



Hannamari Luhasto & Laura Vuorinen

Kohti avointa oppimisympäristöä

Kandidaatin tutkielma 2018
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kohti avointa oppimisympäristöä (Hannamari Luhasto, Laura Vuorinen)

Kandidaatin tutkielma, 45 sivua,

huhtikuu 2018

Tässä kandidaatin tutkielmassa käsittelemme oppimisympäristöä ja sen muuttumista kohti avointa oppimisympäristöä. Tutkielman tavoitteena on selvittää minkälaisia oppimiskäsityksiä ja oppimisympäristöjä on olemassa, ja miten ne ovat vaikuttaneet avoimen oppimisympäristön kehitykseen. Raportoimme myös, mitä avoin oppimisympäristö tarkoittaa käsitteenä ja miten inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutuminen näkyy tällaisessa oppimisympäristössä. Lisäksi käsittelemme avointa oppimisympäristöä esi- ja alkuopetuksen pedagogiikan näkökulmasta. Lopuksi kerromme vierailustamme Hiukkavaaratalolla, joka on oululainen uusi avoimen oppimisympäristön monitoimitalo.

Oppimisympäristön merkitys oppimiselle on tärkeä, sillä ympäristöä muokkaamalla on mahdollista löytää erilaisille oppijoille sopivia oppimisen menetelmiä. Erilaiset oppimisympäristöt innostavat oppimaan ja tarjoavat mahdollisuuksia monenlaisille työskentelytavoille. Toisaalta huonosti suunnitellut oppimisympäristöt ja pedagogiikka voivat myös rajoittaa oppimista. Oppimisympäristö käsitteenä kattaa perinteisten oppimistilojen lisäksi muun ympäristön.

Erilaiset oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet oppimisympäristön muutokseen. Etenkin nykyinen sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näyttää vaikuttavan avoimen oppimisympäristön taustalla. Sosiokonstruktivismissa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa, ja avoin oppimisympäristö joustavine tiloineen mahdollistaa yhteisöllisen toiminnan.

Avoimelle oppimisympäristölle ei ole yhtä virallista määritelmää, vaan sillä voidaan tarkoittaa monenlaisia ympäristöjä. Pohdimme, että avoimen oppimisympäristön taustalla vaikuttaa mahdollisesti inklusion ideologia, jonka mukaan jokaisella lapsella tuen tarpeesta huolimatta on oikeus käydä lähikoulua tai päiväkotia. Avoimen oppimisympäristön tilat ovat muokattavissa ja mahdollistavat siten erilaiset työskentelytavat erilaisille oppijoille. Olemme myös miettineet kolmiportaisen tuen toteutumista avoimessa oppimisympäristössä, jossa toimii samoissa tiloissa yhtä aikaa paljon erilaisia lapsia eikä opettajaa ole aina lähettyvillä.

Olemme pohtineet pedagogiikan hyötyjä sekä mahdollisia haittoja avoimessa esi- ja alkuopetuksessa, jossa opetus tapahtuu yhteisissä tiloissa. Yksi suurimmista hyödyistä yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa on luonnollinen siirtymä, jonka se tarjoaa lapselle tämän siirtyessä esiopeutuksesta perusopetukseen. Pedagogiikassa nousivat esille etenkin yhteisopettajuuden, osallisuuden, itseohjautuvuuden sekä turvallisuuden näkökulmat. Hiukkavaaratalon henkilökunta painotti yhteisöllisyyden ja joustavuuden arvoja toiminnassaan.

Avainsanat: oppimiskäsitys, oppimisympäristö, avoin oppimisympäristö, inklusio, kolmiportainen tuki.

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Oppimisympäristön rakentuminen	6
2.1	Oppiminen ja oppimiskäsitykset oppimisympäristön rakentumisen taustalla	7
2.2	Oppimisympäristön ulottuvuudet.....	12
2.2.1	<i>Fyysinen ulottuvuus</i>	12
2.2.2	<i>Sosiaalinen ja psykologinen ulottuvuus</i>	14
2.2.3	<i>Pedagoginen ulottuvuus</i>	15
2.3	Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen.....	16
3	Avoim oppimisympäristö	20
3.1	Inklusio avoimen oppimisympäristön taustalla.....	21
3.2	Kolmiportainen tuki.....	23
3.3	Pedagogiikka avoimessa esi- ja alkuopetuksessa.....	28
4	Esimerkki avoimesta esi- ja alkuopetuksesta	32
	Pohdinta.....	37
	Lähteet	42

1 Johdanto

Olemme valinneet kandidaatin tutkielman aiheeksi oppimisympäristön kehityksen tarkastelun, sillä oppimisympäristöissä on tapahtunut viime aikoina suuria muutoksia. Perinteisestä luokkahuoneympäristöstä on siirrytty kohti toiminnallista avointa oppimisympäristöä. Kandidaatin tutkielmassamme pyrimme vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: ”*Miten oppimisympäristö on muuttunut?*” ja ”*Millainen on avoin oppimisympäristö?*”. Myös teknologia on luonut uusia mahdollisuuksia opetukselle ja uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä tullut projektityöskentely on uudistanut oppimisympäristöjä. Kirjallisuuskatsauksessamme lähestymme oppimisympäristöä aluksi sen lähikäsitteellä oppimisella sekä erilaisiin oppimiskäsityksiin tutustumalla. Tästä pääsemme etenemään kohti uudenlaista avointa oppimisympäristöä, jota tarkastelemme käsitteenä ja pyrimme selvittämään, mitä kaikkea käsitteellä tarkoitetaan.

Avoimista oppimisympäristöistä on tehty vain vähän tutkimusta Suomessa, mutta silti useita uusia koulurakennuksia on rakennettu avoimiksi oppimisympäristöiksi. Oppilaskeskeistä ja itseohjautuvaa oppimista painottavaa avointa oppimisympäristöä onkin kritisoitu empiirisen tutkimuksen puuttumisesta (Hannafin, Hill, Land & Lee 2014, 641). Tutkimustiedon puuttuessa herää kysymys, onko uuteen suuntaan lähdetty pelkästään taloudelliset tekijät edellä. Avoimissa oppimisympäristöissä seiniä on esimerkiksi korvattu verhoilla, jolloin rakennuskustannukset jäävät alhaisemmiksi, kun seiniä rakennetaan vähemmän. Toisaalta myös yhteiskunta on muuttunut, ja tietoa on saatavilla enemmän kuin ennen. On luontevaa, että oppimisessa halutaan keskittyä tiedon hankintaa enemmän itse oppimisprosessiin, sillä elinikäisen oppimisen taidot tulevat todennäköisesti korostumaan tulevaisuudessa. Avoin oppimisympäristö tarjoaa toiminnallisemman oppimisympäristön perinteisen kouluympäristön tilalle. Avoimet oppimisympäristöt tarjoavat myös mahdollisuuksia monenlaiseen oppimiseen sekä itseohjautuvaan työskentelyyn. Oppilaita kannustetaan esimerkiksi etsimään omia tapoja oppia. Voidaan kuitenkin pohtia, sopiiko tällainen itseohjautuvuutta vaativa ympäristö kaikenikäisille oppijoille tai esimerkiksi ADHD-diagnoosin saaneille lapsille. Haluamme selvittää tutkielmassamme, löytyykö avoimen oppimisympäristön takaa jokin ideologia, ja lisäksi pohdimme avoimen oppimisympäristön hyötyjä ja mahdollisia haittoja.

Avoimella oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa muutakin kuin suuria monitoimirakennuksia, jotka kattavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen. Varhaiskasvatuksen opiskelijoina haluamme kuitenkin keskittyä juuri avoimen esi- ja alkuopetuksen näkökulmaan avointa oppimisympäristöä tarkastellessa. Lisäksi esiopetus on tullut jokaiselle kuusivuotiaalle lapselle pakolliseksi vuoden 2015 syksyllä, mikä takaa koemme nivelvaiheen tarkastelun erityisen tärkeäksi. Esiopetuksen pakollisuuden vuoksi myös sen laatuun tulee panostaa aiempaa enemmän. Esiopetus voidaan järjestää päiväkodin yhteydessä, mutta yhä enemmän sitä tarjotaan myös koulun kanssa samassa rakennuksessa. Jotkut koulut järjestävät myös yhdistettyä esi- ja alkuopetusta. Osassa näistä paikoista on käytössä avoin oppimisympäristö ja kävimmekin vierailulla yhdessä avoimen oppimisympäristön monitoimitalossa. Vierailukohteenamme oli Oulun Hiukkavaaratalo, jossa esi- ja alkuopetus järjestetään samassa kotipesässä. Oppimisympäristöjä on tärkeä tutkia, sillä oppimisympäristöissä on tapahtunut muutoksia, ja niillä voidaan vaikuttaa oppimiseen positiivisesti. Avoimesta oppimisympäristöstä tulee saada lisää tutkimustietoa sen kasvatustaessa suosiotaan, jotta saadaan tietoa sen toimivuudesta ja kannattavuudesta.

2 Oppimisympäristön rakentuminen

Oppimisympäristön käsite on yleistynyt, kun on siirrytty koulutuskäytännöissä oppilaitos- ja kurssikeskeisestä lähestymistavasta kohti oppimisympäristöajattelua. Myös konstruktivismi ja humanistinen kasvatustilfilosofia ovat todennäköisesti vaikuttaneet käsitteen suosioon. Oppimisympäristön tehtävänä on tarjota lapselle oppimiseen innostavia asioita, haasteita ja ongelmia, ongelmanratkaisuun tarvittavia ratkaisumalleja, sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä yhdessä oppimisen ja asiantuntijuuden jakamisen mahdollisuus. Verrattuna aikaisempaan luokkahuonepohjaiseen opetukseen, nykyisissä oppimisympäristöissä korostuvat lapsen oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 20-21). Kansanen (2017, 47) onkin pohtinut opettajan tarpeellisuutta, sillä spontaania oppimista vaikuttaa tapahtuvan jatkuvasti ilman, että kukaan opettaa lasta. Perinteisestä tietoa antavan opettajan roolista on siirrytty kohti tukihenkilön ja oppimisympäristön suunnittelijan roolia (Manninen ym. 2007, 19-21). Opettajaa tarvitaan koulutuksen ja oppimisympäristöjen muutoksista huolimatta tukemaan lapsen oppimisprosessia. Kaikki spontaanisti tapahtuva oppiminen ei ole hyödyllistä, ja opettajan tehtävänä on esimerkiksi määritellä, mitä lasten on tavoitteellista oppia. Opettajalla on velvollisuus ohjata oppilasta omaksumaan opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet sekä oppimaan tavoitteiden edellyttämät sisällöt (Kansanen 2017, 32).

Opettajan tulee panostaa oppimisympäristön suunnitteluun, sillä oppimisympäristö vaikuttaa olennaisesti lasten kouluviihtyvyyteen. Ahosen (2008, 195) mukaan kouluviihtyvyydellä on voimakas yhteys oppimistuloksiin, hyvän itsetunnon kehittymiseen sekä menestymiseen myöhemmin elämässä. *Koulun ilmapiiri* oli Ahosen tutkimuksessa koulunkäynnistä pitämisen eli kouluviihtyvyyden tärkein selittävä tekijä. Kyseisessä kouluviihtyvyyden tutkimuksessa *Koulun hyvä ilmapiiri* -summamuuttuja koostui kolmesta muuttujasta, joita olivat 1. *Koulumme on mukava paikka*, 2. *Tunnen kuuluvani tähän kouluun ja* 3. *Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa*. (Ahonen 2008, 204.) Oppimisympäristön suunnittelussa onkin tärkeää panostaa hyvän koulu- ja luokkailmapiirin luomiseen, jotta oppilaat viihtyvät. Samat asiat painottuvat myös varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatukseen kuuluvassa esiopetuksessa. Tämän takia on tärkeää ryhmäytyä etenkin oman ryhmän kesken, mutta myös koko päiväkodin tai koulun väen kanssa hyvän yhteishengen luomiseksi.

2.1 Oppiminen ja oppimiskäsitykset oppimisympäristön rakentumisen taustalla

Oppimisympäristön rakentumiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten se, millaiset asiat kasvattajien ajattelussa korostuvat ja mitä pidetään tärkeänä. Myös käsiteltävä teema tai ilmiö voi vaikuttaa oppimisympäristön valintaan. Esimerkiksi luonto- ja ympäristökasvatuksessa voi vierailulla metsässä, jolloin lapselle voi jäädä parempi muistikuva opeteltavasta asiasta, kun se on konkreettisesti havaittu itse. Oppiminen nähdään yhteisöllisenä luokkahuonerajat ylittävänä ilmiönä, josta yhtenä esimerkkinä onkin ilmiöpohjainen oppiminen. Tällöin puhutaan eheyttämisestä, joka edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työpajoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31). Oppiaineen opetuksessa voidaan näin ylittää oppiainerajat ja tarkastella todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31). Oppimisympäristö ei siis rajoitu koulu- tai päiväkotirakennuksen sisätiloihin, vaan kattaa tarvittaessa myös muun ympäristön. Toisin kuin perusopetuksessa, varhaiskasvatuksessa eri sisältöalueiden yhdistäminen ja projektimaiset työtavat ovat olleet jo pitkän aikaa käytössä.

Merkittävässä osassa oppimisympäristön rakentumisessa ovat oppimisen tukeminen ja oppimiskäsitykset. Oppimista voidaan pitää oppimisympäristön lähikäsitteenä, ja se voidaan määritellä tapahtumasarjaksi, jossa yksilö saavuttaa uusia tietoja tai taitoja (Piispanen 2008, 15). Oppimisympäristön tehtävänä on innostaa oppimaan ja tukea oppimisprosessia kokonaisuutena. Modernin oppimiskäsityksen mukaan pääpaino oppimisessa on oppijan ja opeteltavan asian välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin vuorovaikutuksen mahdollistavan oppimisympäristön merkitys korostuu. Tiedon aktiivinen rakentuminen on oppimisessa keskeistä. (Manninen ym. 2007, 51.) Oppimiselle eli uusien tietojen rakentumiselle on aikojen saatossa ollut olemassa useita erilaisia näkökulmia ja teorioita, joissa oppimisprosessia on tutkittu ja lähestytty eri tavoin. On siis selvää, että uudet teoriat ovat vaikuttaneet myös oppimisympäristöön sitä hiljalleen uudistaen. Behaviorismissa oppimisen ajatellaan tapahtuvan ulkoisen ärsykkeen synnyttämästä reaktiosta, kun kognitivismissa ja konstruktivismissa korostuvat oppimisen sisäinen näkökulma, jonka mukaan tieto on lähtöisin oppijasta itsestään. Sosiokonstruktivismissa puolestaan korostuu sosiaalinen konteksti tiedon rakentumisessa.

Oppimiskäsityksistä ensimmäisenä tarkastelemme behaviorismia ja sen näkemystä oppimisesta. 1900-luvun vaihteessa syntyneessä behavioristisessa lähestymistavassa tavoitteena oli käyttäytymisen kontrolloiminen. Behaviorismissa käyttäytymistä pyrittiin tutkimaan huomioi-

den vain tutkittavan kohteen ulkoisesti havaittava käytös ja ulkoiset ärsyketekijät, jolloin kohteen tietoisuuden ilmiöt ja mielensisäiset tilat jäivät täysin tutkimuksen ulkopuolelle. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 30-31.) Koska mentaaliset eli mielensisäisiä tapahtumia kuvaavat käsitteet jäivät tarkastelusta pois, tutkimuksen ulkopuolelle jäivät kaikki yksilön henkiset kokemukset ja ajatukset. Käyttäytymistä tutkittaessa tavoitteena oli kuvata ärsykkeiden ja reaktioiden välisiä suhteita, jolloin tultiin johtopäätökseen, että tunnetusta ulkoisesta ärsyketekijästä voitiin ennustaa tarkasti reaktio eli yksilön käyttäytyminen tilanteessa (Lehtinen ym. 2016, 30).

Behavioristisen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu siis erilaisten ulkoa tulevien ärsykkeiden ja niiden synnyttämien reaktioiden kautta. Oppimiseksi katsotaan esimerkiksi suotava muutos yksilön käyttäytymisessä. Klassisen ehdollistumisen teoria on venäläisen fysiologin Ivan Pavlovin jättämä perinne oppimisteorioille (Schunk 2014, 36). Toinen hyvin tunnettu behavioristinen teoria on Skinnerin operantti ehdollistuminen, jonka pohjana on havainto, että monet organismien spontaanit reaktiot, käyttäytymismallit sekä suoritukset voimistuvat, kun niistä palkitaan ja heikkenevät, jos niistä rangaistaan tai jätetään ne huomioimatta. (Lehtinen ym. 2016, 32; Schunk 2014, 46.) Teorian mukaan organismi oppii siis käyttäytymään tietyssä ympäristössä siten, että välttää ei-toivotut seuraukset ja pyrkii saavuttamaan toivottuja seurauksia (Lehtinen ym. 2016, 32).

Kritiikissä behaviorismia vastaan todettiin, etteivät sen keinot riitä selittämään arkipäivän käsitystä oppimisesta (Lehtinen ym. 2016, 52). Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä, toisin kuin behaviorismissa, keskitytään tarkastelemaan ihmismielen sisäisiä tapahtumia, joissa oppimisen ajatellaan tapahtuvan. Sana kognitio määrittellään usein tajunnan sisällöksi, ja kognitiiviset prosessit puolestaan ovat näihin tajunnan sisältöihin liittyviä tapahtumia (Lehtinen ym. 2016, 52). Kognitiivinen tutkimusperinne on keskittynyt tutkimaan muun muassa muistin rakennetta ja toimintaa, tarkkaavaisuuden suuntausta, oppimisen laadullisesti erilaisia strategioita sekä ongelmanratkaisuun liittyviä prosesseja (Lehtinen ym. 2016, 52). Näillä kaikilla edellä mainituilla tutkimuskohteilla on osansa ja paikkansa oppimisprosessissa. Jos verrataan oppimisen tutkimusta aiempaan behavioristiseen tutkimukseen, voidaan todeta, ettei behaviorismin keinoin voida tutkia oppimisen laadullisesti erilaisia strategioita tai ongelmanratkaisun prosesseja tyydyttävällä tavalla. Oppimisen laadulliset strategiat ovat mielen sisällä tapahtuvia prosesseja, joita on mahdoton havaita keskittämällä tutkimus ainoastaan ulkoisen käyttäytymisen havainnointiin.

Sekä kognitiivinen että konstruktivistinen näkemys oppimisesta korostavat aikaisemman tiedon merkitystä uusien asioiden oppimisessa. Aiempi tieto on uuden käsitteellisen tiedon omaksumisessa ehdoton edellytys, vaikka sen rooli oppimisessa ei olekaan täysin ongelmaton. Aikaisempi tieto voi rajoittaa uuden oppimista tai johtaa oppimisprosessia harhaan. Tiedot voivat myös olla niin puutteelliset, ettei niiden pohjalta osata tehdä opittavasta ilmiöstä loogisia havaintoja tai tulkintoja. (Lehtinen ym. 2016, 116.) Aiempi tieto voi siis toimia sekä uuden tiedon oppimisen mahdollistajana että rajoittajana. Siksi on tärkeää, että oppimisprosessi tapahtuu loogisesti ja asteittain siten, että aiemmalla tiedolla on vahva perusta, jonka varaan uutta tietoa voidaan rakentaa. Uutta oppiessa yksilön täytyy olla myös valmis mukautumaan huomattessaan, että vanha tietämys onkin ristiriidassa uuden kanssa.

Konstruktivismi on niin psykologinen kuin filosofinen näkökulma, jonka mukaan yksilöt muodostavat tai rakentavat tietoa paljolti oppimansa ja ymmärtämänsä pohjalta. Konstruktivismin synnyn taustalla ovat vaikuttaneet ihmisen kehitystä koskevat teoriat ja tutkimus, erityisesti Piaget'n ja Vygotskyn teoriat. (Schunk 2014, 231.) Konstruktivismi voidaan kuvata tietoteorian tai filosofisena selityksenä oppimisen luonteesta ja tiedon rakentumisesta. Sen mukaan tieto ei ole jotain, joka määrätään ihmiselle ulkoapäin, vaan ihmiset itse muodostavat tiedon sisällään. Ihmiset tuottavat tietoa perustuen omiin uskomuksiinsa ja kokemuksiinsa, jonka vuoksi tiedosta ei voida puhua yleisenä, jokaista koskevana totuutena. Tieto on näin ollen subjektiivista, henkilökohtaista ja tajuntamme tuotosta. (Schunk 2014, 232-233.) Tynjälä (2000, 26-27) jakaa konstruktivismin edelleen yksilökeskeiseen ja sosiokonstruktivismiin, joissa ensimmäisessä tieto siis nähdään yksilöllisesti rakentuvana ja toisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana. Sosiokonstruktivismiin kuuluu useita toisistaan hieman poikkeavia suuntauksia, joista tutkijat käyttävät eri nimityksiä. Kaikille suuntauksille yhteistä on kuitenkin piirre sosiaalisen interaktion merkityksestä tiedon muodostamiselle. (Udd 2010, 47.)

Eri aikakausien oppimiskäsityksillä ja -teorioilla on ollut vaikutusta oppimisympäristöjen kehitykselle. Myös varhaiskasvatussuunnitelmalla, esiopetuksen opetussuunnitelmalla ja perusopetuksen opetussuunnitelmalla on oma käsityksensä oppimisesta ja oppimisympäristöistä. Nykyisten opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat konstruktivistinen ja etenkin sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, sillä opetussuunnitelmissa korostetaan yhteisöllisyyttä ja tiedon rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on kussakin määritelty arvoperusta sekä oppimiskäsitys, joihin kasvat- ja

opetustoiminta oppimisympäristöä myöten perustuu. Kaikki nämä asiakirjat perustuvat yhtenäiseen käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, joka tarkoittaa, että jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin on. Yhtenäiset käsitykset ja arvot ovat suotavia, kun ajatellaan lapsen kasvua ja luonnollista siirtymää varhaiskasvatuksen piiristä perusopetukseen. Ei olisi lapsen siirtymän kannalta edullista, että käsitykset ja arvoperusta poikkeaisivat toisistaan laajalti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 18) arvoperustan ydintä ovat lapsen edun ensisijaisuus, oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon, suojeluun sekä yhdenvertaisen kohtelun vaatimus ja syrjimiskielto. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) samat asiat nousevat esille. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) korostetaan jokaisen lapsen oikeutta tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioituksi ja ymmärretyksi niin yksilönä kuin yhteisönsä jäsenenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) arvoperustan mukaan jokaisella oppilaalla on myös oikeus kasvaa täyteen potentiaaliinsa niin ihmisenä kuin yhteiskunnan jäsenenä. Tämän toteutumiseen tarvitaan kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että oppilas tulee kuulluksi ja että häntä arvostetaan sekä hänestä välitetään kouluyhteisössä. Lisäksi korostetaan osallisuuden ja yhdessä rakennetun toiminnan ja hyvinvoinnin kokemuksen tärkeyttä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.) Nykyisissä kasvatus- ja opetussuunnitelmien arvoissa korostuvat lapsen oikeudet yksilöllisessä ja yhteisöllisessä kontekstissa. Tämä näkyy myös oppimisympäristöjen kehityksessä siten, että oppimisympäristöt suunnitellaan ja rakennetaan tukemaan myös päiväkotien ja koulujen yhteisöllisyyttä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 20) oppimiskäsityksessä lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Sen mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä lähiympäristönsä kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja tapahtuu lapsilla synnynnäisen uteliaisuuden ja uuden oppimisen halun kautta. Oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot, tunteet, aistihavainnot, kokemukset sekä ajattelu. Lapsen ajatellaan oppivan leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia tehtäviä tehden ja itseään ilmaisten eri tavoin. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia niin yksin kuin ryhmässä. Kieli, kehollisuus ja aistillisuus ovat varhaiskasvatus- ja esiopetuksen opetussuunnitelmia myötäillen olennainen osa oppimista ja ajattelun kehitystä. Myönteisten kokemusten, oppimisen ilon ja uutta luovan toiminnan nähdään edistävän oppimista ja innostavan kehittämään omaa

osaamista entisestään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Arvot vaikuttavat oppimiskäsitykseen ja oppimiskäsitys vaikuttaa edelleen oppimisympäristöön. Jos verrataan nykyisiä kasvatusta- ja opetussuunnitelmia aiempaan behavioristiseen oppimiskäsitykseen, on nähtävissä selvä ero lapsen oppimisen roolissa. Kun behaviorismi näki lapsen passiivisena oppijana, tänä päivänä lapsi nähdään aktiivisena ja uteliaana toimijana, joka omaksuu paljon ympäristöstään. Tämä näkyy oppimisympäristöjen kehittymisessä, sillä oppimisympäristöt suunnitellaan aktivoimaan lasta erilaisin virikkein.

Arvoperustan ja oppimiskäsityksen myötä siirrymme tarkastelemaan oppimisympäristöä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 31) mukaan oppimisympäristön tulee olla kehittävä, oppimista edistävä sekä kaikin puolin terveellinen ja turvallinen ympäristö. Oppimisympäristö pitää sisällään tilat, paikat, yhteisöt, käytännöt sekä erilaiset välineet ja tarvikkeet, jotka edesauttavat lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31). Fyysisten ominaisuuksien lisäksi oppimisympäristöön sisältyvät myös psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 23) kerrotaan oppimisympäristön tehtäväksi muodostaa pedagogisesti monimuotoisia ja joustavia kokonaisuuksia. Monimuotoiset ja joustavat oppimisympäristöt muuntuvat helposti lasten tarpeiden mukaan erilaisiin leikkeihin ja toimintoihin sekä mahdollistavat joustavan siirtymän vapaasta leikistä yhteiseen ohjattuun toimintaan ja opetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24) oppimisympäristön kehittämisessä otetaan huomioon jo aiemmin mainitsema arvoperusta ja oppimiskäsitys. Lisäksi huomioidaan lasten osaaminen, kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset tarpeet. Oppimisympäristöjä pyritään kehittämään niin, että ne edistävät vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä. Yhteisössä sovitut säännöt ja toiminnan muodot puolestaan luovat turvallisen ja kaikkia kunnioittavan ilmapiirin oppimisympäristöön. Esiopetuksessa oppimisympäristöinä hyödynnetään myös ulkotiloja, kuten päiväkodin pihaa, lähiluontoa sekä rakennettua ympäristöä. Lisäksi voidaan vierailta esimerkiksi kirjastoissa, teattereissa tai muissa kohteissa, jotka yhteistyökumppanien ansiosta ovat käytettävissä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23-24.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) tuodaan kaikista vahvimmin esiin myös tieto- ja viestintäteknologian olennaisuutta osana monipuolista oppimisympäristöä. Tieto- ja viestintäteknologian avulla vahvistetaan oppilaiden osallisuutta, yhteisöllisen työskentelyn taitoja ja tuetaan yksittäisen oppilaan henkilökohtaista oppimispolkua. Oppimisympäristöjen kehittämisessä huomioidaan siis myös monimuotoinen mediakulttuuri ja varmistetaan jo-

kaisen mahdollisuus tieto- ja viestintäteknologian monipuoliseen käyttöön. Uusia tieto- ja viestintäteknologisia laitteita otetaan käyttöön tukemaan oppilaiden oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.)

2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet

Oppimisympäristö on hyvin moniulotteinen ja laaja käsite, jonka sisältöä voidaan hahmottaa selkeämmin pilkkomalla se pienemmiksi osakokonaisuuksiksi. Oppimisympäristöä voidaan esittää esimerkiksi erilaisilla rakennemalleilla, joissa rakennejaot voivat vaihdella näkökulmapainotusten tai tulkintojen mukaan. (Piispanen 2008, 18.) Lodgea (2007), Nuikkista (2005) sekä Brotherusta ym. (1999) mukailen Piispanen (2008, 20) on esittänyt rakennemallin, jossa oppimisympäristö koostuu neljästä eri ulottuvuudesta, joita ovat fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus.

Vaikka oppimisympäristö voidaan jakaa erilaisiin ulottuvuuksiin, on tärkeää muistaa, että ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne ovat osa yhtä kokonaisuutta. Oppimisympäristön ulottuvuudet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat näin toisiinsa. (Piispanen 2008, 23.) Puute yhdessä ulottuvuudessa heijastuu siis muihin ulottuvuuksiin ja toisaalta yhden ulottuvuuden erinomainen toimivuus voi paikata toisen ulottuvuuden puutteita. Esimerkiksi hyvät sosiaaliset suhteet voivat kompensoida puutteita fyysisessä oppimisympäristössä. Seuraavassa kappaleessa tarkastelemme oppimisympäristön neljää eri ulottuvuutta, joita ovat aiemmin mainitut fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus.

2.2.1 Fyysinen ulottuvuus

Oppimisympäristöä ajatellessa ensimmäiseksi mieleemme tulee fyysinen, nähtävissä oleva tila ja siihen kuuluvat tekijät. Fyysinen ulottuvuus on siis oppimisympäristö tilana ja rakennuksena. (Manninen ym. 2007, 38). Fyysistä oppimisympäristöä tarkasteltaessa huomioidaan usein tilojen turvallisuus-, viihtyvyys-, mukavuus- ja terveellisyystekijät. Tarkastelussa voidaan hyödyntää myös tukitieteitä, kuten arkkitehtuuria, tila- ja sisustussuunnittelua sekä ergonomiaa. (Manninen ym. 2007, 38.)

Kouluinstituution tehtävänä on kyetä vastaamaan tulevaisuuden tuomiin haasteisiin, joka edellyttää opetussuunnitelmallisten ja pedagogisten ratkaisujen rinnalla myös fyysisten tilaratkaisujen uudelleen määrittelyä. Kuluneen vuosisadan aikana koulun fyysinen oppimisympäristö

tilan, koon, muodon ja peruskalustuksen osalta on pysynyt lähes muuttumattomana. (Kuuskorpi 2012, 3, 22.) Viime vuosien aikana muutoksia on kuitenkin selkeästi tapahtunut ja oppimisympäristö on ottanut kehityksessä askeleen eteenpäin. Tämä on todennäköisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) tulleiden uudistusten ansiota. Uusia monitoimirakennuksia on sekä rakennettu että rakenteilla ja suunnitteilla. Näissä uusissa rakennuksissa pyritään perinteisen luokkahuoneasettelun ja päiväkotiympäristön sijaan oppimisympäristöissä noudattamaan avoimuuden ja joustavuuden ideologiaa. Näin oppimisympäristöt niin varhaiskasvatuksen kuin koulun puolella ovat helposti muokattavissa eri opetustilanteita ja kasvatustoimintaa varten.

Tämän päivän fyysisestä oppimisympäristöstä on usein löydettävissä monenlaisia teknologisia laitteita älytauluista kameroihin ja tabletteihin, joiden hyödyntäminen ja käyttö alkaa olla vakiintunut osa kasvatusta ja opetusta. Mikkilä-Erdmann (2017, 13) kirjoittaa artikkelissaan, että suomalainen peruskoulu ja lukio käyvät läpi jo toista digitaalista murrostaan, joista ensimmäinen sijoittuu 1990-luvulle. On tärkeää huomioida, että digitaalinen murros ylittää peruskoulun ja lukion lisäksi myös muuhun koulutukseen ja varhaiskasvatukseen.

Digitaalisen murroksen myötä opetuksessa on otettu käyttöön monipuolisesti digitaalisia oppimateriaaleja. Digitaalinen oppimateriaali on sähköisessä muodossa olevaa materiaalia, jota voidaan lukea erilaisilla laitteilla (Mikkilä-Erdmann 2017, 13). Päiväkodeissa ja kouluissa resurssit tuovat usein haasteen laitteiden saatavuudelle. Teknologia kuitenkin luo mahdollisuuksia uudentilaiselle ja innostavalle oppimiselle. Digitaalista oppimateriaalia voidaan hyödyntää esimerkiksi tableteilla jo päiväkotikäisten lasten kanssa, jos niitä vain on saatavilla. Digitaalinen oppimateriaali ei ole neutraali osa oppimisympäristöä, vaan se vaikuttaa lapsen oppimisen laatuun. Se voi auttaa lasta oppimaan, miten peruskäsitteiden kautta opitaan havainnoimaan monimutkaisia maailman ilmiöitä. (Mikkilä-Erdmann 2017, 13.) Lapset osaavat usein jo käyttää esimerkiksi tablettia ennen kouluikää, ja näin sen ottaminen opetukseen voi olla lasten mielestä mielekästä. Digitaalinen oppimateriaali voi olla myös osa suurempaa verkko-oppimisympäristöä, josta löytyy monenlaista opittavaa eri muodoissa. Voidaan siis puhua myös teknologisesta ulottuvuudesta tai oppimisympäristöstä, jonka voi muodostaa esimerkiksi opetussivusto. Opetussivusto voi koostua esimerkiksi erilaisista perustehtävistä, visuaalisista tehtävistä, peleistä ja videoista. Vuonna 2014 voimaantulleessa opetussuunnitelmassa korostuikin monilukutaidon tärkeys, jolla tarkoitetaan taitoa ymmärtää ja lukea erilaisia tekstejä sekä liikkuvaa että staattista

kuvaa (Mikkilä-Erdmann 2017, 14). Siitä syystä onkin suotavaa hyödyntää teknologiakasvatusta ja -opetusta jo varhaisesta lapsuudesta alkaen.

2.2.2 Sosiaalinen ja psykologinen ulottuvuus

Sosiaalinen ja psykologinen ulottuvuus ovat saumattomassa vuorovaikutuksessa keskenään ja ne ovat tilanteissa aina samanaikaisesti läsnä. Teoreettisesti ne voisi jakaa omiksi osa-alueikseen, mutta käytännössä se on kuitenkin mahdotonta. (Piispanen 2008, 141.) Siitä syystä käsittelemme sosiaaliset ja psykologiset ulottuvuudet rinnakkain tässä kappaleessa. Sosiaalista toimintaa ei voi nimittäin tapahtua ilman yksilöiden psyykkisiä toimintoja ja prosesseja, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen. Psykologinen ulottuvuus on jatkuvasti kokonaisvaltaisesti läsnä kaikissa tilanteissa ja siinä korostuvat niin kognitiiviset, emotionaaliset kuin sosiaaliset rakenteet (Piispanen 2008, 141).

Psykologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat ensinnäkin yksittäisen lapsen kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät ja toisaalta myös vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät asiat (Nuikkinen 2009, 78-79). Sosiaalista ulottuvuutta tarkastellessa tarkastellaan oppimista tukevaa sosiaalista vuorovaikutusta sekä pohditaan kysymystä, millainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimista. Ydinasiaa oppimisen kannalta sosiaalisessa ulottuvuudessa ovat ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, kommunikatio ja dialogi, joita oppimisympäristö tukee ja mahdollistaa. Keskeisissä oppimisteorioissa korostuukin vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle ja esimerkiksi aiemmin mainitsemaamme sosiokonstruktivismi edustaa lähestymistapaa, jossa tieto nähdään sosiaalisesti konstruoitavana ja korostetaan yhteisön merkitystä oppimisprosessille. (Manninen ym. 2007, 38-39.)

Jo Dewey korosti sosiaalisen ympäristön merkitystä lapsen oppimiselle, mutta Vygotsky vei tulkintansa pidemmälle käyttäen Piaget'n teoriaa omansa pohjana. Hän päätteli, etteivät kognitiiviset prosessit ja siirtymät voi syntyä itsestään tai itseohjautuvasti, vaan oppiminen vaatii tuekseen aina myös sosiaalisia puitteita ja toimintaympäristöjä. (Ojala 2015, 11.) Oppimisympäristö on sosiaalinen toimintakenttä, jossa lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Piispanen 2008, 140). Vuorovaikutuksen mahdollistavana kommunikointivälineenä toimii kieli, jossa yhdistyvät niin lapsen sosiaalinen kuin psykologinenkin maailma kielten yhdistyessä sekä lapsen kehitykseen että vuorovaikutustilanteisiin. Niinpä vuorovaikutusta ei voida nähdä puhtaasti sosiaalisena tapahtumana, vaan siihen kuuluu aina myös psykologinen

kenttä. Psykologinen ulottuvuus on läsnä kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vaikuttaen osapuolien emootioihin ja luoden tietynlaisen ilmapiirin. (Piispanen 2008, 140-141.)

2.2.3 Pedagoginen ulottuvuus

Pedagoginen ulottuvuus koostuu kaikkien edellä läpikäytyjen eli fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden osatekijöistä. Ennen kaikkea pedagoginen ulottuvuus painottuu opetusselliseen toimintaan ja siihen liittyviin näkökulmiin. (Piispanen 2008, 157). Manninen ja Kumpant (2007, 41) kirjoittavat oppimisympäristöä tarkastellessaan pedagogisen ulottuvuuden tai oppimisympäristön sijaan didaktisesta näkökulmasta, jossa korostuvat opettajan tavoitteellinen toiminta ja valinnat. Puhuttiinpa sitten pedagogiikasta tai didaktiikasta oppimisympäristön yhteydessä, sanavalinta liittyy näkökulmaan, mistä oppimisympäristöä tutkitaan. Myös sillä on merkitystä, minkä ikäisten lasten tai oppilaiden oppimisympäristöstä on kyse. Varhaiskasvatuksen puolella käyttäisimme mieluummin pedagogiikan käsitettä, kun taas koulun puolella itse opetuksella on suurempi painotus. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikkaan sisältyy opetuksen lisäksi vahvasti kasvatukseen ja perushoittoon liittyvät tekijät. Didaktiikka käsitteenä viittaa enemmän juuri opetukseen ja opetusmenetelmiin, kun taas pedagogiikka viittaa laajempaan alueeseen, johon didaktiikkakin lukeutuu. Olemme valinneet siitä syystä käsitteeksi juuri pedagogiikan ja oppimisympäristön pedagogisen ulottuvuuden. Didaktiselle näkökulmalle ja pedagogiselle oppimisympäristölle asetetut määritelmät ovat lähes samat, joten niillä on lähinnä pieni vivahteellinen ero.

Pedagogisessa ulottuvuudessa tarkastelun kohteena on toiminta, joka kohdennetaan siihen asiaan, jota pidetään tärkeänä ja tavoitteellisena. Toisin kuin ylemmillä luokilla, esi- ja alkuopetuksessa leikin merkitys korostuu oppimisen osana. Leikille ja muulle lapsen elämän keskeiselle toiminnalle annetaankin mahdollisuus oppimisen ohessa sekä sen välineenä. (Piispanen 2008, 158.) On opettajan velvollisuus huolehtia, että oppimisympäristö ja opetustoiminta antavat liikkumavaraa lapselle ja mahdollistavat myös leikilliset toiminnot ja ratkaisut osana oppimista. Tämän mahdollistaa pedagoginen suunnittelu, joka on Piispanen (2008, 158) mukaan opettajan työn koko perusta.

Opettajalla onkin keskeinen rooli oppimista tukevan ympäristön luomisessa ja suunnittelussa (Manninen ym. 2007, 108; Piispanen 2008, 158). Oppimisympäristön pedagogiset esineet ja asiat voivat joko vaihdella opeteltavan aiheen mukaan tai olla pysyvä osa ympäristöä. Ympäristö voi myös sisältää sellaisia elementtejä, kuten muotoja, värejä ja valoja, jotka itsessään

sisältävät didaktisen merkityksen tai joita voidaan hyödyntää osana opetusta ja oppimista. (Piispanen 2008, 158-159.)

Opettajan työssä käyttämä pedagogiikka on riippuvainen opettajan omista ajattelu- ja toimintamalleista koskien lapsen oppimisprosessia ja kasvua. Opettajan käyttämä pedagogiikka kehittyy ajan ja kokemuksen myötä yhdessä opettajan persoonan kanssa. Opettajankoulutuksessa annettu pohja vaikuttaa ratkaisevasti pedagogisen ajattelun kehittymiseen sekä opettajan pedagogisiin ratkaisuihin. (Haapala 2002, 70.) Näin myös koulutuksella ja koko koulutuspolitiikalla on vaikutus opettajan osaamiseen ja toimintaan ja sitä kautta myös oppimisympäristön pedagogiseen ulottuvuuteen. Opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluu myös eettisyys opetustyössä ja opettajan eettinen ajattelu sekä taito ratkaista haastavia tilanteita (Nevgi 2016). Myöskään valtakunnallisia, kunnallisia ja koulu- sekä päiväkotikohtaisia opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmia ei tule unohtaa, sillä ne asettavat laajemman kehyksen, jonka puitteissa opettaja toimii yhdessä lasten kanssa.

2.3 Oppimisympäristön vaikutus oppimiseen

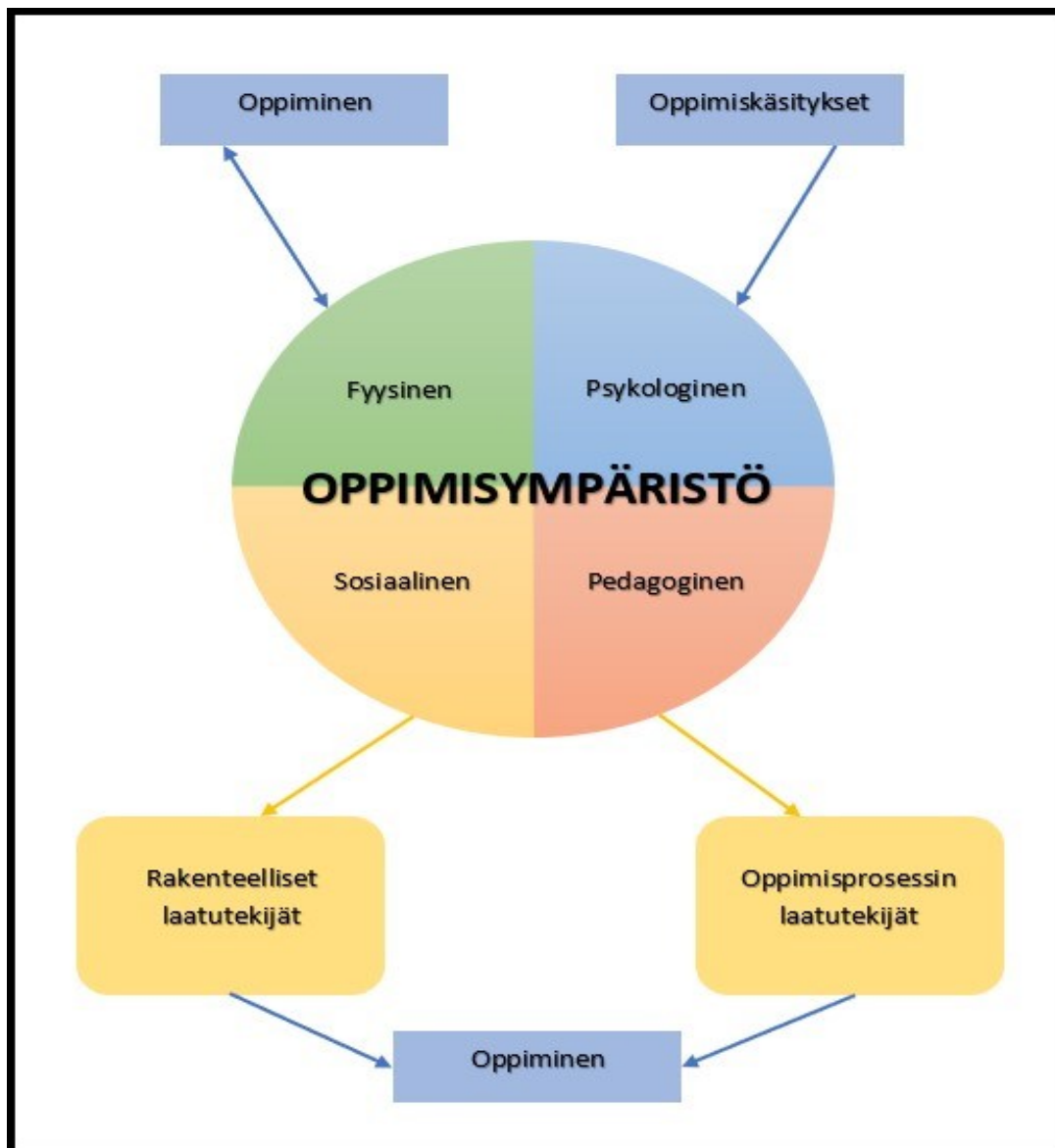
Olemme edellä käyneet läpi, miten oppiminen ja oppimiskäsitykset ovat yhteydessä oppimisympäristöjen kehitykseen ja muutokseen. Kun palataan pohtimaan oppimiskäsitystä behaviorismissa, kognitivismissa, konstruktivismissa ja sosiokonstruktivismissa, on selvää, että myös oppimisympäristön tehtävät ovat päivittyneet kulloisenkin oppimiskäsityksen myötä. Esimerkiksi behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen oppimisympäristö voisi olla perinteinen luokkahuone, jossa ympäristöllä ei ole merkittävää roolia, eikä sitä luonnehdi ominaisuudet, kuten joustavuus tai virikkeellisyys. Sen sijaan behavioristisessa oppimiskäsityksessä korostuu opettajan tehtävä oppimisprosessin koordinaattorina, joka ärsykkeet valitsemalla ohjaa toimintaa haluamaansa suuntaan, kohti toivottua reaktiota (Piispanen 2008, 65). Vastaavasti sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen (joka on myös nykyisten opetussuunnitelmien taustalla) mukaisella oppimisympäristöllä on aivan erilainen rooli, jonka tehtävänä on muun muassa tukea yhteisöllistä oppimista. Tällainen uusi oppimisympäristö on irrotettu aiemmasta tyyppillisestä luokkahuoneasettelusta.

Kun oppiminen ja oppimiskäsitykset vaikuttavat oppimisympäristön rakentumiseen, vastaavasti myös oppimisympäristö ja sen laatutekijät ovat yhteydessä oppimiseen. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella eri ulottuvuuksien eli fyysisen, psykologisen, sosiaalisen ja pedagogisen

ulottuvuuden kautta. Lisäksi oppimisympäristöä voidaan tutkia erilaisten laatutekijöiden näkökulmasta, joilla on yhteys oppimistuloksiin. Seuraavaksi tarkastelemme lyhyesti, millaisten laatutekijöiden näkökulmasta oppimisympäristön laatua voidaan tutkia.

Lerkkanen esittää, että Hamren (2008) mukaan oppimisympäristöjen laatua voidaan tarkastella rakenteellisten tekijöiden ja prosessitekijöiden näkökulmasta. Laadun rakenteellisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi opettajan koulutustaso, ryhmäkokoo, tukea tarvitsevien lasten määrä ja fyysisen ympäristön joustavuus. Lisäksi perusopetuksessa opetussuunnitelma ja varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatussuunnitelma kuuluvat rakenteellisiin laatutekijöihin. Rakenteellisilla tekijöillä on havaittu olevan vaikutusta oppilaiden taitojen etenemiseen, mutta kaikkein keskeisimmäksi oppimisprosessin laatua määrittäväksi prosessitekijäksi on osoittautunut opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus. Viimeaikaisissa tutkimuksissa onkin havaittu, että erityisesti opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksen laadulla on yhteys niin oppilaan oppimiseen kuin motivaatioon. Vuorovaikutusprosessien laatuun vaikuttaa, miten opettaja luokassa soveltaa opetussuunnitelmaa, millaisia tavoitteita ja työskentelymenetelmiä hän painottaa sekä miten hän ohjaa oppimisprosessia. (Lerkkanen 2014, 367.)

Seuraava kuvio 1. havainnollistaa, miten oppiminen ja oppimiskäsitykset vaikuttavat oppimisympäristön rakentumisen taustalla. Lisäksi nähdään, että oppimisympäristö rakentuu Piispasen (2008, 20) esittämän rakennemallin mukaan neljästä eri ulottuvuudesta. Näiden lisäksi kuviossa havainnollistuvat vielä oppimiseen vaikuttavat oppimisympäristön rakenteelliset laatutekijät sekä oppimisprosessin laatutekijät.



Kuvio 1. Oppimisympäristön rakentuminen ja sen yhteys oppimistuloksiin.

Nykyisten oppimisympäristön muutosten myötä voidaan pohtia, miten oppimisympäristön kehitys kohti avoimempaa oppimisympäristöä vaikuttaa opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, kun luokkia yhdistetään ja käytännössä joustetaan. Voi olla, että vuorovaikutus opettajan ja lasten välillä vähenee, joka vaikuttaa kielteisesti lasten oppimiseen ja motivaatioon. Voidaankin miettiä oppimisympäristön rakenteellisten laatutekijöiden vaikutusta avoimessa oppimisympäristössä. Avoimessa oppimisympäristössä fyysisen ympäristön joustavuus ja virikkeellisyys voivat esimerkiksi vaikuttaa suotuisammin oppimiseen kuin perinteinen koulu- luokkaympäristö. Opettajien ja avustajien määrä suhteessa lasten lukumäärään voi muuttua ryhmien yhdistyessä, joka puolestaan voi vaikuttaa lasten oppimiseen kielteisesti, jos aikuisia on

aiempaa vähemmän ja lapset saavat levittäytyä tekemään tehtäviä aikuisten näköyhteyden ulkopuolelle. Tällöin myös aiemmin mainittu opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen määrä voi laskea. Avoimessa oppimisympäristössä voidaan nähdä siis mahdollisuuksia, mutta myös mahdollisia haittatekijöitä.

3 Avoin oppimisympäristö

Manninen (1998, 150) määrittelee oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoituksena on edistää oppimista. Hänen mukaansa avoimuus opetuksessa ja oppimisympäristössä tarkoittaa oppilaskeskeisyyttä ja selkeiden opetussuunnitelmien puuttumista, prosessikeskeisyyttä, monimuotoisia opetusmenetelmiä sekä oppimisympäristön ulottumista koulutusinstituution ulkopuoliseen maailmaan. Avoimessa oppimisympäristössä keskeisessä asemassa on oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. (Manninen 1998, 149-150.)

Hannafin, Land & Oliver (1999, 119) puolestaan viittaavat avoimuudella oppimistavoitteisiin ja -menetelmiin, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Oppimistavoite voidaan saavuttaa kolmella eri menetelmällä, joita ovat 1) *menetelmä, jossa oppilaalle määrätään jokin erityinen ongelma, johon oppilaan tulee löytää ratkaisu*, 2) *menetelmä, jossa oppilaalle annetaan jokin ongelma, mutta ei erikseen eritellä oppimistavoitteita tai suoritettavia tehtäviä* sekä 3) *menetelmä, jossa annettu tehtävä on ainutlaatuinen ja kehitetty juuri tietyille oppilaalle tämän taustan huomioiden*. (Hannafin, Land & Oliver 1999, 119.) Oppimismenetelmä voidaan siis valita riippuen halutusta oppimistavoitteesta. Tämä mahdollistaa oppilaan tilanteen ja osaamistason huomioimisen, kun valitaan hänelle sopiva menetelmä parhaan oppimistuloksen saavuttamiseksi. Yksilön päätös edetä annetussa tehtävässä perustuu hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa, käsityksiinsä sekä kokemuksiinsa (Hannafin & Lands 1996, 37). Lisäksi tehtävässä etenemiseen vaikuttaa se, miten tunnistaa käytössä olevat oppimista tukevat resurssit. Myös kyky muodostaa ja haastaa henkilökohtaisia uskomuksiaan vaikuttaa tehtävässä suoriutumiseen. (Hannafin & Lands 1996, 38)

Avoimen oppimisympäristön kanssa samantapaisia ajatuksia ja toimintatapoja on ollut myös pidemmän aikaa varhaiskasvatuksessa Reggio Emilia ja Steiner -pedagogiikassa. Arvelemmekin, että nämä ovat vaikuttaneet avoimen oppimisympäristön ideologian taustalla. Reggio Emilia -pedagogiikka korostaa ympäristön merkitystä lapsen kehityksen edistäjänä. Ympäristö on opettaja, jonka kautta halutaan innostaa ja antaa virikkeitä lapsille, mutta toisaalta myös tarjota haasteita ajatuksille ja mielikuvitukselle (Wallin 2000, 24). Virikkeellinen ympäristö innostaa uusiin erilaisiin projekteihin paitsi Reggio Emilia -pedagogiikassa, mutta myös avoimessa oppimisympäristössä. Myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 27) todetaan, että erilaisia oppimisympäristöjä on hyödynnettävä ja työskentelyä pyritään säännöl-

lisesti viemään ulos luokkahuoneesta. Samalla luodaan mahdollisuuksia projektimaiseen työskentelyyn ja monialaiseen kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Näin ikään kuin luodaan avoimempia ja muuttuvampia oppimisympäristöjä. Myös Steiner-pedagogiikassa on yhtäläisyyksiä avoimen oppimisympäristön ideologian kanssa, sillä Steinerkoulussa ei istuta pulpettien ääressä vaan työskentelypaikan saa valita itse. Myös työskentelymenetelmät poikkeavat perinteisestä kouluopetuksesta. Näistä molemmista pedagogiikoista lienee tullut vaikutteita uusiin avoimen oppimisympäristön oppilaitoksiin, joten sinänsä ajatukset oppimisympäristön tärkeydestä ja pöytien puuttumisesta opetuksessa eivät ole uusia.

3.1 Inklusio avoimen oppimisympäristön taustalla

Inklusion kehitys Suomessa on tapahtunut varsin hitaasti, sillä monien muiden maiden tavoin Suomessa on vuosikymmenien ajan noudatettu kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus on nähty toisistaan erillisinä toimintoina. (Hakala & Leivo 2015). Vammaiset segregoitiin eli erotettiin muista ja kuurot sekä sokeat kävivät omia koulujaan. Rinnakkaisjärjestelmää on perusteltu muun muassa sillä, että se on vastannut parhaiten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Toisaalta voidaan ajatella, että tällainen näkemys koulujärjestelmässä korostaa poikkeavuutta ja voi aiheuttaa oppilaille jopa leimautumista. Vasta lähes kahden vuosikymmenen aikana koulujen toimintakulttuurissa ja perusopetuksen lainsäädännössä on tapahtunut muutoksia, jotka ovat tähdänneet kaksoisjärjestelmän purkamiseen (Hakala & Leivo 2015). Unescon Salamancan sopimuksen vuodelta 1994 allekirjoitti 92 maan hallitusta ja myös Suomi oli mukana allekirjoittamassa. Tällä sopimuksella maat sitoutuivat siihen, että erityisopetusta tuli järjestää tiettyyn suuntaan, jossa esimerkiksi inklusiota ja integraatiota oli lisättävä sekä siirryttään vammakeskeisyydestä kohti vahvuusaluekeskeisyyttä. (Opetusministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2007:47, 11.) Tämä on ollut yksi hieno edistysaskel erityisopetuksen historiassa. Unescon Salamancan sopimus on ollut vaikuttamassa myös vuoden 1994 perusopetus-suunnitelman taustalla. Tässä opetussuunnitelmassa korostettiin enemmän erilaisuuden hyväksymisen teemaa. Koulun käytäntö kuitenkin osoitti, että inklusion tavoite jäi tuolloin vielä haaveeksi (Hakala & Leivo 2015). Tämänhetkisen Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan perusopetusta tulisi kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti. Samalla perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,18.) Inklusion käsitettä ei kuitenkaan konkreettisesti avata ja näin toiminnan toteuttajalle jätetään edelleen paljon vapauksia inklusioperiaatteen tulkintaan ja toteuttamiseen. (Hakala & Leivo 2015, 12).

Ajatus inklusiosta on vahvasti ideologinen ja perustuu ihmisten väliseen tasa-arvoon. Inklusiolla tarkoitetaan pääasiassa sitä, että oppilas aloittaa koulutaipaleensa lähikoulussa ja saa siellä tarvitsemaansa tukea eri muodoissa. (Takala 2016, 13.) Inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät käsitteet eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Kansainvälisellä tasolla ollaan kuitenkin yhtä mieltä taustalla olevista arvoista kuten oikeudenmukaisuudesta ja osallistumisesta (Hakala & Leivo 2015). Inklusion ajattelun olevan ajattelun tapa eikä pelkästään lähikouluperiaate (Takala 2016, 16). On siis tärkeä, että ihmiset uskovat inklusion mahdollisuuksiin ja ovat valmiita myös sitoutumaan sen vaatimuksiin. Käytännön toteuttaminen voi vaatia pidemmän aikaa ja myös nykyisten resurssien muuttamista hallituksen suunnalta. Inklusio ei siis ole yksittäinen toimenpide, vaan prosessi, jonka tavoitteena on jatkuvasti etsiä uusia tapoja vastata moninaisuuden haasteisiin ja edistää samalla kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista (Ainscow & Miles 2009). Yhteiskunnan kulttuurin ja asenteiden on mahdollistettava inklusion toteuttaminen ja tästä päästäänkin siihen, että inklusion ajatus koskee meidän kaikkien käsityksiä tasa-arvoisesta ja oikeudenmukaisesta ihmiskäsityksestä. Se, miten ajattelemme tukea tarvitsevista lapsista ja nuorista näkyy usein myös meidän toiminnassamme. Inklusiiviset käytänteet eivät siis tarkoita vain tuen järjestämistä erilaisissa oppimisympäristöissä vaan perustavanlaatuisia muutosta koko organisaation toimintakulttuurissa. (Hakala & Leivo 2015).

Inklusion tavoitteena on, että oppilasta ei siirrettäisi erityisluokalle tai-kouluun, vaan tuki tuotaisiin lähikouluun ja mahdollisuuksien mukaan oppilaan omaan luokkaan. Voidaan kuitenkin pohtia sitä, miten tuen järjestäminen onnistuu Suomessa pienellä paikkakunnilla oppilaan lähikoulussa sekä sitä, onko oppilaan etu edes aina olla samassa luokassa yleisopetuksessa. Oppimisympäristöihin inklusio liittyy vahvasti, sillä ympäristöjä muokkaamalla voidaan saada oppimisen mahdollisuuksia monelle erilaisten tukitoimien avulla. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa työtapoja ja oppimisympäristöjä muunnellaan lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54). Samoja ajatuksia mainitaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sekä Perusopetussuunnitelman perusteissa 2014.

Olemme pohtineet, että avoimen oppimisympäristön idean takana saattaa olla vaikutteita inklusiosta. Avoimessa oppimisympäristössä oppilas saa usein valita, missä paikassa luokkatilaa tekee tehtäviä. Näin oppilas saa itse vaikuttaa omaan oppimiseensa ja saa enemmän päätäntävaltaa, joka puolestaan lisää osallisuutta. Osallisuus on myös yksi inklusioideologian taustalla olevista arvoista ja se mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Koulutyö tulee järjestää siten, että perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35.) Tällaisessa oppimisympäristössä

myös oppilaiden vastuu omasta oppimisesta korostuu, sillä aina ei välttämättä olla opettajan valvovan silmän alla. Nykyinen oppimiskäsitys painottaa tiedonhankintataitoja ja ongelman ratkaisuja. Näiden mukaan lapsen tulisi myös yhä aikaisemmassa vaiheessa kyetä suunnittelemaan ja ohjaamaan oppimistaan. (Kerola/Mikkonen 2001, 243.) Osallisuuden lisääntyminen ja päättävältä voivat auttaa joitakin keskittymään paremmin ja motivoitumaan oppimisesta. Toisaalta voidaan miettiä, sopiiko vaihteleva oppimisympäristö ja vastuunotto omasta oppimisesta esimerkiksi juuri toiminnan ohjauksen haasteita omaavalle ADHD-diagnoosin saaneelle lapselle. ADHD- oppilaiden kanssa oppimisessa ongelmana on usein se, että heiltä puuttuu taito kontrolloida omaa oppimistaan metakognitiivisella tasolla. (Kerola/ Mikkonen 2001, 242). Näin ollen oppiminen voi olla haasteellisempaa, jos siitä tulisi ottaa itse vastuuta ilman kunnollista struktuuria ja säännöllistä päivärytmiä. Voidaan myös pohtia sitä, miten ADHD diagnoosin saanut lapsi kokee osallisuutta avoimessa oppimisympäristössä, jos itseohjautuvuus ei ole kaikista vahvin osa- alue. Perusopetussuunnitelman (2014, 18) mukaan kuitenkin jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Onnistumisen kokemukset oppimisessa ovat kaikille tärkeitä, mutta niiden merkitys korostuu usein paljon pettymyksiä kokeneilla tukea tarvitsevilla lapsilla.

Inklusion myötä yhä enemmän tukea tarvitsevia oppilaita siis integroidaan samaan luokkaan niin perinteisessä kuin myös avoimessa oppimisympäristössä. Oppilaiden yksilölliset tarpeet tulisi kuitenkin huomioida ja miettiä, sopiiko tällaisessa ympäristössä oppiminen kaikille. Toisaalta avoin oppimisympäristö voi auttaa joitain keskittymään paremmin, kun ei tarvitse istua koko ajan paikallaan omassa pulpetissa. Avoin oppimisympäristö tarjoaa inklusiolle mahdollisuuksia, mutta myös haasteita.

3.2 Kolmiportainen tuki

Joka neljäs peruskoululainen saa tukea oppimiseensa (Heiskala 2014, tilastokeskus). Tämä tarkoittaa sitä, että tukea on annettava yhä useammalle. Tuen tasot vaihtelevat tarpeen mukaan portaittain kolmiportaisessa tuessa. Ympäristö on usein merkittävässä roolissa, sillä erilaisia tukimuotoja voidaan antaa esimerkiksi juuri oppimisympäristöä muokkaamalla. Näin erilaiset oppimisympäristöt antavat osaltaan sekä mahdollisuuksia että myös haasteita kolmiportaisen tuen toteuttamiselle. Kolmiportainen tuki on varsin uusi malli, vaikka varhaista tukea on tarjottu jo pidemmän aikaa. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan sitä, että jo varhaiskasvatuksessa tunnustetaan mahdollisen tuen ja kuntoutuksen tarve (Oja 2012, 43). Sosiaali- ja terveysalalta

hallinnonaloihin laajentunut varhaisen tuen toimintamalli on ollut lasten tuen kehittämisessä vankka periaate jo vuosikymmenten ajan (Oja 2012, 43).

Oppimisen tuen järjestämistä esi- ja perusopetuksessa uudistettiin vuonna 2011 voimaan tullella perusopetuslain muutoksella, jossa tarkoituksena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimiseensa ja kasvuunsa riittävän varhain tukea ja ennaltaehkäistä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien ongelmien kasvamista (Pölonen 2015, 207). Tätä oppimisen tuen järjestelmää nimitetään yleisesti kolmiportaiseksi tueksi, jossa alin porras on yleinen tuki, keskimääräinen porras tehostettu tuki ja ylin porras erityinen tuki. Erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten määrä on pienentynyt vuoden 2011 tulleen lakimuutoksen jälkeen, mutta toisaalta tukea saaneiden kokonaisuus on kasvanut, kun lasketaan yhteen tehostetun ja erityisen tuen oppilaat (Heiskala 2014, tilastokeskus). Lakimuutoksen tarkoituksena on ollut myös vahvistaa lähikouluperiaatetta, eli jokaisen oppilaan mahdollisuutta käydä oman asuinpaikkansa mukaista koulua. Kolmiportaisessa tukimallissa edetään tukiportaita tarvittaessa ylöspäin ja pyritään järjestämään tuki lähikoulussa niin kauan, kun se on mahdollista. Oppilas voi saada kerrallaan tukea vain yhdeltä tasolta, mutta jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta (Opetushallitus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki). Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopeetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 61).

Lukuvuodesta 2015-2016 lasten on ollut pakollista myös osallistua perusopetuslain (26 a §) mukaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävää vuonna esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttamaan toimintaan (Opetushallitus, esiopetus). Tämä on ollut osaltaan yksi keino puuttua lasten kouluvalmiuksiin ja antaa tarvittaessa varhaista tukea niille, jotka eivät ole osallistuneet varhaiskasvatustoimintaan ennen esiopetusikää. Esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin ja lain mukaan lapsilla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 44). Perusopetussuunnitelmassa puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta ja esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuesta, mutta molemmissa tuen piireissä käytetään kolmiportaisen tuen mallia. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan tuen toteuttamisesta inklusion periaatteiden mukaisesti, vaikka varsinaista kolmiportaista tukea ei ole ennen esiopetusta käytössä. Kolmiportainen tuki korostaa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien

roolia, sillä ongelmat tulisi havaita ajoissa, jotta voidaan antaa tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Molemmat opettajat viettävät ryhmässä eniten aikaa, joten heillä on tärkeä tehtävä havainnoida ja myös tehdä tarvittavia toimenpiteitä, jos tukea tarvitaan enemmän kuin yleisen tuen portaalla. Seuraavaksi käymme läpi kolmiportaisen tuen kolme eri tasoa, joissa voidaan liikkua sekä eteen että taaksepäin tuen tarpeen mukaan. Pohdimme samalla jokaista tasoa avoimen oppimisympäristön näkökulmasta.

Yleinen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 63) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 45) määritellään yleinen tuki ensimmäiseksi keinoksi vastata lapsen tuen tarpeeseen. Tällä tarkoitetaan yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63). Voidaan ajatella, että yleinen tuki on tukea, joka on tarkoitettu kaikille ja sitä tulisi olla koko ajan saatavilla. Tämä asettaa haasteen opettajille, joiden pitäisi keretä antaa sopivasti tukea kaikille isoissa luokkaryhmissä. Avoimessa oppimisympäristössä ryhmäkoot ovat usein vielä suurempia kuin perinteisissä kouluissa, sillä luokkia on yhdistetty. Haasteen tuo myös oppilaiden levittäytyminen eri tiloihin, jolloin apua ei välttämättä aina ole lähellä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiainemäärien yksilöllistämistä. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen säädetyistä tukimuodoista osa-aikainen erityisopetus. Yleensä pulman ilmetessä opetusta eriytetään ja lapsen tai nuoren hyväksi tehdään enemmän kuin aikaisemmin. Eriyttäminen perustuu oppilaan tuntemukseen, joten opettajan on tunnettava oman opetusryhmän jäsenet hyvin. Pohdimme, miten avoimessa oppimisympäristössä opettajat oppivat tuntemaan jokaisen oppilaan riittävän hyvin, kun luokkia on yhdistetty. Vaikka tiloissa olisi yhtä aikaa usean luokan opettajia, niin opettajat eivät välttämättä ole tietoisia kaikkien muiden luokkien lasten tuen tarpeista eivätkä näin huomaa puuttua tilanteisiin aina tarvittaessa. Vaikka yhdellä opettajalla olisi periaatteessa vastuu 25 oppilasta, niin luokkien yhdistyessä useammalla opettajalla voi olla kuitenkin yhteisopettajuus ja samoissa tiloissa voi toimia jopa 100 oppilasta. Keskeistä työtapojen valinnassa on nimenomaan se, että otetaan huomioon oppilaiden väliset

yksilölliset ja kehitykselliset erot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30). Näin ollen avoimessa oppimisympäristössä haasteeksi voi koitua se, ettei välttämättä tiedetä, minkälainen tuki sopii kenellekin. Samassa kotipesässä eli luokkatiloissa voi olla yhtä aikaa usean luokan oppilaita ja kuitenkin voidaan ajatella, että yhteisopettajuudessa tukea tulee pysyvä antamaan kuka vain opettajista.

Opetus ja kasvatustulee aina järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa, sillä kodin ja koulun yhteistyön merkitys yleensä korostuu tuen tarpeen lisääntyessä. Tarvittaessa sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa voidaan laatia myös oppimissuunnitelma ja konsultoida myös erityisopettajaa. (Takala 2016, 22). Mikäli yleinen tuki katsotaan riittämättömäksi pitkään jatkuneista kaikista tukitoimista huolimatta, on siirryttävä tehostetun tuen vaiheeseen. Tällöin tulee tehdä pedagoginen arvio, jossa siis arvioidaan oppilaan tilannetta ja tarpeita. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 63).

Tehostettu tuki

Tuen tarpeen kasvaessa lapsen tulee saada tehostettua tukea, joka on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista (Opetushallitus). Tehostettua tukea varten on tehtävä oppimissuunnitelma, joka perustuu pedagogisessa arviossa tuotettuun tietoon. Oppimissuunnitelma on laadittava, ellei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64.) Yleisen ja tehostetun tuen vaiheessa käytössä voivat olla samat tukimuodot, kuten eriyttäminen tai osa-aikainen erityisopetus, mutta tehostetussa tuessa eri tukimuodot voivat olla käytössä samanaikaisesti. (Jahnukainen, Pirttimaa & Pulkkinen syyskuu 11, 2017 · NMI Bulletin 3/2015). Säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja tarvitsevalle lapselle on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea oppimissuunnitelman mukaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63). Opettajan tulee seurata lapsen oppimista ja hyvinvointia huoltajan kanssa tehostetun tuen aikana ja tarvittaessa päivittää lapsen oppimissuunnitelmaa uudelleen. Kolmiportaisessa tuessa voidaan siis liikkua eteen tai taaksepäin arvioidun tuen tarpeen mukaan. Avoimessa oppimisympäristössä oppilaan kehitystä ja oppimista voi olla kuitenkin välillä haastavaa seurata kokonaisvaltaisesti, jos avustajia on vähän saatavilla. Avustajia voi olla esimerkiksi vain yksi useampaa luokkaa kohden. Toisaalta avoimessa oppimisympäristössä on apuna tilojen joustavuus ja näin myös mahdollisuus siirtyä pienempiin rauhallisempiin tiloihin tekemään tehtäviä. Näissä tiloissa oppilaan edistymistä on helppompaa seurata ja myös tuen antaminen helpottuu.

Erityinen tuki

Erityinen tuki otetaan käyttöön, kun tehostettu tuki ei ole oppilaalle riittävää. Tätä varten on laadittava pedagoginen selvitys, jossa on moniammatillisesti perusteltu päätös erityisen tuen aloittamiseksi. (Sarlin & Koivula 2009, 29.) Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta on käytävä ilmi oppilaalle annettava erityisen tuen opetus ja muu tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 67). Erityiseen tukeen kuuluva HOJKS on lakisääteinen, mutta usein se saattaa jäädä opettajien mukaan "paperityöksi" joka vie paljon aikaa pois oikeasta opetustyöstä (Vänskä & Pirttimaa 2015). Tämä on harmillista, sillä opettajia tarvitaan myös kentälle antamaan tukea, jotta yksilölliset tavoitteet pääsisivät toteutumaan. Oppilaan oppiminen tulisi pyrkiä ensisijaisesti turvaamaan erityisopetukseen sisältyvillä pedagogisilla ratkaisuilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Hyvät suunnitelmat tarvitsevat myös pätevän pedagogisen toteuttajan. Pedagogiset ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi opetukseen ja työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66). Näin ollen ympäristöä muokataan sellaiseksi, jossa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus onnistuu. Perusopetuslain 17.1 §:n mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan eritysluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Avoimessa oppimisympäristössä tilojen joustavuus on eduksi myös erityisen tuen opetuksessa. Erityisen tuen oppilaille on oma tila, jossa opetus tapahtuu. Kun yleisopetus tapahtuu samassa rakennuksessa erityisen tuen oppilaiden kanssa, on integroiminen yleisopetukseen helpompaa. Toisaalta tässä on taas huomioitava oppilaan yksilöllisyys ja mietittävä, miten erityisen tuen oppilas pärjää yleisen opetuksen puolella eri sisältöalueilla.

Inklusioajattelun ja kolmiportaisen tuen noudattaminen on saanut yhä useamman lapsen kuulumaan yleisen tuen piiriin. Myös erityisen tuen oppilaita integroidaan pienluokista tavalliseen opetukseen enemmän kuin aikaisemmin. Uudenlaiset avoimet ja joustavat oppimisympäristöt antavat mahdollisuuksia kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, mutta tuovat toisaalta mukanaan myös haasteita. Vierailimme Oulussa uudessa Hiukkavaaran monitoimitalossa, jonka pohjalta mietimme esimerkiksi sitä, onnistuuko tukiportaiden edellyttämän tuen antaminen samalla tavalla ympäristössä, jossa oppimispaikan saa valita itse ja suuri määrä oppilaita hajaantuu ympäri luokkatiloja. Jos samoissa tiloissa työskentelee välillä yhtä aikaa monta eri luokkaa, voi

tuen lisäksi myös työrauhan saaminen olla haastavaa. Kun perinteisissä luokkahuoneissa tahdotaan lisätä toiminnallisuutta, niin avoimissa oppimisympäristöissä voi olla haastavaa saada aikaan työskentelyrauha. Keskusteltuamme Hiukkavaaratalon alkuopetuksen luokanopettajien kanssa vaikuttaa, että avoimessa oppimisympäristössä meluongelmat voivat kääntyä päiväkodin ja koulun osalta toisin päin niin, että koulun puolella onkin meluisaa, kun varhaiskasvatuksen tiloissa on rauhallista. Avoimessa oppimisympäristössä onkin hyvä pohtia, millä keinoilla toiminnallisia ja eläväisiä oppimistilanteita saadaan rauhoitettua, sillä myös rauhallisia hetkiä tarvitaan. Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat kaikkien oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Toisaalta toiminnallisuutta ja liikunnallisuutta halutaan opetuksen puolelle lisää, ja ainakin tässä ympäristössä luulisi liikettä tulevan enemmän. Suunnitelmallisuuden ja järjestelmällisyyden avulla toiminnallisuuden ja liikunnallisuuden toteutuksen pitäisi onnistua ilman suurempia ongelmia, mutta jos toiminnasta ja opetuksesta puuttuu struktuuri, voi se herkästi niin sanotusti räjähtää käsiin.

3.3 Pedagogiikka avoimessa esi- ja alkuopetuksessa

Lapsen siirtyminen erilaisten varhaiskasvatuspolkujen ja esiopetuksen kautta perusopetukseen on merkittävä siirtymä, johon lapsia eri tavoin valmennetaan. Lapsen näkökulmasta kouluvalmius voidaan määritellä kehityksen vaiheeksi, jossa lapsi on saavuttanut kouluun siirtymisen kannalta tarkoituksenmukaisen tason kehittymisen ja oppimisen alueilla. (Ojala, 2015, 79.) Kouluvalmiuteen voidaan vaikuttaa positiivisesti jo varhaiskasvatuksessa, mutta osa lapsista tulee mukaan vasta pakollisessa esiopetuksessa. Esiopetusta järjestetään yleensä päiväkodin tai koulun tiloissa, joten oppimisympäristöt vaihtelevat tämän mukaan. Esi- ja alkuopetusta on kuitenkin pyritty yhdistämään samoihin tiloihin, jotta siirtymävaiheesta tulisi helpompaa. Suomessa onkin jo pitkään kehitetty yhdistettyä esi- ja alkuopetusta (Leppälä 2007, 17). Kehitys on ollut monivaiheinen, sillä jo 1920-luvun alusta lähtien on esitetty ajatus lastentarhan ja alakansakoulun yhdistämisestä (Leppälä 2007, 17). Uudet avoimen oppimisympäristön monitoimitilat tarjoavat mahdollisuuden tähän. Näissä rakennuksissa myös esi- ja alkuopetus järjestetään usein yhteisissä tiloissa. Voidaan puhua myös luokattomasta esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä, jolla tarkoitetaan sitä, että esiopetuksen lapset ja alkuopetuksen oppilaat työskentelevät tiiviissä yhteistyössä käyttäen yhteisiä tiloja, välineitä ja materiaaleja (Leppälä 2007, 17). Toisaalta yhdistetty esi- ja alkuopetus on vielä niin uutta, että monet soveltavat toimintaa sen sisällä eri tavoin.

Avoimen oppimisympäristön yhdistetty esi- ja alkuopetus tarjoaa lapselle luonnollisen jatkumon esiopetuksesta koulun puolelle, kun tilat ovat samat. Avoimessa oppimisympäristössä on usein käytössä yhteisopettajuus, jossa työparina voi olla esimerkiksi lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Päätös lasten koulun aloittamisesta perinteisessä esiopetusympäristössä ei aina ole helppo, kun lasten oppiminen etenee eri osa-alueilla epätasaisesti. Yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa opetus voidaan kuitenkin järjestää joustavasti ja vuosiluokkaan sitomattomasti jo esiopetuksesta alkaen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsi saa oppia omassa tahdissaan, eikä hänen luokkatasoaan välttämättä tarvitse määritellä (Leppälä 2007, 184). Näin poistuu ongelma, jossa kahdessa vuodessa tulisi saavuttaa alkuopetuksen tavoitteet. Luonnollisesti myös ne lapset, jotka eivät saavuta esiopetusvuonna riittäviä kouluvalmiuksia, välttyvät esiopetuksen kertaamiselta. Suomessa on esimerkiksi todettu, että joustavassa yhdysluokassa nuoremmat nopeammin edistyvät oppilaat saivat tukea vanhempien opetuksesta. Heikommat oppilaat puolestaan saivat tukea ja kertausta alemman vuosiluokan opetuksesta. (Pietilä 2001, 20-21.) Näin molemmat osapuolet hyötyvät eri tasoisesta opetuksesta vuosiluokkaan sitoutumattomassa opetuksessa.

Lasten osallisuus on ollut paljon keskusteluissa esillä koskien niin päiväkoteja kuin kouluja. Osallisuus on yhteydessä yhteisöllisyyteen, ja kasvatustieteiden keskustelun painotus onkin siirtymässä yksilöllisyyden korostamisesta ryhmän jäsenenä olemiseen ja yhteiseen toimintaan (Turja 2016, 47). Päiväkodissa toimintaa ideoidaan ja suunnitellaan sekä päivittäin että pidemmällä aikavälillä. Osallisuuden toteutumiseksi lasten tulee päästä mukaan suunnittelu- ja toimintaprosessin kaikkiin vaiheisiin esittämällä omia ideoita, osallistumalla toiminnan ja tilojen suunnitteluun, tekemällä valintoja ja päätöksiä, toteuttamalla suunniteltua asiaa sekä arvioimalla niin toimintaa kuin ympäristöä. (Turja 2016, 59.) Myös perusopetuksessa on yhtä lailla tärkeää ottaa oppilaat mukaan ideoimaan tulevaa toimintaa. Esi- ja alkuopetuksen avoimen oppimisympäristön tilat kannustavat paitsi yhteisöllisyyteen myös itseohjautuvuuteen, kun oppimispaikan saa valita itse. On kuitenkin huomioitava, että esi- ja alkuopetusikäiset lapset ovat vielä pieniä suunnittelemaan itse esimerkiksi viikkosuunnitelmaa ja pieni oppija tarvitsee tarkkoja ohjeita sekä opettajajohtoista opetusta.

Opetus- ja kasvatustyössä on ennen kaikkea tärkeää huomioida lasten kokemus turvallisuudesta ja turvallisuus ryhmissä. Yksi suojeleva tekijä koulussa tai päiväkodissa on esimerkiksi aikuisen ja lapsen välinen positiivinen ja lämmin suhde. (Kronqvist 2011, 24-25.) Kun lapsi luottaa ympäristöönsä ja aikuisiin, pystyy hän vastaanottamaan opittavaa ainesta myös paremmin. Avoimen oppimisympäristön yhdistetty esi- ja alkuopetus tuo tähän haasteen, kun lapsia on paljon

samassa tilassa. Aikuinen ei välttämättä ole koko ajan lapsen saatavilla eikä näköetäisyydellä, joka voi vähentää lapsen turvallisuuden tunnetta. Kaikki lapset tulevat kuitenkin erilaisista taustoista ja joillekin opettaja voi olla ainoa turvallinen aikuinen elämässä. Näin ollen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa tulisi huomioida turvallisuusnäkökulma ja miettiä, miten tukea lasten turvallisuuden tunnetta.

Lasten turvallisuuden tunteeseen liittyy myös tuen näkökulma. Mietimme esimerkiksi sitä, miten tuen antaminen onnistuu isossa lapsiryhmässä tasaisesti. Tutkimuksessa on esimerkiksi havaittu, että ensimmäisenä vuonna saadulla tuen määrällä on merkitystä lapsen koko oppimisen tielle. (Bridget, Hamre & Robert C. Pianta 2005, 949). Näin voidaan ajatella, että myös opettajan läsnäololla ja avustajilla on suuri vaikutus, koska juuri he järjestävät tukea oppilaille. Tutkimuksissa on myös havaittu, että opetusryhmien välisiä eroja oppilaiden välillä selittävät ainakin osittain luokkaan liittyvät rakenteelliset tekijät (Lerikkanen, Kiuru, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2014, 367). Mitä vähemmän oppilaita on ja mitä enemmän on aikuisia, sitä paremmin oppilaat edistyvät luku- ja laskutaidossa ensimmäisillä luokilla (Lerikkanen ym. 2014, 367).

Avoin esi- ja alkuopetus oppimisympäristönä tarjoaa toiminnallisen ympäristön oppimiseen ja mahdollisuuksia itseohjautuvuuden harjoitteluun pienimmillään oppilaille. Pulpettien puuttessa työskentelypaikan saa valita itse eikä välttämättä olla aina opettajan valvovan silmän alla. Näin oppilaiden on otettava enemmän vastuuta oppimisestaan ja tämä toisaalta lisää osallisuutta. Esi- ja alkuopetusikäiset ovat kuitenkin vielä pieniä ottamaan kunnolla vastuuta omista valinnoistaan. Lisäksi heille opettaja on yleensä tärkeä esikuva, jolta tuen saaminen on ensiarvoisen tärkeää. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on osoittautunut myös tutkimuksissa tärkeäksi oppimisprosessin laatua määrittäväksi tekijäksi. Esimerkiksi lasten akateemisia taitoja tutkittaessa parempia oppimistuloksia ovat saaneet ne lapset, jotka ovat saaneet laadukkaan opetuksen lisäksi myös läheisen opettaja - lapsi -suhteen. (Barbarin, Bryant, Burchinal, Clifford, Early, Howes & Pianta 2008, 27). Tuen antaminen voi olla kuitenkin haasteellista, jos opetustilassa on samaan aikaan paljon lapsia.

Yhdistetty esi- ja alkuopetus avoimessa oppimisympäristössä on hyvä idea, kun mietitään nivelvaihetta eli lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Lapsen ei siis tällöin tarvitse siirtyä eri rakennukseen, vaan samasta kotipesästä siirrytään sisäisesti alkuopetuksen puolelle. Näin siirtymä on luonnollinen ja lapset ovat todennäköisesti jo vierailleet alkuopetuksen tiloissa ja tavanneet tulevan luokanopettajansa. Mikäli esiopetus on omana ryhmänään, niin alkuopetuk-

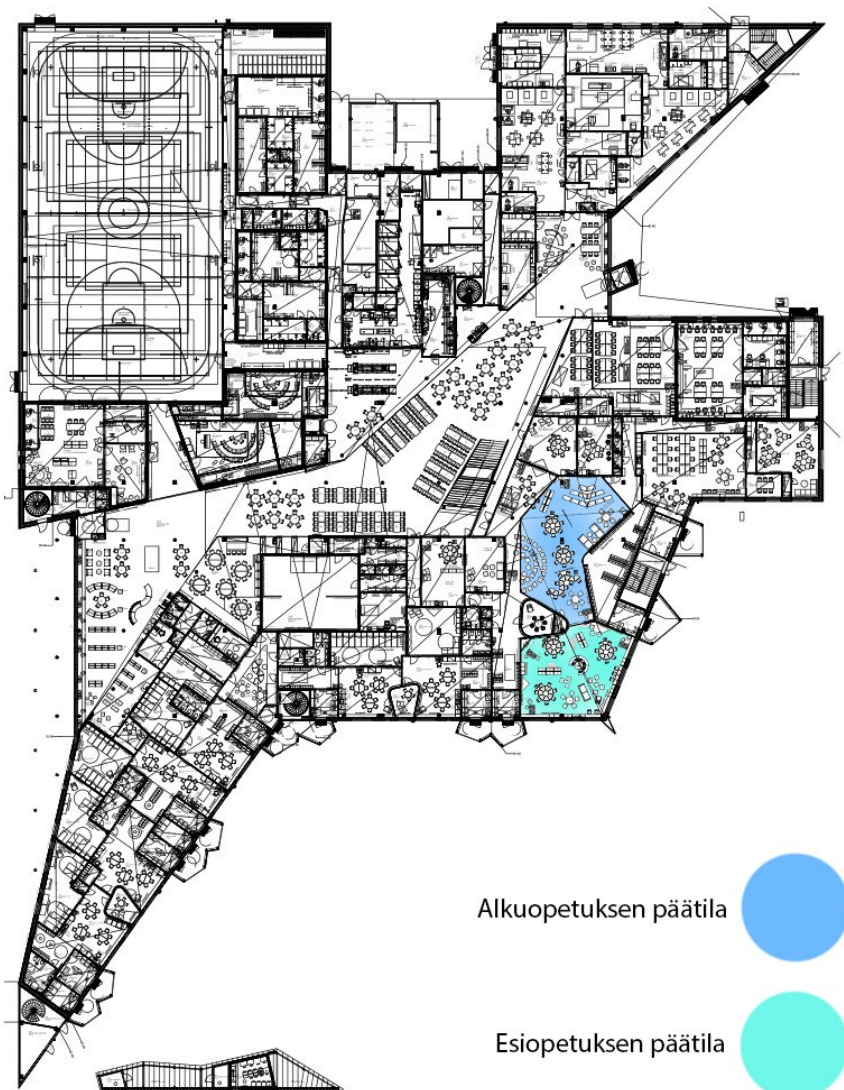
seen siirryttäessä voi joillekin tulla yllätyksenä oppilaiden paljous samassa tilassa. Alkuopetuksen puolella luokkia on yhdistetty ja samassa tilassa voi olla parhaimmillaan 100 lasta. Esiope- tuksen olisi kuitenkin hyvä olla erillinen ryhmä, sillä oppimisen tulisi tapahtua enemmän leik- kien ja toiminnallisesti. Tuskin edes avoimessa oppimisympäristössä pystytään luopumaan op- pikirjapainotteisista työskentelytavoista.

4 Esimerkki avoimesta esi- ja alkuopetuksesta

Kävimme vierailulla Hiukkavaaratalossa, joka on Ouluun syksyllä 2017 avattu avointa oppimisympäristöä edustava monitoimirakennus, joka pitää sisällään sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tilat. Taloa rakennettaessa on otettu huomioon uusi Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet (2014), jossa puhutaan ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja tämän toteutumisesta joustavassa ja muunneltavassa oppimisympäristössä.

Kappaleessa 2.2 käsitteimme oppimisympäristön ulottuvuuksia, joten pohdimme näitä ulottuvuuksia myös Hiukkavaaratalon osalta aloittaen fyysisen oppimisympäristön eli itse rakennuksen ja tilojen tarkastelusta. Hiukkavaaratalo näytti ulkoapäin hyvin modernilta rakennukselta ja astuttuamme sisään eteemme avautui näkymä kaikille yhteiseen ja avoimeen ruokailutilaan, joka oli rakennettu talon keskiosaan. Samat ruokailutilat ovat käytössä päiväkotikäisestä peruskoulun loppuun asti. Ruokailutilan ympärille oli kahteen kerrokseen sijoitettu koulun oppilaiden kotipesät sekä alakertaan yhdelle seinustalle varhaiskasvatuksen tilat. Varhaiskasvatuksen tiloissa ryhmien tiloja erottivat lasiset seinät, joiden ansiosta tila vaikutti hyvin valoisaan, avaraan ja avoimeen. Kunkin ryhmän tilassa oli oma eteinen sekä hyvin muunneltavissa oleva ympäristö verhoineen, leikkihuoneineen ja viimeisen päälle olevine kalusteineen. Esiopetuksen tilat olivat käytävän päädyssä ja ne erottuivat alkuopetuksen tiloista verholla. Käytössä oli isomman päätilan lisäksi myös monia pienempiä leikkihuoneita, joita käytettiin myös alkuopetuksen puolella. Tilojen opetusteknologia älytauluineen ja muine laitteineen oli kalustuksen lisäksi myös uutta. Koko talon tilat olivat esteettisiä ja valoisia.

Seuraavassa kuviossa 2. on Hiukkavaaratalon pohjapiirros, johon olemme värittäneet esi- ja alkuopetuksen päätilat, joita erottaa yhdellä seinustalla avattava verho. Päätilojen ympärillä on pienempiä tiloja, jotka ovat sekä esi- että alkuopetuksen käytössä. Esi- ja alkuopetuksen tilat yhdessä muodostavat alkuopetuksen pesän, johon kuuluvat vuosiluokat 0-2.



Kuvio 2. Hiukkavaaratalon pohjapiirros: Arkkitehtitoimisto Lukkaroinen.

Esi- ja alkuopetus tapahtuu Hiukkavaaratalossa samassa kotipesässä ja ideana on, että alkuopetus toteutetaan joustavan alkuopetuksen periaatteiden mukaisesti. Jokaiselle oppilaalle rakennetaan näin oma, henkilökohtainen oppimisen polku. Mietimme etukäteen, miten ryhmäytyminen ja lasten turvallisuuden tunne pysyy yllä, jos lapsia on paljon samassa tilassa. Tulevaisuudessa kun ryhmät kasvavat, oppilaita voi toimia samoissa tiloissa jopa 120. Tästä tulee esille turvallisuusnäkökulma, sillä kaikki oppilaat eivät näin voi olla opettajan näköetäisyydellä kaiken aikaa. Mietimme myös sitä, miten pienemmät oppilaat pystyvät itseohjautuvasti pysymään

tehtävän tekemisessä. Hiukkavaaratalo on avattu vasta viime syksynä, joten toiminta tulee varmasti kehittymään ja muuttumaan vuosien aikana. Olisi mielenkiintoista nähdä, millaiseksi esi- ja alkuopetuksen toiminta on kehittynyt esimerkiksi kymmenen vuoden päästä.

Tällä hetkellä Hiukkavaaratalossa on oppilaita vain kolmanteen luokkaan asti, mutta oppilaiden kasvaessa luokat tulevat portaittain ulottumaan yhdeksänteen luokkaan asti. Nykyiset kolmannen luokan oppilaat tulevat siis olemaan ensimmäisiä, jotka valmistuvat peruskoulusta tästä rakennuksesta. Käytännössä lapsi voi aloittaa päiväkodista ja jatkaa peruskoulun loppuun asti samassa rakennuksessa. Myös iltapäivä-, nuoriso- ja muu kerhotoiminta tapahtuu samassa monitoimirakennuksessa. Hiukkavaaratalo kuvaakin Hiukkavaaran yhtenäisperuskoulun pedagogisessa suunnitelmassaan (2014), että haluaa tarjota lapsille oikeuden saada varhaiskasvatus, esiopetus sekä perusopetus omalla lähialueellaan. Tähän rakennukseen voi oppilailla muodostua tulevaisuudessa vahva tunneside, sillä siellä voidaan parhaimmillaan viettää lähes kuusi-toista vuotta elämästä.

Varhaiskasvatuksen opiskelijoina olimme kiinnostuneita ennen kaikkea siitä, miten päiväkodin ja esi- ja alkuopetuksen toiminta näyttäytyy avoimessa oppimisympäristössä. Pääsimme keskustelemaan sekä päiväkodin että koulun henkilökunnan kanssa. Halusimme kuulla myös erityislastentarhanopettajalta kolmiportaisen tuen toteutumisesta avoimessa oppimisympäristössä. Käytimme henkilökunnan kanssa puhuessamme avoimen oppimisympäristön käsitettä, mutta Hiukkavaaran opettajat puhuivat mieluummin joustavasta oppimisympäristöstä. Avoimeen oppimisympäristöön kuuluu pyrkimys saada aikaan optimaalinen joustavuus, joka näyttäytyy ajan, paikan, menetelmien, toteutustapojen ja oppisisältöjen joustavuutena (Manninen 1998, 150.) Näin joustavuus on siis yksi avoimen oppimisympäristön ydinajatus. Tästä päästäänkin taas siihen, että avoin oppimisympäristö ei ole täysin vakiintunut termi, vaan voidaan yhtä lailla puhua myös esimerkiksi joustavasta tai muuntuvasta oppimisympäristöstä. Ajatus taustalla on kuitenkin kaikissa sama.

Hiukkavaaratalon toiminnan taustalla on sosiokonstruktiivinen oppimisenäkemyks, joka korostaa sosiaalisten suhteiden ja vertaisryhmän merkitystä oppimisessa. Hiukkavaaran yhtenäisperuskoulun pedagogisessa suunnitelmassa (2014) käy ilmi, että tämä oppimiskäsitys otetaan huomioon niin, että vertaissuhteet huomioidaan opetustilanteisiin liittyvissä oppilaiden ryhmitteilyissä. Talon yhtenä arvona onkin yhteisöllisyys, jota halutaan vaalia niin henkilökunnan kuin oppilaiden välillä. Myös yhteisopettajuus on tullut käyttöön koulun puolelle ja opettajia kannustetaan tekemään enemmän yhteistyötä. Avoimessa oppimisympäristössä kaksi luokkaa on

yleensä yhdistetty, jolloin kaksi opettajaa on vastuussa yhdestä, kahden luokan muodostamasta, isommasta lapsiryhmästä. Näin yhteisopettajuus tulee mukaan väistämättä. Hiukkavaaratalossa yhteistyötä pyritään koulun puolella tekemään yli luokkarajojen ja myös päiväkodin kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) todetaan myös, että koulutyö tulee järjestää niin, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä omassa opetusryhmässä ja myös sen ulkopuolella. Hiukkavaaran opettajat kertoivat kuitenkin, että puolen vuoden aikana yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä oli ollut vähäistä, mutta toimintaa kehitetään ja yhteistyötä lisätään jatkuvasti. Yhteistyö koko talon kanssa edellyttää kuitenkin väistämättä enemmän jatkuvaa suunnittelua. Pohdimmekin, miten opettajilla riittää aika kaikkeen suunnitteluun. Mitä enemmän opettajia on suunnittelemassa, sitä vaikeampaa on yleensä saada sovittua yhteiset suunnitteluajat. Tämän lisäksi suunnitteluista ei yleensä makseta ylimääräisiä korvauksia koulun puolella, joten toivottavaa olisi, etteivät työpäivät veny mahdottoman pitkiksi. Ideana yhteistyö on kuitenkin hyvä, ja toivon mukaan sitä saadaan myös tehtyä hyvässä hengessä, niin että opettajat eivät pala loppuun.

Edellä mainitut Hiukkavaaran yhtenäisperuskoulun pedagoginen suunnitelma (2014), yhteisöllisyys, yhteisopettajuus, yhteistyö sekä toiminnan suunnitelmallisuus kuuluvat oppimisympäristöä tarkastellessa niin psykologiseen, sosiaaliseen kuin pedagogiseen oppimisympäristön ulottuvuuteen. Myös fyysinen ulottuvuus vaikuttaa esimerkiksi yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen luoden niille työskentelytilana hyvät puitteet. Koska yhteisöllisyys on yksi Hiukkavaaratalon tärkeimmistä arvoista, pohdimme sen oppimisympäristöä vielä hieman sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta.

Mannisen ja kumppaneiden (2007) mukaan sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään kaksi erilaista näkökulmaa, joista ensimmäisessä pohditaan, miten fyysinen tai teknologinen ympäristö vaikuttaa vuorovaikutukseen. Toisessa näkökulmassa pohditaan, kuinka paljon opetuksessa käytetään yhteistoiminnallisia ja ryhmäytymiseen pohjautuvia menetelmiä. (Manninen ym. 2007, 69.) Jos pohditaan sosiaalisen ulottuvuuden ensimmäistä näkökulmaa eli fyysisen tai teknologisen ympäristön vaikutusta vuorovaikutukseen, niin Hiukkavaaratalon esi- ja alkuopetuksen tilat ovat hyvin joustavat, joka mahdollistaa esimerkiksi pienryhmätoiminnan ja vuorovaikutuksen niin lasten kuin aikuisten välillä. Hiukkavaaratalon tilat rohkaisevat käyttäjiään paitsi yhteistyöhön, mutta toisaalta mahdollistavat myös itsenäisen työskentelyn. Myös teknologia oli viimeisen päälle uutta, mutta emme ikävä kyllä nähneet sitä toiminnassa. Uskomme kuitenkin, että hyvällä suunnittelulla sekin mahdollistaa yhteisöllisen toiminnan eri kokoisissa ryhmissä.

Sosiaalisen ulottuvuuden toisessa näkökulmassa huomio keskitetään opetuksen yhteistoiminnallisiin ja ryhmäytymiseen pohjautuviin menetelmiin. Vierailun perusteella vaikutti, että etenkin alkuopetuksen puolella tehtiin paljon luokkien välistä yhteistyötä, mutta käytettävät menetelmät eivät lyhyellä vierailulla käyneet ilmi. Esiopetuksen osalta saimme kuulla, että he olivat syksyn aikana pyrkineet ryhmäytymään oman esiopetusryhmänsä kanssa ennen laajempaan yhteistyöhön ryhtymistä alkuopetuksen kanssa. Yhteistyötä alkuopetuksen ja esiopetuksen lasten välillä oli kuitenkin jo suunniteltu esimerkiksi yhteisellä pelikerralla.

Kaiken kaikkiaan vierailusta jäi meille positiivinen mielikuva ja Hiukkavaaratalon henkilökunta vaikutti viihtyvän työpaikassaan erinomaisesti. Yhteisöllisyyden arvot edistävät yhteistyötä monitoimitalon toimijoiden välillä ja vievät toimintaa uudelle tasolle. Uudenlainen kouluympäristö motivoi oppilaita oppimaan myös projektityöskentelyn kautta ja saamaan uusia kokemuksia monipuolisista toiminnallisista oppimistavoista. Esi- ja alkuopetuksen toimiminen samassa siivessä mahdollistaa myös paremmin nivelvaiheen tärkeän yhteistyön. On mielenkiintoista nähdä, millaiseksi Hiukkavaaran toiminta kehittyy ajan kuluessa. Monitoimitalo tarjoaa jo nyt monenlaisia mahdollisuuksia verrattuna perinteiseen kouluympäristöön.

Pohdinta

Oppimisympäristöt ovat kehittyneet viime vuosikymmeninä oppimiskäsitysten muutosten myötä. Oppimisympäristöissä on siirrytty perinteisestä suljetusta luokkahuoneasetelmasta kohti avointa ja joustavaa oppimisympäristöä. Halusimme kirjallisuuskatsauksessamme selvittää, löytyykö avoimen oppimisympäristön takaa tiettyä ideologiaa, joka olisi vaikuttanut uudelleen ympäristön syntymiseen. Avoimelle oppimisympäristölle löytyi useita määritelmiä ja näkökulmia, mutta emme löytäneet vain yhtä ideologiaa kehityksen taustalta. Sen sijaan pohdimme, että ideologiaan olisi vaikuttanut useampi näkökulma, kuten yhteisöllistä oppimista korostava sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, inklusio, teknologian kehitys sekä taloudelliset tekijät. Sosiokonstruktivistinen näkökulma oli vahvana arvona avointa oppimisympäristöä edustavassa Hiukkavaaratalossa, joten uskomme sen olleen vaikuttamassa avoimen oppimisympäristön syntymiseen. Uudenlaiset avoimet oppimisympäristöt tarjoavat opetukselle ja toiminnalle niin mahdollisuuksia kuin haasteita.

Oppimisympäristön ja tiedon saatavuuden muutosten myötä myös opettajan roolissa on tapahtunut uudistuksia. Yhteiskunnassamme tieto on yhä helpommin ja nopeammin kaikkien saatavilla. Tämä on todennäköisesti vaikuttanut opettajan työnkuvan muuttumiseen kohti ohjaajan roolia, sillä aiemmin tietoa ei ollut mahdollista saada yhtä nopeasti kuin nykyään. Osa lapsista tarvitsee kuitenkin edelleen vahvaa ohjausta ja sitä täytyy heille tarjota. Ennen digitaalista murrosta kouluilla ja opettajilla oli nykyistä suurempi merkitys tiedon jakamisessa. Nykyään oppimisessa painottuu tiedon jakamista enemmän kokonaisvaltainen oppimisprosessi, jossa oppija tunnistaa, millainen oppija on ja mikä on itselle paras tapa oppia. Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan yhä enemmän monenlaisia taitoja, sillä on todennäköistä, että samassa työpaikassa ei tulla viettämään koko loppuelämää. Elinikäisen oppimisen taitoa on hyvä alkaa harjoitella jo varhaiskasvatusikäisestä asti tutustumalla lasten kanssa erilaisiin oppimistyyleihin. Avoin oppimisympäristö tarjoaa lapselle mahdollisuuden löytää oma oppimistyyli sekä oppia sitä mukailleen. Voidaan kuitenkin pohtia, tukeeko avoin oppimisympäristö tasapuolisesti kaikkia oppimistyylejä.

Avoimet oppimistilat tarjoavat hyvät mahdollisuudet projektityöskentelylle sekä ilmiöpohjaiselle oppimiselle, joita korostetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tämä mahdollistaa asioiden laajan ja syvällisen ymmärtämisen, kun oppiaineet eivät ole toisistaan irrallisia osa-alueita, vaan muodostavat yhden kokonaisuuden. Projektityöskentelyssä toimitaan usein ryhmissä. Joustava oppimisympäristö projektityöskentelyssä mahdollistaa

myös yhteistyön, kun lapset voivat helposti muodostaa ryhmiä. Avoimen oppimisympäristön työskentelytapojen etuna on usein myös vuosiluokkiin sitoutumaton opetus, jolloin lapsella on mahdollisuus edetä oppimisessa omassa tahdissaan. Tämä antaa esimerkiksi tuen tarpeessa olevalle lapselle enemmän aikaa ja mahdollisuuksia kerrata sekä omaksua uusia asioita kuin perinteisessä opetuksessa.

Ajattelemme, että avoimesta oppimisympäristöstä hyötyvät eniten itseohjautuvat lapset, jotka haluavat ja osaavat valita työskentelypaikkansa ja -menetelmänsä itse. Lasten voi olla helpompi keskittyä omaan toimintaan, kun ei olla koko ajan pulpetin ääreen sidottuina. Lasten itseohjautuvuus ei ole kuitenkaan täysin mutkaton asia. Esimerkiksi Manninen (1998) on tutkinut aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuutta avoimessa oppimisympäristössä. Tutkimuskohteena oleva ryhmä jakautui kahtia siten, että toiset osasivat toimia avoimessa oppimisympäristössä itseohjautuvasti ja aktiivisesti, mutta muut olisivat tarvinneet enemmän tukea ja ohjausta tavoitteiden saavuttamiseksi (Manninen 1998, 149-150). Voidaankin pohtia, miten itseohjautuvuutta voidaan odottaa esi- tai alkuopetusikäisiltä lapsilta, kun tulosten perusteella se ei onnistu osalta aikuisistakaan. Itseohjautuvuutta on kuitenkin hyvä harjoitella, mutta se tulisi suunnitella oppilaiden iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Inklusion myötä myös eritasoista tukea tarvitsevat oppilaat integroituvat yleisopetukseen, joten heidät on huomioitava opetuksessa. Avoimessa oppimisympäristössä ollaan erityisesti huolissaan tarkkaavaisuushäiriöisistä oppilaista, vaikka paikallaan istuminen onkin vähentynyt. Esimerkiksi ADHD-lapsilla toiminnallisemmat työskentelytavat voivat auttaa keskittymään omaan toimintaan tehtävien parissa. Toisaalta ADHD-oppilaiden kanssa ongelmana on usein se, että heiltä puuttuu taitoja kontrolloida omaa oppimistaan metakognitiivisella tasolla (Mikkonen, 2001, 242). Näin omaa aktiivista roolia ja itseohjautuvuutta korostavat avoimen oppimisympäristön työskentelytavat voivat luoda haasteen oppimiselle. Myös autistisen oppilaan käyttäytymiseen liittyy oman toiminnan suunnittelun ja ohjaamisen vaikeutta, jolloin autistinen oppilas ei esimerkiksi osaa siirtyä aloitetusta toiminnasta seuraavaan tarkoituksen mukaisesti. (Kerola 2001, 238). Opettajan on tärkeä löytää jokaiselle oppilaalle sopiva oppimisen tapa ja eriyttää opetusta sen mukaisesti. Kaikkien on tärkeä saada onnistumisen kokemuksia, jotta luottamus itseen ja omiin oppimisen kykyihin kasvaa.

Oppimisympäristöjä muokkaamalla saadaan annettua erilaisia tukimuotoja niitä tarvitseville. Pohdimmekin kolmiportaisen tuen toteutumista avoimessa oppimisympäristössä. Erityisesti mietimme, miten tuen antaminen käytännössä onnistuu, jos oppilaat voivat olla levittäytyneenä

ympäri luokkatilaa tai jopa eri tiloissa. Opettajien ja mahdollisten avustajien tulisi kuitenkin olla saatavilla kaikille, jos apua ja tukea kaivataan. Mietimme esimerkiksi, jaksako oppilas lähteä kysymään apua, jos opettajaa ei ole näkyvissä. Tukea tulisi kuitenkin antaa kaikille oppilaille tuen tasosta riippumatta. Usein tilanne voi olla myös sellainen, ettei oppilas itse ymmärrä omaa avun tarvetta. Tällaisissa tilanteissa olisi erityisen tärkeää, että opettaja tai avustaja olisi jatkuvasti lähellä havainnoimassa tilannetta. Toisaalta avoin oppimisympäristö on joustava, ja esimerkiksi Hiukkavaaratalosta löytyi erityistä tukea tarvitseville omat tilat. Inklusion myötä pyritään kuitenkin siihen, että myös erityistä tukea tarvitsevat integroituisivat enemmän yleisopetukseen.

Kääntöpuolena avoimessa oppimisympäristössä on kuitenkin herkästi syntyvä melu, joka voi häiritä oppimista. Vieraillemassamme joustavan oppimisympäristön monitoimitalossa alkuopetuksen luokanopettajat kertoivat, että tilanne on kääntynyt avoimessa oppimisympäristössä niin, että alkuopetuksen tiloissa on päiväkodin puolta enemmän melua. Haasteena on saada luokkatilaan työskentelyrauha, kun oppilaat ovat hajaantuneet eri paikkoihin. Tällainen hälinä voi vaikuttaa kielteisesti paitsi tarkkaavaisuushäiriöiseen lapseen, myös muihin lapsiin ja heidän oppimiseensa. Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat kaikkien oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tästä voidaan päätellä, että perinteisessä luokkahuoneessa rauhallisuuden rakentaminen on saattanut olla helpompaa, kun oppilaat ovat koko ajan näköetäisyydellä. Tulevaisuudessa avointa oppimisympäristöä ja sen toimintaa kehittäessä on tärkeää huomioida, miten saadaan tiloista rauhalliset ja sellaiset, ettei melua synny niin herkästi.

Avoin oppimisympäristö mahdollistaa oppimiselle jatkumon varhaiskasvatuksesta peruskoulun loppuun asti. Tämä tarkoittaa, että erilaiset siirtymävaiheet helpottuvat, kun lapsi voi jatkaa samassa rakennuksessa peruskoulun loppuun asti. Nivelvaihe esiopetuksesta perusopetukseen on lapsen kannalta merkittävä ja olisi tärkeää, että se onnistuisi mahdollisimman sujuvasti. Jos esiopetus järjestetään yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa, lapset ovat usein tottuneet toimimaan koululaisten kanssa. Tulevan luokanopettajan kanssa on myös vietetty aikaa jo esiopetusvuonna, jolloin alkuopetuksen puolella on seuraavana vuonna tuttu aikuinen. Yhdistetty esi- ja alkuopetus mahdollistaa usein myös vuosiluokkaan sitoutumatonta toimintaa, joten lapsella on enemmän aikaa saavuttaa alkuopetuksen tavoitteet.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24) oppimisympäristöä kuvataan turvalliseksi ja terveelliseksi. Tämän lisäksi ympäristön tulisi mahdollistaa leikkiä ja työskentelyä

rauhallisessa ja kiireettömässä ilmapiirissä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24.) Voidaan kuitenkin miettiä, miten nämä kaikki toteutuvat yhdistetyssä avoimen esi- ja alkuopetuksen ryhmässä. Tarkoittaako yhdistyminen käytännössä sitä, että esiopetusikäiset ovat tulevaisuudessa suoraan koululaisia? Näin nykyisen esiopetuksen siirtymävaihe saattaisi olla tulevaisuudessa edessä jo 5-vuotiaana. Leppälä (2007, 187) on esimerkiksi todennut tutkimuksessaan, että yhteisen pedagogiikan ja tavoitteiden löytäminen koettiin haastavaksi yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Tulosten mukaan esioppilaiden tiedollinen oppiminen eteni esiopetuksen aikana osalla lapsista opetussuunnitelmassa asetettuihin ensimmäisen luokan ja joillain lapsilla matematiikassa jopa toisen luokan tavoitteeseen asti. (Leppälä 2007, 187.) Tämä tarkoittaa, että koulussa toteutetussa esiopetuksessa piilee myös vaara, jossa tavoitteet mietitään enemmän perusopetuksen kuin esiopetuksen näkökulmasta. Tällöin olisi tärkeää, että opetuksesta vastaisivat yhdessä niin lastentarhanopettajat kuin luokanopettajat. Molemmilla on erilainen koulutustausta, joka painottaa eri asioita. Tästä nouseekin esille esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnitteleminen järkeväksi kokonaisuudeksi, joka edellyttää molemmilta opettajilta toimimista yhdessä yhteisopettajina. Tällöin on tärkeää miettiä, miten lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus onnistuu niin, että molempien resurssit pääsevät hyötykäyttöön.

Mietimme avointa oppimisympäristöä myös opettajien näkökulmasta työpaikkana. Pohdimme, että tällaiseen työympäristöön hakeutuvat töihin tietynlaiset ihmiset, jotka ovat seikkailunhaluisia, tahtovat kehittää itseään sekä luoda uudenlaisia työskentelytapoja ja -ympäristöjä. Avoimessa oppimisympäristössä toimiminen vaatii opettajilta paljon sitoutumista ja aikaa suunnitteluun. Yhteisöllinen toiminta ei rakennu itsestään, vaan vaatii tarkkaa suunnittelua päiväkodin ja koulun opettajien sekä muun henkilökunnan kesken. Arki on usein opettajilla kiireistä, joten pitkälle venyvät illat vaativat välillä lepoa. Jatkossa olisi tärkeää kiinnittää huomiota opettajien hyvinvointiin ja jaksamiseen. Avoin oppimisympäristö ei välttämättä ole kaikille ihanteellinen työpaikka, sillä monet nauttivat myös perinteisissä päiväkotij- ja koulurakennuksissa työskentelystä. Pienemmällä paikkakunnilla ei välttämättä ole edes mahdollisuuksia lähteä rakentamaan uusia hienoja rakennuksia, joissa yhdistyy varhaiskasvatus, perusopetus sekä kerhotoiminta. On myös hyvä muistaa, että perinteisissäkin rakennuksissa on mahdollista kehittää toimintaa yhteisölliseksi ja kokeilla esimerkiksi yhdistettyä esi- ja alkuopetusta koulurakennuksen tiloissa.

Olisi mielenkiintoista päästä havainnoimaan uusien monitoimitalojen avoimien oppimisympäristöjen toimintaa vielä tarkemmin kentällä. Jatkotutkimuksena Pro Gradu -tutkielmaan voisivat

olla lasten kokemukset avoimessa oppimisympäristössä toimimisesta. Esimerkiksi turvallisuuskysymykset ja itseohjautuvuuteen liittyvät tekijät voisivat olla tarkkailun kohteina, kun halutaan saada tietoa lasten kokemuksista avoimessa oppimisympäristössä toimimisesta. Tiedon keräämistä varten voisimme kehittää esi- ja alkuopetusikäisille lapsille sopivan kyselylomakkeen, jossa mitataan lasten kokemuksia likert-asteikolla. Toisaalta olisi myös mielenkiintoista tietää, miten kentällä työskentelevät opettajat kokevat oppimisympäristön muutoksen. Näkevätkö opettajat avoimen oppimisympäristön uutena mahdollisuutena vai uhkana tulevaisuuden oppimisen tiellä? Pidemmällä aikavälillä olisi myös kannattavaa tehdä tutkimusta, jossa selvitetään lasten oppimistuloksien eroja avoimen ja perinteisen oppimisympäristön välillä. Viime kädessä on lasten vanhempien vastuulla miettiä, sopiiko heidän lapselleen paremmin perinteinen luokahuoneympäristö vai avoin oppimisympäristö. Mielestämme olisi kuitenkin tärkeää säilyttää molemmat oppimisen polut, sillä niin aikuiset kuin lapset ovat yksilöitä, jotka tarvitsevat erilaisia mahdollisuuksia oppimiseen.

Lähteet

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa: M. Lairio, H. Heikkinen, & M. Penttilä. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. 195-212. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ainscow, M & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? The University of Manchester, UK. <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf>. Viitattu 12.2.2018.

Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Clifford, R., Early, D., Howes, C & Pianta, R. 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly. Vol. 23. Issue 1. 27-50.

Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47, 11. Opetusministeriö.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Tampere: Opetushallitus.

Fordell, T., Leskinen, O., Parkkinen, A., Vorne P & Väärälä L. 2014. Hiukkavaaran yhtenäisperuskoulun pedagoginen suunnitelma. Saaatavilla verkossa: <https://kehittyvarehtori.files.wordpress.com/2014/02/hiukkavaaran-pedagoginen-suunnitelma-fordell-leskinen-parkkinen-vorne-vc3a4c3a4rc3a4lc3a4-kehittyvc3a4-rehtori.pdf>. Viitattu 17.2.2018.

Haapala, A. 2002. Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, J & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & Aika 9(4). 8–23.

Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? Child development. Vol. 76. Issue 5. (949-967). Blackwell Publishing.

Hannafin, M., Hill J., Land, S. & Lee, E. 2014. Student-Centered, Open Learning Environments: Research, Theory, and Practice. Teoksessa: J. Spector, M. Merrill, J. Elen. & M.J. Bishop. (toim.) Handbook of Research on Educational Communications and Technology. 4th ed. (641-651). New York: Springer.

Hannafin, M., Land, S. & Oliver, K. 1999. Open learning environments: Foundations, methods and models. Vol. 2. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Heiskala, Taina 2014. Joka neljäs peruskoululainen saa tukea oppimiseensa. Hyvinvointikatsaus 3. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkossa: http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_005.html. Viitattu 13.2.2018.

Jahnukainen, M., Pirttimaa, R & Pulkkinen, J. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa –rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. Oppimisen- ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin. Vol.25. No. 3. 52-63.

Kansanen, P. 2017. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kerola, K. 2001. Itseohjautuvuus autistisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola. (toim.) Struktuuria opetukseen. 238-239. Porvoo: PS-kustannus.

Mikkonen, S. 2001. Itseohjautuvuus MBD/ADHD-oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola. (toim.) Struktuuria opetukseen. 242-243. Porvoo: PS-kustannus.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.

Koivula P. & Sarlin H. 2009. Ainutkertainen oppija. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Land, S. & Hannafin, M. 1996. Cite as A conceptual framework for the development of theories-in-action with open-ended learning environments. Educational Technology Research and Development. Vol. 44. Issue 3. 37-53.

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

Leppälä R. 2007. Vuosiluokkaan sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa. Kasvatus. 45 (4). 367-372.

Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2014. The role of structural classroom quality on reading and math development at the first grade. Artikkelikirjoitus.

Manninen, J. 1998. (Itse)ohjautuminen avoimissa oppimisympäristöissä – kotiin, töihin vai koulutukseen? Teoksessa: J. Manninen. (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. 149-176. Helsinki: Hakapaino oy.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Nevgi, A. 2016. Eettisyys ja opettajan pedagoginen ajattelu. Yliopistopedagogiikka. (23) 2. Saatavilla verkossa: https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/12/2016_02_nevgi.pdf. Viitattu 1.3.2018.

Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Ojala M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto tutkimuksia.

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2015, Vol. 25, No. 3.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997-2000. 2001. Loppuraportti. A. Pietilä. (toim.) Opetushallitus. Saatavilla verkossa: http://www.oph.fi/download/48983_peruskoulun_sisallon_ja_rakenteen_kehittamishanke.pdf. Viitattu 20.2.2018.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointikäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pölönen, K. 2015 Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kamari Oy.

Schunk, D. 2014. Learning theories: educational perspective. 6th ed. Harlow: Pearson Education.

Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala. & L. Turja. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (41-54). Jyväskylä: PS-kustannus.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Udd, A-P. 2010. Pedagogiikan konstruktivistinen orientaatio opettajaksi opiskelevien kokemana. Väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Vänskä, K. & Pirttimaa R. 2015. Erityinen tuki ja oppilaan opetuksen suunnittelu. Eerika. 2/2015.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Hämeenlinna: Karisto Oy.