

Anne Paavola

TOIMINNALLISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MAHDOLLISUUDET VARHAISKASVATUKSESSA

Opinnäytetyö

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomikoulutus

2025



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Sosionomi (AMK)
Tekijä	Anne Paavola
Työn nimi	Toiminnallisen oppimisympäristön mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa
Toimeksiantaja	
Vuosi	2025
Sivut	53 sivua, liitteitä 6 sivua
Työn ohjaaja(t)	Mauno Saksio

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tarkoituksena oli rakentaa kunnalliseen varhaiskasvatusyksikön montessoripedagogiikan periaatteita soveltaen toiminnallinen oppimisympäristö ja mallittaa sen käyttäminen varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle ja lapsille. Tarkoituksena oli myös selvittää, tukeeko montessoripedagogiikkaa soveltaen rakennettu toiminnallinen oppimisympäristö lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitoja varhaiskasvatushenkilöstön mielestä.

Opinnäytetyö koostuu kehittämistyöstä ja laadullisesta osuudesta. Kehittämistyön osuudessa kuvataan toiminnallisen oppimisympäristön rakentamisen ja käyttöönoton mallittamisen prosessi tuotekehitysprojektin mukaisesti. Kehittämistyön tukena käytettiin dialogista keskustelua, benchmarkkausta ja havainnointia. Laadullinen osuus koostuu varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle tehdystä kyselystä ja sen tulosten analyysistä. Kyselyn tulokset on analysoitu sisällönanalyysia käyttäen. Teoreettisessa viitekehityksessä on määritelty opinnäytetyön kannalta keskeiset käsitteet: tarkkaavuus, toiminnanohjaus, vireystila, montessoripedagogiikka ja toiminnallinen oppimisympäristö.

Kehittämistyön tuloksena syntyivät kuvaukset toiminnallisen oppimisympäristön rakentamisesta ja käyttöönoton mallittamisesta. Kyselyn tulosten perusteella voidaan todeta, että montessoripedagogiikkaan pohjautuvaa toiminnallista oppimisympäristöä voidaan hyödyntää varhaiskasvatusikäisten lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitojen kehittymisen tukena. Huomioitavaa on kuitenkin se, että lapset toimivat ympäristössä yksilöllisesti ja ympäristö tuki toisten lasten taitoja paremmin kuin toisten. Kyselyn tuloksissa nousi esiin myös tilan säännöllisen ja pitkäaikaisen käytön tärkeys, jotta taitojen kehittyminen pystyttiin näkemään.

Asiasanat: montessoripedagogiikka, tarkkaavuus, toiminnallinen oppimisympäristö, toiminnanohjaus, varhaiskasvatus, vireystila

Degree title	Bachelor of Social Services
Author	Anne Paavola
Thesis title	Opportunities of a functional learning environment in early childhood education
Commissioned by	
Time	2025
Pages	53 pages, 6 pages of appendices
Supervisor	Mauno Saksio

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to design a functional learning environment based on the principles of Montessori pedagogy for an early childhood education unit and to model its use for the staff and the children. The aim was also to examine whether using the learning environment supports children's attention, executive function and alertness regulation skills in the opinion of early childhood education professionals.

The thesis consists of a development project and a qualitative research component. The development project describes the process of modeling the construction and implementation of a functional learning environment in accordance with the product development project. Dialogic discussion, benchmarking sessions and observation were used to support the development work. The qualitative section consists of a survey conducted among the early childhood education staff and an analysis of its results. The survey results were analyzed using content analysis. The key concepts were defined in the theoretical framework: attention, executive function, alertness mode, Montessori pedagogy and functional learning environment.

The outcomes of the development project include descriptions of the construction of a functional learning environment and the modeling of its implementation. Based on the survey results, it can be concluded that a functional learning environment grounded in Montessori pedagogy can support the development of children's attention, executive function and alertness regulation skills in early childhood education. However, it was noted that children act individually in the environment and the environment supported some children's skills better than others. The survey results also highlighted the importance of regular and long-term use of the environment so that the development of skills could be seen.

Keywords: Montessori pedagogy, attention, functional learning environment, executive function, early childhood education, alertness regulation

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITE	9
3	TOIMEKSIANTAJAN KUVAUS JA OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	11
4	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	12
4.1	Tarkkaavuus	12
4.2	Toiminnanohjaus	13
4.3	Vireystila	14
4.4	Toiminnallinen oppimisympäristö	15
4.5	Montessoripedagogiikka	15
5	KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS PROJEKTINA	17
5.1	Valmisteluvaihe	17
5.2	Suunnitteluvaihe	19
5.3	Toteutusvaihe	23
5.3.1	Oppimisympäristön rakentaminen	23
5.3.2	Tilan käyttämisen mallittaminen	27
5.3.3	Kehittämistyön aikainen arviointi	30
5.4	Päätätmissvaihe	31
6	MITEN OPPIMISYMPÄRISTÖ VASTASI KEHITTÄMISEN TARPEITA?	34
6.1	Tarkkaavuus	36
6.2	Toiminnanohjaus	38
6.3	Vireystila	39
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
8	POHDINTA	43
8.1	Luotettavuus	43
8.2	Eettisyys	45
8.3	Jatkotutkimusideoita	46
	LÄHTEET	48

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Liite 2. Tiedote huoltajille

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatusikäisten lasten tarkkaavuudessa, toiminnanohjauksen ja viireystilan säätelyn taidoissa on suuria eroja yksilöllisesti lapsen kehityksen, mutta myös ympäristötekijöiden vaikutuksen vuoksi. Sama lapsi saattaa näyttää edellä mainittujen taitojensa osalta hyvinkin erilaiselta eri ympäristöissä, kun taas toinen lapsi ei juuri näytä ympäristön vaihdokseen reagoivan. Myös taitojen kehittymisen avuksi tarvittava tuki on yksilöllistä ja vaatii lapsen tuntemista. (Salmi 2021, 61–67; Suominen 2016, 40.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022, 63–65) jakaa lapselle kohdistuvan tuen pedagogisiin, rakenteellisiin ja hoidollisiin tukimuotoihin. Pedagogista tukea ovat muun muassa sensitiiviset ja saavutettavat kommunikaatio- ja vuorovaikutustavat, ennakoitava päivärytmi sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi. Rakenteellista tukea ovat ryhmän koko ja henkilöstörakenne. Myös tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä apuvälineet ovat rakenteellista tukea. Hoidollisella tuella tarkoitetaan niitä tapoja, joilla vastataan hoidon ja hoivan tarpeeseen. Näitä ovat esimerkiksi pitkäaikaissairauksien hoitoon, lääkitykseen, ruokavaliioon ja liikkumiseen liittyvät tarpeet ja apuvälineet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022, 58) mukaan tuki tulisi järjestää lähtökohtaisesti inklusiivisten periaatteiden mukaisesti eli lapsen tuen tarpeen mukaan erilaisin joustavin järjestelyin järjestettynä lapsen iänmukaisessa vertaisryhmässä. Varhaiskasvattajien kokemusten mukaisesti tämä ei kuitenkaan ole aina mahdollista, sillä lasten tuen tarpeet eivät ole samanlaisia. Toinen tarvitsee mahdollisuuden liikkua, toinen taas hyötyisi rauhallisesta ja ärsykkeettömästä ympäristöstä. Yhden lapsen viireystilaa olisi saatava nousemaan, toisen taas laskemaan. Toiminnanohjauksen näkökulmasta joku pystyy kertomaan ääneen suunnitelman monivaiheisen työn toteuttamiseksi, kun toinen samanikäinen kykenee kahden kohdan ohjeen mukaiseen toimintaan. (Salmi 2021, 61–67.) Miten siis voidaan samanaikaisesti tukea lapsia, joilla on hyvin erilaisia tuen tarpeita?

Maria Montessorin (1870–1952) kehittämän montessoripedagogiikan keskiössä on aktiivinen, herkkyyksensä mukaisesti oppiva lapsi. Pedagogiikka korostaa lapsen mahdollisuutta valita itseään sillä hetkellä kiinnostavia tehtäviä, jotka kehittävät niitä taitoja, joita hän on tuolloin valmis harjoittelemaan.

Lapsi saa toistaa samoja harjoituksia, kunnes on saavuttanut niissä tavoittelemansa tason. Tämän jälkeen lapsi on valmis siirtymään uuden oppimisen äärelle. Montessoripedagogiikan mukaan opeteltavat asiat jaetaan osiin, jolloin kerrallaan keskitytään vain yhteen asiaan. Oppiminen tapahtuu usein aistien tai aistihavaintojen kautta ja konkreettisen tekemisen myötä. Oleellista on myös oppimisen mahdollistava valmisteltu toimintaympäristö sekä opettajan rooli kannustaa ja ohjata lasta itsenäiseen tutkimiseen ja kokeilemiseen. (Marshall 2017; Wilander 2018, 14, 27, 114–118.)

Vuonna 2023 julkaistiin kattava tutkimus, jossa tarkasteltiin montessoripedagogiikan vaikutuksia lasten akateemisiin ja ei-akateemisiin oppimistuloksiin. Tutkimuksen mukaan montessoripedagogiikka tukee lasten oppimista sekä akateemisissa että ei-akateemisissa tuloksissa verrattuna perinteiseen opetukseen. Akateemisten taitojen osalta erot näkyivät erityisesti matemaattisena ja kielellisenä osaamisena. Ei-akateemisten taitojen osalta korostuivat toiminnanohjauksen taidot, luovuus, sosiaaliset taidot ja kouluhyvinvointi. Erot olivat nähtävissä etenkin varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa. (Randolph ym. 2023.) Guerreron ym. (2023) tutkimuksessa tarkasteltiin montessoripedagogiikan vaikutusta lasten toiminnanohjauksen taitoihin. Toiminnanohjauksen osaluista huomioitiin työmuisti, kognitiivinen joustavuus, inhibitio ja itsesäätely. Tulosten mukaan montessoripedagogiikka tuki edellä mainittujen taitojen kehittymistä. Toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä tutkittiin myös Phillips-Silverin ja Dazan (2018) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin inhibition ja kognitiivisen joustavuuden kykyä. Tutkimuksen mukaan montessoripedagogiikka voi merkittävästi edistää 3-vuotiaiden lasten toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä. Lillard ym. julkaisivat vuonna 2017 3 vuoden tutkimuksensa, jossa seurattiin 3–6-vuotiaiden lasten kognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Montessoriooppien mukaan toimineet lapset suoriutuivat muita paremmin akateemisissa taidoissa, mutta myös uskoivat kykyihinsä ja jaksoivat ponnistella oppimisensa eteen. Tutkimuksessa selvisi myös, että lapset, joilla oli haasteita toiminnanohjauksessaan, saavuttivat yhtä hyviä akateemisia tuloksia kuin ne, joilla ei ollut haasteita.

Suomalaista tutkimusta, jossa tarkastellaan montessoripedagogiikan vaikutusta varhaiskasvatusikäisten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen tai vireysti-

lan säätelyyn, ei juuri ole. Järvinen (2017) on opinnäytetyössään pyrkinyt selvittämään, tukeeko montessoripedagogiikkaan pohjautuvan Montessori-päiväkodin toiminta lasten oman toiminnan ohjausta. Opinnäytetyön tulosten perusteella kyseisen päiväkodin monipuoliset toiminnot, ilmapiirin rauhallisuus, lapsille sopivat huonekalut ja aikuisten rooli kasvattajana mahdollistavat pohjan lasten oman toiminnan ohjauksen tukemiselle. Saramäen (2020) opinnäytetyössä on tarkasteltu montessoripedagogiikkaa ohjaajan roolin näkökulmasta. Yksi ohjaajan tehtävistä on auttaa lasta oppimaan itseohjautuvaa työskentelyä ja ongelmanratkaisutaitoja. Näiden voitane nähdä linkittyvän tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen ja vireystilan säätelyyn. Pulkkisen ja Raution (2009) opinnäytetyössä käsiteltiin montessoripedagogiikan vahvuuksia suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lasten mahdollisuuden valita itse tekemisensä ja työskentelytapansa, nähtiin tukevan itsenäisyyden ja päätöksentekokyvyn kehittymistä. Järjestetyn ympäristön todettiin houkuttelevan lasta tutkimaan ja oppimaan oma-aloitteisesti. Montessoripedagogiikan nähtiin myös ottavan huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja kehitystason. Vaikka kyseinen opinnäytetyö ei suoranaisesti käsittele tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen tai vireystilan säätelyn taitoja, voidaan sen tulosten nähdä antavan viitteitä siitä, että montessoripedagogiikka voi tukea edellä mainittuja taitoja itsenäisen toiminnan ja päätöksenteon kautta.

Tutkimusta siis tarvitaan lisää. Tässä opinnäytetyössä aihetta on lähestytty kehittämällä kunnalliseen, yleisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti toimivaan, varhaiskasvatussyksikköön montessoripedagogiikkaan pohjautuva toiminnallinen oppimisympäristö. Tällä oppimisympäristön rakentamisella ja sen toiminnan mallittamisella on pyritty vastaamaan kyseisen varhaiskasvatussyksikön henkilöstön tarpeeseen tukea enemmän niitä lapsia, joiden tuen tarve näkyy tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn taitojen osalta. Kehittämistyön lisäksi olen halunnut selvittää, millaisia kokemuksia ja havaintoja suhteessa lasten tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen ja vireystilan säätelyyn varhaiskasvatussyksikön henkilöstölle on noussut lasten toimiessa toiminnallisessa oppimisympäristössä.

Opinnäytetyön alussa käyn läpi työn tarkoituksen, ja tavoitteet sekä kuvaan mistä opinnäyte sai alkunsa. Seuraavaksi esittelen opinnäytetyöhöni osallistu-

neet henkilöt ja tahot. Kehittämistyön etenemisen olen kuvannut projektin vaiheiden kautta ja tilan toiminnan mallittamisen olen kirjannut osaksi kehittämistyötä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ja havaintoja olen selvittänyt kyselyn avulla. Kysely, sen analysointi ja tulokset on avattu opinnäytetyön loppupuolella. Aivan lopuksi on tarkastellut työni luotettavuutta ja pohtinut jatkotutkimusehdotuksia.

2 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITE

Opinnäytetyöni kehittämisote on tutkimuksellinen kehittämisote. Tutkimuksellinen kehittämisote huomioi kehittämistyössä niin kehittämisprosessin, toimijoiden osallisuuden kuin tiedon tuottamisen. Kehittämisprosessiin nähdään kuuluvan yhtä tärkeinä sekä suunnitelmallisuus etukäteen että mahdollisuus suunnata toimintaa uudelleen prosessin edetessä. Prosessin aikana tulee huomioida prosessin osatekijöiden, kuten verkostojen, vaikutus prosessiin ja olla tarvittaessa valmis muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaa. Toimijoiden osallisuudella tarkoitetaan kehittämistä yhdessä keskinäisen dialogin kautta. Toiminta huomio erilaiset näkemykset ja mahdollistaa tasavertaisen osallisuuden kaikille toimijoille. Kehittäjä ei ulkoista itseään, vaan osallistuu itse konkreettiseen toimintaan muiden toimijoiden kanssa. Tiedon tuottaminen tuo lisäarvoa kehittämistoiminnalle. Sen myötä kehittämistyötä voidaan arvioida monipuolisemmin ja siirtää uusiin toimintaympäristöihin. (Toikko & Rantanen 2009, 10–11.)

Kehittämisotteen mukaisesti opinnäytetyössäni yhdistyvät kehittämistutkimus ja laadullinen tutkimus. Kehittämistutkimuksessa pyritään muutokseen, poistamaan ongelma ja/ tai parantamaan tilannetta. (Kananen 2015, 11.) Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata tai ymmärtää tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa tai antaa teoreettinen tulkinta tutkittavalle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Työn kehittämisosuudessa kuvataan montessoripedagogiikkaan pohjautuvan toiminnallisen oppimisympäristön rakentaminen ja käyttöönoton mallittaminen tuotekehitysprojektin mukaisesti. Kaikissa kehittämistyön vaiheissa tiedonhankinnan välineenä käytettiin keskustelua. Kehittämistyön valmisteluvaiheessa hyödynnettiin benchmarkkausta. Opinnäytetyön laadullinen osuus koostuu varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle tehdystä kyselystä, sen

vastausten analysoinnista ja johtopäätöksistä. Kysely koostui avoimista kysymyksistä, joilla selvitettiin varhaiskasvattajien havaintoja ja kokemuksia lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taidoista lasten työskennellessä toiminnallisessa oppimisympäristössä. Kyselyn vastaukset analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä.

Tässä työssä käytettäessä käsitettä opinnäytetyö, tarkoitan koko työn kokonaisuutta, sekä kehittämistyötä että laadullista osuutta. Kehittämistyön prosessia kuvaavassa teoriaosuudessa käytetään termiä projekti, käsite kehittämistyö viittaa omaan tuotokseeni. Opinnäytetyön laadullinen osuus pitää sisällään varhaiskasvatushenkilöstölle tehdyn kyselyn ja sen analysoinnin.

Kehittämistyö on tehty osana sosionomiopintoihini kuulunutta harjoitteluani, jonka suoritin kyseisessä varhaiskasvatusyksikössä. Salassapidettävän tiedon vuoksi tässä työssä ei kerrota kunnan eikä varhaiskasvatusyksikön nimeä.

Tarve kehittämistyölle nousi varhaiskasvatusyksikön henkilöstön halusta ja tarpeesta pystyä tukemaan entistä paremmin ja monipuolisemmin lasten tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitoja. Samoin vireystilan säätelyn tueksi haluttiin löytää uusia keinoja. Nämä tarpeet selvisivät keskustellessani yksikön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa sopiessamme ja suunnitellessamme harjoitteluni sisältöjä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on aiemmin toiminut samassa työpaikassa kanssani. Tuolla työpaikassa oli montessoripedagogiikkaan pohjautuva toiminnallinen oppimisympäristö. Olimme molemmat kokeneet tuon oppimisympäristön tukevan muun muassa lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitoja. Käytännön kokemusten lisäksi sekä minä että varhaiskasvatuksen erityisopettaja olimme tutustuneet omien opintojemme tiimoilta teoriatasolla montessoripedagogiikkaan ja todenneet sen sisältävän yhtymäkohtia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä omiin ajatuksiimme lapsen kasvusta ja kehityksestä. Näiden yhteisen, hyvien kokemusten ja varhaiskasvatusyksikössä esiin tulleiden tarpeiden myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajalle ja minulle syntyi halu toteuttaa samankaltainen oppimisympäristö hänen nykyiseen työpaikkaansa, mallittaa sen käyttö varhaiskasva-

tusyksikön lapsille ja henkilökunnalle ja toivottavasti näin saada yksi uusi tukimuoto lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitojen kehittymiselle.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli siis luoda toimintaympäristö, jossa toimiminen tukisi lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitojen kehittymistä. Tarkoituksena oli toteuttaa varhaiskasvatusyksikössä olevaan tilaan montessoripedagogiikan periaatteita soveltaen toiminnallinen oppimisympäristö ja mallittaa sen käyttäminen varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle ja lapsille. Tarkoituksena oli myös selvittää, tukeeko montessoripedagogiikkaa soveltaen rakennettu toiminnallinen oppimisympäristö lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitoja varhaiskasvatushenkilöstön mielestä.

3 TOIMEKSIANTAJAN KUVAUS JA OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Toiminnallinen oppimisympäristö rakennettiin kunnalliseen varhaiskasvatusyksikköön, jonka toiminta pohjautuu voimassa olevaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Opinnäytetyön tekemisen aikana yksikön toiminnassa pyrittiin huomioimaan leikkipedagogiikka. Montessoripedagogiikka oli tuttu muutamalle työntekijälle aiempien työkokemusten myötä. Koko työyhteisönä montessoripedagogiikkaan ei oltu tutustuttu aiemmin.

Yksikössä toimi opinnäytetyöprosessin aikana neljä varhaiskasvatusikäisten lasten ryhmää ja kolme esiopetusryhmää. Kaiken kaikkiaan lapsia oli noin 130. Iältään lapset olivat 1,5–7-vuotiaita. Jokaisessa ryhmässä työskenteli 1–2 varhaiskasvatuksen opettajaa, 1–2 lastenhoitajaa ja henkilökohtaisia avustajia lasten tuen tarpeiden mukaisesti.

Kehittämistyöhön osallistuivat itseni lisäksi kyseisen yksikön varhaiskasvatuksen erityisopettaja, johtaja ja varajohtaja. Varhaiskasvatusyksikön henkilöstöltä kerättiin kehittämistyön valmistuttua kokemuksia ja havaintoja siitä, tukeeko rakennettu oppimisympäristö lasten toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden taitojen kehittymistä sekä voiko ympäristöä hyödyntää vireystilan säätelyn tukena.

Toiminnallisen oppimisympäristön rakentaminen ja käyttöönoton mallittaminen olivat osa sosionomi -opintoihini kuulunutta harjoitteluani. Tutkimuslupa työhön on saatu kyseisen kunnan varhaiskasvatuksen hallinnosta.

4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

4.1 Tarkkaavuus

Tarkkaavuus on kykyä keskittyä tietoisesti tavoitteen kannalta olennaisiin asioihin. Tarkkaavuuden säätely voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: suuntaamiseen, ylläpitämiseen, jakamiseen ja siirtämiseen. Tarkkaavuuden suuntaaminen tarkoittaa huomion kohdentamista olennaiseen asiaan tai kohteeseen sekä epäoleellisten asioiden huomiotta jättämistä. Tarkkaavuus voi suuntautua sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Tietoisesti suunnatun tarkkaavuuden aikana yksilö on tietoinen tavoitteistaan ja ohjaa omaa toimintaansa tavoitteensa saavuttaakseen. Tiedostamaton tarkkaavuuden suuntautuminen tarkoittaa reagointia ulkoisiin ärsykkeisiin, kuten äkillisiin ääniin tai poikkeaviin, voimakkaisiin näköhavaintoihin. Tiedostamattoman tarkkaavuuden suuntautumisen tarkoituksena on huomioida yllättävät tilanteet ja reagoida niihin tarvittaessa itseä ja/ tai toisia suojaavasti. (Sandberg 2023, 51, 60–61.)

Tarkkaavuuden ylläpitäminen on kykyä ylläpitää tarkkaavuutta tietyssä, määritellyssä kohteessa halutun ajan ja/ tai ympäristön vaatimusten mukaisesti. Tarkkaavuuden jakaminen puolestaan kahden tai useamman tarkkaavuutta vaativan tehtävän suorittamista yhtäaikaisesti. Tällöin huomio jaetaan asiasta tai tehtävästä toiseen. Tarkkaavuuden siirtämisessä on kyse huomion siirtämisestä joustavasti asiasta, kohteesta tai toiminnasta toiseen. (Sandberg 2023, 51, 61–63.)

Tarkkaavuuden kehittyminen on hyvin yksilöllistä. Suuntaamisen ja ylläpidon taidot kehittyvät selvästi kaksivuotiaasta eteenpäin. Kaksivuotiaan tarkkaavuuden kesto on pisimmillään kymmeniä minutteja, neljävuotiaalla todennäköisesti jo enemmän. Tarkkaavuuteen vaikuttavat niin yksilön vireys- ja tunnetila sekä motivaatio kuin tehtävätyyppi, lapsen temperamentti ja ympäristötekijät. Ennen 6–7 vuoden ikää suurella osalla lapsista on vielä vaikeuksia säädellä ja

ylläpitää tarkkaavuuttaan tilanteissa, joihin ei liity omaa innostusta tai motivaatiota. (Ahonen & Pulkkinen 2023, 113–114; Saarinen ym. 2023, 52; Sandberg 2023, 51.)

4.2 Toiminnanohjaus

Toiminnanohjauksen taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä omaa toimintaansa tilanteen vaatimusten mukaisesti. Niitä käytetään ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden tahdonalaiseen säätelyyn. Toiminnanohjauksen käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta sen ajatellaan koostuvan useista toisiinsa kytkeytyvistä taidoista. Toiminnanohjauksen katsotaan rakentuvan kolmesta perustoiminnosta: inhibitiosta, työmuistista ja joustavuudesta. (Klenberg ym. 2020, 14; Närhi 2018, 144.) Perustoimintojen lisäksi toiminnanohjaukseen voidaan katsoa kuuluvan suunnitelmallisuuden, aloitekyvykkyyden ja vaihteellaisen toteuttamisen. Myös tarkkaavuus, kyky toimia järjestelmällisesti, kyky arvioida omaa toimintaa sekä kyky säädellä tunnetiloja että käyttäytymistä kuuluvat toiminnanohjaukseen. (Sandberg 2023, 93.)

Inhibitio on sekä taitoa jättää toimintoa häiritseviä ärsykejä huomioimatta (esimerkiksi ympäristön äänet) että kykyä viivästyttää reagointia tai jättää reagoimatta ärsykkeeseen (esimerkiksi oman puheen hillitseminen, jotta voi kuunnella toista). Työmuistin tehtävä toiminnanohjauksessa on lyhytkestoisesti pitää mielessä tilanteen ja toiminnan kannalta oleellista informaatiota sekä ohjata ajattelua olennaisiin asioihin. Joustavuus on kykyä vaihtaa toiminnan kohdetta, toimintatapaa tai näkökulmaa. Tätä kykyä tarvitaan esimerkiksi erilaisissa siirtymätilanteissa, joissa jokin toiminto lopetetaan ja aloitetaan uusi. (Klenberg ym. 2020, 14–15; Närhi 2018, 144–145.)

Toiminnanohjauksen ensitaitoja aletaan havaita lapsen ollessa noin puolen vuoden ikäinen. Tällöin mahdollistuu huomion kiinnittäminen tiettyyn leluun ja jättämään muiden lelujen tuottamia ärsykejä huomiotta. Toisen ikävuoden aikana lapsi kykenee aloittamaan toiminnan, ylläpitämään sitä ja lopettamaan sen. Kolmannen ikävuoden aikana lapsi pystyy jo ottamaan huomioon ympäristötekijöiden vaikutuksia omaan toimintaansa, esimerkiksi noudattamaan leikin sääntöjä. Noin nelivuotiaana lapsi oppii ymmärtämään aikakäsitteen, mikä luo pohjaa oman toiminnan rytmittämiseksi. Esikoululainen suunnittelee jo

omaa toimintaansa ja pystyy miettimään erilaisia vaihtoehtoja tavoitteeseen pääsemiseksi. Toiminnanohjauksen taitojen kehittyminen jatkuu varhaisaikuisuuteen asti. (Saarinen ym. 2023, 52; Sandberg 2023, 97–99.)

4.3 Vireystila

Vireystilalla tarkoitetaan yksilön kokonaisvaltaista läsnäolon tilaa, joka huomioi niin fyysisen kuin psyykkisen toimintakyvyn. Se kuvaa yksilön aktivaatiotasoa tai toimintavalmiutta ja vaikuttaa siihen, kuinka yksilö suoriutuu toiminnasta, jonka äärellä hän on. Vireystilaan vaikuttavat erilaiset aistiärsykkeet, motivaatio, koettu kuormitus ja tunteet. Unella, levolla ja ravinnolla on suuri merkitys vireystasoon. (Multanen 2022, 53; Tompuri 2016, 23.)

Vireystila vaihtelee syvästä unesta aktiiviseen toimintaan. Vireystila jaetaan usein kolmeen: ylivireyteen, alivireyteen ja optimaaliseen vireystilaan. Optimaalisessa vireystilassa yksilön toimintakyky on parhaimmillaan, työskentely ja toiminta on sujuvaa ja esimerkiksi uuden oppiminen onnistuu. Optimaalinen vireystila mahdollistaa myös aktiivisen toiminnan muiden kanssa. Alivirittyneessä tilassa yksilön aloitekyky vähenee ja sekä toimeen tarttuminen että toiminnassa pysyminen hankaloituu. Alakuloisuuden ja väsymyksen kokemukset liittyvät usein alivireyteen. Ylivireys näkyy usein impulsiivisena ja epäjohtomukaisena toimintana. Se voi näkyä myös ahdistuksena ja/ tai jännityksenä. Yksilön ollessa ylivirittynyt, hänen aivojensa suoriutumiskyky ja keskittymiskyky heikkenevät, mikä vaikeuttaa oppimista, muistamista ja tunteiden säätelyä. (Multanen 2022, 53.)

Vireystilan vaihtelu on luonnollista ja tarpeellista. Yksilöllä on kuitenkin mahdollisuus itse osittain säädellä vireystilaansa. Vireystilaan vaikuttavat yksilön aistikokemukset ja toisaalta yksilö voi aistikokemusten kautta vaikuttaa vireystilaansa. Tietynlainen musiikki saattaa saada yksilön raukeaksi ja toisaalta rauhallista musiikkia voi käyttää itsensä rauhoittamiseen. Aktiivisen liikunnan jälkeen keho voi jäädä ylikierröksille, mutta toisaalta liikuttamalla itseään voi saada itseään aktiivisemmaksi. Mikäli tilanne sisältää yksilölle sopivan määrän erilaisia aistimuksia, pysyy vireystila optimaalisena kyseiseen hetkeen ja toimintaan. Kääntäen, yksilö voi sopivilla aistikokemuksilla vaikuttaa omaan vireystilaansa. (Tompuri 2016, 23.)

4.4 Toiminnallinen oppimisympäristö

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022, 36) mukaan ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta.” Oppimisympäristön käsite pitää sisällään niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristöjen tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta ja oppimisen halua sekä ohjata aktiivisuuteen ja tutkimiseen. Lapsilla tulee olla mahdollisuus tutkia kaikilla aisteillaan ja koko kehollaan. Heidän käytössään tulee myös olla riittävästi monipuolisia toimintavälineitä, joissa on huomioitava lasten mielenkiinnon kohteet sekä mahdolliset tuen tarpeet. (Opetushallitus 2022, 36–37.)

Fyysinen oppimisympäristö muodostuu tilan fyysistä elementeistä: huonetilasta, kalusteista ja käytettävistä välineistä. Fyysiset elementit luovat raamit toiminnalle ja niiden avulla voidaan myös määrittää ja ohjata toiminnan luonnetta. Fyysisen ympäristön rakentamisessa tulisinkin näkyä tavoitteellinen pedagogiikka. (Raittila & Siippainen 2022, 203.) Psyykinen oppimisympäristö tarkoittaa henkisesti turvallisista ympäristöä, jonka keskiössä on luottamus. Sosiaalinen oppimisympäristö pitää sisällään ryhmän roolit, vuorovaikutuksen, keskinäisen kunnioituksen, yhteistyön ja mielihyvän. Keskeistä ovat oppimisympäristön mahdollistamat ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, kommunikaatio ja dialogi. (Nummila 2016, 12–13.)

Toiminnallisen oppimisen mukaisesti oppiminen on aktiivista ja osallistavaa. Se tapahtuu käsillä tehden, fyysisten kokemusten ja tekemisen myötä. Oppimisessa huomioidaan aistien kautta saatava informaatio ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka yksin tai muiden kanssa ajattelee, suunnittelee, tutkii ja tekee sekä arvioi tekemistään ja oppimistaan. Osa toiminnallista oppimista on mielenkiintoinen ja turvallinen oppimisympäristö. (Savolainen 2018, 2.)

4.5 Montessoripedagogiikka

Montessoripedagogiikka perustuu perustajansa Maria Montessorin käytännön havaintojen ja kokeellisen tutkimuksen myötä saatuun tietoon. Montessori loi

näiden pohjalta kasvatuksen ja opetuksen järjestelmän. Pedagogiikan keskiössä ovat lapsi, aikuisen rooli ja ympäristö. (Marshall 2017.)

Montessoripedagogiikan tavoitteena on tukea lapsen toiminnallista itsenäistymistä. Lapsi nähdään itseohjautuvaan oppimiseen kykenevänä. Hänelle tarjotaan oppimistilanteissa mahdollisuus kokeilla itse ja löytää ratkaisu ongelmaan tutkimalla. Lapsi nähdään yksilönä, joka aktiivisesti etsii tietoa ja tutkii ympäristöään. Taustalla on ajatus, että lapsella on tarve löytää sisäinen itsensä ja tulla tietoiseksi itsestään yksilönä omaehtoisesti motivoituneen toiminnan kautta. Oppimisessa huomioidaan lapsen herkkyyksikaudet. Lapsi on eri ikäkausina luontaisesti kiinnostunut tietynkaltaisista asioista ja taidoista. Näiden herkkyyksikausien aikana lapsella on parhaimmat edellytykset oppia kyseisiä taitoja. (Wilater 2018, 14–16.) Oppimisen nähdään tapahtuvan yksilöllisesti kunkin omaan tahtiin. Lasten välille ei muodosteta kilpailullista asetelmaa eikä montessoripedagogiikassa käytetä ulkoisia palkkioita tai rangaistuksia. (Marshall 2017.)

Aikuisen toiminnan keskeisenä ajatuksena on lapsen omatoimisuuteen perustuva ohjaus ja aikuisen suhtautuminen lapseen yhdenvertaisena yksilönä (Wilater 2018, 14). Aikuisen tärkein tehtävä on havainnoida lasten toimintaa ja toimia lasten kanssa näiden havaintojen pohjalta. Aikuisen tulee antaa lapselle mahdollisuus toimia itsenäisesti ja hänen omaan tahtiinsa. Mikäli lapsen on vaikea löytää itselleen sopivaa tekemistä, aikuinen esittelee hänelle erilaisia vaihtoehtoja. Aikuisen huomatessa lapsen hallitsevan tietyt taidot, ohjaa hän lasta uusia, erilaisia taitoja harjoittavien tehtävien äärelle. Aikuisen vastuulla onkin järjestää oppimisympäristö sellaiseksi, että sieltä löytyy lapsille sopivan haastavia välineitä. Ympäristöön liittyen aikuinen myös huolehtii, että lapset saavat työskennellä rauhassa. Jos joku lapsi häiritsee toisia, auttaa aikuinen vuorovaikutustilanteissa ja ohjaa lasta toiminnan pariin. Aikuinen myös muistuttaa lapsia tarvittaessa yhteisistä säännöistä, muun muassa tavaroiden takaisin paikoilleen viemisestä. (Marshall 2017.)

Montessoripedagogiikkaa toteutettaessa oleellista on toimiminen rakenteissa ympäristössä, jossa lapsen itsenäinen toiminta on mahdollista ja jossa hänelle on tarjolla oppimista tukevaa materiaalia. Montessoripedagogiikassa

välineet on suunniteltu niin, että ne tarjoavat lapselle aina sopivia haasteita pitäen hänen kiinnostuksensa yllä. Kun lapsi on oppinut yhden välineen opettamat taidot, hän on valmis siirtymään haastavamman välineen pariin. Periaatteena on, että lapsi oppii liikkeen ja konkreettisen tekemisen kautta. Tämä valmistaa häntä abstraktimpien käsitteiden oppimiseen. Montessorivälineissä on myös virheen kontrolli, jonka myötä lapsen on mahdollista huomata mahdolliset virheensä ja korjata ne. Montessorivälineiden avulla voidaan harjoitella käytännön taitoja esimerkiksi kaatamista, pyyhkimistä, tiskaamista sekä saksien ja pinsettien käyttämistä. Nämä kehittävät niin hieno- kuin karkeamotoriikkaa ja silmä-käsi-yhteistyötä luoden pohjaa itsenäisen elämän taidoille. Aistimateriaaleja käyttämällä lapsi voi keskittyä käyttämään kerrallaan yhtä aistiin. Osa aistimateriaaleista on myös suunniteltu valmistamaan lasta akateemisten aineiden oppimiseen. Kielimateriaalit kehittävät niin kirjoittamisen kuin lukemisen taitoja ja matematiikan materiaalit matemaattisia taitoja. (Marshall 2017; Wilander 2018, 14–16.)

5 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS PROJEKTINA

Tässä opinnäytetyössä käytetty malli oli tuotekehitysprojekti. Tuotekehitysprojektissa tarkoituksena on etsiä, luoda, valita ja kehittää uusia tuotteita (Pirilä & Vehkaperä 2013, 89–91). Tämän kehittämistyön vaiheet olivat projektityölle ominaisesti valmistelu, suunnittelu, toteutus ja päättäminen (Mäntyneva 2016, 16).

5.1 Valmisteluvaihe

Valmisteluvaiheessa arvioidaan, onko projektin aloittamiselle tarvetta ja mahdollisuutta sekä tehdään päätös projektin aloittamisesta (Mäntyneva 2016, 16). Tässä kehittämistyössä kehittämisen tarve nousi varhaiskasvatusyksikön henkilöstön tarpeesta saada lisää keinoja tukeakseen lapsia, joilla on haasteita tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn suhteen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kertoman mukaan kyseiset asiat nousivat esiin, kun varhaiskasvatusyksikön henkilöstö konsultoi häntä lasten asioihin liittyen. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan omien havaintojen mukaan erityisesti nämä kolme osa-aluetta näyttäytyivät lasten arjessa tukea vaativina taitoina.

Minulla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli hyviä kokemuksia aiemmasta, yhteisestä työpaikastamme, jossa oli käytössä montessoripedagogiikkaan pohjautuva toiminnallinen oppimisympäristö. Olimme molemmat havainneet, että toimiessaan kyseisessä ympäristössä, lapset oppivat nopeasti toimimaan ympäristöön muotoutuneen toimintatavan mukaisesti. He pystyivät suunnittelemaan omaa toimintaansa, esimerkiksi kertoivat ääneen mitä aikoiivat tehdä ensin ja sen jälkeen. He keskittyivät omaan toimintaansa ja jaksoivat toimia omavalitsemansa tekemisen parissa pitkäkestoisesti. Yleinen ilmapiiri oli pääsääntöisesti rauhallinen ja lasten vireystaso yleensä oppimiselle optimaalinen. Lapset myös valitsivat tekemisensä sen mukaisesti, kokivatko haluavansa aktivoitua vai rauhoittua. Kyseisessä työpaikassa lapset olivat alkuopetusikäisiä, mutta pääsimme kokeilemaan toimintaympäristöä myös esiopetusikäisten kanssa, ja heidän kanssaan kokemuksemme olivat samansuuntaisia kuin vanhempien lasten.

Käytännön kokemusten lisäksi montessoripedagogiikkaan tutustuminen on ollut osa ammatillisia opintojamme sekä minulle että varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Huomasimme yhtymäkohtia montessoripedagogiikan ideologiassa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Molemmissa lapsi nähdään kokonaisuutena ja aktiivisena toimijana, joka etsii tietoa ja tutkii ympäristöään haluten oppia uutta. Fyysisen oppimisympäristön merkityksen lisäksi nostetaan esiin lapsen turvallisuuden ja hyvinvoinnin kokemus oppimisen edellytyksenä. (Höynälänmaa 2011, 194; Opetushallitus 2022, 23–24; Wilander 2018, 14.) Nämä teoriaan pohjautuvat käsitykset ovat myös osa omaani että varhaiskasvatuksen erityisopettajan pedagogista toimintaa.

Sekä minun että varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvien kokemusten myötä varhaiskasvatuksen erityisopettaja halusi kokeilla aiemmasta työpai-kasta tuttua toimintatapaa ja sai idean rakentaa samantyyllisen toimintaympäristön nykyiseen työympäristöönsä sekä mallittaa sen käyttämisen varhaiskasvatussyksikön lapsille ja henkilökunnalle. Totesimme toimintaympäristön rakentamisen ja sen mallittamisen myös sopivan harjoitteluni tavoitteisiin, joten päätimme esitellä ajatuksen varhaiskasvatussyksikön johdolle.

Varhaiskasvatusyksikön johtaja, varajohtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja kävivät tutustumassa johdollani itselleni ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalle jo aiemmin tuttuun toimintaympäristöön, yhteiseen työpaikkaamme helmikuussa 2024. Tutustumiskäynnin tavoitteena oli nähdä, millainen tila tuohon organisaatioon rakennettu toiminnallinen oppimisympäristö oli, millaisia huonekaluja ja välineitä ympäristössä oli, miten materiaalit oli sijoitettu ja pohtia pystyttäisiinkö samankaltainen ympäristö rakentamaan heidän varhaiskasvatusyksikköönsä. Kehittämisprosesseissa kyseistä toimintaa kutsutaan benchmarkkaukseksi eli vertailukehittämiseksi. Sen lähtökohtana on ajatus organisaation kehittymisestä vertailun kautta. Omaa toimintaa vertaillaan toisen toimijan samankaltaiseen toimintaan tavoitteena saada tietoja ja taitoja, joilla omaa toimintaa voidaan parantaa. (Keto & Ollanketo 2014, 7.)

Toimintaympäristöön tutustumisen lisäksi johtajalle ja varajohtajalle avattiin montessoripedagogiikan ideologiaa ja mietittiin, kuinka se mahdollistuisi heidän ympäristössään. Benchmarkkauksen ja yhteisen keskustelun aikana esiin nousseet huomiot ja ajatukset kirjattiin ylös, jotta niiden avulla toimintaa pystyttiin myöhemmin suunnittelemaan tarkemmin.

Johtaja ja varajohtaja selvittivät rahoitusmahdollisuuksia ja yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa hahmottelivat toiminnalle alustavaa budjettia. He myös etsivät varhaiskasvatusyksiköstä fyysisen tilan, johon toiminnallista oppimisympäristöä alettiin suunnitella. Tässä vaiheessa hahmoteltiin myös aikataulua, jolloin minä pystyin aktiivisesti osallistumaan toimintaympäristön suunnitteluun, rakentamiseen ja toiminnan mallittamiseen.

Edellä kuvattujen toimien jälkeen varhaiskasvatusyksikön johtaja ja varajohtaja totesivat montessoripedagogiikkaan pohjautuvan toiminnallisen oppimisympäristön rakentamisen olevan perustelua ja sille olevan niin fyysiset kuin taloudelliset mahdollisuudet, joten toimintaa alettiin suunnitella tarkemmin.

5.2 Suunnitteluvaihe

Suunnitteluvaiheessa projekti suunnitellaan yksityiskohtaisesti: laajuus, kattavuus, tarkemmat tavoitteet sekä resurssointi ja aikataulutus. Suunnitelmat kirjataan projektisuunnitelmaan. (Mäntyneva 2016, 16.) Tässä kehittämistyössä

suunnittelu alkoi melko nopeasti helmikuisen benchmarkkausvierailun jälkeen. Benchmarkkausvierailun muistiinpanoja hyödyntäen laadimme suunnitelman, johon kirjasimme kehittämistyön osa-alueet (budjetti, tilaan liittyvät toimenpiteet, oppimateriaali ja välineet ja toiminnan mallitus) sekä niiden vastuuhenkilöt ja aikataulutuksen.

Maaliskuun aikana varhaiskasvatussyksikön johtaja, varajohtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja suunnittelivat tarkan budjetin ja oppimisympäristön tarvitseman tilan käyttöönoton. Tilaa käytettiin tässä vaiheessa kädentaitojen toimintoihin, mutta käyttöaste oli hyvin vähäinen. Suunnittelua ja keskustelua muutaman tilaa käyttävän ryhmän kanssa tuli siis käydä, jotta he pystyivät edelleen toteuttamaan kädentaitoihin liittyviä toimintojaan joko kyseistä tilaa hyödyntäen tai omassa ryhmätilassaan. Minä ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja keskityimme tilan kalustamisen, oppimateriaalin sekä toiminnan mallittamisen toteuttamisen ja aikatauluttamisen suunnitteluun.

Suunnitteluvaiheessa toimintaamme ohjasivat aiemmat kokemuksemme, montessoripedagogiikan teoria sekä benchmarkkausvierailullamme huomioimamme seikat. Varhaiskasvatussyksikön tila oli vertailutilaa huomattavasti pienempi, joten oppimateriaalia ja välineitä emme pystyneet hankkimaan samassa laajuudessa kuin vierailukohteessamme oli. Myös budjettimme oli rajallinen eikä juurikaan sallinut uusien materiaalien hankintaa. Varhaiskasvatussyksikön työntekijöistä kukaan ei ollut koulutettu montessoriohjaaja eikä yksikössä ollut valmista montessorivälineistöä, joten ympäristöä ei alettu suunnitella montessoripedagogiikan oppeja kopioiden vaan soveltaen.

Montessoripedagogiikan mukaan oppimateriaalit ja välineet tulee olla lasten saatavilla ja huonekalujen lasten kokoon sopivia. Tila suunnitellaan niin, että se mahdollistaa lasten itsenäisen työskentelyn joko pöydän ääressä tai lattialla, järjestyksen säilymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Kaikki elementit, mitä tilassa on, tulee olla toiminnan osalta oleellisia. Mahdollisuuksien mukaan tilan olisi hyvä olla viihtyisä ja esteettisesti miellyttävä. (Wilander 2018, 28–29.) Benchmarkkausvierailullamme kiinnitimme huomiota oppimisympäristön siisteyteen ja selkeyteen sekä siihen, että kalusteet olivat kooltaan lapsille sopivia. Suunnitteluvaiheessa kartoitimme sekä tilassa että varhaiskasvatussyksikön muissa tiloissa olevia kalusteita ja selvitimme, mitä kalusteita pystyimme

jatkossa tilassa käyttämään. Kalustusta suunnitellessamme kiinnitimme huomiota niiden kokoon ja siihen, että kalusteet olisivat keskenään samankaltaisia, jotta tilasta tulisi esteettisesti yhteneväisen näköinen.

Halusimme tilaan myös elementtejä, jotka mahdollisesti tukisivat lasten taitoja säädellä vireystilaansa. Tämän vuoksi tilaan suunniteltiin tilattavan leikkitiipii, jonka sisällä pystyi työskentelemään tarvittaessa muiden katseilta suojassa sekä aistimattoja, joiden päällä kävellessä, istuessa tai maatessa pystyisi aistituntemusten avulla tasaamaan vireystilaa. Pieniä työskentelymattoja suunniteltiin hankittavan, sillä montessoripedagogiikan mukaisesti lapsi voi valita työskentelypaikakseen lattian. Tällöin hän valitsee ja rajaa työskentelymatolla itselleen toimintatilan lattialta. Oppimateriaalin tai välineen kanssa toimitaan maton päällä. Mikäli lapsen toiminta jää kesken, hän voi jättää välineen toimintamaton päälle ja jatkaa työskentelyä sen kanssa seuraavan kerran. Mattoa ei saa korjata välillä pois. (Wilander 2018, 29.)

Oppimateriaalien ja välineiden suunnittelussa pyrittiin siihen, että montessoripedagogiikan ajatus virheenkontrollista toteutuisi mahdollisimman hyvin. Virheenkontrollin myötä väline ohjaa lapsen itse korjaamaan virheensä. Näin aikuisen ei tarvitse huomauttaa toimimaan toisin. (Marshall 2017; Wilander 2018, 31.) Oppimateriaalien suunnittelussa kiinnitettiin huomiota myös siihen, että ne mukailevat montessoripedagogiikan aihealueita alle kouluikäisillä. Näitä ovat käytännön elämän työt, aistimateriaalit, kielimateriaalit, matematiikan materiaalit ja kulttuurin osa-alueen materiaalit sekä alle kolmivuotiailla motoriikkaa kehittävät välineet (Wilander 2018, 32). Benchmarkkausvierailun myötä saimme hyviä esimerkkejä muun muassa siitä, kuinka pystyimme hyödyntämään lasten leikeissä olleita leluja oppimisympäristön oppimateriaalina ja välineinä. Suunnitteluvaiheessa ajatuksemme oli hyödyntää toiminnallisessa oppimisympäristössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan käytössä olleita oppimateriaaleja ja välineitä sekä sellaisia materiaaleja, joita varhaiskasvatusyksikön silloisissa ryhmissä oli olemassa, mutta niitä ei aktiivisesti käytetty.

Suunnitteluvaiheessa suunnittelimme myös toiminnallisen oppimisympäristön mallittamisen. Mallittamisen ensimmäiseksi osuudeksi suunnittelimme infotilaisuuden, jossa kerrottaisiin varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle halustamme

vastata heidän tarpeeseensa lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja viireystilan säätelyn taitojen vahvistamiseksi ja siitä, kuinka tämän olisi käytännössä tarkoitus toteutua. Infotilaisuuteen sisällytettäisiin teoriaan pohjautuva osuus, jossa käydään lyhyesti läpi varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja montessoripedagogiikan ideologiaa sekä niiden yhteneväisiä osia. Samoin esiteltäisiin suunnitelma toimintaympäristön käyttämisen mallittamisen toteuttamisesta ja aikataulutuksesta.

Oppimisympäristön käytön mallittamisen lähtökohtana oli ajatus siitä, että minä mallitan toimintaa toiminnallisessa oppimisympäristössä ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja mahdollistaa ryhmien työntekijöiden pääsemisen toiminnalliseen oppimisympäristöön lasten kanssa toimimalla tarvittaessa mallittamisen aikana isossa lapsiryhmässä. Mikäli varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ei tarvittaisi isossa ryhmässä, hän olisi mukana toiminnallisessa oppimisympäristössä. Tarkoituksena suunnitteluvaiheessa oli, että ison lapsiryhmän lapset jaetaan ryhmän työntekijöiden toimesta 3–4 lapsen ryhmiin ja yhden pienryhmän kanssa toiminnalliseen oppimisympäristöön lähtee kerrallaan yksi työntekijä. Ryhmän kaikkien lasten ja työntekijöiden oli tarkoitus päästä tutustumaan toiminnalliseen oppimisympäristöön.

Aikataulutusta suunnitellessamme otimme huomioon varhaiskasvatuksen erityisopettajan tiedot varhaiskasvatussyksikön ryhmien päivärytmien aikatauluista sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan oman toiminnan suunnitelmat. Toiminnan mallittamisen alustavat aikataulut laadittiin niin, että pienryhmien tutustumiset tilaan osuivat ryhmien ohjatun toiminnan aikoihin. Aikatauluja suunniteltaessa huomioitiin myös se, että minä lapsille uutena henkilönä, pysyisin ennen toiminnalliseen oppimisympäristöön tutustumista vierailemaan lapsiryhmässä, jotta tulisin lapsille tutummaksi.

Toimintaympäristöön tutustumiseen liittyen suunnittelin lapsia varten kuvitetun ohjeistuksen, joka käytäisiin lasten kanssa läpi ennen tilaan siirtymistä. Visuaalisen ohjeen avulla lapsen ei tarvitse osata lukea ymmärtääkseen ohjetta. Työntekijöiden ohjaamista varten listasimme varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa huomioitavia asioita itsellemme muistiin, jotta muistaisimme mallittamisen aikana tuoda esiin tarvittavat montessoripedagogiikan mukaiset toimintatavat.

5.3 Toteutusvaihe

Toteutusvaiheessa projekti toteutetaan suunnitelman mukaisesti (Mäntyneva 2016, 16). Tämän kehittämistyön toteutusvaihe alkoi huhtikuussa 2024 jatkuen kesäkuuhun 2024. Huhti-toukokuun aikana toiminnallinen oppimisympäristö rakennettiin sille suunniteltuun tilaan, valmistettiin ja hankittiin sinne tarvittava oppimateriaali ja -välineistö sekä järjestettiin varhaiskasvatusyksikön henkilökunnalle tiedotustilaisuus ympäristön sisällöstä ja toiminta-ajatuksista. Näiden jälkeen touko-kesäkuussa mallitettiin oppimisympäristön käyttö varhaiskasvatusyksikön lapsille ja henkilökunnalle. Toiminnallisen oppimisympäristön mallittamisen aikana käytiin keskustelua sekä lasten että henkilökunnan kanssa heidän alustavista käyttökokemuksistaan.

5.3.1 Oppimisympäristön rakentaminen

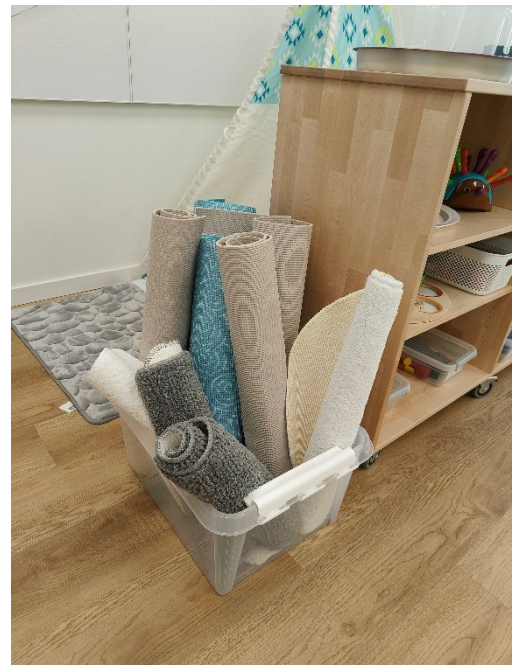
Oppimisympäristön rakentaminen tapahtui 5.2. Suunnitteluvaihe alaluvussa kuvattujen lähtökohtien mukaisesti. Toteutetut ratkaisut perustuivat montessoripedagogiikan ideologiaan ja benchmarkkausvierailun huomioihin. Tilan sisustamiseen käytettiin pääosin varhaiskasvatusyksikön jo olemassa olevia kalusteita. Uusina tuotteina tilaan tilattiin aistimatot ja leikkitiipii sekä hankittiin pienempiä erilaisia työskentelymattoja. Kalusteet valittiin niin, että ne olivat lapsille sopivan kokoisia ja tilassa olevat portaat hyödynnettiin oppimateriaalin ja välineiden sijoittamiseen. Näin oppimateriaalit ja välineet saatiin näkyville ja jokaiselle välineelle oma pysyvä paikkansa. Portaille välineet sijoitettiin niin, että pienimmille lapsille suunnatut materiaalit ja välineet ovat alempana, jotta ne ovat helposti saatavilla. Kalusteet sijoitettiin niin, että huoneeseen jäi mahdollisimman paljon tilaa työskennellä lattialla. Tilan sisustamiseen vaikuttivat myös aistimattojen koko ja asettelu niin, että lapset pystyisivät hyödyntämään aistimattoja mahdollisimman hyvin, esimerkiksi useampi lapsi yhtä aikaa ilman, että tila käy liian ahtaaksi. Kuvassa 1 näkyy rakennettu tila kokonaisuudessaan. Kuvassa 1 näkyy myös, kuinka oppimateriaaleja ja välineitä on sijoiteltu portaille ja saatu ne näin hyödynnettyä. Kalusteita sijoiteltaessa haluttiin huomioida myös ne lapset, jotka haluavat toimia piilossa toisten katseilta. Tila leikkitiipii sijoitettiin siten, että siellä pystyisi toimimaan omassa rauhassa (kuva 2). Kuvassa 3 näkyvät työskentelymatot.



Kuva 1. Yleiskuva tilasta



Kuva 2. Leikkitiipi sijoitettiin niin, että siellä on mahdollista rauhoittua.



Kuva 3. Kun työskentelymatot eivät ole käytössä, niitä säilytetään yhdessä paikassa.

Oppimateriaalin ja välineiden suhteen hyödynnettiin varhaiskasvatusyksikön nykyisiä materiaaleja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan käyttämää välineistöä ja oppimateriaalia sijoitettiin toiminnalliseen oppimisympäristöön paljon, sillä ne liittyivät 5.2. Suunnitteluvaihe aluvuussa kuvattuihin montessoripedagogiikan mukaisiin aihealueisiin. Moni varhaiskasvatuksen erityisopettajan oppimateriaaleista ja välineistä oli sellaisia, että niissä toteutui virheen kontrolli. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja suunnitteli toteuttavansa omat pienryhmätoimintonsa jatkossa pääosin toiminnallisessa oppimisympäristössä, jolloin hän ei tarvitsisi materiaaleja ja välineitä omassa työtilassaan.

Etsimme myös varhaiskasvatusyksikön ryhmien varastoista sellaisia oppimateriaaleja ja välineitä, joissa toteutui mahdollisimman hyvin montessoripedagogiikan ideologia ja joita ei ryhmässä aktiivisesti käytetty. Lisäksi etsimme internetistä montessoripedagogiikan mukaisia oppimateriaaleja, joita pystyi lataamaan käyttöönsä maksutta. Näitä tulostettavia materiaaleja laminoimme ja tarvittaessa tarranauhoitimme. Vain aivan muutamia materiaaleja hankittiin, esimerkiksi muovilaatikoita sekä riisejä ja makaroneja aistimateriaaleihin. Nämä hankittiin paikallisista päivittäistavaraliikkeistä.

Oppimateriaalit ja välineet sijoitettiin tilaan niin, että ne ovat lasten itsensä saatavilla ja mahdollisimman näkyvillä. Oppimateriaalit ja välineet sijoitettiin myös niin, että samaan aihealueeseen kuuluvat oppimateriaalit ja välineet ovat lähekkäin, sillä montessoripedagogiikan mukaisesti käytettävissä olevat välineet järjestetään loogisiksi kokonaisuuksiksi aihealueittain (Wilander 2018, 28).



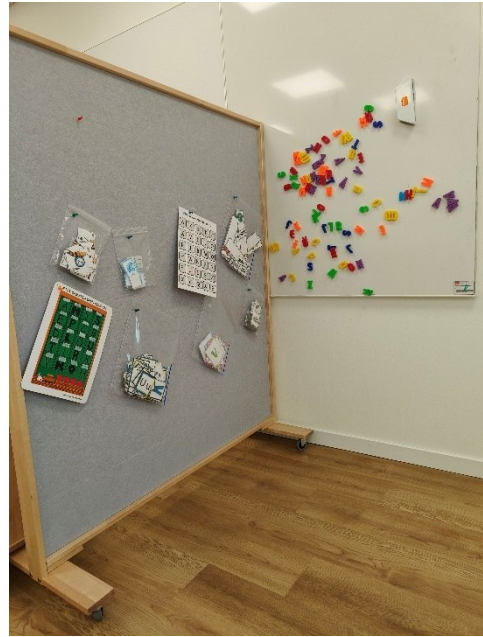
Kuva 4. Motoriikkaa kehittävät välineet ja käytännön elämän työt



Kuva 5. Aistimateriaalit



Kuva 6. Kulttuurin osa-alueen materiaalit



Kuva 7. Kielimateriaalit



Kuva 8. Kielimateriaalit



Kuva 9. Matematiikan materiaalit



Kuva 10. Matematiikan materiaalit



Kuva 11. Kielen ja matematiikan materiaalit

Kuvassa 4 näkyvät motoriikkaa kehittävät ja käytännön elämän työt -osa-alueeseen kuuluvat välineet. Kuvassa 5 ovat aistimateriaalit. Kulttuurin osa-alueen oppimateriaali ja välineet näkyvät kuvassa 6. Kuvissa 7 ja 8 ovat kielimateriaalit. Ne sijoitettiin lähekkäin toisiaan niin, että kuvassa 7 olevan tussitaulun oikealla puolella portailla ovat kuvassa 8 näkyvät välineet. Portailla olevat matematiikan välineet ovat kuvissa 9 ja 10. Näissä kuvissa näkyy myös välineiden sijoittelu iän perusteella. Alimmilla portailla ovat ne oppimateriaalit ja välineet, jotka on pääsääntöisesti tarkoitettu nuorempien lasten käytettäväksi. Näin heidän ei tarvitse kiipeillä portailla. Kuvassa 11 näkyvät oppimateriaalit ja välineet ovat sekä matematiikan materiaaleja että kielimateriaaleja. Nämä välineet ovat sellaisia, mitkä mahtuivat kuvassa olevaan laatikostoon. Materiaalit on lajiteltu laatikostoon aihealueittain. Vetolaatikoihin on laitettu kuvat, joiden tarkoitus on ohjata lasta löytämään oikean aihealueen oppimateriaalit.

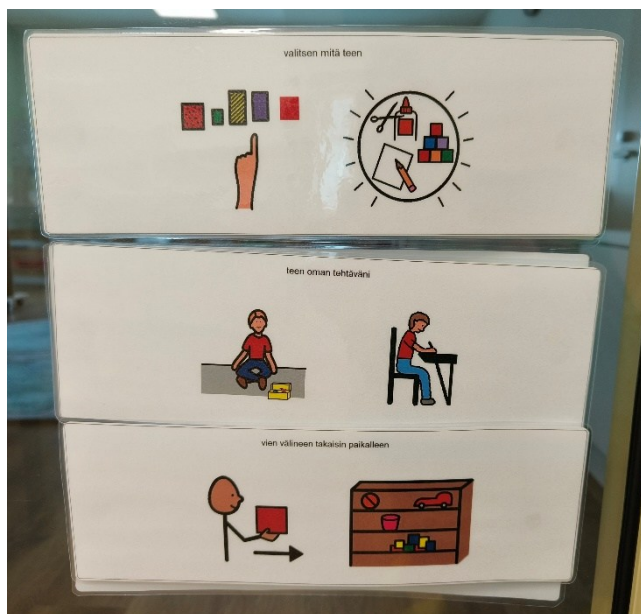
5.3.2 Tilan käyttämisen mallittaminen

Tilan käyttämisen mallittaminen aloitettiin suunnitteluvaiheessa kuvatun mukaisesti varhaiskasvatusyksikön henkilökunnalle järjestettävällä tiedotustilaisuudella. Tilaisuus toteutettiin toukokuussa 2024 varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja minun toimestani. Tilaisuudessa kerrottiin toiminnan taustalla olevasta montessoripedagogiikasta, tilan fyysisistä ratkaisuista sekä suunnitelmasta kuinka yksikön lapset ja henkilökunta pääsevät tilaan tutustumaan. Tilaisuudessa henkilökunnalla oli myös mahdollisuus kysyä tilasta ja toimintamallista sekä kertoa niihin liittyvistä ajatuksistaan.

Oppimisympäristön käyttämisen mallittaminen tapahtui suunnitelman mukaisesti pienryhmittäin. Mallittaminen tapahtui touko-kesäkuussa 2024. Varhaiskasvatusyksikön ryhmien kanssa sovittiin kullekin ryhmälle sopiva aikataulu tilaan tutustumiselle. Pääsääntöisesti tilaan tutustumiset tapahtuivat aamupäivän aikana, mutta muutaman ryhmän kanssa sovimme aikoja myös iltapäiviin. Alle kolmevuotiaiden kanssa tilaan ja toimintaan sovittiin tutustuttavan noin 30 minuuttia, vanhempien lasten kanssa 45–60 minuuttia. Ennen tutustumiskäyntejä minä vierailin suunnitellusti niissä ryhmissä, joiden työntekijät arvioivat sen olevan tarpeellista, jotta tulisin lapsille tutummaksi. Ryhmän lapsista muodostettiin 3–4 hengen pienryhmiä ja kunkin pienryhmän mukana oli ryhmän oma työntekijä. Tutun työntekijän mukana ololla pyrimme lisäämään lasten

turvallisuuden tunnetta uuteen ympäristöön ja toimintatapaan tutustuessa. Samalla ryhmän työntekijä sai käsityksen siitä, kuinka tilassa olisi tarkoitus toimia. Tilan käyttämistä mallitimme yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tai minä yksin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja jäi tarvittaessa isompaan ryhmään työntekijäksi, jotta pienryhmätoiminta mahdollistui.

Toiminnalliseen oppimisympäristöön saapuminen alkoi tilan ovella lapsille suunnatun ohjeen läpikäymisellä. Ohje kuvitettiin, jotta lasten on helpompi ymmärtää se ja osallistua itse ohjeen läpikäymiseen. Ohje näkyy kuvassa 12. Toiminnalliseen oppimisympäristöön siirryttäessä TimeTimeriin laitettiin arvioitu toiminta-aika, jotta lapset tiesivät koko ajan minkä verran heillä on aikaa toimia.



Kuva 12. Toiminnallisen oppimisympäristön ohje lapsille. Ohjeistus näkyy samanlaisena sekä oven ulko-että sisäpuolella.

Ensin lasten annettiin tutkia tilaa itsenäisesti. Mikäli lapset eivät löytäneet itsenäisesti itselleen tekemistä, alettiin tilaa tutkia yhdessä lapsen kanssa kertoen millaisia välineitä mistäkin löytyy. Tarkoituksena yhteisessä toiminnassa oli tukea lapsen tarkkaavuuden suuntautumista ja omaa päätöksentekoa, ei päättää lapsen puolesta. Tiettyjen välineiden osalta (mm. vesitutkimus ja aistimateriaalit) lapsia ohjattiin tietyille toimintapaikoille (pöydän ääreen), jotta tarvittaessa siivoaminen on helpompaa. Muuten lapset ovensa olleen ohjeistuksen

mukaisesti etsivät itselleen itsenäisesti toimintapaikat. Toimintamattojen käyttämiseen lapsia ohjattiin esittelemällä matot ja näyttämällä, kuinka niitä oli tarkoitus käyttää. Välineillä toimiessa lapsia ohjattiin, mikäli he pyysivät apua tai jos lapsen toiminta näytti sellaiselta, ettei hän pysty itsenäisesti pääsemään toiminnassa alkuun tai jatkamaan toimintaa. Mikäli lapsi halusi vaihtaa välinettä, tarvittaessa häntä autettiin välineen kasaamisessa ja muistutettiin paikasta, jonne väline oli tarkoitus palauttaa. Hieman ennen toiminta-ajan päättymistä ennakoitiin toiminnan lopettamista sanallisesti.

Työntekijöitä ohjattiin toimimaan alalukuun 4.5 Montessoripedagogiikka kuvattun ohjaajan roolin mukaisesti. Työntekijöitä kehoitettiin havainnoimaan lasten toimintaa, tapaa oppia ja työskennellä. Heitä pyydettiin pysyttelemään rauhallisena ja välttämään työntekijöiden välistä keskustelua. Käytetyn puheen suositeltiin olevan lyhyttä ja selkeää sekä hiljaisella äänellä tapahtuvaa. Myös liikumisen osalta heitä ohjeistettiin liikkumaan vain tarvittavan verran, jotta työntekijöiden toiminta ei häiritse lapsia. Työntekijöille kerrottiin, että he voivat tukea lasten toimintaa toimimalla esimerkkinä siten, että ottavat itselleen välineen ja toimintapaikan ja alkavat työskennellä oman välineensä kanssa. Lasten toimintaan työntekijöitä ohjattiin puuttumaan vain tarvittaessa. Näin lapset saivat itse kokeilla omia taitojaan ja kykyjään ja näin tuettiin lapsen taitoa pyytää apua sitä tarvitessaan. Työntekijöiden ohjaus tapahtui minun ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta, mikäli hän ei ollut isossa lapsiryhmässä. Ohjeistus toteutettiin lasten toiminnan lomassa sanallisesti ja esimerkiksi näyttäen.

Toiminnan mallittamisen aikana minä ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja kävimme dialogista keskustelua lasten ja henkilökunnan kanssa. Dialogisen keskustelun tarkoitus on auttaa lisäämään ymmärrystä erilaisista aiheista ilman pakkoa yksimielisyyteen tai nopeisiin ratkaisuihin. Se mahdollistaa kaikkien asianosaisten osallistumisen ja yhdenvertaisen osallisuuden. (Innokylä s.a.) Dialogisen keskustelun tavoitteena oli saada tietoa, kuinka lapset ja henkilökunta kokevat toiminnallisen oppimisympäristön ja siellä toimimisen. Minä myös havainnoin lasten toimintaa, jotta pystyimme tarvittaessa tekemään muutoksia siihen, kuinka ohjaamme lapsia toiminnallisessa oppimisympäristössä toimimisen aikana. Havainnointi tarkoittaa henkilöiden toiminnan ja käyt-

täytymisen seuraamista ja niistä havaintojen tekemistä. Tutkimusmenetelmänä havainnointiin liittyy myös huomioiden dokumentointi. (Jyväskylän yliopisto s.a.) Minä dokumentoin sekä dialogisen keskustelun että havaintojen myötä esiin nousseita huomiota kirjaamalla ne itselleni ylös. Näitä huomioita käytettiin myöhemmin kehittämistyön arvioinnissa. Huomioita on tuotu esiin luvussa 5.4 Päättämisvaihe.

5.3.3 Kehittämistyön aikainen arviointi

Projektin toteuttamisen aikana toimintaa on hyvä arvioida, jotta projekti etenee haluttuun suuntaan (Mäntyneva 2016, 16). Tässä alaluvussa kuvaan ne kehittämistyön osa-alueet, jotka eivät menneet alkuperäisen suunnitelman mukaisesti ja joita jouduimme projektin aikana muuttamaan.

Tilan rakentamiselle ja materiaalin valmistamiselle oli alun perin varattu aikaa yhteensä viikko, mutta aikaa tarvittiinkin kaksi viikkoa. Materiaalien etsintä internetistä vei suunniteltua enemmän aikaa, samoin materiaalien laminointi, leikkaaminen ja tarranauhoittaminen. Toiminnan mallittamisen aikataulutus eri ryhmille suunniteltiin ensin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja minun toimestani. Näitä aikatauluja jouduimme suunnittelemaan uudelleen materiaalin valmistamiseen tarvittun lisäajan sekä ryhmien toiminnan ja toiveiden mukaisesti. Myös lasten ja henkilökunnan poissaolot johtivat aikataulujen uudelleen-suunnitteluun.

Toiminnan mallittamisen aikana todettiin, että alle kolmevuotiaiden kanssa suunniteltu 30 minuutin toiminta-aika oli ensimmäisellä kerralla liian pitkä ja he olivat tilassa noin 20 minuuttia. Muidenkin pienryhmien osalta tilassa käytettyä aikaa mukautettiin lasten yksilöllisen toimintakyvyn mukaisesti. Pääsääntöisesti yli 3-vuotiaat lapset pystyivät toimimaan tilassa 45 minuuttia, osa jaksoi koko tunnin. Toiminnan mallittamisen aikana myös todettiin, että pienryhmän kaikkien lasten ei tarvitse toimia tilassa yhtä pitkää aikaa vaan he saivat lopettaa toimintansa yksilölliseen tahtiinsa. Näissä tilanteissa varmistettiin isosta ryhmästä, että lapsi pystyi palaamaan sinne ennen alun perin sovittua aikaa. Joinakin kertoina varhaiskasvatuksen erityisopettaja siirtyi toiminnallisesta oppimisympäristöstä muutaman lapsen kanssa isoon ryhmään, jotta isossa ryh-

mässä työntekijöiden määrä pysyi lapsimäärään nähden lainmukaisena. Tällöin minä jäin toiminnalliseen oppimisympäristöön vielä työskentelevien lasten ja heidän ryhmästään mukana olleen työntekijän kanssa.

5.4 Päätämisvaihe

Kun projektisuunnitelman mukaiset toimet on tehty ja projektin tilaaja hyväksyy lopputulokset, projekti päättyy. Projektin päättämisvaiheessa tarkastellaankin tavoitteiden ja tulosten vastaavuus sekä arvioidaan toteutus. Lisäksi dokumentoidaan ja arkistoidaan aineisto sekä laaditaan loppuraportti. Projektin päättämisen yhteydessä on myös tärkeää miettiä, kuinka projektin tuotos otetaan käyttöön. (Mäntyneva 2016, 144–145.)

Tämä kehittämistyö päättyi kesäkuussa 2024. Tuolloin kehittämiseen osallistuneen työryhmän toimesta arvioitiin keskustelemalla toteutus ja suunniteltiin se, kuinka toimintaympäristöä ryhdytään käyttämään varhaiskasvatusyksikön arjessa. Arviointi pohjautui mallittamisen aikaisiin havaintoihin ja keskusteluihin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten kanssa. Kehittämistyön loppuraportti on tämä opinnäytetyö, joka on koottu kevään 2025 aikana.

Kehittämiseen osallistuneen työryhmän keskustelussa kehittämistyön todettiin toteutuneen toivotun mukaisesti. Tilasta rakentui esteettisesti miellyttävä ja käytännössä toimiva kokonaisuus. Oppimateriaalit ja välineistö saatiin järjestettyä aihekokonaisuuksittain sekä niin, että ne ovat pääsääntöisesti lasten näkyvillä ja saatavilla. Osa materiaaleista sijoitettiin vetolaatikoihin ja näitä materiaaleja lapset eivät käyttäneet niin aktiivisesti kuin täysin näkyvillä olleita, vaikka vetolaatikoihin laitettiin kuvat niiden sisällä olevista materiaaleista. Totesimme kuitenkin, että nykyisillä kalusteilla emme pystyneet tätä epäkohtaa muuttamaan. Jatkossa osa vetolaatikoista pidettäisiin auki tai oppimateriaalien olemassaolosta muistuteltaisiin sanallisesti. Huonekalut saimme sijoitettua niin, että aistimatot ja tiipii mahtuivat tilaan hyvin ja lattialla työskentely mahdollistui. Tiipii osoittautui hyväksi hankinnaksi, sillä jokaisesta ryhmässä joku tai useampi lapsi halusi työskennellä siellä. Oppimateriaalin osalta totesimme, että osalle esiopetusikäisistä ei ollut tarpeeksi haastavia tehtäviä esimerkiksi kieli- ja matematiikan materiaaleissa. Näitä tuli siis jatkossa valmistaa. Sovimme varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttavan tämän.

Lapset vaikuttivat ymmärtäneen toiminnallisen oppimisympäristön idean jo ensimmäisellä käyntikerralla. He osallistuivat ohjeiden läpikäymiseen ennen tilaan menemistä ja suurimmalta osin muistivat ohjeet tilassa toimiessaan. Lapset tutkivat tilaa ja etsivät tekemistä itselleen kukin omalla tyyllillään. Osa heistä löysi nopeasti tekemistä ja saattoi työskennellä koko ajan saman tekemisen äärellä. Osa vaihtoi välinettä usein ja osa mietti pidempään, millä välineellä tahtoi työskennellä. Työskentelypaikat sen sijaan lapset löysivät nopeasti. Osa lapsista hämmästeli mahdollisuutta työskennellä lattialla, osalle se taas tuntui hyvin luontevalta. Välineiden palauttamisesta paikoilleen oli välillä tarpeellista muistuttaa ja ensimmäisillä käyntikerroilla ohjata lapsia palauttamaan väline oikealle paikalle, sillä lapset eivät vielä muistaneet oppimateriaalien ja välineiden paikkoja.

Henkilökunnan ohjeistaminen tapahtui suunnitellun mukaisesti samalla kun lapset toimivat oppimisympäristössä. Osa henkilökunnasta seuraili enemmän toimintaa ja minä tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja ohjasimme tarvittaessa lasten toimintaa. Osa taas ohjasi lapsia aktiivisemmin. Mikäli henkilökunnan ohjaaminen oli montessoripedagogiikan ajatuksen mukaista, vahvistimme varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa henkilökunnan jäsenen toimintaa kertomalla hänelle hänen toimivan sen mukaisesti, miten toimintaympäristössä on tarkoitus toimia. Mikäli vaikutti siltä, että ohjaamisella rajattiin lapsen itsenäistä ja kokeilevaa toimintaa, toimimme sanallisesti ja omalla esimerkillämme toimien esiin sitä montessoripedagogiikkaan pohjautuvaa toimintatapaa, mikä toiminnalliseen oppimisympäristöön toimimiseen liittyi.

Suunnitteluvaiheessa tavoitteemme oli, että jokainen varhaiskasvatusyksikön lapsi ja työntekijä pääsee tutustumaan toiminnalliseen oppimisympäristöön. Toteutusvaiheessa jo aiemmin kuvatun mukaisesti suunnittelimme uudelleen aikataulutuksia, jotta tämä toteutuisi. Kuitenkaan, poissaoloista johtuen, aivan jokainen lapsi ja henkilökunnan jäsen ei oppimisympäristössä päässyt ohjautusti käymään. Sovimme, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja tutustuttaa poissaolleet lapset ja henkilökunnan jäsenet toiminnalliseen oppimisympäristöön joko kesän 2024 aikana tai heti alkusyksystä.

Toimintaympäristön käyttöönottoa oli tehty jo mallittamisen aikana, sillä silloin sekä lapsille että henkilökunnalle esiteltiin toimintatavat, kuinka oppimisympäristöä oli tarkoitus käyttää. Henkilökunnan kanssa myös keskusteltiin mallittamisen aikana siitä, kuinka tilaa voisi jatkossa hyödyntää kunkin ryhmän kanssa. Minä ja varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelimme kehittämistyön päättämisympäristössä paperisen varausjärjestelmän, jolla ryhmät pystyivät varaamaan tilaa ryhmänsä käyttöön jatkossa. Kunkin ryhmän omaan harkintaan jäi, kuinka he käytännössä tilaa alkaisivat käyttää.

Henkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen ja toimintaympäristön käyttämisen mallittamisen aikaisten havaintojen myötä pystyimme varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa yhteisissä keskusteluissamme toteamaan tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitojen kehittymisen tukemisen osalta, että joidenkin lasten toiminta toiminnallisessa oppimisympäristössä oli jäsentyneempää ja keskittyneempää kuin ryhmän omassa tilassa toimiessa. Toisaalta huomioita oli myös päinvastaisesta. Tarkkaavuuden osalta parhaiten oli nähtävillä tarkkaavuuden ylläpitäminen, mikä ilmeni toiminnan keston pituutena. Osa lapsista työskenteli jopa 45 minuuttia yhden välineen parissa. Toisessa ääripäässä olivat lapset, joiden keskittyminen yhteen välineeseen oli noin 5 minuuttia ja he sanallisesti myös kertoivat, että tahtovat kokeilla mahdollisimman montaa välinettä. Kuitenkin, mikäli oppimisympäristössä oltiin 45–60 minuuttia, lasten toiminta-aika yhden välineen parissa kasvoi mitä pidempään tilassa oltiin. Toiminnanohjauksen osalta mallittamisen aikaan huomioita tehtiin inhibitiosta eli siitä, kuinka lapset pystyivät jättämään toimintaa häiritseviä ärsykeitä huomioimatta ja reagoimatta niihin. Saadessaan tehdä itsevalitsemaansa toimintaa, lapset olivat halukkaita ja innokkaita toimimaan. He eivät halunneet keskeyttää omaa toimintaansa. He eivät siis juurikaan kiinnittäneet huomiota ympärillä tapahtuvaan. Osa myös hakeutui toimimaan tiipiiseen ja kertoi tahtovansa työskennellä siellä rauhassa. Vireystilan säätelyn taidot tulivat parhaiten esiin, kun lapset työskentelivät aistimateriaalien parissa. Osa lapsista rauhoittui ja laski vireystasoaan niiden avulla, osaa taas aistituntemukset virittivät aktiivisemmaksi.

6 MITEN OPPIMISYMPÄRISTÖ VASTASI KEHITTÄMISEN TARPEITA?

Toiminnallisen oppimisympäristön rakentamisen ja käyttämisen mallittamisen lisäksi tässä opinnäytetyössä haluttiin selvittää vastasiko toiminnallisen oppimisympäristön rakentaminen ja käyttäminen varhaiskasvatushenkilöstön mielestä tarpeeseen tukea lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitoja. Tämä osuus opinnäytetyöstä on toteutettu laadullisen tutkimuksen mukaisesti.

Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan tai ymmärtämään tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa tai antamaan teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullinen tutkimus koostuu monenlaisista lähestymistavoista sekä tutkimus- ja analyysimenetelmistä. Keskeistä on, että tutkittavien ymmärretään olevan sidoksissa tutkittavaan ilmiöön, jolloin tutkimuksen tarkoitus on kuvata tapahtuvaa tutkittavien näkökulmasta, ei selittää toimintaa ulkopuolelta. (Juhila 2021; Vuori 2021.)

Syksyn 2024 aikana ryhmät sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja hyödynsivät kukin omalla tavallaan toiminnallista oppimisympäristöä. Marraskuussa 2024 jokaiselta ryhmältä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta kerättiin havaintoja ja kokemuksia liittyen lasten tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen ja vireystilan säätelyyn lasten toimiessa toiminnallisessa oppimisympäristössä. Henkilöstön havaintoja ja kokemuksia selvitettiin kyselyn (liite 1) avulla.

Kysely on laadullisen tutkimuksen aineistokeräysmenetelmä, jolla halutaan selvittää mitä yksilö ajattelee tietystä ilmiöstä. Kyselyssä tiedonantajat täyttivät itse heille esitetyn kyselylomakkeen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85). Jokaisella varhaiskasvatusyksikön ryhmällä sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli mahdollisuus vastata kyselyyn. Kysely toteutettiin anonymisti ja vastausaikaa oli kaksi viikkoa. Vastauksia saatiin 7 kappaletta.

Saadut vastaukset analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teorialähtöistä lähestymistapaa käytetään, kun halutaan testata tai tutkia aiemmin tutkittua aihetta uudessa kontekstissa (Elo ym. 2022, 218). Tässä opinnäytetyössä tarkastellut tarkkaavuus, toiminnanohjaus ja vireystila ovat vakiintuneita käsitteitä, joihin liittyviä havaintoja ja kokemuksia uudessa ympäristössä

haluttiin selvittää. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Aineiston analysoinnissa käytettävä analyysirunko muodostetaan siis aiheen aikaisempaan tutkimustietoon pohjautuen (Elo ym. 2022, 218). Tässä opinnäytetyössä analyysirungossa käytetyt yläluokat olivat tarkkaavuus, toiminnanohjaus ja viireystila.

Analyysirungon muodostamisen jälkeen tutkimusaineisto pelkistettiin. Pelkistäminen tarkoittaa aineistosta tutkimustehtävää kuvaavien ilmaisujen etsimistä ja tutkimukselle epäolennaisen poiskarsimista. Tutkittavien alkuperäisiä ilmauksia tiivistetään, jotta niistä voidaan seuraavassa vaiheessa helpommin löytää samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.)

Seuraavaksi pelkistetyt ilmaisut poimittiin analyysirunkoon yläkäsitteiden mukaisesti. Kunkin yläkäsitteen alla olevat samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmiteltiin eli klusteroitiin. Samankaltaisista ilmauksista muodostettiin alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Esimerkki ilmaisujen pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta kuvataan taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkkejä pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta.

lainaus	pelkistetty ilmaisu	alaluokka
Minun kokemukseni mukaan kaikki lapset ovat rauhoittuneet tilassa.	rauhottuminen	rauhottuminen
Ylivireyteen taipuvaiset lapset löytävät usein sellaista tekemistä, johon uppoutuvat (aistijutut) -> rauhoittuvat, viireystilan lasku normiksi	rauhottuminen	rauhottuminen
Joidenkin työskentely keskeytyy heidän huomattessa toisen kiinnostavan toiminnon.	työskentelyn keskeytyminen toisen toiminta	tarkkaavuuden ylläpitäminen ympäristötekijät
Lapsilla, joilla on tarkkaavuuden säätelyn pulmia, on vaikeaa keskittyä valitsemaansa tehtävään. Tehtävää on niin paljon esillä, että mahdollisimman paljon pitäisi keretä.	keskittyminen tehtävään oppimateriaalin määrä	tarkkaavuuden ylläpitäminen ympäristötekijät

Taulukko 2. Yläluokat ja niiden alle muodostuneet alaluokat.

yläluokka	tarkkaavuus	toiminnanohjaus	vireystila
alaluokat	tarkkaavuuden ylläpitäminen ympäristötekijät lasten ikä	suunnitelmallisuus aloitekyvykyys joustavuus lasten ikä	aktivoituminen ylivireisyys rauhottuminen lasten ikä

Yläluokat ja niiden alle muodostuneet alaluokat on esitelty taulukossa 2. Muodostuneet alaluokat olivat tarkkaavuuden ylläpitäminen, ympäristötekijät, suunnitelmallisuus, aloitekyvykyys, joustavuus, aktivoituminen, ylivireisyys, rauhoittuminen ja lasten ikä. Lasten ikä nousi esiin jokaisen yläluokan yhteydessä.

6.1 Tarkkaavuus

Tarkkaavuus yläluokan alle muodostui kolme alaluokkaa: tarkkaavuuden ylläpitäminen, ympäristötekijät ja lasten ikä. Tarkkaavuuden ylläpitäminen kuvattiin vastausten perusteella joko pitkäkestoiseksi yhden tai vain muutaman välineen/ toiminnan parissa toimimiseksi tai tekemisen vaihtamiseksi usein ja nopeaan tahtiin. Tarkkaavuuden ylläpitämisen nähtiin tilassa sekä mahdollistuvan että vaikeutuvan. Tarkkaavuuden ylläpitämistä lisäsivät tilan rauhallisuus ja pysyvyys samanlaisena sekä toisten lasten toimiminen mallina. Myös mahdollisuus toimia oman mielenkiinnon ja motivaation mukaisesti nähtiin tarkkaavuuden ylläpitämistä lisäävänä tekijänä. Tarkkaavuuden ylläpitämistä puolestaan vaikeuttivat välineistön määrä ja toisten lasten toiminta sekä tilaan liittyvät tekijät. Välineistön määrän koettiin osassa lapsissa nostavan esiin halun kokeilla mahdollisimman montaa eri välinettä. Samoin kiinnostumisen toisten lasten toiminnoista/ välineistä, kuvattiin hankaloittavan tarkkaavuuden ylläpitämistä.

Lapset keskittyvät ympäristössä omiin mielenkiinnon kohteisiin ja pystyvät tilassa pitkäkestoiseen oppimiseen.

Toimintaa nopeastikin vaihtavat asettuvat jossain vaiheessa pidemmäksi aikaa.

Moni tekee montakin eri oppimisvälinettä 45 minuutin aikana, toiset taas keskittyvät yhteen välineeseen koko toiminta-ajan.

Keskittyminen/ tarkkaavuus karkaa herkästi, kun lapsi lähtee herkästi miettimään jo seuraavaa puuhaa.

Lapsilla, joilla on tarkkaavuuden säätelyn pulmia, on vaikeaa keskittyä valitsemaansa tehtävään. Tehtävää on niin paljon esillä, että mahdollisimman paljon pitäisi keretä.

Ympäristötekijät koostuivat toisten lasten vaikutuksesta ja tilaan liittyvistä tekijöistä. Toisten lasten vaikutus piti sisällään huomioita siitä, että toisten lasten antama malli vahvistaa toivottua toimintaa tilassa. Toisaalta toisten lasten tavanomaisenkin toiminta, esimerkiksi liikkuminen tilassa ja välineen vaihtaminen, haastoivat joidenkin lasten tarkkaavuutta.

Yleensä kun kaikki muut tekevät jotakin, niin tuumailijakin rohkaistuu löytämään mieleisensä puuhan.

Välillä toisten lasten tekemät valinnat vaikeuttavat tarkkaavuuden suuntaamista omaan valintaan.

Tilaan liittyvistä tekijöistä esiin nousivat tilan pysyvyys samankaltaisena, ympäristön rauhallisuus, tilan koko sekä välineiden määrä. Tarkkaavuutta tukeviksi tilatekijöiksi nimettiin ympäristön pysyvyys samankaltaisena ja ympäristön rauhallisuus. Kun tila pysyy samanlaisena koko ajan, lapset tietävät mistä mikäkin tavara löytyy ja he pystyvät paremmin suuntaamaan tarkkaavuutensa. Ympäristön rauhallisuudella tarkoitettiin sekä ulkoisten ärsykkeiden vähäistä määrää että toimintatapaa, jolla ympäristössä toimitaan. Tilan koon ja välineiden määrän kuvattiin vaikeuttavan tarkkaavuutta.

Rauhallisessa tilassa helpompi keskittyä ja toiminta on pitkäkestoisempaa.

Tilassa ei ole ärsykejä, mitkä vaikuttavat tarkkaavuuden ylläpitämiseen, esimerkiksi läpikulkua toisiin tiloihin ja tila on äänieristetty.

Tila voisi olla pienempi ja vähemmän tavaraa esillä.

Lasten ikään liittyvissä huomioissa kuvautuivat alle 3-vuotiaiden toiminta. Vastausten perusteella he tarvitset vielä runsaasti aikuisen tukea tarkkaavuuteen.

0–3-vuotiaat eivät pysty vielä keskittymään pitkään ilman vahvaa ohjausta.

Vanhimmat lapset + luonne, niin pystyy uppoutumaan.

6.2 Toiminnanohjaus

Toiminnanohjauksen alaluokiksi muodostuivat suunnitelmallisuus, aloitekyvykyys ja joustavuus. Suunnitelmallisuuden osalta kuvattiin sitä, kuinka lapset odottavat toiminnalliseen oppimisympäristöön pääsemistä ja suunnittelevat jo etukäteen mitä siellä haluavat tehdä. Vastauksissa myös todettiin, että toistuvat käynnit tilassa tukevat suunnitelmallisuutta. Suunnitelmallisuuden osalta nousivat esiin myös tilanteet, joissa tekeminen/ toiminta ei suju alkuperäisen suunnitelman mukaan. Tällöin osa lapsista kysyy neuvoa joko muilta lapsista tai aikuisilta, osa vaihtaa tekemisen itselleen tuttuun välineeseen, jonka tietää osaavansa.

Joidenkin kohdalla näkee heti, että heillä on joku tietty suunnitelma, mitä haluavat tehdä (kun tila ja toiminnot ovat tuttuja).

Lapsi hyötyy siitä, että saa käydä tilassa useamman kerran, jotta toiminnan suunnittelu onnistuu paremmin.

Haasteen kohdalla jotkut lapset kysyvät neuvoa aikuiselta tai kaverilta ja pysyvät suoriutumaan haasteen yli. Toiset luovuttavat helposti ja valitsevat jonkin itselle tutun ja turvallisen tekemisen minkä osaa.

Aloitekyvykyys piti sisällään toiminnan aloittamisen ja päätöksenteon. Vastausten mukaan joidenkin lasten on helppo aloittaa toiminta tilassa, toisille se on vaikeaa. Toiminnan aloittamiseen liittyviä tukevia tekijöitä olivat tilan selkeys ja tavaroiden sijoittelu niin, että ne ovat näkyvillä ja lasten saatavilla. Päätöksenteko nähtiin samoin joillekin lapsille helpommaksi ja toisille vaikeammaksi. Päätöksentekoa nähtiin helpottavan lapsen oman motivaation mukaiset tehtävät ja välineet. Tilan kuvattiin myös sopivan hyvin päätöksenteon harjoitteluun.

Jotkut lapset tarvitsevat enemmän aikaa valitakseen sopivaa tekemistä, mutta kaikki lapset siellä ovat löytäneet tekemistä, he vain toimivat eriaikaisesti toiminnanohjauksen suhteen.

Kun tavaroilla on omat paikat, ne on näkyvillä ja helposti saatavilla, lapset työskentelevät omatoimisesti.

Joillekin lapsille itsenäiset päätöksenteot haasteellisia.

Loistava paikka harjoitella päätöksentekoa.

Joustavuuteen liittyvät vastaukset koostuivat toiminnan lopettamisesta ja toiminnalliseen oppimisympäristöön siirtymisestä. Kuten aiemmissa osa-alueissa, myös tässä vastaukset vaihtelivat. Havaintojen mukaan toisilla lapsilla toiminnan lopettaminen onnistuu hyvin, toiset lapset tarvitsivat enemmän ohjausta. Vastauksista ei kuitenkaan käy ilmi, onko toiminnan lopettaminen vaikeaa toiminnanohjauksen näkökulmasta vai siksi, että toiminta on niin mielekästä. Toiminnan vaihtamisen tueksi mainittiin näkyvillä olevat ohjeet, jotka ennen tilaan tulemista kerrataan ja joihin voi toiminnan lomassa palata. Myös ennakkoinnilla katsottiin olevan merkitystä lasten kykyyn vaihtaa tai lopettaa toiminta.

Leikin siivoaminen toiminnallisessa oppimisympäristössä onnistuu hienosti, vaikka normaalisti jälkien siivoaminen ei onnistu. Ohjelappu ovesa toimii ja auttaa hienosti.

Ennakkoinnista huolimatta joidenkin on hankala lopettaa toiminto ja siirtyä pois tilasta.

Timerin käyttö joka kerralla tärkeää.

Tavaroiden paikalleen viemistä harjoitellaan (ja sitä, että) uutta tehtävää ei oteta ennen kuin edellinen tehty.

Siirtyminen toiminnalliseen oppimisympäristöön onnistuu aina hyvin, tila motivoi lapsia.

Lasten ikään liittyvissä vastauksissa toiminnanohjauksen taidot kuvattiin 0–3-vuotiailla vielä kehittyvänä olevana taitona.

0–3-vuotiailla ei vielä kykyä oman toiminnan ohjaukseen.

6.3 Vireystila

Vireystilan alaluokiksi muodostuivat aktivoituminen, ylivireisyys, vireystilan laskeminen ja lasten ikä. Pääsääntöisesti vastaajat olivat havainneet, että lasten vireystaso on tilassa toimiessa sopiva. Vastaukset, jotka liittyivät aktivoitumiseen, kuvasivat lasten toiminnan aktivoitumista tilan ja välineiden myötävaikutuksena. Huomiota oli kiinnitetty myös siihen, että aktivoitumista tapahtui toiminnallisessa oppimisympäristössä enemmän kuin isossa lapsiryhmässä.

Tila ja tehtävät herättelevät lasten omia ajatuksia.

Tilassa lapsi saa itselleen sopivan haastavia oppimistehtäviä ja voi toimia aktiivisena oppijana.

Myös alivireiset lapset aktivoituu ympäristössä paremmin kuin isossa lapsiryhmässä.

Minä en ole havainnut ylivirittymistä, ennemminkin innokkuutta, aitoa lapsen kiinnostusta ja iloa.

Ylivireisyyteen liittyvissä vastauksissa tuotiin esille se, että osa välineistä voi nostaa vireystason liian korkeaksi. Myös tilasta poistuminen voi olla ylivirittävä.

Joillakin aistiärsykkeet (esim. vesihelmet) nostavat vireystilaa hetkellisesti.

Usein lasten vireystila saattaa nousta siirryttäessä toiminnallisesta oppimisympäristöstä takaisin ryhmään.

Vastauksista tuli esiin, että tilassa lapset pystyivät laskemaan vireystilaansa. Vireystilan laskemiselle eli rauhoittumiselle nähtiin useita syitä: tilan rauhallisuus, (aisti)materiaalit ja aikuisten toiminta.

Minun kokemukseni mukaan kaikki ovat rauhoittuneet tilassa. Yleisilmapiiri on rauhallinen.

Ylivireyteen taipuvaiset lapset löytävät usein sellaista tekemistä, johon uppoutuvat (aistijutut) -> rauhoittuvat, vireystilan lasku normiksi.

Toiminnallisessa oppimisympäristössä lapsen mahdollista rauhoittua, kun löytää itselleen sopivan tekemisen (vireystilan laskeminen mahdollista).

Aikuisen matala vireystila tukee lasten vireystilaa.

Myös vireystilaan liittyvissä vastauksissa 0–3-vuotiaiden osalta näkyi vahva aikuisen ohjauksen tarve.

Ilman aikuisen vahvaa ohjausta 0–3- vuotias lapsi ylivirittyy.

1–2 0–3-vuotiasta lasta kerrallaan per aikuinen, vireys ohjattuna, optimi.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Varhaiskasvatustyöyksikön henkilöstön toiveena oli löytää nykyisten keinojen lisäksi uusia tapoja tukea lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja itesäätelyn taitoja ja niiden kehittymistä. Toiminnallisen oppimisympäristön rakentamisella ja sen käyttämisellä osana varhaiskasvatuksen arkea pyrittiin vastamaan tähän toiveeseen ja tarpeeseen.

Toiminnallisen oppimisympäristön rakentamisen ja käytön mallittamisen arviointi on kuvattu alaluvussa 5.4 Päätämismuutokset. Tässä luvussa peilataan kyselyn tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehukseen sekä mallittamisen aikaisiin havaintoihin.

Jo toimintaympäristön mallittamisen aikaisten havaintojen perusteella voitiin todeta, että suurelta osin lapset viihtyivät tilassa ja tulivat sinne mielellään. Sama näkyi kyselyn vastauksista, joissa lapset kuvattiin innokkaiksi ja aktiivisiksi eli motivoituneiksi toimijoiksi. Motivoituminen nähdäänkin montessoripedagogiikassa tärkeäksi tekijäksi (Wilander 2018, 14–16). Motivaatio vaikuttaa myös tarkkaavuuteen ja vireystilan säätelyyn. Aiempien tutkimusten mukaan tilanteet, joihin liittyy oma innostus tai motivaatio, tukee tarkkaavuuden säätelyn ja ylläpitämisen taitoja. (Ahonen & Pulkkinen 2023, 113–114; Multanen 2022, 53; Saarinen ym. 2023, 52; Sandberg 2023, 51; Tompuri 2016, 23.) Vastausten myötä toiminnallisen oppimisympäristön voidaan nähdä ylläpitävän tai jopa lisäävän lasten motivaatiota. Näin ollen sen voidaan ajatella tukevan niin tarkkaavuuden kuin vireystilan säätelyn taitoja.

Lasten ikä, erityisesti 0–3-vuotiaiden osalta, nousi esiin niin tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen kuin vireystilan säätelyn taitojen näkökulmasta. Ahonen & Pulkkinen 2023, 113–114; Saarinen ym. 2023, 52 ja Sandberg 2023, 51 toteavatkin, että esimerkiksi kaksivuotiaan tarkkaavuus on vain noin 10 minuuttia. Toiminnanohjauksen osalta Saarinen ym. 2023, 52 ja Sandberg 2023, 97–99 kuvaavat kolmevuotiaan taidoksi ottaa huomioon ympäristötekijöitä. Tätä ennen lapsen toiminta on minäkeskeisempää. Aiempien tutkimusten näkökulmasta alle kolmevuotiaat lapset siis toimivat ikätasonsa mukaisesti ja heidän kuuluukin vielä tarvita vahvaa aikuisen tukea niin tarkkaavuutensa, toiminnanohjauksensa ja vireystilan säätelynsä tueksi. Tämän tutkimuksen havaintojen

perusteella he toimivat ikätasonsa mukaisesti myös toiminnallisessa oppimisympäristössä eikä ympäristö näytä vaikuttavan tähän iänmukaiseen toimintaan. Lähtökohtaisesti olimme suunnitelleet alla 3-vuotiaiden ryhmän toimintajan tilassa noin 30 minuutin mittaiseksi, mutta mallittamisen aikana totesimme 20 minuutin riittäväksi. Edellä mainitut huomioiden myötä voitaneet todeta tämän kyseisen toiminnallisen oppimisympäristön sopivan paremmin yli 3-vuotiaille.

Yli kolmevuotiaiden toimintaa toiminnallisessa oppimisympäristössä tarkkaavuuden näkökulmasta tarkasteltuna vastauksissa korostuivat tarkkaavuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen taidot. Vastausten perusteella osa lapsista pystyi suuntaamaan ja ylläpitämään tarkkaavuuttaan toiminnallisessa oppimisympäristössä paremmin kuin muissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Osa lapsista taas työskenteli vain lyhyitä hetkiä välineiden parissa ja he vaihtoivat välinettä usein. Toisaalta vastauksissa nousi esiin, että välinettäkin usein vaihtavat lapset asettuvat jossain vaiheessa pitkäkestoisemmän toiminnan pariin. Huomiot olivat samankaltaisia toiminnan mallittamisen aikana.

Vastauksissa kuvattiin niin tilaan liittyvien tekijöiden kuin muiden lasten toiminnan vaikutuksia yksilön kykyyn suunnata ja ylläpitää tarkkaavuuttaan. Ympäristötekijät ovatkin yksi tarkkaavuuteen vaikuttavista tekijöistä (Ahonen & Pulkkinen 2023, 113–114; Saarinen ym. 2023, 52; Sandberg 2023, 51). Osa lapsista hyötyi toisten lasten mallina toimimisesta, kun taas osa lapsista häiriintyi muiden toiminnasta. Samoin fyysisen ympäristön suhteen: toiset lapset pystyivät keskittymään tilassa hyvin, toisten keskittymistä vaikeutti välineiden määrä. Tarkkaavuuden osalta voidaan kuitenkin todeta, että toimiminen montessoripedagogiikkaan pohjautuvassa toiminnallisessa oppimisympäristössä pääsääntöisesti tukee lasten tarkkaavuuden taitoja.

Toiminnanohjaukseen kuuluvan suunnitelmallisuuden näkökulmasta toiminnallisen oppimisympäristön voidaan todeta tukevan lasten kyseistä taitoa, kun tila ja siellä olevat välineet ovat tulleet lapsille tutuiksi. Tilan toistuva käyttäminen nähtiinkin tämän vuoksi tärkeäksi. Aloitekyvykkyyden osalta vastauksissa oli vaihtelevuutta ja tilan nähtiin tukevan omatoimisuutta, mutta joidenkin lasten osalta havaittiin itsenäisen päätöksenteon vaikeutta. Toisaalta osa näki

toiminnallisen oppimisympäristön juuri sopivana paikkana harjoitella päätöksentekoa. Myös joustavuuden osalta havainnot vaihtelivat. Osa lapsista pystyi vaihtamaan toiminnasta toiseen joustavasti, osa tarvitsi aikuisen tukea muun muassa edellisen välineen palauttamiseen. Ennakointi nähtiin tämän taidon osalta tärkeäksi tekijäksi. Toiminnanohjauksen osalta voidaan todeta, että tilan toistuva käyttäminen tukee lasten suunnitelmallisuuden taitoa sekä antaa mahdollisuuden harjoitella aloitekyvykkyyden ja joustavuuden taitoja.

Vireystilan säätelyn taitojen osalta vastauksissa näkyi eniten positiivisia kokemuksia. Koettiin, että toimiminen tilassa nostatti niiden lasten vireyttä, joiden vireystaso oli matalahko ja laskevan niiden lasten vireystilaa, jotka olivat yliviirittyneet. Vastauksissa näkyi myös, että lapset hakeutuivat itse niiden välineiden pariin, joiden äärellä he pystyivät löytämään mahdollisimman sopivan vireystilan toimintaansa. Samansuuntainen toiminta tuli ilmi toiminnan mallittamisen aikana. Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että toimiminen tilassa tukee lasten vireystilan säätelyn taitoja hyvin.

8 POHDINTA

8.1 Luotettavuus

Validiteetti ja reliabiliteetti ovat keskeisiä käsitteitä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Reliabiliteetti puolestaan sitä, kuinka toistettava tutkimustulos on. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen täysin samankaltainen toistettavuus ei kuitenkaan yleensä ole mahdollista, sillä esimerkiksi yksilön käyttäytyminen on muuttuvaa. Myös validiteetin tarkastelu käsitetään laadullisessa tutkimuksessa usein laajemmin, esimerkiksi tarkasteltavana olevan ilmiön eheyden kuvaamisena. Näin ollen arvioidaan myös sitä, että saadut tulokset ja käsittelytapa liittyvät käsiteltävän ilmiön luonteeseen. (Aaltio & Puusa 2020, Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta onkin hyvä tarkastella edellisten lisäksi tutkimuksen siirrettävyyden kautta. Näin ollen pohdittavaksi tulee, olisivatko tutkimustulokset mahdollisia toisessa tutkimusympäristössä ja voidaanko aiheutta tutkia kyseissä ympäristössä uudelleen. Tutkija myös pyrkii kuvaamaan

tutkimuksen kulun mahdollisimman selkeästi ja tarkasti. Näin toimien kenen tahansa tutkimusta lukevan tulisi ymmärtää mitä on tutkittu, kuinka tutkimus on toteutettu ja kuinka tutkimustulokset on saatu. Tämä läpinäkyvyys lisää luotettavuutta. (Aaltio & Puusa 2020, Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?.)

Tässä opinnäytetyössä pyrittiin kuvaamaan varhaiskasvatusympäristöön montessoripedagogiikkaa soveltaen rakennetun toiminnallisen oppimisympäristön prosessi sekä toimintaympäristön käyttöönoton mallittaminen. Osana työtä hahmotettiin myös selvittää, tukeeko oppimisympäristö lasten tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitoja varhaiskasvatusyksikön henkilökunnan arvion mukaan. Jotta lukija voi ymmärtää, mitä tutkija on halunnut selvittää, on keskeiset käsitteet määritelty opinnäytetyön alussa. Aiempien tutkimusten esittelyn kautta on kuvattu montessoripedagogiikan vaikutusta tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja vireystilan säätelyn taitojen kehittymiseen.

Opinnäytetyön lähtökohdat, osallistujat ja prosessit on kuvattu mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksessa on kirjoitettu auki oppimisympäristön rakentaminen ja toiminnan mallittaminen varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle. Opinnäytetyöhön liitettyjen kuvien ja liitteiden avulla on pyritty entisestään konkretisoimaan toiminnallisen oppimisympäristön kokonaisuutta.

Kyselytutkimuksen osalta luotettavuutta on pyritty lisäämään liitteenä olevalla kyselytutkimuslomakkeella sekä kuvaamalla taustatietoa vastaajista. Samoin vastausten määrä on tuotu lukijan tietoon. Aineiston käsittely on kirjoitettu auki ja sen valintaa on perusteltu myös teoreettisesta näkökulmasta. Opinnäytetyöhön on tuotu esimerkkejä aineiston analysoinnista sekä kyselytutkimuksen vastauksista. Kehittämistyön aikaiset havainnot ja keskustelussa esiin nousseet huomiot kirjattiin ylös, jotta päättämisvaiheen arviointi olisi todettuihin havaintoihin perustuvaa.

Opinnäytetyö on kokonaisuudessaan pyritty kirjoittamaan niin, että sen avulla samankaltainen toiminnallinen oppimisympäristö pystyttäisiin rakentamaan johonkin toiseen varhaiskasvatusyksikköön. Näin ollen samansuuntainen tutkimusasetelma voitaisiin luoda eri ympäristöön, sillä muutoksella, että tutkittavat henkilöt eivät olisi samat.

Vaikka tutkimuksessa on havainnoitu eri-ikäisiä lapsia ja kyselyyn vastasi useampi työntekijä, ei tutkimuksen tuloksia voi yleistää suppean aineiston ja lyhyen tarkasteluajan vuoksi.

8.2 Eettisyys

Eettisyyden näkökulmasta opinnäytetyöni koko prosessissa on huomioitu hyvän tieteellisen käytännön periaatteet. Näihin kuuluvat muun muassa eettisesti kestävät tiedonhankintamenetelmät ja tutkimusmenetelmät. Tiedonhankinnan tulee perustua alan tieteelliseen kirjallisuuteen ja tietolähteisiin, havaintoihin ja oman tutkimuksen analysointiin. (Vilkkä 2021, 37.) Teoreettinen tietoperusta on koottu ammattikirjallisuuteen ja tutkimusartikkeleihin pohjaten. Kehittämistyön aikaiset omat ja muilta kuulemani havainnot kirjattiin ylös, jotta näitä havaintoja voitiin käyttää kehittämistyön tuloksia ja johtopäätöksiä esittäessä sekä jatkotutkimusaiheita käsiteltäessä.

Tutkimuksen tulee noudattaa myös tutkimuksen avoimuutta ja kontrolloitavuutta. Tämän mukaan valmiissa tutkimuksessa tulee ilmoittaa esimerkiksi tutkimuksen mahdolliset rahoituslähteet, tietojen salassapitovelvollisuus ja vaihtelovelvollisuus. Tutkittavien ja toimeksiantajien nimiä ei mainita ilman asianosaisten lupaa. Tutkijan suhde tutkittavaan asiaan ja toimeksiantajiin sen sijaan on hyvän tavan mukaista ilmoittaa. (Vilkkä 2021, 41.) Oman opinnäytetyöni on kirjoitettu niin, että en ole maininnut tilaajan paikkakuntaa enkä nimeä. Kehittämistyöhön osallistuvia olen kutsunut heidän ammattinimikkeillään. Olen tuonut esiin suorittavani sosionomiopintoihini kuuluvaa harjoitteluani samaisessa varhaiskasvatusyksikössä, johon opinnäytetyöhöni liittyvä toiminnallinen oppimisympäristö rakennettiin.

Vaikka kehittämistyöni ensisijaisesti kuvaa uudenlaisen oppimisympäristön rakentamisen ja käyttöönoton prosessia, liittyy tutkimukseeni myös henkilöiden osallisuus. Varhaiskasvatusyksikön henkilökunnan havaintoja lasten toiminnasta kuultiin kehittämistyön aikaisen arvioinnin aikana. Heiltä myös kysyttiin kehittämistyön päättymisen jälkeen huomioita ja havaintoja liittyen lasten tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen ja vireystilan säätelyyn.

Näin ollen tutkimuksen tekemisessä on täytynyt huomioida myös ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Niiden mukaan tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa yksilölle eikä yhteisölle. Tutkimukseen osallistuvan osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja hänellä tulee olla oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Tutkittavan tulee myös olla tietoinen tutkimuksen tavoitteesta, sisällöstä ja käytännön toteutuksesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–9.) Varhaiskasvatuksen henkilöstöä informoitiin opinnäytetyöstäni ja heillä oli mahdollisuus lukea opinnäytetyön suunnitelma. Havainnot ja huomiot lasten toiminnasta oppimisympäristössä kirjattiin nimettöminä ja yleisellä tasolla. Vain niiden henkilöiden havainnot ja kokemuksia kirjattiin ylös, jotka antoivat siihen suostumuksensa. Suostumukseksi katsottiin anonyymi vastaaminen kyselyyn.

Tässä tutkimuksessa yhtenä osallisena olivat alaikäiset lapset. Opinnäytetyössäni ei kuitenkaan kerätty tai käsitelty heidän henkilötietojaan eikä heidän toimintaansa kohdistuvaa havainnointia tallennettu. Tällöin riittää, että tutkittavien huoltajia informoitiin tutkimuksesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 10.) Informointi tapahtui yleisellä tiedotteella, joka lähetettiin Daisy -ohjelman kautta huoltajille (liite 2). Myös huoltajilla oli mahdollisuus lukea opinnäytetyöni suunnitelma.

Työn tekemiseen liittyviä lupia olivat tutkimuslupa ja vaitiolositoumus, mitkä laadittiin tilaajan kanssa ennen tutkimuksen aloittamista sekä huoltajien informointi siitä, että heidän huollettavansa varhaiskasvatusyksikössä tehdään ko. opinnäytetyö.

8.3 Jatkotutkimusideoita

Opinnäytetyöhöni liittyvällä kyselyllä selvitettiin varhaiskasvatusyksikön henkilökunnan havainnot ja kokemuksia toiminnallisesta oppimisympäristöstä. Jatkossa olisi hyvä selvittää myös lasten kokemuksia. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella lasten toimintaa pidempiaikaisesti ja huomioida muuttuuko lasten toiminta toiminnallisen oppimisympäristön säännöllisellä käytöllä ja millaisia mahdolliset muutokset ovat. Jatkotutkimuksessa voisi myös tarkastella ketkä lapset hyötyvät eniten toiminnallisessa oppimisympäristössä toimimisesta.

Varhaiskasvatusyksikön henkilöstön kokemuksia toiminnan mallittamisesta olisi myös tärkeää selvittää. Kuinka he kokivat mallittamisen, saivatko he tarpeeksi ja oikeanlaista ohjausta vai olisiko mallittaminen ollut parempi tehdä jottenkin toisin.

Koska tämä opinnäytetyö on pyritty kirjoittamaan niin, että tämän avulla samankaltaisen oppimisympäristön voisi rakentaa toiseen varhaiskasvatusyksikköön, olisi tärkeää selvittää onnistuisiko tämä.

LÄHTEET

Aaltio, & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus. Saatavissa: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167> [viitattu 25.3.2025].

Ahonen, T. & Pulkkinen, L. 2023. Keskilapsuus. Teoksessa Pulkkinen, L., Ahonen, T. & Ruoppila, I. (toim.) Ihmisen psykologinen kehitys. 10. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–170.

Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisälönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*. 34 (4), 215–225. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987/78028> [viitattu 18.1.2025].

Guerrero, S., Núñez, M. & Corbacho, C. 2023. Shaping executive function in pre-school: The role of early educational practice. *Cognitive Development* 67. WWW-dokumentti. Saatavissa: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201423000497?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=93039dd18cd27100 [viitattu 12.4.2025].

Höynälänmaa, K. 2011. Kasvua säätelevät luonnonlait – opetussuunnitelman runko. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 194–198.

Innokylä s.a. Erätauko – dialoginen keskustelu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://innokyla.fi/fi/tyokalut/eratauko-dialoginen-keskustelu> [viitattu 18.1.2025].

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> [Viitattu 25.3.2025.]

Jyväskylän yliopisto s.a. Havainnointi eli observointi. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://sites.app.jyu.fi/mehu/fi/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/havainnointi-eli-observointi> [viitattu 26.4.2025].

Järvinen, I. 2017. Lapsen oman toiminnan ohjauksen tukeminen – Montessori-päiväkoti Aurinkoleijonassa. Turku amk. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opin- näytetyö. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/133781/Jarvinen_lida.pdf?sequence=1 [viitattu 12.4.2025].

Kananen, J. 2015. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keto, U. & Ollanketo, A. 2014. Työelämälähtöisen TK-toiminnan kehittäminen ammattikorkeakoulussa Benchmarking. Teoksessa Ollanketo, A. (toim.) Open house. Työelämälähtöisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan benchmarking. Mikkelin ammattikorkeakoulu. D: Vapaamuotoisia julkaisuja 35, 6–17. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/81935/URNISBN9789515884497.pdf?sequence=1> [viitattu 2.4.2025].

Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. ja Määttä S. 2023. Itsesäätely ja toiminnanohjaus. Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. 1. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Lillard, A., Heise, M., Richey, E., Tong, X., Hart, A. & Bray, P. 2017. Montessori Preschool Elevates And Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology* 8. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01783/full> [viitattu 12.4.2025].

Marshall, C. 2017. Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science of Learning* 2. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nature.com/articles/s41539-017-0012-7> [viitattu 26.4.2025].

Multanen, M. 2022. Luokanvirittäjä. 150 harjoitusta oppilaiden työskentelyn tukemiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäntyneva, M. 2016. Hallittu projekti. Jäntevästä suunnittelusta menestykselliseen toteutukseen. 1. painos. Helsinki: Helsingin seudun kauppakamari. E-kirja. Saatavissa: [https://kauppakamaritieto-fi.ezproxy.xamk.fi/ammattikirjasto/teos/hallittu-projekti-2016#kohta:Hallittu\(\(20\)projekti](https://kauppakamaritieto-fi.ezproxy.xamk.fi/ammattikirjasto/teos/hallittu-projekti-2016#kohta:Hallittu((20)projekti) [viitattu 1.6.2024].

Nummila, M. 2016. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen ja varhaiskasvatussuunnitelmien ECERS-R laatu. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustiede. Pro gradu -tutkielma. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49675/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605092458.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 22.5.2024].

Närhi, V. 2018. Adhd-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Berggren, K. & Härmäläinen, J. (toim). Adhd-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–156.

Opetushallitus. 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. PDF-dokumentti. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf [viitattu 22.5.2024].

Phillips-Silver, J. & Daza, M. 2018. Cognitive Control at Age 3: Evaluating Executive Functions in an Equitable Montessori Preschool. *Frontiers in Psychology* 3. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2018.00106/full> [viitattu 12.4.2025].

Pirilä, K. & Vehkaperä, U. 2013. Kehitä. Teoksessa Vehkaperä, U., Pirilä, K. & Roivas, M. (toim.) Innostu ja innovoi. Käsikirja innovaatioprojektioihin. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 126–139. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/122437/Innostu_ja_innovoi.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 21.5.2024].

Pulkkinen, E. & Rautio, S. 2009. ”Tämä tosiaan on lasten maailma, jossa lapsilla on se vapaus valita työnsä” Montessoripedagogiikan vahvuuksia päivähoidossa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. PDF-dokumentti. Saatavissa:

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/7019/pulkkinen_elina_rautio_salla.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 12.4.2025].

Raittila, R. & Siippainen, A. 2022. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 3. painos. Tampere: Vastapaino oy, 202–208.

Randolph, J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D., Manuel, A., Michaels, S., Rosenstein, D., McPherson, W., O’Grady, R. & Lillard, A. 2023. Montessori education’s impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell systematic reviews* 19. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cl2.1330> [viitattu 12.4.2025].

Saarinen, A., Lyytinen, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2023. Varhaislapsuus. Teoksessa Pulkkinen, L., Ahonen, T. & Ruoppila, I. (toim.) Ihmisen psykologinen kehitys. 10. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–94.

Salmi, M. 2021. Lasten aktiivisuuden ja tarkkavuuden säätelyn kehityksen haasteet ja oppimisen tukeminen esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia lasten kasvun ja oppimisen tukemisesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu-työ. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/153060/Salmi_Milla_opinayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 12.4.2025].

Sandberg, E. 2023. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saramäki, V. 2020. Ohjaajan rooli montessoripäiväkodissa. Savonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Opinnäytetyö. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/354525/Saramaki_Venla.pdf?sequence=2&isAllowed=y [viitattu 12.4.2025].

Savolainen, F-M. 2018. Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103920/1530511274.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 22.5.2024].

Suominen, J. 2016. Lapsen toiminnanohjauksen kehittyminen ja sen huomioiminen varhaiskasvatuksessa. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Opinnäytetyö. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/116175/Suominen_Juuli.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 26.4.2025].

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. PDF-dokumentti. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko_Rantanen_Tutkimuksellinen_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 8.5.2025].

Tompuri, M. 2016. Tenavat tasapainoon. Näin autat lasta säätelämään vireyttä ja kuormitusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Toinen painos. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. PDF-dokumentti. Saatavissa https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2020.pdf [viitattu 21.5.2024].

Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus

Vuori, J. 2021. Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen-ja-verkkokasikirjaan/> [viitattu 25.3.2025].

Wilander, S. 2018. Montessoripedagogiikka. Oppimisen iloa. Porvoo: Bookwell.

KYSELYLOMAKE

Hei!

Toiminnallinen oppimisympäristö on ollut käytössä nyt muutaman kuukauden ajan. Toivon saavani teiltä opinnäytetyötäni varten kirjallisesti havaintoja ja huomioita liittyen lasten toiminnanohjaukseen, tarkkaavuuteen ja vireystilaan ko. ympäristössä. Myös kaikki muut huomiot ja havainnot ovat tervetulleita ja arvokkaita. Jokaiselle aihealueelle on oma paperinsa, johon on koottu lyhyt kuvaus aiheesta.

Kiitoksin ja syysterveisin

Anne

Kuvausten lähteet:

Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. ja Määttä S. 2023. Itsesäätely ja toiminnanohjaus. Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. 1. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Multanen, M. 2022. Luokanvirittäjä. 150 harjoitusta oppilaiden työskentelyn tukemiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Närhi, V. 2018. Adhd-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Berggren, K. & Hämmäläinen, J. (toim). Adhd-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–156.

Sandberg, E. 2023. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tompuri, M. 2016. Tenavat tasapainoon. Näin autat lasta säätellemään viireyttä ja kuormitusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tarkkaavuus

Tarkkaavuus on kykyä keskittyä tietoisesti tavoitteen kannalta olennaisiin asioihin. Tarkkaavuuden säätely voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: suuntaamiseen, ylläpitämiseen, jakamiseen ja siirtämiseen. Tarkkaavuuden suuntaaminen tarkoittaa huomion kohdentamista olennaiseen asiaan tai kohteeseen sekä epäoleellisten asioiden huomiotta jättämistä. Tarkkaavuus voi suuntautua sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Tietoisesti suunnatun tarkkaavuuden aikana yksilö on tietoinen tavoitteistaan ja ohjaa omaa toimintaansa tavoitteensa saavuttaakseen. Tiedostamaton tarkkaavuuden suuntautuminen tarkoittaa reagoitua ulkoisiin ärsykkeisiin, kuten äkillisiin ääniin tai poikkeaviin, voimakkaisiin näköhavaintoihin. Tiedostamattoman tarkkaavuuden suuntautumisen tarkoituksena on huomioida yllättävät tilanteet ja reagoida niihin tarvittaessa itseä ja/ tai toisia suojaavasti. (Sandberg 2023, 51, 60–61.)

Tarkkaavuuden ylläpitäminen on kykyä ylläpitää tarkkaavuutta tietyssä, määritellyssä kohteessa halutun ajan ja/ tai ympäristön vaatimusten mukaisesti. Tarkkaavuuden jakaminen puolestaan kahden tai useamman tarkkaavuutta vaativan tehtävän suorittamista yhtäaikaisesti. Tällöin huomio jaetaan asiasta tai tehtävästä toiseen. Tarkkaavuuden siirtämisessä on kyse huomion siirtämisestä joustavasti asiasta, kohteesta tai toiminnasta toiseen. (Sandberg 2023, 51, 61–63.)

Vireystila

Vireystilalla tarkoitetaan yksilön kokonaisvaltaista läsnäolon tilaa, joka huomioi niin fyysisen kuin psyykkisen toimintakyvyn. Se kuvaa yksilön aktivaatiotasoa tai toimintavalmiutta ja vaikuttaa siihen, kuinka yksilö suoriutuu toiminnasta, jonka äärellä hän on. Vireystilaan vaikuttavat erilaiset aistiärsykkeet, motivaatio, koettu kuormitus ja tunteet. Unella, levolla ja ravinnolla on suuri merkitys vireystasoon. (Multanen 2022, 53; Tompuri 2016, 23.)

Vireystila vaihtelee syvästä unesta aktiiviseen toimintaan. Vireystila jaetaan usein kolmeen: ylivireyteen, alivireyteen ja optimaaliseen vireystilaan. Optimaalisessa vireystilassa yksilön toimintakyky on parhaimmillaan, työskentely ja toiminta on sujuvaa ja esimerkiksi uuden oppiminen onnistuu. Optimaalinen vireystila mahdollistaa myös aktiivisen toiminnan muiden kanssa. Alivirittyneessä tilassa yksilön aloitekyky vähenee ja sekä toimeen tarttuminen että toiminnassa pysyminen hankaloituu. Alakuloisuuden ja väsymyksen kokemukset liittyvät usein alivireyteen. Ylivireys näkyy usein impulsiivisena ja epäjohtomukaisena toimintana. Se voi näkyä myös ahdistuksena ja/ tai jännityksenä. Yksilön ollessa ylivirittynyt, hänen aivojensa suoriutumiskyky ja keskittymiskyky heikkenevät, mikä vaikeuttaa oppimista, muistamista ja tunteiden säätelyä. (Multanen 2022, 53.)

Toiminnanohjaus

Toiminnanohjauksen taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä omaa toimintaansa tilanteen vaatimusten mukaisesti. Niitä käytetään ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden tahdonalaiseen säätelyyn. Toiminnanohjauksen käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta sen ajatellaan koostuvan useista toisiinsa kytkeytyvistä taidoista. Toiminnanohjauksen katsotaan rakentuvan kolmesta perustoiminnosta: inhibitiosta, työmuistista ja joustavuudesta. (Klenberg ym. 2020, 14; Närhi 2018, 144.) Perustoimintojen lisäksi toiminnanohjaukseen voidaan katsoa kuuluvan suunnitelmallisuuden, aloitekyvykkyyden ja vaihteellisen toteuttamisen. Myös tarkkaavuus, kyky toimia järjestelmällisesti, kyky arvioida omaa toimintaa sekä kyky säädellä tunnetiloja että käyttäytymistä kuuluvat ovat toiminnanohjauksen osia. (Sandberg 2023, 93.)

Inhibitio on sekä taitoa jättää toimintoa häiritseviä ärsykeitä huomioimatta (esimerkiksi ympäristön äänet) että kykyä viivästyttää reagointia tai jättää reagoimatta ärsykkeeseen (esimerkiksi oman puheen hillitseminen, jotta voi kuunnella toista). Työmuistin tehtävä toiminnanohjauksessa on lyhytkestoisesti pitää mielessä tilanteen ja toiminnan kannalta oleellista informaatiota sekä ohjata ajattelua olennaisiin asioihin. Joustavuus on kykyä vaihtaa toiminnan kohdetta, toimintatapaa tai näkökulmaa. Tätä kykyä tarvitaan esimerkiksi erilaisissa siirtymätilanteissa, joissa jokin toiminto lopetetaan ja aloitetaan uusi. (Klenberg ym. 2020, 14–15; Närhi 2018, 144–145.)

Muut huomiot ja havainnot

TIEDOTE HUOLTAJILLE

Hei!

Huollettavasi päiväkotiin on keväällä rakennettu toiminnallinen oppimisympäristö. Toiminnallinen oppimisympäristö on rakennettu varhaiskasvatuksen erityisopettajan X.X:n ja allekirjoittaneen toimesta. Mukana ovat olleet myös päiväkodin johtaja ja varajohtaja.

Toiminnallisen oppimisympäristön rakentaminen, käyttöönotto ja käyttökokeuksia tullaan kokoamaan opinnäytetyöhöni, jonka on tarkoitus valmistua tämän vuoden loppuun mennessä. Opinnäytetyö liittyy sosionomiopintoihini, joita suoritan Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyölle on myönnetty tutkimuslupa kaupungin varhaiskasvatukselta ja opinnäytetyön suunnitelmani saa tarvittaessa luettavaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajalta.

Opinnäytetyössäni oppimisympäristön käyttökokemukset kerätään päiväkodin henkilökunnalta anonyymisti yleisellä tasolla.

Vastaan mielelläni opinnäytetyöhöni liittyviin kysymyksiin.

Syksyisin terveisin,
Anne Paavola, b*****@edu.xamk.fi