



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

RYDMAN SATU

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPPIMISYMPÄRISTÖN VAIKUTUKSISTA OP-
PILAIDEN TYÖSKENTELEMOTIVAATIOON JA KOULUVIIHTYVYYTEEN

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Rydman Satu	
Työn nimi/Title of thesis Opettajien kokemuksia oppimisympäristön vaikutuksista oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 56+1
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä tutkimuksessa on selvitetty opettajien kokemuksia oppimisympäristön vaikutuksista oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Tutkimusaihe kiinnosti minua sen ollessa hyvin ajan-kohtainen vuoden 2016 syksyllä käyttöön otetun uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä. Tutkimuksessa käydään läpi teoreettisen tiedon pohjalta oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, yhteisöllisenä toimintana sekä opettajan roolia oppimistapahtumassa. Motivaatio on tieteellisessä tarkastelussa hyvin monitahoinen psykologinen ilmiö, joka pitää sisällään syyt siihen, miksi ja miten ihminen päättää toimia. Myös kouluviihtyvyyteen kuuluu monia tekijöitä; ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi koostuu psyykkisistä, fyysisistä sekä sosiaalisista osa-alueista.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin kyselytutkimuksena internetin välityksellä Google Forms –lomakkeella maaliskuussa 2017. Kyselyyn vastasi 32 eri koulutusasteilla työskentelevää opettajaa. Tutkimuksen kohteena ollessa ihmisten kokemukset päädyin valitsemaan fenomenologisen tutkimusotteen, jonka myötä aineiston läpikäynti ja tulkinta toteutettiin tutkimustilanteeseen sopivaksi muunnellun fenomenologisen analyysin vaiheiden mukaisesti.</p> <p>Tämän tutkimuksen perusteella oppimisympäristön voidaan todeta vaikuttavan oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen hyvin vaihtelevilla tavoilla, sillä usean opettajan kokemukset aiheista eivät olleet yksiselitteisiä. Myös aikaisempi tutkimus aiheesta osoittaa samansuuntaisiin tuloksiin, kuin tässä tutkimuksessa kävi ilmi: sujuvuus, tilojen toimivuus, omat vaikutusmahdollisuudet, esteettisyys, tilojen muunneltavuus sekä tietotekniikan hyödyntämismahdollisuudet koettiin merkittävinä tekijöinä oppimisympäristöissä niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnan työntekoa sekä viihtyvyyttä ajatellen.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenologia, kouluviihtyvyys, motivaatio, oppimisympäristö			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	2
3	Teoreettinen viitekehys	3
3.1	Konstruktivismi	3
3.2	Yhteisöllinen oppiminen	4
3.3	Opettajan roolista yhteisöllisessä oppimisessä	5
3.4	Oppimisympäristö	6
3.5	Modernit oppimisympäristöt, yhteisöllisyys ja tulevaisuus	7
3.6	Motivaatio ja oppiminen	9
3.7	Kouluviihtyvyys	10
3.8	Aikaisempi tutkimus aiheesta	11
4	Tutkimusmenetelmät	14
4.1	Laadullinen tutkimus	14
4.2	Fenomenologia	15
4.3	Tutkimuksen toteutus	17
4.4	Aineistonkeruu	18
4.5	Fenomenologinen sisällönanalyysi	19
5	Tulokset	26
5.1	Oppimisympäristön vaikutus oppilaiden työskentelymotivaatioon	26
5.2	Oppimisympäristön vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen	35
6	Johtopäätökset	42
6.1	Oppimisympäristö ja työskentelymotivaatio	42
6.2	Oppimisympäristö ja kouluviihtyvyys	45
7	Tutkimuksen luotettavuus	48
8	Yhteenveto	50
	Lähteet	52

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppimisympäristön vaikutuksia työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen opettajien kokemusten avulla. Tutkimuksessani oppimisympäristö on jaettu kolmeen eri kategoriaan: perinteiseen oppimisympäristöön, avoimeen oppimisympäristöön sekä koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön. Perinteisellä luokkahuoneella tarkoitan tässä yhteydessä ympäristöä, missä oppilasryhmät opiskelevat erillisissä luokkatiloissa ja oppilailla on pulpetit henkilökohtaisina työskentelypisteinä, avoimella oppimisympäristöllä puolestaan viitataan tilaan, mitä ei ole rajattu perinteisiin luokkahuoneisiin ja missä oppilailla ei välttämättä ole esimerkiksi pulpetteja henkilökohtaisina työskentelypisteinä. Koulun ulkopuolisen oppimisympäristön tutkimuksessani olen määritellyt koskeväksi kaikkia koulun ulkopuolella käytettyjä oppimisympäristöjä, kuten esimerkiksi luontoa, museoita, kirjastoja ja niin edelleen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppimisympäristö kuvailaan sellaisena paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, joihin oppiminen sekä opiskelu sijoittuvat. Oppimisympäristö ei sen mukaan rajoitu pelkästään fyysiseen tilaan, vaan siihen liitetään myös opiskeluun kuuluvat välineet, materiaalit ja palvelut. Oppimisympäristölle ominaista tulee olla sen kyky tukea ihmisen kasvua yksilönä sekä yhteisön jäsenenä, sillä jokaisella yhteisön jäsenellä on oma vaikutuksensa oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt tukevat yhteisöllistä tiedonhankintaa sekä oppimista, mahdollistaen toimivan vuorovaikutuksen ja osallistumisen. (Opetushallitus, 2014)

Aiheesta käytävä kirjoittelu ja keskustelu verkossa on vilkasta. Maarit Korhonen toteaa blogissaan opetussuunnitelman jääneen ajastaan jälkeen ja hän toivoo kouluun enemmän aineita, jotka oikeasti koskettavat oppilaan elämismaailmaa sekä vastaavat tulevaisuuden ammatillisiin tarpeisiin, toisin kuin monet yhä tänäkin päivänä koulun opetussuunnitelmaan sisältyvät ainekokonaisuudet. Korhonen on omassa luokkassaan luopunut pulpeteista ja muokannut oppimisympäristöä näin ollen oppilaille mieluisammaksi, mikä on näkynyt selvinä tuloksina oppilaiden viihtyvyydessä. (Korhonen, 2013). Myös Ylen uutisessa Pulpetit ja luokkahuoneet pois uudenlaisen oppimisen tieltä uudistuksessa on pyritty lisäämään oppilaiden yhteistyötä ja yhteisöllistä oppimista, astuen hieman kauemmas ainaisesta yksilötyöskentelystä, mihin juuri esimerkiksi pulpetit helposti johdattavat. Toteutettavan uudistuksen suunnittelussa ovat mukana niin oppilaat kuin opettajatkin. (Ruonaniemi, A., 2015)

2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

1. Miten oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden työskentelymotivaatioon?
2. Miten oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen?

3 Teoreettinen viitekehys

Tässä osassa käsitellään teoreettisen tiedon pohjalta oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, yhteisöllisenä toimintana sekä opettajan roolia oppimistapahtumassa. Oppimisympäristö käsitteenä pitää sisällään useita ulottuvuuksia ja on nykypäivänä yhä laajemmin ymmärrettävä kokonaisuus, jonka tulisi elää oman aikansa mukana. Motivaatio on tieteellisessä tarkastelussa hyvin monitahoinen psykologinen ilmiö, joka pitää sisällään syyt siihen, miksi ja miten ihminen päättää toimia, olivatpa syyt sitten lähtöisin ulkoa tulevista kehoitteista tai sisäisestä halusta toimintaan. Myös kouluviihtyvyyteen kuuluu monia tekijöitä; ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi koostuu psyykkisistä, fyysisistä sekä sosiaalisista osa-alueista, näin ollen myös kouluviihtyvyyttä ajatellen tulee ottaa huomioon erilaiset hyvinvoinnin ilmenemismuodot.

3.1 Konstruktivismi

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakentuu yksilölle hänen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Oppija aktiivisesti prosessoi saamaansa tietoa. Konstruktivistisen teorian juuret löytyvät kognitiivisesta oppimiskäsityksestä, siinä toistuvat hyvin samantyyppiset arvot: yksilöt rakentavat tietoa itselleen vaiheittain kokemusten, kypsyyden sekä ympäröivän maailman kautta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen opetukseen sisältyy oppiaineen valitseminen oppijan aikaisempia tietorakenteita huomioiden, opetustapojen räätälöiminen oppijan kykyjä tukevaan muotoon sekä kyselytekniikka, jossa opettaja käyttää mahdollisimman avoimia kysymyksiä (ei kyllä/ei –kysymyksiä) herättääkseen oppijoiden keskuudessa mahdollisimman laajaa keskustelua. Kysely ja vastausten perustelu ovat isossa asemassa konstruktivisessa tiedonrakentamisessa. Konstruktivisessa opetuksessa tehtävyydet ja niiden suoritustavat ovat tärkeitä, mutta niin on myös se, kuinka oppilaita kohdellaan. Oppilaille tulee antaa vastuuta omasta oppimisestaan eikä kohdella heitä vain passiivisina tiedon vastaanottajina – sen kautta heille annetaan arvostusta myös yksilöinä. (Rovai, 2003)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydin on siinä, että tieto rakennetaan aikaisemman tietopohjan päälle. Oppijat siis tulkitsevat ja käsittelevät heille uutta tietoa niiden tietorakenteiden mukaan, jotka ovat heillä jo olemassa. Oppijat aktivoivat vanhaa tietoaan ja yhdistelevät uutta tietoa siihen. Tämä on heille oppimisen kannalta motivoivaa, sillä näin he saavat hyödyntää omia tietovarantojaan uuden opettelussa. Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle on

myös tärkeää tiedon hankinnan ja rakentamisen sosiaalinen ulottuvuus: muiden oppilaiden, opettajien sekä oppilaan muun lähipiirin osallistuminen tiedon rakentamiseen muun muassa keskustelun kautta on tärkeää syvemmälle oppimiselle. Oppimisen kannalta merkityksellisenä pidetään myös oppimistilanteiden ja –ympäristöjen liittämistä oppilaiden elämään ja arkeen. (Loyens & Gijbels, 2008)

Koskinen-Ollonqvist, ym., (2006) näkevät konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustana ajatuksen, että ympäröivästä maailmasta sekä sen ilmiöistä ei voida saada riippumatonta, objektiivista tietoa, vaan informaatio nousee yksilöiden ja yhteisöjen välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä oppimiskäsityksessä itse oppija on tärkeässä asemassa, sillä hän aktiivisesti rakentaa itselleen uutta tietoa. Oppimisprosessin tavoitteena on hyödyntää oppilaan omaa arkitietoa ja sitä kautta luoda oppilaalle ymmärrystä sekä sisältöä erilaisiin tapahtumiin ja ilmiöihin liittyen. Oppija yhdistää uuden tiedon aiempiin tietorakenteisiinsa, muokaten näin aiempia käsityksiään. Näin ollen tietorakenteet ovat jatkuvan muutoksen alla. (Koskinen-Ollonqvist, ym., 2006)

3.2 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen on päämääräsuuntautunutta toimintaa, jossa ryhmän osallistujat tuottavat uutta tietoa jakamalla omaa osaamistaan, keskustelun avulla sekä esittäen perusteluita väittämilleen. Osallistujilla on yhtenäiset tavoitteet ja toimintaperiaatteet. Yhteisöllisen työnteon päämääränä on syventää ideoita sekä pohdintaa, tarkoituksena ei ole tähdätä valmiisiin vastauksiin. Tietojen ristiriitaisuus ja monipuoliset tavat tarkastella sekä tulkita ympäristöä koetaan oppimista eteenpäin ohjaavana voimavarana. Vuorovaikutus ryhmän toimijoiden välillä on tärkeässä roolissa, ei niinkään työskentelyn lopputulos. (Vuopala, 2013)

Yhteisöllistä oppimista ei tule nähdä tiettyinä menetelmänä oppimiseen, sillä itse ryhmässä mukanaolo ei ole mikään tae oppimiselle. Oppiminen tapahtuu ryhmän toiminnasta kumpuavista oppimista edistävästä käytännöistä, kuten esimerkiksi asioiden yleistämisestä sekä yhteenvetojen tekemisen kautta. Oppiminen perustuu enemmän ryhmän sosiaaliseen rakenteeseen, siihen, kuinka ryhmän jäsenet työskentelevät yhdessä. (Vuopala, 2013)

Sosiaalipsykologisen ryhmätutkimuksen edelläkävijöitä on Floyd H. Allport (1890-1971), joka tutki ensimmäisenä ”sosiaalisen helpontumisen” ilmiötä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että

toisten läsnä ollessa koehenkilöiden suoritus parani - hieman myöhemmin kuitenkin huomattiin, että ryhmän läsnäololla voi olla myös päinvastainen vaikutus. 1960-luvulla Robert Zajonc valaisi ilmiötä ratkaisemalla, että muiden läsnäolo parantaa suoritusta, jos aihe on hyvin hallinnassa koko ryhmällä. Mikäli taas kyseessä oli aiheen kannalta aloitteleva ryhmä, muiden läsnäolo heikensi yksittäisen henkilön suoriutumista ja oppimista. Tällaisessa tilanteessa yksilön suoritukseen voivat vaikuttaa muun muassa hänen oma pelkonsa siitä, mitä muut ajattelevat hänen suoriutumisestaan sekä huomion jakautuminen itse tehtävästä muihin ihmisiin. (Saloviita, 2006)

Yhteistyötä tutkittaessa on kuitenkin todettu, että ryhmän suoritus harvoin ylittää ryhmän osaavimman suorituksen tasoa – ryhmätyö ei siis ole mikään yleinen ratkaisu oppimiseen. Ryhmätyössä vaarana on myös ajatteluprosessin köyhtyminen, kun ryhmän jäsenet eivät panosta omiin ideoihinsa välttämättä niin paljon luottaessaan siihen, että muillakin on ideoita. Ollakseen tehokasta ja toimivaa, ryhmätyön tekemisessä on täytyttävä tietyt kriteerit: ryhmän on oltava riittävän tiivis, ryhmänormien tulee suosia tuottavuutta sekä ryhmän tulee olla sitoutunut tavoitteisiin. (Kerr & Tindale, 2004)

3.3 Opettajan roolista yhteisöllisessä oppimisessä

Opettajilla on suuri merkitys yhteisten töiden alkuun saattamiselle ja etenemiselle. Perinteisellä tasolla opettajaa on pidetty lähinnä tiedon siirtäjänä, mutta oppimisprosessin uudelleenymmärtämisen valossa opettajan rooli nähdään enemmän itse oppimisprosesseja ohjailvana, kuin pelkän tiedon tarjoajana. Opettaja toimii oppilaidensa kanssa lähikehityksen vyöhykkeellä, scaffoldingin avulla (oikea-aikainen oppimisen tuki) hän mahdollistaa oppilaille sellaista oppimista, mihin he eivät pelkästään omilla avuillaan pystyisi. Oppimisen oikein ajoitettu tukeminen on kuitenkin todettu suhteellisen haastavaksi käytännön toteutuksessa ryhmätyöskentelyssä, sillä opettaja ei ehdi tukea jokaista ryhmää juuri sopivalla hetkellä heidän työskentelyään ajatellen. (Arvaja, 2005)

Melothin ja Deerin tutkimuksessa vuonna 1999 havainnoitiin oppilaiden osallisuutta lisänneitä toimia. Ensin opettajat mallinsivat omaa ajatteluaan saadakseen oppilaiden huomion kiinnittymään opiskeltavan asian kannalta oleellisiin kohtiin. Asioille tarjottiin kattavat selitykset ja oppilaiden toimia käsitteellistettiin, jotta oppilaat ymmärtäisivät tehokkaan kommunikaation tärkeyden oppimisen kannalta. Opettajat esittivät myös muutamia kysymyksiä opetuksen tehostamiseksi. Myös Mercer ja Fischer vuonna 1998 toivat tutkimuksessaan

esille samankaltaisia asioita: oli tärkeää rohkaista oppilaan omaa ajatteluprosessia, heidän huomionsa tuli kiinnittää opiskeltavan asian kannalta tärkeisiin seikkoihin sekä mahdollistaa oppilaille mahdollisimman itseohjautuva oppiminen. (Arvaja, 2005)

3.4 Oppimisympäristö

Hyvältä oppimisympäristöltä odotetaan sekä pedagogista että didaktista ulottuvuutta. Ulkoisen oppimisympäristön lisäksi oppimisympäristöksi mielletään sisäinen oppimisympäristö – aivot, joissa käsitteiden muodostuksen sekä ajatteluprosessien kautta itse oppiminen tapahtuu. Oppiminen on tiedostettua tai tiedostamatonta tekemistä, jossa tiedonkäsittelyn kautta yksilö saavuttaa uudenlaisia tietoja tai taitoja jonkin aiheen suhteen. Oppimista tapahtuu laajimman käsityksen mukaan siis aina ihmisen vertaillessa toimintoja aiempaan tietoonsa tai aiottua toimintaa tapahtuneeseen toimintaan. Lisäksi oppimisen monimuotoisuutta lisää jokaisen ihmisen yksilöllinen tapa omaksua tietoa, erilaiset oppimistyyli. Näin ollen oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi, toimintakäytännöksi, fyysiseksi tilaksi tai yhteisöksi, missä yksilöllillä on pääsy erilaisiin resursseihin ongelmien selvittämiseksi sekä asioiden ymmärtämiseksi, lisäksi se mielletään ympäristöksi, missä yritetään edistää oppimista. Oppimisympäristö ei rajoitu pelkästään koulurakennuksen seinien sisälle, vaan se ulottuu laajalti yhteiskuntaamme. Nykyteknologian avulla maailma on oppijalle yhä saavutettavampi paikka, mikä lisää mahdollisuuksia monenlaisille oppimisympäristöille. (Piispanen, 2008)

Oppimisympäristö voidaan ymmärtää myös yksilön henkistä puolta tukevana asiana: se on ympäristö, mikä ohjaa ihmistä psyykkiseen kasvuun ja oman identiteetin rakentumiseen. Oppimisympäristössä korostuu oppijan aktiivinen osallistuminen toimintaan, oppija työstää ympäristön antamia virikkeitä näin hahmottaen todellisuutta uudenaikaisessa valossa, saaden motivaatiota ympäristöstään. Oppiminen ei oppimisympäristöissä kohdistu ainoastaan tiedollisen osaamisen kasvamiseen, vaan se muokkaa myös yksilön koko yleissivistyksellistä osaamista sekä taitoja ja asenteita. (Piispanen, 2008)

Kuuskorpi (2012) väitöskirjassaan toteaa, ettei oppimisympäristön määrittely ole yksiselitteistä. Oppimisympäristö mielletään vähintään fyysisenä luokkatilana sekä virallisena opetustoimintana koulussa, kun laajimmillaan se ymmärretään ulottuvaksi koulun ulkopuolelle asti, koulun ja koulun ulkopuolisen elämän yhteisvaikutuksen alaiseksi ympäristöksi. Näin ollen oppimisympäristöä voidaan tarkastella yksilön lähipiiristä ja erityisesti koulusta lähte-

vänä, koko yhteiskuntaan ja maailmaan saakka laajentuvana. Oppimisympäristö tulee ymmärtää ympäröivänä tilana, jossa toimija kykenee erilaisin keinoin ja välinein hankkimaan itselleen luovuutta sekä uutta tietoa. Oppimisympäristö muodostuu siis fyysisestä tilasta sekä ympäröivästä yhteisöstä, näiden tekijöiden yhdessä luomasta toimintaympäristöstä. (Kuuskorpi, 2012)

Opetusministeriön (2004) mukaan oppimisympäristö ei ole enää fyysisesti aikaan ja paikkaan, kuten koulupäivään ja luokkaan sidottu ympäristö, vaan kattaa myös ne tiedonlähteet ja työkalut, joihin päästään käsiksi erilaisten medioiden kautta, se ne koulun ulkopuolella olevat tilaisuudet, joihin oppilailla on mahdollisuus osana opiskeluaan ottaa osaa virtuaalisesti tai suoraan. Oppimisympäristö nähdään fyysisestä, sosiaalisesta, kulttuurisesta toiminta-alueesta sekä oppimateriaalista muodostuvaksi kokonaisuudeksi, jonka vaikutuspiiriin kuuluvat opiskelu ja oppiminen.. (Opetusministeriö, 2004)

Uusien medioiden, kuten esimerkiksi erilaisten älylaitteiden liittyminen osaksi oppimisympäristöjä tuo siihen omat uudet haasteensa. Niiden haltuunotto vie aikaa ja vaatii ymmärrystä – tietoa on saatavilla todella paljon monelta suunnalta, eikä tietoa aina ole puhdasta tietoa, vaan se voi monesti olla myös viihteen värittämää. Uudenlaiset oppimisympäristöt haastavat perinteisiä opetusmalleja, mutta ovat samalla mahdollisuus uudistumiseen: ylhäältä määrätty oppimiskeinot ja –ympäristöt jäävät oppijalle helpommin kaukaisiksi, kun taas heidän kokemusmaailmaa lähempänä olevat oppimisympäristöt voivat lisätä opiskelun mielekkyyttä. Oppimisprosessia parhaiten jouduttavalle oppimisympäristölle annetaan seuraavanlaisia kriteerejä: ympäristöllä tulee olla selkeä päämäärä, sen täytyy olla oppijaa sopivasti haastava ja realistinen, oppimisympäristön on edistettävä vuorovaikutuksellisuutta, sen tulee tarjota aktiivisesti reaaliaikaista palautetta oppimisesta puolin ja toisin, sen tulee kyetä seuraamaan koko oppimisprosessia ja lisäksi sen on tarjottava oppijoille mahdollisuus yksilölliseen oppimiseen. Oppimisympäristö käsitteenä on syntynyt määrittelemään perinteisestä opettajan johtamasta opetuksesta eroavia opetustapoja. Oppimisympäristölle ominaista on oppijan itseohjautuvan opiskelun sekä oman aktiivisuuden korostuminen. (Opetusministeriö, 2004)

3.5 Modernit oppimisympäristöt, yhteisöllisyys ja tulevaisuus

Suomalaisen koululaitoksen sekä opettajankoulutuksen ollessa kansainvälisesti arvostettuja, löytyy koulujemme perustyöstä myös korjattavaa: oppilaiden osallistumismahdollisuudet

ovat esimerkiksi muuhun Eurooppaan verrattuna alhaiset. Tällä viitataan siihen, että oppilaiden ääni jää usein kuulematta eikä sitä pidetä niin suuressa arvossa, kuin esimerkiksi kansallisessa opetussuunnitelman perusteissa tuodaan ilmi. Ristiriita nousee koulun sisäisen ja vapaa-ajan elämismaailman välille, sillä koulun ulkopuolella osallisuus sekä vuorovaikutus muiden kesken ovat aivan eri luokkaa, kuin koululaitoksen sisällä. (Häkkinen, Silander & Rautiainen, 2013)

Nykyajan lasten ja nuorten elämään kuuluu erittäin tiiviisti hyvin laaja teknologian hyödyntäminen ja teknologia onkin suuressa roolissa heidän sosiaalisessa elämässään, identiteetin muodostuksessaan sekä merkittävässä elämäkokemuksissaan. Internetin välityksellä toimivien sovellusten avulla lapset ja nuoret jakavat toisilleen reaaliaikaisesti ajatuksiaan sekä arkisia tapahtumiaan, tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin teknologiaa hyödynnetään myös kouluissa. Kuitenkin tällä hetkellä teknologian sekä lasten ja nuorten koululaitoksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen on vielä suhteellisen pienessä roolissa monissa kouluissa. Tällaisen toimintamallin myötä raja kouluoppimisen sekä muilla tahoilla opittujen tietojen sekä taitojen välillä pysyy tiukempana, kun sitä päinvastoin olisi tarkoituksenmukaista häivyttää koulussa tapahtuvaa formaalia ja koulun ulkopuolista eli informaalial tiedonhankintaa integroiden. Modernissa oppimisympäristössä näin ollen parhaimmillaan yhdistyisivät fyysiset ja virtuaaliset ympäristöt sekä yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen prosessit, mahdollisesti synnyttäen uusia oppimisen tapoja. Opettajan tukea ja ohjausta oppilaat tarvitsevat kuitenkin erityisesti kriittisen- sekä medialukutaidon kartuttamiseen, kuten myös yhteisölliseen työskentelyyn ja itsesäätelyn kehittämiseen. NykYTEknologia mahdollistaa vuorovaikutussuhteiden uudelleen jäsentämisen niin, että luokan oppimiskulttuurista voidaan luoda aidosti yhteisöllinen sekä tasa-arvoinen, tiedon hankinnan ja jakamisen tullessa yhteiseksi päämääräksi. (Häkkinen, ym., 2013)

Kansainvälisessä keskustelussa tulevaisuudessa tarpeellista osaamista kutsutaan tulevaisuuden taidoiksi tai 2000-luvun taidoiksi (21st century skills). Näihin taitoihin lukeutuvat muun muassa viestintä omalla äidinkielellä sekä vierailia kielillä, matemaattinen, luonnontieteellinen sekä tekninen perusosaaminen, digitaalinen osaaminen, oppimistaidot, sosiaalisuus- ja kansalaisuustaidot, aloitteellisuus ja yrittäjyys sekä kulttuurillinen tiedostaminen ja osaaminen. Vaikka oppimista ei enää rajoiteta pelkästään koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi, on koululaitoksella suuri rooli näiden taitojen opettamisessa ja vahvistamisessa. Tutkimushankkeessa Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills (ATC21S, 2012) tulevaisuuden avaintaidot on määritelty kokonaisuuksiin seuraavanlaisesti: 1. ajattelun taidot, 2.

työskentelyn taidot, 3. työskentelyn välineet ja 4. aktiivisen kansalaisuuden taidot. Ajattelun taitoihin sisältyy luovuus, innovatiivisuus ajattelussa sekä uudenlaisten ratkaisumallien kehittelykyky. Lisäksi siihen nähdään kuuluvan tiedon kriittinen arviointikyky, ongelmanratkaisutaidot sekä oman ajattelun ohjailu. Työskentelyn taitoihin kuuluvat ymmärrettävät ja tarkoituksenmukaiset vuorovaikutustaidot, kyky arvioida ja soveltaa erilaisissa tilanteissa vaadittavaa kommunikointia sekä ymmärrys vuorovaikutuksen merkityksestä yhteistyökentelyyn. Työskentelyn välineisiin lukeutuu informaatiolukutaito sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttötaito. Neljänteen osa-alueeseen sisältyy yksilön eettinen ymmärrys ja kyky toimia toisia sekä ympäristöä arvostavalla tavalla. (Harju, 2014)

Parhaimmillaan innostava oppimisympäristö antaa oppijoille mahdollisuuden tutkia vapaasti oman viretilansa mukaisesti: siinä tulisi olla tiloja vapaalle työskentelylle ja muiden oppijoiden kohtaamiselle, mutta myös tiloja, joissa oppijat pääsevät keskittymään työntekoon rauhassa. Lisäksi näitä tiloja tulee voida käyttää oppijan oman tarpeen mukaan. Luovuuden tukeminen on helpompaa, kun tilatkin tukevat luovuutta esimerkiksi värimaailmallaan ja muulla sisustuksellaan. (Järvilehto, 2014)

3.6 Motivaatio ja oppiminen

Motivaatiosta puhutaan silloin, kun on kyseessä se, mihin toimintaan ihmiset ryhtyvät, kuinka innokkaasti he suoriutuvat tehtävistä sekä mitkä seikat tuottavat heille mielihyvää. Motivaation ollessa hyvin arkinenkin käsite, on se tieteellisessä viitekehyksessä hyvin monisyinen ja kompleksisesti lähestyttävä psykologinen ilmiö. Motivaatiota tarkastellessa etsitään syitä ihmisen käyttäytymiselle ja nämä syyt ovat usein tieteenalasta, koulukunnasta sekä yhteiskunnassa vallitsevista arvoista riippuvaisia. Tämä tuo ilmi, kuinka monimutkaista ihmisten käyttäytyminen voi olla, se on usean eri syyn summa. (Kuusinen, 1991)

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen sekä ulkoiseen motivaatioon. Sisäiseen motivaatioon kuuluu aito halu oppia ja kiinnostus aiheeseen, kun taas ulkoiseen motivaatioon sisältyy esimerkiksi ulkoa tulevat palkkiot tai pakotteet sekä kontrollin pelko. Merkityksellinen ero näiden kahden motivaatiotyypin välille syntyy siitä, mitkä ovat toiminnan syyt; suuntaavatko oppimista omat tarpeet vai muiden asettamat odotukset, palkkiot tai rangaistukset. Nykyajan elinikäisen oppimisen maailmassa tärkeää on korostaa sisäistä motivaatiota, sillä sen piirteisiin kuuluu muun muassa innostus tutkimiseen sekä oppimiseen, uteliaisuus sekä aktiivinen

ja myönteinen asenne uuden oppimiseen. Tätä tukeaksemme voimme muodostaa oppimisolosuhteet sellaisiksi, että ihmisen perustarpeet, kuten tarve kompetenssille, tarve liittymiselle ja tarve autonomialle, tulevat huomioiduksi. (Lauriala & Kotilainen, 2012)

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että vuorovaikutuksen yhteys oppimiseen on muiden tekijöiden ohella merkittävässä osassa. Laatua määrittävät rakenteelliset tekijät, kuten muun muassa opettajan koulutustaso sekä työkokemus, opetussuunnitelma, oppilasmäärä luokassa, avustajien saatavuus ja fyysisen ympäristön soveltuvuus, virikkeellisyys sekä turvallisuus ovat jossain määrin merkittäviä asioita oppimisprosessia ja oppimistuloksia tarkasteltaessa, mutta keskeisimmäksi tekijäksi on kuitenkin osoittautunut opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutustekijöiden yhteyttä motivaatioon on myös tutkittu, mutta ei yhtä laajasti. Muun muassa tiedetään, että oppilaiden itsenäisyyttä ja pätevyyden tunnetta korostava sekä ymmärtämistä ja oppimista arvosanojen ja suoritusten sijaan painottava luokan ilmapiiri on yhteydessä kiinnostukseen oppimista kohtaan. Laadukkaana vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä sekä toimivan ryhmän organisoinnin on todettu tukevan tiiviimpää sitoutumista koulutyöskentelyyn, parempia itsesäätelykeinoja sekä tehtävääorientoitunutta toimintaa ryhmässä. (Lehtinen, ym., 2016)

3.7 Kouluviihtyvyys

Toimivien opetusmenetelmien käyttämisen lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyydellä on osansa siinä, kuinka hyvät mahdollisuudet oppilaalla on oppimiseen. Suunnittelulla ja sopimusten teolla kouluun luodaan hyvä toimintakulttuuri. Tämän toimintakulttuurin luomiseen ei riitä pelkkä opettajien osallisuus, vaan sen täytyy yhtäläillä olla oppilaiden käsialaa, sillä onhan koulu heidän kasvuympäristöään, toisin kuin opettajille, joille se on työpaikka. Kannustava ilmapiiri lisää työenergiaa ja tuo oppimiseen iloa, kannustaa uusiin haasteisiin, kohentaa elämänlaatua sekä täyttää kasvutarpeita. Koulun kehittäminen on jatkuva prosessi – itse koulu-kin on oppiva. Opettajan tulee tiedostaa, että hän on myös oppija, ei pelkkä opettaja. Opettajista muodostuva yhteisö, koululaitos, on näin ollen omalta osaltaan oppiva. Vain jatkuvan oppimisen oivaltamisesta ja sen mukana pysymisestä voi syntyä kattavaa asiantuntijuutta. (Jantunen & Haapaniemi, 2013)

Oppilaiden kotiolot sekä ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat omalta osaltaan oppimiseen ja hyvinvointiin. Perusta kaikelle oppimiselle on kotoa lähtöisin ja on muokkautunut yhteiskunnan vaikutuksesta tietynlaiseksi. Tämän mielessä pitäen Konu ja Rimpelä (2002) ovat

jakaneet oppilaiden hyvinvoinnin perustan koulussa neljään kategoriaan: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus oman itsensä toteuttamiseen sekä fyysinen terveys. (Konu & Rimpelä, 2002)

Näissä kategorioissa koulun olosuhteet pitävät sisällään koulun fyysisen ympäristön sekä sisällä että ulkona, kouluympäristön turvallisuuden, opiskelutilojen mukavuuden sekä akustiikan, hengitysilman laadun sekä sopivan lämpötilan. Lisäksi koulun olosuhteisiin luetaan mukaan oppimisympäristön toimivuus, opiskeluiden kuormittavuus, ryhmäkoot ja koulun hyvinvointipalvelut eli kouluruokailu, terveydenhoito ja esimerkiksi koulukuraattorin tavoitettavuus. Sosiaaliin suhteisiin kuuluu koulun ilmapiiri niin opettajien kesken kuin opettajan ja oppilaan välillä. Oppilaan suhteet muihin oppilaisiin, koulun ja kodin yhteistyöilmapiiri sekä koulun opiskeluilmapiiri ovat myös tärkeässä osassa oppilaiden sosiaalisia suhteita. Mahdollisuus oman itsensä toteuttamiseen oppilaalle muodostuu tilasta olla osana koulun toimintaa ja päätöksentekoa omaan koulunkäyntiinsä liittyen, tilaisuuksista omien mielenkiinnonkohteiden esilletuomiseksi ja niiden tukemisesta osana oppimista. Tärkeä osa itsensä toteuttamista ja oman arvokkuuden tuntemista ovat myönteiset oppimiskokemukset sekä tunnustuksen saaminen omasta työskentelystä. Myös kouluaikaan kuuluvat vapaat hetket, kuten välitunnit mielekkäässä ympäristössä, vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin. Fyysinen terveys pitää sisällään sanan mukaisesti sairauden poissaolon viitaten esimerkiksi parannettavissa oleviin sairauksiin, kuten flunssaan tai muuhun vastaavaan. On otettava huomioon, että oppilaalla voi olla jokin pitkäaikaissairaus, mikä saattaa vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa heikentävästi, mutta kuitenkin hyvinvoinnin muut osa-alueet voivat korvata jollain toisella alueella koettuja puutteita. (Konu & Rimpelä, 2002)

Koululle tyypillistä on myös, että informaation suuri määrä jyrää alleen asioiden laadukkaan käsittelyn, sellaisen toiminnan, mikä ylläpitäisi vuorovaikutuksellista kommunikaatiota sekä tuen saamista. Pelkkä faktapohjainen, tuloksiin ja suureen tehokkuuteen pyrkivä koulutus on omiaan pyyhkimään ilon koulunkäynnistä, koulun arjen muuttuessa lähinnä pelkiksi rutineiksi. Ilon herättelyyn tarvitaan eläväisyyttä, kiinnostavuutta, arjessa täytyy olla mahdollisuuksia innostumiseen. (Jantunen & Haapaniemi, 2013)

3.8 Aikaisempi tutkimus aiheesta

Aikaisempaa tutkimusta liittyen suoraan oppimisympäristöön ja siitä nousseisiin kokemuksiin löytyy jonkin verran, mutta ei kuitenkaan erityisen runsaasti. Onnistuin löytämään

kolme tutkimusta, jotka mielestäni käsittelevät tai ainakin sivusivat oppimisympäristöä ja sen koettuja vaikutuksia.

Nuikkinen (2009) on väitöskirjassaan tutkinut koulurakennuksen vaikutusta hyvinvointiin käyttäjien kokemusten avulla Soinisen koulussa Helsingissä. Laadullisessa tapaustutkimuksessa on tutkittu hyvinvointia koulussa sekä koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemuksia koulurakennuksesta teemahaastattelun, eläytymismenetelmän sekä lasten ottamien valokuvien avulla kerätyn aineiston kautta. Tutkimuksen päämääränä oli selvittää peruskoulurakennuksen ja sen käyttäjien välisiä yhteyksiä ja tämän myötä löytää ideoita hyvinvointia tukevan oppimisympäristön luomiseen. Tutkimuksessa ilmeni, että käyttäjille tärkeitä seikkoja oppimisympäristössä olivat arjen sujuvuus sekä toimivat tilaratkaisut. Psykkisen oppimisympäristön osalta merkitykselliseksi nousivat itsensä toteuttamisen mahdollisuus sekä vaikutusmahdollisuudet fyysiseen ympäristöön, oppimisympäristön järjestelyjen koettiin myös vaikuttavan tasa-arvon toteutumiseen sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimismahdollisuuksiin. Ympäristön turvallisuus ja esteettisyys nousivat myös merkityksellisiksi tekijöiksi: arjen hallinta ja ympäristön siisteys, muunneltavuus sekä esteettinen miellyttävyys koettiin tärkeänä. (Nuikkinen, 2009)

Toinen tutkimus koskien viihtyvyyttä ja hyvinvointia koulussa on Suomen Unicefin sekä opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) yhteistyössä toteuttama tutkimus, jossa koottiin yhteen aikaisempaa tutkimustietoa aiheesta. Tutkimuksessa aihetta oli käsitelty hyvin laajasti, tässä yhteydessä kuvailen tiivistetysti tutkimuksen tuloksia liittyen fyysiseen oppimisympäristöön. Tutkimuksessa oli noussut esille asiantuntijoita haastatellessa, että koulun fyysisissä oppimisympäristöissä on tapahtunut lievää kehitystä, mutta tarvetta olisi isommille muutoksille. Tärkeänä pidettiin, että lapset itse pääsisivät vaikuttamaan oppimisympäristöjen kehittelyyn ja toteuttamiseen. Eräässä koontiin kuuluneessa raportissa oli mielipiteitä kouluviihtyvyydestä sekä siihen liittyvistä tekijöistä kysytty oppilailta, jolloin vastaukset olivat käsitelleet koulutiloja ja estetiikkaa koulun arjessa. Koulu ympäristönä on usein koettu laitospäisen tylsäksi, mitä on koetettu haastaa uusien koulujen suunnittelutyössä. (Harinen & Halme, 2012)

Kolmas tutkimus on Kuuskorven (2012) väitöskirjatutkimus, minkä tavoitteena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä kouluympäristössä sekä sen kanssa työskentelevät henkilöt, kuten oppilaat, opettajat, rehtorit sekä opetushallituksen asiantuntijat tuovat esille muunneltavassa fyysisessä oppimisympäristössä sekä millaisia tekijöitä he siihen yhdistävät. Tutkimuksen

toisena tavoitteena oli käyttäjäkokemusten kautta selvittää, minkälaisia elementtejä tulevaisuuden oppimisympäristöissä olisi hyvä olla, jotta se olisi mahdollisimman muunneltava sekä joustava. Tutkimuksessa selvisi muun muassa, että oppimisympäristöajattelu on uudistumassa, minkä myötä näiltä ympäristöiltä kaivataan uusia ulottuvuuksia esimerkiksi vaihtoehtoisina tila- ja kalusteratkaisuuina. Opetustilaa pidetään tarkoituksenmukaisena silloin, kun se on toiminnallinen, sosiaalinen sekä monimuotoinen. Erityisesti tutkittujen ehdotuksissa tuli esille opettajan paikan sijoittuminen luokan keskelle ja av-laitteiden sijoittaminen luokan molempiin päihin, jotta tila tarjoaisi mahdollisuuden paremmin esimerkiksi useamman opettajan samanaikaiselle työskentelylle. Tavanomainen, opettajajohtoisuutta korostava luokkatila nähdään tasapäistävänä, usein liian pienenä sekä joustamattomana ympäristönä. Tieto- ja viestintäteknologia nostettiin esille niin koulun välinehankinnoissa kuin henkilökohtaisten laitteiden käyttöä ajatellen: koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ovat helpommin hyödynnettävissä sekä joustavampien opiskelumuotojen käyttäminen olisi vaivatonta, kun on mahdollisuus informaatioteknologian käyttämiseen. Tieto- ja viestintäteknologinen kehittyminen kouluissa nähtiin myös luontevana jatkumona nykypäivän lasten ja nuorten tietoteknisen osaamisen tukemiselle. Avoimien oppimisympäristöjen monikäyttöisyyttä haluttiin tulevaisuudessa hyödyntää ja jalostaa, jotta oppimistilanteet saadaan rakennettua mahdollisimman kokonaisvaltaisiksi, eikä esimerkiksi tiettyjen aineiden opetusta rajattaisi aina tietyllä tavalla muodostettuihin tiloihin. Tutkimuksessa tuli esille tutkijan käsityksen mukaisesti se, että koulun tiloja käyttävät henkilöt tuntevat vahvasti tarvetta vaikutusmahdollisuuksiin ympäristöä koskien. (Kuuskorpi, 2012)

4 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa pureudutaan tutkimuksen metodologiaan ensin tarkastelemalla yleisesti laadullista tutkimusta sekä fenomenologiaa. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen empiirinen osa. Aluksi kerrotaan, miten kyseiseen toimintatapaan päädyttiin, kuinka tutkimuksen aineisto kerättiin ja minkälainen tutkimusjoukko oli. Tutkimuksen toteuttamisesta kertomisen jälkeen siirrytään purkamaan ja analysoimaan tutkimuksen kulkua.

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on joukko erilaisia tulkittavissa olevia, luonnollisissa ympäristöissä toteutettavia tutkimusmetodeja. Kvalitatiivisen tutkimuksen selkeärajainen määrittely on haastavaa, koska sillä ei ole varsinaista teoriaa tai paradigmaa eli yleisesti määrättyä tietynlaista rakennetta tai täysin omia metodeja. Laadulliselle tutkimukselle olennaista on kiinnostus tapahtumien tarkempiin rakenteisiin eikä niinkään niiden yleisluontoiseen olemukseen, tapahtumiin osaa ottaneiden toimijoiden merkitysrakenteisiin, halukkuus tutkia luonnollisesti ilmeneviä tapahtumia sekä halu saavuttaa tietoa syy-seuraussuhteista ilman koetilanteita. (Metsämuuronen, 2008)

Kvalitatiivinen tutkimus on vakiinnuttanut paikkansa ihmistieteissä 1970-luvun lopulta alkaen (Syrjäläinen, ym., 2007). Laadullisen tutkimuksen kohteena on useimmiten ihminen ja ihmisen elämismailma, heidän kokemustodellisuutensa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihmisen elämismailmaa lähestytään merkitysten verkostona, joissa merkitykset tulevat esille ihmisten toimintana, tavoitteiden asettamisina, suunnitelmina, yhteisöjen toimina, hallinnollisina konstruktioina sekä muina vastaavina, ihmisistä lähtöisin olevina sekä ihmisiin päätyvinä ilmeniminä. Nämä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto, 1992)

Laadullisen tutkimuksen kenttä ulottuu laajalle ja sen sisällä risteilee monenlaisia tutkimusotteita sekä lähestymistapoja. Tällaisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on merkittävä ja jopa haastavakin, sillä on kyettävä tulosten tulkintaan ja sen myötä inhimillisen ymmärryksen lisäämiseen. Oivaltava tulkinta saadaan aikaan teoreettisen tiedon ja käytännön kokemusten vuorovaikutuksessa. Tähän tutkija voi päästä, mikäli hän on sisäistänyt hyvin oman aineistonsa ja on kykenevä kokoamaan sen avulla tutkimustehtävänsä nähden uutta ymmärrystä tuovan kokonaisuuden. (Syrjäläinen, ym., 2007)

Laadullinen aineisto viittaa pelkimmillään tekstinä ilmaistuun aineistoon, joka voi olla muodostunut joko tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tällaisia voivat esimerkiksi olla monenlaiset haastattelut, havainnoinnit, omaelämäkerralliset työt ja kirjeet tai täysin muuta tarkoitusta varten alkujaan luodut aineistot. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on myös tutkimussuunnitelman eläminen tutkimuksen edetessä: näin tutkimuksessa saadaan kiinni ilmiöiden prosessiluontoisuudesta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle olennaista on myös tutkijan osallistuvuus, mutta se ei ole kuitenkaan ehdoton edellytys tutkimuksen tekemiselle. Tärkeää tutkijalle on myös parhaansa mukaan säilyttää objektiivinen näkökulma tutkimusaiheeseen ja tuloksiin, mikä luonnistuu parhaiten tiedostamalla oma subjektiivisuus aiheeseen nähden. Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään ole tilastotieteen lailla tyypillistä asettaa tutkimukselle tutkimushypoteesia eli ennakko-olettamusta tutkimuksen kohteesta tai tuloksista. Tutkijalla voi kuitenkin olla ainakin mielessään eräänlaisia työhypoteeseja, esioletuksia tutkimuksen toteuttamisesta. (Eskola & Suoranta, 2005)

4.2 Fenomenologia

Fenomenologia on Edmund Husserlin 1900-luvun alkupuolella kehittänyt tieteenfilosofia, jossa olennaiseksi nousee ihmisten kokemusten tutkiminen. Hänen mukaansa tiedettä ei ole pelkästään empiirinen tiede, vaan tutkimusta on mahdollista tehdä myös muilla tavoin. Heidegger ja Merleau-Ponty jatkoivat Husserlin jalanjäljissä fenomenologista tieteenfilosofiaa Euroopassa, mutta myös useat muut eurooppalaiset kirjoittajat ja filosofit toivat vaikutteita fenomenologiaan. (Lichtman, 2013)

Fenomenologia tutkii tietyn ilmiön tai tapahtuman kanssa elävien tai sellaisia kokeneen henkilön elettyjä kokemuksia. Erityisen paljon tätä lähestymistapaa käytetään kasvatustutkimuksissa. Husserlin mukaan fenomenologia on uudenlainen tapa ajatella filosofiaa: se tuo ihmiset lähemmäs aitoa kokemusmaailmaa sen sijaan, että olisi vain metafyyminen ja pienelle joukolle rajattu tietämisen tapa. Fenomenologian voi nähdä niin filosofiana kuin lähestymistapana ja sen ymmärtäminen olisikin hankalaa, mikäli toisen näistä jättäisi huomiotta. (Lichtman, 2013)

Filosofiana fenomenologiassa keskitytään elettyjen kokemusten syvimpään olemukseen, lähestymistapana sitä voidaan tarkastella pureutumalla sen merkitykseen. Mitä tarkoitetaan eletyllä kokemuksella? Käsite ”eletty kokemus” on lähtöisin Husserlilta. Meillä jokaisella

on omia elettyjä kokemuksia, elämäkokemusta. Kokemuksessa on aina läsnä kaksi osapuolta, subjekti eli kokija sekä objekti eli se, mitä koetaan. (Lichtman, 2013) Omassa tutkimuksessani subjekti tai subjektit ovat siis opettajat sekä oppilaat, objektina taas oppimisympäristö ja sen tuomat kokemukset. Filosofista otetta fenomenologiseen lähestymistapaan saadaan pohtimalla tutkimustuloksia syvällisesti, tähän päästäkseen tutkijan tulisi uskaltaa tehdä tutkimustuloksistaan tulkintoja (Lichtman, 2013). On kuitenkin vaarana, että liika tulkitseminen ei palvele tutkimustuloksia.

Fenomenologisessa filosofiassa vallalla on kaksi suuntausta: deskriptiivinen eli kuvailemaan keskittyvä sekä hermeneuttinen eli tulkinnallinen fenomenologia. Deskriptiivisessä fenomenologiassa pureudutaan tutkittavien henkilöiden kokemusten tosiasialliseen merkitykseen ja niiden sisältöön. Kuvailevan fenomenologian on kehittänyt Edmund Husserl (1859-1938), hänen mukaansa kaikki tiede perustuu alkujaan siihen, kuinka ihmiset kokevat heitä ympäröivän maailman. Hermeneuttista fenomenologiaa puolestaan on luonut Martin Heidegger (1889-1976). Hän korosti erityisesti jokaisen ihmisen kokemusmaailman henkilökohtaisuutta ja yksilöllisyyttä, painottaen henkilön olemassaoloa vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan, josta ihmisellä on aina omakohtainen tulkintansa. (Koivisto, 2012)

Fenomenologialle ominaista on tehdä tutkimusta vapaana ennakko-oletuksista, mikä taas puolestaan on hieman ristiriidassa tieteellisen tutkimuksen tekemisen kanssa, usein myös tutkijalle on hankalaa toimia täysin ilman ennakkoajatuksia tutkittavasta aiheesta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija koettaa saada ymmärryksen tutkittavan kohteen elämismaailmasta samalla kyeten tiedostamaan myös oman kokemisensa. Tutkijan omat kokemukset on jätettävä vähemmälle huomiolle, jotta tutkijalle tulee mahdolliseksi ymmärtää tutkittavan ilmiön olemusta. Judén-Tupakka (2007) on Spielbergiä (1984) mukailleen kuvaillut fenomenologian seitsemää askelta: ensimmäisellä askeleella tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä läheltä, minkä avulla siirrytään toisen askeleen pyrkimykseen päästä tutkimaan ilmiön syvempää ydintä, kolmannella askeleella pyritään ymmärtämään ilmiön erilaisten olemusten vuorovaikutusta, neljännellä askeleella tarkkaillaan ilmiön esiintymismuotoja, viidennellä askeleella tutkitaan tiedostettua ilmiötä ja sen olemusta, kuudennella askeleella pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja sitä, vastaako saavutettu tieto tutkittua ilmiötä ja seitsemännellä askeleella peilataan tuloksia teoriaan sekä siirrytään tulosten tulkintaan. (Judén-Tupakka, 2007)

Fenomenologia tähtää erilaisten kokemusten tyypittelyyn. Tutkijan rooli on siinä mielessä erittäin tärkeä, että hänen tehtävänä on koota kerrotut kokemukset selkeämpään muotoon, mihin tutkittavat eivät välttämättä ilman avustusta vastauksissaan itse kykene. Kerrottujen kokemusten tulee perustua tiiviisti tutkittavien omaan elämismailmaan, joten fenomenologinen tutkimus tulee toteuttaa näin ollen hyvin hienotunteisesti tutkittavia ajatellen. Haastattelussa tärkeää on pitää kysymykset erittäin avoimina, jotta tutkittavaa ei tule johdatelleeksi kysymyksellä mihinkään tiettyyn suuntaan. Vain tällä tavoin voi tutkittavan henkilön kokemus tulla aidosti esille. (Ashworth & Lucas, 1998)

4.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat ympäri Suomea työelämässä olevat opettajat. En ollut rajannut kyselyä koskemaan tietyn koulutusasteen opettajia, joten kyselyyn on voinut osallistua henkilöitä miltä kouluasteelta tahansa. Tutkittavia henkilöitä ei valittu harkinnanvaraisesti etukäteen, vaan kyselyyn sai osallistua oman valintansa mukaan. Tutkimuksessa ei myöskään selvitetty osallistujien sukupuolta, sillä se ei ollut merkittävässä roolissa tutkittavaan aiheeseen nähden. Kyselyyn vastasi 32 henkilöä, joista neljä oli iältään 25-30-vuotiaita (12,5% vastaajista), viisi 30-35-vuotiaista (15,6% vastaajista), seitsemän 35-45-vuotiaista (21,9% vastaajista), viisi 40-45-vuotiaista (15,6% vastaajista) ja 11 yli 45-vuotiaista henkilöä (34,4% vastaajista). Tutkimusta suunnitellessani harkitsin ensin oppilaiden sekä heidän vanhempiansa tutkimista aiheeseen liittyen, mihin laitettiin alulle kysely, johon sain kaksi vastausta. Vastausten saamisen jäädessä näin suppeaksi päädyin vaihtamaan tutkimuksen kohdejoukkoa opettajiin, sillä koin, että heidät oli asian tiimoilta helpompi tavoittaa ja saada näin ollen kattavampi otanta kokemuksista aiheeseen liittyen. Vastausprosentti muodostaa-kin kyselytutkimuksissa merkittävän luotettavuuskriteerin (Järvinen & Järvinen, 2011).

Tässä tutkimuksessa tutkittavat pääsivät vastaamaan kysymyksiin liittyen omiin kokemuksiinsa oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden opiskelumotivaatioon sekä kouluviihtyvyyteen. Yli puolella vastaajista (56,3%) oli työkokemusta opetusalan alallaan jo yli 10 vuotta, muilla vastaajilla työkokemusta oli 5-10 vuotta (18,8% vastaajista), 1-5 vuotta (21,9% vastaajista) ja alle 1 vuosi opetusalan työkokemusta (3% vastaajista). Suurin osa vastaajista kertoi työskennelleensä uransa aikana 3-6 eri oppilaitoksessa (53,1%), 1-3 oppilaitoksessa oli työskennellyt 37,5% vastaajista ja yli kuudessa oppilaitoksessa puolestaan 9,4% vastaajista.

4.4 Aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin luomalla kysely Google Forms -lomaketyökalun avulla, johon osallistujat pystyivät vastaamaan internetin välityksellä. Kysely oli jaettu neljään osioon: ensimmäisenä kysyttiin taustatietoa tutkittavista liittyen heidän ikäänsä ja työkokemukseensa, seuraavissa kolmessa osiossa puolestaan kysyttiin heidän kokemuksiaan liittyen työskentelyyn perinteisessä oppimisympäristössä, avoimessa oppimisympäristössä ja viimeisessä osiossa koulun ulkopuolisessa oppimisympäristössä. Internetin avulla välitettävään tutkimuslomakkeeseen päädyin aikataulusyistä sekä siksi, että sillä on mahdollista tavoittaa tutkittavia henkilöitä laajemmalla alueella, kuin esimerkiksi kasvotusten haastatteleamalla.

Kyselytutkimus on paperilomakkeella tai sähköisellä lomakkeella suoritettavaa tiedonkeruuta. Kysely sopii hyvin tilanteeseen, missä tiedusteltavia asioita on suhteellisen rajoitetusti ja vastaajia puolestaan reilummin. Kysely voi joillekin tutkittaville sopia paremmin kuin esimerkiksi haastattelu, koska siihen voi vastata silloin, kun se itselle on ajallisesti sopivaa. Kyselytutkimuksen haasteeksi voi muodostua haastatteluun verrattuna se, että kysymyksiä ei päästä esittämään uudelleen tai tarkentamaan haastateltavan henkilön ymmärtämisen varmistamiseksi. Kysely sopii tiedonhankintatavaksi silloin, kun tarvittavaa tietoa voidaan saada vain henkilöltä itseltään. (Järvinen & Järvinen, 2011)

Kyselyssä on kaksi tapaa muodostaa kysymyksiä: vastaajalle voidaan antaa valmiit vastausvaihtoehdot tai vastaajan voidaan antaa vastata kysymyksiin omin sanoin (Järvinen & Järvinen, 2011). Tässä kyselytutkimuksessa on hyödynnetty kumpaakin tapaa; ensin lomakkeella valittiin valmiista vaihtoehdoista vastaajan ikää ja työkokemusta koskevia vastauksia, mutta varsinaista tutkimusaihetta koskevissa kysymyksissä vastaukset olivat avoimia, omin sanoin kerrottavia. Avoimia kysymyksiä käytetään sellaisissa tilanteissa, kun tutkittava aihepiiri ei ole vielä jäsentynyt. Tällöin tutkija odottaa saavansa tietoonsa tutkittavilta heidän käytösään olevia hahmottamistyyplejä. (Järvinen & Järvinen, 2011)

4.5 Fenomenologinen sisällönanalyysi

Tutkimusprosessin voi Metsämuurosen (2008) mukaan fenomenologisessa lähestymistavassa pelkistetysti jakaa viiteen vaiheeseen: ensimmäisenä tutkija perehtyy tutkimusaineistoon huolella saadakseen aiheesta kokonaiskuvan, minkä jälkeen toisena vaiheena hän järjestää aineiston merkitysyksiköihin. Kolmas vaihe on muuttaa luodut merkitysyksiköt yleisempään ilmaisumuotoon, joista neljännessä vaiheessa muodostetaan merkitysverkosto. Viidennessä vaiheessa tutkija muodostaa yleisen merkitysrakenteen tutkimastaan aiheesta. (Metsämuuronen, 2008)

Haastatteluaineisto tuodaan esille fenomenologisen analyysin mukaisesti. Valitsemani menetelmä pohjautuu Giorgin (1985 ja 1997) kehittämään fenomenologisen psykologian menetelmään, jota Perttula (1996 ja 2000) on muokannut haastatteluaineistoon sopivammaksi. Analyysimenetelmä on jaettu kahteen osaan, joista kumpikin pitää sisällään seitsemän vaihetta. (Lehtomaa, 2008)

- I. Yksilökohtaisen merkitysverkon luominen
 - a. Avoimin mielin tutkimusaineistoon tutustuminen, kokonaiskuvan hahmottaminen
 - b. Merkityssuhteiden toisistaan erottaminen
 - c. Merkityssuhteiden muokkaaminen tutkijan kielelle
 - d. Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnelmien lajittelu sisältöalueisiin
 - e. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen luominen
 - f. Sisältöalueesta riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen luominen
- II. Yleisen merkitysverkoston luominen
 - a. Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaisten merkitysverkostojen ymmärtäminen ehdotelmiksi yleisestä tiedosta
 - b. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
 - c. Sisältöalueiden luominen
 - d. Merkityssuhde-ehdotelmien lajittelu sisältöalueisiin
 - e. Sisältöalue-ehdotelmien luominen
 - f. Ehdotelmat muodostetaan yleiseksi merkitysverkoksi
 - g. Yleisen merkitysverkon muodostaminen

Kyseistä fenomenologista menetelmää ei tule kuitenkaan käyttää juuri sellaisenaan, ellei se sovi tutkimusaineistoon hyvin juuri ehdotetulla tavalla. Kuvatun menetelmän etuna onkin sen helppo muokattavuus tilanteeseen sopivaksi. (Lehtomaa, 2008) Vaiheen II esitän tutkimustulosten yhteydessä kappaleessa 5. Olen kyseisen menetelmän pohjalta muokannut analyysivaiheita omaan tutkimusaineistooni sopivaksi seuraavanlaisesti:

- I. Yksilökohtaisen merkitysverkon luominen
 - a. Tutkimusaineistoon tutustuminen avoimin mielin, kokonaisuuden hahmottaminen
 - b. Tutkimusaineistoa jäsentävien olennaisten merkityssuhteiden luominen
 - c. Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle
 - d. Sisältöalueiden luominen
 - e. Merkityssuhteiden sijoittaminen sisältöalueisiin sekä merkitysverkoston muodostaminen

Kohdan a. Tutkimusaineistoon tutustuminen avoimin mielin, kokonaisuuden hahmottaminen toteutin ensin lukemalla tutkimusaineiston läpi silmäillen yleisesti sitä, minkälaisia vastauksia kysymyksiin oli saatu. Päädyin tulostamaan aineiston, jotta sitä olisi helpompi käsitellä ja erotella vastaajat toisistaan, sillä suoraan tietokoneelta katsottuna vastauksia oli hankalampi hahmottaa ja erottaa toisistaan. Luin kaikki vastaukset vielä uudelleen läpi, minkä perusteella jaoin ne alustavasti kolmeen luokkaan: 1. Kokemukset oppimisympäristön vaikutuksesta myönteisiä työskentelymotivaation ja kouluviihtyvyyden kannalta, 2. Kokemukset oppimisympäristön vaikutuksesta kielteisiä työskentelymotivaation ja kouluviihtyvyyden kannalta ja 3. Kokemus siitä, ettei oppimisympäristöllä ole merkitystä työskentelymotivaation ja kouluviihtyvyyden kannalta. Lisäksi neljä vastauslomaketta jouduin hylkäämään sen vuoksi, että niissä olennaisiin kysymyksiin oli jätetty vastaamatta. Lopullinen aineisto koostuu näin ollen 28 vastauksesta.

Seuraavassa taulukossa on esitetty tutkimukseen vastanneiden opettajien kokemuksia jaoteltuna aineistosta laadittuihin merkitysyksiköihin. Olen numeroinut vastaajat sattumanvaraisesti sekä merkinnyt, mihin yläkategoriaan vastaus kuuluu. Tutkimuksessa oppimisympäristö oli jaoteltu kolmeen erilliseen ympäristöön: perinteiseen, avoimeen ja koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön. Vastauksen perässä on vastaajan numero (esimerkiksi V5) ja lyhenne kategoriasta, perinteinen oppimisympäristö on lyhennetty PO, avoin oppimisympäristö AO ja koulun ulkopuolinen oppimisympäristö KUO. Lisäksi vastauksen perään on

määritelty, vastattiinko kysymykseen työskentelymotivaatiosta (TM) vai kouluviihtyvyydestä (KV). Haastattelukysymys: Miten luokkahuone/avoin oppimisympäristö/koulun ulkopuolinen oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden työskentelymotivaatioon/kouluviihtyvyyteen?

Taulukko 1. Merkitysyksiköiden muodostaminen.

Merkitysyksiköt	Aineistosta nousseita esimerkkejä
<p>Oppimisympäristöllä on myönteisiä vaikutuksia työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen</p> <p>Tietotekniikan hyödyntämisen edut</p> <p>Käytetyn ympäristön tarkoituksenmukaisuus</p> <p>Vaihtelu koulupäivissä hyödyksi</p> <p>Opettajan kyky hyödyntää ympäristöjä</p>	<p><i>"Todella paljon. Vähentää käsinkirjoitusta. Helposti tietoa saatavilla. Ei ongelmaa töiden tallentamisessa kun päivittyvät itsestään."</i> (V24, AO, TM)</p> <p><i>"Positiivisesti. Paljon paremmin jää asiat mieleen kun esimerkiksi kasveja käsitellään siellä metsässä."</i> (V18, KUO, TM)</p>
<p>Oppimisympäristöllä on kielteisiä vaikutuksia työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen</p> <p>Motivoinnin hankaluus</p> <p>Työrauhan säilyttämisen hankaluus</p>	<p><i>"Jos ei ole motivaatiota luokassa, niin isossa tilassa vielä vähemmän."</i> (V27, KUO, TM)</p> <p><i>"Oppilaat eivät pidä siitä, että ei ole selkeää kinnesteettis-tilallista struktuuria ja tapahtumien ennustettavuutta."</i> (V28, AO, KV)</p>
<p>Tilojen fyysisten ominaisuuksien vaikutus (sisustukselliset seikat)</p> <p>Tilojen fyysisten ominaisuuksien vaikutus (tilan koko)</p> <p>Tilojen rauhallisuus</p> <p>Oman paikan tärkeys</p> <p>Tilojen muunneltavuus tarpeita vastaaviksi</p>	<p><i>"--- Kun tila vastaa henkilökohtaisia fyysisiä ja aineellisia tarpeita, siellä viihtyy paremmin."</i> (V17, AO, KV)</p>
<p>Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omaan työskentelyyn</p> <p>Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet oppimisympäristöön</p>	<p><i>"Perinteinen, tiukasti pulpettiin sidottu toimintamalli vaikuttaa laskevasti osan oppilaiden motivaatioon. Kun oppilaat ovat saaneet työn lomassa tehdä liikuntajuttuja tai ovat saaneet sisustaa luokkaa mieluisaksi, on koulumyönteisyys lisääntynyt ja myös yhteishenki kasvanut."</i> (V7, PO, TM)</p>
<p>Oppimisympäristöllä ei suuria vaikutuksia työskentelymotivaatioon tai kouluviihtyvyyteen</p>	<p><i>"Ei mitenkään. Eri oppimisympäristöillä voidaan vain hienosäätää opiskelumotivaatiota"</i></p>

Viihtyvyyden riippuu enemmän luokkahengestä Oppiaine vaikuttaa motivaatioon enemmän Toimivat laitteet ja koneet tärkeämpiä	<i>eikä vaikuttaa sen syvimpään olemukseen eli tekemisen kulttuurin opetteluun.” (V26, PO, TM)</i>
Yleisiä huomioita käytetyistä oppimisympäristöistä Parannusehdotuksia oppimisympäristöihin	<i>”Esim. sohvut, isot jumppapallot ja seisomapöydät olisivat hyviä. ---”(V28, PO, KV)</i>

Kohdan c. Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle esitän myös taulukon muodossa, jossa muutan laaditut merkitysyksiköt helpommin yleistettävään muotoon.

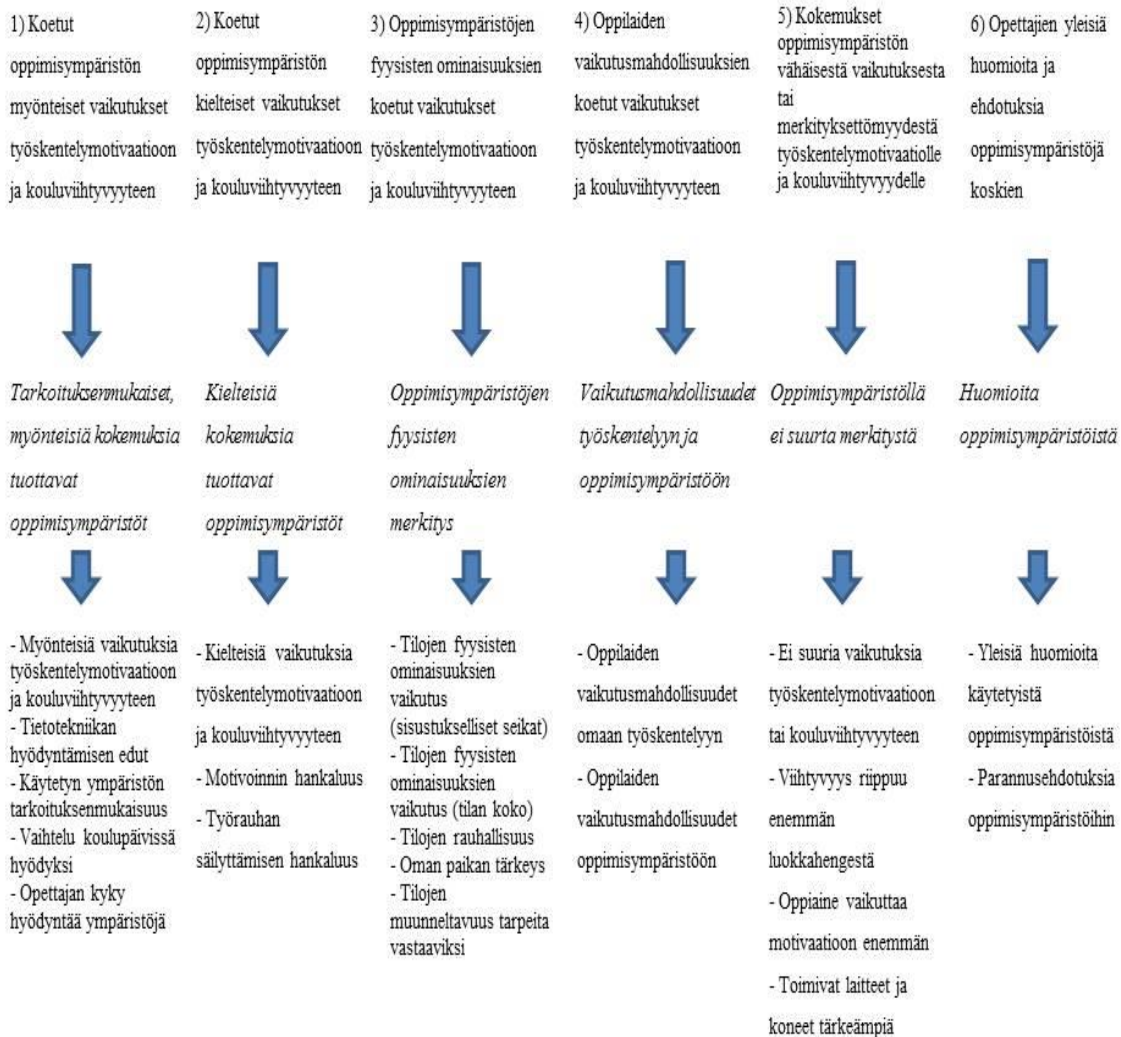
Taulukko 2. Merkitysyksiköt yleistettävään muotoon.

Merkitysyksiköt	Yleistettävä kieliasu
Oppimisympäristöllä on myönteisiä vaikutuksia työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen Tietotekniikan hyödyntämisen edut Käytetyn ympäristön tarkoituksenmukaisuus Vaihtelu koulupäivissä hyödyksi Opettajan kyky hyödyntää ympäristöjä	<i>Tarkoituksenmukaiset, myönteisiä kokemuksia tuottavat oppimisympäristöt</i>
Oppimisympäristöllä on kielteisiä vaikutuksia työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen Motivoinnin hankaluus Työrauhan säilyttämisen hankaluus	<i>Kielteisiä kokemuksia tuottavat oppimisympäristöt</i>
Tilojen fyysisten ominaisuuksien vaikutus (sisustukselliset seikat) Tilojen fyysisten ominaisuuksien vaikutus (tilan koko) Tilojen rauhallisuus Oman paikan tärkeys Tilojen muunneltavuus tarpeita vastaaviksi	<i>Oppimisympäristöjen fyysisten ominaisuuksien merkitys</i>
Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omaan työskentelyyn Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet oppimisympäristöön	<i>Vaikutusmahdollisuudet työskentelyyn ja oppimisympäristöön</i>

<p>Oppimisympäristöllä ei suuria vaikutuksia työskentelymotivaatioon tai kouluviihtyvyyteen</p> <p>Viihtyvyys riippuu enemmän luokkahengestä</p> <p>Oppiaine vaikuttaa motivaatioon enemmän</p> <p>Toimivat laitteet ja koneet tärkeämpiä</p>	<p><i>Oppimisympäristöllä ei suurta merkitystä</i></p>
<p>Yleisiä huomioita käytetyistä oppimisympäristöistä</p> <p>Parannusehdotuksia oppimisympäristöihin</p>	<p><i>Huomioita oppimisympäristöistä</i></p>

Kohdan d. Sisältöalueiden luominen lähdin työstämään jo aiemmin mainitulla tavalla eli jakaen vastaukset alustavasti kolmeen luokkaan. Lukiessani aineistoa yhä uudelleen läpi, tulin siihen tulokseen, että alustavasti hahmotellut sisältöalueet eivät olleet merkitysyksiköiden jakamiselle riittävät, joten työn edetessä päädyin seuraavanlaiseen sisältöaluejakoon: 1) Koetut oppimisympäristön myönteiset vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, 2) Koetut oppimisympäristön kielteiset vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, 3) Oppimisympäristöjen fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, 4) Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen ja 5) Kokemukset oppimisympäristön vähäisestä vaikutuksesta tai merkityksettömyydestä työskentelymotivaatiolle ja kouluviihtyvyydelle. Näiden viiden varsinaisen sisältöalueen lisäksi otan mukaan vielä kuudennen sisältöalueen niille vastauksille, jotka eivät varsinaisesti sisällöltään sovi neet mihinkään edellä mainituista kategorioista tai luoneet keskenään erityisesti omaa selkeää kategoriaansa: 6) Opettajien yleisiä huomioita ja ehdotuksia oppimisympäristöjä koskien.

Viimeisessä kohdassa eli osiossa e. Merkityssuhteiden sijoittamisessa sisältöalueisiin sekä merkitysverkoston luomisessa tutkija jaottelee löytämänsä merkityssuhteet sopiviin sisältöalueisiin (Lehtomaa, 2008). Esitän seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) merkityssuhteet jaettuna niitä parhaiten vastaaviin sisältöalueisiin. Kuviossa ylimpänä ovat sisältöalueet, niiden alla kursivoituna yleiseen kieliasuun muutetut merkityssuhteet ja alimpana aineistosta nousseet merkityssuhteet.



Kuvio 1. Merkityssuhteet jaettuna yleistetyn kieliäsan kautta sisältöalueisiin.

Tutkimustulosten esittäminen

Tutkimustulokset esitän yleisen merkitysverkon muodostamisen kautta, vastaten kumpaankin tutkimuskysymykseen omassa osiossaan.

- I. Yleisen merkitysverkon muodostaminen
 - a. Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta
 - b. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuttaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
 - c. Muodostaminen yleiseksi merkitysverkostoksi

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 32 osallistujaa, joiden vastauksista 4 jouduttiin hylkäämään sen vuoksi, ettei niissä oltu vastattu kysymykseen (oli ohitettu kysymys esimerkiksi merkkamalla ”-”). Tulosten kuvaamisen apuna käytän suoria sitaatteja aineistosta, joiden perään on merkattuna vastaajan numero (esimerkiksi V8) sekä se, mitä tutkimuksessa mainittua oppimisympäristöä vastaus koski. Perinteinen oppimisympäristö on merkattu PO, avoin oppimisympäristö AO ja koulun ulkopuolinen oppimisympäristö KUO.

5 Tulokset

Tutkimusasenteen omaksuminen eli kohdan a. toteuttaminen on tapahtunut hiljalleen työn edetessä, kun on kunnolla päässyt sisälle tutkimuksen tekoon ja vastauksiin perehtymiseen. Niiden sisältöalueisiin jaottelu on jo antanut alustavaa kuvaa ihmisten eriaivista kokemuk- sista asian suhteen. Vaiheessa I luodut sisältöalueet ovat kokeakseni jo hyvin pitkälti merki- tyssuhde-ehdotelmia, joten en näe tarvetta tämän tutkimuksen puitteissa lähteä muuttamaan niitä enempää. Seuraavaksi tulosten kuvaamisen kautta erottelen vastauksissa ilmenneitä merkityssuhteita (b.) ja työstän niitä merkityssuhde-ehdotelmiksi. Yleisen merkitysverkon tutkimustuloksista (c.) muodostan kappaleessa 6 Johtopäätökset, missä syvennyn myös enemmän vastausten tulkintaan.

Merkityssuhde-ehdotelmat:

- 1) Koetut oppimisympäristön myönteiset vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviih- tyvyyteen
- 2) Koetut oppimisympäristön kielteiset vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviihty- vyyteen
- 3) Oppimisympäristöjen fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaati- oon ja kouluviihtyvyyteen
- 4) Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kou- luviihtyvyyteen
- 5) Kokemukset oppimisympäristön vähäisestä vaikutuksesta tai merkityksettömyydestä työskentelymotivaatiolle ja kouluviihtyvyydelle
- 6) Opettajien yleisiä huomioita ja ehdotuksia oppimisympäristöjä koskien

5.1 Oppimisympäristön vaikutus oppilaiden työskentelymotivaatioon

Käyn jokaisen oppimisympäristön läpi järjestyksessä, ensin perinteinen oppimisympäristö, sitten avoin oppimisympäristö ja lopuksi koulun ulkopuolinen oppimisympäristö. Oppimis- ympäristökohtaiset kursivoidut otsikoinnit olen lisännyt, mikäli osiossa on kokemuksia liit- tyen enemmän kuin yhteen oppimisympäristöön.

Koettuja myönteisiä vaikutuksia työskentelymotivaatioon

Ensimmäinen merkityssuhde-ehdotelma, koetut oppimisympäristön myönteiset vaikutukset työskentelymotivaatioon, pitää sisällään vastaukset, joissa opettajat olivat kokeneet oppimisympäristön vaikuttavan myönteisellä tavalla oppilaiden työskentelymotivaatioon. Jaoteltuani vastaukset huomasin, että perinteiseen oppimisympäristöön liittyen yksikään vastaaja ei ollut suoraan ja selkeästi kokenut, että luokkahuone vaikuttaisi positiivisesti oppilaiden työskentelymotivaatioon. Positiivisia vaikutuksia oli koettu avoimessa oppimisympäristössä sekä koulun ulkopuolisessa oppimisympäristössä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei tutkittavat olleet kokeneet luokkahuoneen lainkaan vaikuttavan työskentelymotivaatioon myönteisellä tavalla, sillä myönteisiä seurauksia oli mainittu esimerkiksi merkityssuhde-ehdotelman 3) Oppimisympäristöjen fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen kohdalla, josta lisää osiossa 5.1.3.

Avoim oppimisympäristö

Avoimen oppimisympäristön oli koettu vaikuttavan myönteisellä tavalla oppilaiden työskentelymotivaatioon. Yksi vastaajista (V24) käytti Googlen Classroomia opiskeluryhmänsä avoimena oppimisympäristönä ja koki sen sujuvoittavan opiskelua ja sen myötä myös nostavan oppilaiden työskentelymotivaatiota.

Yksi vastaaja (V12) koki avoimen oppimisympäristön hyödyttävän erityisesti lukutunneilla, jolloin sen vaikutuksena koettiin motivaation kohoaminen. Vastaajista neljä (V25, V8, V14 ja V11) koki avoimen oppimisympäristön tuovan vaihtelua koulupäiviin, minkä myötä työskentelymotivaatio parani. Vastaaja 14 kertoi työssään käyttämänsä avoimeen oppimisympäristöön lukeutuvan rajoitettuna aikoina yläkoulun liikuntasalista puolet sekä koulun aula-tilan.

”Tuo sopivaa vaihtelua koulupäivään ja usein oppilaat ovat innoissaan. En ole vielä ehtinyt kokeilla useamman tunnin peräkkäistä työskentelyä avoimessa ympäristössä (ollut vasta 4 viikkoa nykyisen luokan kanssa), uskoisin, että suurinta osaa motivoi pois luokasta meno” (V14, AO)

Kolme vastaajaa (V21, V20 ja V18) koki opettajan toiminnan merkittävänä tekijänä avoimessa oppimisympäristössä työskentelymotivaation paranemiselle. Mikäli opettaja ei osaa hyödyntää ympäristöä tai ohjeistaa oppilaita tarvittavalla tavalla, löytyy innostusta ja motivaatiota aluksi, mutta se ei pysy tehokkaasti yllä.

Vastaajista viisi kappaletta (V3, V4, V5, V6 ja V19) kokivat avoimen oppimisympäristön vaikuttavan työskentelymotivaatioon ”lisäävästi”, ”kohentavasti” tai ”positiivisesti”. Vastaja 3 kuvaili käyttämäänsä avointa oppimisympäristöä ja sen vaikutuksia työskentelymotivaatioon seuraavalla tavalla:

”Entinen aulatila on kalustettu pöytäryhmillä ja olohuoneen valaisimilla. Tilassa on myös yhteisesti ylläpidetty ”kioski”.”(V3, AO)

”Ainakin alueella vietetään paljon aikaa. Ohjattuun työskentelyyn se on ainakin piristävä paikka. Havaintojeni mukaan [vaikuttaa] positiivisesti.”(V3, AO)

Yhteiselle toiminnalle varattu tila näin ollen on vastauksen perusteella oppilaille selkeästi mieluinen paikka, minkä myötä siellä työskentelykin on motivoivaa.

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Koulun ulkopuolisen oppimisympäristön koettiin parantavan työskentelymotivaatiota, sillä oppilaat saavat ”uusia kokemuksia”, ”itsevarmuutta” sekä ”vaihtelua”. Vaihtelun koettiin myös olevan yhteydessä luovuuden kanssa. Luokasta poistumisen koettiin kasvattavan innokkuutta ja ohjeistamisenkin olevan suhteellisen vaivatonta, mutta oppilaiden mielenkiinnon ylläpitäminen oikeissa asioissa saattoi joskus osoittautua haasteelliseksi.

Koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä vastaajista kaksi (V26 ja V18) toivat esille luonnon tärkeyden työskentelymotivaatiolle: kevätaurinko koettiin oppilaita piristävänä tekijänä ulkona työskentelyssä sekä oppimiselle tarkoituksenmukainen ympäristö motivaation lisääjänä.

”Positiivisesti. Paljon paremmin jää asiat mieleen kun esimerkiksi kasveja käsitellään siellä metsässä.”(V18, KUO)

”Hyvin toteutettu näyttely antaa opittavaan aiheeseen uusia näkökulmia.” (V17, KUO)

Kaikkiaan koulun ulkopuolisen oppimisympäristön koettiin ”innostavan”, ”parantavan” sekä ”syventävän” työskentelymotivaatiota kohteesta riippuen.

Koettuja kielteisiä vaikutuksia työskentelymotivaatioon

Merkityssuhde-ehdotelma 2) Koetut oppimisympäristön kielteiset vaikutukset työskentelymotivaatioon sisältää opettajien kokemuksia oppimisympäristön kielteisistä vaikutuksista

oppilaiden työskentelymotivaatioon. Tässä kategoriassa vastauksia oli verrattuna muihin kategorioihin suhteellisen vähän, mistä on pääteltävissä, että suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista ei näe oppimisympäristön vaikutusta yksiselitteisesti kielteisenä työskentelymotivaation kannalta. Muissakin vastauksissa, jotka olen lajitellut eri sisältöalueisiin ja sen myötä merkityssuhde-ehdotelmiksi, tuotiin esille kielteisiä vaikutuksia, mutta tähän kategoriaan valitsin vain ne, joissa yksiselitteisesti tuotiin esille kielteisiä vaikutuksia.

Perinteinen luokkahuone

Vastaajista yksi (V17) koki luokkahuoneen vaikuttavan laskevalla tavalla oppilaiden työskentelymotivaatioon. Hänen kuvauksensa mukaan luokka on

”Perinteinen luentotila, jota yritetty piristää ikkunapöydillä sohvalla ja huonekasveilla. Käytössä projektori ja äänentoisto.” (V17, PO).

Luokkahuonetyöskentelyyn kuului pääasiassa opettajan kuvauksen mukaan muistiinpanojen teko sekä ryhmissä keskustelu. Opettajan mainitessa, että luokkaa on ”yritetty piristää” sisustuksellisilla seikoilla nousee ajatus, että opettaja ei koe luokkahuoneen toimivan hänen toivomallaan tavalla oppilaiden työskentelymotivaatiota ajatellen. Luokkahuoneen hän kokee vaikuttavan työskentelymotivaatioon laskevasti, sillä

”Yhteisen tilan jakaminen muiden kanssa haittaa työrauhaa.” (V17, PO)

Tällä hän luultavasti viittaa siihen, että luokassa voi olla yleisestä melusta ja toiminnasta häiriintyviä oppilaita, joiden työskentely hankaloituu, kun tila täytyy jakaa usean oppilaan kanssa.

Avoim oppimisympäristö

Vastaajista kaksi (V27 ja V28) kokivat avoimen oppimisympäristön heikentävän työskentelymotivaatiota oppilaillaan. Vastaaja 28 kertoi käytettävissään olevan avoimen tilan olevan koulun yläkerrassa sijaitseva aula, jossa oppilaita kulkee jatkuvalla syötöllä tilan poikki vessaan häiriten oppimistilanteita, minkä vuoksi hänen omat oppilaansa ovat työskentelytilassa rauhattomia. Hänen mukaansa työskentely avoimessa oppimisympäristössä ei onnistu hyvin.

Vastaaja 27 puolestaan kertoi käyttävänsä avointa oppimisympäristöä harvoin hyödykseen, eikä maininnut koulusta sellaisia löytyvän. Hän kertoi ulkoilevansa oppilaiden kanssa sen sopiessa opetettavaan aiheeseen. Ongelmana kuitenkin koettiin, että kaikki oppilaat ”--- ei

ymmärrä että ollaan tosissaan opiskelemassa”(V27, AO). Tämän seurauksena suurella osalla oppilaista työskentelymotivaation koettiin laskevan.

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Yksi vastaajista (V27) koki, ettei koulun ulkopuolisessa oppimisympäristössä työskentely luonnistu kovin hyvin. Hän kuvasi tilannetta seuraavanlaisesti:

”Jos ei ole motivaatiota luokassa, niin isossa tilassa vielä vähemmän.”(V27, KUO)

Opettaja siis koki vastaustensa perusteella, että motivaatio tulee saada herätetyksi muilla keinoin, ennen kuin voidaan olettaa oppimisympäristön tuovan vaikutuksia työskentelymotivaatioon.

Oppimisympäristön fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatiolle

Tämä osio sisältää merkityssuhde-ehdotelmaan oppimisympäristöjen fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon jaotellut vastaukset. Tutkittavien opettajien vastaukset olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta koskien perinteistä oppimisympäristöä eli luokkahuonetta. Yksi vastaus koski avointa oppimisympäristöä, mutta yhtään kokemusta koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön liittyen ei tullut ilmi.

Perinteinen oppimisympäristö

Vastaajista kolme (V13, V16 ja V21) toi esille luokkahuoneen muunneltavuuden tärkeyden työskentelymotivaation kannalta. Vastaaja 13 koki, että luokan kalusteilla ja niiden muunneltavuudella on merkitystä, vastaaja 16 toi esille muunneltavuuden lisäävän erilaisia työasentoja ja sen myötä keskittymisen parantumisen. Vastaaja 21 kertoi luokassaan olevan mahdollisuus käyttää luokan eri sopukoita mikä aiheuttaa oppilaissa innostusta.

Luokan sisustuksen ja viihtyisyyden toivat esiin viisi vastaajaa (V5, V1, V18, V12 ja V3). Vastaaja 1 puhui myös muuntelusta ja kertoi toteuttavansa sitä vaihtamalla säännöllisin väliajoin luokan järjestystä.

”Luokkahuoneen värikkyyys tekee siitä kotoisamman, ja koen, että oppilaat ehtivät tottua tiettyyn järjestykseen, ja muutos ei ole välttämättä kaikille ensin mieluinen. Totuteltuaan

*hieman, useammat nauttivat siitäkin, että järjestys muuttuu, ja voivat kokeilla suurem-
massa/pienemmässä ryhmässä toimimista. Huoneen uudelleen järjestely ei ole itsetarkoitus,
vaan se, että luokka voi toimia siinä hyvin.”(V1, PO)*

*Vastaja 3 koki, että ”Viihtyisässä ja toimivassa luokahuoneessa on mukavampi olla, sieltä
ei ole kiire pois. Oppimistilanteessa vietetään pitempään ja mieluummin aikaa.”(V3, PO)*

Opettajat kokivat, että ympäristön yleinen rauhallisuus, siisteys ja järjestys vaikuttavat työskentelymotivaatioon myönteisellä tavalla (V20, V2, V28, V11 ja V27). Luokan siisteys, istumajärjestys ja sisustus tulivat esille useassa vastauksessa työskentelymotivaatiota kohoittavina tekijöinä. Kahdessa vastauksessa myös koettiin, että tilan pienuudella tai suuruudella on merkittävä vaikutus:

”Jos on tilava ja valoisa huone, on mukavampaa tehdä töitä. Liian ahdas tila selvästi ärsyttää. ---”(V12, PO)

”---. Mutta ehkä semmonen että jos luokassa ei ole paljoa tilaa niin työskentely hankaloituu ja motivaatio vähenee.”(V18, PO)

Avoim oppimisympäristö

Yksi vastauksista koski avointa oppimisympäristöä. Vastaja 17 koki, että oppilaalle on hyvä olla mahdollisuus siirtyä työskentelemään ryhmässä tai yksin rauhallisempaan tilaan, jolla hän viittasi avoimeen oppimisympäristöön. Rauhallinen tila koettiin olevan avuksi oppilaalle, joka kaipaa hiljaisuutta ja virikkeettömyyttä työskentelyynsä.

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon

Tässä osiossa käydään läpi merkityssuhde-ehdotelman oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koetut vaikutukset työskentelymotivaatioon kuuluneet kokemukset. Yksikään vastaja ei tuonut esille kokemuksia liittyen avoimeen oppimisympäristöön tai koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön. Tämä lienee ihan luonnollista, sillä avoimessa oppimisympäristössä sekä koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä usein omat vaikutusmahdollisuudet oppilaan oman työskentelyn toteuttamiseen mieleisellä tavalla ovat hieman laajemmat, kuin perinteisessä oppimisympäristössä.

Vastajista kaksi (V15 ja V7) koki, että oppilaan omat vaikutusmahdollisuudet oppimisympäristöönsä olivat merkittävässä roolissa työskentelymotivaation kannalta. Vastaja 15 koki,

että osa oppilaista haluaa työskennellä muista erillään, esimerkiksi käytävällä kun taas osa oppilaista nauttii turvallisuuden tunteesta, minkä oma luokkatila tuo.

”Perinteinen, tiukasti pulpettiin sidottu toimintamalli vaikuttaa laskevasti osan oppilaiden motivaatioon. Kun oppilaat ovat saaneet työn lomassa tehdä liikuntajuttuja tai ovat saaneet sisustaa luokkaa mieluisaksi, on koulumyönteisyys lisääntynyt ja myös yhteishenki kasvanut.” (V7, PO)

Vastaajat kokivat, että yhdessä tekeminen ja oman toiminnan vaikutukset ympäristössä tuovat oppilaille kokemuksen, että heidän tekemisellään on merkitystä. Omien tarpeiden mukainen toiminta opiskelun lomassa auttaa jaksamaan ja vahvistaa oppilaan itsetuntemusta sekä elämänhallintaan.

Kokemukset oppimisympäristön vähäisestä vaikutuksesta tai merkityksettömyydestä työskentelymotivaatiolle

Merkityssuhde-ehdotelma 5) Kokemukset oppimisympäristön vähäisestä vaikutuksesta tai merkityksettömyydestä työskentelymotivaatiolle pitää sisällään kokemuksia perinteisestä oppimisympäristöstä, avoimesta oppimisympäristöstä sekä koulun ulkopuolisesta oppimisympäristöstä.

Perinteinen oppimisympäristö

Vastaajista viisi (V26, V22, V14, V24 ja V25) koki, että luokkahuoneella ei ole lainkaan vaikutusta oppilaiden työskentelymotivaatioon. Opettajat kokivat, että luokkahuoneen vaikutus oli enimmäkseen neutraali, ellei yhdessä vastauksessa hieman kielteiseen vivahtava motivaatiota rajoittaen. Koettiin, että motivaatioon vaikuttavat tekijät tulevat muualta, eikä itse luokkahuoneella oppimisympäristönä ollut merkitystä.

”---. Ongelma on eniten sisäisessä motivaatiossa, ei seinissä.”(V22, PO)

”En ole huomannut eroa luokan ulkopuolella tapahtuvan opetuksen ja luokkahuonetilanteiden välillä motivaatiossa. Oppiaine vaikuttaa useimmilla enemmän motivaatioon.”(V14, PO)

Vastaajista kaksi (V6 ja V23) kokivat, että luokkahuoneella on jonkin verran merkitystä, mutta se ei ole päätekijä työskentelymotivaatiota ajatellen. Vastaaja 6 koki, että luokkahuone

voi lisätä motivaatiota, mutta piti käytettyjä työtapoja tärkeämpänä oppilaiden motivoimisessa. Vastaja 23 piti tärkeänä opetukseen tarkoitettujen välineiden toimimista:

”[Luokkahuone] Vaikuttaa jonkun verran, mutta ylivoimaisesti enemmän vaikuttaa se, toimivatko laitteet ja kojeet, joita on tarkoitus käyttää.”(V23, PO)

Avoim oppimisympäristö

Avoimta oppimisympäristöä koskien vastaajista neljä kappaletta (V23, V10, V22 ja V26) koki, ettei sen vaikutus eronnut muista oppimisympäristöistä työskentelymotivaatiota ajatellen. Kaksi vastaajaa (V23 ja V10) olivat lyhyesti todenneet, että avoimella oppimisympäristöllä ei ole erityistä vaikutusta tai ei eroa muihin oppimisympäristöihin.

Kaksi vastaajista (V22 ja V26) olivat perustelleen avoimen oppimisympäristön vähäistä vaikutusta työskentelymotivaatioon:

”Ne, joilla on motivaatio kunnossa, opiskelevat hyvin niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin” (V22, AO)

Opettaja koki, että hänen luokassaan oppilaiden motivaatiossa ei näkynyt muutoksia ympäristön muuttuessa, vaan motivaatio työskentelyyn on palautettavissa jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen pystymiseen sekä tahtotilaan. Vastaja 26 koki, että opettajan rooli on tärkeä siinä suhteessa, että oppilaat saadaan oppimaan ”tekemisen kulttuuri”, jotta työskentely onnistuu ympäristöstä riippumatta:

”---. Eri oppimisympäristöillä voidaan vai hienosäätää opiskelumotivaatiota eikä vaikuttaa sen syvimpään olemukseen eli tekemisen kulttuurin opetteluun.”(V26, AO)

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Vastaajista kuusi kappaletta (V12, V23, V24, V25, V10 ja V14) kokivat, ettei koulun ulkopuolisella oppimisympäristöllä ollut merkittävää vaikutusta oppilaiden työskentelymotivaatiolle. Kaksi vastaajaa (V14 sekä V10) eivät osanneet sanoa, oliko eroa lainkaan havaittavissa ja vastaja 24 koki, että vaikutus on vähäinen. Koettiin, että opiskeltava asiasisältö, joka usein koulun ulkopuolella ei ole pelkkää teoriaopiskelua, on motivoiva tekijä, samoin kuin oppilaan sisäinen motivaatio työskentelyyn.

”Oppimisympäristöllä ei niinkään ole niin suurta vaikutusta kuin sillä, että mitä tehdään. Ulkona harjoitellaan käytännön taitoja, se on usein palkitsevampaa kuin luokassa tehty teorian opiskelu.” (V23, KUO)

Yleisesti kokemuksia oppimisympäristöistä työskentelymotivaatioon liittyen

Viimeinen merkityssuhde-ehdotelma opettajien yleisiä huomioita ja ehdotuksia oppimisympäristöjä koskien pitää sisällään ne vastaukset, jotka oli hankalin sisältönsä puolesta jaotella edellä läpikäytyihin kategorioihin. Moni vastaus olisi osaksi sopinut myös niihin, mutta koin silti, että ne eivät täysin vastanneet esitettyyn kysymykseen.

Perinteinen oppimisympäristö

Perinteiseen oppimisympäristöön liittyen esitettiin muutamia huomioita sekä toiveita liittyen omaan luokkahuoneeseen. Yksi vastaajista (V9) koki, että oppilaat ovat tottuneet työskentelemään aina luokkahuoneessa, mistä tulkitsin, ettei opettajalla ole kyseisen luokan kanssa paljon kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä tai niiden vaikutuksista hänen oppilaidensa työskentelymotivaatioon. Yksi vastaaja (V19) halusi tulevaisuudessa asetella luokkansa pöydät ryhmiksi kokeillakseen, miten se vaikuttaa työskentelymotivaatioon. Vastaaja 4 kertoi, ettei hänellä ole vertailukohtaa, sillä on opettanut aina perinteisissä luokissa. Hänen kokemuksensa mukaan oppilaiden kiinnostus erilaisiin työskentelytiloihin ja –tapoihin nousi lähinnä siitä, kuinka vahva oppilaan kiinnostus oli opetettavaa asiasisältöä kohtaan.

Avoim oppimisympäristö

Tämän kategorian alle keräsin myös vastaukset, joissa kokemuksia kuvattiin vaihteleviksi. Vastaajista neljä (V9, V7, V16 ja V13) kommentoivat avointa oppimisympäristöä työskentelymotivaation kannalta. Kaksi vastaajaa (V9 ja V7) koki, että osa oppilaista innostuu, osa ahdistuu, osalle oppimisympäristöllä ei ole väliä. Osalla vaihtelu tuo motivaatiota, toisilla vaikeuttaa keskittymistä. Vastaaja 7 koki, että oppilaat kaipaavat ”omaa ja oman näköistä kotipesää”. Kiinnostava aihe ja ympäristö koettiin innostavaksi (V16) ja avoimen oppimisympäristön koettiin vaikuttavan työskentelymotivaatioon oppimisen omistajuuden lisääntymisen myötä (V13).

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Kuusi vastaajaa (V4, V13, V16, V22, V28 ja V6) esittivät huomioita liittyen koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön. Vastaajista kolme (V4, V22 ja V28) kommentoivat koulun

ulkopuolisen oppimisympäristön vaikutusta työskentelymotivaatioon lyhyesti vaihtelevaksi. Vastaja 6 koki, että oppilailta löytyy intoa, mutta tulokset jäivät usein vähäisiksi. Yksi vastaajista (V13) koki, että koulun ulkopuolinen oppimisympäristö varmasti motivoisi oppilaita merkittävästi, mutta siellä missä hän työskenteli, oli näiden oppimisympäristöjen hyödyntäminen välimatkojen takia erittäin haasteellista, eikä sitä näin ollen juurikaan tapahtunut. Vastaja 16 koki, että koulun ulkopuolisessa oppimisympäristössä saa tutustua uusiin puoliin oppilaista:

”Monet uudet puolet tulevat esille. Kirjallisesti hitaat pääsevät hehkuun museokierroksilla teoskeskustelujen parissa.” (V16, KUO)

5.2 Oppimisympäristön vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen

Seuraavana tutkittavilta kysyttiin heidän kokemuksiaan oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden kouluviihtyvyyteen, mitkä vastaukset käyn läpi tässä osiossa. Perinteinen oppimisympäristö on merkattu PO, avoin oppimisympäristö AO ja koulun ulkopuolinen oppimisympäristö KUO. Käyn jokaisen oppimisympäristön läpi järjestyksessä, ensin perinteinen oppimisympäristö, sitten avoin oppimisympäristö ja lopuksi koulun ulkopuolinen oppimisympäristö.

Koettuja myönteisiä vaikutuksia kouluviihtyvyyteen

Ensimmäinen merkityssuhde-ehdotelma, koetut oppimisympäristön myönteiset vaikutukset kouluviihtyvyyteen, pitää sisällään vastaukset, joissa opettajat olivat kokeneet ympäristön vaikuttavan myönteisellä tavalla oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Suurin osa vastauksista, joissa oppimisympäristön vaikutus oli koettu myönteisenä kouluviihtyvyyttä ajatellen, koski joko avointa oppimisympäristöä (12 kappaletta) tai koulun ulkopuolista oppimisympäristöä (20 kappaletta). Perinteistä oppimisympäristöä myönteisesti kuvaili 2 vastaajaa (V5 ja V27).

Perinteinen oppimisympäristö

Vastajan 5 kokemuksen mukaan luokkahuoneen yleinen tunnelma vaikuttaa myönteisellä tavalla kouluviihtyvyyteen. Vastajan 27 kokemukset luokkahuoneen vaikutuksesta oppilaiden kouluviihtyvyyteen olivat hieman vaihtelevat, mutta pääosin myönteiset. Kouluviihtyvyyden kannalta arvostettiin tilaa tekemiselle sekä mieluisaa ympäristöä:

”Oppilaat pääosin tykkäävät siitä, että luokkani on irrallaan koulusta. Huonojen kelien aikaan tosin on joistain ikävää kulkea matkaa kesken koulupäivän. Huoneen suuri ja ilmava koko verrattuna normaaliin koululuokkaan antaa tilan tuntua eikä oppilaiden tarvitse olla koko ajan kiinni toisessa. Talvella luokan lattian kylmyys verottaa viihtyvyyttä.”(V27, PO)

Avoim oppimisympäristö

Tässä kategoriassa vastaajista 12 kappaletta (V11, V23, V14, V13, V5, V16, V22, V6, V19, V21, V3 ja V2) koki, että avoin oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen myönteisellä tavalla. Vastaajista kolme (V11, V23 ja V14) koki myönteisen vaikutuksen syyksi vaihtelun koulupäivissä, kun työskennellään avoimessa oppimisympäristössä.

Suurin osa kysymykseen vastaajista (V5, V16, V22, V6, V19, V21, V3 ja V2) oli vastannut lyhyesti avoimen oppimisympäristön ”lisäävän” tai ”parantavan” kouluviihtyvyyttä, koki oppilaiden olevan innostuneempia tai koki avoimen oppimisympäristön vaikutuksen kouluviihtyvyydelle olevan positiivinen. Yksi vastaajista (V13) koki oppilaiden vastuun lisääntyvän avoimen oppimisympäristön vapauden myötä, mutta samalla vaikuttavan myönteisesti heidän viihtyvyyteen koulussa:

”Vapaus tuo vastuuta ja painetta, mutta myös samalla lisää viihtyvyyttä.”(V13, AO)

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Koulun ulkopuolista oppimisympäristöä koskien sen myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyydessä oli kokenut 20 vastaajaa (V21, V12, V13, V20, V19, V16, V2, V11, V22, V10, V6, V1, V5, V8, V26, V9, V18, V25, V4 ja V7). Heistä kahdeksan vastaajaa (V20, V19, V16, V2, V22, V6, V11 ja V10) oli kuvaillut koulun ulkopuolisen oppimisympäristön myönteistä vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyydelle lyhyesti, kuten sanoilla ”parantaa”, ”innostaa”, ”vaikuttaa positiivisesti”, ”lisää” ja ”motivoi”. He kokivat, että vietäessä opetus koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön oli oppilaiden viihtyvyydessä nähtävissä muutoksia myönteiseen suuntaan.

Vastaajista kuusi kappaletta (V9, V1, V18, V5, V8 ja V26) koki, että viihtyvyys koulussa lisääntyy, kun välillä käydään opiskelemassa muualla. Koettiin, että retkistä jää oppilaille innostusta tutkia aiheita uusista näkökulmista (V1). Retkiltä jää mukava vire (V8) ja erityi-

sesti keväällä toteutetuilla opiskeluilla koulun ulkopuolella koettiin olevan myönteinen vaikutus kouluviihtyvyyteen (V26). Kolme vastaajaa (V25, V4 ja V7) koki myös, että vaihtelu lisää kouluviihtyvyyttä.

Kolme vastannutta opettajaa (V13, V12 sekä V21) koki, että koulun ulkopuolisella oppimisympäristöllä on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen, mikäli tietyt ehdot täyttyvät. Vastaaja 12 mainitsi retkien olevan mukavia, mikä oppilaiden hyvät kaverit (luokalta tai koulusta) ovat mukana ja vastaaja 21 koki myös säällä olevan iso merkitys viihtymiselle. Vastaaja 13 koki viihtyvyyden lisääntyvän, mikäli koulun ulkopuolisessa oppimisympäristössä toteutettu opiskelu liittyy vahvasti aiheeseen:

”Uskon sen lisäävän viihtyvyyttä, mutta sen tulisi olla luonnollinen osa kokonaisuutta, eikä teennäistä tai opetuksesta irtonaista.” (V13, KUO)

Koettuja kielteisiä vaikutuksia kouluviihtyvyyteen

Merkityssuhde-ehdotelma 2) Koetut oppimisympäristön kielteiset vaikutukset kouluviihtyvyyteen sisältää opettajien kokemuksia oppimisympäristön kielteisistä vaikutuksista oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tähän osioon sain jaoteltua kaksi vastausta (V28 ja V17). Toinen vastauksista koski perinteistä oppimisympäristöä (V17) ja toinen avointa oppimisympäristöä (V28). Vastaaja 17 koki luokkahuoneessaan (PO) olevan huono valaistus, mikä haittasi oppilaiden viihtyvyyttä luokassa ja he usein saavatkin siirtyä opettajan luvalla työskentelemään sopivampaan tilaan, kuten kirjastoon. Vastaaja 28 koki, ettei avoin oppimisympäristö palvele hänen luokkansa oppilaiden kouluviihtyvyyttä:

”Oppilaat eivät pidä siitä, että ei ole selkeää kinesteettis-tilallista struktuuria ja tapahtumien ennustettavuutta.” (V28, AO)

Oppimisympäristön fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset kouluviihtyvyyteen

Tämä osio sisältää merkityssuhde-ehdotelmaan oppimisympäristöjen fyysisten ominaisuuksien koetut vaikutukset kouluviihtyvyyteen jaotellut vastaukset koskien kouluviihtyvyyttä. Tähän kategoriaan kokemuksia on saatu perinteistä oppimisympäristöä ja avointa oppimisympäristöä koskien, koulun ulkopuolisesta oppimisympäristöstä ei ollut tuotu ilmi kyseiseen alueeseen sopivia kokemuksia.

Perinteinen oppimisympäristö

Vastaajista yhdeksän kappaletta (V14, V18, V6, V11, V8, V16, V4 ja V15) koki, että fyysisellä oppimisympäristöllä on vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Vastaajista kaksi (V14 ja V18) koki, että erityisesti tilan pieni koko on haittaava tekijä oppilaiden kouluviihtyvyydelle, häiriten osaa oppilaista. Vastaaja 14 oli ratkaissut tilanteen antamalla esimerkiksi ääneen lukemisen aikana omaa tilaa ja rauhaa tarvitsevien oppilaiden siirtyä lukemaan koulun ruokasaliin mahdollisuuksien mukaan, vastaaja 18 puolestaan koki, että muutamat pienestä tilasta häiriintyvät oppilaat häiritsivät muidenkin työrauhaa.

Vastaaja 6 koki, että hänen oppilailleen ”--- muu kuin perinteinen luokka on mieluisampi tila.” (V6, PO). Toisen vastaajan (V11) kokemus oli puolestaan päinvastainen, sillä hänen mielestään hänen oppilaansa pitivät omaa paikkaa tärkeänä viitaten luokkahuoneeseen oppilaiden omana paikkana.

Vastaajista kolme (V16, V4 ja V2) kokivat erityisesti luokan esteettisen viehättävyyden tärkeänä asiana oppilaiden kouluviihtyvyyttä ajatellen. Heidän mielestään luokassa tulee olla oppilaiden omaa taidetta esillä, tilan tulee olla tarpeen mukaan muunneltavissa ja valaistuksen sekä desibelitason sopiva. Vastaaja 15 kertoi tuoneensa luokkaan jumppapalloja, irtoväliläisimä sekä vilttejä oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisätäkseen.

Avoim oppimisympäristö

Vastaajista kolme (V17, V2 ja V7) oli kertonut kokemuksistaan koskien avointa oppimisympäristöä ja kouluviihtyvyyttä. Vastaaja 2 koki erilaisuuden viehätysten nostavan viihtyvyyttä, mutta toisaalta tilan melutason haittaavan keskittymismahdollisuuksia. Vastaaja 17 puolestaan koki avoimen oppimisympäristön vastaavan paremmin erilaisten oppilaiden henkilökohtaisia tarpeita, jolloin se lisäsi heidän kouluviihtyvyyttään.

Vastaaja 7 koki myös oppilaiden tarpeisiin muokatun ympäristön nostavan kouluviihtyvyyttä:

”Iloiset värit, systeemien selkeys ja rennon ilmapiirin luova toiminnallisuuden mahdollistava ympäristö lisäävät viihtyisyyttä ja yhteisvastuuta. Se myös ruokkii luovuutta, mikä näkyy oppilaiden rohkeamana ideointina sekä oppimisympäristön kehittämisen että oppimisprosessin osalta.” (V7, AO)

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koetut vaikutukset kouluviihtyvyyteen

Tässä osiossa käydään läpi merkityssuhde-ehdotelman oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien koetut vaikutukset kouluviihtyvyyteen kuuluneet kokemukset. Tähän osioon jaoteltiin kaksi kokemusta (V3 ja V7) liittyen perinteiseen oppimisympäristöön, avointa oppimisympäristöä tai koulun ulkopuolista oppimisympäristöä koskien ei ollut tuotu ilmi kategoriaan liittyviä kokemuksia.

Vastaaja 3 koki, että luokkahuone voi toimia oppilaiden ”olohuoneena”, johon kaikki saavat vaikuttaa ja näin kouluviihtyvyys lisääntyy. Vastaaja 7 kuvaili luokkahuoneen vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyydelle seuraavasti:

”---. Oppilaat kaipaavat värikkyyttä, monipuolista toimintaa mahdollistavan ympäristön ja tiloja työskennellä rennosti myös ryhmässä. ---. Kun oppilaat saavat olla yhdessä muokkaamassa oppimistulokset ja kaikki saavat olla prosessissa vaikuttamassa (esim. nimettömät idea- ja toivekyselyt), vähenee työrauhaongelmat ja kiusaaminen.” (V7, PO)

Kokemukset oppimisympäristön vähäisestä vaikutuksesta tai merkityksettömyydestä kouluviihtyvyydelle

Merkityssuhde-ehdotelma 5) Kokemukset oppimisympäristön vähäisestä vaikutuksesta tai merkityksettömyydestä kouluviihtyvyydelle pitää sisällään opettajien kokemuksia oppimisympäristön vähäisestä merkityksestä oppilaiden kouluviihtyvyydelle. Kokemuksia löytyi koskien perinteistä oppimisympäristöä, avointa oppimisympäristöä sekä koulun ulkopuolista oppimisympäristöä.

Perinteinen oppimisympäristö

Vastaajista kahdeksan kappaletta (V10, V12, V22, V13, V25, V24, V21 ja V26) koki, ettei perinteisen oppimisympäristön vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyydelle ollut merkittävä. Yksi vastaajista (V10) koki, ettei tiennyt, oliko luokkahuoneella vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Neljä vastaajaa (V21, V26, V25 ja V24) puolestaan oli kuvannut kokemuksiaan lyhyesti, koki luokkahuoneen vaikuttavan ”neutraalisti”, ”ei mitenkään”, ”vähän” tai ”ei suurta vaikutusta”.

Vastaajista kolme kappaletta (V22, V13 ja V12) kokivat luokkahuoneen vaikutuksen vähäiseksi ja olivat sitä mieltä, että vaikutus kouluviihtyvyyteen nousee muista asioista, kuten ”tilan muut toiminnot” tai oppilaiden ”sisäinen motivaatio”.

Avoim oppimisympäristö

Kuusi vastaajaa (V18, V26, V12, V10, V20 ja V24) koki, ettei avoimella oppimisympäristöllä ole merkittävää vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyydelle. Lyhyesti kokemuksistaan kertoi kolme vastaajaa (V10, V20 ja V24), kaksi (V10 ja V20) koki, ettei tiennyt, oliko vaikutusta, vastaajan 24 kokemus oli, että avoimen oppimisympäristön vaikutus viihtyvyydelle on vähäinen.

Vastaajista kolme (V18, V26 ja V12) koki avoimen oppimisympäristön vaikuttavan oppilaiden kouluviihtyvyyteen vähän tai ei ollenkaan, sen sijaan vaikutus viihtyvyyteen koettiin tulevan muista tekijöistä. Vastaaja 26 koki viihtyvyyden tulevan tekemisen kautta, vastaaja 12 koki ristiriitaisia tuntemuksia oppilaiden viihtymisen suhteen kertoen, että viihtymiseen vaikuttavat hänen mielestään enemmän muut seikat, mutta kirjastohuone oppimisympäristönä oli kuitenkin hänen oppilailleen mieluinen ja siellä viihdyttiin. Vastaaja 18 puolestaan koki luokkahengellä olevan suurimman vaikutuksen viihtyvyydelle:

”Tässäkin uskon että ihmiset tekevät sen viihtyvyyden. Jos luokkaan saadaan hyvä henki niin se on ihan sama ollaanko kellarissa vai huippumodernissa koulussa.”(V18, AO)

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Tähän oli lyhyesti vastannut kaksi kyselyyn osallistunutta opettajaa (V24 ja V15). Toinen (V15) ei osannut tarkemmin sanoa, onko koulun ulkopuolisella oppimisympäristöllä vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyydelle, toinen (V24) koki, ettei vaikutusta juurikaan ollut.

Yleisesti kokemuksia oppimisympäristöistä kouluviihtyvyyteen liittyen

Viimeinen merkityssuhde-ehdotelma opettajien yleisiä huomioita ja ehdotuksia oppimisympäristöjä koskien pitää sisällään ne vastaukset, joiden en kokenut täysin sopivan edellä esitettyihin kategorioihin. Useassa vastauksessa oli myös elementtejä, joiden puolesta ne olisi voitu jaotella toisin, mutta päädyin lisäämään ne tähän kategoriaan, jos vastaaja ei esimerkiksi selkeästi kertonut kokemuksiaan kysytystä aihepiiristä.

Perinteinen oppimisympäristö

Vastaaja 28 toi esille, että haluaisi luokkahuoneeseensa esimerkiksi sohvia, jumppapalloja ja seisomapöytiä. Hän koki, että oppilaiden ei ollut hyvä työskennellä pulpettien äärellä.

Vastaaja 9 puolestaan ei osannut sanoa, kaipaisivatko oppilaat työskentelyä muualla, kuin perinteisessä luokkahuoneessa.

Avoim oppimisympäristö

Kuusi vastaajaa (V8, V9, V4, V25, V27 ja V15) oli tuonut ilmi huomioita liittyen avoimeen oppimisympäristöön ja kouluviihtyvyyteen. Heistä kolme (V8, V9 ja V4) piti avoimen oppimisympäristön merkitystä kouluviihtyvyydelle vaihtelevana, osalle oppilaista työskentely on vaikeaa ja osalla sujuu hyvin. Vastaajan 8 mukaan hänen luokastaan suurin osa viihtyy parhaiten strukturoidussa tilassa.

Vastaaja 15 ei ole saanut kokemuksia avoimessa oppimisympäristössä toimimisesta eikä sen myötä vaikutuksista kouluviihtyvyyteen, sillä hänellä ei ole ollut mahdollisuutta työskennellä sellaisessa. Vastaaja 27 puolestaan koki viihtyvyyden lisääntyvän siksi, että oppilaiden työskentelymotivaation puuttuessa he pääsevät ”isoissa ympyröissä” vähemmällä. Vastaajan 25 mukaan avoin oppimisympäristö sallii oppilaille paremmat mahdollisuudet liikkumiseen.

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Vastaajista viisi (V3, V23, V28, V17 ja V27) oli kertonut kokemuksiaan ja huomioita liittyen koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön. Vastaajan 28 vastauksesta sai käsityksen, että hänen luokkansa kanssa koulun ulkopuolisen oppimisympäristön hyödyntäminen on hankalaa, sillä oppilaista ”---. Joku saa kiinnipitoravarit kumminkin.” (V28, KUO). Vastaaja 27 puolestaan koki, että koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä oppilaiden toiminta on lähinnä ”chillailua”.

Vastaaja 23 koki sään vaikuttavan oppilaiden viihtyvyyteen koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Vastaaja 3 koki, että erilaiset vierailukohteet olivat suosittuja, kuten esimerkiksi museo, kunnantalo ja liikuntahalli, mutta ei kuvaillut, miten ne vaikuttavat oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Vastaaja 17 puolestaan koki, että reissut muualla vaativat paljon järjestelyä ja välimatkat ovat joskus pitkiä ja opintojen aikataulu on kiireinen, mutta aiheen ollessa kiinnostava lisääntyy into myös omaan työskentelyyn.

6 Johtopäätökset

Tässä osiossa tarkastellaan tutkimustuloksia yleisen merkitysverkon luomisen avulla, kytkien vastaukset teoriaan. Olen päätenyt tekemään oman yleisen merkitysverkon kumpaakin tutkimuskysymystä koskien, jotta kumpikin tutkimuskysymys tuloksineen tulee käsiteltyä tasapuolisesti.

6.1 Oppimisympäristö ja työskentelymotivaatio

Käytyäni tutkimuksen vastaukset useaan otteeseen läpi merkityssuhde-ehdotelmien pohjalta olen päätenyt seuraavanlaiseen yleiseen merkitysverkkoon (II Yleinen merkitysverkko, kohta c.) oppimisympäristöä ja työskentelymotivaatiota koskien. Yleinen merkitysverkko on jakautunut kolmeen osioon kuuden merkityssuhde-ehdotelman pohjalta: 1. Työskentelymotivaatiota parantavat tekijät, 2. Työskentelymotivaatiota laskevat tekijät ja 3. Työskentelymotivaatioon vaikuttavat muut tekijät.

Työskentelymotivaatiota parantavat tekijät

Yhtenä työskentelymotivaatiota parantavana tekijänä oppimisympäristössä koettiin sen toimivuus ja sitä kautta työskentelyn sujuvuus. Toimivuudella sekä sujuvuudella viitattiin esimerkiksi luokkahuoneen toimiviin ratkaisuihin sekä esimerkiksi verkossa olevien oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Verkossa olevat oppimisympäristöt tarjoavat työkaluja yhteisölliseen työskentelyyn sekä tiedon luomiseen, verkko-oppimisympäristöille olennaista on avoimuus niin sisältöä kuin käytettyjä opetus- ja opiskelumenetelmiä ajatellen (Vuopala, 2013). Koettiin, että oppilaiden työskentelymotivaatio parani verkko-oppimisympäristön myötä.

Työskentelymotivaation koettiin pysyvän yllä ja parantuvan myös silloin, kun opettaja osasi omalla toiminnallaan hyödyntää ympäristöä opetukseen parhaansa mukaan. Syrjäläinen (2003) väitöskirjassaan Yrjönsuurta mukailleen toteaa, että oppitunnin ennakoitavuus ei ole koskaan täysin varmaa, sillä ei voida etukäteen tietää, mitä tunnilla lopulta todellisuudessa tapahtuu ja mikä on toiminnan lopputulos tunnin päätyttyä. Opetuksen ollessa sekä sattumanvaraista että kompleksista, voidaan opetus-oppimistapahtumaa hahmottaa eräänlaisena kaaoksena ja kaaostilojen toistumisena. Opettaja omalla pedagogisella toiminnallaan ennakoii ja kontrolloi tilanteiden sattumanvaraisuutta. (Syrjäläinen, 2003)

Ihmisen psyykkisiin motiiveihin lukeutuu esimerkiksi uteliaisuus, älyllinen luovuus sekä esteettiset nautinnot (Aarnio, ym. 2013). Tällaisia psyykkisiä motiiveja tutkimuksessa koettiin ruokittavan oppimisympäristöjen muokattavuudella, niiden tarkoituksenmukaisuudella sekä sopivalla virikkeellisyydellä. Työskentelymotivaatiossa koettiin kohentumista myös silloin, kun ympäristössä yleinen viihtyisyys oli kohdallaan, oppimisympäristö oli rauhallinen ja sisustukseltaan toimiva sekä esteettinen. Ihminen kaipaa fyysisen ympäristön toimivuuden lisäksi myös psyykkisesti miellyttäviä kokemuksia tarjoavaa ympäristöä motivoitukseen työntekoon.

Työskentelymotivaation koettiin myös kohentuvan silloin, kun oppilaat olivat itse saaneet vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä sekä työskentelyynsä. Esimerkiksi vapaus valita työskentelypisteensä lisäsi innokkuutta työskentelyyn, kuten myös mahdollisuus olla osa päätöksentekoa oppimisympäristöä koskevia ratkaisuja ajatellen. Kuusisen (1991) mukaan motivaatio tulee esille erityisesti käyttäytymisessä. Sen myötä määräytyy, kuinka innostuneesti yksilö suhtautuu johonkin asiaan ja miten hän toimii sen suhteen. Motivaatio on nähtävissä yksilön tekemisissä valinnoissa, aktiivitaso nousee motivaation lisääntyessä. (Kuusinen, 1991). Kun oppilaiden motivaatio työskentelyyn nousee, myös muu aktiivisuus esimerkiksi yhteisten asioiden eteen tekemiselle kasvaa ja vaikuttaa myönteisesti yksilöllisellä sekä yhteisöllisellä tasolla.

Työskentelymotivaatiota laskevat tekijät

Työskentelymotivaatiota haittaavana tekijänä koettiin useampaan otteeseen erityisesti opetukseen käytetyn tilan koko, varsinkin sen pienuus. Nuikkisen (2009) mukaan fyysisellä ympäristöllä on suuri rooli oppilaiden kokemassa turvallisuudentunteessa, myös ympäristön tarjoamat puitteet elämiseen ja hallintaan ovat merkittäviä (Nuikkinen, 2009). Ryhmäkoon ollessa suuri ja tilan vastaavasti liian pieni, oppilaiden yksilöllinen tila voi rajoittua hyvin vähäiseksi, mikä puolestaan voi näkyä työskentelymotivaatiota haittaavana tekijänä, kun ei ole kunnolla tilaa omalle työskentelylle ja joidenkin oppilaiden kaipaamalle henkilökohtaiselle tilalle.

Joskus oppimisympäristö koettiin haasteelliseksi valjastaa sopivaan opetuskäyttöön esimerkiksi sen hankalan sijainnin vuoksi (tilassa läpikulkua tai muuta ylimääräistä toimintaa), jolloin sen koettiin oppilaiden kiinnostuksesta ympäristöä kohtaan huolimatta haittaavan heidän työskentelymotivaatiotaan. Toimivan työskentelyilmapiirin on todettu vaikuttavan

myönteisesti koulunkäyntimotivaatioon, hyvinvointiin oppilaiden keskuudessa sekä oppimistuloksiin (Holopainen, ym., 2009). Työrauhan koettiin häiriintyvän myös niissä tilanteissa, kun opiskeluun käytetty ympäristö oli liian pieni.

Työskentelymotivaatiota laskevaksi tekijäksi koettiin myös se, jos oppimisympäristö oli puutteellisesti sisustettu tai ei vastannut opettajan toiveita oppimisympäristön toimivuudesta. Tämä tuli esille mainintoina siitä, että luokasta puuttui jotain olennaisia välineitä opetukseen liittyen tai oli tulkittavissa siitä, että opettaja ei kuvailunsa perusteella itse pitänyt oppimisympäristöksi valikoituneesta tilasta. Opettaja-oppilassuhteen ollessa myönteinen, voi opettajan myönteinen asennoituminen jotain asiaa kohtaan muuttaa myös oppilaiden suhtautumista myönteisempään suuntaan (Nieminen, 1998). Näin ollen opettajan oma kielteisyyttä henkivä suhtautuminen voi vaikuttaa myös oppilaiden suhtautumiseen oppimisympäristöön epäsuotuisemmin tai ainakin antaa opettajalle tunteen siitä, ettei oppimisympäristöstä pidetä.

Työskentelymotivaatioon vaikuttavat muut tekijät

Opettajat, jotka olivat kokeneet, ettei oppimisympäristöllä ollut merkittävää vaikutusta oppilaiden työskentelymotivaatiolle, olivat vastauksissaan tuoneet esille työskentelymotivaatioon vaikuttavia muita seikkoja. Vastauksissa työskentelymotivaation koettiin tulevan oppilaan sisäisestä motivaatiosta työskentelyyn. Kotilaisen & Laurialan (2012) mukaan oppilaan sitoutuminen sekä motivaatio nousevat oppilaan käsityksestä omasta itsestään. Tämän perusteella ilmenee yksilön käyttäytyminen ja toiminta; käsityksen ollessa itsestä myönteinen se edistää oppimista, kun taas kielteisen käsityksen vallitessa minäkäsitys voi jarruttaa oppimista (Kotilainen & Lauriala, 2012). Näin ollen oppilaan minäkäsityksen ollessa myönteinen, olisi sillä suurempi vaikutus työskentelymotivaatiolle, kuin oppimisympäristöllä.

Yhtenä työskentelymotivaatiota nostavana tekijänä oppimisympäristön sijaan koettiin oppiaine ja sen mielenkiintoisuus oppilaalle. Decin (1985) ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan ihminen on luonnostaan utelias, elinvoimainen, motivoitunut sekä kokee olevansa vastuussa tekemisistään. Ihmisen sisäinen motivaatio vahvistuu hänen saadessaan myönteistä palautetta toimistaan ja näin vahvistusta omalle pätevyydelleen. (Lehtinen, ym. 2016). Usein mieleisiksi oppiaineiksi koetaan juuri ne aineet, joissa oppimista ja onnistumisen kokemuksia on tapahtunut. Myös käytettyjä työtapoja ja laitteiden toimivuutta pidettiin tärkeämpänä, kuin oppimisympäristöä.

6.2 Oppimisympäristö ja kouluviihtyvyys

Myös oppimisympäristöä ja kouluviihtyvyyttä koskien olen päättänyt jakamaan yleisen merkitysverkon vastaavanlaisiin kolmeen osioon (II Yleinen merkitysverkko, kohta c.) kuuden merkityssuhde-ehdotelman pohjalta: 1. Kouluviihtyvyyttä parantavat tekijät, 2. Kouluviihtyvyyttä laskevat tekijät ja 3. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat muut tekijät.

Kouluviihtyvyyttä parantavat tekijät

Tuorilan (2009) mukaan voimaantuminen on luontevinta sellaisessa ympäristössä, jossa ilmapiiri koetaan turvalliseksi, yksilö kokee itsensä hyväksytyksi ja oman asemansa tasa-arvoiseksi (Tuorila, 2009). Eräs opettaja toikin vastauksessaan esille, että hänen luokkansa kaipaa selkeästi omaa tilaa, minkälaiseksi oma luokkahuone koettiin. Oppilaiden viihtyvyyden koettiin parantuvan, kun heillä oli olemassa omaksi mielletty alue.

Yksi opettaja toi kokemuksessaan esille, että hänen oppilaidensa viihtyvyys on lisääntynyt sekä sijainniltaan että ulkoasultaan poikkeavan luokkatilan myötä. Samansuuntaisia kokemuksia oli havaittavissa useampia; vaihtelu oppimisympäristöissä selkeästi virkisti oppilaita ja koulussa viihdyttiin paremmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kokemukset sekä onnistumiset vaihtelevissa ympäristöissä ja erilaisissa oppimistilanteissa kannustavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen (Opetushallitus, 2014). Tällaiset erilaisissa ympäristöissä koetut onnistumiset sekä innostumiset osaltaan voivat myös lisätä kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksessa useampi vastaaja mainitsi erityisesti avoimen oppimisympäristön kouluviihtyvyyttä lisänneenä tekijänä.

Korpelan (2008) mukaan luonto toimii ihmiselle rauhoittavana tekijänä. Fyysiset sekä psyykkiset myönteiset vaikutukset luonnossa vietetyn ajan myötä ovat havaittavissa jo muutamissa minuuteissa, esimerkiksi metsän vihreyden havaitsemiseen ihminen liittyy aistiärsykkeiden avulla automaattisesti turvallisuuteen sekä levollisuuteen viittaavia tunnemerkityksiä. (Korpela, 2008) Vastauksissa tuotiinkin esille luonnon vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen erityisesti koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Erilaiset retket ja oppimistapahtumat virkistivät ja toivat innokkuutta oppilaisiin.

Vastauksissa esille nousi kouluviihtyvyyttä nostavana tekijänä myös oppimisympäristön esteettisyys. Lönnrothin (2014) mukaan opetustapahtuma, jossa opettaja ja oppilas ovat tietyn tilan käyttäjinä saaden ympäristöstään esteettisen kokemuksen, tuo osallisille tyytyväisyyttä,

nostaa hyvinvointia ja myönteisyyttä (Lönnroth, 2014). Kokemuksissa mainittiin myös melutason sopivana pysyminen ja muunneltavissa oleva, oppilaiden erilaiset tarpeet hyvin huomioiva ympäristö kouluviihtyvyyttä parantavina asioina. Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) 4 § Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistämisestä tuodaankin esille, että oppimisympäristöjen tulee huomioida oppilaiden yksilökohtaiset tarpeet sekä tukea yksilön kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta yhdenvertaisesti (Valtioneuvoston asetus (422/2012) 4 §).

Oppilaiden saadessa itse vaikuttaa oppimisympäristöönsä oli myös havaittu työrauhan parantumista sekä kiusaamistilanteiden vähentymistä ja tämän myötä kouluviihtyvyyden paranemista. Koulu on Opetushallituksen (2012) mukaan yhteisö, jossa oppilaalle on tärkeää kokea kuuluvuuden tunnetta. Yhteisöllisyyteen kouluissa olennaisesti kuuluvat julkituodut normit, tapa- ja käyttäytymissäännöt sekä arjessa selviytymiseen osoitetut tavat, joihin niin oppilailla kuin opettajillakin tulee olla mahdollisuus vaikuttaa (Opetushallitus, 2012). Kun oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omia asioita sekä oppimisympäristöä koskien pidetään tasapuolisina, on luokan yhteisöllisyydellä mahdollisuus kehittyä parempaan suuntaan ja näin osaltaan lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

Kouluviihtyvyyttä laskevat tekijät

Kouluviihtyvyyttä verottavina tekijöinä koettiin puutteelliset oppimisympäristöt. Tilan pienuus mainittiin myös tässä yhteydessä haittaavana tekijänä kouluviihtyvyyttä ajatellen. Oppimisympäristöjen suunnittelu ja toteutus ovat tärkeitä asioita erityisesti tulevaisuuden kouluja ajatellen. Hyvällä suunnittelulla ja toteutuksella on mahdollista toteuttaa oppimisympäristöjä, joissa viihdytään, voidaan hyvin, motivoitua oppimaan sekä vahvistetaan yhteisöllisyyttä (Mattila & Miettunen, 2010). Huonosti suunnitellut oppimisympäristöt sekä syystä tai toisesta luokkia väliaikaisesti oppimisympäristöihin ajavat tilanteet voivat osaltaan laskea viihtyvyyttä koulussa, kun opetusta ei mahdollisesti saada järjestettyä kunnollisissa puitteissa. Lisäksi erityisesti vanhojen koulujen oppimisympäristöt eivät välttämättä tule kovin lähelle oppilaiden nykypäivän elämismaailmaa, osaltaan heikentäen kouluviihtyvyyttä.

Eräs vastanneista opettajista toi myös esiin erityisesti avointa oppimisympäristöä koskien, että hänen oppilaansa eivät viihdy avoimissa, huonosti ennustettavissa olevissa ympäristöissä. Oppilaat kaipaavat oppimisympäristöltä turvallisuutta, mikä tulee osittain myös tuttuuden ja ennustettavuuden myötä. Oppimisympäristön turvallisuutta voidaan lähes-

tyä Lindforsin (2012) mukaan fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta sekä pedagogisesta näkökulmasta. Viime kädessä oppimisympäristön turvallisuus ilmenee oppilaan henkilökohtaisena kokemuksena sekä mahdollisuutena riskien hallintaan. Yksilö kokee olonsa koulun oppimisympäristössä turvallisiksi, kun ympäristön riskit on tiedostettu ja sen myötä koulun turvallisuuskulttuuri rakennettu toimivaksi (Lindfors, 2012). Kun oppilaat tietävät, miten missäkin oppimisympäristössä kuuluu toimia, myös viihtyvyys koulussa voi parantua.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat muut tekijät

Opettajat, jotka eivät olleet kokeneet oppimisympäristön vaikuttaneen merkittävästi oppilaiden kouluviihtyvyyteen, toivat esille muita viihtyvyyteen vaikuttaneita seikkoja. Kouluviihtyvyyteen koettiin vaikuttavan esimerkiksi tilojen muut toiminnot sekä oppilaiden sisäinen motivaatio. Soinisen (1989) mukaan koulussa viihtymiseen vaikuttaakin merkittävästi opiskelun koettu mielekkyys. Olennaista on saada oppilaille tunne siitä, että opiskelu on henkilökohtaisesti merkittävää ja tarpeellista (Soininen, 1989).

Yhtenä viihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä tuotiin esille luokkahenki. Ollikaisen (2012) mukaan koulu on yksi tärkeimmistä lasten ja nuorten elämään vaikuttavista laitoksista, kuten tärkeitä ovat myös toiset oppilaat sekä kasvua tukevat vertaisryhmät (Ollikainen, 2012). Koulu yhdessä opettajan sekä luokan oppilaiden kanssa muodostaa luokkahengen. Kun kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä sekä tilaa olla oma itsensä, on mahdollisuus myös kouluviihtyvyyden paranemiselle.

Vastauksissa tuli ilmi myös kokemus oppimisen omistajuuden lisääntymisestä sen myötä, kun oppilas oli saanut ottaa vastuuta omasta opiskelustaan esimerkiksi valitsemalla oppimisympäristönsä sisällä sopivan työskentelypaikan sekä tavan. Väisänen (2001) mukaan itseohjautuvuuteen sisältyy henkilökohtainen kokemus tiedon merkityksestä. Ihminen muotoutuu itseensä sekä ympäröivään maailmaan uudella tavalla. Tavoitteena on oppijan kasvava yksilöllisyys ja itsenäisyys sekä toisaalta myös vastuu omasta oppimisestaan. (Väisänen, 2001)

7 Tutkimuksen luotettavuus

Omassa tutkimuksessani oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksista oppimiseen sekä kouluviihtyvyyteen tutkimusetiikka ja luotettavuus nousevat esille ainakin haastattelukysymyksiä muotoiltaessa. Kysymykset eivät saa olla liian johdattelevia, jotta vastaajalla säilyy mahdollisuus antaa omanlaisensa ja hänen omaa kokemustaan mahdollisimman hyvin kuvaava vastaus. Kysymyksiä laatiessa tutkijan tulee ehdottomasti pysyttäytyä neutraalina sekä puolueettomana. (Eskola & Suoranta, 2005)

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen tulee noudattaa seuraavanlaisia kohtia: 1. Tutkimuksen on seurattava tiedeyhteisön toimintamalleja, totuudenmukaisuutta, huolellista ja tarkkaa toteutusta niin tutkimustulosten taltioinnissa kuin esilletuomisessa sekä erilaisten tutkimusten ja niiden löydösten arvioinnissa, 2. Tutkimuksessa käytetään arvosteluperusteiden mukaisia ja eettisesti pitäviä tutkimus-, tiedonetsintä- sekä arviointikeinoja sekä noudatetaan tutkimustiedon julkaisussa edellytettyä avoimuutta, 3. Tutkija antaa toisille tutkijoille heille kuuluvan arvon niin tutkimustulosten esittämisessä kuin omassa tutkimuksessaan. (Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet, 2003) Näitä olen noudattanut tutkimuksessani pyrkien tekemään työn vaiheista mahdollisimman läpinäkyvät lukijalle sekä huolellisella lähteiden merkinnällä.

Tutkimusetiikka voidaan myös jakaa sisäiseen ja ulkoiseen tutkimusetiikkaan. Sisäinen etiikka tutkimuksessa merkitsee etiikkaa tutkimuksen sisäisessä ympäristössä: tieteen toteuttamisen oma säännöstö, mikä varmistaa laadukkaan tutkimuksen. Sisäiseen tutkimusetiikkaan kuuluvat olennaisesti rehellisyys, puolueettomuus sekä täsmällisyys. Tutkimustapahintaan liittyvä ulkoinen etiikka puolestaan pitää sisällään tutkimuksen kosketuksen ympäristöömme. Tähän kuuluvat yhteiskunta sekä ne kaikki ihmiset, joita tutkimuksessa käytetään informanteina. Ulkoiselle etiikalle olennaisia ominaisuuksia ovat hyvän jakaminen, tutkittavan vahingoittamisen välttäminen, tutkittavan kohteen itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä oikeudenmukaisuus. (Sarvimäki, 2006)

Tutkimuksen kohdistuessa aikuisiin ihmisiin, tulee huomioon ottaa hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti osallistumisen vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus sekä aineiston tarpeen mukainen anonymisointi. Tämän olen tutkimuksessani toteuttanut pitämällä kyselyn nimettömänä sekä käsittelemällä aineistoa niin, että tutkimukseen osallistuneita henkilöitä on

mahdotonta tunnistaa. Lisäksi en kyselyssäni selvittänyt tutkittavien sukupuolta, jotta tutkimus pysyisi senkin puolesta mahdollisimman vapaana sukupuolen usein mukanaan tuomista ennakko-oletuksista. Tutkimuseettiset ohjeet eivät ole laissa säädettyjä, mutta ne sitovat tutkijaa ammatilliselta kannalta. Näillä ohjeilla pyritään sitouttamaan tutkijoita tietynlaisiin arvoihin sekä ylläpidetään hyvän eettisen käytännön mukaista tutkimustyötä. Ohjeet on laadittu hyvin yleisellä tasolla niiden laajan käytettävyyden vuoksi, joten ne ovat suhteellisen tulkinnanvaraisia. (Kuula, 2006)

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta kunnioitetaan suomalla henkilöille mahdollisuus valita, haluavatko he olla osana tutkimusta. Parhaiten tämä onnistuu, kun tutkimukseen mahdollisesti osallistuville tarjotaan tarpeeksi tietoa toteutettavasta tutkimuksesta: tietoon tulee saattaa tutkimuksen ja sen toteuttajien perustiedot sekä tutkittavilta henkilöiltä kerättävän informaation käyttöaikomukset. Tämän lisäksi tutkittaville on tuotava ilmi tutkimuksen laatu: onko aikomuksena toteuttaa kertaluontoinen tutkimus, kuinka suurta aktiivisuutta tutkimukseen osallistuminen osallistujilta vaatii sekä millä tavoin tutkimus vaatii osallistujan ajallista panostusta. (Kuula, 2006)

Yksityisyyden kunnioittaminen tutkimuksessa ilmenee niin, että tutkittavalla on oikeus määrätä, minkälaisia tietoja he itsestään antavat tutkimustarkoituksiin. Mitään tekstejä tutkija ei saa kirjoittaa niin, että siitä selviäisi tutkittavan henkilöllisyys, sillä tutkimuksessa voi nousta esille myös hyvin arkaluontoista ja henkilökohtaista tietoa tutkittavista henkilöistä. (Kuula, 2006)

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä olevaa tietoa, vaan kyseisten henkilöiden kokemuksista nousseita näkemyksiä. Kokemuksista saatu tieto ei myöskään välttämättä kerro kokijan tiedon oikeellisuutta kyseisistä tilanteista, sillä esimerkiksi opettajan oma käsitys hänen luokkansa työskentelymotivaatiosta tai kouluviihtyvyydestä voi olla värittänyt esimerkiksi hänen omien aikaisempien kokemustensa tai mielipiteidensä myötä.

8 Yhteenveto

Vuoden 2016 syksyllä on otettu käyttöön uudenlaiset opetussuunnitelmat; uudistettu, ilmiöpohjaiseen opetukseen tähtäävä opetussuunnitelma pitää sisällään seitsemän laaja-alaista osaamistavoitetta, joita toteutetaan kaikissa oppiaineissa ja jokaisella vuosiluokalla (Nissilä, 2015). Tämän myötä on kouluissa myös uudistettu oppimisympäristöjä: luokkahuoneen lisäksi oppimisympäristöinä hyödynnetään yhä enemmän muun muassa koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä, opitaan luonnossa liikkuen sekä esimerkiksi museoissa ja yrityksissä vierailen. Myös virtuaaliset oppimisympäristöt, kuten pelit, on otettu yhä laajemmin käyttöön. Oppilaiden osallistumista oppimisympäristöjen kehittämiseen pidetään myös merkityksellisenä. (Opetushallitus, 2017)

Yle uutisoi 10.8.2016 Hattulan kunnan uudesta Juteinikeskuksesta, johon kuuluu esikoulu, koulu sekä monitoimihalli. Koulu on suunniteltu ja rakennettu hyödyntämään pedagogisesti joustavia oppimisympäristöjä. Suurelta osin on luovuttu perinteisistä luokkahuoneista sekä pulpeteista, rakennuksessa on pääosassa kolme suurempaa avointa oppimisympäristöä sekä lisänä normaaleja luokkatiloja. Oppimisympäristöt ovat jaettu vuosiluokittain, 1-2. luokille, 3-4. luokille ja 5-6. luokille. Jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudelle on oma avoin ympäristönsä, jonka lisäksi löytyy myös muita monipuolisia ympäristöjä esimerkiksi lepäämiseen ja rauhalliseen työskentelyyn. Utiseen haastatellut opettajat ovat kokeneet, että uuteen oppimisympäristöön siirtyminen on osaltaan jännittävää ja myös innostavaa. Opettajat uskovat, että sopeutuminen uuteen on oppilaille vaivattomampaa kuin opettajille. (Kokko, 2016)

Myös MTV uutisoi 2015 helmikuussa opettajasta, joka halusi luopua perinteisestä luokasta oppimisympäristönä. Opettaja koki, ettei luokkatila palvellut oppilaiden oppimista eikä työrauhaa. Kolmosluokkalaiset saivat opettajan päätöksen myötä siirtyä työskentelemään muun muassa koulun kirjastoon sekä koulun muihin hyödynnettävissä oleviin avoimiin tiloihin, opiskelu suoritettiin pääasiallisesti pari- sekä ryhmätöinä. Opettaja kertoi työrauhan palautuneen täysin sekä oppilaiden viihtyvän paremmin, kun ei tarvinnut enää työskennellä yksin. Viihtyvyyden lisääntymisen lisäksi muutoksia on näkynyt myös paremmissa oppimistuloksissa. Utiseen oli haastateltu lisäksi oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöstä ja sen muutoksesta, esille nousivat entisen luokkaympäristön huono ilma sekä kovat penkit, minkä vuoksi nykyisin oppimiseen hyödynnetyt muut tilat saivat paljon kiitosta oppilailta. Muissa tiloissa opiskelu tuntui mieltäisältä, koska sisustus oli mukavampi sekä tilat olivat hiljaisia ja

näin ollen keskittyminen oli helpompaa. Opettaja koki myös, että tällaisen oppimisympäristön sekä työskentelymenetelmien myötä oppilaiden vastuu omasta oppimisestaan lisääntyi ja opettaja pystyi siirtymään enemmänkin oppimisen ohjaajaksi. (Lepistö, 2015)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset oppimisympäristöjen vaikutuksista olivat osaksi hyvin samansuuntaiset, kuin esimerkiksi edellä mainitussa uutisessa. Esille nousi kuitenkin myös paljon kokemuksia siitä, ettei oppimisympäristö ole tärkein määrittelijä oppilaiden työskentelymotivaatiolle tai kouluviihtyvyydelle. Oppimisympäristön voidaan siis todeta vaikuttavan oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen hyvin vaihtelevilla tavoilla, eivätkä tässä tutkimuksessa monen opettajan kokemukset aiheista olleet yksiselitteisiä. Myös aikaisempi tutkimus aiheesta osoittaa samansuuntaisiin tuloksiin, kuin tässä tutkimuksessa kävi ilmi: sujuvuus, tilojen toimivuus, omat vaikutusmahdollisuudet, esteettisyys, tilojen muunneltavuus sekä tietotekniikan hyödyntämismahdollisuudet koettiin merkittävinä tekijöinä oppimisympäristöissä niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnan työntekoa sekä viihtyvyyttä ajatellen.

Tutkijana toimimiseen kuuluu vapaus ennakko-oletuksista tutkittavaan aiheeseen liittyen, mutta en voi silti täysin väittää, ettei minulla jonkinlaisia ajatuksia olisi ollut siitä, minkälaisena tutkimus näyttäytyy. Henkilökohtaisesti lähdin tutkimusta tekemään ajatellen, että oppimisympäristöllä olisi ainakin jonkin verran vaikutusta niin työskentelymotivaatiolle kuin kouluviihtyvyydellekin. Tutkimus oli kuin mieltä avartava keskustelu, jossa tuli neutraalisti tarkastella erilaisia näkökulmia aihetta koskien, kuitenkin värittämättä sitä omalla mielipiteellään. Tämän tutkielman toteuttaminen onkin ollut hyvin mielenkiintoinen ja yllättävän mukaansatempaava matka tutkimuksen tekemiseen.

Uuden opetussuunnitelman myötä varmasti yhä useampi koululaitos tähtää muutosten tekemiseen nykyisissä oppimisympäristöissään. Haasteena varmasti on se, kuinka esimerkiksi vanhat koulurakennukset oppimisympäristöineen saadaan valjastettua nykyaikaisen opetussuunnitelman suosittamia oppimisympäristöjä vastaavaksi tilojen ollessa usein suhteellisen rajoitetut. Jatkoa ajatellen tutkimusta aiheeseen liittyen voisi esimerkiksi toteuttaa projektin muodossa, sillä olisi esimerkiksi erittäin kiinnostavaa tehdä vertailevaa tutkimusta oppimisympäristön muokkaamisen myötä tapahtuvista muutoksista muun muassa kouluviihtyvyyttä ajatellen. Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa tutkimusta siitä, minkälaisia ideoita, ajatuksia ja toiveita oppilailla olisi omaa oppimisympäristöään koskien ja saada selville, miten he itse mahdollisuuden tullen muokkaisivat oppimisympäristöjään.

Lähteet

- Aarnio, K., Kalakoski, V., Paavilainen, P., Rantala S. & Suomalainen, S. (2013). *Skeema 4. Motivaatio, tunteet ja taitava ajattelu*. Helsinki: Edita.
- Arvaja, M. (2005). *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*. Taylor & Francis Ltd.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Harju, V. (2014). Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Holopainen P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi. *Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. (2013). Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värrä, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

- Kerr, N. & Tindale, R. (2004). *Group Performance and Decision Making*. Annual Review of Psychology.
- Koivisto, K. (2012). Koettu hallitsematon minuus – kokemus psykoosista ja autetuksi tulosta psykiatrisen sairaalahoidon aikana. Fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kokko, T. (2016). "Oppilaat ovat kuin kalat vedessä" – opettajia uusi oppimisympäristö jännittää enemmän. Noudettu osoitteesta <http://yle.fi/uutiset/3-9084943>.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). *Well-being in schools: a conceptual model*. Oxford: Oxford University Press.
- Korhonen, M. (2013) *Rakas Joulupukki*. Blogikirjoitus, noudettu osoitteesta <http://www.maaritkorhonen.fi/183655152>.
- Korpela, K. (2008). Ympäristö ja positiiviset tunteet. Teoksessa Punamäki, R-L. Nieminen, P., Kiviaho, M. (toim.) *Mieli ja terveys: ilon ja muutoksen psykologiaa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koskinen-Ollonqvist, P., Aalto-Kallio, M., Mikkonen, N., Nykyri, P., Parviainen, H., Saikkonen, P. & Tamminiemi, K. (2006). *Rajoilla ja ytimessä. Terveystyön edistämisen näyttäytymisen väitöskirjatutkimuksissa*. Helsinki: Terveystyön edistämisen keskus ry.
- Kotilainen, M-R. & Lauriala, A. (2012). Motivaatio ja sitoutuminen oppimisen ehtoina. Teoksessa Lauriala, A. (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusinen, K-L. (1991). Motivaatio. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. WSOY.
- Kuusikorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava oppimistila*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Virginia Tech: Sage Publications, Inc.

Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Nurmijärvi: Suomen Painoagentti Oy.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lepistö, J. (2015) *Opettaja: Luokkahuone = huonoin oppimisympäristö lapselle*. Noudettu osoitteesta <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/opettaja-luokkahuone-huonoin-oppimisymparisto-lapselle/4761846>.

Loyens, S. & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects on constructivist learning environments: introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, vol. 36. Belgium: University of Antwerp.

Lönnroth, L-M. (2014). *Esteettisen oppimisympäristön merkitys*. Ammatillisen opettajan koulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Mattila, P. & Miettunen, J. (2010). Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa Vähähyyppä, K. (toim.) *Koulu 3.0*. Opetushallitus.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Nieminen, P. (1998). *Four Dance Subcultures. A Study of Non-Professional Dancers' Socialization, Participation Motives, Attitudes and Stereotypes*. *Studies in Sport, Physical Education and Health*. University of Jyväskylä. Väitöskirja.

Nissilä, M-L. (2015). Ops! Oppiminen uusiksi. *Opettaja-lehti 1/2015*. Noudettu osoitteesta <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036>

Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

- Ollikainen, T. (2012). Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksissä*. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Opetusministeriön julkaisu (2004). *Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *Uudet opetussuunnitelmat pähkinäkuoressa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö. *Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyksikäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruonaniemi, A. (2015). *Pulpetit ja luokkahuoneet pois uudenlaisen oppimisen tieltä*. Noudettu osoitteesta http://yle.fi/uutiset/pulpetit_ ja _luokkahuoneet_pois_uudenlaisen_oppimisen_tielta/7754313.
- Rovai, A. P. (2003). *A constructivist approach to online college learning*. School of Education, Regent University.
- Saloviita, T. (2006). Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Soininen, M. (1989). Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet (2003). Noudettu osoitteesta <http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/suomen-akatemianteettiset-ohjeet-2003.pdf>
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.

Tuorila, H. (2009). Terveyspalvelut ja potilaiden voimaantuminen. Teoksessa Lammi, M., Niva, M. & Varjonen, J. (toim.) *Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 2009*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Valtioneuvoston asetus (422/2012) 4 §: Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Annettu Helsingissä 22.6.2012.

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino oy.

Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus*. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Väisänen, P. (2001). Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

LIITE 1.

Opettajien kokemuksia oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen

Olen Satu Rydman ja opiskelen luokanopettajaksi Oulun yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa liittyen oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden koulunkäyntiin. Olen erittäin kiitollinen, jos vastaat kyselyyn aiheesta. Vastaaminen kestää noin 15-20 minuuttia. Kyselyyn vastataan nimettömänä, eikä henkilöllisyytesi paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

*Pakollinen

Taustatiedot

Ensimmäisessä osiossa kerätään tutkittavien taustatiedot, seuraavissa osioissa käsitellään varsinaista tutkimusaihetta.

1. Ikä *

Merkitse vain yksi soikio.

- alle 25 vuotta
- 25-30 vuotta
- 30-35 vuotta
- 35-40 vuotta
- 40-45 vuotta
- yli 45 vuotta

2. Opetusalan työkokemus vuosina *

Merkitse vain yksi soikio.

- alle 1 vuosi
- 1-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- yli 10 vuotta

3. Kuinka monessa oppilaitoksessa olet työskennellyt? *

Merkitse vain yksi soikio.

- 1-3 eri oppilaitoksessa
- 3-6 eri oppilaitoksessa
- yli kuudessa eri oppilaitoksessa

Osio a) Perinteinen luokkahuone

Tässä osiossa pääset vastaamaan tutkimusaihetta koskeviin kysymyksiin. Perinteisellä luokkahuoneella tarkoitan tässä yhteydessä koulua, missä oppilasryhmät opiskelevat erillisissä luokkatiloissa ja oppilailla on pulpetit henkilökohtaisina työskentelypisteinään.

4. Kuinka paljon työskentelet perinteisessä luokkahuoneessa? **Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	
Erittäin vähän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin paljon

5. Kuvaile työssäsi käyttämää luokkahuonetta. *

6. Kerro, miten oppilaasi työskentelevät perinteisessä luokkahuoneessa. *

7. Miten luokkahuone vaikuttaa oppilaiden työskentelymotivaatioon? *

8. Miten luokkahuone vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen? *

Osio b) Avoin oppimisympäristö

Avoimella oppimisympäristöllä tässä yhteydessä viitataan tilaan, mitä ei ole rajattu perinteisiin luokkahuoneisiin ja missä oppilailla ei välttämättä ole esimerkiksi pulpetteja henkilökohtaisina työskentelypisteinään.

9. Kuinka paljon työskentelet avoimessa oppimisympäristössä? **Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	
Erittäin vähän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin paljon

10. Kuvaile työssäsi käyttämää avointa oppimisympäristöä. *

11. Kerro, miten oppilaasi työskentelevät avoimessa oppimisympäristössä. *

12. Miten avoin oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden työskentelymotivaatioon? *

13. Miten avoin oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen? *

Osio c) Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt

Koulun ulkopuolisilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia koulun ulkopuolella käytettyjä oppimisympäristöjä, kuten esimerkiksi luontoa, museoita, kirjastoja ym.

14. Kuinka paljon työskentelet koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä? **Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	
Erittäin vähän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin paljon

15. Kuvaile työssäsi käyttämiä koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä. *

16. Kerro, miten oppilaasi työskentelevät koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. *

17. Miten koulun ulkopuolinen oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden työskentelymotivaatioon? *

18. Miten koulun ulkopuolinen oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen? *

Palvelun tarjoaa

