

Uhka vai mahdollisuus?

Luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä sekä oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukemisesta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Emmi Nummela
Iida Rantanen

Ohjaaja:
Yliopistotutkija Henna Vilppu

1.11.2021

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Emmi Nummela ja Iida Rantanen

Otsikko: Uhka vai mahdollisuus? Luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä sekä oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukemisesta

Ohjaaja: Yliopistotutkija Henna Vilppu

Sivumäärä: 54 sivua, 4 liitesivua

Päivämäärä: 1.11.2021

Avoimet oppimisympäristöt ovat olleet viime vuosina voimakkaasti kasvava ilmiö, ja ne ovat herättäneet mielipiteitä niin puolesta kuin vastaan. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään luokanopettajien kokemuksia avoimien oppimisympäristöjen positiivisista puolista ja haasteista sekä sitä, kuinka opettajat vastaavat avoimien oppimisympäristöjen luomiin haasteisiin. Avoimien oppimisympäristöjen on todettu korostavan oppilaan aktiivista toimijuutta ja itseohjautuvuutta. Tämän perusteella haluttiin selvittää, miten luokanopettajat tukevat oppilaiden oppimista ja itseohjautuvuutta avoimissa oppimisympäristöissä.

Tutkimus oli laadullinen, ja se toteutettiin sähköisenä kyselytutkimuksena, joka sisälsi taustatietojen selvittämisen lisäksi avoimia kysymyksiä. Kyselytutkimuksen linkkiä jaettiin avoimia oppimisympäristöjä käyttävien koulujen luokanopettajille ympäri Suomea Facebook-ryhmän ja koulujen rehtoreiden kautta. Kyselyyn vastasi 16 luokanopettajaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin teemoittelua sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka pohjautui Piispasen (2008) oppimisympäristömalliin. Mallissa oppimisympäristö jaotellaan kolmeen ulottuvuuteen, joita ovat fyysinen, psykologis-sosiaalinen sekä pedagoginen. Ensimmäisen päätutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta etsittiin positiivisia ja negatiivisia ilmauksia, ja niistä muodostuneet teemat sijoitettiin oppimisympäristömalliin. Toiseen päätutkimuskysymykseen haettiin vastauksia aineistolähtöisesti teemoittelemalla.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajien kokemukset avoimista oppimisympäristöistä olivat pääosin positiivisia. Vastajat korostivat avoimissa oppimisympäristöissä tilojen joustavuutta ja monipuolisuutta, vuorovaikutuksen ja sosiaalisten tilanteiden lisääntymistä sekä yhteisopettajuutta. Suurimpana haasteena avoimissa oppimisympäristöissä nähtiin työrauhan häiriöt, joista kärsivät opettajien mukaan eniten oppilaat, joilla on erityisherkkyyksiä ja keskittymisen vaikeuksia. Lisäksi vastauksista nousi esiin tilojen toimivuuteen liittyvät haasteet, joihin voisi vaikuttaa opettajien osallistamisella tilojen suunnitteluun jo rakennusvaiheessa.

Oppilaan oppimisen tukemiseen liittyen opettajat korostivat avoimen oppimisympäristön mahdollistamaa yhteistyötä ja monipuolisia tiloja, joiden avulla muun muassa erilaiset ryhmittelyt ja eriyttäminen onnistuvat. Tutkimuksen mukaan luokanopettajat käsittivät oppilaiden itseohjautuvuuden vastuullisuutena, itsesäätelynä, itsenäisyytenä ja yhteistyönä. Itseohjautuvuutta harjoitellaan vastaajien mukaan tietoisesti ja vähitellen oppilaan ikä- ja kehitystaso huomioiden, esimerkiksi rutiinien, selkeiden ohjeiden ja vastuun antamisen kautta. Itseohjautuvuutta pidetään tärkeänä tulevaisuuden taitona ja siihen ohjaaminen vaatii opettajalta tietoista ja jatkuvaa tavoitteellista toimintaa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta avoimiin oppimisympäristöihin liittyvän niin mahdollisuuksia kuin haasteita. Voidaankin pohtia, kenen ehdoilla uusia oppimisympäristöjä rakennetaan ja miten avoimien oppimisympäristöjen luomia mahdollisuuksia voitaisiin saavuttaa ongelmat minimoiden.

Avainsanat: avoin oppimisympäristö, itseohjautuvuus, oppimisen tukeminen

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Oppimisympäristö | 7 |
| 3 | Avoimet oppimisympäristöt | 11 |
| 3.1 | Opettajan toiminta avoimissa oppimisympäristöissä | 12 |
| 3.2 | Yhteisopettajuus | 14 |
| 3.3 | Haasteet avoimissa oppimisympäristöissä | 15 |
| 4 | Oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukeminen | 17 |
| 4.1 | Itseohjautuvuus tulevaisuuden taitona | 18 |
| 4.1.1 | Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet | 20 |
| 4.1.2 | Itseohjautuvuuteen ohjaaminen | 22 |
| 5 | Tutkimusongelmat | 24 |
| 6 | Tutkimuksen toteutus | 26 |
| 6.1 | Tutkimukseen osallistujat | 26 |
| 6.2 | Tiedonkeruu | 27 |
| 6.3 | Aineiston käsittely ja analyysi | 29 |
| 6.4 | Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus ja eettisyys | 30 |
| 7 | Tulokset | 33 |
| 7.1 | Opettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä | 33 |
| 7.1.1 | Avoimien oppimisympäristöjen positiiviset puolet | 33 |
| 7.1.2 | Avoimien oppimisympäristöjen haasteet | 36 |
| 7.2 | Oppilaiden oppimisen tukeminen avoimissa oppimisympäristöissä | 41 |
| 7.2.1 | Avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksien hyödyntäminen oppilaan erityistarpeiden tukemisessa | 41 |
| 7.2.2 | Luokanopettajien edellyttämä itseohjautuvuus ja sen tukeminen alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä | 46 |
| 8 | Pohdinta | 49 |
| 8.1 | Opettajien kokemat mahdollisuudet ja haasteet avoimissa oppimisympäristöissä | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 8.2 Opettajien kokemukset oppimisen tukemisesta avoimissa oppimisympäristöissä | 51 |
| 8.3 Tulosten luotettavuus | 52 |
| 8.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset | 53 |
| Lähteet | 55 |
| Liitteet | 60 |
| Liite 1 | 60 |

1 Johdanto

Avoimien oppimisympäristöjen rakentaminen on lisääntynyt viime vuosien aikana. Myös mediassa avoimet oppimisympäristöt ovat herättäneet paljon keskustelua, ja ne ovat saaneet osakseen kritiikkiä esimerkiksi liiallisen aistikuormituksen aiheutumisesta, itseohjautuvuuden korostamisesta ja siitä, miten ympäristöt eivät tue kaikkien oppilaiden oppimista (esim. Yle 23.11.2020; Helsingin Sanomat 13.11.2020; Helsingin Sanomat 1.8.2020). Tässä laadullisessa tutkimuksessa syvennyttään luokanopettajien kokemuksiin avoimien oppimisympäristöjen luomista haasteista ja hyvistä puolista. Lisäksi pyritään selvittämään, miten opettajat vastaavat avoimen oppimisympäristön asettamiin haasteisiin, kuten oppilaiden itseohjautuvuuden tukemiseen.

Oppimisympäristöjen on perinteisesti ajateltu olevan koulujen luokkahuoneita, joissa jokaiselle oppilaalle on osoitettu oma paikkansa pulpettirivistöistä. Muutokset behavioristisesta tiedonsiirrosta konstruktivistiseen tiedon rakentamiseen, opettajajohtoisesta ulkoa ohjautuvuudesta oppilaan itseohjautuvuuteen sekä työtapojen monipuolistuminen ja elinikäisen oppimisen korostaminen ovat luoneet tarpeen kehittää myös oppimisympäristöistä oppilaiden ja ajan muuttuviin tarpeisiin vastaavia (Mattila & Miettunen 2010, 27; Piipari 1998, 1). Tutkimusten mukaan perinteiset oppimisympäristöt on koettu huonosti toimiviksi nykyisen dynaamisuutta ja aktiivisuutta korostavan opetuskäsityksen kannalta (Piispanen 2008, 118–119; Heppell, Chapman, Millwood, Constable & Furness 2004, 14–17). Perinteisten oppimisympäristöjen rinnalle ovatkin nousseet uudenlaiset avoimet oppimisympäristöt. Oppimisympäristöissä tarvitaan tilaa, muunneltavuutta ja joustavuutta, jotta ne soveltuvat vuorovaikutteiseen ja aktiiviseen työskentelyyn. Myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (myöhemmin POPS 2014) korostaa oppimisympäristöjä, joissa painottuu vuorovaikutus, yhteisöllinen tiedon rakentaminen ja oppilaiden aktiivinen osallistuminen (2014, 29).

Opettajat eivät myöskään ole enää tiedon jakajia tai kontrolloijia, vaan koulut ovat vain yksiä oppilaiden käyttämiä oppimisympäristöjä. Tämän vuoksi opetuksessa ja oppimisympäristöissä on huomioitava todellisen elämän tarpeet. Tietoyhteiskunnan ja globaalien toimintaympäristöjen kehittyminen ovat muuttaneet myös oppilaiden osaamistavoitteita, sillä globaalissa tietoyhteiskunnassa nuoret tarvitsevat medialukutaitoa, tiedon kriittistä käsittelyä sekä itsesäätelyn ja yhteisöllisen oppimisen taitoja. Oppilaiden informaalien oppimisen kokemuksia ja teknologiaa ei kuitenkaan hyödynnetä kouluissa parhaalla mahdollisella tavalla.

(Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140–141; Kuuskorpi 2012, 160.) Kuuskorven (2012, 162) mukaan monipuolinen ja yhteisökeskeinen koulun oppimisympäristö voisi parhaimmillaan toimia jatkeena siirrettäessä koulussa opittuja taitoja osaksi työelämän valmiuksia.

Avoimista oppimisympäristöistä on tehty jonkin verran tutkimusta, mutta ne keskittyvät esimerkiksi tilojen akustiikkaan ja melun aiheuttamiin ongelmiin (Kylliäinen & Pääkkönen 2017; Mealings, Demuth, Buchholz & Dillon 2015; Gislason 2011) tai toimintakulttuurin muutokseen siirryttäessä perinteisestä oppimisympäristöstä avoimeen (Kattilakoski 2018). Opettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä tai avoimiin oppimisympäristöihin vahvasti liittyvää oppilaiden itseohjautuvuutta sen sijaan on tutkittu vähemmän. Onkin syytä tutkia, ovatko uudet, avoimet oppimisympäristöt aidosti toimiva ratkaisu perinteisten oppimisympäristöjen tilalle. Esimerkiksi keväällä 2020 alkanut COVID-19 –pandemia toi mukanaan kouluihin rajoituksia, joiden mukaan muun muassa opiskelutilat tulisi järjestää väljemmin, tarpeettomia lähikontakteja välttää ja opetusryhmät tulisi pitää erillään (THL & OKM 2020). Rajoitukset ovat varmasti luoneet haasteita myös avoimiin oppimisympäristöihin, joissa työskentelee paljon ihmisiä samoissa tiloissa. On hyvä huomioida, että tutkimus toteutettiin pandemian aikana, joten sen tuomat muutokset ja haasteet saattavat korostua tutkimuksen tuloksissa.

2 Oppimisympäristö

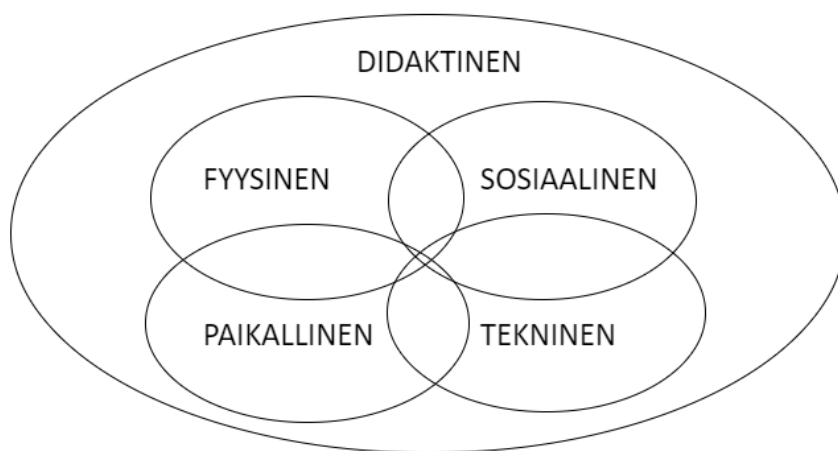
Oppimisympäristöstä käsitteenä ei voida antaa yhtä vakiintunutta tai yleisesti hyväksyttyä määrittelyä, vaan siihen yhdistetään jatkuvasti uusia elementtejä ja näkökulmia (Kuuskorpi 2012, 167). Joidenkin yleisten määrittelyjen mukaan oppimisympäristö voidaan käsittää paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen & Pesonen 1997; POPS2014). Oppimisympäristöön liittyy siis fyysisen tilan lisäksi myös ihmisten vuorovaikutuksen muodostama, oppimista tukeva verkosto (Manninen ym. 2007, 16). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöihin liitetään lisäksi ne välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Ominaisuuksiltaan oppimisympäristöjen tulisi olla turvallisia ja terveellisiä, ja niiden pitäisi edistää oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. (POPS2014, 29–30.)

Fyysisten oppimistilojen ja oppimisen välillä ei ole todettu olevan suoraa yhteyttä, vaan tilat vaikuttavat oppimiseen olosuhteiden ja niiden synnyttämien merkitysten kautta vain välillisesti (Blackmore ym. 2011, 12; Spearman 2013, 19). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi oppimisympäristöstä muodostettujen omien käsitysten yhteyttä oppimismotivaatioon tai oppimisympäristöön välillisesti liittyvää fyysistä tai henkistä hyvinvointia, jolla puolestaan on vaikutusta oppimiseen. Kattilakosken (2018, 14) mukaan oppimistilat ovat vain yksi tekijä opettamisen ja oppimistulosten välisessä monimutkaisessa suhteessa, kun ne toimivat opettamisen ja oppimisen välisen suhteen ja sosiaalisten käytänteiden välittäjinä.

Oppimisympäristön käsitettä tarkemmin tarkastellessa siitä voidaan luoda erilaisia malleja, joista esittelemme ensin Mannisen ja kumppaneiden (2007) viiden näkökulman mallin. Mallissa eri näkökulmat ovat osittain päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä. Kuten kuviosta 1 ilmenee, mallin osa-alueet ovat 1) fyysinen, 2) sosiaalinen, 3) tekninen, 4) paikallinen ja 5) didaktinen.

Fyysinen näkökulma käsittelee oppimisympäristöä tilana ja rakennuksena, esimerkiksi luokkahuoneena. Lisäksi näkökulmaan sisältyy tilan turvallisuus, terveellisyys ja viihtyisyys. (Manninen ym. 2007, 38.) Sosiaalinen ja psykologinen näkökulma puolestaan sisältää oppimisympäristön vuorovaikutuksen ja ilmapiirin. Oppimisen kannalta vuorovaikutus, ryhmäprosessit ja yhteistoiminnallisuus ovat merkittäviä ja ne täydentävät fyysistä oppimisympäristöä. Myös keskeiset oppimisteoriat, kuten sosiaalinen konstruktivismi korostavat yhteisön merkitystä ja vuorovaikutusta oppimisessa. (Manninen ym. 2007, 38–39.)

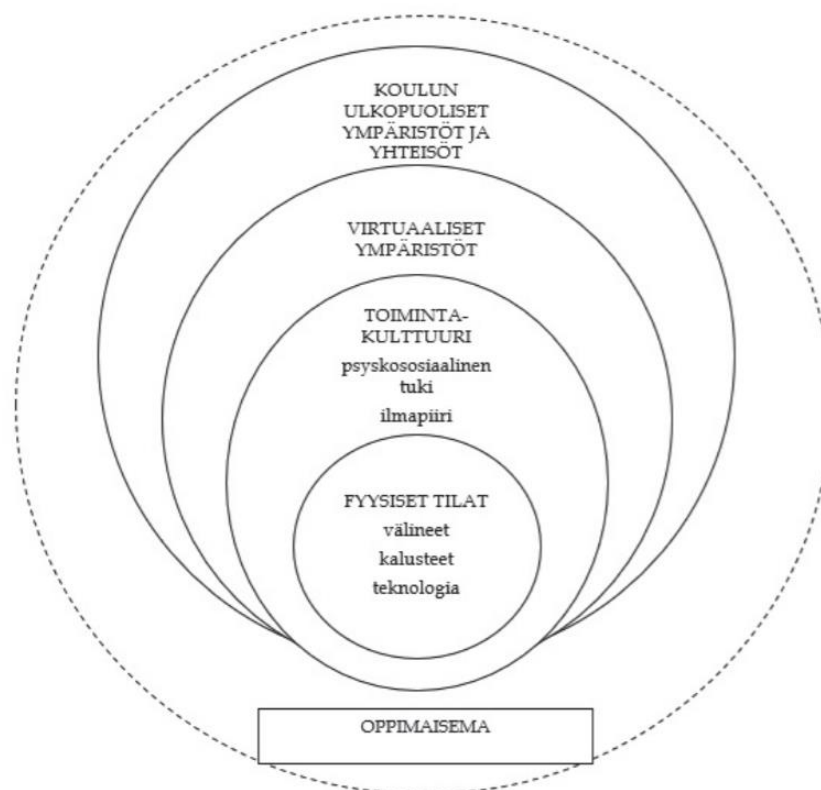
Kolmas näkökulma käsittelee oppimisympäristöä opetusteknologisena sovelluksena. Teknisestä näkökulmasta on tullut tarpeellinen tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämisen lisääntyessä opetuksessa. (Manninen ym. 2007, 40.) Paikallinen näkökulma puolestaan lähestyy oppimisympäristöä paikkoina ja alueina. Näkökulma pohjautuu kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppimista tapahtuu aidoissa ympäristöissä, informaalisti. Opetuksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi luontoa, kaupunkia, museoita tai muita koulurakennuksen ulkopuolisia paikkoja. (Manninen ym. 2007, 40.) Viides näkökulma käsittelee oppimisympäristöä didaktisena kokonaisuutena. Näkökulman keskiössä on opettajan toiminta ja rooli oppimisympäristön kehittäjänä. Didaktinen lähestymistapa painottaa opiskeluprosessin suunnittelua ja oppimisen tukemista erilaisilla oppimisympäristön elementeillä, kuten oppimateriaaleilla ja tuella. (Manninen ym. 2007, 41.) Oppimisympäristön käsitteessä hyvin oleellista on didaktinen osa-alue. Muut osa-alueet voivat liittyä mihin tahansa ympäristöön, mutta nimenomaan pedagogiikka tekee ympäristöstä oppimisympäristön. (Manninen ym. 2007, 16; Piispanen 2008, 22)



Kuvio 1. Viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin (Manninen ym. 2007, 37)

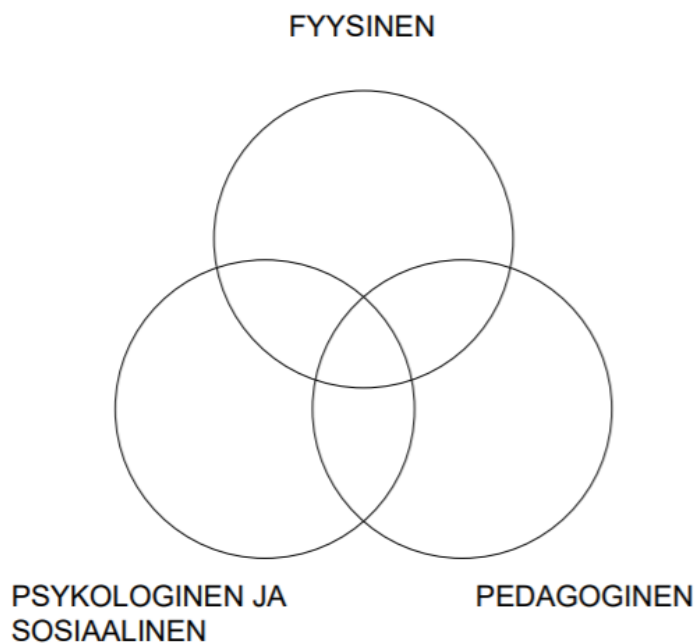
Kattilakoski (2018) puolestaan käyttää väitöskirjassaan oppimaiseman käsitettä, joka on osittain rinnastettavissa oppimisympäristön käsitteeseen, ja jonka voidaan katsoa sisältävän oppimisympäristöön liitettyjä ulottuvuuksia. Oppimaiseman käsite vastaa Kattilakosken (2018) mukaan tarpeeseen, joka on syntynyt aikaisemman oppimisympäristön käsitteen sisällön laajentumisesta ja monimutkaistumisesta. Oppimaisema on tiivistetty neljän ulottuvuuden malliksi, joita ovat 1) fyysiset tilat, 2) toimintakulttuuri, 3) virtuaaliset ympäristöt sekä 4) koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteisöt (Kuvio 2). Fyysisten tilojen ulottuvuuteen voidaan

katsoa kuuluvaksi esimerkiksi välineet, kalusteet sekä teknologia, ja toimintakulttuuriin psyykososiaalinen tuki sekä ilmapiiri. (Kattilakoski 2018, 20–22.)



Kuvio 2. Oppimaiseman osa-alueet (Kattilakoski 2018, 22)

Piispanen (2008) puolestaan tiivistää oppimisympäristön käsitteen kolmeen näkökulmaan, jotka ovat 1) fyysinen, 2) psykologinen ja sosiaalinen sekä 3) pedagoginen oppimisympäristö (Kuvio 3). Tässä tutkimuksessa toisesta ulottuvuudesta käytetään selkeyden vuoksi lyhennettä psykologis–sosiaalinen. Piispanen oppimisympäristömalli pohjautuu Nuikkisen (2005), Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (1999) sekä Lodgen (2007) oppimisympäristömalliin, jossa näkökulmina ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen sekä pedagoginen oppimisympäristö. Piispanen yhdistää mallissaan sosiaalisen ja psyykkisen osa-alueen yhdeksi ilmapiiriä ja sosiaalista vuorovaikutusta kuvaavaksi näkökulmaksi. (Piispanen 2008, 22.) Mannisen ja kumppaneiden (2007) viiden näkökulman mallista Piispanen on tiivistänyt paikallisen ja teknisen näkökulman sisältyväksi fyysiseen oppimisympäristöön (Piispanen 2008, 22). Oppimisympäristöä käsitellään tässä tutkimuksessa Piispanen mallin pohjalta, sillä se on selkeä ja sisältää tämän tutkimuksen kannalta oleelliset näkökulmat.



Kuvio 3. Kolme näkökulmaa oppimisympäristöön (Piispanen 2008, 23).

Eräs jaottelutapa on myös jakaa oppimisympäristöt suljettuihin ja avoiimiin oppimisympäristöihin (esim. Manninen ym. 2007, 31–32). Jaottelu ei ole täysin yksiselitteinen, ja suljettujen ja avointen oppimisympäristöjen kuvaukset vaihtelevatkin lähteestä riippuen. Tämä jaottelu ja etenkin avoimen oppimisympäristön käsite on tässä tutkimuksessa oleellinen, ja sitä käsitellään seuraavassa luvussa tarkemmin.

3 Avoimet oppimisympäristöt

Avoimista oppimisympäristöistä puhuttaessa on syytä kiinnittää huomiota käsitteen määrittelyyn, sillä keskusteluissa sekoittuvatkin usein avoimet tilat ja avoimet oppimisympäristöt. Seinättömistä ja luokkahuoneettomista kouluista puhuttaessa tulisi käyttää avoimen tilan käsitettä, kun taas avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan oppimisympäristöjä, joissa korostuu itseohjautuva oppiminen ja oppilaan autonomia. (Paul 1975, 2.) Avoimen oppimisympäristön ei tarvitse olla suuri ja avoin tila, vaan sillä viitataan oppilaan vapauteen päättää itsenäisesti muun muassa opiskelun paikasta (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 54). Avoimessa tilassa opetus voi puolestaan olla myös opettajajohtoista, jolloin oppimisympäristö ei ole avoin (Paul 1975, 2). Avoin oppimisympäristö ei siis sulje pois perinteisiä luokkahuoneita, mutta niihin liittyvät usein myös avoimet tilat.

Avointa oppimisympäristöä voidaan pitää suljetun, perinteiseen opettajajohtoisen luokkahuoneopetukseen keskittyvän oppimisympäristön vastakohtana. On hyvä tiedostaa, että täysin avoin ja täysin suljettu oppimisympäristö ovat käsitteellisiä ääripäitä, joiden väliselle jatkumolle oppimisympäristö yleensä sijoittuu. Oppimisympäristö voikin olla joiltain osin hyvinkin avoin ja samanaikaisesti suljettu joidenkin muiden tekijöiden suhteen. (Manninen & Pesonen, 1997, 269.) Mannisen ym. (2007, 31) mukaan avoimen ja perinteisen ”suljetun” oppimisympäristön erona on muun muassa avoimessa oppimisympäristössä toteutuva laajempi omaehtoisuus ja itsemääräämisoikeus. Esimerkiksi oppimistavoitteet ovat perinteisessä suljetummassa oppimisympäristössä yleensä konkreettisia ja opettajan asettamia, kun taas avoimessa oppimisympäristössä opiskelijat saavat suuremman vastuun tavoitteiden asettamiseen liittyen. Avoimien oppimisympäristöjen keskeisiä ominaispiirteitä ovat muun muassa selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen, prosessikeskeisyys, monimuotoisten opetusmenetelmien soveltaminen opettajajohtoisen luokkahuoneopetuksen sijasta, oppimisympäristön verkostoituminen työelämään ja reaali maailman tilanteisiin sekä opiskelijaa tukevien ohjauskäytäntöjen lisääntyminen. Avoimissa oppimisympäristöissä ihanteena ovat nimenomaan oppilaan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Avoimuutta ja joustavuutta voidaan pitää yhteisnimityksenä ns. ”uusille” eli pääasiassa 1990-luvulla kehitetyille koulutuskäytännöille. (Manninen ym. 2007, 31.)

Kattilakoski (2018) puolestaan määrittelee avoimen oppimisympäristön koulurakennuksessa olevaksi avoimeksi ja suureksi tilaksi, jossa on muunneltavia kalusteratkaisuja ja erilaisiin työskentelymuotoihin sopivia tiloja, joita voidaan hyödyntää joustavasti. Avoimessa

oppimisympäristössä työskentelevät useat oppilaat ja opettajat sekä koulunkäynninohjaajat. Myös teknologia ja verkkoympäristöt ovat käytössä avoimissa oppimisympäristöissä. (Kattilakoski 2018, 25–26.) Kattilakosken määritelmää avoimesta fyysisestä oppimisympäristöstä käytetään myös tässä tutkimuksessa. Myös Kuuskorven (2012, 166) tutkimustuloksen mukaan avoimien tilojen käyttäjät korostivat tilojen joustavuudessa ja muunneltavuudessa toiminnallisuutta, sosiaalisuutta ja monimuotoisuutta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opetustiloissa ja niiden läheisyydessä työskentelee samanaikaisesti useampia oppilasryhmiä, opettajia ja avustajia.

Yhtenä keskeisenä ja konkreettisenä tekijänä oppimisympäristöjen muutoksen tarpeelle voidaan pitää myös viimeisten vuosikymmenien aikana tapahtunutta oppilaan tuen muotojen ja erityisopetuksen voimakasta kehittymistä (Kuuskorpi 2012, 104). Erityisopetuksen tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuteen saada ennaltaehkäisevää tukea on alettu kiinnittää huomiota erityisopetuksen muututtua integroivampaan suuntaan. Opiskelun ja koulunkäynnin yleisessä tuessa tämä ilmenee esimerkiksi joustavien opetusryhmäjärjestelyiden, eriyttävän opetuksen ja samanaikaisopetuksen lisääntymisenä. Oppilaiden oppimisprosessien on todettu olevan erilaisia, jolloin myös oppimisympäristöiltä odotetaan parempaa joustavuutta henkilökohtaisten oppimisprosessien tukemiseksi. (Kuuskorpi 2012, 105.) Muunneltavissa ja joustavissa opetustiloissa käytettävät moninaisemmat opetustavat mahdollistavat myös erityisopetuksen oppilaiden osallistumisen oppimisprosessiin joko opetustilassa tai sen välittömässä läheisyydessä (Kuuskorpi 2012, 166).

3.1 Opettajan toiminta avoimissa oppimisympäristöissä

Opettajan toimenkuvaan katsotaan kuuluvan nykyaikaisiin oppimisympäristöihin liittyvien teknologioiden, sovellusten ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Opettajan tulee sisällöllisen hallinnan lisäksi osata käyttää erilaisia oppimisympäristöjä erilaisten oppilaiden kanssa. (Vitikka 2009, 28.) Avoimessa oppimisympäristössä työskentelevän opettajan tulee osata yhteensovittaa opetussuunnitelma, koulun kasvatustavoitteet ja pedagoginen yhteistyö muiden kanssa, etenkin jos toimitaan koulun ulkopuolisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2011, 46).

Tilan koko ja järjestelyt ovat tärkeitä tekijöitä luokan toiminnan ja siihen liittyvän käytöksen kannalta, ja ne ovat suoraan yhteydessä opetusmenetelmiin. Avoimilla oppimisympäristöillä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin, kun opettajan pedagogiikka soveltuu tilaan, ja oppilasryhmässä on vähän käytöshäiriöitä (Blackmore ym. 2011, 30). Pedagogiikan näkökulmasta konstruktivismiin, oppilaslähtöisen oppimisen ja tiimityöskentelyn on todettu soveltuvan avoimen oppimisympäristön malliin hyvin (Gislason 2011, 54). Myös Saarelaisen tutkimuksen mukaan (2016, 85) opettajien mielestä avoimiin oppimisympäristöihin sopii perinteistä frontaaliopetusta paremmin tietynlainen pedagogiikka, kuten yhdessä oppiminen ja toiminnallisuus. Nuikkisen (2005, 49–50) mukaan oppimisympäristön tarkoituksena on heijastaa toiminnan sisältöä oppimisen tavoitteiden lähtökohdista ja toimia konkreettisenä oppimisen apuvälineenä. Uusissa, avoimissa oppimisympäristöissä korostetaan monipuolisia työtapoja, tilojen ja välineiden joustavaa käyttöä sekä työelämässä tarpeellisia taitoja, kuten tiedonhankintaa, yhteistyötä, joustavuutta ja itseohjautuvuutta. Lisäksi oppimisympäristöissä korostuu opiskelija- ja prosessikeskeisyys sekä innostavuus, luovuus ja tutkiva oppiminen. (Kattilakoski 2018, 29; Nuikkinen 2005, 49–50.)

Alterator & Deed (2013) ovat tutkineet opettajien sopeutumista uuteen, avoimeen oppimisympäristöön. Opettajien toiminnassa havaittiin muutoksia esimerkiksi lisääntyneessä joustavuudessa ja sopeutumiskyvyssä (Alterator & Deed 2013, 7). Nämä taidot ovat tärkeitä jokaiselle opettajalle oppimisympäristöstä huolimatta, mutta ne korostuvat etenkin avoimissa oppimisympäristöissä. Sopeutumiskyky nähtiinkin tutkimuksessa tärkeimpänä opettajan ominaisuutena, sillä opettajat, joilla oli hyvä sopeutumiskyky, myös kokivat avoimen oppimisympäristön käyttömahdollisuudet hyviksi. (Alterator & Deed 2013, 12).

Lisäksi Alteratorin ja Deedin (2013) tutkimuksessa havaittiin avoimissa oppimisympäristöissä toimimisen vaativan opettajilta enemmän neuvottelua kriittisissä tilanteissa sekä nopeiden ratkaisuiden tekemistä. Avoimissa oppimisympäristöissä työskennelleet opettajat kokivat kommunikaation lisääntyvän niin opettajien kuin oppilaidenkin kanssa. Toisten lähestyminen ja keskustelu koettiin helpommaksi, kun tilat ovat avoimia. Tutkimuksessa havaittiin myös yhteissuunnittelun ja kollegiaalisen tuen lisääntyvän työyhteisössä. Opettajien yhteistyön koettiin parantavan myös luokanhallintaa ja oppilaiden asennetta opettajien auktoriteettia kohtaan. (Alterator & Deed 2013, 10–11.) Toisaalta opettajat kokivat lisääntyneen vuorovaikutuksen aiheuttavan yksityisyyden puutetta, tarkkailun kohteena olemista sekä tilivelvollisuutta muille opettajille (Alterator & Deed 2013, 8, 12). Siirtyminen perinteisestä luokkahuoneesta tiimiopetukseen ja joustavampaan ja jaettuun oppimistilaan voikin haastaa

joidenkin opettajien ammatillisuuden tunnetta ja aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa. Kun opetus on näkyvää, voi opettaja kokea, että kollegat arvioivat hänen luokanhallintakykyään, pedagogisia ratkaisujaan tai tietämystään opetussuunnitelmasta. (Blackmore ym. 2011, 14.)

3.2 Yhteisopettajuus

Avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevät usein useat oppilaat, opettajat ja koulunkäynninohjaajat (Kattilakoski 2018, 25–26). Sellaista opettajuuden muotoa, jossa kaksi tai useampi opettajaa opettaa yhteistä, mahdollisesti tarpeiltaan hyvinkin monimuotoista opetusryhmää samassa tilassa, voidaan kutsua yhteisopettajuudeksi tai samanaikaisopettajuudeksi (esim. Cook & Friend 1995 2–3). Cookin ja Friendin (1995, 2–3) määritelmä tarkoittaa vielä, että opetus voidaan edelleen luokitella yhteisopettajuuden piiriin, vaikka opettajat hajottaisivatkin opetusryhmän silloin tällöin eri tiloihin esimerkiksi opetuksesta syntyvän mahdollisen melun tai muun häiriön vuoksi. Samanaikaisopettajina voivat toimia keskenään vaihtelevissa kokoonpanoissa niin luokanopettajat, aineenopettajat kuin erityisopettajatkin (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375–376).

Yhteisopettajuudella on todettu olevan useita hyötyjä. Esimerkiksi Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden ansiosta oppilaat voivat saada enemmän aikaa opettajiltaan sekä parempilaatuista opetusta verrattuna tavanomaiseen yhden opettajan toteuttamaan opetukseen. Yhteisopettajuuden avulla voidaan myös paremmin kohdata opetusryhmän erilaisten oppijoiden tarpeet, minkä lisäksi opettajien välinen yhteistyö tarjoaa oppilaille arvokkaan mallin yhteistoiminnasta. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) mainitaan samanaikaisopettajuus esimerkkinä koulun aikuisten yhteistyöstä, joka mallintaa myös oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 7–10) mukaan yhteisopettajuudesta koetaan olevan hyötyä myös opettajien omalle opettajuudelle. Yksin opettamiseen verrattuna opettajat ovat kokeneet saavansa yhteisopettajuuden myötä opetukseensa kaksin verroin sekä ideoita että jaksamista, minkä lisäksi yhteisopettajuus mahdollistaa oppilaiden tarkemman ja monipuolisemman havainnoinnin ja arvioinnin. Edellisiin hyötyihin voidaan lisätä vielä muun muassa yhteisopettajuuden myötä koettu työrauhan, opettajan työn mielekkyyden sekä kouluyhteisön avoimuuden parantuminen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7–10.)

Yhteisopettajuudessa on koettu olevan myös omat haasteensa. Yhtenä haasteena on pidetty yhteisen suunnittelujan puutetta tai riittämättömyyttä, mikä saattaa johtaa esimerkiksi toisen opettajan roolin muuttumiseen ainoastaan avustavaksi tai täydentäväksi (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 38). Yhteistyön onnistumisen kannalta onkin tärkeää, että opettajat sopivat rooleistaan ja vastuunjaosta (Austin 2001, 249). Esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välisessä yhteisopettajuudessa vastuunjakamisen suunnittelun tärkeys korostuu, jotta erityisopettajan resurssi saadaan hyödynnettyä, eikä hän jää vain vierailijan rooliin (Austin 2001, 252). Lisäksi yhteisopettajuus aiheuttaa haasteita joillekin oppilaille suurten luokkakokojen ja useamman opettajan takia (Ahtiainen ym. 2011, 39). Keefen ja Mooren (2004, 85–86) tutkimuksessa erityisopettajat kokivat, että suuri luokkakoko haittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista, eivätkä he saa tarpeeksi apua.

3.3 Haasteet avoimissa oppimisympäristöissä

Avoimissa oppimisympäristöissä on koettu olevan myös omat haasteensa. Avoimiin fyysisiin oppimisympäristöihin liittyvät usein suuret avoimet tilat, jotka sopivat huonosti oppilaille, jotka ovat alttiita esimerkiksi visuaalisille häiriöille tai äänihäiriöille (Gislason 2011, 23). Tällaiset tilat eivät myöskään tarjoa yhtä hyviä mahdollisuuksia visuaaliseen ja akustiseen kontrolliin perinteisiin luokkahuoneisiin verrattuna. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tilassa saattaa olla esimerkiksi meluhaittoja, tai oppilaat eivät välttämättä näe tai kuule kaikkia opetukseen liittyviä asioita etäisyyksien vuoksi. Avoimissa oppimisympäristöissä opettavat opettajat ovat myös todenneet joutuvansa käyttämään meluisissa tiloissa kovempaa ääntä ja tämän seurauksena kärsineensä ylimääräisestä väsymyksestä ja rasittuneesta äänestä. Huolellisen suunnittelun avulla näitä haittoja voidaan kuitenkin pyrkiä minimoimaan, mutta niiltä ei aina voida täysin vältyä. (Gislason 2011, 65–66.)

Myös Mealingsin ja kumppaneiden (2015) tutkimus, joka kohdistui avoimissa tiloissa opettaviin esikouluopettajiin, tukee Gislasonin (2011) tulosta. Avoimissa oppimisympäristöissä oli meluhaittoja, minkä vuoksi oppilaiden oli vaikea kuulla opetusta. Eniten haittaa melusta oli oppilaille, joilla oli erityistarpeita. Selvitäkseen melusta opettajat käyttivät monipuolisia keinoja, kuten istumajärjestyksen muuttamista, oppilaiden kokoamista lähelle opettajaa, visuaalisten vihjeiden käyttämistä huomion saamiseksi, opetuksen toiminnallisuuden muuttamista tai lukujärjestyksen yhteensovittamista muiden opettajien kanssa niin, että toiminnalliset hetket tapahtuvat samaan aikaan. Näistä keinoista huolimatta

opettajat käyttivät myös äänen korottamista selvittääkseen melusta, mikä puolestaan pitkään jatkuessaan johtaa äänenkäytön ongelmiin. (Mealings ym. 2015, 12–15.) Toisten oppilasryhmien aiheuttamaa meluhaittaa pystyttiin vähentämään liikuteltavilla seinillä, jolloin kokemukset avoimista oppimisympäristöistä olivat positiivisempia (Mealings ym. 2015, 16).

Avoimien oppimisympäristöjen muunneltavuus tarkoittaa usein sitä, että oppilaiden työskentelypaikat vaihtuvat, eikä heillä välttämättä ole omaa pysyvää paikkaa, esimerkiksi pulpettia. Omaa luokkaa ja omaa paikkaa pidetään kuitenkin hyvin tärkeänä erityisesti turvallisuuden tunteen kannalta (Kattilakoski 2018, 143). Muutokset oppimisympäristössä aiheuttavat haasteita etenkin tukea tarvitseville oppilaille, ja arjen strukturointi onkin tällöin tärkeää. Säännölliset ja ennakoitavat rutiinit sekä johdonmukainen toiminta vähentävät oppilaiden levottomuutta ja lisäävät turvallisuuden tunnetta. (Kerola & Sipilä 2017, 80–81.)

Vaikka avoimien oppimisympäristöjen on todettu vastaavan nykytodellisuuden muuttuneisiin ja edelleen muuttuviin tarpeisiin, on tärkeää tiedostaa, että täysin avointa oppimisympäristöä on koulukontekstissa hyvin hankala toteuttaa. Täysin avoin oppimisympäristö ei myöskään ole aina järkevin ratkaisu didaktisesti ajatellen, vaan oppimisympäristön valinta on hyvä tehdä tilannekohtaisesti. Suljettukin oppimisympäristö on monissa tilanteissa varsin tehokas tapa opiskella. (Manninen ym. 2007, 31–33.) Avoimet oppimisympäristöt eivät siis itsestään selvästi johda hyviin oppimistuloksiin, vaan kaikki riippuu tavoista, joilla oppimisympäristöjen avoimuutta käytetään ja hyödynnetään. Joillekin oppilaille avoimissa oppimisympäristöissä opiskelu luo erityisiä haasteita, ja tällöin oppimisen tukemiseen on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Seuraavassa luvussa käsitellään oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukemista tarkemmin.

4 Oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukeminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17) mukaan oppilas on oman oppimisensa kannalta aktiivinen toimija. Hän oppii vuorovaikutuksessa muiden kanssa, yksin ja yhdessä tehden, ajatellen, suunnitellen, tutkien ja näitä prosesseja arvioiden. Oppiminen on myös sidoksissa opittavan asian lisäksi siihen aikaan ja paikkaan, johon oppiminen sijoittuu. Oppilaan omaan tavoitteidenasetteluun vaikuttavat muun muassa hänen minäkuvansa sekä koettu pystyvyyden tunteensa, ja monipuolisen myönteisen sekä realistisen palautteen saaminen ja myös antaminen ovatkin tärkeä osa oppimista tukevaa vuorovaikutusta. Edellisten seikkojen ohella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys painottaa oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen tärkeyttä, sillä näitä taitoja pidetään perustana tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. (POPS2014, 17.) Opetussuunnitelmassa kuvaillun kaltaista näkemystä oppimisesta kutsutaan konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi ja sen on todettu soveltuvan avoimen oppimisympäristön malliin hyvin (Gislason 2011, 54). Tämän näkemyksen mukaan oppilas tulkitsee uutta tietoa aiemmin kartuttamiensa tietojen, näkemysten ja kokemusten pohjalta ja näin muokkaa sekä rakentaa käsityksiään edelleen. (Yilmaz 2008, 167–168.)

Avoin oppimisympäristö luo omat haasteensa etenkin oppijoille, joilla on erityistarpeita (Mealings ym. 2015, 12–15). Tuen tarpeet voivat vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä voimakkaampaan sekä yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen. Riippumatta tuen tarpeen laadusta tai määrästä jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä heti, kun tuen tarve ilmenee. (POPS2014, 61.) Tämä oikeus on määritelty myös Perusopetuslaissa (POL 642/2010, 30§). Oppimisen tuki tulee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 61) mukaan antaa oppilaalle ensisijaisesti oppilaan omassa opetusryhmässä ja omassa koulussa erilaisia joustavia järjestelyjä hyödyntäen, ellei oppilaan edun mukaista ole tuen antamiseksi siirtää häntä toiseen opetusryhmään tai kouluun. Tällaisen integraation perimmäisenä tarkoituksena on varmistaa erilaisten oppijoiden osallisuuden ja näin kansalaisoikeuksien toteutuminen (Saloviita 2006, 340).

Perusopetuksessa tarjottava tuki voidaan jakaa kolmeen luokkaan kolmiportaisen tuen mallin mukaan. Ensimmäisenä oppilaille voidaan ennaltaehkäisevänä tai tukevana keinona tarjota yleistä tukea, jota on mahdollista osoittaa yksittäisillä pedagogisilla ratkaisuilla sekä ohjaus- ja tukitoimilla kenelle tahansa tarpeen mukaan koulun arjessa. Seuraavaa tuen porrasta kutsutaan

tehostetuksi tueksi, ja sitä voidaan tarjota oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä, pitempiaikaista tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. (POPS2014, 61–63.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2014, 38) mukaan käytetyimpiin tukimuotoihin sekä yleisen että tehostetun tuen osalta kuuluvat tukiopetus, opettajien yhteistyö sekä opetuksen eriyttäminen esimerkiksi opetusmateriaalien, opetusmenetelmien tai oppimisympäristön osalta. Kolmiportaisen tuen ylimmällä portaalla on erityinen tuki, jota voivat saada oppilaat, joille yleinen ja tehostettu tuki eivät riitä. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muista oppilaan tarvitsemista tukimuodoista, joita ovat muun muassa oppimäärien yksilöllistäminen, avustajapalvelut ja eriyttäminen. (POPS2014, 65–72.) Yhteenvedona voidaan todeta, että oppilaan oppimisen tukeminen perustuu tiettyihin pedagogisiin ratkaisuihin, joihin kuuluvat muun muassa oppimisympäristöihin ja niiden käyttöön liittyvät valinnat, joista tässä tutkimuksessa ollaan erityisen kiinnostuneita.

4.1 Itseohjautuvuus tulevaisuuden taitona

Avoimissa oppimisympäristöissä oppilaan itseohjautuvuus ja aktiivisuus korostuvat (Manninen ym. 2007, 31). Itseohjautuvuutta on pidetty aikuiskoulutuksessa hyvin keskeisenä ilmiönä, sillä usein itsenäisyys, itseohjautuvuus ja oman itsensä löytäminen liitetään ihmisen elämänkaaren vaiheista juuri aikuisuuteen, sillä aikuisten ajatellaan olevan tarpeeksi kypsiä. Itseohjautuvuuden ilmiöön liitetään usein myös elinikäinen oppiminen sekä joustavat ja yksilölliset koulutusratkaisut, joiden myötä itseohjautuvuutta voidaan pitää sekä toiminnan onnistumisen edellytyksenä että tavoitteena. (Koro 1993, 18.) Salon mukaan (2015, 21) elinikäinen ja tavoitteellinen oppiminen edellyttää sitä, että opetuksessa tuetaan oppimaan oppimisen taitoja, joita yksilö voi hyödyntää elämässään myös muodollisen koulutuksen jälkeen. Myös Euroopan Unionin komissio on asettanut suosituksen koulutukselle elinikäisen oppimisen avaintaidoista, joissa tuodaan esiin yhtenä avaintaitona sosiaaliset taidot ja oppimistaidot, kuten oman oppimisen hallinta, itsenäinen tavoitteiden asettelu ja kriittinen reflektointi (Euroopan komissio 2019, 11). Itseohjautuvuutta pidetään tulevaisuudessa välttämättömänä, työelämän menestystekijänä (ks. esim. Martela & Jarenko 2017). Avoimien oppimisympäristöjen ja uudistuneen opetuksen myötä itseohjautuvuuden ilmiö on noussut esiin myös perusopetuksessa, eikä sitä enää pidetä pelkästään aikuisten ominaisuutena (Mäkinen 1998, 222).

Itseohjautuvuuden määritelmä on moninainen ja sisältää erilaisia tasoja. Puhuttaessa itseohjautuvuudesta nimenomaan koulussa käytetään myös tarkentavaa käsitettä, itseohjattu oppiminen. Mäkinen (1998, 15) määrittelee itseohjatun oppimisen yksilölliseksi oppimisen ja elämäntaitojen kehittämisen prosessiksi. Itseohjatun oppimisen prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa ohjaajan ja vertaisten kanssa ja sen päämääränä on saavuttaa vähitellen itsenäisen opiskelun ja elämäntaitojen taito (Mäkinen 1998, 15).

Kansainvälisissä julkaisuissa itseohjautuvasta oppimisesta käytetään termejä *self-directed learning* (SDL) sekä *self-regulated learning* (SRL). Ensimmäinen termi viittaa siihen, että oppija itse ottaa vastuun koko oppimisprosessista, sisältäen valmistelun, toteutuksen, säätelyn sekä palautteen (Van Hout-Wolters, Simons & Volet 2000, 21–22). Jälkimmäinen termi sisältää oppimisen kognitiiviset, metakognitiiviset, käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvät sekä emotionaaliset aspektit. Käytännössä itseohjautuva oppiminen nähdään prosessina, jota oppilaat käyttävät saavuttaakseen akateemisia taitoja, jollaisia ovat esimerkiksi tavoitteiden asettaminen, opiskelustrategioiden valinta ja käyttö sekä oman toiminnan kontrollointi. (Zimmerman 2008, 166; 1986, 308.)

Myös paljon siteerattu Knowles (1980) määrittelee itseohjautuvuuden oppimisessa prosessiksi, jossa oppija tekee aloitteen oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, resurssien hankkimisessa, sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä tulosten arvioinnissa (Koro 1993, 22). Knowlesin (1980) määritelmä ei kuitenkaan kuvaa itseohjautuvuuden ilmiön todellista olemusta, sillä oppijan valinnat ovat usein ennalta rajattuja, jolloin autonomia jää pinnalliseksi. Tällä tasolla itseohjautuvuus nähdään myös ulkoahjautuvuuden vastakohtana, mikä voi johtaa mustavalkoiseen ajatteluun näiden ilmiöiden hyvydestä tai huonoudesta (Koro 1993, 22.) Koron mukaan on tärkeää huomioda, ettei itseohjautuvuudella tarkoiteta yksin ja eristyksissä tapahtuvaa toimintaa, vaikka termi siihen viittaakin. Usein itseohjautuvuuden onnistumisen edellytys on solidaarisuus ja dialogi, jota koetaan juuri yhteisöllisyyden kautta. (Koro 1993, 24.) Myöskään Salon (2015, 21) mukaan itseohjautuvuus ja vastuullisuus eivät ole yksilön sisäsyntyisiä taitoja, vaan ne kehittyvät keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

4.1.1 Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet

Itseohjautuvuus on moniulotteinen käsite, jota voidaan jaotella eri tavoin. Taulukossa 1 on esitetty Mäkisen (1998), Vesisenahon (1998), Koro (1996) sekä Harrisin ja Lindnerin (1992) määritelmät itseohjautuvuuden ulottuvuuksista, joiden pohjalta on tähän tutkimukseen tiivistetty itseohjautuvassa oppijassa korostuvat ominaisuudet:

Taulukko 1. Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet eri teorioissa

| itseohjautuvan oppijan ominaisuus | Vesisenaho (1998) | Mäkinen (1998) | Koro (1996) | Lindner & Harris (1992) |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------------------|
| metakognitio ja reflektiivisyys eli itsearviointitaidot | X | X | X | X |
| motivaatio ja halu oppia | X | X | X | X |
| itseluottamus | X | X | X | X |
| luovat ongelmanratkaisutaidot ja oppimisstrategiat | X | X | X | X |
| itsenäisyys | X | X | X | |
| vastuullisuus | X | X | X | |
| ympäristön hyödyntäminen | | X | | X |
| yhteistyö | | X | X | |
| suunnitelmallisuus | | X | X | |

Eri teorioissa yhdeksi keskeisimmistä itseohjautuvuuden ulottuvuuksista nousivat metakognitio ja reflektiivisyys eli itsearvioinnin taidot. Reflektiolla tarkoitetaan oman toiminnan perusteiden, lähtökohtien ja edellytysten tarkastelua, joka mahdollistaa itsearvioinnin eli oppimisen ja oman toiminnan reflektointiin pohjautuvan tavoitteellisen ja jäsenyneen arvioinnin suhteessa omaan suoritustasoon ja ympäristöön (Mäkinen 1998, 222). Oman toiminnan reflektiivisen tarkastelun ja itsearvioinnin kautta kehittyvät metakognitiiviset taidot. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oman kognitiivisen toiminnan ja oppimisen tiedostamista ja valmiutta tavoitteellisesti ja tietoisesti säädellä omaa oppimista. (Mäkinen 1998, 27–33.) Mitä parempi käsitys oppilaalla on omista tiedoistaan, taidoistaan ja tavoistaan toimia eri tilanteissa, sitä paremmin hän pystyy kontrolloimaan ja hyödyntämään erilaisia opiskelutapoja (Salo 2015, 23). Oman toiminnan arvioinnin lisäksi itseohjautuva oppija kykenee ottamaan vastaan palautetta ja arviointia myös ulkopuoliselta arvioitsijalta (Koro 1996, 35). Reflektion ja metakognition

taitoja ja itseohjautuvuusvalmiutta voidaan kehittää jo peruskoulussa opetus- ja oppimisteoreettisesti jäsentyneellä ohjauksella (Mäkinen 1998, 222).

Keskeisenä itseohjautuvan oppijan ominaisuutena voidaan pitää myös motivaatiota ja oppimishalukkuutta. Motivaatioon sisältyy sisäisen oman oppimisprosessin tarkkailun ja säätelyn lisäksi myös ulkoisten vaatimusten huomioon ottamista. Halulla oppimiseen viitataan oppilaan sisäiseen motivaatioon opiskella ilman ulkoista kontrollia ja toivoa palkkiosta tai pelkoa rangaistuksesta. (Salo 2015, 22–23; Koro 1996, 35.) Eri teorioista nousee myös esille suunnitelmallisuus itseohjautuvan oppijan ominaisuutena. Suunnitelmallinen oppilas kykenee määrittämään omat oppimistarpeensa ja niiden pohjalta omat tavoitteensa sekä valita oikeat keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseksi (Salo 2015, 22). Itseohjautuva oppija luottaa omaan opiskelu- ja oppimistaitoonsa ja hyväksyy itsensä oppijana. Tämä taito kehittyy myönteisten oppimiskokemusten myötä ja liittyy vahvasti oppijan minäkuvaan (Mäkinen 1998, 223; Koro 1996, 35). Itseluottamusta voidaankin pitää edellytyksenä oppijan kyvyille hakea ja käyttää joustavia ratkaisumalleja (Salo 2015, 22).

Joustavuus ja luova ongelmanratkaisu ovat myös keskeisiä itseohjautuvuuden ulottuvuuksia. Luovalla ja itsenäisellä ongelmanratkaisulla tarkoitetaan sitä, että oppija sietää epävarmuutta ja pitää ongelmia enemmänkin haasteina. Tarpeen mukaan oppija kykenee muuttamaan tavoitteitaan ja opiskelutapojaan. Lisäksi oppilas on avoin ja utelias uusille haasteille ja suhtautuu opiskeluun myös kriittisesti ja tarvittaessa kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyjä oppimisen olosuhteita. Itseohjautuva oppija osaa myös hyödyntää ympäristöään tarkoituksenmukaisesti, esimerkiksi tietotekniikkaa käyttämällä. (Salo 2015, 22–23; Koro 1996, 36.)

Lisäksi itseohjautuvan oppijan ominaisuutena voidaan pitää vastuullisuutta, joka koulukontekstissa tarkoittaa vastuun ottamista omasta opiskelusta, esimerkiksi läksyjen tekemisestä tai oppimisvälineistä huolehtimisesta (Salo 2015, 22). Koron määritelmässä (1996, 34) vastuullisuus liittyy opiskelun ulkoisen ohjaamisen, kuten aika- ja laatuavoitteiden saavuttamisen ja työskentelyn säännöllisyyden lisäksi myös sisäiseen työskentelyyn, sillä oppijan tulisi ottaa vastuuta myös omasta ajattelustaan.

4.1.2 Itseohjautuvuuteen ohjaaminen

Itseohjautuvuutta voidaan kehittää tietoisesti harjoittelemalla (Salo 2015, 25). Koron mukaan (1993, 24) itseohjautuminen opetuksessa ei ole sidonnainen opetusmenetelmiin tai -tapoihin, vaan se on ennemminkin yhteydessä opettajan ihmiskäsitykseen, hänen oppimiskäsityksiinsä sekä tapaan kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena. Etelä-Afrikkalaisen yliopisto-opiskelijoihin kohdistuneen tutkimuksen mukaan opettajien odotukset opiskelijoita kohtaan ovatkin merkittävä tekijä opiskelijoiden itseohjautuvuuden parantamisessa (du Toit-Brits 2019, 8). Opettajien positiiviset odotukset rohkaisevat opiskelijoita itseohjautuvaan oppimiseen sekä parantavat opiskelijan minäkuvaa. Tutkimuksen mukaan positiiviset odotukset lisäävät myös opiskelijan uskomusta kykyyn tehdä aloitteita oppimisen suhteen, oppia yksin tai yhdessä muiden kanssa, asettaa omia oppimistavoitteita, valita ja toteuttaa sopivia oppimisstrategioita, arvioida omia oppimistuloksia, kehittää sosiaalisia taitoja sekä tuntee kuuluvuuden tunnetta. Opettajan negatiiviset odotukset puolestaan heikentävät opiskelijan motivaatiota ja halukkuutta itseohjautuvaan oppimiseen. (du Toit-Brits 2019, 8.) Siksi onkin tärkeää, että opettaja kannustaa ja uskoo opiskelijan kykyihin kehittää itseohjautuvan oppimisen taitoja. Opetusprosessit voivat innostaa opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja oppimisympäristön tuleekin tarjota suotuisa ilmapiiri itseohjautuvaan oppimiseen. Opiskelijoiden vuorovaikutus oppimisen ja oppimisympäristön välillä onkin merkityksellistä itseohjautuvassa oppimisessä. Pystyäkseen vastaamaan globaalin maailman muuttuviin vaatimuksiin opiskelijoilla tulee olla taitoja itseohjautuvuuteen. (du Toit-Brits 2019, 8.)

Itseohjautuvuuteen ohjaamista on viime vuosina tutkittu myös pienillä lapsilla ja on todettu, että jo alakouluikäisillä lapsilla itseohjautuminen kehittyy kouluvuosien aikana runsaasti. Nuoret lapset hyötyvät itseohjautuvuuteen ohjaamisesta ensimmäisten kouluvuosien aikana eniten, sillä tällöin heidän oppimiseen ja pystyvyyteen liittyvät asenteensa muotoutuvat ja niihin on vielä mahdollista vaikuttaa. (Dignath, Buettner & Langfeldt 2008, 103.)

Salon mukaan (2015, 25) itseohjautuvuuden kehittyminen vaatii oppilaan osallisuutta oppimisprosessiin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilas voi vaikuttaa siihen, mitä ja miten hän opiskelee. Oppilas voi itse määrittää oppimisen tavoitteet, materiaalit ja metodit oman motivaationsa, resurssiensa ja tarpeidensa pohjalta. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan kehity hetkessä, vaan se vaatii vähitellen tapahtuvaa tutustumista erilaisiin oppimistyyliihin, -strategioihin ja -mahdollisuuksiin. (Salo 2015, 25.) Mäkinen on tutkimuksessaan (1998, 224) luokitellut itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen erilaisiin ulottuvuuksiin, joita ovat

esimerkiksi yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luominen, oppimisstrategioiden hallintaan, tavoitteenasetteluun, suunnitteluun ja arviointiin ohjaaminen sekä itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen. Suurin osa Mäkisen tutkimukseen (1998, 225) osallistuneista luokanopettajista ei ohjauksellaan edistänyt oppilaan itsenäistä opiskelua ja itseohjautuvuusvalmiuden kehittymistä, eikä heidän ajattelussaan ja toiminnassaan ollut jäsentynyt oppilaan itseohjautuvuuteen ohjaamisen todellinen päämäärä. Itseohjautuvuutta korostavissa avoimissa oppimisympäristöissä myös itseohjautuvuuteen ohjaamiseen olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota.

5 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä sekä kartoittaa, kuinka oppilaiden oppimista ja itseohjautuvuutta näissä ympäristöissä tuetaan. Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia laadullisen kyselyn avulla.

1. Millaiseksi opettajat kokevat avoimet oppimisympäristöt?
 - a. Mitkä asiat koetaan myönteisiksi?
 - b. Mitkä asiat koetaan haasteiksi?

Aiemmissa tutkimuksissa avoimien oppimisympäristöjen käyttäjät ovat tuoneet esille positiivisena puolena tilojen muunneltavuuden ja joustavuuden, mikä mahdollistaa vuorovaikutteisen ja aktiivisen työskentelyn sekä monimuotoisemmat opetusmenetelmät, jotka korostavat oppilaan aktiivisuutta. Avoimien oppimisympäristöjen käyttäjät ovatkin painottaneet tilojen toiminnallisuutta, monimuotoisuutta sekä lisääntynyttä sosiaalisuutta. (Nuikkinen 2009; Kuuskorpi 2012). Voidaan olettaa, että myös tämän tutkimuksen vastaajat tuovat esiin samankaltaisia fyysisiin tiloihin liittyviä ominaisuuksia.

Aiemmat tutkimukset ovat nostaneet esiin myös avoimiin oppimisympäristöihin liittyviä haasteita, kuten fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä esiintyviä meluhaittoja, joista on todettu olevan eniten haittaa oppilaille, joilla on erityistarpeita. Opettajat ovat myös joutuneet käyttämään tiloissa kovempaa ääntä, mikä on aiheuttanut äänen rasittumista ja väsymistä. (Mealings ym. 2015; Gislason 2011.) Oletettavana voidaan pitää myös tässä tutkimuksessa vastaajien tuovan esiin meluhaitat yhtenä haasteena avoimissa oppimisympäristöissä.

2. Miten opettajat tukevat oppilaiden oppimista avoimissa oppimisympäristöissä?
 - a. Miten avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksia hyödynnetään oppilaan erityistarpeiden tukemisessa?

- b. Millaista itseohjautuvuutta luokanopettajat edellyttävät oppilailtaan ja miten he tukevat oppilaidensa itseohjautuvuutta alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä?

Oppimisympäristöiltä odotetaan joustavuutta erilaisten oppijoiden henkilökohtaisten oppimisprosessien tukemiseksi. Aiempien tutkimusten (Kuuskorpi 2012, 105, 166; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386) perusteella voidaan olettaa, että avoimissa oppimisympäristöissä erityisoppilaat pääsevät osalliseksi oppimisprosessiin opetustilassa tai sen läheisyydessä muunneltavien tilojen ja monipuolisten opetustapojen ansiosta. Lisäksi avoimiin oppimisympäristöihin liitetään usein yhteisopettajuus, jonka voidaan olettaa tehostavan opetuksen laatua sekä yksilöllisempää ohjausta.

On todettu, että avoimissa oppimisympäristöissä toteutuu laajempi omaehtoisuus ja itsemääräämisoikeus verrattuna perinteisempään ”suljettuun” oppimisympäristöön. Itseohjautuvuus koostuu esimerkiksi motivaatiosta, itseluottamuksesta, ongelmanratkaisutaidoista, itsenäisyydestä, vastuullisuudesta sekä yhteistyökyvystä. (Manninen ym. 2007, Mäkinen 1998, Vesisenaho 1998, Koro 1996, Harris & Lindner 1992.) Voidaankin olettaa, että myös tämän tutkimuksen vastaajat edellyttävät oppilailtaan samankaltaisia itseohjautuvuuden piirteitä, jotka kehittyvät vuorovaikutuksessa ohjaajan ja vertaisten kanssa. Itseohjautuvuuden tukemisessa on pidetty tärkeänä opettajan kannustusta ja uskoa oppilaan kykyihin. Lisäksi oppimisympäristön tarjoama suotuista ilmapiiri sekä opetusprosessit voivat innostaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (du Toit-Brits 2019.) Aiempiin tutkimuksiin pohjautuen oletettavaa on, että tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat tukevat itseohjautuvuuden kehittymistä esimerkiksi kannustuksella ja vähitellen lisäämällä oppilaiden vastuuta omasta oppimisestaan.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen osallistujat olivat avoimissa oppimisympäristöissä työskenteleviä luokanopettajia (N=16). Kriteerinä tutkimukseen osallistumiseen oli kokemus työskentelystä koulussa, jossa on avoin oppimisympäristö. Avoin oppimisympäristö määriteltiin tutkimuksen saatekirjeessä seuraavalla tavalla:

“Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa muunneltavia ja joustavia tiloja, jotka soveltuvat monimuotoiseen työskentelyyn. Avoimissa oppimisympäristöissä käytetään joustavia ryhmittelyjä ja niissä voivat työskennellä useat oppilasryhmät ja opettajat lähekkäin. Avoimessa oppimisympäristössä korostuvat oppilaan itseohjautuvuus ja autonomia.”

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat saatiin mukaan tutkimukseen jakamalla kyselyn linkkiä Facebook-ryhmässä sekä sähköpostitse sosiaalisten verkostojen avulla. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla oli kokemusta sekä avoimista että perinteisemmistä oppimisympäristöistä, mikä antaa vertailupohjaa avoimen oppimisympäristön toimivuudelle. Tutkimukseen osallistuneista 16 luokanopettajasta kolmella oli opetuskokemusta alle 5 vuotta, seitsemällä opetuskokemusta oli 6–15 vuotta ja kuudella kokemusta oli yli 15 vuotta. Opetuskokemuksen suuri kokonaismäärä ei kuitenkaan merkitse suurempaa kokemusta avoimista oppimisympäristöistä (Taulukko 2).

Opetuskokemusta nykyisessä avoimessa oppimisympäristössä vastaajista kahdellatoista oli 0–2 vuotta, kolmella 3–5 vuotta ja yhdellä vastaajista kokemusta oli kertynyt jo 10 vuoden ajalta. Avoimen oppimisympäristön koulut ovat suhteellisen uusia, mikä selittää niiden vastaajien määrää, joilla on opetuskokemusta avoimesta oppimisympäristöstä alle kahden vuoden ajalta. Vastaajien, joilla opetuskokemusta avoimissa oppimisympäristöissä on usean vuoden ajalta, voidaan ajatella kerryttäneen paljon kokemusta myös oppimisympäristön hyödyistä ja haasteista.

Taulukko 2. Tutkimukseen osallistujat

| Vastaaja | Kokonaisopetus kokemus (vuotta) | Opetuskokemus avoimessa oppimisympäristössä (vuotta) | Opetettava luokka- aste |
|----------|---------------------------------------|--|----------------------------|
| O1 | 0–5 | < 1 | 1.–2. |
| O2 | 0–5 | < 1 | 3.–4. |
| O3 | 0–5 | 1 | 5.–6. |
| O4 | 6–15 | 4 | 3.–4. |
| O5 | 6–15 | 2 | 5.–6. |
| O6 | 6–15 | 2 | 1.–2. |
| O7 | 6–15 | < 1 | 5.–6. |
| O8 | 6–15 | 1,5 | 3.–4. |
| O9 | 6–15 | < 1 | 1.–2. |
| O10 | 6–15 | 5 | 3.–4. |
| O11 | yli 15 | 1 | 3.–4. |
| O12 | yli 15 | 4 | 3.–4. |
| O13 | yli 15 | 2 | 1.–2. |
| O14 | yli 15 | 2 | 1.–2. |
| O15 | yli 15 | 10 | 3.–4. |
| O16 | yli 15 | 1 | 5.–6. |

6.2 Tiedonkeruu

Tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui aluksi puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä se on tutkimusmenetelmänä joustava ja mahdollistaa kysymysten syventämisen ja tarkentamisen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34–36). Haastattelurunko pilotoitiin yhdellä alakoulun avoimessa oppimisympäristössä puoli vuotta toimineella aineenopettajalla. Esitestauksen perusteella haastattelukysymyksiä muokattiin ja tarkennettiin joiltain osin. Haastatteluun kuuluva arvioitu aika oli esitestauksen perusteella noin 40 minuuttia. Kouluja, joissa on avoin oppimisympäristö, valittiin kymmenen ympäri Suomea. Koulujen rehtoreihin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja heitä pyydettiin välittämään tutkimuskutsu koulun luokanopettajille. Haastattelut oli tarkoitus toteuttaa etäyhteyksin Zoom-palvelun kautta.

Haastateltavien saaminen osoittautui kuitenkin haastavaksi, minkä osasyynä oli mahdollisesti opettajia kuormittava koronapandemia, joten tiedonkeruumenetelmä oli vaihdettava helpommin lähestyttävämmäksi Webropol-kyselyksi. Verkkokyselyn avulla on mahdollista saavuttaa helposti ihmisiä laajaltakin alueelta, ja hyvin suunnitellun kyselylomakkeen jälkeen vastauksia on mahdollista saada tehokkaasti. Lisäksi tutkimusaineisto on valmiiksi kirjallisessa muodossa, jolloin säästytään haastattelujen litteroinnilta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 195.) Haastatteluun suunniteltu runko muunnettiin avoimiksi lomakekysymyksiksi ja sisältöä karsittiin hieman, jotta kysely olisi vastaajaystävällisempi. Vastaajakadon välttämiseksi lomake pyrittiin suunnittelemaan niin, että vastaajien pitäisi pystyä täyttämään kysely noin 15–20 minuutissa (Hirsjärvi ym. 2012, 203). Webropol-lomake pilotoitiin yhdellä vastaajalla, ja sen perusteella korjattiin virheitä ja kysymyksiä muokattiin vielä hieman selkeämmiksi.

Kyselylomake sisälsi yhteensä 19 kysymystä (Liite 1). Kyselylomakkeen alussa oli opettajan ja hänen luokkansa taustatietoihin liittyviä monivalintakysymyksiä, joissa tiedusteltiin muun muassa opettajan opetuskokemusta, hänen opettamansa luokan luokka-astetta sekä sitä, kuuluuko opettajan työnkuvaan yhteisopettajuutta. Lisäksi kyselyn alkuosassa selvitettiin avoimilla kysymyksillä esimerkiksi luokan oppilasmäärää ja luokan oppilaiden mahdollisia erityistarpeita. Kyselylomake jatkui alkuosan jälkeen 11 avoimella kysymyksellä, joiden teema-alueita olivat avoimet oppimisympäristöt yleisesti, oppilaan ja oppimisen tukeminen, oppilaan itseohjautuvuus sekä opettajan toiminta avoimessa oppimisympäristössä. Lisäksi kysyimme, kuinka poikkeusolot ovat mahdollisesti vaikuttaneet avoimissa oppimisympäristöissä opettamiseen ja oppimiseen. Kyselyn lopussa oli vielä vastaustilaa vapaille kommentteille.

Tutkimuksen saateviesti ja kyselyn linkki jaettiin kahdesti opettajille ja kasvatustalon toimijoille suunnatussa “Alakoulun aarreaitta” -Facebook-ryhmässä, jossa jäseniä on yli 40 000. Saateviestissä painotettiin, että tutkimukseen halutaan osallistujiksi avoimissa oppimisympäristössä työskenteleviä luokanopettajia. Vastaajien määrän jäätyä pieneksi olimme sähköpostitse yhteydessä avoimia oppimisympäristöjä hyödyntävien koulujen rehtoreihin (N=19), ja heitä pyydettiin välittämään tutkimuskutsu koulunsa luokanopettajille. Koulut sijaitsivat ympäri Suomea ja ne valikoituivat kohteiksemme etsittyämme Google-hauilla, koulujen kotisivuja selaamalla sekä sosiaalisten verkostojen avulla tietoa siitä, missä suomalaisissa kouluissa saattaisi olla avoimia oppimisympäristöjä. Lisäksi hyödynsimme aiemmin mainitusta Facebook-ryhmästä löytynyttä julkaisua, jossa listattiin avoimen oppimisympäristön kouluja. Webropol-linkin avasi 236 henkilöä, joista 30 aloitti vastaamisen.

Lopullinen aineisto koostui 16 kyselylomakevastauksesta, joita saatiin sellaisilta luokanopettajilta, jotka työskentelevät avoimia oppimisympäristöjä hyödyntävissä kouluissa. Avoimissa kysymyksissä opettajien vastausten laajuus vaihteli muutaman sanan luetteloista useamman virkkeen kappaleisiin, ja ne olivat sisällöltään vaihtelevia.

6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineiston analysoinnissa käytettiin ensimmäisen pääongelman kohdalla teemoittelua ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sen avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja luoda tutkittavasta ilmiöstä selkeä ja tiivis kuvaus, jonka pohjalta tutkija tekee johtopäätökset. Teemoittelu on yksi sisällönanalyysin tekniikoista, jonka avulla aineistoa voidaan järjestää painottaen sitä, mitä kustakin temasta on sanottu ja se soveltuu hyvin tämän aineiston analysointitavaksi, kun kyseessä on käytännöllinen tutkimusongelma (Tuomi & Sarajärvi 2012, 93; Eskola & Suoranta 2005, 129). Teemoittelun avulla aineisto pilkottiin osiin ja siitä etsittiin ja ryhmiteltiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia aiheita, jotka olivat yhteisiä usealle vastaajalle. Aineisto saatiin teemoittelemalla pelkistetympään muotoon ja tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa voitiin vertailla. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91–103; Hirsjärvi & Hurme 2010, 173.)

Sisällönanalyysissa keskitytään tekstin ja sen merkitysten analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 104). Sisällönanalyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialähtöiseen analyysiin, joista tämän tutkimuksen ensimmäiseen pääkysymykseen valittiin teoriaohjaava analyysitapa. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjaudu suoraan teoriaan, vaan etenee aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95–97). Aineiston analyysissa edettiin aluksi aineistolähtöisesti poimimalla aineistosta merkittäviä ilmaisuja, joita ryhmiteltiin samankaltaisten ilmausten kanssa alateemoiksi. Analyysin loppuvaiheessa otettiin avuksi teoria, Piispasen (2008) yksinkertaistettu oppimisympäristön malli, jonka pohjalta luotiin pääteemoja. Aineistosta poimittiin teemojen alle sitaatteja, jotka kuvaavat teemaa ja auttavat tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Piispasen tiivistää oppimisympäristön käsitteen kolmeen eri näkökulmaan, joita ovat 1) fyysinen, 2) psykologis–sosiaalinen ja 3) pedagoginen näkökulma. Fyysiseen näkökulmaan voivat kuulua esimerkiksi tilat, teknologia ja kalusteet, kun taas psykologis–sosiaaliseen näkökulmaan voidaan luokitella kuuluvaksi muun muassa toimintakulttuuri, vuorovaikutus ja ilmapiiri. Pedagogiseen näkökulmaan puolestaan voidaan katsoa kuuluvaksi esimerkiksi

opetusmenetelmien valinta. (Piispanen 2008, 21–24.) Tärkeää ei kuitenkaan ole määritellä näiden oppimisympäristön osa-alueiden sisältöjä valmiiksi, vaan käyttää mallia viitekehyksenä ja löytää aineistosta edellä mainittujen näkökulmien alle sijoittuvia teemoja.

Aineiston analysointiin osallistui kaksi tutkijaa. Analysointi toteutettiin käytännössä etsimällä yhdessä aineistosta ensin opettajien kokemia positiivisia asioita ja haasteita, joista muodostettiin ensimmäisenä työvaiheena erilliset ajatuskartat tutkijoiden analysoinnin tueksi. Ajatuskarttoihin poimittiin ilmauksia aineistosta ja niitä värikoodattiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Näin muodostettiin teemojen määritelmät ja niistä vielä abstraktimmat teemat. Teemoja muodostettaessa tutkijat neuvottelivat näkemyksistään päästäkseen yhteisymmärrykseen. Teorian pohjalta teemat sijoitettiin Piispanen (2008) oppimisympäristömallin yläteemoihin, jotka olivat fyysinen, psykologis–sosiaalinen ja pedagoginen oppimisympäristö. Lopuksi teemoittelusta muodostettiin havainnollistavat taulukot, jotka on esitetty tulosten yhteydessä luvussa 7 (Taulukko 3 & Taulukko 4). Tutkimuksen toisen pääongelman kohdalla aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti teemoittelemalla. Aineistosta etsittiin ilmauksia, joita värikoodattiin keskinäisten yhteneväisyyksien perusteella. Aineiston määritelmistä muodostettiin teemat ja niistä vielä abstraktimmat yläteemat. Ensimmäisen alaongelman kohdalla yläteemoiksi muodostuivat yhteistyö ja tilat. Toisessa alaongelmassa itseohjautuvuuden yläteeman alle muodostui vastuullisuuden, itsesäätelyn, itsenäisyyden ja yhteistyön teemat. Havainnollistavat taulukot myös näistä teemoitteluista esitetään tulososiossa (Taulukko 5 & Taulukko 6).

6.4 Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus toteutettiin laadullisena verkkokyselynä. Kysely jaettiin opettajille ja kasvatusalan toimijoille suunnatussa Facebook-ryhmässä, mikä saattoi rajata ulos osan sellaisista potentiaalista vastaajista, jotka eivät ole kyseisessä ryhmässä. Kyselylinkki jaettiin kuitenkin lisäksi suoraan avointa oppimisympäristöä hyödyntävän koulun rehtorille, ja heitä pyydettiin välittämään tutkimuskutsu luokanopettajille, jolloin lopulta tavoitettiin melko suuri mahdollisten tutkimuskohteiden joukko. Vastaajien soveltuvuus eli se, että vastaajat todella olivat avoimissa oppimisympäristöissä opettavia luokanopettajia, pyrittiin varmistamaan osoittamalla kyselylomake sen saatetekstissä nimenomaan tällaisille opettajille sekä varmistamalla osallistujan työnkuvaa vielä itse kyselylomakkeessa. Lisäksi sähköpostitse

lähetetty linkki kulki luokanopettajille rehtorien kautta, jolloin voidaan olettaa, ettei kyselyyn vastannut kuka tahansa, vaan haluttu joukko, jolla on asiantuntemusta. (Ronkainen 2008, 73.)

Tutkimusta tehdessä noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä huomioiden muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja avoimuus sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. (TENK 2012, 5). Tutkimuksen saatekirjeen yhteydessä esiteltiin avoimesti tutkimuksen tarkoitus ja tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Lomakkeen alussa kerrottiin myös, että osallistumalla kyselyyn vastaaja antaa luvan käyttää vastauksiaan osana pro gradu -tutkielmaa. Vastaajalla oli mahdollisuus keskeyttää lomakkeen täyttö missä vaiheessa tahansa tai kieltäytyä vastaamasta joihinkin kysymyksiin. Kyselyssä ei kysytty vastaajan henkilötietoja tai muita tietoja, joista hänet voisi tunnistaa. Kyselystä saatuja tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti, eikä niitä käytetä muihin tarkoituksiin. Webropolista vastaukset vietiin Word-dokumenttiin, joka tallennettiin Turun yliopiston käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuun pilvitalennuspalveluun. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston suosituksen mukaisesti viisi vuotta, jonka jälkeen aineisto hävitetään asianmukaisesti.

Verkkokyselyn heikkous tutkimusmenetelmänä on se, ettei vastaustilannetta pystyttyä kontrolloimaan, jolloin saattoi syntyä väärinymmärryksiä ja tulkintaa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 195). Vastaajien oli mahdollista ottaa yhteyttä tutkijoihin, mikäli lomakkeen täytöstä heräsi kysyttävää. Tämä on kuitenkin vastaajalle työlästä, minkä vuoksi harva viitsii ottaa yhteyttä. Väärinymmärryksiä pyrittiin ehkäisemään lomakkeen esitestauksella sekä selkeillä kysymysten asetteluilla ja käsitteiden avaamisella, jotta vastaajat tiesivät, mitä tietyillä käsitteillä tarkoitetaan juuri tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi avoimen oppimisympäristön määritelmä oli avattu heti kyselylomakkeen alussa. Verkkokyselyssä tutkijat eivät pystyneet myöskään kontrolloimaan sitä, kuinka huolellisesti vastaajat täyttävät lomaketta, eikä vastauksia ollut mahdollista tarkentaa tai syventää, kuten haastattelutilanteessa, jolloin jonkin verran jäi tutkijoiden tulkinnan varaan (Hirsjärvi ym. 2012, 195). Avoimet kysymykset mahdollistivat kuitenkin vastaamisen omin sanoin ilman ennako-olettamuksia, jolloin vastaajat pystyivät tuomaan esiin omasta mielestään keskeisiä asioita sekä suhtautumistaan asiaan (Hirsjärvi ym. 2012, 201). Lomakkeen lopussa oli myös tilaa vapaille kommentteille, jolloin vastaaja pystyi vielä kertomaan tärkeänä pitämiään asioita, joita varsinaisissa kysymyksissä ei ollut huomioitu.

Luotettavuuden lisäämiseksi aineiston analysointiin osallistui kaksi tutkijaa. Useampi tutkija toi tutkimukseen laajemmin näkökulmia ja monipuolisuutta. Tutkijat neuvottelivat

havainnoistaan ja näkemyksistään päästäkseen yksimielisyyteen esimerkiksi aineiston tulkinnasta. (Eskola & Suoranta 1998, 53.)

7 Tulokset

7.1 Opettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä

Opettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä teemoiteltiin oppimisympäristöjen positiivisiin puoliin sekä haasteisiin. Tutkimustulokset on esitetty näiden kahden pääteeman avulla.

7.1.1 Avoimien oppimisympäristöjen positiiviset puolet

Avoimen oppimisympäristön positiivisista puolista nousi viisi teemaa, joita ovat tila, ilmapiiri, oppilaan aktiivinen toimijuus, yhteisopettajuus sekä oppilaan oppimisen tukeminen (Taulukko 3).

Taulukko 3. Teemojen muodostaminen avoimien oppimisympäristöjen positiivisista puolista

| Yläteema | Teema | Teeman määritelmä |
|---|---------------------------------|--|
| fyysinen oppimisympäristö | tila | viihtyisyys |
| | | monipuolisuus |
| | | muunneltavuus ja joustavuus |
| psykologis–sosiaalinen oppimisympäristö | ilmapiiri | vuorovaikutus ja sosiaaliset tilanteet |
| | oppilaan aktiivinen toimijuus | itseohjautuvuus |
| | | yksilöllisyys |
| | | valinnan mahdollisuudet |
| pedagoginen oppimisympäristö | yhteisopettajuus | vastuun ja työmäärän jakaminen |
| | | opetuksen läpinäkyvyys |
| | | ryhmänhallinta |
| | oppilaan oppimisen tukeminen | ryhmittely |
| | | eriyttäminen |
| | | työrauhan ylläpitäminen |
| | | oppilastuntemus |
| | opetusmenetelmien monipuolisuus | |

Oppimisympäristön fyysiseen ulottuvuuteen liittyen opettajat kokivat avoimissa oppimisympäristöissä tilojen olevan monipuolisia, viihtyisiä sekä muunneltavia ja joustavia. Kouluista löytyy erilaisia ja erikokoisia tiloja erilaisiin tarkoituksiin, kuten hiljaiseen työskentelyyn, toiminnallisuuteen tai ryhmätyöskentelyyn. Joustavuuden ansiosta tiloja voi myös muokata tarpeen mukaan. Monipuolisista tiloista löytyy myös jokaiselle oppilaalle sopiva paikka opiskeluun.

O8: “Tila on muunneltavissa erilaisiin tarkoituksiin. Mahdollisuus järjestää hiljainen paikka esim. sermien avulla, mikäli sellainen jollekin oppilaalle tarpeen. Huonekalut helposti siirrettävissä.”

O16: “Oppilaat pitävät esimerkiksi ‘pesien’ rakentamisesta opiskelua varten, ja he pitävät tiloista muutenkin.”

Psykologis–sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyen opettajat kokivat ilmapiirin ja oppilaan aktiivisen toimijuuden positiivisina asioina avoimissa oppimisympäristöissä. Opettajien mukaan avoin oppimisympäristö lisää sosiaalisia tilanteita ja vuorovaikutusta, kun samoissa tiloissa toimii useita oppilasryhmiä ja opettajia. Avoimessa tilassa on myös enemmän “tilaa hengittää”, mikä vaikuttaa ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Opettajat kuvailivat avoimempien tilojen vähentävän hektisyyttä niin oppilaissa kuin itsessään verrattuna suljetumpiin oppimisympäristöihin.

O16: “Ongelmat pysyvät jotenkin pienempinä, kun taas pienemmissä tiloissa ongelmatkin tuntuvat kertaantuvan omassa päässä. Ja sitten kun on itse leppoisa oppilaille, oppilaatkin ovat leppoisampia, ja kaikki tapahtuu soljuvasti ja sujuu hyvin. Kanssakäyminen oppilaiden kanssa on luontevampaa ‘vapaamuotoisemmassa’ tilassa.”

Opettajien vastauksissa korostui myös oppilaan aktiivinen toimijuus. Avoimessa oppimisympäristössä oppilaalla on esimerkiksi mahdollisuus valita oma opiskelupaikka

ja työskentelykaveri sekä mahdollisuus etsiä itselleen sopiva opiskelutyyli. Opiskelu on tällöin yksilöllisempää ja siinä korostuu oppilaan itseohjautuvuus.

O12: "Yksilöllisyys, voi valita miten ja kenen kanssa kouluhommia tekee."

O1: "Jokaisella on tilaa etsiä itselle sopiva työskentelypiste."

Oppimisympäristön pedagogiseen ulottuvuuteen liittyen opettajien vastauksista nousi esiin yhteisopettajuus ja oppilaan oppimisen tukeminen avoimen oppimisympäristön hyötyinä. Kyselyyn vastanneista 11 kertoi toimenkuvaansa kuuluvan yhteisopettajuuden. Yhteisopettajuudesta vastaajat toivat esiin vastuun ja työmäärän jakamisen, mikä helpottaa opettajan työtä ja vapauttaa aikaa muille toiminnoille. Kun useampi aikuinen on vastuussa yhteisistä oppilaista, lisää se myös turvallisuutta ja helpottaa ryhmänhallintaa ja työrauhan ylläpitämistä. Myös yllättävissä tilanteissa useamman aikuisen läsnäolo koettiin positiiviseksi.

O15: "Kun tekee 2 luokan kanssa väliovi auki töitä, toinen ope keskittyy opettamiseen, toinen on opetustuokion aikana apuna ja "kurinpitäjänä". Työskentelyvaiheessa vastaava ope päävastuussa mutta toinenkin auttaa mukana, samoin kko [koulunkäynninohjaaja], jos on paikalla. Käytävälle voi jakaa osan yhden aikuisen kanssa."

Myös oppilaan oppimisen tukeminen nousi esiin positiivisena puolena avoimissa oppimisympäristöissä. Monipuolisten ja muunneltavien tilojen sekä useamman aikuisen ansiosta eriyttäminen ja erilaiset ryhmittelyt onnistuvat avoimessa oppimisympäristössä hyvin. Oppilaita voi sijoitella tilaan erilaisiin opiskelupaikkoihin, mikä auttaa työrauhan ylläpitämisessä. Lisäksi tukea tarvitsevilla oppilailla on mahdollisuus päästä rauhallisempaan tilaan opiskelemaan.

O4: “Jaottelemme välillä ryhmää kahteen tai kolmeenkin osaan tekemisen perusteella. Erityisopettaja ottaa erityisen-/tehostetun tuen oppilaat välillä pienempään luokkatilaan tai välillä tulee yhteisopettajaksi kahden luokanopettajan kaveriksi.”

O16: “Oppimisympäristö on mielestäni hälytön ja rauhallinen, koska oppilaat saa sijoiteltua isossa tilassa niin, ettei ylimääräistä melua synny. Avointa oppimisympäristöä pystyy käyttämään hyödyksi eriyttämisessä esim. sijoittelemalla lapsia eri tavoin.”

Oppilaan oppimisen tukemista edistää myös laajempi oppilastuntemus, kun opettajat ovat yhdessä vastuussa koko luokkatason oppilaista. Tällöin useampi opettaja tuntee yksittäisen oppilaan ja voi tukea tämän oppimista. Avoimissa oppimisympäristöissä mahdollistuvat lisäksi monipuoliset opetusmenetelmät, mikä myös tukee erilaisia oppijoita.

O2: “Opetusmenetelmien monipuolisuus, esim. kiertopistetyöskentelyä on helppo toteuttaa luokassa ja luokan ulkopuolella.”

O3: “Ei tila muuta pedagogiikkaa. Opetustapaan vaikuttaa tavoitteet ja opetuksen sisällöt. Tila vain mahdollistaa toiminnan monipuolisuuden, mutta jos meteliä on, ei siinä kukaan pysty keskittymään olennaiseen.”

Oppilaan oppimisen tukemisessa oppimisympäristöä merkittävämpänä pidetään kuitenkin opettajan omaa toimintaa, eikä opettajien kokemuksen mukaan tila itsessään muuta pedagogiikkaa, vaan mahdollistaa opetusmenetelmien monipuolisuuden.

7.1.2 Avoimien oppimisympäristöjen haasteet

Avoimien oppimisympäristöjen haasteista muodostui viisi teemaa, jotka ovat tilat, pandemia, struktuuri, työrauha sekä ryhmänhallinta (Taulukko 4).

Taulukko 4. Teemojen muodostaminen avoimien oppimisympäristöjen haasteista

| Yläteema | Teema | Teeman määritelmä |
|---|----------------|--|
| fyysinen oppimisympäristö | tilat | ergonomia |
| | | säilytystilan määrä |
| | | kalusteiden käytännöllisyys |
| | | viihtyisyys |
| psykologis–sosiaalinen oppimisympäristö | pandemia | tilojen käytön rajoitukset |
| | strukturi | oman paikan merkitys |
| | työrauha | oppimisympäristön pysyvyys ja turvallisuus |
| pedagoginen oppimisympäristö | ryhmänhallinta | tilojen yhteiskäytön organisointi |
| | | virike- ja äänimaiseman hallinta |
| | | erityisherkkyydet ja keskittymiskyky |
| | | oppilasmäärä |
| | | valvonta |
| | | oppilaantuntemus |

Oppimisympäristön fyysiseen ulottuvuuteen liittyen opettajat kokivat tilat myös haasteena. Etenkin kalusteet koettiin epäkäytännöllisiksi ja ergonomialtaan huonoksi. Avoimista oppimisympäristöistä tyypillisesti puuttuvat perinteiset pulpetit ja tuolit, joiden tilalla on esimerkiksi sohvia, raheja ja pöytäryhmiä. Pehmeät materiaalit, kuten kankaiset sohvut koettiin epähygieenisiksi. Säilytystilaa koettiin myös olevan liian vähän pulpettien puuttumisen vuoksi, jolloin tavaroita joudutaan säilyttämään lokerikoissa. Tilojen muunneltavuuteen suunnitellut taittoseinät koettiin epäkäytännöllisiksi ja raskaiksi liikutella, minkä vuoksi tilojen muunneltavuutta ei hyödynnetä parhaalla mahdollisella tavalla. Eräässä vastauksessa nousi esiin myös tilojen sisustus, johon oli annettu ylhäältäpäin tarkat säännöt, jolloin tilaa ei koettu viihtyisänä.

O1: “Muuttaisin kalustusta toimivammaksi. Avoimessa tilassa ergonomia on yhtä tärkeää kuin perinteisessä luokassakin.”

O7: “Säilytystilan puute, iso miinus. Pyörivät tuolit, iso miinus. Sohvat ja rahat epähygieenisinä, likaantuvat eikä puhdistettua saa.”

O14: “Luokat eivät ole viihtyisiä vaan kolkkoja ja kylmän oloisia. Lasten taidetta on kielletty ripustamasta seinille.”

Toinen oppimisympäristön fyysiseen ulottuvuuteen liittyvä haaste oli vallitseva koronapandemia, johon avoimien oppimisympäristöjen ei koettu soveltuvan. Tilojen käyttöön kohdistuvat rajoitukset vaikeuttivat esimerkiksi luokkien yhdistämistä ja turvavälien noudattaminen koettiin haastavaksi tiloissa, jotka on suunniteltu suurille ihmismäärille.

O14: “Luokassa on pöytien lisäksi sohvaryhmä, jonka käyttöä on pyritty vähentämään koronan aiheuttaman turvallisuusriskin takia. Avoin oppimisympäristö ei sovi maailmaan missä pandemiat jylläävät. Turvavälit onnistuvat vain nimettyjen paikkojen avulla.”

O9: “Koronan takia väliseinät on nyt pidetty kiinni, muuten tekisimme paljon yhdessä isossa tilassa kahden rinnakkaisluokan kanssa.”

Yleisesti opettajilla oli toive entistä muunneltavammista ja joustavammista tiloista. Myös perinteisiä, tarpeeksi suuria luokkatiloja ja eriyttämistiloja pidettiin tärkeinä avoimessakin oppimisympäristössä. Erityisesti äänieristettyjä tiloja kaivattiin lisää.

O1: “Tämänhetkisen ympäristön toivoisin olevan avoimempi ja muokattavampi. Tällä hetkellä samaa käytävää (jossa on opiskelupaikkoja) käyttää 4 luokkaa ja oma luokkamme on ahdas.”

O5: “Toivoisin, että käytössämme olevat perinteiset luokkatilat olisivat isompia ja että avointa tilaa voisi tarvittaessa jakaa myös pienempiin (äänieristettyihin)tiloihin, mikä mahdollistaisi tilojen joustavamman käytön.”

Vastauksista nousikin esiin opettajien osallistuminen tilojen suunnitteluun. Tällä koettiin olevan vaikutusta tyytyväisyyteen ja tilojen koettuun toimivuuteen.

O14: “Meitä opettajia ei kuunneltu suunnitteluvaiheessa eikä meidän ammattitaitoon luotettu. Käskyt, ohjeet ja suunnitelmat tulivat ylhäältäpäin ja niihin on ollut vaikea sopeutua. Oppilaat kaipaavat omaa paikkaa ja ovat levottomia huonoilla tuoleilla ja pöydillä.”

O13: “Koulumme toimii uusissa, muuntojoustaviksi rakennetuissa väistötiloissa. Olen päässyt vaikuttamaan tilojen suunnitteluun, olen niihin erittäin tyytyväinen ja se luonnollisesti vaikuttaa omaan asennoitumiseen arkitilanteissa.”

Vaikka osa opettajista koki avoimien oppimisympäristöjen vaikutuksen oppilaita rauhoittavana, osa kuitenkin koki asian toisin. Psykologis–sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyen vastauksista nousi esiin struktuurin merkitys ja työrauha. Opettajat kokivat haasteena sen, ettei oppilailla ollut aina tiloissa omia nimettyjä paikkoja ja että oppimistiloja vaihdettiin useasti päivän aikana. Oppimisympäristöstä häviää tällöin pysyvyyden ja turvallisuuden tunne, jolloin oppilaat ovat levottomia. Oman paikan ja rutiinien luomisen merkitys koettiin suureksi etenkin alkuopetuksessa.

O14: “Ei onnistu pienillä niin, että heillä ei olisi omaa pulpettia, kaipaavat omaa paikkaa koko ajan ja oma paikka rauhoittaa.”

Kaikkein eniten opettajien vastauksista nousivat esille työrauhaan liittyvät haasteet, joista 14 vastaajaa mainitsi. Tiloja käyttävät useat ryhmät, jolloin on ilmeistä, että ääntä syntyy. Virikkeiden ja äänimaiseman hallinta koettiin haasteelliseksi ja eniten haittaa siitä koettiin olevan sellaisille oppilaille, joilla on erityisherkkyyksiä ja keskittymisen vaikeuksia. Ratkaisuna työrauhan häiriöihin mainittiin esimerkiksi sermien ja kuulosuojaimien käyttö, mikä toisaalta heikentää avoimen oppimisympäristön ideaa. Etenkin toiminnallinen opetus koettiin haastavaksi organisoida yhteisissä tiloissa, sillä yhden ryhmän toiminta häiritsee muita ryhmiä. Tilojen yhteiskäytön ongelmia pyritään ratkaisemaan lukujärjestystä organisoimalla. Haastavaksi tilojen käytössä koettiin myös siirtymät ja tilojen

läpi kulkeminen oppituntien aikana. Esimerkiksi vessaan mennessä saata ajoutu kulkemaan toisen luokan kautta, mikä häiritsee oppituntia.

O3: "Liikaa melua, koska joissain tiloissa ei ole seiniä tai äänieristävää jotain muuta materiaalia. Paljon lapsia = paljon ääntä. Yhteiset tilat ja niiden käyttö ja tunnin tavoitteet ovat joskus ristiriidassa jonkun toisen ryhmän kanssa."

O9: "[Haasteena koen] Äänimaiseman ja keskittymishaasteita omaavien lasten virikeympäristön hallinnan. Aina voisi sermejä ja kuulosuojaimia yms. käyttää, mutta se vesittää samalla avoimen oppimisympäristön ideaa."

O5: "Useamman ryhmän opiskelu samanaikaisesti samoissa tiloissa hankalaa. Lukujärjestys on tehty niin, että osa porukasta on esimerkiksi liikunnassa, että toisille jää paremmin tilaa olla avoimessa oppimisympäristössä."

Pedagogiseen oppimisympäristöön liittyen haasteeksi koettiin ryhmänhallinta. Avoimiin oppimisympäristöihin yhdistyy usein suuri oppilasmäärä, jota pyritään hallitsemaan muun muassa sijoittamalla oppilaita eri tiloihin. Työskentely luokan ulkopuolella, esimerkiksi luokkien yhteisellä ”torialueella” tuottaa kuitenkin joidenkin opettajien kokemuksen mukaan haasteita, sillä aikuisia ei ole aina tarpeeksi, jolloin valvonta hankaloituu. Vaikka opettajat kokevat positiiviseksi sen, että tuntee koko luokkatason oppilaat, saattaa oppilastuntemus kuitenkin jäädä pintapuoliseksi suuren oppilasmäärän vuoksi. Suuri oppilasmäärä vaikuttaa myös opettajan käyttämään pedagogiikkaan. Oppitunneissa on tärkeää yksinkertaisuus ja selkeä rakenne. Opettajien kokemuksien mukaan suuren ryhmän kanssa toimii yhteinen opetustuokio, jonka jälkeen siirrytään omatoimiseen työskentelyyn. Siirtymät suuren oppilasryhmän kanssa ovat haastavia.

O7: "Muunneltavuus voisi toimia, mikäli olisi vähemmän oppilaita, koen että minulla on se 3 oppilasta "liikaa" eli yksi pöytäryhmä tuoleineen."

O14: “Torille on hankala laittaa lapsia työskentelemään ensinnäkin näin pandemia-aikana ja myös siksi, ettei luokastani ole mitään näköyhteyttä torille. -- Yleisopetuksen luokissa ei ole ohjaajia, joten valvonta on hankalaa”

O11: “[Pedagogiikka on] pelkistettyä, oppitunnit pidettävä melko kaavamaisina, koska iso oppilasmäärä. Tutkimista ja kokeilua voi olla vain vähän, jo siitäkin syystä, että ääntä vaimentava matto ei kestä esim. vettä ”

Opettajat pitävätkin pidempiä työskentelyjaksoja ja projektityöskentelyä yhden aiheen kohdalla tavallisia 45 minuutin oppitunteja toimivampina.

7.2 Oppilaiden oppimisen tukeminen avoimissa oppimisympäristöissä

Toisen, oppilaiden oppimisen tukemista koskevan, päätutkimuskysymyksen tulokset on esitelty alakysymyksittäin. Ensimmäisenä on esitelty opettajien kokemuksia oppimisympäristön hyödyntämisestä oppilaiden erityistarpeiden tukemisessa ja tämän jälkeen opettajien käsityksiä oppilaiden itseohjautuvuudesta ja sen tukemisesta avoimissa oppimisympäristöissä.

7.2.1 Avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksien hyödyntäminen oppilaan erityistarpeiden tukemisessa

Avoimen oppimisympäristön luomien mahdollisuuksien hyödyntämisestä oppilaan erityistarpeiden tukemisessa muodostui kaksi pääteemaa, tilat ja yhteistyö. Pääteemojen alle muodostettiin kuusi teemaa, jotka ovat yhteisopettajuus, opetuksen yksilöllisyys ja monipuolisuus, oppimisympäristön kehittäminen, tilojen muokattavuus ja monipuolisuus, kalusteratkaisut sekä viihtyvyys (Taulukko 5.)

Taulukko 5. Teemojen muodostaminen avoimien oppimisympäristöjen mahdollisuuksien hyödyntämisestä oppilaan erityistarpeiden tukemisessa

| Yläteema | Teema | Teeman määritelmä |
|--------------------------------|--|-----------------------------|
| Yhteistyö | Yhteisopettajuus | Osaaminen |
| | | Jaksaminen |
| | | Kemiat |
| | | Kodin ja koulun yhteistyö |
| | Opetuksen yksilöllisyys ja monipuolisuus | Ryhmittelyt |
| | | Erityisopetus |
| Oppimisympäristön kehittäminen | Jatkuva keskustelu ja vuorovaikutus | |
| Tilat | Tilojen muokattavuus ja monipuolisuus | Ryhmittelyt |
| | | Hiljaiset tilat |
| | | Opetusmenetelmät |
| | Kalusteratkaisut | Virikkeet |
| | | Monipuoliset opiskelupaikat |
| | Viihtyisyys | Ilmapiiri |

Vastaajista neljä koki, ettei oppilaan erityistarpeiden tukeminen avoimessa oppimisympäristössä eroa juurikaan perinteisessä oppimisympäristössä toimimisesta. Muiden opettajien vastauksissa oli avoimien oppimisympäristöjen luomista mahdollisuuksista löydettävissä kaksi yläteemaa, jotka olivat yhteistyö ja tilat.

Oppilaan erityistarpeiden tukemisessa opettajien vastauksissa korostui yhteistyö, jonka alle muodostui kolme teemaa. Avoimissa oppimisympäristöissä usein käytetty yhteisopettajuus koettiin hyödyksi oppilaiden tukemisessa. Yhteisopettajuuden kautta opettajien osaamista ja resurssia on mahdollista jakaa paremmin. Osaamisen jakaminen ja omien vahvuuksien käyttö auttaa myös opettajan oman työn kehittämisessä. Useamman aikuisen yhteistyön koettiin lisäksi auttavan suunnittelussa ja vastuunjaossa, mikä lisää opettajan omaa jaksamista ja hyvinvointia. Tällöin opettaja pystyy hoitamaan työnsä hyvin ja huomioimaan oppilaiden erityistarpeita paremmin. Oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta myös silloin, jos kemiat yhden opettajan kanssa eivät kohtaa. Yhteisopettajuus koettiin eduksi myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, jonka päämääränä on oppilaan tukeminen.

O12: ”Yhteissuunnittelu ja resurssien hyödyntäminen, vastuunjako ja hyvinvointi ja jaksaminen etuja”

O1: ”Hyviä puolia: kahden ihmisen ideat, kaksi vastaamassa asioista vanhemmille, toinen toisen tukena, oppilaiden ryhmittely niin että opettaja on helposti kaikkien saatavilla.”

O6: ”[Yhteisopettajuus] Parasta, mitä minulle on opettajauran aikana tapahtunut! Yhdessä saa jaettua vastuuta, tehtyä asiat tehokkaasti, saa tukea ja ymmärrystä oppilasasioihin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön! Jos työskentely on avointa ja kaikki yhteisopettajina omasta tahdostaan, se on todella antoisaa!”

O4: ”Tällaisessa toiminnassa yhteisopettajuus ehdoton. Ideoiden jakaminen helpompaa. Oppilaiden etu, kun useampi aikuinen, jos esim. toisen kanssa ei kemiat kohtaa. Voi ryhmitellä eri tavalla. Suunnittelu vähempää, kun toimiva yhteistyö. Hankalissa tilanteissa on toinenkin aikuinen mukana. Yhteisopettajuus olisi varmasti hankalaa, jos pedagoginen näkemys olisi täysin erilainen, muuten näen tässä vain hyviä puolia”

Yhteistyöteemaan liittyen opettajien vastauksissa korostui myös opetuksen yksilöllisyys ja monipuolisuus, jolla pystytään tukemaan oppilaiden erityistarpeita avoimissa oppimisympäristöissä. Kun ryhmässä on useampi aikuinen, on mahdollista ryhmitellä oppilaita tarpeen mukaan pienempiin ryhmiin tai jopa kahden kesken aikuisen kanssa erilliseen tilaan. Myös erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tärkeäksi, mutta toisaalta opettajat eivät kokeneet tässä eroa perinteisempään oppimisympäristöön verrattuna. Opetuksen yksilöllisyyteen ja monipuolisuuteen pyritään opettajien mukaan vaikuttamaan myös opetusmenetelmillä, kuten toiminnallisella opetuksella.

O12: ”[Avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksia oppilaan erityistarpeiden tukemisessa] Koulunkäynninohjaaja, erityisopen ohjaus, eriyttäminen, toiminnallisuus”

O8: ”Erityistarpeet huomioidaan pienempiin ryhmiin jakamalla, pienryhmässä opiskelemalla ja riittävien aikuisten määrällä. Esim. resurssiopettaja tai erityisopettaja voi ottaa oppilaan/oppilaat eri tilaan opiskelemaan tai aikuisia on samassa luokassa useampia kerralla.”

O11: ”[Avoimen oppimisympäristön mahdollisuuksia oppilaan erityistarpeiden tukemisessa] Erityisopettaja ja ryhmäjaot, mutta sama homma olisi ilman isoa oppimisympäristöä”

Yhteistyöteemasta opettajat toivat esille lisäksi oppimisympäristön kehittämisen, joka osaltaan myös vaikuttaa oppilaiden erityistarpeiden tukemisessa. Jatkuvalle keskustelulle ja vuorovaikutuksella pyritään kehittämään oppimisympäristöä ja omaa osaamista.

O13: ”Jatkuva pedagoginen keskustelu auttaa kehittämään omaa työtä.”

Toinen opettajien vastauksissa korostunut yläteema oppilaiden erityistarpeiden tukemiseen liittyen oli tilat. Myös tämän yläteeman alle löydettiin kolme teemaa. Ensimmäiseksi teemaksi muodostui tilojen muokattavuus ja monipuolisuus, joka mahdollistaa opettajien mukaan muun muassa oppilaiden erilaisia tarpeita tukevat ryhmittelyt ja opetusmenetelmät. Muokattavat ja monipuoliset tilat tarjoavat lisäksi mahdollisuuksia hiljaisten tilojen järjestämiseen niille, jotka niitä kaipaavat.

O6: “--rauhalliset työskentelypaikat tukea tarvitseville oppilaille, jakotilojen käyttö esim. erityisopettaja ottaa oppilaita siihen tai pistetyöskentelynä oppilaita voidaan jakaa tiloihin opetettavan asian tai toiminnan mukaan”

O2: “Olemme mahdollistaneet monenlaisia paikkoja opiskella: hiljaisia, missä saa olla yksin, hiljaisia, missä voi olla pienemmissä ryhmissä jne.”

O1: “Ääniherkillä mahdollisuus hiljaisempaan työskentelytilaan.”

Toiseksi teemaksi nousi tilojen kalusteratkaisut. Toiset oppilaat kaipaavat opiskellessaan muita enemmän virikkeitä esimerkiksi liikkeen muodossa, ja opettajien mukaan tähän tarpeeseen pystytäänkin avoimissa oppimisympäristöissä vastaamaan muun muassa erilaisilla istuimilla. Toisaalta opiskelupaikkojen monipuolisuus tarjoaa opettajille ja oppilaille valinnanmahdollisuuksia sen suhteen, tehdäänkö töitä esimerkiksi pöytäryhmissä, sohvilla tai lattialla, mikä voi auttaa erilaisia oppijoita työskentelemään itselleen sopivalla tavalla.

O13: "Oppilaan istumapaikka ja mm. aistiärsykkeet on huomioitava."

O3: "--pyöriviä tuoleja on, erilaisia istuimia on--"

Kalusteratkaisuihin liittyen opettajien vastauksissa nousivat esiin paljon myös avoimissa oppimisympäristöissä käytettävät apuvälineet, joihin kuuluvat esimerkiksi sermit ja kuulosuojaimet. Nämä voidaan kuitenkin katsoa lähinnä avointen oppimisympäristöjen haasteisiin vastaaviksi tarvikkeiksi avointen oppimisympäristöjen mahdollisuuksien sijaan.

Kolmanneksi teemaksi muodostui tilojen viihtyisyys. Avointen oppimisympäristöjen tilat koettiin "perinteisiä" luokkahuoneita viihtyisämmiksi, jolloin ilmapiiri avoimissa oppimisympäristöissä oli joidenkin opettajien mielestä parempi. Tämän puolestaan koettiin helpottavan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, joka on olennainen tekijä oppilaan oppimisen tukemisessa.

O10: "Avoimen oppimisympäristön luonteva ilmapiiri auttaa mielestäni pääsemään paremmin myös "haastavampien" oppilaiden lähelle. Perinteisessä luokkahuoneessa oppilaille muodostuu heidän pulpettiin istuessaan ehkä enemmän jonkinlainen "rooli", ja tietty "hierarkia" on ehkä selkeämpää."

7.2.2 Luokanopettajien edellyttämä itseohjautuvuus ja sen tukeminen alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä

Itseohjautuvuus, jota luokanopettajat edellyttävät oppilailtaan, teemoiteltiin vastuullisuuteen, itsesääteelyyn, itsenäisyyteen ja yhteistyöhön (Taulukko 6).

Taulukko 6. Teemojen muodostaminen luokanopettajien itseohjautuvuuskäsityksistä ja itseohjautuvuuden tukemisesta

| Yläteema | Teema | Teeman määritelmä |
|-----------------|---------------|---------------------------|
| Itseohjautuvuus | Vastuullisuus | Vastuu omasta opiskelusta |
| | | Itsesääteely |
| | | Ohjeiden noudattaminen |
| | Itsenäisyys | Toiminnan aloittaminen |
| | | Ajattelu |
| | Yhteistyö | Avun pyytäminen |
| | | Yhdessä toimiminen |

Oppilaiden itseohjautuvuuteen liittyen aineistosta nousi esiin neljä teemaa, jotka ovat vastuullisuus, itsesääteely, itsenäisyys sekä yhteistyö. Vastuullisuutta kuvaa vastuun ottaminen omasta opiskelusta, mikä sisältää käsityksen vastuun ottamisesta opiskeluvälineistä, kotitehtävistä sekä aikatauluista. Opettajat odottavat, että oppilaat ottavat itse vastuuta opiskelustaan huolehtimalla esimerkiksi omista opiskeluvälineistään ja läksyjen tekemisestä.

O5: ”Oppilaat muistavat itse, mikä tunti on seuraavaksi, mitä välineitä tunnilla tarvitaan ja missä tilassa tunti pidetään. Päivän aikana on useampia siirtymiä. Kirjat yms. säilytetään käytävällä omassa lokerossa. ”

Opettajien käsitysten mukaan vastuun ottamista harjoitetaan vähitellen huomioimalla oppilaiden ikä ja kehitystaso. Pienempien oppilaiden kanssa vastuun ottaminen on vielä haasteellista, mutta sitä harjoitellaan pienin askelin. Esimerkiksi projektityöt, joissa tarvitaan kokonaisuuksien hallitsemista, suunnittelua ja aikatauluttamista antavat oppilaalle vastuuta. Myös pienemmät vastuutehtävät, esimerkiksi järjestäjän rooli, tukee vastuullisuuden kehittymistä. Strukturoitu päiväjärjestys, selkeät rutiinit ja lukujärjestyksen näkyminen taululla tukee opettajien mukaan oppilaiden itseohjautuvuutta.

O16: ”Käytännössä kaikki projektit ja prosessit, kuten vaikka kuvis- tai käsityöt harjoittavat tietyllä tavalla itseohjautuvuutta. Kaikki ajattelun kehittäminen edesauttaa itseohjautuvuuden harjaantumista. Tietoisesti harjoitellaan, että oppilas ottaa vastuun itsestään ja oppimisestaan. On tietenkin muistettava, että kaikki oppilaat ovat erilaisia ja eritasoisia tässä. ”

O1: ”Yritämme myös opetella oppimisympäristöstä huolehtimista. Meillä on päivittäin vaihtuvia tehtäviä kuten yksi on aina roskakuski ja toinen paperinjakaja. ”

Toinen esiin noussut teema on itsesäätely, johon liittyvät oppilaiden käyttäytymisen säätely sekä ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen. Opettajat odottavat, että oppilaat noudattavat koulun yhteisiä sääntöjä ja toimivat ohjeiden mukaisesti kunnioittaen toisiaan ja säädellen käyttäytymistään tilanteeseen sopivaksi.

O16: ”Oppilaiden täytyy pitää huolta omasta toiminnastaan niin, että he tietävät, ettei miten tahansa voi käyttäytyä. Pitää osata vähän tilanteen mukaan arvioida sitä, että miten koulussa ollaan. Oppilaiden tulee myös osata toimia ohjeitten mukaan, oli tehtävä sitten pieni ja yksinkertainen, kuten käsien pesu, tai sitten joku laajempi. -- Itsekontrollia täytyy olla. ”

O8: ”Kaveria pitää kunnioittaa antamalla työrauha ja pitää noudattaa yhteisiä sääntöjä ”

Selkeät rutiinit ovat tärkeitä toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehittymisessä. Ohjeiden ja sääntöjen noudattamista tuetaan esimerkiksi kuvallisilla ja sanallisilla ohjeilla, jonka jälkeen oppilailta odotetaan itsenäistä toimintaan ryhtymistä eli aloitteellisuutta.

Kolmas oppilaiden itseohjautuvuuteen liittyvä teema on itsenäisyys, jota kuvaa toiminnan aloittaminen ja itsenäinen ajattelu. Oppilaita esimerkiksi kannustetaan ottamaan itse asioista selvää, jolloin opettaja ei tarjoa kaikkea tietoa valmiina.

O8: ”Itsenäisesti saa käydä tarkistamassa tehtyjä tehtäviä esimerkiksi. Rohkaistaan ratkaisemaan tehtäviin liittyviä ongelmia ensin itse, apua saa tarvittaessa. Kannustetaan avoimeen ilmapiiriin”

Alakoulussa itsenäisyys näyttäytyy kuitenkin vielä suhteellisen pieninä asioina, eikä oppilaiden odoteta pärjäävän täysin itsenäisesti. Itseohjautuvuuteen liittyen oppilaiden odotetaan pyytävän apua aina tarvittaessa. Myös oppilaiden väliseen auttamiseen ja yhteistyöhön kannustetaan. Abstraktimpana teemana voidaan puhua yhteistyöstä, jota kuvaavat avun pyytäminen ja yhdessä toimiminen.

O11: ”Watsappissa luokan ryhmässä oppilaat ilmoittavat poissaolijoille läksyt tai liikuntavälineet, toisien neuvominen eri oppiaineissa ”

O6: ”[Meillä on] kaveriparit/pöytäryhmät, joissa myös toinen voi ohjata toista ”

Itseohjautuvuuden kehittyminen on siis vastaajien mukaan pitkä prosessi, jota harjoitellaan vähitellen oppilaiden ikä huomioiden sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Itseohjautuvuuden tukemisessa selkeä ohjeistus, oppilaiden rohkaisu ja kannustaminen sekä vastuun antaminen ovat tärkeitä.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä. Tutkimuksessa kartoitettiin, millaisia haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia avoimissa oppimisympäristöissä koettiin olevan. Lisäksi selvitettiin, miten oppilaiden erityistarpeita ja itseohjautuvuutta näissä ympäristöissä tuetaan.

8.1 Opettajien kokemat mahdollisuudet ja haasteet avoimissa oppimisympäristöissä

Oppimisympäristö on käsitteenä moniulotteinen, ja se voidaan ymmärtää monella tapaa. Tässä tutkimuksessa käytettiin Piispasen (2008) mallia, joka jakaa oppimisympäristön käsitteen fyysiseen, psykologis–sosiaaliseen ja pedagogiseen ulottuvuuteen. Opettajien vastauksissa nämä ulottuvuudet erottuivat melko selkeästi. Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sellaista oppimisympäristöä, joka koostuu muunneltavista ja joustavista tiloista, jotka soveltuvat monimuotoiseen työskentelyyn sekä oppilaan itseohjautuvuutta ja autonomiaa korostavaan opetukseen. Määritelmän mukaan avoimissa oppimisympäristöissä käytetään myös joustavia ryhmittelyjä ja niissä voivat työskennellä useat oppilasryhmät ja opettajat lähekkäin. Tätä määritelmää voidaan kuitenkin pitää ainoastaan suuntaa antavana, ja on selvää, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämät oppimisympäristöt saattavat poiketa toisistaan paljonkin, mikä puolestaan vaikuttaa opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin avoimista oppimisympäristöistä.

Pääosin opettajien kokemukset avoimista oppimisympäristöistä olivat positiivisia, ja avointen oppimisympäristöjen mahdollisuuksia tuotiin esiin laaja-alaisesti. Erityisen positiivisena nähtiin tilojen muunneltavuus, joustavuus ja monipuolisuus, jotka mahdollistavat sen, että tiloja voidaan käyttää erilaisiin tarkoituksiin. Tilojen koettiin tarjoavan lisäksi paljon mahdollisuuksia esimerkiksi sopivan opiskelupaikan valintaan. Myös Kuuskorpi (2012, 105) korostaa väitöskirjassaan oppimisympäristön joustavuuden merkitystä oppilaiden yksilöllisten oppimisprosessien tukemisessa.

Opettajat kokivat lisäksi vuorovaikutuksen ja sosiaalisten tilanteiden lisääntyneen sekä ilmapiirin parantuneen avoimissa oppimisympäristöissä. Myös Alteratorin ja Deedin (2013) tutkimuksessa havaittiin kommunikaation lisääntyvän ja vuorovaikutuksen helpottuvan, kun

oppimisympäristö on avoin. Oppilaiden keskinäisen sekä opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ohella myös opettajien välisen yhteistyön ja kollegiaalisen tuen määrä kasvaa. (Alterator & Deed 2013, 10–11.) Avoimiin oppimisympäristöihin usein liitetty yhteisopettajuus koettiin tässä tutkimuksessa erittäin positiivisena. Vastaajat korostivat erityisesti vastuun ja työmäärän jakamista, oppilaan oppimisen tukemista sekä turvallisuuden ja ryhmänhallinnan parantamista. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut esiin opettajien parempi jaksaminen sekä työrauhan ja opetuksen parantuminen erilaisten oppijoiden tarpeita huomioimalla (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7–10). Vaikka yhteisopettajuus usein yhdistetään avoimiin oppimisympäristöihin, ei se ole pelkästään avoimen oppimisympäristön piirre. On hyvä pohtia, voidaanko yhteisopettajuutta soveltaa myös fyysisesti suljetuissa oppimisympäristöissä niin, että hyödyt ovat yhtä merkittäviä kuin avoimessa oppimisympäristössä.

Vaikka opettajien kokemukset avoimista oppimisympäristöistä olivat pääosin positiivisia, myös haasteita löydettiin. Nämä haasteet liittyivät lähinnä oppimisympäristön fyysisiin ulottuvuuksiin, joihin ei suunnitteluvaiheen jälkeen enää juuri pystytä vaikuttamaan. Perinteisemmästä oppimisympäristöstä avoimeen oppimisympäristöön siirryttäessä opettajalta vaaditaan hyvää sopeutumiskykyä (Alterator & Deed, 2013, 12), mikä voi osittain vaikuttaa siihen, että osa vastaajista koki avoimissa oppimisympäristöissä olevan merkittäviä vaikeuksia.

Suurimpana ongelmana opettajat kokivat melun ja työrauhan häiriöt, joista oli haittaa etenkin oppilaille, joilla on erityisherkkyyksiä ja keskittymisen vaikeuksia. Meluun ja muihin ärsykkeisiin liittyvät ongelmat ovat nousseet esille myös aiemmissa tutkimuksissa (Gislason 2011, 23; Mealings ym. 2015, 12–15). Gislasonin (2011, 65–66) sekä Mealingsin ja kumppaneiden (2015, 12–15) tutkimusten mukaan avoimissa oppimisympäristöissä opettajat ovat joutuneet myös käyttämään kovempaa ääntä, mikä on saattanut johtaa äänenkäytön ongelmiin. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille haasteita äänenkäyttöön liittyen. Työrauhan ylläpitämiseksi opettajat käyttävät esimerkiksi sermejä ja kuulosuojaimia sekä pyrkivät suunnittelemaan lukujärjestykset niin, että toiminnallisuus ei häiritse muita ryhmiä. Tämä tukee myös aiempia tutkimuksia (Mealings ym. 2015, 12–15). Sermien ja kuulosuojainten käytön voidaan kuitenkin ajatella heikentävän oppimisympäristön avoimuutta, ja sillä pyritään lähinnä ratkaisemaan fyysisen tilan ongelmia. Melusta ja muista ärsykkeistä johtuvat työrauhan ongelmat ovat haasteita, joita voitaisiin ehkäistä jo tilojen huolellisella suunnittelulla. Esimerkiksi tilojen läpikulkemisesta aiheutuviin häiriöihin on hankala vaikuttaa enää rakennuksen suunnitteluvaiheen jälkeen. Opettajien osallistaminen

uusien koulurakennusten tai vanhojen tilojen saneerausten suunnitteluun on tärkeää, sillä ilman heidän käytännön kokemustaan koulutilojen toimivuudesta saattaa suunnitteluvaiheessa joitakin seikkoja jäädä huomioimatta. Uutena näkökulmana aiemmista tutkimuksista poiketen tämän tutkimuksen tuloksista nousi esiin koronapandemian vaikutus avoimien oppimisympäristöjen käyttöön. Pandemian aikaiset rajoitukset vaikeuttivat yhteistyötä ja luokkien yhdistämistä, jolloin suurille ihmismäärille suunniteltujen tilojen käyttö oli rajoitetumpaa ja niitä ei voitu hyödyntää suunnitellulla tavalla.

8.2 Opettajien kokemukset oppimisen tukemisesta avoimissa oppimisympäristöissä

Oppimisympäristön avoimuudesta riippumatta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada yksilöllisiin tarpeisiinsa sopivaa opetusta ja tukea sekä osallisuuden ja onnistumisen kokemuksia, oli tuen tarve tai määrä millainen tahansa. Oppilaan oppimisen tukemiseen liittyvät muun muassa oppimisympäristöihin ja niiden käyttöön liittyvät pedagogiset valinnat. (POPS14, 61.) Osa tämän tutkimuksen vastaajista toi esille, että fyysinen oppimisympäristö ei itsessään vaikuta pedagogiikkaan, vaan opetuksen tavoitteet määrittävät opetustavan. Avoimen oppimisympäristön koettiin kuitenkin edistävän oppilaan oppimisen tukemista yhteistyön ja tilojen tarjoamien resurssien kautta. Yhteistyön ja monipuolisten tilojen yhteisvaikutuksen avulla mahdollistuvat muun muassa erilaiset ryhmittelyt ja tehokkaampi eriyttäminen. Ryhmittelyjen ja eriyttämisen toteuttaminen ei välttämättä onnistu parhaalla mahdollisella tavalla perinteisemmässä oppimisympäristössä, jossa tilojen käyttö on rajatumpaa. Yhteistyötä ja yhteisopettajuutta itsessään voidaan kuitenkin toteuttaa myös perinteisissä oppimisympäristöissä, ja voidaankin pohtia, onko yhteistyö tekijä, joka luo fyysisesti suljetusta oppimisympäristöstä avoimemman psykologis–sosiaalisella ulottuvuudella.

Avoimissa oppimisympäristöissä korostuvat oppilaan itseohjautuvuus ja aktiivisuus (Manninen ym. 2007, 31). Myös tämän tutkimuksen vastaajat toivat esiin avoimen oppimisympäristön positiivisena puolena oppilaiden aktiivisen toimijuuden. Luokanopettajat käsittivät oppilaiden itseohjautuvuuden vastuullisuudeksi, itsesääteilyksi, itsenäisyydeksi sekä yhteistyöksi, jotka ovat osittain yhteneviä Mäkisen (1998), Vesisenahon (1998), Koron (1996) sekä Harrisin ja Lindnerin (1992) itseohjautuvan oppijan määritelmien kanssa. Itseohjautuvuutta on aiemmin pidetty aikuiskoulutuksen keskeisenä käsitteenä, minkä vuoksi aiemmat määritelmät

itseohjautuvan oppijan ominaisuuksista eivät välttämättä ilmene vielä alakouluikäisillä oppilailta. Itseohjautuvuutta harjoitellaan tämän tutkimuksen osallistujien mukaan tietoisesti ja vähitellen huomioimalla oppilaiden ikä ja kehitystaso esimerkiksi rutiinien, selkeiden ohjeiden sekä itsenäiseen ajatteluun ja yhteistyöhön kannustamisen avulla, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (Mäkinen 1998, 224; Salo 2015, 25). Myös du Toit-Brits'n (2019, 8) mukaan opettajan positiiviset odotukset oppilasta kohtaan ja kannustaminen kehittävät itseohjautuvan oppimisen taitoja. Salon (2015, 25) mukaan itseohjautuvuuden kehittäminen vaatii osallisuutta oppimisprosessiin, mikä näkyi opettajien vastauksissa vastuun antamisena oppilaille. Oppilaat saivat esimerkiksi mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä ja miten he opiskelivat. Vastuuta annetaan kuitenkin kehitystaso huomioiden ja etenkin pienet oppilaat tarvitsevat opettajajohtoista opetusta. Itseohjautuvuuden käsitteen moniulotteisuuden vuoksi on hyvä pohtia opettajien ymmärrystä käsitteen sisällöstä ja taitoa tukea itseohjautuvuuden harjoittamista tietoisesti. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota itseohjautuvuuteen ja siihen ohjaamiseen koulumaailmassa.

8.3 Tulosten luotettavuus

Tutkimuksessa pyrittiin objektiivisuuteen eli puolueettomuuteen. On kuitenkin muistettava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden rooli ohjaa tutkimusta ja tutkimusteksti on tutkijoiden tulkintaa aineistosta (Hirsjärvi ym. 2012, 309). Tutkijoilla ei ollut omaa aiempaa opetuskokemusta varsinaisista avoimista oppimisympäristöistä, vaan kiinnostus aiheeseen heräsi muun muassa mediakeskustelun perusteella. Oman kokemuksen puute saattaa olla eduksi tutkimuksen luotettavuudelle, sillä tällöin jäävät pois omista kokemuksista peräisin olevat ennakko-oletukset, jotka voivat esimerkiksi ohjata tulkintaa tiettyyn suuntaan. Toisaalta omien kokemusten olemattomuus saattaa aiheuttaa sen, että joitakin avoimissa oppimisympäristöissä opettamiselle olennaisia seikkoja jää pois kyselylomakkeesta siksi, etteivät tutkijat itse ole tulleet niitä ajatelleeksi. (Valli 2015, 239–240.) Tätä pyrittiin kuitenkin välttämään perehtymällä tarkasti aiheeseen liittyvään aiempaan tutkimukseen sekä pitämällä kyselylomakkeen kysymykset mahdollisimman avoimina. Alan kirjallisuuteen tutustuminen ennen kyselylomakkeen laatimista auttoikin tekemään lomakkeesta mahdollisimman yksiselitteisen niin, että vastaaja ymmärtää lomakkeen kysymykset samalla tavalla kuin tutkijat ovat tarkoittaneet. Tällöin tutkijoidenkin on helpompi ymmärtää, mitä vastaaja tarkoittaa, ja väärintulkinnoilta vältytään paremmin. (Valli 2015, 239–240.) Lisäksi tutkimuksen

luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä parantaa se, että tutkimuksen toteutuksen ja analysoinnin vaiheet pyrittiin kirjaamaan mahdollisimman tarkasti raporttiin.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on otettava huomioon tutkimuksen toteutus koronapandemian aikana. Pandemia ja sen tuomat rajoitukset ovat saattaneet vaikuttaa luokanopettajien viimeaikaisiin kokemuksiin avoimista oppimisympäristöistä ja niiden toimivuudesta. Lisäksi opettajan työ on saattanut olla pandemia-aikaan tavallista kuormittavampaa, mikä voi selittää halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen aineisto oli alun perin tarkoitettu kerätä haastatteluilla, jolloin vastauksista olisi voinut saada laajempia ja syväluotaavampia, mutta haastattelututkimukseen ei saatu osallistujia.

Laadullisessa tutkimuksessa on merkittävää, että tutkimukseen osallistuvilla on paljon tietoa ja kokemusta asiasta, josta pyritään saamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85). Tulosten luotettavuutta lisää kaikkien vastaajien kokemus sekä perinteisistä että avoimista oppimisympäristöistä, joka mahdollisti oppimisympäristöjen vertailun. Lisäksi vastaajilla oli kokonaisuudessaan keskimäärin melko paljon opetuskokemusta. Vaikka lopullinen vastaajien määrä jäi melko pieneksi, ei sitä nähdä tässä tutkimuksessa ongelmana, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tuloksia, vaan ennemminkin ymmärtää tai selittää ilmiötä, jolloin aineiston laatu on kokoa merkittävämpää. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 74). Vastauksia tulkitessa onkin huomioitava, etteivät ne kerro kaikkien avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien opettajien kokemuksista, vaan kyseessä on hyvin valikoitunut joukko.

8.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulosten avulla saadaan kehitysideoita opetukseen avoimissa oppimisympäristöissä sekä oppimisympäristöjen suunnitteluun. Erityisen tärkeänä voidaan pitää opettajien osallistamista oppimisympäristöjen suunnitteluvaiheeseen sekä opettajien tietoisuutta itseohjautuvuudesta ja sen harjoittamisesta. Lisätutkimusta voisi tehdä esimerkiksi pienten oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymisestä avoimessa oppimisympäristössä.

Tämän tutkimuksen perusteella avoimissa oppimisympäristöissä on paljon mahdollisuuksia ja positiivisia puolia, mutta niistä löytyy myös selkeitä haasteita. Onkin syytä pohtia, rakennetaanko nykyisen kaltaisia avoimia oppimisympäristöjä tieteellisiin tutkimustuloksiin vai vallitseviin trendeihin perustuen. Voidaankin kysyä, onko nykyaikaista opetusta

mahdollista toteuttaa myös perinteisissä suljetummissa oppimisympäristöissä, vai ovatko fyysisesti avoimet tilat välttämättömiä. Useiden tutkimusten mukaan avoimet oppimisympäristöt eivät sovi kaikille oppilaille. Lisätutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä siitä, miten oppilaat, joilla on erityistarpeita, pärjäävät avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkimustulosten perusteella voisi pohtia inklusion toimivuutta ja sitä, kenen ehdoilla uusia oppimisympäristöjä rakennetaan.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A; A1: 2011.
- Alterator, S. & Deed, C. 2013. Teacher Adaptation to Open Learning Spaces. *Issues in Educational Research*. 23 (3), 315-330.
- Austin, V. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*. Viitattu 5.8.2021. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/074193250102200408>
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J., & Senior, K. (2011). *Innovative Learning Environments Research Study*, centre for research in educational futures and innovation. Melbourne: Deakin University.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Cook, L. & M. Friend. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.-P. 2008. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* 3 (2008) 101–129.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. 2019. *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Gislason, N. 2011. *Building innovation: History, cases, and perspectives on school design*. Kanada: Backalong Books, ResearchGate. Viitattu 27.11.2020. <https://www.researchgate.net/publication/282780158>
- Harris, B. & Lindner, R.W. 1992. Self-regulated: its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16 (2), 29–37.
- Helsingin Sanomat 1.8.2020. “Oppimisympäristön pitää tukea kaikkien lasten oppimista”. Viitattu 28.4.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006588031.html>
- Helsingin Sanomat 13.11.2020. “Avoimet oppimisympäristöt pakottavat lapsia itseohjautuvuuteen”. Viitattu 28.4.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007614345.html>

- Heppell, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M. & Furness, J. 2004. Building learning futures. A research project at Ultralab within the CABE / RIBA "Building Futures" programme. Viitattu 27.11.2020 http://rubble.heppell.net/cabe/final_report.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita (15.–17.p.). Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 139–143.
- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>
- Keefe, B. & Moore, V. 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American secondary education* 32:3, 77–88.
- Kerola, K., & Sipilä, A. K. 2017. Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Jyväskylä: Valterin julkaisusarja nro 1.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–50.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirjatutkimus.
- Kylliäinen, M. & Pääkkönen, R. 2017. Ääniolosuhteet avoimissa oppimisympäristöissä. Akustiikkapäivät 2017. Espoo, 24.–25.8., Akustinen Seura ry, 21–26.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Oppimisympäristöt. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim). Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 54–66.
- Lodge, C. 2007. Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*, 10, 145–156.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97.
- Martela, F. & Jarenko, K. (toim.) 2017. Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa? Helsinki: Alma Talent.
- Mattila, P. & Miettunen, J. 2010. Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Julkaisussa: K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus. 27–39.
- Mealings, K., Demuth, K., Buchholz, J. & Dillon, H. 2015. An assessment of Open Plan and Enclosed Classroom Listening Environments for Young Children: Part 2 – Teacher’s Questionnaires. Journal of Educational, Pediatric & (Re)Habilitative Audiology Vol. 1, 2015.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014 (2).
- Paul, G.S. 1975. Ten Years of Open Space Schools. A Review of the Research. Research Bulletin 9(3).
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 30§: Oikeus saada opetusta. Viitattu 24.8.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Piipari, M. 1998. Avoimet oppimisympäristöt. Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, M. Piipari & V. Toivonen (toim.) Avoimet oppimisympäristöt -- kehittyvät prosessit. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirjatutkimus. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Ronkainen, S. 2008. Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa: S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Lapin yliopisto. 70–76.

- Saarelainen, J. 2016. Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet. Diplomityö.
Rakennustekniikan diplomi-insinöörin tutkinto-ohjelma. Tampereen teknillinen
yliopisto. <https://dspace.cc.tut.fi/dpub/handle/123456789/24519>
- Salo, O-P. 2015. Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Julkaisussa: R. Hilden & M.
Härmälä (toim.) Hyvästä paremmaksi - kehittämisideoita kielten oppimistulosten
arviointien osoittamiin haasteisiin. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf#page=22
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37(4), 326–342.
- Spearman, J. 2013. Perception shapes experience: The influence of actual and perceived
classroom environment dimensions on girls’ motivations for science. Learning
Environments Research, 16(2), 217–238.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A One-Year Study of the Development of Co-
Teaching in Four Finnish Schools. European Journal of Special Needs Education,
27(3), 373–390.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen
loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje
2012. Viitattu 19.4.2020. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- THL & Opetus- ja kulttuuriministeriö. 4.8.2020. Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksen ja
opetus- ja kulttuuriministeriön suositus opetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäjille
koronavirusepidemian aikana. Viitattu 30.9.2021
<https://minedu.fi/documents/1410845/22330894/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvatus+4.8.2020.pdf/3a12db76-92f3-2da4-5717-92e552ebe798/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvatus+4.8.2020.pdf?t=1628138541957>
- du Toit-Brits, Charlene. 2019. “A Focus on Self-Directed Learning: The Role That Educators’
Expectations Play in the Enhancement of Students’ Self-Directedness.” South African
journal of education 39.2 (2019): 1–11.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. 2015. Tulkintoja erilaisiin vastaukseenkäyttämisiin. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola
(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle
tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-
kustannus. 239–254.

- Van Hout-Wolters, B., Simons, R.-J. & Volet, S. 2000. Active Learning: Self-directed Learning and Independent Work. Teoksessa R.-J. Simons ym. (toim.) New Learning. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 21–36.
- Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja A, n:o 17.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikkakokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Yilmaz, K. 2008. Constructivism: Its Theoretical Underpinnings, Variations, and Implications for Classroom Instruction. Educational Horizons, 86(2), 161–172.
- Yle 23.11.2020. “Lapset ja opettajat oireilevat avokoulujen melussa – lasiseinät toivat opiskelurauhan yli 900 oppilaan kouluun Hämeenlinnassa” Viitattu 28.4.2021.
<https://yle.fi/uutiset/3-11657439>
- Zimmerman, B. J. 1986. Becoming a Self-regulated Learner: Which are the Key Subprocesses. Contemporary Educational Psychology 11. 307–313.
- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. American Educational Research Journal vol. 45, no.1. 166–183.

Liitteet

Liite 1

Luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä - oppilaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukeminen

Tämä kyselylomake on osa pro gradu -tutkielmaamme, jonka tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä ja sitä, miten oppilaiden oppimista ja itseohjautuvuutta tällaisissa ympäristöissä tuetaan. Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa muunneltavia ja joustavia tiloja, jotka soveltuvat monimuotoiseen työskentelyyn. Avoimissa oppimisympäristöissä käytetään joustavia ryhmittelyjä ja niissä voivat työskennellä useat oppilasryhmät ja opettajat lähekkäin. Avoimessa oppimisympäristössä korostuvat oppilaan itseohjautuvuus ja autonomia.

Kyselylomakkeeseen vastaaminen vie aikaa noin 20 minuuttia. Toivomme, että voisit vastauksissasi kertoa myös konkreettisia esimerkkejä. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit keskeyttää vastaamisen missä vaiheessa tahansa tai kieltäytyä vastaamasta joihinkin kysymyksiin. Antamiasi tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän opinnäytetyön tekemiseen. Vastaaminen tapahtuu anonymisti. Kerätty data tallennetaan Turun yliopiston käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuun pilvitallennuspalveluun. Tutkimustulosten julkaisu tapahtuu siten, ettei ketään yksittäistä henkilöä voi niistä tunnistaa. Kun aineistoa ei enää tarvita, se tuhotaan asianmukaisesti.

Osallistumalla tähän kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi pro gradu -tutkielmassamme. Mikäli lomakkeen täytössä herää kysymyksiä, ota rohkeasti meihin yhteyttä.

Suuri kiitos avustasi ja aurinkoista kevättä!

Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat

Emmi Nummela ja Iida Rantanen

eiwnum@utu.fi ijelra@utu.fi

Taustatiedot

1. Opetuskokemus

- 0-5
- 6-15 vuotta
- yli 15 vuotta

2. Oletko opettanut

- vain avoimissa oppimisympäristöissä
- sekä "perinteisissä" että avoimissa oppimisympäristöissä
- vain "perinteisissä" oppimisympäristöissä

3. Kuinka pitkään olet toiminut nykyisessä oppimisympäristössä?

4. Minkä luokka-asteen opettajana toimit?

- 1.–2. lk
- 3.–4. lk
- 5.–6. lk

5. Luokkasi oppilasmäärä

6. Kuinka paljon luokassasi on tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita? Millaisia tuen tarpeita oppilailla on?

7. Onko luokassasi muita aikuisia? Kuinka usein?

- luokanopettaja
- erityisopettaja
- S2-opettaja tai muu opettaja
- koulunkäynninohjaaja
- muu

Avoim oppimisympäristö

Tässä tutkimuksessa avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan muunneltavia ja joustavia tiloja, jotka soveltuvat monimuotoiseen työskentelyyn. Avoimissa oppimisympäristöissä käytetään joustavia ryhmittelyjä ja niissä voivat työskennellä useat oppilasryhmät ja opettajat lähekkäin. Avoimessa oppimisympäristössä korostuvat oppilaan itseohjautuvuus ja autonomia.

9. Kuvaile luokkanne oppimisympäristöä. Esimerkiksi onko oppilailla nimettyjä paikkoja, onko luokassa hiljaisia paikkoja, joissa voi rauhassa opiskella, tai millaisia ryhmittelyjä käytätte?

10. Mitkä asiat koet positiivisiksi avoimessa oppimisympäristössä?

11. Mitkä asiat koet haasteellisiksi avoimissa oppimisympäristöissä? Yritetäänkö näitä haasteita ratkaista jotenkin? Miten?

12. Muuttaisitko käytössänne olevaa oppimisympäristöä? Miten?

Oppilaan ja oppimisen tukeminen

13. Mitä mahdollisuuksia ja haasteita avoin oppimisympäristö luo oppilaan oppimisen tukemiseen? Eroaako tämä "perinteisestä" luokkahuoneopetuksesta?

14. Miten oppilaiden erityistarpeet huomioidaan koulunne avoimessa oppimisympäristössä?

Oppilaan itseohjautuvuus

Itseohjautuvan oppijan ominaisuuksina voidaan pitää mm. itsearviointitaitoja, motivaatiota ja halua oppia, itseluottamusta, luovia ongelmanratkaisutaitoja, itsenäisyyttä, vastuullisuutta sekä ympäristön hyödyntämistä ja yhteistyötä.

15. Millaista itseohjautuvuutta edellytät oppilailtasi? Kerro konkreettisia esimerkkejä.

16. Miten oppilaiden itseohjautuvuutta tuetaan luokassasi? Kerro konkreettisia esimerkkejä.

Opettajan toiminta

17. Millainen pedagogiikka mielestäsi soveltuu avoimeen oppimisympäristöön? Millaisia opetusmenetelmiä käytät?

18. Millaiseksi koet yhteisopettajuuden? Mitä hyviä ja huonoja puolia siinä on?

19. Miten nykyiset poikkeusolot ovat vaikuttaneet toimintaanne avoimessa oppimisympäristössä?

20. Vapaa sana: