minua poistamaan tutkielman lopullisesta versiosta myös nimiä, esimerkiksi oppilailta, analyysiosuudessa käyttämistäni lainauksista, vaikka ne olivat esillä tarkastukseen lähetetyssä raakaversiossa.

3. Aineiston esittely

Aineistoani ovat syksyn 2015 Opettaja-lehden artikkelit ja jutut. Opettaja-lehti, alkuperäiseltä nimeltään Opettajain Lehti, perustettiin 1906. Lehden omilla sivuilla kerrotaan, että opettajien edunvalvonta kuuluu sen keskeiseen sisältöön, ja että lehti on ”näyteikkuna opettajan ammattiin”. (<https://www.opettaja.fi/toimitus/> 25.10.2018) Opettaja-lehteä julkaisee Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, johon kuuluu opetusalan ammattilaisia varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta yliopistoon. Järjestö- ja ammattilehtenä se on eräs OAJ:n jäseneduista. Opettaja-lehden saavat painettuna julkaisuna OAJ:n jäsenet, joihin kuuluu opetusalan päättäjiä sekä ammattilaisia joka koulutusasteella. (www.opettaja.fi/cs/opettaja/info 21.11.2016) Vuonna 2018 lehden vastaavana toimittajana toimii tuottaja Minna Ängeslevä ja päätoimittaja on Hanna Ottman. (<https://www.opettaja.fi/toimitus/> 25.10.2018) Vuonna 2015, jolta keräsin aineistoni, päätoimittaja oli Marja Puustinen.

Opettaja oli Suomen vanhin viikkolehti vuoteen 2014 saakka, jolloin ilmestymiskertoja harvennettiin. Opettajan virallinen levikki on 99 094 (LT 5.2.2018), ja se kuuluu suurimpien suomalaisten aikakauslehtien joukkoon. Opettaja on yksi Aikakauslehtien liiton jäsenistä. Lehden painaa Forssa Print, ja se ilmestyy vuonna 2018 22 kertaa. (<https://www.opettaja.fi/toimitus/> 25.10.2018) Keräsin aineistoni vuonna 2015, jolloin lehtiä ilmestyi 30 kappaletta. Opettaja-lehdellä on yli 170 000 lukijaa. Lehti ilmoittaa omilla sivuillaan olevansa säännöllisesti mukana Kansallisessa Mediatutkimuksessa, ja sen vuoden 2017 tietojen mukaan jopa 84 prosenttia lukee lehden säännöllisesti. (<https://www.opettaja.fi/wp-content/uploads/2018/03/Opettajan-mediakortti-2018.pdf>, 4, 25.10.2018). Opettaja-lehdestä on yhtenä ensimmäisenä suomalaisista aikakauslehdistä julkaistu myös verkkoversio vuodesta 1996 ja näköislehti on ollut saatavilla 2006 lähtien. (<https://www.opettaja.fi/toimitus/> 25.10.2018)

Opettaja-lehden valintaan aineistoksi johti minun tapauksessani erityisesti julkaisun ja sen tekstien vakiintunut asema kasvatustieteiden ammattilaisten keskuudessa. Jo lehden pikaisella selailulla minusta vaikutti siltä, että artikkelit ja muu sisältö ovat suurimmaksi osaksi ammattilaisten, asiantuntijoiden, tutkimuksen sekä koulutuspolitiikan vuoropuhelua. Tällaisen keskustelun tarkastelu on mielestäni mielekästä, koska siinä

arvioidaan sekä mennyttä että vallitsevaa tilannetta ja suunnitellaan tulevaa. Kasvatusalan ammattilaiset voivat jakaa kokemuksiaan ja he vaikuttavat oman työympäristönsä muutoksella oppimisympäristöön. Asiantuntijat voivat antaa suosituksia ja tutkimuksiin liittyy läheisesti myös hanketoiminta ja uusien ideoiden kokeileminen. Koulutuspolitiikalla vaikutetaan muun muassa resursseihin. Oman tulevan opettajuuteni näkökulmasta minua erityisesti kiinnostaa, millaisia oppimisympäristöjä Opettaja-lehdessä esitellään ja millaista muutosta oppimisympäristöön suunnitellaan tai rohkaistaan.

Oletuksiini ja odotuksiini artikkelien tuottamasta koulun kuvauksesta olen viitannut jo aiemmin. Oletin, että jutuissa näkyisi avoimuus ja käytäntöjen monipuolisuus, esimerkiksi fyysisessä oppimisympäristössä pulpetittomuus. Myös digitalisointi, verkkoympäristön hyödyntäminen ja esimerkiksi ohjelmointi olivat mielestäni todennäköisiä aiheita. Odotin myös, että teksteissä olisi läsnä koulutuspolitiikka ja sitä kautta oppijan käsitettä rakentava pedagogiikka kuten esimerkiksi yrittäjyyskasvatus, valtakunnallinen ja mahdollisesti myös koulukohtainen opetussuunnitelma. Tutkielmaa suunnitellessani esimerkiksi omilla kokemuksilla opettajankoulutuksessa oli ehdottomasti vaikutus jo odotuksiini, mutta myös tekstien analysointiin ja tulosten tulkintaan. Näkökulmaani vaikuttaa, millaisia oppimisympäristöjä olen nähnyt harjoitteluissa, omana kouluajanani ja millaisista pedagogiikoista tai käytännön työvälineistä luokanopettajaopinnoissa puhutaan. Oletusteni ja odotusteni aiheet olivat kaikki jollakin tavalla esillä tutkielmaa suunnitellessani.

Ongelmia aiheuttavista tekijöistä opinnäytetyöskentelyssä eräs yleisimmistä on epäonnistuminen aineiston rajaamisen suunnittelemisessa. Tarkka analyysi yksityiskohtaisesta aineistosta on hyvin suunnitellun laadullisen tutkimuksen perusta. Aineistoa on oltava tarpeeksi tutkielman tarkoituksen ja tulosten perustelemiseksi, mutta ei liian paljon, jotta sen työstämiseen on riittävästi aikaa ja energiaa. Teksti- ja kuvasisältöjen tarkastelemiseen tutkimuksellisesta näkökulmasta täytyy myös perehtyä. (Richards, 2005, 20) Pääosassa omassa analyysissäni ovat tekstiosuudet, mutta koen, että myös kuvituskuviin osuus on useissa teksteissä niin merkittävä, että ne kuvateksteineen ovat myös mukana vaikuttamassa tulkintaan.

Alkuvaiheessa olin tekemässä aloittelijan perinteistä virhettä enkä osannut rajata aineistoa järkevästi tutkimusprojektiani varten. Olin alun perin ajatellut vuoden 2015 kokonaisuutena tarkastelua. Tämä on minulle ensimmäinen pro gradu –tutkielma, jonka teen ja työhön liittyvä odotukseni olivat, että kandidaatin tutkielmaan suhteutettuna esimerkiksi aineistoa täytyy laajentaa ja tavoitteisiin sekä arviointikriteereihin suhteutettuna työn laatua korottaa. Se, mikä on tällä uudella tasolla riittävästi työsarkaa, oli kuitenkin vaikea hahmottaa, koska jokainen tutkielma on yksilöllinen niin aineiston kuin sen kanssa työskentelemisen suhteen. Tarkasteltuani alustavasti aineistoa eli selailtuani useampia Opettaja-lehtiä, havaitsin, että kokonaisen vuoden oppimisympäristöä kuvaavissa jutuissa olisi materiaalia useampaankin tutkielmaan.

Koska aineiston rajaamista käsiteltiin myös pro gradu –tutkielmaseminaarissa, päädyin ottamaan aineistokseni noin puolen vuoden lehdet. Otin analysoitavaksi loppukesän ja syyslukukauden 2015 lehdet, numerot 16.–30. ajanjaksolta 18.6.2015–11.12.2015. Ajattelin aluksi myös rajata pelkästään syyslukukauden aikana julkaistuihin juttuihin, mutta toisaalta koin mahdolliseksi, että loppukesän jutut näyttäivät suuntaa syyslukukaudelle oppimisympäristöjen kuvauksillaan. Näissä 15 lehdessä oli yhteensä 23 peruskouluun ja sen oppimisympäristöön liittyvää juttua, joista kaikki sisälsivät myös kuvia. Jutuista sivuja, jotka kuuluivat aineistooni, oli yhteensä noin 48. Sivumäärä ja juttujen kokonaissivumäärä eroavat, koska esimerkiksi jutuissa, jossa käsiteltiin useita kouluasteita päiväkodista ammatilliseen koulutukseen tai yliopistoon, otin vain peruskoulua käsittelevät sivut analysoitavaksi, koska olin rajannut tutkielman aiheen nimenomaan perusasteen oppimisympäristöön. Aineistoni sivumäärän pienen epätarkkuuden aiheuttavat myös mainokset, joita en tässä työssä ole sisällyttänyt analyysiin. Puoli tekstisivua, jonka alla on puolen sivun mainos, on tässä noin 48 sivussa siis laskettu yhdeksi sivuksi.

Vaikka rajasin aineistoa, analysointi vei tutkielmatyöskentelyssä minulta paljon aikaa. Halusin tutkia jokaista juttua, sen tekstiosuuksia ja kuvia tarkasti. Eteneminen oli alussa hidasta, ja vasta loppua kohden onnistuin paremmin tutkielman kannalta olennaisten yksityiskohtien poimimisessa. Tein analyysimuistiinpanojani kynällä ruutuvihkoon, koska niiden siirtäminen huoneesta toiseen ja alustalta toiselle oli sillä hetkellä helpompaa kotona hoidettavan lapsen kanssa puuhatessa. Valitettavasti muuten hyvin

toimiva perinteinen menetelmä tuotti kaksin verroin työtä siinä vaiheessa, kun valtava määrä materiaalia piti koneelle siirtäessä kirjoittaa uusiksi. Toisaalta, käytin uudelleenkirjoittamisvaiheen analyysimuistiinpanojen ensimmäiseen ryhmittelyyn tekstikohtaisista aihekohtaisiksi eli yhden artikkelin muistiinpanoista poimin eri alaluokkiin esimerkiksi fyysistä oppimisympäristöä koskevia huomioita, tekstilainauksia sekä kirjoitin auki tulkintaan vaikuttaneiden kuvituskuvien sisältöjä.

4. Analyysi

Pro gradu-tutkielman laajuus tekee siitä sopivan mittavaksi vastaukseksi noin yhdestä kolmeen kysymykseen, ja tällaiseen työhön mahtuu enimmillään yksi teema. (Hakala, 1999, 79–80) Tutkimuskysymys, joka on tutkielmani lähtökohta, on, miten peruskoulua kuvataan oppimisympäristönä syksyn 2015 Opettaja-lehden artikkeleissa. Olen siis kiinnostunut lehdessä esitetystä peruskoulun kuvauksesta, representaatiosta oppimisympäristönä. Oppimisympäristön käsitteen olen aiemmin teoriaosuudessa kirjallisuuden ja muun tutkimuksen pohjalta jakanut fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Siksi kysymyksiksi muodostuu, millaista fyysisen oppimisympäristön ja sosiaalisen oppimisympäristön representaatiota aineistokseni rajaamat Opettaja-lehden artikkelit rakentavat. Analyysimenetelmäni perustuu representaatiotutkimukseen. Analyysitekstissä tavoitteeni on tuoda esille aineistosta esimerkkejä kuten tekstilainauksia ja kuvituskuvien kuvailua, jotka ovat johtaneet tekemiini tulkintoihin, vaikutelmaan, oppimisympäristön representoimisesta artikkeleissa.

Olen tutkimuskysymykseni pohjalta kehittänyt yksityiskohtaisempia analyysikysymyksiä ohjaamaan aineiston analyysiprosessia. Näiden tarkoitus oli ohjata analyysin ja luokittelun alkuun. Keräsin muistiin myös tutkielmassani käyttämästäni aikaisemmasta tutkimuksesta ja teoreettisesta kehyksestä nousseita kysymyksiä, joita olen pyrkinyt käyttämään tutkimusprosessissa tekstien tarkasteluun vaihtoehtoisesta, oman käsitteellisen ajattelun ulkopuolelta tulevasta näkökulmasta. (Silverman, 2000, 52) Oppimisympäristön representaation jakaminen fyysiseen ja sosiaaliseen ohjaavat

tarkastelemaan erilaisia yksityiskohtia kuvauksissa. Fyysistä oppimisympäristöä ovat kuvituskuviissa näkyvät tai tekstissä kuvaillut tilat, rakennukset ja luonnon ympäristö sekä välineet. Sosiaalista oppimisympäristöä ovat ihmissuhteet, kouluyhteisö ja sen toimintakulttuuri. Olen aineistosta nousevia oppimisympäristöä kuvailevia yksityiskohtia analyysivaiheen muistiinpanoista kirjatessani tehnyt alkavaa luokittelua fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön välillä. Analyysiosuudessa esittelen tulkintaani tukevia tekstilainauksia kursiivilla ja kuvituskuviien kuvailua pienennetyllä tekstifontilla, kun ne sijoittuvat tulkintaa esittävän kappaleen eteen.

5.1 Fyysinen oppimisympäristö

Yksityiskohtaisemmat analyysikysymykset osista, joista koulun oppimisympäristönä kuvataan rakentuvan, olivat minulle keino ja väline lähestyä laajaksi kokemaani aineistoa. Kykenin oppimisympäristöä koskevan teorian ja tutkimuksen pohjalta muodostamaan oletuksia oppimisympäristön piirteistä, joille voisi muodostua suhde aineistossa oppimisen ja opettamisen tukemiseen. Fyysisestä oppimisympäristöstä tutkimuskysymykseni on, millaiseksi tilaksi fyysisiltä ominaisuuksiltaan peruskoulu representoidaan aineistossa. Koulurakennus ja sen rakenteelliset osat, kuten luokkahuoneet, käytävät, ruokala tai liikuntasali, muodostavat oppilaan jokapäiväisen ympäristön. Minua kiinnostaa, miten eri osia käytetään kuvauksissa opetukseen ja opiskeluun, ja miten tiloissa tapahtuvaa oppimista, opiskelua tai opetusta kuvataan.

Fyysistä oppimisympäristöä käsittelevästä teoriasta ja tutkimuksesta nousivat ajatukset tilojen soveltuvuudesta toimintaan ja käyttötarkoitukseen sekä oppilaiden ja opettajan asettumisesta ja viihtymisestä fyysisessä ympäristössä. Analyysissa lähdin myös tarkastelemaan, laajentuuko kuvattu oppimisympäristö aineistossa koulurakennuksen ulkopuolelle, välituntialueelle, lähiympäristöön tai muihin paikkoihin ja rakennuksiin. Miten fyysisen koulurakennuksen ulkopuolista aluetta käytetään oppimisympäristönä kuvauksessa? Opettajat voivat viedä oppilasryhmänsä ulos luokasta, vierailulle tai retkelle. Myös mahdollisesti kuvauksissa näkyvä ero koulujen maantieteellisen sijainnin välillä kiinnosti alustavasti, että näkyisikö se oppimisympäristöjen kuvauksissa. Välineistä analyysikysymykseksi erikseen nousi teknologian rooli kuvauksissa.

Fyysisen oppimisympäristön piirteistä selkeää kahtiajakoa muodostui tulkinnassani pienten lähikoulujen ja isojen koulurakennusten sekä perinteisen luokkahuoneen ja toisenlaisen, vaihtoehtoisen luokkahuoneen esitysten välille. Erilleen näistä asettuivat myös kuvaus laajemmasta oppimisympäristöstä, koulun pihasta ja muusta oppimiseen käytetystä luonnonympäristöstä ja rakennetusta ympäristöstä lähialueella. Erottelin toisistaan esitykset opettajien ja oppilaiden suhteesta oppimiseen käytettyihin fyysisiin ympäristöihin. Havaitsin myös teksteissä niin paljon kuvausta opiskeluun ja opetukseen käytetyistä välineistä, että se asettui osioksi erikseen.

5.1.1 Koulurakennuksen koko

Oppimisympäristön kuvauksissa Opettaja-lehden vuoden 2015 syksyn artikkeleissa oli muutama esitys pienistä lähikouluista, ”*kyläkouluista*”, kuten esimerkiksi ”*Vuolijoen kolmen opettajan alakoulu*”, joka on artikkelin mukaan ”*yksi Kajaanin kaupungin pilottikouluista, joissa harjoitellaan digitaitoja koulujen ja päiväkotien pedagogiikassa.*” (Korkeakivi, 20/2015, 18) Pienten lähikoulujen esitys jäi painotuksellisesti vähäiseksi. Tekstin esimerkeistä kaksi ”*alle 40 oppilaan kyläkoulua oli päätetty jo lopettaa ja koota kaikki alakoululaiset kirkonkylään.*” (Korkeakivi& Laaninen 22/2015, 14) Pienet koulut ovat lakkauttamisuhan alla, ja suuntana on siirtyminen haja-alueiden vähäväkisisistä kouluista ja tiloiltaan pienistä, usein myös vanhoista koulurakennuksista kohti keskustan ja kaupunkialueen suurempia ja uudempia kouluja. (Korkeakivi, 20/2015, 19)

Oppimisympäristönä pienten lähikoulujen kuvaukset antoivat ainoastaan positiivisen mielikuvan, toinen kouluista oli alueelta ensimmäisten joukossa mukana kokeilemassa uutta teknologiaa soveltavaa pedagogiikkaa, ja toinen yhteisönä otti avoimesti vastaan uusia oppilaita turvapaikanhakijoista. ”*Visuveden kyläkoulun johtaja - - vahvistaa turvapaikanhakijoiden olevan elintärkeitä paikkakunnan kahdelle kyläkoululle: syyslukukauden alussa Visuvedellä aloitti 39 oppilasta, nyt koululaisia on jo noin 60.*” (Korkeakivi& Laaninen 22/2015, 14) Kuten viimeisessä tekstiesimerkissäni kerrotaan, pienessä koulurakennuksessa tilankäyttö vaatii sopuisaa asennetta ja järjestelyjä

aikataulussa. *”Viiden pöytäryhmän ruokailuhuoneessa lounastetaan vuorotellen.”*
(Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16)

Siirtymää uusiin, suurempiin koulurakennuksiin ja niistä esimerkkejä esitettiin koulurakennuksen kuvauksissa runsaammin. Uusien koulurakennusprojektien taustasyiksi esitettiin vanhojen rakennusten sisäilmaongelmat ja huonokuntoisuus. *”Entisessä koulussa oli sisäilmaongelmia, joten tulo tänne puhtaisiin, avariin ja valoisiin tiloihin oli iso myönteinen muutos.”* (Koivu, 20/15, 44) Fyysisestä oppimisympäristöstä halutaan koulun työntekijöiden ja oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia tukeva, kun Suomen koulurakennusten kunnosta ja esimerkiksi homeen terveyshaitoista ilmenee huolta julkisessa keskustelussa aika ajoin. Tämän lisäksi julkisrahoitteisen rakennuksen toivotaan oleva käytössä kestävä, ja kuvauksen esimerkissä myös rakennuksen huolenpito on otettu huomioon jo sopimus- ja rakennusvaiheessa materiaalivalintana. *”Kastellin monitoimitalo on rakennettu elinkaarimallilla, eli urakoitsija Lemminkäinen vastaa talon huollosta seuraavien 25 vuoden ajan. Seinät on pinnoitettu helppohoitoisella sementtikuitulevyllä.”* (Koivu, 20/15, 43) Hyvällä koulurakentamisella ja tilojen edullisella ylläpidolla voidaan saada aikaan säästöjä. Uusien tilojen suunnittelussa halutaan huomioida mahdollisuus hyödyntää tiloja tehokkaasti monipuolisessa käytössä. *”Entiset koulurakennukset olivat käyneet huonokuntoisiksi, ja toisaalta yhdistämisellä haettiin tehokasta tilankäyttöä.”* (Koivu, 20/15, 44)

Uusia suuria koulurakennuksia kutsutaan teksteissä *”monitoimitaloiksi”*. Tilojen monipuolisella ja tehokkaalla käytöllä tarkoitetaan, että samalla rakennuksella on useita eri käyttäjäryhmiä. *”Uudet koulurakennukset rakennetaan usein suuriksi monitoimitaloiksi päiväkoteineen ja kirjastoineen.”* (Vanas 16/2015, 7) Kuvauksissa saman katon alle sellaisia toimijoita, joilla on samankaltaisia käyttötarpeita ja intressejä tilankäyttöön. Esimerkkejä tekstissä ovat eri koulutusasteiden sekä varhaiskasvatuksen ryhmien tuominen samoihin tiloihin. Käyttötarpeen mukaan jaettavia yhteisiä tiloja koulurakennuksessa voivat olla luokkahuoneet, kirjasto, liikuntasali, auditorio tai ruokala. *”Rakennuksessa toimivat päiväkotit, peruskoulu liikuntaluokkineen, lukio ja urheilulukio, aikuislukio, verkkolukion koordinaattori sekä kirjasto ja nuorisotilat. Myös muiden kaupunkilaisten halutaan käyttävän tiloja. Esimerkiksi kirjasto on avoin*

kaikille, Oulun liikuntatoimi jakaa salivuoroja isoista liikuntasaleista ja auditoriossa on pidetty koulutustilaisuuksia.” (Koivu 20/2015, 42)

”Hiekanpään elämänkaarikampuksella Pieksämäellä on lounasaika. Yläkoululaiset vaeltavat pienissä ryhmissä pihan poikki syömään. - - Hiekanpään koulu ja Diakoniammattikorkeakoulu aloittivat tänä syksynä kolmannen lukuvuoden yhteisissä tiloissa Pieksämäen keskustan kupeessa. Kummallakin oppilaitoksella on rakennuksessa oma siipensä. Valoisa aulatila on yhteinen.” (Moilanen 20/2015, 50) Aina yhteinen koulualue ei koostu vain yhdestä rakennuksesta. Esimerkkilainauksen mukaan *”elämänkaarikampus”* eli useaa elämänvaihetta koskettava toimijoiden ja palvelujen muodostama kokonaisuus voidaan koota myös erillisiin rakennuksiin samalla alueella. *”Naapurirakennuksessa asuu - - palvelukodin vanhuksia. Vieressä on myös Lapsi- ja perhepalvelukeskus - - lastenkoteineen. Taaempänä Seurakuntaopisto tarjoaa muun muassa ammatillista koulutusta, vapaan sivistystyön opintoja sekä koulutusta erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille.” (Moilanen 20/2015, 50)* Tässäkin tapauksessa eri ryhmillä on yhteisiä alueita fyysisissä tiloissa, kuten aula, ruokala ja kirjasto. *”Seurakuntaopiston tiloissa on kampusalueen yhteinen lounasruokala ja kirjasto.” (Moilanen 20/2015, 50)*

Pyrkimys eri toimijoiden yhdistäminen samalle kampusalueelle ja yhteisiin rakennuksiin on kuvausten mukaan kasvava. *”Suunnitteilla on myös lukion ja Etelä-Savon ammattiopiston toimipisteen sijoittaminen samalle alueelle.” (Moilanen 20/2015, 50)* Elämänkaarikampus on siis laajentumassa, kun alueelle on tulossa lisää eri koulutusasteita, ja sen lisäksi, että monitoimitaloja löytyy Pohjois-Pohjanmaalta useampia, yksi on rakenteilla ja niitä esitellään ahkerasti suomalaisille ja kansainvälisille vierailijoille. Kiinnostusta riittää. *”Monitoimitaloja on muuallakin, muun muassa Oulun Ritaharjussa, Metsokankaalla ja Hiukkavaarassa, ja yksi on rakenteilla Pudasjärvelle. Hankkeet myös kiinnostavat. Kastellissa käy jatkuvana virtana vieraita Suomesta ja ulkomailta, ja rehtori käyttää työaikaan vierailujen valmisteluun ja talon esittelyyn.” (Koivu 20/2015, 44)*

Suuret koulurakennukset ja monen toimijan kampusalue oppimisympäristöinä kuvauksissa herättävät pääosin vaikutelmaa viihtyisistä ja miellyttävistä fyysisistä tiloista. Monitoimitalo on uusi, joten se on myös hyväkuntoinen ja niin sanallisessa

kuvailussa kuin kuvituskuviissakin näkyy arkkitehtuurinen panostus tiloihin. *”Paikalla valetut sileät betoniset pilarit antavat ilmettä kaikkien yhteiselle ruokailutilalle ja aulalle.”* (Koivu 20/2015, 42) Esimerkeissä koulurakennuksen esteettiseen suunnitteluun ja *”ilmeeseen”* on haettu persoonallisuutta luonnosta. *”Rakennus on neliapilan muotoinen.”* (Koivu 20/2015, 43) Tämä voi lisätä tilojen miellyttävyyttä ja kotoisuuden tuntua. Lisäksi esimerkin yksityiskohta, betonipilarit ovat näkyvillä ruokalassa eli yhteisissä tiloissa, jotka kaikki tilojen käyttäjät voivat nähdä ja kokea päivittäin. Kuvituskuvan tilassa useita kuin sienen tai puun muotoisia pylviä, kuin ruokala olisi yksi suuri vaalea metsä. (Soini 20/2015, 42)

Uusien, kuvauksissa suurten koulurakennusten tai useista rakennuksista muodostuvan kampuksen suunnitteleminen yhdistyy uuteen opetussuunnitelmaan. *”Uuden opetussuunnitelman hengessä koko talo ympäristöineen on opetustilaa.”* (Koivu 20/2015, 42) Tilojen rakentamisen prosessissa kuunnellaan pedagogisia tavoitteita. Erityisesti opettajien asema tilankäyttäjänä korostuu, kun he osallistuvat oppimisympäristön fyysisten tilojen suunnitteluun niin opetussuunnitelmatyön kuin henkilökohtaisen vaikuttamisen kautta. *”- Tuntuu, että arkkitehti on kuullut meitä opettajia. Hän on tullut oppitunneille jututtamaan sekä erilaisiin kokouksiin. - - Se on ollut pedagogista keskustelua. Olemme pohtineet, mitä opetus tulevaisuudessa on ja mitä se vaatii tiloilta”.* (Moilanen 20/2015, 50–51) Tekstiesimerkeissä fyysisenä rakennuksena koulu on suunniteltu käytettäväksi ja on tällä hetkellä kokonaan käytössä oppimisympäristönä, luokkien väliseinien avaaminen mahdollistaa erilaista tilojen käyttöä ja tilojen varustelu vastaa uuden opetussuunnitelman edellytyksiä. *”Kastellista tehdään tulevaisuuden koulua, jossa tiloja voi käyttää eri tarkoituksiin ja esimerkiksi luokkien väliseiniä voi avata. Teknologia soveltuu uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Luokissa on muun muassa älytykit, ja talossa on useita kärryillä siirrettäviä kannettavia tietokoneita ja tabletteja, joita luokat voivat varata.”* (Koivu 20/2015, 42, 44)

Suuria kouluja kritisoitiin Opettaja-lehdessä yhdessä artikkelissa. Fyysiseen puoleen viittaavat esimerkit, joissa koetaan koulurakennukset liian suuriksi, rakenteen ja koon vuoksi raskaiksi. Fyysisistä epämiellyttävyyden aiheista kuvauksessa *”Suuren koulun meteli ja tungos ahdistivat Heli Sahlstedtin tutkimukseen osallistuneita oppilaita.”*

(Vanas 16/2015, 7) eli puutteet äänisuunnittelussa sekä tilojen kokeminen liian ahtaaksi suurelle oppilasmäärälle olivat oppilaille suuren koulun negatiivisia puolia. Oppimisympäristössä fyysisen tilan yhtenäisyys eli valtavan koulurakennuksen jakaminen ei takaa pedagogista yhtenäisyyttä, ja osiin jakautunut monitoimitalo voi olla yhtä erillinen tai yhtenäinen kuin erilliset koulurakennukset. *”Opettajat pitivät kouluaan rikkaana ja monipuolisena työympäristönä, mutta rakenteensa ja kokonsa vuoksi raskaana. Kouluja on suuren koon takia hankala saada toimimaan järkevästi. Koko ja yhtenäisyys riitelevät keskenään: suuren organisaation toimintaa joudutaan osittamaan, mutta osituksen jälkeen koulun osat eriytyvät toisistaan liikaa, jolloin yhtenäisyyden edut menetetään.”* (Vanas 16/2015, 7) Tilojen jakamiseen hyvän oppimisympäristön muodostamiseksi tarvitaan siis työtä sosiaalisen ympäristön muodostamiseksi, tietoista yhtenäisyyden tavoittelua esimerkiksi kommunikaation, johtamisen ja toiminnan suunnittelun kautta sekä aineettomia resursseja, kuten motivaatiota ja työaikaa.

5.1.2 Luokkahuone

Erottelin luokkahuoneen kuvauksia teksteissä ja kuvissa niin sanotusti perinteiseen ja toisenlaiseen eli jonkinlaista poikkeamaa ja vaihtoehtoisuutta ilmentävään esitykseen. Perinteinen luokkahuoneen malli ja siihen liittyvät miellelyhtymät ovat muodostuneet minulle osaksi omista kouluajoistani, osaksi kokemuksista koulussa ohjaajana ja opettajana toimimisesta sekä suomalaisen peruskoulun yhteisestä kulttuurisesta mallista ja sen sisältämistä piirteistä. Kulttuurinen malli kuvastaa yhteisiä luokkahuonetta koskevia oletuksia ja odotuksia. Tämä kulttuurinen kuvasto on esillä monissa eri kulttuurituotteissa, kirjallisesta kuvallisiiin. Perinteiseen luokkahuoneen fyysiseen sisustukseen kokemani perusteella kuuluvat esimerkiksi taulu luokan edessä, pulpetit ja tuolit sekä opettajanpöytä. Kahtiajako perinteisten luokkahuoneiden välillä tekee erilaiset käytännöt ala- ja yläkoulun puolella. Luokanopettajapainotteinen opetus alakouluissa ohjaa yhden ja saman huoneen toistuvaan käyttöön, kun taas aineenopettajien opettamassa yläkoulussa huone vaihtuu oppiaineen ja opettajien varausten mukaan.

Perinteiseen viittaavaa luokkahuoneen kuvausta löytyi Opettaja-lehden artikkeleista eniten jutuissa käytetyistä valokuvista. Ensimmäinen perinteisiin luokkahuoneisiin viittaava piirre, joka ei ole kovin näkyvä tai huomiota herättävä, on rajatut neliömetrit. Yhteispelillä kiusaamista vastaan –jutun kuvassa ollaan kuvan perusteella suljetussa tilassa, luokkahuoneessa, jonka ovi on takana vasemmalla. (Leppänen 23/2015, 16-17) Opetukseen käytetään yhtä tai vaihtuvaa huonetilaa, jolla on pysyvät seinät ja ovi kulkemista varten. Tämän ominaisuuden fyysisen oppimisympäristön toisenlaiset kuvaukset artikkeleissa myös myöhemmin haastavat. Kuvauksessa tuodaan myös esille edellisessäkin kappaleessa mainitsemani ero ylä- ja alakoulun välillä. Tekstissä puhuttiin etäopetuksesta, jonka käytännön järjestämisessä saman luokkatilan käyttö alakoulussa koettiin helpottavaksi tekijäksi. ”*Helpointa etäopetus on järjestää alakoulussa, jossa oppitunnit ovat yleensä samassa luokkahuoneessa. Yläkoulussa vaaditaan enemmän järjestelyjä, mutta hyvällä tahdolla ja suunnittelulla sielläkin onnistutaan.*” (Tikkanen, 19/2015, 22)

Perinteisen luokkahuoneen ja vaihtuvienkin luokkatilojen käyttöä haastavat nykyiset tavoitteet ilmiöpohjaisesta oppimisympäristöstä ja ulos luokasta–ajattelu, jotka tulevat esille myöhemmin kuvauksissa. Kuvauksessa etäopetuksen järjestämisen voisi ajatella jopa fyysisesti rajoittavan muuta oppilasryhmää ja sen opiskelua paikalleen. Opetuksen sitominen koulurakennukseen ei liene enää välttämätöntä, kunhan uuden teknologian käyttömahdollisuuksia, kuten videopuheluita liikkeestä, jatkojalostetaan myös opetuskäytössä.

Perinteistä luokkahuonetta esittävästä kuvista löytyy sisustuksesta odottamiani elementtejä kuten esimerkiksi liitu- ja tussitaulut, joilla on muun muassa julisteita, kuvia ja papereita. Taulu on yksi opetuksessa käytetty havainnollistamisväline, joka on perinteisessä opetuksessa hyvin vahvasti opettajan aluetta luokassa. Kotoutuminen alkaa koulusta –jutun ensiaukeaman kuvan tausta on vihreä liitutaulu, johon on kiinnitetty juliste aakkosista, kolmioviivain sekä liidulla kirjoitetut kirjainmallit. Etualalla on oppilaita jonottamassa pöydän luona, jonka takana opettaja istuu. (Korkala 22/2015, 12–13) Sinne voidaan siis koota esimerkkejä ja malleja, ohjeistuksia sekä esimerkiksi läksyt tai muuta muistettavaa. Kuvassa liitutaulun reunassa on oppikirjojen kuvia ja niiden kohdalla läksymerkinnät. (Korkala 19/2015, 20) Taulutyöskentely voi olla niin oppilas-

kuin opettajalähtöistäkin, mutta taulun käyttöä ohjaa opettajan kiinnostus ja esimerkki käyttää sitä.

Perinteisen luokan kuvauksissa usein lähellä taulua sijaisi myös opettajanpöytä. Opettajanpöydällä esimerkeissä on paljon kirjallista materiaalia, mikä voi viitata siihen, että luokkahuoneessa työskentely sisältää paljon oppikirjan ja vihkon käyttöä sekä monistetyötä. Ennakkoluulotta etänä –jutun kuvassa opettajan pöytä on täynnä monisteita, lappuja, vihkoja ja kirjoja. (Korkala 19/2015, 20) Yhteisapelillä kiusaamista vastaan –jutun kuvassa oven edessä on opettajanpöytä, jonka päällä on kirjoja ja paperia sekä kilikello. (Leppänen 23/2015, 16–17) Kilikellosta syntyy viittaus äänimerkkien käyttöön ohjauksessa. Kyse voi olla aikatauluista esimerkiksi välitunnin päättymisestä tai siirtymätilanteesta oppitunnilla, kun työtehtävä vaihtuu. Kilikellolla voidaan ylläpitää myös työrauhaa, esimerkiksi melutason liiallisesta noususta ilmoittaen. Ensivaikutelma perinteisen luokkahuoneen kuvauksista viittaa siis opettajajohtoiseen opetukseen ja opiskeluun, jossa opettaja näkyvästikin ohjaa tilannetta. Luokkahuoneesta löytyviä välineitä on mahdollista käyttää myös oppilaslähtöisesti.

Sisustus perinteisen luokkahuoneen kuvauksissa on kaikin puolin käytännöllistä. Osaksi pyrkimys selkeyteen ja yksinkertaisuuteen liittyy sekä siivoukseen että turvallisuuteen muun muassa palotilanteessa. Kappaverhot sekä loisteputkivalaisimet (Puumala 20/2015, 18) ovat poissa tieltä, korkealla ja koskemattomissa, toisin kuin roikkuvat, suuret verhot tai valaisimet. Muuta sisustusta ovat pöydät, tuolit, hyllyt, lipastot ja aiemmin mainittu taulu. Kaikki ovat käyttöesineitä, työskentelyä tai säilytystä varten. (Puumala 20/2015, 18; Leppänen 23/2015, 16–17) Myös esimerkiksi tablettitietokone (Puumala 20/2015,18) osana perinteisen luokkahuoneen kuvaan muuttaneista uusista välineistä, on helposti siirrettävä ja jaettava eri oppilasryhmien kesken. Luokkahuoneiden paljaus ja yksinkertainen sisustus luo osassa kuvauksista vaikutelman persoonattomasta ja mitäänsanomattomasta tilasta. Luokkahuoneilla voi, kuten aiemmin mainitsin, olla vaihtuvat käyttäjät ja tällöin ne eivät ole kenenkään omaksi tai henkilökohtaiseksi koettua tilaa. Kuvakulmasta ei näy mitään henkilökohtaista kuten esimerkiksi oppilastöitä tai opettajan tavaroita. (Puumala, 20/2015, 18)

Koulu kasvattaa kohtaamaan erilaiset kulttuurit –jutun kuvassa ollaan musiikkiluokassa. Luokan keskellä opettaja soittaa kosketinsoittimia, ja oppilaat istuvat hevosenkengän mallisessa muodostelmassa pehmustetuilla tuoleilla. Lattialla risteilee johtoja oppilaiden mikrofoneihin. Luokan takaseinustalla oppilaiden takana on muita instrumentteja kuten kitaroita sekä rummut. Takana seinään on kiinnitetty ohjelappuja, esimerkiksi soittimen käytöstä, ja julisteita. Lattia on muovimattoa, kattoa myötäilee loisteputkivalojen rivi ja ihan seinän ylälaidassa on rivi pieniä ikkunoita, joissa on geometrisesti kuvioitu kappaverho. (Elo, Häkämies, Puumala ja Partanen 30/2015, 24)

Perinteisten luokkatilojen kuvauksessa oman poikkeuksensa muodostavat taito- ja taideaineiden tilat, joiden sisustus, erityisesti välineiden osalta, muodostuu väistämättä persoonalliseksi. Tila on suunniteltu tietynlaiseen käyttöön. Esimerkissä musiikinluokka, jossa on pienet ikkunat katonrajassa, näyttää maanalainen tilalta. Suunnittelussa on voitu ajatella akustiikkaa ja kyseisen oppiaineen tuntityöskentelyyn kuuluvaa laulun ja soiton osuutta sekä niiden edellytyksiä. Toinen tärkeä piirre on varmasti muihin opetustiloihin kuuluvan melun osuuden minimoiminen eli halutaan vähentää toiminnasta aiheutuvaa häiriötä muille. Musiikille, kuten muille taide- ja taitoaineille, voidaan osoittaa omat, kiinteät opetustilat, koska niissä käytetään myös monipuolisesti välineitä, joiden siirtäminen huoneesta toiseen ei ole mielekäästä.

Ihan seinän ylälaidassa on rivi pieniä ikkunoita, joissa on geometrisesti kuvioitu kappaverho ja ikkunalaasiin on kiinnitetty paperista askarreltuja lumihiihtaleitä. (Elo, Häkämies, Puumala ja Partanen 30/2015, 24)

Ennakkoluulotta etänä –jutun kuvassa näkyy oppilaiden tekemiä askarteluja roikkumassa katosta. Roikkuvissa esineissä on myös leluja, musta lepakko ja kuumailmapallo, jossa kyytiläisinä pehmoeläin ja tikku-ukkoja. (Korkala 19/2015, 20)

Toisaalta, myös perinteisen luokkahuoneen kuvauksissa näkyy tapoja muodostaa tilaa henkilökohtaiseksi ja persoonalliseksi. Keinot ovat pieniä ja keskittyvät yksityiskohtiin. Aikaisemmassa esimerkissä mainitut julisteet, paperit ja kuvat taululla ovat kevyt ja helposti muokattavissa oleva tapa muokata yhteistä ympäristöä. Samoin tunnelmaa luodaan luovien oppilastöiden, kuten kuvataiteen tai käsityön teosten, esille asettamisella. Esimerkkejä näistä ovat artikkelien kuvissa katosta roikkuvat tai ikkunaan

kiinnitetyt askartelut. Esimerkkikuvan lumihiihtaleet ikkunassa ovat vuodenaikaan liittyvä merkki ja nopeasti vaihdettavissa. Oppilaan oma kädenjälki kuitenkin muokkaa fyysistä oppimisympäristöä omannäköiseksi ja sisustusta lapsennäköiseksi. Muuta lapsilähtöisyyttä ovat alakoululuokan kuvauksessa mainitut lelut luokassa. Oppilasryhmällä voi olla omia maskotteja, kuten esimerkiksi oppikirjan hahmoja pehmoeläiminä.

Pomona pedagogia -jutun Opettajat pelintekijöinä -osuuteen kuuluvassa kuvassa näkyy luokkahuone, jonka etuseinällä on pitkä vihreä liitutaulu, jonka päälle on asennettu heijastava valko- tai älytaulu. Lisäksi vasemmalla sivulla on valkokangas auki vedettynä. Luokassa on valkoiset yhden hengen, helposti ryhmiksi yhdisteltävät pöydät ja pyörivät, pehmustetut tuolit. Kaksi opettajaa istuu etualalla keltaisilla jumppapalloilla. (KUVA: Mäenpää, 26/2015, 26)

Ennakkoluulotta etänä -jutun kuvassa oppilaat istuvat perinteisessä luokkahuoneessa pulpeteissaan jonoissa, lukuun ottamatta yhtä oppilasta, joka osallistuu oppitunnille virtuaalisesti. Hän asettuu luokassa kuvaksi valkokankaalla ja tietokoneen näytöllä, ja jakaa tilan liitutaulun edessä seisovan opettajansa kanssa. (Korkala, 19/2015, 20)

Perinteisen luokkahuoneen kuvauksessa asteittaista muutoksen tai kehityksen suuntaa edustaa erityisesti kuvauksissa näkyvä teknologian osuus. Liitutaulusta ja tussitaulusta seuraava askel on tietokoneen heijastaminen taululle sekä älytaulu. Eräässä aiemmin mainitussa kuvassa pöydälle oli laskettu myös tablettitietokone. Uuden teknologian käyttö laajentaa myös oppimisympäristöä ja sen resursseja luokkahuoneen muodostaman fyysisen tilan ulkopuolelle. Opetukseen ja opiskeluun on käytettävissä verkkoympäristön kautta laaja sosiaalisen median maailma. Verkko yhdistää myös luokkahuoneessa opiskelevan oppilasryhmän ja opettajan etäopetuksessa kotonaan olevaan oppilaaseen. Erään opettajan ”neljäsluokkalaiset istuvat pulpeteissa – paitsi yksi.” Hän ”- - osallistuu tunnille virtuaalisesti kotinsa olohuoneesta.” (Tikkanen 19/2015, 21) Muusta sisustuksesta uudenaiseen suunnitteluun viittaa erityisesti ergonomiaan ja mukavuuteen panostaminen myös oppilaiden käyttämissä tuoleissa. Oppilaankin tuolissa on pehmuste, sillä voi pyöriä tai voi valita istua jumppapallon päällä.

Perinteistä luokkahuoneen kuvausta haastaa osassa artikkeleissa esitetty vaihtoehtoisen, toisenlaisen luokkahuoneen esitys. *”Joustava fyysinen oppimisympäristö kuitenkin tukee esimerkiksi yhteisöllisesti toteutettavaa yksilöllistä oppimista paremmin kuin perinteinen koululuokka.”* (Peltola 22/2015, 32) Ominaisuuksiltaan avoin ja joustava fyysinen ympäristö yhdistetään esimerkissä myös pedagogisiin ratkaisuihin. *”Muuttuvaa opetusta ja tilaratkaisuja norssin opettajat pohtivat myös keskenään. Sitäkin helpottaa se, että opettajat liikkuvat tuntien aikana samassa solussa. Mielipiteet ja ehdotukset vaihtuvat luontevasti.”* (Peltola 22/2015, 33) Opettajien ja oppilasryhmien kesken jaettu suurempi yhteinen tila mahdollistaa kuvausten mukaan niin yhteisopettajuuden käytön kuin muun yhteistyön ja laajemman yhteisöllisyyden. *”Täällä on luksusta työskennellä, kun väliseinän saa tarvittaessa pois ja esimerkiksi musiikintunnit voimme vetää yhdessä, ykkösluokan opettajat - - sanovat.”* (Koivu 20/2015, 43)

Fyysisiltä ominaisuuksiltaan toisenlaisen opetus- ja opiskelutilan kuvaus eroaa siis luokkahuoneesta monin tavoin. Se ei välttämättä ole rajattu luokkahuoneisiin, johon mahtuu yksi oppilasryhmä ja opettaja. Sen sijaan suurempi tila voidaan tarvittaessa rajata väliverholla tai -seinällä pienemmän ryhmän käyttöön, mutta samalla säilyy välitön yhteys muihin. Opettaja kuvauksessa *”vetää kiinni väliverhoa aulaan. Taustalla olevasta tilasta tulee hänen luokkansa kotipesä. Tila on avointa oppimisympäristöä, jonka kalustukseksi tulee sohvia ja säkkituoleja.”* (Koivu 20/2015, 43) Perinteinen kotiluokka, oma rajattu luokkahuone nimikoituine pulpetteineen vaihtuu kuvauksessa *”kotipesään”*, oppilasryhmän omaan turvalliseen tilaan ja alueeseen, johon palataan säännöllisesti. Tavoitteena on fyysisiltä ominaisuuksiltaan joustava tila ja sen vaivaton muokattavuus. Tätä voidaan lisätä helposti siirrettävillä, eroteltavilla ja yhdisteltävillä huonekaluilla. Kuvan huonekaluja ovat rullilla liikkuvat, säädeltävät tietokonetuoleja ja pienistä yksittäisistä pöydistä koostuvat pöytäryhmät, jotka voi erottaa ja joista voi muodostaa erikokoisia ja -muotoisia ryhmiä. (Soini 20/2015, 43)

Fyysisen opetustilan rakentamista ja muokkaamista ohjaavat siis myös pedagogiset tavoitteet. Yhteisopettajuuden lisäksi uudessa opetussuunnitelmassa erityisesti käsityön oppiaineen muutos haastaa perinteisen fyysisen oppimisympäristön erilliset tilat teknisen ja tekstiilikäsityön opetuksessa. Vanha kahtiajako oppiaineessa ja sen mukaiset

tilaratkaisut eivät pian vastaa käyttötarkoitusta ja uudenlaisen pedagogiikan asettamia odotuksia toiminnalle. Fyysinen tila, joka tukee perinteistä jakoa käsityön osa-alueiden välillä rajaa toimintaa, kun tilan vaihtuessa ei opetuksessa ja opiskelussa ei ole samoja mahdollisuuksia välineiden ja materiaalien suhteen. Nykyisessä monimateriaalisessa työskentelyssä tämä keskeyttää projektityöskentelyn, kun oppilaan tai ryhmän työvaiheelle olennainen väline ei ole saatavilla. ”*Monimateriaalinen käsityön opetustila mahdollistaa... nykyistä pitkäjänteisemmän ja monipuolisemman oppimisen.*” (Salonen 30/2015, 36) Toisenlainen käsityötila sisältää välineitä monipuoliseen työskentelyyn. Esimerkkikuvassa tila on jaettu lasisella väliseinällä, joka mahdollistaa koko tilan havainnoinnin, vaikka oppilaat työskentelisivät eri välineillä ja tiloissa. (Kiminki 30/2015, 36)

Taito- ja taideaineista otin lisäksi myös esimerkin huoneista, jotka mielestäni omalta osaltaan edustavat hyvää esimerkkiä toisenlaisen luokkahuoneen kuvauksesta: ”*Kuvataiteen luokka saa valoa suuresta pyöreästä kattoikkunasta.*” (Koivu 20/2015, 43). Kuvituskuvan musiikkiluokan kuvauksessa akustiikan ja äänimaailman eli käyttötarkoitusta tukevan tilasuunnittelun lisäksi on tuotu tilaan viihtyisyyttä sisustusvalinnoilla: Pomona pedagogia –jutun Siltamäki säveltää ja soi –osuuden kuvassa on musiikinopetukseen suunnattu tila, jonka lattiassa on ruskea matto, toisella seinällä värikkäitä ja kuvioituja verhoja ja toisella seinällä äänieristyslevyjä. (Somerpuro 26/2015, 25). Jos aiemmassa, perinteinen musiikkiluokan esityksessä tila sai jonkinlaista luonnetta siellä säilytettävistä välineistä tai takaseinän julisteista, tämä toisenlainen työskentelytila ilmentää persoonallisuutta värimaailman ja materiaalivalintojen kautta. Tilan kuvasta muodostuva vaikutelma on pehmeä ja miellyttävä, kun seinälle on ripustettu pitkiä verhoja ja lattiassa on matto. Toisenlaisen tilan tekevät siis perinteisestä, riisutusta ja yksinkertaisesta vahvasti muuhunkin julkiseen tilaan liittyvästä yksinomaan käytännöllisestä tyylistä, poikkeavat sisustusvalinnat.

Toisenlainen fyysinen opetustila on kuvauksissa siis avoin ja joustava, käyttötarkoitustaan ja esimerkiksi uutta opetussuunnitelmaa tukeva sekä viihtyisä. Fyysinen oppimisympäristö liitetään uusien opetustilojen kuvauksissa pedagogiikkaan sekä opetuksen ja opiskelun muotojen tukemiseen. Toisenlainen luokkahuone tukee

kuvauksissa monipuolisesti opiskelun muotoja sekä opettajan työtä. *”Tällä hetkellä pedagogia tavoittelee ymmärtävää ja merkityksellistä oppimista, ja fyysisen ympäristön tulee sopia siihen. Ubikossa opettaja pyrkii erilaisten oppijoiden lähelle. Opettaja voi samalla nähdä selvemmin vaikkapa yksittäisten lasten reaktioita ihan ilmeineen ja äänensävyineen - -.”* (Peltola 22/2015, 33) Tekstiesimerkissä opettajan tavoitteena on oppilaan yksilöllinen kohtaaminen erillisenä tai pienissä ryhmissä, ja tilat, joita myöhemmissä esimerkkikuvissa kuvataan, antavat tähän opettajalle mahdollisuuden.

Omassa sopessa oppii -jutun alkuaukeaman kuvassa kolme poikaa näppäilee tablettitietokonetta. Yksi heistä istuu säkkituolilla ja kaksi pehmeiden koottavien palikoiden päällä. Palikat ja säkkituoli ovat koulutilaan rakennetun laivan laitojen sisäpuolella, ja kuvan keskellä on laitaa narulla kiinnitetty purje. Kuvan perusteella Felix-laiva on ainakin osittain suljettu, korkealaitainen tila, jonne kuitenkin keskimittainen aikuinen näkee sisään. Tilaan mahtuu useamman oppilaan muodostama pienryhmä sopuisasti. (Kuva: Heikkala, 22/2015, 30-31)

Kuvan opiskelusopessa, kaapissa, näyttäisi olevan ovi ja siinä on kaksi ylempää, tyhjää hyllyä. Alahyllylle mahtuu kaksi lasta vastakkain istumaan, mutta mahdollisesti myös useampi vierekkäin. (Heikkala, 22/2015, 33)

Toisenlaisissa tilaratkaisuissa on käytetty erityisesti mielikuvitusta, kun oppilaat voivat valita opiskella laivassa tai kaapissa. Mielleyhtymät molempiin ovat tarinallisia, kuten esimerkiksi Narniaan vievä vaatekaappi tai seikkailuun aalloilla lipuva merirosvolaiva. Rajattu, rajallinen fyysinen esimerkkitala on sopiva pienryhmä- tai yksilötyöskentelylle, oman ja yhteisen työrauhan ja keskittymisen tukemiseen. Kuvassa poikien katseet ovat kiinni ruudussa ja sen tehtävissä, ja suut ovat kiinni. Pojat jakavat yhdessä tilan, mutta antavat toisilleen työrauhan muun muassa hiljaisuuden sekä sopivan etäisyyden kautta. (Heikkala 22/2015, 30–31) Samoin tilaratkaisujen mahdollistamien valintojen kautta opettajalle selviää kullekin oppilaalle mieluinen opiskelutyyli, ja ainakin kuvaesimerkeissä näkyvän oppilaiden keskittyneisyyden sekä iloisuuden perusteella myös motivaatio vahvistuu, kun jokainen saa valita oman työskentelytilansa. Kuvassa kaksi tyttöä nauravat toisilleen, he istuvat tabletit sylissä ja jalat hieman koukussa vastakkain kaapin alimmalla hyllyllä. (Heikkala 22/2015, 33) Kuvauksissa aikuiset,

asiantuntijat sekä tilan käyttäjät, opettaja ja oppilaat vaikuttavat tyytyväisiltä vaihtoehtoisin tiloihin. Oppilaat ”- - keskittyvät viikkotehtäviin mieluiten Felix-laivassa. Myös luokanopettaja - -, tutkija Heikki Kontturi ja apulaisrehtori - - pitävät opetustiloja onnistuneina ja innostavina.” (Peltola 22/2015, 30)

5.1.3 Välineet tukemassa opetusta ja oppimista

Ennakkoluulotta etänä –jutun kuvassa oppilaat istuvat pulpeteissa, oppikirjat kannen päällä ja opettajan pöytä on täynnä monisteita, lappuja, vihkoja ja kirjoja. Liitutaulun reunassa on oppikirjojen kuvia ja niiden kohdalla läksymerkinnät. (Korkala 19/2015, 20)

Perinteisen luokkahuoneen kuvauksissa välineistä esillä ovat kirjat, monisteet ja vihkot, kynät sekä taulu. Lisäksi luokkahuoneen sisustukseen kuuluvat olennaisesti pulpetit ja opettajanpöytä. ”*Pulpetin kannet kolisevat, kun Ulvilan Friittalan koulun 4B:n oppilaat kaivavat matikankirjat esiin.*” (Tikkanen 19/2015, 21) Alakouluopetuksessa pulpetti on usein oppilaan oma ja henkilökohtainen tila, jossa hän voi myös säilyttää omia opiskeluvälineitään. Samalla tavalla opettajanpöytä muodostuu opetusmateriaalin ja opettajan työvälineiden alueeksi. Se, että kuvauksessa ”*Kirjoja, vihkoja ja kyniä on tilattu lisää - -*” (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 14, 16) viittaa paljon kirjallista työskentelyä käyttävään opetukseen ja opiskeluun. Kajaani loikkaa hallitusti –jutun kuvassa taululle on merkitty läksyt. (Puumala 20/2015, 18) Läksymerkinnät ovat oppilaan muistin tukena. Samalla ne ylläpitävät järjestelmällisyyden ja hallinnan vaikutelmaa. Oletus on, että opettaja ja oppilasryhmä pitävät huolta aikataulusta, opitun kertaamisesta ja läksyjen tarkistamisesta, kun heillä pidetään tarkkaa kirjaa tehtävälisestä. Toisaalta, yhteinen läksytaulukko ei kuvasta kovin henkilökohtaista, yksilöllistä oppimissuunnitelmaa, jossa jokaisella oppijalla olisi henkilökohtaisesti muodostuneita oppimistavoitteita sekä näihin sovellettuja suoritus- ja arviointitapoja käytössään.

Toisenlaiseen luokkahuoneeseen ja oppimisympäristöön liitettiin irtautuminen perinteisen luokkahuoneen keskeisistä elementeistä. ”- - *pulpetit, oppikirjat ja kokeet saivat väistyä ilmiöoppimisen tieltä.*” (Tikkanen 18/2015, 30) Välineestä on voinut

muodostua niin vahvasti perinteiseen liitettävä käsite, että siitä voidaan vaihtoehtoisen oppimisympäristön suunnittelussa pyrkiä tietoisesti eroon. Perinteiseen fyysisen tilaan ja välineistöön koulussa suunnataan siis muutosta kuvauksissa. Myös aiemmin mainituista oppikirjoista voidaan opetella eroon, koska tapa opettaa tukeutunut vahvasti näiden välineiden käyttöön, luku- ja tehtäväkirjaan sekä opettajan oppaisiin. Huonekaluista opettajan ja oppilaan paikkoja erottelevien pulpettien ja opettajanpöydän tilalle on valittu rennompaan ja tasavertaisempaan työskentelytilaan viittaavia sohvia, toimistopöytiä sekä rullilla liikkuvia ja pehmustettuja työtuoleja (Tikkanen 18/2015, 30). Välinevalinnat, kuten esimerkiksi liikkuvaisen oppilaan tueksi otettu terapiatyyny apuvälineenä (Korkeakivi 29/2015, 25) tai tuolien säädeltävyys, korostavat oppilaan viihtyvyyttä oppimisympäristössä. Monipuolisuus sisustuksessa, huonekaluissa ja muissa välineissä kuten ”- - *taiteilussa oppilaiden välineinä ovat pensselit, liidut, kynät ja tietokoneohjelmat.*” (Ahonen 26/2015, 26) sekä muokkailtavuus, esimerkiksi helposti siirrettävien tuolien muodossa (Soini 20/2015, 43; Heikkala 22/2015, 33), mahdollistavat vaihtoehtoja ja vaihtelua työskentelyyn fyysisessä ympäristössä.

Opettajalähtöisiä, aikuisen intresseistä lähteviä välinevalintoja ovat kuvauksissa tilan hallintaan ja valvontaan liittyvät yksityiskohdat. Pienten koulujen ja perinteisten luokkahuoneiden kuvauksissa hallintaa rakentavat sekä oppilasryhmään suhteutettu rajattu alue ja tila että huonekaluista oppilaan paikaksi muodostuva pulpetti, joita olen käsitellyt aikaisemmissa esimerkeissä. Kuvauksista löytyy esimerkkejä myös uusissa rakennuksissa ja viimeaikaisissa oppimisympäristön muodoissa tehdyistä sisustuksellisista valinnoista, jotka viittaavat aikuisen tehtävään tarkkailla lasten ja nuorten toimintaa fyysisessä oppimisympäristössä.

”Lasisten ikkunoiden ja seinien ansiosta monitoimitalon sisällä on paljon näkymiä tilasta toiseen.” (Koivu 20/2015, 44)

Näitä ovat esimerkiksi kuvituskuviissa esitetyt läpinäkyvä lasiseinä ja –aita, myös selin tilanvalvontaa mahdollistava pyöreä peili (Somerpuro 16/2015, 7), sekä matalat hyllyt (Soini 20/2015, 43), jotka mahdollistavat laajemman näkyvyyden tilassa ja tilasta toiseen. Myös kuvituskuviassa uudenlainen opiskelutila, Felix-laiva, osittain suljettuna ja korkealaitaisena kuitenkin mahdollistaa opettajalta tilanhallinnan. Keskimittainen aikuinen näkee sisään laidan yli. (Heikkala 22/2015, 30–31) Tulkinnan valvonnan

mahdollistavien ratkaisujen hyödyistä matalien laitojen ja läpinäkyvyyden suhteen haastaa kuitenkin myös mahdollisuus, että näkyvyys tilasta toiseen herättääkin oppilaiden mielenkiinnon toimintaan viereisessä tilassa ja toimii häiriötekijänä opiskelulle. Tämä tarkoittaa, että hallinnan välineeksi tarkoitettu ratkaisu voi aiheuttaa kaaoksen. Muita mahdollisia vaikutuksia voi olla esimerkin saaminen muiden toiminnasta eli näkemällä tilasta toiseen voidaan saada uusia ideoita opetukseen ja opiskeluun. Myös käytännöllisyyttä on pystyvä lyhyelläkin aikavälillä nopeasti tarkastamaan, onko tila varattu vai vapaa omaan käyttöön.

Täältä tullaan, maailma! –jutun kuvassa taustaseinällä on suuri maailmankartta, jossa on taiteellisia ja lapsia kiinnostavia yksityiskohtia, kuten laiva merellä. Etualalla on karttapallo, jota kuvan opettaja ja oppilaat tarkastelevat. (Elo 25/2015, 36)

Välineistä lapsi- eli oppilaslähtöistä vaikutelmaa kuvauksissa edustaa myös havainnollistava ja kosketeltava opetusmateriaali, joista esimerkeissä näytetään muun muassa karttapallo sekä lasta kiinnostavalla tavalla kuvitettu seinäkartta. Kuvauksissa lapsilla ja nuorilla on käytettävissään autenttista oppimateriaalia historiasta, kuten esimerkiksi eräässä artikkelissa historiallisesti merkittävässä museorakennuksessa valokuva- ja tekstimateriaalia eri aikakausilta, ihmisten todellisesta elämästä (Ahonen 16/2015, 20). Havainnollistamiskeinona tätä käytetään oppilaiden omaan ja yhteiseen ymmärryksen ja tiedon muodostamiseen. *”Vaihtuva Hvitträsk-vuodenaikaseinä puolestaan on jatkuvan yhteisen tutkimisen ja taiteilun tulos. Valokuvia, värikylläisiä maalauksia, piirustuksia ja askartelutöitä. Kuvissa omenapuita, lintuja ja kotieläimiä. Aukkaat ja vieraat ovat arjen töissä ja juhlissa.”* (Ahonen 16/2015, 22) Oppilaat osallistuvat kuvauksissa itsekin oppimateriaalinsa tekemiseen luomalla yhteistä visuaalista, kuvailua ja kerrontaa sisältävää kollaasia tai kokoelmaa seinälle sekä suunnittelemalla lautapelin omaan opiskelukäyttöön. *”Lakanan kokoinen Hvitträsk-lautapeli on yksi työskentelytavan suurpönnöksistä. Pienluokkien oppilaat suunnittelivat ja tekivät pelin itse.”* (Ahonen 16/2015, 22)

Kuvauksissa oppilaiden työskentely oman oppimateriaalin kanssa on monivaiheista, jopa jatkuvaa projektityöskentelyä, ja sitä tehdään yhdessä, tietoa rakentaen ja jakaen. He suunnittelevat ja toteuttavat omia luovia projekteja, joita tutkivat ja edelleen

kehittävät. Oppilaat käyttävät kuvauksissa havainnollistavaa materiaalia muodostamaan paremman ymmärryksen, aktiivisesti oppiakseen ilmiöistä ja tapahtumista mielikuvituksen kautta.

”Kotona jo alakouluikäiset pelaavat ja surffailevat netissä sekä käyttävät sosiaalista mediaa ja pikaviestipalveluita. Yhä useammalla on älypuhelin, joka mahdollistaa kuvien, videoiden ja tekstin yhdistämisen.

Kodin ja koulun maailmojen pitäisikin limittyä niin, että verkkoympäristön mahdollisuudet ja uudet tietotekniset laitteet saataisiin hupikäytöstä myös oppimisen edistäjiksi.” (Heikkilä 24/2015, 13)

Teknologian osuus opetus- ja opiskeluvälineiden kuvauksissa oli ehdottomasti suurin. Kuvissa oli kännyköiden, tablettien, älytaulujen ja tietokoneiden käyttöä oppimisessa. Teksteissä mainittiin uuden opetussuunnitelman osaltaan opetukselle asettamien odotusten myötävaikutus teknologian lisäämiseen, niin sanottuun digivallankumoukseen, kouluissa. *”Teknologia soveltuu uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Luokissa on muun muassa älytykit, ja talossa on useita kärryillä siirrettäviä kannettavia tietokoneita ja tabletteja, joita luokat voivat varata.”* (Koivu 20/2015, 42, 44) Nykyiset tieto- ja viestintävälineet ovat pienikokoisia, ja helposti siirrettävissä eri tiloihin ja paikkoihin. *”Teknologian käyttö rikastaa sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista. Käteen sopiva työskentelyväline on yksi keino saada lapset sitoutumaan työskentelyyn ja löytämään oppimisen iloa: minähän osaan ja ymmärrän.”* (Peltola 22/2015, 32) Niihin voi kerätä ja verkon kautta on mahdollista saavuttaa paljon informaatiota.

Kuvauksissa teknologiset välineiden käyttöön liitetään käyttömukavuus, kun väline on oppilaille arkielämästä ja vapaa-ajalta tuttu. Oppilas voi olla laitteen ja ohjelmien käytössä asiantuntija, ja se tarkoittaa laitteen opiskelukäyttöön liittämässä myönteistä kokemusta ja vaikutusta, kun kiinnostus laitteen käyttöön on läsnä ja oppilaalla on motivaatiota kokeilla sitä uudenaikaisessa tehtävässä. *”Selfieitä ja muita kuvia näppäilemällä oppilaat asettautuvat itsekin vieraksi taloon.”* (Ahonen 16/2015, 21) Laitteen tuttuus helpottaa myös omatoimista, oppijalähtöistä työskentelyä, ja tekstin

mukaan teknologia soveltuu myös jatkuvaan opetuskäyttöön (Ahonen, 26/2015, 26). Teknologia halutaan valjastaa hyötykäyttöön oppimisen tukemisessa. ”*Digilaitteet ovat vahvasti osa koulua. - - Jos kännykät kielletään, ollaan lirissä. Kun oppilaat saavat käyttää älypuhelinia oppimiseen, he eivät ikinä käytä sitä luvatta.*” (Tikkanen 18/2015, 31) Tämä ajatus älylaitteiden käytön kieltämisestä koulussa esiintyy ainoastaan yhdessä artikkelista, ja sitä pidetään huonona ja loppujen lopuksi toimimattomana ideana.

Vaikka kuvauksista syntyneen vaikutelman mukaan teknologian monipuolinen opetuskäyttö on kannatettava kehityssuunta ja tavoite, teksteissä tuodaan ilmi muutamassa kohtaa, että edessä on myös haasteita. ”*Jotta digitalisaatio etenee ja digiloikka on mahdollista ottaa, opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta - -*” (Nissilä 20/2015, 29) Opettajalle tieto- ja viestintävälineet voivat olla uusi ja vieras väline opetuskäytössä. ”- *Teknologian kanssa voi edetä myös pienin askelin, kokeilemalla, - - rohkaisee tieto- ja viestintätekniikasta ahdistuvia.*” (Heikkilä 24/2015, 14) Kuvauksissa teknologian opetuskäyttöön soveltaminen vaatii opettajalta harjoittelua ja totuttelua, ja yleisesti opettajien asiantuntemuksen teknologian käytössä esitetään kaipaavan päivitystä lisäkoulutuksen avulla. ”*Lisäksi on voitava hankkia kouluille laadukasta digitaalista opetusmateriaalia, jotta opettajan ei tarvitse itse tuottaa materiaalia opetustyön ohessa - -*” (Nissilä 20/2015, 29–30) Tekstissä opettajan työmäärään ei haluta merkittävästi lisääntyvän teknologian käyttöönotossa.

Yhden artikkelin muodostamassa esityksessä koetaan, että teknologisesta kehityksestä on kouluissa myöhästytty, ja koulun nykyinen laitteisto ei täytä vaatimuksia. ”*Koululla ei ole antaa opettajille yhtään tablettia, mikä olisi ihan perusasia. Meillä on oppilaille luokallinen pöytäkoneita ja lisäksi läppäreitä. Mutta perusjututkaan eivät onnistu, koska laitteet ja verkot eivät toimi kunnolla, rehtori - - pahoittelee.*” (Nissilä 20/2015, 29–30) Kotiväenkin esitetään olevan huolissaan digiloikasta, erityisesti omasta osuudestaan välinehankinnoissa. ”*Myös huoltajia tilanne huolettaa. Vanhemmat tiedustelevat rehtorilta, riittääkö alakoululaiselle tavallinen kännykkä vai kannattaisiko hankkia älypuhelin.*” (Nissilä 20/2015, 30) Monipuolisia resursseja teknologisten välineiden käyttöönottoon kuitenkin luvataan koulutuspoliittisen päättäjän ominaisuudessa tekstissä (Nissilä 20/2015, 29).

Teknologiaa kuvausten mukaan käytetään opetuksessa esimerkiksi opetuksen suunnittelussa sekä oppimistehtävissä. Suunnittelusta esimerkkinä on opettajan apuvälineenä toimiva nettipalvelu, josta opettaja voi löytää opetettaviin aiheisiin liittyviä tapahtumia (Krank 28/2015, 28). Oppimistehtäviä ovat kuvauksissa esimerkiksi videon tekeminen (Korkeakivi 20/2015, 18), säveltäminen tai matematiikkaohjelman käyttö älylaitteilla. Jos aiemmin ”*Oppilaat sävelsivät soittamalla pieniä pätkiä. Nuotinsin ne, ja yhdistimme melodiat lauluksi. Nyt käytössä ovat älypuhelimet ja padit -*” (Ahonen 26/2015, 25) Näissä esityksissä syntyy vaikutelma, että teknologiset välineet helpottavat opetusta nimenomaan oppilaan itsenäisemmän työskentelyn kautta, kun esimerkiksi verrataan nykyisiä musiikkiohjelmaa opettajan nuotintamiseen oppilaiden soitosta tai kerrotaan matematiikkaohjelmien mahdollistavan paremmin ylöspäin eriyttämistä. ”*Matematiikkaohjelmissa ylärajat eivät tavallaan koskaan tule vastaan. Oppilaat voivat siis edetä niin pitkälle kuin halua ja motivaatiota riittää. Itsenäinen oppimisen jättää opettajalle myös enemmän aikaa heikompien tukemiseen -*” (Peltola 22/2015, 32)

Nykyinen teknologia välineenä mahdollistaa myös esimerkiksi etäopetuksen, kun verkon kautta saadaan muodostettua niin näkö- kuin puheyhteys oppilaan, oppilasryhmän ja opettajan välille, (Korkala 19/2015, 20) ja tehtävätkin on helppo jakaa. ”*Opettaja heijastaa dataheittimellä laskut valkokankaalle ja ne jaetaan myös*” etäoppilaan ”*tietokoneelle.*” (Tikkanen 19/2015, 21) Esimerkin opettaja kokee nykyiset välineet yksinkertaisiksi käyttää ja toimintahäiriöt helpoiksi selvittää (Tikkanen 19/2015, 21).

Teknologisten välineiden käyttöönoton esimerkit viittaavat myös muutokseen opetuksen ja opiskelun käsityksissä. Yhdessä kuvauksessa teknologiset välineet ovat osana muodostamassa ammattimaista työskentely-ympäristöä yhteiseen projektityöhön, jossa musiikkistudiomaisissa olosuhteissa kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan oppilasryhmän oman kappaleen säveltämiseen ja esittämiseen. ”*Jokainen luokka on säveltänyt oman kappaleen apunaan Garage Band- ja Song Hi-työkalut. Yhdessä soitettu kappale tallennetaan Zoom-käsitallentimella.*” (Ahonen 26/2015, 25) Tämän lisäksi välineet mahdollistavat oma tuotoksen jakamisen laajemmalle yleisölle. ”*Kappaleita, joukossa Taikametsän tunnuslaulu, on ladattu Youtubeen.*” (Ahonen

26/2015, 25) Toisessa kuvauksessa opettajat ovat rakentaneet oman ohjelmansa, mobiilipelistä välineen omaan työhönsä. He käyttävät teknologiasta viihteellistä puolta, ja ovat tehneet opiskelusta kilpailuhenkisyydellä motivoivaa pelaamista. *”Pelin kiehtovuutta lisää luokan eteen heijastettu reaaliaikainen tulostaulu.”* (Ahonen 26/2015, 26)

”Vauhti on kova, kun Saku Vanninen rientää suunnittelemaan vieraille avaimenperät 3D-mallinnusohjelmalla. Avaimenperän mitat ja ulottuvuudet piirtyvät ruudulle kokenein hiirenliikkein.

- Joudun tätä tehdessäni laskemaan ja miettimään, luomaan uutta, koska avaimenperä ei ole vielä olemassa, Vanninen selittää.” (Peltola 22/2015, 32)

Välinevalinnoista myös teknologiset esimerkit perustuvat oppilaslähtöiseen työskentelyyn ja oppijan aktiiviseen rooliin. Välineistä mainitaan esimerkiksi sähköinen oppikirja (Heikkilä 24/2015, 13–14), 3D-mallinnusohjelma ja –tulostin (Peltola 22/2015, 32), matkaa mittaava älypuhelinsovellus (Kurvinen 29/2015, 16) sekä mobiilikoskettimisto (Ahonen 26/2015, 25), digikuva, video (Peltola 22/2015, 33; Korkeakivi 20/2015, 18), blogi (Peltola 22/2015, 32), muu media ja verkkoympäristö (Heikkilä 24/2015, 13–14). Näitä oppilas käyttää kuvauksissa monipuoliseen tiedonhakuun, oman oppimistyylin muutokseen sekä oman oppimateriaalin tuottamiseen. *”- - oppilaat tuottavat tietoa yhä enemmän itse, ottavat vaikkapa samalla laitteella digikuvat ja videon.”* (Peltola 22/2015, 33)

Oppilaat ovat kuvauksissa teknologisten välineiden käytössä oppineet muun muassa sanoittamaan omaa oppimistaan, kuten asettamaan tavoitteita ja arvioimaan suoritustaan sekä tekemään sitä näkyväksi jakamalla oppimisprosessiaan ja oppimaansa muiden kanssa. Oppilaan *”- - miettimät tavoitteet kirjautuvat hänen omaan blogiinsa. Perjantaisin oppilaat arvioivat onnistumistaan ja käyvät kommentoimassa kavereidenkin blogeja.”* (Peltola 22/2015, 32) Teknologisista välineistä esimerkiksi älypuhelinsovellus myös vahvisti oppilaiden itsetuntoa havainnollistaessaan konkreettisesti yksilöllisen suorituksen parantumisen, mistä seurasi onnistumisen kokemuksia (Kurvinen 29/2015, 16). Teknologiset välineet on aiemmissa kuvauksissa

liitetty lasten ja nuorten vapaa-aikaan, joten ei liene yllätys, että eräässä kuvauksessa tuodaan myös esille, kuinka verkon kautta saavutettava mobiilisovellus tukee myös kotona omalla ajalla opiskelua ja harrastuneisuutta (Ahonen 26/2015, 25).

5.1.4 Oppimisympäristön laajeneminen

”Lapsia ja nuoria opiskelee luokissa, kirjastossa, hiljaisessa lukutilassa ja käytävien säkkituoleilla. Nuorisotilatkin ovat auki.” (Koivu 20/2015, 42)

Koulurakennuksessa niin sanottu ”ulos luokasta”-ajattelu voi tarkoittaa jo esimerkiksi taito- ja taideaineiden tiloja tai yhteisiä tiloja kuten ruokalaa, aulaa ja käytäviä. Fyysinen oppimisympäristö on useissa Opettaja-lehden artikkelien sisältämissä kuvauksissa laajentunut luokkahuoneen muodostaman rajallisen tilan ulkopuolelle. Läheisistä tiloista koulurakennuksen sisällä voi olla helppo aloittaa toisenlaisen oppimisympäristön kokeileminen. Kuvauksissa lasten ja nuorten hajaantuminen eri puolille koulua näyttää myös tukevan itsenäisempää ja aktiivisempaa oppijan roolia, kun tehtäviin keskitytään yksin tai yhdessä tiiviin valvonnan ja aikuisen läsnäolon ulkopuolella. Tilojen monipuolisempaan käyttöön viittaavat kuvauksessa myös esimerkiksi huonekalujen siirrettävyys ja monikäyttöisyys. Kuvassa ruokailu- ja aulatilat pöydät ja tuolit ovat valkoisia, metallijalkaisia, ja helposti eroteltavissa, yhdisteltävissä ja pois tieltä koottavissa. (Soini 20/2015, 42) Sen lisäksi, että oppilaan ja opettajan käytössä oleva tila laajentuvat, myös suhtautuminen omaan koulurakennukseen voi muuttua. *”Oppilaat voisivat selvittää, kuka sen suunnitteli, kuka rakensi ja millaista luontoa on koulun lähellä, Elfvengren ehdottaa.”* (Ahonen 16/2015, 22) Oma koulu voi monipuolisessa käytössä ja sen eri puoliin tutustuessa muodostua arkkitehtuurisesti kiinnostavaksi ja persoonalliseksi, ja siitä voi löytyä kullekin mieluisia paikkoja ja piirteitä.

Jo koulurakennusta koskevissa esimerkeissä oppimisympäristön laajentumisesta mainittiin kirjasto, mutta otan sen erilleen, koska vaikka osa kuvauksissa esiintyneistä kirjastoista on sijoitettu koulurakennuksen tiloihin, osa ovat siitä erillisiä. Kirjaston fyysisesti läheinen sijainti samassa rakennuksessa vaikuttaa kuvauksessa käytön lisääntymisenä, *Kun ennen saatettiin käydä oppilaiden kanssa kirjastossa kerran*

vuodessa, nyt voidaan mennä koska vain - -.” (Koivu 20/2015, 44), ja monialaisen yhteistyön helpottumisena: *”- - kirjasto on luonteva yhteistyökumppani eri aineiden opetuksessa.*” (Koivu 20/2015, 43). Tilojen muokattavuutta näkyy myös kuvituskuviissa esimerkiksi pyörillä liikuteltavina kirjahyllynä (Soini 20/2015, 43). Monitoimitalon kirjasto on mielenkiintoinen myös arkkitehtuurisesti. Kuvan kirjastossa kierreportaat vievät ylös parvelle, jossa on pyöreä kattoikkuna. Muita valon lähteitä tulee lasiseinien läpi viereisistä huoneista ja niiden ikkunoista sekä pyöreistä, valkoisista lampuista, joista isommat roikkuvat katosta ja pienempiä on kiinnitetty siihen. (Soini 20/2015, 43) Kirjaston fyysinen läheisyys ja keskeinen sijainti koulurakennuksessa vaikuttavat kuvauksen mukaan käyttäjille muodostuu myös vahvempi tunneside tilaan, kuten lämpö käytetyissä ilmaisuissa *”koko monitoimitalon sydän”* sekä *”kaikkien yhteinen - - olohuone”* ilmaisee (Koivu 20/2015, 43, 44).

Pomona pedagogia –jutun alkuaukeaman kuvassa on moderni, tiiliseinäinen ja laattalattiainen kirjastotila. Ikkunoiden ja lasiovien pielet ovat kiiltävän siniset. Oven ylälaudassa on vihreä, valaistu hätäuloskäynnin merkki ja oikealla puolella merkki napista, jota painaa tulipalon syttyessä. Oven vieressä on valvontakamera sekä pylväs sähköpistokkeille. (Kuukka, 26/2015, 20–21)

Kuten edellä kuvailussa kuvituskuviassa, koulurakennuksesta erilliset kirjaston kuvaukset ovat silti suunnittelultaan julkisia tiloja, joiden käytännöllisyys ja neutraalius esimerkiksi materiaalivalinnoissa ja sisustuksessa tekevät niistä perinteisen *”koulumaisia”*. Tilojen kuvauksista löytyy tarpeellisia huonekaluja lukuhetkiin ja kirjalliseen työskentelyyn: kuvassa oppilaita istuu vihreällä sohvalla, sohvan edessä ja vieressä lattialla sekä valkoisen pyöreän pöydän ääressä pehmustetuilla tuoleilla. (Kuukka, 26/2015, 20–21) Kaupunginkirjaston kuvauksessa on esillä myös paikalliseen historiaan ja perinteeseen liittyviä esineitä, julisteita, kuvia ja vaakunoita (Kuukka 26/2015, 20–21) – tila henkii paikallisuutta ja ylpeyttä lähiyhteisöstä. Osa esineistä sopisi samalla tavalla myös peruskoulun tiloihin. Kuvauksessa kahden eri koulun opettajat tekevät ja suunnittelevat yhteistyötä kaupunkinsa kirjaston tiloissa (Ahonen 26/2015, 20), joten myös tämä tila tuo ihmisiä yhteen. Molempien tilojen esityksille yhteistä on sisustusvalinnoissa pyrkimys rentoon ja mukavaan oleskelutilaan.

Koulun pihan opetus- ja opiskelukäyttöön ottaminen on samalla tavoin suhteellisen vaivatonta kuin samassa rakennuksessa sijaitsevien tilojen soveltaminen käyttöön. Ei tarvitse kuin laittaa ulkovaatteet päälle ja lähteä ulos. Kuvituskuvassa näkyvän koulurakennuksen seinään kiinnitetystä kellosta voi tarkistaa aikataulun pitämisen ja piha-alue on osassa kuvauksista aidattua ja valaistua aluetta eli suunniteltu turvalliseksi ja mukavaksi myös hämärään vuodenaikaan (Soini 2015, 40–41). Kuvauksissa koulun piha-alueen suunnittelussa ja välinehankinnoissa panostetaan erityisesti liikuntaan (Soini 2015, 40–41; Hämäläinen 29/2015, 19). Myös oppilaiden on ollut mahdollista osallistua toiveineen, ja kuvituksessa näkyy hyvin käyttäjiä (Soini 2015, 40–41; Hämäläinen 29/2015, 19; Kurvinen 23/2015, 36). *”Koulun pihaan on hankittu nuorten toiveesta pelikenttiä, frisbeegolfkoreja ja parkour-teline. Ulkopingis osoittautui jymymenestykseksi.”* (Kurvinen 29/2015, 19) Toisaalta, löytyy myös esimerkki koulusta, elämäkaarikampus, jonka piha-alue ei toistaiseksi sovellu hyvin liikunnalliseen toimintaan tai opetuskäyttöön. Kuvituskuvassa näkyy asfaltoitu parkkialue (Myöhänen 20/2015, 50–51), mutta tekstissä mainitaan myös tavoite ulkoilun mahdollistavaan piha-alueeseen. *”Yhteistä oleskelupihaa ei vielä ole. Odotamme, että ranta saataisiin tulevaisuudessa raivattua viihtyisäksi ja eri-ikäisten kohtaamiset mahdollistavaksi.”* (Moilanen 20/2015, 52)

Kuvassa kaksi opettajaa ja oppilasryhmä hölkkäävät polulla, takana näkyy metsää ja vasemmalta paistaa aurinko puiden välistä. Osa eturivin juoksevista oppilaista näyttää peukaloitaan ja myös takarivissä näkyy oppilaan hymy. (Elo 29/2015, 17)

Koulurakennuksesta ja piha-alueelta oppimisympäristö laajenee kuvauksissa myös lähialueen luonnonympäristöön ja muihin rakennuksiin. *”Oppitunnin voi pitää lähimetsässä - -.”* (Kurvinen 23/2015, 36) Luonnonympäristö kuten metsä tai niitty koulun läheisyydessä tarjoaa oppilaille luontokokemuksia ja konkreettisten, käsin kosketeltavien esimerkkien kautta voidaan opiskella yhdessä esimerkiksi biologiaa. *”Koulun lähistöllä kolmosluokkalaiset keräävät niityltä kasveja ympäristötiedon tunnilla.”* (Koivu 20/2015, 42) Myös luonnossa ja lähiympäristössä liikkumista kuvattiin, ja sen ajateltiin tukevan myös oppilaiden jaksamista opiskelua sisätiloissa. *”Kun hiki virtasi heti aamulla, oppilaat saivat liikunnan hyödyt käyttöönsä koulupäivän*

aikana. Niin keskittyminen, itseohjautuvuus, käytös kuin oppimistuloksetkin kohenivat nopeasti.” (Kurvinen 29/2015, 16) Oppilaat suhtautuivat esityksissä ulkoiluun myönteisesti ja, kun esimerkiksi opettajat ”- - juoksivat oppilaidensa kanssa koulun ympäristössä”, olivat oppilaat aloitteellisia: *”Jo toisella viikolla oppilaat innostuivat ehdottamaan omia reittejään.*” (Kurvinen 29/2015, 17) Lähiympäristö, jota kuvauksissa esitettiin liikuntakäytössä, oli hyvin yksinkertainen. Vaikka mukana oli vastavalmistunut liikuntapuisto (Kurvinen 23/2015, 36), kuvauksista sai rohkaisevan vaikutelman, että niin lenkkipolku kuin vanhempien raivaama pituushyppypaikka koulun viereen (Korkeakivi 20/2015, 18) riittävät oppimisympäristön laajentamiseen.

”Takana on parin kilometrin patikkaretki. - - kolmos-nelosluokka Kirkkonummen Masalan koulusta on kävellyt tihkusadeaamuna Hvitträskiin.” (Ahonen 16/2015, 20)

Kun opetuksessa käytetään lähialuetta, voidaan sopivien kävelymatkan päässä olevien kohteiden kanssa kokemukseen yhdistää ulkoilua ja liikunnallisuutta kuten kuvauksessa. Yksi kokonainen artikkeli käsitteli kohdetta, jossa oppimisympäristö koostui lähialueen historiallisesti merkittävästä, arkkitehtuurisesti mielenkiintoisesta rakennuksesta näyttelyineen sekä sitä ympäröivästä luonnonympäristöstä, puutarhasta. *”Kaikilla ei ole satulinnaa koulun lähellä. Masalan koululla on Hvitträsk.*” (Ahonen 16/2015, 20) Esityksen oppimisympäristöä luonnehdittiin satumaiseksi (Ahonen 16/2015, 21) eli lumoavaksi ja kiehtovaksi, ja siitä esitetty kuvamateriaali (Hurri 16/2015, 20) tuki vaikutelmaa, että lapsilla oli kuvien mukaan tiloissa ja alueella paljon katsottavaa ja tutkittavaa. Kohteen sijoittuminen lähialueelle muokkaa opetusta mahdollistamalla toistuvan käytön oppimisympäristönä ja tutkimuskohteenä. Oppilaat tulevat tutuksi tilojen kanssa, mikä kuvauksessa auttaa esimerkiksi erityisoppilaita keskittymään oppimistehtäviin (Ahonen 16/2015, 20, 22) ja näin tukee itsenäisempää, aktiivisempaa oppijan roolia oppimisessa. Vaikka artikkelissa kuvataan vain yhtä kohdetta, esityksessä opettajat haluavat kannustaa muitakin ”- - etsimään kohteen, jota luokka tai koulu voi tutkia yhdessä pitkään.” (Ahonen 16/2015, 22) ja oppilaiden kanssa tarkastelemaan kohdetta monipuolisesti. *”Se voi olla mikä tahansa kotiseutukohde, vaikka saha tai bussiasema, kaikesta voi keksiä uutta ja löytää jotain kiinnostavaa. Värejä, muotoja, mitä tässä paikassa on tehty, millainen historia tällä on - -”* (Ahonen 16/2015, 22)

Esityksessä ei ilmaista minkäänlaisia rajoituksia paikallisuuden lisäksi oppimisympäristön valitsemiselle, joten vaikutelmaksi jää, että vain opettajan into ja mielikuvitus olisivat rajana.

”Helsinkiläisen Kontulan ala-asteen luokanopettaja - - vie kakkosluokkansa mielellään tapahtumiin, näyttelyihin ja työpajoihin.” (Krank, 28/2015, 28)

Edellisessä esityksessä kyseenalaistettiin uuden ja vieraan paikan tai muuttuvien kohteiden käyttö oppimisympäristönä suosimalla yhteen koulun ulkopuoliseen kohteeseen keskittymistä. Syyksi tähän esitettiin opettajien näkemys erityisen tuen tarpeen oppilaista, joiden keskittymistä ennestään tuttu kohde tukee. Toisesta artikkelista löytyi opettaja, joka vierailee oppilasryhmänsä kanssa eri kohteissa ensisijaisesti sisältöjen ja oppimistavoitteiden perässä. Tekstiesimerkeissä mainitaan tapahtumat, näyttelyt ja työpajat, ja kuvauksessa fyysisinä oppimisympäristöinä ovat toimineet erilaiset museot. Ne sisältävät myös autenttista oppimateriaalia kuten karttoja tai taideteoksia (Krank, 28/2015, 28). Opettajan kokemus fyysisen oppimisympäristön laajentamisesta on kuvauksessa hyvin positiivinen, ja hänellä on suunnitelmia toteuttaa ympäristönvaihdosta myös tulevaisuudessa. *”Työpajassa oppilaat opettelevat värien sekoittamista ja tutkivat väriympyrää. Paja tukee mainiosti kuvataiteen opetusta.”* (Krank, 28/2015, 28) Toisenlaiset, myös vaihtuvat oppimisympäristöt, museot työpajoihin, tukevat opetussuunnitelman tavoitteita opetukselle sekä oppilaiden tutkivaa ja toiminnallista, tekemällä oppimista.

5.1.5 Viihtyvyys ja oppimisympäristöön asettuminen

”- - Opettajat kiertävät oppilaiden luona tehtävienteon aikana. Kulku oppimistilasta toiseen on helppoa. Meteliä ei tarkkaan mietityn akustiikan takia synny silloinkaan, kun oppilaat työskentelevät ryhmissä.” (Peltola 22/2015, 32)

Opettajalähtöisestä näkökulmasta fyysinen oppimisympäristö on työympäristö ja sen ominaisuuksilla voi olla vaikutus toimintaan opetuksessa. Erityisesti laajentuneesta

oppimisympäristöstä artikkeleissa kuvatut kohteet olivat esitysten mukaan myös opettajaa innostavia. Opettaja lähti aiemmassa tekstiesimerkissä ”mielellään” museovierailulle oppilasryhmänsä kanssa (Krank 28/2015, 28), ja toisessa artikkelissa historiallinen rakennus luonnonympäristöineen on opettajien yhdessä kehittämän hankkeen lähtökohta (Ahonen 16/2015, 21). ”Puutarha ja metsä tarjoavat loputtomiin matemaattista aineistoa.” (Ahonen 16/2015, 22) Fyysinen oppimisympäristö toimii siis myös vaihtoehtona opettajanoppaalle tarjoamalla aineistoa monipuoliseen opetukseen ja yhteisen tutkimisen aiheeksi esimerkiksi luonnontieteissä. Opettajan viihtymistä kuvattiin myös tiloissa, joissa on mietitty esimerkiksi akustiikkaa metelin ehkäisemiseksi: ”Tassuttelen täällä villasukat jalassa ja oikeasti nautin täällä olosta. Muutos on ehdottomasti ollut pelkästään hyvä - -” (Peltola 22/2015, 32), sekä koulurakennuksessa, jonka vaihdos uuteen ja puhtaaseen esimerkiksi sisäilman osalta vaikutti opettajan työhyvinvointiin ja –motivaatioon (Koivu 20/2015, 44).

”- Tuntuu, että arkkitehti on kuullut meitä opettajia. Hän on tullut oppitunneille jututtamaan sekä erilaisiin kokouksiin. Vuorovaikutus on ollut hyvää, kotitalouden opettaja ja Huvilakadun yksikön vastuuopettaja - - kertoo.

- Se on ollut pedagogista keskustelua. Olemme pohtineet, mitä opetus tulevaisuudessa on ja mitä se vaatii tiloilta - - ”(Moilanen 20/2015, 50–51)

Opettajalle muodostuu kuvauksissa myös merkittävämpi rooli suhteessa koulurakennukseen ja opetustiloihin fyysisenä oppimisympäristönä. Uusien rakennusten suunnittelussa koulun ammattilaiset on otettu mukaan asiantuntijajäseniksi: ”Rehtori - - oli rakennusaikana päätoiminen rakennushankkeen projektipäällikkö.” (Koivu 20/2015, 44), jonka toiveita on kunnioitettu ja kuunneltu rakennusprosessissa. Opettaja pedagogisten valintojen tekijänä toimii joka päivä sosiaalisen oppimisympäristön rakentajana, mutta rakentaminen laajentunut kuvauksissa myös oppimisympäristön fyysisiin puitteisiin. Tekstissä esimerkiksi rehtori on kannustanut opettajia rohkeasti osallistumaan tilojen ja välineiden suunnitteluun kyseenalaistamalla ajatuksen, että sen voisi joku muu paremmin suunnitella (Koivu 20/2015, 42). Vaihtoehto ja eräs toinen tärkeä käyttäjäryhmä uusille koulurakennuksille ovat oppilaat, lapset ja nuoret, joiden oppimisympäristöä rakennetaan. Opettajat ovat alan ammattilaisia, ja heillä on

kokemusta opetuksen suunnittelemisesta ja ohjaamisesta, mutta myös oppilaiden asettuminen fyysisen oppimisympäristöön on huomioitava oppimisessa ja opiskelussa.

”Äidinkielenopettaja - - oli kaksi vuotta tiiviisti mukana talon suunnitteluryhmässä. - - kertoo, että uusissa tiloissa hänen omat opetustapansa ovat muuttuneet ja työ on helpottunut.” (Koivu 20/2015, 44)

Fyysisen oppimisympäristön suunnittelemisessa opettajat ovat keskustelleet tulevaisuuden opetuksesta sekä reflektoineet ja uusien tilojen myötä jopa muokanneet omaa opetustapaansa. *”Ruotsin ja englannin opettaja - - on tyytyväinen kielten luokkien välissä olevaan pieneen erityistilaan, jossa esimerkiksi kielten suullisia kokeita on helppo järjestää. Kieltenopettajat saivat tämän toiveensa läpi, vaikka rakentajat ihmettelivät, miksi moisia koppeja pitää rakentaa.”* (Koivu 20/2015, 44) Opettajien näkemys tilojen suunnittelusta on voinut ajaa jopa rakentajien ymmärryksen yli, mutta toiveita on kunnioitettu ja opettajat ovat olleet tyytyväisiä omaan käyttöönsä soveltuvampiin tilaratkaisuihin. Yksi yhteisistä piirteistä kuvauksissa on tilojen välille muodostuva fyysinen läheisyys, esimerkiksi jaettu opetustila, sosiaalisen yhteyden säilyttämiseksi ja yhteistyön vahvistamiseksi: *”- - opettajien on tilamuutosten vuoksi helppo kommunikoida tuntienkin aikana.”* (Peltola 22/2015, 33)

”Lapset viihtyvät, eikä heitä meinaa saada koulupäivän jälkeen pois luokasta.” (Tikkanen 18/2015, 30)

Oppilas, oppimistavoite ja oppimisprosessi muodostavat opiskeluun käytetystä fyysisestä tilasta ja paikasta oppimisympäristön. Fyysisen oppimisympäristön esimerkeistä koulu ympäristöineen ovat tilaa, jossa lapset viettävät paljon aikaa. Oppilaiden asettuminen näihin opiskelutiloihin on kuvauksissa monipuolista. Opettaja-lehdessä esitettiin useampia perinteisessä luokkahuoneessa pulpettijonoissa istuvia tai opettajanpöydän edessä jonottavia oppilaita, mikä voidaan yhdistää opettajajohtoiseen tilanhallintaan (Korkala 19/2015, 20; Korkala 22/2015, 12–13, 16; Tikkanen 19/2015, 21). Luokkahuone tai pulpetti ei välttämättä olisi kaikkien yksilöiden itselleen valitsema eli oppilaslähtöinen paikka tai väline. Eräs myöhemmin fyysistä oppimisympäristöä oppilaiden kanssa muokannut opettaja tulkitsee kuvauksessa oppilaiden asettuneen

pulpetteihin enemmän toimintakulttuurin ja käytöstapojen vuoksi: ”- - oppilaat istuivat kohteliaasti pulpeteissa mutta vilkuilivat vähän väliä kelloa. Heitä ei kiinnostanut.” (Tikkanen, 18/2015, 30), mikä ei tukenut henkilökohtaista opetukseen ja opiskeluun kiinnittymistä. ”Mieluisassa paikassa oppilas voi saada enemmän motivaatiota koulutyöhön.” (Peltola, 22/2015, 32) Kuvauksissa esitetyt uudemmat opiskelu- ja oppimistilat välineineen on suunniteltu lähtökohtaisesti oppilasta ajatellen, oppilas voi valita itse ja motivoitua opinnoissa omaan työskentelyynsä sopivasta fyysisestä tilasta (Peltola, 22/2015, 30). Esityksissä on myös tarjolla vaihtoehtoja erilaisille oppijoille ja heidän tarpeilleen: ”Tilaan on rakennettu oppilaille erilaisia paikkoja tehtävien tekemiseen; pesämaisessä kaapissa voi työskennellä yksin tai kaksin, korituolissa kääpetyä tiiviisti vierekkäin.” (Peltola 22/2015, 32).

Pomona pedagogia –jutun alkuaukeaman kuvassa oppilaat ovat ottaneet itselleen mukavan lukuasennon kirjastossa. Yksi oppilaista on laittanut kaksi tuolia vastakkain, ja löhöää tyyny selkänöjassa. Toiset oppilaat ovat esimerkiksi nostaneet jalkansa sohvalle tai istuvat lattialla nojaten sohvaan. Oppilaat istuvat ryhmänä ja pareittain sohvalla, lattialla ja pöydässä. Opettajat ovat pöydässä istuvien oppilaiden selän takana. (Kuukka 26/2015, 20–21)

”Oppilaat istuvat tai loikoilevat lukemassa kirjaa ja nappaavat älykännykällä lukuselfien.” (Ahonen 26/2015, 26)

Yhteisapelillä kiusaamista vastaan -jutun kuvassa opettaja ja oppilaat ovat muodostaneet luokkahuoneen lattialle ringin, jossa istutaan luokkapiirissä. Kaikki seuraavat katseellaan vasemmassa laidassa istuvaa oppilasta. (Leppänen 23/2015, 16–17)

Useat kuvaukset artikkeleissa haastavat perinteisen pulpeteissa selkä suorassa istumisen kuvaston. Osassa tiloista ei ole pulpetteja tai niitä ei käytetä, istutaan esimerkiksi koko ryhmänä opettajan kanssa lattialla. Fyysisen oppimisympäristön käyttö ja siinä käyttäytyminen on kuvauksissa vaihtelevaa. Oppilaiden asettuminen ja fyysiset asennot luokassa korostavat vaikutelmaa kunkin yksilöllisen ergonomian ja viihtyvyyden painottamisesta, miten lapsi luontaisesti haluaisi fyysiseen tilaan asettua: ”Lapset istahtavat näyttelyhuoneen lattialle.” (Ahonen 16/2015, 20) Oppilaat vaikuttavat kuvien ja tekstiesimerkkien valossa valitsevan paikkansa fyysisessä ympäristössä vapaasti, mihin viittaavat rennot ja mukavat asennot monipuolisesti tuoleilla, sohvilla ja lattialla.

Opetukseen ja opiskeluun oppilaiden asettuminen mukavasti näyttäytyy kuvauksissa esimerkiksi keskittymisenä työskentelyyn. Vapaa valinta tukee myös oppijan mieltymystä yhdessä työskentelyyn, kun osassa kuvauksista oppilaat ovat hakeutuneet ryhmissä tai pareittain toistensa lähelle. Kuvauksissa opettajat löytyvät oppilaiden läheltä, samalta tasolta esimerkiksi lattialta mukana toiminnassa (Somerpuro 26/2015, 25) sekä oppilaiden luona kiertelemästä.

Myös paikalleen pulpettiin jämähtäminen kyseenalaistetaan, kun levottomuuden ja rauhottomuuden lisääntyminen kesäloman lähellä liitetään valon lisääntymiseen (Nissilä 20/2015, 28) ja toisessa kuvauksessa kannustetaan vapauttamaan oppilaita liikkumaan fyysisessä tilassa lähtemällä ulos luontoon (Kurvinen 23/2015, 36). Erilaisille oppilaille annetaan myös tilaa suvaitsemalla perinteisesti esimerkiksi työrauhaan vetoamalla kielletty liike opetustiloissa. Kun nykyinen painotus on artikkelien mukaan liikunnan lisäämisessä, ”- - istumista saa vähennettyä pienilläkin konsteilla. - - oppilaat voivat itse hakea jaettavat monisteet opettajalta. Liikkumista koskevat turhat kiellot kannattaa poistaa.” (Kurvinen 23/2015, 36)

Fyysisen oppimisympäristön kautta tuetaan eri tavoin oppimista ja opiskelua. Eräässä kuvauksessa oppilaat asettuvat tilaan rennosti ja valitsevat itselleen mieluisia paikkoja muun muassa istuen pöydän päällä, mutta myös oppilaille vapaa-ajalta ja hupikäytöstä tuttu väline, älypuhelin, on otettu tukemaan opiskelua, sen motivaatiota ja oppimistehtävään keskittymistä, opetuspelin kautta. Fyysisenä välineenä älypuhelin tukee kuvauksessa jokaisen oppijan osallisuutta oppimisprosessissa ja aktiivista roolia työskentelyssä. (Mäenpää 26/2015, 26) Pelillisuus ja oppimispelit, myös älypuhelinsovelluksena, sijoittuvat toiminnalliseen opetukseen ja oppimiseen. Toisessa kuvauksessa historiallisesti merkittävä rakennus ympäristöineen asettuu kohteeksi oppilaan tutkivalle oppimiselle. Oppilas on tilan käyttäjän lisäksi tarkastelija ja tekee havaintoja ympäristöstään. (Ahonen 16/2015, 21) Fyysisestä oppimisympäristöstä, myös oman koulurakennuksen käyttäminen oppimistehtävissä on mainittu aikaisemmin. ”*Arkkitehtuurikurssilla oppilaat suunnittelevat koululle kioskia 3D-mallinnuksen avulla ja palkitsevat miellyttäviä koulutiloja Paikan henki –palkinnoin. QR-koodit vievät taustasivustoille.*” (Ahonen 26/2015, 26) Kuvauksen oppimistehtävissä fyysisistä oppimisympäristöä lähestytään uusista näkökulmista, kun oppilaista asettuvat

suunnittelemaan fyysistä tilaa ja suunnittelemaan muutosta siinä tai kun he arvioivat tilaa, palkiten parhaita paikkoja ja esittäen perusteluja valinnoilleen.

Koulutilojen, fyysisen oppimisympäristön arviointi pohjautuu edellisen kappaleen esimerkissä henkilökohtaiseen suhteeseen. Kuvauksissa on esillä myös fyysiseen tilaan oppilaille muotoutuva merkitys: *”Luokkakaverin vakava sairaus on antanut koko luokalle paljon ajattelun aihetta. Oppilaat ovat oikeasti joutuneet miettimään, miltä tuntuisi, jos ei pääsisikään kouluun.”* (Tikkanen 19/2015, 22) Etäopetusta käsittelevässä artikkelissa yhdellä oppilasryhmän oppilaista ei ole ollut mahdollisuutta fyysiseen läsnäoloon koulussa ja luokassa, ja oman tilanteen vertailu etäoppilaaseen on kuvauksen mukaan saanut oppilaat pohtimaan omaa tunnesidettä kouluun kokonaisuutena sekä fyysisen oppimisympäristön merkitystä. Vastakohtaisesti aineistoon, jota esittelin teoriaosuudessa esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kokemuksista, ainakaan fyysisen oppimisympäristön esityksissä ei näy kouluun *”joutumista”* tai koulun muodostumista inhottavaksi, vaan korkeintaan aikaisemmin mainituissa esimerkeissä ilmennyttä levottomuutta tai kiinnostuksen puutetta.

Kuvauksissa fyysisestä oppimisympäristöstä esimerkiksi oppilasryhmän toistuvasti käyttämä luokkatila voi muodostua oppilaiden omaksi paikaksi, joita oppilaat sisustavat askarteluillaan ja joissa säilytetään omia tavaroita kuten reppua (Soini, 20/2015, 43; Korkala 19/2015, 20). Lasten ja nuorten kädenjäljen sekä heitä kiinnostavien tai heille tärkeiden esineiden näkyminen tiloissa vahvistaa vaikutelmaa pyrkimyksestä oppilaslähtöiseen ympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö on parhaimmillaan kuten tässä kuvauksessa: *”Kuutosluokkalaisilla on yleensä mielessään muutakin kuin opinnot, mutta he alkoivat suhtautua kouluun myönteisemmin. Koulupäivän päätyttyä he halusivat jäädä nuorisotiloihin tai kirjastoon pelaamaan, lukemaan tai tekemään läksyjä.”* (Koivu 20/2015, 42) - tila, jossa on mieluista käydä ja oleskella.

5.2 Sosiaalinen oppimisympäristö

Alkusysäyksen antavia analyytikysymyksiä sosiaalisen oppimisympäristön representoimisesta muodostui ihmissuhteista ja ilmapiiristä, yhteisöllisyydestä ja

oppimista ja oppilasta tukevasta toimintakulttuurista. Aineistosta halusin lähteä selvittämään, millaisista ihmissuhteista kouluyhteisö kuvauksessa muodostuu ja millaisen yhteisön koulu muodostaa kuvauksessa. Sosiaalisesta oppimisympäristön kuvauksesta kiinnosti myös esitetty tunnelma koulussa ja oppimisen ja työskentelyn tukeminen toimintakulttuurissa. Kouluyhteisössä tapahtuva yhteistyön esitykset, kuten esimerkiksi yhteisopettajuus ja ryhmätyöskentely, sekä koulun suhde muuhun lähiyhteisöön ja sen toimijoihin ovat myös mielekkäitä tarkastella aineistosta sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta. Oliko yhteisön yhteys oppimiseen esillä kuvauksissa?

Teoriaosuudessa esimerkiksi opettajan, oppilaan ja ryhmän väliset ihmissuhteet sekä roolijako, kuten esimerkiksi osallisuuden kokeminen, kouluyhteisössä nousivat esille aikaisemmissa tutkimuksissa. Sosiaalisesta oppimisympäristöstä kiinnostuksen kohteeksi nousi myös oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen, kun oppilaiden sopeutumiseen ja viihtymiseen koulussa ovat vaikuttamassa erilaiset lähtökohdat ja lähtötaso, jotka synnyttävät erilaisia oppimisympäristöä koskettavia tarpeita. Esimerkkeinä yksilöllisistä ominaisuuksista olivat esimerkiksi sukupuoli, kuten poikien huonompi kouluviihtyvyys ja sukupuolten erilaiset oppiainevalinnat ja heitä koskettavat rooliodotukset, sekä kulttuuritausta. Millaista oppimisympäristöä sukupuoliselle, kulttuuriselle ja muuten yksilöllisistä ominaisuuksista nousevalle moninaisuudelle rakennetaan kuvauksissa?

5.2.1 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

”- Koulumaailman ja opettajankoulutuksen on muututtava, koska tutkimustieto osoittaa, etteivät suomalaislapset viihdy koulussa niin hyvin kuin voisivat. Nämä diginatiivit tulevat maailmasta, joka ei ole opettajille ja aikuisille vielä luonteva, oppimisen ja koulutusteknologian professori Sanna Järvelä Oulun yliopistosta pohjustaa.” (Peltola 22/2015, 32)

Opettaja-lehden artikkeleissa opettajan ja oppilaan välisen suhteen taustasta ja historiasta muodostettiin kuvausta perinteisestä, yhä muutamissa esimerkeissä

toistuvasta, mallista, jossa opettaja johtaa oppimisprosessia. Kuvauksissa vanhanmallisen suhteen haastavat nykyiset oppilaat ja maailma, jossa he elävät. Perinteinen akateemisuutta korostava opetus oppikirjoineen ei ota huomioon oppijoiden monipuolisuutta ja tue heidän yksilöllisiä valmiuksiaan (Tikkanen 18/2015, 30). Tämä näkyy kuvausten mukaan huonoina tuloksina kouluviihtyvyytutkimuksissa, jatko-opinnoista pudonneina oppilaina, joiden taitoja koulu ei tunnista, sekä oppilaina, joiden todellista potentiaalia tasapäistävä koulutus ei ole saavuttanut (Peltola 22/2015, 32; Tikkanen 18/2015, 30). Opettajajohtoisessa suhteessa opetuksen muotoja määrittelee opettaja, jolle totunnainen ja miellyttävä tapa ei välttämättä sovellu oppilaille. Oppilaat kaipaavat arkitodellisuuttaan vastaavia työskentelytapoja ja välineitä, jotka opettajan sukupolvelle vieraina ja uusina haastavat opettajan aseman asiantuntijana: ”- - luonnehtii diginatiivia vaikeammin kasvatettavaksi kuin esimerkiksi 60- ja 70-luvun lapsia. - - Opettajilta menee uskottavuus ja opettaminen vaikeutuu turhaan, jos koulujen laitteet ovat vanhanaikaisia eivätkä toimi - -” (Nissilä 2015, 30)

Kasvatuksessa ja opetuksessa opettaja edelleen on kuvausten mukaan asiantuntija, ja hänen roolinsa sosiaalisessa oppimisympäristössä rakentuu kuvauksissa merkittäväksi. Opettajalle tärkeitä ominaisuuksia suhteessa oppilaaseen ovat pedagoginen osaaminen ja auktoriteetti. (Peltola, 22/2015, 33) Esimerkkinä esitetään oppilasryhmän toiminnan ohjaus, käytännön rauhallisina ohjeistuksina, viittomina ja merkitsevinä katseina (Korkeakivi & Laaninen, 22/2015, 17). Opettaja organisoii ja ohjaa opiskelua ja on aktiivisessa, johtavassa roolissa oppimisympäristöön kohdistuvassa muutoksessa ja uudistuksessa (Koivu 20/2015, 44; Salonen 30/2015, 36): ”Kehittäminen ja ajan hermoilla pysyminen kuuluvat jokaiselle opettajalle, koska ilman niitä opettajan työn tekeminen on nykyaikana mahdotonta.” (Tikkanen 18/2015, 31).

”Luokanopettaja Sari Räisänen tutki väitöskirjassaan tekstitaitojen käytänteiden muuttamista ja opettajan uutta oppilaskeskeistä, ohjaavaa roolia. - -

- Koulussa luettu kieli ja välineet eivät kohdanneet lasten kieltä ja arkielämää. Tämä sai minut pohtimaan, miten tehdä opetuksesta lapsille mielekkäämpää.

Uusiin tekstitaitoihin perehtymisen jälkeen Räisänen jätti aapiset pois ja otti tilalle tietokoneet. - -

- Pelkästään välineiden muutos ei riitä, vaan on pöyhittävä myös opetustapoja, elokuussa kasvatustieteiden tohtoriksi väitellyt opettaja korostaa.” (Heikkilä 24/2015, 14)

Opettajalähtöinen oman työn tutkimus ja kiinnostus oman työn kehittämiseen hyödyttävät myös oppilasta, ja työn kehittäminen luetaan kuvauksessa olennaiseksi osaksi opettajuutta. (Heikkilä 24/2015, 14) Opettajilla voi olla henkilökohtaisia vahvuuksia koulutustaustansa ja henkilökohtaisen harrastuneisuuden pohjalta ja heidät on voitu, kuten kuvauksessa, jossa opettajat ”ovat liikuntavastaavina kehitelleet koulupäivien toiminnallisuutta jo vuosien ajan” (Kurvinen 23/2015, 36), asettaa vastuutehtävään koulussa jonkin aihealueen kehittämisessä. Opettaja kuvauksissa kouluttaa itseään (Heikkilä 24/2015, 14; Kurvinen 29/2015, 16), on innostunut ja jopa aloitteellinen opetuksen uudistamisessa ja oppii itsekkin oppilaiden kanssa. ”Uudistukset innostavat opettajaakin. Melkein harmittaa, ettei itse enää ehdi oppia kaikkea oppilaiden kanssa - -.” (Peltola 22/2015, 33)

”- ei ole olemassa oppimateriaalia, joka ottaisi huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset taidot, tiedot ja mielenkiinnon kohteet.

- Tärkeää on ensinnäkin oppimisprosessi, jossa jokaisen oppilaan taidot karttavat yhteistoiminnallisesti vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. Toinen tärkeä kysymys on se, miten sekä vanhoja että uusia tekniikoita käytetään oppimisen välineinä.” (Heikkilä 24/2015, 14)

”Tarinoiden kirjoittaminen harjoittaa äidinkieltä. Historia pujahtaa kuin itsestään mukaan, kun oppilaat eläytyvät asukkaiden arkeen ja juhlaan.” (Ahonen 16/2015, 22)

Eräs merkittävimmistä piirteistä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa esitettyssä sosiaalisessa oppimisympäristössä oli oppilaslähtöisyys, opettajan asettuminen oppilaan asemaan. Opettaja havainnoidessaan oppilaita oivaltaa tekijöitä, jotka lisäävät opiskelumotivaatiota ja parantavat suoritusta, ja käyttää niitä hyväkseen opetuksessa. Esimerkiksi opettaja kuvauksessa ”- - on huomannut, että lapset saavat Hvitträskissä aina uusia elämyksiä ja jaksavat siksi pinnistellä isojakin töitä valmiiksi.” (Ahonen

16/2015, 21) Tällaisia oppilasta motivoivia tekijöitä olivat artikkeleissa esimerkiksi elämyksellisyys, aktiivinen osallisuus oppimisprosessissa esimerkiksi toiminnallisuuden kautta (Ahonen 21/2015, 26) sekä lapsille luontaiset työskentelytavat, kuten vuorovaikutuksellisuus, leikki ja kopiointi: ” *Tietoja ja taitoja opittiin vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. -- oppilaat saivat aivan aluksi käyttää leikkikirjoitusta, leikkilukemista, kopioida tekstejä tai kirjoitella tuttuja sanoja.*” (Heikkilä 24/2015, 14).

”Käsityöopetuksessa tasa-arvo... ei toteudu pyrkimällä samaan sisältöön tai läpikäymällä kaikki tekniikat. Ihanne olisi, että oppilas pääsisi toteuttamaan luovuuttaan häntä kiinnostavilla, sukupuolesta riippumattomilla tavoilla.” (Salonen 30/2015, 36)

”Käsityöprosessin hallinta lähtee liikkeelle ideasta tai ongelmasta, johon oppilas etsii ratkaisun itse. Tämä kasvattaa vastuuta ja kehittää käsityötaitoista elämäntaitoja.” (Salonen 30/2015, 36)

Opettaja pyrkii tukemaan oppilasta käyttämällä välineitä, materiaalia ja oppimistehtäviä, jotka liittyvät lapsen ja nuoren arkitodellisuuteen. Opetus pyritään rakentamaan hyödylliseksi oppilaan muulle koulunkäynnille ja elämälle: *”Opetus nivotaan oppijan arkeen. Ykkösluokkalaisten kanssa opettaja tutkii aapista, kuutosten kanssa vaikkapa historiankirjaa tai harrastusesitettä.*” (Ahonen 21/15, 26). Esimerkiksi eri oppiainesisältöjä linkitetään toisiinsa (Koivu 20/2015, 44) ja valmistavassa opetuksessa, kotouttamisessa, opettelemalla kielenkäytössä usein tarpeellisia, esimerkiksi hyviin käytöstapoihin kuuluvia fraaseja, sanontoja: ” - - *olemme opetelleet perheenjäseniä tarkoittavia sanoja sekä värejä ja aakkosia. Tuttuja ovat jo sanat kiitos, ole hyvä ja anteeksi - -*” (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16) Opettaja on kiinnostunut myös kehittämään opetuksesta yksilöllistä, että oppilaan henkilökohtaiset oppimistavoitteet ja kiinnostuksenkohteet näkyvät toiminnassa vaihtoehtoisuuden ja valinnaisuuden kautta: *”Kesänäyttelyyn kolmasluokkalainen lintuharrastaja on napannut valokuvia linnuista ja kirjoittanut niistä - -*” (Ahonen 16/2015, 22).

Esityksissä rakentuvassa oppilaslähtöisessä oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa oppijan rooli suunnittelussa on merkittävä. Oppijalla on oppimisen suunnittelussa

aktiivinen rooli, kun hän esimerkeissä kirjoittamalla tekee näkyväksi omia tavoitteitaan. Käytännössä opetuksessa voidaan käyttää esimerkiksi tavoitteiden säännöllistä kirjaamista esimerkiksi viikoittain (Peltola 22/2015, 32), ja näin oppilaan voi olla helppo hahmottaa ja arvioida tulevaa työn määrää sekä myöhemmin suoriutumistaan. Oppilaslähtöisen tavoitteenasettelun sekä oman opiskelun seurannan ja arvioinnin hyödyiksi kerrotaan teksteissä itsesäätelyn kehittyminen ja syvällisempi oppiminen: *”Itselle sopivien tavoitteiden asettaminen ja oman edistymisen seuraaminen auttavat parhaimmillaan saavuttamaan syvällisempiä tuloksia kuin pelkkä suorittaminen.”* (Peltola 22/2015, 32). Ulkoisesti motivoituneen mekaanisen suorittamisen sijaan oppilas luo henkilökohtaisen suhteen opiskeltaviin asioihin ja oppii opiskelun taitoja. Kuvauksessa itsesäätelyn opetus rinnastetaan kasvatukseksi vastuuseen elämästä ja omista tekemisistä: *”- He ovat oppimiensa itsesäätelytaitojen ansiosta valmiita ottamaan vastuun elämästään ja tekemisistään.”* (Peltola 22/2015, 32).

Opettajan rooli oppimisprosessissa aktiivisina suunnittelijoina toimivien oppilaiden kanssa työskennellessä on seurata kunkin yksilöllistä tilannetta, tukea ja auttaa tarvittaessa: *”Yleensä viikkotavoitteet täyttyvät. Jos eivät, mietin opettajan kanssa, miten tilannetta voisi parantaa,”* (Peltola 22/2015, 32). Oppilaslähtöinen suunnittelu myös eriyttää, kun se huomioi erilaisista oppijoista muodostuvan oppilasryhmän itsesäätelyn ja muiden taitojen erot: *”Osa - - oppilaista on oppimisen taidoiltaan paljon muita pidemmällä. Uudessa systeemissä hekään eivät pitkästy, kun kaikkien ei tarvitse tehdä samaa.”* (Peltola 22/2015, 32). Kuvauksen mukaan oppilaan aktiivinen rooli tarkoittaa opettajan rooliin muutosta, mikä voi aiheuttaa opettajassa tunteita, joita on reflektoitava ja työstettävä: *”- - ohjaavaan rooliin totuttelu oli valtavan muutoksen paikka. - - Ymmärsin, ettei muutos ollut vain luokkahuoneyhteisössä tapahtunut prosessi, vaan kosketti sisäisesti myös omaa opettajuuttani. Tunteet, esimerkiksi epävarmuus ja suorituspaine, ovat tiivistä osaa opettamista. Minun piti löytää työkaluja näiden tunteiden läpikäymiseksi, jotta muutos menisi eteenpäin.”* (Heikkilä 24/2015, 14)

”- - Helsingin Siltämäen ala-asteen koulun oppilaat - - osaavat säveltää itse.

Uusi musiikin aika alkoi kuusi vuotta sitten koulun yhdessä luomasta Taikametsä-musikaalista.” (Ahonen 26/2015, 25)

”- oppilaat tuottavat tietoa yhä enemmän itse, ottavat vaikkapa samalla laitteella digikuvat ja videon. Uudet opetuskäytännöt tekevät lapsista parhaimmillaan joustavia ongelmanratkaisijoita.” (Peltola 22/2015, 33)

Suunnittelun lisäksi oppilaan aktiivinen rooli työskentelyssä on esillä opettajan ja oppilaan suhteen esityksissä. Oppilaat kuvataan teksteissä ja kuvissa tekijöinä, tutustumassa näyttelyyn (Ahonen 16/2015, 20) kuin aikuiset kulttuuriharrastajat tai työskentelemässä yhteisessä projektissa, kuten suunnittelemassa peliä (Ahonen 16/2015, 22) tai näytelmää: *”Kevätnäytelmään oppilaat tekivät itse käsikirjoituksen ja lavasteet ja muuntuivat talon asukkaiksi.”* (Ahonen 16/2015, 22). Oppilaiden suunnitellessa projektia he käyvät oppisisältöjä läpi ja täyttävät monenlaisia oppimistavoitteita työskentelyn eri vaiheissa. Projektin tuotosta kuten näytelmää suunnitellessa rajataan sisältöä, harjoituksissa toistetaan opittua ja lavasteiden valmistamisessa käytetään luovuutta, ja esitysvaiheessa vielä kerrataan ja jaetaan opittu muiden kanssa. Samoin voi tapahtua esimerkiksi peliprojektin suunnittelu, toteutus ja valmiin tuotoksen kanssa: *”Ekaluokkalaiset suunnittelivat esimerkiksi lautapelejä, joita pelatessa oppii ravintotietoutta - -”* (Heikkilä 24/2015, 14). Luovan projektityön tuotos voi muodostua persoonalliseksi oppimateriaaliksi. Projektityöskentelyn käyttö opetuksessa on kuvausten mukaan innoittanut oppilaita omiin ja yhteisiin muihin itsenäisiin projekteihin: *”Aiemmat musikaalit ovat innostaneet pelien ja animaatioiden tekoon.”* (Ahonen 26/2015, 25).

Opettaja mahdollistaa oppilaan aktiivisen roolin työskentelyssä valinnanmahdollisuutena oppimistehtävissä (Korkeakivi 23/2015, 17), jotka ohjaavat oppilasta ongelmanratkaisutaitojen käyttöön kuten teknologian monipuoliseen hyödyntämiseen tiedonhaussa ja tiedon tuottamisessa: *”Monilukutaidon opettamisessa pitää päästä ytimeen: saada oppilaat etsimään tietoa videoista, mediasta tai netistä ja myös tuottamaan materiaalia itse.”* (Heikkilä 24/2015, 13). Opettaja voi myös valita työskentelyvälineitä, kuten esimerkiksi sovelluksia, jotka tukevat oppilaiden itsenäistä työskentelyä myös mielekkäästi ylöspäin eriyttäen: *”Matematiikkaohjelmissa ylärajat eivät tavallaan koskaan tule vastaan. Oppilaat voivat siis edetä niin pitkälle kuin halua ja motivaatiota riittää. Itsenäinen oppimisen jättää opettajalle myös enemmän aikaa heikompien tukemiseen - -.”* (Peltola 22/2015, 32)

”Opettajien haasteet... ovat universaaleja. Kaikki opettajat kohtaavat oppilaita, joilla on motivaatio-ongelmia tai hankaluuksia itsetunnon kanssa. - - Positiivisen pedagogiikan avulla työhön saa uutta virtaa.

Parhaimmillaan oppilaan... itsetunto kasvaa, kun hän oppii esimerkiksi hallitsemaan impulsiivisia tunteitaan. Silloin myös opettaja jaksaa paremmin. Ihmeitä ei voi tehdä, mutta positiivinen pedagogiikka antaa keinoja ainakin yrittää ratkaista tilanteet uudella tavalla.”
(Ignatius 23/2015, 38)

Opettajan ja oppilaan suhteessa kuvataan myös mahdollisia ristiriitoja (Korkeakivi 29/2015, 24–25) ja niiden ratkaisua. Oppilailla on henkilökohtaisia haasteita, kuten esimerkissä huono motivaatio tai itsetunto, sekä näistä muodostuvia tuen tarpeita, ja opettaja tarvitsee työkaluja rakentaakseen suhteessa tätäkin puolta. Kuvauksissa opettajalle esitettyjä keinoja olivat pedagogiset keinot sekä oppilaan tukeminen fyysisen hyvinvoinnin kautta: *”Vilkkaimmatkin oppilaat rauhoittuvat tunneilla, kun he pääsevät purkamaan energiaansa leikkeihin ja peleihin - -.”* (Kurvinen 23/2015, 36). Pedagogisiin keinoihin lukeutuivat muun muassa oppilaan vahvuuksiin keskittyminen ja tunteiden hallinnan opettaminen: *”Tarkoitus on... lisätä hyvinvointia kouluissa. Oppilaan vahvuuksien tukeminen aiheuttaa perhosefektin: se kasvaa, mihin huomio keskittyy.”* (Ignatius 23/2015, 38).

Tavoitteena kuvauksissa oli hyvä käytös, kuten työrauhan antaminen muille sekä oppilaan keskittyminen opiskeluun itseohjautuvasti: *”Niin keskittyminen, itseohjautuvuus, käytös kuin oppimistuloksetkin kohenivat nopeasti. - - Oppilaat olivat rauhallisia ja pystyivät kuuntelemaan ohjeita - -.*

Tunneilla opettajan aika ei enää tuhrautunut sähläämiseen ja kurinpitoon. Oppilaat huomasivat, että he pystyvät keskittymään tehtäviin aiempaa paremmin. Siitä seurasi hienoja onnistumisen kokemuksia.” (Kurvinen 29/2015, 16). Kuvauksissa esitettiin, että liikuntaa lisäämällä saatiin tuloksia oppimisympäristön rauhoittumisesta sekä oppilaan paremmasta keskittymiskyvystä ja koulumenestyksestä (Kurvinen 29/2015, 19). Opettajan osuudeksi muodostuu luoda ja muokata oppimisympäristön olosuhteita paremmin tukemaan oppilaiden tarpeita: *”Hänellä on uusi opettaja - -, joka ottaa hienosti huomioon - - erityistarpeet.”* (Tikkanen 19/2015, 22). Opettaja myös

tarkastelee oppilaan toimintaa ulkopuolelta, ja ohjaa palautteen kautta oppilasta kasvussa sosiaalisena olentona: ”- - *positiivinen puuttuminen kantaa parhaiten hedelmää. On etsittävä nuoren vahvuuksia ja annettava välitöntä palautetta silloin, kun hän onnistuu tai tulee ylilyöntejä.*” (Korkeakivi 29/2015, 25).

”- *Koulun on muututtava kokonaan, jotta emme enää anna yhdellekään lapselle ja nuorelle sellaista kuvaa, että he eivät osaa mitään eikä heistä ole mihinkään.*” (Tikkanen 18/2015, 31)

Opettajajohtoista, perinteistä arviointitapaa kuvataan esityksissä lannistavaksi. Kokeet aiheuttavat oppilaissa jännitystä, pahoinvointia ja toistuvia pettymyksen kokemuksia (Tikkanen 18/2015, 30). Oppilaan oppimisen näyttäminen opettajalle tapahtui oppilaslähtöisissä kuvauksissa itsearvioinnin kautta. Esimerkiksi Kajaani loikkaa hallitusti –jutussa on esillä itsearviointia, oman toiminnan ja osaamisen arviointia yhdessä opettajan kanssa, kun liikuntatunnilla opettaja videoi oppilaan suoritusta ja oppilaan kanssa katsovat sen hidastettuna, pohtivat oppilaan omia tuntemuksia suorituksesta ja opettaja vinkkaa kehityskohdista. (Korkeakivi 20/2015, 18) Opettaja kohtaa oppilaan käsityksen omasta suorituksesta ja siihen liittyvät tunnereaktiot. Kun oppilas on mukana prosessissa, se voi auttaa häntä kuvausten mukaan tunnistamaan omassa toiminnassaan kehittämiskohteita sekä toistuvien onnistumisten kautta huomaamaan itselle sopivia tapoja oppia: ”*Itse- ja vertaisarvioinnit auttavat heitä löytämään sopivimmat tavat oppia. - - Kun viikon jälkeen oppilaat arvioivat ryhmän toimintaa, joku saattoi kirjoittaa, että vähemmällä höpöttelyllä ryhmä olisi voinut toimia paremminkin.*” (Peltola 22/2015, 32). Esityksissä suositaan tasavertaista ja keskustelevaa lähestymistapaa, jossa pohditaan yhdessä oppilaan tilannetta, asetutaan hänen asemaansa ja neuvotaan ystävällisesti: ”- - *mietimme yhdessä oppilaan kanssa, mitä tapahtui, miksi hän reagoi niin kuin reagoi ja miten kaverisuhteet luokassa toimivat.*” (Korkeakivi 29/2015, 27).

Opettajan ja oppilaan välinen suhde rakentuu esityksissä keskeiseksi oppimisympäristön rakentajaksi (Ignatius 23/2015, 38), mutta kuvauksissa esimerkkejä suhteesta on monenlaisia. Opettajan ja oppilaan suhteen muodostumiseen vaikuttavat kuvauksissa vahvasti opettajan, aikuisen, lähtökohdat asettua lapsen ja nuoren asemaan. Kuvauksessa tuodaan ilmi opettajan riittämättömyyden tunne oppilaiden yksilöllisten

tuen tarpeiden kohtaamisessa, opettaja esimerkiksi ”- - kaipaisi täydennyskoulutusta erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kohtaamiseen. Aihetta raapaistiin vain pinnalta luokanopettajan peruskoulutuksessa. Käytännön tilanteet tulevat uusina vastaan työelämässä.” (Korkeakivi 29/2015, 25). Tekstien mukaan opettaja ei välttämättä kohtaa oppilaan arjen todellisuutta (Tikkanen 18/2015, 30), kun ei pysty samaistumaan oman kokemuksensa myötä. ”Opettajaksi opiskelevat ovat itse olleet hyviä oppilaita. Heillä ei välttämättä ole omakohtaista kokemusta oppimisvaikeuksista, tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjaamisen vaikeuksista tai käyttäytymisongelmista.” (Korkeakivi 29/2015, 25) Oppilaan kokemat koulunkäynnin vaikeudet ovat vieraita opettajalle, jonka oma kouluhistoria on hyvänä oppilaana, eikä silloin opettajalle ole syntynyt käsitystä keinoista ja tavoista, joilla tarkkaavaisuutta, itseohjautuvuutta tai käytöstä parannetaan.

Myös opettajan rooliin asettuminen ja tehtävien sisäistäminen vaatii myös oman aikansa, kuten esimerkikuvauksessa opettajalta, jonka ”- - kymmenen ensimmäistä opettajavuotta kuluivat oppitunneista selviämiseen ja sisältöjen omaksumiseen. Hän ei ehtinyt juuri katsoa, mitä luokassa tapahtui.” (Tikkanen 18/2015, 30) Aika oppilassuhteiden kehittämiseen voi kulua esimerkiksi uudessa koulussa aloittaessa muista yksityiskohdista ja kiireestä kuormittuessa (Nissilä 20/2015, 30). Joillekin kuvauksen mukaan sopii, että suhde oppilaan kanssa alkaa vähäisillä taustatiedoilla. ”Nimet olivat syntymävuoden lisäksi ainoa asia, jonka - - tiesi oppilaistaan etukäteen. - - Niukka tiedon määrä myös suojelee opettajaa. - - työt jäävät helpommin työpaikalle, kun oppilaiden traagisia kokemuksia ei tiedä liian tarkasti.” (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 17) Tässä esimerkiksi turvapaikanhakijaoppilaita käsitelleessä artikkelissa opettaja koki, että työn ja henkilökohtaisen elämän välillä voisi hämärtyä, jos on liian vahvasti mukana oppilaan kokemuksissa.

”- - oppiminen etenee. Työ palkitsee ja tuntuu merkitykselliseltä.

- Pienryhmässä pääsee lähelle lasta ja huomaa hyvin hänen tarpeensa ja sen, mistä menetelmistä hän hyötyy.” (Ahonen 21/2015, 26)

Useissa esityksissä oppilaantuntemus, oppilaisiin keskittyminen yksilöinä sekä heidän oppimiseensa syventyminen asettuvat oppilaan ja opettajan suhteen keskiöön: ”Ubikossa opettaja pyrkii erilaisten oppijoiden lähelle. Opettaja voi samalla nähdä

selvemmin vaikkapa yksittäisten lasten reaktioita ihan ilmeineen ja äänensävyineen - - .” (Peltola 22/2015, 33). Artikkeleissa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta rakentavat kuvaukset tasavertaisesta ja kunnioittavasta kohtaamisesta, tutustumisesta, toimivasta vuorovaikutuksesta ja pyrkimyksestä läheisyyteen. Työskentely oppilassuhteiden muuttamiseksi on motivoinut opettajaa työssään ja muuttanut käsitystä omasta roolista: ”Yhteispelissä on paljon konkreettisia työtapoja, joilla oppilaat ja opettaja tutustuvat paremmin toisiinsa. - - Yhteispeli on tuonut työhön uutta innostusta ja muuttanut myös omaa käsitystäni opettajuudesta - - .” (Korkeakivi 23/2015, 17).

Kuvauksissa osaksi opettajan ja oppilaan välistä suhdetta muodostuu myös yhteinen aika sekä onnistumisen kokemukset kasvattajana: opettaja ”- - on saattanut - - luokan seitsemännelle haikein mielin mutta varmana siitä, että porukka pärjää.” (Peltola 22/2015, 32). Syntyy vaikutelma, että sosiaalisessa oppimisympäristössä opettaja on sitoutunut työhönsä oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa, ja kokee, että työllä on merkitystä myös laajemman yhteisön kannalta: ”*Itselleni tämä toiminta on antanut... energiaa ja hyvää mieltä nähdessäni, kuinka ennakkoluulottomia ja empaattisia oppilaat voivat olla. Palkintoakin parempi kiitos tästä kasvatustyöstä on, kun... näkee oppilaiden kasvavan maailmankansalaisiksi, joille kulttuurinen monimuotoisuus on osa elämää.*” (Salonen 25/2015, 36)

5.2.2 Oppilas osana oppilasryhmää

”Ryhmäkoolle maksimi. - -

Kun helsinkiläisen Töölön ala-asteen opettajakunta pääsee kertomaan eduskunnan sivistysvaliokunnan uudelle puheenjohtajalle Tuomo Puumalalle (kesk.) työstään ja siihen liittyvistä toiveistaan - - .” (Nissilä 20/2015, 28)

Oppilaan suhteisiin oppilasryhmässä sekä myös aiemmin käsiteltyyn opettajasuhteeseen osaltaan vaikuttavat jollakin tavalla oppilasryhmien koot. Yksilö on osa ryhmää ja peruskoulussa oppilasryhmä muodostaa osan sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Ryhmäkoon määrittely, erityisesti sille rajojen asettaminen, muodostuu esityksissä tavoitteelliseksi. Esimerkiksi *”Valtion ryhmäkokoraha on ollut Kajaanille elintärkeä.*

Sitä on tullut 300 000 vuodessa. Ryhmäkoot pyritään pitämään maltillisina, vaikka maan hallitus on päättänyt luopua ryhmäkokorahasta. Sama raha yritetään säästää jostain muualta.” (Korkeakivi 20/2015, 19) Ryhmän koko liitetään hallittavuuteen eli se muodostuu opetusta ja opiskelua tukevaksi tai häiritseväksi tekijäksi. Perusopetuksen tilannetta verrataan varhaiskasvatukseen: *”Päiväkodeissa ja koulujen iltapäiväkerhoissa on tarkasti määritelty, kuinka monta lasta lapsiryhmässä saa olla. Ekaluokkalaisten vanhemmat ihmettelevät jatkuvasti, miksi koulujen ryhmien maksimikokoja ei ole määritelty*” (Nissilä 2015, 29), ja opettajien kuvauksessa ihanteelliseksi asettaman ryhmäkoon ja todellisuuden ero on seitsemän oppilasta (Nissilä, 2015, 29).

Osatekijäksi ryhmäkokojen vaikutusten kuvailussa asettuu pyrkimys integraatioon ja yleisopetuksen ryhmiin siirretyt tukea tarvitsevat oppilaat: *”Ryhmäkokojen pitäisi olla riittävän pieniä erityisesti silloin, kun ryhmiin on integroitu tukea tarvitsevia oppilaita.*” (Nissilä 2015, 29). Opettajista osan näkökulmasta tukea ei ole yleisopetuksessa riittävästi: *”Integraatioon luvattiin riittävästi tukea ja resursseja, mutta nyt ne on pitkälti poistettu säästösyistä. - - Kaikki haluavat erityistä tukea tarvitseville parhaan mahdollisen tuen. - Erityisopetuksen järjestämiseen on oltava erilaisia vaihtoehtoja, jotka ottavat huomioon sekä lapsen että ryhmän tarpeet - -.*” (Nissilä 2015, 29)

Oppilaan sopeutumisessa ryhmään ja asettumisessa sen jäseneksi käytetään kuvauksissa opetuksessa paljon yhteistoiminnallista opetusta eli esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyä. Parityöskentelyssä opitaan tukemaan toisen oppimista: *”Oppilaat opiskelivat pareittain ja tukivat sekä käsin että näppäimistöllä kirjoittaen toistensa kirjain-äännevastaavuuden oppimista.*” (Heikkilä 24/2015, 14) Pareittain ja ryhmissä opetellaan myös työnjakoa ja oppilaat saavat vastuuta yhteisestä suorituksesta. Oppilas voi saada oman tehtävän tai roolin projektityöskentelyssä (Ahonen 26/2015, 25), ja voi hyödyttää ryhmää omilla vahvuuksillaan ja osaamisellaan: *”Pienluokkien oppilaat suunnittelivat ja tekivät pelin itse.*

- Mietimme tarkkaan, mitä kukin osaa. Kun oppilaat värivät pelilautaa, joku maalasi nurmikkaa levein vedoin, toinen taas osasi piirtää tarkkoja yksityiskohtia. Pelistä tuli uskomattoman eheä kokonaisuus - -” (Ahonen 16/2015, 22). Pari- ja ryhmätyöskentely ovat esityksissä usein oppilaslähtöisiä, ja oppilaiden annetaan esimerkiksi itse valita työtapaa ryhmätyössä: *”- Musiikin historian ryhmätöissä oppilaat valitsevat työtavan. He*

voivat tehdä videon, Powerpoint-esityksen, trailerin, pelin tai perinteisen posterin.” (Ahonen 26/2015, 25). Kuvauksissa yhteistoiminnallinen työskentely tukee oppilaan sitoutuneisuutta oppimistehtävään, työskentelyyn ja suoritukseen: esimerkiksi opettaja ”- - on huomannut, että lapset ottavat yhteiset tavoitteet vakavasti ja haluavat onnistua.” (Peltola, 22/2015, 32). Sosiaalinen oppimisympäristö, ryhmä, tukee kuvausten mukaan oppilaassa vastuuseen kasvamista ja asennetta yhteisen hyvän edistämiseksi. Ryhmytymisen ja ihmissuhteiden rakentumisen kannalta esimerkki luokkaorkestereista (Ahonen 26/2015, 25) luo vaikutelman oppilasryhmästä, jonka yhdessä opiskeleminen musiikissa on jo saavuttanut korkean osaamisen tason. Toisaalta, erään artikkelin kuvaus oppimispelin käytöstä, jossa ryhmytöskentelyn sujumista seurataan reaaliaikaisella tulostaululla (Ahonen 26/2015, 26) asettaa keskinäisen kilpailun kautta pientä säröä oppilasryhmään yhtenäisenä kokonaisuutena.

Oppilaan ja ryhmän välille muodostuu teksteissä esimerkkejä erottavista ja yhdistävistä tekijöistä. Sosiaalisessa oppimisympäristössä oppilaan kokemukset voivat tuoda oppilasryhmälle uusia asioita ja aiheita opittavaksi. Etäopetuksessa kertovassa artikkelissa oppilas asettui eläväksi esimerkiksi vakavasta sairaudesta ja sen hoidosta, kun hän ”- - oli luustonhaurastumissairautensa takia vuoden alussa isossa leikkauksessa, jossa oli halvaantumisen tai jopa kuoleman riski. - - kävi ennen operaatiota kertomassa luokalle leikkauksesta. Luokkatoverit elivät mukana ja jännittivät, miten kaverille käy.” (Tikkanen 19/2015, 22). Poikkeava kokemus ei erottanut lasta ryhmästä, vaan hän toimi eräänlaisena kokemusasiantuntijana jakaessaan ryhmän kanssa etäopetuksen kautta elämäänsä. Artikkelissa esitettiin, että etäopetus on keino pitää oppilas osana ryhmää myös silloin, kun fyysinen läsnäolo ei ole mahdollista: aiemmin ryhmään fyysisesti kuuluneen oppilaan ”- - saaminen luokkaan etänä ja ensimmäinen jaettu oppitunti nostivat tipan silmäkulmaan. Oppilaat olivat riemuissaan, kun poissa oleva oppilas olikin taas osa luokkaa.” (Tikkanen 19/2015, 21). Yhteydenpidon kautta oppilaan poissaolon syy ja muutokset esimerkiksi ulkonäössä eivät vaikuta ryhmästä erottavina tekijöinä, kun läsnäolo sosiaalisessa oppimisympäristössä pysyy vahvana: ”On huomattu, että oppilaan paluu kouluun on helpompaa, kun yhteys omaan ryhmään ja opettajaan on säilynyt sairauden ajan. Oppilaan ei tarvitse selitellä turvotuksiaan tai arpiaan, koska ne ovat luokkakaverille tuttuja.” (Tikkanen 19/2015, 22)

”- Jokaisen opettajan on ajateltava, miten hän opettaa toisten arvostamista ja erilaisuuden kohtaamista. Me kaikki joudumme miettimään, mikä erilaisuudessa pelottaa ja mitä on olla ihminen toiselle ihmiselle.” (Korkeakivi, Nissilä, Rutonen & Tikkanen 30/2015, 24)

Myös turvapaikanhakijaoppilaiden taustaa kuvailtiin toisaalta valmistavan luokan ryhmää yhdistäväksi tekijäksi (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 14), mutta kokemus poikkeaa paikkakuntalaisista muodostuvasta samanikäisten vertaisryhmästä. Kuvauksessa eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvista oppilaista erityisesti nuoremmat kuitenkin rakentavat yhteyttä toisiinsa elekielellä, hymyillen (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16). Muita haasteita sosiaalisessa oppimisympäristössä oppilaan sopeutumisessa ryhmään asettavat kuvauksissa heikot sosiaaliset suhteet sekä alhainen sosio-ekonominen tausta. Esimerkissä todetaan, että vertaissuhteista ulos jääminen vapaa-ajalla peilautuu myös koulussa: *”Joka kymmenes peruskouluikäinen poika on yksinäinen. - - Jos ei ole ketään, jonka kanssa kävellä kouluun ja leikkiä koulun jälkeen, on usein yksin myös koulussa - -.”* (Korkeakivi 23/2015, 19). Oppilaiden perheiden varallisuudessa ilmenevät erot tulevat esiin, jos kodit joutuvat pohtimaan osallistumistaan esimerkiksi oppimisvälinehankintoihin tai muuten sijoittamaan varojaan koulutukseen (Nissilä 20/2015, 30). Sosiaalisen oppimisympäristön kuvauksissa asetetaan erilaisuuden kohtaaminen opeteltavaksi asiaksi, joka sisältää kulttuurisen ymmärryksen harjoittamista ja empatiaa, toisen asemaan asettumista: *”- - ymmärtäessään kuinka toiset ihmiset elävät ja ajattelevat ihminen voi saada uuden näkemyksen omaan elämäänsä ja ajatteluunsa. Jos ei tunne muita kulttuureja, ihminen saattaa olla kyvytön oivaltamaan, että hänen oma tapansa tehdä asioita on yksi monista vaihtoehtoista.”* (Salonen 25/2015, 36). Sosiaalinen oppimisympäristö, ryhmähenki rakentuu kuvauksissa ihmissuhteista ja niiden ylläpitämisestä sekä esimerkiksi oikeudenmukaisen, tasavertaisen kohtelun tavoittelusta.

”Muutamit oppilaista alkavat kieppua tuoleissaan. Yksi pyörii lattialla ja toinen hiissaa pulpettiaan kaverinsa luokse. Opettaja keskittyy pelleilijään, muut oppilaat itsenäiseen työhön.

- *Opetus keskeytyy vähän väliä, koska joudun jatkuvasti puuttumaan huonoon käytökseen sekä älyttömään ja turhaan mölinään - -*

- - *tapahtumat ovat arkea useimmissa muissakin kouluissa.*” (Korkeakivi 29/2015, 24)

Sosiaalisena oppimisympäristönä ryhmä aiempien kuvausten valossa tukee monin tavoin oppilaan oppimista sekä kasvatuksellisia tavoitteita. Oppimista haastavat kuitenkin ryhmän nykyisen, kolmiportaisen tuen oppilaiden integraation myötä aiempaa heterogeenisemmän (Korkeakivi 29/2015, 24), oppilasaineksen oppimis- ja keskittymisvaikeudet. Lähikouluun ja yleisopetukseen sijoittaminen ovat tavoitteena, ja oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa (Korkeakivi 29/2015, 24). Nykytilanteeksi esitetään kuvauksissa kuitenkin, että ryhmästä opettajan aikaa ja huomiota resursseina käyttää eniten pieni osa oppilaista, joka aiheuttaa häiriötä oppimisympäristössä. Muulle ryhmälle jää varttitunti onnistunutta opetustuokiota ja itseohjautuville oppilaille itsenäistä työskentelyä.

Häiriökäytöksen syyksi nimetään kuvauksissa tarkkaavaisuusvaikeuksien lisääntyminen. Ratkaisuksi tekstissä esitetään impulssien hallinnan ja toiminnan ohjaamisen tukeminen (Korkeakivi 29/2015, 25). Käytännön keinoista terapiatyyny apuvälineenä voi auttaa hillitsemään opiskelua häiritseviä ominaisuuksia, heterogeenisessä oppilasryhmässä on muita oppilaita, joiden käyttäytyminen voi ohjata tai näyttää mallia (Korkeakivi 29/2015, 25) tai oppilasryhmän vaihdos, uusi sosiaalinen ympäristö, voi opettaa käyttäytymisestä ja sosiaalisista suhteista: *”Joskus oppilas voidaan siirtää tilapäisesti rinnakkaisluokalle tai muuhun luokkaan hakemaan mallia rauhallisesta työskentelystä.”* (Korkeakivi 29/2015, 27). Koska tarkkaavaisuudenongelmista kärsiviä voi olla useampia ja häiritsevä käytös voi sekoittaa useamman oppilaan keskittymistä, kuvauksessa esitetään myös mahdollisuus lähettää oppilas akuuttiparkkiin ja myöhemmin erityisopettajan kanssa yhteistyössä rakentaa oppimisympäristöä myös kyseisen oppilaan keskittymistä tukevaksi: *”Akuuttiparkki katkaisee luokan häiritsevän tilanteen. Oppilas palaa luokkaan mahdollisimman pian. Sitä ennen erityisopettaja miettii opettajan kanssa, mitä järjestelyjä luokassa voidaan tehdä istumajärjestyksen ja muiden rutiinien suhteen.”* (Korkeakivi 29/2015, 27).

5.2.3 Koulu yhteisö

Koulu yhteisö kuvauksissa on laajentunut aiemmasta ala- ja yläasteeseen jakautuneen peruskoulun aikakaudesta. Pedagoginen yhtenäisyys ja koulutuksen eri asteista muodostuva jatkumo asettuvat kuvauksissa tavoitteiksi nykymuotoiselle koulu yhteisölle ja peruskoululle sen osana: ”- - säästö paineista huolimatta Kajaani pyrkii kehittämään koulutusta kokonaisuutena esiopetuksesta korkea-asteelle.” (Korkeakivi 20/2015, 19) Kuvauksissa suuren yhtenäisen koulu yhteisön muodostaminen aiheutti huolta ja sellaiselle suunnitellut fyysiset tilat keräsivät jo ennakkoon vastustajia. Laajentunutta koulu yhteisöä haastaviksi tekijöiksi esitettiin tekstissä vastustajien mieltymys vanhaan malliin, lähikoulun tiiviiseen koulu yhteisöön, ennakkokäsitykset (Koivu 20/2015, 44) sekä esimerkiksi opettajien kokemus työn määrästä esimerkiksi luokan- ja aineenopettajien erilaisten toimintakulttuurien yhteen sovittamisessa sekä muussa yhtenäisyyden tavoittelussa: ”Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on monimutkainen kokonaisuus. Suurin haaste on aineen- ja luokanopettajien erilaisten toimintatapojen ja -kulttuurien yhdistäminen toimivaksi kokonaisuudeksi.- - Koko ja yhtenäisyys riitelevät keskenään: suuren organisaation toimintaa joudutaan osittamaan, mutta osituksen jälkeen koulun osat eriytyvät toisistaan liikaa, jolloin yhtenäisyyden edut menetetään.” (Vanas 16/2015, 7).

Toisaalta, myöhemmin esimerkiksi mielenosoituksellakin vastustettu monitoimitalo on muodostunut suosituksi ja halutuksi koulupaikaksi: ”Peruskoululaisia on 820, kun tila oli alun perin mitoitettu noin 600:lle. - - Raja tulee kuitenkin vastaan, ja lapsia ohjataan myös muihin lähikouluihin.

- Muille kuin liikuntaluokille otamme vain alueella asuvia oppilaita, joten on käynyt niinkin, että perhe muuttaa lähelle koulun takia - -.” (Koivu 20/2015, 44). Suuren koulu yhteisön hyviä puolia kuvauksessa olivat työympäristön rikkaus ja monipuolisuus, koulutuksellisten siirtymävaiheiden helpottuminen: ”Päiväkodista on helpompi siirtyä alakouluun ja sieltä yläkouluun, kun paikkojen tuttuus pehmentää muutosta.” (Koivu, 20/2015, 44) sekä kohtaaminen ja yhteistyö eri asteiden välillä: ”- - päiväkotilapset ruokailevat samassa tilassa isompien kanssa. Yläluokkien oppilaita taas käy päiväkodissa tet-harjoittelussa.” (Koivu 20/2015, 44). Laajentunut koulu yhteisö

sosiaalisena oppimisympäristönä tukee kuvausten mukaan oppilaita esimerkiksi siirtymävaiheissa sekä opettajien ja eri asteiden yhteistyön kautta.

”- Opettajien suunnitelmallinen ja oppiainerajat ylittävä yhteistoiminta on kannatettavaa.”
(Heikkilä, 24/2015, 13)

”Hän peräänkuuluttaa opettajatiimiä. Luokassa olisi hyvä olla useampi opettaja ja oppilaita voisi ryhmitellä eri tavoin. - - Erityisopettajan mukanaolo voi helpottaa, kun opettajat jakavat vastuuta.” (Korkeakivi, 29/2015, 25)

Kouluyhteisössä yhteistyö rakentuu kuvauksissa opettajien ja muun moniammatillisen yhteistyön kautta. Opettajat toimivat yhteistyössä teksteissä ja kuvissa esimerkiksi opetuksessa, ja toimivat työparina yhteisten oppituntien suunnittelussa ja ohjaamisessa (Ahonen 16/2015, 21). *”- Yhteisopettajuus ja tiimiopettajuus helpottavat kaikkia, kun jokaisella on joku toinen tukena. Kaksi opettaja vastaa kahdesta luokasta. He voivat tilanteen mukaan sekoittaa luokkarajoja ja suunnitella oppitunteja yhdessä - -.”* (Korkeakivi, 29/2015, 25) Kuvauksissa yhteistyö toisten opettajien kanssa on monimuotoista ja sisältää muun muassa työparityöskentelyä ja tiimiopettajuutta. Vaikutelma, joka opettajien yhteistyöstä syntyy, on positiivinen: *”Täällä on luksusta työskennellä, kun väliseinän saa tarvittaessa pois ja esimerkiksi musiikintunnit voimme vetää yhdessä, ykkösluokan opettajat - - sanovat.”* (Koivu 20/2015, 43).

Opettajat saavat toisiltaan tukea ja toisen näkökulman opetukseen, ideoivat yhdessä sekä voivat jakaa vastuuta myös esimerkiksi arvioinnista. Opettajien yhteistyö parhaimmillaan kuvausten mukaan kehittää opettajuutta: *”Pariopettajuus tarjoaa käsityöopetukseen... uusia näkökulmia, ammatillista tukea - -. Tekstiilityön ja teknisen työn opettajan yhdessä antama opetus - - mahdollistaa myös opettajien kehittymisen työssään.”* (Salonen 30/2015, 36). Toisen opettajan tuki yhteisopettajuudessa tarkoittaa apukäsiä ja toista silmäparia luokassa, ja teksteissä viitataan tällaisen tuen tarpeeseen. Sosiaalisessa oppimisympäristössä toinen aikuinen, kuten opettaja tai erityisopettaja, on kuvauksissa oppilaalle ja oppimiselle eduksi. Yhteistyö monipuolistaa opetuksen muotoja, kun suunnittelussa on enemmän näkökulmia ja toteutuksessa useampia mahdollisuuksia esimerkiksi ryhmittelyyn. Opettajien yhteistyössä kouluyhteisössä on

paremmat mahdollisuudet myös oppilaan kohtaamiseen, reiluun arviointiin (Salonen 30/2015, 36) sekä huomion ja ohjauksen antamiseen tukea tarvitsevalle.

Yhteistyötä kouluyhteisössä tehdään siis eri-ikäisten (Korkeakivi 20/2015, 18) ja eri koulutuksen tasolla olevien oppilasryhmien kesken. Kuvituskuvasta löytyy esimerkki kummiluokasta (Korkala 19/2015, 20), joka tarkoittaa sitä, että vanhemmat oppilaat toimivat nuorempien oppilaiden kummeina, ja opettajat oppilasryhmineen järjestävät luokkarajat ylittävää toimintaa kummien ja kummioppilaiden välisen suhteen rakentamiseksi. Tämä voi toimia keinona opettaa vanhemmille oppilaille vastuunottoa, esimerkin näyttämistä ja nuorempien auttamista, jolloin kummioppilaat ottavat mallia ja oppivat kummeiltaan. Toisaalta, toiminta voi vapauttaa vanhempia oppilaita esimerkiksi leikkimään ja pelaamaan, kun sitä tehdään nuorempien oppilaiden kanssa ja heidän vuokseen. Eri-ikäisten yhteistoiminnassa voivat tulla vastaan myös esimerkiksi taitotasoerot. Kouluasteiden yhteistyössä järjestämissä juhlissa jaetaan vastuuta ja saadaan yhteinen kokemus: *”Porin suomalaisen yhteislyseon joulu rakentuu perinteistä, joita ylläpitävät joulukuiset juhlat - -. Itsenäisyysjuhla on yhteinen Porin suomalaisen yhteislyseon lukion kanssa. Sen yhteydessä ovat myös syksyn lakkiaiset. Joulujuhlakin järjestetään yhteistyössä lukion kanssa.”* (Korkeakivi, Nissilä, Rutonen & Tikkanen 30/2015, 24)

Yhteisöllisyys kouluyhteisössä rakentuu kuvauksissa myös useista pienistä tekijöistä. Kouluyhteisön yhteisöllisyyteen pyritään välttämällä jakoa eri oppilasryhmien välillä sekä luomalla yhteistä kulttuuria eli käytäntöjä ja toimintatapoja: *”Ei meidän ja teidän koulua vaan yhteinen talo ja yhteinen kulttuuri - -.”* (Koivu 20/2015, 40). Esimerkiksi pienten jokapäiväisten huomaavaisuuksien kautta syntyy myönteinen kohtaaminen: *”- - oppilaat ja opettajat tervehtivät toisiaan päivittäin ystävällisesti ja silmiin katsoen.”* (Korkeakivi 23/2015, 17). Tavoitteeksi sosiaaliselle oppimisympäristölle asettuu tekstissä hyväksyntä ja arvostus, toisen näkeminen ja nähdyksi tuleminen sekä armollisuus myös itseä kohtaan: *”Toivoisin, että... kaikki lapset ja aikuiset voisivat katsoa itseään ja toisiaan hyväksyvästi ja arvostaen. Se lisäisi empatiaa ja sitä tällä hetkellä todella tarvitaan.”* (Ignatius 23/2015, 38). Yhteisöllisyyden rakentuminen vaatii kuvauksessa koko kouluyhteisön sitoutumista sosiaalisen oppimisympäristön rakentamiseen. Yhteisöllisyyttä tukee kuvauksissa myös identiteetin muodostuminen

kouluyhteisölle: *”Kiertue tarjoaa myös oivallisen näköalapaikan Kiva koulu – hankkeeseen. Vierailemme kouluissa, joissa työhön on sitoutettu koko kouluyhteisö. Ilmapiirin välittömyyden aistii heti.”* (Saari 23/2015,19). Koulun teema voi olla kuten artikkelien kuvauksissa sen liikunnallinen, *”- - koulussa toimivat liikuntaluokat ja urheilulukio, ja myös välitunnit ovat liikunnallisia.”* (Koivu 20/2015, 41), tai musikaalinen painotus (Ahonen 26/2015, 25; Korkeakivi, Nissilä, Rutonen & Tikkanen 30/2015, 24).

Kouluyhteisön suuri enemmistö muodostuu oppilaista ja oppilasryhmistä, ja kuvauksessa oppilaat otetaan kouluyhteisön sosiaalisessa oppimisympäristössä osallisiksi päätöksentekoon ja heidän mielipiteitään kunnioitetaan. Oppilaiden reaktio vaikuttamismahdollisuuksissa esimerkiksi oman fyysisen oppimisympäristön suhteen esitetään kuvauksessa voimakkaan myönteisenä ja oppilailla on halu käyttää valtaa kouluyhteisössä: *”Seuraavalla oppitunnilla Korhonen kertoi oppilaille miettineensä, pitäisikö pulpetit viedä pois.*

- Silloin ensimmäinen oppilas nousi ylös, otti kiinni pulpetista ja kysyi, minne viedään. Se oli kuin orjaliikkeen vapautushetki, en ole koskaan nähnyt lapsissa niin suurta riemua.” (Tikkanen 18/2015, 30). Opettaja odottaa toisessa esimerkissä tulevaisuuden oppilaiden vetoavan itsemääräämisoikeuteensa, mikäli heitä ei kuulla tarpeeksi oppimisympäristön kehittämisessä (Tikkanen 18/2015, 31). Oppilaiden osallisuutta kouluyhteisössä tukee oppilaskuntatyöskentely (Kurvinen, 23/2015, 36). Esimerkeissä oppilaskunta tukee esimerkiksi jäsenyyden kautta monikulttuurisesta taustasta tulevan oppilaan osallisuutta (Salonen, 25/2015, 36) ja ideoinnin ja ohjelman järjestämisen kautta myös turvapaikanhakijoiden tervetulleeksi toivottamista yhteisöön: *”- - oppilaskunta järjesti turvapaikanhakijoille heti ohjelmaa, jotta he tuntisivat olevansa tervetulleita. Pää-olkapää-peppu-polvet-varpaat-laulu onnistui hyvin ilman yhteistä kieltäkin.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16)

Kouluyhteisö muodostuu monista eri taustoista tulevista oppilaista, ja kuvauksissa koulu nähdään keskeisenä oppimisympäristönä kulttuurien kohtaamisessa sekä yhteistyöhön ja –toimintaan opettelemisessa (Korkeakivi, Nissilä, Rutonen & Tikkanen 30/2015, 24). Monikulttuurisesta taustasta tulevien oppilaiden kannalta tärkeimmäksi tekijäksi kouluyhteisöön sopeutumisessa muodostuu kuvauksissa opetuskielen opiskelu:

”Kotoutuminen uuteen maahan edellyttää nopeaa koulutusta ennen kaikkea suomen tai ruotsin kielessä.” (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 14). Maahanmuuttajia esimerkissä halutaan tukea kielen opinnoissa myös ennen kuin tehdään heitä koskevia tuen päätöksiä: *”Esimerkiksi maahanmuuttajuus ei ole erityiskysymys, vaan oppilas saa aikaa suomen kielen oppimiseen. Vasta myöhemmin katsotaan, onko kyseessä kieliongelma vai oppimisvaikeus.”* (Korkeakivi 29/2015, 27).

Koulu yhteisössä tärkeää on valmistavan opetuksen osuus, jossa oppilaita tuetaan vaiheittain opiskeluun uudella kielellä ja kasvavassa määrin yhdessä suomalaisten oppilasryhmien kanssa: *”Valmistavien luokkien ensimmäiset päivät ovat lyhyitä ja päättyvät ruokailuun. Vähitellen tunteja lisätään sekä yhdistetään valmistavaa ja muiden luokkien opetusta. Liikunta on yksi ensimmäisiä yhteisen opetuksen aineita.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 17). Kun koulu yhteisö tukee valmistavalla opetuksella oppilasta, hänen myönteiset oppimiskokemuksensa vahvistavat itsetuntoa ja rakentavat uskoa omaan koulutukselliseen tulevaisuuteen: *”Kielen oppiminen kestää monta vuotta ja siksi - - toivoo, että muutkin kunnat satsaisivat valmistavaan opetukseen myös ensimmäisen vuoden jälkeen. Sillä on - - iso vaikutus siihenkin, miten lapset ja nuoret näkevät oman tulevaisuutensa Suomessa. Koulu antaa toivoa ja uskoa siihen, että minäkin voin täällä pärjätä.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16). Nykytilanne kouluissa maahanmuuttajaoppilaiden kanssa vaikuttaa kuvausten perusteella epätasavertaiselta, kun valmistavaan opetukseen panostus riippuu kunnasta ja kielenopettajan mielestä opetusta saadaan vielä liian vähän (Ahonen 21/2015, 26).

Myös kolmiportaisen tuen oppilaiden integroiminen yleisopetukseen ja tuen tarpeen realisoituminen koulu yhteisön arjessa puhuttaa tekstissä: *”Tuen tarpeessa olevien oppilaiden kohtaaminen on - - ehkä kaikkein kuormittavinta opettajan työssä. Sen rinnalla digivallankumous jää toiseksi.”* (Korkeakivi 29/2015, 27). Opettajan rooli muodostuu kuvauksissa koulu yhteisöä kannattelevaksi hahmoksi, ja hänen työnsä koulussa on vaativaa ja kiireistä. Koulu yhteisöstä opettajakuvauksissa muodostuu nopeatempoinen sosiaalinen ympäristö, jossa aikataulut on tiukkaan täytetty ja aikaa pysähtymiseen ei ole hetkeksikään: *”- Teemme jo nyt työtä kokoaikaisesti vähintään kahdeksan tuntia päivässä. - - opettajat toivoisivat myös mahdollisuuksia rauhallisiin kohtaamisiin ja keskusteluihin, mutta niihin on vaikea löytää aikaa hektisten*

koulupäivien aikana.” (Nissilä 20/2015, 29). Tämä aiheuttaa mielenkiintoisen ristiriidan aiemmissa kuvauksissa oppilaille ja oppilasryhmille asetettuihin odotuksiin ja tavoitteisiin opiskeluun ja työskentelyyn keskittymisestä.

”Erityisen tuen oppilaiden sulauttaminen tavallisiin luokkiin voi - - toimia vain, jos oppilas saa riittävän tuen. Se tarkoittaa, että erityisopettajia ja erityisluokanopettajia tarvitaan lisää.” (Korkeakivi 29/2015, 25)

Kouluyhteisössä tuen tarpeen oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen peruskouluihin kasvattaa tarvetta koulutettujen ammattilaisten kuten erityisopettajien tukeen oppilaiden lisäksi myös opettajille opetuksen järjestämiseen: *”Luokkaan on saatava konkreettista tukea. Oppitunteja on pystyttävä jakamaan tai ryhmää pienentämään.”* (Korkeakivi 29/2015, 26). Kouluyhteisön ammattilaisten välille toivotaan muodostuvan hyvä yhteistyön ja tuen verkosto, jossa panostetaan taustatukeen ongelmissa sekä toiminnanmahdollisuuksien antamiseen opetusjärjestelyissä: *Rehtorin on tarjottava tukea opettajalle ja mahdollisuuksia erilaisiin opetusjärjestelyihin - -.*” (Korkeakivi 29/2015, 27), sekä resursseihin panostamiseen esimerkiksi lisäkoulutuksen ja työnohjauksen tarpeessa (Korkeakivi 29/2015, 25, 27).

Integraatiota on kuvauksissa myös joissakin kouluissa järjestetty onnistuneesti osallistuvien ja yhteistyötä tekevien ammattilaisten, erilaisen ryhmittelyn (Korkeakivi 29/2015, 27) ja pedagogisen dokumentoinnin kautta: *”Muhoksella pedagogisten asiakirjojen laatimiseen osallistuvat kaikki opettajat. Erityisopettaja on työssä vahvasti mukana.”* (Korkeakivi 29/2015, 25). Kuvauksessa *”- - on tärkeää, että kolmiportaisen tuen dokumentit kirjataan. Niiden avulla tuen tarvetta ja sen toteutumista voidaan seurata koko koulujaksun. Pitkäjänteinen tuki vaatii koululta hyvää suunnittelua ja järjestelyjä oppilaan tueksi. Sen ei aina tarvitse maksaa paljon.”* (Korkeakivi 29/2015, 27) halutaan tuoda esille, että mahdollisuudet ovat olemassa, kun monipuoliseen tukeen panostetaan. Esimerkiksi *”Turun normaalikoulussa joka asteella on erityisopettaja - -.”* (Korkeakivi 29/2015, 27).

Nykyisellään esimerkiksi oppilaalle tarjotun tuen määrä ja sen välittömyys vaihtelee paikkakunnittain ja kouluittain, kouluyhteisöt ympäri Suomen eivät tue oppilaita

yhdenvertaisesti: *”Kuntien ja koulujen välillä on paljon eroja siinä, milloin oppilas siirtyy yleisestä tuesta tehostettuun ja erityiseen. Jotkut koulut tekevät tuen päätöksiä matalalla kynnyksellä, toiset odottavat pitempään.”* (Korkeakivi, 29/2015, 27). Samoin erityisluokkiin integraatioprosessin jälkeen sijoitetut oppilaat ja heille soveltuvin oppimisympäristö herättävät edelleen huolta esityksessä: *”Erityisluokkiin jäävät oppilaat, jotka tarvitsevat tukea kaikkein eniten. Heistä huomattava osa tarvitsisi toisentyypistä tukea elämäänsä. Koulu ei ole kaikille heistä oikea paikka.”* (Korkeakivi 29/2015, 26)

Kiusaaminen on kuvauksissa sosiaalista oppimisympäristöä häiritsevä ilmiö ja aiheuttaa turvattomuuden tunnetta: *”- Kiusaaminen häiritsee ohjaamista, opettamista ja oppimista. Se uhkaa kaikkien koulussa työskentelevien turvallisuutta.”* (Korkeakivi 23/2015, 19). Vaikka tavoitteena on välitön puuttuminen: *”Pieneenkin koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen on - - puututtava heti - -.”* (Korkeakivi, 23/2015, 18), artikkeleissa kuvataan, että nykyisessä tilanteessa opettajilta puuttuu tehokkaita keinoja puuttua kiusaamiseen. Tekstin esimerkeissä mainitaan kasvatuskeskustelu, jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä opetuksen eväminen loppupäiväksi. Koska oppilaalla ei ole velvollisuutta suorittaa jälki-istuntoa, häntä ei välttämättä saada vastuuseen omasta huonosta käyttäytymisestä. Kiusaajan oikeus samaan oppimisympäristöön jo seuraavana päivänä rikkoo osaltaan kiusatun oikeutta turvalliseen oppimisympäristöön. (Korkeakivi 23/2015, 18–19) Oppilaiden välisten suhteiden käsittelemiseen ja muun ryhmän ilmapiiriin rauhoittamiseen ei ole aikaa.

Tekstiesimerkeissä esitellään ammattijärjestön tavoitteita esimerkiksi lakimuutoksesta, joka antaisi mahdollisuuden ratkoa tilannetta kiusaajan kanssa oppilashuollon palveluissa kolmen päivän ajan: *”- Tarkoitus ei ole eristää ketään yksin opiskelemaan, vaan selvittää, miksi kiusaaja voi niin pahoin, että muiden turvallisuus vaarantuu - -.”* (Korkeakivi 23/2015, 19). Samoin oppilaiden velvollisuus rangaistusten suorittamiseen halutaan sitoa esimerkiksi oikeuteen saada todistus: *”Opettajat hämmästelevät, ettei oppilaalla ole vielääkään velvollisuutta suorittaa hänelle määrättyjä rangaistuksia. OAJ on ehdottanut, että todistusta lukuvuodesta ei annettaisi ennen kuin rangaistukset on suoritettu.”* (Korkeakivi 23/2015, 19). Vaikutelma tavoitteesta, joka ulkoisen kurinpidon muotojen säätämisessä on, että oppilaat halutaan omasta toiminnastaan

vastuullisiksi ja esimerkiksi kiusaaja tunnistamaan ja käsittelemään ongelmiaan. Myös kiusatulle ja ryhmälle halutaan enemmän aikaa tilanteen rauhoittamiseen.

Muita kuvattuihin keinoihin kiusaamisen käsittelemiseen ja ehkäisemiseen kuului esimerkiksi ilmiöpohjainen opetus, jossa näytelmän ja keskustelun kautta tarkastellaan ilmiötä eri näkökulmista ja tuodaan esille myös kouluyhteisön vastuu ilmiöön vaikuttamisessa: ”- - omakohtaisiin kouluvuosien kiusaamiskokemuksiin perustuva Tänäaen koulun jälkeän –esitys on kiertänyt - - yläkouluja - - yli 150 esityksen verran. - - esitys on suunnattu ennen kaikkea hiljaisille hyväksyjille.

Esitys ammentaa voimansa koko kouluyhteisöä vastuuttavasta otteesta. - - Näytämme, miltä tuntuu joutua - - uhriksi. Näytämme, miten hauskaa porukalla kiusoittelu voi olla. - - Näytämme, millaisia seurauksia kouluvuosien kiusaamiskokemuksilla voi yhä olla yli 30 vuoden jälkeen. Ja lopetamme kysymykseen anteeksiannosta.” (Saari 23/2015, 19). Toinen keino, jonka vaikutuksia opettajat olivat esityksessä seuranneet omassa koulussaan, oli pyrkimys hyvään vuorovaikutukseen ja toimiviin ihmissuhteisiin kouluyhteisössä: ”Siivikkalan koulun opettajat uskovat, että kiusaaminen on vähentynyt. Opettajien ja oppilaiden hyvinvointia on lisännyt se, että lapset ja aikuiset ovat aidosti osallisia ja tulevat kuulluiksi koulun arjessa.

- Oppilaat ovat päässeet tutustumaan paremmin ja useampiin koulun aikuisiin. Se lisää turvallisuuden tunnetta koulussa ja rohkaisee lasta kertomaan asioistaan, Sari Alanen kertoo.” (Korkeakivi 23/2015, 19).

5.2.4 Koulun suhde lähiyhteisöön

Oppimiselle tärkeästä lähiyhteisöstä ensimmäisenä tulee mieleen oppilaan perhe, vanhemmat ja huoltajat, jotka mainitaan myös artikkeleissa. He ovat lapsen ja nuoren ensimmäisiä kasvattajia, ja tämä muodostaa heistä myös kuvauksissa ammattikasvattajalle tärkeänä resurssina oppilaantuntemuksessa: ”Esimerkiksi uusien ekaluokkalaisten huoltajat kutsutaan kertomaan opettajalle omasta lapsestaan.” (Korkeakivi 23/2015, 17–18). Opettajan ja huoltajien hyvän yhteistyön syntymiseksi esimerkeissä mainitaan varhainen tutustuminen sekä positiiviseen, muun muassa

oppilaan taitoihin ja onnistumiseen, keskittyminen ja sen korostaminen kommunikaatiossa: *”Oppilaan taitojen korostaminen parantaa myös viestintää vanhempien suuntaan.”* (Ignatius 23/2015, 38). Kannustava ja rohkaiseva puhe voi vanhemmissa nostattaman hyvän mielen ja ylpeyden kautta vahvistaa myös vanhempien tuen kautta oppilaan sitoutumista opintoihin.

Koulun ja kodin suhteesta rakennetaan esityksissä vaikutelmaa osallistavasta yhteistyöstä. Opettaja informoi toiminnasta koulussa ja kysyy niin fyysistä kuin henkistä tukea huoltajilta. Vanhemmat ovat esimerkeissä mukana toiminnan ideoinnissa (Kurvinen 23/2015, 36), liikuntakokeilun vaikutusten kotiseurannassa (Kurvinen 29/2015, 16), koulun pihan fyysisen ympäristön parantamisessa: *”Vanha yleisurheilukenttä kasvaa ruohoa, mutta aktiiviset vanhemmat ovat raivanneet siitä pienen osan pituushyppypaikaksi.”* (Korkeakivi 20/2015, 18) sekä apukäsinä liikuntatunnilla ja kanssa-aikuisina retkillä: *” - Vanhemmat ovat korvaamaton apu vaikkapa luisteluharjoitusten aikaan: opettaja ei yksin ehdi sitoa kaikkien luistimien nauhoja. Vanhempia on mukana myös retkillä.”* (Nissilä 20/2015, 30). Oppilaiden vanhemmat muodostavat siis kuvauksissa tärkeän osallistuvan lähiyhteisön koululle, ja vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiin voi näkyä lasten motivaatiossa opiskeluun.

Sosiaalisen oppimisympäristön parantamiseksi tarvitaan kodin ja koulun yhteistyötä myös kiusaamisen ehkäisyssä ja kiusaamistapausten ratkaisemisessa: *”Yhteisöllisyyden vahvistaminen on myös OAJ:n mielestä paras tapa torjua kiusaamista. Kehittämispäällikkö Nina Lahtinen muistuttaa, ettei koulu yksin voi estää kiusaamista. Yhdessä kodin kanssa sitä voidaan kuitenkin ehkäistä ja siihen voidaan puuttua.*
- Opetetaan lapset sosiaalisiksi kotona ja koulussa. Jos jotain tapahtuu, keskustellaan asiasta yhdessä opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa, Lahtinen neuvoo.” (Korkeakivi 23/2015, 18). Esityksissä kuvataan sosiaalisiksi opettamista koti- ja koulukasvatuksen yhteistyöksi, jossa samat säännöt koskevat molemmissa ja tilannetta erityisesti tulehtuneissa tilanteissa seurataan aktiivisessa vuoropuhelussa kaikkien osallisten kesken: *”- Myös vanhempien velvollisuus on puhua tapahtuneesta lapsensa kanssa ja seurata, ettei kiusaaminen jatku.*
Koulun ja kodin kesken voidaan sopia, että vanhemmat seuraavat tilannetta ja

ilmoittavat kiusaamisesta välittömästi. Kun tieto on annettu ja vanhemmat ovat kuitanneet, opettajan kannattaa pyytää vanhempia laittamaan esimerkiksi kahden viikon kuluttua koululle viestiä siitä, miltä tilanne heistä vaikuttaa. Tarvittaessa toimia pohditaan uudelleen.” (Korkeakivi 23/2015, 18). Kiusaaminen on sosiaalisen oppimisympäristön viihtyvyyteen merkittävästi vaikuttava tekijä. Lähiyhteisönä kotiväkeä tiedotetaan ja heidän mielipiteensä kiusaamistilanteiden käsittelemisestä koulussa otetaan huomioon: ”- *Koulun pitää kertoa vanhemmille viipymättä, mitä on tapahtunut ja miten asia on koulussa hoidettu. Vanhemmilta on kysyttävä mielipidettä siitä, onko koulu puuttunut asiaan oikein ja riittävästi.*

Vanhemmilta on - - myös hyvä pyytää kuittaus siitä, että asia on tullut hoidetuksi. Näin kukaan ei voi jälkikäteen väittää, ettei koulussa tehty mitään tai ettei opettaja puuttunut asiaan ajoissa.” (Korkeakivi 23/2015, 18). Vanhemmat näkemyksineen ovat näin edelleen vaikuttamassa koulun toimintakulttuuriin kiusaamisen kohtaamisessa. Tekstissä kuitenkin siirretään vastuuta lasten ja nuorten sosiaalisista vertaissuhteista myös vanhemmille, kodin ja vapaa-ajan alueelle viittaamalla, että tärkeät ihmissuhteet muodostuvat koulun ulkopuolella (Korkeakivi 23/2015, 19). Samoin kiusaamista ehkäisevän työn esitetään olevan joissakin kouluissa näennäistä, eikä suhde kodin ja koulun välillä muodostu rehellisestä vuorovaikutuksesta: ”*Vähintään yhtä monessa koulussa Kiva koulu on silmänlumetta vanhemmille.*” (Saari 23/2015,19).

Kuten oppilasryhmä, myös lähiyhteisö muodostuu erilaisista ryhmistä ja yksilöistä. Yksi lähiyhteisön esityksessä korostunut piirre oli monikulttuurinen tausta, joka vaikuttaa sosiaaliseen oppimisympäristöön luomalla erilaisia tarpeita opetukselle ja näin vaikuttamalla opiskeluun ja oppimiseen. Monikulttuurisuus on kuvauksissa ajankohtainen ilmiö oppilasryhmissä (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 14, 16; Ahonen, 21/2015, 26), ja oppilaan tausta, kuten esimerkiksi oma äidinkieli, vaikuttaa esimerkiksi kielen oppimisessa: ”*Ilmastin kaikkiaan 63 oppilaalla on yhteensä liki 20 äidinkieltä. Oma kieli vaikuttaa jonkin verran suomen sujumiseen.*

- - *Taivutussäännöt ovat vaikeita useimmille.”* (Ahonen 21/2015, 26). Maahanmuutto ja vaihtunut kulttuuriympäristö sekä turvapaikan hakemiseen johtaneet syyt ja matka ovat kokemuksia, joiden kaltaisia opettajalla, muulla oppilasryhmällä tai kouluyhteisöllä ei välttämättä ole. Esityksissä tuodaan ilmi oppilaille ja heidän

perheilleen mahdollisia traumoja menneisyydessä sekä huolenaiheita ja epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä myös nykyhetkessä: *”Epävarmuus ja huoli raastavat silti usein mieltä, sillä perheen kolme vanhinta lasta jäi Irakiin sukulaisten ja tuttavien hoiviin. Koko perhettä ei ollut varaa ottaa mukaan.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16). Sosiaalisessa oppimisympäristöön kuvauksissa asetetaan odotuksia monipuolisesta avusta, mutta esityksen pohjalta syntyvä vaikutelma on, että perheiltä löytyy tavoitehakuinen asenne ja motivaatio tukea lapsia hankkimaan koulutusta: *”- Olemme äärimmäisen kiitollisia, että saimme tulla tänne. Haluamme koko perhe oppia mahdollisimman nopeasti suomen kielen, kotoutua ja tehdä täällä työtä. - - Vanhempien toive on, että lapset voisivat opiskella Suomessa itselleen ammatit.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16).

Jos oppilaan monikulttuurinen tausta vaikuttaa sosiaalisessa oppimisympäristössä, vaikuttaa myös oppilaiden ja perheiden vastaanotto ympäröivässä yhteisössä. Artikkeleissa kuvataan, kuinka viranomaiset ja paikkakuntalaiset ovat toivottaneet tulijat tervetulleeksi ja lähiyhteisö vaikuttaa avulialta, kiinnostuneelta ja kannustavalta (Korkeakivi & Laaninen 22/2015,16). *”Viidesluokkainen suomalaistyttö pysähtyy kertomaan, kuinka hienoa on, kun koulussa on uusia kavereita. - Olen saanut jo yhden ystävän. Kävin eilen leikkimässä hänen kanssaan koulun jälkeen. On hienoa oppia uudesta kulttuurista. Äiti vei toiselle perheelle vanhat lastenrattaat, ja ensi viikolla joku yritys lahjoittaa koululaisille reput, tyttö kertoo.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16) Artikkelin oppilasta on siis tuettu tutustumaan myös vapaa-ajalla uusiin paikkakuntalaisiin, ja oppilaan vanhempi sekä, mahdollisesti paikallinen, yritys on tehnyt tavaralahjoituksen uusille koululaisille. Tällaiset käytännön esimerkit, varsinkin aikuisen esimerkki auttamisesta, tukevat sosiaalisen oppimisympäristön rakentumista myös kouluyhteisössä.

Asenteet, pienet eleet ja teot antavat lapsille ja nuorille mallin yhteisössä toimimisesta ja tekstin esimerkissä peukalon näyttäminen turvapaikanhakijoiden koulutaipaleen aloittamiselle luovat kannustavaa ilmapiiriä kouluyhteisössä: *”Ensimmäisenä kouluaamuna moni vanhempi nosti peukalon ylöspäin jättäessään lapsensa kouluun. Siitä tuli hyvä mieli opettajallekin. - Avoimella kohtaamisella pääsee pitkälle.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16). Lähiyhteisö saa esityksissä monikulttuurisilta

oppijoiltaan ja heidän perheiltään myös paljon takaisin, esimerkiksi yhteistyökumppanin maahanmuuttajayhdistyksestä ja kotikansainvälisyyttä globaalikasvatukseen, opitaan uusista kulttuureista ja lähiyhteisö saa vanhemmista työntekijöitä ja asukkaita tyhjiin asuntoihin, uusia yhteisön rakentajia paikkakunnalle: ”- - maahanmuuttajat ovat tuoneet kaivattua työvoimaa. - - maahanmuuttajat ovat asettuneet autioituvien kylien asuntoihin ja pelastaneet lakkautusuhan alla olevia kouluja. Kotouttaminen on ollut kunnalle kallista ja välillä rankkaakin, mutta palkitsevaa.” (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16). Esimerkiksi globaalikasvatuksessa eri kulttuurien välistä ”Yhteistyötä on tehty koulun oppilaskunnan ja turkulaisten maahanmuuttajayhdistysten kanssa tukemalla oppilaiden osallisuutta ja hyödyntämällä kotikansainvälisyyttä.” (Salonen 25/2015, 36).

Myös fyysisissä oppimisympäristöissä laajasti käsitellyt monitoimitilat (Koivu 20/2015, 42) tai elämänkaarikampukset, joissa on yhdistetty monia koulutusasteita sekä muita paikallisia toimijoita yhteen rakennukseen tai pihapiiriin toimivat kuvauksissa hyvänä lähtökohtana monipuolisen sosiaalisen oppimisympäristön rakentamiseen: ”Pieksämäellä yläkoululla, ammattiopistolla ja ammattikorkeakoululla on yhteiset tilat ja oppilashuolto. Nuorten lisäksi yhteisöön kuuluu lapsia ja vanhuksia.” (Moilanen 20/2015, 50). Fyysinen läheisyys tukee osaltaan eri-ikäisten keskinäistä yhteistyötä, ja myös muut kuin oma vertaisryhmä tulevat tutummaksi lähiyhteisössä. Koko elinkaari saman talon sisällä tai hajautettuna samaan pihapiiriin aiheuttaa kohtaamisia arjessa: ”Eri-ikäisten läsnäolo samalla kampusalueella on rauhoittanut yläkoulun arkea. Opettajat muistelevat, miten aikuisopiskelijan mukana ollut vauva sai pelkällä läsnäolollaan nuoret pohtimaan omaa äänenkäyttöään.

- Koulu on täällä osa isompaa kokonaisuutta eikä oma, suljettu yksikkönsä - -.” (Moilanen 20/2015, 50)

Elämänkaarikampuksen esityksessä kuvataan, että ryhmien yhdistämistä suunnitellessa ennakkoluuloja ja pelkoja oli puolin ja toisin: ”Elämänkaarikylän arki ei ole pelkkää idylliä. Alussa oli ennakkoluuloja puolin ja toisin. Julkisessa keskustelussa pelättiin lasten tartuttavan vanhuksiin kaikki mahdolliset taudit. Yläkoululaisten arveltiin kiusaavan päiväkotikäisiä ja metelöivän niin, että vanhusten täytyy vetää kuulosuojaimet päähänsä kotona kiikkustuolissa istuessaan.

Lähes kaikki alueella aiemmin olleet toimijat myöntävät pohtineensa, tekeekö yläkoulunuorten tulo alueesta rauhattoman ja meluisan. Näin ei käynyt.” (Moilanen 20/2015, 51). Alku tällaisen sosiaalisen yhteisön muodostamisessa oli myös henkilökunnalle kankea: *”Yhteishenki ei synny heti, kun eri toimipisteissä työskennelleitä ihmisiä tuodaan yhteen.*” (Koivu 20/2015, 44). Yläkoululaisten pelättiin aiheuttavan meteliä ja rauhattomuutta alueella sekä kiusaavan pienempiä lapsia, mutta aluksi he vetäytyivät esimerkiksi vertaisryhmän kuplaan, ja välttelivät kohtaamista erilaisuutta edustavien vanhusten ja vammaisten kanssa. Totuttelemisen ja tutustumisen jälkeen monipuolisen ikäjakauman vaikutus oppilaissa oli esityksen mukaan rauhoittava, ja he oppivat toisten huomioon ottamista (Moilanen 20/2015, 51, 52), suhteuttamaan oman ryhmänsä, koulun osaksi yhteisöä, isompaa kokonaisuutta.

Lähiyhteisön osallistaminen koulun suhteen ja koulun aktivoiminen lähiyhteisössä ovat mahdollisia kuvauksen mukaan suunnitelmallisuuden ja toiminnan kehittämisen kautta: *”Spontaanisti arjen kohtaamiset eivät välttämättä synny, vaan tarvitaan määrätietoista yhteistyön kehittämistä.*” (Moilanen, 20/2015, 51). Esimerkkejä koulun yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa ovat teksteissä teemapäivien järjestäminen, työpajatyöskentely vanhustenhoidossa (Moilanen, 20/2015, 52), nuorisotyöntekijöiden ohjaama välituntitoiminta: *”Keskellä koulupäivää on pitkä välitunti eli toimintatunti, jonka harrastuksia ohjaavat nuorisotyöntekijät tai ulkopuoliset, kuten kaupungin kulttuuritoimi. Yliopisto-opiskelijat ovat vetäneet liikuntakerhoja.*” (Koivu 20/2015, 44), näyttelyn järjestäminen kaupunginkirjastoon (Ahonen 26/2015, 26) sekä opetusvälinesuunnittelu (Ahonen 26/2015, 26). Monitoimitalossa kontaktit ja yhteistyömahdollisuudet löytyvät saman katon alta: *Nuorisotyöntekijöiden ja kirjaston lisäksi monitoimitalossa on koululääkäriin, psykologin, terveydenhoitajan ja kuraattorin työpisteet. - - Taukuhuone on yhteinen. - - Opettajat tekevät paljon yhteistyötä kirjastonhoitajien ja nuorisotyöntekijöiden kanssa.*” (Koivu 20/2015, 44).

Kuvauksessa hyvinvointi-teemapäivänä sairaanhoitajaopiskelijat saivat kokemuksen nuorten kanssa toimimisesta ja terveyttä koskevan tiedon jakamisesta. Sosiaalisen oppimisympäristön kannalta oppilaat pääsivät kohtaamaan koulutuksessa korkeammalla tasolla olevia opiskelijoita ja saivat näiltä päivitettyä, heidän erityisalaansa liittyvää informaatiota. Kuvauksessa nuoret olivat lähteneet innokkaasti mukaan toimintaan ja

päässeet antamaan myös palautetta, he saivat siis myös tärkeän kokemuksen arvioinnista. Vanhustenhoitoon liittyvässä esimerkissä, kun oppilaat ulkoiluttavat ikäihmisiä, he saavat aktiivisen roolin auttamisessa ja oppivat erilaisten ihmisten kohtaamista. Kokemus opettaa varmasti jotakin myös vanhustyöstä.

Sosiaalisen oppimisympäristön alue on laajentunut samalla tavoin kuin fyysisen oppimisympäristön. Myös monipuolistunut välineiden kuten esimerkiksi verkon ja sovellusten käyttö oppimisessa on työllistänyt ja osallistanut koulutukseen uusia toimijoita: *”Joensuun normaalikoulun oppilailla on matematiikan ja historian tunneillaan oikea lähipeli. - - Koodauksesta huolehti joensuulaisten opiskelijoiden perustama firma.”* (Ahonen 26/2015, 26). Opettaja, yksittäiset oppilaat ja oppilasryhmä ovat sosiaalisen oppimisympäristön keskiössä, mutta niitä ympäröi kouluyhteisön lisäksi kuvauksissa muu lähiyhteisö toimijoineen.

Tutkielmaa suunnitellessani minulla oli jo ennakkoon odotuksia, että jonkinlainen yhteys koulutuspolitiikan ja oppimisympäristön välillä esitettäisiin myös tarkastelemassani aineistossa. Esimerkiksi koulutuspoliittinen päätös painottaa liikunnan osuutta koulutuksessa oli monissa artikkeleissa mukana: *”Juha Sipilän hallitus on päättänyt lisätä tunnin liikuntaa jokaisen peruskoululaisen päivään. Tarkoitus on, että liikkumista lisätään opetuksessa ja välitunneilla.”* (Kurvinen, 29/2015, 19). Kahdessa analysoimassani artikkelissa oli mukana koulutuspoliittisia päättäjiä sekä kuvausta oppimisympäristöön liittyvästä päätöksenteon prosessista. Kuvauksissa opettajat olivat avoimia kertomaan koulutuspoliittisia näkemyksiään: *”Hallituksen päätös lisätä liikuntaa koulupäivään on ehdottomasti hyvä asia, sanovat luokanopettajat - -.”* (Kurvinen 23/2015, 36), ja halusivat kokemuksen ja osaamisen arvostamisen kautta valtaa myös oppimisympäristöä koskevassa päätöksenteossa: *”Digiloikkaan pedagogiikka edellä. Ryhmäkoolle maksimi. Täydennyskoulutusta työaikana. Opettajien näkökulma päätöksentekoon.*

Kun helsinkiläisen Töölön ala-asteen opettajakunta pääsee kertomaan eduskunnan sivistysvaliokunnan uudelle puheenjohtajalle Tuomo Puumalalle (kesk.) työstään ja siihen liittyvistä toiveistaan, Puumalan on helppo sisäistää opettajien viesti.” (Nissilä 20/2015, 28). Kuvauksissa kasvatusalan ammattilaiset ja päättäjät kävivät vuoropuhelua yhteisistä tavoitteista, pyrkivät yhteisymmärrykseen ja toimimaan yhteistyössä

molempien eduksi: *”Tuomo Puumala ja Töölön ala-asteen opettajat pohtivat yhdessä, miten tehdä peruskoulusta entistäkin parempi.”* (Kuvateksti, Nissilä 20/2015, 28). Koulutuspoliittisilla päättäjillä, vaikuttajilla ja työnantajatasolla oli kuvausten mukaan kasvatustieteellistä asiantuntemusta koulutuksen kautta: *”OAJ:n varapuheenjohtaja Kari Kinnunen on itsekin erityisopettaja.”* (Korkeakivi 29/2015, 26) sekä kokemusta koulusta työpaikkana ja –ympäristönä: *”Rissanen ja Saari ovat molemmat opettaja- ja rehtoritaustaisia. Yhteistoiminta on sujuvaa, kun työnantajapuoli tietää, mitä tuntijako-, ryhmäkoko- tai lomautuspäätökset käytännössä tarkoittavat.”* (Korkeakivi 20/2015, 19).

Opettaja-lehdessä tuotiin myös esille esimerkiksi Opettajien ammattijärjestön näkemyksiä, kuten esimerkiksi kannanotto kouluyhteisön monikulttuurisuuden tukemiseen tarvittavista resursseista. ”OAJ:n kanta” –otsikolla varustetussa laatikossa tekstissä ilmaistiin, että *”Maahanmuutto lisää opettajien ja lastentarhaopettajien koulutustarvetta. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat on otettava entistä enemmän huomioon myös opettajankoulutuksessa.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16) Samassa laatikossa kerrottiin myös, että *”OAJ julkaisee joulukuussa monikulttuurisuuspaketin, joka antaa suuntaviivat maahanmuuttajien kotoutumisen kehittämiseen.”* (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16)

Kuvauksissa esiintyi myös lapsilähtöistä ajattelua päätöksissä ja pidemmän tähtäimen tavoitteissa: *”Tänä syksynä Helsingin kouluissa on ensimmäistä kertaa koko viikon mittainen syysloma. Perheissä, joissa on eri kouluja käyviä lapsia, yhtenäinen käytäntö on helpotus. Monilla huoltajilla on kuitenkin vaikeuksia järjestää lapselle turvallista ja mielekästä tekemistä lomien ajaksi.*

- *Oppilailla on enemmän lomaa kuin huoltajilla, sijoittuivatpa lomat vuodessa miten hyvänsä. Siksi lapsille olisi hyvä olla loma-aikoina tarjolla riittävästi sellaista ohjattua toimintaa, joka ei olisi vain lasten säilytystä vaan tuntuisi lapsista lomalta, Töölön apulaisrehtori - - sanoo.”* (Nissilä 20/2015, 28) sekä arvovalintoja päätöksenteossa, kuten esimerkiksi halu budjetin pienentyessäkin säilyttää koulutuksen laatu. Esimerkiksi *”Digiloikka Vuolijoella kertoo, mitä hyvää saadaan aikaan, kun yhteistoiminta työnantajan ja henkilöstön välillä pelittää. Vaikka rahaa on entistä vähemmän, laadukkaasta kasvatuksesta ja opetuksesta pidetään kiinni.*

Pääluottamusmies Heikki Kallunki kertoo, että henkilöstön edustaja on mukana kaikissa kaupungin johtoryhmissä. - - Tiedämme, mitä suunnitelmia kaupungilla on menossa, ja voimme vaikuttaa asioihin jo valmisteluvaiheessa.” (Korkeakivi, 20/2015, 18–19) kertoo sekä opettajien ja koulu yhteisön vaikutushalusta ja –mahdollisuuksista, kun yhteistyö paikallisen päätöksenteon kanssa toimii. Myös muilla paikkakunnilla oli onnistumisia tässä suhteessa esimerkiksi kuntien panostamisessa tuntimäärien lisäämiseen matematiikan alkuopetuksessa (Korkeakivi, 20/2015, 18), tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa alkuopetuksessa ja yläkoulussa (Korkeakivi, 23/2015, 17) sekä valmistavan opetuksen resurssien tukemisessa tarpeen mukaan (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16).

Koulutuspoliittinen ilmapiiri ja päätöksenteko vaikuttavat koulun arkeen. Haluan tuoda esille myös oppimisympäristöön kohdistuneita odotuksia, joita esitettiin artikkeleissa peruskoululle ulkoa päin. Tekstiesimerkeistä löytämäni odotukset esimerkiksi oppimisympäristössä kotoutuksen onnistumiseksi työskentelystä kohdistuivat opettajaan, ja opettajille ja koululle annettiin myös tunnustusta odotukset toteen näyttäessä. Kuvauksessa haasteisiin vastanneet ja kouluarjen järjestäneet opettajat arvostettiin ilmaisuissa korkealle – *”maailman paras koulu ja maailman parhaat opettajat”*. (Korkeakivi & Laaninen 22/2015, 16)

Vaikka myös toisessa artikkelissa suomalaiset opettajat kehutaan huippuosaajiksi ja opettajankoulutuksen hakuehtojen painopistettä työstä innostuneisiin ja osaaviin henkilöihin pidetään olennaisimpana ominaisuutena tulevissa kasvattajissa, yksi odotus tekstissä jää täyttymättömäksi. Tämä on sukupuolten tasavertainen edustus opettajien ammattikunnassa. *”Miehille on peruskoulussa tarvetta, mutta aloituspaikkoihin ei haluta kiintiöitä. Sukupuolta tärkeämpää on, että opettaja on työstään innostunut ja osaava. Puumalankin mukaan olisi kuitenkin löydettävä keinoja saada miehiä hakeutumaan alalle.”* (Nissilä 20/2015, 30) Artikkelissa ilmaistaan, että miehiä tarvitaan. Heidän puuttumisensa syitä pohditaan ja mahdollisia nimetään, kuten esimerkiksi koulutuksen pituuden ja palkkauksen suhde sekä myöhemmin miesten haluttomuudesta työskennellä opettajana esimerkiksi työmäärän ja stressin osuutta. (Nissilä 20/2015, 30) Sukupuolen vaikutukset opettajuuteen, opetukseen ja oppimisympäristöön jäävät kuitenkin nimeämättä. Oletetaanko, että syy on itsestään

selvä, ja jos, niin onko se tasa-arvopyrkimys, miehen malli, sukupuolinen esimerkki pojille, sukupuolinen näkökulma asioihin vai sukupuolen tuoma arvostus alalle ja mahdollinen vaikutus resurssien lisäämiseen. Lähiyhteisön vaikutus oppimisympäristöön voi olla tällä tavoin piiloista, ja vaikuttaa nimeämättömissä asenteissa ja odotuksissa, joita lapset, nuoret ja aikuiset tuovat mukanaan oppimisympäristöön muusta yhteisöstä.

5. Tutkimustulokset

Fyysisen oppimisympäristön representaatiota rakentavat tekijät aineistossa olivat analyysissäni koulun kokoa, luokkahuonetta, oppimisympäristön laajentumista, välineitä sekä käyttäjien viihtyvyyttä koskevat kuvaukset. Sosiaalisen oppimisympäristön rakentavia tekijöitä aineistossa ovat analyysissäni opettajan ja oppilaan välinen suhde, oppilaan ja ryhmän suhde, koulu yhteisö sekä laajempi lähiyhteisö. Molempien osuuksien esityksissä näkyi tavoitteellisuutta ja kehittämispyrkimyksiä sekä tyytymättömyyttä vallitsevaan tilanteeseen. Oppimisympäristö näyttää kuvausten perusteella olevan syksyllä 2015 monenlaisten muutosten kohteena. Fyysisen oppimisympäristön esityksissä vanhoista koulurakennuksista ollaan siirtymässä uusiin tiloihin, joita on muokattu perinteisestä poikkeaviksi esimerkiksi suurelta kooltaan ja tilaratkaisuiltaan. Vaikka kuvauksissa näkyy myös perinteisiä luokkahuoneita, sen rinnalle on tullut useamman ryhmän opetustila, joka voidaan rajata käytön mukaan. Sosiaalisen oppimisympäristön esityksissä muutos näkyy niin ikään laajentumisena, koulu yhteisön ihmissuhteiden verkostossa ja yhteistyön lisääntymisessä.

Peruskoulu oppimisympäristön ja tavoitteita sille positiivisesti representoidaan Opettaja-lehden syksyn 2015 artikkeleissa oppilaslähtöisyyttä, oppijan aktiivisuutta ja yksilöllistä oppimista sekä yhteistoiminnallisuutta tukevaksi. Kaikki ominaisuudet liittyvät vahvasti toisiinsa oppimisympäristön kuvauksissa. Fyysisen ympäristön

piirteissä niitä tuetaan rakentamalla ja muokkaamalla tiloja monipuolisesti käytettäviksi muokattavuuden ja joustavuuden kautta sekä laajentamalla oppimisympäristöä ulos luokkahuoneesta oppilaan kiinnostuksen herättäviin ja aktiivisen oppimisen muotoja, kuten tutkivaa ja toiminnallista oppimista mahdollistaviin kohteisiin. Sosiaalisessa oppimisympäristössä oppilaslähtöisyyttä luodaan opettajan asettumisella lapsen ja nuoren asemaan opetuksen ja opiskelun suunnittelussa. Opetus sidotaan oppilaan maailmaan tavoitteissa, sisällöissä, työskentelytavoissa sekä oppimateriaali ja -välinevalinnoissa. Tässä auttaa myös oppilaan aktiivinen rooli, kun sosiaalisessa oppimisympäristössä kannustetaan oppilasta osalliseksi kaikkiin oppimisprosessin vaiheisiin suunnittelusta ja työskentelystä arviointiin.

Opettaja-lehden artikkeleissa esiintyvän peruskoulun representaatiossa esitetään myös sen hetkessä tilanteessa koulua koskettavia haasteita ja ongelmia. Fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön kohdistuvat muutokset asettavat niille monenlaisia odotuksia täytettäväksi. Kaikki koulut ja niiden oppilaat eivät kuvauksissa työskentele fyysisen ympäristön tiloissa, jotka tukevat heidän oppimistaan. Uusien ja monipuolisten koulutilojen kuvaukset haastavat artikkeleissa myös esiintyneiden perinteisen luokkahuoneen edellytykset tukea opetusta. Perinteisen luokkahuoneen kuvauksissa esitetty sisustus ja välineet viittasivat opettajajohtoiseen kirjalliseen työskentelyyn jaettujen oppimistavoitteiden ja tehtävien parissa, mikä ei tue monipuolisesti oppilaslähtöisyyttä tai aktiivista ja yksilöllistä oppimista. Toisaalta, myös suurille kouluille esitettiin teksteissä erityisesti sosiaalisena oppimisympäristönä haittapuolia, mikä viittaa siihen, etteivät nekään sovi välttämättä kaikille oppijoille. Kouluyhteisön laajentumisessa otettiin esityksissä mukaan eri taustoista tulevien ja esimerkiksi kolmiportaisen tuen tarpeen oppilaiden integroituminen peruskoulun yleisopetukseen. Samoin teksteissä kuvattiin kouluissa ylipäättään tarkkaavaisuusongelmien näkymistä oppilasryhmässä ja kiusaamista yhtenä kouluyhteisön ongelmista.

Oppimisympäristön representaatio, Opettaja-lehden viesti peruskoulun todellisuudesta lukijalle, muodostui kuitenkin tarkasteleman perusteella ratkaisukeskeiseksi. Ongelmien yhteydessä esitettiin tavoitteita, kehityskohtia ja esimerkiksi sosiaalisessa oppimisympäristössä lähiyhteisön kuvaukseen sisältyi myös kuvauksia

vuorovaikutuksesta koulutuspoliittisten päättäjien kanssa. Artikkeleissa esitettiin oppimisympäristöään oman työn tutkimisen ja kehittämisen kautta muokanneita opettajia, ja fyysisen oppimisympäristön käyttäjäviihtyvyydestä kuvattiin, kuinka esimerkiksi oppimisympäristön laajentaminen innoitti opettajaa opetuksessaan. Myös sosiaalisen oppimisympäristön kuvauksissa esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai oppilaan ja oppilasryhmän välisissä haasteissa oli esillä pyrkimys keskustelemaan ja tasavertaiseen kohtaamiseen, vahvuuksien korostamiseen sekä oppimisympäristön muokkaamiseen oppilasta ja oppimista tukevaksi. Sosiaalisen oppimisympäristön kuvauksissa oppilaasta rakennettiin aktiivista jäsentä kouluyhteisöön, ja itsesääätelyä, vastuunottoa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoittelemalla pyrittiin vahvistamaan myönteistä osallisuutta koulussa.

6. Pohdinta

Konstruktionalistinen näkökulma representaatiotutkimukseen, pro gradu-tutkielmani metodiin, ohjaa tarkastelemaan tutkimustuloksia keskeisesti siitä näkökulmasta, miten koulun representaatiot tuottavat koulua. Opettaja-lehden syksyn 2015 artikkeleissa oli hyvin monipuolisesti erilaisia kuvauksia tiloja, välineitä ja opetusta koskevia valintoja. Näistä voi muodostua eri sävyin, esimerkein ja näkökulmin esitettyinä suosituksia ja vaihtoehtoja. Artikkelien esimerkkikoulut, tilat, opettajat ja toiminta esittävät lukijoille, joista suurin osa on kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia, ideoita omaan työhön. Samoin, Opettajien ammattijärjestön lehdessä esitettiin myös opettajien ja koulun vuoropuhelua koulutuspoliittisten päättäjien kanssa. Yhdessä artikkelissa kuvattiin esimerkiksi eduskunnan sivistysvaliokunnan puheenjohtajan sekä töölöläisen koulun rehtorin opettajien ja rehtorin keskustelua peruskoulutuksesta. Toisissa artikkeleissa äänessä olivat myös kaupunkien ja kuntien viranomaiset koulutukseen liittyvästä päätöksenteosta. Tuomalla esille poliittista päätöksentekoa ja koulujen todellisuutta, pidetään koulua ja sen kehittämiskohtia näkyvillä, ja voidaan innostaa lukijoita vaikuttamaan koulutuspoliittisesti.

Peruskoulun oppimisympäristö näyttäytyy artikkeleita analysoidessa pääosin oppilaslähtöisenä, aktiivista ja yksilöllistä oppimista sekä yhteistoiminnallisuutta tukevana oppimisympäristönä niin fyysisiltä kuin sosiaalisilta rakenteiltaan. Edelleen paikoittain esillä oleva perinteisestä pienen koulun, luokkahuoneen ja opettajajohtoisen, tasapäistävän kollektiivisen opiskelun kuvaus, jossa oppilaat ahertavat pulpeteissaan samojen oppimistehtävien äärellä on kuvausten mukaan jäämässä osaksi menneisyyttä. Useat artikkelit esittivät vaihtoehtoja, joissa opetustilat ja välineet vastaisivat lapsille ja nuorille mieleisiä, luontevia, tuttuja ja kiinnostavia eli toimisivat oppilaslähtöisyyden vahvistamiseksi. Oppijan aktiivisuutta sekä yhteistoiminnallista oppimista kuvattiin tarpeelliseksi oppilaan oppimistaitojen kehittymiselle. Peruskoulun representaatiossa perusteltiin valintoja pedagogisesti, ja niiden toteuttamiseen esitettiin käytännön keinoja. Lukijalle esiteltiin useita opettajia, jotka ovat tyytyväisiä tehtyihin muutoksiin, ja joiden motivaatiota työhön muutokset olivat kasvattaneet. Opettaja-lehden representoima peruskoulu voi muovata todellisuuden koulua voimakkaasti vaikuttamalla lukijaan, joka työskentelee koulussa, toimii yhteistyössä koulun kanssa tai vaikuttaa koulua koskevaan päätöksentekoon.

Pro gradu -tutkielmani osallistuu myös representaation muodostamiseen koulusta ja koulun representaatiosta Opettaja-lehdessä vuonna 2015. Olen pyrkinyt työssäni tuomaan omaa asemaani ja tulkintaani koko tutkielmassa, mutta erityisesti analyysivaiheessa, hyvin näkyväksi, jotta työni lukijalla on mahdollisuus tarkastella logiikkaani, johtopäätöksiäni sekä tutkielmaa kokonaisuutena myös omasta näkökulmastaan. Aineistoni on ainakin toistaiseksi myös saatavilla Opettaja-lehden verkkosivuilla arkistossa näköislehtinä, ja merkitsen käyttämästäni lehdistä vielä aineistolähteet liitteeksi tutkielmaani. Olen tutkielmatyöskentelyn aikana oppinut paljon tutkielman tekemisestä ja itsestäni sen tekijänä. Tutkielman aihe oli minua henkilökohtaisesti luokanopettajaopiskelijana kiinnostava, ja idea muodostui, kun koulutuksessa ympärillä kuohuttiin silloin oppimisympäristöä kuohuttavista piirteistä, kuten pulpetittomuudesta ja yrittäjäyyskasvatuksesta. Työskentelyssä haastavaksi muodostuivat rajaukset, niin tutkimus-, analyysikysymyksissä kuin aineiston ja analyysimuistiinpanojenhuomioiden kanssa. Samoin en suosittelen tällä teknologian

aikakaudella kirjoittamaan kaikkia aineistomuistiinpanojaan käsin vain päästäkseen kirjoittamaan niitä uusiksi koneelle, vaikka käytin ajan hyödyksi, ja tein samalla muistiinpanoilleni alustavaa luokittelua artikkelikohtaisista sisältökohtaisiin.

Tutkimusaiheeni, oppimisympäristön representaation sekä aineistoni, joka koostui Opettaja-lehden artikkeleista, toivon molempien yhdessä ja erikseen kiinnostavan myös muita tutkielman ja tutkimuksen tekijöitä. Jos jatkaisin tätä tutkielmaa, siirtyisin mielelläni seuramaan tapaustutkimuksena jonkin yksittäisen opettajan ja oppilasryhmän käyttämää fyysistä oppimisympäristöä ja heidän muodostamaansa sosiaalista oppimisympäristöä. Oppimisympäristö tutkimuskohteena soveltuisi erinomaisesti kasvatustieteen ammattilaiselle oman työn tutkimukseen. Kuten Opettaja-lehden artikkelien esityksissä, oman työn tarkastelu ja syvällisempi reflektointi voi antaa suuntaviivoja myös kehittymiseen ja kehittämiseen.

Lähdeluettelo

Aineisto

Vanas, Antti 2015. Liian suuri ei pysy kasassa. Opettaja 2015 (16) 18.6.2015, 7.

Kuva: Somerpuro, Veikko.

Ahonen, Maija-Liisa 2015. Satulinna käden ulottuvilla. Opettaja 2015 (16) 18.6.2015,

20–22. Kuvat: Hurri, Riikka.

Tikkanen, Tiina 2015. Kauhu-Korhonen teki vallankumouksen. Opettaja 2015 (18)

21.8.2015, 30-31. Kuvat: Somerpuro, Veikko.

Tikkanen, Tiina 2015. Ennakkoluulotta etänä. Opettaja 2015 (19) 28.8.2015, 20-22.

Kuvat. Korkala, Ari.

Korkeakivi, Riitta 2015. Kajaani loikkaa hallitusti. Opettaja 2015 (20) 11.9.2015, 16-20.

Kuvat: Puumala, Miska.

Nissilä, Maija-Leena 2015. Terveisiä arjesta! Opettaja 2015 (20) 11.9.2015, 26-30.

Kuvat: Somerpuro, Veikko.

Koivu, Pirkko 2015. Saman katon alla. Opettaja 2015 (20) 11.9.2015, 40-44.

Kuvat: Soini, Teija.

Moilanen, Hanna 2015. Koko kylä kasvattaa. Opettaja 2015 (20) 11.9.2015, 50-52.

Kuvat: Myöhänen, Paula.

Ahonen, Maija-Liisa 2015. Välitunnit hujahtavat neuvotteluissa. Opettaja 2015 (21)

18.9.2015, 26. Kuva: Vierimaa, Jussi.

Korkeakivi, Riitta ja Laaninen, Tiina 2015. Kotoutuminen alkaa koulusta. Opettaja

2015 (22) 2.10.2015, 12-17. Kuvat: Korkala, Ari.

Peltola, Minna 2015. Omassa sopessa oppii. Opettaja 2015 (22) 2.10.2015, 30-33.
Kuvat: Heikkala, Timo.

Korkeakivi, Riitta 2015. Yhteisapelillä kiusaamista vastaan. Opettaja 2015 (23)
9.10.2015, 16-19. Kuvat: Leppänen, Konsta.

Saari, Eino 2015. Myötätunnon kautta. Opettaja 2015 (23) 9.10.2015, 19.

Ignatius, Anne 2015. Positiivisuus sopii opsiin. Opettaja 2015 (23) 9.10.2015, 38.
Kuva: Hurri, Riikka.

Heikkilä, Marja 2015. Mahdollisuus luoda uutta. Opettaja 2015 (24) 16.10.2015, 12-14.
Kuvitus: Pasanen, Jesse.

Salonen, Sanni 2015. Täältä tullaan maailma! Opettaja 2015 (25) 30.10.2015, 36.
Kuva: Leto, Suvi.

Ahonen, Maija-Liisa 2015. Pomona pedagogia. Opettaja 2015 (26) 6.11.2015, 20-26.
Kuvat: Kuukka, Kari; Tordera Nuño, Eva; Kontoniemi, Kristiina; Somerpuro, Veikko ja
Mäenpää, Harri.

Nieminen, Anna-Sofia 2015. Biophilia liikautti opetustapoja. Opettaja 2015 (27)
20.11.2015, 24-27. Kuvat: Kuusisto, Kai.

Krank, Arja 2015. Luokan kanssa museoon. Opettaja 2015 (28) 27.11.2015, 28.
Kuva:Rauhala, Annika.

Kurvinen, Minna 2015. Vipinää kinttuihin. Opettaja 2015 (29) 4.12.2015, 16-20.
Kuvat: Elo, Suvi; Hurri, Riikka ja Hämäläinen, Hanna-Kaisa.

Korkeakivi, Riitta 2015. Kaikkien tukena. Opettaja 2015 (29) 4.12.2015, 22-27.
Kuvitus: Mäkelä, Pauliina.

Korkeakivi, Riitta; Nissilä, Maija-Leena; Rutonen, Matti ja Tikkanen, Tiina 2015.

Hyvän mielen jouluku. Opettaja 2015 (30) 11.12.2015, 20-24.

Kuvat: Elo, Suvi; Häkämies, Olli, Puumala, Miska ja Partanen, Jussi.

Salonen, Sanni 2015. Käsityönopetus ylittää rajoja. Opettaja 2015 (30) 11.12.2015, 36.

Kuva: Kiminki, Miikka.

Kirjallisuus

Blatchford, P. 2003. The Class Size Debate Is small better? Maidenhead: Open University Press.

Bossert, S. 1987. Classroom Task Organization and Children's Friendships. Teoksessa Pollard, A. (toim.) 1987. Children and their Primary Schools. A New Perspective. Barcombe: The Falmer Press. 133–149.

Clarricoates, K. 1987. Child Culture at School A Clash Between Gendered Worlds? Teoksessa Pollard, A. (toim.) 1987. Children and their Primary Schools. A New Perspective. Barcombe: The Falmer Press. 133–149.

Ekholm, M. 1984. Improvement or Not – That is the Question? Teoksessa Hopkins, D. & Wideen, M. 1984. Alternative Perspectives on School Improvement. Barcombe: The Falmer Press. 33–50.

Hakala, Juha T. 1999. Graduopas: Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, K. 2007. Paremminkin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Harber, C. 1984. Political Education and Democratic Citizenship. Teoksessa Harber, C., Meighan, R. & Roberts, B. (toim.) 1984. Alternative Educational Futures. Eastbourne: Holt. 40–53.

- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Hemming, J. 1984. The Confidence-building Curriculum. Teoksessa Harber, C., Meighan, R. & Roberts, B. (toim.) 1984. Alternative Educational Futures. Eastbourne: Holt. 13–26.
- Huusko, J., Pietarinen J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Turun yliopisto, Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Jackson, M. 1987. Making Sense of School. Teoksessa Pollard, A. (toim.) 1987. Children and their Primary Schools. A New Perspective. Barcombe: The Falmer Press. 74–87.
- Kitto, D. 1984. Deschooling Alternative. Teoksessa Harber, C., Meighan, R. & Roberts, B. (toim.) 1984. Alternative Educational Futures. Eastbourne: Holt. 105–117.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kuurme, T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki: WSOY.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä – Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 39–56.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.

Matikka, L., Koponen, A. & Reiterä-Paajanen, U., 2005. Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu.

Mehtäläinen, J. 1993. Oppimisympäristö ajattelun kehittämässä. Teoksessa Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) 1993. Lue, etsi, tutki - tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Helsinki: WSOY. 94–113.

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Mäkiranta, M. 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K. (toim.) 2010. Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 97–120.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Opetushallitus.

Prisk, T. 1987. Letting Them Get On With It: A Study of Unsupervised Group Talk in an Infant School. Teoksessa Pollard, A. (toim.) Children and their Primary Schools. A New Perspective. 88–102.

Richards, L. 2005, Handling Qualitative Data – A Practical Guide. Lontoo: Sage Publications.

Rossi, L-M. 2010. Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa Knuuttila, T. & Lehtinen, A. (toim.) 2010. Representaatio – Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 261–275.

Schmuck, R. 1984. Characteristics of the Autonomous School. Teoksessa Hopkins, D. & Wideen, M. 1984. Alternative Perspectives on School Improvement. Barcombe: The Falmer Press. 21–32.

Short, G. & Carrington, B. 1987. Towards an Anti-racist Initiative in the All White Primary School: A Case Study. Teoksessa Pollard, A. (toim.) Children and their Primary Schools. A New Perspective. 220–235.

Silverman, D. 2000. Doing Qualitative Research A Practical Handbook. Lontoo: Sage Publications.

Törrönen, J. 2010. Kuvaus, näkökulma, ääni: Representaatioiden analyysi empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Teoksessa Knuuttila, T. & Lehtinen, A. (toim.) 2010. Representaatio – Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 276–304.

Webb, J. 2009. Understanding representation. Lontoo: Sage Publications Ltd

Wragg, T. 1984. Education for the Twenty-first Century. Teoksessa Harber, C., Meighan, R. & Roberts, B. (toim.) 1984. Alternative Educational Futures. Eastbourne: Holt. 1–12.

Verkkolähteet

Opettaja.fi/Toimitus

<https://www.opettaja.fi/toimitus/> 25.10.2018

Opettaja.fi/Mainostajalle Opettajan mediakortti 2018

<https://www.opettaja.fi/wp-content/uploads/2018/03/Opettajan-mediakortti-2018.pdf>, 4, 25.10.2018

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus -> https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf