



Luokkahuone visuaalisena oppimisympäristönä

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2013
Eliisa Piirainen

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Eliisa Piirainen			
Työn nimi - Arbetets titel Luokkahuone visuaalisena oppimisympäristönä			
Title The Classroom as a Visual Learning Environment			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkielman tavoitteena oli tutkia, millaisia kuudesluokkalaisten luokkahuoneet ovat esineistöltään eli millaisia visuaalisia järjestyksiä ne pitävät sisällään. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten ja kenen toimesta visuaaliset järjestykset rakentuvat sekä millaisia kasvatuksellisia ja opetuksellisia päämääriä luokkahuoneiden esineillä ja kuvilla on. Lisäksi etsin vastausta siihen, millainen on unelmien luokkahuone oppilaiden mielestä. Luokkahuoneita ei ole juurikaan tutkittu niiden visuaalisuuden tai esteettisyyden näkökulmasta.</p> <p>Aineisto kerättiin toukokuussa 2011 Kainuussa ja toukokuussa 2012 Helsingissä. Aineisto koostuu kuudesta luokkahuoneesta kerätystä valokuva-aineistosta, kuudesta kyseisissä luokkahuoneissa työskentelevien luokanopettajien yksilöhaastattelusta ja kolmesta ryhmähaastattelusta, joissa haastattelin yhteensä kymmentä oppilasta helsinkiläisistä luokkahuoneista. Luokkahuoneet valokuvattiin ja luokanopettajia ja oppilaita haastateltiin teemahaastattelun avulla. Valokuva-aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja haastatteluaineisto diskurssianalyysin keinoin.</p> <p>Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset rakentuvat perinteisistä koulun kalusteista, istumajärjestyksestä, opettajan luokkaan tuomista tai luokassa jo aiemmin olleista esineistä ja kuvista sekä oppilastöistä. Oppilaiden rooli luokkahuoneiden visuaalisten järjestysten rakentamisessa näytti olevan oppilastöiden tekeminen ja niiden mahdollinen esille ripustaminen, joka tosin usein tapahtui opettajan ohjauksessa. Opetuksellisia päämääriä kantavat oppilastyöt, opetuskuvat, kartat ja kirjat. Niiden tehtävä on toimia opetuksen ja oppimisen välineenä. Kasvatuksellisia kuvia ja esineitä ovat esimerkiksi oppilastyöt, lukujärjestys ja yhteiset säännöt. Kasvatuksellisilla visuaalisilla järjestyksillä valvotaan, ohjaillaan ja arvioidaan oppilaiden käyttäytymistä. Oppilaiden unelmien luokkahuone on tilava ja toiminnallinen.</p> <p>Tutkielman aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että luokkahuoneen visuaalisia järjestyksiä sekä niiden vaikutuksia ja mahdollisuuksia ei täysin tiedosteta. Tämä tutkielma tuo tietoa siitä, millaisia kuudesluokkalaisten fyysiset oppimisympäristöt eli luokkahuoneet ovat esineistöltään ja mihin opettajat voisivat kiinnittää huomiota luokkahuonetta järjestellessään ja sisustaessaan, jotta luokka tukisi oppimista ja lisäksi oppilaiden viihtyvyyttä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord luokkahuone, oppimisympäristö, visuaalisuus, esineistö			
Keywords classroom, learning environment, visuality, materialities of schooling			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Eliisa Piirainen			
Työn nimi - Arbetets titel Luokkahuone visuaalisena oppimisympäristönä			
Title The Classroom as a Visual Learning Environment			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year February 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The goal of this thesis was to find out what kind of visual representations the sixth graders classrooms have. The aim also was to research how and by whom the visual representations are formed and what kind of aims objects and pictures of classrooms have from the point of teaching and education. In addition, this thesis is looking for an answer to what is a dream come true classroom in pupils visions. There are only few studies about classrooms from the point of visibility or aesthetics.</p> <p>The data were collected in May 2011 in Kainuu and in May 2012 in Helsinki. Six sixth graders classrooms were photographed and six class teachers working in photographed classrooms were interviewed. According to that the data was also collected by interviewing ten pupils from three classrooms in Helsinki in May 2012. The visual data was analyzed by content analysis and the interview data by discourse analysis.</p> <p>The visual representations in classrooms have been formed from basic school furnitures and from the objects and pictures which teachers have brought to the classrooms or which have been in the classrooms before teachers even have been working in there. Also the seating arrangements affect to visual representations forming. Pupils' role is to make art, presentations and posters and in some cases also hang them on the classroom walls – but often following rules given by the teacher. Visual representations with pedagogical goals are such as student work, maps and books. Those pictures and objects are teaching and learning tools. Visual representations with educational goals are for example student work, timetables and common rules of the school. The educational goals seem to relate to behavior control and evaluation. Pupils dream about classrooms that support action.</p> <p>On the basis of the collected data, it seems that teachers are not aware of the visual impact of their classrooms visual representations and neither of the visual representations possibilities in teaching and education. This thesis gives information about sixth graders classrooms as a visual learning environment. It also points out the areas where teachers should pay attention when organizing and decorating classrooms in the way that supports learning and increases school enjoyment.</p>			
Avainsanat - Nyckelord luokkahuone, oppimisympäristö, visuaalisuus, esineistö			
Keywords classroom, learning environment, visibility, materialities of schooling			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	6
2	OPPIMISYMPÄRISTÖ PAIKKANA.....	9
2.1	Ympäristö, ihminen ja identiteetti	9
2.2	Paikan kokeminen.....	12
2.3	Oppimisympäristö.....	14
2.4	Hyvä oppimisympäristö lasten määrittämänä.....	19
2.5	Oppimisympäristö ja valta.....	22
3	VISUAALINEN KULTTUURI JA VISUAALINEN LUKUTAITO.....	25
3.1	Visuaalinen järjestys	26
3.2	Representaatio.....	27
3.3	Visuaalinen lukutaito ja opetussuunnitelma	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
5.1	Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinnan vaiheet	34
5.2	Aineiston analyysin eteneminen	37
5.3	Kuvaus aineistosta	40
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	48
6.1	Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset	48
6.1.1	Opettajat visuaalisten järjestysten rakentajina	55
6.1.2	Oppilaat visuaalisten järjestysten rakentajina.....	59
6.2	Kuvien ja esineiden päämäärät	65
6.2.1	Visuaalisten järjestysten opetukselliset päämäärät	66
6.2.2	Visuaalisten järjestysten kasvatukselliset päämäärät.....	74
6.3	Unelmien luokkahuone	78
6.4	Johtopäätökset.....	81
7	LUOTETTAVUUS.....	84
8	POHDINTAA	86
	LÄHTEET	92
	LIITTEET	99

TAULUKOT

Taulukko 1 Opettajat	40
Taulukko 2 Luokkahuoneet	41

KUVIOT

Kuvio 1 Oppimisympäristön ulottuvuudet vertailussa	14
Kuvio 2 Tutkielman näkökulma oppimisympäristön ulottuvuuksiin	15

1 Johdanto

Kuvat, esineet ja paikat vaikuttavat meihin voimakkaasti. Muistatko sinä, millaisissa luokkahuoneissa olet käynyt koulua? Saatat muistaa luokkahuoneesi ikkunoista avautuvan maiseman tai vaikkapa luokkahuoneessasi olleen seinäkellon, vaikka kouluajoistasi olisi jo tovi. Tai ehkäpä muistat tunteen, kun sinun työtäsi ei ripustettukaan esille tai hetken, kun kiinnitit lumitähtiä luokan ikkunaan. Oliko luokkahuoneesi seinällä tyyppikirjaimien kuvataulut tai rivi presidenttejä? Entä millaisia istumajärjestyksiä muistat ja missä opettajan pöytä oli? Jokainen kokemamme paikka ja sen ominaisuudet vaikuttavat identiteettiimme. Koulu on varmasti yksi merkittävimmistä identiteettiä rakentavista paikoista.

Koulun ja luokkahuoneen esineistö on paitsi osa koululaisten jokapäiväistä kokemusmaailmaa myös tärkeä osa koulun käytäntöjä, pedagogista toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Esineitä saatetaan pitää neutraaleina, koulun pitämisen kannalta mitättöminä tai vähemmän tärkeinä tekijöinä, mutta todellisuudessa jo niiden olemassa olo paljastaa paljon. Esineiden järjestys ja niiden ominaisuudet voivat kertoa esimerkiksi vuorovaikutuksesta ja vallankäytöstä kouluyhteisössä tai luokkahuoneessa. (Moreno Martinez 2005, 89.) Koulurakennukset ja luokkahuoneet ovat siis täynnä arvomerkityksiä: istumajärjestys, kirjahyllyjen sisältö ja seinille päätyneet kuvat ovat kaikki arvovalintoja – olivatpa valinnat tiedostettuja tai eivät. Opettajakoulutuksessa korostetaan, että opettajan on tärkeää tiedostaa ne tavat ja arvot, joilla oppilaita kasvatetaan ja joiden suunnassa heitä ohjataan. Mutta ovatko opettajat tietoisia siitä, mitä luokkahuoneiden esineet ja kuvat edustavat, mikä niiden tehtävä on? Entä mitä lapset ajattelevat luokkahuoneistaan?

Oppimisympäristöjen sisältämät arvot ja arvostukset perustuvat monimutkaisille, kauas menneisyyteen ja tulevaisuuteen yltäville sidoksille (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51) ja ne pitävät sisällään vihjeitä ja viestejä, jotka muistuttavat niin oppilaita kuin opettajiakin paitsi siitä, *missä he ovat ja kuinka heidän tulisi käyttäytyä*, myös siitä, *keitä he ovat* (Nuikkinen 2009, 116). Tämän takia olisikin tärkeää tiedostaa, millaiset käytännöt rakentavat ja ylläpitävät oppilaiden identiteettejä (Kumpulainen ym. 2010, 16).

Koulun sisällä oleva visuaalinen maailma on kuitenkin hyvin erilainen kuin se, jonka lapsi kohtaa koulun ulkopuolella. Ympäristössämme on niin paljon kuvia ja visuaalisia esityksiä esimerkiksi median, mainosten ja kulutustavaroiden muodossa, että niihin ei aina edes kiinnitetä huomiota eikä niiden merkityksiä tai tarkoituksia pysähdytä pohtimaan. Nykyään yksilöltä vaaditaan ennen näkemättömiä taitoja navigoida kuvallistuneessa ympäristössä (Seppä, 2007, 15). Mutta tiedostaako kouluinstituutio visuaalisen kulttuurin voiman ja vaikutukset? Entä millaisia visuaalisia maailmoja koulut ja luokkahuoneet ovat?

Omaa opettajuuttani koskeviin pohdintoihini on aina kuulunut haave omasta luokkahuoneesta. Kandidaatintutkielmaa ja pro gradu -tutkielmaa tehdessäni minulla oli tilaisuus tarkastella tutkivalla katseella muiden opettajien luokkahuoneita ja keskustella luokkahuoneiden käyttäjien kanssa luokista paikkoina ja niiden yksityiskohdista opetuksen osana. Halusin syventyä alakoulun vanhimpien luokkahuoneisiin, koska kuudesluokkalaiset ovat lapsuuden ja nuoruuden rajamailla ja hyvin eri tavalla tietoisia esimerkiksi populaarikulttuurista ja kulutusyhteiskunnasta kuin vaikkapa 7-vuotiaat. Eri luokka-asteilla olevien lasten ja heitä opettavien opettajien luokkahuoneita on mielestäni tutkittava hieman erilaisista lähtökohdista, sillä oletukseni ja kokemusteni mukaan niin ikäkausi kuin opetettavat sisällötkin vaikuttavat luokkahuoneiden visuaalisten maailmojen syntymiseen.

Luokkahuoneet ja koulut esteettisinä tai visuaalisina paikkoina eivät ole juurikaan saaneet huomiota tutkijoilta. Britanniassa ja Yhdysvalloissa tutkijoita on kiinnostanut koulujen ja opetustilojen suunnittelu sekä opettajien ja oppilaiden osallistaminen suunnitteluprosessiin (ks. esim. Nicholson 2005; Clark 2010; Woolner 2010). Suomessa koulurakennusta ja luokkahuonetta on aiemmin tutkittu lähinnä fyysisenä ympäristönä ja usein laadun tai hyvinvoinnin näkökulmasta. Hyvää oppimisympäristöä ovat tutkineet Nuikkinen (2009) ja Piispanen (2008), joista Nuikkinen on keskittynyt erityisesti fyysiseen oppimisympäristöön ja Piispanen oppimisympäristöön kokonaisuutena. Nuikkinen (2009) tutki kouluarkkitehtuurin ja hyvinvoinnin yhteyttä teorioiden ja käytännön valossa, kohteenaan Soinisen koulu Helsingissä. Piispanen keräsi hyvään oppimisympäristöön liittyviä käsityksiä oppilailta, vanhemmilta ja opettajilta kyselylomakkeilla sekä kuvallisia vastauksia oppilailta (Piispanen 2008, 46-47). Kangas (2010) on visioinut tulevaisuuden koulua ja luovaa ja leikillistä oppimisympäristöä.

Kuuskorpi (2012) taas on tutkinut tulevaisuuden fyysistä oppimisympäristöä käyttäjälähtöisestä näkökulmasta, ja tutkimuksen painotus oli oppimisympäristön laatu. Kuuskorven tutkimuksessa laadukas oppimisympäristö näyttäytyy muunneltavana ja monikäyttöisenä. (Kuuskorpi 2012,162.)

Lähimpänä omaa kiinnostukseni kohdetta ovat israelilaisen tutkijan Rimona Cohenin (2007) väitöskirja *The Flag, the National Symbol and the Map* sekä suomalaisten Emmi Ampujan (2012) ja Heidi Pajarin (2008) pro gradu -tutkielmat. Cohenin väitöstutkimuksessa tarkastellaan kansallisia, identiteettiä rakentavia symboleja israelilaisissa luokkahuoneissa. Ampuja (2012) kartoitti tutkielmassaan opettajien käsityksiä esteettisestä luokkahuoneesta kyselylomakkeella, kun taas Pajarin (2008) tutkielma on semioottinen tulkinta luokkahuoneesta toimintaympäristönä. Pajarin työn tavoitteena oli selvittää, millaisia merkkejä ja merkityksiä luokkahuone opettajien mielestä sisältää sekä millaisia merkityksiä luokassa tapahtuva toiminta antaa tilalle.

Luokkahuonetta on siis tutkittu suunnittelun, laadun ja hyvyyden näkökulmasta, mutta mitä luokkahuoneissa oikeastaan on? Mitä luokkahuoneiden esineillä, kuvilla ja visuaalisilla järjestyksillä tavoitellaan, ja miten, eli millaisin visuaalisin keinoin ja kenen toimesta luokkahuoneen visuaalinen järjestys syntyy? Tutkielmani tavoitteena on löytää vastauksia näihin kysymyksiin eli kartoittaa luokkahuoneiden visuaalisia järjestyksiä ja selvittää, miten ne ovat syntyneet. Lisäksi otan selvää siitä, millainen on oppilaiden unelmien luokkahuone. Olen kerännyt aineistoni pro gradu -tutkielmaani varten teemahaastattelun ja valokuvaamisen keinoin. Selvittääkseni luokkahuoneiden visuaalisten järjestysten rakentumista, rakentajia ja merkityksiä olen haastatellut kuusi luokanopettajaa ja toteuttanut kolme ryhmähaastattelua, joissa haastattelin yhteensä kymmentä oppilasta. Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset olen dokumentoinut valokuvaamalla: valokuvasin jokaisen haastatellun luokanopettajan luokkahuoneen. Kerätty aineisto analysoidaan diskurssianalyysin ja sisällönanalyysin keinoin.

2 Oppimisympäristö paikkana

Konkreettinen koulu syntyy tiloista, seinistä ja ikkunoista. Lisäksi koulurakennus kantaa inhimillistä arvoa: koulu on koettu tila, osa yksilön toimintaa ja tietoisuutta. (Nuikkinen 2005, 68.) Koulurakennus on opetuksen ja oppimisen kehys, joka sisältää pedagogiset periaatteet ja oletukset niistä tavoista, joilla opetusta ja oppimista toteutetaan (Gordon ym. 2000, 137). Oppimisympäristön muodot ja värit, materiaalit ja tekstuurit sekä erilaiset tilat ovat itsessään pedagoginen väline (Nuikkinen 2009, 107; *The best school in the world* 2011, 14). Tässä tutkielmassa oppimisen ja opettamisen tilalla tarkoitetaan luokkahuonetta, ja sitä lähestytään oppimisympäristönä. Ymmärtääkseen oppimisympäristön merkityksen on katsottava pintaa syvemmälle. Siksi lähestyn oppimisympäristöä määrittelemällä ensin ympäristön käsitteen ja tuomalla esille ympäristön ja ihmisen välisen suhteen merkityksen ja sen vaikutukset identiteettiin. Avaan myös prosessia, jossa merkityksellinen ympäristö tai tila muuttuu paikaksi ja siten myös merkitykselliseksi ihmiselle, käyttäjälleen.

Oppimisympäristön käsitteellä ei ole vakiintunutta ja suoraviivaista määritelmää, joten aukottoman määritelmän sijaan esittelen, kuinka oppimisympäristöä on päädytty määrittelemään eri tahoilla. Tämän lisäksi avaun oppimisympäristön eri ulottuvuuksia ja valotan käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä viimeaikaisen tutkimuksen valossa. Lopuksi käsittelen myös oppimisympäristön esteettisyyden merkitystä ja vallan ilmenemistä oppimisympäristössä. Ensin käsittelen kuitenkin ympäristön ja ihmisen suhdetta. Ympäristö liittyy myös kiinteästi tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen toiseen osaan, visuaaliseen kulttuuriin ja sen luonteen ymmärtämiseen

2.1 Ympäristö, ihminen ja identiteetti

Ympäristö on järjestelmä, joka muodostuu fyysisistä, sosiaalisista, kulttuurisista ja historiallisista tekijöistä. Fyysinen ympäristö muodostuu luonnosta, rakennetusta ympäristöstä sekä esineistä ja materiaaleista. Sosiaalinen ympäristö on se yhteisö, jossa ihminen elää. Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sisältävät myös symbolisen ympäristön, johon liittyvät kielet ja symbolit sekä vallitsevat säännöt ja tavat. Kulttuurisella ympäristöllä tarkoitetaan vallitsevia arvoja ja historiallisilla tekijöillä ympäristön ja

yhteisön historiallisia kokemuksia. Nämä kaikki tekijät yhdessä muodostavat elinympäristömme. (Aura, Horelli & Korpela 1997, 15-16.)

Ihminen havainnoi ja kokee ympäristöään kaikilla aisteillaan ja koko kehollaan, tiedostaen ja tiedostamatta (Nuikkinen 2005, 69; Pallasmaa 2006, 247). Ympäristön fyysiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset tekijät määrittävät kaikkea ihmisen toimintaa (Aura ym. 1997, 15-16) ja vaikuttavat siten ihmiseen myös yksilönä (Nuikkinen 2005, 15). Ihminen on ikään kuin elinympäristönsä tuote: ympäristö ja ihminen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Airaksinen 2006, 176). Hyvä ympäristö saa ihmisen innostumaan ja sitä kautta vaikuttamaan omaan ympäristöönsä. Mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä saa ihmisen kokemaan ympäristön omakseen ja samastumaan siihen, mikä taas saa ihmisen tuntemaan olevansa vastuussa ympäristöstään. Ihminen arvostaa ympäristöä, joka täyttää hänen tarpeitaan ja sisältää elementtejä, joita hän pitää tärkeänä. Arvostus syntyy kokemusten kautta ja vallitsevan kulttuurin kehyksessä. (Kantola 1989, 110-111.)

Ympäristö ja sen erilaiset rakentamattomat ja rakennetut tilat määrittävät ihmisen elinikänsä olemista (Saarikangas 1999, 247). Rakennettu ympäristö tarjoaa puitteet elämälle, muokkaa elämää tilassa ja jäsentää ihmisten välisiä suhteita (mt., 256). Rakennettu ympäristö, tila, on rajattu irti luonnosta ihmisen toiminnan tuloksena. Rakennettu ympäristö on sosiaalinen ja yhteisöllinen tila, jonka merkitykset syntyvät rakennuksen itsensä, sen suunnittelijoiden ja käyttäjien sekä menneisyyden ja nykyisyyden vuorovaikutuksessa. Rakennettu tila jäsentää elämää samalla, kun käyttäjä luo ja järjestää tilaa uudelleen toimillaan: tilat vaikuttavat käyttäjiinsä ja käyttäjät tilaan. Tila syntyy teoista, käytännöistä, tavoista, tottumuksista ja merkityksistä, joita tila toisaalta myös tuottaa ja ylläpitää. (Saarikangas 2002, 54-55; 1999, 247.) Tila siis sekä synnyttää että rajoittaa toimintaa (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 137).

Ympäristöllä on myös merkittävä rooli ihmisen psyykkisen hyvinvoinnin rakentajana. Ympäristön ominaisuudet voivat tukea eheää kasvua ja minuuden rakentumista ja toisaalta uhata ja jopa estää yksilön kehityksen. Ympäristö on siis yksi ihmisen identiteetin rakentajista: identiteetti ei perustu vain ihmisen kehoon, vaan sen muodostumiseen vaikuttavat myös paikat, esineet ja ihmiset, jotka kuuluvat tai ovat kuuluneet ihmisen elämään. (Nuikkinen 2005, 74.) Ympäristö sisältää vihjeitä ja

viestejä, jotka muistuttavat ihmisiä paitsi siitä, missä he ovat ja kuinka heidän tulisi käyttäytyä, myös siitä, keitä he ovat suhteessa tilaan ja tilassa toimivaan ryhmään (Nuikkinen 2009, 116). Myös paikallinen ja sukupuolinen identiteetti muotoutuvat suhteessa tilaan ja tilaa käytettäessä (Saarikangas 1999, 259). Ihmisen ja ympäristön suhde on tässäkin mielessä vuorovaikutuksellinen: ihminen antaa ympäristölle merkityksiä ja ympäristöön liittyvät merkitykset, kokemukset ja muistot rakentavat yksilön identiteettiä.

Ympäristöllä ja muistilla on vahva yhteys, sillä ympäristö tuottaa, säilyttää ja edelleen palauttaa mieliin tilassa tuotettuja ja siihen liittyviä muistoja. Tunnelma tai aistimukset, kuten äänet tai tuoksut, voivat palauttaa mieleen jo koettua ja elettyä. (Saarikangas 2002, 63.) Muistoja ja mielikuvia herättävä ympäristö vahvistaa minäkuvaa, ja hyvin voimakas ympäristökokemus voi tuoda ympäristön osaksi ihmistä, niin ruumista kuin mieltäkin. Arkkitehti Pallasmaa kirjoittaa, että paikan kokeminen on ”*pohjimmiltaan minän kokemista*” ja siksi ympäristön merkitys yksilölle on merkityksellinen. (Pallasmaa 2006, 248.)

Ympäristön lisäksi myös esineet voivat vaikuttaa identiteettiin. Jokapäiväisetkin käyttöesineet voivat sekä vahvistaa identiteettiä että olla merkki yhteisöön kuulumisesta tai viittaus omaan identiteettiin (Spencer 2011, 30-31). Koulurakennuksessa identiteettiä ja ryhmäidentiteettiä voidaan vahvistaa esimerkiksi koristelemalla ja merkitsemällä omaa aluetta: oppilastyöt, tekstiilit ja esineet lisäävät henkilökohtaista suhdetta tilaan. Kalusteilla taas voidaan luoda paitsi yhteisöllisyyttä myös yksityisyyttä ja rauhaa. (Nuikkinen 2005, 73.)

Rakennusten kieltä tutkineiden Markuksen ja Cameronin (2003) mukaan rakennuksen tai tilan käyttäjän on tunnettava kuuluvansa tilaan tai tilassa toimivaan yhteisöön. Rakennukset eivät kuitenkaan voi tuottaa yhteisöllisyyttä tai omistajuutta itsestään, joten ”kuuluvuutta” ilmaistaan usein esimerkiksi teksteillä tai kylteillä. (Markus & Cameron 2003, 122.) Yhteisöllisyyden ja kuuluvuuden lisäksi teksteillä tai kylteillä, kuten esille ripustetuilla luokan yhteisillä säännöillä, voidaan myös vaikuttaa turvallisuuden tunteeseen (Nuikkinen 2005, 77).

Tässä tutkielmassa ympäristöstä ollaan kiinnostuneita rakennettuna tilana. Rakennettua tilaa voidaan tarkastella esimerkiksi materiaalisena tai sosiaalisena tilana tai käytäntöjen, kuvien tai tilaan liittyvien ajatusten näkökulmasta. Analyysissä taas voidaan tarkastella esimerkiksi tilan tuottamista, käyttämistä tai esittämistä. (Saarikangas 1999, 248.) Tarkastelen luokkahuonetta tuottamisen ja käyttämisen näkökulmista: miten luokkahuoneympäristö on rakentunut ja kuinka sitä käytetään opetuksen ja kasvatuksen yhteydessä.

2.2 Paikan kokeminen

Fenomenologisen käsityksen mukaan tila määrittyy koetun kautta, koettuna (Forss 2007, 110) ja elettyinä tilana, eikä se ole koskaan vain fyysisiä tai psyykkisiä ominaisuuksia (Bengtsson 2001, 29). Kaikki mitä paikassa tapahtuu ja mitä siellä koetaan, vaikuttaa siihen, millainen mielikuva siitä ihmiselle rakentuu. Mielikuva on osa paikan kokemusta. (Forss 2007, 102-103.) Myös tunnesuhde omaan elinympäristöön vaikuttaa paikan tunteen syntymiseen ja siten myös identiteetin kehittymiseen. Henkilökohtainen tunnesuhde syntyy toimimalla ja sosiaalisissa suhteissa. (Horelli & Kyttä 2001, 30.)

Sosiaalisia suhteita paikan kokemuksen syntymisessä korostaa myös maantieteilijä Doreen Massey (1994), jonka mukaan paikat ovat jatkuvassa muutoksessa olevia sosiaalisten suhteiden ja ymmärtämisen hetkiä. Massey määrittelee paikan kokemisen (*sense of place*) olevan tietoisuutta siitä, että paikka liittyy johonkin suurempaan yhteyteen. (Massey 1994, 155.)

Ympäristöstä tulee paikka silloin, kun ihminen kokee sen merkitykselliseksi. Merkityksellinen paikka saa ihmisen viihtymään - tuntemaan itsensä osalliseksi ja kotoisaksi. (Aura ym. 1997, 127.) Se, millaisia merkityksiä ihminen antaa ympäristölleen, riippuu hänen tavoitteistaan (mt., 123–124). Tilan merkitykset syntyvät moniaististen kokemusten kautta liikkumalla, koskemalla, kuuntelemalla ja haistamalla (mt., 190) eli toiminnan ja sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden kautta (Aura ym. 1997, 121). Tila ei koskaan ilmene kaikille samana, eikä aina samanlaisena samalle käyttäjällekään: ympäröivä koetaan eri tavoin riippuen esimerkiksi siitä, millaisin

tuntein tilaan on saavuttu (Saarikangas 1998, 186). Ympäristön muuttumista paikaksi voidaan ilmentää myös tarkastelemalla ihmisen osallisuutta ja sivullisuutta suhteessa ympäristöönsä. Osallisuus on tunne kuulumisesta, ja kun ihminen kokee olevansa osallinen ja kuuluvansa jonnekin, hän kokee olevansa osa ympäristöään. (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 23.) Jos ihmisen ja ympäristön suhdetta rajoitetaan liikaa, voi seurauksena olla välinpitämättömyyttä ympäristöä kohtaan ja esimerkiksi yhteisen omaisuuden tuhoamista (Nuikkinen 2005, 70). Ympäristö, joka rajoittaa käyttäjänsä mahdollisuuksia valita, voi köyhdyttää elämää (Airaksinen 2006, 174).

Jokaisella paikalla on sekä havaittavissa olevia että tulkinnallisia ominaisuuksia. Ne muodostavat yhdessä kiinteän kokonaisuuden. Havaittavia ominaisuuksia ovat muodot, mittasuhteet ja pinnat, joilla tarkoitetaan esimerkiksi arkkitehtonista muotoa, kokoa ja suhteita sekä pintamateriaalien ominaisuuksia. Lisäksi paikan ominaisuuksiin kuuluvat valo, varjo, äänet ja tuoksut, jotka ovat aineettomia, mutta aistittavissa. Paikan havaittavat ominaisuudet synnyttävät tulkinnallisia ominaisuuksia, kuten esimerkiksi sosiaalinen ulottuvuus, mielikuvat ja tunnelma. (Forss 2007, 78-79.) Erityisesti väreihin liitetään miellelyhtymiä, arvotusta ja jopa symboliikkaa (Nuikkinen 2005, 69). Myös tunnelmaa itsessään voidaan pitää tilan ominaisuutena. Tunnelma on olemukseltaan alati muuttuva: se vaihtuu sen mukaan, keitä tilassa on, mitä tilassa tehdään, mihin vuorokaudenaikaan toiminta sijoittuu ja millaisessa mielialassa tilassa toimitaan. (Bengtsson 2001, 29.) Paikan ominaisuudet ovat jatkuvassa muutoksessa, sillä niihin vaikuttavat niin tilanteelliset vaihtelut kuin esimerkiksi vuorokausirytmikin (Forss 2007, 83), joka muuntelee ympäristöä esimerkiksi valon ja varjon vaihtelulla (Nuikkinen 2005, 69).

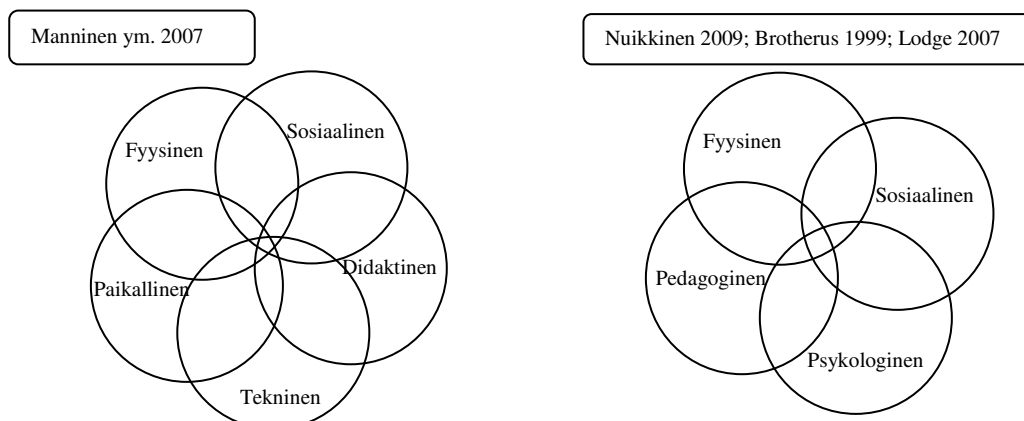
Paikan ominaisuudet vaikuttavat ihmiseen esimerkiksi silloin, kun paikasta toiseen siirtyminen muuttaa käytöstä. Ihminen havaitsee merkit ympäristöstään tiedostaen tai tiedostamatta ja muuttaa käytöstään merkeistä tekemänsä tulkinnan mukaan, vaikka muutokselle ei välttämättä olisi tarvettakaan. (Nyman 2004, 134-135.) Esimerkkinä paikan olemuksen vaikutuksesta käytökseen toimii siirtyminen luokkahuoneesta käytävään tai toisin päin – käytävä on selvästi luokkahuonetta vapaampaa tilaa.

2.3 Oppimisympäristö

Oppimisympäristön käsite on laaja, eikä sillä ole vakiintunutta sisältöä. Käsitteen laajuutta kuvaavat ne käsitteet, joilla oppimisympäristöä usein kuvataan: se voi olla esimerkiksi avoin, hybridi tai tukeva (Kumpulainen ym. 2010, 45) tai vaikkapa laajentuva ja sulautuva (Kuuskorpi 2012, 66-67). Mannisen ja muiden (2007, 16) mukaan oppimisympäristö on fyysinen tai virtuaalinen paikka, jossa toimivat ihmiset muodostavat oppimista tukevan yhteisön. Kuuskorven (2012, 62) määritelmässä oppimisympäristö on toimintaympäristö, jonka paikka ja yhteisö luovat. Piispanen (2008, 15) määrittelee oppimisympäristön oppimista edistäväksi paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai käytännöksi.

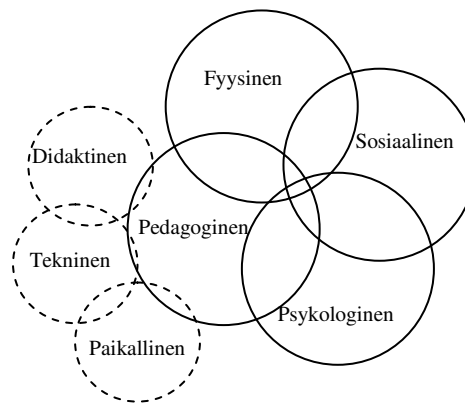
Oppimisympäristön luonnetta voidaan parhaiten lähestyä oppimisympäristön ulottuvuuksien kautta. Oppimisympäristön ulottuvuuksia ovat määritelleet hieman toisistaan poiketen esimerkiksi Nuikkinen (2009), Manninen ym. (2007), Lodge (2007, 150) sekä Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999). Manninen ym. erottavat oppimisympäristölle viisi ulottuvuutta, kun taas Nuikkinen, Brotherus ja muut sekä Lodge määrittelevät neljä ulottuvuutta. Mannisen ym. (2007, 27) mukaan oppimisympäristön ulottuvuudet ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, didaktinen ja paikallinen oppimisympäristö, kun taas nelijakoiset määritelmät erottelevat fyysisen, sosiaalisen, psykologisen ja pedagogisen ulottuvuuden (Nuikkinen 2009, 79; Brotherus ym. 1999, 77; Lodge 2007, 150; ks. Watkins, Carnell & Lodge 2007, 25). Käytännössä nämä ulottuvuudet ovat päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä. (Manninen ym. 2007, 121.) Oppimisympäristö on aina tekijöidensä summa ja käyttäjiensä näköinen: toiminta, ihmiset ja ihmisten väliset suhteet määrittävät oppimisympäristön luonteen (Piispanen 2008, 126).

Kuvio 1 Oppimisympäristön ulottuvuudet vertailussa



Mannisen, Piispasen ja Nuikkisen oppimisympäristön ja sen ulottuvuuksien määrittelmistä kaikuvat vaikutukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Tämän tutkielman oppimisympäristökäsitys perustuu opetussuunnitelman määrittelemille neljälle ulottuvuudelle, joita oppimisympäristötutkijoiden määritelmät täydentävät (ks. Kuvio 2). Käsitykseni oppimisympäristöstä on neliulotteinen, ja rakentuu siis fyysisestä, sosiaalisesta, psyykkisestä ja pedagogisesta ulottuvuudesta. Didaktinen, paikallinen ja tekninen oppimisympäristö ovat nähdäkseni pedagogisen oppimisympäristön osia. Siksi määrittelen neljä perusulottavuutta opetussuunnitelman (POPS 2004, 18) avulla ja pedagogista ulottuvuutta syventävät ulottuvuudet Mannisen ja muiden (2007, 36-40) mukaan.

Kuvio 2 Tutkielman näkökulma oppimisympäristön ulottuvuuksiin



Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan rakennuksia ja ympäröivää luontoa, tiloja, paikkoja, joissa oppiminen tapahtuu sekä välineitä ja menetelmiä, joiden avulla oppiminen on mahdollista. *Sosiaalinen oppimisympäristö* on sosiaalisten suhteiden ja hyvän *psykologisen oppimisympäristön* kokonaisuus, joka rakentuu niin yksittäisen oppilaan kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden kuin oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden varaan. *Pedagoginen oppimisympäristö* taas on fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön summa: parhaimmillaan se tukee oppilaan kasvua ja oppimista sekä uteliaisuutta, aktiivisuutta, luovuutta ja itseohjautuvuutta. (POPS 2004, 18.) Pedagoginen oppimisympäristö ilmenee käytettävien työtapojen ja menetelmien sekä opettajan ihmis- ja oppimiskäsityksen kautta (Nuikkinen 2009, 79).

Mannisen ja muiden mukaan *didaktisella oppimisympäristöllä* tarkoitetaan niitä käytäntöjä, joilla opetus toteutetaan ja oppiminen mahdollistetaan (Manninen ym. 2007,

16). *Paikallinen oppimisympäristö* taas on koulun ulkopuolella oleva oppimisympäristö, kuten ympäröivä yhteiskunta, luonto tai kaupunki ja koulun lähialueet (mt., 36). Lisäksi samaa tarkoittaen voidaan puhua *avoimista oppimisympäristöistä*, mikä vaikuttaa terminä olevan yleistymässä (Kuuskorpi 2012, 167-168). *Tekninen oppimisympäristö* taas syntyy erilaisten teknisten välineiden avulla hyödyntäen erityisesti tieto- ja viestintäteknikkaa, ja sillä voidaan tarkoittaa sekä teknologista oppimisympäristöä että teknologian hyödyntämistä oppimisessa (Manninen ym. 2007, 36, 40.)

Mutta millainen on hyvä oppimisympäristö? Ihminen ei aina havaitse, että ympäristö on hyvä, sillä hyvässä ympäristössä on myös hyvä olla (Nyman 2004, 130, 137), jolloin ympärillä olevaan ei ole tarvetta kiinnittää huomiota. Ympäristön laatuun ja luonteeseen ylipäättään vaikuttaa se, että ympäristö on aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja vallitsevaan kulttuuriin. Vallitseva kulttuuri taas on sidoksissa paitsi kyseiseen paikkaan kyseisessä ajassa myös paikan historiaan ja tulevaisuuteen. (Kronqvist ym. 2011, 51.) Hyvä oppimisympäristö on parhaimmillaan kaikkia tilaa käyttäviä innoittava ympäristö, joka tukee kehitystä (The best school in the world 2011, 9-10) ja luovaa toimintaa, antaa esteettisiä kokemuksia ja rikastuttaa elämää (Nuikkinen 2005, 68). Pahimmillaan oppimisympäristö on keinotekoinen paikka ilman todellista toiminnallisuutta: esimerkiksi perinteinen luokkahuone on usein vaaleista pinnoista rakentuva työhuone, jossa visuaaliset häiriötekijät on poistettu kokonaan tai ainakin minimoitu (Bengtsson 2001, 30).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvä oppimisympäristö määritellään fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön kautta. Hyvä oppimisympäristö huomioi erilaiset oppilaat ja oppimistavat sekä innostaa oppimaan ja osallistumaan. Oppimisympäristön on oltava monipuolinen ja tarjottava haasteita. Ympäristö, joka tukee oppimista, tukee myös oppilaiden mielenterveyttä. (POPS 2004, 18.) Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö tukee vuorovaikutusta ja lisää yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa, mikä voi estää kiusaamista ja syrjimistä. Oppimisympäristön on oltava myös sosiaalisesti ja psyykkisesti turvallinen. Tunne turvallisuudesta mahdollistaa sellaisten työtapojen käytön, jotka kehittävät sosiaalisia taitoja ja tukevat osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia niin omassa koulussa kuin lähiympäristössäänkin. Psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia edistävä oppimisympäristö on myös esteettisesti miellyttävä ja viihtyisä. (POPS 2004, 18; Nuikkinen 2005, 68.)

Hyvän sosiaalisen oppimisympäristön perusta on laadukas fyysinen oppimisympäristö. Hyvään fyysiseen oppimisympäristöön vaikuttavat esimerkiksi valaistus, sopiva lämpötila ja toimiva ilmanvaihto (Nuikkinen 2005, 15) sekä tilojen värit, materiaalit ja muunneltavuus (Grönholm 2001, 37, 41). Hyvän oppimisympäristön huonekalut ovat käytännöllisiä ja täyttävät niiden tarkoituksen. Kalusteiden ja koko fyysisen oppimisympäristön on oltava myös muunneltavissa, jotta toiminta tilassa on mahdollisimman joustavaa niin opettajan, oppilaiden kuin muiden tilaa mahdollisesti käyttävien näkökulmasta. (Kuuskorpi 2012, 167.)

Hyvää oppimisympäristöä ei kuitenkaan voi rakentaa materiasta, vaikkakin opetuksen mahdollistavalla esineistöllä on varmasti vaikutuksensa (Piispanen 2008, 126). Hyvä fyysinen oppimisympäristö ei myöskään takaa oppimistuloksia eikä kouluviihtyvyyttä. Oppimisympäristöä on rakennettava yhteistyössä koulun eri toimijoiden ja yhteistyötä tekevien tahojen kanssa, käyttäjälähtöisesti. (Mt., 140.) Piispanen korostaa oppilaiden roolia oppimisympäristöä rakennettaessa, sillä yhdessä suunniteltu ja toteutettu ympäristö tuo mielekkyyttä ja konkretisoi toiminnan opetuksellisia (*kirjoittajan huomio*: ja kasvatuksellisia) päämääriä. (Mt., 159.)

Myös lasten ja nuorten arkipäivää tutkineen ympäristöpsykologi Roger Hartin (1979, 349) mukaan yksi lasten ympäristön laatutekijä on mahdollisuus muokata ympäristöä omatoimisesti. Ajatus perustuu siihen, että järjestämällä ympäristöään yksilö antaa sille merkityksiä ja siten saa olonsa tuntumaan hyvältä ja kotoisalta kyseisessä ympäristössä. Hartin mukaan on tärkeää tarjota lapselle mahdollisuus tehdä paikoista omia ja muokata ympäristöä. Joustavat ja monikäyttöiset ympäristöt antavat käyttäjilleen mahdollisuuden tasapainoisen ympäristösuhteen rakentamiseen (mt., 349-350).

Tutkimuksissa on löydetty yhteys koulurakennuksen kunnon ja oppimistulosten ja oppilaiden käyttäytymisen (Nuikkinen 2009, 130; Earthman 2000, 191) sekä kouluviihtyvyyden ja fyysisen ympäristön laadun välillä (Piispanen 2008, 147). Käyttäytymiseen ja oppimistuloksiin merkittävimmin vaikuttavat oppimisympäristön lämpötila ja ilmanlaatu, riittävä tila sekä opetusvälineiden ja huonekalujen saatavuus. (Earthman 2000, 191.) Voidaankin väittää, että laadukkaan oppimisympäristön perusta on aisteille sopivat olosuhteet (Piispanen 2008, 126).

Hyvä oppimisympäristö on myös esteettisesti miellyttävä. Helsingin kaupungin opetusviraston arkkitehti Kaisa Nuikkisen mukaan esteettinen koulu on avara, valoisa ja harmoninen, ja siellä on rauhallista ja siistiä. Esteettisen koulun on oltava muodoltaan ja väreiltään monipuolinen ja tarjottava vaihtelevia tiloja ja näkymiä. Siellä on mahdollista koristaa ja kaunistaa ympäristöä taideteoksien, oppilastöiden ja kalusteiden avulla. (Nuikkinen 2009, 269.)

Esteettisyys on yksi koulukasvatuksen ulottuvuuksista, mutta koulun arjessa ja koulukasvatuksessa se ei ole juurikaan saanut huomiota (Salminen 2012, 56). Kuitenkin jo Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteetkin (2004, 18) kehottaa kiinnittämään huomiota fyysisen oppimisympäristön esteettisyyteen. Opetussuunnitelma ei määrittele, mitä esteettisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan, eikä anna esimerkkiä siitä, kuinka esteettinen luokkahuone tai koulu käytännössä toteutetaan. Esteettisyydellä on kuitenkin merkityksensä: kaunis ja viihtyisä oppimisympäristö tarjoaa kokemuksia ja rikastuttaa elämää (Nuikkinen 2005, 68). Koulurakennus on siis kokemus, johon vaikuttavat niin arkkitehtuuri, muodot ja värit kuin tilankäyttö ja oppimateriaalitkin. Luokkahuone on kuitenkin pysynyt suorakulmaisena jo kaksisataa vuotta, ja koko tuon ajan koulut ovat kärsineet esimerkiksi ahtaudesta ja tilanpuutteesta. (Salminen 2012, 264.)

Oppimisympäristön esteettisyydellä on vahva yhteys kouluviihtyvyyteen, joten oppimisympäristön ominaisuuksiin todella tulisi kiinnittää huomiota (Rinne 2006, 117). Esteettiseen kokemukseen vaikuttavat monet pienet tekijät, kuten yleinen siisteys tai vaikkapa kukat maljakossa. Koulun siisteydestä huolehtiminen ja luokkahuoneen sisustaminen yhteistyössä oppilaiden ja opettajien kesken on tärkeä mahdollisuus järjestää omaa ympäristöä. Se paitsi lisää viihtyisyyttä myös ehkäisee häiriökäyttäytymistä. (Nuikkinen 2005, 77.) Valitettavasti koulurakennus koetaan usein annettuna (Gordon ym. 2000, 138) eivätkä opettajat näe mahdollisuuksia luokkahuoneiden muuttamiseen järjestelemällä tai sisustamalla. Nykykoulussa esimerkiksi taide ja värit ovat usein vain koristeita, eikä ympäristön esteettisyyteen liittyviä kysymyksiä nähdä kognitiivisesti latautuneina.

2.4 Hyvä oppimisympäristö lasten määrittämänä

Lapsi havainnoi ympäristöä ja sen visuaalisia ominaisuuksia eri tavalla kuin aikuinen. Lapset tarkastelevat ympäristöä kokemusten kautta, itsensä korkuisesta näkökulmasta. (Setälä 2012, 195-196.) Lapset tutkivat, kokeilevat ja muokkaavat ympäristöönsä, keräten kokemuksellisia ja tunnepohjaista tietoa omasta ympäristöstään (Ojanen 2001, 21, 24). Aikuiset ja lapset voivatkin olla hyvin eri mieltä siitä, mikä on laadukas, viihtyisä tai kaunis ympäristö. Horellin ja Vepsän (1995) 1990-luvun alussa tekemässä tutkimuksessa selvisi, että lapset vaikuttavat pitävän tiloista, jotka eivät ole järjestäytyneitä vaan eräällä tapaa kesken ja muunneltavissa. Tällainen ei-järjestys ei tarkoita epäsiisteyttä vaan mahdollisuutta muokata omaa ympäristöönsä. (Horelli & Vepsä 1995, 28, 32-33.) Mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä tarjoaa mahdollisuuden harjoitella vastuunkantamista ja yhteistyötaitoja, eikä ympäristöstään vastuuta kantavaksi kansalaiseksi voi kasvaa, ellei taitoa ole harjoiteltu (mt., 41, 100).

Horellin 1990-luvun alussa toteuttaman toimintatutkimuksen mukaan lapset kaipaivat kouluihin omia, rauhallisia paikkoja, mutta myös toimintaan ja tekemiseen liittyviä jännittäviä ja monimuotoisia paikkoja huvipuistosta leikkivälineisiin (Horelli 1994, 38). Kaksikymmentä vuotta myöhemmin, vuonna 2008 Piispasen väitöstutkimukseen osallistuneet lapset piirsivät unelmiensa luokkahuoneeseen pedagogisia pelejä, tutkimusmateriaalia ja leikkivälineitä, mikä viestii edelleen toiminnallisen luokkahuoneen toiveesta (Piispanen 2008, 124).

Guardian-lehti järjesti vuonna 2001 kilpailun, jossa koululaisilta kysyttiin, millaisen koulun he haluaisivat. Kilpailun satoa, piirustuksia ja kirjoitelmia, esitellään teoksessa *The School I'd like* (Burke & Grosvenor 2003). Lasten ja nuorten vastauksista tuli selväksi, että he eivät halua koulua, joka on suunniteltu kaukana menneisyydessä. Luokkahuoneisiin toivottiin moderneja ratkaisuja ja nykyaikaista teknologiaa, erityisesti tietokoneita. Luokkahuone rutiineineen ei kuitenkaan poikennut nykykoulusta, ja esimerkiksi luokkahuoneen symboliksi näytti nousevan liitutaulu, ikiaikainen koulunpitoon liittyvä esine. (Burke ym. 2003, 139, 152.) Käsitykset koulunpitoon liittyvistä kalusteista näyttää istuvan syvässä, sillä Piispasen tutkimuksessa (2008, 127) luokkahuoneeseen ehdottomasti tarvittavista huonekaluista eniten mainintoja keräsi pulpetti.

Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) kansainvälisessä tutkimuksessa yläkoulun oppilaat ilmoittivat pitävänsä luokkahuoneista, joihin oli sijoitettu kasveja, julisteita ja oppilastöitä, sekä luokkahuoneista, joissa oli isot ikkunat. Luokkahuoneita kuitenkin kuvattiin usein pimeiksi ja pieniksi, ahtaiksi ja tunkkaisiksi. Tällaisissa luokkahuoneissa opetustilanteet ovat usein levottomia, sillä tilan luonne ylettyy aina opettamiseen ja oppimiseen asti. Oppilaat kokivat myös, että koulu ei tarjoa heille omaa tilaa varsinkaan luokkahuoneesta. Kun Gordon ja muut kysyivät oppilailta, onko heillä niin sanottua omaa tilaa koulussa, oppilaat eivät ymmärtäneet, mitä tutkijat tarkoittivat. Ne oppilaat, jotka kokivat löytäneensä oman paikan koulustaan, mainitsivat sellaisiksi oman lokeron tai pulpetin. Toisille oppilaille oma paikka oli tila, jossa ei ollut opettajia. Välitunneilla ja tauoilla oppilaat kokivat olevansa vapaampia tekemään omia päätöksiä, mikä saa tilat näyttämään avoimilta ja sellaisilta, että niihin sisältyy enemmän mahdollisuuksia. (Gordon ym. 2000, 144-146.)

Myös Tolonen (2001, 80) on havainnut koulukulttuuria ja oppilaskulttuureja käsittelevässä tutkimuksessaan, että kouluissa ei juurikaan ole oppilaille varattuja erityisiä tiloja, tai oppilaille varatut tilat olivat vain harvojen tahojen, kuten oppilaskunnan jäsenten käytettävissä. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokivat omat säilytyslokerot tärkeiksi ja esimerkiksi sisustivat niitä mieleisikseen. Lokeroita käytettiin tarkoituksensa mukaisesti säilytystilana, mutta kaappien edustat toimivat myös kokoontumispaikkana välitunneilla (mt., 78, 80-81). Alakoulussa tällainen oma tila on pulpetti. Pulpetti saatetaan merkitä omalla nimellä ja sitä jopa vartioidaan (Salo 1999, 82).

Huolimatta siitä, että luokkahuoneisiin haaveillaan moderneja yksityiskohtia ja uutta teknologiaa, myös peruspuitteiden toivotaan olevan kunnossa. Esimerkiksi mukavat ja ergonomiset kalusteet näyttävät ehdottomasti kuuluvan lasten ja nuorten mielestä hyvään oppimisympäristöön (ks. Burke ym. 2003; Piispanen 2008; Kuuskorpi 2012). Esimerkiksi Burken ja Grosvenorin tutkimuksessa (2003, 136) luokkahuoneen tuolien toivottiin olevan paitsi mukavia istua myös esteettisesti miellyttäviä ja monikäyttöisiä. Ergonomisia kalusteita kaipasivat myös oppilaat Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) sekä Kuuskorven (2012) tutkimuksissa.

Lasten unelmissa ja visioissa koulu on moderni, monimuotoinen ja värikäs – jopa futuristinen. Unelmien koulussa on paljon tilaa, erilaisia tiloja erilaiselle toiminnalle ja paikkoja myös yksinoloon ja rauhoittumiselle. Rakennuksen toivotaan olevan avoin ja yhteisöllinen, mutta myös siisteydestä (wc:t) ja mukavuudesta (tuolit) unelmoidaan. (Burke ym., 2003, 23-29.) Piispasen (2008) tutkimuksen oppilaiden piirroksissa esiintyvät ikkunat viittasivat myös avoimuuteen: ne olivat reitti ulkomaailmaan ja piha luokkahuoneen luonnollinen jatke (mt., 124, 135). Lasten vastauksissa näyttää toistuvan avoimuus, ulos luokkahuoneesta jatkuvan tilan tunne sekä lasi rakennuselementtinä. Myös tämän tutkielman yhteydessä (ks. luku 6.3) lapset toivoivat koulua, joka on tehty lasista.

Lasinen koulu ei itse asiassa ole niin moderni keksintö, kuin miltä se kuulostaa. Hollantilaisen arkkitehdin Jan Duikerin (1930) suunnittelema Open-Air School for Healthy Children Amsterdamissa muodostuu neljästä kerroksesta, josta jokainen jakautuu kahteen luokkahuoneeseen ja luokkahuoneiden väliin jäävään eräänlaiseen parvekkeeseen. Jokaisen luokkahuoneen kaikki seinät ovat ikkunoita, mutta neljännelle Duiker sijoitti ikkunoiden lisäksi liitutaulun. (Châtelet 2008, 116.)



Kuva 1 Jan Duiker: Open-air School for Healthy Children, 1930 Amsterdam.

Lähde: <http://centuryofthechild.tumblr.com/post/33492632054/jan-duiker-cliostraat-openluchtschool-voor-het>

Piispasen (2008) väitöstutkimuksessa selvisi, että oppilaiden vanhemmat odottavat oppimisympäristöltä lapsilähtöisyyttä ja kodinomaisuutta, mutta samalla

oppimisympäristön toivottiin myös vastaavan yhteiskunnan vaatimukseen (Piispanen, 2008, 132). Lapsilähtöisen kasvuympäristön luominen oli erityisesti 1900-luvun alussa vallinneiden vaihtoehdopedagogioiden kulmakivi (Grönholm 2001, 34). Mutta ovatko nykyajan luokkahuoneet läpsilähtöisiä? Tämän tutkielman tulosten perusteella näyttää siltä, että luokkahuoneet ovat opettajien tiloja, joiden yksityiskohtia ja mahdollisuuksia oppilaat eivät tunne. Oppilaat haaveilevat toiminnallisesta luokkahuoneesta, mutta todellisuus vaikuttaa olevan toinen (ks. luku 6.3).

2.5 Oppimisympäristö ja valta

Tyypillisessä luokkahuoneessa pulpetit ja tuolit luovat huoneeseen etualan ja taka-alan. Opettajan tila on luokan etuosassa, ja sen tunnuksena toimii suuri pöytä, joka sijoittuu tilaan tietyssä suhteessa liitutauluun ja roskakoriin nähden. Opettajan tila vie merkittävän osan luokkahuoneen vapaasta tilasta. Oppilaiden pulpetit ovat riveissä kohti luokan etuosaa, ja heillä on vain harvoin mahdollisuus vaikuttaa luokkahuoneen järjestykseen tai sisustukseen. Opettajalla on näköyhteys jokaiseen luokassa olevaan oppilaaseen, kun taas oppilaat näkevät vain lähellä istuvat - ja tietenkin opettajan. Viesti on selvä: ”*Katso eteenpäin, ole hiljaa ja opi!*”. (Meighan ja Siraj-Blatchford 2003, 83-84.)

Valta tulee tilaan toisaalta symbolisena valtana, esimerkiksi arkkitehtonisten piirteiden kautta, mutta toisaalta tilassa toimivat synnyttävät tunteen vallasta ja kontrollista toimiessaan vuorovaikutuksessa keskenään rutiinien ohjaamana. Voidaan sanoa, että ei ole sellaista paikkaa, joka olisi jollain tapaa vapaa vallasta. (Markus & Cameron 2002, 67-69; Saarikangas 1999, 260.) On olemassa paikkoja, jotka on suunniteltu kontrolloimaan käyttäjiensä toimintaa ja joissa vain tietynlainen toiminta on sallittua (Scollon & Scollon Wong 2003, 169). Perinteiset luokkahuoneet ovat tällaisia tiloja. Koulurakennukset on usein suunniteltu ja sisustettu niin, että ne vaikuttavat käyttäjiensä käyttäytymiseen tilassa tapahtuvien rutiinien kautta. Rakennus myös erottaa koululaiset muusta yhteiskunnasta, ja rakennuksen sisällä luokkahuoneet erottavat ikäluokat toisistaan. (Kelley 2008, 35.) Kärjistäen voisi sanoa, että luokkahuoneet ovat suljettuja opettajan vallan asemia, joissa opettaja tarkkailee oppilaitaan (Salminen 2012, 263).

Koulu on erittäin konstruoitu tila, joka voi olla vapauttava tai painostava ja kontrolloiva. Tilan käyttäjien on tietoisesti päätettävä, millaista luonnetta tilalle tavoitellaan, ja sitten toimittava tavoitteen suunnassa. On kuitenkin selvää, että koulu on vapaanakin tilana äärimmäisen konstruoitu. (Fain 2004, 11.) Fyysinen koulu, rakennettu ympäristö, säätelee esimerkiksi liikkeiden, äänen ja ajan käyttöä, kun taas opetussuunnitelma ja lukujärjestys ohjaavat rakennuksen käyttäjien käyttäytymistä ja eri tilojen käyttöä. Kouluun liittyy monia muitakin arkea ohjaavia tapoja ja sääntöjä, joita pidetään normeina ja kyseenalaistetaan vain harvoin. (Viskari & Vuorikoski 2003 63, 65.) Esimerkki tällaisesta on istumajärjestys, yksi ilmeisimmistä tavoista järjestää luokkahuonetta (Gordon ym. 2000, 145).

Filosofi ja valtateoreetikko Foucault'n (2000, 201) mukaan jonottain järjestetyt pulpetit tekevät luokasta oppimiskoneen, jossa valvonta, arvojärjestys ja palkitseminen on koko ajan läsnä. Oppilaiden käytöstä ohjataan kohti tottelevaisuutta. Koulussa ilmenevä valta on kurin ja järjestyksen valtaa, joka on yksi kolmesta Foucault'n määrittelemästä vallan muodosta. (Rabinov 1989, 15.) Tilajärjestelyillä voidaan paitsi rajoittaa liikkumista myös mahdollistaa liikkuminen ja toimiminen. Kurin ja järjestyksen näkökulmasta järjestetyt tilat ovat yhtä aikaa

- (1) todellisia, sillä rakennus, tila ja kalusteet ovat totta, ja
- (2) käsitteellisiä, sillä tila on täynnä arvostuksia ja hierarkiaa (Foucault 2000, 202).

Foucault'n mukaan koulukasvatus pitää aina sisällään tiukan aikataulun säätelemän toiminnan ja vaatimuksen tehokkuudesta (Husa 1999, 70). Tehokkuuden ajatukseen viittaa myös Gordonin ja muiden havainto siitä, että koulurakennusten seinät, lattiat, pöydät ja tekstiilit ovat usein väritykseltään neutraaleja, mikä korostuu erityisen paljon luokkahuoneissa. Luokkahuoneiden värityksellä ja järjestyksellä tavoitellaan keskittynyttä toimintaa. (Gordon ym. 2000, 141; ks. myös Nuikkinen 2009, 9.)

Tolosen (2001) mukaan istumajärjestys vaikuttaa niin oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen kuin tunnin kulkuun ja opetukseen yleensä. Istumajärjestys luo järjestystä erityisesti lukuvuoden alussa, mutta sen muutokset voivat olla myös eräänlaisia rangaistuksia, erityisesti jos ne ovat opettajan toteuttamia. Istumajärjestyksen muodostaminen ja sen ylläpitäminen kertovat luokasta ryhmänä ja

ryhmän dynamiikasta. (Tolonen 2001, 88.) Jokaisella oppilaalla on oma paikka, oma pulpetti. Pulpetin sisällä ovat oppilaan omat oppimateriaalit, ja sen ääressä tehdään tehtävät ja suoritetaan kokeet. Henkilökohtainen pulpetti on viesti oppilaiden tarkkailemisesta yksilöinä ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kontrolloimisesta. (Nuikkinen 2009, 53.) Pulpettien ja koko luokkahuoneen järjestys ilmentääkin paitsi opettajan mahdollisuuksia kontrolliin myös pedagogisia käsityksiä. Opettajan kontrollin määrästä voivat kertoa niin opettajan pöydän paikka kuin sellaiset esineet, joihin oppilailla ei ole oikeutta koskea, tai paikat, joihin oppilailla ei ole lupaa mennä. (Gordon ym. 2000, 142.)

Opettajan pöydän paikka voi kertoa myös opettajan pedagogisesta näkemyksestä. Esimerkiksi luokan edessä istuva opettaja ja hänen ympärilleen aseteltu tekniikka alleviivaavat Mannisen ja muiden (2007, 65) mukaan opettajajohtoista, tiedon välittämiseen ja tiedon esittämiseen perustuvaa käsitystä opettamisesta ja oppimisesta, jossa oppilaat ovat tiedon vastaanottajia. Opettajan asemasta luokassa kertovat myös opettajien käsitykset siitä, kuka luokkahuoneen ”omistaa”. Gordonin ja muiden (2000) tutkimuksessa selvisi, että toisten opettajien mielestä tyhjä luokkahuone kuuluu ehdottomasti opettajalle: tila on luokkahuone vain oppilaiden ollessa siellä. Toiset opettajat taas ajattelevat, että luokkahuone on luokkayhteisön yhteinen tila, vaikkakin opettajan kontrolli tilasta on jatkuvasti läsnä. (Gordon ym. 2000, 146.) Myös Meighan ja Siraj-Blatchford ovat tutkimuksessaan (2003, 79) tulleet siihen tulokseen, että koulut ovat pikemminkin opettajien kuin oppilaiden tiloja, niin paljon koulut sisältävät lapsilta kiellettyä.

Myös esineiden järjestys ja ominaisuudet kertovat vuorovaikutuksesta ja vallankäytöstä luokkahuoneessa. Koulun esineitä saatetaan pitää neutraaleina, mutta todellisuudessa jo niiden olemassa olo paljastaa paljon. Esineet ovat tärkeä osa opetussuunnitelmaa, pedagogista toimintaa ja koulun käytäntöjä. (Moreno Martinez 2005, 89.) On hyvä tiedostaa, että sälekaihtimilla voidaan suojautua häikäisevältä auringolta tai rajata ulkoa tulevia virikkeitä (Tolonen 2001, 80) ja että esillä olevat oppilastyöt voivat kertoa siitä, että oppilaat ovat koristaneet luokkatilaa, ottaneet luokan itselleen – tai opettajan omista pyrkimyksistä luokkahuoneen sisustuksen suhteen (Jewitt & Jones 2005, 211).

3 Visuaalinen kulttuuri ja visuaalinen lukutaito

Visuaalinen kulttuuri ympäröi arkeamme. Kuvia ja muita visuaalisia esityksiä leviää jatkuvasti maailmalle alkuperäisestä kontekstista ja funktiosta irrotettuina. Opetukset ja tarinat eivät enää kulje sukupolvelta toiselle vaan kauppatavaran ja populaarikulttuurin kautta suoraan kuluttajille, myös lapsille. (Suoranta 2005, 176-177.) Erilaisten viestimien lähettämät visuaaliset viestit vaikuttavat väistämättä yksilön maailmankuvan muodostumiseen ja minäkuvan kehittymiseen (Laitinen 2006, 200-201). Visuaalinen kulttuuri onkin identiteetin rakentaja: yksilö rakentaa kuvaa itsestään symboleiden, kulttuuristen tapojen ja kulutustavaroiden keskellä (Seppänen 2005, 12; Suoranta 2005, 147-148).

Visuaalisen kulttuurin tutkija Janne Seppänen (2005) määrittelee visuaalisen kulttuurin näköaistiin perustuvaksi merkitysten täyttämäksi toiminnaksi ja toiminnan tuloksiksi. Visuaalisesta kulttuurista puhuttaessa visuaalisuus voi tarkoittaa sekä jonkin asian tai esineen näkyviä ominaisuuksia että näkyvää todellisuutta. Kulttuurilla taas tarkoitetaan toimintaa, jolla tiedostaen tai tiedostamatta rakennetaan merkityksiä. (Mt., 16-17.) Visuaalisen kulttuurin olemusta voidaan tarkastella myös symbolitasolla eli semioottisesti. Merkittävimpiä symboleja ovat liput, uskonnolliset ja poliittiset symbolit sekä tuotemerkit ja logot. Symbolimerkitystä voi luoda myös esimerkiksi kuvakulma tai värivalinta. (Pääkkönen & Varis 2000, 15.) Valokuva, elokuva, media, mainonta, arkkitehtuuri, muotoilu ja design ovat kaikki visuaalisen kulttuurin ilmentymiä (Seppänen 2005, 11-17).

Visuaalinen kulttuuri on luonteeltaan moninaista ja kerroksellista, multimodaalista, jolla tarkoitetaan sitä, että esitys voi koostua tekstistä, kuvista, äänistä ja liikkeestä. Ymmärtääkseen visuaalista kulttuuria yksilön on siis osattava tulkita paitsi monenlaisia tekstejä myös tekstien välisiä suhteita. (Rose 2007, 11; Seppänen 2005, 39; Laitinen 2006, 202). Visuaalisia viestejä luettaessa on myös pohdittava viestin suhdetta vallitsevaan todellisuuteen ja tulkittava, onko teksti esimerkiksi fiktiivinen vai dokumentoiva. Käytännössä näiden kahden eron selvittäminen voi olla mahdotonta, sillä esitys/teksti on voitu manipuloida tai se on voitu tuottaa lavastaen. (Pääkkönen ym. 2000, 15.)

3.1 Visuaalinen järjestys

Kaikki ympäristössämme on järjestäytynyt visuaalisiksi järjestyksiksi, jotka ovat latautuneet vallitsevan kulttuurin arvoilla, normeilla ja asenteilla. Visuaaliset järjestykset ovat täynnä merkityksiä, jotka syntyvät ympäristön tullessa osaksi ihmisen toimintaa. (Seppänen 2002, 33-34.) Visuaalisia järjestyksiä luodaan antamalla ympäristölle kulttuurisia merkityksiä, tulkitsemalla sitä (mt., 52) sekä aktiivisella toiminnalla ja omaa ympäristöä järjestämällä, kuten sisustamalla (mt., 75). Visuaaliset järjestykset syntyvät siis sen perusteella, *miltä* ne näyttävät ja *miten* niitä katsotaan (Rose 2007, 7). Myös paikka, jossa katsoja katsoo ja tekee tulkintansa, vaikuttaa lopulliseen tulkintaan ja merkityksen syntyyn (Rose 2007, 13). Esimerkiksi Euroopan karttaa katsotaan luokkahuoneessa eri tavoin kuin lomamatkalla Euroopan metropolissa.

Visuaalisen järjestyksen alueita ovat esimerkiksi

- (1) ympäristössä olevat visuaaliset rakenteet
- (2) tavat esittää kuvallisia esityksiä ja esitysten säännönmukaiset sisällöt ja
- (3) kulttuuriset normit, jotka määrittelevät tapaa katsoa ja nähdä (Seppänen 2002, 52).

Ympäristössä olevia visuaalisia rakenteita ovat esimerkiksi esinemaailmat ja niiden ominaisuudet ja merkitykset (Seppänen 2002, 34). Tämän tutkielman yhteydessä visuaalisen rakenteen kautta ilmenevän visuaalisen järjestyksen esimerkkinä toimii luokkahuone. Luokkahuoneella on tietty tarkoitus ja tietyt piirteet, joilla taas on omat merkityksensä. *Sisällön esittämisen tavoilla ja itse sisällöillä* taas tarkoitetaan esimerkiksi valokuvaa, elokuvaa ja mainosta. Myös tapa esittää sukupuolta on sisällön esittämisen tapa, joka rakentaa visuaalista järjestystä. (Mt., 34.) Luokkahuoneesta löytyviä sisällön esittämiseen liittyviä visuaalisia järjestyksiä ovat esimerkiksi lukujärjestykset. Viisipäiväistä kouluviikkoa kuvataan viidellä pystysarakkeella, jotka jakautuvat oppitunneiksi. *Katse ja katsomista määrittelevät normit* luovat visuaalista järjestystä merkityksellisyydellään. Katse antaa kohteelle merkityksen ja normit määrittävät lähtökohdat, josta kuvaa katsotaan ja tulkitaan. (Mt., 34–35.) Luokkahuoneessa katsomista määrittelevät esimerkiksi tilaratkaisut: luokan etuosaan, kuten esimerkiksi taululle, sijoitetut visuaaliset elementit ovat helposti oppilaan katseen tavoitettavissa. Luokkahuonetta ylipäätään taas tarkastellaan vallitsevien normien värittämänä.

Seppäsen mukaan (2002, 41) visuaaliset järjestykset, ja visuaalinen kulttuuri ylipäättään, ovat oikeastaan sosiaalisia järjestyksiä, joten niistä puhuttaessa on puhuttava myös vallasta. Valta on läsnä esimerkiksi silloin, kun ihminen tai ryhmä ihmisiä etsii ja rakentaa identiteettiään tai kun ihminen etsii paikkaansa tilasta. Yhteiskunnassamme valta on kietoutunut tapoihin puhua, ihmisten identiteetteihin ja kehollisuuteen eikä se siis varsinaisesti kuulu kenellekään. (Seppänen 2005, 251.) Ei voida kuitenkaan kieltää sitä, etteikö toisilla tahoilla tai ihmisillä olisi enemmän valtaa kuin toisilla (Seppänen 2005, 252), sillä esimerkiksi kaupunkien visuaaliset järjestykset ovat tarkasti määriteltyjä, tapoihin ja normeihin sidottuja, ja valta niiden määrittelyyn vain tietyllä taholla. (Seppänen 2003, 42-43.) Sama voidaan todeta koulurakennusten ja luokkahuoneiden visuaalisista järjestyksistä.

3.2 Representaatio

Kaikki kuvat, merkit, mallit ja äänet kantavat merkitystä itse esityksen ulkopuolelta (Knuutila & Lehtinen 2010, 7). Esittäminen eli representaatio (latinaksi *repraesentatio*, kuvailla mielessä; asettaa silmien eteen) voi tarkoittaa esimerkiksi kuvaamista, esittämistä, havainnollistamista tai edustamista visuaalisessa tai verbaalisessa muodossa. Näistä eniten käytetty termi on ”edustaa” (englanniksi *stand for*). (Mt., 10.) Visuaalisen kulttuurin tutkijan Janne Seppäsen (2002, 72) mukaan representaatio on paitsi esitys myös tapa, jolla esitys on olemassa. Representaatio voidaan nähdä todellisuutta kuvaavana ja peilaavana, jolloin tarkastellaan sitä, vastaako representaatio vallitsevaa todellisuutta. Toisaalta se voidaan nähdä myös todellisuutta luovana ja rakentavana, jolloin tarkastelun kohteeksi tulee se, millaista kuvaa todellisuudesta representaatio luo ja miten. (Mt., 77-78.)

Sosiologi ja kulttuurin tutkija Stuart Hall (1997, 15) määrittelee representaation merkityksen tuottamiseksi niillä käsitteillä, jotka katsojalla on käytössään. Hallin mukaan representaatio on prosessi, jossa ympäristön asiat, esineet, ihmiset, mielikuvat ja vallitsevat merkkijärjestelmät kohtaavat mentaaliset representaatiot. Mentaalisten representaatioiden avulla tulkitsemme ja ymmärrämme ympäröivää sekä tunnistamme sanoja ja tunteita. Toinen representaatioprosessin merkittävä tekijä on kieli ja muut merkitystä välittävät merkkijärjestelmät, kuten kuvat, liikennemerkkit tai vaikkapa

pukeutuminen (mt., 17-19). Representaatiot ovat siis prosesseja, joita tuotetaan, käytetään, kulutetaan ja joita tulkitaan (Seppänen 2005, 84).

Hall (1997) määrittelee representaatiolle kolme ulottuvuutta, jotka ovat

- (1) reflektiivinen
- (2) intentionaalinen ja
- (3) konstruktivistinen ulottuvuus.

Reflektiivisestä näkökulmasta analysoitaessa tarkastellaan, onko representaatio totuutta kuvaava. *Intentionaalinen* näkökulma nostaa pääosaan tekijän ja sen, mitä tekijä representaatiollaan ilmaisee. *Konstruktivistinen* ulottuvuus tarkastelee representaatiota todellisuutta tuottavana tekijänä, jolloin mielenkiinnon kohteeksi nousee se, millaista todellisuutta ja millaisin keinoin representaatio rakentaa todellisuutta. (Hall 1997, 24-26.) Tässä tutkielmassa visuaalista aineistoa tarkastellaan erityisesti intentionaalisesta ja konstruktivistisesta näkökulmasta. Aineistosta etsitään vastauksia paitsi sille, mitä luokkahuoneen visuaalisilla järjestyksillä/representaatioilla halutaan sanoa, myös sille, millaista todellisuutta luokkahuoneen visuaaliset järjestykset/representaatiot luovat ja millaisilla keinoilla todellisuutta rakennetaan.

Representaatiosta puhuttaessa on puhuttava myös semiotiikasta. Semiotiikalla tarkoitetaan merkki- ja merkkijärjestelmäoppia (Seppänen 2005, 77), joka on kiinnostunut paitsi sanoista ja kuvista myös itse objekteista sellaisenaan merkityksen tuottajina (Hall 1997, 37). Visuaalinen semiotiikka tutkii esimerkiksi sitä, miten kuvat tai visuaaliset representaatiot (*visual images*) ilmentävät sitä todellisuutta, jossa ne esiintyvät (Scollon & Scollon Wong 2003, 84). Tässä tutkielmassa näkökulma painottuu paikan semiotiikkaan, jolla tarkoitetaan visuaalisten elementtien (*images*) ja tekstien vuorovaikutusta materiaalisen maailman ja vallitsevan ajan ja paikan välillä (Scollon & Scollon Wong 2003, 167). Tutkielman aineistoa ei kuitenkaan analysoida paikan semiotiikan kautta, vaan visuaalisen sisällönanalyysin keinoin.

3.3 Visuaalinen lukutaito ja opetussuunnitelma

Lukutaito on avain yhteiskunnassa toimimiseen ja vaikuttamiseen. Kuvallistuneessa nyky-yhteiskunnassa tarvitaan myös visuaalista lukutaitoa eli kykyä katsoa tulkiten ympäröivää yhteiskuntaa ja koko maailmaa. (Suoranta 2005, 16; Räsänen 2008, 285.) Seppäsen (2002) määritelmän mukaan visuaalinen lukutaito on kykyä ymmärtää visuaalisia järjestyksiä ja tulkita niitä. Visuaalisen lukutaidon hallitseminen edellyttää paitsi ymmärtämistä ja tulkintaa myös kykyä kielellistää visuaalista, taitoa keskustella visuaalisista järjestyksistä sekä taitoa tuottaa itse visuaalisia esityksiä. (Mt., 16.) Mutta ennen kaikkea visuaalinen lukutaito on kykyä ajatella ja ymmärtää visuaalisten järjestysten kulttuurisia merkityksiä (mt., 148). Visuaalisen lukutaidon hallitsevan lukijan tai katsojan on siis kyettävä näkemään muutakin kuin esineitä esineinä ja kuvia kuvina (mt., 56-57).

Visuaalisen lukutaidon oppiminen voidaan nähdä kahdella tavalla. Toisaalta ihmisellä on luontainen kyky ymmärtää ja tulkita esimerkiksi valokuvasta vaikkapa tunteita, kun taas toisaalta joudumme opettelemaan esimerkiksi valokuvan yhteiskunnallisen luonteen ymmärtämistä. (Seppänen 2001, 16.) Katsominen ja ymmärtäminen ovat kaksi eri asiaa: ymmärtääkseen kuvaa on ymmärrettävä kuvan kielioppia (Laitinen 2006, 200). Kykyä ymmärtää voi harjoitella tekemällä kuvia, ja tekemällä kuvia voi oppia niin katsomaan kuin ymmärtämään kuvan kieltä (Räsänen 2008, 285).

Taito lukea ja käsitellä visuaalisia viestejä ei ole synnynnäinen. Ymmärtääkseen visuaalista kulttuuria on saatava tietoa ja kerättävä kokemuksia. Koulu pyrkii vastaamaan haasteeseen ainakin opetussuunnitelmatasolla. Seuraavassa kuvaan tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman näkemyksen visuaalisesta lukutaidosta.

Opetussuunnitelman arvoperusteissa mainitaan, että koulun on tuettava oppilaiden osallisuutta yhteiskunnassa, kehitettävä oppilaiden taitoa ajatella kriittisesti ja kykyä ”luoda uutta kulttuuria” (POPS 2004, 14). Jo käytettävien työtapojenkin tulee ohjata kohti kykyä hankkia, soveltaa ja arvioida tietoa (POPS 2004, 19). Eheyttävät, opetettavan asian ja ihmisen rinnastavat aihekokonaisuudet näyttävät ohjaavan kohti visuaalisen tai kriittisen lukutaidon hallintaa (POPS 2004, 38-43). Äidinkielen ja

kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelmassa painotetaan laajaa tekstikäsitystä ja kykyä tulkita visuaalisia tekstejä (mt., 46), kun taas yksi kuvataiteen oppiaineen tavoitteista on tukea oppilaan kasvua kohti eettisesti ja esteettisesti tiedostavaa kansalaista (mt., 236).

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään seitsemän opetusta eheyttävää aihekokonaisuutta, joista jokainen sisältää visuaalista lukutaitoa kehittäviä kasvatuksellisia päämääriä. Eheyttävien aihekokonaisuuksien tavoitteena on esimerkiksi esteettisen havainnoinnin harjoittelu, havaittujen ilmiöiden tulkitseminen ja esteettisen kokemuksen merkityksen ymmärtäminen. Eheyttävien ainekokonaisuuksien avulla kasvatetaan tiedostavaa ja suvaitsevaa kansalaista, joka tuntee, ymmärtää ja arvostaa paitsi omaansa myös muiden kulttuureja. Eheyttävät aihekokonaisuudet ovat

- (1) Ihmisenä kasvaminen
 - (2) Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys
 - (3) Viestintä ja mediataito
 - (4) Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys
 - (5) Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta
 - (6) Turvallisuus ja liikenne
 - (7) Ihminen ja teknologia
- (POPS 2004, 38–43.)

Koko Viestintä ja mediataidot -aihekokonaisuus alleviivaa visuaalisen lukutaidon ja ylipäättään viestinnän ja median tiedostavaa hallintaa. Tavoitteiksi on nimetty myös kyky suhtautua kriittisesti mediaan, taito ilmaista itseä ja tulkita muiden viestintää vastuullisesti. Kriittisyyden lisäksi mediaa on kyettävä tulkitsemaan eettisesti ja esteettisesti, ymmärtäen sen roolin ja vaikutukset yhteiskunnassa. Osallistuva ja vastuullinen kansalainen tuntee erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnassa sekä ymmärtää valintojensa vaikutukset omaan tulevaisuuteensa. Myös aihealueen Turvallisuus ja liikenne osalta tavoitellaan visuaalista lukutaitoa, sillä liikennesääntöjä ilmaistaan visuaalisin keinoin ja liikenneympäristöt ovat hyvinkin visuaalisia. (POPS 2004, 38-43.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine vaikuttaa huomioivan ajallemme tyypillisen tekstien moninaisuuden ja todellisen tarpeen monipuoliselle lukutaidolle. Oppiaineen

perustan muodostaa laaja tekstikäsitys eli käsitys siitä, että teksti voi olla esimerkiksi sanallinen, kuvallinen, äänellinen tai graafinen, kaikkea tätä tai eri tekstityyppien yhdistelmä. Laaja tekstikäsitys näkyy myös tavoitteiden asettelussa. Koko oppiaineen tavoitteena on eettisesti vastuullinen, osallistuva ja vaikuttava viestijä ja lukija. Myös kielen merkitys todellisuuden jäsentäjänä tuodaan esille: oppiaine opettaa käsitteitä, joiden avulla oppilas voi sanallistaa paitsi omaa ajatteluaan myös ympäröivää maailmaa. Vuosiluokilla 3–5 tavoitellaan multimodaalista visuaalista lukutaitoa, kykyä toimia sanoille, kuville ja äänille rakentuvien tekstien kanssa. Tavoitteeksi on asettu myös kirjallisuuden ja muiden taiteen lajien suhteen tunteminen, mikä viittaa eräällä tapaa visuaaliseen kulttuuriin ja visuaaliseen lukutaitoon. Vuosiluokilla 6–9 taas opitaan tunnistamaan verbaalisia, visuaalisia ja auditiivisia merkityksen tuottamisen keinoja sekä etsimään ja tulkitsemaan sanojen ja kuvien sisältämiä arvoja ja asenteita. Päätötodistuksen hyvään arvosanaan vaaditaan taitavaa visuaalisen lukutaidon hallintaa: oppilaan on osattava tehdä paitsi havaintoja ja tulkintoja itse teksteistä myös käytetyistä tehokeinoista niin verbaalisissa, visuaalisissa kuin auditiivisissä teksteissä. Lisäksi oppilas on oppinut esimerkiksi kuvakielen ja sanavalintojen vaikutuksen tekstin merkitykseen. (POPS 2004, 46-56.)

Myös *kuvataiteen oppiaineen* opetussuunnitelmassa tarve visuaalisen lukutaidon hallitsemiseen on nähtävissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 236) mukaan oppiaineen keskeisin tavoite on ”*tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä*”. Lisäksi perusopetuksen tulisi ohjata oppilasta ymmärtämään ympäristöä, mediaa ja taidetta visuaalisen kulttuurin ilmentäjinä. Oppiaineen tavoitteeksi on asetettu myös, että oppilas oppii tarkastelemaan ympäristöä, taidetta ja kuvallista viestintää sekä esteettisestä että eettisestä näkökulmasta. Kuvataiteen oppiaineen kautta oppilas kartuttaa myös ongelmanratkaisussa ja tutkivassa oppimisessa tarvittavia taitoja. (POPS 2004, 236.)

Vuosiluokilla 1–4 oppilas oppii esimerkiksi tekemään havaintoja ja keskustelemaan omista ja muiden töistä. Tavoitteena on, että oppilas oppii arvioimaan oman lähiympäristönsä esteettisyyttä, viihtyisyyttä ja toimivuutta sekä tarkastelemaan median merkitystä oman elämänsä osana. Opetuksen sisältöinä mainitaan muun muassa omien ja muiden töiden sekä taideteosten tarkastelu ja niistä keskusteleminen. Jo alakoulun nuorimpia tulisi ohjata tarkastelemaan television, mainosten, tietokonepelien ja

elokuvien visuaalisia viestejä kriittisesti. Neljännen luokan päättyessä oppilaan tulisi esimerkiksi kyetä havainnoimaan, tunnistamaan ja arvioimaan esteettisiä ja eettisiä arvoja sekä kuvitteellisen ja todellisen maailman eroja. Vuosiluokilla 5–9 tavoitteena on, että oppilas oppii viestimään ja vaikuttamaan kuvallisesti. Keskeisinä sisältönä mainitaan esimerkiksi luonnon, rakennetun ympäristön ja muotoilun tuotteiden arvioiva havainnoiminen. Oppilasta ohjataan myös tarkastelemaan ja analysoimaan kuvallisten keinojen käyttöä mediassa, elokuvissa ja televisio-ohjelmissa. Peruskoulun päättyessä oppilas osaa tarkastella tulkiten niin taide- kuin mediakuvia sekä kykenee arvottamaan esteettisesti ja eettisesti ympäristöä ja esineitä. Lisäksi oppilas osaa analysoida mediaesityksiä niiden sisällön, rakenteen ja toteutuksen näkökulmista. (POPS 2004, 236-240.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa ollaan kuitenkin uudistamassa. Hahmotelman tasolle jääneen Perusopetus 2020 -dokumentin kautta voidaan varovasti ennustaa, miten koulu mahdollisesti tulee vastaamaan yhteiskuntamme haasteisiin. Tulevaisuuden visioiden perusteella perusopetuksen tulee esimerkiksi tarjota oppilaille monipuolisia tietoyhteiskunnassa tarvittavia taitoja, kuten medialukutaitoa ja valmiuksia suhtautua kriittisesti informaatioon, jota media tuottaa. Valmiuksia tarvitaan muuhunkin kuin tiedon kriittiseen tarkasteluun, sillä myös ajatuksia ja asenteita on kyettävä tulkitsemaan kriittisesti (mt. 39). Myös tiedon, tietoverkkojen ja muuttuvan maailman vaikutukset identiteettiin tiedostetaan: *”Tiedon käyttämiseen, taitamiseen ja osaamiseen liittyvät odotukset ovat kasvamassa. Samalla olemiseen ja identiteettiin liittyvät haasteet maailman muutoksen ja globaalien informaatioverkostojen keskellä ovat kasvamassa mittaviksi.”* (Perusopetus 2020 2010, 29.)

Seuraavaa kansallista opetussuunnitelmaa odotellessa voidaan kysyä, miten oppilaita johdatetaan tulevaisuudessa kohti tiedostamista ja maailman ymmärtämistä. Tiedostamiseen ohjaavan kasvatuksen ja visuaalisen lukutaidon avulla voitaisiin auttaa ymmärtämään joukkoviestimien ja esimerkiksi mainonnan vaikutuksia kulttuuriin ja yhteiskunnassamme vallitseviin arvoihin (Suoranta 2005, 176–177). Jos tulevaisuuden koulu ohjaa oppilaita visuaalisten viestien syvälliseen ymmärtämiseen, saavat oppilaat välineitä esimerkiksi kulutusvalintojen tekemiseen (Rinne, 2006, 115).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on selvittää, millaisia visuaalisia järjestyksiä kuudesluokkalaisten luokkahuoneissa on ja miten tai kenen toimesta ne ovat syntyneet. Tutkielmassa paneudun myös siihen, mitä opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita luokkahuoneisiin päätyneillä esineillä ja kuvilla on. Lisäksi tavoitteenani on ottaa selvää, miten oppilaat saavat vaikuttaa luokkahuoneen visuaalisten järjestysten syntyyn ja mitä he ajattelevat nykyisistä luokkahuoneistaan sekä millaisessa luokkahuoneessa he haluaisivat koulupäivänsä viettää.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset ovat ja miten ne rakentuvat?
2. Millaisia opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä kuvilla ja esineillä on?
3. Millainen on oppilaiden kuvitteleva unelmien luokkahuone?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta rakentamalla deskriptiivisen kuvauksen tutkielman kohdejoukosta ja tutkittavasta ilmiöstä. Analysoimalla haastatteluaineistoa pyrin vastaamaan siihen, miten ja kenen toimesta visuaaliset järjestykset syntyvät. Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelen aineistoani kohdejoukkoni opettajien näkökulmasta, kun taas kolmannessa tutkimuskysymyksessä näkökulma on oppilaiden. Lähestyn toista tutkimuskysymystä tarkastelemalla opettajien ja oppilaiden luokkahuonetta koskevia ajatuksia ja mielipiteitä suhteessa valokuva-aineistoon, todellisiin visuaalisiin järjestyksiin. Etsin siis yhteyksiä diskurssien ja todellisuuden väliltä ja tarkastelen, miten ja millaisina visuaalisina järjestyksinä opettajien esittämät kasvatukselliset ja opetukselliset päämäärät näyttäytyvät luokkahuoneissa. Oppilaiden suhdetta luokkahuoneeseensa tarkastelen paitsi analysoimalla oppilaiden omia myös opettajien ajatuksia koskien oppilaiden roolia, asemaa ja tehtäviä luokkahuoneessa. Pyrin vertaamaan opettajien ja oppilaiden ajatuksia luokkahuonetodellisuuteen eli valokuva-aineistoon läpi koko analyysin ja tulosten esittelyn.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus. Tutkielmani tavoitteena, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, on kuvata todellisuutta kokonaisvaltaisesti tosiasioita etsien (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161) sekä tehdä tulkintoja tutkielmani kohteena olevasta ilmiöstä ja sen merkityksistä (Alasuutari 1995, 44). Minulla ei ollut etukäteisoletuksia tutkimuskohteenani olevasta ilmiöstä tai tutkielmani tuloksista, mutta on kuitenkin huomattava, että kaikki kokemani on vaikuttanut tekemiini havaintoihin sekä aineiston keräämiseen että analyysiprosessin aikana. Voidaankin puhua eräänlaisesta työhypoteesistä, odotuksesta siitä, mitä tutkimustulos tulee mahdollisesti pitämään sisällään. (Eskola ym. 2000, 20.)

Seuraavassa luvussa esittelen tutkielmani metodit eli aineiston hankinnan menetelmät teemahaastattelun ja valokuvaamisen sekä aineiston hankinnan vaiheet. Luvussa 5.2 kerron diskurssianalyysistä ja sisällönanalyysistä ja aineiston analyysiprosessista. Luku 5.3 on sanallinen ja kuvallinen kuvaus aineistostani. Kuvailen aineistoni luokkahuoneita valokuvien ja opettajia heidän haastatteluissa esille tuomiensa ajatusten avulla. Lisäksi esittelen lyhyesti haastattelemani oppilaat.

5.1 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinnan vaiheet

Koska halusin tutkielmassani kartoittaa luokkahuoneiden visuaalisia viestejä, oli tutkimusmenetelmäksi valittava menetelmä, jolla pystyin tallentamaan aineistoa visuaaliseen muotoon, eli valokuvaaminen. Valokuvaamalla kerättyä aineistoa halusin syventää teemahaastattelulla, jonka avulla pystyin myös selvittämään luokkahuoneessa olevien kuvien ja esineiden merkityksiä ja tarkoituksia tilan käyttäjille. Haastattelemalla opettajia sain tarkempaa tietoa siitä, mitä luokkahuoneet pitivät sisällään. Oppilaiden haastattelemisen toi aineistoon laajemman käyttäjälähtöisen näkökulman.

Toteutin aineiston hankinnan kahdessa vaiheessa. Toukokuussa 2011 toteutin kolmen luokanopettajan haastattelut ja valokuvasin heidän luokkahuoneensa kandidaatin-tutkielmaani varten. Toukokuussa 2012 aineisto täydentyi kolmella uudella

luokanopettajan haastattelulla, heidän luokkahuoneistaan kerätyllä valokuva-aineistolla ja kolmella ryhmähaastattelulla, joissa haastattelin yhteensä kymmentä kyseisten opettajien kyseisissä luokkahuoneissa toimivaa oppilasta. Ensimmäisen vaiheen aineisto on hankittu Kainuun erään kunnan kahdesta eri koulusta, kun taas toisen vaiheen aineisto on kolmesta Helsingissä sijaitsevasta koulusta. Olen nimennyt luokkahuoneet kirjaimilla A-F (ks. taulukko 1, s. 40).

Aineistonkeruu eteni kaikissa tapauksissa valokuvaamisesta haastatteluun. Valokuvasin siis ensimmäiseksi jokaisen luokkahuoneen tyhjillään niiden arkisessa olemuksessaan. Pulpettien ja suljettujen kaappien tai laatikoiden sisältöjä en kuvannut. Valokuvaamisen jälkeen haastattelin luokanopettajat tai oppilaat heidän omissa luokkahuoneissaan, lukuunottamatta luokanopettajaa E ja luokkahuoneen F oppilaita. Luokanopettaja E:n haastattelin viereisessä luokassa ja luokkahuoneen F oppilaat kokoushuoneessa, mutta käytin molempien haastattelujen tukena tietokoneelle siirrettyjä valokuvia luokkahuoneista. Haastattelujen aikana haastateltavilla oli mahdollisuus selata kuvia aina halutessaan ja minulla haastattelijana oli mahdollisuus ottaa esille tietty näkymä tai yksityiskohta, johon esittämäni kysymys kohdistui. Kuvien käyttäminen säilytti haastateltavien aseman tutkittavan asian, oman luokkahuoneensa asiantuntijoina (Collier & Collier 1993, 105). Valokuvien avulla yhteys luokkahuoneeseen säilyi, vaikka konkreettinen haastattelupaikka olikin toisaalla. Valokuvat toimivat kolmantena osapuolena, sillä pystyin esittämään kysymyksiä luokan yksityiskohdista kuvien kautta, joista haastateltavat etsivät vastauksen. Kuvat myös auttoivat muistamaan, sillä ovathan ne toisinto todellisuudesta (mt., 105-106). Muualla kuin luokkahuoneessa toteutetut haastattelut eivät poikenneet tunnelmaltaan, sisällöltään, pituudeltaan tai tuloksiltaan muista haastatteluista.

Teemahaastattelu. Haastattelemisen mahdollisti paitsi syvällisemmän kartoituksen luokkahuoneiden kuvista ja esineistä myös valokuvatuissa luokkahuoneissa toimivien luokanopettajien ja oppilaiden kokemusten ja ajatusten selvittämisen. Haastattelun avulla minun oli myös helppo lähestyä aihetta, jota ei juuri ole tutkittu. Haastattelutilanne mahdollisti sekä vastausten tarkentamisen ja selventämisen että syventävien kysymysten esittämisen keskustelua myötäillen. (Hirsjärvi ym. 1997, 201; Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Toteutin luokanopettajien ja oppilaiden haastattelut

kouluympäristössä koulupäivän aikana, jotta kysymykseni saisivat tarvitsemansa visuaalisen taustan, sen todellisuuden, johon ne liittyivät. Koulu haastattelupaikkana oli hyvä myös siksi, että silloin minä tutkijana olin vieras, mutta haastatteluympäristö oli haastateltaville tuttu. Koska olin valokuvannut luokkahuoneet ennen haastatteluja, pystyin kohdistamaan kysymykseni sellaisiin visuaalisiin elementteihin, jotka kiinnittivät huomioni valokuvatessani luokkahuonetta. Lisäksi pystyin tunnistamaan ne elementit ja yksityiskohdat, jotka nousivat esille haastattelutilanteissa.

Teemahaastattelurungon (Liite 1) hahmottelin Rimona Cohenin väitöstutkimuksessaan (2007, 37-38) käyttämän haastattelurungon pohjalta. Muokkasin haastattelurunkoa tutkielmani tavoitteisiin sopivaksi ja lisäsin tarkentavia kysymyksiä. Oppilaiden haastattelurungon muokkasin aiemmin laatimani opettajien haastattelurungon pohjalta (Liite 2). Näin varmistin sen, että keskityin haastatteluissa samoihin teemoihin. Oppilaiden haastatturunkoon lisäsin muutamia kysymyksiä, joiden avulla pyrin kartoittamaan oppilaiden ajatuksia luokkahuoneiden miellyttävistä ja epämiellyttävistä seikoista sekä heidän ajatuksiaan siitä, millaisessa luokkahuoneessa he haluaisivat opiskella.

Toisin kuin opettajia, päätin haastatella oppilaita ryhmässä. Ryhmähaastattelulla pyrin rakentamaan haastateltaville turvallisen ilmapiirin, jossa tuntemattomalle haastattelijallelle vastaamista helpottaisi tuttujen henkilöiden läsnäolo (Hirsjärvi ym. 1997, 207). Haastattelemalla oppilaita annoin heille mahdollisuuden puhua luokkahuoneestaan omalla äänellään ja tuoda ilmi heidän omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Ryhmähaastattelu on lapsille luonnollinen tapa jakaa ajatuksia, sillä he konstruoivat tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa: ryhmähaastattelussa haastateltavat synnyttävät keskustelua jakamalla kokemuksiaan ja mielipiteitään. (Eder & Fingerson 2001, 33, 35.) Ryhmähaastattelun avulla kerätty aineisto on eräänlainen kyseessä olevan ryhmän kollektiivinen näkemys, joka rakentuu omien ajatusten ja toisten ideoiden vuorovaikutuksessa. On myös huomioitava, että haastatellut lapset ovat saattaneet jättää oman mielipiteensä kertomatta ja tyytyä seuraamaan muun ryhmän muodostamaa mielipidettä. (Löfström 2011, 83-84.) Tällä ei kuitenkaan ole merkitystä aineiston analyysin tai tutkielman tulosten kannalta, sillä tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, millainen kollektiivinen kokemus oppilailta on omasta

luokkahuoneestaan ja siitä, millaisen unelmien luokkahuoneen he visioivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Valokuvaaminen. Koska tutkielmani tavoitteena on kartoittaa luokkahuoneita visuaalisina maailmoina, oli luonnollista ja välttämätöntäkin valita toiseksi aineiston hankinnan menetelmäksi juuri valokuvaus. Valokuvaamalla saadaan selville esimerkiksi arkipäivän rutiineja, jotka heijastuvat kuvattavaan ympäristöön sekä saadaan käsitys siitä, mikä on tutkittavan henkilön tai ryhmän käsitys kauneudesta (Uusitalo & Sinnemäki 1992, 7). Tässä tutkielmassa valokuva toimii siis paitsi yhtenä aineiston osana myös havainnon ja muistin tukena, materiaalina, johon voi palata uudestaan ja uudestaan (Collier ym. 1993, 9). Kuvaa voidaan pitää eräänlaisena tarkkana kirjallisena muistiinpanona, joka paljastaa myös valokuvatun kohteen suhteen muuhun ympäristöön ja pienetkin yksityiskohdat (mt., 8). Valokuvat toimivat myös tekstin visuaalisena täydennyksenä (Rose 2007, 239) ja eräänlaisena kuvituksena (Collier ym. 1993, 10).

Valokuvaamalla on mahdollista kerätä tarkkaa visuaalista tietoa, jota ei esimerkiksi havainnoimalla voi saada (Collier ym. 1993, 6). Toisaalta valokuvaamalla kerätty aineisto voi olla valikoitunutta, mutta toisaalta taas se on ennen kaikkea tarkkaa ja asiayhteydet paljastavaa tietoa. Ennen kaikkea ne ovat tarkkaa tietoa materiaalisesta todellisuudesta. (Mt., 10). Tässä tutkielmassa valokuva-aineisto toimii myös tiedon syventämisessä (mt., 17), kun haastattelin kerättyjä opettajien ja oppilaiden diskursseja ja niiden saamia merkityksiä tarkastellaan suhteessa luokkahuoneista kerättyyn visuaaliseen aineistoon.

5.2 Aineiston analyysin eteneminen

Aineiston analyysissä olen pyrkinyt ymmärtämään aineistoa ja etsinyt vastausta siihen, mikä on haastateltujen ajatusten ja mielipiteiden suhde luokkahuoneiden visuaalisiin järjestyksiin, joita olen tallentanut valokuva-aineistooni. Tavoitteenani on ollut rakentaa aineiston avulla luokkahuoneesta visuaalisena oppimisympäristönä kuva, jonka kautta voitaisiin yleisesti ymmärtää enemmän sekä luokkahuoneiden visuaalisia järjestyksiä että tiedostaa opettajien ja oppilaiden osuus visuaalisten järjestysten rakentajina. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 172-173.) Koska aineistoni koostuu sekä sanallisesta

että visuaalisesta aineistosta, olen käyttänyt analysointivaiheessa kahta eri analyysimenetelmää. Haastattelut on analysoitu diskurssianalyysin ja valokuvat sisällönanalyysin keinoin.

Valitsin haastattelujeni analyysimenetelmäksi diskurssianalyysin, koska sen avulla pystyin tutkimaan sitä, miten kieli rakentaa todellisuutta. Tavoitteeni oli löytää diskurssianalyysin keinoin aineistosta diskursseja, jotka kertovat suhteista, toiminnasta ja vallasta niissä luokkahuoneissa, jotka muodostavat aineistoni. Diskurssianalyysia voidaan pitää metodin sijaan teoreettisena näkökulmana, jonka tavoitteena on etsiä aineistosta merkitysten sijaan tapoja, joilla merkityksiä tuotetaan. (Eskola 2000, 194, 201.) Diskurssianalyysin kohteena on kieli tekona ja toimintana sekä ne tavat, joilla kielenkäyttäjät selittävät ympäröivää ja itseään (Suoninen 1999, 20) ja järjestävät, rakentavat ja muuttavat todellisuutta ympärillään (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18). Tutkielmani tavoitteena on selvittää, *miten* luokkahuoneista puhutaan eikä *mitä* luokkahuoneista puhutaan, joten diskurssianalyysi sopii luonteeltaan erinomaisesti ohjaamaan tutkielmaani kohti tavoitetta (Pietikäinen ym. 2009, 169).

Käytännössä diskurssianalyysi alkoi aineiston perusteellisella läpikäymisellä ja huolellisella aineiston kuvauksella. Nämä vaiheet eivät vielä varsinaisesti ole analyysiä, mutta ne auttoivat hahmottamaan aineiston kokonaisuutena. (Pietikäinen ym. 2009, 166.) Tässä tutkielmassa aineiston kuvaamiseen kuului myös kuvallisen aineiston käyttäminen sanallisen kuvauksen tukena. Eräällä tapaa analyysi kuitenkin alkoi jo siinä vaiheessa, kun asetuin kootun aineiston äärelle, sillä esimerkiksi litteroidessani aineistoa analyttinen näkökulma alkoi hahmottua. Litteroin sekä uuden toukokuussa 2012 kerätyn aineiston sekä aiemman toukokuussa 2011 kerätyn aineiston uudestaan kesällä 2012.

Yleensä analyysiprosessi etenee niin, että aineistosta etsitään ilmauksia ja ilmausten tarkoituksia ja vaikutuksia sekä eroja ja yhtäläisyyksiä, joista tehdään tulkintoja (Eskola ym. 2000, 197-198). Analysoidessani aineistoani kiinnitin huomiota siihen, millaisia merkityksiä puhe synnyttää ja millaisessa suhteessa sanottu on kiinnostukseni kohteena olevaan ilmiöön. Etsin aineistosta eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä, usein toistuvia ajatuksia ja ilmauksia sekä ristiriitoja, ja rakensin näiden avulla synteisiä, kokonaiskuvaa luokkahuoneeseen liittyvästä diskurssista. Pyrin löytämään vastauksia siihen, miten

asioita esitetään, minkä puolesta puhutaan ja mitä taas kyseenalaistetaan, sekä tarkkailemaan puheessa mahdollisesti näkyvissä olevia asenteita, mielikuvia, odotuksia ja valta-asemia. (Pietikäinen ym. 2009, 169-170.)

Tutkimuskysymysteni ohjaamana kiinnitin huomiota myös siihen, muuttuivatko diskurssien saamat merkitykset, jos vertasin opettajien (opettaja-opettaja) ja oppilaiden (oppilasryhmä-oppilasryhmä) diskursseja keskenään sekä opettajien diskurssia suhteessa oppilaiden omaan ja toisin päin (opettaja-oppilasryhmä). Tämän erottelun ja purkamisen jälkeen pyrin kokoamaan ja jäsentämään kokonaiskuvaa luokkahuoneeseen liittyvästä diskurssista tutkimustehtäväni suunnassa. (Pietikäinen ym. 2009, 166-167.)

Tehdessäni diskurssianalyysiä tarkastelin samaan aikaan valokuva-aineistoani. Luokittelin ja järjestelin valokuva-aineistoa sisällönanalyysin keinoin tavoitteenani löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini (Eskola ym. 2000, 187) sekä etsien yhteyksiä luokkahuoneita koskevien diskurssien ja luokkahuoneiden visuaalisten järjestysten välillä. Sisällönanalyysin avulla olen tiivistänyt tutkielmani kohteena olevan ilmiön (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4), luokkahuoneen visuaalisena oppimisympäristönä.

Kuten diskurssianalyysiä aloitettaessa, myös sisällön analyysin aluksi lähestyin aineistoa pyrkien ymmärtämään ilmiötä kokonaisuutena (Kyngäs ym. 1999, 4). Alussa aineistolta on ikään kuin kysyttävä *kuka?*, *missä?*, *milloin?*, *mitä?* ja *miksi?* (Elo ja Kyngäs 2007, 109). Perusteellisen aineiston tuntemisen jälkeen analyysi eteni kohti pelkistettyjä ilmauksia, joita ryhmittelin teemoittain (Kyngäs ym. 1999, 4-6). Tutkimuskysymykset, haastattelurunko ja haastatteluaineisto rytmittivät valokuva-aineiston analyysia – ja toisin päin. Olen tavoitellut sisällön analyysissä sellaisia teemoja, jotka ovat tutkimustehtäväni kannalta tärkeimpiä ja jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini (Eskola ym. 2000, 174). Olen myös pyrkinyt löytämään sellaiset teemat, joiden avulla kuka tahansa voisi kartoittaa visuaalisia järjestyksiä samanlaisessa ympäristössä (Rose 2007, 68), eli tässä tapauksessa luokkahuoneessa.

5.3 Kuvaus aineistosta

Aineistoni koostuu valokuva- ja haastatteluaineistoista. Aineisto on kerätty kuudesta eri luokkahuoneesta ja niissä työskenteleviltä opettajilta sekä kymmeneltä oppilaalta, jotka ovat kolmesta eri aineistoni luokkahuoneesta. Opettajat ja luokkahuoneet on nimetty aakkostunnuksin A:sta F:ään siinä järjestyksessä, missä aineisto on kerätty. Haastattelemistani opettajista puolet on naisia ja puolet miehiä. Opettajat A, B ja C ovat miehiä ja he toimivat erään kainuulaisen kunnan kahdessa eri koulussa, kun taas opettajat D, E ja F ovat naisopettajia kolmesta helsinkiläisestä koulusta. Kaikki opettajat ovat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita ja luokanopettajia.

Taulukko 1 Opettajat

	Opettaja A 49v., mies	Opettaja B 29v. mies	Opettaja C 28v. mies	Opettaja D 28v. nainen	Opettaja E 50v. nainen	Opettaja F 30v. nainen
Työkennellyt ko. luokassa	12 vuotta	4 vuotta	10 kuukautta	10 kuukautta	12 vuotta	4 vuotta
Sivuaineet	musiikki kuvataide	liikunta tekninen työ	liikunta tekninen työ erityispedagogiikka	englanti johtaminen	musiikki esi- ja alkuopetus	kuvataide äidinkieli ja kirjallisuus
Harrastukset	metsäsys kalastus retkeily musiikki	liikunta pihatyöt	liikunta pianon soitto	lukeminen elokuvat matkustelu	liikunta retkeily musiikki käsityöt	kiipeily ratsastus ”näpertely”

Aineistoni oppilaat ovat opettajien D, E ja F oppilaita. Oppilaat on nimetty niin, että heidän nimensä alkavat sillä kirjaimella, millä heidän luokkansa ja opettajansa on merkitty. Esimerkiksi luokkahuoneen E oppilaat ovat Eemeli, Efraim ja Elviira. Oppilaat ovat 12–13-vuotiaita ja he ovat opiskelleet kyseisessä luokkahuoneessa 2–4 vuotta. Opettajat valitsivat ryhmähaastatteluun osallistuvat oppilaat. Sattumalta kymmenestä oppilaasta viisi on tyttöjä ja viisi poikaa. Jokaisella oppilaalla oli vanhempien lupa tutkimukseen osallistumiseen (ks. Liite 3).

Kuudesta luokkahuoneesta viisi on perinteisen luokkahuoneen muotoisia eli pitkänomaisia neljänurkkaisia huoneita, joiden yhdellä seinällä ovat ikkunat, yhdellä liitutaulu, yhdellä ovi ja yhdellä ilmoitustaulu. Ovi ja ikkunat ovat vastakkaisilla seinillä. Joukosta poikkeava luokkahuone E on L-kirjaimen muotoinen. Tässä luokkahuoneessa on myös useita ikkunoita sekä ulos koulun pihalle että sisätilaan, käytävälle ja aulaan. Myös luokkahuoneessa D on yksi käytävälle aukeava ikkuna. Luokat D ja E edustavat selvästi uudempaa arkkitehtuuria kuin muut aineistoni luokat.

Taulukko 2 Luokkahuoneet

	Luokka A	Luokka B	Luokka C	Luokka D	Luokka E	Luokka F
Istumajärjestys	perinteinen	perinteinen	perinteinen	perinteinen, paripulpetit	pienryhmät	perinteinen
Opettajan pöydän paikka	edessä, taulusta vasemmalle	edessä, taulusta vasemmalle	edessä, taulusta vasemmalle	takana, vinosti nurkassa	edessä, taulusta vasemmalle pystysuoraan	edessä, taulusta vasemmalle
Varustelu +/-						
Tietokone	+	+	+	+	+	+
Dokumenttikamera	+	+	+	+	+	+
SmartBoard		+	+	+		
Piano	+	Kosketinsoitin	+		+	+
Tietokone oppilaille			+			
Opetuskuvat	Eurooppa Euroalue Suomi värioppi	Eurooppa Euroalue Suomi kalat sienet lehtokasvit Liikuntaseikkailu	kartta: itäinen pallonpuolisko Euroalue lähialueen kartta puhallettava karttapallo	Eurooppa Aikamuodot Kertotaulu	matemaattisia käsitteitä värioppi Aivojumppa tyyppikirjaimet lukujono juhlapyhät	Maailman kartta karttapallo Avaruus Suomi Askeleet-ohjelma tyyppikirjaimet vanha opetustaulu
Muita kuvia	Susi-juliste Koira-juliste		oppilaiden pituuksia luokan säännöt luetut kirjat (kannet kopiona)	valokuvia oppilaista diplomeja Mikki Hiiri Lemminkäisen äiti -taidejuliste	diplomeja postikortteja taulu sarjakuvia postikortteja liputuspäivät	valokuvia oppilaista diplomeja
Oppilastyöt						
Kuvataidetyöt	muutamia	melko paljon	ei yhtään	melko paljon	muutamia	paljon
Ryhmätyöt	ei yhtään	paljon	muutamia	ei yhtään	muutamia	melko paljon
Käsityöt	muutamia	muutamia	ei yhtään	ei yhtään	ei yhtään	ei yhtään
Muuta huomioitavaa	järvimaisema Nintendo- pelikonsoli		metsämaisema kuvataideluokka eri rakennuksessa	ikkuna käytävälle ovi viereiseen luokkaan	ikkunoita käytävälle muoto (L) paljon pieniä yksityiskohtia	kiinteä kaapisto takaseinällä koulun kirjasto remontissa

Luokkahuoneen A on 49-vuotias miesopettaja. Hän on opettanut kyseistä ryhmää neljä vuotta ja kyseisessä luokkahuoneessa kaksitoista vuotta. Opettaja A on erikoistunut kuvataiteeseen ja musiikkiin. Hän harrastaa kalastusta, metsästystä, retkeilyä ja musiikkia. Hän ohjaa koulunsa kuoroa.



Kuva 2 Luokkahuone A taululta katsottuna

Opettaja A puhuu kuvien tekemisen puolesta, niin oppilaan kuin opettajankin sekä oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Kuvia katsomalla ja tekemällä opitaan arvostamaan omia ja muiden töitä.

”Koska se on äärimmäisen tärkeää piirtää asioita – yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa.”

Aineistoni opettajista vain opettaja A viittaa visuaaliseen kulttuuriin ja visuaaliseen lukutaitoon. Hän tiedostaa visuaalisuuden voiman ja puhuu visuaalisen lukutaidon puolesta.

”Mmm. No semmonen, että tota mun mielestä nykyään tämmönen visuaalinen kasvatus on entistä merkittävämpää, koska me jatkuvasti eletään tämmösten visuaalisten viestien maailmassa elikkä se kuvien katsominen, kuvien analysoiminen ja muu semmonen on entistä tärkeempää nykyaikana.”

Luokkahuoneessa B työskentelevä 29-vuotias miespuolinen luokanopettaja on erikoistunut opinnoissaan liikuntaan ja tekniseen työhön. Hän on opettanut nykyistä ryhmäänsä kuluneen lukuvuoden ajan ja työskentelee luokkahuoneessa neljättä vuotta. Hän harrastaa urheilua ja pihatöitä.



Kuva 3 Luokkahuone B ovelta katsottuna

Opettaja B myöntää, että ei juuri ole kiinnittänyt huomiota luokkahuoneen visuaalisuuteen. Hänen kokee kuitenkin, että hänen luokkahuoneensa on siitä huolimatta viihtyisä.

”Tuota tuota... ei tuu kyllä mietittyä tätä visuaalista ilmettä luokassa juurikaan, että kyllä se on itellä enemmän semmosta ekstempore-meininkiä, mutta jotkut toiset saattaa miettiä sitä enemmänkin. Itse koen, että en hirveästi kiinnitä siihen huomiota. Mutta kyllä tämä luokka nyt sitten kuitenkin ihan viihtyisä on.”

Opettaja B pitää tärkeänä, että oppilaiden työt pääsevät esille. Jokaisen oppilaan on tärkeää nähdä oma tuotoksensa esillä. Luokan seinillä on huomattavan paljon ryhmätyöskentelyn tuloksena syntyneitä tuotoksia.

”Sitten jos tulee semmosia (...) no esimerkiksi tämä kun on nyt ryhmätyönä tehty, niin siinä on se kaikkien tuotos, niin se on mukava laittaa esille. Ja joskus laitetaan luokan ulkopuolellekin sitten, jos näyttää että tulee oikein hienoja.”

Luokkahuoneen C luokanopettaja on 28-vuotias mies. Hän on opettanut kyseistä ryhmää kyseisessä luokkahuoneessa kuluvan lukuvuoden. Opintoissaan hän on suuntautunut liikuntaan, tekniseen työhön ja erityispedagogiikkaan. Hän harrastaa pianon soittoa ja urheilua.



Kuva 4 Luokkahuone C luokan takaa katsottuna

Opettaja C:n ja luokan lyhyt yhteinen historia ja opettajan asema sijaisuutta tekevänä työntekijänä näkyvät puheessa. Luokan edellisen opettajan käytännöt ovat jääneet elämään luokkaan, vaikka opettaja on vaihtunut. Opettaja C tunnustaa, että luokan visuaaliset yksityiskohdat eivät ole saaneet häneltä huomiota.

” Se on niinku (...) että esimerkiksi jos ei olisi nuita verhoja ollu jo tuossa valmiiksi, niin en tiiä oisko niitäkään. Että hyvin harvoin tulee kiinnitettyä huomioo tälläseen.”

Luokanopettaja C on kuudesta opettajasta ainoa, joka on erikoistunut opintoissaan erityispedagogiikkaan. Erityispedagoginen, erilaiset oppijat huomioiva ote opetukseen on huomattavissa ainakin ajatuksissa, vaikka se ei kyseisen luokkahuoneen visuaalisissa järjestyksissä juuri ilmenekään.

”No niihin palataan aina, silloin jos asia tulee esille niin muistutetaan myös siitä kuvallisesta viestistä, joka on näkösällä. --- Että tota matematiikasta ihan yhtä hyvin termistöt vois olla näytillä, jäis mieleen paremmin --- ja se ottaa huomioon sen oppilaan näkökulman, että joku ei opi kuulemaansa, vaan se pitää nähä.”

Luokkahuoneessa D toimii 28-vuotias naisopettaja, joka on opettanut kyseisessä luokkahuoneessa kuluneen vuoden ja ryhmää kaksi vuotta. Hän on erikoistunut Englantiin ja hänellä on myös Englannin opettajan pätevyys. Opettaja D harrastaa elokuvia, lukemista ja matkustelua. Luokan oppilaista ryhmähaastatteluun osallistuivat *Dylan, Daniel, Daria* ja *Dina*. Oppilaat ovat 12-vuotiasta Dinaa lukuunottamatta 13-vuotiaita. He ovat opiskelleet kyseisessä luokkahuoneessa kuluneen lukuvuoden ajan.



Kuva 5 Luokkahuone D opettajan pöydän luota katsottuna

Luokkahuone voi opettaja D:n mielestä olla paitsi eräänlainen varasto oppilaille ja esineille myös ryhmän yhteinen tuttu turvapaikka.

”Voihan luokka toimia säilytystilana, mut toisaalta se toimii myöski semmosena kotipesänä siel koulussa.”

Opettaja D on ainoa, joka viittaa pedagogiseen oppimisympäristöön puheessaan, tosin todetakseen, että hänen luokkahuoneensa visuaaliset järjestykset ovat syntyneet ilman pedagogista näkökulmaa tai tietoista panostusta visuaalisuuteen.

”Siellä on erittäin (.) semmonen sekametelisoppa et se ei oo mä en oo mulla ei oo minkäänlaista sisustuksellista karpäsen puremaa ikinä ollu ja se on lähinnä semmonen vaan että sinne keräillään vaan kaikki mahdollinen (...) tarpeellinen tavara. Et siinä ei oo todellakaan mitään pedagogiikkaa [et] mitä siellä seinällä on ---.”

Luokkahuone E:n opettaja on 50-vuotias naisopettaja. Hän on opettanut kyseistä luokkaa neljä vuotta ja samassa luokkahuoneessa 12 vuotta. Opinnoissaan hän on suuntautunut alkuopetukseen ja musiikkiin. Opettaja E harrastaa musiikkia, käsitöitä, liikuntaa ja retkeilyä. Haastattelin luokan kolmea oppilasta: Eemeli, Efraim ja Elviira ovat 13-vuotiaita ja ovat opiskelleet luokassa neljä vuotta.



Kuva 6 Luokkahuone E takaseinältä katsottuna

Myös opettaja E tuo haastattelussa ilmi, että omaan luokkahuoneeseen ja siellä oleviin kuviin ja esineisiin tulee harvemmin kiinnitettyä huomiota.

”Tä on aika hauskaa [nauraa]! Kun tässön niin joka päivä, niin eihän sitä ite enää havainnoi sillä tavalla, et mitä tääl oikeesti on. Sit ku toinen vieras ihminen tulee kyselemään, et mitä tää on miks ne on tuolla, niin APUA miks ne nyt on siellä! Vähän heräs tässä näin.”

Opettaja E viittaa ainoana opettajana luokkahuoneen yksityiskohtiin turvallisuuden näkökulmasta. Arkkitehtoniset ratkaisut saattavat osoittautua käytännössä aivan toisenlaisiksi kuin mihin niillä on suunnitteluvaiheessa pyritty. Luokkahuone E:n erikoisuus on avoimuus ja avuruus: tila jatkuu ikkunoiden avulla paitsi pihalle myös käytäville ja aulaan. Avoimuus on kuitenkin myös turvallisuusriski.

*”Sit meillon tää erikoisuus mejän talossa, et meillon sisäikkunat. --- Et me ollaan kyl jouduttu miettimään kaikenlaisia asioita, et missä esim (...) mmmm (...) et missä tässä luokkahuoneessa voi **suojautua**, jos pitää suojautua niin, ettei tänne näkis. Tässä ei oo sellast paikkaa ollenkaan.”*

Luokkahuoneessa F toimii 30-vuotias nainen. Luokanopettaja F on erikoistunut opinnoissaan kuvataiteeseen sekä äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Hän on opettanut kyseisessä luokkahuoneessa neljä vuotta. Osaa ryhmästä hän on opettanut neljä, osaa kaksi vuotta. Opettaja F harrastaa seinäkiipeilyä, ratsastusta ja ”näpertelyä”. Ryhmähaastatteluun osallistui luokalta kolme oppilasta: Felix, Fatima ja Fanni. Oppilaista Felix ja Fanni ovat opiskelleet kyseisessä luokkahuoneessa neljä vuotta. Fanni on tullut luokalle kaksi vuotta sitten.



Kuva 7 Luokkahuone F takanurkasta katsottuna

Luokkahuoneessa F on esillä paljon oppilastöitä. Opettaja F pitää oppilastöitä ja muita luokkahuoneessa olevia kuvia sisustuksellisina elementteinä, jotka lisäävät viihtyisyyttä. Osa luokassa olevista kuvista on selvästi valittu käsiteltäviä tai jo käsiteltyjä aiheita ajatellen.

”Noh mie oon itte aika visualinen ihmine, että valitsen semmosia, mitkä tuntuu että ne jotenkii piristäis. Ehkä värikkäitä aika usein, että aika harvemmin tulee laitettua just vaikka niitä hiilipiirroksia, vaikka vois niitäkin laittaa, mut ne on nyt tuolla käytävällä [hymyillen]. Ja ehkä vähän sen perusteella, et mikä opettas --- niin silleen, et esimerkiksi viitosluokalla oli aiheena avaruus ja sen vuoks tuo avaruus on tuolla [takaseinällä].”

Opettaja F näkee kuvissa mahdollisuuden oppimisen tukena. Kuvat auttavat oppimista ja muistamista, mutta sen lisäksi ne voivat olla inspiraation lähde.

”Kun monelle on vaikeeta tehdä yksin tai aloittaa joku työ, että mitä mä nyt tekisin ja hirveä vaikeus siinä, niin vähän näkis, että minkälaisia muut on tehny.”

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tulokset. Luku rakentuu kolmen tutkimuskysymyksen ympärille niin, että luku 6.1 Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen yhdessä aineiston kuvauksen kanssa (ks. luku 5.3). Luvun alaluvuissa kuvaan opettajien ja oppilaiden osuutta visuaalisten järjestysten rakentajina. Luvussa 6.2 pyrin löytämään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni eli selvittämään millaisia opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä luokkahuoneiden kuvilla ja esineillä on opettajan näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa 6.3 tarkastelen oppilaiden suhdetta omaan luokkahuoneeseensa sekä hahmottelen kuvaa unelmien luokkahuoneesta oppilaiden luokkahuonetta koskevien diskurssien pohjalta. Lopuksi teen analyysistä ja tulkinnoista yhteenvedon.

6.1 Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset

Luokkahuoneet näyttävät alkavan jo luokan ulkopuolelta, käytävästä. Luokkiin johtavissa ovissa tai oven vieressä on usein luokan tunnus, lukujärjestys tai luokkaa opettavan opettajan nimi. Käytävätkin ovat siis eräällä tapaa merkittyjä, kuin jonkun omia (Salo 1999, 80). Sisällä luokkahuoneessa vallitsee perinteinen ja helposti tunnistettava luokkahuoneen visuaalinen järjestys, joka rakentuu pulpeteista, opettajan pöydästä, liitutaulusta, kirjahyllyistä ja kaapeista sekä kartoista ja erilaisista kuvista.

Huomattavin visuaalinen järjestys luokkahuoneissa on istumajärjestys. Neljässä luokkahuoneessa (A, B, C, F) pulpetit on asetettu riveittäin, kasvot kohti taulua niin, että jokainen pulpetti on erillään toisesta. Näissä luokissa opettajan pöydän paikka on luokan etuosassa, liitutaulusta katsottuna vasemmassa nurkassa. Luokissa A, B, C ja F opettajan pöytiä on kaksi, ja ne muodostavat nurkkaan pöytäryhmän, jossa on tilaa työskentelylle, tietokoneelle ja dokumenttikameralle.

Poikkeuksia aineistossani ovat luokkahuoneet D ja E. Luokkahuoneessa D pulpettien järjestys suuntaa toimintaa kohti taulua perinteisen istumajärjestyksen mukaisesti, mutta pulpetit ovat paripulpetteja (Kuva 5 ja Kuva 8). Merkittävin ero suhteessa muihin on kuitenkin se, että opettajan pöytä on luokan perällä. Opettaja D on sijoittanut pöytänsä

niin, että huoneen nurkkaan syntyy pöydän ja erilaisten hyllyjen avulla eräänlainen opettajan henkilökohtainen saareke. Luokkahuone E taas poikkeaa muista luokkahuoneista paitsi erikoisella arkkitehtonisella muodollaan – huone on L-kirjaimen peilikuvan muotoinen – myös pieryhmiin asetellulla istumajärjestyksellään (Kuvat 6 ja 9). Mannisen ja muiden (2007, 65-68) mukaan tällainen järjestys alleviivaa toiminnallisuutta ja ryhmätyöskentelyä.



Kuva 8 Luokkahuone D:n paripulpetit



Kuva 9 Luokkahuone E:n istumajärjestys

Kuudesta opettajasta neljä ei viittaa puheessaan lainkaan istumajärjestykseen, vaan keskittyy kuvailussaan muuhun. Istumajärjestys vaikuttaa näyttäytyvän näille opettajille itsestäänselvyytenä, vaikka juuri pulpettien asettelu paljastaa paljon esimerkiksi luokkaan rakentuvista valta-asetuksista (Foucault 2000, 201). Perinteinen istumajärjestys alleviivaa opettajan roolia tiedonjakajana (Laine 1997, 59). Tämän tutkielman aineiston muodostavista opettajista vain opettajat D ja E mainitsevat istumajärjestyksen haastattelussa. Ei liene sattumaa, että näiden luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset poikkeavat muista luokkahuoneista. Opettaja E on selvästi saanut pienryhmiin järjestetyistä pulpeteista hyviä kokemuksia.

” Ja sit me vaihdetaan, et meillä kiertää istumajärjestys tossa ryhmässä sisällä. Voi olla, et mä ens vuonna teen niin, et ne ryhmätkin vaihtuu, ne ryhmän jäsenetkin vaihtuu ja sekottuu ja kaikki opettelee tekemään töitä kaikkien kanssa. Mut nyt meillon vielä niin, että aina kun on ollu joku koe, niin [kokeen jälkeen] paikka vaihtuu myötäpäivään yhen pykälän.” (Opettaja E)

Opettaja D kuitenkin kritisoi paripulpetteja, vaikka juuri se on tekijä, joka tekee hänen luokkansa visuaalisesta järjestyksestä erilaisen ja perinteisestä poikkeavan.

*”--- nythän me on esimerkiks toi istumajärjestys muutettu juuri tollee orjallisesti eteenpäin ja pareittain. Me ollaan aina yritetty olla ryhmissä, neljän tai kuuden hengen ryhmissä, mutta (...) koska on ollu **on aika** levotonta, niin sitten jossain vaiheessa minä väsyn siihen ja sitten taas palautetaan toi.”*

(Opettaja D)

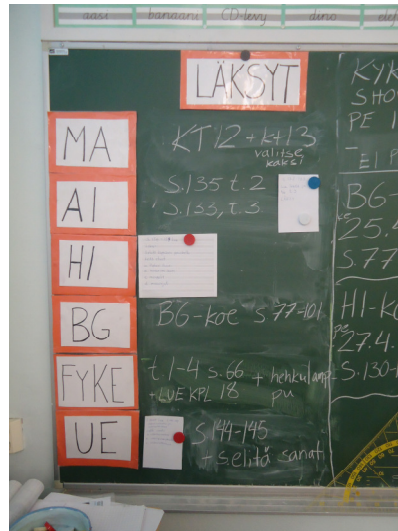
Opettaja D on huomannut istumajärjestyksen vaikutuksen ryhmän vuorovaikutukseen. Hän selvästi tiedostaa mahdollisuuden vaikuttaa vuorovaikutuksen määrään ja ryhmän tehokkuuteen järjestelemällä pulpetit niin, että toiminta suuntautuu kohti taulua (Manninen ym. 2007, 65; Meighan ym. 2003, 83-84). Luokkahuone on kuitenkin perinteisestä istumajärjestyksestä huolimatta melko poikkeuksellinen, sillä opettaja D on asettanut oman työpisteensä luokan taka-osaan. Taakse sijoitettu opettajan pöytä kertoo siitä, että opettaja D ei näe tarvetta asettaa itseään kateederille luokan eteen, kun taas toisaalta luokan perältä käsin ryhmää voi tarkastella kenenkään huomaamatta.

Istumajärjestyksen ja opettajan pöydän paikan lisäksi luokkahuoneiden visuaalisiin järjestyksiin vaikuttavat liitutaulut ja ilmoitustaulut sekä näiden välinen suhde. Liitutaulu on kaikissa huoneissa luokan etuseinällä, kun taas ilmoitustaulu on sijoitettu luokan taka- tai sivuseinälle. Kolmessa aineistoni luokkahuoneista on älytaulu, joka on kiinnitetty liitutaulun päälle kiinteästi. Älytaulu peittää huomattavan osan liitutaulusta, mikä harmittaa ainakin opettaja D:tä, sillä tilaa (liitu)taulutyöskentelyyn jää melko vähän. Ilmoitustauluille tai niiden läheisyyteen on sijoitettu luokan tai koulun yhteiset säännöt (C, D ja F), lukujärjestys ja lista järjestäjistä (A ja C). Ilmoitustaululla voi olla myös esimerkiksi liikunnan lukuvuosisuunnitelma (A) tai lista kummioppilaista (C). Jokaisessa luokassa on oven välittömässä läheisyydessä poistumissuunnitelma. Luokkahuoneissa D ja F on ilmoitustaulu myös opettajan pöydän takana. Näissä luokissa opettajan pöydän ympärille rakentuva visuaalinen järjestys on ykstyiskohdiltaan runsas ja tyyliään erilainen kuin niissä luokissa, joissa opettajan työskentelynurkkauksen rakentaa opettajan pöytä ja liitutaulu.

Kuudesta luokasta viidessä on liitutaululle (A, B, C ja D) tai liitutauluseinän välittömään läheisyyteen (E) sijoitettu läksytaulu. Luokkahuone C on ainoa luokka, jonka läksytaulu on oppilaiden tekemä (Kuva 10). Opettaja C:n mukaan oppilaiden tehtävä on myös merkitä läksyt taululle. Muissa neljässä luokkahuoneessa sekä läksytaulu että sen merkinnät ovat opettajien tekemiä, minkä voi huomata kuvassa 11.



Kuva 10 Läksytaulu (C)

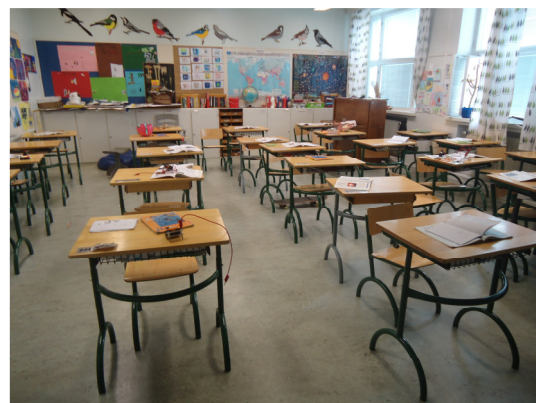


Kuva 11 Läksytaulu (F)

Opettajat A, B, C ja F mainitsevat oppilastyöt eniten luokkahuoneen ilmeeseen vaikuttavana tekijänä. Kaikissa luokissa oppilastyöille on varattu tilaa luokan takaseinältä sekä yhdeltä tai useammalta sivuseinältä. Oppilastyöiden määrä ja luonne vaikuttavat koko luokkahuoneen ilmeeseen. Luokkahuoneen A tyhjä takaseinä (ks. Kuva 2) on hyvin erilainen visuaalinen järjestys kuin esimerkiksi luokkahuoneen F takaseinä, jolla on oppilastyöiden lisäksi opetusjulistet maapallosta ja avaruudesta (Kuva 13). Toisaalta luokissa B ja F (Kuvat 12 ja 13) on molemmissa paljon oppilastyötä, mutta koska luokassa B esillä olevat työt ovat lähinnä ryhmätöitä ja luokan F työt kuvataidetuokien tuloksia, ovat takaseinien visuaaliset järjestykset keskenään melko erilaisia. Luokkahuone B on vaalea, kun taas luokkahuoneen F ilme on värikkäämpi.



Kuva 12 Takaseinä (B)



Kuva 13 Takaseinä (F)

Luokkahuoneissa on melko paljon säilytystilaa kaappien ja hyllyjen muodossa. Luokissa C, D ja E suurin osa kaapeista on vesipisteen ympärillä, kun taas luokassa F on koko takaseinän mittainen kiinteä kaapisto. Luokissa A, B ja C on lukollinen kaappi luokan etuosassa, liitutaulun oikealla puolella. Kaappien määrä luokkahuoneissa on suuri, varsinkin kun opettajat kaipaavat samaan aikaan lisää tilaa oppilaiden tavaroille (A) sekä pöytiä ryhmätyöskentelylle ja vapaata tilaa toiminnalle, kuten opettaja E:

*”Mä tos vähän aikaa sitte ajattelin, et luokkahuone ois **niin iso**, et siel vois olla vaikka joku puusohva. Tai siellä vois olla niinkun tyhjää tilaa, niin et kun tehdään piiri, niin ei tarvii siirtää pulpetteja pois edestä. Mä oon koittanu tässä [luokan edessä] pitää sellasta tyhjää tilaa, mitä on sit helppo vähän suurentaa. Semmosta pitäis olla jokasessa luokkahuoneessa.”*

(Opettaja E)

Kaikissa luokkahuoneissa on kirjahyllyjä, joissa on lukemista oppilaille, opettajan oppaita, Raamattuja, virsikirjoja, Kartastoja, tietokirjoja ja muuta käsikirjastoa. Luokkahuoneissa C ja E on aikakauslehtiä. Kirjojen säilytystä leimaa niiden sijoittelu ympäri luokkaa (F) ja kirjahyllyjen epälooginen sijoittelu (D) sekä sisällön epäjärjestys (A, B, C ja D).

Luokkahuoneiden B, D ja E kirjahyllyissä on omat paikat oppilaiden omille kansioille (Kuva 14). Kansioille on varattu verrattain paljon tilaa, jos huomioidaan se, että kansioita ei oppilaiden mukaan juuri käytetä.

*HST: No onko täällä luokassa jotain esinettä tai kuvaa, muistakaa että me puhutaan nyt sekä esineistä että kuvista, joka ois kulkenu teijän mukana niinku **aina**?*

Daniel: Ai niinku?

*HST: Tai pidempään. Joku juttu, mikä ois niinku **teidän luokalle** jotenki ---*

Dylan: Kansiot!

Dina: Nii.

HST: Kertokaas niistä kansioista vähän.

Daria: Eiks ne tullu tokalla?

Dylan: Tokalla sinne laitettiin kaikkee monisteita ja kaikkee.

Daniel: Mun kansio taitaa olla tyhjä.

HST: Entäs noi kansiot? Mikskähän ne on siellä?
Efraim: No me laitetaan sinne -
Eemeli: - se on vähä isompi arvotus, et mitä noissa värikkäissä kansioissa on, ku me ei tiedetä, mut noi mustat, ni siinon jokaiselle oma [kansio].
Efraim: Paitsi mul [ei ole kansiota].
Elviira [hihittää]
HST: Ai jaa, siellon jokaiselle oma paitsi sun. Miks siellä ei oo sun?
Efraim: Siks ku mä hävitin [sen kansion].



Kuva 14 Kansiot hyllyssä (E)

Neljässä luokkahuoneesta kuudesta on muuta huonetta vapaamuotoisempi nurkkaus tai pieni alue. Luokkahuoneessa A on vanha nojatuoli ja pöytä, jolla on Nintendo-pelikonsoli (Kuva 15), luokkahuoneessa D on sohva, luokkahuoneessa E nojatuoli ja luokkahuoneessa F säkkituoli. Vapaata toimintaa merkkavat huonekalut ovat huoneiden takaosassa kaikkialla muualla paitsi luokkahuoneessa E, jonka nojatuoli on luokan etuosassa, liitutaulun välittömässä läheisyydessä (Kuva 16). Luokan eteen, ikään kuin näyttämölle, sijoitettu nojatuoli saa hieman erilaisen merkityksen kuin vaikkapa luokkahuoneen D sohva, joka sijaitsee luokan takaosassa. Nojatuolin sijoittaminen luokan etuosaan saa sen näyttämään opettajan huonekalulta, onhan se alueella, jonka on perinteisesti katsottu olevan opettajan aluetta. On kuitenkin mahdotonta sanoa nojatuolin todellista merkitystä tilalle tai sen käyttäjille, sillä tässä tutkielmassa luokkaa tutkitaan ilman toimintaa eikä siihen viitata myöskään haastattelutilanteissa.



Kuva 15 Pelinurkkaus (A)



Kuva 16 Nojatuoli (E)

Viidessä luokkahuoneessa on piano, vain luokkahuoneessa D sitä ei ole. Haastattelutilanteessa pianon käyttöön viittaavat vain opettajat B ja C. Näissä luokissa piano on oppilaiden soitin: opettaja B ei osaa ja opettaja C ehdi soittaa pianoa. Luokkahuoneessa C on ollut myös rummut, mutta nyt ne on siirretty viereiseen luokkaan. Soittimet luokkahuoneessa vastaavat oppilaiden haluun työskennellä toiminnallisessa luokkahuoneessa. Tämän tutkielman yhteydessä oppilaiden unelmien luokassa olisi esimerkiksi erilaisia soittimia (ks. luku 6.3).

Kaikissa luokkahuoneissa on verhot ja sälekaihtimet. Aineistonkeruuhetkellä luokkien A ja B verhot on auki ja luokkahuoneen C sälekaihtimet ovat raollaan. Muissa luokissa muu maailma jää suljettujen sälekaihtimien (E ja F), verhojen tai molempien (D) taakse. Luokkahuoneissa D ja E on ikkunoita myös käytävään, mutta niitä ei voi peittää. Opettaja A on ainoa, joka viittaa ikkunoista avautuvaan maisemaan luokkahuoneen visuaalisuudesta puhuttaessa:

”Sitten tässä luokassa on hallitsevana tietysti nämä ikkunat ja näkymä tuonne järvelle, sitä hyvin paljon katotaan. Tähän paistaa mukavasti iltapäivästä aurinko syksyllä tähän luokkaan.” (Opettaja A)

Verhojen pääasiallinen tehtävä on varmasti estää häikäisyä ja taata hyvät katseluolosuhteet esimerkiksi dokumenttikameraa käytettäessä. Keväisin verhojen avulla pyritään säilyttämään luokkahuoneen lämpötila ja oppimisen olosuhteet siedettävänä.

Daniel *Nii. Ettei tuu aurinko, paista tänne, varsinki jos istuu tossa.
[ikkunan vieressä]*

HST: *Istut sä siinä?*

Daniel: *Joo, tos [ikkunan vieressä] ja aurinko tulee just sinne.*

On kuitenkin hyvä tiedostaa, että ikkunat ovat linkki ulos luokasta, koulun pihalle tai kadulle. Verhoilla voidaan katkaista sisällä luokassa olevien yhteys ulkona olevaan maailmaan ja eristää ympäröivästä. Onkin mielenkiintoista, että tämän tutkielman luokkahuoneiden verhot ovat pääasiassa kiinni, kun samaan aikaan aineistoni oppilaiden visioissa unelmien luokkahuone on lasinen, siis vahvasti avoin ja yhteydessä sekä muihin koulurakennuksessa oleviin ihmisiin että rakennuksen ympärillä olevaan ympäristöön (ks. luku 6.3). Myös Burken ja Gorsvenorin (2003, 23-29) sekä Piispasen (2008, 124) tutkimuksista käy ilmi, että visioidessaan unelmien luokkahuonetta lapset toivovat koulutilojen olevan avoimia ja ikään kuin jatkuvan luokkahuoneesta ulos ympäröivään luontoon.

6.1.1 Opettajat visuaalisten järjestysten rakentajina

Opettajat rakentavat luokkahuoneiden visuaalisia järjestyksiä ottamalla käyttöön tilaan jätettyjä huonekaluja, kuvia ja esineitä sekä tuomalla niitä lisää retkiltä ja messuilta sekä muualta koulusta tai kotoaan.

” No mä oon ite roudannu sinne sen kirjahyllyn tuolta alakerrasta ihan vaan sillä että täytyy olla jotain laskutilaa (.) tavaroille.”
(Opettaja D)

” Mulle luokka on myöskin sellanen ylimääräinen varastotila eli kun nyt esimerkiksi muutin taas (.) taas tossa vuoden vaihteessa niin toin ylimääräiset rojut tänne. Ja siellon [luokassa] kaapit täynnä semmosia asioita mille ei oo niinku paikkaa mun kotona mut ne mahtuu tänne. [nauraa]”
(Opettaja D)

*”[Keskustelun kohteen kohokuva Suomesta ja vanha sieni-kuvataulu.]
Kukaan muu ei oo tuota[kohokuvaa] halunnu luokkaan, ja se on niin vanha, et se menis roskiin, samoin kun tuo kuvataulu. Sen kuvataulun mä oon pelastanu tuolta, se ois menny roskalavalle. --- Et periaattees se on täl hetkel **mun** omaisuutta, vaikka se onkin koulun alunperin, mutta se ois menny roskalavalle, nin mä otin sen sieltä. --- Ja ehkä vähän senki takia, että oppilaat vähän näkis millasta (.) millasia kuvatauluja on ennen käytetty.”*
(Opettaja F)

HST: *Mistäs toi Nintendo on tullut?*
Opettaja A: *Se on minun omien lasten vanha. [nauraa]*

Jokaisessa luokassa on kirjahyllyjä ja kaapistoja, jotka ovat kiinteitä kalusteita tai edellisten opettajien perintöä. Edellisten opettajien jättämät huonekalut ovat syystä tai toisesta saaneet jäädä luokkahuoneisiin, vaikka niillä ei varsinaisesti olisikaan enää funktiota kyseisessä tilassa. Esineiden jättäminen luokkaan on opettajan päätös ja tapa rakentaa luokkahuonettaan, olipa päätös sitten tiedostettu tai tiedostamaton. Opettaja B:n luokkahuoneessa on paljon vanhoja ja opettajan mielestä tarpeettomia huonekaluja:

*”Sitten tietysti säilytystilaa on kaappien muodossa, ja pöytiä, joita on itse asiassa vähän liikaakin, kun on vähän [ahdasta] (...) tuolla on tuommonen vanha kansakouluajalta tuommonen pöytä, se oli ennen tässä näin [opettajan pöytänä], mutta se oli vähän liian semmonen massiivinen, niin se on sitten heivattu tuonne ja se todennäköisesti jonnekin muualle täältä lähtee vielä.
(Opettaja B)*

Perinnöksi on saatu myös hyllyjen sisältöä (B, C ja D), mikä viittaa siihen, että opettajat ottavat huoneet vastaan annettuna (ks. myös Gordon ym. 2000, 138). Peritty kalusto, esineistö ja käsikirjasto vaikuttavat esimerkiksi tilan yleiseen siisteyteen (Kuvat 17 ja 18). Opettajat suhtautuvat edellisten tilassa opettaneiden opettajien jälkeensä jättämiin esineisiin toisaalta alistuen (vrt. edellinen lainaus opettaja B:ltä) ja toisaalta huolettomasti, kuten opettaja C:

”Nurkassa on edellisen opettajan jäämistöä [nauraa]. En oo kahtonu ees läpi mitä siellä on sen tarkemmin.” (Opettaja C)



Kuva 17 Perittyä esineistöä (C)



Kuva 18 Kaapin päällyys varastona (D)

Myös muualta koulusta tuodaan luokkahuoneeseen huonekaluja, kuten sohvia, nojatuoleja ja säkkituoleja. Nämä huonekalut ovat tavalla tai toisella päätyneet luokkaan, mutta esimerkiksi opettajat B ja D eivät ainakaan tietoisesti sisusta niillä.

Opettaja B kertoo luokkansa kosketinsoittimesta sanoilla ”*nuo urut tuli*” ja opettaja D luokan sohvasta ”*niin mä kävin kantamassa sen sitten*”.

Opettajat A, E ja F ovat tietoisesti keränneet luokkaansa itseään miellyttäviä tai oppilaita viihdyttäviä esineitä tai huonekaluja. Opettaja A on tuonut oppilaiden käyttöön Nintendo-pelikonsolin (Kuva 15) ja opettaja F kansakoulun aikaisia opetusvälineitä ja huonekaluja: opetustaulun, tuolin ja tauluportaatt.

”Ne on ollu tuolla, kun mä olin aiemmin toisessa rakennuksessa, mutta sitten mä ihastuin niihin ja kun ei tienny, et kuka siihen luokkaan on menossa tai haluiks hän niitä, niin mä toin ne tänne. Mutta [naurahtaa] mä ehkä keräilen vähän liikaakin noita vanhoja esineitä.”

(Opettaja F)

Oppilaiden puheesta selviää, että vaikka he mainitsevat esimerkiksi säkkituolin (Kuva 19) ja sohvan (Kuva 20) luokkansa mukavimmiksi yksisyiskohdiksi, he eivät tiedä, mistä huonekalut ovat peräisin, kuka ne on tilaan tuonut tai miksi ne ylipäättään ovat luokassa. Oppilaat eivät tunne huonekalujen tarinoita, ne vain tulevat ja lähtevät.

Daniel: ”No se tuli tänne yhtäkkiä vaa. Piti olla väliaikaisesti, mut nyt se on ollu siinä aika kauan.”

(Luokkahuone D)



Kuva 19 Säkkituoli (F)



Kuva 20 Sohva (D)

Opettajat A, E, D ja F ovat tuoneet luokkaan myös kukkia. Luokkahuoneessa A olevat tekokukat ovat eräänlainen perintö ja muisto opettaja A:n edesmenneestä kollegasta. Kukat ovat esillä opettajan pöydällä (Kuva 21). Luokassa D on yksi kukka, joka sekkin on pöydällä luokan etuosassa. Luokissa E ja F on useampia kukkia, jotka kaikki on sijoitettu ikkunalaudalle. F-luokassa on myös kuivakukkia (Kuva 22). Kukat ovat

luokkien kiinteää sisustusta: ne pysyvät luokassa koko lukuvuoden ja kulkevat opettajien mukana luokkahuoneesta toiseen. Luokkahuoneessa E kukat vaikuttavat olevan tärkeitä sekä opettajille että oppilaille (ks. myös luku 6.2.2)

”Ne [kukat] ei oo nyt kovin häävissä kunnossa. Me pelastettiin, toi meinas kuolla joululomalla toi viinivehka, mut me pelastettiin se [nauraa], mutta mulla on suunnitelmia laittaa se parempaan uskoon syksyksi.”

(Opettaja E)



Kuva 21 Tekokukkia (A)



Kuva 22 Kuivakukkia ikkunalaudalla (F)

Luokkahuoneissa olevat kuvat ovat lähes poikkeuksetta opettajien valitsema. Opettajat A, B, C ja F mainitsevat oppilastyöt eniten luokkahuoneen ilmeeseen vaikuttavina tekijänä. Esille laitettavat työt valitsee pääsääntöisesti opettaja.

”Nooo minä oikeestaan. Joo-o. Ehkä joskus oppilaat tietysti jotain [valitsee], mutta aika usein mä ajattelen, että tämä kuvistyö nyt sopii seinälle. Joskus oon ehkä kysynyt, että haluuttekste jotku työt käytävälle vai luokkaan, niin ehkä siinä oppilaat saa vähän valita, mutta ei kyllä oikeestaan hirveen usein.”

(Opettaja F)

Luokissa A, B ja C oppilastöiden esille asettaminen on oppilaiden, usein järjestäjien, tehtävänä. Opettajat kuitenkin ohjaavat aktiivisesti ripustusprosessia.

”Hyvin paljon oppilaat. Elikkä [yskäisee] tietysti (.) no kyllä se on pääsääntöisesti, että oppilaiden minä annan mahdollisimman paljon valkkua [valita]esimerkiksi nuo piirustukset, niin näkee, että ne on oppilaiden sinne asettamia. Aikuinen ihminenhan asettaisi ne alareunat samalle tasolle ynnä muuta semmosta.”

(Opettaja A)

6.1.2 Oppilaat visuaalisten järjestysten rakentajina

Oppilaan tehtävä luokkahuoneiden visuaalisten järjestysten syntymisessä on kuvien tuottaminen. Neljässä luokassa kuudesta oppilastyöt ovat merkittävässä osassa. Vain luokissa A ja C ei juuri ole oppilaiden tuotoksia, mitä selittää se, että luokan A oppilaat ovat keränneet työnsä portfolioihin ja luokan C kuvataidetunnit pidetään eri rakennuksessa, kuin missä ryhmän kotiluokka sijaitsee. Oppilaat ovat ylpeitä itse tehdyistä töistä. Ne myös nimetään erityisen mukaviksi yksityiskohdiksi luokkahuoneessa ainakin luokkien D ja F oppilaiden keskuudessa. Oppilaat alleviivaavat osuuttaan paitsi oppilastöiden myös oppimista tukevien kuvien tuottamisessa.

*HST: Joo. Entäs noi futuuri, preesens, imperfekti.
Kuka ne on laittannu?*

Daniel: Ope.

Dina: On joo.

Daniel: Mut me ollaan tehty noi pien noi tekstijutut, mut ope on laittanu ne siihen.

(Luokkahuone D)

Oppilastöiden esillepanosta puhutaan passiivissa ainakin luokkahuoneissa D ja E, joissa kuvat ”*laitetaan aina*” (Daniel) esille, koska ”*se on päätetty*”(Eemeli). Oppilaiden rooli luokkahuoneen visuaalisten järjestysten syntymisessä vaikuttaa olevan opettajan toimesta säänneltyä. Osassa luokista (A ja B) oppilaat saavat tai järjestäjinä ollessaan ikään kuin joutuvat osallistumaan oppilastöiden ripustukseen. Osa opettajista valitsee ripustettavat työt, töiden paikat ja määrittelee töiden esillä olon pituuden. Ainakin yhdessä luokassa (B) oppilastyöt päätyvät seinälle opettajan seulan läpi, sillä kaikki työt eivät esille mahdu.

Oppilaat ovat epä tietoisia siitä, miten luokkahuoneen visuaaliset järjestykset syntyvät. Kertoessaan luokan kuvista, esineistä ja huonekaluista ja niiden päätyemisestä luokkahuoneeseen oppilaat käyttävät ilmaisuja *veikkaan, vaikka siks koska, ehkäpä* (Eemeli) ja *varmaan* (Daniel). Erityisesti kuvat ovat usein ”*varmaan open laittamii*” koska opettaja on katsonut, että ne ”*sopii tähän luokkaan*”, kuten Daniel toteaa. Osa oppilaista myöntää, että kuvien ja esineiden valintaprosessi on heille tuntematon:

*HST: No tota. Tiiättekste kuka noi kuvat on luokkaan valinnu?
Kuka valitsee?
[pitkä hiljaisuus]*
Felix: [pyörittää hitaasti päätään]
(Luokkahuone F)

HST: Okei. Mitäs muita esineitä? Kenen tuomia ne on? Tai kuvia?
Dylan: [mutisee] Emmä tiä.
(Luokkahuone D)

Luokkahuoneen F oppilaat tuntevat esineiden tarinat muita aineiston oppilaita paremmin. He tuntuvat olevan tietoisia siitä, mistä tietyt huonekalut ovat tulleet ja miksi.

HST: Mikskähän esimerkiksi se säkkituoli on –
Fanni: - se tuli toisest luokast meille lainaan. --- Ne ei osannu käyttää sitä oikein.
(Luokkahuone F)

Kysyttäessä oppilailta mitä esineitä tai kuvia he ovat itse tuoneet luokkaansa koulun ulkopuolelta, yksikään ei mainitse esinettä. Kukaan ei kiinnitä huomiota kännykkään, reppuun tai pulpetin sisältöön, vaikka ne vaikuttavat olevan kovin tärkeitä (ks. luku 6.3). Luokkahuoneiden D ja E oppilaat kertovat tuoneensa diplomit, jotka ovat molemmissa tapauksissa luokan yhteinen palkinto ja muisto tapahtuneesta. On mielenkiintoista, että oppilaat kokevat diplomit niin vahvasti itse tuoduksi, vaikka ne on saatu tapahtumista, jotka liittyvät kiinteästi koulumaailmaan: D-luokan diplomi on leirikoulusta, E-luokan Raittiina radalla -hankkeen järjestämästä tapahtumasta.

Luokan F oppilaat kertovat valokuvista ja matkamuistosta, joita he tai luokan muut oppilaat ovat tuoneet kouluun ja ripustaneet esille. Lisäksi luokassa on opettaja F:n mukaan kalenteri, jonka joku oppilaista on tuonut. Oppilaiden toimesta tuodut valokuvat liittyvät luokan yhteiseen leirikouluun. Matkamuisto on erään oppilaan tuliainen Egyptistä, sekin tosin linkittyy vahvasti viralliseen kouluun ja kuudennen luokan oppisisältöihin. Matkamuiston tuoja nimetään, mutta leirikoulukuvien alkuperä herättää hämmennystä, sillä Felix ei tunnista aktiivista osaansa luokkahuoneen sisustamisessa:

Fatima: Sä toit ne kuvat. [Felixille]
Felix: Mitkä kuvat?
Fatima: Sun isän ottamat, Meriharjusta.
Felix: Aaa?
HST: Onks ne teijän isän ottamia kuvia?
Felix: Varmaanki. [naurahtaa] Ainaki jotkut niistä.
(Luokkahuone F)

Luokkahuoneen B oppilaat ovat vaikuttaneet muutamiin luokkansa yksityiskohtiin omalla aktiivisuudella ja luovilla ratkaisuillaan. Oppilaat ovat ihastuneet Bart Simpson -aiheiseen seinäkelloon (Kuva 23). Kello on ollut myös pois käytöstä, mutta oppilaat ovat vaatineet sen palauttamista seinälle. Nyt luokkahuoneessa on useampi kello.

”Sitten oppilaat rupesi jossakin vaiheessa [sitä] kaipailemaan, niin se nyt laitettiin sitten tässä jokunen aika sitten sinne, mutta myöskin tuo [toinen] kello on edelleen täällä, joten meillä on nyt kaks kelloa. Mutta koska oppilaat tykkää tosta, niin se piti laittaa.”
(Opettaja B)



Kuva 23 Bart Simpson -kello (B)

Luokan B oppilaat ovat ratkaisseet urheilu- ja pihaleikkivälineiden säilytyksen luovasti ja sääntöjä pelkäämättä, kuten kuvasta 24 voidaan nähdä. Opettajan puheesta selviää, että säilytysratkaisu on oppilaiden, ei opettajan toiminnan tulos:

”Jostain syystä [nauraa] roskis on tullut tuommoiseksi urheiluvälinevarastoksi ja siellä on siis kaksi palloa ja sitten kymmenen tikkua laualla peli.”

(Opettaja B)



Kuva 24 Pelivälineiden säilytys (B)



Kuva 25 Pallojen säilytys (E)

Myös luokkahuoneissa A ja E säilytetään luokan yhteisiä palloja ja muita välitunnille mukaan lähteviä välineitä (Kuva 25). Luokkahuoneissa A, B, C ja F oppilaat olivat tuoneet luokkaan omia urheiluvälineitään (esim. kuvat 26 ja 27). Omat urheiluvälineet viestivät toisaalta tyytymättömyydestä koulun tarjoamia välineitä kohtaan, toisaalta koulun olemattomista oppilaille tarkoitetuista säilytystiloista. Oppilaat pyrkivät merkitsemään omaa tilaa luokkahuoneessa omilla tavaroilla (ks. myös Laine 1997, 70). Erityisen vahvana merkitseminen näkyy luokkahuoneissa A, B ja C, joiden oppilaat säilyttävät luokassa urheiluvälineitä ja niiden säilyttämistä varten olevia kasseja. Myös luokkaan F on kulkeutunut skeittilauta ja pyöräilykypärä, joita ei ehkä ole haluttu jättää käytävälle koulupäivän ajaksi (Kuva 26). Luokan lattialla, oman pulpetin alla ne ovat tallessa.



Kuva 26 Oppilaan urheiluvälineitä (F)



Kuva 27 Oppilaan urheiluvälineitä (A)

Luokkahuoneissa A ja B säilytetään liikuntavaatteita pulpetin reppukoukuista roikkuvissa kasseissa ja pusseissa. Ne tuovat luokkahuoneeseen viestejä ympäröivästä yhteiskunnasta: joukon brändejä. Voidaan kuitenkin pohtia, ovatko oppilaat valinneet ne tietoisesti eli onko kyse kannanotosta vai pelkistä kasseista ja pusseista. (Kuva 28 ja Kuva 29.)



Kuva 28 Brändejä luokkahuoneessa (B)



Kuva 29 Brändejä luokkahuoneessa (B)

Luokkahuoneissa on merkkejä myös muunlaisesta oman reviirin merkitsemisestä. Esimerkiksi luokkahuoneessa F yhden pulpetin kannessa on Muumi-kuvioitua teippiä (Kuva 30) ja luokkahuoneessa C erään tuolin selkänojaan on liimattu tarra (Kuva 31). Vaikuttaa siltä, että osa oppilaista ottaa omat säännöt käyttöönsä, koska sääntöjen mukaisia mahdollisuuksia vaikuttaa luokkahuoneeseen on niin vähän.

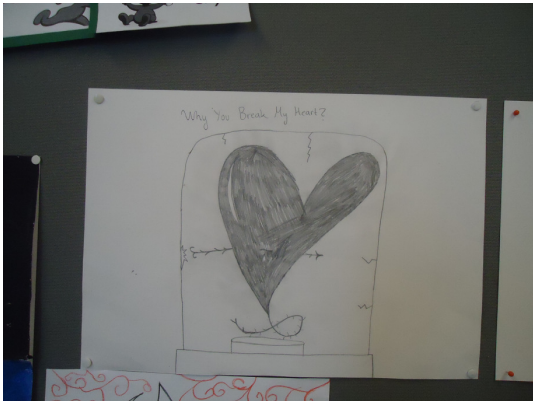


Kuva 30 Teippiä pulpetissa (F)



Kuva 31 Tarra tuolissa (C)

Kolmessa luokkahuoneessa, luokissa C, D ja F, oppilaat ovat kiinnittäneet luokan seinälle kuvia, jotka eivät liity varsinaisesti koulutyöhön (Kuvat 32, 33 ja 34). Myös luokkahuoneen B takana olevalla pöydällä on muutamia oppilaiden tekemiä piirroksia, mutta niitä ei ole asetettu näytteille (Kuvat 34 ja 35).



Kuva 32 Oppilaan piirros (D)



Kuva 33 Oppilaiden piirroksia (C)



Kuva 34 Oppilaiden piirroksia (F)



Kuva 35 Oppilaan piirros (B)

Opettajien A ja B ajatuksista on huomattavissa, että heidän käsitystensä mukaan luokkahuoneet ovat nimenomaan oppilaiden näköisiä.

”Ja sitten näissä julisteissa ja piirustuksissa niin se menee käytännössä silleen sykleissä, kun oppilaat tekee uusia töitä niin vanhempia otetaan pois seinältä ja laitetaan uusia tilalle. Se on tavallaan aika niitten oppilaitten näkönen sitten aika pitkälti.”
(Opettaja B)

Tämä käsitys on kuitenkin kyseenalaistettava, sillä vaikka oppilaat ovat tehneet esillä olevat työt itse, niin töiden esillepano on usein velvollisuus, joka on hoidettava

järjestäjän ominaisuudessa. Toisaalta järjestäjän tehtävä voi olla oppilaalle myös mieluinen velvollisuus, joka halutaan hoitaa kunnialla. Opettajien valta-asema näkyy ainakin luokkahuoneissa A, B ja F myös silloin, kun oppilaat hoitavat kuvien esillepanon: opettajat ohjeistavat laittamaan työt esille tietyllä tavalla, ikään kuin ”oikein”. Opettaja vastaa tilasta ja määrittää ehdot sen käyttämiselle (Gordon 1999, 104), mikä selviää esimerkiksi opettaja B:n puheesta:

”Joissakin luokissa opettajakin haluaa [ripustaa piirustukset seinälle], jos haluaa sitten oikein viimesen päälle laittaa. Mutta meillä oppilaat laittaa ne. Toki minä sitten jos ne meinaa mennä ihan vinksalleen niin sitten pitää --- niinku tuolla on noita ornamenttejakin niin ne on laitettu kolome kertaa uudelleen, mutta sehän riippuu sitten niistä järjestäjistä.” (Opettaja B)

6.2 Kuvien ja esineiden päämäärät

Kysyin opettajilta, onko heidän luokkahuoneessaan olevilla kuvilla ja esineillä opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä. Oppilailta taas kysyin, käytetäänkö luokassa olevia esineitä ja kuvia jollain tapaa opetuksessa. Tässä luvussa tulen purkamaan sitä, miten opettajat puhuvat esineistä tai kuvista.

Termit opetus ja kasvatus ovat hyvin läheisiä käsitteitä, eikä niitä aina pystytä erottamaan toisistaan (Kansanen 2004, 7). Opetuksen ja kasvatuksen määritelmät myös vaihtelevat riippuen näkökulmasta, josta käsin ilmiöitä lähestytään (Salminen 2012, 40-41). Tämän tutkielman yhteydessä *opetuksellisilla* visuaalisilla järjestyksillä tarkoitetaan sellaisia kuvia ja esineitä, jotka pyrkivät tukemaan opetusta ja oppimista ennalta määrättyjen, esimerkiksi opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden suunnassa (ks. Kansanen 2004, 43). *Kasvatukselliset* visuaaliset järjestykset taas määrittelen tarkoittamaan sellaisia kuvia ja esineitä, joiden tarkoitus on esimerkiksi ohjata tavoitteellisesti yksilön kasvua toivottuun suuntaan (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 7; Salminen 2012, 42). Kasvatuksen käsitän toimintana, jonka tavoitteena on kasvattaa yksilöä kohti ajalle tyypillistä ideaalia ihmistä ja kansalaista (Tomperi ym. 2005, 7).

Opettajien ja oppilaiden ajatusten ja visuaalisen todellisuuden tarkasteleminen rinnakkain on mielenkiintoista, sillä aiempien tutkimusten mukaan opettajien käsitys

oppimisesta ei näy luokkahuoneessa (Piispanen 2008). Myöskään opetussuunnitelma ei näytä vaikuttavan siihen, miten opettajat luokkahuoneitaan sisustavat (Ampuja 2012, 85). Oppilaat kuitenkin ajattelevat, ainakin tämän tutkielman aineistossa, että luokkahuoneen kuvilla ja esineillä on tarkoitus: ne tukevat opetusta ja oppimista sekä lisäävät viihtyisyyttä.

HST: Noo osaattekste sanoo, miksi nää on nää kuvat ja esineet täällä?
Dylan: Varmaan et oppii paremmin.
Daniel: Ja muistaa.
Dylan: Nii.
Daniel: Ja sitte et näyttää kivemmalt tää luokka.

Opettajat B, C ja D kuitenkin vastaavat, että monet luokkahuoneen visuaaliset järjestykset ovat syntyneet ”*sen enempi ajattelematta, että hyödyttääkö ne*” (Opettaja C) ja ilman ”*mitään pedagogiikkaa*” (Opettaja D). Myös opettaja E:n mukaan luokkahuoneen visuaalisiin järjestyksiin ei juurikaan tule kiinnitettyä huomiota. Puolet aineistoni opettajista tuo siis luokkaansa esineitä ja kuvia ajattelematta niiden opetuksellista, kasvatuksellista tai vaikkapa esteettistä funktiota. Opettajat A ja F sen sijaan perustelevat puheessaan useimpien esineiden ja kuvien aseman ja tehtävän luokkahuoneessa.

Seuraavaksi erittelen luokkahuoneiden visuaalisia järjestyksiä sen mukaan, millaisia tavoitteita ja päämääriä niillä on. Analyysi on tehty erityisesti opettajien ajatusten näkökulmasta, sillä halusin saada selville, miten tietoisesti luokkahuoneita on rakennettu sellaisiksi tiloiksi, millaisina ne näyttäytyvät.

6.2.1 Visuaalisten järjestysten opetukselliset päämäärät

Kaikki kuusi opettajaa ovat sitä mieltä, että luokkahuoneiden opetukselliset visuaaliset järjestykset syntyvät pääasiassa tietokoneen ja dokumenttikameran avulla. Tämän vuoksi visuaalisuus on näkymätöntä silloin, kun tekniset apuvälineet eivät ole käytössä. Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin niihin visuaalisiin järjestyksiin, jotka ovat luokkahuoneessa koko ajan esillä.

Opettajien puheesta selviää, että heidän mielestään luokkahuoneen merkittävin opetuksellinen yksityiskohta ovat oppilastyöt. Oppilastoilla opettajat näyttävät

tarkoittavan sekä ryhmätöitä (Kuva 36) että kuvataidetoita (Kuva 37). Oppilastyöt ovat työtapa ja menetelmä, niiden kautta opitaan opittavista asioista ja työskentelystä.

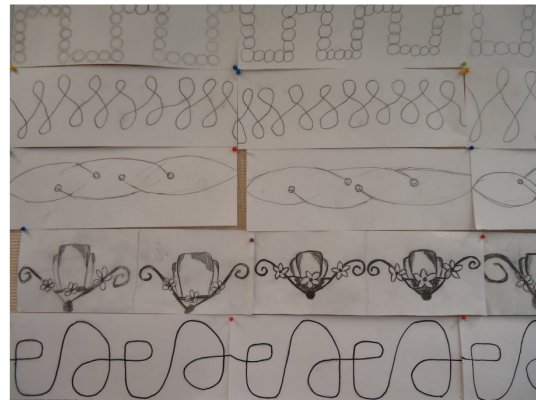
”Koska minun mielestä niillä kuvilla on vielä enemmän merkitystä niille oppilaille ja aina pitäis saaha sillä tavalla järjestettyä tietysti niin, että kaikilta on jotakin.”
(Opettaja A)

”Kuviksen työt nyt on seinällä sen takia et se on ikaikainen perinne, et niitä kuuluu sinne laittaa ja jotta oppilaat oppisivat arvostamaan omia tekeleitään.”
(Opettaja D)

Noh (.) mun mielestä jos niihin käytetään aikaa ja ne tehhään, niin totta kai [laitetaan esille]. Noikin on esitelty ihan luokan eessä ja kerrottu niistä, mutta (..) mun mielest on turha laittaa ne sit johonkin laatikkoon tai piiloon. Et kun ne on tehty ja oppilaat on nähny vaivaa, niin mun mielestä se on hyvä, että ne on esillä.”
(Opettaja F)



Kuva 36 Esitelmää (E)



Kuva 37 Oppilastöitä (B)

Opettajat A ja F opettavat oppilaita katsomaan ja keskustelemaan töistä. Kuvataiteen oppiaineen opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 236) kuvien katsomista ja niistä puhumista pidetään oleellisena seikkana, kun harjoitellaan tekemään kuvia. Opettaja A:n mukaan oppilaat oppivat arvostamaan omaa ja muiden työtä vain, jos töistä puhutaan ja ne laitetaan esille. Myös opettaja F ohjaa oppilaita katsomaan kuvia ja keskustelemaan niistä.

”Siis kaikkia töitä ja teoksia me kyllä katotaan ja sitten tavallaan keskustellaan niistä. --- Niin sillä tavalla kaikelle käden työlle ja henkiselle tuotokselle pitää minun mielestä antaa se arvo eikä sitä arvoa muodostu jollei sitä opita arvostamaan. Ja se arvostaminen tulee sitä kautta, että niinku noistakkii kuviksen töistä tosiaan, että me puhutaan niistä hirmu paljon.”
(Opettaja A)

*”Ja esimerkiksi kuvataidetuunnilla me katotaan aluks **jotain** teosta tai kuvaa ja sitte saatetaan lopuks kattoo oppilaitte noi mitkä on seinällä, niin laittaa ne ensin taululle magneeteilla ja sitte vähän kattoo, et missä on väri tai missä sommittelu on hyvä tai (.) tai mikä on kiinnostava. Tämmösi niinku positiivisii asioita niistä [oppilaiden töistä].”*

(Opettaja F)

Oppilastyöt ovat paitsi työtapa myös opitun kertaamista: seinillä oleviin kuviin palataan, jos ne tulevat opetuksessa ilmi myöhemmin. Lisäksi opettajat toivovat, että oppilaat katselevat esillä olevia kuvia myös itsenäisesti ja kuin huomaamattaan koulupäivien aikana, jolloin oppimisprosessi saattaa jatkua vielä kauan töiden tekemisen ja esille ripustamisen jälkeen.

”Ja ehkä se vähän [on] kertaustakin, et vaikka ne on tuossa luokan eessä esitetty, niin aina kun kääntää katseen tonne, niin voi muistaa, et ainiin tää eläin oli se ja ehkä jotain jää mieleen.”

(Opettaja F)

Lisäksi oppilastyöt ja muut luokkahuoneen kuvat voivat toimia innoittajina ja inspiraation lähteenä kuvataiteen tunnilla, kuten luokkahuoneessa F:

”Kun ne on on seinällä, niin he vähän näkis, sais ideoita ittelleen, et minkälaisia voi tehdä. Kun monelle on vaikee tehdä yksin tai alottaa joku työ, että mitä mä nyt tekisin ja hirvee vaikeus siinä, nin vähän näkis, että minkälaisia muut on tehny. Ja ehkä siitä jää vähän mielleen se, että mitä se surrealismi sitten on.”

(Opettaja F)

Opettajat A ja E ovat kehittäneet omat tapansa auttaa oppilaita ideoimaan myös kirjallista työskentelyä. Inspiraatiota voidaan hakea esineestä, kuten luokkahuone A:ssa Punahilkasta (Kuva 38), tai kuvasta, kuten luokkahuoneen E pienestä paperisesta omenasta (Kuva 39). Sekä Punahilkkaa että omenaa käytetään kirjoitusharjoitusten tukena.

”Kun mulla oli semmonen satu, tai se perustui siihen, että tähän oli toinen [hahmo] oli enkeli ja sitten mä toin ne luokkaan aina ja sitten esimerkiksi oli semmonen aihe, että enkeli ja Punahilkka kohtaavat, kirjoita siitä satu.”

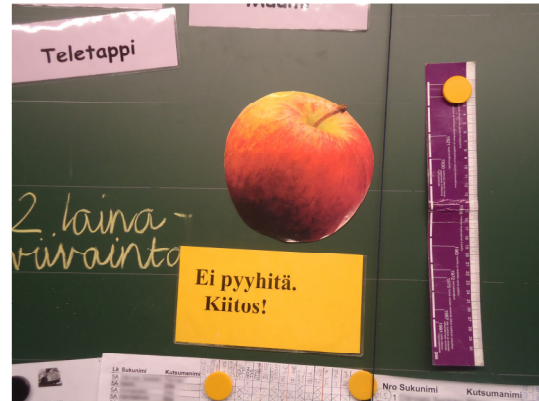
(Opettaja A)

” Siis mä annoin sellaset ohjeet, että tuijota tuota kuvaa, et sä et kirjota siitä omenasta, et kirjota miltä se näyttää, vaan kirjoitat kaikkia ajatuksia, mitä sulle tulee mieleen. Niist tulee aika hauskoja tekstejä. Siitä tulee (.) ajatukset sinkoilee! Se on semmonen niinkun extempore-kirjoitusharjoitus. Eli koitetaan niinku vähentää sitä kirjoittamisen aloittamisen kynnystä. Se on niin helppoa. Antaa tulla vaan, mitä kaikkea ajatuksia tulee.”

(Opettaja E)



Kuva 38 Ideoinnin apuväline: Punahilkka (A)



Kuva 39 Ideoinnin apuväline: omena (E)

Opettajien mukaan luokkahuoneen kuvat liittyvät opetukseen ja käsiteltäviin tai jo käsiteltyihin aiheisiin. Monet kuvat ovat kuin muistilappuja, jotka muistuttavat opituista asioista. Tällaisia muistilapun kaltaisia visuaalisia järjestyksiä ovat esimerkiksi matematiikan käsitteet luokissa D ja E (Kuva 40), värioppi luokissa A ja E (Kuva 41), lehtokasvit luokassa B (Kuva 42) ja äidinkielen termistö luokassa D (Kuva 43) sekä avaruus-juliste luokassa F (esim. Kuva 45).



Kuva 40 Matematiikan käsitteitä (E)



Kuva 41 Värioppia (A)



Kuva 42 Lehtokasvit Suomessa (B)



Kuva 43 Äidinkielen termistöä (D)

Luokkahuoneissa (B, D, E ja F) on myös sellaisia kuvia, jotka pysyvät esillä vuodesta toiseen huolimatta siitä, onko niitä käsitelty opetuksessa tai liittyvätkö ne jollain tapaa ryhmään, joka luokassa opiskelee.

”Että tietysti sitten nämä kiinteet julisteet ja tämmöset saattaa sitten jäädä ja... no saa nähä tuleeko niitä pidettyä täällä vai tulleeko otettua sitten pois.”

(Opettaja B)

Jokaisessa luokkahuoneessa on kartta tai useampia (Kuvat 44-47). Kartat liittyvät vahvasti kouluopetukseen ja kuudennen luokan oppisisältöihin, mutta niiden avulla myös muistutetaan oppilaita heidän elinpaikastaan ja elinpaikan sijainnista suhteessa muuhun maailmaan. Kartat ankkuroivat luokkahuoneen maantieteelliseen todellisuuteen. Ne toimivat muistutuksena siitä, missä eletään ja minne päin maapalloa käsiteltävät asiat tai ilmiöt sijoittuvat.

”No oon mää tossa just maantiedossa (...) siis sitä ihan vaan pelekästään jo sitä, että missä on Eurooppa ja missä on Aasia, kun sen hahmottaminen on joskus hankalaa. Ja sitten kun tämä on puolihuumoria, että lähettäämpä rannalle!”

(Opettaja C)

”No kartat on tiedostaen valittu tai olen laittanu [ne] sinne, että kun ne on koko ajan esillä, niin jospa niistä jotain jäis päähänkin. Ton ikäselle toi Euroopan kartta vois jo jäädä päähän.”

(Opettaja D)

”Maailmankartta sen takia, että monesti jos oppilas ei oikein jaksa keskittyä tunnin aiheeseen, nii hän nyt kuitenkin kättelee ympärilleen. Niin mä yritän, et siellä ois jotain es, kun kättelee ympärilleen, niin ehkä jotain jää mieleen ja semmosta opittavaakin asiaa.”

(Opettaja F)



Kuva 44 Karttoja (C)



Kuva 45 Kartta ja karttapallo (F)

Kartalta voidaan myös seurata luokan oppilaiden liikkeitä ja paikantaa esimerkiksi luokkaretken tai lomamatkojen kohteita, kuten opettaja A kertoo.

”Kyllä, juu viime viikollakin kun käytiin luokkaretkellä, niin me katottiin täältä kartasta minne mennään. Me käytiin Oulussa ja siinä Hailuoto näkyi.”
(Opettaja A)

Muutamassa luokkahuoneessa kartat ovat muita visuaalisia järjestyksiä enemmän esillä tai niitä on huomattavan paljon. Esimerkiksi luokkahuoneessa C on vain muutamia oppilastöitä, mutta luokan takaseinällä on suuri kartta itäisestä pallon puoliskosta ja Euroopan unioni -juliste. Luokkahuoneessa B taas on kolme erilaista Euroopan karttaa ja luokkahuoneessa F maailman kartta, karttapallo ja kohokuva Suomesta. Luokissa A, B ja F on Suomen kartta, joka tosin on luokissa A ja B kooltaan varsin pieni A4-kokoinen juliste. Luokan F Suomen kartta on sijoitettu lattialle luokan takaosaan. Luokkahuoneessa C on myös pieni A4-kokoinen kartta koulun lähialueesta. Luokkahuoneissa A ja B on esillä myös huomattava määrä Kartastoja. Näissä visuaalisissa järjestyksissä eurooppalaisuus ja maailman kansalaisuus korostuvat.

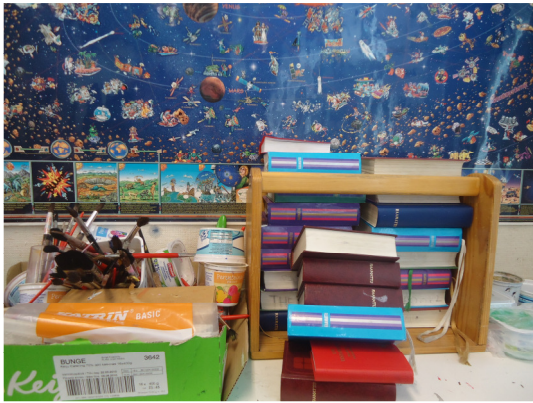


Kuva 46 Lasten Eurooppa -juliste (B)



Kuva 47 Euroalue (C)

Viidessä luokkahuoneessa kuudesta on esillä Virsikirjoja, Raamattuja ja Katekismuksia. Luokkahuoneissa A, B ja F Raamattuja on melko paljon, ehkäpä yksi jokaiselle oppilaalle, ja ne ovat esillä melko näkyvästi (Kuva 48). Luokkahuoneissa C ja E uskontoon liittyviä kirjoja ei ole tai niitä säilytetään suljetuissa kaapeissa. Vain opettaja F mainitsee Raamatut osana pitkää luetteloja luokan esineistä. Opettajat eivät siis tiedosta uskontoon liittyvien kirjojen merkitystä tai vaikutuksia. Ne vaikuttavat olevan vain yksi osa luokkahuoneiden opetuksellista kirjallisuutta, vaikka voidaan myös pohtia, onko niillä myös kasvatuksellinen päämäärä.



Kuva 48 Raamattuja ja Avaruus-juliste (F)

Luokkahuoneiden A ja B kirjahyllyistä löytyy myös Kalevala. Luokan B oppilaat ovat tehneet Kalevala-aiheisia oppilastyöitä, jotka on ripustettu esille luokan ikkunaseinälle (Kuva 49). Luokkahuoneessa D taas on Kalevalaan liittyvä taidejuliste teoksesta Lemminkäisen äiti (Kuva 50). Opettajat ja oppilaat eivät viittaa näihin visuaalisiin järjestyksiin puheessaan.



Kuva 49 Oppilastyö: Lemminkäisen äiti (B)



Kuva 50 Taidejuliste: Lemminkäisen äiti (D)

Luokkahuoneessa F on huomattavan paljon lasten- ja nuortenkirjallisuutta monissa paikoissa ympäri huonetta (Kuva 51). Myös luokkahuoneissa A ja B on paljon kirjoja, kuten opettajan oppaita, vanhoja oppikirjoja, historiikkejä ja Kartastoja (Kuva 52). Luokassa D kirjat on sijoitettu opettajan pöydän taakse, ikään kuin piiloon oppilailta tai turvaan opettajan lähelle (Kuva 20). Luokkahuoneessa E kirjahylly on pianon takana eikä hyllyssä ole kovin montaa teosta. Luokkahuoneen C kirjahyllyssä on aikakauslehtiä ja Aku Ankkoja, mutta ei lasten- ja nuortenkirjoja. Luokkahuoneiden kirjakokoelmista on mahdotonta tehdä kovin syvällisiä päätelmiä, sillä kirjoja voi olla suljetuissa kaapeissa tai koulurakennuksessa saattaa olla erillinen kirjastohuone.



Kuva 51 Yksityiskohta kirjahyllystä (F)



Kuva 52 Yksityiskohta kirjahyllystä (A)

Luokkahuoneissa A, B, C, E ja F on lukemaan kannustavia yksityiskohtia. Luokkahuoneessa A seinällä lentokoneen jälkeensä jättämä vana luettuja kirjoja (Kuva 53). Luokassa E on juuri meneillään kirjavinkkaus (Kuva 54). Luokassa C oppilaat kopioivat lukemiensa kirjojen kannot ja kiinnittävät ne näkyvälle paikalle liitutaulun alapuolelle.



Kuva 53 Luetut kirjat (A)



Kuva 54 Kirjakassit (E)

Yksikään opettajista ei viittaa kirjoihin tai lukemaan kannustaviin visuaalisiin järjestyksiin puhuttaessa opetuksellisista kuvista ja esineistä, vaikka ne selvästi kantavat opetuksellista tehtävää ja tarkoitusta. Kirjoilla ja muilla lukemiseen viittaavilla visuaalisilla järjestyksillä voidaan nähdä olevan myös kasvattava päämäärä, sillä kannustavathan ne lukemaan. Tässä tutkielmassa luokkahuoneiden kirjallisuus määritellään kuitenkin opetukselliseksi visuaaliseksi järjestykseksi.

6.2.2 Visuaalisten järjestysten kasvatukselliset päämäärät

Kuudesta opettajasta kolme (A, B ja F) pitää oppilastoita merkittävimpänä kasvatuksellisena visuaalisena järjestyksenä. Kaikki kolme korostavat, että oppilastöiden tekemisen ja niiden esille ripustamisen kautta oppilaat oppivat arvostamaan omaa ja muiden työtä sekä käsin tehtyä. Tekemisen lisäksi oppilastöiden katsomista ja niistä keskustelemista pidetään tärkeänä. Opettajat A, B ja F tiedostavat, että kuvia tekemällä ja niistä puhumalla opitaan tulkitsemaan visuaalisia viestejä (Seppänen 2002, 16) ja ymmärtämään ympäröivää yhteiskuntaa (Suoranta 2005, 15).

”Mmm. No semmonen, että tota mun mielestä nykyään tämmönen visuaalinen kasvatus on entistä merkittävämpää, koska me jatkuvasti eletään tämmösten visuaalisten viestien maailmassa elikkä se kuvien katsominen, kuvien analysoiminen ja muu semmonen on entistä tärkeämpää nykyaikana. Että mehän tiedostamattaan imetään hirmumäärä kaikennäköisiä vaikutteita kuvien kautta. Että silloin kun ihmiset oppii niitä kuvia kahtommaan, että aha, tuolla halutaan viestittää just sitä, niin niitä [ihmisiä] ei välttämättä niin paljon ehkä ees hämätä. [nauraa]” (Opettaja A)

Kaikissa luokissa on esillä koulun yhteiset säännöt. Luokassa C on myös oppilaiden itse laatimat luokan säännöt, joihin he ovat sitoutuneet omalla allekirjoituksellaan. Opettajista vain muutama (C ja E) mainitsee koulun tai luokan säännöt haastattelutilanteessa, ja hekin tekevät sen kuvaillessaan luettelonomaisesti luokkahuoneen visuaalisia järjestyksiä. Kysyttäessä kuvien ja esineiden kasvatuksellisia päämääriä vain opettaja F viittaa puheessaan sääntöihin.

Sääntöjen lisäksi opettaja F ja opettaja E nimeävät kasvattaviksi visuaalisiksi järjestyksiksi luokissa olevat julkiset listat, joihin kerätään esimerkiksi unohduksia (E ja F), palautettuja kokeita (E) ja liikuntasuorituksia (B). Niiden avulla valvotaan oppilaiden toimintaa ja pidetään yllä hierarkiaa (vrt. Foucault 2000, 202). Nämä listat pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden käytökseen. Unohduslistat ovat eräänlainen julkinen

rangaistus, kun taas merkinnät palautetuista kokeista ja harrastetun liikunnan määrästä palkitsevat ja muistuttavat hyvästä käytöksestä. Toisaalta listat ovat myös jokaisen luokassa toimivan henkilökohtaisia muistilappuja.

Kaikissa kuudessa luokkahuoneessa on esillä ryhmän lukujärjestys. Lukujärjestykset ohjaavat päivän kulkua, muistuttavat tulevasta ja säätelevät oppilaiden toimintaa omassa luokkahuoneessa ja liikkumista ulos luokkahuoneesta välitunnille, ruokalaan ja muualle koulurakennukseen. Luokanopettaja E on ainoa aineistoni opettajista, joka viittaa lukujärjestykseen kasvattavana kuvana.

”Ja sama juttu oikeastan kans, et tuo lukujärjestys toimii kasvatuksellisesti, että sieltä voi kans ite kattoo, et millanen aamu on huomenna, mitä mä tarvin mukaan.”
(Opettaja E)

Opettaja E pohtii luokkahuoneensa visuaalisten järjestysten kasvatuksellisia päämääriä syvällisesti ja nimeää luokastaan useita kasvattavia yksityiskohtia. Lukujärjestyksen lisäksi kasvatuksellinen tarkoitus on hänen mukaansa esimerkiksi luokassa olevilla kukilla, joita luokan oppilaat kastelevat vuorotellen. Opettaja E:n mukaan myös läksytaulu kasvattaa. Se on jokaisessa luokkahuoneessa, mutta vain opettaja E mainitsee sen kasvattavana kuvana.

”Läksytaulu. Sieltä pitää ite osata kattoo läksyt. Kuutosluokkalaisille opettaja ei enää aina sano, että kato matikan läksy. Se pitää osata tuolta ite ettiä. --- Oppilaat ite huolehtii omat läksynsä. Ei oo mitään perustetta, et vois sanoo, et mä en tienny mikä on läksy.”
(Opettaja E)

Luokanopettaja F nimeää kasvattavaksi visuaaliseksi järjestykseksi kalenterin, joita onkin luokkahuoneessa kaksi. Niistä seurataan ajan kulumista ja opitaan juhlapäiviä. Luokkahuoneessa E on myös sanomalehdestä leikattu sivu, jossa on kaikki Suomen juhla- ja liputuspäivät. Kuvaan ei kuitenkaan viitata opettajan eikä oppilaiden toimesta.

Luokkahuoneissa C ja F on käytössä eräänlainen palkintojärjestelmä. Molemmissa luokissa hyvä käytös palkitaan julkisesti, mutta vain, jos koko ryhmä on antanut panoksensa. Yksittäisen oppilaan käytös ei kartuta pisteitä. Luokkahuoneessa C on käytössä käyttäytymisen ruusukkeet (Kuva 55) ja luokkahuoneessa F hyvin käyttäytynyt ryhmä saa helmen pieneen lasipurkkiin (Kuva 56). Järjestelmät on suunniteltu niin, että

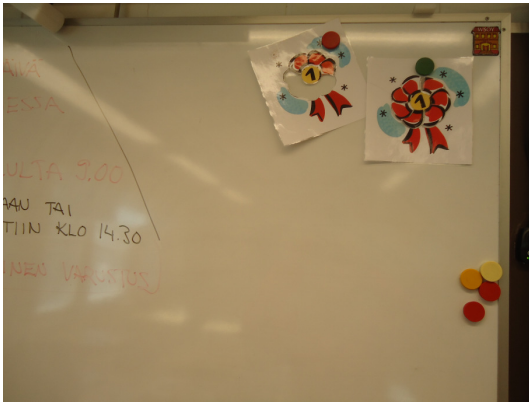
ne kannustavat tarkkailemaan käytöstä ja yhteishenkeä, mutta kuitenkin niin, että palkintoa ei voi saavuttaa joka päivä tai edes joka viikko.

”Tuo ruusuhomma meillä on käyttäytymisen ruusukkeet, että kun on kaksi täyttää ruusuketta, niin järjestetään nyyttarit --ja yhden tuollaisen neljästoista osan voi saada aina yhdestä koulupäivästä.”

(Opettaja C)

”Tuo tommonen helmipurkki, mihin tulee oppilaille aina positiivisesta käytöksestä helmiä. --- Se on oikeestaan optimoitu silleen [nauraa], että se täytyy silleen kolmisen kertaa lukuvuodessa. Ne on aika pieniä noi helmet, ja semmosista tulee, et jos on retki mennyt hyvin tai päivä mennyt hyvin, et sinne ei tuu tai voikkaan tulla mitään kahtakymmentä [helmeä] päivässä. Et ne on ehkä vähän pienempiä juttuja, mistä tulee [helmi] eikä tuu jokaisen käytöksestä oma helmeä vaan (...) vaikka jos läksyt on tehtynä ihan kaikilla, niin sitte tulee [helmi] ja semmosesta.”

(Opettaja F)



Kuva 55 Käyttäytymisen ruusukkeet (C)



Kuva 56 Käytöshelmet (F)

Opettaja F on kiinnittänyt luokan seinälle Askeleet-ohjelman julisteet, joissa muistutetaan hyvästä käytöksestä ongelmatilanteissa (Kuva 57). Askeleet-ohjelmaa on opettajan mukaan toteutettu luokassa jo useita vuosia sitten, mutta julisteet ovat jääneet seinälle. Opettaja F toivoo, että aina esillä oleva ohje todella jäisi mieleen.



Kuva 57 Askeleet -ohjelman julisteet (F)

Pisimmän työuran tehneillä opettajilla A ja E on luokkahuoneissaan pieniä yksityiskohtia, jotka poikkeavat neljästä muusta luokkahuoneesta. Luokkahuoneessa A on pieni muovinen joulupukki, joka reagoi ääniin ja alkaa tällöin laulaa mekaanisella äänellä (Kuva 58). Luokassa on myös Nintendo-pelikone ja pelejä. Luokkahuoneessa E taas on opettajan pöydän takana olevalla ilmoitustaululla useita postikortteja, runoja ja aforismeja (Kuva 59) ja ympäri luokkaa on sijoitettu lehdistä leikattuja sarjakuvastrippejä. Molemmilla opettajilla on luokassaan kollegoilta ja oppilailta saatuja lahjoja ja muistoja, jotka ovat esillä vuodesta toiseen ja kulkevat opettajien mukana luokkahuoneesta toiseen. Nämä yksityiskohdat kertovat opettajan persoonasta, mutta myös luokkahuonekulttuurista. Esimerkiksi luokkahuoneen A joulupukki on tärkeä esine koko luokalle: siitä vitsaillaan ja sen eräänlaista auktoriteettiä kunnioitetaan.

”Ja sitten on täällä tämä joulupukki, joka toimii luokan järjestyksen valvojana aina kun minä olen poissa. Elikkä tämä pannaan päälle (.) ja jos oppilas puhuu (.) [joulupukki reagoi ääneen ja alkaa laulamaan] se käynnistyy äänestä ja tämä on todella tehokas, koska me kaikki olemme äärimmäisen tympääntyneitä tämän äänneen. [nauraa]”
(Opettaja A)

Huumori liittyy myös opettaja E:n pöytänsä läheisyyteen ripustamiin kuviin. Opettaja E:n mukaan osa kuvista on ripustettu esille opettajaa itseään eikä oppilaita ajatellen.

”Näillä minä ehkä kasvatan itseäni näillä lauseilla [aforismeja] täällä. [nauraa]”
(Opettaja E)



Kuva 58 Laulava joulupukki (A)



Kuva 59 Aforismeja (E)

Kaikissa aineiston luokkahuoneissa on yksityiskohtia, jotka ohjaavat kohti kestävän elämäntavan omaksumista. Oppilaita ohjataan kierrättämään joko luokan seinälle tai

roskakoreihin kiinnitettyjen ohjeiden avulla. Kahdessa luokkahuoneessa (E ja F) valokatkaisijan välittömään läheisyyteen on kiinnitetty tarra, joka muistuttaa valojen sammuttamisesta (Kuva 60).



Kuva 60 Ohje katkaisimen luona (F)



Kuva 61 Lumitähtiä toukokuussa (C)

Kolmessa luokkahuoneessa kuudesta (A, C ja F) on silkkipaperista leikattuja lumitähtiä ikkunassa vielä toukokuussa, kaksi viikkoa ennen koulun päättymistä (Kuva 61). Lumitähdet muistuttavat kiireestä, joka koulun arjessa piilee. Kiire vaikuttaa myös luokkahuoneen visuaalisiin järjestyksiin ja siihen, miten ne syntyvät. Opettaja F pukee ajatuksensa sanoiksi näin:

”Mutta (...) muttaahh ei oikein oikeestaan oo aikaa joka päivä kiipeillä ja laittaa töitä tonne ylös, niin sitte pitää miettiä silleen, et laittaa tommosiin vaikeisiin paikkoihin semmoset, mitkä voi ihan rauhassa olla esillä pitkään. --- Mutta viikoks ei minun mielestä kannata mitään laittaa esille, että[opettajan] omaa aikaa menee ihan turhaan semmoseen es takas sijottamiseen.”

(Opettaja F)

6.3 Unelmien luokkahuone

Haastatteleamalla oppilaita halusin paitsi saada heidän äänensä kuuluviin myös tarkastella, kohtaavatko opettajien ja oppilaiden mielipiteet sekä kuvaavatko lasten ajatukset heidän senhetkistä luokkahuonettaan. Halusin myös selvittää, ovatko luokkahuoneet sellaisia, joissa oppilaat viettävät päivänsä mielellään. Lasten ja aikuisten mielipiteet ja kokemukset ympäristöstä saattavat olla keskenään hyvinkin erilaisia (Horelli ym. 1995, 28).

Kaikissa ryhmissä keskustelu luokan tärkeimmistä yksityiskohdista on tahdiltaan kiivasta esineiden ja asioiden nimeämisestä, jonka aikana toisen oppilaan sanomaa ei vahvisteta, vaan mainitaan itse jo seuraava asia listaan (vrt. Löfström 2011, 84). On siis vaikea sanoa, ovatko oppilaat samaa mieltä kaikesta mainitusta. Luokkien väliltä voi huomata joitain eroja. Eroja selittänee oppilaiden suhde luokkahuoneeseensa sekä oppilaiden ja oman opettajan välinen suhde. Kaikki kymmenen oppilasta ovat sitä mieltä, että luokkahuoneen mukavimmat tai miellyttävimmät yksityiskohdat ovat omat kuvataidetyöt. Eroja syntyi kysyttäessä mitkä ovat tärkeimpiä asioita luokkahuoneessa. Luokkahuoneen E oppilaat nimeävät tärkeimmiksi luokkahuoneen asioiksi kaverit (Eemeli), oman puhelimen (Elviira) ja repun (Efraim). Opettaja F:n oppilaiden mielestä tärkeintä luokassa on kaverit (Felix ja Fanni) ja opettaja (Fatima).

Luokkahuoneen D oppilaat taas arvostavat sohvaa ja luokan yhteistä stressipalloa, joka herättää hilpeyttä ja hyviä yhteisiä muistoja, joita ei kuitenkaan syystä tai toisesta jaeta haastattelutilanteessa. Vaikuttaa siltä, että oppilaat ajattelevat vastaavansa väärin tai sopimattomasti, sillä stressipallo ja siihen liittyvä toiminta ei kuulu viralliseen kouluun. Pallolla leikkiminen sisällä luokkahuoneessa voidaan jossain tapauksissa tulkita jopa levottomaksi tai häiritseväksi käyttäytymiseksi. Vaikuttaa siltä, että pallosta on saattanut koitua oppilaille harmia, mihin viittaisi myös sen säilytyspaikka opettajan pöydällä, oppilaiden ulottumattomissa.

Oppilaiden visiot unelmien luokkahuoneesta olivat yllättävän yhteneviä: kaikissa kolmessa ryhmähaastattelussa unelmien kouluksi piirtyi lasinen, avara ja korkea rakennus.

Daniel: Ois joku korkea talo ja jossai siel ylimmäis kerroksessa ja kaikki ois vaan lasii ja näkis mereen!

Daria: Ja sit se lattiaki ois lasia.

(Luokkahuone D)

Oppilaiden puheessa lasisessa luokkahuoneessa on tilaa monenlaiselle toiminnalle (D ja F). Unelmien luokassa on nojatuoli jokaiselle (E), säkkituoli (D), sohva (F), automaattisia pöytiä (F) ja isoja pöytiä (E). Toiminnallisuus ilmenee monipuolisesti ja jälleen hyvin yhtenevin visioin: jokaisen luokan oppilaat toivovat luokkaan uima-allasta, erilaisia soittimia ja pelejä. Luokkahuoneissa tulisi oppilaiden mielestä olla nykyaikaista tekniikkaa (tietokone, iPad, mp3-soitin) ja mielellään jokaiselle, mutta

myös yleistä siisteyttä, toimivia laitteita ja hyvää ergonomiaa kaivattiin. Oppilaiden toive mukavista istuimista toistuu myös muissa tutkimuksissa (ks. Kuuskorpi 2012, Piispanen 2008). Kuuskorven (2012, 135-138) väitöstutkimuksessa oppilaat toivoivat luokkiin myös nojatuoleja ja sohvia sekä erilaisia epämuodollisia opiskelusoppeja. Toivo toiminnallisesta luokkahuoneesta ei yllätä, sillä esimerkiksi Weisten (2010, 89) tutkielmassa oppilaat nimesivät koulun mieluisammiksi paikoiksi toiminnalliset ja moniaistisesti miellyttävät, viihtyisät paikat, kuten taito- ja taideaineiden opetustilat ja pihan. Weiste havaitsi, että oppilaiden lempipaikoissa oli mahdollisuus ilmaista itseään sekä kokea yhteisöllisyyttä ja valinnan vapautta.

Tytöt näyttävät kiinnostavan poikia enemmän huomion sisustukseen: peilejä luokkahuoneeseen toivovat ainakin Elviira ja Fatima, joka mainitsee myös kokolattiamaton. Elviira innostuu unelmien luokkahuoneen visioimisessa ja lopulta hänen haaveilunsa päättyy melko kauas koulusta. Hänen haaveissaan unelmien luokkahuoneessa olisi seteleitä kasvattava raha-puu, vaatehuone, timantein koristeltua nykYTEknologiaa, muusikoiden kuvia ja viereileviä muusikoita esiintymässä.

Oppilaat visioivat unelmien luokkaa innokkaasti, vaikka ensimmäisenä mainitut toiveet olivatkin varovaisia. Tieto siitä, että toiveet eivät ole jollain tapaa realistisia paistaa haaveilun läpi.

HST: No hei, minkälainen on teidän unelmienluokkahuone?
Daria: Unelmien luokka?
HST: Niin [hymyillen].
Daria: Ois paremmat tuolit ku opettajilla.
(Luokkahuone D)

Elviira: Siit tulis aika kallis ainaki. ---
HST: Haluuttekste sanoo jotain tästä teidän omasta luokasta?
Elviira: No tä ei oo läheskää semmone [kuin unelmien luokka].
(Luokkahuone E)

Ilman unelmointia oppilaiden luokkahuoneet saavat klassiset piirteet. Oppilaat ajattelevat, että jokaisessa luokkahuoneessa tulee olla esineitä ja asioita, jotka tukevat heidän toimintaansa ja oppimistaan. Saman on huomannut myös Piispanen tutkimuksessaan (2008, 128). Oppilaiden mielestä jokaisessa luokassa tulisi olla

liitutaulu (D ja E) ja pulpetit (D ja F). Myös kello (E), lukujärjestys (E), kirjat (F) ja dokumenttikamera (D) mainitaan.

HST: Taulu ja dokumenttikamera? Osaatteko te sanoo miksi?
Daria: Ne et ope voi kirjottaa –
Daniel: – ope pystyy näyttää, mitä tehään –
Daria: – ja kirjottaa sanoja.
Daniel: Et helpompi se on, et se [opettaja] kirjottaa, ku et kuuntelee vaa mitä se sanoo. Pysyy paremmin perässä ja sitte kirjottaa ite ne.
(Luokkahuone D)

Tässä tutkielmassa luokkahuoneen symboliksi näyttävät nousevan liitutaulu ja pulpetit (ks. esim. Burke ym. 2003, 139, 152; Piispanen 2008, 127). Käsitukset kouluun kuuluvista ja oppimisen mahdollistavista kalusteista on hyvin perinteinen. Oppilaiden käsitykset koulussa tarvittavista esineistä ja kuvista perustuvat siihen, mitä he itse ovat kokeneet koulussa. Voidaan olettaa, että oppilaiden vastaukset heijastelevat opettajien käyttämää pedagogiikkaa, menetelmiä ja työtapoja.

Aineistoni opettajien mukaan jokaisessa luokkahuoneessa tulisi olla liitutaulu (A ja F), viivain ja liituja (F), pulpetit ja opettajan pöytä (B), Suomen kartta (C), tarvittava tekninen apuvälineistö (D), dokumenttikamera (E) sekä tilaa toiminnalle (E), jokaiselle sopiva pulpetti ja pöytiä ryhmätöiden tekemistä varten (E). Sekä oppilaat että opettajat rakentavat puheessaan hyvää ja toimivaa luokkahuonetta, jossa on opetuksen mahdollistavat välineet. Oppilaille tärkeintä on toiminta ja leikillisuus, kun taas opettajien toiveissa korostuu käytännöllisyys ja tilan tarve. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Ampuja (2012) ja Piispanen (2008). Piispanen (2008, 174-175) tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden mielestä hyvä oppimisympäristö on virikkeiltään monipuolinen ja toiminnallista oppimista tukeva, kun taas opettajat korostivat hyvän oppimisympäristön pedagogisia piirteitä sekä tarvittavia resursseja ja välineistöä.

6.4 Johtopäätökset

Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset syntyvät hyvin perinteisesti pulpettien, pöytien, kirjahyllyjen asettelulla sekä teknisten apuvälineiden, kuten tietokoneen ja dokumenttikameran, sekä luokkaan sijoitettujen karttojen, opetusjulisteiden ja oppilastöiden avulla. Luokkahuoneisiin päätyneet esineet ja kuvat ovat useimmiten

opettajien valitsemia. Oppilaiden osuus visuaalisten järjestysten synnyttäjinä näkyi oppilastöissä niin tekijänä kuin ripustajinakin sekä muutamissa oppilaiden omista tavaroissa, kuten liikuntavälineissä, joita he olivat tuoneet luokkahuoneeseen.

Opettajien mielestä oppilastyöt ovat luokkahuoneen merkittävin visuaalinen järjestys, joka antaa luokkahuoneelle ilmettä. Niillä myös mainitaan olevan sekä opetuksellisia että kasvatuksellisia tarkoituksia. Oppilastyöt koetaan tekijänä, joka saa luokat näyttämään oppilaiden näköisiltä. Esillä olevat oppilastyöt ovat kuitenkin usein opettajien ripustamia, ja joissakin luokissa myös opettajien valitsemia. Toisissa luokissa töiden kiinnittäminen seinälle on oppilaiden tehtävä: näissä luokissa oppilaat hoitavat esillepanon järjestäjän ominaisuudessa, mutta opettajan ohjeiden mukaan. Muut luokkahuoneissa olevat kuvat, kuten kartat, julisteet ja muut opetusta tukevat kuvat, ovat opettajien valitsemia.

Opettajien mukaan luokissa on eniten kuvataiteeseen ja äidinkielen ja kirjallisuuteen liittyviä visuaalisia järjestyksiä (Ampuja 2012, 85). Tämän tutkielman perusteella kuvataiteen ja äidinkielen roolit visuaalisten järjestysten rakentajina voidaan vahvistaa ainakin osassa luokkahuoneista. Esimerkiksi luokkahuoneessa F on esillä runsaasti ikäluokalle sopivaa kirjallisuutta, tyyppikirjaintaulut ja kirjoittain laadittuja oppilastöitä. Äidinkielen ja kuvataiteen lisäksi merkittävin luokkahuoneiden visuaalisissa järjestyksissä näkyvä oppiaine on maantieto: viidessä luokkahuoneessa kuudesta on kartta tai useampi, luokkahuoneessa B niitä on jopa neljä.

Oppimisympäristön tulisi heijastaa sitä, minkä oppimista ne tukevat (Jilk 2005, 43). Todellisuudessa näyttää kuitenkin siltä, että opetussuunnitelman tavoitteet eivät näy luokkahuoneessa (ks. myös Ampuja 2012). Tämänkin tutkielman perusteella voidaan sanoa, että opettajille näyttää olevan melko vaikeaa nimetä luokistaan sellaisia yksityiskohtia, jotka on tiedostaen valittu tukemaan oppimista ja kasvattamaan tavoitteiden suunnassa. Voidaan myös pohtia, vaikuttaako pitkä työkokemus, suuntaaminen opinnoissa kuvataiteeseen tai kiinnostus visuaalista kulttuuria kohtaan siihen, miten luokkahuonetta sisustetaan.

Opettajien mukaan luokkahuoneiden esineistä ja kuvista opetuksellisia päämääriä kantavat oppilastyöt, opetus kuvat, kartat ja kirjat. Oppilastöillä on opettajien mukaan

myös kasvatuksellinen päämäärä. Lisäksi kasvatuksellisia kuvia ja esineitä ovat opettajien mielestä lukujärjestys, yhteiset säännöt ja läksyttaulu sekä erilaiset menetelmät julkisista listoista luokan yhteisiin palkintokäytäntöihin, joilla valvotaan, ohjaillaan ja arvioidaan oppilaiden käyttäytymistä.

Oppilaat pitävät omia töitään tärkeimpinä yksityiskohtina luokassa. Mukavimpia esineitä luokkahuoneessa ovat oppilaiden mielestä säkkituolit, sohvut, nojatuolit ja soittimet. Jokaisessa luokassa tulisi oppilaiden mielestä olla nykyteknologiaa, toiminnallisuuden mahdollistavia välineitä, ergonomisia kalusteita sekä tilaa ja avaruutta. Kuitenkin myös pulpetit, liitutaulu, kynät ja kirjat saavat oppilailta kannatuksensa, kun kysytään esineitä ja kuvia, jotka jokaisesta maailman luokkahuoneesta tulisi löytyä. Opettajien mielestä jokaisessa luokkahuoneessa tulisi olla pulpetit ja opettajan pöytä, liitutaulu, opetuksen kannalta kaikki tarpeelliset tekniset apuvälineet ja tarpeeksi tilaa.

Opettajat vaikuttavat kantavan jonkinlaista syyllisyyttä siitä, että he eivät ole kiinnittäneet tarpeeksi huomiota luokkahuoneensa ilmeeseen ja järjestykseen.

”Ne on varmaan nostettu sinne vähän niinku peittämään tyhjää seinätilaa. Et sehän se ideaali (.) ideaali tilanne tai ajatus ois jos siellä olis jotain niinku oikeesti jotain järkevää siel seinillä. --- Se vois olla esimerkiksi kirjaimia tai numeroita tai jotain mitä me opiskellaan tai (...) kielellisiä asioita mut tällä hetkellähän sielä on joku Mikki Hiiri.”

(Opettaja D)

Oppilaat eivät juurikaan tunne sitä prosessia, miten kuvat ja esineet päätyvät luokkahuoneeseen lukuunottamatta tekemiensä oppilastöiden elinkaarta. Oppilaat ajattelevat, että opettajat ovat valinneet kuvat ja esineet tukemaan muistamista ja oppimista sekä lisäämään viihtyvyyttä. Todellisuudessa neljä kuudesta aineiston opettajista ei sisusta luokkaansa eikä aseta kuville ja esineille pedagogisia tai kasvatuksellisia tehtäviä tietoisesti.

7 Luotettavuus

Luotettavuutta pohdittaessa on hyvä muistaa, että aineistoni koostuu vain kuudesta luokkahuoneesta, kuuden opettajan haastatteluista ja kolmesta ryhmähaastattelusta, joissa haastattelin yhteensä kymmentä oppilasta. Kuudesta opettajasta kolme toimi eräässä kainuulaisessa kunnassa ja kolme eräässä pääkaupunkiseudun kunnassa eli aineisto on kerätty kahdesta eri kunnasta, viidestä eri koulusta. Tutkimukseni kohdejoukko on siis verrattain pieni. Olen kuitenkin valinnut huolellisesti tutkielman teoreettisen näkökulman ja perehtynyt syvällisesti aiheeni koskevaan ja sitä sivuavaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Kirjallisuuden ja tehtyjen tutkimusten avulla olen pyrkinyt rakentamaan tutkielmalleni sellaisen teoreettisen pohjan, joka avaa mahdollisimman monipuolisesti kiinnostukseni kohteena olevaa ilmiötä, luokkahuonetta visuaalisena oppimisympäristönä ja joka tukee tekemiäni havaintoja ja tulkintoja. Tutkielmaa tehdessäni olen pyrkinyt syvälliseen analyysiin ja aiheen monipuoliseen tarkasteluun monipuolisilla aineistonkeruumenetelmillä, kirjallisuuden tukeutuvalla tulosten esittelyllä sekä huolellisella analyysillä, jota perustellusti valitut esimerkit aineistosta ja viittaukset aiemmin tehtyihin tutkimuksiin tukevat.

Aineistoa kerätessäni pyrin luomaan mahdollisimman luonnollisia tilanteita tukeakseni tutkielmani kohdejoukon mielipiteiden ja ajatusten ilmaisua (Hirsjärvi ym. 1997, 165). Haastatteluja analysoidessa olen huomioinut, että erityisesti lapset ovat saattaneet vastata kysymyksiini totuudenmukaisuuden sijaan vastauksella, jonka he ovat ajatelleet miellyttävän minua tutkijana (Green & Hogan 2005, 9). En kuitenkaan havainnut lapsia haastatelllessani minkäänlaista yritystä vastata oikeaa vastausta hakien. Pikemminkin koen, että opettajien vastauksia oli analysoitava varoen, olinhan ulkopuolisena ikään kuin tunkeutunut heidän luokkahuoneeseensa ja eräällä tapaa arvioinut heidän toimintatapojaan ja suhtautumistaan luokkahuoneen järjestämisen suhteen.

Analyysissä ja tutkielman tulosten esittelyssä olen pyrkinyt löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini. Luotettavuuden lisäämiseksi olen kuvannut tutkielman toteuttamisen, aineiston keräämisen ja aineiston analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tavoitteenani on ollut esittää tutkimuksen tulokset niin, että sanalliset ja kuvalliset viittaukset aineistooni tukevat tekemiäni tulkintoja. (Hirsjärvi ym. 1997, 221.)

Esimerkit aineistosta ovat myös perusteluja analyysille. Lisäksi ne lisäävät uskottavuutta ja läpinäkyvyyttä. Tavoitteenani on ollut, että lukija voi tutkielmaani lukiessaan arvioida tekemiäni valintoja ja prosessin vaiheita. (Pietikäinen ym. 2009, 168.)

Valokuva-aineistolla olen pystynyt alleviivaamaan, tukemaan ja perustelemaan haastatteluaineiston perusteella tekemiäni tulkintoja. Myös valokuvien ja suorien sitaattien vuorovaikutus lisää luotettavuutta. Luotettavuuteen vaikuttaa myös tieto siitä, että kuvat eivät ole tekaistuja, rakennettua todellisuutta, vaan koulun arkea sellaisenaan (Uusitalo ym. 1992, 11). Kuvatessani luokkahuoneita pyrin tallentamaan kaiken näkyvillä olevan, jotta valintani eivät vaikuttaisi tutkielman tulokseen. Toisaalta paljon jäi myös kuvaamatta, sillä suljetut pulpetit, kaapit ja laatikot eivät olleet tässä tutkielmassa kiinnostukseni kohteina. Lisäksi on muistettava, että aineistoni koostuu staattisena, ilman käyttäjiä ja toimintaa kuvatuista luokkahuoneista ja luokissa toimivien opettajien ja oppilaiden käsityksistä ja mielipiteistä. Sosiaalinen ja toiminnallinen todellisuus ovat voineet näyttäytyä luokkahuoneissa hyvinkin toisenlaisena kuin se, jota tässä tutkielmassa tarkastellaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan esimerkiksi tarkastelemalla vastaavuutta, uskottavuutta ja siirrettävyyttä. Vastaavuudella ja uskottavuudella tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tulokset ovat nousseet aineistosta ja niitä pidetään mahdollisina. Vastaavuuden lisäämiseksi olen kuvannut koko tutkimusprosessin mahdollisimman avoimesti ja tarkasti, ja tavoitellut aineistoa ja tuloksia tukevan teoreettista viitekehystä. (Pietikäinen ym. 2009, 170-171.) Lisäksi tulosten esittelyssä käyttämilläni valokuva-aineiston osilla ja haastateltujen sitaateilla olen pyrkinyt osoittamaan, että tekemäni analyysi todella kumpuaa tutkimastani todellisuudesta, mikä osoittaa myös vastaavuutta (Tynjälä 1991, 390). Siirrettävyyttä tarkasteltaessa arvioidaan sitä, miten tulokset ovat sovellettavissa tai hyödynnettävissä esimerkiksi tutkimuksen kohteena olleessa yhteisössä tai tiedeyhteisössä. (Pietikäinen ym. 2009, 170-171.) Nähdexeni tämä tutkielman tulokset ovat hyödynnettävissä niin kouluissa kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessakin. Lisäksi olen siirrettävyyden takaamiseksi pyrkinyt kuvaamaan esimerkiksi aineiston hankinnan ja analyysin vaiheet niin tarkasti, että kuka tahansa voisi tarttua samaan aiheeseen missä tahansa koulu- tai luokkayhteisössä.

8 Pohdintaa

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia kuudesluokkalaisten luokkahuoneet ovat visuaalisilta järjestyksiltään sekä miten ja kenen toimesta visuaaliset järjestykset ovat syntyneet. Tarkoituksena oli myös tutkia luokkahuoneiden visuaalisten järjestysten eli esineiden ja kuvien opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä. Lisäksi halusin ottaa selvää, mitä oppilaat ajattelevat luokkahuoneistaan ja millainen on heidän unelmiensa luokkahuone.

Aineistoni kuusi luokkahuonetta rakentuvat perinteisistä luokkahuoneen huonekaluista. Neljässä kuudesta tapauksesta huonekalut on myös järjestetty hyvin perinteisesti: pulpettirivit suuntaavat kohti luokan etuosaa, etuseinällä olevaa liitutaulua ja sen läheisyyteen sijoitettua opettajan pöytää. Luokissa on piano ja seinustoilla on kirjahyllyjä ja kaapistoja. Luokkahuoneiden visuaaliset järjestykset ovat usein opettajien rakentamia. Opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että luokkahuone on oppilaiden näköinen, ovathan oppilastyöt melko huomattava visuaalinen järjestys luokkahuoneessa. Oppilaiden tehtävä luokkahuoneiden visuaalisten järjestysten rakentajana näyttääkin olevan oppilastöiden tekeminen. Osassa luokista myös oppilastöiden esille ripustaminen oli oppilaiden tehtävä, joskin ripustus tapahtui aina opettajan valvonnassa tai opettajan antamien ohjeiden mukaan. Onkin kysyttävä, onko oppilailla todella mahdollisuuksia oman oppimisympäristönsä järjestämiseen? Ovatko luokat oppilaiden näköisiä?

Oppilaat haaveilevat luokkahuoneesta, jossa heillä olisi mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan. Unelmien luokkahuoneeksi piirtyi lasisessa koulurakennuksessa sijaitseva tilava ja avara luokkahuone, jossa olisi nykyaikaista teknologiaa ja ergonomisia kalusteita, pelejä ja soittimia. Todelliset luokkahuoneet poikkeavat paljon näistä unelmaluokista. Tilavuuden tuntua vähentävät luokkahuoneisiin sijoitetut kaapit ja pöydät, joilla ei aina tunnu olevan tarkoitusta, istumajärjestykset eivät ohjaa toiminnalliseen oppimiseen ja kiinni olevat ikkunaverhot eristävät sekä oppilaat ympäristöstä että ympäristön oppilaista.

Opettajat nimesivät opetuksellisia päämääriä kantaviksi visuaalisiksi järjestyksiksi vain muutamia kuvia ja esineitä, kuten oppilastyöt ja kartat. Heidän mukaan suurin osa

opetusta ja oppimista tukevista visuaalisista järjestyksistä syntyy tietokoneen ja dokumenttikameran avulla, jolloin opetuksen visuaalisuus on piilossa silloin, kun tekniset laitteet eivät ole päällä. Kolme kuudesta aineistoni opettajasta oli sitä mieltä, että oppilastoilla on sekä opetuksellinen että kasvatuksellinen päämäärä. Kasvatuksellisia päämääriä kantaviksi esineiksi ja kuviksi nimettiin oppilaiden käytöstä ohjaavia visuaalisia järjestyksiä, kuten lukujärjestys, unohduslista ja kierrätysohjeet. Yksikään opettajista ei kuitenkaan kokenut, että esimerkiksi luokkahuoneissa olevilla kirjoilla olisi opetuksellinen tai kasvatuksellinen tarkoitus. Merkittävä osa luokkien visuaalisista järjestyksistä näyttääkin jäävän huomiotta, eikä niiden vaikutuksia ja mahdollisuuksia täysin tiedosteta. Koulun visuaalisista yksityiskohdista saattaa kuitenkin monesti jäädä hyvinkin vahvoja muistikuvia, jotka pysyvät mielessä pitkään.

”Koska monesti jotku vanhemmat kollegat sanoo, et he muistaa, että luokan seinällä oli aina vaikka joku taulu, jossa luki jotain ja se on jääny ikuisiks ajoiks mieleen, niin mä ajattelin, et jos nuokin jäis sitte ikuisiks ajoiks mieleen. [hymyillen]”

(Opettaja F)

Syväällisemmin luokkahuoneeseensa näyttivät paneutuneen opettajat A, E ja F, joista A:lla ja F:llä on 12 vuoden kokemus opettajan työstä. Opettaja F:n näkemyksiin näyttivät vaikuttavan kuvataiteen sivuaineopinnot, jotka myös opettaja A oli suorittanut. Kaikki aineistoni opettajat myönsivät, että luokkahuoneen visuaalisuuteen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Visuaalisuuteen ja esteettisyyteen tulisikin panostaa enemmän sekä opetuksen, kasvatuksen että viihtyvyyden näkökulmasta. Parhaimmillaan luokkahuone voi olla tehokas opetuksen ja kasvatuksen väline, jolla voidaan opettaa esimerkiksi visuaalista lukutaitoa ja ohjata kohti tiedostavaa kansalaisuutta (vrt. POPS 2004, 14). Opettaja A pukee ajatuksensa sanoiksi näin:

”Mun mielestä nykyään tämmönen visuaalinen kasvatus on entistä merkittävämpää, koska me jatkuvasti eletään tämmösten visuaalisten viestien maailmassa elikkä se kuvien katsominen, kuvien analysoiminen ja muu semmonen on entistä tärkeämpää nykyaikana. Että mehän tiedostamattaan imetään hirmu määrä kaikennäkösiä vaikutteita kuvien kautta.”

(Opettaja A)

Fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksilla on suuri rooli sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnissa. Tutkimusten mukaan esimerkiksi koulun kunnolla on vaikutusta oppilaiden käytökseen, oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen (Nuikkinen

2009, 130). PISA-menestyksestä poiketen Suomi on saanut varsin kehoja tuloksia, kun on tutkittu sitä, miten suomalaiset koululaiset viihtyvät koulussa. Kouluviihtyvyyttä on selvitetty ainakin Suomen Unicefin, Nuorisotutkimusseuran ja Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteistyönä toteutetussa tutkimuksessa, jonka raportti Hyvä, paha koulu julkaistiin lokakuussa 2012. Tutkimuksen näkökulmana on hyvinvointi ja raportissa huomiota ovat saaneet myös fyysisen oppimisympäristön ominaisuudet, ”viihtyvyyttä luovat ja tuhoavat materiaaliset olosuhteet” (Harinen & Halme 2012, 18). Tutkimusraportissa kysytään, ohittaako käytännöllisyys esteettisyyden, luovuuden, toiminnallisuuden ja terveellisuuden koulurakennuksissa, joita valitettavan usein leimaavat välinpitämättömältä vaikuttavat ratkaisut (mt., 35). Tutkimus tuo esille myös osallisuuden näkökulman kouluviihtyvyyden lisääjänä. Suomalaisilla koululaisilla ei näytä olevan mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä (mt., 43), kuten tämänkin tutkielman tulokset osoittavat.

Kuitenkin juuri mahdollisuus oman lähiympäristön muokkaamiseen voi lisätä kuuluvuuden tunnetta niin itse ympäristöön kuin siellä toimivaan yhteisöönkin (Jilk 2005, 43; Ojanen 2001, 25). Mutta miksi oppilailta ei kysytä? Opetussuunnitelman arvoperusteissa mainitaan, että koulun on tuettava oppilaiden osallisuutta yhteiskunnassa (POPS 2004, 14), joten ohjaaminen kohti osallisuutta ja vaikuttamista olisi aloitettava jo omassa luokahuoneessa, koulussa ja muualla lähiympäristössä. Parhaiten vaikuttamisesta ja vastuunkantamisesta opitaan silloin, kun oppilaat pääsevät itse suunnittelemaan ja toimimaan, sillä silloin oppilaat ovat vastuussa ennen kaikkea itselleen ja toisilleen, eivät opettajalle. Vaihteleva ja monipuolinen oppimisympäristö on paras tuki toimijuudelle. (Kumpulainen ym. 2010, 28, 32.)

Askel kohti monipuolista ja viihtyisää luokkahuonetta voisi olla se, että opettajat ja oppilaat keskustelisivat luokkahuoneen visuaalisista elementeistä, aivan kuten opettajat A ja F toimivat. Ensin opettajien on kuitenkin pysähdyttävä pohtimaan, miksi omassa luokkahuoneessa tai koulurakennuksessa on tiettyjä tai tietynlaisia kuvia ja esineitä. Mitä niillä halutaan sanoa? Mitä ne ylipäättään esittävät tai edustavat? Entä ovatko kuvat ja esineet sopivia kyseiselle ikäluokalle? Eri ikäisten lasten luokkahuoneet näyttävät erilaisilta ainakin tämän tutkielman aineiston opettajien mielestä. Opettaja A antaa ilmiöstä osuvan esimerkin.

”--- silloin kun on vaikka kolmos-nelonen, niin on huomattavasti enemmän askarteluja ja muita semmosia pikkujuttuja, mutta viitos-kutosella se alakkaa mennä jo siihen yläastetyyliin, jossa se alkaa mennä siihen, että sehän [luokka] on jo melekeen niinku putka.[nauraa]”

(Opettaja A)

Mutta miksi luokkahuoneet pelkistyvät sitä mukaa, mitä ylemmällä vuosiluokalla oppilaat ovat? Tutkimusten mukaan kouluviihtyvyys vähenee selvästi oppilaiden kasvaessa, mutta syynä ei syystä tai toisesta pidetä koulun fyysisiä tiloja, vaan kasvavien oppilaiden ja koulun ja yhteiskunnan heihin kohdistamien odotusten törmäämistä (Piispanen 2008, 147.) Jo 22 vuotta sitten, vuonna 1995, Aalto yliopiston ympäristöpsykologian tutkijana toimiva Marketta Kyttä kirjoitti, että *”--- ala-asteen luokka voisi olla nykyistä intiimimpi, toiminnallisesti paremmin jäsentynyt ja turvallisempi. Luokassa voisi olla keinutuoli satutuokiota varten ja sänky niitä varten, jotka uupuvat. Viihtyisään kouluympäristöön saattavat sopia samantyyppiset kriteerit kuin viihtyisiin asuinympäristöihin: jotain vanhaa, jotain salaperäistä, jotain koristeellista, paljon yksityiskohtia.”* (Kyttä 1995, 142-143.)

Uskallan väittää, että luokkahuoneissa ei ole tapahtunut kovin suuria muutoksia sitten 1990-luvun, lukuunottamatta teknologiaa, joka on vallannut alaa ainakin opettajien pöydiltä. Onko luokkahuoneiden tekninen varustelu vienyt huomion viihtyisyydeltä? Esimerkiksi uutta opetussuunnitelmaa koskevassa OPS 2016 -dokumentissa (2012) oppimisympäristöä lähestytään tuoden vahvasti esille koulun ulkopuoliset ja virtuaaliset oppimisympäristöt. Kuitenkin huomiota olisi kiinnitettävä myös siihen fyysiseen, konkreettiseen ympäristöön, johon oppiminen ja kasvaminen enimmäkseen linkittyvät, oli se sitten perinteinen luokkahuone, tietokonehuone tai koulupuutarha. OPS 2016 -dokumentissa oppimisympäristöä kuvataan termeillä monipuolinen, ergonominen, esteettinen ja esteetön. Tulevaisuuden oppimisympäristön on myös tuettava osallisuutta, itseohjautuvuutta, omatoimisuutta, turvallisuutta, uteliaisuutta, luovuutta ja hyvinvointia. Luettelot jäävät kuitenkin helposti sanahelinäksi, sillä konkreettiset esimerkit puuttuvat. Jokaisen opetussuunnitelmaa toteuttavan koulun ja opettajan on siis itse määriteltävä, mitkä asiat ja millaiset yksityiskohdat luovat opetussuunnitelmassa määritellyn oppimisympäristön.

Opettajankoulutuksessa alleviivataan, että kukin opettaja perustaa opetuksensa pedagogiseen ajatteluunsa, kasvatukseen näkemyksiinsä ja pedagogisiin toimintamalleihinsa

pohjaten. Tämän pitäisi näkyä myös luokkahuoneissa. Todellisuudessa opettajien oppimiskäsitykset eivät näytä juuri ilmenevän oppimisympäristössä, minkä on todennut esimerkiksi Piispanen (2008, 160). Luokkahuoneen rutiinit ovat pysyneet hyvin samanlaisina jo hyvin pitkään (Salminen 2012, 264; Burke ym. 2003, 21, 152). Tarkasteltaessa luokkia tyhjänä ja staattisena tilana ei niistä juurikaan löydy merkkejä esimerkiksi sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jota voimassa oleva opetussuunnitelma edustaa. Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä tukisivat esimerkiksi pienryhmiin järjestetyt pulpetit tai ryhmätyöskentelyyn varatut pöydät ja muut pulpettia vapaamuotoisemmat oppimisen tilat (vrt. Marin 2005, 103).

Tehtyjen tutkimusten ja tämänkin tutkielman perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat kokevat olevansa arkkitehtuurin ja rakennussuunnittelun vankeja. Opettajien mielestä luokkahuoneissa on liian vähän tilaa sekä toimintaan että jokapäiväisten opetuksen ja oppimisen mahdollistavien välineiden säilyttämiseen (ks. myös Ampuja 2012, 88). Ainakin uusissa koulurakennuksissa toimivat opettajat D ja E vaikuttavat olevan tyytymättömiä rakennusten arkkitehtoniin ratkaisuihin. Melko uudessa koulurakennuksessa työskentelevä opettaja D kokee, että rakennusta suunniteltaessa ei ole otettu huomioon todellisten asiantuntijoiden eli opettajien ja oppilaiden näkemyksiä.

”Enemmän pitäis mun mielestä näihin luokkatilojen suunnitteluihin tai suunnitteluun pitäis käyttää paljon enemmän aikaa ja järkeä. Ja suunnittelemassa pitäis olla oikeesti semmonen ihminen joka oikeesti tietää koulusta jotain. Et selvästi nää suunnittelee joku jolla on jotain visioita, mut ei niinku sitä käytännön tuntemusta.”

(Opettaja D)

Rakennettu ympäristö, arkkitehtoninen koulu, tulisi nähdä luokkahuoneen raameina ja huone raamien sisällä kuin tyhjänä tauluna, jonka sisällöstä oppilaat ja opettaja tilan käyttäjinä vastaavat. Sisustamaton luokkahuone pitäisi siis nähdä mahdollisuutena. Opettajat eivät kuitenkaan näe luokkahuoneissaan tilaisuutta muunteluun, vaan he ottavat luokkahuoneet vastaan annettuina (Gordon ym. 2000, 138). Samaan aikaan oppilaat ja vanhemmat toivovat, että koulu olisi ennen kaikkea viihtyisä oppimisen ja kasvamisen paikka (Piispanen 2008, 116-117).

Kouluviihtyvyyden ja oppimisympäristön visuaalisten järjestysten yhteys voisikin olla tulevaisuudessa oppimisympäristötutkimuksen uusi suuntaus. Mutta toivottavasti vain

yksi monista suuntauksista, sillä kuten sanottua, luokkahuoneita on tutkittu varsin vähän visuaalisesta tai esteettisestä näkökulmasta. Oppimisympäristöjen ominaisuuksien toivoisi kiinnostavan niin opettajia ja oppilaita kuin tutkijoitakin. Luokkahuoneita oppimisympäristöinä voitaisiin ymmärtää paremmin, jos tutkittaisiin esimerkiksi sitä, millaisia ovat ne luokkahuoneet, joiden opettajat ovat erityisesti panostaneet fyysisen oppimisympäristön visuaalisuuteen. Entä millaisia ovat ne luokkahuoneet, joissa lapset ovat aktiivisia osallisia visuaalisten järjestysten rakentajina? Mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, millaisia ovat uusien koulurakennusten visuaaliset järjestykset ja miten uusissa koulurakennuksissa viihdytään suhteessa vanhoihin koulurakennuksiin. Luokkahuoneiden lisäksi myös koulun yhteisten tilojen visuaalisia järjestyksiä voitaisiin kartoittaa. Esimerkiksi koulukulttuurin ja koulurakennuksen visuaalisten järjestysten yhteyttä pystyttäisiin tutkimaan tarkastelemalla vaikkapa sitä, miten koulun arvopohja ilmenee koulurakennuksen tai luokkahuoneiden visuaalisissa ratkaisuihin.

Tämän tutkielman tavoitteena oli lisätä ymmärrystä fyysisen oppimisympäristön visuaalisista järjestyksistä sekä pysähtyä tarkastelemaan niiden mahdollisia vaikutuksia kasvatukseen ja opetukseen. Tällä tutkielmalla haluan kertoa, että kaunis, mielenkiintoinen ja mahdollisuuksia täynnä oleva oppimisympäristö viestii käyttäjilleen, että heihin luotetaan, että he ovat hyväksytyjä ja että heitä ymmärretään (Nicholson 2005, 64).

Lähteet

- Airaksinen, T. (2006). Etiikan rajoilla: Elämä teoksena. Teoksessa Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. (toim.) *Ympäristö arkkitehtuuri estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 159-176.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Almeida, R. (2000). Patterns and Design strategies for new buildings. Teoksessa *The Appraisal of investments in educational facilities*. Paris: OECD, 205-217.
- Ampuja, E. (2012). *Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia luokan sisustamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Bengtsson, J. (2001). Tilan hahmottaminen ja ajansäätely luokahuoneessa. Teoksessa Itkonen, M. (toim.) *Ihminen – mikä ja kuka olet?* Tampere: Yliopistopaino, 26-33.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Burke, C. & Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like. Children and young people's reflections on an education for the 21st century*. London: Routledge.
- Cantell, H., Rikkinen, H. & Tani, S. (2007). *Maailma minussa – minä maailmassa. Maantieteiden opettajan käsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Châtelet, A-M. (2008). A Breath of Fresh Air. Teoksessa Gutman, M. & de Coninck-Smith, N. (toim.) *Designing Modern Childhood. History, Space, and the Material Culture of Children*. London: Rutgers University Press, 107-127.
- Cohen, R. (2007). *The Flag, the National Symbol and the Map: The establishment of an Israeli identity through visual national objects in the classroom*. University of Bath. Luettu 7.10.2012. Saatavilla: http://opus.bath.ac.uk/14951/1/rimona_13.pdf.
- Collier, J. Jr. & Collier, M. (1993). *Visual Anthropology – Photography as a Research Method*. University of New Mexico Press.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces: Children's and adults participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Earthman, G. (2000). The Impact of School Building Conditions, Student Achievement, and Behaviour. Teoksessa *The Appraisal of investments in educational facilities*. Paris: OECD, 181-193.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (toim.) *Handbook of interview research*. London: Sage, 32-55.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fain, S. (2004). The Construction of Public Space. Teoksessa Perez, D., Fain, S. & Slater, J. (toim.) *Pedagogy of place – Seeing Space as Cultural Education*. New York: Counterpoints: studies in the postmodern theory of education; vol. 263, 10-33.
- Forss, A-M. (2007). *Paikan estetiikka – eletyn ja koetun paikan fenomenologiaa*. Helsinki: Palmenia.
- Foucault, M. (2000). *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces – Citizenship and difference in Schools*. Houndmills ; New York : Macmillan : St. Martin's Press.
- Green, S. & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experience*. London: Sage.
- Grönholm, I. (2001). Parannetaan koulua yhdessä. Teoksessa Ivars, M. (toim.) *Lapsuuden rakennettu ympäristö 20012. Euroopan rakennusperintöpäivät*. Helsinki: Kotiseutuliitto, 34-41.
- Hall, S. (1997). The Work of Representation. Teoksessa Hall, S. (toim.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE, 13-64.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Luettu 21.11.2012. Saatavilla: http://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/hyva_paha_koulu.pdf .
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. New York: Noble Offset Printers.
- Hirsjärvi S., Remes P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Horelli, L. (1994). *Lasten näköinen elinympäristö – Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella*. Sosiaali- ja terveysministeriö, Ympäristöministeriö.
- Horelli L. & Vepsä, K. (1995). *Ympäristön lapsipuolet*. Helsinki : Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö.

- Horelli, L. & Kyttä, M. (2001). Ympäristö lapsen kehityksen näyttämönä. Teoksessa Ivars, Maija (toim.) *Lapsuuden rakennettu ympäristö 20012. Euroopan rakennusperintöpäivät*. Helsinki: Kotiseutuliitto, 28-33.
- Husa, S. (1999). Michel Foucault – Mikrovalta, kasvatus ja normalisoituminen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 58-80.
- Jewitt, C. & Jones, K. (2005). Managing Time and Space. Teoksessa Lawn, M. & Grosvenor, I. (toim.) *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford: Symbosium Books, 201-214.
- Jilk, B. A. (2005). Place making and change in learning environments. Teoksessa Dudek, M. (toim.) *Children's Spaces*. Oxford: Architectural Press, 30-43.
- Jokinen, A. (1999). Vakuuttavan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126-159.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233-252.
- Kangas, M. (2010). *The School of the Future: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kelley, P. (2008). *Making Minds – What's wrong with the education system and what should we do about it?* London: Routledge.
- Knuuttila, T. & Lehtinen, A. P. (2010). Johdanto: Representaatio – tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Teoksessa Knuuttila & Lehtinen (toim.) *Representaatio – tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus, 7-31.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki : Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö – Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turku: Turun Yliopisto.

- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede vol. 11* no 1-99, 3-12.
- Kyttä, M. (1995). Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Porvoo: WSOY, 139-146.
- Laine, K. (1997). *Ameeba pulpetissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston julkaisuja, SoPhi 13.
- Laitinen, S. (2006). Media on kuvaa. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.), *Kuvien keskellä*. Helsinki: Like, 200-213.
- Lodge, C. (2007). Regarding learning: Children's Drawings of Learning in the Classroom. *Learning Environment Research 10* (2), 145-156.
- Löfström, J. (2011). Ryhmähaastattelu historiatietoisuuden tutkimuksen välineenä. Havaintoja lukiolaisten ryhmähaastatteluista teemana historialliset hyvitykset. Teoksessa Tainio, L., Juuti, K., Kallioniemi, A., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Uitto, A. (toim.) *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 81-113.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marin, A. (2005). *Luokkahuone opettajan oppimiskäistyksen ilmentäjänä: tapaustutkimus opettajien oppimiskäistyksen ja fyysisen oppimisympäristön suhteesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Markus, T. A. & Cameron, D. (2002). *The Words Between the Spaces – Buildings and Language*. London: Routledge.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Meighan, R. & Siraj-Blatchford, I. (2003). *A Sociology of Education*. London: Continuum.
- Moreno Marinez, P. L. (2005). History of School Desk Development. Teoksessa Lawn, M & Grosvenor, I. (toim.) *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford: Symposium Books, 71-95.
- Nicholson, E. (2005). The School Building as third teacher. Teoksessa Dudek, M. (toim.) *Children's Spaces*. Amsterdam: Architectural Press, 44-65.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi: teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampere: Tampere University Press.

- Nyman, K. (2004) .Arkkitehtuuri ruumiillisuutena ja representaationa. Teoksessa Mäntysalo, R. (toim.) *Paikan heijastuksia – Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 127-140.
- Ojanen, K. (2001). Lapsella on oikeus hyvään ympäristöön. Teoksessa Ivars, Maija (toim.) *Lapsuuden rakennettu ympäristö 20012. Euroopan rakennusperintöpäivät*. Helsinki: Kotiseutuliitto, 21-27.
- OPS 2016 (2012). OPS 2016 – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Opetushallitus. Luettu 5.12.2012.
Saataavilla: <http://www.oph.fi/ops2016>.
- Pajari, H. (2008) *Merkkejä ja merkityksiä fyysisessä oppimisympäristössä : luokkahuonetila semioottisessa tarkastelussa*. Pro gradu –tutkielma. Joensuun yliopisto.
- Pallasmaa, J. (2006). Ihmisen paikka – aika, muisti ja hiljaisuus arkkitehtuurikokemuksessa. Teoksessa Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. (toim.) *Ympäristö arkkitehtuuri estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 243-265.
- Perusopetus 2020 (2010). *Perusopetus 2020: yleiset ja valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- POPS (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 13.12.2012. Saataavilla: <http://srmo.sagepub.com/view/doing-visual-ethnography/SAGE.xml?rskey=vnpVYq&row=3>
- Rabinow, P. (1989). Kaupunkitilan säätely. Teoksessa Rabinov, P. (toim.) *Kaupunki tila valta*. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu – Yhdyskuntasuunnittelun laitos, 9-27.
- Rinne, P. (2006). Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä*. Helsinki: Like, 110-117.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.

- Saarikangas, K. (1998). Tilan tekijät. Teoksessa Elovirta A. & Lukkarinen V. (toim.) *Katseen rajat – taidehistorian metodologiaa*. Jyväskylä: Gummerus, 183-204.
- Saarikangas, K. (1999). Tila, konteksti ja käyttäjä – Arkkitehtonisen tilan, vallan ja sukupuolen suhteista. Teoksessa Saarikangas, K. (toim.) *Kuvasta tilaan*. 247-298.
- Saarikangas, K. (2002). Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisen kohtaamisena. Teoksessa Syrjämaa, T. & Tunturi, J. (toim.) *Eletty ja muistettu tila*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 48-75.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salo, U-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä – tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Scollon, R. & Scollon Wong, S. (2003). *Discourses in Place – Language in the Material World*. London: Routledge.
- Seppänen, J. (2002). *Katseen voima*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri – teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Setälä, P. (2012). Vaarallinen ja likainen tila – Turvallisuuteen eristetty tila. Teoksessa Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Vastapaino: Tampere, 177-202.
- Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Sciences – Awakening Visions*. London: Routledge.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaalikasvatus – Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- The best school in the World – Seven Finnish Examples from the 21st Century. (2011) Helsinki: The Museum of Architecture.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa – Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-28.

- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Uusitalo, R. & Sinnemäki, A. (1992). *Sosiologia ja valokuva: tutkimusharjoituksia visuaalisessa sosiologiassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). *Effegtive Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman.
- Weiste, L. (2010). *Paikankokemukset koulukontekstissa*. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. (2003). Ei kai opettaja kone ole – opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55-81.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. London: Continuum.

Kuva sivulla 21:

Jan Duiker, Open-Air School. Viitattu 12.7.2012. Saatavilla:

<http://centuryofthechild.tumblr.com/post/33492632054/jan-duiker-clipstraat-openluchtschool-voor-het>

Liitteet

LIITE 1 Tutkimuslupa oppilaiden vanhemmilta

TUTKIMUSLUPA

Helsinki 11. 04. 2012

Hei,

olen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta. Teen parhaillaan luokkahuoneisiin liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmassani tarkastelen kuudesluokkalaisten luokkahuoneita visuaalisina oppimisympäristöinä. Toteutan aineiston keruun niin, että valokuvaan luokkahuoneen tyhjillään ja haastattelen luokassa toimivan luokanopettajan sekä muutaman luokkahuoneessa opiskelevan oppilaan. Oppilaat haastatellaan pienessä ryhmässä.

Tällä lomakkeella pyydän, että lapsenne voi osallistua ryhmähaastatteluun, jota käytän tutkielmani aineiston osana. Tutkimus on luottamuksellinen ja sen aikana kerätty aineisto jää vain minun henkilökohtaiseen käyttööni. Aineistosta ei voi tunnistaa yksittäistä oppilasta.

Tutkimuksen valmistuttua kerron mielelläni koululle tuloksista.

Ystävällisin terveisin,

Eliisa Piirainen

eliisa.piiirainen@helsinki.fi

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus

Palauttakaa alaosa mahdollisimman pian omalle opettajalle. Kiitos!

Oppilaan nimi _____

Valitkaa rastilla (X) toinen vaihtoehdoista.

Lapseni **saa** osallistua tutkimukseen.

Lapseni **ei saa** osallistua tutkimukseen.

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus

LIITE 2 Teemahaastattelurunko opettajien haastattelemista varten

Koulutus ja tausta

Koulutus? Aiempi ammatti? Erikoistumisopinnot?

Mitä harrastat? Mistä olet kotoisin?

Kauanko olet opettanut kyseisessä luokkahuoneessa?

Kauanko olet opettanut kyseiselle luokalle/ryhmälle?

Luokkahuone

Kerro mitä kuvia ja esineitä luokassasi on?

Kuka kuvat ja esineet on valinnut?

Miten kuvat ja esineet on valittu?

Miksi kyseiset kuvat ja esineet ovat luokassa?

Mistä kuvat ja esineet ovat peräisin?

Kauanko kuvat ja esineet ovat olleet luokkahuoneessa?

Kuvat ja esineet opetuksessa

Miten kuvia ja esineitä käytetään opetuksessa?

Onko luokkahuoneessa olevilla kuvilla ja esineillä opetuksellisia päämääriä?

Onko luokkahuoneessa olevilla kuvilla ja esineillä kasvatuksellisia päämääriä?

Omakohtaus

Onko luokkahuoneessa jotain, joka kulkee aina opettajan mukana?

Onko luokkahuoneessa jotain, joka kulkee aina luokan tai kyseisen ryhmän mukana?

Onko luokkahuoneessa jotain, joka on erityisen tärkeä sinulle tai oppilaille?

Ovatko luokkahuoneen kuvat ja esineet valittu juuri kyseistä ryhmää ajatellen?

Ovatko luokkahuoneet erilaisia eri ryhmien kanssa?

Onko luokkahuoneessa jotain, joka liittyy juuri kyseiseen ikäryhmään?

Mitä luokkahuoneessa tulee mielestäsi aina olla?

LIITE 3 Teemahaastattelurunko oppilaiden haastattelemista varten

Tausta

Nimi ja ikä

Kuinka kauan olet opiskellut kyseisessä luokkahuoneessa?

Kuinka kauan kyseinen luokanopettaja on opettanut sinua?

Luokkahuone ja sen kuvat ja esineet

Mikä luokkahuoneen kuvista tai esineistä miellyttää sinua eniten/vähiten?

Kuka kuvat ja esineet on valinnut?

Miten kuvat ja esineet on valittu?

Mistä kuvat ja esineet ovat peräisin?

Kauanko kuvat ja esineet ovat olleet luokkahuoneessa?

Miksi kuvat ja esineet ovat luokassa?

Kuvat ja esineet opetuksessa

Miten kuvia ja esineitä käytetään opetuksessa?

Miten kuvia ja esineitä käytetään oppimisen välineenä tai tukena?

Omaehtaisuus

Onko luokkahuoneessa jotain, joka kulkee aina ryhmän mukana?

Onko luokkahuoneessa jotain, joka on erityisen tärkeä sinulle?

Mitä sinä olet tuonut luokkahuoneeseen?

Viihdytkö luokkahuoneessa?

Millainen on unelmiesi luokkahuone?

Mitä luokkahuoneessa tulee mielestäsi aina olla?

LIITE 4 Litteraatiomerkit

HST, haastatteliija

--- poistettu sana tai katkelma

(.) lyhyt tauko

(..) melko pitkä tauko

(...) pitkä tauko

sana painokkaasti

SANA huudahtaen

[sana] litteroijan kommentti, selitys tai tarkennus