



Järvenpää Jukka-Pekka

Erityisopettajien käsitykset avoimen oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden
kouluhyvinvointiin

Pro-gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Erityislastentarhaopettaja

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityisopettajien käsitykset avoimen oppimisympäristön vaikutuksesta oppilaiden kouluhyvinvointiin (Jukka-Pekka Järvenpää)

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, 60 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2019

Tässä laadullisessa pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan erityisopettajien käsityksiä alakoululaisten kouluhyvinvoinnista. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvoinnista sekä, mitkä tekijät heikentävät tai parantavat kouluhyvinvointia. Tämä tutkimus tuo avoimiin oppimisympäristöihin erityispedagogiikan näkökulmaa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä tarkastellaan oppimisympäristöä, kouluhyvinvointia ja neuropsykiatrisia häiriöitä aikaisemman kirjallisuuden pohjalta. Tutkimuskysymyksissä haettiin tekijöitä, jotka joko paransivat tai heikensivät oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä erityisopettajien käsityksen mukaan, kun oppilailla oli neuropsykiatrisia haasteita.

Aikaisemman kirjallisuuden mukaan oppimisympäristöllä on suuri merkitys oppilaiden oppimiselle. Hyvä oppimisympäristö ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet ja hyvinvoinnin, tukee oppilaiden oppimista sekä itsetuntoa. Fyysisen oppimisympäristön tulee olla monipuolinen, jossa on erikokoisia tiloja erilaisille oppijoille. Lähdekirjallisuuden mukaan oppimisympäristö voi muun muassa tukea oppilaan ajattelua, toiminnanohjausta ja tarkkaavuuden suuntaamista.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla neljää alakoulun laaja-alaista erityisopettajaa, jotka työskentelivät avoimessa oppimisympäristössä Pohjois-Suomen alueella. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenografinen, koska tutkittiin erityisopettajien käsityksiä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan kouluhyvinvointia parantaa yhteisopettajuus, oma paikka ja rauhoittumispaikka. Kouluhyvinvointia heikentää äänihaitat, oman paikan puuttuminen ja rauhattomuus. Tutkimuksen tulosten mukaan erityisopettajat olivat pääasiassa tyytyväisiä avoimiin oppimisympäristöihin, mutta tiloihin toivottiin lisää jakotiloja. Jakotilat koettiin kouluhyvinvointia tukevin ratkaisuin. Tutkimuksen tulokset ovat osittain yhteneviä aikaisempien tutkimusten kanssa.

Avainsanat: oppimisympäristö, avoin oppimisympäristö, kouluhyvinvointi, neuropsykiatriset häiriöt

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	6
2.1	Fyysinen oppimisympäristö	8
2.2	Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö	10
2.3	Avoin oppimisympäristö	11
2.4	Inklusio.....	16
3	Kouluhyvinvointi.....	18
4	Neuropsykiatriset häiriöt	20
4.1	Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD	21
4.2	Autismikirjon häiriöt	22
5	Tutkimuksen toteutus.....	23
5.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma	23
5.2	Laadullinen tutkimus	23
5.3	Fenomenografia.....	24
5.4	Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen.....	25
5.5	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	28
5.6	Aineiston analyysi	29
5.7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	33
6	Tulokset.....	36
6.1	Oppilaiden kouluhyvinvointia parantavia tekijöitä avoimessa oppimisympäristössä.....	36
6.1.1	<i>Yhteisopettajuus.....</i>	<i>36</i>
6.1.2	<i>Oma paikka.....</i>	<i>38</i>
6.1.3	<i>Rauhoittumispaikka.....</i>	<i>39</i>
6.2	Oppilaiden kouluhyvinvointia heikentävät tekijät avoimessa oppimisympäristössä	40
6.2.1	<i>Äänihaitat</i>	<i>41</i>
6.2.2	<i>Oman paikan puuttuminen</i>	<i>42</i>
6.2.3	<i>Rauhattomuus</i>	<i>43</i>
6.3	Tulosten yhteenveto	43
7	Pohdinta.....	46
7.1	Jatkotutkimusaiheet	49
	Lähteet / References	50

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tutkin erityisopettajien käsityksiä kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä avoimessa oppimisympäristössä. Tämä on laadullinen tutkimus, jossa aineistona on neljän (4) laaja-alaisen erityisopettajan haastattelut, jotka ovat analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen kohdejoukko työskentelee Pohjois-Suomen alueella avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkimuksen erityinen mielenkiinto koskee oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia haasteita. Mielenkiintoni aihetta kohtaan on suoraan seurausta tulevista työtehtävistä, joita tulen tekemään erityisopettajana.

Avoimia oppimisympäristöjä on rakennettu viime vuosina Suomeen ja muualle maailmaan kiihtyvällä vauhdilla, mutta tutkittua tietoa näiden toimivuudesta on olemassa suhteellisen vähän. Suurimmaksi osaksi avoimia oppimisympäristöjä käsittelevät tutkimukset ovat liittyneet meluun ja yhteisopettajuuteen. Erityispedagoginen näkökulma puuttuu avoimen oppimisympäristön tutkimuksista, joihin tämä tutkimus pyrkii vastaamaan. Aihe on ajankohtainen, sillä tänä päivänä avoimista oppimisympäristöistä keskustellaan muun muassa lehtien palstoilla ja avoimet oppimisympäristöt yleistyvät Suomessa. Tämän ajankohtaisuuden takia aihetta on tärkeä tutkia.

Avoimet oppimisympäristöt tukevat uusinta perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014), sillä koulujen oppimisympäristöissä painotetaan vuorovaikutusta, yhteisöllistä oppimista ja osallisuutta (OPS, 2014, 29). Tähän avoimet oppimisympäristöt pyrkivät vastaamaan. Muun muassa Kuuskorpi ja Gonzales (2014, 73-74) toteavat avoimen oppimisympäristön olevan helposti muunneltava ja joustava, jossa voidaan opiskella joko yksin tai ryhmässä sekä samaa tilaa käyttäen useampi opettaja oppilaineen. Kylliäisen ja Pääkkösen (2017, 21) mukaan avoimet oppimisympäristöt ovat lisääntyneet uusimman opetussuunnitelman (2014) jälkeen.

Tässä pro gradu -tutkimuksessani keskeisiä käsitteitä ovat oppimisympäristö, kouluhyvinvointi ja neuropsykiatriset häiriöt. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kaksi kysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, millaiset tekijät parantavat oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä erityisopettajien käsitysten mukaan, kun oppilailla on neuropsykiatrisia haasteita? Toinen tutkimuskysymys oli, millaiset tekijät heikentävät oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä erityisopettajien käsitysten mukaan, kun oppilailla on neuropsykiatrisia haasteita? Tässä tutkimuksessa tutkitaan oppilaita tutkimuskysymysten kautta, mutta pääpaino on erityisopettajien käsityksissä.

Tässä tutkimuksessa on seitsemän päälukua, joista luvut 2-4 käsittävät teoreettisen viitekehyksen. Näissä luvuissa käsittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet aikaisemman kirjallisuuden pohjalta. Luvussa kaksi määritelen oppimisympäristön ja avoimen oppimisympäristön sekä inklusion. Luvussa 3 määrittelen kouluhyvinvoinnin ja luvussa neljä määrittelen neuropsykiatriset häiriöt. Teoriaosuuden jälkeen luvuissa viisi ja kuusi kerron tutkimuksen toteutuksesta ja tutkimuksen tulokset sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Viimeisessä luvussa on pohdinta ja jatkotutkimusaiheet.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristön käsitettä on Suomessa tutkittu laajemmin 2000-luvun alun jälkeen, yhtenä kysymyksenä on ollut, että onko olemassa ympäristöä, joka ei voi olla oppimisympäristö? Oppimisympäristöön kuuluu oleellisena osana antaa tilaisuus oppimiseen ja opettamiseen. (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta, 2012, 5.) Kirjallisuudessa oppimisympäristöjä käsitellään teoreettisesti pääasiassa neljänlaisesta näkökulmasta, fyysisestä-, pedagogisesta- sosiaalisesta- ja psykologisesta näkökulmasta. Nämä näkökulmat muodostavat kokonaisuuden, josta oppimisympäristö muotoutuu. (Nuikkinen, 2009, 79; Piispanen, 2008, 3.) Manninen ja kollegat (2007) jakavat oppimisympäristön viiteen eri näkökulmaan, näitä ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen. Didaktinen näkökulma vastaa aiemmin mainittua pedagogista näkökulmaa. Pedagoginen ymmärrys on kuitenkin se, joka tekee ympäristöstä oppimisympäristön, muut näkökulmat kuuluvat mihin tahansa ympäristöön. Ilman pedagogiikkaa ympäristö ei voi olla oppimisympäristö. (Manninen ym., 2007, 16 & 36.) Kirjallisuudessa puhutaan myös oppimisympäristön ulottuvuuksista, joilla tarkoitetaan samaa asiaa, kuin edellä mainitut oppimisympäristön näkökulmat ovat. Näitä ulottuvuuksia ovat muun muassa fyysinen, henkilökohtainen, virtuaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta, 2012, 5). Tässä opinnäytetyössä puhun oppimisympäristön näkökulmista.

Oppimisympäristön käsitteen historia ulottuu 1930-luvulle, sillä oppimisympäristön käsite on ollut käytössä 1930-luvulta alkaen, tällöin oppimisympäristöllä on tarkoitettu vain luokkahuonetta, joka on ollut suljettu tila, jossa opettaja opetti luokkaa luokan edestä. (Manninen ym., 2007, 7, 15.) Tänä päivänä oppimisympäristöillä tarkoitetaan kuitenkin kaikkia tiloja, paikkoja ja yhteisöjä sekä käytäntöjä, joissa oppimista ja opetusta tapahtuu. Tällä tavalla ajateltuna erilaiset välineet, materiaalit ja sähköiset laitteet kuuluvat myös oppimisympäristöön. Samoin nykyään oppimisympäristöön ajatellaan kuuluvan koulun ulkopuolellakin olevat tapahtumat, jos oppilas voi näihin osallistua joko tietoteknisen laitteen kautta tai paikan päällä olemalla. On kuitenkin selvää, että oppimisympäristöjen täytyy aina vahvistaa muun muassa yksilön oppimista, vuorovaikutusta ja osallistumista. Aina uusia oppimisympäristöjä kehitettäessä tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan tarpeet ja hyvinvointi. Oppilaan oppiminen on edelleen keskiössä kaikissa oppimisympäristöissä. Tämän kaltaisen määritelmän mukaan ympäristöt, joissa tapahtuu oppimista vuorovaikutuksen avulla, ovat oppimisympäristöjä. (Opetusministeriö, 2004, 11; OPS, 2014, 29-30; Piispanen, 2008, 16.)

Usein oppimisympäristön oletetaan olevan vain luokkahuone tai, että oppimisympäristö rajautuu koulun seiniin eikä oteta huomioon seinien sisällä olevaa vuorovaikutusta, eikä laajemmin koulun ympäristöä, jossa oppimista tapahtuu. (Bowker & Tearle, 2007, 84.) Kaikesta huolimatta koulurakennus on edelleen tärkeä paikka oppimiselle, vaikka oppimista nähdään tapahtuvan muuallakin kuin koulussa, sillä koulu antaa vakauden ja turvallisuuden tunteen oppilaille. (Nuikkinen, 2009, 48-49.)

Oppimisympäristön tehtävänä on siis tukea oppimista. Parhaassa tapauksessa oppimisympäristö jo itsessään auttaa oppilasta muun muassa oppilaan ohjauksessa, tarkkaavuuden suuntaamisessa, mahdollistaa oppilaalle lähikehityksen vyöhykkeen käytön, tukee oppilaan ajattelua ja tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden erilaisille tehtäville, riippumatta oppilaan taidoista. (Manninen ym., 2007, 54.) Mahdollisuuksien mukaan oppilaat voivat itse rakentaa omaa oppimisympäristöä, jolloin se tukee heidän oppimistaan entistä enemmän (Piispanen, 2013, 145).

Kirjallisuudessa on puhuttu opiskelu-, opetus- ja oppimisympäristöstä. Paikoin on ollut epäselvää, mitä näistä edellä mainitusta termeistä tulisi käyttää. Opetusympäristö tuo esille enemmän opettajan toimintaa ja opiskeluympäristö tuo esille enemmän oppilaan toimintaa, kun taas oppimisympäristö käsitetään tänä päivänä laajempaan niin kuin yllä on kerrottu. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä oppimisympäristö. Yleinen määritelmä oppimisympäristölle suomalaisessa kirjallisuudessa on, että oppimisympäristö on yhteisö, rakennus tai tapa toimia, jossa määränpäänä on oppimisen edistäminen. (Manninen ym., 2007, 11 & 15.) Myös Wilson (1996) määrittelee oppimisympäristön hyvin samankaltaisesti, kuin Manninen ym. (2007) on määritellyt. Wilsonin (1996) mukaan oppimisympäristö on yhteisö tai paikka, jossa opitaan ymmärtämään tapahtumia ja opitaan kehittämään ratkaisuja monenlaisiin ongelmiin. (Wilson, 1996, 3.)

Piispanen (2008) puhuu siitä, että oppimisympäristön tulee tukea oppilaan hyvinvointia, vastaamalla erilaisiin tarpeisiin, joita oppilalla on. Tämän lisäksi koulun tulisi valmistaa oppilaita tuleviin työtehtäviin, myös oppimisympäristön osalta. Oppimisympäristöllä ja muulla yhteiskunnalla tulisi olla yhdistäviä tekijöitä, jotta oppilaat osaavat toimia tulevaisuudessa työelämässä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun oppimisympäristön tulee vastata tulevaisuuden työympäristön tarpeita. (Piispanen, 2008, 3.) Tämän kaltaiseen toimintaan tähtää uusi opetussuunnitelmanikin. Koulujen oppimisympäristöjen tulee vahvistaa opetuksen pedagogista kehittämistä, oppilaiden aktiivista osallistumista ja antaa tilaisuus itsenäiseen opiskeluun.

Opetussuunnitelma velvoittaa myös käyttämään monipuolisesti erilaisia ympäristöjä oppimisen tukena. (OPS, 2014, 29.)

Oppimisympäristöjen rakentamisessa ja muokkaamisessa pohjana toimii perusopetuslaki. Lain mukaan oppimisympäristöissä tulee ottaa huomioon tasa-arvoisuus ja oppilaiden mahdollisuus osallistua opetukseen. Oppilaille on myös oikeus osallistua koulun kehittämiseen ja tätä kautta mahdollista vaikuttaa oppimisympäristöön. (Perusopetuslaki 1998, 2§.) Tasa-arvoiseen oppimisympäristöön kuuluu huomioida erilaiset oppilaat ja heidän erilaiset tarpeet ja erilaiset kehitykselliset erot. Tämän lisäksi hyvään oppimisympäristöön kuuluu oppilaiden itsetunnon ja hyvän kasvun kehittäminen. (Nuikkinen, 2009, 82-83.) Edellä kuvattujen oppimisympäristön määrittelyjen pääasiallisena ominaisuutena on, että oppimisympäristö voi siis olla, fyysinen paikka, virtuaalinen tila tai joukko ihmisiä, joka edistää sosiaalisessa kanssakäymisessä oppimista. (Manninen ym., 2007, 16.) Kehitettäessä oppimisympäristöä tulee huomioida oppilas ja oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä oppilaiden ikä. Jokaista ympäristöä tulisi katsoa siltä kantilta, kenelle ja minkä ikäisille se on suunnattu. Eri ikäiset oppilaat hyötyvät hieman erilaisista ympäristöistä. Tämä tarkoittaa, että oppimisympäristö on koko ajan pienessä muutoksessa, johon on vaikuttamassa sekä käyttäjät että ympäröivä yhteiskunta. (Piispanen, 2008, 83.)

2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Seuraavaksi määrittelen käsitteen fyysinen oppimisympäristö kirjallisuuden mukaan. Käsitteenä fyysinen oppimisympäristö on osoittautunut vaikeaksi määritellä ja määritelmiä löytyy useita. Organisation for Economic Co-operation and Development eli OECD (2006) on määritellyt käsitteen opetustila fyysiseksi ympäristöksi, joka tukee monipuolisesti erilaisia opetus- ja oppimistilanteita sekä erilaisia pedagogisia käytäntöjä. (OECD, 2006.) Kapein määritelmä fyysiselle oppimisympäristölle on luokkahuone ja laajimpana fyysinen oppimisympäristö, voidaan nähdä koko koulurakennuksena ja jopa koulun ulkopuolinen maailma, voi olla oppimisympäristö. NykYTEknologia mahdollistaa oppimisympäristön laajenemisen koulun ulkopuolelle. (Kuuskorpi & Gonzales, 2014, 64-65.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulun fyysistä oppimisympäristöä ja tarkemmin sitä tilaa, jossa oppilaat opiskelevat koulurakennuksessa.

Tulevaisuuden fyysistä oppimisympäristöä tutkineen Kuuskorven (2012) mukaan oppimisympäristöjä rakennettaessa ja muutettaessa olisi hyvä muistaa, että oppilaiden ja

opettajien odotukset oppimisympäristölle ovat vaihtelevia (Kuuskorpi, 2012, 171). Piispanen (2008) päätyi samanlaisiin johtopäätöksiin omassa tutkimuksessaan. Oppilaat, opettajat ja vanhemmat korostivat erilaisia asioita hyvässä oppimisympäristössä. Molemmat edellä mainitut tutkijat korostavat tämän takia yhteisiä suunnitteluhetkiä, kun tulevaisuudessa oppimisympäristöjä suunnitellaan. Oppimisympäristölle tarvitaan yhteinen maali, jota tavoitellaan ja jolla saavutetaan hyviä oppimistuloksia. (Piispanen, 2008, 195.)

Kuuskorven (2012) tutkimusten perusteella tulevaisuudessakin tarvitaan erilaisia yksilö- ja ryhmätyöpisteitä, jonka lisäksi opetustilojen suunnittelussa tulee ottaa huomioon tilojen joustava muuttaminen ja kaikkien oppilaiden tarpeet. Koulun tulee tukea hyvää ja tasokasta oppimista. (Kuuskorpi, 2012, 22 & 163.) Myös Mannisen ja kollegojen (2007) mukaan jo koulujen suunnitteluvaiheessa tulisi ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppilaiden erilaiset tarpeet. Edelleen kouluissa tarvitaan monen kokoisia tiloja, esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn ja tuen tarpeisille oppilaille. (Manninen ym., 2007, 63.) Greig ja Taylor kirjoittavat myös, että oppimisympäristön tulee olla jokaiselle oppilaalle riittävän hyvä (Greig & Taylor, 1999, 31). Esimerkiksi Isossa-Britanniassa on ohjeistuksena rakentaa pienempiä ja rauhallisempia tiloja, jotka ottavat huomioon monenlaiset oppilaat. (Canning ym., 2015, 75.) Fyysistä oppimisympäristöä suunniteltaessa on otettava huomioon tämän päivän lapset ja oppilaat. He elävät erilaisessa ympäristössä, kuin aiemmat sukupolvet, joka näkyy näiden lasten ja oppilaiden oppimisessa. Tämän päivän oppilaat muun muassa osallistuvat toimintaan, tekevät ryhmätöitä ja haluavat ilmaista itseään niin paikallisesti kuin globaalistikin. (Piispanen, 2013, 142.)

Fyysinen oppimisympäristö on mahdollista määrittellä monin eri tavoin. Gordon (2003) määrittelee fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvan tilan, ajan, liikkeen, äänen, ruumiillisuuden ja sen, miten nämä käsitetään koulussa. Gordonin mukaan fyysinen tila koulussa voi olla sekä mahdollistaja erilaisille toiminnoille, että rajoittava. (Gordon, 2003, 59.) Aiemmin oppimisympäristö on käsitetty perinteiseksi luokkatilaksi, jossa oppilaat istuvat omilla paikoilla pulpeteissa ja yksi opettaja opettaa luokkaa luokan edestä. Tämän aiemman käsityksen mukaan oppimisympäristö rajoittuu fyysisesti koulurakennukseen (Piispanen, 2008, 71). Tämä perinteinen mielikuva luokahuoneesta on lähtöisin jo Antiikin ajan Kreikasta, joka korostaa opettajajohtoisuutta (Manninen ym., 2007, 59).

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat esimerkiksi valaistus ja kalusteiden sijoittelu pedagogisesti oppimista edistävällä tavalla. Fyysisen ympäristön tulisi aina edistää oppilaiden

oppimista. Nykyajan koulusuunnittelussa otetaan yleensä huomioon erilaisia ryhmätyötiloja, jotka mahdollistavat keskustelua enemmän, kuin perinteiset luokkatilat. Esimerkkinä tämän kaltaisesta tilasta ovat suuret aulatilat kouluissa. (Manninen ym., 2007, 16 & 38.) Kuuskorven (2012) mukaan koulujen tulee muuttaa fyysisen oppimisympäristön määritelmää, jotta koulu pystyy vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja opetussuunnitelman muutoksiin. (Kuuskorpi, 2012, 22.)

2.2 Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö

Käsittelen sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä yhtenä osana, koska nämä käsitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Vuorovaikutus on keskeisessä osassa sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä. (Piispanen, 2008, 141.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteyttä oppimisen pidetään tämän hetkisen oppimiskäsityksen mukaan itsestään selvänä (Manninen ym., 2007, 69). Psykologiseen oppimisympäristöön vuorovaikutussuhteilla on iso yhteys (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko, 2010, 109). Sosiaalista oppimisympäristöä voidaan pohtia kahdelta erilaiselta kannalta. Näitä ovat, miten eri teknologiat ja fyysinen ympäristö muokkaavat vuorovaikutusta ja toinen kanta on, että kuinka paljon opetuksessa hyödynnetään keskustelua, ohjausta ja ryhmätöiden tekemistä (Manninen ym., 2007, 69). Yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistaminen kuuluu koulujen jokapäiväiseen tekemiseen, vahvistamalla oppilaiden kouluyhteisöön kuulumista tuetaan koulun myönteistä ilmapiiriä. (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2018, 3.) Yhtenä keinona tukea yhteisöllisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä nähdään oppilaslähtöinen ja joustava koulunkäynti. (Piispanen, 2013, 145.)

Vuorovaikutuksen lisäksi koulun toimintakulttuurin nähdään liittyvän sosiaalisiin tekijöihin oppimisympäristössä. Yhden määritelmän mukaan psykologiseen oppimisympäristöön kuuluvat ilmapiiri ja asennoituminen (Nuikkinen, 2009, 79). Sosiaalinen näkökulma oppimisympäristössä viittaa oppimisen tukemiseen henkiseltä ja psykologiselta kannalta. Tässä näkökulmassa on keskeistä vuorovaikutus ja ihmisten välinen kommunikointi. Sosiaalisen ja psykologisen näkökulman nähdään tukevan fyysistä näkökulmaa oppimisympäristöstä. Voidaan miettiä, että miten fyysiset ratkaisut tukevat oppilaiden mahdollisuutta vuorovaikutukseen. Esimerkiksi, miten huonekalut ovat sijoitettu koulurakennuksessa. (Manninen ym., 2007, 38-39 & 70.)

Oppimisympäristö on sosiaalista kanssakäymistä toisten kanssa, jossa keskeisessä asemassa on ihmisten välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutukseen liittyy erilaisia tunteita ja

oppimisympäristön tapauksessa tärkeä tunne on turvallisuuden tunne. Tämä turvallisuuden tunne luo pohjaa oppimiselle ja kasvulle. Koulun sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus oppilaan minäkuvaan, joka vaikuttaa tulevaisuuteen. Koulun tärkeä tehtävä on kasvattaa oppilaita elämää varten, joten hyvällä kasvulla on suuri vaikutus oppilaiden tulevaisuuteen. (Piispanen, 2008, 194.) Tämän lisäksi erilaisissa oppimisen teorioissa vuorovaikutus ja yhteistyö toisten kanssa on oppimisen kannalta keskeistä (Williams & Sheridan, 2006, 83). Nykyisin vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee oppimisen ajatusta yhteisöissä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Järvinen, 2011, 21).

Vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden korostamisen lisäksi sosiaaliseen oppimisympäristöön nähdään kuuluvan koulurakennuksen johtaminen. Johtamisella on mahdollista luoda sellaiset puitteet, jotka edistävät tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä ensinnäkin koulun opettajille, joka näkyy tämän jälkeen oppilaiden hyvinvointina. (Nuikkinen, 2009, 266-267.) Vaikka oppimisympäristöjä voidaan katsoa erilaisista näkökulmista, on hyvä muistaa, että nämä kaikki näkökulmat yhdessä tekevät oppimisympäristön. Oppilas ei voi kokea vain yhdestä näkökulmasta oppimisympäristöä, vaan hänelle kaikki näkökulmat ovat yhtä. (Piispanen, 2008, 23.)

2.3 Avoin oppimisympäristö

Tänä aikana puhuttaessa oppimisympäristöistä keskusteluun nousee usein käsite avoin oppimisympäristö. Tämän kaltaiset oppimisympäristöt ovat tällä hetkellä suosiossa muun muassa Australiassa, Norjassa, Uudessa-Seelannissa ja Amerikassa (Mealings, Dillon, Buchholz & Demuth, 2015, 1). Tutkimuksia avoimista oppimisympäristöistä ei vielä kovin paljoa ole tehty ja monet tehdyt tutkimukset liittyvät ääniolosuhteisiin. Avointa oppimisympäristöä on määritelty muun muassa seuraavalla tavalla. Avoin oppimisympäristö käsitteellä tarkoitetaan sellaisia oppimisympäristöjä, jotka eroavat perinteisestä luokkahuoneesta tai koulun sisällä tapahtuvasta opetuksesta. Avoimessa oppimisympäristössä on käytössä suuret, muunneltavat tilat, verrattuna perinteiseen luokkahuoneeseen. Tämän kaltaisessa ympäristössä luokan seinät ovat kokonaan tai osittain poistettu. Avoimessa oppimisympäristössä oppiminen ja opettaminen ovat perinteistä luokkahuone opetusta yhteisöllisempiä ja vuorovaikutuksellisempia tilanteita, muun muassa opettajia ja oppilasryhmiä tällaisessa tilassa on useita. (Manninen, ym., 2007, 31 & 33.) Avoimesta oppimisympäristöstä on käytössä eri termejä, esimerkiksi Piispanen (2008) käyttää termiä

avautuva oppimisympäristö (Piispanen, 2008, 71). Käsite avoin oppimisympäristö on syntynyt 1960- ja 1970-luvuilla ja tämä oli vastareaktio perinteisille suljetuille luokkahuoneille. Käsitteellä on viitattu joustavuuteen, yksilöllisyyteen ja suurempien ryhmien opetukseen. (Alterator & Deed, 2013, 315.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä avoin oppimisympäristö.

Avoimia oppimisympäristöjä on alettu rakentamaan yhteiskunnan ja koulutyön muuttumisen johdosta. Tämän päivän oppimiskäsitys ei tarkoita enää vain oppituntien pitämistä, vaan tämän lisäksi siihen kuuluu vaihtelevia opiskelu-, suunnittelu-, yhteistyö- ja arviointitilanteita. Oppimiskäsityksen lisäksi tietotekniikan voimakas tuleminen koulun arkeen muokkaa oppimisympäristöjä. (Manninen ym., 2007, 61.) Yhtenä asiana avoimissa oppimisympäristöissä nähdään sen tukevan tulevaisuuden työtehtäviä, koska teknologia on kehittynyt ja antanut mahdollisuuksia osallistua toimintoihin ympäri maailman. (Saloniemi, 2015, 17-18.) Näiden asioiden lisäksi muun muassa erityisopetuksen muutos viime vuosina on ollut vaikuttamassa fyysisen oppimisympäristön muokkautumiseen (Kuuskorpi, 2012, 104). Kolmiportainen tuki, tuen järjestäminen ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja ennaltaehkäisevä tuki sekä joustavat opetusjärjestelyt ovat osaltaan muokanneet oppimisympäristöjä joustavaksi ja muunneltaviksi. (Kuuskorpi, 2012, 105; OPS, 2014, 61.) Ensimmäiset ajatukset avoimista oppimisympäristöistä ovat lähtöisin jo Maria Montessorin ja John Deweyn opusteorioista. Ensimmäisiä avoimia oppimisympäristöjä rakennettiin esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa 1960-1980-luvuilla. Tiloihin kohdistui paljon kritiikkiä johtuen äänimaailmasta ja opetusmenetelmien puutteesta ja tilat muokattiin perinteisiksi luokiksi hyvin pian. 2000-luvulla avointen oppimisympäristöjen rakentaminen on jälleen yleistynyt ympäri maailman. (Saarelainen, 2016, 4-6.)

Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew (2015) kirjoittavat avoimen oppimisympäristön olevan liikkuva, joustava ja muunneltava. Tällaisessa ympäristössä painottuu oppilaan itseohjautuvuus, yksilöllisyys ja projektioppiminen. (Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew, 2015, 315.) Kuuskorpi ja Gonzales (2014) jatkavat samansuuntaista määrittelyä toteamalla avoimen oppimisympäristön helposti muunneltavaksi tilaksi, jossa voi opiskella joko ryhmässä tai yksilöllisesti ja tätä tilaa käyttää useampi opettaja oppilaineen. Heidän mukaansa juuri joustavuus on avainasemassa avoimessa oppimisympäristössä. Joustavuudella tarkoitetaan esimerkiksi kalusteiden vaivatonta siirtämistä, (Kuuskorpi & Gonzales, 2014, 73-74.) ja toisaalta joustavuudella tarkoitetaan useampien opettajien samanaikaista työskentelyä samassa tilassa ja heidän vaivatonta siirtymistä erilaisiin opetusmenetelmiin. (Kuuskorpi & Nevari,

2018, 64.) Tämän kaltaiset uudet oppimisympäristöt vaativat opettajilta ja oppilailta sopeutumiskykyä joustavuuden ja muunneltavuuden johdosta. (Alterator & Deed, 2013, 327.)

Avoimen oppimisympäristön määrittelyyn osallistuvat myös Manninen ja kollegat (2007). Heidän mukaansa avoimessa oppimisympäristössä oppilaalla on enemmän itsemääräisoikeutta ja omaehtoista opiskelua, kuin perinteisessä luokkahuoneessa. Manninen ja kollegat puhuvat myös tehtävien avoimuudesta, tämä tarkoittaa sitä, että tehtävät ovat sovellettavissa eikä niitä ole suunniteltu tehtäväksi vain yhdellä oikealla tavalla. Avoimessa oppimisympäristössä korostuu opiskelijakeskeisyys, erilaiset prosessit, vaihtelevat opetusmenetelmät, verkostoituminen ja oppilaan oma aktiivisuus. Sen lisäksi, että avoimessa oppimisympäristössä oppilaiden rooli on muuttunut, on muuttunut myös koulun tilat. Tilat ovat joustavia ja muunneltavissa helposti erilaiseen käyttöön. (Manninen ym., 2007, 31.) Avoimessa oppimisympäristössä koulun tilat ja oppilaiden rooli on muuttunut, mutta tämän lisäksi opettajien käyttämän pedagogiikan tulee muuttua tilojen mukana. Opettajien tulisi opettaa oppilaille ajattelun taitoja, joilla oppilaat voivat löytää omia toimintamalleja erilaisiin pulmiin. (Piispanen, 2013, 151.)

Mannisen ja kollegojen (2007) mukaan täysin avoin oppimisympäristö toteutuu silloin, kun oppilas saa itse opiskella uuden asian omaehtoisesti alusta loppuun omaan vauhtiin ja oppilas myös itse suorittaa arvioinnin tästä suorituksesta. Aivan näin avoimena oppimisympäristö ei kuitenkaan voi olla, johtuen erilaisista aikatauluista muun muassa opetussuunnitelmasta sekä koulujen aikatauluista. (Manninen ym., 2007, 31-33.)

Uusi opetussuunnitelma (2014) tukee avoimia oppimisympäristöjä tuomalla esille vuorovaikutuksellisuutta, oppilaiden osallisuutta, itseohjautuvuutta ja yhdessä oppimista. Opetussuunnitelman mukaan oppilaalla tulee olla vapaus valita omaa työskentelypaikkaa ja työskentelymuotoa. (OPS, 2014, 17.) Saltmarsh ja kollegat (2015) kirjoittavat myös itseohjautuvuudesta ja liikkumisen vapaudesta. Heidän mukaan avoin oppimisympäristö mahdollistaa liikkumista ja yhteistyötä muunneltavien ja joustavien tilaratkaisujen ansiosta. Tämän lisäksi tällaisessa ympäristössä oppilaalla on mahdollisuus päättää mitä, miten ja milloin hän oppii. (Saltmarsh ym., 2015, 316.) Joustavuutta oppimiseen on mahdollista saada esimerkiksi erilaisilla sähköisillä materiaaleilla, koska nämä materiaalit antavat joustoa ajan ja tilan puolesta. (Manninen ym., 2007, 33.)

Fyysisesti avoin oppimisympäristö tarkoittaa koulurakennuksessa suurta tilaa, jota käyttää enemmän kuin yksi opettaja oppilaineen. (Saarelainen, 2016, 4.) Koulun tilat ovat muunneltavia

ja joustavia, joissa on mahdollisuus käyttää tiloja monipuolisesti. (Alterator & Deed, 2013, 316.) Opetussuunnitelman perusteet (2014) tukevat avoimia oppimisympäristöjä muun muassa painottamalla tilojen monipuolista käyttöä, joissa jokainen oppilas huomataan erilaisena oppijana ja jokaisella oppilaalla on mahdollisuus edetä yksilöllisesti. Tähän tarpeeseen avoimet oppimisympäristöt vastaavat. (OPS, 2014, 29-30.) Avoimia oppimisympäristöjä pidetään demokraattisempina, kuin perinteisiä luokkia. Tämä demokratia luo lapsille turvallisuuden tunnetta. Sen lisäksi tilojen uskotaan myös kehittävän lasten sosiaalisia taitoja ja vastuun ottamista omasta työskentelystä. (Mealings ym., 2015, 2.)

Niin kuin aiemmin on käynyt ilmi, nämä uudet avoimet tilat tulevat muuttamaan sekä opettajien että oppilaiden työskentelyä. Yksi asia, mikä vaikuttaa opettajien työn muuttumiseen ja vaatii opettajilta asennemuutosta on yhteisopettajuus. Uudet avoimet oppimisympäristöt mahdollistavat entistä paremmin yhteisopettajuuden ja samalla nämä uudet tilat vaativat opetuksen ja oppimisen muutosta yhteisopettajuuteen (Saltmarsh ym., 2015, 316). Yhteisopettajuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa vähintään kaksi opettajaa vastaa luokan opetuksesta. Yleensä yhteisopettajuudessa pareina toimivat erityisopettaja ja luokanopettaja tai aineenopettaja tai kaksi luokanopettajaa. Yhteisopettajuuden hyötyinä nähdään esimerkiksi monipuolisemmat opetusmenetelmät ja yhteisöllisyyden lisääntyminen. Erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden nähdään helpottavan eriyttämistä ja tukitoimien viemistä suoraan oppilaan omaan luokkaan. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 5 & 7.)

Myös opetussuunnitelmassa tuodaan esille yhteisopettajuus, joka mahdollistuu parhaiten uusissa avoimissa oppimisympäristöissä. (OPS, 2014, 36.) Samalla asialla jatkaa Osborne (2013), jonka mukaan avoimet oppimisympäristöt tarjoavat potentiaalisen ympäristön yhteisopettajuudelle, koska tällaisessa ympäristössä opettajilla on mahdollisista keskustella keskenään opetuksesta ja jakaa tietoa toisille. Tämän lisäksi nämä ympäristöt luovat opettajille enemmän yhteistyömahdollisuuksia ja mahdollisuuden itsensä kehittämiseen opettajan työssä. (Eskelä-Haapanen, 2013, 159; Osborne, 2013, 2 & 6.) Kirjallisuudessa yhteisopettajuutta määritellään myös opettajien keskinäisenä yhteistyönä, joka käsittää muun muassa toiminnan suunnittelua, toiminnan toteutusta, toiminnan reflektointia, vastuun ja resurssien jakamista toisen opettajan kanssa. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011, 20-21; Eskelä-Haapanen, 2013, 164.)

Avoimia oppimisympäristöjä on myös kritisoitu ja yksi kritiikin aihe on ollut äänihaitat luokissa. Useiden tutkimusten mukaan tämä kritiikki ei ole ollut aiheettonta, sillä tutkimusten

mukaan melulla on haitallisia seurauksia oppimiseen. Melu vaikuttaa haitallisesti esimerkiksi kognitiivisen tiedon käsittelyyn, lukemiseen, matematiikan tehtäviin ja huomion suuntaamiseen oleellisiin asioihin. Shieldin, Greenlandin ja Dockrellin (2010) mukaan merkityksetön taustapuhe häiritsee erityisesti lukutehtäviä. Suurin oppilasryhmä, joka kärsii meluhaitoista, on tutkimusten mukaan erityisopetuksessa olevat oppilaat. (Canning ym., 2015, 4; Shield, Greenland & Dockrell, 2010.) Myös Mealings ja kollegat (2015) ovat tutkineet avoimia oppimisympäristöjä ja melun vaikutuksia oppimiseen. Heidän mukaansa oppilaita häiritsee eniten toisten oppilaiden ja opettajien puhe, etenkin ryhmätyötilanteissa ja sellaisissa tilanteissa, joissa vaaditaan keskittymistä kuunteluun. Tämä johtuu siitä, että avoimissa oppimisympäristöissä ei ole seiniä, jotka estävät muiden äänien kuulemisen. (Mealings ym., 2015, 3.) Kritiikin kohteena on ollut myös luokahuoneettomat avoimet oppimisympäristöt, joissa oppilailla ei ole omaa paikkaa. Kattilakosken (2018) mukaan oppilaat kaipaavat omaa paikkaa ja oman paikan merkitsemistä. Oppilaat kokevat oman paikan tuovan heille turvallisuutta. (Kattilakoski, 2018, 145.)

Muutamissa maissa on annettu selkeitä suosituksia koskien avoimia oppimisympäristöjä. Yksi tällainen maa on Tanska, jossa avoimia oppimisympäristöjä ei suositella alle 10-vuotiaille lapsille. Tämä siitä syystä, että näin pienillä lapsilla kuulo ei ole vielä kehittynyt tarpeeksi ja heidän kyky ymmärtää sanoja meluisissa ympäristöissä on heikompi kuin aikuisilla. Pohjoismaissa vain Suomessa ei ole annettu selkeitä määräyksiä koskien avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteita. (Petersen & Rasmussen, 2012, 1-2.) Mealings ja kollegat ehdottavat yhdeksi ratkaisuksi hyvää äänieristystä ja erilaisten siirrettävien seinien sijoittamista oppimisympäristöihin, jolloin tiloja saadaan rajattua (Mealings ym., 2015, 15).

Uusien tilojen suunnittelussa tulee ottaa huomioon se, kenelle tilat suunnitellaan ja mitä tiloissa tullaan tekemään tulevaisuudessa. Uusia oppimisympäristöjä rakennettaessa tarvittaisiin yhteistyötä tilojen käyttäjien ja suunnittelijoiden välillä. Tämä tarkoittaa opettajien ja jopa oppilaiden mukaan ottamista suunnitteluvaiheeseen. Tekemällä yhteistyötä avointen oppimisympäristöjen suunnittelussa, olisi mahdollista poistaa monia epäkohtia, joita tämän hetkisiin tiloihin on jäänyt. On tärkeää tiedostaa kenelle tilat tulevat ja mihin tarkoitukseen tiloja käytetään sekä miten tiloja tullaan tulevaisuudessa käyttämään. Tarvitaan yhteistä ymmärrystä tilojen lopputuloksesta. (Kuuskorpi, 2013, 38-39.) Ne kohdat joihin käyttäjät voivat vaikuttaa, tulee tarkkaavaisesti huomioida. Tässä kaikessa on hyvä muistaa, että kaikkia käyttäjien toiveita ei ole mahdollista toteuttaa ja tämä asia on kerrottava heti suunnitteluprosessin alkuvaiheessa, näin vältetään väärinkäsityksiltä. (Kuuskorpi & Nevari, 2018, 21.)

Avoimia oppimisympäristöjä tutkinut Kattilakoski (2018) huomasi omassa tutkimuksessaan moniammatillisen suunnittelun tärkeyden. Hänen tuloksissa avoimissa tiloissa työskennelleet opettajat kaipasivat myös yksityisyyttä, jota ei oltu huomioitu uuden koulurakennuksen suunnittelussa. (Kattilakoski, 2018, 128.) Yksityisyyttä ja hiljaisuutta ovat toivoneet myös oppilaat (Mäkelä & Helfenstein, 2016, 430). Lahtinen ja kollegat (2016) ovat tutkineet työelämän näkökulmasta avoimia työympäristöjä ja heidän mukaansa kaikki tilat eivät sovi kaikille. Heidänkin mukaan tilojen suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota rauhallisiin tiloihin ja äänieristykseen. (Lahtinen ym., 2016, 76.)

2.4 Inklusio

Inklusio liittyy käsitteenä läheisesti tutkimukseni aiheeseen ja tästä johtuen määrittelen käsitteen inklusio lyhyesti kirjallisuuden ja kansainvälisen sopimuksen pohjalta. Koulun tilojen muuttumisen taustalla voidaan nähdä ajatus inklusiivisesta koulusta. Inklusiivinen koulu tarjoaa kaikille lapsille mahdollisuuden käydä omaa lähikoulua. Yhtenä perusopetuksen tehtävänä on opetussuunnitelman perusteiden mukaan tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. (OPS, 2014, 18.) Inklusio liittyykin läheisesti uusiin avoimiin oppimisympäristöihin, koska inklusiivinen pedagogiikka korostaa joustavaa ja muunneltavaa oppimisympäristöä. Inklusion käsitteessä keskeisessä asemassa on myös osallistava opetus yhtenä painopisteenä, joka on myös avoimissa oppimisympäristöissä keskeistä. Edelleen näille käsitteille yhteistä ovat vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen. (Mikola, 2011, 16-18 & 49.)

Käsitteenä inklusio on syntynyt Salamancan sopimuksessa vuonna 1994. Tässä sopimuksessa inklusio määritellään tarkoittamaan kaikille yhteistä koulua oli oppilaan tausta, mikä tahansa sekä painotetaan avointa lähikoulua kaikille. Sopimus velvoittaa rakentamaan koulujärjestelmän sellaiseksi, että kaikki voivat siihen osallistua ja pystyvät osallistumaan lähellä omaa kotia. Sopimus korostaa yhdenvertaisuutta, jossa otetaan huomioon oppilaiden monimuotoisuus. Sopimuksen mukaan koulujen tulisi sopeutua oppilaiden erilaisiin tarpeisiin, jotta oppilas voi käydä koulua yleisopetuksen luokassa. Julistuksen mukaan koulujärjestelmän lähtökohtana on lasten yksilöllisyys ja erilaisuus. Julistuksessa mainitaan inklusiivisen koulun lisäävän koulun tehokkuutta. (Unesco, 1994.) Pyrkimyksenä on siis kohdistaa vaatimuksia enemmän yhteisöä kohtaan kuin yksittäistä oppilasta kohtaan ja inklusio tavoittelee koulun toimintakulttuuriin muutosta. (Hakala & Leivo, 2015, 9.) Tähän muutokseen liittyy

inklusiivisen kasvatuksen perusteella lasten osallisuus omaan toimintaan ja oppimiseen (Pihlaja, 2009, 149).

Muunneltavuus, joustavuus, sosiaalisuus ja monimuotoisuus ovat nousseet esille opetustilojen tutkimuksessa. Tällä tarkoitetaan uudenaikaisia oppimisympäristöjä, joita voidaan muokata tarpeen mukaan ja joissa voi opiskella useita ryhmiä kerralla. Inklusioon tämän nähdään liittyvän siinä, että samassa tilassa on mahdollista opettaa erilaisilla opetusmenetelmillä, jolloin myös erityisopetuksessa olevilla oppilailla on luonnollista olla samassa opetustilassa. (Kuuskorpi, 2018, 165-166.) Tätä samaa asiaa tukee Salamancan (1994) sopimus, jonka mukaan kaikki oppilaat pystyvät opiskelemaan samassa yleisopetuksen luokassa (Hakala & Leivo, 2015, 9). Inklusion tuleekin poistaa kaikki osallisuuden ja oppimisen häiritsevät tekijät lasten koulutuksen tieltä. Inklusion arvoiksi on esitetty muun muassa tasa-arvoa, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (Booth, Nes & Stromstad, 2003, 1-2.) Suomessa tästä puhutaan lähikouluperiaatteena eli oppilaan oman alueen koulu on kaikille avoin oma lähikoulu. Inklusion periaatteisiin kuuluu, että erityisluokka- ja koulu vaihtoehtoina vaativat huolellista arviointia ja vahvaa perustelua. Tavoitteena on, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus saada koulutus tavallisessa koulussa. (Opetusministeriö, 2007, 14 & 19.) Hakalan & Leivon (2015) mukaan inklusio on sitä, että ketään ei eroteta toisista saman ikäisistä omien henkilökohtaisten ominaisuuksien tai erilaisuuden tähden (Hakala & Leivo, 2015, 10). Lähikouluperiaatteen toteutuminen vaatii riittäviä resursseja ja riittävän monipuolista osaamista opettajilta kohdata erilaisia oppilaita. (Opetusministeriö, 2007, 55.)

3 Kouluhyvinvointi

Lapsen hyvinvointi on yksi keskeisistä kasvatustyön tavoitteista koulussa, oppimisen ohella. Lasten tulisi saada kasvaa sellaisessa ympäristössä, joka on turvallinen ja tukee lapsen yksilöllistä kehitystä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 27-28.) Kouluhyvinvointi on käsitteenä laaja ja sitä on tällaisena käsitteenä tutkittu melko vähän. Kouluhyvinvointia on tutkittu etupäässä kouluterveydenhuollon ja terveystutkimuksen kautta. Samankaltaista tutkimusta ovat elämänlaadun tutkiminen ja laaja-alainen terveystutkimus. Suomessa on kouluissa tarkasteltu oppilaiden hyvinvointia kouluterveyden kautta noin sadan vuoden ajan, mutta varsinkin alkuaikoina keskityttiin enemmän terveyden valistukseen. (Konu, 2002, 6, 10 & 12.) Oppilaiden hyvinvointia ja viihtyvyyttä koulussa on lähestytty enemmän kouluviihtyvyys käsitteen kautta. Kuitenkin itse koen näiden käsitteiden olevan lähellä toisiaan, mutta tässä tutkimuksessa käytän käsitettä kouluhyvinvointi. Konun (2002, 10) mukaan ihmisen hyvinvointia voidaan tutkia yksilön perspektiivistä tai yhteisön kautta. Tässä tutkimuksessa keskitytään enemmän yksilön hyvinvointiin.

Kouluhyvinvointia on vaikea määritellä tarkasti ja selkeästi, sillä se on käsitteenä muuttuva. Seuraavaksi määrittelen kouluhyvinvoinnin aikaisemman kirjallisuuden pohjalta. Konu (2002) on luonut välineen, jolla voi arvioida kouluhyvinvointia oppilaan näkökulmasta. Kouluhyvinvointi on jaettu tässä neljään osaan: koulun olosuhteet (fyysiset tilat), sosiaaliset suhteet (kaverisuhteet, oppilas-opettajasuhteet), terveydentila ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (opiskelu omien taitojen mukaan). Nämä neljä osaa yhdistämällä on mahdollista Konun mukaan arvioida kouluhyvinvointia. Tämän mallin mukaan kasvatus ja koulutus liittyvät hyvinvointiin jokaisella hyvinvoinnin alueella. Näiden lisäksi kouluhyvinvointiin liittyy läheisesti myös kodit ja ympäröivä yhteisö. (Konu, 2002, 6, 35 & 44.) Harisen ja Halmeen (2012) mukaan kouluhyvinvointi muodostuu monen eri hyvän osatekijän summana. Heidän mukaansa kouluhyvinvointiin on vaikuttamassa muun muassa koulun fyysiset tilat ja sosiaaliset tekijät ja hyvinvointia rakennetaan yhteistyössä koulujen, kotien ja koulua ympäröivän yhteisön kesken. (Haverinen & Halme, 2012, 65.) Oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttaa koulun psyykkinen ja sosiaalinen ilmapiiri, koska nämä tekevät pohjan oppimisympäristön hyvyydelle. Mitä paremmin yksittäinen oppilas voi, sitä paremmin koko kouluyhteisö voi. Kouluhyvinvointia parantaa muun muassa oppilaiden yksilöllinen huomioiminen, positiivinen pedagogiikka ja se, että oppimisympäristö pitää mielessä oppilaiden iän ja kehitystason (Piispanen, 2008, 155-156.)

Lasten hyvinvointia tutkineet Fattore, Mason & Watson (2007) huomasivat lapsia haastatteleamalla, että lasten hyvinvointi käsittää lasten itsensä mielestä osaamisen nykyhetkellä, kokemuksen osaamisen tunteesta ja turvallisuuden tunteen kokemuksen sekä osallisuuden kokemuksen. Tämän tutkimuksen mukaan hyvinvointia huonontavat kyvyttömyyden tunne ja kokemus ulkopuolella jäämisestä. (Fattore, Mason & Watson, 2007, 21.) Opetussuunnitelman perusteet (2014) tukevat edellä mainitun tutkimuksen tuloksia ja myös velvoittavat oppilaiden osallisuuden tukemiseen näkemällä oppilaat aktiivisina toimijoina. (OPS, 2014, 17.) Myös Konun (2002) mukaan yksi keskeinen kouluhyvinvoinnin tekijä opiskelussa on mahdollisuus itsensä toteuttamiseen omien taitojen ja kykyjen mukaan. Kouluhyvinvointi on kiinteässä yhteydessä kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Tähän asiaan on vaikuttamassa positiivisesti huomion kiinnittäminen oppimisympäristöön ja jokapäiväisiin taitoihin. Positiivinen käsitys itsestä ja muista on osaltaan kehittämässä kognitiivisia taitoja. (Konu, 2002, 29 & 60.) Koulujen tuleekin kiinnittää huomiota hyvinvoinnin lisäämiseen osallistuttamalla koko koulu hyvinvoinnin edistämiseen ja turvallisen koulun rakentamiseen (Ukskoski, 2013, 354).

Myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus vuodelta 1989 sisältää kohtia, jotka liittyvät kouluhyvinvointiin. 12 Artikla sisältää lapsen oikeuden tulla kuuluksi lasta koskevissa hallinnollisissa asioissa sekä lapsen oikeuden ilmaista mielipiteensä. 29 artikla puolestaan velvoittaa koulua tukemaan lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti parhaalla mahdollisella tavalla. Suomi on myös allekirjoittanut tämän sopimuksen, joten lasten hyvinvoinnin kannalta ja sopimuksen sitovuuden kannalta, lasten ääntä on kuunneltava. (UNICEF, 1989, Lapsen oikeuksien sopimus, 12 artikla & 29 artikla.)

Kouluhyvinvointi koostuu useista eri osatekijöistä ja sitä on yhtenä tekijänä rakentamassa koulun fyysinen ympäristö. Kuitenkin lapsen kouluhyvinvoinnin tukemisessa tarvitaan yhteistyötä eri tahojen kanssa, muun muassa koulun ja kodin välillä. Hyvinvoinnin tukemisen tärkeänä kohtana pidetään asioiden päivittäistä seuraamista ja ongelmiin rohkeasti tarttumista, sillä pahoinvointi koulussa lisääntyy helposti. (Harinen & Halme, 2012, 65-66.) Perusopetuslaki jo edellyttää hyvinvoinnin edistämistä, koska lain mukaan oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä tulee edistää huomioimalla oppilaiden ikä ja edellytykset (Perusopetuslaki, 1998, 3§). Koulun tulee pitää huolta kaikista oppilaista vahvistamalla muun muassa osallisuuden ja oppilaiden tuen kokemuksia (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2018, 3).

4 Neuropsykiatriset häiriöt

Neuropsykiatrian keskeisenä ymmärryksenä on, että mieli ja aivot kulkevat käsi kädessä ja neuropsykiatrinen lähestymistapa tutkii näitä molempia. Muun muassa ihmisen tietoisuus ja kognitio muodostavat kokonaisen ihmisen ja jos tämä kokonaisuus häiriintyy, näkyy se psykiatrisina oireina tai käyttäytymisen haitallisina muutoksina. Mikäli ihmisellä on psykiatrisia oireita tai haitallisia käyttäytymisen muutoksia, niin silloin neuropsykiatria yrittää hoitaa ja selittää näitä keskushermoston häiriöitä. (Vataja & Korkeila, 2007, 1199-2000.) Neuropsykiatriset häiriöt voivat olla kehityksellisiä häiriöitä tai vaurioita aivojen toiminnassa, joka ilmenee poikkeavana mielen toimintana tai poikkeavana käyttäytymisenä (Appelqvist-Schmidlechner, Lämsä & Tuulio-Henriksson, 2017, 5).

Neuropsykiatrisia häiriöitä ovat psykiatriset häiriöt, joiden takana on neurobiologisia tekijöitä. Näitä häiriöitä ovat muun muassa autismin kirjon häiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt ja erilaiset nykimishäiriöt esimerkiksi Touretten oireyhtymä. (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015, 6.) Näihin häiriöihin liittyy usein sosiaalisten taitojen ongelmia ja arkielämän taitojen vaikeuksia. Suurimpia haasteita ovat erilaiset vuorovaikutustilanteet, tunne-elämän säätely, toiminnanohjauksen taidot ja puutteelliset itsesäätelytaidot. Monesti näihin häiriöihin liittyy yhtä aikaa jokin muu hoitoa tarvitseva häiriö. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta, 2011, 206; Rintahaka, 2007, 215 & 217.) Näiden lisäksi neuropsykiatrisia oireita ovat oppimis- ja keskittymisvaikeudet, impulsiivinen käyttäytyminen ja kömpelyys (Puustjärvi, Voutilainen, Pihlakoski, 2016, 2183). Suomessa neuropsykiatrisesti oireilevia lapsia ja nuoria hoidetaan lastenneurologialla, lastenpsykiatrialla tai nuorisopsykiatrian puolella. Hoitopaikka riippuu siitä, mihin sairaanhoitopiiriin lapsi tai nuori kuuluu. (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015, 68.)

Neuropsykiatriset häiriöt voivat häiritä oppilaan oppimista ja olemista koulussa usealla tavalla. Näiden häiriöiden seurauksena oppiminen voi hidastua, motivaatio laskea koulutyötä kohtaan ja useat epäonnistumiset voivat johtaa suurempiin käyttäytymisen ongelmiin. Ehkäisevänä toimenpiteenä toimii parhaiten varhainen ongelmien tunnistaminen. Koulu ja päiväkotit ovat hyviä paikkoja varhaiseen tunnistamiseen. Koulun ja päiväkodin toimintakulttuurista löytyy asioita, jotka rakentavat oppilaan mielenterveyttä joko parempaan tai heikompaan suuntaan. Näitä asioita ovat esimerkiksi koulun tai päiväkodin ilmapiiri ja luokka- tai ryhmäkoko. (Kaltiala-Heino, Ranta & Frjöd, 2010, 2033.)

4.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (ADHD) sairastaa maailmanlaajuisesti noin 5% lapsista ja nuorista. Tutkimusten valossa pojilla tämä on yleisempää, kuin tytöillä. (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007, 942.) Monissa maissa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöiden diagnoosit ovat lisääntyneet viime vuosina. Tämä ei kuitenkaan johdu aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön lisääntymisestä, vaan lisääntyneestä tietoisuudesta tätä häiriötä kohtaan. (Polanczyk, Willcut, Salum, Kieling & Rohde, 2014, 434.) Tästä eteenpäin käytän aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä käsitettä ADHD.

Tutkimuksissa on ilmennyt, että ADHD:lla on taipumuksia kulkea sukupolvelta toiselle. ADHD:n taustatekijöiksi on selvinnyt muun muassa perinnölliset tekijät, raskauden aikaiset tekijät esimerkiksi äidin tupakointi, lapsena koetut vuorovaikutussuhteet ja ympäristötekijät. (Sandberg, 2016, 19.) Kyseessä on neurobiologinen kehityksellinen häiriö, jossa suuressa osassa on perimän ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus (Korkeila ym., 2011, 207). ADHD alkaa yleensä jo päiväkotiiässä ennen viiden vuoden ikää. Oireina tähän liittyy impulsiivisuutta, tarkkaamattomuutta, vaikeuksia keskittyä, käyttäytymishäiriöitä ja oman toiminnan ohjauksen ongelmia. Näistä oireista koulussa korostuu selkeästi ylivilkkaus, koska omaa toimintaa on vaikea ohjata. Diagnoosin saamiseen näiden oireiden tulee jatkua vähintään puoli vuotta eikä oireet saa johtua muista häiriöistä, esimerkiksi autismin kirjon häiriöistä. Tämän lisäksi oireiden tulee näkyä useammassa paikassa, muun muassa kotona ja koulussa. (THL, 2012, 300-301.)

ADHD:n pääoireet pystytään jakamaan kolmeen ryhmään, joita ovat ylivilkkaus, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat sekä impulsiivisuus. Iän myötä oireiden kuva ja oireet muuttuvat (Korkeila ym., 2011, 208.), mutta oman toiminnan ohjauksen pulmat ja tarkkaamattomuus kulkevat yksilön mukana läpi elämän (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen, 2004, 13). ADHD on yleisimpiä lasten pitkäaikaissairauksia, jotka voivat jatkua aikuisuuteen saakka ja johtaa syrjäytymiseen ja psyykkisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Tästä syystä mahdollisimman varhain aloitettu hoito ja tunnistaminen on tärkeää. Koulussa ja päiväkodissa ADHD- diagnoosin saanut lapsi tarvitsee paljon aikuisen tukea ja yksilöllistä huomiota tavallisissa arjen tilanteissa kehittyäkseen. (Voutilainen, Sourander & Lundström, 2004, 2672-2673 & 2677.)

4.2 Autismikirjon häiriöt

Autismikirjon häiriön oireet tulevat esille jo lapsuudessa. Autismikirjoon kuuluu autismi, Aspergerin oireyhtymä ja tarkemmin määrittelemätön laaja-alainen kehityshäiriö / epätyypillinen autismi. (Mattila, 2013, 5.) Autismikirjon häiriöt ovat neuropsykiatria häiriöitä, joiden diagnostisiin kriteereihin kuuluu vaikeudet molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa sekä yksityiskohtaiset kiinnostuksen kohteet ja toistuva käyttäytyminen. Autismikirjon häiriötä esiintyy noin 0,6 – 1 prosentilla väestöstä. (Castrén & Kylliäinen, 2013, 569.) Näiden kriteereiden lisäksi autismikirjon lapsilla esiintyy erilaisilla yleisiä oireita, esimerkiksi aggressiivisuutta ja erilaisia pelkotiloja. (THL, 2012, 289.) Nämä diagnostiset piirteet säilyvät läpi elämän, mutta piirteet voivat muuttaa muotoa. Autismin diagnosointi tapahtuu yleensä noin neljän vuoden ikäiselle. Autismikirjon taustatekijöinä ovat geneettiset tekijät sekä ympäristötekijät. (Castrén & Kylliäinen, 2013, 569-571.)

Lapsuusiän autismin oireet ilmenevät ennen kolmea ikävuotta ja tämä on laaja-alainen kehityshäiriön muoto. Erilaisia oireita ovat kapea-alaiset ja poikkeavat kiinnostuksen kohteet, kaavamainen käyttäytyminen, erilaiset päivittäiset pakonomaiset tavat sekä tarve pitää kaikki ennallaan. Noin 75 prosentilla autistisista lapsista on älyllistä kehitysvammaisuutta. (THL, 2012, 289-299.) Autismikirjo on pojilla neljä kertaa yleisempää, kuin tytöillä (Coulter, 2009, 164.) Autismiin liittyy läheisesti erilaiset aistien yli- tai aliherkkyydet, jotka voivat liittyä esimerkiksi ääneen tai kosketukseen. Mitään parantavaa hoitoa ei ole, mutta mahdollisimman varhain aloitettu kuntoutus parantaa autistisen henkilön elämänlaatua. Erilaiset oireet ja haasteet näkyvät autistisilla henkilöillä eri tavalla. (Castrén & Kylliäinen, 2013, 570.)

Autismin kirjoon kuuluu paljon erilaisia oireyhtymiä, joissa toiminnallinen ja älyllinen taso sekä kapasiteetti vaihtelevat paljon. Kaikkia autismikirjon häiriöitä yhdistää kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen vaikeudet sekä aistiherkkyydet ja poikkeavat käyttäytymismuodot. (Kerola & Kujanpää, 2009, 5.) Kansainvälinen tautiluokitus ICD 10 (International Classification of Diseases) liittää autismin psyykkisen kehityksen pääryhmään ja laaja-alaisen kehityshäiriöiden (F84) alaluokkaan. Autismin piirteitä esiintyy muun muassa Rettin syndroomassa ja Aspergerin oireyhtymässä. (THL, 2011, 274-275.) Autismin kirjolla tarkoitetaan sitä, kuinka suuret vaihteluvälit diagnoosilla on. Autistisen kehityksen taso liikkuu älykkään ja vaikeasti vammaisen välillä. On olemassa useita erilaisia ilmenemisen muotoja. (Coulter, 2009, 164.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tutkimuskohteena ovat erityisopettajien käsitykset neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Tämä tutkimus valikoitui minulle ensimmäisessä graduseminaarissa syksyllä 2018. Ohjaajan esittelemä aihe tuntui heti kättelyssä mielenkiintoiselta ja tartuin tähän aiheeseen kiinni. Alkuperäinen suunnitelma oli tutkia vanhempien käsityksiä neuropsykiatrisia haasteita omaavien lasten kouluhyvinvoinnista. Tutkimuksen tekemisen aikana tutkimuksen näkökulma muuttui vanhempien näkökulmasta erityisopettajien näkökulmaan. Tässä luvussa avaan tutkimuskysymykset, laadullisen tutkimuksen pääperiaatteita, fenomenografista tutkimusta, tutkimusjoukkoa ja aineiston keräämistä sekä aineiston analyysiä. Näiden lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvoinnista sekä, mitkä tekijät heikentävät tai parantavat kouluhyvinvointia. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui seuraavat kaksi kysymystä:

1. Millaiset tekijät parantavat oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä erityisopettajien käsitysten mukaan, kun oppilailla on neuropsykiatrisia haasteita?
2. Millaiset tekijät heikentävät oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä erityisopettajien käsitysten mukaan, kun oppilailla on neuropsykiatrisia haasteita?

5.2 Laadullinen tutkimus

Yleisesti ottaen laadullisella tutkimusmenetelmällä käsitellään erilaisia merkityksiä, jotka ovat ihmisten välisiä ja sosiaalisia. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena, on löytää ihmisten todellisia kuvauksia heidän elävästä elämästä. Näiden kuvausten ajatellaan olevan sellaisia asioita, jotka ovat tutkittavalle todellisia ja puhuttelevia. Laadullisessa tutkimuksessa tulisi aina selvittää, että minkälaisia merkityksiä ollaan tutkimassa. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen tekijältä fokusointia siihen, että tutkitaanko ihmisten kokemuksia vai käsityksiä. Tällä ei ole kuitenkaan tutkimuksen tavoitteen kannalta merkitystä, sillä laadullisen tutkimuksen pääimmäisenä tavoitteena ei ole löytää vain yhtä ainoaa totuutta tutkittavasta asiasta. Paremminkin tutkimuksen tekijä muodostaa tulkintoja ihmisten kertomista käsityksistä tai kokemuksista ja

tuo näiden tulkintojen kautta uutta tietoa esille tutkittavasta asiasta, jota on mahdollista käyttää hyödyksi luomalla muun muassa erilaisia toimintamalleja tai ohjeita. (Vilka, 2015, 118 & 120.)

Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa tutkittavaa asiaa pyritään ymmärtämään ja tämän jälkeen selittämään. Laadullista tutkimusta tehdessä onkin tärkeää määritellä, mitä on tutkimassa ja tekemässä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 28 & 67.) Laadullista tutkimusta on hankala määritellä yksinkertaisesti siitä johtuen, että sillä ei ole omaa teoriaa eikä aivan omia metodeja (Denzin & Lincoln, 2000, 3). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sellaisista asioista, joita ei pysty mittaamaan määrällisesti. Tutkimus lähtee tosielämän kuvaamisesta, joka ei ole yksinkertaisesti selitettävissä. Tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa asiaa monelta kannalta. Laadullinen tutkimus on siis ryhmä monenlaisia tutkimuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161-162.)

Kuvailevaa ja ymmärtävää tutkimusta tehdessä ihminen on yleensä aineistossa tietolähteenä. Keskustelut ja ihmisten havainnot ovat tärkeämmässä roolissa, kuin erilaiset mittausvälineet. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei päätä sitä, mikä on tärkeää, vaan nämä asiat nousevat aineistosta esille. Tästä syystä laadullinen tutkimus on yleensä aineistolähtöistä eikä teorialähtöistä. Jokainen laadullinen tutkimus on kuvaus tietystä hetkestä tietyssä paikassa, joten aineistoa tulkitaan tämän mukaan. (Hirsjärvi ym., 2009, 164.) Aineiston tulkintaan ja lopulta tuloksiin vaikuttavat tutkijan omat kokemukset ja tiedot (Lichtman, 2012, 21). Koska tässä tutkimuksessa halusin selvittää erityisopettajien käsityksiä, niin laadullinen tutkimus nousi parhaaksi lähtökohdaksi.

5.3 Fenomenografia

Tämän opinnäytetyön lähestymistavaksi valitsin fenomenografian, koska tutkin erityisopettajien käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Tähän käsitysten tutkimiseen fenomenografia sopii, koska tällöin tutkitaan ihmisten käsityksiä, jostain tietystä ilmiöstä. Ihmisten käsitykset eroavat toisistaan ja tähän käsitysten eroavaisuuksiin vaikuttaa muun muassa ihmisten kokemukset, (Ahonen, 1994, 114.) sukupuoli, koulutus ja ikä. Käsitykset mahdollisesti muuttuvat ihmisen elämän aikana eli käsitys on dynaaminen ilmiö. (Metsämuuronen, 2006, 108.) Fenomenografisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään siihen, miten käsitykset eroavat toisistaan. Kyseessä on metodinen tutkimussuuntaus paremmin, kuin tieteenfilosofinen suuntaus. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) On kuitenkin hyvä tiedostaa, että käsitys ei ole

sama asia, kuin mielipide. Käsitys on enemmän, kuin mielipide, sillä käsitys on rakentunut ihmiselle jostain tietyistä perusteista. Ihminen rakentaa uutta tietoa vanhojen käsitysten pohjalta. (Ahonen, 1994, 117.) Tässä tutkimuksessa erityisopettajien käsityksiin on ollut vaikuttamassa heidän työkokemus ja koulutus.

Fenomenografia on kehitetty Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla, jossa Ference Marton alkoi tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Ahonen, 1994, 115). Tämä on varsinkin kasvatustieteiden tutkimuksissa paljon käytetty laadullisen tutkimuksen lähestymistapa. Fenomenografiassa tavoitteena on analysoida, kuvata ja pyrkiä ymmärtämään erilaisia käsityksiä, jostain tietystä ilmiöstä sekä käsitysten suhteista. Fenomenografian avulla pyritään löytämään ja selittämään käsitysten erilaisuutta. Aineiston kerääminen fenomenografisessa tutkimuksessa tapahtuu pääasiassa haastattelemalla tutkittavia, jonka jälkeen aineisto muokataan kirjalliseen muotoon. Aineistonkeruussa kysymysten tulee olla avoimia, jotta erilaiset käsitykset nousevat aineistosta esille. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-164.) Tässä tutkimuksessa fenomenografia näyttäytyy avoimia kysymyksinä, jotka ovat muokattu kirjalliseen muotoon. Tällä tavalla aineistosta löytyy samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Ahonen (1994) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen vaiheita seuraavalla tavalla. Fenomenografinen tutkija näkee jonkin asian tai käsitteen, mistä on olemassa erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen hän tutustuu aiheen aiempaan teoriaan ja luo itselleen esikäsitteen aiheesta. Tutustumisen jälkeen tutkija pyrkii löytämään haastateltavia, joilla on erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Lopuksi tutkija luo käsityksistä merkitysluokkia ja parhaansa mukaan selittää käsitysten erilaisuuksia. (Ahonen, 1994, 115.) Tässä tutkimuksessa lähdin liikkeelle tutustumalla ensin teoriaan, jonka jälkeen suoritin tutkimuksen haastattelut. Aineiston analyysissa etsin tutkimuskysymyksiin viittaavia käsityksiä, jotka tarkoittivat samaa asiaa. Eli pyrin yleistämään erityisopettajien käsityksiä. Aineiston analyysista kerron tarkemmin analyysiluvussa.

5.4 Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimuksen kohteena ovat alakoulun laaja-alaiset erityisopettajat ja heidän käsitykset neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Tässä tutkimuksessa tutkitaan oppilaita, mutta vain tutkimuskysymysten kautta. Pääpaino tässä tutkimuksessa on erityisopettajien käsitykset oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Erityisopettajia päädyin haastattelemaan, koska alakouluikäiset oppilaat ovat vielä nuoria ja lyhyellä aikavälillä en

uskonut heidän tuovan riittävästi tietoa opinnäytetyötä varten. Alkuperäinen suunnitelma minulla oli siis tutkia vanhempien kokemuksia neuropsykiatrisia haasteita omaavan lapsen kouluhyvinvoinnista avoimessa oppimisympäristössä luokilla 1-2. Välitin haastattelukutsun, jossa tavoittelin vanhempia, kahden eri koulun rehtorille, joissa oli avoimet oppimisympäristöt, ADHD-liiton facebook-sivuille, autismi ja aspergerliitto välitti tietoa heidän jäsenille tutkimuksesta sekä vanhempainliitto välitti myös jäsenilleen viestiä tutkimuksesta. Kovasta yrityksestä huolimatta en saanut vanhempia mukaan tähän tutkimukseen. Tämän jälkeen valitsin tutkimukseen erityisopettajien näkökulman.

Päätin toteuttaa aineiston keräämisen haastattelemalla erityisopettajia, koska koin haastattelujen olevan aineiston keräämisen muotona paras keino saada tietoa erityisopettajien käsityksistä. Haastattelussa haastateltavat pääsevät avoimesti kertomaan oman mielipiteensä. Haastateltavien lukumäärä oli neljä (4) erityisopettajaa. Tutkimuksessa mukana olevat erityisopettajat työskentelevät eri kouluissa Pohjois-Suomen alueella. Oppilaita näissä kouluissa oli 300-500. Keskimäärin kaksi (2) oppilasta jokaiselta vuosiluokalta oli saanut neuropsykiatrisen diagnoosin. Kaikissa näissä kouluissa on käytössä avoimet oppimisympäristöt, mutta mikään koulu ei ole kopio toisesta koulusta. Haastateltavat työskentelivät 3.-6.-luokan oppilaiden kanssa. Missään vaiheessa en kysynyt haastateltavien työkokemusta avoimista oppimisympäristöistä, mutta tiesin, että jokainen koulu on ollut toiminnassa yli vuoden. Valitsin erityisopettajat tutkimuksen tutkimusjoukoksi, koska tämän työn aiheen kannalta koin erityisopettajien olevan parhaimmat saatavilla olevat tiedonlähteet.

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty maaliskuun 2019 aikana. Aineiston keräämisen aloitin lähettämällä sähköpostiviestin laaja-alaisille erityisopettajille helmikuussa 2019, joiden tiesin toimivan avoimissa oppimisympäristöissä. Sähköpostiviestissä oli saatekirje (Liite 1), jossa kerroin tästä tutkimuksesta ja kysyin halukkuutta osallistua haastatteluun. Erityisopettajien sähköpostiosoitteet sain koulujen sivuilta. Sähköpostiviestit lähetin yksittäisinä viesteinä. Tämä takasi sen, että tutkittavat eivät tieneet, ketkä kaikki ovat saaneet saman viestin, eikä myöskään sitä, ketkä tähän viestiin vastaavat. Tällä tavalla tutkimukseen osallistuneiden anonyymiteetti säilyi. Tämän saman sähköpostiviestin lähetin 11:lle erityisopettajalle, josta sain neljä (4) osallistujaa opinnäytetyölle. Myöntävästi haastattelukutsuun vastanneille annoin mahdollisuuden osallistua tämän tutkimuksen tekemiseen joko kasvokkain tai sähköpostin välityksellä.

Alkuperäinen suunnitelma minulla oli haastatella kaikki haastateltavat kasvokkain, mutta käytännön syistä tämä ei toteutunut, joten vaihdoin teemahaastattelun puolistrukturoituun haastatteluun. Yhden haastattelun toteutin kasvokkain ja kolme haastattelua tehtiin sähköpostin välityksellä. Näihin haastattelumuotoihin päädyttiin vastaajien toiveesta. Puolistrukturoituun haastatteluun päädyin siksi, että minulla oli kaksi erilaista haastattelumuotoa. Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisin menetelmä aineiston keräämiseen (Hirsjärvi ym., 2009, 205). Haastattelun etuna on menetelmän joustavuus ja se, että haastateltavalla on mahdollista tuoda omia kokemuksia julki. Tämän lisäksi on mahdollista syventää tietoa tutkittavasta asiasta, tekemällä tarkentavia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 34-35.) Kasvokkain tapahtuneessa haastattelussa tein tarkentavia kysymyksiä, ja sähköpostin välityksellä tehdyissä haastatteluissa tein yhdelle vastaajalle tarkentavan kysymyksen. Kasvokkain tehty haastattelu eroaa selvästi sähköpostin välityksellä tehdyistä haastatteluista. Uskon, että olisin saanut osasta haastatteluista enemmän tietoa, jos haastattelut olisi tehty kasvokkain.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan kerätä monenlaisilla menetelmillä ja haastattelu on yksi näistä. Haastattelu aineistona ei kuitenkaan tarkoita samaa, kuin laadullinen tutkimus. Laadulliseen tutkimukseen aineistoksi on mahdollista valita muun muassa ihmisten puhetta, tekstiaineistoa, päiväkirjoja, valokuvia ja kirjeitä. (Vilka, 2015, 122.) Tässä tutkimuksessa minä valitsin haastattelun aineistonkeräämisen muodoksi. Sähköpostilla tehdystä haastattelusta voisi käyttää nimitystä verkkokysely, mutta näen nämä aineistot enemmän haastatteluina, kuin verkkokyselyillä. Syynä on se, että kävimme sähköpostin välityksellä ennen kysymysten esittämistä keskustelua ja yhdeltä vastaajalta pyysin selvennystä vastaukseen.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ja kysymysten muodot ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehdot ovat avoimia eli haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Avoimet kysymykset ovat yksi laadullisen tutkimuksen menettelytapa. Tällaisten kysymysten avulla, vastausten sisällöstä voidaan saada mehevempiä. (Cohen, Manion & Morrison, 2001, 247.) Tämän lisäksi vastaajat voivat kertoa perustellusti oman asian ja heidän tietämys tutkittavasta asiasta pääsee paremmin esille sekä vastauksista voidaan näyttää helpommin keskeiset asiat. (Hirsjärvi ym., 2009, 201.) Voidaan sanoa, että puolistrukturoiduissa menetelmissä ainakin yksi haastattelun näkökulma on päätetty etukäteen. Minun opinnäytetyössä ne olivat kysymykset ja kysymysten järjestys. Kaikki kysymykset oli tässä työssä avoimia (Liite 2). Puolistrukturoitu haastattelumenetelmä eroaa teemahaastattelusta siinä, että kysymykset ja niiden esitysjärjestys on jo päätetty etukäteen.

(Hirsjärvi & Hurme, 2010, 47-48.) Päädyin tähän ratkaisuun, koska halusin koko tutkimusjoukolle samanlaisen haastattelun. Näin pystyn paremmin ja luotettavammin analysoimaan tuloksia.

Kasvokkain tehty haastattelu kesti n. 20 minuuttia, jonka nauhoitin puhelimen nauhurilla ja litteroin kirjalliseen muotoon heti haastattelun jälkeen. Haastattelu tehtiin haastateltavan työpaikalla. Haastattelussa tuli yksi kymmenen sekunnin keskeytys. Oveen koputettiin, mutta tämä ei häirinnyt haastattelua. Kirjallisessa muodossa haastattelun pituus oli kahdeksan (8) sivua. Jätin kirjoittamatta auki erilaiset äänet, kuten naurut ja erilaiset äänenpainot, koska analyysivaiheessa en tule kiinnittämään näihin huomiota. Tämän työn tuloksissa keskitytään enemmän siihen asiaan, mitä haastateltava sanoo. Yhtenä syynä oli myös se, että muut haastattelut olivat sähköisessä muodossa. Näin aineiston tulkinta on mahdollista tehdä yhteneväisesti. Haastattelun ajankohta ja paikka sovittiin haastateltavalle sopivaksi. Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut minulle tuttuja, mutta tämä ainoa kasvokkain tehty haastattelu eteni tästä huolimatta sujuvasti eteenpäin.

5.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä Milesin & Hubermanin (1994) mallin mukaan. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jossa aineisto on tarkoitus jakaa erilaisiin luokkiin ja kategorioihin ja tällä tavalla nostaa aineistosta esiin uutta tietoa. Sisällönanalyysin tulee olla objektiivista eli aineistosta esiin nostettujen asioiden on vastattava tutkimuskysymykseen. (Anttila, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91.)

Tutkimusaineistosta on pyrkimyksenä luoda teoreettinen kokonaisuus, kun käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkija tutustuu aineistoon huolellisesti ja valitsee analyysiyksiköt omasta aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, joten analyysiyksikköjä ei ole päätetty ennen tutkimuksen tekemistä. Tämä johtaa siihen, että aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät vaikuta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen, koska aineiston analyysin tulisi olla aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95.)

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla on mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti ja puolueettomasti. Dokumentti, jota analysoidaan voi olla esimerkiksi kirja, haastattelu, päiväkirja, keskustelu ja miltei mikä tahansa, joka on kirjallisessa muodossa. Sisällönanalyysillä tavoitellaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman tiivistettyä kuvausta, joka on esitetty yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi on tekstin analyysia, jossa aineiston merkityksiä analysoidaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103-104.)

Käytin analyysiprosessissa Milesin ja Hubermanin (1994) luomaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jota voi kuvata karusti sanottuna kolmevaiheiseksi prosessiksi. Nämä vaiheet ovat redusointi eli aineiston pelkistäminen, aineiston klusterointi eli luokittelu ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Käytin analyysissäni tukena seuraavaa Tuomen & Sarajärven (2009) taulukkoa (taulukko 1) aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkemmista vaiheista. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109.)

Taulukko 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen

1. Haastattelujen kuunteleminen ja litterointi sana sanalta
2. Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja maalaaminen
4. Pelkistettyjen ilmausten listaaminen
5. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
6. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
7. Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen näistä
8. Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

5.6 Aineiston analyysi

Seuraavaksi kerron, kuinka tämän tutkimuksen analyysin tekeminen eteni. Esitän jokaisesta vaiheesta konkreettisen esimerkin, jotta lukijan on helpompi seurata tämän työn analyysin etenemistä.

Aineiston analyysin aloitin litteroimalla haastattelun maaliskuussa 2019. Aineistosta litteroitiin kaikki haastattelijan ja haastateltavan sanat, mutta erilaiset äänet, kuten naurut jäivät merkitsemättä. Tämän jälkeen siirsin kaiken aineiston kysymysten perusteella samaan sähköiseen tiedostoon ja nimesin haastateltavat koodilla H1-H4. Tässä yhdistin litteroidun aineiston ja sähköpostin kautta saadut vastaukset. Kysymykset ja vastaukset koodasin eri väreillä tekstiin, jotta minulle hahmottuisi selkeästi vastaukset tiettyyn kysymykseen. Yhden kysymyksen alla näkyi aina kaikkien haastateltavien vastaukset eri väreillä. Tällä tavalla hahmotin vastaukset paremmin ja aineiston pelkistäminen oli minulle helpompaa. Kirjallisen aineiston läpikäynnin aloitin heti litteroinnin ja aineiston siirtämisen jälkeen. Luin aineistoa aivan ensimmäiseksi monta kertaa läpi, ilman mitään merkintöjä, jotta aineistosta hahmottuisi kokonaisuus minulle.

Useamman lukukerran jälkeen aloitin aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Tätä vaihetta ohjasivat tutkimuskysymykset, joiden mukaan etsin aineistosta tutkimuskysymyksiin viittaavia tai niitä kuvaavia ilmaisuja. Otin erilleen kaikki ne kohdat, joissa viitattiin tutkimuskysymyksiini. Nämä ilmaukset alleviivasin ja koodasin vielä eri väreillä. Analyysin tässä vaiheessa loin kaksi eri taulukkoa uuteen tiedostoon, mihin siirsin alkuperäisiä ilmauksia. Toiseen taulukkoon siirsin kaikki ne kohdat, jotka viittasivat oppilaiden kouluhyvinvointia parantaviin tekijöihin ja toiseen taulukkoon sellaiset kohdat, jotka viittasivat oppilaiden kouluhyvinvointia heikentäviin tekijöihin. Lopulta loin jokaisesta alkuperäisestä ilmauksesta pelkistetyn ilmauksen (Taulukko 2). Kirjallisuudessa tätä tapaa nimitetään tiedon tiivistämiseksi tai osiin pilkkomiseksi. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 109.)

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Koska erityisopettaja tuo tuen suoraan luokkaan eikä ole ns. Pienryhmiä vaan toimitaan samanaikaisopettajana, niin yleinen tuki on vahva. Eli yleisen tuen oppilaat saavat hyvin monipuolista ja säännöllistä koulunkäynnin tukea.” H2	Monipuolinen oppilaan tuki usean opettajan antamana yhtä aikaa
”Jos on, esimerkiksi luokka jossa on paljon toiminnanohjauksen haastetta. Pyritään pitämään tällaiset luokat mahdollisimman paljon samalla paikalla ja niin, että heillä on omat paikat.” H3	Mahdollisimman pysyvät paikat lapsille, joilla toiminnanohjauksen vaikeutta
”Oppilaat myös joutuvat (kuten opettajatkin) väistämättä päivän aikana olemaan hyvinkin sosiaalisia. Tämä voi väsyttää myös oppilaita, kun työskennellään paljon ryhmissä ja toisten kanssa erilaisin ryhmittelyin. Kaikille oppilaille ei sovi, että he ovat koko ajan liikehtimässä johonkin tai ison ihmisjoukon keskellä oppimassa.” H2	Sosiaalisiin tilanteisiin, muutokseen ja ääniin väsyminen
”Mut sitten kyllä niin joskus tuntuu että ku on toiminnanohjauksen juttu että vitsikö ois noita loosseja vähän enemmän että mihin vois noita oppilaita jakaa vähän enemmän.” H1	Enemmän rauhallisia tiloja

Aineiston pelkistämisen jälkeen on vuorossa aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tässä vaiheessa alkuperäisistä ilmauksista etsitään eroavaisuuksia ja samaa tarkoittavia ilmauksia. Samaan aiheeseen liittyneet pelkistetyt ilmaukset järjestin yhteen luokkaan ja nimesin luokan kuvaamaan tätä sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110.) Näistä luokista syntyi alaluokkia (Taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Monipuolinen oppilaan tuki usean opettajan antamana	Useita opettajia
Mahdollisimman pysyvät paikat lapsille, joilla toiminnanohjauksen vaikeutta	Oman paikan merkitys oppilaille
Sosiaalisiin tilanteisiin, muutokseen ja ääniin väsyminen	Vuorovaikutus, jatkuva muutos ja taustahäly
Enemmän rauhallisia tiloja	Rauhallisten tilojen puute

Seuraava vaihe aineiston analyysissä on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnissa yhdistetään jo tehtyjä luokituksia niin pitkälle, kuin se aineiston perusteella on mahdollista. Olemassa olevia alaluokkia yhdistellään ensin yläluokiksi ja lopulta luodaan pääluokka. Tämä lopullinen vaihe eli pääluokka luo lopulta teoreettisia käsitteitä ja tutkimuksen johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111.) Seuraava taulukko (Taulukko 4) avaa esimerkkien kautta tämän opinnäytetyön abstrahointia. Tämän työn aineiston analyysissä yläluokat muodostavat vastauksia tutkimuskysymykseen ja näin ollen pääluokkana on aina toinen tutkimuskysymyksistä. Aineistosta löytyneitä yläluokkia avaam tarkemmin opinnäytetyön tulokset luvussa.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämistä

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Useita opettajia	Yhteisopettajuus	Oppilaiden kouluhyvinvointia parantava tekijä
Oman paikan merkitys oppilaille	Oma paikka	Oppilaiden kouluhyvinvointia parantava tekijä
Vuorovaikutus, jatkuva muutos ja taustahäly	Äänihaitat	Oppilaiden kouluhyvinvointia heikentävä tekijä
Rauhallisten tilojen puute	Rauhattomuus	Oppilaiden kouluhyvinvointia heikentävä tekijä

5.7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseksi voidaan nimittää hyvin erilaisia menettelytapoja muun muassa kartoitusten tekeminen ja haastatteluaineistojen kuvaukset voivat olla tutkimusta. Tieteelliselle tutkimukselle on kuitenkin laitettu erilaisia vaatimuksia. Vaatimusten lähtökohdat ulottuvat antiikin Kreikan ajoille. Tieteellisen tutkimuksen tunnetuimmat normit ovat peräisin 1990-luvulta Robert Mertonin esittämiä ja näitä normeja ovat: Tieteellisen tutkimuksen tulee olla universaalialia eli tutkijan henkilökohtaiset ominaisuudet eivät saa vaikuttaa tuloksiin, yhteisöllistä eli se on kaikkien saatavilla, puolueetonta eli se ei saa edistää tutkijan omaa asemaa ja järjestelmällisesti epäiltyä eli tulokset ovat julki. (Hirsjärvi ym., 2009, 21.)

Tutkimuksen eettisyys on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli ja eettisyys on osa tutkimuksen arviointia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 127). Tutkimuksen eettisiä periaatteita tutkimukseen osallistujille ovat , että tutkittavat saavat itse päättää osallistuvatko he tutkimukseen, tutkittavat tietävät, mitä varten tutkimus on, (Hirsjärvi ym., 2009, 25.) tutkimukseen osallistuvilla ei aiheudu vahinkoa ja heidän anonymiteetti säilyy sekä kaikki tiedot ovat luottamuksellisia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131.)

Olen noudattanut näitä eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan. Haastateltavat saivat itse päättää osallistuvatko he tutkimukseen ja miten haastattelu toteutetaan sekä haastateltavat pysyvät anonymieinä ja heidän yksityisyys säilyy. Aineistoa olen käsitellyt luottamuksellisesti ja haastateltaville korostin, että vastauksia käytetään vain tässä tutkimuksessa ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään eikä tutkimuksesta voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa.

Haastattelututkimusta tehdessä on hyvä muistaa, että tällainen tutkimus ei ole tasa-arvoinen haastateltavan ja haastattelijan välillä. Haastatteluissa tutkija on se, jolla on mahdollisuus ohjata haastattelua tiettyyn suuntaan muun muassa kysymysten valinnalla ja vastausten tulkinnalla. On hyvä muistaa, että haastattelijan oma tausta saattaa vaikuttaa tulosten tulkintaan. (Helavirta, 2007, 631.) Tutkijana tämän oivaltaminen ja huomioiminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelun aikana tutkija ei voi esittää omia mielipiteitä eikä olla eri mieltä asioista haastateltavan kanssa. Haastattelussa tulee näkyä vain haastateltavan ääni vastauksissa. (Alasuutari, 2005, 44-45.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olen esittänyt selkeät esimerkit, miten aineistoa on analysoitu sekä olen kertonut, miten ja miksi päädyin tähän tutkimukseen. Tämän lisäksi liitteistä löytyy haastattelukysymykset, jotta lukija saa käsityksen millä perusteella olen päässyt tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat aineisto ja aineiston tulkinta. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää tuoda riittävästi esille litteroituja otteita aineistosta, joista näkyy selkeästi vastaajan ajatukset. Luotettavuuden kannalta on tärkeää näyttää lukijalle selkeästi, miten on päässyt tutkimuksen tuloksiin ja se, että tutkija ei ole ylitulkinnut aineistoa. (Ahonen, 1994, 153-154.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin eli tutkitaan sitä, mitä on vannottu ja reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 136).

Tutkimuksessani olen tuonut esille haastateltavien äänet, joissa näkyy heidän ajatukset ja tämän lisäksi olen kirjoittanut avoimesti auki, miten pääsin tutkimuksen tuloksiin. Tutkimukseni on toistettavissa tällaisenaan, mutta aineiston analyysissä on aina muistettava, että haastateltavat puhuvat aina sen hetkisistä käsityksistä, joita heillä on tutkittavasta asiasta. Tutkimuksessani olen käyttänyt mahdollisimman uusia kotimaisia ja kansainvälisiä lähteitä, joita oli hyvin saatavilla.

Haastattelututkimuksessa on tärkeää kertoa kaikki vaiheet, miten aineisto on kerätty, mikä aika haastatteluun käytettiin, oliko haastattelussa häiriötekijöitä ja mahdolliset virhetulkinnat tulee tuoda esille. (Hirsjärvi ym., 2009, 232.) Tutkimuksessa tutkijan tulee olla puolueeton ja

tuloksiin ei saa vaikuttaa tutkijan omat asenteet, ikä, sukupuoli tai aikaisempi tieto aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 135-136). Tämän työn eri vaiheissa olen kertonut mahdollisimman tarkasti tutkimuksen taustasta eli miten päädyin tähän tutkimukseen, haastattelun keston ja erilaiset häiriötekijät. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa negatiivisesti aineiston pienuus ja se, että kaksi haastattelua antoi huomattavasti enemmän tietoa kuin kaksi muuta. Puolueettomuus tulosten tulkinnassa on ollut minulle koko ajan selvää. Tuloksissa tuon esille vain niitä asioita, joita aineistosta nousi esille.

6 Tulokset

Tässä luvussa kerron tutkimuksen tuloksia, jotka sain aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä avoimessa oppimisympäristössä. Ensimmäiseksi avaan tarkemmin oppilaiden kouluhyvinvointia parantavia tekijöitä avoimessa oppimisympäristössä ja tämän jälkeen avaan tarkemmin oppilaiden kouluhyvinvointia heikentäviä tekijöitä avoimessa oppimisympäristössä. Lopuksi luon yhteenvedon näistä tuloksista. Käytän haastatteluesimerkeissä lyhenteitä H1-H4. Tuloksista nostan esille sellaisia asioita, jotka nousevat useammalta haastateltavalta esille eli voin yleistää näitä asioita tämän tutkimuksen osalta.

6.1 Oppilaiden kouluhyvinvointia parantavia tekijöitä avoimessa oppimisympäristössä

Tutkimuksen ensimmäisessä kysymyksessä hain vastausta kouluhyvinvointia parantaviin tekijöihin avoimessa oppimisympäristössä. Aiheeseen liittyen haastattelussa oli yksi suora kysymys ja tämän lisäksi haastateltavat nostivat monessa eri kohdassa esille kouluhyvinvointia parantavia tekijöitä. Seuraavaksi avaan näitä erilaisia tekijöitä, joita tutkimuksen haastateltavat nostivat esille, aineisoesimerkkien kautta.

6.1.1 Yhteisopettajuus

Aineistosta nousi kaikilta haastateltavilta esille yhteisopettajuus. Haastatellut laaja-alaiset erityisopettajat kokivat yhteisopettajuuden parantavan oppilaiden kouluhyvinvointia usealla erilaisella tavalla. Yhtenä parantavana keinona nähtiin yhteisopettajuuden tukevan kaikkien oppilaiden kouluhyvinvointia, niin kuin H2 kertoo.

H2: ”Koska erityisopettaja tuo tuen suoraan luokkaan eikä ole ns. Pienryhmiä vaan toimitaan samanaikaisopettajana, niin yleinen tuki on vahva. Eli yleisen tuen oppilaat saavat hyvin monipuolista ja säännöllistä koulunkäynnin tukea.”

Yhteisopettajuuden merkitystä pohdittiin myös oppilaiden leimaantumisen ja inklusion kautta, koska ei ollut käytössä perinteistä erityisopettajan luokkatilaa. yhteisopettajuuden koettiin parantavan oppilaiden henkistä hyvinvointia. Tällä tavalla on mahdollista ehkäistä kiusaamista ja syrjäytymistä omasta luokasta.

H2: ”Parasta on se, että erityisoppilaiden leimaantumisen vähentyä ja koska erityisopettaja vie tuen suoraan luokkaan (oppimissoluun) kaikkien oppilaiden luo.”

Haastatteluista nousi esille myös vuorovaikutuksen merkitys ja se, että yhteisopettajuus lisää opettajien välistä vuorovaikutusta, joka heijastuu parantavana tekijänä oppilaiden kouluhyvinvointiin.

H1: ”...opettajien välinen kommunikaatio on lisääntynyt, että semmonen yhteisopettajuus.”

Toisaalta yksi vastaajista nosti esille sen, että hän näkee avoimessa oppimisympäristössä enemmän oppilaita yhtä aikaa. Tämä helpottaa tuen vientiä suoraan oppilaalle, koska hän pystyy oppilaan tuntemuksen avulla tunnistamaan apua tarvitsevia oppilaita nopeammin ja helpommin. Yhteisopettajuuden ansiosta erityisopettaja on laajemman joukon käytettävissä.

H1: ”Mää nään hirveesti, että mitä on niinkö meneillään missäkin. Että pystyn silleen päivän aikana niinkö jonku verran luovimaan ja kattomaan, jos jossakin on niinkö semmonen mihin kenties tarvii sitten niin.”

Sen lisäksi, että yhteisopettajuus nähtiin oppilaiden kannalta hyvinvointia parantavana tekijänä, niin myös luokanopettajat hyötyvät erityisopettajan läsnäolosta. Tässä mallissa opettajat voivat reflektoida omaa työtä peilaamalla, sitä toisten opettajien työotteeseen. Tämä lisää pitkässä juoksussa oppilaiden hyvinvointia, koska luokanopettajat oppivat uusia opettamisen tapoja sekä erityisopettajalta että toisilta luokanopettajilta.

H2: ”Myös opettajat hyötyvät siitä, että erityisopettaja tulee oppimissoluun tuomaan omaa asiantuntemusta ja opettajat myös mallioppivat toisiltaan.”

Yhdessä haastattelussa tuli hyvin esille opettajien erilaiset opetustyyli. Erilaiset opetustyyli opettavat lapsia oppimaan eri tavoilla ja eri opettajilta. Tämän lisäksi lapset saavat kokemuksia erilaisista tavoista opettaa ja oppia asioita. Tämä antaa enemmän mahdollisuuksia erilaisille oppijoille.

H2: ”Avoimissa oppimisympäristöissä opettajat työskentelevät aina samanaikaisopettajina yhdessä, joten oppilaat hyötyvät usein opettajan opetustyyleistä.”

Yhteisopettajuus vaatii opettajilta hyvää suunnittelua ja joustavuutta. Kaksi haastateltavaa tulkitsi tämän joustavuuden ja yhteisen suunnittelun lisäävän oppilaiden kouluhyvinvointia, joka huomataan seuraavista vastauksista.

H2: ”Hyvinvointia lisää koulussamme myös avoin yhteistyö ja joustavuus.”

H4: ”Pyrimme tekemään mahdollisimman paljon yhteistyötä, esimerkiksi yhteissuunnittelulla.”

6.1.2 Oma paikka

Oppilailla koettiin merkitykselliseksi se, että heiltä löytyy koulusta jokin merkitty oma paikka. Tämän aineiston erityisopettajat kokivat, että oppilaille on merkityksellistä heidän oma paikka tai ainakin, aina sama aloituspaikka. Oman paikan merkitys ilmenee hyvin H3 ja H2 vastauksista. Erityisen tärkeäksi tämä koettiin silloin, kun oppilaalla on toiminnanohjauksen haasteita.

H3: ”Jos on, esimerkiksi luokka jossa on paljon toiminnanohjauksen haastetta. Pyritään pitämään tällaiset luokat mahdollisimman paljon samalla paikalla ja niin, että heillä on omat paikat.”

H2: ”Oppilailla on joissakin vuosiluokilla kuten esimerkiksi neljännellä luokilla selkeästi omat ”kotipaikat”. Tämä on todettu todella tärkeäksi ja hyväksi vaihtoehdoksi. Perustelut: Tietyille oppilaille (joilla tarkkaavuuden pulmaa, hahmottamisen vaikeutta yms.) työskentelypaikan eli istumapaikan sijainnilla ja pysyvyydellä on oleellinen vaikutus keskittymiseen ja oppimiseen.”

Oma paikka parantaa kaikkien oppilaiden hyvinvointia. Omalla nimetyllä paikalla on mahdollista luoda struktuuria oppitunnille, joka auttaa oppilaita jäsentämään päivää. Oman paikan rauhoittava merkitys koettiin seuraavan vastauksen perusteella tärkeäksi.

H2: ”Aloituspaikka näilläkin oppilailla on tärkeä: Eli jos pidetään yhteinen lyhyt intro oppitunnin alussa, oppilailla on selkeästi nimetyt paikat. Mielestäni nimetyt paikat rauhoittaa koko luokkaa.”

Erilaiset osallisuuden mahdollisuudet oman työskentelypaikan valintaan lisäävät oppilaiden kouluhyvinvointia. Tämä ilmenee seuraavasta vastauksesta, jossa oppilaat mielellään valitsevat itselleen rauhallisen työskentelypaikan.

H2: ”Jotkut oppilaat mielellään valitsevat itselleen ”itsenäisen” työskentelyn pisteen, jossa saa tehdä rauhassa vaikka yksin tehtäviä eteenpäin.”

Eräs haastateltavista näki oman paikan lisäävän hyvinvointia ja vähentävän motorista levottomuutta, koska oppilaat voivat valita itse oman työskentelyasennon. Tämän koettiin

olevan joustavaa ja oppilaita osallistavaa ja olevan yksi iso hyöty avoimessa oppimisympäristössä.

H2: ”Mielestäni avoimen oppimisympäristön yksi iso hyöty on, että oppilaat voivat konkreettisesti työskennellä hyvin monenlaisissa erilaisissa ryhmittelyissä tai monella eri tavalla: istuallaan, seisaallaan, makuullaan, könöttäen säkkituolissa tms. Motorinen levottomuus on vähentynyt.”

6.1.3 Rauhoittumispaikka

Haastateltavien kouluissa oli käytössä jonkin verran erilaisia jakotiloja, joihin oppilaat saavat mennä opiskelemaan. Haastateltavien mukaan nämä tilat koettiin tärkeiksi ja ne olivat oppilaiden keskuudessa suosittuja. Tässä työssä rauhoittumispaikalla tarkoitetaan sellaista tilaa, jossa oppilas voi opiskella yksin tai pienessä ryhmässä sekä erityisopettajan omaa pientä luokkatilaa. H4 kertoo, että näitä pyritään järjestämään mahdollisuuksien mukaan. Seuraavasta sitaatista ilmenee hyvin oppilaiden kaipuu rauhalliseen tilaan.

H4: ” Meillä on käytössä jakotiloja, joita pitää yrittää järjestää oppilaiden käyttöön. Opetus yritetään järjestää niin, että käytetään kuulosuojaimia tai etsitään rauhallinen paikka oppilaille.”

Haastateltavat kertoivat erilaisista tiloista, joissa oppilaat työskentelevät mieluusti. Näistä esimerkeistä nousi esille erilaiset suljetut tilat. Seuraava esimerkki kertoo hyvin sen, mistä oppilaat pitävät.

H2:”...suljettua luokkatilaa oppilaiden itsenäistä työskentelyä varten. Nämä tilat ovat todella suosittuja. Meillä on solussa myös rauhallisia tiloja, kuten pehmeitä/vuorattuja ikään kuin majoja. Nämä ovat myös suosittuja.”

Seuraavassa esimerkissä tulee esille erityisopettajan kaipuu yhteisopettajana työskentelystä. Käytännön syistä hän ei sitä voi tehdä, niin paljoa, kuin haluaisi. Tässä ilmenee hyvin se, että rauhalliset tilat parantavat kouluhyvinvointia ja auttavat oppilaita jaksamaan paremmin. Tällä erityisopettajalla oli käytössä oma pieni luokka, jossa hän piti osan tunteista.

H1: ”Ideali homma ois että mä oisin tuolla luokissa, mutta aika paljon on tarvetta myös sille, että mä työskentelen tässä.”

Kaikki haastateltavat pitivät pääasiassa heidän koulun oppimisympäristöstä, mutta pieniä muutoksia heidän mukaan tiloihin voitaisiin tehdä. Haastatteluissa nousi esiin jakotilojen puute. Seuraavien vastausten perusteella ilmenee kaipuu rauhallisiin tiloihin.

H4: ”Jakotiloja toivoisin olevan enemmän.”

H2: ”Kyllä oppimissoluissa on tärkeää olla rauhoittumispaikkoja.”

H1: ”Mää muutaman jakotilan siis tämmösen (tarkoittaa omaa pientä huonetta) siis hiljaisen tilan laittaisin lisää.”

Haastatteluaineistosta nousi hyvin esille tilojen monimuotoisuus ja tilojen monipuolinen käyttö. Vastauksista ilmenee hyvin, että pienryhmäopetukselle on vielä tilausta kouluissa, sillä se helpottaa oppimisen haasteita omaavien oppilaiden opetusta ja oppimista sekä näiden oppilaiden kouluhyvinvointia.

H2: ”Lisäksi meillä on aika paljon erityisopetuksen resurssia nyt käytössä niin mahdollistuu myös oppilaiden ”tilapäinen” pienryhmä/yksilöopetus esimerkiksi lukemisen pulmiin tai matematiikan oppimisvaikeuksiin.”

Haastattelut nostivat esille toiminnanohjauksen haasteita omaavien oppilaiden paikan merkitystä koulupäivän aikana. Yksi haastateltavista pohti näiden oppilaiden paikkaa koulussa.

H3: ”Oppilaalle, jolla on toiminnanohjauksen haasteita, niin pitäisi saada vähän suojaa.”

Opettajien joustavuutta ja oppimisympäristön merkitystä korostetaan myös seuraavassa vastauksessa. Opettajat eivät voi haastateltavan mukaan pitäytyä siinä oppimisympäristössä, mikä on luotu kouluvuoden alussa, vaan tätä ympäristöä tulee muokata oppilaille sopivaksi.

H2: ”Oppimisympäristön muokkaaminen on oleellista.”

6.2 Oppilaiden kouluhyvinvointia heikentävät tekijät avoimessa oppimisympäristössä

Tämän työn yhtenä tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät heikentävät oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä. Tutkimuksen haastatteluissa yksi kysymys koski suoraan oppilaiden kouluhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Tämän kysymyksen lisäksi haastateltavat pohtivat useassa kysymyksessä myös avoimen oppimisympäristön haasteita kouluhyvinvointiin liittyen. Seuraavaksi esittelen kolme (3) keskeistä heikentävää tekijää, jotka nousivat tämän opinnäytetyön aineistosta esille.

6.2.1 Äänihaitat

Yhtenä keskeisenä asiana aineistosta nousi esille avoimen oppimisympäristön äänihaitat. Tutkimukseen haastatellut erityisopettajat nostivat useasti esille sen, että avoimissa oppimisympäristöissä äänen voimakkuus nousee helposti kovemmalle, kuin niin sanotussa perinteisessä luokassa. Tätä asiaa pohti H2.

H2: ”Esimerkiksi häiriöherkkää oppilasta ei voi sijoittaa kulkureitin lähelle tai sellaiseen paikkaan, jossa selän takana kulkee porukkaa. Tai sellaiseen paikkaan, jossa selkeästi kuuluu enemmän taustahälyä muualta”

Ulkopuolelta kuuluvien äänien nähtiin stressaavan osaa oppilaista ja opettajista. Erilaisten taustäänten koettiin myös häiritsevän aistiherkkiä ja keskittymisen pulmia omaavia oppilaita.

H4: ”...että aina kuuluu ulkopuolelta ääniä. Kyllä joku opettaja tai oppilas kokee sen hyvinkin stressaavaksi”

H2: ”Jatkuva ohikulku ja muualta tulevat hälyäänet häiritsevät aistiherkkää oppilasta, jolla on keskittymisen pulmia.”

Sen lisäksi, että muista luokista kuuluu ääntä niin haastateltavat pohtivat myös luokan sisällä olevaa äänimaailmaa. Haastateltavat kokivat melun ja erilaisten äänten häiritsevän erityisesti sellaisia oppilaita, joilla on toiminnanohjauksen haasteita tai erilaisia aistiyliherkkyyksiä.

H2: ”Että avoimissa oppimisympäristöissä on väkisinikin enemmän ääntä, liikettä, hälyä, taustahälyä ja kaikkea.”

H3: ”Onhan se haastava toiminnanohjauksen lapsille jossain määrin. Kyllähän ne äänet kuuluu erillä tavalla.”

Aineistosta nousi selkeästi esille erilaiset äänihaitat ja sosiaaliset tilanteet, joita tulee päivän aikana useita ja jotka tämän takia väsyttävät ensisijaisesti oppilaita, mutta myös opettajia. Seuraavista esimerkeistä tulee hyvin esille vuorovaikutuksen ja siitä aiheutuvan melun merkitys oppilaiden kouluhyvinvoinnin heikkenemiseen.

H2: ”Oppilaat myös joutuvat (kuten opettajatkin) väistämättä päivän aikana olemaan hyvinkin sosiaalisia. Tämä voi väsyttää myös oppilaita, kun työskennellään paljon ryhmissä ja toisten kanssa erilaisin ryhmittelyin. Kaikille oppilaille ei sovi, että he ovat koko ajan liikehtimässä johonkin tai ison ihmisjoukon keskellä oppimassa.”

H1: ”Kyllähän mä oon huomannut että ku ne tulee tuolta pieneltä puolelta missä on normiluokat niin kyllä se näkyy osalla oppilaista. Että on mulla esimerkiksi semmonen kolmasluokkalainen tehostetun tuen oppilas jolla on niinku päivän aikana, että jos se sanoo että on väsynyt niin se tulee tänne lepäämään.”

6.2.2 Oman paikan puuttuminen

Kasvokkain tapahtuneessa haastattelussa keskustelussa oli avoimen oppimisympäristön haitat ja haastateltava koki oppilaiden jatkuvan muutoksen heikentävän heidän kouluhyvinvointia ja nämä muutokset näkyvät heidän käyttäytymisessään.

H1: ”Kyllähän se tavallaan jatkuva muutos. Paljon kolmosia yritetty rauhoittaa, että ovat samalla paikalla, mutta kyllä se näkyy.

Samalla teemalla jatkaa H1. Hän kokee haasteena olevan tilojen riittämättömyyden ja tätä kautta opetustilojen muuttumisen oppilaille. Hän hieman kritisoi tätä jatkuvaa muutosta seuraavassa esimerkissä.

H1: ”No meillä on tässä yks haaste mun mielestä on, että ei ole eli elikkä tota meillä on niinku enemmän opetusryhmiä kuin tiloja. Eli oppilaat joutuu jopa kesken päivän aikana vaihtamaan sitten paikkaa.”

Oman paikan merkitystä oli pohdittu joidenkin haastateltavien mukaan ja mietitty, mitä tälle asialle kannattaa tehdä. Koulussa oli huomattu, että osa oppilaista kärsii oman paikan puuttumisesta. Tämä ilmenee seuraavasta esimerkistä

H4: ” Oma paikka olisi tärkeä osalle oppilaista ja tähän on yhteisesti mietitty ratkaisuja.”

Haastateltavat painottivat struktuurin luomista tunneille. Oppitunnilla täytyy olla jokin tietty rakenne, mikä auttaa oppilaita hahmottamaan tunnin kulkua. Yhtenä isona asiana haastateltavat näkivät oppilaiden oman paikan ja struktuurin. Seuraavat esimerkit kuvaavat haastateltavien kokemusta oman paikan ja struktuurin merkityksestä.

H3: ” Kovasti olen toivonut oppilaille omia paikkoja. Ainakin tunnin aloituksessa pitäisi olla omat paikat ja tunti tulisi aloittaa aina samassa paikassa.”

H2: ”Luokissa ei ole minkäänkokoista struktuuria.”

H4: ” Avoin oppimisympäristö tarvitsee struktuuria, rutiineita ja selkeyttä.”

6.2.3 Rauhattomuus

Aineistosta kävi ilmi, että erityisopettajat toivovat avoimiin oppimisympäristöihin rauhallisia tiloja, joissa oppilaat pääsevät opiskelemaan rauhassa ja pystyvät myös hengähtämään hetkeksi.

H1 ”Mut sitten kyllä niin joskus tuntuu, että ku on toiminnanohjauksen juttu että vitsikö ois noita loosseja vähän enemmän, että mihin vois noita oppilaita jakaa vähän enemmän.”

Haastateltavat kokivat yhtenä haasteena rauhattomuuden luokkien yhteisillä tunneilla, joka näkyy osalla suurena vaikeutena keskittyä opeteltavaan asiaan. Tämä rauhattomuus ja erilaiset äänet rasittavat sekä oppilaita että myös erityisopettajia, jotka yrittävät parhaansa mukaan sopeutua vallitsevaan tilanteeseen.

H1: ”Että saattaa tulla kesken tunnin oppilas, joka ei oo pystynyt niinku työskentelemään. Niin sitten mä oon sanonut, että tähän voi tulla aina kattomaan ja sitten mä yritän järjestää aina paikan sitten tästä.”

H4:” Olen huomannut, että joitakin oppilaita häiritsee toisten oppilaiden liikkuminen tuntien aikana.”

Haastateltavien kokemuksen mukaan toisia oppilaita tämä rauhattomuus häiritsee enemmän, kuin toisia. Haastateltavien kokemus oli, että tietyissä luokissa rauhattomuutta on enemmän, kuin toisissa, joka näkyy oppilaiden käyttäytymisessä. Tämä ilmenee seuraavasta sitaatista.

H1: ”Jos siellä usiampi oppilas on toiminnanohjauksen haasteita, sillonhan se on niinku haastavampaa.”

6.3 Tulosten yhteenveto

Tämän luvun tavoitteena on kerätä yhteen tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät parantavat oppilaiden kouluhyvinvointia ja mitkä tekijät heikentävät oppilaiden kouluhyvinvointia erityisopettajien käsitysten mukaan. Tulosten tulkinnassa on hyvä ottaa huomioon aineiston pienuus ja se, että nämä erityisopettajien käsitykset koskevat juuri näitä tiettyjä erityisopettajia ja heidän käsityksiään sillä hetkellä, kun haastattelut ovat tehty. Seuraava taulukko (Taulukko 5) kertoo tiivistetysti tämän tutkimuksen tulokset. Tämän jälkeen kerron tarkemmin tulosten yhteenvedon.

Taulukko 5. Tutkimustulokset

Kouluhyvinvointia parantavat tekijät	Kouluhyvinvointia heikentävät tekijät
Yhteisopettajuus	Äänihaitat
Oma paikka	Oman paikan puuttuminen
Rauhoittumispaikka	Rauhattomuus

Laaja-alaiset erityisopettajat kokivat yhteisopettajuuden olevan keskeinen tekijä, joka parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä. Yhteisopettajuuden koettiin parantavan avoimessa oppimisympäristössä kaikkien oppilaiden kouluhyvinvointia ja auttavan myös opettajien työhyvinvointia, koska opettajien välinen vuorovaikutus kasvaa. Opettajat voivat keskustella yhdessä oppilaiden haasteista ja yhdessä löytää ratkaisuja, jotka tukevat oppimista. Keskeisenä tekijänä yhteisopettajuuden hyvänä puolena nähtiin kaikkien oppilaiden tukeminen riippumatta oppilaan taitotasosta ja se, että tällä tavalla oppilaat eivät syrjäydy omasta luokastaan ja luokkakavereista.

Aineiston tuloksissa oli hieman ristiriitaista tietoa koskien oppilaiden omaa nimettyä paikkaa. Tuloksista ilmenee, että oma nimetty paikka voi sekä parantaa että heikentää oppilaiden kouluhyvinvointia. Tähän asiaan vaikuttaa vahvasti se, että onko koulussa merkittyjä luokkia tai oppilaiden paikkoja käytössä. Haastatteluissa nousi esille oman paikan merkityksellisyys ja sen yhteys parantavana tekijänä kouluhyvinvointiin. Oma nimetty paikka ja oma luokkahuone koettiin erityisen tärkeäksi oppilaille, joilla on toiminnanohjauksen haasteita. Nämä oppilaat hyötyvät erityisopettajien mukaan suuresti omasta paikasta, joka koetaan turvallisenä ja struktuuria lisäävänä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tähän asiaan tulisi kiinnittää huomiota avoimissa oppimisympäristöissä. Oman paikan merkityksellisyyttä lisää se, että mikäli tämä puuttuu, sen koettiin heikentävän kouluhyvinvointia.

Laaja-alaiset erityisopettajat kokivat avoimet oppimisympäristöt pääasiassa toimivana ratkaisuna, mutta erityisopettajat toivovat lisää pieniä luokkatiloja ja monipuolisuutta tilojen valintaan. Pienten jakotilojen koettiin parantavan oppilaiden kouluhyvinvointia ja tätä kautta oppimisen tuloksia. Vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että toiminnanohjauksen haasteita omaavat oppilaat hyötyvät erityisesti pienemmistä tiloista. Toisaalta tuloksista ilmenee se, että nämä tilat hyödyttävät kaikkia oppilaita, koska tulosten perusteella nämä pienemmät tilat, joista käytän nimitystä rauhoittumispaikka, ovat oppilaiden keskuudessa suosittuja. Monipuolisilla tiloilla on mahdollista antaa oppilaiden itse vaikuttaa omaan opiskelupaikkaan ja osallisuutta

lisäämällä parantaa opiskelumotivaatiota ja tätä kautta kouluhyvinvointia. Varmasti osa oppilaista käyttää nämä suljetut tilat mahdollisuutena piiloutua opettajalta. Aineisto kuitenkin tukee sitä käsitystä, jonka mukaan näihin hakeudutaan myös rauhallisesti opiskelemaan ja pakoon ääntä ja monenlaisia vuorovaikutustilanteita. Tämän takia nämä tilat parantavat kouluhyvinvointia. Haastattelujen perusteella erityisopettajien pitämille pienryhmätunneille on kouluissa edelleen tarvetta. Osa oppilaista hyötyy paljon pienryhmässä tapahtuvasta opiskelusta ja yhdessä koulussa oli havaittu erityisesti kokeiden tekemisen haastavuus. Samassa tilassa on useita luokkia ja kaikki eivät suorita kokeita samaan aikaan, joka aiheuttaa keskittymisen vaikeuksia kaiken tasoille oppilailla.

Yhtenä heikentävänä tekijänä koskien oppilaiden kouluhyvinvointia koettiin avoimen oppimisympäristöjen aiheuttamat äänihaitat. Jatkuva puheensorina ja erilaisten aistiärsykkeiden koettiin heikentävän erityisesti aistiyliherkkiä oppilaita sekä toiminnanohjauksen haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvointia. Avoin oppimisympäristö on sellainen, jossa oppilaiden liike ja puhe aiheuttaa väkisinkin enemmän ääntä, joka heikentää oppilaiden oppimista ja lisää oppilaiden kuormittumista. Tämä on ymmärrettävää, sillä samassa tilassa oppilaita on paikoin huomattavasti enemmän, kuin perinteisessä luokassa. Voidaan myös pohtia opetussuunnitelman merkitystä tässä asiassa. Aikaisemmilla vuosikymmeninä on painotettu enemmän yksin oppimista, mutta tällä hetkellä erilaiset joustavat ryhmittelyt ja ryhmissä oppiminen ovat suosiossa.

7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttavista parantavista ja heikentävistä tekijöistä avoimessa oppimisympäristössä. Aihe on ajankohtainen sillä avoimista oppimisympäristöistä ei löydy tutkimustietoa paljoa, etenkin oppilaiden ja erityispedagogiikan näkökulmasta. Aikaisemmat tutkimukset käsittelevät paljon ääniolosuhteita avoimissa oppimisympäristöissä.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajat olivat pääasiassa tyytyväisiä avoimiin oppimisympäristöihin. Selvisi kuitenkin, että tiloista toivotaan monipuolisia, joista löytyy myös pienempiä ja rauhallisia luokkia. Tulosten mukaan yhteisopettajuus on tärkeässä roolissa parantamassa oppilaiden kouluhyvinvointia, mutta edelleen on tarvetta erityisopettajan tunneille pienemmässä ryhmässä ja pienemmässä tilassa. Pulkisen ja Rytivaaran (2015, 5) tutkimuksessa opettajat käyttivät paljon pienryhmätyöskentelyä yhteisopettajuudessa, koska tämän koettiin lisäävän oppilaiden vuorovaikutusta ja onnistumisen kokemuksia. Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat hyvin tähän pienryhmätyöskentelyyn, koska erityisopettajat kokivat rauhattomuuden häiritsevän oppilaiden kouluhyvinvointia keskittymisen ja tarkkaavuuden ongelmien takia, joten tästä syystä vastaajat toivoivat monipuolisempia tiloja. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saanut myös Kuuskorpi (2012), jonka mukaan edelleen tarvitaan erilaisia pienempiä työpisteitä.

Tutkimustuloksista nousee esille keskittymisen vaikeudet avoimissa oppimisympäristöissä ja toiminnanohjauksen haasteita omaavien oppilaiden haasteet työskentelyssä koskien avointa oppimisympäristöä. Kuinka nämä vaikeudet tulevat näkymään tulevaisuudessa oppilaiden hyvinvoinnissa ja, miten nämä näkyvät laajemmin yhteiskunnassa. Vilppola (2007) puhuu elämänhallinta käsitteestä, joka tarkoittaa nuorten kohdalla fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten ominaisuuksien ja toimintojen luomaa kokonaisuutta. Näiden varaan rakennetaan tavoitteet ja omaa elämää. Puutteet elämänhallinnassa voivat lisätä syrjäytymisen riskiä. Elämänhallinta käsitteeseen sisältyy nuoren resurssit kohdata ja käsitellä erilaisia epäonnistumisia elämässä. Erilaiset elämänhallinnan vaikeudet voivat näkyä esimerkiksi aloitekyvyttömyytenä tai itsetunnon ongelmina. (Vilppola, 2007, 47-48.) Vilppola (2007) puhuu nuorista, mutta mielestäni tämän voi yhdistää jo alakouluikäisiin lapsiin ja pohdinkin sitä, että voiko jatkuvat epäonnistumiset alakoulussa jo johtaa lapsella syrjäytymisen kierteeseen. Vaikuttaako erilaiset vaikeudet lapsen elämänhallintakykyyn, joka johtaa tulevaisuudessa syrjäytymiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että melu on yksi kouluhyvinvointia heikentävä tekijä ja nämä tulokset ovat yhteydessä aiempiin tutkimustuloksiin (Canning ym., 2015; Mealings ym., 2015). Tuloksia vertailtaessa on hyvä pitää mielessä, että tämän tutkimuksen näkökulma koski alun perin jo kouluhyvinvointia Suomessa, kun taas Canningin ja kollegoiden sekä Mealingsin ja kollegoiden tutkimusten näkökulma oli alusta asti melu. Kuitenkin tulokset tukevat toisiaan melun negatiivisesta vaikutuksesta oppimiseen ja kouluhyvinvointiin. Voidaan pohtia, että kuormittuuko oppilaiden aistit liikaa, joka vaikuttaa heidän keskittymiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan oma merkitty paikka vaikuttaa suuresti kouluhyvinvointiin. Erityisesti silloin omalla paikalla ja sen sijainnilla on suuri merkitys, kun oppilaalla on toiminnanohjauksen haasteita. Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat aiempia tutkimustuloksia (Kattilakoski, 2018). Oma paikka lisää oppilaiden turvallisuutta ja tuo struktuuria heidän päiväänsä. Erityisesti selkeä oma paikka auttaa keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteita omaavia oppilaita.

Niin kuin aiemmin on tullut ilmi laaja-alaiset erityisopettajat toivovat monipuolisempia koulun tiloja. Erityisesti toivottiin myös pieniä luokkatiloja. Sandberg (2016, 222) on tutkinut ADHD-oireisten tukitoimia koulussa. Hänen mukaansa yleisimpiä käytettäviä tukimuotoja on ollut pienryhmäopetus, tukiopetus tai sopiva istumapaikan valinta. Tämä vahvistaa tämän tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan toivottiin pienempiä luokkatiloja ja pidettiin tärkeänä oppilaan omaa paikkaa. Näillä pienemmillä tiloilla voidaan paremmin tukea erilaisten oppilaiden kouluhyvinvointia ja oppimista. Tulokset tukevat toisiaan ja mielestäni tämän kaltaiset tutkimustulokset tulisi huomioida, kun suunnitellaan uusia kouluja ja uusia oppimisympäristöjä.

Tutkimusaineiston keruu tuotti minulle haasteita, sillä alkuperäinen suunnitelma minulla oli haastatella tutkimukseen oppilaiden vanhempia, joiden lapsilla on neuropsykiatrinen häiriö, esimerkiksi ADHD ja he käyvät koulua avoimessa oppimisympäristössä. Vaikka aihe on ollut ajankohtainen, en kovasta yrityksestä huolimatta saanut vanhempia osallistumaan tutkimukseen. Syitä tähän on varmasti monia, miksi vanhemmat eivät halunneet osallistua. Yksi syy voi olla, että aihe on arka ja kuormittaa jo tällä hetkellä paljon perheiden arkea. Yritin saada perheitä haastateltavaksi eri järjestöjen avulla sekä kahden koulun rehtorien välityksellä. Rehtorit jakoivat Wilman kautta vanhemmille haastattelupyynnön. Yhden koulun rehtori ei voinut jakaa haastattelupyynnötä vanhemmille, koska vanhempien mukaan Wilman kautta tulee liikaa erilaista informaatiota. Kuitenkin samaan aikaan lasten määrä psykiatrisessa

erikoissairaanhoidossa (Taulukko 5) on kasvanut ja samoin on kasvanut avoimet oppimisympäristöt. Lasten määrä psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa on lisääntynyt terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2018) tekemän selvityksen mukaan tasaisesti vuodesta 2006. Yleisimmät syyt psykiatrisessa hoidossa alle 13-vuotiailla olivat käytös- ja tunnehäiriöt. Seuraavassa taulukossa (taulukko 6) näkyy avohoidon potilasmäärien lisääntyminen vuodesta 2006. Taulukon luvut ovat THL:n tilastoraportista vuodelta 2018. (THL,2018, 9.)

Taulukko 6. 0-12-vuotiaden potilasmäärä ja hoitajaksojen ja käyntien määrä sekä keskimääräinen hoitoaika psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa vuosina 2006 - 2016

Ikäryhmä	Vuosi	Avohoito		
		Potilaat	Käynnit	Käyntejä/ potilas
0-12-vuotiaat	2006	11 120	104 528	9,4
0-12-vuotiaat	2008	12 941	123 324	9,5
0-12-vuotiaat	2010	13 468	143 142	10,6
0-12-vuotiaat	2012	14 883	156 081	10,5
0-12-vuotiaat	2014	16 160	177 880	11,0
0-12-vuotiaat	2016	18 800	220 920	11,8

Voidaankin pohtia, että mikä näihin lisääntyneisiin potilasmääriin vaikuttaa. Yksi näkökulma voisi olla varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset. Inklusio koskee myös varhaiskasvatusta. Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan osa kunnista on poistanut integroidut erityisryhmät ja samalla on poistettu varhaiserityisopettajat ryhmistä. (Pihlaja & Neitola, 2017, 88.) Viljamaa ja Takala (2017) ovat tutkineet myös yhtä suomalaista kuntaa, joka on myös poistanut pienryhmät ja integroidut erityisryhmät syksyyn 2013 mennessä. Heidän tutkimuksen kunnassa on myös siirrytty konsultoivaan varhaiserityisopettajaan. (Viljamaa & Takala, 2017, 208-209.) Näkyvätkö nämä varhaiskasvatuksen muutokset nyt koulun ja psykiatrisen erikoissairaanhoidon puolella. Mielestäni tämä on yksi pohtimisen arvoinen näkökulma.

Tutkimuksen tulokset tukevat mielestäni aiempia tutkimuksia avoimista oppimisympäristöistä, vaikka tämän tutkimuksen näkökulma on erilainen, kuin aiemmin. Tuloksista nousee kuitenkin esille samoja asioita. Tutkimus antoi lisää tietoa, miten järjestää opetus avoimissa oppimisympäristöissä. Mielestäni onnistuin tässä tutkimuksessa, alun vaikeuksien jälkeen,

saamaan lisää tietoa, että mikä vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin avoimissa oppimisympäristöissä. Koen epäonnistuneeni siinä, että alkuperäinen suunnitelma haastatella vanhempia, joiden lapsella on neuropsykiatrisia haasteita, ei toteutunut. Oliko kanavat, mitä kautta yritin saada vanhempia väärät, vai lähestyinkö vanhempia vääränlaisella saatetekstillä. Mikäli tutkimustyön voisi aloittaa alusta uudelleen niin varaisin lisää aikaa haastateltavien etsimiseen.

7.1 Jatkotutkimusaiheet

Kuten aiemmin on tullut ilmi, niin avoimia oppimisympäristöjä on tutkittu vielä suhteellisen vähän ja aihe on edelleen ajankohtainen ja tarvitsee lisätutkimusta. Oma näkökantani on, että vanhempien ääni ei ole vielä päässyt esille, koskien avoimia oppimisympäristöjä. Tästä syystä vanhempien kuuleminen ja heidän äänensä esiin pääseminen olisi yhteiskunnallisesti merkittävä jatkotutkimusaihe. Erityisesti merkittävää olisi saada ääni neuropsykiatrisia haasteita omaavien lasten vanhemmille. Aihe olisi ajankohtainen ja puhutteleva. Yhtenä näkökulmana avointen oppimisympäristöjen tutkimuksessa voisi olla oppilaiden näkökulma. Miten oppilaat itse kokevat avoimet oppimisympäristöt.

Lähteet / References

- Ahonen, S. (1994). *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S.(toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (1.-3. painos) Helsinki: Kirjayhtymä OY. 114-160.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus*. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistavasta opetuksesta.Helsinki: Opetusviraston julkaisuja A1:2011.
- Alasuutari, M. (2005). *Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelutilanteessa*. Teoksessa: Ruusuvoori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145-162.
- Alterator, S. & Deed, C. (2013). *Teacher Adaptation to Open Learning Spaces*. Issues in Educational Research. 23 (3), 315-330.
- Anttila, P. (1998). *Tutkimisen taitoa ja tiedonhankinta. Laadullisen aineiston analyysi*. Viitattu 18.3.2019. Saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#8.2.2.5%20Laadullisen%20aineiston%20analyysi>
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Lämsä, R. & Tuulio-Henriksson, A. (2017). *Oman väylän kulkijat. Kelan neuropsykiatrisen kuntoutuksen aloittaneiden nuorten aikuisten psykososiaalinen hyvinvointi*. Kela. Työpapereita 120/2017. Helsinki.
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Lontoo: RoudledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Bowker, R. & Tearle, P. (2007). *Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project*. Learning Environments Research. 10 (2), 83-100.

- Canning, C., Cogger, N., Greenland, E. Harvie-Clark, J., James, A., Oeters, D. Orłowski, L., Parkin, A., Richardson, R. & Shield, B. (2015). *Acoustics of Schools: a design guide*. Institute of acoustics & association of noise consultants. London.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. *Research methods in education (5. p.)*. Lontoo: Routledge.
- Coulter, R. (2009). *Understanding the Visual Symptoms of Individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD)*. *Optometry & Vision Development*. 40(3). 164-175.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research*. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks. 1-28.
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). *Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla*. Teoksessa: Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H.& Eteläpelto, A. (toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 45-80.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2007). *Childrens conceptualization(s) of their well-being*. *Social Indicators Research* (80), 5-29.
- Gordon, T. (2003). *Aika-tila-polut fyysisessä koulussa*. Teoksessa: Gordon, T. & Lahelma, E. *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 59-73.
- Greig A. & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus & Aika*. 9(4). 8-23.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 56. Unigrafia Oy. Helsinki.

- Helavirta, S. (2007). *Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua*. Yhteiskuntapolitiikka-YP. (72:6). Viitattu 3.4.2019. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101030/helavirta.pdf?sequence>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Oy Yliopistokustannus, HYY-yhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita (15.-17. p.)*. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 2/2006. 162-173.
- Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. (2010). *Nuorten mielenterveys koulumaailmassa*. *Duodecim*. Vol. 126 (17), 2033-2039.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). *Käytännöllinen näkökulma*. Teoksessa: Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (toim.) *Autismin kirjo ja kuntoutut*. (21-247). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto: Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Korkeila, J., Leppämäki, S., Niemelä, A. & Virta, M. (2011). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD)*. Teoksessa: Juva, K., Hublin, C., Kalska, H., Korkeila, J., Sainio, M., Tani, P. & Vataja, R. (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 206-215.

- Kuuskorpi, M. (2013). *Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut*. Teoksessa: Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. 35-40.
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen, muunneltava ja joustava opetustila*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Kuuskorpi, M. & Gonzales, N. C. (2014). *Physical Learning Environments*. Teoksessa: Kuuskorpi, M. (toim.) Perspectives from Finland: Towards new learning environments. Helsinki: Finnish National Board of Education. 63-77.
- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. (2018). *Koulusta oppimisen ympäristöksi. Työkaluja oppimisympäristöjen muutokseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:2. Helsinki. Juvenes Print. Suomen yliopistopaino Oy.
- Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki. WSOYpro.
- Kylliäinen, M. & Pääkkönen, R. (2017). *Ääniolosuhteet avoimissa oppimisympäristöissä*. Akustinen seura ry. Akustiikkapäivät 2017. Espoo 24.- 25.8.2017. 21-26. Viitattu 15.5.2019. Saatavilla: http://www.akustinenseura.fi/wp-content/uploads/2017/08/akustiikkapaivat_2017_eprosari.pdf
- Lahtinen, M., Lappalainen, S., Leikas, M., Ruohomäki, V., Sainio, M., Salmi, K., Sirola, P., Stenqård, J., Tähtinen, K., Laitinen, S., Remes, J., Vendelin, J., Tilander, S. & Pääkkönen, T. (2016). *Monitilatoimistojen sisäympäristö, käytettävyys ja tilan käyttäjien hyvinvointi (MOSI)*. Tutkimushankkeen loppuraportti. Viitattu 11.2.2019. Saatavilla: <http://www.julkari.fi/handle/10024/131769>
- Lichtman, M.(2012). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. California: SAGE.

- Lämsä, R., Santalahti, P., Haravuori, H., Penttimikko, A., Tuulio-Henrikson, A., Huurre, T. & Marttunen, M. (2015). *Neuropsykiatrisesti oireilevien nuorten hoito- ja kuntoutuspolut Suomessa*. Kela. Työpapereita 78/2015. Helsinki.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Mattila, M-L. (2013). *Autism spectrum disorders. An epidemiological and clinical study*. Oulun yliopisto. Juvenes print. Tampere.
- Mealings, K.T., Dillon, H., Buchholz, J.M. & Demuth, K. (2015). *An assessment of open plan and enclosed classroom listening environments for young children.: Part 1 – Children’s questionnaires*. Journal of educational, pediatric and (re)habilitative audiology. Vol 1. 1-17
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International MetHelp. Helsinki. 80-147.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2004). *MBD ja ADHD: diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M.B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. ed.) California: SAGE.
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. (2012). *Mistä on oppimisympäristöt tehty?* Teoksessa: Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyppä, K. (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:13. 5-8. Viitattu 11.3.2019. Saatavilla: http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

- Mäkelä, T. & Helfestein, S. (2016). *Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments*. *Learning Environments Research*, 19 (3), 411-440.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- OECD. (2006). *CELE Organising Framework on Evaluating Quality in Educational Spaces*. Viitattu 6.2.2019. Saatavilla: www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2004). *Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 38. Viitattu 11.1.2019. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80411/tr38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus ja kulttuuriministeriö. (2018). *Peruskoulun uudistamisen kärkihanke. Peruskoulufoorumin tutkija ja asiantuntija ryhmän esittämiä linjauksia*. Viitattu: 28.2.2019. Saatavilla: <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittamia+linjauksia+-muistio+%2816.2.2018%29>
- Osborne, M. (2013). *Modern learning environments*. Core education white paper.
- Perusopetuslaki. (1998). 628/21.8.1998. Viitattu 29.1.2019. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Petersen, C.M. & Rasmussen, B. (2012). *Acoustic design of open plan schools and comparison of requirements*. Odense: Nordic Acoustic Association. Joint Baltic-Nordic Acoustics Meeting, Vol 2012.
- Pihlaja, P. (2009). *Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio*. Kasvatus 49 (2). 146-157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). *Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä*. Kasvatus & Aika 11(3) 2017. 70-91.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Piispanen, M. (2013). *Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina*. Teoksessa: Atjonen, P. (toim.). Työ arvonsa ansaitsee. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. 139-154.
- Polanczyk, G., De Lima, M.S., Horta, B.L., Biederman, J. & Rohde, L.A. (2007). *The worldwide prevalence of ADHD. A systematic review and meta-regression analysis*. Am J Psychiatry. 164. 942-948.
- Polanczyk, G.V., Willcutt, E.G., Salum, G.A., Kieling, C. & Rohde, L.A. (2014). *ADHD prevalence estimates across three decades. An updated systematic review and meta-regression analysis*. International Journal of Epidemiology. 43. 434-442.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Grano Oy.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2016). ” *Sairastui yhdessä yössä* ”: Lasten äkillisesti alkavat neuropsykiatriset oireet. Suomen lääkärilehti. Vuosikerta 71. Nro 36. 2183-2190.
- Rintahaka, P. (2007). *Nuorten neuropsykiatriset häiriöt. ADHD, Aspergerin oireyhtymä ja unihäiriöt*. Duodecim. 123: 215-222.

- Saarelainen, J. (2016). *Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet*. Rakennustekniikan diplomi-insinöörin tutkinto-ohjelma. Tampereen teknillinen yliopisto. Diplomityö. Viitattu 15.1.2019. Saatavilla: <https://dspace.cc.tut.fi/dpub/handle/123456789/24519>
- Saloniemi, K. (2015). *Avoimet oppimisympäristöt tulevaisuuden suunnannäyttäjinä*. Lapin ammattikorkean julkaisuja. Sarja B Raportit ja selvitykset 3/2015. Viitattu 11.3.2019. Saatavilla: <https://www.lapinamk.fi/loader.aspx?id=b8cd5108-ac37-4d0b-a22e-1f3571518f6b>
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M. & Drew, C. (2015). *Putting “structure within the space “: spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments*. Educational Review. 67 (3), 315-327.
- Sandberg, E. (2016). *ADHD-perheessä- opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Yliopistopaino Unigrafia.
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). *Noise in open plan classrooms in primary schools: A review*. Noise & Health. Vol. 12 (49), 225-234.
- Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. (2010). *Koulut oppimisen ympäristöinä*. Teoksessa: Smeds, R., Krokfors, R., Ruokamo, H. & Staffans, A. Innoschool- Välittävä koulu Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Reports Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy. 108-130.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2011). *Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. (3. uud. painos). Mikkeli: StMichel Print.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus. ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2018). *Psykiatrinen erikoissairaanhoido 2016. Tilastoraportti 6/2018.*
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* (7. uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ukskoski, T. (2013). *Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta- Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio peruskoulussa.* Kasvatus. 44 (4). 352-366.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framewor action on special needs education. Adopted by the Word conferenve on special needs education: acces and quality.*
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNICEF Suomi (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 31.1.2019. Saatavilla: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Vataja, R. & Korkeila, J. (2007). *Mitä on neuropsykiatria?* Duodecim: Lääketieteellinen aikakausikirja. Vol. 123 (10), 1199-2000
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). *Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista.* Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research. Volume 6, issue 2. 207-229.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä.*(4. uud. p.) Jyväskylä. PS-kustannus
- Vilppola, T. (2007). *Reaalipedagoginen toimintaprosessi – Sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa.* Oulun yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta. Oulu University Press.
- Voutilainen, A., Sourander, A. & Lundström, B. (2004). *Lasten tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö neuropsykiatrisena ongelmana .*Duodecim, (120), 2672-2679.

Williams, P. & Sheridan, S. (2006). *Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings*. Scandinavian journal of education Research. 89-93.

Wilson, B. G. (1996). *What is a constructivist learning environment?* Teoksessa: Wilson, B. G. (toim.) Constructivist learning environments. Case studies in instructional design. Englewood Cliffs: Educational technology publications. 3-8.

Liite 1 Haastattelukutsu

Hei,

Olen erityispedagogiikan opiskelija Oulun yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu-tutkimusta, johon kerään aineistoa haastattelemalla erityisopettajia. Tutkielman aiheena on avoimet oppimisympäristöt ja sen vaikutus neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden kouluhyvinvointiin. Suomalaisiin kouluihin rakennetaan avoimia oppimisympäristöjä yhä enemmän, mutta tutkimusta tämän vaikutuksista löytyy melko vähän. Tulevana erityiskasvattajana olen kiinnostunut siitä, miten avoimet oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaisiin.

Haluaisin haastatella mielellään juuri erityisopettajia, koska koen teillä olevan parasta tietoa oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Olen kiinnostunut esimerkiksi seuraavista asioista:

Millaisia vaikutuksia avoimella oppimisympäristöllä on oppilaiden kouluhyvinvointiin?

Millaiset asiat koulussa edistävät tai heikentävät oppilaiden hyvinvointia tällä hetkellä?

Onko koulussa riittävästi resursseja tarjota tukea oppilaille?

Haastattelu on mahdollista toteuttaa kasvotusten tai sähköisessä muodossa. Haastattelu voidaan toteuttaa teille sopivana ajankohtana maaliskuun 2019 aikana. Kasvotusten toteutuvalle haastattelulle haastattelupaikka on sovittavissa, esimerkiksi teidän työpaikalle tai Oulun yliopistolle. Haastattelu kestää noin 20-30 minuuttia, eikä siihen tarvitse valmistautua etukäteen. Kaikki haastattelut ovat täysin luottamuksellisia, eikä tutkimuksessani käy ilmi teidän, oppilaiden tai koulun tunnistetietoja. Haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Olen saanut Oulun kaupungilta tutkimusluvan tähän tutkimukseen.

Jos kiinnostuitte ja haluaisitte osallistua tutkimukseen, pyydän teitä ottamaan yhteyttä minuun sähköpostitse viimeistään 4.3.2019. Jos heräsi kysymyksiä, kerron mielelläni lisätietoja tutkimuksesta.

T. Jukka-Pekka Järvenpää

Liite 2 Haastattelukysymykset

1. Kuinka paljon luokissa on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita? Osaatko kertoa kuinka monella on jokin neuropsykiatrinen häiriö, esim ADHD, Aspergerin oireyhtymä?
2. Onko oppilailla luokissa omia paikkoja? Jos ei ole, niin onko tämä mielestäsi hyvä asia? Perustele vastauksesi.
3. Onko luokissa hiljaisia paikkoja, missä voi rauhoittua tai rauhassa opiskella? esim. maja tms.
4. Tulisiko luokissa olla tällaisia paikkoja? Perustele vastauksesi.
5. Mitkä ovat avoimen oppimisympäristön hyödyt oppilaille? Kerro jokin esimerkki
6. Mitkä ovat avoimen oppimisympäristön haitat oppilaille? Kerro jokin esimerkki.
7. Tukeeko avoin oppimisympäristö mielestäsi tuen tarpeisten lasten oppimista? Perustele vastauksesi.
8. Muuttaisitko koulun oppimisympäristöä jollakin tavalla ?
9. Millaiset asiat edistävät koulussa oppilaiden hyvinvointia?
10. Millaiset asiat heikentävät oppilaiden hyvinvointia?
11. Onko koulussa riittävästi resursseja tarjota tukea kaikille oppilaille?
12. Mitä muuta tahtoisit kertoa avoimista oppimisympäristöistä ja oppilaiden kouluhyvinvoinnista?