

**Päiväkotikoulujen oppimisympäristön rakentuminen –
Päiväkotikouluhankkeiden suunnittelu ja
rakennusvaihetta edeltävä toiminta**

Elma Hyöky ja Mariella Kinnunen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevät 2023
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hyöky, Elma & Kinnunen, Mariella. 2023. Päiväkotikoulujen oppimisympäristön rakentuminen - päiväkotikouluhankkeiden suunnittelu ja rakennusvaihetta edeltävä toiminta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 63 sivua.

Uusia tiloja varhaiskasvatukselle, kouluille ja päiväkotikouluille on rakennettu, rakennetaan ja tullaan rakentamaan eri puolille Suomea. Ne ovat suuria investointeja, joiden käyttöikä tulee olla pitkä ja näin myös resurssiviisas. Fyysisten oppimisympäristöjen tutkimusta on kuitenkin melko vähän, varsinkin varhaiskasvatuksen osalta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mitä erityisesti päiväkotikoulujen fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelu- ja rakennusvaiheessa tulisi ottaa huomioon. Selvitimme, millaisia oppimisympäristötekijöitä varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta pitää tärkeänä sekä sitä, miten näiden ryhmien kokemukset eroavat keskenään.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena. Aineisto on osa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa vuonna 2022 kerättyä aineistoa oppimisympäristöistä. Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 73 varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan jäsentä, joista suurin osa on opettajia. Aineistonkeruu tapahtui kyselylomakkeella, jossa oli standardoitujen kysymysten lisäksi avoimia kysymyksiä. Oppimisympäristötekijöiden koettua tärkeyttä tarkasteltiin muuttujien keskihajonnalla. Varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan välisiä eroja tarkasteltiin Mann-Whitney *U* -testillä. Laadullista aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että fyysisissä oppimisympäristöissä on useita erittäin tärkeäksi koettuja oppimisympäristötekijöitä, ja että varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilöstön välillä on eroa siinä, mitä tekijöitä he kokivat tärkeänä ja mitä he toivovat oppimisympäristöltä. Tärkeänä koettiin, että fyysisissä oppimisympäristöissä on tarpeeksi jakotiloja, henkilökunnan työtiloja ja lapsille rauhallisia soppeja ja leikkipaikkoja. Lisäksi toivottiin, että akustiikkaan panostetaan entistä enemmän, ja että tilat ovat tarpeeksi väljät. Tutkimus antaa lisäarvoa päiväkotikouluhankkeiden suunnittelu- ja rakennusprosessiin sekä luo yleistä käsitystä nykyaikaisen varhaiskasvatuksen ja alakoulun fyysisestä oppimisympäristöstä.

Asiasanat: oppimisympäristö, varhaiskasvatus, alakoulu, päiväkotikoulu, rakennussuunnittelu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 MONINAINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	8
2.1 Oppimisympäristöt tutkimuskirjallisuudessa.....	8
2.2 Oppimisympäristöt lainsäädännössä ja ohjaavissa asiakirjoissa	9
3 SUOMALAISTEN VARHAISKASVATUS- JA ALAKOULURAKENNUSTEN HISTORIA	12
3.1 Lastentarhatoiminnasta varhaiskasvatukseksi.....	13
3.2 Peruskouluympäristöt.....	16
3.3 Varhaiskasvatuksen ja alakoulun nivelvaihe	17
4 RAKENNUSHANKKEEN TOTEUTTAMINEN.....	18
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
6.1 Tutkimukseen osallistujat.....	23
6.2 Tutkimusaineisto.....	23
6.3 Aineiston analyysi	26
6.3.1 Määrällisen aineiston analyysi	27
6.3.2 Laadullisen aineiston analyysi	27
6.4 Eettiset ratkaisut.....	28
7 TULOKSET.....	30
7.1 Tärkeät tekijät oppimisympäristön näkökulmasta sekä erot tutkittujen ryhmien välillä.....	31
7.1.1 Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys	32

7.1.2	Mukavuus ja terveys.....	38
7.1.3	Uudenaikaisuus, perinteisyys ja joustavuus	43
POHDINTA		48
7.2	Tulosten tarkastelu	48
7.3	Johtopäätökset	50
7.4	Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	56
LÄHTEET		59
LIITTEET		66

1 JOHDANTO

Oppimisympäristöihin on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä ympäristö vaikuttaa lasten kehitykseen suuresti (Al-Ayash, ym. 2022). Muun muassa leikin merkitys lasten kehitykselle on valtava, ja siten erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen, mutta myös perusopetuksen oppimisympäristöissä tulee kiinnittää huomioita siihen, että fyysisessä ympäristössä on tarvittavat puitteet (Manninen, 2007, s. 94–97). Vaikka rakennus ei itsessään vaikuttaisi oppimiseen, on sillä suuri merkitys oppimisen edellytyksissä (Kuuskorpi, 2012).

Tilastokeskuksen (2022) selvityksen mukaan vuonna 2021 varhaiskasvatukseen osallistui 230 600 lasta, joista suurin osa (186 200) kunnan järjestämään. Varhaiskasvatukseen osallistui alle 3-vuotiaita lapsia 35 %, ja 3–5-vuotiaita 87 % (Tilastokeskus, 2022). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt vaikuttavat siis valtaosaan Suomessa asuvien lasten ja perheiden elämään.

Varhaiskasvatusta, esikoulua ja perusopetusta toteutetaan Suomessa inklusiivisten periaatteiden sekä kolmiportaisen tuen mallin mukaan, mikä tulee huomioida oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja rakennettaessa. Kasvatus- ja opetusrakennusten tulisi olla inklusioystävällisiä sekä lapsen kasvua, oppimista ja kehitystä tukevia oppimisympäristöjä. (Perusopetuslaki, 2018; Varhaiskasvatuslaki, 2018; Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Tähän tarvitsemme kuitenkin tietoa: millaisiin fyysisiin ominaisuuksiin meidän tulee kiinnittää huomiota jo suunnittelu- ja rakennusvaiheessa, jotta varhaiskasvatus- ja alakouluympäristölle voidaan mahdollistaa turvallinen, pedagoginen ja monipuolisesti kestävä tila?

Emme tunnista yhtään suoraan päiväkotikouluja käsittelevää tutkimusta, mutta löysimme aiheita sivuavia tutkimuksia ja artikkeleita. Päiväkotikoulujen tarkoituksena on kiinnittää huomiota erityisesti nivelvaiheisiin ja mahdollistaa joustava siirtyminen kasvun, oppimisen ja kehityksen polun eri vaiheissa. Päiväkotikoulu ei ole käsitteenä uusi, mutta sitä ei kuitenkaan ole määritelty tutkimuksellisesti aiemmin juuri lainkaan. Onkin

syytä perehtyä siihen, mistä päiväkotikouluissa todellisuudesta puhutaan: onko kyseessä päiväkoti ja koulu samassa pihapiirissä tai jopa pidemmän välimatkan päässä? Tämän kaltaisia "päiväkotikouluja" on ollut Suomessa jo pidemmän aikaa, mutta tässä tutkimuksessa päiväkotikoulu määritellään uudisrakennukseksi, joka on lähtökohtaisesti rakennettu tai vaihtoehtoisesti remontoitu päiväkotikouluksi. Näin voimme varmistaa sen, että tutkimuksessa tarkasteltavat ja puhuttavat päiväkotikoulun oppimisympäristöt on suunniteltu pedagogisesti toimiviksi kokonaisuuksiksi.

Jyväskylän kaupunki on rakentanut vuosien 2019-2022 aikana yhteensä kolme uutta päiväkotikoulua. Kaupungin sivuilta (ks. Jyväskylän kaupunki) löytyy yksityiskohtaisempaa tietoa kustakin yksiköstä. Jyväskylän kaupunki on myös aloittanut uuden päiväkotikouluhankkeen keskusta-alueella, jonka on tarkoitus valmistua vuoden 2025 loppuun mennessä.

Päiväkotikoulujen tutkimuksellisen aukon ymmärtää aiheen uutuuden takia, mutta tutkimusta varhaiskasvatuksen fyysisistä oppimisympäristöistä on niin ikään vähän. Se osittain johtunee siihen soveltuvien mittareiden puutteesta (Knauf, 2020). Haasteena on myös se, että arkkitehtien ja opettajien välillä on eroja siinä, miten he käsittävät hyvän oppimisympäristön (Young, Cleveland & Imms, 2020). Herääkin kysymys kuinka uudet päiväkotikouluhankkeet rakentuvat, ja kuinka varhaiskasvatuksen näkökulmat huomioidaan suunnitteluvaiheessa? Nämä kysymykset mielessämme lähdimme tutkimaan sitä, miten päiväkotikoulujen oppimisympäristö rakentuukaan.

Tutkimuksen tavoitteena onkin löytää yhtäältä päiväkotikoulujen hyväksi havaittuja ratkaisuja ja toisaalta niiden mahdollisia kehittämiskohteita. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä päiväkotikoulujen oppimisympäristöstä kaikille niille, jotka ovat suunnittelemassa tai rakentamassa niitä. Oppimisympäristöt ja arkkitehtuuri tarvitsevat tuekseen tutkimusta, jotta uusista kasvatus- ja opetusrakennuksista on mahdollisuus saada mahdollisimman laadukkaita.

Tutkimuksessa on hyödynnetty Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen Kunnallisanalan kehittämissäätiön (KAKS) rahoittaman

oppimista ja hyvinvointia tukevien oppimisympäristöjen suunnittelututkimuksen tutkimusaineistoa. Tutkimuksessa mitattiin kyselylomakemuodossa varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemuksia erilaisten oppimisympäristötekijöiden tärkeydestä. Keskitymme tutkimuksessa erityisesti oppimisympäristön fyysiseen ulottuvuuteen, ja ennen kaikkea siihen osaan, johon rakennuksen suunnittelu- ja rakennusvaiheessa voitaisiin vaikuttaa. Tilahankkeiden kustannuksista ja rakennuksen toiminnallisista tavoitteista päätetään jo rakennushankkeen alkuvaiheessa ja tästä syystä eri ammattiryhmien osallistaminen jo tarve- ja hankesuunnittelun vaiheissa on tärkeää. Onkin hyvä tietää, missä vaiheessa päiväkotikoulujen - tai muiden julkisten rakennushankkeiden - kokonaisuuksiin voidaan vaikuttaa. Tästä syystä sivuamme tutkimuksen teoriaosuudessa myös kunnallisen päätöksenteon perusteita sekä rakennushankkeiden eri vaiheita.

2 MONINAINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristöt nimensä mukaisesti liittyvät ympäristöön, missä oppimista tapahtuu. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on nimenomaan fyysinen oppimisympäristö ja se mihin suunnittelu- ja rakennusvaiheessa voidaan vaikuttaa. On tärkeää, että fyysinen ympäristö antaa taitojen opettelemiselle hyvät mahdollisuudet niin, että se tukee kaiken tasoisten lasten kehitystä (Borowczyk, 2018). Seuraavissa luvuissa avaamme oppimisympäristön käsitettä, ja siihen liittyviä säädöksiä, erityisesti fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta.

2.1 Oppimisympäristöt tutkimuskirjallisuudessa

Oppimisympäristöjä on pyritty määrittelemään jo kauan, eikä yksiselitteistä määritelmää ole olemassa. Fyysistä oppimisympäristöä ja sen yhteyttä oppimiseen on tutkittu viime vuosikymmenenä hieman enemmän kuin aiemmin. Aiempaa tutkimusta on melko vähän (Manninen, 2007, s. 63), mutta nykyään tutkimusta on tehty enemmän ja sitä löytyy erityisesti koulujen luokkahuoneista (Knauf, 2020). Oppimisympäristöjä on tutkittu usein pedagogiikan ja didaktiikan kautta (Manninen, 2007, s. 16; Suhonen, ym. 2014; Rutanen, 2013). Tutkimukset todistavat sen, miten ympäristö vaikuttaa akateemisiin taitoihin silloin, kun mittarina on oppimistulokset. Haasteena on, että tämä ei sovi varhaiskasvatukseen, jonka fyysisistä oppimisympäristöistä tutkimusta onkin hyvin vähän. (Knauf, 2020).

Oppimisympäristöstä on puhuttu käsitteenä jo 1930-luvulla, jolloin se liittyi lähinnä luokkahuoneopetukseen (Manninen ym. 2007, s. 15). 1960-luvulla määritelmään tuotiin mukaan myös sosiaalinen ja fyysinen oppimisympäristö ja tietotekniikan kehityksen myötä oppimisympäristö terminä laajeni koskemaan myös virtuaalista oppimisympäristöä (Manninen ym., 2007, s. 15). Nykyiseen oppimisympäristön määritelmään liittyy vahvasti konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa on keskeistä, että ihmiset ovat vuorovaikutuksessa

ympäristön kanssa. Tällöin oppimisympäristöstä puhutaan enemmänkin prosessina, joka rakentuu jatkuvasti ihmisten, toiminnan ja ympäristön vaikuttaessa toisiinsa. (Manninen ym., 2007, s. 16; Raittila, 2011, s. 62; Ferreira ym. 2018; Knauf, 2020.) Tärkeää on muistaa, että oppimista tapahtuu myös informaaleissa oppimisympäristöissä, ja se onkin erityinen paikka lasten oppimiselle (Ferreira ym., 2018). Oppimisympäristön nähdäänkin olevan kaikkialla (Brown & Lippincott, 2003), jolloin on myös ymmärrettävää, että se näyttäytyy jokaiselle yksilölle erilaisena (Piispanen, 2008; Raittila, 2011, s. 62).

Oppimisympäristöihin on kiinnitetty huomiota jo pitkään. Kiinnostus oppimisympäristöistä - ja erityisesti fyysisistä oppimisympäristöistä - on lisääntynyt viime vuosien aikana ja se näkyy myös hiljalleen kasvavassa tutkimusten määrässä. Esimerkiksi vuonna 2016 uudistuneen opetussuunnitelman sekä avointen ja joustavien oppimisympäristöjen ja näiden mukana tulleen koulu-uudistuksen myötä koulujen arkkitehtuuriin ja fyysiseen oppimisympäristöön on kiinnitetty enemmän huomiota (Niemi, 2020).

Learning Environment Design (LED) -viitekehys, eli oppimisympäristöjen suunnitteluviitekehys (Mäkelä, 2018), on yksi merkittävä työkalu, joka on kehitetty oppimista ja hyvinvointia edistävien oppimisympäristöjen yhteissuunnitteluun ja arviointiin (Mäkelä & Kankaanranta, 2021). Oppimisympäristön moninaisuuden vuoksi on tärkeää ottaa suunnitteluprosessiin mukaan myös opettaja-, oppilas- ja henkilökuntaa, jotta voidaan tuottaa oppimisympäristö, joka vastaa opetusmenetelmiä (Nuikkinen, 2009).

2.2 Oppimisympäristöt lainsäädännössä ja ohjaavissa asiakirjoissa

Nykyllä lainsäädännöllä oppimisympäristöille on asetettu erilaisia tavoitteita ja ohjeita, jotka eivät tosin ole kovinkaan konkreettisia. Varhaiskasvatuslain (2018, 10 §) mukaan ”varhaiskasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset huomioon ottaen.” Perusopetuslaissa (2018, 29 §) oppimisympäristöstä on

säädetty lähinnä kohdassa oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa mainitaan, että opiskeluympäristön tulee olla turvallinen. Laki ottaa kuitenkin kantaa lähinnä fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen väkivaltaan ja tapaturmiin sekä niiden seurauksena tapahtuviin toimiin. Näiden lisäksi perusopetuslaissa (48 §) on määritellyt tavoitteet ja perusteet aamu- ja iltapäivätoiminnalle. Tavoitteissa säädetään, että ”aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee tarjota lapsille monipuoliset mahdollisuudet osallistua ohjattuun ja virkistävään toimintaan sekä mahdollistaa lepo rauhallisessa ympäristössä, ammattitaitoisen ja tehtävään soveltuvan henkilön valvonnassa.”

Opetussuunnitelmien perusteissa on myös hieman määritelty oppimisympäristöjä. Uusimmassa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (2022) oppimisympäristöä määritellään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Tarkemmin kuvattuna oppimisympäristöillä tarkoitetaan ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2014, s. 28). Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 23) oppimisympäristö määritellään lähes samalla tavalla, lukuun ottamatta tarvikkeita ja kehityksen sijaan puhutaan kasvusta. Esiopetussuunnitelma (2014, s. 23–24) kuvaa sisä- ja ulkotilat, rakennetun ympäristön ja lähiluonnon sekä teknologian ja yhteistyökumppanit oppimisympäristöinä, jotka yhdessä muodostavat pedagogisesti monitahoisia ja joustavia kokonaisuuksia. Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimisympäristöillä puolestaan tarkoitetaan ”tiloja, paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytänteitä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”. Näiden lisäksi oppimisympäristöön liitetään ”välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään” (Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 27).

Ohjaavissa asiakirjoissa on erilaisia tavoitteita ja vaatimuksia pedagogiikalle ja sen myötä myös oppimisympäristöille, jolloin opetussuunnitelmissa on jonkin verran käsitelty myös fyysistä oppimisympäristöä. Varhaiskasvatussuunnitelman, esiopetussuunnitelman ja perusopetussuunnitelman perusteiden asettamien vaatimusten pohjalta on

löydettävissä tavoitteita fyysisille oppimisympäristöille, jotka ovat lähes kaikissa asiakirjoissa samalla identtisiä. Suoria ohjeita fyysisten oppimisympäristön rakentamiseen ei ole, mutta asiakirjat tuovat esiin tärkeitä teemoja: ergonomia, ekologisuus, esteettömyys, viihtyvyys, siisteys, sisäilman laatu ja tilojen akustiikka sekä valaistus (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 24; Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 28; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 28).

Opetussuunnitelmien eri kohdista on löydettävissä myös fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä tavoitteita. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 16) laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden yhteydessä todetaan, että "opeteltavia tietosisältöjä enemmän lasten laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen vaikuttaa se, millaisiksi oppimisympäristöt rakennetaan". Lisäksi itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -osa-alueella kuvataan, miten "Lasten kanssa harjoitellaan erilaisia taitoja, kuten pukeutumista, ruokailua sekä henkilökohtaisesta hygieniasta ja omista tavaroista huolehtimista" (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 25). Itsestä ja toisista, sekä omista tavaroista ja yhteisestä ympäristöstä huolehtimisen taitoja opetellaan myös esi- ja perusopetuksessa (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17; perusopetussuunnitelman perusteet, s.100). Fyysisiä oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja rakennettaessa tulee huomioida myös digitaalisen osaamisen ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen osa-alueet. Opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat siihen, miten digitaalisia välineitä ja ympäristöjä tulee voida käyttää monipuolisesti ja luontevasti lasten kanssa eri tilanteissa (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 18; Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 28; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 26). Varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman perusteissa tuodaan selkeästi esille myös tavoite innostaa lasta liikkumaan monipuolisesti sisällä ja ulkona. Oppimisympäristöjen tulisikin tukea luontevasti lasta monipuoliseen ja vauhdikkaaseen fyysiseen aktiivisuuteen niin omaehtoisesti kuin ohjatustikin ja näin tukea lapsen kasvua, kehitystä, hyvinvointia ja oppimista

(Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17, 18; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 29, 50).

Lisää ohjeita fyysisen oppimisympäristön rakentamiselle on niissä kohdissa opetussuunnitelmia, joissa puhutaan, kuinka ympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä ja niiden tulee "edistää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaista tervettä kasvua ja kehitystä" (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 13; Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 28; Valtioneuvoston asetus (422/2012) 4 §).

Edellä olevan lisäksi suomalaista kasvatusta ja opetusalan oppimisympäristöä rakennettaessa tulee huomioida, että varhaiskasvatus- ja perusopetusjärjestelmä tarjoaa palvelua inklusion periaatteiden ja kolmiportaisen tuen perusteiden mukaisesti (Perusopetuslaki, 2018; Varhaiskasvatuslaki 2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 15). Näiden toteutumiseen vaikuttaa myös monet tiloihin ja teknisiin ratkaisuihin kuuluvat tekijät, sillä fyysiset oppimisympäristöt vaikuttavat hyvinvointiin, osallisuuteen ja oppimiseen (Siiskonen, ym. 2021, s. 87, 88). Varhaiskasvatuslaissa (2022, §10) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 34, 35) kirjataan, kuinka oppimisympäristöissä "on huomioitava esteettömyys ja lasten yksilölliset tuen tarpeet, sekä mahdollisuus toimia joustavasti erikokoisissa ryhmissä". Tähän liittyy myös perusopetussuunnitelmassa (2014, s. 29) esiintyvä vaatimus ympäristölle tarjota eriyttämisen mahdollisuuksia. Myös esiopetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 24) esitetään ympäristön tärkeänä tehtävänä voivan tarjota jokaiselle työskentely- ja leikkirauha.

3 SUOMALAISTEN VARHAISKASVATUS- JA ALAKOULURAKENNUSTEN HISTORIA

Päivähoitojärjestelmän kehittyminen varhaiskasvatukseksi on ollut pitkä prosessi, jonka muotoutumiseen on vaikuttaneet niin yhteiskunnalliset kuin ideologisetkin muutokset (Alila ym., 2014). Tässä luvussa avaamme päivähoitojärjestelmän kehittymistä erityisesti fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta, unohtamatta kuitenkaan sitä, kuinka yhteiskunnallinen kehitys ja lainsäädännön muutokset näkyvät myös oppimisympäristössä. Tämän jälkeen avaamme vielä hieman alakoulun oppimisympäristön kehittymistä sekä varhaiskasvatuksen ja koulun nivelvaihetta.

3.1 Lastentarhatoiminnasta varhaiskasvatukseksi

Lastentarhatoiminta on alkanut Suomessa jo vuonna 1880 Fröbelin pedagogiikkaan perustuen (Meretniemi ym. 2017; Meretniemi, 2015). Lähtökohtana oli huolehtia köyhien kotien lasten ravinnosta ja terveydestä sekä tarjota suunnitelmallista kasvatusta (Ranta, 2021). Fröbeliläinen lastentarhaympäristö tarjosi puitteet lapsen aktiiviselle oppimiselle leikin avulla (Meretniemi ym., 2017; Sillanpää, 2021). Leikki, toiminnallisuus, työkasvatus ja oppiminen olivatkin keskeisiä Fröbelin pedagogiikan piirteitä (Ranta, 2021). Vuonna 1888 Hanna Rothmanin perustaman kansanlastentarhan tarkoituksena oli auttaa vähävaraisia koteja lasten kasvattamisessa. Kokopäivähoito nähtiin tuolloin vielä köyhäinhoitona ja Rothmanin lastentarhaa voidaankin pitää aikansa merkittävänä perheiden ja lasten tukipalveluna. (Meretniemi, 2015.)

Ensimmäinen lastentarhaksi suunniteltu rakennus valmistui Forssaan vuonna 1901, mutta lastentarhatoiminnan alkuvaiheessa suurin osa lastentarhoista toimi kuitenkin väliaikaisissa, alkeellisissa tiloissa (Sillanpää, 2021). Vuonna 1919 Lastentarhaopettajayhdistyksen sihteeri Elsa Borenius sai tehtäväksi tarkastaa lastentarhojen tiloja ja hän raportoi kouluhallitukselle osan tiloista olevan puutteellisia sekä korosti tarvetta rakentaa lastentarhoille pysyviä, toimintaan suunniteltuja tiloja (Sillanpää, 2021). Suunniteltuja lastentarhoja alkoi hiljalleen rakentua.

Rothmanin perustama kansanlastentarha tarvitsi lapsimäärän kasvaessa lisää tilaa ja näin Wivi Lönnin suunnittelema Ebeneser-talo valmistui vuonna 1908 (Ebeneser-säätiö). Talo ja sen toiminta toimi tilallisesti sekä pedagogisesti lastentarhatoiminnan edelläkävijänä, jossa järjestettiin lisäksi myös lastentarhanopettajakoulutusta aina vuoteen 1993 (Sillanpää, 2021). Vuosina 1925–1938 Ebeneserin johtajana toiminut Elin Waris näki hyvän lastentarhaympäristön sisältävän aurinkoisia huoneita, jotka ovat sopivia yhdelle lapsiryhmälle, kodinomaisen sisustuksen sekä yhden suuremman salin, jossa lastentarhan lapset voivat kokoontua kuin suuri perhe (Sillanpää, 2021).

Lainsäädännöllisesti päivähoitoa kuitenkin ohjasi köyhäinhoitolaki (1922) ja hallinnollisten muutosten jälkeen vuonna 1927 säädettiin laki lastentarhain valtionavusta (ks. Alila ym., 2014). Lain rinnalle annettiin myös asetus lastentarhoista (296/1927), jonka yhtenä tavoitteena oli yhdenmukaistaa sekä turvata tarkoituksenmukaiset toimitilat (Sillanpää, 2021). Vuonna 1936 astui voimaan lastensuojelulaki, johon liitettiin myös päivähoitoa koskevat säännökset. Lastentarhatoiminta ja nykymuotoinen varhaiskasvatus ulottuivat hiljalleen lainsäädännön tasolle, jonka myötä se koettiin myös yhteiskunnallisesti arvokkaaksi palveluksi.

Sotien jälkeen, 1940-luvulla, yhteiskunnan tasolta lastentarhatoiminnan laajentamiseen kohdistui voimakasta painetta, sillä äidit siirtyivät entistä enemmän ansiotyöhön ja näin päivähoidon perimmäinen tarkoitus köyhäinhoitona heikkeni (Meretniemi, 2015). Tällöin alettiin myös suunnitella uudelleen esimerkiksi lastentarhoihin tulevia kalusteista, jotka sopivat lapsille, olivat kestäviä sekä käytännöllisiä. Lastentarhat haluttiin edelleen nähdä viihtyisinä, kodinomaisina ympäristöinä – laitosmaista ympäristöä mieleisempänä, joissa tuli kiinnittää huomiota väreihin, muotoihin ja koristeluun (Meretniemi, 2015).

Alilan ja Kinoksen (2014) mukaan nykyisen suomalaisen päivähoidon ja myös varhaiskasvatuksen synty voidaankin nähdä sijoittuvan vasta sotien jälkeiseen aikaan, jolloin sekä yhteiskunnan jälleenrakennus että hyvinvointivaltion perusedellytyksien valmistelut alkoivat. Tällöin päivähoidon

ideologia oli kuitenkin vielä pitkälti työvoima- ja sosiaalipoliittinen ja nykymuotoinen päivähoitojärjestelmä luominen alkoi vasta päivähoitolain (36/1973) astuttua voimaan (Alila & Kinos, 2014).

Hyvinvointivaltion muodostuminen tapahtui varsinaisesti 1960–1970 luvuilla (Möttönen 2011), jolloin sosiaali- ja terveyspalveluiden tarjonta laajeni sekä vuoden 1973 laki lasten päivähoidosta velvoitti kuntia huolehtimaan päivähoitopaikkojen saavutettavuudesta (Rauhala 1996). Lisäksi laissa määriteltiin päiväkodin lasten maksimimääräksi sata lasta ja samalla päivähoito sai myös tilallisen ohjeistuksen: ”Päiväkodissa tulee olla lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivat toimitilat ja toimintavälineet sekä tehtävään soveltuva ja riittävä henkilökunta.” (Laki lasten päivähoidosta, 1973). Vuoden 1973 asetusta ja lakia päivähoidosta lopulta muokattiin yhteensä 55 kertaa ja lopulta todettiin sen olevan selkeästi kokonaisuudistamisen tarpeessa yhteiskunnallisen toimintaympäristön muuttuessa (Alila ym. 2014). Päivähoitojärjestelmää kehitettiin pitkälti talous- ja sosiaalipoliittikan näkökulmista ja vasta 2000-luvulla koulutuspoliittinen näkökulma on noussut näiden edelle (Alila & Kinos, 2014).

Nykymuotoisten varhaiskasvatuksen juuret ovat juuri 1970-luvun laissa, jolloin lapsen kasvatukselliset tavoitteet alkoivat nousta sosiaalisen ja terveyspalveluiden rinnalle (Alila ym. 2014). Subjektiivisen päivähoito-oikeuden toteutuminen 1996 mahdollisti vanhemmille tasa-arvoisemmat lähtökohdat työelämään. Päivähoito pysyi sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa vuoteen 2013 saakka, jonka jälkeen se siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön alaiseksi. Tämän jälkeen myös päivähoitolakia alettiin päivittämään ja päivähoitolaki uudistettiin varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015, jolloin myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön otettiin lainsäädännöllisesti enemmän kantaa (Ranta ym. 2021).

3.2 Peruskouluympäristöt

Suomen kouluarkkitehtuurin tiedetään kehittyneen 1800-luvun puolivälissä, kun koulurakennuksia alettiin suunnittelemaan enemmän opetus-, kuin asumiskäyttöön ja vapaaehtoinen kansakoulu muotoutui kirkollisen kansanopetuksen rinnalle (Kivinen, 1988). Suomen ensimmäinen kansakouluasetus annettiin vuonna 1866, jonka myötä kunnilla oli oikeus saada valtion tukea kouluihin ja vuoden 1898 piirijakoasetus velvoitti kunnat perustamaan kansakouluja sekä jakamaan maalaiskunnat kansakoulupiireihin (Riksu, 2014; Peltonen, 2002; Kivinen 1988). Oppivelvollisuuslaki säädettiin kuitenkin vasta 1921, jonka myötä lapset velvoitettiin käymään kuusivuotinen kansakoulu (Riksu, 2014) ja tämän tiedetään vauhdittaneen Suomen kouluarkkitehtuurin kehitystä (Manninen, 2007, s.59–61). Sotien jälkeen Suomessa myös koulurakennuksia alettiin rakentamaan valtion tukemana ja vuonna 1944 käytännössä kaikki kansakoulupiirit olivat onnistuneet rakentamaan lain velvoittamat koulurakennukset (Riksu, 2014).

Vuonna 1970 eduskunta hyväksyi peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman (Riksu, 2014) ja siitä lähtien uudet opetussuunnitelmat ja koulureformit ovat kehittäneet oppimisympäristöjä (Manninen, 2007, s. 59–61) aina tähän päivään saakka. 1970-luvulla pedagogiikassa painotettiin muun muassa oppimisprosessikeskeistä oppimista, motivaation merkitystä oppimisessa sekä sitä, miten fyysiset oppimisympäristöt voivat niihin vaikuttaa (Baker, 2012, s.18). Se näkyi koulurakennuksissa, joissa siirryttiin osittain avoimien tilojen kautta täysin avoimiin oppimistiloihin, joita arkkitehdit suunnittelivat (Gislason, 2011, s.50). Tällöin myös Suomeen perustettiin peruskouluun siirtymisen myötä Sitran tutkimusryhmä, jonka tehtävänä oli selvittää koulusuunnittelun kehittämistä. Tavoitteena oli, että uudet koulurakennukset vastaisivat opetusmenetelmiin muun muassa joustavuuden ja muunneltavuuden kautta. (Lappo, 1974). Avoimet oppimisympäristöt saivat kuitenkin kritiikkiä osakseen 1970- ja 1980-luvuilla, jollin tyytymättömiä oltiin häiriötä aiheuttavalle melulle ja liikkeelle, jota avoimissa oppimisympäristöissä oli. (Gislason 2011, s. 51; Saarelainen, 2016, s. 6.)

1980-luvulla oppimisympäristöissä palattiin avointen oppimisympäristöjen sijaan aiempiin suljetumpiin ratkaisuihin, kunnes taas viime vuosikymmenten aikana on alettu rakentamaan avoimia oppimistiloja uudelleen. Baker (2012, s. 26) toteaa, että tänä aikana kouluarkkitehtuuri ja olosuhteet kouluissa ovat kehittyneet ja opetussuunnitelmat uudistuneet. Keskustelussa on viime vuosikymmenenä ollut huonokuntoiset koulut. Uusia kouluja on jouduttu rakentamaan myös kasvukeskusten ulkopuolelle. Näissä on kiinnitetty huomiota esimerkiksi ilmanvaihtoon ja luonnonvaloon, mutta tutkimusperustaista tietoa siitä, miten nämä uudet koulut voisivat vaikuttaa positiivisesti koulun toimintaan ja pedagogiikkaan ei ole.

Kuten edellä tulee ilmi, koulurakennukset ja niiden asema on kytkeytynyt aikaansa. Manninen (2007, s. 63) kirjoittaaakin, miten fyysisten oppimisympäristöjen suunnitteluun vaikuttaa paitsi oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät, niin myös yhteiskunnan arvot, asenteet ja tarpeet. Mielenkiintoista on, mitä koulurakennukset kertovat näistä.

3.3 Varhaiskasvatuksen ja alakoulun nivelvaihe

Varhaiskasvatuksen ja koulun yhdessä toimiminen ei ole uutta Suomessa. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun toiminta ja oppimisympäristöt muodostavat kokonaisuuden, opinpolun. Tälle opinpolulle liittyy siirtymiä, eli nivelvaiheita, joita on siirtymä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle, alkuopetuksesta kolmannelle luokalle, kuudennelta luokalta yläkouluun ja myöhemmin toiselle asteelle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Siirtymiä voidaan tarkastella eri näkökulmista (Karila ym., 2013), jolloin muutosta ja siirtymiä voi tapahtua lapsen kasvuympäristössä, jolloin siirtymä on horisontaalinen (Karila ym., 2013; Soini ym., 2013). Toisaalta siirtymä voi olla edellä mainittu instituution tuottama, jolloin siirtymää kutsutaan formaaliksi siirtymäksi. Tällaiset siirtymät, esimerkiksi kotihoidosta varhaiskasvatukseen tai esiopetuksesta alakouluun, ovat myös vertikaalisia eli tunnistettavia ja ennustettavia siirtymiä. (Karila, ym., 2013; Soini, ym., 2013). Suomalaisessa

koulupolun siirtymien tarkastelussa on näkökulmana ollut Bronderfennenin (1979) ekologinen kehitysteoria, jossa yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat toisiinsa (Karila, ym., 2013).

Oppivelvollisuuden alkuaikoina keskustelua käytiin siitä, tulisiko lastentarhat osaksi koulujärjestelmää (Virtanen, 2009). Meretniemi (2015) tarkastelee tutkimuksessaan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ylettymistä lastentarhatoimintaan. ”Koululaisten päiväkotii”-nimeä kantaneen järjestelmän tarkoituksena oli saada yhtenäinen pedagoginen toimintamalli, jossa koululaisten päiväkotii oli sijoitettu lastentarhojen yhteyteen, jolloin kasvatuksettu voitiin säilyttää mahdollisimman pitkään samojen aikuisten kanssa. Lisäksi korostettiin sitä, että kokopäivähoitoa tarjonnut lastentarha oli lapselle valmiiksi tuttu ja turvallinen. Haasteena oli kuitenkin se, että kansakoulun ja koululaisten päiväkodin suhteet eivät olleet läheiset. (Meretniemi, 2015.) Niinpä sen aikainen päivähoito ja esiopetus kehittyivät omia polkujaan ja nämä aiemmin kuvatut varhaiskasvatuksen ja alakoulun lähtökohdat ovat luoneet niihin omanlaiset oppimisympäristöt, joissa siirtymii tapahtuu. Tämä ilmenee yhä tutkimusten mukaan muun muassa siinä, että esiopetusryhmissä fyysinen oppimisympäristö on ollut erilainen, riippuen siitä, onko esiopetuksen tila koulun yhteydessä vai päiväkodin ympäristössä (Kopsa, ym., 2011). Tämä on ymmärrettävää, sillä vasta 2000 -luvun alussa esiopetuksesta tuli maksutonta ja vuonna 2014 muuttuneen perusopetuslain myötä esiopetuksesta tuli velvoittavaa. Tämän myötä myös siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen koskee nykyään suurinta osaa suomalaisista lapsista.

4 RAKENNUSHANKKEEN TOTEUTTAMINEN

Julkisten rakennushankkeiden tarkoituksena on vastata tilan käyttäjien muuttuneeseen tarpeeseen tai tuottaa toiminnan tarvitsema rakenne. Tilantarpeeseen voidaan vastata esimerkiksi tehostamalla tilojen käyttöastetta tai

laajentamalla niitä - rakennushankkeeseen ryhdytään silloin kun päätetään rakentaa uusi tila tai korjata vanha. (Junnonen & Kankainen, 2020, s. 10.) Esimerkiksi kunnat ovat julkisia rakennuttajia, joiden tilatarpeet nousevat usein laista. Fyysisten oppimisympäristöjen suunnitteluun vaikuttaa paitsi oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät, niin myös yhteiskunnan arvot, asenteet ja tarpeet (Manninen, 2007).

Kuntalain (410/2015, 1§) mukaan kunnan tulee edistää asukkaiden hyvinvointia ja alueellista elinvoimaa sekä järjestää palvelut taloudellisesti, sosiaalisesti ja ympäristöllisesti kestäväällä tavalla. Kunnan on huolehdittava sille suunnatuista palvelutehtävistä, kuten varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen järjestämisestä (410/215, 8-9 §; 628/1998, 4§; 540/2018, 5§.) Seuraavassa alaluvussa avaamme hieman kunnan toimielinten roolia rakennushankkeissa sekä yleisesti julkisen rakennushankkeiden suunnitteluprosessia. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten päiväkotikouluhankkeiden suunnitteluprosessi etenee sekä kuinka ja milloin hankkeisiin voidaan vaikuttaa.

Kunnallishallinnon ylintä päätösvaltaa käyttävä elin on valtuusto, joka hyväksyy muun muassa kunnan strategiset tavoitteet ja niiden mukana keskeisten rakennushankkeiden toteuttamiseen liittyvät kysymykset (410/2015, 14§; Oksanen, 2013, s.51). Valtuusto päättää myös kunnan hallintosäännöstä (410/2015, 14§), jossa määritellään esimerkiksi se, missä määrin toimivaltaa annetaan eri viranhaltijoille ja lautakunnille. Rakennuttamiseen liittyvää toimivaltaa siirretään usein sille luottamushenkilö- ja viranhaltijatasolle, joka osaa parhaiten vastata hankkeiden tarkoituksenmukaisesta toteuttamisesta (Oksanen, 2013, s.51). Koulujen ja päiväkotihankkeiden valmisteluvastuu onkin siirretty usein sivistystoimelle, jossa toimii sivistysalueesta vastaava lautakunta. Esimerkiksi Jyväskylässä päiväkotikouluhankkeista vastaa sivistyslautakunta, toimialajohtaja perusopetuspalveluiden palvelujohtaja ja kaksi varhaiskasvatuksen palvelujohtajaa.

Ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista, että jokainen rakennushankkeen yksityiskohta kiertää lautakuntien kautta. Rakennushankkeet tulisikin

organisoida siten, että merkittävät linjaratkaisut tehdään luottamushenkilöiden tasolla ja päivittäiset ratkaisut sekä operatiivinen työ kuuluvat viranhaltijoille. Heidän tehtäväksensä jää kuitenkin raportoida luottamushenkilöille hankkeiden kulusta säännöllisin väliajoin. (Oksanen, 2013, s. 55.)

Rakennushankkeiden lähtökohtana on, että jokainen siihen kuuluva organisaatioryhmä tietää, miksi siihen ryhdytään sekä mitkä ovat hankkeen kustannukset ja aikataulu (Kujala, 2013, s. 149). Rakennushankkeisiin kuuluvia osapuolia ovat omistaja, käyttäjä, kiinteistö- ja tilapalvelut sekä yhteiskunta - jokaisella näistä on myös hankkeelle asetettuja tarpeita, tavoitteita, vaatimuksia ja reunaehtoja (Kujala, 2013, s. 150).

Teoriaosuuden alkupuolella on kuvattu varhaiskasvatuksen historiaa ja sitä, miten olemme edenneet päiväkotikouluihin. Lisäksi kuvasimme toimintaympäristön merkitystä niin fyysisestä kuin myös pedagogisesta näkökulmasta. Esimerkiksi päiväkotikouluhankkeissa tämänkaltainen tieto voisi olla arvokasta niin viranhaltijoilla kuin myös luottamushenkilöillä. Näihin kysymyksiin halutaankin usein vastauksia jo ennen varsinaista rakennushankkeen suunnitteluprosessin käynnistämistä, sillä ne tukevat luottamushenkilöiden päätöksentekoa. Tätä rakennussuunnitteluvaihetta edeltävää suunnittelua kutsutaan hankesuunnitteluksi, mikä taas voi jakautua eri tehtävävaiheisiin kuten tarve- ja hankeselvitykseen. (Kujala, 2013, s. 149.) Hankesuunnittelu on merkittävä osa rakennushanketta ja tarveselvitystä voidaankin pitää kuntapuolella koko hankkeen tärkeimpänä vaiheena (Kujala, 2013, 154.)

Moni rakennushanke syntyy käyttäjän tilatarpeesta, joka on muuttunut. Ratkaisuna voi olla korjaus- ja muutostyö, tilan laajennus tai uudishanke. (Kujala, 2013, 151.) Tarveselvityksessä niin käyttäjä kuin omistajakin perustelee tilahankinnan tarpeellisuutta, kuvaa tarvittavia tiloja ja niille asetettavia vaatimuksia, pohtii vaihtoehtoisia käyttömahdollisuuksia ja arvioi eri ratkaisuja (Junnonen & Kankainen, 2020, s. 18.) Uudishankkeisiin päädytään esimerkiksi silloin kun sen hetkiset tilat ovat toiminnallisesti ja teknisesti vanhentuneita tai taloudellisen kasvun myötä kaupungistuminen voimistuu ja tarvitaan uusia,

ajan vaatimukset täyttäviä rakennuksia (Junnonen & Kankainen, 2020, s. 8). Tarveselvitysvaiheeseen tulisi panostaa erityisesti kuntapuolella nykyistä enemmän, sillä tässä vaiheessa hanketta voi tarkastella perusteellisesti ja kriittisesti ilman suuria lisäkustannuksia. Ilman perusteellista ja monialaista tarveselvitysvaihetta voidaan tehdä huomattavan suuria virheinvestointeja. (Kujala, 2013, s. 154.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimme vastausta kysymykseen ”Mitä päiväkotikoulun rakennuksessa ja oppimisympäristössä tulisi huomioida sen suunnittelu- ja rakennusvaiheessa?”. Uudenlaiset oppimisympäristöt, kuten päiväkotikoulut, ovat nousseet erityisesti viimeisen viiden vuoden aikana keskusteluun. Päiväkotikoulun yksi erityislaatuisuus on se, että rakennuksessa tulisi huomioida eri ikäisten lasten kasvu, oppiminen ja hyvinvointi. Tämä tulisi ottaa huomioon jo rakennushankkeen suunnitteluvaiheessa.

Tutkimuksen tutkimusongelmaan haettiin vastausta alakysymyksillä ”Mitä tekijöitä henkilökunta kokee tärkeiksi oppimisympäristön näkökulmasta? Onko varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan välillä eroja oppimisympäristötekijöistä sekä miten eroavaisuudet ilmenevät?”

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on monimenetelmällinen, jossa hyödynnetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tutkimuksessa pyritään saamaan mahdollisimman laaja näkökulma tutkittavasta ilmiöstä, päiväkotikoulun oppimisympäristötekijöistä, jossa erilaisten tutkimustapojen hyödyntäminen tukee tavoitetta. Tässä luvussa avaamme ensin tutkimukseen osallistujien tietoja, jonka jälkeen siirrymme tutkimusaineistoon ja sen analysointiin.

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen osallistujat olivat varhaiskasvatuksen opettajia ja luokanopettajia, joiden lisäksi tutkimukseen osallistui myös erityisopettajia, rehtoreita, päiväkodin johtajia sekä muuta pedagogisesti vastuussa olevaa henkilökuntaa ($N=73$). Osallistujien tausta tiedot on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1: Osallistujien taustatiedot

Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh)

	Varhaiskasvatus ($N=36$)		Alakoulu ($N=37$)	
Kokemus ka (kh)	10,35	(9,29)	18,38	(10,59)
Kokemus nykyisessä yksikössä ka (kh)	1,72	(0,93)	7,41	(6,68)

Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi yksikköä, joista kaksi oli päiväkoteja, kaksi päiväkotikoulua ja yksi yhtenäiskoulu. Yhtenäiskoulussa on huomioitu ainoastaan alakoulussa toimivat henkilöt. Tutkimukseen osallistuneissa päiväkotikouluissa toisessa on mukana varhaiskasvatus, esiopetus ja 1–6-luokat sekä toisessa varhaiskasvatus, esikoulu ja 1–3-luokat.

6.2 Tutkimusaineisto

Alkuperäisessä aineistossa oli mukana päiväkoteja, päiväkotikouluja, yhtenäiskoulu sekä yläkoulu ja lukio. Tämän tutkimuksen aineisto rajautui

varhaiskasvatukseen ja alakouluun. Osallistujat jaettiin analyysissä kahteen pääryhmään, joka perustui siihen, minkä ikäisten oppijoiden kanssa vastaaja toimi: varhaiskasvatus (0–6-vuotiaat oppijat) ja alakoulu (6–12-vuotiaat oppijat). Varhaiskasvatuksessa työskenteleviä osallistui yhteensä 36 ja alakoulussa työskenteleviä 37. Tutkimuksemme aineisto on osa Koulutuksen tutkimuslaitoksen hanketta, joka pohjautuu aikaisempaan kasvatustieteelliseen suunnittelututkimukseen, jossa käyttämämme ”Learning Environment Design” (LED) -viitekehystä kehitettiin. LED on Mäkelän (2018) julkaisema oppimisympäristön suunnitteluun tarkoitettu viitekehys, jota on kehitetty alun perin kolmessa osatutkimuksessa (Mäkelä, Kankaanranta & Helfstein, 2014; Mäkelä & Helfstein, 2016; Mäkelä, Helfstein, Lerkkanen, Poikkeus, 2018). Tässä tutkimuksessa käytetään viitekehysten päivitettyä versiota (Mäkelä & Kankaanranta, 2021). Suunnittelututkimuksen aineisto on kerätty Jyväskylässä vuosien 2020–2022 aikana kutsumalla mukaan päiväkotia, kouluja ja päiväkotikouluja, joissa kehitetään oppimisympäristöjä. Näiden yksiköiden kehittämistä prosessoitiin eri vaiheissa: suunnittelu- ja rakennusvaihe sekä vastavalmistuneet, uudet rakennukset. Tutkija esitteli LED-viitekehysten, sekä ohjeisti osallistujat kyselyn tekoon ennen kyselyyn vastaamista. Osallistujilla oli mahdollista esittää tutkijalle kysymyksiä kyselyn vastaamisen aikana.

Kyselylomakkeesta oli saatavilla kahdenlaista aineistoa; laadullista ja määrällistä. Kyselylomakkeessa oli 108 kysymystä, joista määrällistä aineistoa antoi 89 väittämää. Niihin vastaaminen oli pakollista. Väittämät mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Laadullinen aineisto koostui 19 avoimesta kysymyksestä ja niihin vastaaminen oli vapaaehtoista. Avoimet kysymykset järjestyivät jokaisen LED-viitekehysten pääulottuvuuden alaväittämien jälkeen siten, että esimerkiksi turvallisuuden alaväittämien jälkeen oli avoin kysymys ”Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin turvallisuutta?”. Tutkimuksessa avoimien kysymysten vastausten tarkastelun ensisijainen tarkoitus oli saada kustakin teemasta lisätietoa. Halusimme saada mahdollisimman monipuolista tietoa, joten tutkimusaineistomme rakentui kahdesta aineistosta.

Kyselylomakkeessa (Ks. Liite 1) varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan näkemyksiä tärkeistä oppimisympäristötekijöistä mitattiin seitsemän pääväittämän avulla, jotka koostuivat useista alaväittämistä. Kustakin oppimisympäristön ominaisuudesta esitettiin kaksi väittämää. Esimerkiksi ”**I.1.1 Opettajajohtoinen opetus on tärkeää.**” ja ”I.1.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajajohtoista opetusta.” Tutkimuksemme keskittyy vain väittämään ominaisuuden koetusta tärkeydestä. Kunkin väittämäparin yhteydessä annettiin esimerkkejä siitä, mitä eri oppimisympäristöjen ominaisuuksilla voidaan konkreettisesti tarkoittaa (*esim. mahdollisuudet opettajajohtoiseen opetukseen; opettajan pöytä ja liitutaulu tai sähköinen taulu luokan edessä; sopiva katseluetäisyys esitystekniikkaan; (video)luennot ilman vuorovaikutusta.*). Esimerkkien oli tarkoitus auttaa hahmottamaan, mitä kukin oppimisympäristön ominaisuus voi pitää sisällään. Osallistujia muistutettiin kuitenkin, että oli kyse ainoastaan havainnollistavista esimerkeistä, ei tarkoista määritelmistä.

Ensimmäisenä pääulottuvuutena oli Yhteisöllisyys, jolla tarkoitetaan muun muassa opetus-oppiminen vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita, sekä näitä tukevia, vaalivia ja edistäviä ympäristöjä (Mäkelä & Kankaanranta, 2021), joita tässä tutkimuksessa mitattiin 23 alaväittämällä. Toisena pääulottuvuutena oli yksilöllistäminen, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä laajasti oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat erilaiset yksilölliset ratkaisut (Mäkelä 2021). Niitä mitattiin tässä tutkimuksessa 11 alaväittämällä. Kolmantena pääulottuvuutena oli mukavuus, jolla tarkoitetaan esimerkiksi fyysistä helppouden tunnetta sekä ympäristön miellyttävyyttä, sekä niitä vaalivia, tukevia ja edistäviä ympäristöjä (Mäkelä & Kankaanranta, 2021). Mukavuutta mitattiin 13 alaväittämällä. Neljäntenä pääulottuvuutena oli terveys, jolla tarkoitetaan fyysistä hyvinvointia ja ylläpitämisen ehkäisyä (Mäkelä & Kankaanranta, 2021). Terveyttä mitattiin 13 alaväittämällä. Viidentenä pääulottuvuutena oli uudenaikaisuus, jolla tarkoitetaan uudenaikaisia välineitä ja tiloja, sekä niitä tukevia, edistäviä ja vaalivia ympäristöjä (Mäkelä & Kankaanranta, 2021). Uudenaikaisuutta mitattiin 8 alaväittämällä. Kuudentena pääulottuvuutena oli perinteisyys, jolla tarkoitetaan perinteisten välineiden

käyttöä sekä perinteisiä tiloja vaalivia, edistäviä ja tukevia ympäristöjä (Mäkelä & Kankaanranta, 2021), joita tässä tutkimuksessa mitattiin 5 alaväittämällä. Viimeisenä pääulottuvuutena oli joustavuus, jolla tarkoitettiin monipuolisuutta ja joustavuutta vaalivia, edistäviä ja tukevia ympäristöjä (Mäkelä & Kankaanranta, 2021), joita tässä tutkimuksessa mitattiin 8 alaväittämällä.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty niihin oppimisympäristötekijöihin, jotka näkyvät päiväkotikoulun suunnittelu- ja rakennusvaiheessa. Tästä syystä poistimme alkuperäisestä kyselylomakkeesta yhteensä kymmenen alaväittämää ([väittämät I.21, I.23, II.2, II.3, III.6 V.6, VI.4, VII.2, VII.9, VII.10, ks. Liite 1](#)), jotka mittasivat suoraan ihmisten toimintaa tai muita epärelevantteja kohtia tutkimuksen näkökulmasta. Lopulta kyselylomakkeesta käytettiin 98 kysymystä, joista väittämiä oli 79 ja avoimia kysymyksiä 19. Kustakin seitsemän pääväittämän alaväittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat: Yhteisöllisyys ($\alpha = 0,76$), yksilöllisyys ($\alpha = 0,74$), mukavuus ($\alpha = 0,81$), terveys ($\alpha = 0,79$), uudenaikaisuus ($\alpha = 0,73$), perinteisyys ($\alpha = 0,65$) ja joustavuus ($\alpha = 0,78$).

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimustehtävään vastaamisessa käytettiin laadullista ja määrällistä aineistoa, jonka myötä myös laadullista ja määrällistä analyysia. Tämä mixed methods -lähestymistapa mahdollistaa monipuolisemman tiedon kuin mitä määrällinen tai laadullinen lähestymistapa yksinään pystyisi tarjoamaan (Tuomi & Sarajärvi).

Määrällisellä analyysilla tutkittiin sitä, miten eri oppimisympäristötekijöiden tärkeys painottui vastaajien kesken. Laadullisella analyysilla tutkittiin, minkälaisia konkreettisia oppimisympäristötekijöitä vastaajat kokivat sellaisina, että niillä voitaisiin tukea/vaalia/edistää fyysisitä oppimisympäristöä. Laadullisesta aineistosta poimittiin myös kuvaavia esimerkkejä niihin oppimisympäristötekijöihin, jotka ilmenivät tärkeinä määrällisessä analyysissa.

6.3.1 Määrällisen aineiston analyysi

Tutkimuksessa verrattiin seitsemän pääväittämän eroavaisuuksia varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja alakoulun henkilökunnan välillä. Menetelmänä käytettiin riippumattomien otosten t-testiä. Pääväittämät muodostavat yleisen käsityksen siitä millä tasolla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta näki väittämän tärkeinä oppimisympäristön kannalta.

Tämän jälkeen tarkasteltiin havaittujen muuttujien kuvaavat tilastot (keskiarvo eli ka ja keskihajonta eli kh). Jotta pystyimme havaitsemaan mitkä muuttujat katsottiin erittäin tärkeiksi tai vähemmän tärkeiksi eri asteilla (varhaiskasvatus, alakoulu), käytimme kriteerinä $\pm 1kh$ -aluetta. Jos muuttujan pistemäärä on suurempi kuin kaikkien muuttujien keskiarvo lisätynä 1kh, muuttuja merkittiin erittäin tärkeäksi. Jos muuttujan pistemäärä on pienempi kuin kaikkien muuttujien keskiarvo miinus 1kh, muuttuja merkittiin vähemmän tärkeäksi.

Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja alakoulun henkilökunnan välistä eroa sen suhteen, kuinka tärkeäksi he kokevat erilaiset oppimisympäristötekijät. Analyysissä riippuvina muuttujina toimi kyselylomakkeen alaväittämät, jotka oli rakennettu LED-viitekehysten pohjalta ja riippumaton muuttuja oli kasvatusaste (varhaiskasvatus, alakoulu). Testiksi valikoitui parametrin Mann-Whitneyn U-testi, sillä otoskoko oli verrattain pieni sekä tarkasteltavat muuttujat olivat mielipideasteikkolaisia. Tietojen analysointi suoritettiin käyttämällä IBM SPSS 27 ohjelmaa (IBM, 2012).

6.3.2 Laadullisen aineiston analyysi

Avoimien kysymysten vastauksien analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) mukaan perusanalyysimenetelmä ja hyvä silloin, kun tuloksia halutaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Lisäksi aineistoa analysoitiin sisällön erittelyllä. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan sisällön kuvaamista sanallisesti, ja sisällön

erittely tarkoittaa aineiston kavantitatiivista, eli määrällistä kuvaamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.88).

Analyysi tehtiin kolmivaiheisen aineistolähtöisen analyysin mukaan (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122). Analyysissa aloitetaan pelkistämällä eli redusoimalla alkuperäistä dataa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122; Patton, 2002, 453). Tällöin aineistosta etsittiin alleviivaamalla tutkimuksemme kannalta merkitykselliset kommentit, eli kommentit, joissa esiintyi fyysisen oppimisympäristön tekijöitä. Esimerkiksi *“Erilaisia yksintyöskentelyyn sopivia tiloja tulisi olla. Toisille lapsille läpinäkyvät lasiooiset tilat eivät ole hyviä. Myös henkilökunnalle olisi oltava yksintyöskentelyyn sopivia tiloja. Ongelmana on ollut myös tietokoneiden riittävyys.”*. Seuraavaksi ryhmiteltiin aineistosta löydettyjä kommentteja, eli samaan aihepiiriin liittyvät fyysiset oppimisympäristötekijät koottiin yhteen. Tätä kutsutaan klusteroinniksi, jolloin on nähtävissä mitkä aiheet korostuivat vastauksissa (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122). Osa vastaajista oli ilmaissut samoja teemoja useamman kerran lomakkeen aikana, tämä huomioitiin niin, että kunkin vastaajan esiin tuomat teemat laskettiin kokonaisuudessa vain yhdeksi nostoksi. Tämä varmistaa sen, että mikäli vastaaja olisi useassa avokysymyksessä maininnut tietyn oppimisympäristötekijän, niin se pääse vinouttamaan tuloksia. Tämän jälkeen käsitteellistettiin yläluokkia, jotta saimme tehtyä luokkaa kuvaavan pääluokan. Esimerkiksi *“kohtaamisen tiloja, oleilualueita, kokoontumistila ja tila, jossa oppilaat voivat hengaila”* liitettiin yläluokkaan: hengauspaikka/keskustori. Tätä kolmivaiheisessa sisällönanalyysissa kutsutaan abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Pääluokkia syntyi valtavasti, ja tuloksissa mainitaan niistä ne, jotka ilmenivät selkeästi useamman osallistujan vastauksissa. Lisäksi tulokset mainitaan mixed methods -lähestymistavan mukaisesti määrällisen analyysin tuloksiin kytkeytyen.

6.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen

neuvottelulautakunta, 2022). Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät Koulutuksen tutkimuslaitoksen oppimisympäristötutkimushankkeen eettisiin periaatteisiin, jotka noudattavat myös Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan ohjeita.

Aineisto koostui tutkimushankkeen aineistosta, jolloin aineiston keruu tapahtui tutkijoiden toimesta. Heidän työtään on ohjannut tutkimuseettiset periaatteet. Ennen kyselyyn vastaamista, osallistujille selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, ja varmistettiin osallistujien anonymiteetti. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja vastaamalla kyselyyn osallistuja antoi tietoon perustuvan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Kyselyssä kerättiin taustatietoja, mutta tulokset esitetään niin, että vastaajat eivät ole niiden perusteella tunnistettavissa. Kyselyssä ei kerätty henkilötietoja. Aineisto säilytetään suojatusti.

7 TULOKSET

Etsimme tutkimuksessaamme vastausta kysymykseen ”Mitä päiväkotikoulun rakennuksessa tulisi huomioida sen suunnittelu- ja rakennusvaiheessa?” Löysimme oppimisympäristötekijöitä, joita varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta piti tärkeinä ja toisaalta myös niitä tekijöitä, joita ei koettu niin tärkeäksi suhteessa muihin. Tämän lisäksi tutkimus selvitti varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja alakoulun henkilökunnan välisiä eroja sen suhteen, kuinka tärkeäksi erilaiset oppimisympäristötekijät koettiin.

Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksen tuloksia. Luvussa 7.1 avaamme pääulottuvuuksien tunnuslukuja, joiden avulla voidaan hahmottaa tuloksia laajemmasta näkökulmasta. Tämän jälkeen lähdemme tarkastelemaan tuloksia yksityiskohtaisemmin luvuissa 7.1.1, 7.1.2. ja 7.1.3. Taulukoissa on esitelty jokaisen havaittujen muuttujien kuvailevat tunnusluvut eli alaväittämien keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) sekä varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa koettu oppimisympäristötekijöiden tärkeys (erityisen tärkeä ja vähemmän tärkeä). Muuttujien nimet on lyhennetty poistamalla "on tärkeää" -lisäys (esimerkiksi Opettajajohtoinen opetus on tärkeää muotoon Opettajajohtoinen opetus). Kaikkien muuttujien kohdalla on mitattu nimenomaan oppimisympäristötekijän tärkeyttä.

Mann-Whitneyn *U*-testin tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta erosi toisistaan tilastollisesti merkitsevästi usean alaväittämän kohdalla. Pääväittämien sisällä olleet varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan erot tärkeiksi koetuista oppimisympäristötekijöistä on esitetty jokaisen alla olevan alaluvun lomassa.

Olemme jakaneet pääulottuvuudet tulosten esittelyssä kolmeen alalukuun: yhteisöllisyys ja yksilöllisyys, mukavuus ja terveys sekä uudenaikaisuus, perinteisyys ja joustavuus. Yksityiskohtaisempien tulosten tarkastelussa tuomme tuloksiin laadullisesta aineistosta löytyneitä kohtia, joita käytämme esimerkkinä. Taulukoissa esitellyt väittämät noudattavat viitekehyksen (Mäkelä

& Kankaanranta, 2021) numerointia (I.1, II.1, III.1, jne.). Käytämme näitä merkintöjä tekstissä lukemisen tueksi.

7.1 Tärkeät tekijät oppimisympäristön näkökulmasta sekä erot tutkittujen ryhmien välillä

Tarkasteltavia päätekijöitä oli seitsemän: yhteisöllisyys, yksilöllisyys, mukavuus, terveys, uudenaikaisuus, perinteisyys ja joustavuus. Nämä muodostuivat 79 alaväittämän keskiarvosummamuuttujista. Päätekijöiden kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2: pääulottuvuudet

Pääulottuvuudet (muuttujien määrä), Cronbachin alfa (α) ja vapausasteet (df), $N = 73$

	Muuttuja	α	p	t	df
I.	Yhteisöllisyys (23)	.759	0,20	0,70	71,00
II.	Yksilöllisyys (11)	.737	0,15	-0,95	71,00
III.	Mukavuus (10)	.814	0,24	-0,29	71,00
IV.	Terveys (13)	.793	0,23	0,65	71,00
V.	Uudenaikaisuus (7)	.730	0,19	1,69	71,00
VI.	Perinteisyys (5)	.645	0,49	-1,12	71,00
VII.	Joustavuus (8)	.783	0,19	0,61	71,00

Ulottuvuudet muodostavat yleisen käsityksen siitä millä tasolla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta näki väittämän tärkeinä oppimisympäristön kannalta. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja alakoulun henkilökunnan tärkeäksi koettujen oppimisympäristötekijöiden kohdalla oli tilastollisesti merkitsevä ero. Pääulottuvuuksista ainoastaan perinteisyys jäi hieman matalaksi, mutta ei kuitenkaan jäänyt alle .60, joten tämäkin muuttuja voidaan pitää reliaabelina (Metsämuuronen 2011). Muuten ulottuvuudet sijoittuvat .730–.814 välille eli ulottuvuudet olivat yhtenäisiä.

7.1.1 Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys

Ensimmäisenä pääulottuvuutena oli yhteisöllisyys. Taulukossa 3 on kuvattu ulottuvuuden 23 väittämän tunnuslukuja sekä sitä, koettiin oppimisympäristötekijä erityisen tärkeäksi vai vähemmän tärkeäksi (keskiarvojakauma 3.44–5.00). Yhteisöllisyydessä varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opettajajohtoisen opetuksen ($U = 493.00$, $p = .04$, $r = -.24$), oppimisympäristöjen läpinäkyvyyden ($U = 444.00$, $p = .01$, $r = -.31$) ja oppimisympäristöjen fyysisen turvallisuuden ($U = 594.00$, $p = .04$, $r = -.24$) kohdalla. Efektikoon perusteella opettajajohtoisen opetuksen ja oppimisympäristöjen fyysisen turvallisuuden kohdalla henkilökuntien väliset erot olivat pieniä ja oppimisympäristöjen läpinäkyvyyden kohdalla henkilökuntien erot olivat kohtalaisia (Cohen, 1988).

Yhteisöllisyys-ulottuvuudessa erityisen tärkeäksi oppimisympäristötekijäksi nousi henkilökunnan yhteistyö ja suhteet. Opettajien välinen yhteistyö (I.4), kuten mahdollisuudet yhteisopettajuuteen ja tilojen yhteiskäyttöön, sekä yhteistyö opetusta tukevan henkilökunnan kanssa (I.5) koettiin erityisen tärkeinä sekä varhaiskasvatuksessa, että alakoulussa. Lisäksi yhteisesti erityisen tärkeänä koettiin opettajien keskinäiset suhteet (I.9), opettajien ja muun henkilökunnan (I.11) sekä opettajien ja oppilaitoksen johdon väliset suhteet (I.13). Mahdollisuudet yhteistyöhön sekä fyysiset yhdessä olemisen ja kokoontumisen tilat ilmenivät kyselyn avoimissa vastauksissa: "Isot tilat erikseen oleskeluun ja kuulumisten vaihtoon, sekä erikseen yhdessä työskentelyyn ovat tärkeitä." (*alakoulun henkilökunta 1*) Lisäksi niin henkilöstön keskinäinen kuin myös henkilöstön ja oppijoiden välinen yhteistyö ilmeni avovastauksissa toiveina saada koko henkilökunnan yhteiset tilat saavutettavaksi keskeiselle paikalle, jotta kohtaamismahdollisuudet lisääntyisivät:

"Tilat olisi hyvä suunnitella niin, ettei etäisyydet muodostuisi kovin pitkiksi. Koulun pitkän käytävän ääripäissä työskentelevät eivät välttämättä kohtaa koko viikon aikana. Hallintokäytävän ja henkilökunnan huoneen sijainti kaukana opetustiloista tekee sen, ettei siellä juurikaan ehdi viikon aikana käymään muuta kuin pakollisissa asioissa." (*alakoulun henkilökunta 2*)

Henkilökunnan yhteistyön ja suhteiden lisäksi oppijoiden välinen yhteistyö (I.6), kuten mahdollisuudet fyysiseen ja virtuaaliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä oppijoiden keskinäiset suhteet (I.10) koettiin erityisen tärkeinä varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa. Lisäksi opettaja-oppilassuhde (I.8) sekä kodin ja oppilaitoksen väliset suhteet (I.15) koettiin tärkeänä molemmilla asteilla ja näiden lisäksi alakoulun puolella erityisen tärkeänä koettiin hyvät oppijoiden ja muun henkilökunnan väliset suhteet (I.14). Näiden teemojen tärkeys näkyi erityisesti alakoulun henkilökunnan avovastauksissa:

”Koulun yhteinen kokoontumispaikka ”keskustori” alakerrassa tukisi yhteisöllisyyttä.”
(alakoulun henkilökunta 3)

”Enemmän ja parempia tiloja yhteistyölle sekä aikuisten, että oppilaiden välille.”
(alakoulun henkilökunta 4)

”Erikseen hengauspaikkoja” (alakoulun henkilökunta 5)

Yhteisöllisyyteen kuuluu lisäksi yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunne sekä näitä vaalivat, tukevat ja edistävät ympäristöt. Oppijoiden osallistuminen ja itseilmaisu (I.19), kuten tilat, joissa voi tulla kuulluksi, vaikuttaa asioihin ja ilmaista itseään, koettiin erittäin tärkeänä niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussakin. Tiloja, joissa lapsi voi toimia ja ilmaista itseään vapaasti ilmenivät avovastauksissa erilaisina tilatarpeina: ”Moderni koulunkäynti tarvitsee tilaa, eriyttämistilaa, esiintymistilaa, jakotilaa, soitto ja esiintymistilaa, tilaa tutkia ja luoda.” (alakoulun henkilökunta 6). Jako- ja eriyttämistiloja toivottiin avovastauksissa runsaasti ja eniten kuin mitään muuta oppimisympäristötekijää. Lisäksi oppimisympäristön fyysinen turvallisuus (I.24), kuten tilojen ja välineiden turvallisuus sekä ulospääsytiät, koettiin erityisen tärkeäksi molemmilla oppiasteilla. Tämä oppimisympäristötekijä koettiin kuitenkin varhaiskasvatuksessa ($md = 5$, $vaihteluväli = 0.00$) vielä tärkeämpänä tekijänä kuin alakoulussa ($md = 5.00$, $vaihteluväli = 1.00$).

Sen sijaan opettajajohtoinen opetus (I.1) koettiin vähemmän tärkeiksi niin varhaiskasvatuksessa kuin myös alakoulussa. Alakoulun henkilökunta ($md = 4$, $vaihteluväli = 2.00$) koki opettajajohtoisen opetuksen kuitenkin tärkeämmäksi kuin varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 4$, $vaihteluväli = 4.00$). Tässä

tutkimuksessa opettajajohtoisella opetuksella tarkoitettiin opettajajohtoiseen opetukseen mahdollistavia tiloja, joissa luokan edessä on esimerkiksi opettajan pöytä ja taulu.

Lisäksi ainerajat ylittävä projektioppiminen (I.7) sekä oppimisympäristön läpinäkyvyys (I.22) koettiin alakoulussa vähemmän tärkeäksi oppimisympäristötekijäksi. Varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 5$, $vaihteluväli = 3.00$) koki oppimisympäristön läpinäkyvyyden kuitenkin tärkeämmäksi kuin alakoulun henkilökunta ($md = 4$, $vaihteluväli = 3.00$). Oppimisympäristön läpinäkyvyydellä tarkoitettiin ympäristöä, joka mahdollistaa luottamuksellisen ilmapiirin tai toisaalta tiloja, joissa on lasiseiniä. Tämä ilmeni myös avovastauksissa, sillä varhaiskasvatuksen henkilökunta toivoi fyysisiin oppimisympäristöihin sellaisia ratkaisuja, jotka antavat aikuiselle mahdollisuuden seurata toisessa huoneessa olevien lasten puuhia. Myös turvavälien riittävä huolehtiminen (I.25) koettiin vähemmän tärkeäksi tekijäksi.

Taulukko 3: Yhteisöllisyys

Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) varhaiskasvatuksessa (N = 36) ja alakoulussa (N = 37) sekä koettu tärkeys erityisen tärkeä (erit.) ja vähemmän tärkeä (väh.)

Muuttuja	Varhaiskasvatus			Alakoulu			Tärkeys	
	n	ka	kh	n	ka	kh	Vaka	Alakoulu
I.1 Opettajajohtoinen opetus	36	3,44	1,21	37	4,05	0,62	väh.	väh.
I.2 Opettajien näkyvyys	36	4,47	0,88	37	4,38	0,55	-	-
I.3 Oppijakeskeisyys	36	4,75	0,50	37	4,57	0,50	-	-
I.4 Opettajien välinen yhteistyö	36	4,81	0,40	37	4,86	0,35	erit.	erit.
I.5 Opettajien yhteistyö opetusta tukevan henkilökunnan kanssa	36	4,89	0,32	37	4,73	0,45	erit.	erit.
I.6 Oppijoiden välinen yhteistyö	36	4,83	0,38	37	4,81	0,40	erit.	erit.
I.7 Ainerajat ylittävä projektioppiminen	36	4,44	0,73	37	4,16	0,76	-	väh.
I.8 Hyvät opettaja-oppijasuhteet	36	4,89	0,32	37	4,97	0,16	erit.	erit.
I.9 Hyvät opettajien keskinäiset suhteet	36	4,94	0,23	37	4,86	0,35	erit.	erit.
I.10 Hyvät oppijoiden keskinäiset suhteet	36	4,86	0,35	37	4,95	0,23	erit.	erit.
I.11 Hyvät opettajien ja muun henkilökunnan väliset suhteet	36	4,89	0,32	37	4,86	0,42	erit.	erit.
I.12 Hyvät oppijoiden ja muun henkilökunnan väliset suhteet	36	4,69	0,62	37	4,73	0,51	-	erit.
I.13 Hyvät opettajien ja oppilaitoksen johdon väliset suhteet	36	4,83	0,38	37	4,89	0,31	erit.	erit.
I.14 Hyvät oppijoiden ja oppilaitoksen johdon väliset suhteet	36	4,22	0,99	37	4,51	0,69	-	-
I.15 Hyvät kodin ja oppilaitoksen väliset suhteet	36	4,94	0,23	37	4,84	0,37	erit.	erit.
I.16 Hyvät suhteet oppilaitosta ympäröivään yhteisöön	36	4,42	0,69	37	4,32	0,67	-	-
I.17 Jaettu visio oppilaitoksesta	36	4,58	0,55	37	4,46	0,65	-	-
I.18 Opettajien osallistuminen ja itseilmaisuu	36	4,69	0,52	37	4,57	0,50	-	-
I.19 Oppijoiden osallistuminen ja itseilmaisuu	36	4,92	0,28	37	4,76	0,43	erit.	erit.
I.20 Kodikkuuden tunne oppimisympäristöissä	36	4,61	0,55	37	4,24	0,86	-	-
I.22 Oppimisympäristön läpinäkyvyys	36	4,47	0,91	37	3,89	1,10	-	väh.
I.24 Oppimisympäristön fyysinen turvallisuus	36	5,00	0,00	37	4,89	0,31	erit.	erit.
I.25 Turvavälien riittävä huolehtiminen	36	3,89	1,35	37	4,11	0,99	väh.	väh.

Toisena pääulottuvuutena oli yksilöllisyys. Näiden alaväittämien tunnuslukuja sekä sitä, koettiin oppimisympäristötekijä erityisen tärkeäksi vai vähemmän tärkeäksi (keskiarvojakauma 3.06–4.89) kuvataan taulukossa 4. Yksilöllisyyden kohdalla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan henkilökohtaistetun oppimisen ($U = 342.00$, $p = <.001$, $r = -.50$) ja tauoilla työskentelyn ($U = 415.00$, $p = .01$, $r = -.32$) suhteen. Efektikoon perusteella tauoilla työskentelyn kohdalla henkilökuntien erot olivat kohtalaisia ja henkilökohtaistetun oppimisen kohdalla henkilökuntien ero oli vahvaa (Cohen, 1988).

Yksilöllisyys-pääulottuvuudessa varhaiskasvatuksen osalta henkilökohtaistettu oppiminen (II.1) koettiin ainoana erityisen tärkeänä oppimisympäristötekijänä. Henkilökohtaistetulla oppimisella (II.1) tarkoitetaan tiloja, jotka mahdollistavat eriyttämisen eli tilojen räätälöinnin erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 5$, $vaihteluväli = 1.00$) koki henkilökohtaistetun oppimisen alakoulun henkilökuntaa ($md = 4$, $vaihteluväli = 2.00$) tärkeämmäksi. Lapsiryhmän jakaminen sisällä eri tiloihin koettiin avovastauksissa tärkeänä myös henkilökohtaistetun oppimisen näkökulmasta:

”Lapset pitäisi saada eriytettyä sisätiloissa. Tällä hetkellä se ei onnistu juuri muuten kuin laittamalla osa lapsista ulos. Lapsille tuttu ryhmätila on mielestäni paras paikka oppia, ei liikaa muutoksia”. (varhaiskasvatuksen henkilökunta 1)

Alakoulun osalta ainoastaan meluttomat ympäristöt (II.9) saavutti erityisen tärkeän oppimisympäristötekijän rajan. Oppimisympäristöjen meluttomuudella tarkoitetaan hyvää äänieristystä ja akustista suunnittelua. Näiden lisäksi myös tilojen yhteiskäyttö näyttäytyi melun näkökulmasta, mikä haastoi työhön keskittymistä (alakoulun henkilökunta 7). Meluttomuus ja akustiikan merkitys ilmeni selvänä myös avovastauksissa oli selkeästi havaittavissa myös varhaiskasvatuksen vastauksissa, vaikkei väittämä saavuttanutkaan määrällisen analyysissa erityisen tärkeää rajaa (varhaiskasvatuksen henkilökunta 2). (x).

”Eriyttämistiloja ja tiloja päivän jälkeiseen tukiopetukseen ei juuri ole. Myöskään opettajilla ei ole hiljaista tilaa tehdä töitä työpäivän jälkeen. Oma keskittyminen on siksi välillä koetuksella. Iltapäiväkerhot pyörivät luokissa samantien päivän päättymisen

jälkeen ja työ keskeytyy usein, joten hiljaisia taukotiloja/työpisteitä kaippaa välillä todella paljon.” (alakoulun henkilökunta 7)

”Vaikka talossa on panostettu akustiikkaan, ei se kaikkialla ole riittävä. Esimerkiksi avoin käytävätila on todella meluisa paikka, kun koululaiset ovat alhaalla esim. lähdössä ulos. Kaikki meteli kuuluu yläkerran käytävälle. Käytävällä olisi hyviä paikkoja tehdä yksittäisen lapsen kanssa tehtäviä tai pitää omaa suunnittelu-aikaa mutta melun takia hyvin harvoin kukaan käyttää käytävän tiloja.” (varhaiskasvatuksen henkilökunta 2)

Tauoilla työskentely (II.8), jolla tarkoitetaan kertaamiseen ja uuden äärelle virittäytymiseen sopivia tiloja, koettiin vähemmän tärkeäksi niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussakin. Alaväittämä koettiin kuitenkin alakoulussa ($md = 4$, $vaihteluväli = 4.00$) tärkeämpänä kuin varhaiskasvatuksessa ($md = 3$, $vaihteluväli = 4.00$).

Opettajien yksityisyys oppimisympäristössä (II.12) koettiin vähemmän tärkeänä sekä varhaiskasvatuksessa että alakoulussa. Alaväittämällä tarkoitettiin muun muassa opettajien yksityisiä tiloja, joissa on mahdollista keskustella yksityisesti. Samansuuntainen tulos tuli varhaiskasvatuksen opettajien ja oppijoiden yksintyöskentelyn kohdalla (II.6 ja II.7). Yksintyöskentelyllä tarkoitettiin esimerkiksi yksintyöskentelyn mahdollistavia virtuaalisia ja fyysisiä tiloja, sekä henkilökohtaisia välineitä ja laitteita. Avokysymysten vastauksissa ilmeni usein ja erityisesti varhaiskasvatuksen puolella toive rauhallisille suunnittelu- ja neuvottelutiloille, jotka antaisivat mahdollisuuden myös pitkäkestoisempaan yksintyöskentelyyn:

”Myös opettaja tarvitsee työskentelytiloja, joissa voi esimerkiksi suunnitella toimintaa yksin rauhassa. Usein opettajan työskentelytiloista on puutetta, kun tiloja käyttää yhtä aikaa useampi opettaja ja samalla työ keskeytyy usein, jos tilaa täytyy vaihtaa tai tulee muita häiriöitä. Olisi hienoa jos työt voisi keskeyttää ja jatkaa myöhemmin samassa tilassa uudelleen myöhemmin. Eikä tavaroita tarvitsisi joka kerta kerätä pois suunnittelun päätteeksi” (varhaiskasvatuksen henkilökunta 3)

”Opettajalla pitäisi olla pieni henkilökohtainen, rauhallinen työpiste/työtila/työhuone. Nyt ei rauhallista soppea löydy sillä oma luokkakkin on muussa käytössä esim. hyppy-tunneilla ja oppituntien jälkeen.” (alakoulun henkilökunta 8)

Niin varhaiskasvatuksen kuin alakoulun avovastauksissa toivottiin usein rauhallisia soppeja ja rauhoittumistiloja myös lapsille. Määrällisen tuloksissa itsesäätelävä oppiminen (II.5) ja oppijoiden yksityisyys (II.13) oppimisympäristössä koettiin vähemmän tärkeänä oppimisympäristötekijänä

alakoulussa. Fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta itsesäätelevällä oppimisella tarkoitetaan fyysisiä tiloja omatoimiseen oppimiseen ja oppijoiden yksityisyydellä tarkoitetaan yksityisiä tiloja sekä tiloja yksityisille keskusteluille.

Taulukko 4: Yksilöllisyys

Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) varhaiskasvatuksessa (N = 36) ja alakoulussa (N = 37) sekä koettu tärkeäisy erityisen tärkeä (erit.) ja vähemmän tärkeä (väh.)

Muuttuja	Varhaiskasvatu			Alakoulu			Tärkeisy	
	n	ka	kh	n	ka	kh	Vaka	Alakoulu
II.1 Henkilökohtaistettu oppiminen	36	4,86	0,35	37	4,35	0,54	erit.	-
II.4 Henkilökohtaisesti merkityksellinen arviointi	35	4,26	0,82	37	4,57	0,60	-	-
II.5 Itsesäätelevä oppiminen	36	4,36	0,72	35	4,20	0,80	-	väh.
II.6 Opettajien yksityöskentely	36	4,06	1,07	37	4,30	1,05	väh.	-
II.7 Oppijoiden yksityöskentely	34	3,97	0,90	37	4,27	0,84	väh.	-
II.8 Tauoilla työskentely	35	3,06	1,19	37	3,84	1,17	väh.	väh.
II.9 Meluttimat ympäristöt	36	4,75	0,73	37	4,81	0,46	-	erit.
II.10 Ympäristöissä ei ole epäjärjestystä.	36	4,33	0,63	37	4,41	0,69	-	-
II.11 Ympäristöissä ei ole huomiota hajottavia tekijöitä.	36	4,44	0,69	37	4,43	0,73	-	-
II.12 Opettajien yksityisyys oppinisympäristöissä	36	4,00	1,04	37	4,11	0,84	väh.	väh.
II.13 Oppijoiden yksityisyys oppinisympäristöissä	36	4,28	0,74	37	4,14	0,71	-	väh.

Kokonaisuutena yhteisöllisyys ja yksilöllisyys -ulottuvuudet osoittivat, että niin varhaiskasvatuksen kuin alakoulunkin henkilökunta kokivat erityisesti yhteisöllisyyttä tukevat oppimisympäristötekijät tärkeiksi. Tuloksia tarkastella on syytä myös huomata, että matalin arvo oli 3.06 (asteikolla 1–5), joka kuvaa pyöristettynä asteikolla "ei samaa eikä eri mieltä" -vastausta. Seuraavaksi jatkamme tulosten tarkastelua mukavuuden ja terveyden näkökulmasta.

7.1.2 Mukavuus ja terveys

Kolmantena pääulottuvuutena oli mukavuus, joka muodostui 13 alaväittämästä. Taulukossa 5 on kuvattu väittämien tunnuslukuja sekä sitä, koettiinkö oppimisympäristötekijä erityisen tärkeäksi vai vähemmän tärkeäksi (keskiarvojakauma 3.72–4.78). Mukavuuden kohdalla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi riittävän pöytätilan ($U = 504.00$, $p = .04$, $r = -.24$), pöytien riittävyyden ($U = 477.00$, $p = .02$, $r = -.28$) ja mukavien tilojen ($U = 522.00$, $p = .04$,

$r = -.24$) kohdalla. Efektikoon perusteella henkilökuntien välinen ero oli kaikissa näissä pientä (Cohen, 1988).

Erityisen tärkeänä varhaiskasvatuksen henkilöstö koki mukavat tilat (III.7), jotka myös koettiin varhaiskasvatuksessa ($md = 5$, *vaihteluväli* = 1.00) alakoulua ($md = 5$, *vaihteluväli* = 2.00) tärkeämpänä oppimisympäristötekijänä kuin alakouluissa. Mukavilla tiloilla tarkoitetaan viihtyisiä oleskelu- ja työskentelyalueita. Avovastauksissa toivottiin erityisesti, että lasten ikätaso olisi huomioitu, lämpötiloja voisi säätää, luonnonläheisyys, seinillä on tilaa lasten töille sekä oppimisympäristössä olisi viihtyisiä nurkkauksia ja sellainen lattia, jolla on mukava istua:

“Lattialla on mukava istua, erityisesti jos olisi mattoja/lattialämmitys. lisää mukavia tuoleja/sohvia kaivataan niin lapsille kuin aikuisille.” (varhaiskasvatuksen henkilökunta 4)

“Uusissa tiloissa on paljon rikkonaista seinäpinta-alaa, joten esim. lasten töille ja projeteille on melko rajallisesti paikkoja, minne laittaa niitä esille. - - Mattoja, sohvia ja majoja voisi olla enemmän. Lapsille toivoisi enemmän “kokoja” ja piilopaikkoja, joihin vetäytyä lukemaan kirjoja ja rakentamaan leikkejä.” (varhaiskasvatuksen henkilökunta 5)

Alakoulun henkilökunta puolestaan koki tärkeänä tilojen valoisuuden (III.12), jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan riittävää valaistusta ja luonnonvaloa. Myös varhaiskasvatuksen henkilökunta korosti valoisuutta erityisesti valaistusvalojen säätämisen mahdollisuuden näkökulmasta: *“Tiloissa olisi hyvä olla valojen himmennys mahdollisuus! Esimerkiksi tila josta mennään lepohuoneeseen olisi tärkeää saada valoja himmennettyä.”* Mukavuuden alaväittämistä vähemmän tärkeänä vastaajat kokivat sen, että tilojen värit olisivat inspiroivia ja motivoivia (III.11), jolla tarkoitettiin esimerkiksi kirkkaita, raikkaita ja stimuloivia fyysisen ja virtuaalisen ympäristön värejä.

Näiden lisäksi alakoulun henkilökunta ($md = 5$, *vaihteluväli* = 2.00) koki riittävän pöytätilan tärkeämmäksi kuin varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 4$, *vaihteluväli* = 1.00). Niin ikään myös se, että ympäristössä on tarpeeksi pöytiä, koettiin alakoulun henkilökunnan ($md = 5$, *vaihteluväli* = 2.00) vastauksissa tärkeämmäksi kuin varhaiskasvatuksen henkilökunnan ($md = 4$, *vaihteluväli* = 3.00). Myös avovastauksista käy ilmi pöytätilan tärkeys.

Taulukko 5: Mukavuus

Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) varhaiskasvatuksessa (N = 36) ja alakoulussa (N = 37) sekä koettu tärkeys erityisen tärkeä (erit.) ja vähemmän tärkeä (väh.)

Muuttuja	Varhaiskasvatus			Alakoulu			Tärkeys	
	n	ka	kh	n	ka	kh	Vaka	Alakoulu
III.1 Tilavat ympäristöt	36	4,64	0,54	37	4,49	0,69	-	-
III.2 Riittävä istuintila	36	4,36	0,64	37	4,35	0,89	-	-
III.3 Riittävä pöytätila	36	4,39	0,49	37	4,62	0,55	-	-
III.4 Ympäristössä on tarpeeksi istuimia.	36	4,22	0,83	37	4,46	0,77	-	-
III.5 Ympäristössä on tarpeeksi pöytiä.	36	4,22	0,80	37	4,62	0,55	-	-
III.7 Mukavat tilat	36	4,83	0,38	37	4,59	0,55	erit.	-
III.8 Ympäristöt ovat esteettisesti miellyttäviä.	36	4,53	0,70	37	4,49	0,51	-	-
III.9 Ympäristöjen hyvät värivalinnat	36	4,58	0,50	37	4,46	0,65	-	-
III.10 Värit ovat rauhoittavia.	36	4,42	0,73	37	4,24	0,80	-	-
III.11 On tärkeää, että värit ovat inspiroivia ja motivoivia.	36	3,72	1,14	37	4,05	0,94	väh.	väh.
III.12 Tilojen valoisuus	36	4,78	0,42	37	4,78	0,48	-	erit.
III.13 Luonnon läsnäolo	36	4,69	0,52	37	4,57	0,69	-	-

Neljäntenä pääulottuvuutena oli terveys. Ulottuvuuden 13 väittämän tunnusluvut on kuvattu taulukossa 6 (keskiarvojakauma 3.50–4.94). Huomionarvoista on, että tämän pääulottuvuuden kohdalla lähes kaikki alaväittämät arvioitiin korkeasti tärkeiksi. Pääulottuvuuden kohdalla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi terveydenhoidon mahdollisuuksien ($U = 512.00$, $p = .03$, $r = -.25$), oppijoiden levon mahdollisuuden ($U = 431.00$, $p = <.001$, $r = -.41$) ja hyvien ulkoilutilojen ($U = 523.00$, $p = .01$, $r = -.29$) suhteen. Efektikoon perusteella terveydenhoidon mahdollisuuden ja hyvien ulkoilutilojen kohdalla henkilökuntien väliset erot olivat pieniä ja oppijoiden levon mahdollisuuden kohdalla henkilökuntien välinen ero oli keskivahva (Cohen, 1988).

Varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta arvioi laadukkaan ruoan (IV.1.) erityisen tärkeäksi. Tämä alaväittäjä ei koskenut vain ruokaa, vaan siihen liittyvät myös mahdollisuudet ja tilat ruokailulle. Ruokalan ympäristöä kehitettäisi käyttömukavuuden ja myös turvallisuuden näkökulmasta esimerkiksi seuraavalla tavalla:

“Nykyinen ruokala on melko ahdas ja meluisa. Ruokalassa tulisi olla riittävästi tilaa ja akustiikkaan tulisi kiinnittää huomiota. Lattiamateriaalit tulisi olla sellaisia, ettei ole liukastumisen mahdollisuutta ja hyvä akustiikka vähentäisi melusta johtuvaa kuormitusta. - -” (varhaiskasvatuksen henkilökunta 6)

Toinen erityisen tärkeäksi koettu oppimisympäristötekijä oli sisäilma. Vastaajat kokivat erityisen tärkeänä, että sisäilman laatu (IV.2) ja lämpötilat (IV.3, IV.4) on hyviä ja sopivia sekä oppimisympäristöt ovat puhtaat ja hygieeniset (IV.5). Oppimisympäristöjen puhtaudesta ja hygienialla tarkoitettiin esimerkiksi käsienvesimahdollisuuksia, saniteettitiloja, ruokailutilojen siisteyttä, helposti puhdistettavia kalusteita ja vaatehuoltoa. Näitä teemoja toivottiin avovastauksissakin usein, kuten erään alakoulun henkilökunnan vastaus osoittaa: "Tasainen lämpötila (ei vedon tunnetta) ja puhdas sisäilma sekä siisteys."

Pääulottuvuuden alaväittämistä erityisen tärkeänä koettiin ergonomia (IV.7), jolla tarkoitettiin ergonomisia kalusteita, tiloja ja välineitä. Yhteisesti erityisen tärkeänä nousi esille myös mahdollisuus fyysiselle aktiivisuudelle (IV.8, IV.9, IV.13). Näillä tarkoitettiin esimerkiksi liikuntasalin käyttöä, mahdollisuutta jumpata myös oppimistiloissa sekä virkistymiseen ja liikkumiseen kannustavia ulkoilumahdollisuuksia. Tämä ilmeni erityisesti varhaiskasvatuksen avovastauksissa usein, esimerkiksi seuraavissa kuvauksessa:

"Tärkeää tehdä lapsille mahdollisuus liikkua muuallakin kuin jumppasalissa. Käytävillä ym. ryhmätiloihin liikuntaa/liikkumista tukevia toimintoja." (varhaiskasvatuksen henkilökunta 7)

"Esimerkiksi päiväkodin pihalla vietetään paljon aikaa eri ryhmien välillä. Pihan viihtyvyyteen, toiminnallisuuteen ja monipuolisuuteen tulisi panostaa riittävästi." (varhaiskasvatuksen henkilökunta 8)

Vaikkakin molemmat ryhmät kokivat nämä erittäin tärkeinä, niin varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 5$, $vaihteluväli = 1.00$) koki hyvät ulkoilutilat alakoulun henkilökuntaa ($md = 5$, $vaihteluväli = 1.00$) tärkeämpänä oppimisympäristötekijänä. Varhaiskasvatuksen vastauksista erityisen tärkeänä koettiin myös oppijoiden mahdollisuudet lepoon (IV.11), joka niin ikään koettiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan ($md = 5$, $vaihteluväli = 1.00$) vastauksissa tärkeämpänä kuin alakoulun henkilökunnan ($md = 5$, $vaihteluväli = 4.00$) vastauksissa. Oppijoiden mahdollisuudella lepoon tarkoitetaan muun muassa ylikuormituksen vähentämistä, lepoetkiä sekä rauhallisia tiloja. Teema

kuitenkin havaittiin avovastauksissa myös alakoulun henkilökunnan näkökulmana: "Tilojen jousto ja lisääminen tukisivat selvästi yllirasittumisen ehkäisyä ja mahdollistaisivat lepoakin." (*alakoulun henkilökunta 9*)

Mahdollisuus terveydenhoitoon (IV.6), jolla tarkoitettiin esimerkiksi oppilashuoltoryhmien ja terveydenhuollon ammattilaisten saatavuutta, koettiin alakoulun vastauksissa erityisen tärkeänä tekijänä. Lisäksi väittämä koettiin alakoulussa ($md = 5$, $vaihteluväli = 1.00$) tärkeämpänä kuin varhaiskasvatuksessa ($md = 5$, $vaihteluväli = 2.00$). Siinä missä arki ja opetus tarvitsee tilaa, myös terveydenhoidolliset tilat nähtiin tärkeänä: " - - Myöskään ei ole huomioitu esim terveydenhoitajia, kuraattoreja, psykologeja tilojen puolesta tarpeeksi." (*alakoulun henkilökunta 10*). Aihe ilmeni myös avovastauksissa, joissa alakoulun henkilökunta toivoi moniammatillisille toimijoille omaa työtilaa.

Tässä ulottuvuudessa vähemmän tärkeänä oppimisympäristötekijänä koettiin ainoastaan vapaa-ajanviettomahdollisuudet (IV.12), kuten sisä- ja ulkotiloissa olevat virkistäytymismahdollisuudet.

Taulukko 6: Terveys

Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) varhaiskasvatuksessa (N = 36) ja alakoulussa (N = 37) sekä koettu tärkeäys erityisen tärkeä (erit.) ja vähemmän tärkeä (väh.)

Muuttuja	Varhaiskasvatus			Alakoulu			Tärkeys	
	n	ka	kh	n	ka	kh	Vaka	Alakoulu
IV.1 Laadukas ruoka	36	4,81	0,40	37	4,73	0,61	erit.	erit.
IV.2 Hyvä sisäilman laatu	36	4,89	0,32	37	4,86	0,35	erit.	erit.
IV.3 Sisäilma ei ole liian kuuma.	36	4,89	0,32	37	4,70	0,62	erit.	erit.
IV.4 Sisäilma ei ole liian kylmä.	36	4,81	0,40	37	4,76	0,60	erit.	erit.
IV.5 Oppimisympäristöjen puhtaudesta ja hygieniasta.	36	4,94	0,23	37	4,84	0,37	erit.	erit.
IV.6 Mahdollisuudet terveydenhoitoon	36	4,44	0,77	37	4,81	0,40	-	erit.
IV.7 Hyvä ergonomia	36	4,89	0,32	37	4,76	0,43	erit.	erit.
IV.8 Hyvät sisäliikuntamahdollisuudet	36	4,89	0,32	37	4,78	0,42	erit.	erit.
IV.9 Hyvät ulkoliikuntamahdollisuudet	36	4,94	0,23	37	4,84	0,37	erit.	erit.
IV.10 Opettajien mahdollisuudet levätä	36	4,67	0,53	37	4,54	0,77	-	-
IV.11 Oppijoiden mahdollisuudet levätä	36	4,94	0,23	37	4,49	0,80	erit.	-
IV.12 Vapaa-ajanviettomahdollisuudet	36	3,50	1,30	37	4,00	1,18	väh.	väh.
IV.13 Hyvät ulkoilutilat	36	4,94	0,23	37	4,73	0,45	erit.	erit.

Kokonaisuutena tarkastellut ulottuvuudet osoittivat, että erityisesti terveys koetaan monelta eri osa-alueelta erityisen tärkeäksi oppimisympäristötekijäksi. Myös näiden ulottuvuuksien tuloksia tarkastellessa on syytä huomata, että

matalin arvo oli 3.50 (asteikolla 1-5), joka kuvaa pyöristettynä asteikolla "samaa mieltä" -vastausta.

7.1.3 Uudenaikaisuus, perinteisyys ja joustavuus

Viidentenä pääulottuvuutena oli uudenaikaisuus. Taulukossa 7 on kuvattu seitsemän alaväittämän tunnuslukuja sekä sitä, koettiin oppimisympäristötekijä erityisen tärkeäksi vai vähemmän tärkeäksi (keskiarvojakauma 2.70-4.81). Uudenaikaisuuden kohdalla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opettavien sisustuselementtien ($U = 454.50, p = .01, r = -.29$), ulkona oppimisen ($U = 441.50, p = <.001, r = -.35$) ja avointen oppimisympäristöjen ($U = 451.50, p = .02, r = -.28$) kohdalla. Efektikoon perusteella opettavien sisustuselementtien ja avointen oppimisympäristöjen kohdalla henkilökuntien väliset erot olivat pieniä ja ulkona oppimisen kohdalla henkilökuntien erot olivat kohtalaisia (Cohen, 1988).

Tässä ulottuvuudessa vain yksi alaväittäjä ylitti erityisen tärkeään raja-arvon: varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokema ulkona oppiminen (V.5). Se myös koettiin tilastollisesti merkitsevästi tärkeämmäksi varhaiskasvatuksessa ($md = 5, vaihteluväli = 4.00$) kuin alakoulussa ($md = 4, vaihteluväli = 4.00$). Avovastauksissa toivottiin lähiympäristön, erityisesti piha-alueen, olevan monipuolinen, jossa eri ikäiset lapset voivat toimia:

" - Piha-alueella pitäisi mielestäni olla vaihtuvia materiaaleja myös nurmikkoa tai muuta pehmeää materiaalia ettei vaan hiekkaa. Ehkä pihan voisi rakentaa erillisesti siten, että eri-ikäisille suunnitella oma osa pihasta." (varhaiskasvatuksen henkilökunta 10)

Teknologiset ohjelmat ja niiden käyttö (V.2) sekä informaaliset oppimisympäristöt (V.4) koettiin vähemmän tärkeinä oppimisympäristötekijöinä molemmissa ryhmissä. Informaaleilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan epävirallisia oppimistilanteita tarjoavia ympäristöjä oppilaitoksessa ja sen ulkopuolella. Lisäksi vähemmän tärkeänä oppimisympäristötekijänä niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussa koettiin avoimet oppimisympäristöt (V.7), joilla tarkoitetaan esimerkiksi laajoja tiloja, joissa on erilaisia tuoleja ja

pöytiä, ja jossa oppijat työskentelevät ryhmittäin yhtäaikaaisesti. Avoimet ympäristöt koettiin kuitenkin varhaiskasvatuksessa ($md = 4$, $vaihteluväli = 4.00$) tärkeämpänä kuin alakoulussa ($md = 2$, $vaihteluväli = 4.00$). Avoimiin tiloihin toivottiin avovastauksissa leikkinurkkauksia ja piilopaikkoja: "Tilat ovat melko avoimia, joten omat "pesät" puuttuvat, jonne voisi vetäytyä esim. lukemaan kirjaa." (varhaiskasvatuksen henkilökunta 11)

Teknologiset laitteet ja niiden käyttö (V.1) koettiin varhaiskasvatuksessa vähemmän tärkeäksi, kun taas opettavat sisustuselementit (V.3) sekä inspiroivat ja motivoivat tilat (V.8) koettiin alakoulussa vähemmän tärkeäksi oppimisympäristötekijäksi. Varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 5$, $vaihteluväli = 2.00$) kokikin alakoulun henkilökuntaa ($md = 4$, $vaihteluväli = 3.00$) tärkeämpänä opettavat sisustuselementit oppimisympäristössä. Opettavilla sisustuselementeillä tarkoitetaan sitä, että koko rakennus nähdään oppimisvälineenä, jossa voi olla esimerkiksi fyysisiä tai virtuaalisia installaatioita.

Taulukko 7: Uudenaikaisuus

Keskiaarvot (ka), keskihajonnat (khi) varhaiskasvatuksessa (N = 36) ja alakoulussa (N = 37) sekä koettu tärkeisy erityisen tärkeä (erit.) ja vähemmän tärkeä (väh.)

Muuttuja	Varhaiskasvatus			Alakoulu			Tärkeys	
	n	ka	khi	n	ka	khi	Vaka	Alakoulu
V.1 Teknologisten laitteiden/laitteistojen käyttö oppimisympäristöissä	36	4,14	1,07	37	4,30	0,78	väh.	-
V.2 Teknologisten ohjelmien/ohjelmistojen käyttö oppimisympäristöissä	36	3,94	1,09	37	4,19	0,78	väh.	väh.
V.3 Opettavat sisustuselementit	36	4,36	0,80	37	3,89	0,81	-	väh.
V.4 Informaalit oppimisympäristöt	36	4,11	0,98	37	3,78	0,89	väh.	väh.
V.5 Ulkona oppiminen	36	4,81	0,47	37	4,46	0,56	erit.	-
V.7 Avoimet oppimisympäristöt	36	3,44	1,34	37	2,70	1,20	väh.	väh.
V.8 Inspiroivat ja motivoivat tilat	36	4,25	0,97	37	4,16	0,65	-	väh.

Kuudentena pääulottuvuutena oli perinteisyys. Taulukossa 8 on kuvattu viiden väittämän tunnuslukuja sekä sitä, koettiin oppimisympäristötekijä erityisen tärkeäksi vai vähemmän tärkeäksi (keskiarvojakauma 3.25–4.56). Tämän pääulottuvuuden kohdalla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi muiden perinteisten materiaalien ja välineiden ($U = 494.00$, $p = .03$, $r = -.25$) ja formaalien oppimisympäristöjen ($U = 345.00$, $p = <.001$, $r = -.46$) kohdalla. Efektikoon

perusteella muiden perinteisten materiaalien ja välineiden kohdalla henkilökuntien välinen ero oli pientä ja formaalien oppimisympäristöjen kohdalla henkilökuntien välinen ero oli kohtalaista (Cohen, 1988). Tässä ulottuvuudessa on kuitenkin huomioitava, että ulottuvuuden reliabiliteetti (ks. ensimmäinen tulososa) oli verrattain matala ja antaa aihetta pohtia onko pääulottuvuus välttämättä luotettava.

Formaalit oppimisympäristöt (VI.3) ja ei-formaalit oppimisympäristöt (VI.5) koettiin niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussakin vähemmän tärkeänä tekijänä. Formaalityyppisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi perinteisiä luokkahuoneita ja ei-formaalityyppisillä taas tiloja, jotka painottuvat esimerkiksi kieli-, kädentyö-, urheilu- ja musiikkiopintoihin. Formaalit oppimisympäristöt koettiin alakoulussa ($md = 4$, $vaihteluväli = 2.00$) varhaiskasvatusta ($md = 3$, $vaihteluväli = 4.00$) tärkeämpänä. Toiveita ei-formaaleille tiloille kuitenkin oli avovastauksissa: "Musiikkiluokka tarvittaisiin erikseen." (*alakoulun henkilökunta 11*)

Lisäksi muut perinteiset materiaalit ja välineet (VI.2), kuten liitu- ja valkotaulu, koettiin varhaiskasvatuksessa ($md = 5$, $vaihteluväli = 2.00$, $ka = 4.56$) alakoulua ($md = 4$, $vaihteluväli = 3.00$) tärkeämpänä.

Taulukko 8: Perinteisyys

Keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*) varhaiskasvatuksessa ($N = 36$) ja alakoulussa ($N = 37$) sekä koettu tärkeäisy erityisen tärkeä (*erit.*) ja vähemmän tärkeä (*väh.*)

Muuttuja	Varhaiskasvatust			Alakoulu			Tärkeys	
	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	Vaka	Alakoulu
VI.1 Kirjojen käyttö opiskelussa	36	4,36	0,87	37	4,30	0,66	-	-
VI.2 Muut perinteiset materiaalit ja välineet	36	4,56	0,61	37	4,22	0,75	-	väh.
VI.3 Formaalit oppimisympäristöt	36	3,25	0,94	37	4,03	0,50	väh.	väh.
VI.5 Ei-formaalit oppimisympäristöt	36	3,72	1,06	37	3,92	0,76	väh.	väh.
VI.6 Kestävän kehityksen huomioiminen ympäristöissä	36	4,53	0,65	37	4,54	0,56	-	-

Viimeisenä pääulottuvuutena oli joustavuus. Taulukossa 9 on kuvattu kahdeksan alaväittämän tunnuslukuja sekä sitä, koettiin oppimisympäristötekijä erityisen tärkeäksi vai vähemmän tärkeäksi (keskiarvojakauma 3.92–4.78). Joustavuuden kohdalla varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti

merkitsevästi oppimisympäristöjen mukautuvuuden ja muunneltavuuden ($U = 486.00$, $p = .03$, $r = -.26$) sekä ympäristöjen saatavuuden ($U = 498.00$, $p = .04$, $r = -.25$) suhteen. Efektikoon perusteella oppimisympäristöjen mukautuvuuden ja muunneltavuuden sekä ympäristöjen saatavuuden kohdalla henkilökuntien väliset erot olivat pieniä (Cohen, 1988).

Alakoulun opettajat kokivat erityisen tärkeänä monipuoliset opetus- ja oppimismenetelmät (VII.1), kuten mahdollisuuden yhdistää erilaisia perinteisiä ja uudenaikaisempia menetelmiä oppimisympäristössä. Vastaajat kokivat, että monipuoliset tilat mahdollistaisivat paremmin myös monipuolisemman oppimisen:

“Monipuolisemmat ja muuntuvammat tilat antaisivat mahdollisuuden eriyttämiselle, projekteille ja myös ulkopuolisten vierailijoiden esim. Lukumummin toiminnalle. Nyt on erittäin vaikeaa löytää tilaa tukiopetukselle, toimintaterapeuteille jne.” (alakoulun henkilökunta 11)

“Luokkatilat olisivat muunneltavampia ja mahdollistaisivat oppilaiden erityistarpeiden huomioimisen paremmin, liikuteltavia väliseiniä, äänieristetty lukunurkkaus, rauhoittumistila, työskentelytila erillään luokasta, johon mahdollista jättää keskeneräiset hommat jatkotyöskentelyä varten, pienryhmättila lähellä luokkatilaa.” (alakoulun henkilökunta 12)

Toisaalta oppimisympäristöjen mukautuvuus ja muunneltavuus (VII.5), jolla tarkoitettiin joustavuutta niin aikatauluissa kuin fyysisissä ja virtuaalisissa ympäristöissä, avattavia ja siirreltäviä seiniä ja mahdollisuus säädellä valoisuutta ja lämpötilaa nähtiin alakoulussa vähemmän tärkeänä oppimisympäristötekijänä. Tämä oppimisympäristötekijä koettiin varhaiskasvatuksessa ($md = 5$, $vaihteluväli = 2.00$) myös tilastollisesti merkitsevästi tärkeämpänä kuin alakoulussa ($md = 4$, $vaihteluväli = 3.00$).

Monipuolinen sisustus ja huonekalut (VII.4), joka piti sisällään muun muassa vaihtelevan estetiikan eri fyysisissä ympäristöissä, koettiin vähemmän tärkeäksi niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussakin. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen henkilökunta ($md = 5$, $vaihteluväli = 2.00$) koki ympäristöjen saavutettavuus alakoulun henkilökuntaa ($md = 4$, $vaihteluväli = 2.00$) tärkeämpänä.

Taulukko 9: Joustavuus

Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) varhaiskasvatuksessa (N = 36) ja alakoulussa (N = 37) sekä koettu tärkeäisy erityisen tärkeä (erit.) ja vähemmän tärkeä (väh.)

Muuttuja	Varhaiskasvatus			Alakoulu			Tärkeys	
	n	ka	kh	n	ka	kh	Vaka	Alakoulu
VII.1 Monipuoliset opetus- ja oppimismenetelmät	36	4,67	0,59	37	4,78	0,42	-	erit.
VII.3. Monipuolisten tilojen saatavuus	36	4,50	0,88	37	4,62	0,49	-	-
VII.4 Monipuolinen sisustus ja huonekalut	36	3,97	1,11	37	3,92	0,83	väh.	väh.
VII.5 Oppimisympäristöjen mukautuvuus ja muunneltavuus	36	4,56	0,61	37	4,16	0,83	-	väh.
VII.6 Tilojen ja välineiden käytännöllisyys ja käyttökelpoisuus	36	4,69	0,52	37	4,54	0,51	-	-
VII.7 Ympäristöjen saavutettavuus	36	4,58	0,55	37	4,32	0,53	-	-
VII.8 Helppokulkuisuus oppimisympäristöissä	36	4,58	0,55	37	4,43	0,50	-	-
VII.11 Teknologisen infrastruktuurin toimivuus oppimisympäristöissä	36	4,17	0,94	37	4,46	0,51	-	-

Kokonaisuutena edellä tarkastellut ulottuvuudet osoittivat, että yhtäältä oppimisympäristön perinteisyyttä ja toisaalta uudenaikaisuutta ei koettu erityisen tärkeäksi tekijäksi vastaajien kesken. Tuloksissa kuitenkin ilmeni selvästi esille, että avoimia oppimisympäristöjä ei koettu tärkeinä, kun taas pieniä tiloja ja nurkkauksia toivottiin enemmän. Avokysymysten vastauksissa ilmeni kuitenkin selkeä toive, erityisesti varhaiskasvatuksen puolella, että tilat olisivat tarpeeksi väljät.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä päiväkotikoulun rakennuksessa ja oppimisympäristössä tulisi huomioida sen suunnittelu- ja rakennusvaiheessa. Tutkimusaineisto perustuu LED-viitekehyksen (Mäkelä & Kankaanranta, 2021) pohjalta rakennettuun kyselyyn. Aineistoa tarkasteltiin kunkin pääulottuvuuden (yhteisöllisyys, yksilöllisyys, terveys, turvallisuus, uudenaikaisuus, perinteisyys ja joustavuus) näkökulmasta, jotta oppimisympäristötekijöistä saatiin mahdollisimman yksityiskohtaista ja kattavaa tietoa. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhtäältä henkilökunnan tärkeäksi koettuja oppimisympäristötekijöitä ja toisaalta kahden ryhmän - varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan - välisiä eroja erittäin tai vähemmän tärkeiksi koetusta oppimisympäristöjen ominaisuuksista.

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Pyrimme luomaan tuloksista helposti lähestyttävän ja luettavan kokonaisuuden päiväkotikoulun oppimisympäristötekijöistä, jota voidaan käyttää tukena tulevilla rakennushankkeissa. Lähdemme tarkastelemaan tuloksia ensin arvojen perusteella ja sen jälkeen rakennuksen perusosien avulla siten, että liitämme keskeisiä tutkimustuloksia esimerkiksi käytäviin, ruokasaliin ja ryhmätiloihin. Nostamme myös jokaisen tilan kohdalla aineistosta löytyneitä esimerkkejä, jotka ilmentävät kyseistä tilaa. Lisäksi kiinnitämme huomiota rakennuksen niihin kohtiin, jossa päiväkotikoulun erityisyys - eri kehitysvaiheissa olevien lasten - ilmenee. Lopuksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.2 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta koki kyselylomakkeen kaikkien seitsemän pääulottuvuuden (yhteisöllisyys, yksilöllisyys, mukavuus, terveys, uudenaikaisuus, perinteisyys ja joustavuus)

oppimisympäristötekijät melko tärkeiksi. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että oppimisympäristötekijät ovat moninaisia ja ulottuvat useaan eri osa-alueeseen (ks. Piispanen, 2008; Kuuskorpi, 2012). Pääulottuvuuksien 89 alaväittämistä 28 väittämää korostui erityisen tärkeänä ja 21 vähemmän tärkeänä oppimisympäristötekijänä joko molemmilla tutkituilla ryhmillä tai vain toisella. Henkilökunta sanallisti niitä tärkeitä oppimisympäristötekijöitä, jotka ilmenivät myös väittämien tuloksissa.

Tulokset osoittivat, että vaikka suuri osa oppimisympäristötekijöistä koettiin tärkeänä niin näiden joukosta oli havaittavissa erityisen tärkeäksi koettuja ja vähemmän tärkeäksi koettuja oppimisympäristötekijöitä. Lisäksi tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan välillä oli useampia tilastollisesti merkittäviä eroja siitä, kuinka tärkeäksi kukin oppimisympäristö koettiin.

Varhaiskasvatuksen henkilökunta koki erityisen tärkeinä hyvät opettajien keskinäiset suhteet sekä kodin ja oppilaitoksen väliset suhteet, oppimisympäristön fyysisen turvallisuuden, oppimisympäristön puhtauden ja hygienian, hyvät ulkoliikuntamahdollisuudet, oppijoiden mahdollisuudet levätä ja hyvät ulkoilutilat. Näistä oppimisympäristön fyysinen turvallisuus sai kaikista korkeimman arvon (ka 5.00) mikä tarkoittaa, että jokainen vastaaja antoi tälle alaväittämälle korkeimman pistemäärän. Sen sijaan vähiten tärkeinä koettiin opettajajohtoinen opetus, tauoilla työskentely, vapaa-ajanviettomahdollisuudet, avoimet oppimisympäristöt ja formaalit oppimisympäristöt. Näistä tauoilla työskentely sai kaikista pienimmän arvon (ka 3.06).

Alakoulun henkilökunta koki erityisen tärkeinä opettajien välinen yhteistyö, hyvät opettaja-oppijasuhteet, hyvät opettajien keskinäiset suhteet, hyvät oppijoiden keskinäiset suhteet, hyvät opettajien ja oppilaitoksen johdon väliset suhteet, oppimisympäristön fyysisen turvallisuuden ja hyvän sisäilman laadun. Näistä kaikista korkeimman arvon sai hyvät opettaja-oppijasuhteet (ka 4.97). Vastaavasti vähiten tärkeinä koettiin oppimisympäristön läpinäkyvyys, tauoilla työskentely, opettavat sisustuselementit, informaalit oppimisympäristöt

ja avoimet oppimisympäristöt. Avoimet oppimisympäristöt sai kaikista matalimman arvon (ka 2.70).

Perinteiset varhaiskasvatuksen ja alakoulun fyysiset oppimisympäristöt ovat keskenään erilaisia (Kopsa, ym., 2011), mutta niiden käyttötarkoituksessa ja elementeissä on myös samankaltaisuuksia. Yhteiset elementit löytyvät pitkälti rakennuksen käyttötarkoituksesta: kasvatus- ja opetusrakennukset eli varhaiskasvatuksen ja yleissivistävien oppilaitosten rakennukset (tilastokeskus 2018) ovat tiloja, joita käyttää arkikäytössä niin lapset kuin aikuiset. Lapsen hyvä arkipäivä muodostuu perusrutiineista kuten ulkoilusta, syömisestä, puhtaudesta, levosta ja leikistä (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010).

Perusrutiinien eli päivittäin toistuvien pedagogisten toimintojen pohjalta voikin lähteä tutkimaan myös kasvatus- ja opetusrakennusten elementtejä karkeasti jaoteltuna: eteistilat ulkoilua varten, ruokatilat syömistä varten, saniteettitilat puhtautta varten, nurkkaukset ja hiljaiset tilat lepoa varten, yleiset tilat leikkiä varten, jumppasali liikkumista varten ja näiden välille käytäviä siirtymiä varten. Koska kyseessä on kasvatus- ja opetusrakennus niin voimme ajatella varhaiskasvatus- ja kouluarjen perusrutiiniksi myös oppimisen, joten yhtenä elementtinä toimii myös luokka-/ryhmätila. Seuraavaksi peilaamme tämän tutkimuksen tuloksia edellä mainittujen kasvatus- ja opetusrakennuksen elementtien avulla aiempaa tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen.

7.3 Johtopäätökset

Koko rakennuksen näkökulmasta on löydettävissä oppimisympäristötekijöitä, jotka ikään kuin ovat yleistasoisia ympäristön elementtejä. Tutkimuksen tuloksissa ympäristön meluttomuus, valoisuus ja sen säätäminen, sisäilman laatu ja sopiva lämpötila olivat niitä elementtejä, jotka ovat sidoksissa yleisesti kasvatus- ja opetusrakennuksen eri tiloihin. Valaistuksella, ilmanvaihdolla ja akustiikalla onkin mahdollisuus vaikuttaa suotuisasti lasten kehitykseen ja oppimiseen (Knauf, 2020) sekä opettajien työhyvinvointiin (Frenandes & Rocha, 2009; Saaranen, ym., 2011). Nämä ovat peruselementtejä oppimisympäristöissä,

joihin on kiinnitetty huomiota koulurakennuksen historian alusta saakka (Lappo, 1974), mutta joissa on edelleen parannuksen varaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että akustiikkaa tulisi kehittää äänieristyksen näkökulmasta, erityisesti ruokalassa, käytävillä ja luokissa. Lisäksi oppimisympäristössä tulisi olla enemmän väljyyttä, erityisesti eteisessä, ruokalassa ja luokissa.

Myös oppimisympäristön fyysinen turvallisuus koettiin erittäin tärkeänä niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussakin, joista varhaiskasvatuksessa tämä nähtiin vielä tärkeämpänä. Oppimisympäristön turvallisuus on tärkeää myös lasten psyykkiselle hyvinvoinnille, sillä turvallinen paikka voi olla eheyttävä ja kantava voima lapsen elämässä (Piispanen, 2008).

Tulokset osoittivat, että oppimisympäristötekijöiden koettu tärkeys ei ollut aina varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunnan välillä saman suuntaista. Varhaiskasvatuksen henkilökunta koki muun muassa oppimisympäristön läpinäkyvyyden tärkeämpänä kuin alakoulun henkilökunta. Tämän kohdalla tuleekin tarkastella sitä, mitä läpinäkyvyydellä tarkoitetaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tiloista toivottiin viihtyisämpiä, niissä ei olisi lasiseiniä ja tilojen seinille voisi kiinnittää opetusmateriaalia ja lasten töitä. Voidaankin pohtia sitä, mikä on oppijoiden ja henkilökunnan näkökulmasta ideaali tilanne – yhtäältä lasiseinät voivat lisätä avoimuutta, fyysistä turvallisuutta ja helpottaa esimerkiksi ohjaamista tai valvontaa tilojen välillä ja toisaalta lasiseinät voivat häiritä keskittymistä ja aiheuttaa turhan monia aistiärsyksiä niin aikuisille kuin lapsillekin. Tähän on kuitenkin jo löydetty ratkaisuja, kuten lasiseinän alapuoliskon sumentaminen tai peittäminen erillisellä verholla.

Osittain myös läpinäkyvyyteen liittyen tässä tutkimuksessa selkeästi matalimman arvon (ka 2.70) sai alakoulun henkilökunnan kokemukset avoimen oppimisympäristön tärkeydestä. Myös varhaiskasvatuksessa kyseinen alaväittäjä koettiin vähemmän tärkeänä (ka 3.44). Suomalaisten koulujen avoimet oppimisympäristöt ovatkin herättäneet keskustelua ja niistä on tehty useita tutkimuksia (ks. Hartikainen, ym., 2022; Niemi, ym., 2022). Tämä on mielenkiintoista, sillä kun tarkastelee koulurakennusten historiaa 70- ja 80-luvulla (ks luku 3.2), niin samankaltaista keskustelua on ollut aiemminkin.

Eteistila on tärkeä tila, jota käyttävät niin lapset, huoltajat kuin henkilökunta useasti päivän aikana. Se on myös oppimisympäristö, jossa harjoitellaan muun muassa pukeutumista ja omista tavaroista huolehtimista. Lapsia tuetaan arjen taidoissa, ohjataan ikä- ja kehitystason mukaan huolehtimaan ja ottamaan vastuuta itsestään, omista tavaroista ja yhteisestä ympäristöstä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 283; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, s. 25). Eteinen on siis pedagoginen tila, jonka oppimisympäristötekijöitä tulee huomioida suunnittelu ja rakennusvaiheessa. Kuten edellä todettiin, puhtautta ja hygieniaa sekä sopivaa lämpötilaa ja ergonomiaa pidettiin tärkeinä oppimisympäristötekijöinä. Erityisesti varhaiskasvatuksen henkilökunta korosti eteistilojen toimivuutta. Eteisten tulisi olla riittävän isoja, jopa ryhmäkohtaisia, ja että vaatehuollolle olisi toimivat tilat, jottei kura ja hiekka leviäisi, sekä lasten vaatteille olisi riittävästi tilaa. Lisäksi lasten ja henkilökunnan on huomattavasti miellyttävämpää toimia eteisessä, jossa ei ole liian kuuma ja työergonomia on huomioitu.

Eteistilat ovat pukemisen ja riisumisen lisäksi monesti tiloja, joissa lapsen huoltaja kohdataan. Suhteet kodin kanssa ovat tärkeitä niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussakin. Eteisessä olevien tv-näyttöjen monipuolisempi viestintä ja tiedotus useammalla eri kielellä voisi tiivistää kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Tällaista teknologiaa hyödyntämällä varhaiskasvatuksesta ja koulusta olevaa perustason tietoa voisi välittää myös koteihin.

Käytävät ovat osa rakennusta ja oppimista siinä missä muutkin tilat. Lisäksi on lähes mahdotonta suunnitella toimivaa rakennusta niin, ettei eri tilojen välille muodostuisi käytäviä. Tutkimus osoitti, että käytävien ei kuitenkaan tulisi olla pitkiä ja kapeita ja että hallintokäytävä - eli paikka, jossa sijaitsee päiväkodinjohtajien, rehtorien ja muiden hallinnosta vastaavien tilat - tulisi olla keskeisellä paikalla, jotta henkilökunnan ja oppijoiden suhdetta johtohenkilöstöön voisi tukea. Lapsen oman toiminnan säätely, tavaroista huolehtiminen ja yhteisössä eläminen ilmenee myös käytävillä. Se on siis osa

pedagogista ympäristöä, johon tulee kiinnittää huomiota jo rakennuksen suunnitteluvaiheessa.

Ruokailutila näyttäytyy erityisesti varhaiskasvatuksen arjessa, jossa päivärytmiin kuuluu aamiainen, lounas ja välipala sekä vuorohoitoa tarjoavissa yksiköissä myös päivällinen ja iltapala. Ruokailu on myös opettaja-oppijasuhdetta sekä oppijoiden keskinäisiä suhteita ylläpitävä tilanne. Silloin henkilökunta viettää yhteistä aikaa lasten ja oppijoiden kanssa, ja se on myös kasvatus- ja opetushenkilöstölle ruokailuhetki (ks. Virtanen, ym., 2021). Varhaiskasvatuksen ja alakoulun henkilökunta kokikin laadukkaan ruoan, johon kuuluu myös mahdollisuudet ja tilat ruokailulle, erityisen tärkeänä oppimisympäristötekijänä. Ruokalassa korostuu erityisesti ääniergonomia, joten akustiikkaan tulisi kiinnittää huomiota, jottei kanssarukailijoiden ja keittiön äänet häiritsisi ruokailurauhaa. Ruokalan tulisi olla riittävän tilava, muttei kuitenkaan liian avoin.

Wc-tilat ovat tärkeä suunnitella niin, että niissä näkyy käyttäjien ikä- ja kehitystaso. Varhaiskasvatuksessa ne ovat tiloja, joissa opetellaan arjen taitoja ja aikuinen on usein apuna. Wc-tilat ovat siis yksi tärkeä oppimisympäristö erityisesti varhaiskasvatuksessa. Kuten aiemmissa kohdissa, myös vessojen tulisi olla ergonomialtaan sopivia sekä puhtaita ja hygieenisii. Erityisesti varhaiskasvatuksen wc-tilojen tulisi olla riittävän tilavia sekä suunniteltu niin, että lasten peseminen ja ympäristön puhtaanapito olisi mahdollisimman helppoa.

Luokka- ja ryhmättila on kasvatus- ja opetusrakennuksissa tyypillinen oppimisympäristö. Pienemmällä lapsilla se on yleensä ikäryhmän "oma" tila, joka tilan puutteen vuoksi joudutaan joskus varhaiskasvatuksen puolella jakamaan. Tutkimuksessa erityisesti varhaiskasvatuksessa toivottiin omaa ryhmättilaa. Lisäksi luokka- ja ryhmättilassa tulisi olla enemmän jakotiloja sekä rauhallisia nurkkauksia. Laadullisen analyysin tuloksissa eniten toiveita tuli jako- ja eriyttämistiloihin. Tämä oppimisympäristötekijä nousi korkeimpana toiveena niin varhaiskasvatuksen, kuin alakoulun puolella. Tilan ei tulisi olla vain yksi iso huone vaan mahdollistaa yksintyöskentelyn ja rauhoittumisen.

Ryhmätilan tulisi olla mukava, jossa olisi esimerkiksi pehmeät lattiamateriaalit ja lattialämmitys. Sen sijaan luokkatilojen tulisi olla erilaisia luokkia, kuten sellaisia, jotka soveltuisivat kotitaloudelle, käsityölle ja musiikille.

Tutkimuksen tulosten mukaan akustiikan merkitystä ei voi liikaa korostaa, joten se on oleellinen oppimisympäristötekijä myös luokka- ja ryhmätiloissa. Myös aiemmista tutkimuksista (Niemi, 2020, s.296) on saatu tuloksia, jonka mukaan opettajat olisivat halunneet luokkiinsa parempaa akustiikkaa ja häiriöttömiä tiloja, koska he kokivat, että se tukisi heidän pedagogiikkaa.

Henkilökunnan tilat ovat paikkoja, jossa opettajat ja muu henkilökunta viettää yhdessä aikaa. Henkilökunnan yhteisten tilojen merkitys sosiaalisten ja pedagogisten ajatusten näkökulmasta on suuri, jossa voi viettää myös vapaamuotoisia taukoja (Hyytiäinen, 2003). Tulokset osoittivat, että opettajien välisen yhteistyön, opettajien ja opetusta tukevien henkilöiden välisen yhteistyön, opettajien ja muun henkilökunnan välisen yhteistyön ja suhteet sekä mukavat tilat koettiin tärkeinä oppimisympäristötekijöinä. Henkilökunnan yhteisistä tiloista puhuttaessa on siis kyse tärkeästä tilasta päiväkotikoulussa.

Työn tauot liittyvät vahvasti myös työhyvinvointiin, joka on puolestaan oleellisesti yhteydessä pedagogiikan kautta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Tutkimusten mukaan (Virtanen ym., 2021) työhyvinvoinnille, erityisesti työstä palautumiselle on tärkeää, että työstä voi työpäivän aikana irrottautua lyhyitä hetkiä. Näillä työpäivän aikana tapahtuvilla tauoilla, erityisesti sellaisilla, jonka aikana voi kokea yhteenkuuluvuutta, on lukuisia positiivisia vaikutuksia työntekijän hyvinvointiin lyhyellä ja pidemmällä aikavälillä (Virtanen ym., 2021). Henkilökunnan tilojen tulisi kuitenkin olla lähellä luokkaa tai ryhmätilaa, jotta lyhyiden taukojen aikana olisi mahdollisuus käyttää niitä. Tutkimusten mukaan niin Suomessa kuin muualla maailmalla työskentelevät opettajat kokevat työnsä olevan kuormittavaa ja kokevat työuupumusta ja -stressiä (Turner, ym. 2021; Tikkanen, ym. 2022) ja tämä tulee huomioida oppimisympäristöjä suunniteltaessa, jotta henkilökunnalla olisi työpaikalla tilojen puolesta mahdollisuus palauttaviin taukoihin.

Yhteisen, ison henkilökunnan tilan lisäksi tutkimuksessa ilmeni suuri tarve yksittäisille työ- ja toimistohuoneille, jossa voisi suunnitella ja arvioida rauhassa. Kokonaisuutena toivottiin, että esimerkiksi taukotila ei ole samalla palaverieja tai työskentelyä varten, jotta tauolla olisi todellisuudessa mahdollisuus irtautua työstä hetkeksi. Lisää tiloja toivottiin myös moniammatillisille toimijoille, kuten erityisopettajille, terapeuteille ja terveydenhuoltoon.

Liikuntasali tai muu sisäliikuntaan mahdollistava tila, koetaan tärkeänä oppimisympäristökijänä. Fyysinen aktiivisuus ja motoriset taidot ovat yhteydessä paitsi kognitiiviseen kehitykseen ja koulumenestykseen, myös myöhempään fyysiseen kuntoon (Kanuf, 2020; Mäntylä, ym., 2022). Myös motoristen perustaitojen herkkyyskausi ajoittuu varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen ajalle (Hakkarainen, 2009, s. 140). Lapsille tulisi siis mahdollistaa hyvät olosuhteet monipuoliselle fyysiselle aktiivisuudelle ja motoristen perustaitojen harjoittamiselle. Tämän takaamiseksi ei riitä, että on yksi jumppasali, jota vuorotellen käytetään vaan sisällä tulisi olla mahdollisuuksia liikkua monipuolisesti muutenkin kuin salissa. Tuloksissa tärkeänä ilmeni sisäliikuntamahdollisuudet, oppijoiden osallistuminen ja itseilmaisuus. Tutkimuksen tuloksissa liikuntasaliin toivottiin teknologiaa, jota voidaan hyödyttää pedagogiikassa, sekä pientä katsomoa salin reunalle, sekä esiintymislavaa.

Lepohuone on erityisen tärkeä oppimisympäristö erityisesti varhaiskasvatuksessa. Oppimisympäristösuunnittelun näkökulmasta siinä tulee ottaa huomioon ergonomia ja oppijoiden leporauha. Esimerkiksi vilkkaan käytävän vierellä sijaitseva tila ei välttämättä mahdollista leporautaa. Lisäksi lepohuoneessa olisi hyvä olla säädettävät valaisimet.

Keskustori eli hengailupaikka mielletään tässä kontekstissa tilaksi, jossa niin oppijat kuin henkilökuntakin voi kohdata. Tutkimus ilmensi, että erityisesti alakoulun henkilökunnalla on tarvetta tiloille, joissa voi hengata, vaihtaa kuulumisia ja tarvittaessa kokoontua myös isommalla porukalla. Tämän kaltainen oppimisympäristö voi olla myös omiaan lisäämään oppijoiden keskinäisiä suhteita sekä suhteita henkilökunnan kanssa.

7.4 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessa on pyritty läpi työn luotettavuuteen ja uskottavuuteen, ja olemme kiinnittäneet huomiota rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Pro gradu -tutkielma on kirjoitettu mahdollisimman tarkasti ja viittaustekniikka noudattaa tiedekunnan käytössä olevaa APA ohjeistusta. Tutkimuksessa oli runsaasti osallistujia, joka oli erityisesti laadulliselle analyysille antoisaa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 28) ja Pattonin (2002) mukaan se lisää myös tutkimuksen siirrettävyyttä. Tutkimuksemme vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että tutkimuksessa keskitytään koko rakennuksen sisätiloihin, ei vain esimerkiksi ryhmätiloihin, kuten useissa aikaisemmassa fyysisiä oppimisympäristöjä tutkivissa tutkimuksissa.

Tutkimuksessamme oli myös informaatorikkaita vastaajia, sillä he itse työskentelivät parhaillaan kentällä. Analyysia tehtiin huolellisesti ja tulokset raportoitiin rehellisesti sekä aineistoesimerkeillä paitsi pyrittiin havainnollistamaan tuloksia, myös parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Aineistoesimerkeillä onkin mahdollista parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä lukija voi niiden avulla arvioida analyysin toimivuutta (Patton, 2002).

Tutkimuksemme haasteena voi pitää sitä, että laadullista aineistoa tuottavat avokysymykset olivat kyselylomakkeessa aina määrällisten jälkeen. Tämä saattaa vinouttaa laadullisten vastauksia. Toisaalta, koska laadullisella analyysillä ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan pikemminkin kuvaamaan tiettyä ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi), voi se toisaalta myös olla tämän tutkimuksen etu, sillä tutkittavat olivat saaneet määrällisten kautta johdatusta aiheeseen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä keskeistä on erottaa niin teoria, havainnot ja aikaisempi tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 208), kuin tutkijan omat kokemukset, oletukset ja ennakkoluulot (Laine 2018, s. 38), sekä tiedostaa omien tulkintojen mahdollinen vaikutus (Patton, 2002, s. 453). Koska tässä tutkimuksessa määrällinen aineisto ohjasi vahvasti tutkimuksen laadullista aineistoa, omien tulkintojen tekemiselle ei jäänyt niin suurta vaaraa. Tulosten luotettavuutta lisää myös se, että olemme tehneet analyysia niin yksin kuin yhdessä, jolloin olemme voineet keskustella tuloksista.

Olemme käyneet erityisesti keskustelua LED -viitekehukseen liittyen siitä, että onko kysymykset esitetty tai ymmärretty oikein. Esimerkiksi avovastauksissa saatettiin kertoa, että yhteisöllisyyttä voisi lisätä: "Yhteisprojektit tms. tapahtumat, mihin voivat osallistua kaikki lapset, vanhemmat ja henkilökunta.". Tämä vastaus ei liity suoraan fyysiseen oppimisympäristöön, vaan koulun toimintakulttuuriin - vaikka toiminta vaatiikin sopivia fyysisiä tiloja. Eräessä alakoulun vastauksessa todettiin sosiaalisten suhteiden avovastauksessa; "On harmi, että hyvä olemassa oleva henki oli sidottu samaan kysymykseen tilojen kanssa. Tilat meillä ei ole nyt hyvät kohtaamiseen, mutta siitä huolimatta ilmapiiri on hyvä --". Tämä vastaus muistuttaa, että hyvä psykososiaalinen ympäristö ei välttämättä vaadi hyviä fyysisiä tiloja. Toisaalta on myös muistettava, että hyvin suunniteltu oppimisympäristö ei takaa muutosta pedagogiikassa, vaan tilojen lisäksi tarvitaan muutoksia toimintakulttuurissa (Kokko & Hirsto, 2020, s. 71,82,83).

Luotettavuutta lisää myös se, että olemme olleet mukana palautekeskusteluissa niissä yksiköissä, joissa kyselyä on tehty. Näissä tilaisuuksissa on esitelty oppimisympäristötutkimushankkeen tutkimuksen tuloksia heidän yksiköstänsä ja siellä saimme vahvistusta tulosten tulkinnalle.

Tutkimuksemme tarjoaa ajankohtaista tietoa aiheesta, josta aikaisempaa tutkimustietoa ei ole juuri lainkaan. Jatkossa tarvitaankin entistä laajempia ja tarkempia tutkimuksia päiväkotikoulujen sekä myös yhtenäiskoulujen oppimisympäristöistä. Lisäksi voisi olla kiinnostavaa tutkia aihetta lasten näkökulmasta. Knauf (2020) kirjoittaakin, miten varhaislapsuudessa tärkeät ympäristöt ovat usein vain aikuisten suunnitteleamia. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että lasten mukaan ottaminen voi johtaa uudenlaiseen oppimisympäristöön (Morrissey, ym., 2015).

Mielenkiintoisia tutkimuskohteita aiheen piiristä löytyykin valtavasti. Monipuolisen esteettömyyden näkökulmasta voisi tutkia ja kehittää ympäristöjä niin, että jokaisella olisi todellisesti mahdollisimman yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua kasvun- ja oppimisen palveluihin. Oppimisympäristötekijöillä on suuri merkitys esteettömyyteen, sillä esimerkiksi

värit ja erilaiset pinnat ovat avain asemassa esteettömässä ympäristössä näkövammaisten kohdalla (Borowczyk, 2018). Tärkeä tutkimuskohde olisi myös se, miten oppimisympäristöissä työskentelevien moniammatillisten toimijoiden työtilat saataisiin mahdollisimman toimiviksi henkilökunnan näkökulmasta. Lisäksi tutkimus piha-alueiden suunnittelun tueksi olisi tärkeää. Koulupihojen luonnonmukaisuudella ja vihreydellä on nähty positiivinen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen, sekä sosioemotionaaliseen hyvinvointiin (Bikomeye, ym., 2021) mutta oleellista on, miten tiedon saisi vietyä käytäntöön.

LÄHTEET

- Ailila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Ailila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M. & Polvinen, M. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014: 12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Al-Ayash, A.A., Hussein, M.F. & Hussein, F.H., 2022. In the Influence of Interior Design Elements on Children's Learning, Happiness, Comfort and Growth (Petra Nursey as A case Study). International Journal of Mechanical Engineering 7. [357504888 The Influence of Interior Design Elements on Children's Learning Happiness Comfort and Growth Petra Nursery as A Case Study](https://doi.org/10.3390/ijerph18020535)
- Baker, L. 2012. A history of school design and its indoor environmental standards, 1900 to today, national institute of building sciences, national clearinghouse for educational facilities. Berkeley.
- Bikomeye, J.C., Balza, J. & Beyer, K.M. 2021. The Impact of Schoolyard Greening on Children's Physical Activity and Socioemotional Health: A Systematic Review of Experimental Studies. Int. J. Environ. Res. Public Health 18, 535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535> / <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/2/535/htm>
- Borowczyk, J. 2018. Rehabilitation Spaces – Architecture for Children with Multiple Disabilities. 3rd World Multidisciplinary Civil Engineering, Architecture, Urban Planning Symposium (WMCAUS 2018). IOP Conference Series-Materials Science and Engineering 471(7) 072017. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/471/7/072017/pdf>
- Ferreira, J.M., Karila, K., Muniz, L. et al. 2018. Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland?. IJEC 50. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6>

- Fernandes, M.H. and Rocha, V.M. (2009), "Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers", *Revista de Brasileira Psiquiatria*, Vol. 31 No. 1, s.18
- Gislason, N. 2011. *Building Innovation: History, Cases, and Perspectives on School Design*. Kanada: Backalong Books, ResearchGate.
<https://www.researchgate.net/publication/282780158>
- Hakkarainen, H. (2009). *Herkkyyskaudet pitkäjänteisyyden taustalla*.
 Teoksessa: H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski (toim.) *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*.
 Jyväskylä: VK-kustannus Oy, 140.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Hyytiäinen, A. 2003. *Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi – opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Junnonen, J-M. & Kankainen, J. 2020. *Rakennuttaminen*. Vaasa: Waasa Graphics.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (Eds.) (2013). *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (Raportit ja selvitykset / Opetushallitus; No. 2013:17). Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun
- Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkehitys. *Peruskoulutus ja valtiollinen koulutusdoktriini Suomessa 1800- ja 1900- luvuilla*. *Politiikka* 4/1988, s. 379 - 384. [Koulutuksen-Jaerjestelmaekehitys-Peruskoulutus-ja-Valtiollinen-Kouludoktriini-Suomessa-1800-ja-1900-luvulla.pdf](#)
[\(researchgate.net\)](#)
- Knauf, H. (2019). Visual environmental scale: Analysing the early childhood education environment. *Early Childhood Education Journal*, 47(1)
https://www.researchgate.net/profile/Helen-Knauf-2/publication/327107115_Visual_Environmental_Scale_Analysing_the_Early_Childhood_Education_Environment/links/5f854077458515b7cf7c5314

[/Visual-Environmental-Scale-Analysing-the-Early-Childhood-Education-Environment.pdf](#)

- Kokko, A. K., & Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*, 24, 72-82.
- Kujala, T. 2013. Tilahankkeen suunnitteluprosessi. Teoksessa Taitava kuntarakennuttaja. s. 149-161
- Kuuskorpi, M. (2012). Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen, muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos (väitöskirja).
- Laki lasten päivähoitosta [Laki lasten päivähoitosta 36/1973 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)
- Laki oppivelvollisuudesta. 1921. [101-1921.pdf \(eduskunta.fi\)](#)
- Lappo, O. (1974). Koulurakennusten monikäyttöisyydestä. Teoksessa Koulurakennuksen suunnittelu. Sitran koulurakennustutkimuksen loppuraportti. Toim. Wille Mikkonen. Helsinki: Sitra.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lopez-Perez, D., Stryjek, R., & Raczaszek-Leonardi, J. (2020). Recurrence qualitative analysis in the study of online coordination in Norway rats (*Rattus norvegicus*). *Journal of Comparative Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/com0000253>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Meretniemi, M., Sillanpää, T., LAuerma, M. & Löfström J. 2017. Helsingin Ebeneser-talo: osa Suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja nykypäivää. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 107
- Meretniemi, M. 2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0203-4>

- Mertala, P. (2020). How connectivity affects otherwise traditional toys? A functional analysis of Hello Barbie. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 25. 100186. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100186>
- Mertala, P. (2021). The pedagogy of multiliteracies as a code breaker: A suggestion for a transversal approach to computing education in basic education. *British Journal of Educational Technology*. Julkaistu ennakkoon verkossa. <https://doi.org/10.1111/bjet.13125>
- Mäkelä, T. (2018). *A design framework and principles for co-designing learning environments fostering learning and wellbeing*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 603.
- Mäkelä, T., Kankaanranta, M., & Helfenstein, S. (2014). Considering Learners' Perceptions in Designing Effective 21st Century Learning Environments for Basic Education in Finland. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 20(3), 1-13.
- Mäkelä, T., & Helfenstein, S. (2016). Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments. *Learning Environments Research*, 19(3), 411-440.
- Mäkelä, T., Helfenstein, S., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2018). Student participation in learning environment improvement: analysis of a co-design project in a Finnish upper secondary school. *Learning Environments Research*, 21(1), 19-41.
- Mäkelä, T., & Kankaanranta, M. (2021). COVID-19 pandemian vaikutukset tulevaisuuden oppimisympäristöihin. *Kunnallisalan kehittämissäätiön julkaisu*, 42.
- Möttönen, S. (2011). Kunnallisen itsehallinnon merkitys ja uudistuminen muuttuvassa toimintaympäristössä. Teoksessa Kunnallisen itsehallinnon peruskivet, toim. Haveri, A., Stenvall, J. & Majoinen, K. Kunnallistieteen yhdistys, Suomen Kuntaliitto, Helsinki, 63 – 84.
- Niemi, K. (2020). "The best guess for the future?" Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 1-17.

- Oksanen, A. 2013. Rakennuttamisen organisointi ja päätöksenteko. Teoksessa Taitava kuntarakennuttaja. s. 45-68
- OPH (Opetushallitus) (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (Opetushallitus) (2014). Esiopetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- OPH (Opetushallitus) (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulun yliopiston lehti.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M-K. (2022). Ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi : kontekstitekijöiden ja työstä palautumisen merkitys. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11 (1), 115
- Perusopetuslaki.[Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen : pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 60-72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rauhala, P-L. (1996). Miten sosiaalipalvelut ovat tulleet osaksi suomalaista sosiaaliturvaa? Tampereen yliopisto (väitöskirja). *Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 477*.
- Riksu, M. 2014. A historical insight on Finnish education policy from 1944 to 2011. *Italian journal of sociology of education*, 6(2), 36-68. [2014_2_3.pdf \(padovauniversitypress.it\)](#)

- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K.Karila & L.Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 95-112.
- Saaranen, T., Sormunen, M., Pertel, T., Streimann, K., Hansen, S., Varava, L., Lepp, K., Turunen, H., and Tossavainen, K. (2012), The occupational well-being of school staff and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia -focus on the school community and professional competence. *Health Education, 112 (3), 245-255.*
- Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen (2021). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Oppimisen vaikeudet. Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K., Siiskonen, T. (toim.). Niilo Mäki Instituutti. Otava.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M., & Kontu, E. (2014). Lasten stressin säätely, reagoitavuudet ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä. *Psykologia, 49(3), 184-197.*
- Tikkanen, L., Haverinen, K., Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. (2022). Differences in Teacher Burnout Between Schools: Exploring the Effect of Proactive Strategies on Burnout Trajectories. Original research. doi: 10.3389/feduc.2022.858896
- Tilastokeskus: <https://www.stat.fi/julkaisu/ckwd9j2c8fbpq0c53mhrob1za>
- Turner, K., Thielking, M., Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research, 31 (4).*
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (28.2.2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Viitattu 01.03.2023. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Raittila, R. 2011.
- Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva, 5768.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: opetushallitus.

[HYps://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)

Virtanen, A., Van Laethem, M., De Bloom, J., & Kinnunen, U. (2021)

Drammatic breaks: Break recovery experiences as mediators between job demands and affect in the afternoon and evening. *Stress and Health*, 37(4)

Young, F., Cleveland, B., Imms, W. (2020). The affordances of innovative

learning environments for deep learning: educators' and

architects' perceptions. *The Australian Educational Researcher*, 47, 639-

720. [10.1007/s13384-019-00354-y](https://doi.org/10.1007/s13384-019-00354-y)

LIITTEET

Liite 1.

Kysely oppimisympäristöjen suunnittelun tueksi (opettajat)

Tervetuloa osallistumaan oppimisympäristöjen suunnittelun tueksi luotuun kyselyyn! Kyselyssä on kolme osaa: 1) Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys, 2) Mukavuus ja terveys, ja 3) Uudenaikaisuus, perinteisyys, joustavuus ja toimivuus. Suosittelemme tekemään kyselyn kolmessa osassa ja tallentamaan vastauksenne kuhunkin osioon vastattuanne, ennen kyselyn lopullista lähettämistä. Kysely kannattaa tallentaa joka kerta, kun pidätte tauon vastaamisessa. Koko kyselyn täyttämiseen menee n. 45 minuuttia.

Kysely sisältää erilaisia väittämiä liittyen sekä siihen (1) kuinka tärkeänä pidätte tiettyjä oppimisympäristön ominaisuuksia, että siihen (2) kuinka hyvin kyseinen ominaisuus toteutuu mielestänne nykyisessä oppimisympäristössänne. Kohdassa 2 tarjotaan esimerkkejä siitä, mitä eri oppimisympäristöjen ominaisuuksilla voidaan konkreettisesti tarkoittaa. Esimerkkien silmäily auttaa hahmottamaan, mitä kukin oppimisympäristön ominaisuus voi pitää sisällään. Muistakaa kuitenkin, että on kyse ainoastaan havainnollistavista esimerkeistä, ei tarkoista määritelmistä. Kysymyksillä pyritään tunnistamaan seikkoja, joihin olisi erittäin tärkeää kiinnittää huomiota oppimisympäristönne suunnittelussa. Tavoitteena on edistää kognitiivista, emotionaalista, sosiaalista ja fyysistä sekä opetus-oppiminen vuorovaikutusta että hyvinvointia. Mikäli koette tarvetta kehittää mitä tahansa tiettyyn oppimisympäristön ominaisuuteen liittyvää seikkaa, kannattaa ilmaista selkeästi, että ette koe väittämän toteutuvan nykyisessä ympäristössänne. Kyselyssä on lisäksi avoimia kysymyksiä, joihin suosittelemme kirjoittamaan konkreettisia oppimisympäristön kehittämissuunnitelmianne. Voitte myös lisätä kohtia, joita ei ole mainittu kyselyssä, mutta jotka ovat mielestänne tärkeitä ottaa huomioon.

Kukin oppimisyhteisö saa tarkasteltavakseen omat kyselytulokset oppimisympäristöjensä kehittämisen tueksi. Aineistoa käytetään myös yleisellä tasolla oppimisympäristöjen suunnittelussa ja tutkimuksessa. Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja mutta saman oppilaitoksen edustajien vastaukset kerätään yhteen. Lisäksi kyselyssä kerätään taustatietoja. Tulokset esitetään kuitenkin siten, että vastaajat eivät ole niiden perusteella tunnistettavissa. Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (<https://tenk.fi/fi>) ohjeita. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaamalla kyselyyn annatte tietoon perustuvan suostumuksenne tutkimukseen osallistumisesta.

MITÄ OPPIMISYMPÄRISTÖLLÄ TARKOITETAAN?

Ajatelkaa vastatessanne sitä ympäristöä, missä tyypillisimmin työskentelette. Mikäli osallistutte konkreettiseen oppimisympäristön suunnitteluprojektiin (esim. erityinen fyysinen tai virtuaalinen ympäristö), pohtikaa kysymyksiä kyseisen ympäristön näkökulmasta. Kirjoittakaa tällöin taustatieto-osion kohtaan 3, mihin oppimisympäristösuunnittelunne kohdistuu. Oppimisympäristöjen suunnittelu koskee yhtäaikaaisesti yksilöiden ja yhteisöjen vuorovaikutuksen sekä toiminnan (psykososiaalinen ympäristö) ja tilojen, huonekalujen, teknologioiden sekä muiden välineiden ja materiaalien (fyysinen ja virtuaalinen ympäristö) suunnittelua. Oppimisympäristö voi olla "hybridi" tai "sulautunut", jolloin toimitaan fyysisissä ja virtuaalisissa ympäristöissä. On mahdollista, että koko yhteisö tai osa yhteisöstä toimii etänä, esimerkiksi kotoaan käsin. Etätyöskentely voi tapahtua myös joko samanaikaisesti tai eriaikaisesti. Parhaimmillaan fyysiset ja virtuaaliset ympäristöt tukevat psykososiaalisten ympäristöjen tavoitteita ja psykososiaaliset ympäristöt tukevat fyysisten ja virtuaalisten ympäristöjen käyttöä.

Kysely on kehitetty osana Kunnallisan kehittämissäätöön (KAKS) rahoittamaa tutkimusta. Lisää aiheesta: Mäkelä, T., & Kankaanranta, M. (2021). COVID-19 pandemian vaikutukset tulevaisuuden oppimisympäristöihin. Kunnallisan kehittämissäätöön julkaisu, 42. <https://kaks.fi/julkaisut/covid-19-pandemian-vaikutukset-tulevaisuuden-oppimisymparistoihin/>

Mikäli haluatte lisätietoja kyselyyn liittyen, voitte ottaa yhteyttä tutkimuksesta vastaavaan Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkijatohtoriin Tiina Mäkelään (tiina.m.makela@jyu.fi).

Taustatiedot

1. Osallistujakoodi (*Mikäli Teille on annettu etukäteen osallistujakoodi, kirjoittakaa se tähän.*)
2. Missä oppilaitoksessa työskentelette?
3. Mihin oppimisympäristönne (uudelleen)suunnittelu kohdistuu? (*Kuvatkaa lyhyesti joko (a) työskentely-ympäristöänne, missä tyypillisimmin työskentelette tai (b) mikäli osallistutte konkreettiseen oppimisympäristön suunnitteluprojektiin, kirjoittakaa tähän, mihin ympäristöön suunnitteluprojekti kohdistuu.*)
4. Valitse Teitä parhaiten vastaava ryhmä seuraavista vaihtoehdoista * (*Valitkaa Teitä parhaiten kuvaava vastaajaryhmä. Jos toimitte esimerkiksi yläkoulun rehtorina, niin valitkaa yläkoulun opettaja.*)
Varhaiskasvatuksen opettaja Alakoulun opettaja Alakoulun aineenopettaja Yläkoulun opettaja Lukion opettaja Ammattikoulun opettaja Erityisopettaja Yliopiston opettaja Muu, mikä?
5. Mitä aineita opetatte? (*Varhaiskasvatuksen ja alakoulun opettajat: Vastatkaa tähän, mikäli olette erikoistuneet johonkin aineeseen.*)
6. Kuinka monta vuotta olette kaikkiaan olleet opetustehtävissä tämä lukuvuosi mukaan luettuna?
__ vuotta (pyöristettynä lähimpään kokonaislukuun).
7. Kuinka monta vuotta olette kaikkiaan työskennelleet nykyisessä oppilaitoksessa?
__ vuotta (pyöristettynä lähimpään kokonaislukuun).
8. Mikä on sukupuolenne? * Nainen Mies Muu
9. Kuinka vanha olette? Alle 25 25 – 29 30 – 39 40 – 49 50 – 59 60 tai yli

Väittämien asteikko: 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Osa 1) Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys

I Yhteisöllisyys

a) Opetus-oppiminen vuorovaikutus ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt *

I.1.1 Opettajaohjoinen opetus on tärkeää.

I.1.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajaohjoinen opetusta.

Esim. mahdollisuudet opettajaohjoinen opetukseen; opettajan pöytä ja liitutaulu tai sähköinen taulu luokan edessä; sopiva katseluetäisyys esitystekniikkaan; (video)luennot ilman vuorovaikutusta.

I.2.1 Opettajien näkyvyys on tärkeää.

I.2.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajien näkyvyyttä.

Esim. opettajien läsnäolo, saatavuus ja tavoitettavuus fyysisissä ja virtuaalisissa ympäristöissä; porrastettu tila; katsomo; mahdollisuus liikkua eri puolille tilaa.

I.3.1 Oppijakeskeisyys on tärkeää.

I.3.2 Nykyinen ympäristö tukee oppijakeskeisyyttä.

Esim. oppijoiden aktiivinen rooli tiedon rakentamisessa; oppijoiden äänen ja ehdotusten kunnioittaminen; oppijoiden aloitteiden huomioiminen myös virtuaalisten ja fyysisten oppimisympäristöjen valinnoissa.

I.4.1 OPETTAJIEN välinen yhteistyö on tärkeää.

I.4.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajien välistä yhteistyötä.

Esim. mahdollisuudet sekä fyysiset ja virtuaaliset tilat yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen; tilojen jakaminen ja yhteiskäyttö; yhteistyö erityisopettajien tai TVT-tutoropettajien kanssa.

I.5.1 OPETTAJIEN yhteistyö opetusta tukevan henkilökunnan kanssa on tärkeää.

I.5.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajien yhteistyötä opetusta tukevan henkilökunnan kanssa

Esim. mahdollisuudet sekä fyysiset ja virtuaaliset tilat yhteistyöhön opetus-oppiminen vuorovaikutuksessa opetusta tukevan henkilökunnan kuten oppilaitoksen johdon, ohjaajien tai harjoittelijoiden kanssa.

I.6.1 OPPIJOIDEN välinen yhteistyö on tärkeää.

I.6.2 Nykyinen ympäristö tukee oppijoiden välistä yhteistyötä.

Esim. mahdollisuudet sekä fyysiset ja virtuaaliset tilat ja välineet yhteisölliseen/yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja yhdessä tekemiseen; pöydät ja muut huonekalut pari- ja ryhmätyöhön.

I.7.1 Ainerajat ylittävä projektioppiminen on tärkeää.

I.7.2 Nykyinen ympäristö tukee ainerajat ylittävää projektioppimista.

Esim. mahdollisuudet sekä fyysiset ja virtuaaliset tilat kuten pienryhmä- tai esitystilat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin opetus-oppiminen vuorovaikutusta?

b) Sosiaaliset suhteet ja niitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt*

I.8.1 Hyvät opettaja-oppijasuhteet ovat tärkeitä.

I.8.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä opettaja-oppijasuhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri ja välit opettajien ja oppijoiden välillä; keskinäinen arvostus, tunnustus ja hyväksyntä; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat yksityisiin ja yhteisiin kohtaamisiin ja keskusteluihin.

I.9.1 Hyvät OPETTAJIEN keskinäiset suhteet ovat tärkeitä.

I.9.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä opettajien keskinäisiä suhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri ja välit opettajien kesken; keskinäinen arvostus, tunnustus, hyväksyntä ja tuki; yhteiset kokoontumiset virtuaalisesti ja fyysisesti, mm. opettajainhuone.

I.10.1 Hyvät OPPIJOIDEN keskinäiset suhteet ovat tärkeitä.

I.10.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä oppijoiden keskinäisiä suhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri ja välit oppijoiden kesken; keskinäinen arvostus, kunnioitus, hyväksyntä ja tuki; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat yhdessä olemiseen ja yhteenkokoontumiseen.

I.11.1 Hyvät OPETTAJIEN ja muun henkilökunnan väliset suhteet ovat tärkeitä.

I.11.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä opettajien ja muun henkilökunnan välisiä suhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri opettajien ja muun henkilökunnan välillä; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat viestiä mm. toimistohenkilöstön, ohjaajien, harjoittelijoiden, ruokalan henkilökunnan, vahtimestareiden ja siistijöiden kanssa.

I.12.1 Hyvät OPPIJOIDEN ja muun henkilökunnan väliset suhteet ovat tärkeitä.

I.12.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä oppijoiden ja muun henkilökunnan välisiä suhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri oppijoiden ja muun henkilökunnan välillä; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat viestiä toimistohenkilöstön, ohjaajien, harjoittelijoiden, ruokalan henkilökunnan, vahtimestareiden ja siistijöiden kanssa.

I.13.1 Hyvät OPETTAJIEN ja oppilaitoksen johdon väliset suhteet ovat tärkeitä.

I.13.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä opettajien ja oppilaitoksen johdon välisiä suhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri ja välit opettajien ja johdon välillä; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat tapaamisiin.

I.14.1 Hyvät OPPIJOIDEN ja oppilaitoksen johdon väliset suhteet ovat tärkeitä.

I.14.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä oppijoiden ja oppilaitoksen johdon välisiä suhteita.

Esim. hyvä ilmapiiri ja välit oppijoiden ja johdon välillä; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat tapaamisiin.

I.15.1 Hyvät kodin ja oppilaitoksen väliset suhteet ovat tärkeitä.

I.15.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä kodin ja oppilaitoksen välisiä suhteita.

Esim. kodin ja oppilaitoksen välinen viestintä ja yhteistyö; yhteiset tavoitteet; selkeät keskinäiset roolijaot; perheen tuki opinnoissa, oppilaitoksen tuki perheelle; yhteiset virtuaaliset ja fyysiset foorumit ja tilaisuudet; yhteiset tilat kuten aulat ja juhlasali.

I.16.1 Hyvät suhteet oppilaitosta ympäröivään yhteisöön ovat tärkeitä.

I.16.2 Nykyinen ympäristö tukee hyviä suhteita oppilaitosta ympäröivään yhteisöön.

Esim. oppilaitoksella järjestettävät tilaisuudet; vierailut oppilaitoksen ulkopuolelle; oppilaitoksen ulkopuolisten tilojen kuten konserttisalien tai tutkimuslaboratorioiden hyödyntäminen; yhteydenpito ja tapaamiset virtuaalisesti.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin vaalia vielä paremmin sosiaalisia suhteita?

c) Yhteenkuuluvuus ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

I.17.1 Jaettu visio oppilaitoksesta on tärkeää.

I.17.2 Nykyinen ympäristö tukee jaettua visiota oppilaitoksesta.

Esim. yhdessä luotu toimintakulttuuri ja yhteinen arvopohja; yhteinen näkemys oppilaitoksesta ja sen kehittämisestä; "meidän koulu/yhteisö" -henki; yhteiset seremoniat, juhlatilat ja näkyvät symbolit.

I.18.1 OPETTAJIEN osallistuminen ja itseilmaisu on tärkeää.

I.18.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajien osallistumista ja itseilmaisu.

Esim. mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat tulla kuulluksi, vaikuttaa ja ilmaista itseään eri keinoin.

I.19.1 OPPIJOIDEN osallistuminen ja itseilmaisu on tärkeää.

I.19.2 Nykyinen ympäristö tukee oppijoiden osallistumista ja itseilmaisu.

Esim. mahdollisuudet sekä virtuaaliset että fyysiset tilat tulla kuulluksi, vaikuttaa ja ilmaista itseään eri keinoin; oppilaskunnan toiminta; oppijoiden töiden esittely ja esillepano; esiintymislava.

I.20.1 Kodikkuuden tunne on tärkeää oppimisympäristöissä.

I.20.2 Nykyinen ympäristö tukee kodikkuuden tunnetta.

Esim. omistajuuden tunne ympäristöissä; kodikkaat sisustuselementit kuten verhot, matot, tyynt, ym.; mahdollisuus pitää henkilökohtaisia tavaroita esillä; kotoiset virtuaaliympäristöt, mm. omien kuvien ja taustakuvien käyttö.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin vaalia vielä paremmin yhteenkuuluvuutta?

d) Turvallisuus ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt *

I.21.1 Häiriökäyttäytymisen vähäisyys on tärkeää oppimisympäristöissä.

I.21.2 Nykyinen ympäristö tukee häiriökäyttäytymisen vähentämistä.

Esim. kielteinen suhtautuminen häiriköintiin ja kiusaamiseen; fyysisten ja virtuaalisten tilojen riittävä valvonta; mahdollisuus raportoida häiriöistä; ei vandalismia.

I.22.1 Läpinäkyvyys on tärkeää oppimisympäristöissä.

I.22.2 Nykyinen ympäristö tukee läpinäkyvyyttä.

Esim. luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri; lasiseinät ja ovet; ei sokeita pisteitä virtuaalisissa ja fyysisissä tiloissa.

I.23.1 Psykososiaalinen turvallisuus on tärkeää oppimisympäristöissä

I.23.2 Nykyinen ympäristö tukee psykososiaalista turvallisuutta.

Esim. emotionaalinen, kognitiivinen ja sosiaalinen turvallisuuden tunne; sosiaalinen turvaverkko; avunantomyönteinen ilmapiiri; kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen; tukihenkilöiden kuten psykologien saatavuus; mahdollisuudet kehittyä omana itsenään.

I.24.1 Fyysinen turvallisuus on tärkeää oppimisympäristöissä.

I.24.2 Nykyinen ympäristö tukee fyysistä turvallisuutta.

Esim. tilojen ja välineiden turvallisuus; selkeät turvallisuusohjeet, vaaratilanteisiin varautuminen ja ulospääsytiät; fyysinen koskemattomuus; fyysisen väkivallan ehkäisy ja siihen puuttuminen.

I.25.1 Riittävästä turvaväleistä huolehtiminen on tärkeää.

I.25.2 Nykyinen ympäristö tukee riittävästä turvaväleistä huolehtimista.

Esim. tilojen osastointi; useat sisäänkäynnit; etäisyydet ihmisten välillä opetustiloissa, ruokalassa ja vapaa-ajalla; etäyhteyksien käyttö opiskelussa tautien tarttumisen ehkäisemiseksi.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin turvallisuutta?

II Yksilöllisyys

a) Yksilöllistäminen ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt*

Huom. Yksilöllistämällä (eng. individualisation) tarkoitetaan tässä yhteydessä laajasti sitä, että oppimisympäristöt mahdollistavat erilaiset yksilölliset ratkaisut.

II.1.1 Henkilökohtaistettu oppiminen on tärkeää.

II.1.2 Nykyinen ympäristö tukee henkilökohtaistettua oppimista.

Esim. opiskelu omaan tahtiin; itselle sopivien oppimistapojen ja paikkojen valinta; tilojen räätälöinti erilaisten oppijoiden tarpeisiin; työskentely tarvittaessa myös kotoa käsin.

II.2.1 Opetustyön merkityksellisenä kokeminen on tärkeää.

II.2.2 Nykyinen ympäristö tukee opetustyön merkityksellisenä kokemista.

Esim. kokemus osallistumisesta yksilöiden ja yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamiseen ja positiiviseen vaikuttamiseen; yhteydet henkilökohtaisesti tärkeisiin yhteisöihin ja ympäristöihin.

II.3.1 Opintojen henkilökohtainen merkitys on tärkeää.

II.3.2 Nykyinen ympäristö tukee opintojen henkilökohtaista merkitystä.

Esim. yhteydet oppijan kiinnostuksen kohteisiin ja henkilökohtaisesti tärkeisiin yhteisöihin ja ympäristöihin

II.4.1 Henkilökohtaisesti merkityksenkäs arviointi on tärkeää.

II.4.2 Nykyinen ympäristö tukee opintojen henkilökohtaisesti merkityksellistä arviointia.

Esim. oppijan omia kehittämistarpeita tukevat oppijälähtöiset arviointimenetelmät; mahdollisuudet sekä fyysiset ja virtuaaliset välineet ja ympäristöt henkilökohtaisen palautteen saamiseen.

II.5.1 Itsesäätelevä oppiminen on tärkeää.

II.5.2 Nykyinen ympäristö tukee itsesäätelevää oppimista.

Esim. tehtävänannot, jotka vaativat itsesäätelyä tai itseohjautuva työskentely, jossa annetaan vielä enemmän valinnanvapautta; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset välineet ja tilat omatoimiseen/autonomiseen oppimiseen.

II.6.1 Yksintyöskentely on OPETTAJILLE tärkeää.

II.6.2 Nykyinen ympäristö tukee mahdollisuuksia opettajien yksintyöskentelyyn.

Esim. opettajien yksintyöskentelyn (opetuksen suunnittelu, arviointi ym.) mahdollistavat virtuaaliset (verkkotyöskentely) ja fyysiset tilat; oma työpiste, työpöytä ja tuoli; henkilökohtaiset työskentelyvälineet ja laitteet.

II.7.1 Yksintyöskentely on OPPIJOILLE tärkeää.

II.7.2 Nykyinen ympäristö tukee mahdollisuuksia oppijoiden yksintyöskentelyyn.

Esim. yksintyöskentelyn mahdollistavat virtuaaliset (verkkotyöskentely) ja fyysiset tilat; oma työpiste, työpöytä ja tuoli; henkilökohtaiset työskentelyvälineet ja laitteet.

II.8.1 Mahdollisuudet opiskella tauoilla ovat tärkeitä.

II.8.2 Nykyinen ympäristö tukee mahdollisuuksia opiskella tauoilla.

Esim. kertaamiseen ja uuden äärelle virittäytymiseen sopivat taukohetket ja fyysiset tilat; kotitehtävien tekoon tarvittavat välineet, virtuaaliset ja fyysiset ympäristöt; istuimet ja pöydät tauokiloissa; hyvä internetyhteys; sähköpisteet laitteiden lataamiseen.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin yksilöllistämistä?

b) Yksityisyys ja rauhallisuus ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt *

II.9.1 On tärkeää, että ympäristöt eivät ole meluisia.

II.9.2 Nykyinen ympäristö tukee meluttomuutta.

Esim. rauhallinen keskustelukulttuuri; hyvä äänieristys ja akustinen suunnittelu; mm. akustiset paneelit ja tekstiilipinnat; äänieristetyt tilanjakajat; kuulokkeiden käyttö virtuaaliympäristöissä.

II.10.1 On tärkeää, että ympäristöissä ei ole epäjärjestyä.

II.10.2 Nykyinen ympäristö tukee järjestyksen ylläpitoa.

Esim. selkeät järjestyssäännöt ja toimintaohjeet; säännönmukainen toiminta; tilojen pitäminen siisteinä; osallistuminen järjestyksen ylläpitoon; riittävät säilytystilat; digitaalisten kansioiden järjestys.

II.11.1 On tärkeää, että ympäristöissä ei ole huomiota hajottavia tekijöitä.

II.11.2 Nykyinen ympäristö tukee keskittymistä.

Esim. keskittymisen ja rauhoittumisen tukeminen; mahdollisuudet sekä virtuaaliset ja fyysiset tilat keskittymistä vaativaan työhön; pimennysverhot; rajoitettu internetin/sosiaalisen median käyttö.

II.12.1 Opettajien yksityisyys on tärkeää oppimisympäristöissä.

II.12.2 Nykyinen ympäristö tukee opettajien yksityisyyttä.

Esim. opettajien mahdollisuudet yksityisyyteen; virtuaaliset ja fyysiset yksityiset tilat; tilat yksityisille keskusteluille; rauhalliset nurkkaukset; suljetummat "majapaikat"; videokuvan taustan sumentaminen tai neutraali tausta/taustakuva kotoa työskenneltäessä.

II.13.1 Oppijoiden yksityisyys on tärkeää oppimisympäristöissä.

II.13.2 Nykyinen ympäristö tukee oppijoiden yksityisyyttä.

Esim. mahdollisuudet yksityisyyteen; virtuaaliset ja fyysiset yksityiset tilat; tilat yksityisille keskusteluille; rauhalliset nurkkaukset; suljetummat "majapaikat"; videokuvan taustan sumentaminen tai neutraali tausta/taustakuva kotoa työskenneltäessä.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin yksityisyyttä ja rauhallisuutta?

Tähän voitte halutessanne jättää muita toiveita, ideoita tai kommentteja kyselyn osaan 1 liittyen (yhteisöllisyys ja yksityisyys).

Osa 2) Mukavuus ja terveys

III Mukavuus

a) Fyysinen helppouden tunne ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt *

III.1.1 Tilavat ympäristöt ovat tärkeitä.

III.1.2 Nykyinen ympäristö on tilava.

Esim. ei ahtauden tunnetta tiloissa; tilaa erilaisille aktiviteeteille; tilaa liikkuu.

III.2.1 Riittävä istuintila on tärkeää.

III.2.2 Nykyisessä ympäristössä on riittävästi istuintilaa.

Esim. ei ahtauden tunnetta istuessa.

III.3.1 Riittävä pöytätila on tärkeää.

III.3.2 Nykyisessä ympäristössä on riittävästi pöytätilaa.

Esim. tilaa kaikille työskentelyssä tarvittaville välineille.

III.4.1 On tärkeää, että ympäristöissä on **tarpeeksi istuimia**.

III.4.2 Nykyisessä ympäristössä on tarpeeksi istuimia.

Esim. kaikille riittävästi istumapaikkoja; mm. työtuoleja, sohvia ja sohvatuoleja.

III.5.1 On tärkeää, että ympäristössä on **tarpeeksi pöytiä**.

III.5.2 Nykyisessä ympäristössä on tarpeeksi pöytiä.

Esim. kaikille riittävästi pöytiä; mm. omat työpöydät, ryhmätyöpöydät.

III.6.1 On tärkeää, että **huonekalut ovat mukavia**.

III.6.2 Nykyisessä ympäristössä on mukavia huonekaluja.

Esim. huonekalut, joissa saa mukavan asennon ja on helppo olla; pehmustetut tuolit, tynnyt, säkkituolit, sohvaryhmät, riippukeinut/tuolit.

III.7.1 On tärkeää, että **tilat ovat mukavia**.

III.7.2 Nykyisessä ympäristössä on mukavia tiloja.

Esim. mukavat oleskelu- ja työskentelyalueet; viihtyisät nurkkaukset; lattia, jolla on mukava istua.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin fyysistä helppouden tunnetta?

b) Miellyttävyys ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

III.8.1 On tärkeää, että **ympäristöt ovat esteettisesti miellyttäviä**.

III.8.2 Nykyinen ympäristö on esteettisesti miellyttävä.

Esim. koriste-esineet, taulut, taideteokset, tunnelmavalistus ja muut sisustuselementit; esteettisesti miellyttävät virtuaaliset oppimisympäristöt.

III.9.1 Ympäristöjen **hyvät värivalinnat** ovat tärkeitä.

III.9.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvät värivalinnat.

Esim. seinien, verhojen, huonekalujen ja muiden sisustuselementtien värivalinnat; virtuaalisten oppimisympäristöjen värit.

III.10.1 On tärkeää, että **värit ovat rauhoittavia**.

III.10.2 Nykyisessä ympäristössä on rauhoittavat värivalinnat.

Esim. vaaleat, eivät häiritsevät, luonnonläheiset fyysisten ja virtuaalisten ympäristöjen värit.

III.11.1 On tärkeää, että **värit ovat inspiroivia ja motivoivia**.

III.11.2 Nykyisessä ympäristössä on inspiroivat ja motivoivat värivalinnat.

Esim. stimuloivat, raikkaat, kirkkaat tai pirteät fyysisten ja virtuaalisten ympäristöjen värit.

III.12.1 Tilojen valoisuus on tärkeää.

III.12.2 Nykyinen ympäristö on valoisa.

Esim. riittävä valaistus ja luonnonvalo; avarat ikkunat ja lasipinnat; riittävästi valaistut näytöt.

III.13.1 Luonnon läsnäolo on tärkeää.

III.13.2 Nykyisessä ympäristössä on luonnon läsnäoloa.

Esim. viherkasvit, viherseinät; vihreät piha-alueet, puutarhat ja puistot; näkyvyys ulkopuoliseen ympäristöön; orgaaniset muodot, luonnon läsnäolo kuvissa ja virtuaaliympäristöissä.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin edistää vielä paremmin miellyttävyyttä?

IV Terveys

a) Fyysinen hyvinvointi ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt *

IV.1.1 Laadukas ruoka on tärkeää.

IV.1.2 Nykyisessä ympäristössä on laadukasta ruokaa.

Esim. mahdollisuudet ja tilat terveellisen, monipuolisen, vaihtelevan ja maukkaan ruoan nauttimiseen.

IV.2.1 Hyvä sisäilman laatu on tärkeää.

IV.2.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvä sisäilman laatu.

Esim. määräysten mukainen sisäilman laatu; toimiva ilmanvaihto ja ilmastointilaitteet; ei liikaa kosteutta tai kuivuutta; yksilöllisten erojen huomioiminen siinä, kuinka sisäilma koetaan ja miten se vaikuttaa terveyteen.

IV.3.1 On tärkeää, että **sisäilma ei ole liian kuuma**.

IV.3.2 Nykyisessä ympäristössä ei ole liian kuuma sisäilma.

Esim. ei suosituksia ylittäviä lämpötiloja; ei kuumuudesta aiheutuvaa tukaluuden tunnetta; tuuletusmahdollisuudet; yksilöllisten erojen huomioiminen siinä, kuinka lämpötila koetaan; mahdollisuudet alentaa tarvittaessa lämpötilaa.

IV.4.1 On tärkeää, että **sisäilma ei ole liian kylmä**.

IV.4.2 Nykyisessä ympäristössä ei ole liian kylmä sisäilma.

Esim. ei suosituksia alittavia lämpötiloja; ei vilun tunnetta tai palelemista; yksilöllisten erojen huomioiminen siinä, kuinka lämpötila koetaan; mahdollisuudet nostaa tarvittaessa lämpötilaa; vilttejä kylmästä kärsiville.

IV.5.1 On tärkeää **huolehtia oppimisympäristöjen puhtaudesta ja hygieniasta**.

IV.5.2 Nykyinen ympäristö tukee puhtaudesta ja hygieniasta huolehtimista.

Esim. tilojen riittävä puhtaanapito; pintojen desinfiointi; hyvät käsienpesu- ja desinfiointimahdollisuudet; hyvät saniteettitilat; siistit ruokailutilat; helposti puhdistettavat kaluste- ja tilaratkaisut; ulkovaatteille ja kengille omat eteistilat; riittävästi roskikseja; osallistuminen ympäristön puhtaanapitoon.

IV.6.1 Mahdollisuudet terveydenhoitoon ovat tärkeitä.

IV.6.2 Nykyinen ympäristö tukee mahdollisuuksia terveydenhoitoon.

Esim. oppilashuoltoryhmän ja terveydenalan ammattilaisten fyysinen ja virtuaalinen saatavuus; tuki opettajiin ja muun henkilökunnan terveydenhoidossa; riittävät ja hyvät tilat terveydenhoitoon.

IV.7.1 Hyvä ergonomia on tärkeää.

IV.7.2 Nykyinen ympäristö tukee hyvää ergonomiaa.

Esim. ergonomiset tuolit ja pöydät, tilat ja välineet; silmien ergonomia työskenneltäessä ruudun ääressä.

IV.8.1 Hyvät sisäliikuntamahdollisuudet ovat tärkeitä.

IV.8.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvät sisäliikuntamahdollisuudet.

Esim. mahdollisuudet käyttää liikuntasalia; pingispöytä aulatiloissa; oppimistiloihin sijoitetut roikkumistangot, renkaat, puolapuut tai kuntopyörät; jumppavideot tai etänä ohjatut taukoliikuntahetket kotoa työskenneltäessä.

IV.9.1 Hyvät ulkoliikuntamahdollisuudet ovat tärkeitä.

IV.9.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvät ulkoliikuntamahdollisuudet.

Esim. urheilukentät; juoksureitit; ulkovoimistelualue.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin edistää vielä paremmin fyysistä hyvinvointia?

b) Ylirasittumisen ehkäisemistä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

IV.10.1 Mahdollisuudet levätä ovat OPETTAJILLE tärkeitä.

IV.10.2 Nykyisessä ympäristössä on opettajille mahdollisuuksia levätä.

Esim. ylikuormituksen vähentäminen; työtahdin hidastaminen; työskentelyn ja levon rytmittäminen; lepoaika; rauhalliset tilat; erilliset taukotilat; sohvut, lepotuolit, riippukeinut/tuolit.

IV.11.1 Mahdollisuudet levätä ovat OPPIJOILLE tärkeitä.

IV.11.2 Nykyisessä ympäristössä on oppijoille mahdollisuuksia levätä.

Esim. ylikuormituksen vähentäminen; työtahdin hidastaminen; työskentelyn ja levon rytmittäminen; lepoaika; rauhalliset tilat; erilliset taukotilat; sohvut, lepotuolit, riippukeinut/tuolit.

IV.12.1 Vapaa-ajanviettomahdollisuudet ovat tärkeitä.

IV.12.2 Nykyisessä ympäristössä on vapaa-ajanviettomahdollisuuksia.

Esim. erilliset ajat ja paikat työskentelylle ja vapaa-ajalle; virkistäytymismahdollisuudet; virtuaaliset ja fyysiset harraste- ja yhteenkokoontumistilat sekä sisä- että ulkotiloissa; lautapelit, biljardipöytä.

IV.13.1 Hyvät ulkoilutilat ovat tärkeitä.

IV.13.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvät ulkoilutilat.

Esim. ulkoilumahdollisuudet tauoilla; oppilaitoksen piha-alue ja sitä ympäröivät liikkumiseen, oleskeluun tai virkistäytymiseen sopivat ulkoilutilat.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä paremmin ylirasittumisen ehkäisyä?

Tähän voitte halutessanne jättää muita toiveita, ideoita tai kommentteja kyselyn osaan 2 liittyen (mukavuus ja terveys).

Osa 3: Uudenaikaisuus, perinteisyys, joustavuus ja toimivuus

V Uudenaikaisuus

a) Uudenaikaiset välineet ja niiden käyttöä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

V.1.1 Teknologisten laitteiden/laitteistojen käyttö oppimisympäristöissä on tärkeää.

V.1.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvät teknologisten laitteiden/laitteistojen käyttömahdollisuudet.

Esim. mahdollisuus käyttää älytauluja, projektoreita, tietokoneita, tabletteja ja älypuhelimia ja tulostimia; viimeisintä tekniikkaa kuten virtuaalista ja lisättyä todellisuutta (VR ja AR) 3D-tulostimia ja robotiikkaa; kullekin oppiaineelle tärkeä teknologia kuten hyvät kaiuttimet kielten ja musiikin opiskelussa.

V.2.1 Teknologisten ohjelmien/ohjelmistojen käyttö oppimisympäristöissä on tärkeää.

V.2.2 Nykyisessä ympäristössä on hyvät teknologisten ohjelmien/ohjelmistojen käyttömahdollisuudet.

Esim. erilaiset sovellukset/applikaatiot; digitaaliset kirjat; äänikirjat; oppimisalustat; videokonferenssityökalut; kullekin oppiaineelle tarvittavat ohjelmat.

V.3.1 Opettavat sisustuselementit ovat tärkeitä.

V.3.2 Nykyisessä ympäristössä on opettavia sisustuselementtejä.

Esim. koko rakennus oppimisvälineenä; opetettavia aineita vastaava sisustus; numeroidut portaat; julisteet, opetustaulut, kuvat, patsaat, pienoismallit; virtuaaliset tai fyysiset installaatiot.

Miten oppimisympäristöihin voitaisiin sisällyttää vielä enemmän uudenaikaisia välineitä?

b) Uudenaikaiset tilat ja niiden käyttöä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

V.4.1 Informaalit oppimisympäristöt ovat tärkeitä.

V.4.2 Nykyinen ympäristö tukee informaalia oppimista.

Esim. epävirallisia oppimistilanteita tarjoavat oppilaitoksen ja lähiympäristön fyysiset ja virtuaaliset harrastetilat; oppilaitoksen ulkopuolella oppiminen.

V.5.1 Ulkona oppiminen on tärkeää.

V.5.2 Nykyisessä ympäristössä on mahdollisuuksia ulkona oppimiseen.

Esim. oppilaitoksen piha, lähiympäristö ja luonto.

V.6.1 Uudenaikainen sisustus ja huonekalut ovat tärkeitä.

V.6.2 Nykyisessä ympäristössä on uudenaikainen sisustus ja uudenlaisia huonekaluja.

Esim. "uutuudenviehätys tiloissa"; perinteisestä oppilaitossisustuksesta poikkeava sisustus, mm. ei pulpettirivejä luokissa; perinteisistä oppilaitoshuonekaluista poikkeavia istuimia ja pöytäryhmiä.

V.7.1 Avoimet oppimisympäristöt ovat tärkeitä.

V.7.2 Nykyisessä ympäristössä on avoimia oppimisympäristöjä.

Esim. laajoja tiloja, joissa useat oppijaryhmät työskentelevät yhtäaikaaisesti; erilaisia istuimia ja pöytäryhmiä eri puolilla tilaa.

V.1.8 Inspiroivat ja motivoivat tilat ovat tärkeitä.

V.8.2 Nykyisessä ympäristössä on inspiroivia ja motivoivia tiloja.

Esim. uudenaikaiset muodot, materiaalit ja värit sisustuksessa; oppimiseen innostavat tilaratkaisut.

Miten oppimisympäristöihin voitaisiin sisällyttää vielä enemmän uudenaikaisia tiloja?

VI Perinteisyys

a) Perinteiset välineet ja niiden käyttöä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt *

VI.1.1 Kirjojen käyttö opiskelussa on tärkeää.

VI.1.2 Nykyisessä ympäristössä on käytössä kirjoja.

Esim. paperiset oppikirjat, tietokirjat, kaunokirjallisuutta.

VI.2.1 Muut perinteiset materiaalit ja välineet ovat tärkeitä.

VI.2.2 Nykyisessä ympäristössä on muita perinteisiä materiaaleja ja välineitä.

Esim. liitutaulu tai valkotaulu; paperi ja värit; kynät ja vihkot; ainekohtainen perinteinen välineistö.

Miten oppimisympäristöihin voitaisiin sisällyttää vielä enemmän perinteisiä välineitä?

b) Perinteiset tilat ja niiden käyttöä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

VI.3.1 Formaaliset oppimisympäristöt ovat tärkeitä.

VI.3.2 Nykyisessä ympäristössä on formaaleja oppimisympäristöjä.

Esim. formaalin opetuksen mahdollistavat perinteiset luokahuoneet; luentosalit.

VI.4.1 Perinteinen oppilaitossisustus ja huonekalut ovat tärkeitä.

VI.4.2 Nykyisessä ympäristössä on perinteistä oppilaitossisustusta ja huonekaluja.

Esim. perinteiset kalusteet; pulpetit ja opettajanpöydät, joissa voi säilyttää omia tarvikkeita; perinteiset pulpettirivit.

VI.5.1 Ei-formaalit oppimisympäristöt ovat tärkeitä.

VI.5.2 Nykyinen ympäristö tukee ei-formaalia oppimista.

Esim. mahdollisuudet ei-formaaliin oppimiseen kuten kieli-, kädentö-, urheilu- tai musiikkiopintoihin; sekä oppilaitoksen sisäiset että sen ulkopuoliset kirjastot; tiedekeskukset, museot.

VI.6.1 Kestävän kehityksen huomioiminen ympäristöissä on tärkeää.

VI.6.2 Nykyisessä ympäristössä on huomioitu kestävää kehitystä.

Esim. kestävän kehityksen standardien huomioiminen rakennuksessa; aurinkoenergia, luonnollinen ilmanvaihto, ekoystäväiset materiaalit; kalusteiden uusiokäyttö; pitkällä aikavälillä kestävät ympäristöt; selkeä ja toimiva kierrätysjärjestelmä; historiallisen kerroksellisuuden näkyminen rakennuksessa.

Miten oppimisympäristöihin voitaisiin sisällyttää vielä enemmän perinteisiä tiloja?

VII Joustavuus ja toimivuus

a) Monipuolisuus ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

VII.1.1 Monipuoliset opetus- ja oppimismenetelmät ovat tärkeitä.

VII.1.2 Nykyinen ympäristö tukee monipuolisten opetus- ja oppimismenetelmien käyttöä.

Esim. mahdollisuus yhdistää erilaisia perinteisempiä ja uudenaikaisempia opetus- ja oppimismenetelmiä; erilaisiin tilanteisiin ja erilaisille oppijoille soveltuvat menetelmät.

VII.2.1 Monipuolisten työkalujen ja materiaalien käyttö on tärkeää.

VII.2.2 Nykyinen ympäristö tukee monipuolisten työkalujen ja materiaalien käyttöä.

Esim. mahdollisuus yhdistää erilaisten uudenaikaisten ja perinteisten, virtuaalisten ja fyysisten työkalujen ja materiaalien käyttöä.

VII.3.1 Monipuolisten tilojen saatavuus on tärkeää.

VII.3.2 Nykyinen ympäristö tukee monipuolisten tilojen saatavuutta.

Esim. käsitöihin, taideaineisiin, musiikkiin, kotitalouteen ja laboratoriotyöskentelyyn tarvittavat, helposti varattavissa olevat fyysiset ja virtuaaliset tilat; erilaisten oppijoiden tarpeita vastaavat tilat; avoimet ja rajatut/suljetummat sisä- ja ulkotilat; tilat yksin- ja yhdessä työskentelyyn ja olemiseen; vaihtelevat työpisteet luokissa ja niiden ulkopuolella.

VII.4.1 Monipuolinen sisustus ja huonekalut ovat tärkeitä.

VII.4.2 Nykyisessä ympäristössä on monipuolista sisustusta ja huonekaluja.

Esim. vaihteleva estetiikka eri virtuaalisissa ja fyysisissä tiloissa; erilaisia tunnelmia tarjoavia, stimuloivia, keskittymistä edistäviä tai rauhoittavia värejä tai väriä vaihtavia valoja; vaihtelevia sisustuselementtejä, huonekaluja ja työpisteitä.

VII.5.1 Oppimisympäristöjen mukautuvuus ja muunneltavuus on tärkeää.

VII.5.2 Nykyinen ympäristö tukee mukautuvuutta ja muunneltavuutta.

Esim. joustavuus aikatauluissa sekä fyysisten että virtuaalisten tilojen käytössä; osan tai kaikkien oppijoiden työskentely tarvittaessa myös kotoa käsin; avattavat/siirrettävät seinät: tarpeen mukaan avautuvia tai sulkeutuvia tiloja; helposti uudelleenryhmiteltävissä olevat huonekalut; siirrettävissä oleva esitystekniikka; mahdollisuudet säädellä valoisuutta tai lämpötilaa; mahdollisuudet levittäytyä työskentelemään laajemmille alueille; infrastruktuuri joka mahdollistaa muokkaamisen.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä enemmän ympäristöjen monipuolisuutta?

b) Helppokäyttöisyys ja sitä vaalivat/tukevat/edistävät ympäristöt

VII.6.1 Tilojen ja välineiden käytännöllisyys ja käyttökelpoisuus on tärkeää.

VII.6.2 Nykyisessä ympäristössä on käytännöllisiä ja käyttökelpoisia tiloja ja välineitä.

Esim. ei hukkatilaa tai epäkäytännöllisiä tiloja; hyvin ylläpidetyt, toimivat ja helppokäyttöiset työvälineet ja kalusteet.

VII.7.1 Ympäristöjen saavutettavuus on tärkeää.

VII.7.2 Nykyinen ympäristö tukee saavutettavuutta.

Esim. fyysisten ympäristöjen esteettömyys, rampit, hissit ja erityistä tukea tarjoava välineistö ja sisustus; värit ja kontrastit tilojen hahmottamisen apuna; virtuaalisissa ympäristöissä tekstitys, ruudunluku/suurennus; digitaalisten materiaalien ja etäyhteyksien tuki oppisisältöjen laajentajana.

VII.8.1 Helppokulkuisuus oppimisympäristöissä on tärkeää.

VII.8.2 Nykyinen ympäristö on helppokulkuinen.

Esim. opettajan, oppijoiden ja muun henkilökunnan sujuva liikkuminen oppimisympäristössä; helppo löytää paikasta toiseen, mm. värikoodien avulla; useita sisäänkäyntejä, joiden avulla vältetään ruuhkia käytävillä; sujuvat siirtymätilat; ei jatkuvaa kulkua toisten työskentelyalueen lävitse tai ohitse.

VII.9.1 Fyysisten tilojen käytön tuki oppimisympäristöissä on tärkeää.

VII.9.2 Nykyisessä ympäristössä on tuki fyysisten tilojen käyttöön helposti saatavilla.

Esim. käyttäjien osallistaminen fyysisten tilojen suunnitteluun; käyttöohjeet, ohjeistukset ja käyttökoulutukset uusien tilojen monipuolisessa käytössä; osaamisen ja tuen keskinäinen jakaminen opettajien, oppijoiden ja muun henkilökunnan kesken.

VII.10.1 Teknologinen tuki oppimisympäristöissä on tärkeää.

VII.10.2 Nykyisessä ympäristössä on teknologinen tuki helposti saatavilla.

Esim. käyttöohjeet; tekniset tukihenkilöt/TVT-tutoropettajat; laitteistojen ja ohjelmistojen käyttökoulutukset; tuki ja koulutus etätyöskentelyyn; käyttäjien osallistaminen teknologiavalintoihin; osaamisen ja tuen keskinäinen jakaminen opettajien, oppijoiden ja muun henkilökunnan kesken.

VII.11.1 Teknologisen infrastruktuurin toimivuus oppimisympäristöissä on tärkeää.

VII.11.2 Nykyisessä ympäristössä on toimiva teknologinen infrastruktuuri.

Esim. toimiva internetyhteys/verkkoyhteyden riittävyyden varmistaminen mm. suljetumman opiskelukäyttöön tarkoitetun verkon avulla; riittävästi sähköposteitä.

Miten oppimisympäristöissä voitaisiin tukea vielä enemmän ympäristöjen helppokäyttöisyyttä?

Tähän voitte halutessanne jättää muita toiveita, ideoita tai kommentteja kyselyn osaan 3 liittyen (Uudenaikaisuus, perinteisyys, joustavuus ja toimivuus).

Liite 2.