

LUOKANOPETTAJIEN AJATUKSIA JA
KOKEMUKSIA
AVOIMISTA OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma 16 op

Laatijat:
Hilla-Maria Herttuainen & Emilia Toivola

Ohjaaja:
Psykologian dosentti, yliopistonlehtori Timo Ruusuvirta

18.2.2021
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Hilla-Maria Herttuainen & Emilia Toivola

Otsikko: Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä

Ohjaaja: Psykologian dosentti, yliopistonlehtori Timo Ruusuvirta

Sivumäärä: 44 sivua, 2 liitettä

Päivämäärä: 18.2.2021

Viime vuosina avoimet oppimisympäristöt ja niiden toimivuus ovat olleet paljon keskusteluissa sekä avoimet oppimisympäristöt omaavat koulurakennukset ovat lisääntyneet opetuskentillä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä. Mitä positiivisia ja negatiivisia kokemuksia luokanopettajilla on ollut ja miten tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen avoimissa oppimisympäristöissä järjestetään? Tutkimus toteutettiin Varsinais-Suomessa alakouluissa, joissa työskentely tapahtuu avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokevat avoimissa oppimisympäristöissä paljon positiivista. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus on ihannetilanteessa toimivaa ja palkitsevaa, oppilaiden toiminnallisuus ja omatoimisuus lisääntyy ja tehostetun sekä erityisen tuen oppilaiden tukeminen tapahtuu samalla tavalla kuin luokkahuoneissa. Avoimien oppimisympäristöjen suunnittelussa luokanopettajat olisivat halunneet olla enemmän mukana.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda luokanopettajien ajatuksia julki ja näin muokata avoimia oppimisympäristöjä mahdollisimman tehokkaiksi. Tutkimusta voi syventää tutkimalla oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä.

Asiasanat: avoin oppimisympäristö, learning environment, luokanopettaja, class teacher, alakoulu, yhteisopettajuus

Sisällysluettelo

1.	Johdanto	4
2.	Moninaiset oppimisympäristöt	6
2.1	Oppimisympäristö	6
2.2	Avoin oppimisympäristö	8
3.	Luokanopettajan muuttuva työ ja työnkuva	10
3.1	Opettajan työ ennen	10
3.2	Opettajan työ nykypäivänä	11
3.3	Yhteisopettajuus	14
4.	Monimuotoinen oppiminen	16
4.1	Oppiminen avoimissa oppimisympäristöissä	17
4.2	Opetussuunnitelma ja sen vaatimukset	18
4.3	Opettajakoulutuksen antamat valmiudet	19
5.	Tutkimusongelmien ja -kysymysten määrittely	21
6.	Aineisto ja menetelmät	23
6.1	Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä	23
6.2	Tutkimuksen toteutus	24
7.	Aineiston analyysi	26
8.	Tutkimustulokset	28
8.1	Luokanopettajien positiiviset ajatukset avoimista oppimisympäristöistä	28
8.2	Luokanopettajien negatiiviset ajatukset avoimista oppimisympäristöistä	29
8.3	Ryhmänhallinta avoimissa oppimisympäristöissä	31
8.4	Oppilaiden itseohjautuvuus ja omatoimisuus	32
8.5	Toiveet ja odotukset	34
9.	Johtopäätökset ja pohdinta	35
10.	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	39
	Lähteet	41

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelun kysymykset

LIITE 2. Kirjallisesti esitetyt kysymykset

1. Johdanto

Ensimmäiset käsitykset opettamisesta ja opettajuudesta tulevat antiikin ajalta. Jo silloin opettaja miellettiin kulttuurisen tiedon ja taidon välittäjäksi ja vaalijaksi. Samaan aikaan opettajan yhtenä isona tehtävänä nähtiin ihmisen kasvun tukeminen itsenäiseksi ja ajattelevaiseksi kansalaiseksi. Historiassa hyvä opettaja saattoi usein olla heimon vanhus tai äiti. Tällöin opetus oli pääosin tarinoita, jotka kerryttivät kokemustietoa sukupolvelta toiselle. (Väljærvi 1992.)

Nykypäivänä ajatellaan, että luokanopettaja on henkilö, joka tukee ja vie eteenpäin oppilaiden kasvua ja kehitystä. Opettajan tehtävänä on hyödyntää opetuksessaan erilaisia työtapoja sekä arviointimuotoja. Opettaja noudattaa voimassa olevaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, opettaa ja ohjaa oppilaita elinikäisiksi oppijoiksi ottaen huomioon heidän yksilölliset tarpeensa ja tavat oppia (Opetushallitus 2020). Oppimisympäristö taas on aikaisemmin liitetty luokkatilaan, jossa on yksi opettaja, oppilaita sekä jokaiselle opetettavalla oma pulpetti. Tila on ollut pysyvä ja johdonmukainen. (Kattilakoski 2018.) Nykyään oppimisympäristöt nähdään laajempina ja moninaisempina. Oppimista voi tapahtua koulurakennuksen sisällä, mutta myös koulun käytävillä, pihalla ja oppilaiden vapaa ajalla (Kattilakoski 2018). Vähähyyppän (2007) mukaan oppimisympäristö ei ole vain tietty paikka, jossa oppimista tapahtuu, vaan ympäristö on kaikki ympärillä oleva tila, josta opetettava voi kehittää tietouttaan ja omaa luovuuttaan.

Toiminnan ja opetuksen tavoitteena on oppiminen, jolloin ympäristön eli tässä tapauksessa oppimisympäristön odotetaan olevan mahdollisimman toimiva ja sisältävän sekä pedagogisen että didaktisen ulottuvuuden. Tämä on johtanut oppimisympäristöjen muotoutumiseen perinteisistä luokkahuoneista avoimiin oppimisympäristöihin. Tämä tutkimus keskittyy avoimiin oppimisympäristöihin. Kattilakosken (2018) mukaan avoimet oppimisympäristöt ovat koulurakennukseen rakennettuja usein suurehkoja tiloja, joissa on erilaisia eriytettyjä tiloja moniin käyttötarkoituksiin. Tilat ovat usein uusia ja näin myös teknologia on sulautettu ympäristöön. Oppilaille on avoimissa

oppimisympäristöissä perinteisiä oppimisympäristöjä enemmän itsemääräämisoikeutta ja omaehtoisuutta. Avoimissa oppimisympäristöissä oppilailta on suuri vastuu omien tavoitteiden asettamisessa ja niihin pyrkimisessä. (Manninen yms. 2007.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien luokanopettajien ajatuksia omasta työstään. Tavoitteena on saada selville opettajien niin positiivisia kuin negatiivisiakin ajatuksia avoimista oppimisympäristöistä. Haastattelut oli alun perin tarkoitus toteuttaa kolmessa Varsinais-Suomessa sijaitsevassa koulussa. Covid 19 -pandemia muutti osan haastatteluista kyselyiksi. Tutkimus on kvalitatiivinen ja siinä käytetään fenomenografisia piirteitä sisältävää tutkimusotetta. Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluina eli puolistrukturoituina haastatteluina.

Haastattelujen avulla selvitetään, mitä positiivista ja mitä negatiivista on avoimissa oppimisympäristöissä verrattuna perinteisiin oppimisympäristöihin. Miksi koulujen tulisi muuttua luokkahuonemuotoisista avoimiin oppimisympäristöihin? Lisäksi luokanopettajilta kysytään kehitysajatuksia avoimiin oppimisympäristöihin ja niiden toimivuuteen. Luokanopettajat ovat omassa työympäristössään ammattilaisia kertomaan ympäristön positiivisista ja negatiivisista elementeistä sekä mahdollisista kehityskohdista. Arvioimme tutkimuksesta saatujen tulosten puoltavan sitä, että opettajat kokevat ryhmän hallinnan haastavaksi. Ajattelemme myös, että tuloksien mukaan opettajat kokevat tuntien suunnittelun vaativan enemmän työtä, koska tällöin oppilaat jaetaan useampiin pienryhmiin ja työskentely on näin omatoimisempaa.

Tutkimuksen avulla pyrimme lisäämään opettajien tietoisuutta avoimista oppimisympäristöistä ja niiden hyödyntämisestä mahdollisimman tehokkaalla tavalla. Tavoitteenamme on tuoda esiin luokanopettajien ajatuksia avoimissa oppimisympäristöissä työskentelystä, jolloin työskentelyä voidaan kehittää mahdollisimman tehokkaaksi.

2. Moninaiset oppimisympäristöt

Opetushallituksen määritelmän mukaan perusopetus tukee oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä. Sen lisäksi kaikille maksuton perusopetus opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja ja näin antaa yhdenvertaisen jatko-opintokelpoisuuden. (Opetushallitus 2020.) Tässä työssä puhuttaessa opettajasta, tarkoitamme alakoulussa eli 1–6. luokkalaisten oppilaiden kanssa työskenteleviä luokanopettajia.

2.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on aikaisemmin liitetty luokkatilaan, jossa on yksi opettaja, oppilaita sekä jokaiselle oppilaalle oma pulpetti. Tila on ollut pysyvä ja johdonmukainen. (Kattilakoski 2018.) Nykyään oppimisympäristöt nähdään laajempina ja moninaisempina. Oppimista voi tapahtua koulurakennuksen sisällä, mutta myös koulun käytävillä, pihalla ja oppilaiden vapaa- ajalla (Kattilakoski 2018). Vähähyyppän (2007) mukaan oppimisympäristö ei ole vain tietty paikka, jossa oppimista tapahtuu, vaan ympäristö on kaikki ympärillä oleva tila, josta oppilas voi kehittää tietouttaan ja omaa luovuuttaan. Oppimisympäristö ei kuitenkaan ole pelkästään fyysisten tekijöiden luomaa vaan siihen luokitellaan myös psyykkiset sekä sosiaaliset tekijät (Opetushallitus 2004). Ihannetilanteessa vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö voi tarjota oppilaalle tilan pohtia ja oppia asioita, jolloin oppiminen rakentuu aikaisemmin opittujen tietojen ja taitojen mukaan.

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös pedagogisesti, jolloin mukaan luetaan opetuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät (Silander & Ryymin 2012). Ajatuksena on, että erilaisten opiskelumenetelmien ja monipuolisten työtapojen käyttö on mahdollisimman toimivaa. Digitaalisten apuvälineiden käyttö opetustilanteissa on yleistynyt ja yhä enemmän käytössä on matkapuhelimet ja tabletit. Digitaaliset oppimisympäristöt rikastuttavat opintoja niin sisällä kuin ulkonakin olevissa oppimisympäristöissä. (Traxler & Kukulska-Hulme 2016.)

Fyysisen, sosiaalisen ja digitaalisen oppimisympäristön lisäksi Manninen yms. (2007) nimeää paikallisen ja didaktisen oppimisympäristön. Tarkastellessa paikallista oppimisympäristöä, keskitytään paikkoihin ja erilaisiin alueisiin. Oppiminen tapahtuu niin sanotusti oikeassa maailmassa eli esimerkiksi työpaikoilla, kaupungissa ja luonnossa. Ajatus didaktisesta oppimisympäristöstä sisältää ympäristön, joka tukee oppimista. Tällöin keskiössä on esimerkiksi oppimiseen tarkoitettut toimintatavat ja välineet.

Toiminnan ja opetuksen tavoitteena on oppiminen, jolloin ympäristön eli tässä tapauksessa oppimisympäristön odotetaan olevan mahdollisimman toimiva ja sisältävän sekä pedagogisen että didaktisen ulottuvuuden. Oppimisympäristö ei kuitenkaan ole vain ulkoisia kokemuksia kuten ympäristön luomia virikkeitä tai oppimisvälineitä vaan oppimisympäristö on myös sisäinen. Sisäiseen oppimisympäristöön luetaan aivot ja muisti, jossa oppiminen, ajattelu ja käsitteiden muodostaminen tapahtuu. (Piispanen 2008.) Opettajan rooli niin ulkoisissa kuin sisäisissäkin oppimisympäristöissä on tärkeä niiden luoja. Opettaja luo virikkeiset oppimisympäristöt oppilaille ja motivoi sisäisten oppimisympäristöjen toteutumisessa. Ulkoisen ja sisäisen oppimisympäristön välinen vuorovaikutus ja kommunikointi muodostavat oppimisympäristöön sosiaalisen ulottuvuuden. (Piispanen 2008.) Wilsonin (1996) mukaan oppimisympäristö voidaan ajatella sellaiseksi tilaksi, ryhmäksi tai toimintatavaksi, missä tavoitteena on parantaa oppimista ja missä oppilailla on opettajan toimesta käytössä erilaisia ongelmanratkaisukeinoja sekä keinoja asioiden sisäistämiseen.

Björklid (2005) jakaa oppimisympäristöt kolmeen eri ulottuvuuteen: tiedolliseen ja taidolliseen lähiympäristöön, koulun ulkopuoliseen toimintaympäristöön ja ilmapiiriin. Tiedollinen ja taidollinen lähiympäristö herättää asenteellisia toimintoja. Koulun ympärillä oleva ympäristö on oppilaiden vapaassa käytössä ja hän voi halutessaan oppia ja olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lähiympäristön Björklid (2005) näkee psykologisena ilmapiirinä, jossa mukana on oppilaiden käsitykset, tunteet ja kokemukset.

2.2 Avoin oppimisympäristö

Käsitteenä uudet oppimisympäristöt sisältävät fyysiset- ja virtuaaliset tilat, teknologian, sosiaalisen ympäristön sekä verkostot. Kaikki edellä mainitut vaikuttavat oppijan aktiivisuuteen sekä motivaatioon. (Vainio & Viteli 2012.) Oppimisympäristö-käsitteestä on viime vuosina puhuttu myös käsitteenä oppimaisema. Se on käsitteenä moninainen ja sisältää oppimisympäristöihin liittyviä ulottuvuuksia. (Kattilakoski 2018.) Tutkimuksessamme uusilla oppimisympäristöillä tarkoitamme avoimia oppimisympäristöjä, jotka ovat fyysisenä tilana avoimia ja toimivat näin opetustiloina opetettaville.

Toimintaympäristö voidaan nähdä yksilön ja yhteiskunnan suhdetta välittävänä tekijänä. Toimintaympäristöihin vaikuttaa niille omaksuttu toimintakulttuuri, jonka muodostavat ympäristössä työskentelevät. (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008, 18.) Tässä tapauksessa koulun taholta avoimessa oppimisympäristössä työskentelevä moniammatillinen tiimi ja oppilaat. Tutkimusten mukaan toimintaympäristöt vaikuttavat merkittävästi oppimistuloksiin (Vainio & Viteli 2012.).

Kattilakosken (2018) mukaan avoimet oppimisympäristöt ovat koulurakennukseen rakennettuja usein suurehkoja tiloja, joissa on erilaisia eriytettyjä tiloja moniin käyttötarkoituksiin. Tilat ovat usein uusia ja näin myös teknologia on sulautettu ympäristöön. Oppilaille on avoimissa oppimisympäristöissä perinteisiä oppimisympäristöjä enemmän itsemääräämisoikeutta ja omaehtoisuutta. Avoimissa oppimisympäristöissä oppilaille on suuri vastuu omien tavoitteiden asettamisessa ja niihin pyrkimisessä. (Manninen yms. 2007.)

Avoimiin oppimisympäristöihin yhdistyy trialoginen oppiminen. Garrisonin ja Vaughan (2008) mukaan uuden oppimistilan muodostaa sosiaalinen, tiedollinen ja opetuksellinen läsnäolo (Vainio & Viteli 2012). Sosiaalisella läsnäololla tarkoitetaan oppimisyhteisöjä, joihin oppilaat kuuluvat. Tiedollinen läsnäolo viittaa oppimisen polkuihin esimerkiksi ryhmiin. Opetuksellinen läsnäolo koostuu oppimisen tiloista, joita ovat luokkahuoneet ja avoimissa oppimisympäristöissä oppimiselle tarkoitettut tilat.

Tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksessa tulisi korostaa laaja-alaista ja ilmiöpohjaista oppimista. Tämä mahdollistuu avoimissa oppimisympäristöissä. Avoimet oppimisympäristöt antavat mahdollisuuden liikkua ja oppia ilmiöpohjaisesti. (Tuononen 2018.) Samoissa luokkahuoneissa ei olla koko koulupäivää vaan oppiminen tapahtuu liikkumalla ja itse kokemalla.

Avoimia oppimisympäristöjä on myös kutsuttu useiksi eri oppimissoluiksi, joissa opiskelevat yhdistelmä erilaisia ikäluokkia. Usein oppimissoluilla on omat sisäänkäynnit, mikä tekee arjesta sujuvampaa ja lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta. (Tuononen 2018.) Oppimissolu koostuu tilasta, jossa on mahdolliset materiaalit ja esimerkiksi oppilaiden kaapit ja henkilökohtaiset tavarat. Lisäksi oppimissolussa on eri tiloja, joita hyödynnetään opetustilanteissa niitä tarvitsemalla tavalla. Tilojen avonaisuus tuo esiin akustiikan merkityksen.

3. Luokanopettajan muuttuva työ ja työnkuva

3.1 Opettajan työ ennen

Ensimmäiset käsityksemme opettamisesta ja opettajuudesta tulevat antiikin ajalta. Jo silloin opettaja miellettiin kulttuurisen tiedon ja taidon välittäjäksi ja vaalijaksi. Samaan aikaan opettajan yhtenä isona tehtävänä nähtiin ihmisen kasvun tukeminen itsenäiseksi ja ajattelevaiseksi kansalaiseksi. Historiassa hyvä opettaja saattoi usein olla heimon vanhus tai äiti. Tällöin opetus oli pääosin tarinoita, jotka kerryttivät kokemustietoa sukupolvelta toiselle. Opettajan ammatti vakiintui hiljalleen erilliseksi ammatiksi 1900-luvun alkupuolella ja se muutti opettajan ammatin asemaa olennaisesti. Opettajan työ edellytti kouluttautumista opettajaseminaarissa. (Väljärvi 1992.) Opettajan tehtävänä oli kehittää koko yhteisöä ja vahvistaa poliittista vakautta Suomessa. Opettajat koulutettiin tekemään työtään itsenäisesti ja yksin selviytymisestä muodostui periaate, joka ohjasi opettajan työtä. Opettajan tuli selviytyä yksin kaikista kohtaamistaan tilanteista. (Väljärvi 1992.)

Opetussuunnitelman perusteet 1970 määrittelevät opettajan roolin työnjohtajamaiseksi. Opettaja suunnittelee opetustilanteet ja vähitellen opettaa oppilaita ottamaan yhä suurempaa vastuuta (POPS 1970I). Pehdyttäessä opetussuunnitelmaan tarkemmin voi kuitenkin todeta, että liika opettajajohtoisuus sai jo tällöin kritiikkiä ja määriteltiin, että opettajan tulee jatkuvasti kehittyä työssään. Myös yhteys oppilaan heikosta oppimistuloksesta ja opettajan opetusmenetelmistä nostettiin esiin. Jo ensimmäisessä opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös, että opettajan tulee kunnioittaa lapsen mielipiteitä ja näkökantoja. Samalla myös ohjataan opettajaa kertomaan sekä perustelemaan omia mielipiteitään. Ideaalina nähdään keskusteleva opetustapa. (POPS70I, 107.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmasta huomaa opettajan roolin ja tehtävän ristiriitaisuuden. Opettaja on virkamies, joka noudattaa byrokratiaa, mutta samalla opettaja nähdään alansa parhaana asiantuntijana. Opettajalla on tämän mukaan siis taito tehdä opetusta enemmän omien aineenhallintakykyjen mukaan kuin yleisiin ohjeisiin nojaten. (POPS 1985.)

Opettajuutta on leimannut vahvasti behavioristinen käsitys sekä POPS70, että POPS85 mukaan. Opettaminen nähdään lähinnä tiedon ja arvojen siirtona opettajalta oppilaille. Opetussuunnitelman perusteet 1994 tuo esiin näkökulman, jossa opettajan rooli on enemmän valmentava ja taustalla oleva. (POPS 1994.) Opettajan rooli oppilaiden tukijana ja kannustajana sai suuremman merkityksen. (POPS 1994).

3.2 Opettajan työ nykypäivänä

Luokanopettaja on henkilö, joka tukee ja vie eteenpäin oppilaiden kasvua ja kehitystä. Luokanopettaja huomioi yksilöiden tarpeet ja tukee kasvua vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Opettajan työ on suurelta osaltaan ihmissuhdetyötä. Luokanopettajan merkittävimpiä ihmissuhteita ovat opetettavat oppilaat, muut opettajat sekä työympäristössä työskentelevä henkilökunta sekä huoltajat. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) korostaa, että opettajan työllä on merkittävä rooli yhteiskunnan hyvinvoinnin tavoittelussa. (OAJ 2020.)

Opettajan työtä määrittelee Suomessa opetussuunnitelman perusteet (POPS). POPS antaa yhtenäisen pohjan paikallisesti laadituille opetussuunnitelmille. Valtakunnallinen POPS vahvistaa koulutuksen tasa-arvoa, kun taas paikallisesti laaditut opetussuunnitelmat keskittyvät enemmän ohjaamaan opetusta ja ottaa huomioon paikallisia näkökulmia ja tarpeita. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma tuli käyttöön alakouluissa elokuussa 2016.

Opetussuunnitelman on tarkoitus olla joustava ja se elää ja tukee koulua ja koulun toimintaa aina tarpeen mukaan. Tämän vuoksi paikallisia opetussuunnitelmia voidaan muokata ja tarkentaa jälkikäteen. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät eri oppiaineiden tavoitteita, sisältöjä ja kuvauksia. Nämä pohjautuvat arvoihin, oppimiskäsitykseen ja toimintakulttuuriin. Opettajan tehtävänä on POPS:ia noudattaen opettaa ja ohjata oppilaita elinikäisiksi oppijoiksi ottaen huomioon heidän yksilölliset tarpeensa ja tavat oppia. (Opetushallitus 2020.) Ideaalissa tilanteessa jokainen opettaja

kehittäisi omaa työtään ja kouluuyhteisöään paikallisen opetussuunnitelman avulla ja opetussuunnitelma olisi työkalu ei este tai rasite. (Väljærvi 1992.)

Opettajan työ vaatii teoreettista koulutusta sekä erilaisia käytännöntaitoja. Pedagoginen osaaminen ei yksin riitä vaan opettajalta vaaditaan myös erilaista ainedidaktista osaamista ja taitoa. Kansanen (2014) on määrittänyt opettajan pedagogiseen ajatteluun tasomallit. Nämä perustuvat Königin (1975) ajatuksiin. Tasomallien mukaan Kansanen (2014) kuvaa opetustapahtumiin liittyviä erilaisia toiminnan vaiheita, opetuksen teoretisointia sekä kasvatuksen metateoreettisia kysymyksiä. Tasomallien toimintatasolla kuvataan opetustapahtumaa, sen suunnittelua sekä arviointia. Ensimmäisellä ajatustasolla opettaja peilaa opetusta kasvatustieteeseen liittyviin teoreettisiin malleihin ja opittuihin asioihin. Toisella ajatustasolla opettaja pohtii kriittisesti omia päätöksiä ja niiden arvoperustaa. Opettajan tulee pohtia, ovatko omat opetuksen käytännöt ja toimintatavat hyväksyttäviä ja eettisiä. Näin tapahtuu myös opettajan oman ammatti-identiteetin kasvua ja kehitystä. (Kansanen 2014.)

Didaktiikka on sisällöistä asiantuntemista, mutta myös opettamisen asiantuntemista. Opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot nivoutuvat ainedidaktiikkaan, joka on spesifiä asiantuntemusta opetettavan aineen sisällöstä. Kansanen (2014) määrittelee ainedidaktiikan, kasvatustieteen ja aineen, jota opetetaan, leikkauskohdaksi. Ainedidaktiikkaa on hankala erottaa didaktiikasta vaan molempia tarvitaan opetuksessa. (Kansanen 2014.)

Nykypäivänä opettajan tehtävänä on hyödyntää opetuksessaan erilaisia työtapoja sekä arviointimuotoja. Opetusta tulee eriyttää jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) eriyttäminen määritellään opetuksen lähtökohdaksi valitessa sopivia työtapoja. Osa opettajista ajattelee eriyttämisen helpotetuiksi tehtäviksi tai karsituiksi opetusmateriaaleiksi, mutta osa opettajista näkevät eriyttämisen opettavien yksilöllisyyden huomioimisena. Eriyttäminen tapahtuu jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti ja se on mahdollista tehdä sekä ylös että alaspäin. Mitä moninaisemmin opettajat ymmärtävät eriyttämisen ja sen mahdollisuudet, sitä paremmin opettavien yksilöllisyydet ja eriyttämiskeinot tulevat huomioituiksi. (Roiha 2018.)

Opettajan työssä ydinarvoiksi mielletään yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Tasa-arvolain tarkoituksena on parantaa tasa-arvoa ja estää sukupuolen syrjintää sekä parantaa naisten asemaa etenkin työelämässä. Yhdenvertaisuuslain tarkoituksena on turvata kaikille ihmisille yhdenvertainen kohtelu ja samalla estää minkäänlainen syrjintä. (Opetushallitus 2020.) Edellä mainittujen lakien mukaan oppilaitokset laativat suunnitelmat, jotka edistävät oppilaitoksien tasa-arvo ja yhdenvertaisuustyötä. Opettajan ei tule antaa oppilaan persoonaan liittyvien tekijöiden vaikuttaa arviointiin, vaan näytön tulee perustua opetuksessa nähdystä tulleista asioista. Opettajan vastuulla on, että oppilaat saavat opetusta, joka vastaa käytössä olevaa opetussuunnitelmaa.

Perinteiset oppimisympäristöt

Perinteisissä oppimisympäristöissä opettajalla saattaa olla oma noin kahdenkymmen oppilaan luokka kuuden vuoden ajan ja he saattavat, jopa opiskella tämän koko ajan suurimmaksi osaksi samassa luokkahuoneessa. Kirjoittamattomat säännöt ja struktuuri usein muodostuu itsestään vuosien aikana luokkahuoneessa. (Maaranen, Kynäslahti & Krokfors, 2008.) Perinteiset oppimisympäristöt ja niiden juuret juontavat juurensa pitkälle historiaan. 1970-luvulla syntynyt idea peruskoulusta, opettajuudesta ja oppimisesta on malli, joka yhä on käytössä isossa osassa kouluja ympäri Suomea. Malli on kuitenkin jo puolivuosisataa vanha ja se alkaa näkyä oppimistuloksissa ja kouluviihtyvyydessä. (Aho 2011.)

Opettajien selviytymistä tutkinut Aho (2011) toteaa, että opettaja ei ole enää edes 2000-luvulla ollut auktoriteetti luokkahuoneessa. Teknologian kehittyminen ja yhteiskunnan uudet vaatimukset ovat muuttaneet opettajien työnkuvaa ja odotuksia, vaikka silti usea opettaja opettaa yhä samoissa oppimisympäristöissä kuin 1970-luvulla. Perinteisissä oppimisympäristöissä opettajan ajatellaan toimivan yksin ja itsenäisesti omassa luokkahuoneessaan. (Nummenmaa & Välijärvi 2006.)

Perinteiset oppimisympäristöt ovat kuitenkin monen vanhemman ja opettajan suosiossa. Isoin este opetussuunnitelman kehittämiseksi on muutosvastarinta. Vanhemmille perinteiset oppimisympäristöt ovat tuttu koulumuoto, jossa opetellaan ydinasiat ja perustaidot, joita lapsi tarvitsee. Luokkamutoisen opetuksen toimintatavat ja käytännöt ovat tuttuja ja näin luovat turvallisuuden tunnetta. (Kimonen & Nevalainen 2013.)

Vielä 1994 vuoteen saakka opetushallitus määräsi opettavien oppiaineiden tuntijaot sekä oppiaineiden tuntisuunnitelmat. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet antoi opettajille vallan määrätä opetussuunnitelmasta. Muutoksella oli kuitenkin negatiivinen vaikutus, koska se lisäsi opettajien työn stressaavuutta. (Hämäläinen 2004.)

3.3 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus ovat termejä, joita on vaikea erottaa toisistaan. Yhteisopettajuus nähdään opetusmuotona, jossa yhdistyvät opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuo & Thuneberg 2011). Kun taas Louhela-Riisteelän (2016) mukaan yhteisopettajuus viestii opettajien yhteistyöstä ja samanaikaisopettajuus kertoo eri opetustapahtumien samanaikaisuudesta. Samanaikaisopettajuutta on yhteisopettajuuteen verrattuna tutkittu kuitenkin vähän ja aineistot pohjautuvat muutamien luokanopettajien haastatteluihin. (Saloviita 2016).

Erään tutkimuksen mukaan luokanopettajien mielestä yhteisopettajuus vaati enemmän suunnittelua, mutta lisäsi ideoiden jakamista kollegojen kesken. Tämä johti oman ammattiminän kehittymiseen. Opettajat poistuivat omalta mukavuusalueeltaan ja saivat kollegoilta uutta ja erilaista näkökulmaa asioihin. Yhteisopettamisessa opettaminen on enemmän oppilaskeskeistä, mikä otetaan myös huomioon suunnittelussa sekä toteutuksessa. Luokassa on enemmän aikuisia, jolloin tukea ja apua tarvitsevat oppilaat myös sitä saavat. (Tähtinen 2016.) Rimpiläisen ja Bruunin (2016) mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa opetuksen havainnoinnin ja eriyttämisen yksin opettamista paremmin.

Yhteisopettajuudessa toiseen opettajaan, mutta myös omaan ammattitaitoonsa luottaminen on tärkeää. Välttämättöminä taitoina pidetään uskallusta olla kollegan kanssa eri mieltä, mutta toisaalta myös joustavuutta yhteistyöhön. Luokanopettajat ovat

ajatelleet, että samanaikaisopetuksessa oppilaantuntemus on syvemmällä tasolla ja oppilaat saavat yksilöllisempää tukea omaan oppimiseensa. (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016.) Kuitenkin luokanopettajat ajattelivat, että samanaikaisopetuksen hyödyt edellyttivät työskentelyä samanhenkisen kollegan kanssa. Mikäli näin ei ollut, hyödyt eivät tulleet saavutetuiksi. (Saloviita 2016.)

4. Monimuotoinen oppiminen

Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on nähdä asioita osana isompaa kokonaisuutta. Löytää syy- ja seuraussuhteita, miksi jotkin asiat eivät toimi ja toiset taas toimivat. Onko kyse omasta tai oppilaiden persoonasta vai käytöksestä. Opettajan tulisi työssään luoda tilanteita, joissa oppilaat kykenevät oppimaan erilaisia tapoja ja keinoja hyödyntäen. (Maaranen, Kynäslahti & Krokfors, 2008.)

Jo vuoden 2004 POPS:n (2004) mukaan oppiminen perustuu käsitykseen siitä, että oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi, joka tapahtuu lapsen aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan myötä. Myös oppilaiden aiemmat tiedot ja taidot sekä monipuoliset oppimisympäristöt on nostettu keskeiseen rooliin jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Oppimista voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Oppiminen voi olla ilmiölähtöistä, tiedonalalähtöistä tai kokemuksellista. Tämä lähtökohta vaikuttaa olennaisesti siihen kuinka opeteltavaan asiaan tutustutaan ja kuinka oppimisprosessi etenee. Tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan oppiaineet ylittävä opetus ja laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat osana ilmiöpohjaista oppimista. Opetushallitus (2020) on kuvannut ilmiöpohjaisen työskentelyn olevan toimintaa, jonka avulla pyritään rikkomaan oppiainerajoja sekä eheytetään oppimista. Ajatuksena on, että työskentely pohjautuu oppilaiden omille ideoille. Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, vaara & Westling (2015) ajattelivat ilmiölähtöisen pedagogiikan perustana olevan, että uusi tieto rakentuu osaksi aiempaa tietoa ja taitoa. Ilmiölähtöisen oppimisen edellytyksenä on siis tuntea oppilaat ja heidän yksilöllisen taitonsa ja tietonsa (Lonka ym. 2015). Kun taas Juuti ja Tani (2015) ajattelivat, että tiedonalalähtöinen oppiminen ja opettaminen perustuu kärjistetysti erilaisten kokonaisuuksien opettamiseen. Tiedonalalähtöisessä opetuksessa tavoitteena on saada oppilas ymmärtämään maailmaa eri tiedonalojen ajattelutapojen ja näkökulmien kautta (Juuti & Tani 2015). Kokemuksen kautta oppiminen on psykologi David Kolben kehittämä malli kokemuksellisesta oppimisesta. Kokemuksen kautta oppimisessa ajatuksena on, oppilaan oppiminen ja

ymmärryksen kehittyminen kokeilun myötä. Kokemuksellisessa oppimisessa oppilas kerää ja muuntaa tietoaan erilaisten kokemusten kautta (Cherry 2020.)

4.1 Oppiminen avoimissa oppimisympäristöissä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään arvoperusta perusopetukselle. POPS:ssa (2014) määritellään, että jokainen oppilas ansaitsee kokea tulla kuulluksi, arvostetuksi ja että hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Lisäksi POPS:ssa (2014) painotetaan useassa kohdassa kokemusten kautta oppimista. Oppimisen tulisi pohjautua oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja oppimista tulisi käsitellä toiminnallisesti (POPS 2014). Vaatimukset koulujen oppimisympäristöistä ja toimintavaoista muuttuvat vallitsevien oppimiskäsitysten ja ihanteiden mukana (Piispanen 2008). Muutoksien vuoksi myös koulujen tulee muuttaa omia oppimisympäristöjään ja toimintatapojaan. Oppimis- ja opettamiskäsitykset muuttuvat opettajälhtöisestä opettamisesta kohti oppijälhtöistä oppimista. (Niemi & Multsilta 2014.) Oppimisympäristö on käsitteenä noussut paljon esille viime vuosien aikana. Se on osaltaan myös muokannut opettajälhtöistä ajattelumallia kohti oppijälhtöistä oppimista (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007).

Opetusta voidaan sanoa lapsilälhtöiseksi, kun lapsilla on yksilöllisiä ja henkilökohtaisia tavoitteita, joiden saavuttamista opettaja valvoo (Stipek & Byler 2004). Stipekin ja Bylerin mukaan opetus on lapsilälhtöistä myös, kun ne vastaavat lapsen ikätasoa sekä oppimisvalmiutta. Olennaista lapsilälhtöisessä opetuksessa on, että oppilailla on keskeinen sekä aktiivinen rooli (Stipek & Byler 2004). Lapsikeskeisessä opetuksessa yksi tavoite on oppilaan omatoimisuuden opetteleminen. Tilat organisoidaan niin, että oppilas voi itsenäisesti hakea materiaaleja ja ottaa vastuuta. Oppilaat pyrkivät ensin itsenäisesti ratkaisemaan ongelmat ja hakevat vasta sitten apua. Tällaisessa lapsikeskeisessä oppimisympäristössä opettajan tulee kiinnittää huomiota ilmapiiriin. Myös opettajan itsensä tulee olla erityisen kunnioittava ja sensitiivinen lapsen tarpeille. (Stipek 2004.)

Perinteistä opettamista on kutsuttu opettajajohtoiseksi opettamiseksi ja se on ollut valloillaan Suomessa useita vuosia. Opettajajohtoisessa opetuksessa tyypillistä on, että opettaja on suurimman osan oppitunnista äänessä. (Korkeakoski 2008.) Opetuskäytänteiden vaikutusta oppimiseen on tutkittu paljon ja on huomattu, että erilaisilla käytänteillä voidaan vaikuttaa oppimiseen (Perry, Donohuen & Weinstein 2007).

4.2 Opetussuunnitelma ja sen vaatimukset

Opetussuunnitelman keskeisiä sisältöjä ovat oppimisen ohjaaminen ja toimintaympäristöjen kehittäminen. Kun taas itsensä kehittämistä ja jatkuvaa oppimista sekä yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja ei nähdä ensisijaisina opetussuunnitelman tavoitteina. (Nummenmaa & Välijärvi 2006.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöiksi määritetään tilat ja paikat sekä yhteisöt ja erilaiset toimintakäytännöt, joissa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Näihin luetaan myös välineet, palvelut ja materiaalit, jotka ovat osana opiskelua. Tavoitteena on, että oppimisympäristöt ovat pedagogisesti monipuolisia ja muodostavat joustavan kokonaisuuden. (POPS 2014.)

Opetussuunnitelmassa ei suoraan mainita avoimia oppimisympäristöjä, mutta monet tavoitteet ja raamit soveltuvat niihin. Näitä ovat esimerkiksi itsenäisen opiskelun mahdollistaminen sekä oppilaan aktiivisuuden tukeminen. Opettajan tehtävänä on valita oppitunnille soveltuvat työtavat yhdessä oppilaiden kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi projektityöskentely ja ryhmätaitojen harjoittelu. Yhdessä tekemisen tarkoituksena on opetella taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten oppilaiden kanssa. (POPS 2014.)

4.3 Opettajakoulutuksen antamat valmiudet

Opettajankoulutuksen päätavoitteena on tukea opiskelijoiden omaa kehittymistä tuleviksi kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoiksi. Tavoitteena on, että opiskelijat kehittävät aktiivisesti itseään ja omaa ammattitaitoaan. Lisäksi opetustavoitteiksi on listattu kriittisen ajattelun taito, luovuus sekä ongelmanratkaisu ja vuorovaikutusosaaminen. Opiskelija myös oppii muodostamaan pedagogisia ja mielekkäitä oppimisympäristöjä. (UTU POPS 2020-2022.) Nämä mielekkäät oppimisympäristöt ja vuorovaikutusosaaminen voidaan nähdä osana avoimia oppimisympäristöjä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) nimetään yhdeksi tavoitteeksi laaja-alainen työskentely ja oppiainejakojen ylittävä opetus. Laaja-alaista osaamista odotetaan avoimissa oppimisympäristöissä, mutta laaja-alaisiin opintoihin ei liity avoimiin oppimisympäristöihin tutustumista. Opettajan työhön liittyviksi osaamisalueiksi on määritelty oppimisen ohjaaminen ja toimintaympäristöjen kehittäminen. Yleisinä osaamisalueina pidetään yhteistyötä ja vuorovaikutusta sekä jatkuvaa itsensä kehittämistä ja oppimista. (Nummenmaa & Välijärvi 2006.) Kaikki edellä mainitut osaamisalueet nivoutuvat tiiviisti yhteen ja näitä taitoja harjoitellaan opettajankoulutuksessa laaja-alaisen opintojen yhteydessä. Opetuksen laaja-alaisuutta korostetaan niin perusopetuksen kuin lukio- ja ammattikoulutuksenkin puolella, joten opettajankoulutuksen on vastattava tähän.

Merkittävänä osana avoimia oppimisympäristöjä on yhteisopettajuus tai samanaikaisopetus. Yhteisopettajuutta harjoitellaan Turun yliopiston järjestämissä luokanopettajaopinnoissa harjoittelujaksoissa. Orientoiva harjoittelu alakoulussa -harjoittelujakso toteutetaan harjoitellen yhteisopettajuutta. Turun yliopiston opetussuunnitelman 2020–2022 mukaan harjoittelun yhtenä tavoitteena on, että opiskelija osaa asettaa oppitunnille opetussuunnitelmasta johdetut tavoitteet, osaa suunnitella oppitunnin rakenteen sekä osaa suunnitella ja toteuttaa opetussuunnitelman mukaisia opetustuokioita ja arvioida oppilaiden oppimista yhdessä toisen opiskelijan kanssa. (UTU OPS 2020-2022.)

Monialainen osaaminen ja oppimiskokonaisuudet opintojaksolla opettajaksi opiskelevat tutustuvat eri tieteenaloihin ja yhdistävät näitä eheiksi oppimiskokonaisuuksiksi. Opetussuunnitelman mukaan opettajaksi opiskeleva kehittää laaja-alaista osaamistaan ja harjoittelee vuorovaikutteista yhteisopettajuutta. (UTU OPS 2020-2022.)

Mediakasvatus ja digitaalisten oppimisympäristöjen kanssa toimiminen on osana avoimia oppimisympäristöjä, mutta myös osana perinteistä luokkamuotoista opiskelua sekä tavallista kouluarkea. Opettajankoulutuslaitoksen digitaalinen opettaminen ja oppiminen sekä mediakasvatus –opintojaksolla opettajaksi opiskelevat tutustuvat digitaalisiin oppimisympäristöihin. (UTU OPS 2020-2022.) Ne tulevat myös esiin harjoittelujaksoilla ja digitaalisten oppimateriaalien käyttöä harjoitellaan käytännössä.

5. Tutkimusongelmien ja -kysymysten määrittely

- Mitä positiivista on avoimissa oppimisympäristöissä verrattuna perinteisiin oppimisympäristöihin?
- Mitä negatiivista on avoimissa oppimisympäristöissä verrattuna perinteisiin oppimisympäristöihin?
- Miten avoimia oppimisympäristöjä tulisi kehittää?

Ennen tutkimuksen tekoa, arvioimme tutkimuksesta saatujen tulosten puoltavan sitä, että opettajat kokevat ryhmän hallinnan haastavaksi. Ryhmäkoot ovat suuret eikä luokilla ole selkeää omaa luokkaa, joten opettajan työ ja näin ollen myös opetustyö eroaa paljon niin sanotusta perinteisestä luokkaympäristöstä. Ajattelemme myös, että tuloksien mukaan opettajat kokevat tuntien suunnittelun vaativan enemmän työtä, koska oppilaat jaetaan useampiin pienryhmiin ja työskentely on oppilaille omatoimisempaa. Tämän vuoksi työskentely vaatii selkeät raamit ja enemmän tuntien suunnittelua.

Arvelemme luokkatyöskentelyn olevan enemmän tehostetun sekä erityisen tuen oppilaiden edun mukaista. Avoimet oppimisympäristöt ovat vapaita ja tilanteita on vaikeampaa ennakoita, mikä taas vaikeuttaa rutiineja tarvitsevien oppilaiden työskentelyä. Strukturoitu päiväjärjestys ja ennakoitavuus saattavat olla haastavampaa. Avoimissa oppimisympäristöissä tulisi olla jotakin pysyvää ja ennakoitavaa, mikä helpottaisi tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista.

Oletamme avoimien oppimisympäristöjen opettavan oppilaille omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta. Oppilaiden tulee itse tietää mihin mennä ja mihin kellon aikaan. Opetus on lapsilähtöistä ja näin oppilaat saavat olla paljon mukana vaikuttamassa oppituntien kulkuun. Tilat ovat avoimia ja näin myös antavat mahdollisuuksia monenlaisiin työskentelyihin. Oppitunnit ovat oppilaiden näköisiä ja heidän vaikutusmahdollisuutensa lisääntyvät.

Arvelemme avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien luokanopettajien kokevan työnsä vähemmän kuormittavaksi kuin perinteisissä oppimisympäristöissä työskentelevien. Oppilaita on yhdessä ryhmässä määrällisesti paljon, mutta toisaalta vastuu opetuksesta ja oppilaista jakautuu useamman opettajan kesken, joten työn kuormittavuus saattaa olla pienempi. Ajattelemme myös hyvän yhteistyön tiimien välillä näyttäytyvän positiivisena asiana ja korostuvan avoimissa oppimisympäristöissä.

Avoimet oppimisympäristöt ovat uusia ja vieraita monille opettajille. Tekemämme tutkimuksen avulla pyrimme lisäämään opettajien tietoisuutta avoimista oppimisympäristöistä ja niiden hyödyntämisestä mahdollisimman tehokkaalla tavalla. Tutkimustulosten avulla luokanopettajien ajatukset avoimista oppimisympäristöistä tulevat julki ja näin avoimissa oppimisympäristöissä työskentelyä voidaan kehittää mahdollisimman tehokkaaksi.

6. Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus eli kvalitatiivinen tutkimus. Käytämme tutkimuksessamme fenomenografisia piirteitä sisältävää tutkimusotetta. Todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti on tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tiedon hankkiminen mahdollisimman todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2012.) Laadullisella tutkimuksella voidaan antaa ääni toimijoille ja tutkimuksemme tarkoituksena on nimenomaan antaa avoimissa oppimisympäristöissä työskentelevien luokanopettajien äänen kuulua. Parhaiten koemme pääsevämme tähän käyttämällä tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä haastattelua.

Seuraavaksi esittelemme ensin fenomenografista tutkimusotetta, minkä jälkeen kuvailimme haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Näiden jälkeen kerromme mitä tulee ottaa huomioon haastateltaessa, kerromme haastattelujen toteutuksesta, aineiston analyysisista ja analyysitavasta.

Fenomenografinen lähestymistapa on erityisen suosittu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tämän avulla on mahdollisuus tutkia henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia erilaisista ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. (Niikko 2003.) Fenomenografia lähestymistapana pyrkii tunnistamaan tutkimuksen henkilöiden kokemuksia ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Niikko 2003).

6.1 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Päätimme tutkimuksessamme käyttää aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, koska se vaikutti loogiselta tavalta saada tietoa omasta aiheestamme. Haastattelu on yksi tavanomainen aineistonkeruumuoto kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2012). Lyhyesti haastattelu voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on tavoite

tai päämäärä (Kirmanen 1999). Kirmanen (1999) toteaa, että haastattelu on kahden tai useamman henkilön välinen vuorovaikutustilanne. Haastattelussa sekä haastatteliija, että haastateltava tuottavat yhdessä tutkimuksen aineistoa. Haastattelun suurimpana etuna voidaan pitää joustavuutta aineistoa kerätessä (Hirsijärvi, ym. 2012).

Haastattelut voidaan jakaa eri haastattelulajeihin. Tavallisesti ne voidaan jakaa sen mukaan, miten strukturoitu haastattelutilanne on. Tutkimushaastattelut voidaan jakaa: strukturoituun ja strukturoimattomaan haastatteluun sekä teemahaastatteluun. (Hirsijärvi, ym. 2012.)

6.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimuksessamme käytimme fenomenografisia piirteitä sisältävää tutkimusotetta. Haastattelut toteutimme teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna. (Hirsijärvi & Hurme 2011). Tarkoituksenamme oli kerätä tutkimusotanta haastattelemalla 5–10 alakoulun luokanopettajaa, jotka työskentelevät koulussa, joka toteuttaa opetusta avoimissa oppimisympäristöissä. Lähestyimme eri kouluja ottamalla sähköpostitse yhteyttä koulujen rehtoreihin. Ennen haastattelujen alkua kävimme rehtoreiden kanssa keskustelua tutkimuksestamme ja sen tarkoituksesta myös puhelimitse. Luvat saatuaamme lähestyimme koulujen opettajia sähköpostin välityksellä. Tutkimuskohteenamme olleet luokanopettajat olivat opettajataustaltaan erilaisia. Osalla työvuosia oli takana jo useampia, kun taas osalla opettajanura oli vasta aivan alussa. Tutkimuksemme aineiston keruu tapahtui kahdessa eri Varsinais-Suomen alakoulussa.

Haastattelut äänitettiin ja tämän jälkeen litteroitiin sellaisenaan aineiston analysointia varten. Aineiston keruu tapahtui tammi-helmikuussa 2020 ja aineisto litteroitiin helmimaaliskuun aikana. Haastatteluihin varasimme aikaa noin 15–20 minuuttia jokaista haastateltavaa kohden. Vielä ennen haastattelujen aloittamista varmistimme jokaisen haastateltavan halukkuuden osallistua tutkimukseen. Aineiston keruussa tarvitsimme

äänityslaitteen, muistiinpanovälineet, tietokoneen sekä haastattelurungon. Saimme tehtyä haastatteluja kolmelle luokanopettajalle. Tämän jälkeen haastattelut jäivät kuitenkin tauolle covid 19-pandemian vuoksi. Tarkoituksemme oli jatkaa haastatteluja pandemian helpottaessa, mutta maailman tilanteen vuoksi emme päässet jatkamaan haastatteluja. Oman tutkimussuunnitelmamme mukaisesti tahdoimme kuitenkin päästä eteenpäin tutkimuksessamme, joten päätimme kysyä loput haastattelukysymykset haastateltavilta kirjallisesti ilman läsnäoloa. Kysymyksien määrä pysyi samana, mutta kysymysten asettelu muuttui hieman, koska pyrimme muotoilemaan kysymykset niin, että saisimme mahdollisimman laajoja vastauksia. Kirjallisiin kysymyksiin saimme yhteensä neljältä opettajalta vastaukset. Vaikka pyrimme esittämään kirjalliset kysymykset avoimesti, niin vastaukset jäivät suppeammiksi kuin haastatteluissa.

7. Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä etsitään erilaisia merkityksiä ja tulkitaan haastateltavien vastauksia (Hirsijärvi & Hurme 2011). Hirsijärvi ja Hurme (2011) toteavat, että on tärkeää pohtia aineiston analyysitapaa jo aineistoa kerätessä. Ennalta päätetty analyysitapa toimii myös apuna haastatteluja ja sen litterointia suunniteltaessa. Laadullisen aineiston analysointiin käytetään useimmiten sisällönanalyysia, jota päätimme myös itse käyttää oman aineistomme analysoinnissa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysi. Sen tavoitteena on kuvata tutkittava ilmiö sanallisessa, yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2006).

Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialähtöiseen analyysiin. Tutkimuksessamme päätimme käyttää teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, vaan sitä käytetään apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavasta analyysista voidaan tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus. (Tuomi & Sarajärvi 2013.) Teoriaohjaavassa analyysissa käsitteet tuodaan valmiina, jo koetuista ilmiöistä ”tunnettuina”, kun taas esimerkiksi aineistolähtöisessä analyysissa käsitteet luodaan itse aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2013).

Aineiston analysoinnin aloitimme ensin litteroimalla kaikki haastattelut. Litterointi voidaan tehdä koko haastatteluaineistoista tai valikoiden esimerkiksi keskeisten teemojen mukaisesti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2012). Me litteroimme oman haastatteluaineistomme kokonaan, jätimme vain omia täytesanoja pois, mutta haastateltavien luokanopettajien vastaukset litteroimme suoraan nauhoituksiemme perusteella. Jatkoimme analyysia lukemalla haastattelut läpi useaan kertaan. Litteroinnin yhteydessä kokosimme yhteen myös kirjallisesti hankitun aineiston.

Litteroinnin ja yhteen kokoamisen jälkeen aloimme jäsenellä aineistoa koodaamalla. Etsimme tutkimuskysymyksiimme sopivia ilmaisuja ja maalasimme niitä litteroiduista haastatteluista eri väreillä. Koodasimme positiivisia ilmaisuja vihreällä ja negatiivisia

ilmauksia punaisella. Ryhmänhallintaan liittyvät vastaukset maalasimme sinisellä ja itseohjautuvuuteen ja omatoimisuuteen viittaavat asiat keltaisella. Jatkoimme haastattelua luokittelemalla aineistoa. Luokittelulla etsitään aineistosta luokkia ja eritellään niiden esiintyvyyttä aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2013). Hirsijärven ja Hurmeen (2008) mukaan luokittelu on välttämätöntä, jos halutaan esimerkiksi vertailla aineiston eri osia toisiinsa. Pyrimme löytämään aineistosta erilaisia määrittelyjä, tunnetiloja sekä kehitysmahdollisuuksia.

Aineiston koodaamisen jälkeen jatkoimme analyysia teemoittelun ja tyyppittelyn avulla. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan, teemoittelu on luokittelun kaltaista. Teemoittelun avulla tutkija voi jäsentää, mitä eri teemoissa on sanottu. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaan. Tyyppittelyssä taas teemojen sisältä etsitään eri näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia. Näistä eri näkemyksistä muodostetaan yleistys, eräänlainen tyyppiesimerkki. (Tuomi & Sarajärvi 2013.)

Jatkoimme oman aineistomme teemoittelua maalaamalla tekstiä erivärisiksi. Kävimme haastatteluja läpi ja merkkasimme teksteihin eri teemoihin liittyviä asioita eri väreillä. Näin litteroidusta aineistosta nousi erilaisia teemoja, joista pystyimme muodostamaan luokanopettajien erilaisia käsityksiä ja ajatuksia avoimissa oppimisympäristöissä työskentelemisestä. Teemoittelussa tutkimusmateriaalista nousi nopeasti esille aiemmin mainittujen lisäksi oppimisympäristön visuaalinen mielekkyys, eriyttäminen ja toiminnallisuus. Litteroinnin, koodaamisen ja teemoittelun jälkeen aloimme kirjata ylös tutkimustuloksia. Vertailimme vastauksien toistuvuutta, samankaltaisuutta sekä eroavaisuuksia.

8. Tutkimustulokset

Kaikilla haastattemillamme luokanopettajilla oli kokemusta perinteisissä oppimisympäristöissä eli luokkahuoneissa työskentelystä, joten voimme ajatella heidän pystyvän vertaamaan perinteisissä oppimisympäristöissä työskentelyä avoimissa oppimisympäristöissä työskentelyyn.

8.1 Luokanopettajien positiiviset ajatukset avoimista oppimisympäristöistä

Luokanopettajat ajattelivat sen positiivisena asiana, että oppilaat saavat itse valita opiskelupaikkansa. Tiloja on paljon ja oppilaat saavat valita niistä itselleen sopivimman. Opiskeluympäristöt ovat avaria sekä visuaalisesti mielekkäitä. Sisustusta on mietitty niin, että se on oppilaille mieleinen. Värejä ja erilaisia materiaaleja on hyödynnetty tilojen suunnittelussa. Useiden erilaisten tilojen ansiosta eräs luokanopettaja ajatteli, että eriyttäminen on helpompaa, kun eriyttämiseen on erikseen suunniteltu tila, eikä oppilaita tarvitse laittaa käytävälle työskentelemään niinkuin perinteisessä luokkahuoneympäristössä. Lisäksi oppilaiden valvominen ja seuraaminen on helpompaa tilojen välissä olevien lasiseinien ansiosta.

“.. tosi paljon enemmän mahdollisuuksii oppituntien järjestämiseen ja opetukseen..”

“... semmonen tietynlainen valinnanvapaus on hyväks oppilaille tota noin nii he aika hyvin viihtyy sillai et he saa ite valita paikkaa.”

“Tai et ryhmätöissä melu nousee ja sä voit niinku laittaa niitä eri puolille. Kuitenki sillee et sä näät lasin läpi et mis ne menee.”

“Uudet toimivat tilat, joita voi myös oppilaat soveltaa itse.”

Muutama luokanopettaja toi myös esiin sen, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) on helpompi toteuttaa avoimissa oppimisympäristöissä.

Vuorovaikutteinen ja oppilaiden näköinen opetus sekä toiminnallisuus ovat isossa osassa avoimia oppimisympäristöjä.

“Monipuolisempi opetus ja opetusmenetelmien käyttö ja oppilaitten ryhmittely on niinku, sujuu paljon luonnollisemmin ja helpommin.”

“Välineet ja tilat. Opetussuunnitelman toteuttaminen luonnollisempaa.”

“Yhteistyö luokkien ja opettajien välillä luonnollisempaa... Helpompi toteuttaa opsin tavoitteiden mukaisesti.”

“Luokkahuoneessa missä on ne seinät eikä lähistöllä oo mitään tilaa mihin sä voisit laajentaa nii sit on tavallaan tosi vaikee tavallaan tehdä mitä siel uudes opsis niinku pyydetään.”

8.2 Luokanopettajien negatiiviset ajatukset avoimista oppimisympäristöistä

Moni haastatelluista luokanopettajista ajatteli, että struktuureja ja turvallisuutta tarvitseville oppilaille avoimet oppimisympäristöt eivät ole ehkä parhaimpia oppimisympäristöjä. Avoimissa oppimisympäristöissä työtavat, työvälineet sekä opettajat vaihtuvat ja saattavat aiheuttaa levottomuutta oppilaissa. Säännönmukaisuus ja

ennakoitavuus eivät ole avoimien oppimisympäristöjen perinteisiä termejä. Avoimet oppimisympäristöt vaativat myös tietyllä tapaa oppilailta enemmän.

“Tietysti se vaatii oppilaalta niinku enemmän. Ku ei oo sitä omaa paikkaa.”

“On vähä vastaava ku on se lokerikko missä säilytetään tavaroita ja sit on myös se reppu siellä käytävässä.”

“Joilleki vois varmast lisätä sellast turvallisuuden tuntuu ja semmost rutiini on varmast monil oppilail tärkeä.”

Samanaikaisopettajuudesta luokanopettajilla oli hiukan eriäviä mielipiteitä. Osalla, kenellä heidän mukaansa tiimityöskentely toimi, samanaikaisopettajuus oli toimivaa ja palkitsevaa. Osalla taas henkilökemiat eivät kohdanneet, mikä hankaloitti työskentelyä. Tilojen ja välineiden jakamisesta tuli sopia, jotta kaikkien työskentely olisi mahdollisimman toimivaa. Kollegaan luottaminen ja hänen toimintatapojensa tiedostaminen auttoi monessa tilanteessa. Huonoiksi puoliksi nousi esimerkiksi opettajien vaihtuminen ja näin esimerkiksi tiedon ja informaation puute tai kulkemisen heikkous. Kaikki eivät olleet tasaisesti perillä siitä, kuka oli tehnyt läksyt ja keneltä puuttui mikäkin moniste.

“Yhteistyön tekeminen välillä haastavaa erityisesti tavaroiden ja tilojen jaossa.”

“Yhteistyö välttämätöntä, aina on joku ketä ei tule toimeen, se aiheuttaa vaikeuksia.”

“Eri ihminen alottaa päivän ja toinen saattaa lopettaa ni muistaa sitä, et hei sul oli läksyt tekemät sillon ekal tunnil ni muistaa sitä, et...”

“Tääl tehään niinku työpareittain tai työryhmissä nii se saattaa olla jollekki opettajille haittapuoli se ei kertakaikkiaan niinku sovi.”

“Ristiriitaisia ajatuksia. Vaatii sitoutumista ja yhteistyötä koko henkilökunnalta. Kuitenkin lopulta kovaääniset taitavat saada tahtonsa läpi...”

8.3 Ryhmänhallinta avoimissa oppimisympäristöissä

Osa luokanopettajista olivat sitä mieltä, että ryhmän hallintaan on täytynyt suhtautua avoimissa oppimisympäristöissä ihan uudella tavalla ja he kokivat ryhmänhallinnan aluksi haastavana. Osa ajatteli ryhmänhallinnan merkityksen korostuvan avoimissa oppimisympäristöissä enemmän kuin perinteisissä luokkahuoneissa. Ryhmänhallintaan tulee paneutua enemmän ja ryhmän liikkuvuus tulee ottaa huomioon.

“Mut tota kyl me aluks oltiin et mä muistan et miks me et ollaaks me unohdettu tää taito et miks nää ei tottele meitä”

“Noo, tottakai se ryhmänhallinta on mun mielest vielä ehkä tärkeämmässä roolissa tälläses avoimessa varsinki ku oppilaat saa jalkautuu ku on useammanlainen oppimisympäristö samaan aikaan käytös.”

Osa luokanopettajista koki ryhmänhallinnan samanlaisena kuin luokkamuotoisessakin työskentelyssä. Tärkeää on pitää kiinni säännöistä ja vaalia hyvää työrauhaa. Omat hyviksi koetut käytänteet pätevät myös avoimissa oppimisympäristöissä opettamisessa.

“Kyl mä näkisin, et ryhmänhallinta kaikenkaikkiaan sit tavallaan kuitenkin hyvin samankaltast, et kyl mä ainaki ite käytän niinku samoi kikkoi ja jippoii siin...”

“Ryhmänhallinta on mielestäni riippuvainen opettajan ja oppilaiden välillä olevasta suhteesta. Ryhmänhallintani on kehittynyt työvuosien aikana.”

Opetettavia on paljon ja siirtymätilanteissa meteli ja liikehdintä tuo ihan eri tavalla ääntä, kuin luokkamuotoisessa opetuksessa. Avoimissa oppimisympäristöissä on paljon virikkeitä esimerkiksi jumppapallot istumista varten tai pyörivät tuolit. Luokanopettajien oma suhtautuminen tällaiseen liikehdintään vaikuttaa paljon siihen, kokeeko opettaja sen häiritsevänä.

“..okei tää tuoli keikkuu vau ei se enää oo niinku iso juttu..”

“Oon oppinut sietämään sitä ääntä joka tulee ja tavallaan tää ääni kuuluu tähän, kun oppilaat hakee laatikoita ja nyt oppilaat saa keskustella, et me tehdään tässä tämmöstä vertaisoppimista tai ryhmätyötä ja silloin tulee ääntä.”

8.4 Oppilaiden itseohjautuvuus ja omatoimisuus

Moni luokanopettajista toi esille, että eivät olleet ajatelleet oppilaiden omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta ja se olikin asia, johon he haluavat jatkossa kiinnittää huomiota. Oppilaiden tuli olla perillä päivän kulusta sekä omista tavaroista ja työvälineistä ja tämä nousi asiaksi, mikä vaikutti itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden parantumiseen.

“Ehkä sitä omatoimisuutta tulee just siinä, et heiän pitää se kattoo se paikka mihin he sit menee”

“Ollaan kannustettu kans tavallaan siihen, et oma-aloitteisuuteen ni kyl mä näkisin, et nää tilat ja tää systeemi niinku kannustaa siihen”

“Niille kenelle se on haastavaa perinteisissä niin se luultavasti on vielä haastavampaa täällä.”

Avoimien oppimisympäristöjen oppitunnit ovat helposti toiminnallisempia ja vuorovaikutteisempia kuin perinteisessä luokahuonetyöskentelyssä. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että esimerkiksi ilmiöoppimisen kautta oppivat oppilaat innostuvat helpommin ja ovat kiinnostuneempia oppitunnista ja sen kulusta.

“Tuntuu, että saan oppilaat ehkä helpommin innostumaan ja mukaan opetukseen.”

Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat tarvitsevat usein johdonmukaisuutta ja säännönmukaisuutta, mikä jää tilojen avaruuden ja tilavuuden vuoksi avoimissa oppimisympäristöissä vähemmälle. Muutama luokanopettaja oli sitä mieltä, että tehostetun ja erityisestuen oppilaita tuetaan avoimissa ympäristöissä ihan samalla tavalla kuin perinteisessä luokkahuoneympäristössä. Esimerkiksi oppilaille on selkeästi osoitettu omat tilat toimia ja eriyttämistä sekä pienryhmäopetusta harjoitetaan samalla tavalla. Osa oli sitä mieltä, että aistiyliherkille oppilaille avoimissa oppimisympäristöissä saattaa olla liikaa ärsykeitä, mikä vaikeuttaa keskittymistä itse asiaan.

“Samoin kuin muuallakin. Tosin täällä on esimerkiksi enemmän erilaisia välineitä ja mahdollisuuksia toteuttaa opetusta..”

“Muutamii lapsii ketkä on levottomia tai on keskittymisen kans pulmaa nii he tarvii sen oman paikan et niil kuitenki on se oma paikka niis tiloissa mihin he menee aina vaik muil ei oliskaan.”

“On helppo erityttää ku on näitä eri tiloja.”

“Jollain ehkä on yliherkkyksiä tai sellasia hirveen haastavia et on ärsykeitä.”

Luokanopettajien mukaan apuvälineitä käytetään avoimissa oppimisympäristöissä samalla tavalla kuin luokkahuoneympäristöissä. Levoton oppilas voi saada esimerkiksi pallon istuimekseen tai tuolin päälle istuintyynyn. Lisäksi avoimissa oppimisympäristöissä on niin sanottuja yksioita, joissa oppilas voi opiskella yksin.

“voi olla jotain niinku istuintyynyjä tai palloja nii semmosii tietty..”

“Meil on tuol semmosii yksiöi ja semmosii mis saa vähä suljettuu sitä ympäröivää meluu ja myös visuaalist ärsykettä vähän pois.”

8.5 Toiveet ja odotukset

Kehitykseen liitetyt toiveet ja odotukset liittyivät pääsääntöisesti luokanopettajien oman ammattitaidon kehittämiseen. Lisäksi esiin tuli avoimiin oppimisympäristöihin ja niiden mahdollisuuksiin tutustuminen ja näin myös ympäristöjen maksimaalinen hyödyntäminen. Samanaikaisopettajuus ja yhteisopettajuus toivat myös esiin kehityskohtia. Osa koki yhteisopettajuuden haasteena.

“Yhteistyön tekeminen välillä haastavaa erityisesti tavaroiden ja tilojen jaossa.”

“Aina on mahdollisuus kehittää itseään opettajana sekä oppimisympäristöä paremmaksi.”

“Paljon mahdollisuuksia, mutta usein niitä ei hyödynnetä. Itse tykkään, vaikka vaatii opettelua.”

9. Johtopäätökset ja pohdinta

Tästä Pro gradu -tutkielmasta käy ilmi, että luokanopettajat näkevät avoimissa oppimisympäristöissä paljon positiivista: yhteisopettajuus, toiminnallisuus ja oppilaiden omatoimisuus. Luokanopettajien mukaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen tapahtuu avoimissa oppimisympäristöissä samalla tavalla kuin luokkahuoneissa. Luokanopettajat olisivat halunneet olla enemmän mukana oppimisympäristöjen suunnittelussa.

Toiminnan ja opetuksen tavoitteena on oppiminen, jolloin ympäristön eli tässä tapauksessa oppimisympäristön odotetaan olevan mahdollisimman toimiva. Tämä on johtanut oppimisympäristöjen muotoutumiseen perinteisistä luokkahuoneista avoimiin oppimisympäristöihin. Tutkimuksessamme luokanopettajien näkemykset avoimista oppimisympäristöistä olivat pääsääntöisesti positiivisia. Luokanopettajat näkivät ympäristöt monipuolisina, mutta kaikkien tilojen, välineiden ja toimintatapojen hyödyntäminen vaati opettajien omaa kiinnostusta ja innostusta asiaa kohtaan. Opettajan tuli itse ottaa selvää, kouluttautua ja pysyä ajan hermolla. Struktuurit ja toisaalta myös johdonmukaisuus koettiin avoimissa oppimisympäristöissä haasteena, mikä saattaa vaikeuttaa erityisen ja tehostetun tuen oppilaita.

Avoimia oppimisympäristöjä on tutkittu Suomessa vasta melko vähän ja tämän vuoksi muiden tutkimusten tutkimustietoa oli vaikea liittää tutkimukseemme. Helsingin Yliopiston vuoden 2020 Koulu muutoksessa -hankkeessa on tarkoituksena tutkia opettajien kokemuksia koulun toimintakulttuurista ja sen muutoksista. Tutkimuksessa havainnoidaan luokanopettajien työskentelyä muuttuvissa oppimisympäristöissä. Koulu muutoksessa -hankkeesta saatuja tuloksia voisi mahdollisesti verrata tutkimuksestamme saatuihin tutkimustuloksiin.

Tutkimustietoa avoimien oppimisympäristöjen toimivuudesta erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden oppimiseen on melko vähän. Tutkimuksessamme luokanopettajat ajattelivat, että eriyttäminen tapahtuu samalla tavalla luokkahuoneissa kuin myös avoimissa oppimisympäristöissä. Eriyttämisen tarkoituksena on huomioida oppilaan yksilöllisyys

sekä erityistarpeet (Roiha & Polso 2018). Haasteena kuitenkin on struktuureiden vähäisyys, mikä saattaa olla hankalaa levottomille ja aistiyliherkille oppilaille. Tällaisissa tilanteissa oppilaalle tulee asettaa oma paikka ja tila, jossa hän opiskelee. Avoimissa oppimisympäristöissä se on hankalampaa, mutta mahdollista.

Eriyttämisestä ylöspäin tutkimuksemme luokanopettajat eivät ottaneet kantaa. He selvästi ymmärsivät eriyttämiseen liittyvän keskustelun tehostetun ja erityisentuen oppilaisiin. Ylöspäin eriyttämällä oppilaille voidaan avoimissa oppimisympäristöissä antaa vastuuta ja mahdollisuutta omatoimisuuteen. Oppilaat voivat hakea itselleen sopivan tilan ja tavan työskennellä annetun tehtävän mukaisesti.

Kirsi Saloniemen (2011) toteuttamassa Aktiivi-hankkeessa tuotiin esiin opettajan muuttunut työnkuva. Opettaja ei ole luokassa enää ylin auktoriteetti, joka jakaa tietoaan oppilaille ja tietää kaiken. Oppiminen nähdään enemmänkin prosessina, jossa kaikki osapuolet oppivat. Opettaja auttaa oppilaita oppimisprosessin eri vaiheissa ja tuo oppilaat lähelle tiedon lähteitä. Tutkimuksessamme luokanopettajien ajatukset opetussuunnitelman hyödynnettävyydestä sekä mielipiteet toiminnallisuudesta ja ryhmätyöskentelystä puolsivat tätä ajatusta. Koulujen tulisi opettaa oppilaille taitoja olla aktiivinen kansalainen sekä ongelmanratkaisu- ja ryhmätyöskentelytaitoja (Saloniemi 2011).

Kattilakosken (2018) tutkimuksessa tavoitteena oli luoda uudenlainen oppimisympäristö, jossa korostuivat motivaation tukeminen, teknologian käyttö, oppilaslähtöisyys, vuorovaikutus, aktiivisuus sekä esteettömyys. Myös meidän tutkimuksessamme luokanopettajat ajattelivat, että avoimissa oppimisympäristöissä oppilailla on suurempi valinnan vapaus ja näin opetus on lapsilähtöisempää. Oppitunnit olivat monipuolisia ja niiden järjestämiseen nähtiin paljon erilaisia mahdollisuuksia.

Tutkimukseemme vastanneiden luokanopettajien mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) on helpompi toteuttaa avoimissa oppimisympäristöissä. Toiminnallisuus ja vuorovaikutus ovat myös POPSissa isossa roolissa ja niin myös avoimissa oppimisympäristöissä. Kattilakosken (2018) mukaan avoimilla oppimisympäristöillä voidaan viitata opetustoiminnan yhteisölliseen ja

yhteiskunnalliseen laajentumiseen. Tutkimuksessamme luokanopettajat ajattelivat, että vuorovaikutteisuus ja toiminnallisuus tulee luonnollisemmin mukaan opetukseen avoimissa oppimisympäristöissä. Oppilaat liikkuvat tiloista toisiin ja ovat vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa.

Kattilakoski (2018) toi tutkimuksessaan esiin avoimien oppimisympäristöjen akustisen haasteen. Melulla nähdään olevan negatiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin. Tutkimukseemme vastanneet luokanopettajat puhuivat avoimissa oppimisympäristöissä vallitsevasta kovasta äänestä ja siitä, miten ajan kanssa sitä on oppinut sietämään. Oppilaat liikkuvat ja hakevat välineitään, joista tulee ääntä ja hälinää. Omalla suhtautumisella tämän häiritsemiseen omaan työhön ja olemiseen on voinut vaikuttaa.

Kiinnostus yhteisopettajuuteen ja samanaikaisopettajuuteen on selvässä kasvussa tämän hetken opetuskentillä (Malinen & Palmu 2017). Yhteisopettajuus sekä samanaikaisopettajuus vaativat yhteistyötaitoja, mutta siihen vaikuttaa myös henkilökemia. Tutkimuksessamme luokanopettajat toivat positiivisena asiana esille sen, että yhteisopettajuudessa vastuu ja suunnittelu jakautuu. Haasteena kuitenkin on, ettei yhteisopetuksen suunnitteluun ole varattu aikaa (Malinen & Palmu 2017). Myös Malisen ja Palmun (2017) teettämässä tutkimuksessa koulun johto, opettajat sekä oppilaat olivat kuitenkin pääsääntöisesti tyytyväisiä yhteisopettajuuteen ja sen toimintaan.

Kysyttäessä tutkimuksemme luokanopettajilta kehitysideoita avoimiin oppimisympäristöihin, luokanopettajat toivoivat, että tiloja ja välineitä hyödynnettäisiin jatkossa entistä paremmin. Kattilakosken (2018) tutkimuksessa kävi ilmi, että avoimen oppimisympäristön suunnittelussa ei hyödynnetty pedagogisen henkilöstön mielipiteitä ja ammattiosaamista. Jotta luokanopettajat osaisivat hyödyntää avoimien oppimisympäristöjen tiloja ja välineitä parhaalla mahdollisella tavalla, tulisi heidän olla mukana suunnittelussa tai vähintäänkin mukana tutustumassa uusiin tiloihin ja välineistöön. Luokanopettajat kertoisivat omia toiveitaan oppimisympäristöihin ja olisivat mukana tilojen suunnittelussa.

Tutkimusta voisi jatkaa niin, että selvitetäisiin oppilaiden mielipiteitä avoimissa oppimisympäristöissä opiskelusta. Keväällä 2019 Itä-Suomen yliopiston

harjoittelukoulun lehtori Ulla Sten aloitti väitöskirjatutkimusta avoimista oppimisympäristöistä ja niiden mahdollisuuksista. Tutkimuksen alustavien havaintojen pohjalta todettiin, että oppilaat kokevat oman opiskelupaikan valinnan mieluisana. (UEF 2019.) Tutkimusta voitaisiin jatkaa niin, että oppilaat saisivat esittää omia kehitysideoitaan avoimiin oppimisympäristöihin. Tutkimuksen voisi toteuttaa samalla tavalla puolistrukturoituna haastatteluna ja oppilaiden ajatuksia voidaan verrata luokanopettajien ajatuksiin. Vaihtoehtoisesti tutkimus voitaisiin toteuttaa haastattelulomakkeiden tai Webropol-kyselyn avulla. Kokevatko oppilaat avoimissa oppimisympäristöissä työskentelyn toiminnalliseksi ja heidän toimintansa omatoimiseksi. Kokevatko oppilaat yhteisopettajuudessa tai samanaikaisopetuksessa samanlaisia hyötyjä kuin luokanopettajat?

10. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta toteuttaessa täytyy huomioida monia eettisiä näkökulmia, joita tulisi toteuttaa tutkimusta tehdessä. Eettisesti hyvän tutkimuksen teossa tutkijoiden tulisi noudattaa hyvää tieteellisestä käytäntöä. (Hirsijärvi ym. 2015.) Eettisyyden lisäksi myös luotettavuus on yksi keskeisimmistä vaatimuksista tieteelliselle tutkimukselle (Hirsijärvi & Hurme 1991). Tämänkaltaisen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää yksityiskohtainen ja tarkka selostus siitä kuinka ja minkälaisin keinoin tutkimus on toteutettu (Hirsijärvi ym. 2015).

Oman tutkimuksemme kohdalla pohdimme tarkasti tutkittavien suojaan liittyviä tekijöitä. Hirsijärvi ym. (2015) muistuttavat siitä, että on tärkeää miettiä miten tutkittavien henkilöiden suostumus, hankitaan ja mitä tietoa heille annetaan tutkimuksesta. Tutkimuksen alussa lähetimme sähköpostia koulujen rehtoreille selvittääksemme koulukohtaisen tutkimusluvan. Lähetimme kouluille yhteydenoton yhteydessä tutkimussuunnitelmamme, josta mahdolliset tutkimukseen osallistuvat saavat käsityksen tutkimuksestamme ja sen toteutuksesta. Luvan saatuaamme lähestyimme luokanopettajia, jotka olisivat mahdollisesti kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun.

Saatuamme yhteyden vapaaehtoisein haastateltaviin kerroimme haastateltaville yksilöllisesti mahdollisimman tarkasti tutkimuksestamme ja aineiston käytöstä. Pyysimme luvan haastattelujen äänittämiselle ja kerroimme aineiston hävittämisestä, kun tutkielmamme on arvioitu. Lupasimme myös jokaiselle haastateltavalle säilyttää heidän anonymiteettinsa ja ettei kyseisiä kouluja mainittaisi tutkimuksessa. Hirsijärven ym. (2015) mukaan, ihmisille tulee antaa mahdollisuus itse päättää oma osallistumisensa haastatteluun. Tämän vuoksi varmistimme jokaisen halukkuuden osallistua tutkimukseen ennen haastattelun aloittamista ja kerroimme, että heillä on mahdollisuus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Lisäksi kerroimme haastateltaville, ettei vääriä vastauksia ole ja, että he voivat kertoa meille luottamuksellisesti kaikki asiat. Haastattelutilanteessa pyrimme siihen, että luokanopettajat saivat oman äänensä kuuluviin ja tuomaan oman mielipiteensä esiin rehellisesti. Pyrimme olemaan johdattelematta luokanopettajia meidän haluamaan suuntaan.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida, että haastatteluja tehdessämme meitä oli aina paikalla kaksi haastattelijaa. Lisäksi yli puolet tutkimusmateriaalista kerättiin kirjallisesti ja vallitseva covid-19 pandemia vaikutti paljon myös luokanopettajien työhön ja työtapoihin. Koemme kuitenkin, että saimme kerättyä riittävästi materiaalia tutkimuksen toteuttamista varten. Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa myös haastattelutallenteiden laatu ja litteroinnin sekä luokittelun johdonmukaisuus ja tasalaatuisuus (Hirsjärvi & Hurme 2011). Luotettavuutta heikentävänä tekijänä näemme tutkimuksessa sen, että meillä ei ole aiempaa kokemusta vastaavan tutkimuksen tekemisestä. Tutkimuksemme luotettavuutta vahvistavana tekijänä näemme sen, että tutkimuksesta saadut analyysin tulokset ja aikaisempi teoriatausta antavat samansuuntaisia vastauksia. Jotta tutkimuksemme tuloksia voisi yleistää vaadittaisiin kuitenkin laajempaa haastattelua sekä tutkimusotantaa. Opinnäytetyömme tekeminen kesti kokonaisuudessaan joulukuusta 2019 helmikuuhun 2020 mikä kuitenkin vahvistaa työn uskottavuutta.

Tutkimusaineistomme koostui kokonaisuudessaan kolmesta sanallisesta haastattelusta ja neljästä kirjallisesta kyselystä, mikä oli mielestämme juuri sopiva määrä tutkimuksellemme. On tärkeää huomioida, että tutkimuksemme tuo esille ainoastaan kahden eri koulun luokanopettajien ajatuksia ja käsityksiä avoimissa oppimisympäristöissä työskentelemisestä. Näin ollen tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä. Uskomme kuitenkin, että tuloksista voi olla hyötyä avointen oppimisympäristöjen kehittämisessä.

Lähteet

- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N. 2016. Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työtapoja. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola ock skola. Stockholm. Forskning i fokus 25.
- Cherry, K., 2020 The Experiential Learning theroty of David Kolb. Artikkel. Viitattu 10.12.2020. <https://www.verywellmind.com/experiential-learning-2795154>
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hämäläinen, S. 2004. (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Tutkimuksia 81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S.2015 Tiedonalalähtöinen eheyttäminen Teoksessa Cantell, H. (Toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kansanen, P. 2014. Opetuksen käsitemaailma. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen &
- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2013. Transforming teachers' work globally: In search of a better way for schools and their communities. Rotterdam: Sense Publishers

- Kuuskorpi, M. & Kuuskorpi, T. 2016. Oppimismotivaation muutokset perusopetuksen digitalisaatiohankkeen yhteydessä. Teoksessa Kuuskorpi, M. & Sipilä, K. (toim.) Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Suomen yliopistopaino Oy: Tampere.
- Lappalainen, K. & Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L., & Westling, S. K. 2015 Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. (Toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus
- Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työtapoja. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Maaranen, K., Kynäslahti, H. & Krokfors, L. 2008 Journal of Workplace Learning. Learning teacher's work.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol. 27, No 3.
- Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus.
- Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–35.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2016. Jakamalla enemmän. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työtapoja. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2019. Opetussuunnitelman ydinsisällöt. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntij_ako/perusopetus_nyt [Luettu: 24.2.2019]

- Opetushallitus 2020. Perusopetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>. Viitattu 4.9.2020.
- Opetushallitus 2020. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. <https://www.oph.fi/fi/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus>. Viitattu 2.11.2020.
- Opinto-opas 2020-2022. Turun yliopisto. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/14245?period=2020-2022>. Viitattu 22.9.2020.
- Perry, K., Donohue, K. & Weinstein, R. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology* 45(3), 269–292.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt 1970, 1.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Kokkola.
- Pohjola, K. 2011. Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Pursiainen, S. 2016. Uudistuva opettajuus ja yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa. FACE-training Center: Tampere
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Saloniemi, K. 2011. Aktiivinen kansalaisuus ja avoimet oppimisympäristöt tulevaisuudessa. Aktiivi-hankkeen ennakoitiraportti. Kemi-Tornien ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 3/2011.
- Saloviita, T. 2016. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työtapoja. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Silander, P. & Ryymin, E. 2012. [Oppimisympäristön arviointikehikko oppilaitosjohdolle](#). Teoksessa Silander, P. (toim.), Ryymin, E., Mattila, P. Tietoyhteiskunnan strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus.
- Stipek, D. J & Byler, P. 2004. The early classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (3), 375–397.
- Stipek, D. 2004. Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (4), 548– 568.

- Traxler, J. & Kukulska-Hulme, A. 2016. Mobile Learning. The Next Generation. New York: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – tuntuunmittelmia ja työtapoja. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Tuononen, T. 2018. Avoin oppimisympäristö tukee ilmiöpohjaista oppimista. <https://blog.vahanen.com/avoin-oppimisymp%C3%A4rist%C3%B6-tukee-ilmi%C3%B6pohjaista-oppimista>. Viitattu 9.9.2020.
- University of Eastern Finland 2019. Miten tila vaikuttaa oppimiseen? Koulutus ja oppimisympäristöt. Oppiva ihminen. <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/miten-tila-vaikuttaa-oppimiseen-0>. Viitattu 13.1.2021.
- Väljörvi, J.1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus
- Vainio, L. & Viteli, J. 2012. Matkalla kohti avointa oppimisympäristöä. Teoksessa Sihvonen, Mika & Saloniemi, Kirsi (toim.) Apuja aktiivisuuteen, välineitä verkostoihin. Avoimissa oppimisympäristöissä aktiiviseksi kansalaiseksi –kehittämishjelman hankkeiden hyviä ja lupaavia käytäntöjä. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2012
- Vähähyppä, K. 2007. Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. Spektri 3.
- Wilson, B. 1996. Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Haastattelun kysymykset

1. Onko sinulla kokemusta perinteisestä luokkahuonetyöskentelystä opettajana?
2. Mitä hyvää on avoimissa oppimisympäristöissä?
3. Mitä huonoa on avoimissa oppimisympäristöissä?
4. Miten hallitset oppilasryhmää avoimissa oppilasympäristöissä? Onko merkittäviä eroja perinteisiin oppimisympäristöihin verrattuna?
5. Miten huomioit erityisen/tehostetun tuen oppilaat?
6. Kuinka avoimet oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaiden omatoimisuuteen ja itseohjautuvuuteen?

Kirjallisesti esitetyt kysymykset

1. Onko sinulla kokemusta perinteisissä oppimisympäristöissä työskentelystä?
2. Jos vastasit edelliseen kyllä, niin kuinka pitkään olet työskennellyt perinteisissä oppimisympäristöissä opettajana? Entä uusissa / avoimissa oppimisympäristöissä?
3. Mitä hyvää on avoimissa oppimisympäristöissä? (ajatuksia ja kokemuksia)
4. Mitä huonoa tai kehitettävää on avoimissa oppimisympäristöissä? (ajatuksia ja kokemuksia)
5. Miten erityisen ja tehostetun tuen oppilaat huomioidaan avoimissa oppimisympäristöissä?
6. Miten koet ryhmänhallinnan työskennellessäsi avoimissa oppimisympäristöissä? Esimerkiksi verrattuna perinteisissä oppimisympäristöissä työskentelyyn?
7. Mitä ajatuksia yhteisopettajuus herättää sinussa? Miten tiimit tulisi valita ja sopia kaikille?
8. Vaikuttaako avoimet oppimisympäristöt oppilaiden itseohjautuvuuteen ja omatoimisuuteen? (Ajatuksia ja kokemuksia)
9. Muita ajatuksia erilaisten oppimisympäristön vaikutuksista oppilaisiin ja/tai opettajiin