



LAURA HIRSTO

## Oppimisympäristöt tutkimuksen kohteena koulussa: Miten muuttuva maailma ja yhteiskunta on mukana?

Muutaman viime vuoden aikana oppimisympäristöissä on tapahtunut yllättäviä ja monin tavoin ennakoimattomia asioita. Erityisen paljon vaikutusta on ollut koronapandemialla etä- ja hybridiopetuksineen. Toinen ainakin oppimisympäristökokemuksiin vaikuttanut asia on ilmastomuutokseen liittyvä lisääntynyt tietoisuus ja sen näkyminen mediassa ja arkipäivässä sekä kestävyysvaatimusten korostetumpi esilläolo. Lähes kuukauden jatkunut Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan keskellä Eurooppaa on niin ikään heijastunut oppimisen ympäristöihin. Sotaa pakoon lähteneitä ukrainalaislapsia on saapunut suomalaisiin kouluihin. Se on lisäksi vaikuttanut monin tavoin kansalliseen emotionaaliseen ilmapiiriin, mikä on näkynyt ennenkokemattomana haluna auttaa ja kerätä rahaa sekä avustustarvikkeita Ukrainalle ja ukrainalaisille. Toisaalta on ollut aiheellista kiinnittää myös huomiota Suomen venäjänkielisten ihmisten mahdolliseen syrjintään. Kun näiden ilmiöiden ajatellaan vaikuttaneen oppimisympäristöön, siitä on kieltämättä omaksuttu melko laaja määrittely.

Oppimisympäristöä on tutkimuksissa tarkasteltu monesta eri näkökulmasta. Joskus tuntuu, että se on mukana pakollisena terminä, mutta sitä ei välttämättä määritellä kovin tarkasti. Oppimisympäristöistä puhuttaessa

käytetään myös termejä oppimistilat (*learning spaces*) taikka oppimismaisemat (*learning landscapes*); ensimmäinen käsite viittaa usein formaaleihin fyysisiin tiloihin, kun taas jälkimmäinen useimmiten oppimistilojen kokonaisuuteen formaaleineen ja informaaleineen oppimisen tiloineen. Oppimisympäristöjen kehittämisen myötä oppimistiloja on kehitetty perinteisestä luokkahuonemallista avoimiin tai joustaviin oppimismaisemiin. Monesti keskustelu on keskittynyt kouluissa nimenomaan fyysisten tilojen kehittämiseen ja teknopedagogiikan näkökulmasta digitaalisten oppimisympäristöjen ulottuvuuteen. Näistä määrittelyistä on puuttunut usein laajemman systeemin ympäristön kokonaisuuden näkökulmat.

Oppimisympäristön käsitteellistä määrittelyä voidaan tarkastella myös vertaisarvioitujen tieteellisten lehtien profiilien avulla. Suomalaisessa, kansainvälisiä tieteellisiä lehtiä arvioivassa julkaisufoorumissa on listattuna viisi lehteä, joiden nimikkeessä on learning environment -termi ja joista kaikki sijoittuivat luokittelussa JUFO 1 -tasolle. Näistä ensimmäinen, Learning Environments Research, on laaja-alaisin määritelmältään sisällyttäen sosiaalisen, fyysisen, psykologisen ja pedagogisen ulottuvuuden ideat. Interactive Learning Environments -lehti viittaa puolestaan kuvauksessaan ympäristöihin, jotka

tukevat niin yksittäistä oppijaa kuin yhteistyötä tukevia ympäristöjä. Smart Learning Environments viittaa tämänhetkisten oppimisympäristöjen uudistamiseen ja kehittämiseen. Sekä *Intercive Learning Environments* - että *Smart Learning Environments* -lehtien artikkeleista suuri osa näyttää pikaisella arvioinnilla käsittelevän digitaalisia oppimisympäristöjä, vaikka mukana on myös joitakin laajemman fokuksen omaavia artikkeleja. Neljäs lehti, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, kohdentuu suoraan oppimisteknologioihin sekä niiden kehittämiseen ja listaa digitaalisten oppimisympäristöjen työvälineitä, joita käsitteleviä tekstejä lehti julkaisee. Viides lehti, *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, pitää jo nimessään sisällään sosiaalisen median, ja senkin teema-alueeseen kuuluvat digitaaliset oppimisympäristöt.

Näiden tieteellisiä artikkeleja julkaisevien oppimisympäristölehtien näkökulmasta painopiste on formaaleissa koulutuksen konteksteissa, mutta systeemistä näkökulmaa, joka ottaisi huomioon laajemman yhteiskunnallisen kontekstin, ei näistä juurikaan löydy. Viiden lehden otsikossa oleva sosiaalinen media voi kuitenkin tuoda yhteiskunnallisia näkökulmia ja ilmiöitä koulun formaaleihin oppimisympäristöihin.

Laajempaa näkökulmaa voidaan hakea sosiaalipsykologisemmin tai kasvatussociologisemmin painottuneesta tutkimuksesta, jolloin kirjallisuudesta voidaan tulkita monenlaisia oppimisympäristöjen määrittelyjä. Kurt Lewin korosti (oppimis)ympäristön merkitystä ihmisen käyttäytymisessä jo vuonna 1939 kenttäteoriassaan, jonka mukaan käyttäytyminen on persoonan ja ympäristön funktio. Urie Bronfenbrenner (1979) puolestaan nosti esille *The ecology of human development* -klassikkoteoksessaan ympäristön systeemisen kokonaisuuden erilaisine tarkastelutasoineen, joista kukin oli vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. Bronfenbrennerin malli auttaa tarkastelemaan esimerkiksi kotiympäristöä tai kouluympäristöä osana laajempia sosiaa-

lisia ja yhteiskunnallisia järjestelmiä. Klaus Hurrelmann (1988) taas erotteli sosiaalisista ryhmistä institutionaaliset auktoriteetit ja vapaamuotoisemmat ryhmät. Yksilön vuorovaikutteista suhdetta fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja tämän vuorovaikutuksen merkitystä yksilön toiminnan suuntaamisessa nosti esille Maijaliisa Rauste-von Wright (1986) enemmän kasvatuspsykologisesta näkökulmasta. Rauste-von Wrightin mallissa henkilökohtaisella maailmankuvalla katsotaan olevan tärkeä rooli valikoivan tarkkaavaisuuden kohdistumisessa, mutta myös siinä, minkälaisia tavoitteita yksilö omalle toiminnalleen asettaa vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Näiden teorioiden valossa koulujenkin oppimisympäristöjä pitäisi tarkastella systeemissä kontekstissa ja huomioida ympäröivän yhteiskunnan elementtien sekä sääntelijöiden vaikutukset ja merkitykset oppimisympäristön rakentumisessa.

Mitä oppimisympäristötutkimukselle merkitsisi, jos yhteiskunnallinen konteksti otettaisiin aikaisempaa vahvemmin mukaan fyysisen, digitaalisen ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden muodostaman ympäristön rinnalle? Viime vuodet ovat osoittaneet, että yhteiskunnalliset ilmiöt, kuten koronapandemia ja sotatilanteen aiheuttama pakolaisuus voivat aiheuttaa myös konkreettisia muutoksia kouluympäristössä. Tämä ei sinänsä ole uusi näkökulma, vaan jo esimerkiksi John Dewey vuonna 1902 pitämässään puheessa (Dewey 1903) ja muussakin tuotannossaan korosti koulun kiinteän yhteyden tärkeyttä ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Näitä yhteiskunnallisia yhteyksiä on toki nähtävissä viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa esimerkiksi laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ja monilukutaidon näkökulmat voivat kiinnittää sisältöjä ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Oppimisympäristötutkimuksessa nämä näkökulmat ovat tähän mennessä enimmäkseen loistaneet poissaolollaan.

Oppimisympäristöjen jäsentämiseen on viime aikoina kehitetty erilaisia oppimis-

ympäristön tarjoumiin perustuvia malleja, joissa ajatellaan, että tietyssä kontekstissa olevat tekijät tai ulottuvuudet toimivat kehkeytyvän toiminnan rakennuspalikoina koulujen joustavissa oppimistiloissa. Esimerkiksi Activity-centered analysis and design (ACAD) -mallissa (esim. Carvalho & Yeoman 2018) fyysinen ulottuvuus pitää sisällään artefaktit, työvälineet ja resurssit, sosiaalinen ulottuvuus puolestaan oppilaiden ryhmittelyn, roolitukset sekä työnjaon ja episteeminen ulottuvuus viittaa tehtäviin ja tehtävänantoihin sekä niiden jäsentämiseen osana oppimisympäristöä. Pitäisikö tällaisissa malleissa jatkossa tarkastella erikseen yhteiskunnallisia tarjoumia, joita systeeminen ympäristö on täynnä?

Näitä yhteiskunnallisia teemoja huomioidaan koulun käytännöissä usein monin tavoin. Sosiaalisessa mediassa on muun muassa jaettu monia esimerkkejä siitä, miten lasten kanssa on työstyetty rauhan symboleja tai Ukrainan lippuja ja osallistuttu avustustyön edistämiseen. Yhteiskunnassa on meneillään niin merkittäviä muutostekijöitä, että ne ovat joka tapauksessa osana koululaisten ympäristöä.

Jatkossa olisi hyödyllistä pohtia, miten hahmottaisimme tällaiset merkittävät yhteiskunnalliset ulottuvuudet ja muutostekijät paremmin osana oppimisympäristöjen systemaattista tarkastelua.

## Lähteet

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, L. & Yeoman, P. 2018. Framing learning entanglement in innovative learning spaces: Connecting theory, design and practice. *British Educational Research Journal* 44 (6), 1120–1137.
- Dewey, J. 1903. *Democracy in education. The elementary school teacher* 4 (4), 193–204. <http://www.jstor.org/stable/992653>. (Luettu 29.3.2022.)
- Hurrelmann, K. 1988. *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. 1939. *Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods*. *American Journal of Sociology* 44 (6), 868–896. <https://www.jstor.org/stable/2769418>. (Luettu 29.3.2022.)
- Rauste-von Wright, M. 1986. On personality and educational psychology. *Human development* 29 (6), 328–340. <https://doi.org/10.1159/000273108>