

**Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia
avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta**
Sanni-Sofia Järvinen

Pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Järvinen, Sanni-Sofia. 2024. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 77 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta. Varhaiskasvatuksen opettajia ja päiväkodin johtajia haastatteleamalla tarkasteltiin sitä, miten avoimet oppimisympäristöt toimivat varhaiskasvatuksen arjessa ja miten avoimia oppimisympäristöjä voitaisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä kehittää vastaamaan yhä paremmin lapsen kasvun ja kehityksen sekä henkilökunnan tarpeisiin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa mukaillen. Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla 11 varhaiskasvatuksen ammattilaista, joista kahdeksan työskenteli varhaiskasvatuksen opettajana ja kolme päiväkodin johtajana. Haastattelut toteutettiin teema-haastatteluina kahdessa helsinkiläisessä ja yhdessä vantaalaisessa päiväkodissa. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriasidonnaista aineistonanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta olevan ristiriitaisia. Avointen oppimisympäristöjen myönteisinä puolina nähtiin esimerkiksi viihtyvyys ja yhteisöllisyys, mutta esimerkiksi kuormittavuus sekä toimivien tilojen ja yksityisyyden puute koettiin haasteina. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivoisivat päiväkotien sisältävän monipuolisia tiloja, jotka vastaavat lasten ja henkilöstön tarpeisiin. Jotta tämä olisi mahdollista, tulisi varhaiskasvatuksessa toimivaa henkilökuntaa osallistaa enemmän päiväkotien suunnitteluprosessiin.

Asiasanat: Avoimet oppimisympäristöt, varhaiskasvatus, henkilöstön kokemukset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIMISYMPÄRISTÖ	7
	2.1 Oppimisympäristö käsitteenä.....	7
	2.2 Fyysinen oppimisympäristö.....	8
	2.3 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö.....	9
	2.4 Pedagoginen oppimisympäristö.....	10
	2.5 Avoimet oppimisympäristöt.....	11
3	OPPIMISYMPÄRISTÖJEN RAKENTUMINEN	17
	3.1 Oppimiskäsityksen vaikutus oppimisympäristöön.....	17
	3.2 Toimintakulttuuri oppimisympäristöjä määrittämässä.....	19
	3.3 Oppimisympäristöjen suunnittelu.....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	25
	4.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa.....	26
	4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	28
	4.4 Aineiston keruu.....	30
	4.5 Aineiston analyysi.....	32
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	35
5	TULOKSET	39
	5.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemukset avoimista oppimisympäristöistä.....	39
	5.1.1 Ristiriitaiset tunteet avoimia oppimisympäristöjä kohtaan.....	39

5.1.2	Yhteisöllisyyden ja yksityisyyden tasapainottelu.....	43
5.1.3	Kuormittavuus	46
5.1.4	Suunnittelun merkitys	49
5.2	Miten avoimia oppimisympäristöjä voitaisiin kehittää?.....	52
5.2.1	Tilojen toiminnallisuus	52
5.2.2	Suunnitteluprosessiin osallistuminen	56
6	POHDINTA.....	59
6.1	Johtopäätökset	59
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	62
6.3	Jatkotutkimushaasteet	64
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Suomalaisten koulujen ja päiväkotien arkkitehtuuri on viime vuosina kokenut muutoksen. Pitkien käytävien ja erillisten luokka- ja ryhmätilojen sijaan nykyisin suositaan avoimia, muunneltavia ja suurelle joukolle yhteisiä tiloja. Syy tähän löytyy sekä yhteiskunnallisista muutoksista että muutoksista vallalla olevassa oppimiskäsityksessä (Kattilakoski, 2018; Niemi, 2021). Tämän päivän kasvatuksessa ja opetuksessa korostuvat joustavat toimintatavat, yhteisöllisyys sekä lapsen aktiivinen toimijuus (Airisniemi, 2018; Niemi, 2021; Opetushallitus, 2022). Nämä muuttuneet pedagogiset näkemykset heijastuvat myös oppimisympäristöihin, sillä fyysiset oppimisympäristöt tiloineen on suunniteltava vastaamaan nykypäivän tarpeita. Tämä edellyttää muutosta myös päiväkotirakennusten arkkitehtuurissa (Lahdenpohja, 2019). Nykyisin uusien päiväkotien tiloja suunnitellaankin entistä avoimemmiksi ja joustavammiksi, ja omien erillisten ryhmätilojen sijaan useat lapsiryhmät käyttävät samoja tiloja. Tällaiset uuden ajattelun mukaiset päiväkotien avoimet oppimisympäristöt ovat tämän tutkimuksen kohteena.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s.34) todetaan, että yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, inklusiivinen, terveellinen, turvallinen sekä esteetön oppimisympäristö. Oppimisympäristön on tuettava lapselle ominaista tapaa toimia ja oppia leikkien, liikkuen ja tutkien, sekä mahdollistettava monipuolisen pedagogisen toiminnan toteuttaminen (Määttä, 2018; Opetushallitus, 2022). Nämä seikat on huomioitava sekä fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen että pedagogisen oppimisympäristön näkökulmasta. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan mm. rakennettuja tiloja, huonekaluja ja tarvikkeita (Manninen, 2007; Opetushallitus, 2022), jotka luovat raamit sille, millaista toimintaa ja pedagogiikkaa oppimisympäristössä voidaan toteuttaa (Alerby ym., 2006; Cardellino & Woolner, 2021). Oppimisympäristön sosiaalisella ja psyykkisellä ulottuvuudella viitataan esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen, jotka tukevat tiloissa toimivien henkilöiden hyvinvointia (Kirvesniemi ym., 2021; Manninen, 2007). Pedagoginen oppimisympäristö puolestaan pitää sisällään elementtejä sekä fyysisestä,

sosiaalisesta että psyykkisestä ympäristöstä, mutta painottaa ympäristössä tapahtuvan pedagogiikan merkitystä oppimisympäristön muodostumisessa (Manninen, 2007, s. 16; Piispanen, 2008, s. 157).

Fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri merkitys lapsen hyvinvointiin, sillä se vaikuttaa osaltaan lapsen terveyteen, kasvuun, kehittymiseen sekä onnellisuuteen (Määttä, 2018; UNICEF, 2015). Lasten etu ja tarpeet on otettava huomioon suunniteltaessa ja rakennettaessa erityisesti lapsille suunnattuja fyysisiä ympäristöjä, kuten päiväkoteja ja kouluja, sillä rakennusten arkkitehtuurin tulee mahdollistaa laadukkaan kasvatuksen lisäksi myös lapsen toimijuuden toteutuminen. (Alerby ym., 2016; Määttä, 2018; UNICEF, 2015). Päiväkotirakennuksia suunniteltaessa tulisi kuunnella varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielipiteitä, jotta tilat palvelisivat varhaiskasvatuksen tavoitteita ja toimintaa. Toimivan oppimisympäristön suunnitteleminen ja rakentaminen vaatii siis sekä tilasuunnittelun että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tiivistä yhteistyötä (Määttä, 2018, s.11). Varhaiskasvatuksen henkilöstön lisäksi myös lasten ja heidän vanhempiensa osallistaminen päiväkotirakennusten suunnitteluun on tärkeää, jotta oppimisympäristöt vastaisivat parhaalla mahdollisella tavalla lasten tarpeisiin (Opetushallitus, 2022, s. 34; UNICEF, 2015, s. 17).

Avoimia oppimisympäristöjä on Suomessa tutkittu lähinnä peruskoulussa (ks. esim. Kattilakoski, 2018; Kuuskorpi, 2012; 2018; Niemi, 2021). Vaikka avoimet oppimisympäristöt ovat yleistyneet myös varhaiskasvatuksessa, ei niitä koskevaa tutkimusta ole Suomessa juurikaan tehty. Tästä syystä koin mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi lähteä tutkimaan nimenomaan varhaiskasvatuksen avointen oppimisympäristöjen toimivuutta varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta. Lisäksi halusin selvittää, miten avoimia oppimisympäristöjä voisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä kehittää vastaamaan yhä paremmin lapsen kasvun ja kehityksen sekä henkilökunnan tarpeisiin. Näihin kysymyksiin pyrittiin vastaamaan haastattelemalla 8 varhaiskasvatuksen opettajaa ja 3 päiväkodin johtajaa kolmesta eri pääkaupunkiseudun päiväkodista.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

2.1 Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimisympäristö on käsitteenä laaja ja pitää sisällään monia eri ulottuvuuksia (Kokko & Hirsto, 2021; Piispanen, 2008). Tyypillisesti oppimisympäristön käsitteellä tarkoitetaan fyysisiä tiloja ja rakennuksia, joiden sisällä opetus ja oppiminen tapahtuu. Tällainen määritelmä on kuitenkin hyvin suppea ja sisältää vain osan oppimisympäristön käsitteen todellisesta luonteesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 34) todetaan, että oppimisympäristö pitää sisällään fyysiset tilat ja paikat, yhteisöt, käytännöt, välineet sekä tarvikkeet, jotka tukevat lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöstä on näin ollen tunnistettavissa sekä sen fyysinen, sosiaalinen, että myös psyykinen ulottuvuus. Hyviä oppimisympäristöjä käsittelevässä tutkimuksessaan Piispanen (2008, s. 22–24) lisää yhdeksi oppimisympäristön ulottuudeksi myös pedagogisen ulottuvuuden. Tämän ulottuvuuden tiedostaminen onkin tärkeää, sillä nykypäivän varhaiskasvatuksessa pedagogiikan merkitys on korostunut entisestään, ja tämä heijastuu myös varhaiskasvatuksen toimintaan ja oppimisympäristön rakentumiseen (Lahdenpohja, 2019). Nämä neljä oppimisympäristön ulottavuutta, fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen, vaikuttavat toinen toisiinsa ja muodostavat yhdessä oppimisympäristön kokonaisuuden (ks. Piispanen, 2008, s. 23).

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 34) mukaan hyvässä oppimisympäristössä on ensisijaisesti huomioitava lasten terveys ja turvallisuus. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristön tulisi edistää lapsen kehitystä ja oppimista inklusiivisen periaatteen mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisympäristön on taattava kaikille lapsille samat oikeudet, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys. Lisäksi oppimisympäristön on oltava esteetön ja arvostettava lasten moninaisuutta ja erilaisia tarpeita (Opetushallitus, 2022, s. 34).

Oppimisympäristö rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Manninen, 2007). Tämä tarkoittaa, että oppimisympäristö ei ole jokin sellaisenaan pysyvä asia, joka voidaan rakentaa tai luoda tiettyjen periaatteiden mukaan, vaan oppimisympäristö muokkautuu aina paikan, materiaalien (Cardellino & Woolner, 2021; Nuikkinen, 2009, s. 95), tilanteen ja ihmisten mukaan (Kokko & Hirsto, 2021, s. 72; Raittila & Siippainen, 2017). Ihmisten vaikutus oppimisympäristön rakentumiselle korostaakin oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden merkitystä (Kokko & Hirsto, 2021; Piispanen, 2008). Oppimisympäristö voidaan nähdä jatkuvana prosessina, jossa ihmisten yksilölliset käsitykset ja toiminta muokkaavat sitä, millaisena oppimisympäristö näyttäytyy. Oppimisympäristö voi siis eri aikoina näyttäytyä hyvin erilaisena, vaikka esimerkiksi fyysiset tilat olisivatkin samat (Raittila, 2009).

2.2 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysiset tilat ovat merkittävä oppimisympäristöjä määrittävä tekijä, sillä niillä on suuri vaikutus siihen, millaista toimintaa ja opetusta kussakin ympäristössä on mahdollista järjestää (Cardellino & Woolner, 2021; Raittila, 2009;). Varhaiskasvatuksen kontekstissa fyysinen ympäristö koostuu mm. päiväkotirakennuksista, ryhmätiloista sekä piha-alueista. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat rakennettujen tilojen ja paikkojen lisäksi myös huonekalut, tarvikkeet ja välineet (Manninen, 2007; Opetushallitus, 2022). Näiden lisäksi fyysinen oppimisympäristö pitää sisällään myös mm. äänen, ilman, valon (Björklid, 2005) sekä esteettisyyden (Nuikkinen, 2009, s. 80). Fyysisessä oppimisympäristössä onkin näin ollen huomioitava sekä turvallisuuteen ja terveellisyysyteen että viihtyvyyteen liittyvät elementit (Manninen, 2007).

Fyysiset rakennukset ja tilat ja niiden arkkitehtuuri voivat sekä toimia inspiraation lähteenä että tarjota mahdollisuuksia erilaisille tavoille toimia ja oppia, mutta myös rajoittaa toimintaa ja oppimista (Alerby ym., 2006; Sando, 2019). Kuten koulurakennuksia ja niiden yhteyttä lasten hyvinvointiin tutkinut Nuikkinen (2009, s. 95) toteaa, fyysinen rakennus ei itsessään vaikuta oppimiseen ja

hyvinvointiin, vaan se vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti esimerkiksi oppimisympäristön pedagogiseen toimintaan, ilmapiiriin, sosiaalisten suhteiden syntymiseen, itsensä toteuttamiseen, turvallisuuteen ja terveellisyteen. Näin ollen fyysisellä ympäristöllä onkin merkittävä rooli lapsen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäjänä (Määttä, 2018; Nuikkinen, 2009).

2.3 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö

Fyysisten tilojen ja materiaalien lisäksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristö ja tilat voidaan nähdä paikkoina, jotka tukevat lapsen ja henkilöstön sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia ja jossa vuorovaikutus ja tunteet ovat merkittävässä roolissa (Kirvesniemi ym., 2021). Näin ollen oppimisympäristön käsite pitää sisällään myös sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuuden. Nämä kaksi ulottuvuutta täydentävät fyysistä oppimisympäristöä muodostaen yhdessä oppimisilmapiirin, joka korostaa oppimisympäristön henkistä olemusta (Manninen, 2007, s. 39).

Oppimisympäristön sosiaalista ja psyykkistä ulottuvuutta ei voida täysin erottaa toisistaan, sillä ne ovat monilta osin kytköksissä toisiinsa ja tukevat toinen toisiaan. Oppimisympäristö, joka tukee lapsen ja henkilöstön psyykkistä hyvinvointia, vaikuttaa positiivisesti myös sosiaalisiin suhteisiin. Samoin oppimisympäristö, jossa panostetaan toimivaan vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin, tukee sekä lasten että aikuisten psyykkistä hyvinvointia (Kirvesniemi ym., 2021; Opetushallitus, 2022).

Oppimisympäristön rakentumiseen vaikuttavat siis fyysisten tilojen lisäksi oleellisesti myös sosiaaliset suhteet ja tiloissa toimivien henkilöiden keskinäinen vuorovaikutus (Niemi, 2021; Piispanen, 2008). Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus muodostuu siis pitkälti tiloissa toimivien ihmisten kautta (Kokko & Hirto, 2021; Piispanen, 2008). Varhaiskasvatuksessa tällaisiksi toimijoiksi voidaan katsoa lapset, vanhemmat, varhaiskasvatuksen henkilöstö sekä päiväkodin muu henkilökunta, kuten keittäjät ja siivoojat. Kaikki nämä toimijat vaikuttavat yhdessä siihen, millainen sosiaalinen ympäristö päiväkodissa vallitsee.

Sosiaalisen ympäristön merkitys lapsen kehityksessä on keskeinen, sillä lapsi oppii ja kehittyy vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa (Opetushallitus, 2022, s. 23). Sosiaalinen oppimisympäristö tukee lapsen oppimista tarjoamalla mahdollisuuksia yhteistoiminnalle, vuorovaikutukselle, kommunikaatiolle ja ryhmään kuulumiselle (Manninen, 2007). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja rakennettaessa onkin siis kiinnitettävä huomiota siihen, miten ympäristö mahdollistaa ja tukee lasten keskinäistä sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista (Määttä, 2008).

Oppimisympäristön psyykinen ulottuvuus voidaan ajatella tilana tai ympäristönä, joka tukee sekä lasten että varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteenkuuluvuutta, turvallisuutta ja hyvinvointia (Kirvesniemi ym., 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 33) todetaan, että fyysisen ja sosiaalisen turvallisuuden lisäksi varhaiskasvatuksessa pyritään pitämään huolta koko päiväkotiyhteisön psyykkisestä turvallisuudesta. Tähän tavoitteeseen pyritään mm. tarjoamalla oppimisympäristö, joka ehkäisee kiusaamista, jossa vallitsee keskinäinen kunnioitus ja tasa-arvo, ja jossa panostetaan hyvään ryhmähenkkeen (Manninen, 2007; Opetushallitus, 2022).

2.4 Pedagoginen oppimisympäristö

Piispanen (2008) ja Brotherus ja kumppanit (1999) tunnistavat oppimisympäristön kokonaisuudessa fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen lisäksi myös pedagogisen ulottuvuuden. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) tätä pedagogista ulottuvuutta ei mainita yhtenä oppimisympäristön tekijöistä, todetaan sielläkin pedagogiikan vaikuttavan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön. Oppimisympäristön pedagoginen ulottuvuus rakentuu sekä fyysisistä, sosiaalisista että psyykkisistä tekijöistä, mutta erityisesti se korostaa kasvatushenkilöstön pedagogista toimintaa (Piispanen, 2008, s. 157). Manninen (2007, s. 16) toteaa, että kaikki ympäristöt pitävät sisällään fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuuden, mutta vasta pedagogisen ulottuvuuden myötä ympäristöstä tulee oppimisympäristö.

Pedagogiikalla tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa henkilöstön ammatti- maista, suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jonka tavoitteena on lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen (Opetushallitus, 2022). Henkilökunnan pedagoginen osaaminen onkin merkittävässä roolissa oppimisympäristön kehittämisen kannalta, sillä henkilökunnan tekemät pedagogiset valinnat vaikuttavat suuresti oppimisympäristöjen muodostumiseen (Manninen, 2007). Kuten Nuikinen (2009, s. 79) toteaa, oppimisympäristön pedagogisessa ulottuvuudessa konkretisoituvat yksikössä vallitseva ihmis- ja oppimiskäsitys.

Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön pedagoginen ulottuvuus nähdään oleellisena osana oppimisympäristön käsitettä, sillä pedagogiikka ja oppimisympäristö vaikuttavat vahvasti toinen toisiinsa (Dovey & Fisher, 2014; Lindberg, 2014, s. 45–46). Kuten suomalaisten päiväkotien ympäristöjä tutkinut Päivi Lindberg (2014, s. 45–46) toteaa, vallalla olevat pedagogiset trendit ovat suomalaisten päiväkotien historiassa vaikuttaneet siihen, millainen merkitys ympäristöllä on nähty lapsen kehityksen tukemisessa. Näin ollen varhaiskasvatuksessa kullakin hetkellä painotettu pedagogiikka on ohjannut päiväkotien oppimisympäristöjen rakentumista. Kuten aiemmin on mainittu, oppimisympäristöt puolestaan vaikuttavat siihen, millaista pedagogiikkaa tiloissa on mahdollista toteuttaa (Cardellino & Woolner, 2021). Avointen oppimisympäristöjen toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta tarkasteltaessa onkin siis huomioitava varhaiskasvatuksessa vallitseva oppimiskäsitys ja pedagoginen viitekehys.

2.5 Avoimet oppimisympäristöt

Suomessa koulurakennusten arkkitehtuuri on kokenut huomattavan muutoksen vuoden 2016 jälkeen, jolloin uusi perusopetuksen opetussuunnitelma astui voimaan (Airisniemi, 2018; Niemi, 2021). Kun ajattelemme mielessämme perinteistä koulurakennusta, näemme edessämme pitkät käytävät, joiden varrella umpinaiset erilliset luokkahuoneet pulpettiriveineen ja kiinteine huonekaluineen sijaitsivat. Tällaisia eivät kuitenkaan ole nykypäivänä rakennetut tai remontoituvat koulurakennukset. Nykyisin koulujen tiloja suunnitellaan ja rakennetaan entistä

avoimemmiksi, joustavuuden ja muunneltavuuden mahdollisuutta korostaviksi tiloiksi (Benade, 2022). Tämä sama muutos on nyt nähtävissä koulujen lisäksi myös päiväkotirakennusten arkkitehtuurissa avointen oppimisympäristöjen lisääntyessä (Lahdenpohja, 2019).

Piispasen (2008, s.71) mukaan avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan perinteisistä suljettuihin luokkahuoneisiin rajoittuvista oppimisympäristöistä poikkeavia oppimisympäristöjä. Tällöin oppimisen ajatellaan tapahtuvan laajemmassa ympäristössä kuin pelkästään koulun seinien sisällä, ja oppimisen ja yhteiskunnan yhteistoiminta korostuu. Arkikielessä avoimilla oppimisympäristöillä viitataan kuitenkin useimmin arkkitehtuuriltaan avoimiksi rakennettuihin koulu- tai päiväkotitiloihin, joissa samoja tiloja käyttävät useammat toimijat (Kattilakoski, 2018; Määttä, 2018). Tässä tutkimuksessa avoimilla oppimisympäristöillä viitataan juuri edellä mainitun tyyppisiin arkkitehtuuriltaan avoimiin fyysisiin tiloihin, joissa kaikille yhteisten ja muunneltavuutta korostavien tilojen osuus on suuri.

Muuttuneella oppimiskäsityksellä on ollut suuri vaikutus fyysisten oppimisympäristöjen arkkitehtuurin muutokselle (Lahdenpohja, 2019). Aikaisemmin opettajan rooli opetuksessa oli keskeinen, ja opetus oli pitkälti aikuislähtöistä. Nykypedagogiikka puolestaan painottaa opiskelijälähtöisyyttä, jossa opiskelijoiden monimuotoisuus ja erilaiset oppimistavat otetaan huomioon (Dovey & Fisher, 2014; Manninen, 2007; Määttä, 2018). Myös tilojen muunneltavuus perustuu tähän opiskelija- tai lapsilähtöiseen ajatukseen. Tilojen joustavuus ja muunneltavuus tarkoittaa sitä, että tiloissa ei juurikaan ole kiinteitä huonekaluja, vaan huonekalut ja rakenteet, kuten seinät, ovat siirrettävissä tilanteen mukaan (Niemi, 2021). Tilojen muunneltavuus mahdollistaa esimerkiksi eri ikäisten lasten erilaisten tarpeiden ja oppimistapojen huomioimisen sekä eri kokoisten ryhmien tarpeiden huomioimisen (Lahdenpohja, 2019).

Muunneltavat tilat mahdollistavat näin myös joustavuutta pedagogiselle toiminnalle (Kuuskorpi, 2012; Määttä, 2018). Avoimissa oppimisympäristöissä huonekalujen määrää on usein minimoitu myös siitä syystä, että avoin tila tarjoaa lapsille mahdollisuuden liikkumiseen ja vapaaseen leikkiin (Sando, 2019, s. 515).

Näiden nähdään tukevan lapsen hyvinvointia, kun taas pöydät rajoittaisivat toimintaa kannustaen lapsia pöytätyöskentelyyn, kuten piirtämiseen ja askarteluun. Päiväkotien joustavia tilaratkaisuja tutkinut Lahdenpohja (2019, s. 60; 63) toteaa, että muunneltavissa ja joustavissa tiloissa tulisi kuitenkin olla mahdollisuus myös tarvittaessa rajata tilaa pienemmiksi alueiksi. Avoimien oppimisympäristöjen korostama tilojen ja tiloissa toimivien ryhmien muunneltavuus on riskitiedossa sen näkemyksen kanssa, että varhaiskasvatusikäiset ja erityisesti kaikista nuorimmat lapset hyötyvät rutiineista ja asioiden samanlaisina pysyvyydestä.

Kjorholt ja Tingstad (2007, s.179) tuovat esille, että tuttu ympäristö sekä tutut pysyvät aikuiset ja kaverit vahvistavat pienen lapsen turvallisuudentunnetta. Myös tuttu ja siisti ympäristö, jossa on tietty lapsen ennakoitavissa oleva järjestys vaikuttaa positiivisesti turvallisuuden tunteen vahvistumiseen (Lindberg, 2014, s. 110). Lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta onkin tärkeää, että oppimisympäristö tarjoaa selkeän ja pysyvän struktuurin. Kjorholt ja Tingstad (2007, s.172) painottavat, että vaikka varhaiskasvatuksen avoimet oppimisympäristöt korostavat joustavuutta ja tilojen muokkaamista, ei tämä saisi vaarantaa tiloissa tapahtuvan pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laatua.

Avoimet oppimisympäristöt, joissa huonekaluja on rajallisesti, lisäävät tilan läpinäkyvyyttä (Knauf, 2019, s. 362; Lahdenpohja, 2019, s. 1). Tämä läpinäkyvyys parantaa tilan turvallisuutta, sillä henkilökunnan on helpompi hallita ja hahmottaa tilaa (Lahdenpohja, 2019, s. 51). Uusissa päiväkotirakennuksissa läpinäkyvyyttä on lisätty myös lasiseinien, lasisten väliovien ja isojen ikkunoiden muodossa. Tämän tarkoituksena on lisätä tilojen valon ja viihtyvyyden määrää (Lahdenpohja, 2019, s. 31), sisä- ja ulkotilojen yhteensulautumista (Määttä, 2018, s. 48) sekä samalla myös tehdä varhaiskasvatuksen arkea näkyvämmäksi ohikulkijoille ja muille tilan käyttäjille (Knauf, 2019, s. 362; Määttä, 2018, s.48).

Yksi peruste sille, miksi nykyisin suunnitellaan avoimia oppimisympäristöjä, on yhdessä toimimisen korostaminen lapsen otollisen oppimisen ja kasvun kannalta (Gislason, 2010). Avointen oppimisympäristöjen voidaan nähdä tukevan lasten sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä (Nuikkinen, 2005, s. 72), koska tilat

ovat usean ryhmän yhteiskäytössä. Tällöin lapset toimivat enemmän yhdessä toisten ryhmien lasten kanssa. (Gislason, 2010; Ladenpohja, 2019) Koulujen avoimia oppimisympäristöjä tutkineet Cardellino ja Woolner (2021) ovat tutkimuksessaan havainneet, että avoimet tilat tukevat myös lasten ja kasvattajien välisiä suhteita, sillä avoimissa tiloissa sosiaaliselle vuorovaikutukselle on vähemmän fyysisiä esteitä. Vaikka onkin tärkeää, että ympäristö osaltaan tukee lapsen kykyä toimia ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on yhtä tärkeää, että lapsella on päiväkodissa mahdollisuus myös rauhoittumiseen ja yksin olemiseen (Maxwell, 2007). Päiväkotirakennusten tulisi näin ollen sisältää myös tiloja, jotka mahdollistavat yksityisyyden ja rauhallisen intiimin leikin (Lahdenpohja, 2019; Maxwell, 2007; Määttä, 2018). Mielenkiintoinen kysymys onkin, voivatko päiväkotien avoimet tilaratkaisut tarjota lapselle päivän aikana tilaa myös hiljaisuudelle ja yksin olemiselle.

Avointen ja muunneltavien tilojen tavoitteena on tukea myös lasten osallisuutta, omaehtoisuutta ja oma-aloitteisuutta tarjoamalla lapsille mahdollisuus hakeutua itse mieleiseensä leikkiin ja järjestämällä leikkiympäristönsä itse haluaansa paikkaan (Lindberg, 2014, s. 104–105; Manninen, 2007). Avoimet ja muunneltavat tilat, jossa lapsella on enemmän tilaa liikkua ja enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa ja ympäristönsä muokkaamiseen, pyrkivät vähentämään pienten lasten institutionalisoitumista ja kunnioittamaan heidän toimijuuttaan (Kjorholt & Tingstad, 2007; Knauf, 2019, s. 12). Näin avoimet oppimisympäristöt vähentävät aikuisten kontrolloivaa roolia ja lisäävät lasten omaa päätäntävaltaa.

Vaikka lasten osallisuus, itseohjautuvuus ja mahdollisuudet vaikuttaa omiin tekemisiin ovatkin erittäin tärkeitä asioita varhaiskasvatuksessa, monelle lapselle itsenäinen päätöksenteko sekä oma-aloitteinen toimintaan ohjautuminen tuottavat haasteita. Avointen oppimisympäristöjen toimivuutta tulisikin siksi pohtia myös tästä näkökulmasta. Kuten Maxwellkin (2007) toteaa, lapset hyötyvät ympäristöstä, joka on niin sanotusti helposti luettavissa. Tämä tarkoittaa, että ympäristö on järjestetty niin, että lapsi pystyy havainnoimaan, millaista käytöstä tai toimintaa häneltä ympäristössä odotetaan. Järjestys ja ennakoitavuus lisäävät

lapsen viihtymistä ympäristössä, kun taas ympäristön epäjärjestys, melu ja ennakkoimattomuus saavat lapsen stressitasot nousemaan (Lindberg, 2014, s. 109–110). Avointen oppimisympäristöjen muunneltavuus ja ympäristössä tapahtuvan toiminnan vaihtelu eivät siis välttämättä palvele kaikkia lapsia samalla tavoin. Ihanteellisessa ympäristössä ennakoitavuus ja tarkoituksenmukaisuus sekä lapsen osallisuus, uteliaisuus ja mahdollisuus tutkimiselle kulkisivat käsi kädessä.

Päiväkotirakennusten tilojen muunneltavuuden kautta pyritään myös maksimoimaan tilojen käyttöastetta sekä päiväkotipäivän aikana että päiväkodin ollessa suljettuna (Määttä, 2018). Päiväkodin ollessa auki samoja tiloja voivat käyttää useat eri päiväkotiryhmät erilaisiin tarkoituksiin. Se, että esimerkiksi ryhmätilat jaetaan usean eri ryhmän kesken, mahdollistaa päiväkodin suuremman ryhmä- ja lapsimäärän. Päiväkodin ollessa suljettu eri toimijat voivat käyttää päiväkodin tiloja varhaiskasvatuksen ulkopuoliseen toimintaan. (Lahdenpohja, 2019; Määttä, 2018). Tällaista toimintaa voivat olla mm. paikallisten urheiluseurojen tai yhdistysten toiminta. Ei kuitenkaan pitäisi unohtaa, että yksilöidyt tilat ja ympäristöt ovat lapselle tärkeitä yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisen näkökulmasta (Määttä, 2018). Tämä tarkoittaa, että lapselle ryhmään kuulumisen tunne on erityisen tärkeää ja ryhmän oma tila vahvistaa tätä tunnetta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s.34) todetaan, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulisi olla terveellisiä sekä oppimista edistäviä ja niiden suunnittelussa tulisi ottaa huomioon mm. hyvä akustiikka. Aikaisempi avoimiin oppimisympäristöihin kohdistunut tutkimus on kuitenkin osoittanut, että juuri hyvän akustiikan ja sen myötä lapsen hyvinvointia tukevan ympäristön varmistaminen on yksi avointen oppimisympäristöjen haasteista (ks. esim. Martikainen ym., 2023). Suurissa avoimissa tiloissa ääni pääsee liikkumaan niin, että syntyy herkästi häiritsevää ja keskittymistä haastavaa taustamelua, kun taas perinteisissä ryhmätiloissa tällaista melua on helpompi hallita (Canning ym., 2015; Mealings ym., 2015). Taustamelun lisääntyminen aiheuttaa puolestaan sen, että niin lapset kuin aikuisetkin lisäävät puheensa äänenvoimakkuutta tullakseen kuulluksi, ja näin yleinen äänentaso nousee entistään (Canning ym., 2015). Lapsen ympäristön ääniolosuhteet vaikuttavat

merkittävästi mm. puheen kehitykseen, kognitiivisiin valmiuksiin sekä keskittymiseen ja oppimiseen (Mealings ym., 2015). Liikaa kuuloaistin varaisia ärsykeitä sisältävässä ympäristössä on vaarana, että lapsen stressitasot nousevat päivän aikana turhan korkeiksi ja lapsi kuormittuu (Mealings ym., 2015; Niemi, 2021). Erityisen haastavia meluisat ympäristöt ovat lapsille, joilla on haasteita esimerkiksi kuulon, keskittymisen tai tarkkaavaisuuden kanssa, sekä niille lapsille, jotka eivät puhu äidinkielenään valtaväestön kieltä (Lahdenpohja, 2019; Mealings ym., 2015). Meluisat tilat kuormittavat myös varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja näin ollen heikentävät työhyvinvointia (Martikainen ym., 2023).

3 OPPIMISYMPÄRISTÖJEN RAKENTUMINEN

3.1 Oppimiskäsityksen vaikutus oppimisympäristöön

Siihen, millaiseksi oppimisympäristö muodostuu ja millaisena se missäkin kontekstissa näyttäytyy, vaikuttaa vahvasti kulttuurissa tai yhteisössä omaksuttu oppimiskäsitys (Dovey & Fisher, 2014; Lahdenpohja, 2019). Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan sellaista yhteiskunnassa tai yhteisössä vallitsevaa käsitystä ja ajatusmallia, joka ohjaa käytännön opetuksen ja kasvatuksen toteuttamista (Piispanen, 2008). Oppimiskäsitys heijastaa siis sitä, millaisena lapsi, lapsen kasvu ja oppiminen nähdään ja millaiset arvot ohjaavat toteutettavaa pedagogiikkaa (Kuuskorpi, 2012; Piispanen, 2008). Tämä oppimiskäsitys toimii pohjana myös oppimisympäristöjen suunnittelulle ja on vaikuttanut merkittävästi myös päiväkotirakennusten avointen tilaratkaisuiden yleistymiseen.

Suomessa varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat varhaiskasvatustilalaki (540/2018) ja esiopetuksen osalta perusopetuslaki, sekä näiden pohjalta laaditut valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Näiden valtakunnallisten säädösten ja lakien lisäksi varhaiskasvatuksen toiminnan on perustuttava Yhdistyneitten Kansakuntien Lapsenoikeuksien sopimukseen (1989), jonka noudattamiseen Suomi on sitoutunut. Siinä määritellään juuri erityisesti lapsille kuuluvat ihmisoikeudet ja huomioidaan lapsi oikeuksien haltijana. Nämä lait ja säädökset ohjaavat vahvasti myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen rakentumista.

Yksi merkittävästi varhaiskasvatuksen toimintaa ja käytäntöjä ohjaava tekijä on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 21–22) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, s. 16) esitetty määritelmä oppimiskäsityksestä. Tässä oppimiskäsityksessä korostetaan sitä, miten lapset oppivat ja omaksuvat uutta tietoa ja uusia taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, aikuisten sekä ympäristön kanssa. Tämä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden korostuminen on vaikuttanut siihen, että

oppimisympäristöjen järjestämisessä on alettu entistä enemmän kiinnittää huomiota lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen huomioimiseen (Dovey & Fisher, 2014; Lahdenpohja, 2019).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukainen oppimiskäsitys painottaa myös lapsen aktiivista roolia toimijana. Lapsi nähdään uteliaana ja kompetenttina toimijana, joka oppii asioita kokeilemalla ja oivaltamalla toistuvan leikinomaisen toiminnan kautta. (Määttä, 2018; Opetushallitus, 2022) Tämä näkemys lapsesta aktiivisena toimijana, perustuu pitkälti YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jossa lapsen osallisuus ja tasavertainen toimijuus korostuvat. Lasta ja hänen näkemyksiään tulisi kuulla ja kunnioittaa ja tarjota lapselle mahdollisuus vaikuttaa erityisesti häntä itseään, mutta myös muita ihmisiä ja yhteiskuntaa koskeviin päätöksiin (Turja & Vuorisalo, 2017; YK, 1989). Nykyisin lapset nähdäänkin entistä itsenäisempänä, yksilöllisempinä ja kykenevinä tekemään omia päätöksiään (Kjornholt & Tingstad, 2007). Nämä käsitykset lapsista ja oppimisesta ovat vahvasti vaikuttaneet siihen, että nykyisissä päiväkotirakennuksissa suositaan muunneltavia ja lapsen omaehtoista toimintaa tukevia tiloja (Määttä, 2018). Tällaiset tilat ovatkin tyypillisiä avoimille oppimisympäristöille.

Suomessa lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina (Manninen, 2007; Nuikkinen, 2009). Mannisen (2007, s.31) mukaan se, että nykyisin lapsen oppimisen ja kasvun prosessi itsessään nähdään tärkeänä, eikä huomiota kiinnitetä enää vain tavoitteiden saavuttamiseen, on osaltaan joutanut myös oppimisympäristöjen avautumiseen niin perusopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessakin. Prosessikeskeisyys ja selkeistä opetussuunnitelmista tai tavoitteista joustaminen ovat siis vaikuttaneet siihen, että myös oppimisympäristöissä painotetaan joustavuutta ja avoimuutta.

Oppimisen prosessiluonteisuus korostaa myös oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Oppimista tapahtuu kaikkialla, kun ajattelu, tiedot, taidot, tunteet, toiminta, aistihavainnot sekä kieli toimivat yhdessä (Opetushallitus, 2022; Salminen & Poikonen, 2017). Oppimista ei näin ollen tapahdu vain luokkahuoneissa tai

ryhmätiloissa suunnitellun ja tavoitteellisen opetuksen tuloksena, vaan oppimistilanteita ja ympäristöjä voi olla missä vain, koska vain. Kokonaisvaltainen oppiminen edellyttää myös monimuotoisten opetusmenetelmien hyödyntämistä (Manninen, 2007). Kokonaisvaltaista oppimista voidaan tarkastella myös formaalin ja informaalin oppimisen näkökulmasta (Dovey & Fisher, 2014; Kuuskorpi, 2012). Formaali oppimisella tarkoitetaan muodollista opetussuunnitelman mukaista opetusta ja oppimista, joka tapahtuu tietyssä tarkoituksenmukaisessa koulutusympäristössä. Informaali oppiminen puolestaan kuvastaa juuritsitä suunnitelmallista oppimista, joka ei rajoitu vain esimerkiksi koulu- tai päiväkotirakennuksen seinien sisälle, vaan joka voi olla spontaania ja tapahtua missä tahansa, esimerkiksi metsässä, linja-autossa tai kirjastossa. (Kuuskorpi, 2012) Tämän informaalin oppimisen ja oppimisen kaikkiallisuuden merkityksen huomiointi tämän päivän oppimiskäsityksessä ohjaa myös oppimisympäristöjen suunnittelua ja on osaltaan vaikuttanut varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen avautumiseen.

3.2 Toimintakulttuuri oppimisympäristöjä määrittämässä

Toimintakulttuuri ja oppimisympäristö ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Siinä missä yhteisön toimintakulttuuri ja toteutettava toiminta vaikuttavat oppimisympäristön järjestämiseen ja muodostumiseen, myös oppimisympäristö vaikuttaa toimintaan tarjoten toiminnalle tietyt edellytykset (Brotherus ym., 1999; Kokko & Hirsto, 2021). Tässä luvussa tarkastelen toimintakulttuurin käsitettä ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin vaikutusta avoimiin oppimisympäristöihin.

Toimintakulttuurin käsite on pitkälti verrattavissa organisaatiokulttuurin käsitteeseen. Scheinin (2016) mukaan organisaatiokulttuuri rakentuu organisaation tai yhteisön jäsenten välisistä suhteista, perusoletuksista ja jaetusta oppimisesta. Tämän yhteisössä kerääntyneen tiedon ja yhteisten oletusten taustalla vaikuttavat yhteisössä vallitsevat arvot, uskomukset sekä käyttäytymisen tavat, joita yhteisön jäsenet itse eivät tiedosta. Nummenmaan ja kumppaneiden (2007)

määritelmä toimintakulttuurista myötäilee Scheinin organisaatiokulttuurin määritelmää. Heidän mukaansa toimintakulttuuri tarkoittaa käytäntöjä, jotka tietty yhteisö on tietyssä ajassa omaksunut ja joita se arjessa toteuttaa. Toimintakulttuuri koostuu siis useista eri tekijöistä ja pitää sisällään mm. tietyn yhteisön käytännöt, toimintatavat, tavoitteet, oppimisympäristön, ilmapiirin, henkilöstön osaamisen ja ammattitaidon sekä organisaation ja johdon rakenteet (Opetushallitus, 2022).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista puhuttaessa voidaan puhua myös kasvatuskulttuurista. Nummenmaan (2006) mukaan kasvatuskulttuuri voidaan jakaa näkymättömään ja näkyvään osaan. Yhteisössä, kuten päiväkodissa, vallitsevat kasvatusta koskevat arvot, sekä lasta, lapsuutta, kasvatusta ja oppimista koskevat käsitykset muodostavat kasvatuskulttuurin näkymättömän osan. Myös Gislasonin (2010) mukaan työntekijöiden arvot vaikuttavat suuresti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin rakentumiseen, sillä ne ohjaavat yksikön toimintaa ja sitä, miten lapsia kasvatetaan ja opetetaan. Yhteisön työntekijöiden arvojen tulisikin olla linjassa keskenään, jotta yhteisöllisen ja kaikkia yhteisön jäseniä tukevan toimintakulttuurin muodostuminen olisi mahdollista.

Kasvatuskulttuurin näkyvä osa puolestaan koostuu yhteisön rakentamasta ympäristöstä, yhteisön toimijoiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä heidän tavastaan toimia lasten ja vanhempien kanssa (Nummenmaa, 2006). Vuorovaikutuksen merkitystä korostavat myös Scheinin (2016) teoria organisaatiokulttuurista, sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 29) määritelmä toimintakulttuurista; molemmissa toimintakulttuurin nähdään rakentuvan yhteisön toimijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksessa tämä yhteisön toimijoiden keskinäinen vuorovaikutus pitää sisällään sekä päiväkotihenkilöstön sisäisen vuorovaikutuksen että työntekijöiden vuorovaikutuksen suhteessa lapseen ja lasten vanhempiin.

Toimintakulttuuri ja oppimisympäristö ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, millaisia asioita oppimisympäristöjen suunnittelussa tai rakentamisessa otetaan huomioon. Toisaalta taas oppimisympäristö osaltaan vaikuttaa toimintakulttuuriin joko mahdollistamalla tai rajoittamalla

toimintaa (Alerby, 2006; Kattilakoski, 2018). Uudenlaiset avoimet oppimisympäristöt, jotka painottavat lasten osallisuutta ja itseohjautuvuutta, haastavat kasvatuksen ammattilaisia mukauttamaan toimintakulttuuriansa niin, että se soveltuu uuteen ympäristöön (Kuuskorpi, 2012; Niemi, 2021). Joustavat ja usean ryhmän kesken jaetut tilat vaikuttavat mm. siihen, että arjen toiminta ja aikataulut on suunniteltava niin, että suuri määrä lapsia pystyy toimimaan samoissa tiloissa tarkoituksenmukaisesti ja että ympäristö vastaa lapsiryhmän tarpeisiin (Kjorholt & Tingstad, 2007; Kokko & Hirsto, 2021, s.71).

Koska kasvatusyhteisöjen toimintakulttuurit ovat usein hyvin pitkän ajan tulosta, niiden muuttaminen voi olla yllättävän haasteellista ja vaatia aikaa (Cardellino & Woolner, 2021; Lindberg, 2014). Kuten esimerkiksi Puroila (2002, s.121) toteaa, toisinaan kasvattajien tiloissa toteuttama toiminta voi noudattaa vanhoja totuttuja tapoja, joiden toimivuutta ei olla pysähdytty miettimään ja joita ei olla mukautettu uuteen ympäristöön sopiviksi. Vaikka avoimet tilaratkaisut tarjoavatkin mahdollisuuden uudenlaisten toimintamallien käyttöönottamiselle, evät pelkästään fyysiset tilaratkaisut saa aikaan toimintakulttuurin muutosta (Kokko & Hirsto, 2021, s. 72). Siinä missä uudenlaiset yhteisöllisyyttä ja joustavuutta tukevat avoimet oppimisympäristöt tarjoavat kouluissa ja päiväkodeissa mahdollisuuden uudenlaisten lapsiryhmän tarpeita mukailevien käytäntöjen omaksumisen, ne myös lisäävät kasvattajien vastuuta laadukkaan ympäristön ja pedagogiikan suunnittelusta (Saltmarsh ym., 2015). Jotta päiväkodin toimintakulttuuria voidaan mukauttaa avointen oppimisympäristöjen painottama yhteisöllisyys ja joustavuus huomioiden, on kaikkien työntekijöiden sitouduttava muutokseen (Kattilakoski, 2018; Niemi, 2021). Toimintakulttuurin sopeuttaminen uuteen ympäristöön vaatiikin siis koko työyhteisön yhteistä keskustelua mm. arvoista ja pedagogiikasta, joita yksikössä halutaan toteuttaa. Jotta yksikön toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa voidaan kehittää oppimisympäristöön ja kasvatuskäytännökseen sopivaksi, tarvitaan riittävästi aikaa työntekijöiden väliselle keskustelulle ja suunnittelulle (Niemi, 2021).

3.3 Oppimisympäristöjen suunnittelu

Oppimisympäristöllä on varhaiskasvatuksessa tärkeä merkitys, sillä se mahdollistaa laadukkaan pedagogiikan toteutumisen (Määttä, 2018, s. 10). Niinpä päiväkotirakennuksia suunniteltaessa tulisi huomioida, että fyysinen oppimisympäristö tukee sekä lasten että aikuisten toimintaa ja tarpeita (Määttä, 2018, s. 10; Knauf, 2019, s. 358). Suomessa päiväkotirakennusten arkkitehtuuri on pysynyt pitkään perusolemukseltaan hyvin samanlaisena ja suomalaiset päiväkodit ovat keränneet kehuja ja arvostusta maailmalla (Lindberg, 2014, s. 51). Vanhojen päiväkotirakennusten huono kunto ja lisääntynyt päiväkotipaikkojen tarve on johtanut siihen, että uusia päiväkoteja rakennetaan nyt paljon (Lahdenpohja, 2019). Tämä mahdollistaa samalla päiväkotirakennusten arkkitehtuurin päivittämisen vastaamaan nykyiseen oppimiskäsitykseen ja pedagogisiin tavoitteisiin.

Suomessa päiväkotirakennusten suunnittelua ja rakentamista ohjaavat merkittävästi varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä päiväkotirakentamista määrittelevä RT-kortisto (Lahdenpohja, 2019; Määttä, 2018, s. 33–35). Varhaiskasvatuslain mukaan ”varhaiskasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset huomioon ottaen. Lasta tulee suojata väkivallalta, kiusaamiselta ja muulta häirinnältä. Toimitilojen ja toimintavälineiden on oltava terveellisiä, turvallisia ja asianmukaisia, ja niissä on huomioitava esteettömyys” (Varhaiskasvatuslaki, 2018, §10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) täydentävät laissa määriteltyjä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön suunnittelua ja järjestämistä ohjaavia periaatteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu tarkemmin, millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia tekijöitä oppimisympäristön suunnittelussa ja järjestämisessä tulisi ottaa huomioon.

RT-kortisto on Rakennustietosäätiön kortisto, joka sisältää erilaisten tilojen ja rakennusten suunnittelua ja rakentamista koskevia ohjeita (Lindberg, 2014, s. 51–52). Sekä arkkitehdit että muut rakennus- ja suunnitteluprojekteihin osallistuvat henkilöt käyttävät kortistoa rakennusten ja tilojen suunnittelun perustana, ja myös päiväkotirakennusten suunnittelu pohjautuu pitkälti tähän kortistoon

(Määttä, 2018). RT- kortiston RT 103083 ohjekortista selviää päiväkotirakennuksille asetetut tavoitteet sekä suunnittelua ja rakentamista ohjaavat normit ja säädökset (Määttä, 2018; RT 103083, 2019). RT-kortisto ohjaa erityisesti varhaiskasvatuksen fyysisten tilojen suunnittelua esimerkiksi tilojen erityispiirteisiin, terveellisyyteen, turvallisuuteen ja mitoitukseen liittyvien asioiden suhteen (Lahdenpohja, 2019; Määttä, 2018; RT 103083, 2019). RT-kortiston ohjeiden noudattaminen päiväkotirakennusten suunnittelussa mahdollistaa laadultaan yhteneväisten päiväkotirakennusten rakentamisen valtakunnallisesti (Määttä, 2018) ja tätä myötä myös laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen.

Jotta oppimisympäristöt voisivat vastata lasten ja henkilöstön tarpeisiin, on tiloissa toimivaa henkilöstöä kuultava suunniteltaessa toimivia oppimisympäristöjä (Konings ym., 2005, s. 646; Määttä, 2018). Kuten Kuuskorpi (2012) ja Nuikkinen (2009, s. 278) toteavat, teoriassa ihanteelliseksi suunnitellut ja rakennetut oppimisympäristöt eivät välttämättä kohtaa kasvatustyön käytännön arjen kanssa, sillä tilojen suunnittelusta vastaavat henkilöt, jotka eivät tiloja itse käytä. Laadukkaiden varhaiskasvatusympäristöjen mahdollistaminen vaatiikin siis varhaiskasvatuksen ja tilasuunnittelun ammattilaisilta vahvaa yhteistyötä, jotta varhaiskasvatustyön erityispiirteet pystytään huomioimaan tilaratkaisuissa (Määttä, 2018, s. 11). Näin tiloista on myös mahdollista luoda sellaisia, jotka ovat turvallisia, esteettisiä sekä käyttötarkoitusta palvelevia.

Nykypäivän oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuu entistä enemmän oppijälähtöisyys ja lasten osallisuus (Dovey & Fisher, 2014; Knauf, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 34) sekä UNICEF:n (2015, s. 17) ”Rakennuspalikat ja tarkistuslistat” -julkaisussa mainitaan, että oppimisympäristöjä tulisi suunnitella yhdessä lasten kanssa, lasten etu huomioiden. Fyysiset oppimisympäristöt ovat kuitenkin usein pitkälti aikuisten suunnitteleamia. Vaikka varhaiskasvatuksen tilat ovatkin tarkoitettu vastaamaan lasten tarpeita, tilojen arkkitehtuurin ja sisustuksen perustana toimivat yleensä aikuisten käsitykset siitä, millaisia ympäristöjä lapset tarvitsevat ja mistä lapset pitävät. (Lindberg, 2014) Myös fyysisten tilojen materiaalit ja esineet ovat yleensä aikuisten valitsemia ja näin aikuiset pyrkivät vaikuttamaan osaltaan siihen,

millaista toimintaa lapset tilassa toteuttavat (Puroila, 2002). Suunniteltaessa ja rakennettaessa uusia päiväkotitiloja ja arvioidessa jo olemassa olevien päiväkotitilojen toimivuutta tulisikin siis kuulla myös lasten ja heidän huoltajiensa mielipiteitä (Knauf, 2019; Varhaiskasvatuslaki, 2018, §20). Heiltä sekä rakennusalan ammattilaiset ja arkkitehdit, sekä varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat saada uutta kallisarvoista tietoa siitä, millaiset tilat koetaan toimiviksi ja houkutteleviksi (Knauf, 2019, s. 358).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisina varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtajat kokevat varhaiskasvatuksessa yleistyvät avoimet oppimisympäristöt. Yhä useammat suomalaisten päiväkotien tilat rakennetaan avoimiksi joustavuutta ja muunneltavuutta painottaviksi tiloiksi (Lahdenpohja, 2019), mutta niiden käyttökokemuksia on tutkittu vasta melko vähän. Erityisesti varhaiskasvatuksen osalta tutkimustietoa avoimiin oppimisympäristöihin liittyen on hyvin rajallisesti.

Avoimia oppimisympäristöjä on Suomessa aikaisemmin tutkittu lähinnä vain koulun näkökulmasta (ks. Kokko & Hirsto, 2021; Niemi, 2021). Näissä tutkimuksissa, kuten kansainvälisissäkin tutkimuksissa (ks. esim. Cardellino & Woolner, 2021; Saltmarsh ym., 2015) on saatu hyvin ristiriitaisia tuloksia avointen oppimisympäristöjen toimivuudesta. Avointen oppimisympäristöjen nähdään luovan mahdollisuuksia uudenlaisten toimintatapojen ja pedagogiikan toteuttamiselle, mutta samalla vaativan kasvatushenkilöstöltä oman ammattiosaamisen kehittämistä sekä huolellista pedagogisen toiminnan suunnittelua. Oppimisympäristöjen arkkitehtuuri ei näin ollen välttämättä kohtaa tiloissa toimivien henkilöiden tarpeita eikä siellä toteutettavaa pedagogiikkaa (Cardellino & Woolner, 2021, s. 385; Dovey & Fisher, 2014). Avointen oppimisympäristöjen nähdään toisaalta myös tukevan lasten toimijuutta ja sosiaalisia taitoja, mutta samalla niiden koetaan lisäävän mm. levottomuutta ja aiheuttavan näin stressiä sekä lapsille että työntekijöille (Mealings ym., 2015; Niemi, 2021).

Koska tutkimustietoa ja erityisesti tiloissa toimivien ammattilaisten kokemuksiin liittyvää tietoa avointen oppimisympäristöjen toimivuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa on hyvin vähän, on tärkeä selvittää, miten avoimet oppimisympäristöt palvelevat varhaiskasvatuksen tavoitteita työntekijöidenkin näkökulmasta. Lisäksi oleellista on selvittää, miten avoimet oppimisympäristöt tukevat lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Tällaisen tiedon kautta

tulevaisuuden päiväkotien suunnittelussa ja rakentamisessa pystyttäisiin varmistamaan, että rakennettavat oppimisympäristöt pystyvät vastaamaan varhaiskasvatuksen arjen tarpeisiin ja mahdollistamaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on varhaiskasvatuksen avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta?
2. Miten avoimia oppimisympäristöjä voisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä kehittää vastaamaan yhä paremmin lapsen kasvun ja kehityksen sekä henkilökunnan tarpeisiin?

4.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Juuti ja Puusa (2020) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat tutkittavan asioille antamat merkitykset sekä tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset, ajatukset ja tunteet (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Juuri tällainen tutkittavien näkökulman tarkasteleminen sopii tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten tarkasteluun, kun kiinnostuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaiset kokemukset avoimista oppimisympäristöistä.

Tässä tutkimuksessa on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä. Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaisia kokemuksia avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta ja juuri tällaiseen kokemusten selvittämiseen ja ymmärtämiseen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne pyrkii (Tökkäri, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018, s.41) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkiiikin tekemään näkyväksi sen, mitä on koettu, mutta ei vielä välttämättä tietoisesti ajateltu. Näin ollen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on vahvasti yhteydessä ihmisen sisäiseen ja osittain tiedostamattomaan kokemusmaailmaan. Tässä

tutkimuksessa tavoitteena oli valottaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaista kokemusmaailmaa heidän kokemuksiinsa keskittyvien haastattelujen kautta.

Fenomenologiassa korostuu ihmisen yksilöllisyys, sillä fenomenologiassa pyritään tarkastelemaan sitä, miten maailma ja todellisuus yksilölle itselleen ilmenee henkilökohtaisten kokemusten ja merkitysten kautta (Juuti & Puusa, 2020; Laine, 2018). Vaikka fenomenologis-hermeneuttisessa kokemuksen tutkimuksessa saavutetaan vain tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden yksilöllisten kokemusten kautta tuotettua tietoa ilmiöstä, voidaan tällaista tietoa yleistää, mikäli tutkittavien elämäntilanteet suhteessa tutkittavaan ilmiöön ovat samankaltaisia (Tökkäri, 2018). Kaikki tätä tutkimusta varten haastatellut henkilöt toimivat joko varhaiskasvatuksen opettajina tai päiväkodin johtajina. Samalla alalla työskenteleminen oli mielestäni oleellisin tekijä haastateltavien kokemusten vertailemisessa tai yleistämisessä. Niinpä tutkimuksen analyysivaiheessa pyrin löytämään yksittäisten haastateltavien kokemuksista yhtäläisyyksiä ja tätä kautta muodostamaan kokonaisuuden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksista.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee tutkimuksessani esiin siinä, miten minä tutkijana tulkitseen haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Gadamer, 2004; Laine, 2018, miten kokemuksia voidaan tutkia; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siinä missä fenomenologiassa tavoitteena on kuvailla ihmisen kokemuksia sellaisenaan, hermeneutiikka pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään niitä (Perttula, 1995, s. 56; Tökkäri, 2018). Patton (2002, s. 114) korostaa, että hermeneutiikka ei pyri absoluuttisen totuuden löytämiseen, vaan keskittyy tulkitsemaan ilmiölle annettuja merkityksiä, jotka syntyvät tietyssä paikassa ja ajassa. Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaiset kokemukset sellaisenaan ovatkin tämän tutkimuksen kohteena, tutkijana pyrin aikaisempaan tutkimustietoon ja teoriaan peilaten ymmärtämään ja tulkitsemaan kokemuksia niin, että ne valottavat avointen oppimisympäristöjen toimivuutta (Tökkäri, 2018). Myös oma työkokemukseni varhaiskasvatuksen kentältä auttaa minua tutkijana tulkitsemaan haastateltavien ilmaisuja varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Haastateltavan ilmaisukyky sekä tutkijan kyky kysyä, tulkita ja ymmärtää ohjaavat sitä, millaisia tulkintoja tutkija tekee ja millaisena tutkittava ilmiö näytetään (Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan hermeneuttisessa tulkinnassa korostuu puheen lisäksi haastateltavan henkilön muu ilmaisu, kuten eleet ja ilmeet, sillä nämä ilmaisut sisältävät erilaisia merkityksiä, jotka voivat tukea kielellistä ilmaisua. Eleiden ja ilmeiden sisältämät merkitykset ovat kuitenkin tulkinnanvaraisia, eivätkä välttämättä faktuaalisia (Tökkäri, 2018). Koen, että omassa tutkimuksessani haastateltavien eleiden ja ilmeiden tulkitseminen heidän kielellisen ilmaisunsa lisäksi on oleellista, sillä eleet ja ilmeet voivat mahdollisesti tuoda vahvistusta tai päinvastaisesti aiheuttaa ristiriitaa haastateltavan sanoille.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen haasteena on se, miten tutkija pystyy huomioimaan omat ennakko-oletuksensa ja tulkitsemaan haastateltavan tuottamaa tietoa mahdollisimman avoimin mielin (Laine, 2018). Kuten Perttula (2006) toteaa, tutkijan omat kokemukset vaikuttavat väistämättä siihen, miten hän tarkastelee tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä ja toisten kokemuksia. Mikäli tutkija tulkitsee haastateltavan tuottamaa tietoa liian voimakkaasti omista lähtökohdistaan käsin, uuden tiedon muodostaminen vaarantuu. Onkin tärkeää, että tutkija tiedostaa omat taustaoletuksensa ja pystyy suhtautumaan niihin kriittisesti ja haastamaan omat näkemyksensä asioista (Gadamer, 2004; Laine, 2018). Omaa esitietoa ei siis tarvitse täysin sivuuttaa, mutta sen vaikutukset uuden tiedon tulkintaan on tiedostettava (Gadamer, 2004, Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa haasteena olikin juuri se, että työskentelen itsekin varhaiskasvatuksen opettajana ja minulla on itsellenikin hieman kokemusta varhaiskasvatuksen avoimista tiloista. Tästä tietoisena minun olikin reflektoitava omia ajatuksia ja asenteitani aiheeseen ja pyrittävä tarkastelemaan aihetta tutkittavien kokemusten näkökulmasta.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa ja kolme päiväkodin johtajaa. Haastateltavia oli kolmesta eri

päiväkodista; kahdesta helsinkiläisestä ja yhdestä vantaalaisesta päiväkodista. Kaikki kolme päiväkotia olivat kunnallisia päiväkoteja. Haastateltavien työkokemus varhaiskasvatuksen kentältä vaihteli kahdesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen työkokemuksen keskiarvon ollessa 11,9 vuotta. Haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista 6 oli yliopistokoulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia, yhdellä oli sosionomin koulutus ja yksi haastateltavista opettajista suoritti parhaillaan varhaiskasvatuksen opettajaopintoja lähihoitajakoulutuksen päälle. Päiväkodin johtajat olivat kaikki koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja.

Hirsjärvi ja Hurme (2022) toteavat, että kun tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä eikä tuottaa vain tilastollisia yleistyksiä, kutsutaan tutkimuksen osallistujia harkinnanvaraiseksi näytteeksi. Myös tässä tutkimuksessa osallistujat haastatteluihin valikoituivat harkitusti tietyistä arkkitehtuurisesti tutkimukseen soveltuvista päiväkodeista, koska tutkimuksessa pyrittiin todellisten käytännön kokemusten kautta selvittämään avointen oppimisympäristöjen toimivuutta. Koska tutkimuksessa käsiteltiin avointen oppimisympäristöjen vaikutusta mm. varhaiskasvatuksessa toteutuvaan pedagogiikkaan, haastateltaviksi henkilöiksi valittiin tarkoituksella vain päiväkodin johtajia ja varhaiskasvatuksen opettajia. Tässä tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, tutkimuksen otos on melko pieni (Hirsjärvi & Hurme, 2022), mutta koen, että hyvin keskenään samanlaisissa fyysisissä tiloissa ja samanlaisissa tehtävissä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten kautta voidaan saada merkittävä katsaus siitä, miten avoimet oppimisympäristöt varhaiskasvatuksen arjessa toimivat.

Tutkimukseen osallistuvat päiväkodit olivat uusia 2020-luvulla rakennettuja, isoja yli 200 lapsen päiväkoteja. Päiväkodeissa oli paljon avaraa ja muunneltavaa tilaa sekä isoja ikkunoita ja lasiseiniä tuomassa lisää avaruutta tiloihin. Kaikissa päiväkodeissa lapsiryhmät toimivat kotialuemallilla, jossa useampi lapsiryhmä toimi samalla "kotialueeksi", "toriksi" tai "soluksi" kutsutulla alueella. Näillä alueilla oli ryhmille myös omat pienet tilat, jotka erotettiin muusta tilasta joko ovella tai verholla. Kuitenkin suuri osa päivästä ryhmät toimivat yhteisessä

jaetussa tilassa. Kaikissa kolmessa päiväkodissa oli myös usean ryhmän käyttämä yhteinen ruokala.

4.4 Aineiston keruu

Laineen (2018) mukaan haastattelu on toimivin ja laaja-alaisin tapa selvittää toisen ihmisen sisäistä kokemusmaailmaa. Kuten Eskola & Suoranta (1998) toteavat, haastattelun tavoitteena on selvittää ihmisten henkilökohtaisia ajatuksia ja mielipiteitä esittämällä kysymyksiä suoraan haastateltaville itselleen. Koin haastattelun sopivimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi omassa tutkimuksessani, jossa keskiössä ovat tutkimukseen osallistuvien henkilöiden omat ajatukset ja kokemukset avoimiin oppimisympäristöihin liittyen. Haastatteluissa, jotka on tehty tutkittavien puhetta nauhoittamalla, on se etu, että tällä tavalla voidaan haastateltavien hienovaraisetkin ilmaisut saada tallennettua ja nostettua esiin (Huttunen, 2010). Koen, että tällaisen haastattelun tarjoama mahdollisuus vapaaseen sanalliseen kerrontaan tarjoaa parhaat puitteet tutkittavien henkilökohtaisten kokemusten ilmaisemiseen.

Hirsijärvi ja Hurme (2008, s. 35) toteavat, että haastattelussa tutkimuksen kohteena olevan henkilön aktiivinen rooli korostuu haastateltavan tuottaessa merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tutkimuksessa haastateltavan osallisuus ja merkitys tutkimuksen tiedontuottajana painottuvat esimerkiksi aiempaa tutkimustietoa enemmän. Haastattelun kautta on myös mahdollista saada esiin sellaista tietoa, jota esimerkiksi pelkästään havainnoimalla emme pystyisi selvittämään (Patton, 2002, s. 340–341). Haastatteluissa tutkijalle tarjoutuukin mahdollisuus päästä ikään kuin haastateltavan pään sisälle ja tarkastella tutkittavaa ilmiötä haastateltavan näkökulmasta. Haastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus vahvistaa ymmärrystään toistamalla ja täsmentämällä kysymyksiä ja selvittämällä haastateltavan ilmaisuja ja sanamuotoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Halusin tutkimuksessani ymmärtää varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia mahdollisimman hyvin ja kysymysten tarkentaminen tai toistaminen mahdollistivat ymmärrykseni syventymisen.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla tutkijalla on mahdollisuus ohjata keskustelua pitäytymään aiheessa, samalla antaen haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa ilmaista omia ajatuksiaan tutkittavaan ilmiöön liittyen (Hirsijärvi & Hurme, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuten Laine (2018) huomauttaa, selvittäessä ihmisten kokemuksia on kuitenkin tärkeä kiinnittää huomiota haastattelu kysymysten asetteluun, jotta kysymykset itsessään eivät ohjaile sitä, millaisia vastauksia haastateltavat tuottavat. Puolistrukturoitu haastattelu on siis yleensä osittain valmiiksi suunniteltu, mutta haastattelulla on myös tilaa elää ja muokkautua tilanteen mukaan (Hirsijärvi & Hurme, 2022).

Teemahaastattelussa kysymykset on laadittu tiettyjen ennalta mietittyjen teemojen pohjalta (Hirsijärvi & Hurme, 2008). Nämä teemat pohjautuvat ilmiöstä tehtyyn aiempaan tutkimukseen ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Aiemman tutkimustiedon mukaan tutkijan on helpompi hahmottaa ilmiötä ja ohjata haastattelua. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa suunnittelin haastattelurungon etukäteen teoreettisessa viitekehyksessä esiin nousseiden tärkeiden teemojen pohjalta, jotta saisin haastateltavilta vastauksia tutkimuskysymyksiini liittyen. Täysin avoimessa haastattelussa jotkin oleelliset asiat voisivat jäädä keskustelun ulkopuolelle, ja siksi koin puolistrukturoidun teemahaastattelun tutkimukselleni sopivampana ratkaisuna. Haastattelutilanteissa tutkittavien tuottamat vastaukset vaikuttivat kuitenkin siihen, missä järjestyksessä kysymykset esitettiin ja jatkokysymysten esittämiseen. Aina kaikkia suunniteltuja kysymyksiä ei edes esitetty, sillä haastateltavat vastasivat kysymyksiin jo muussa puheessaan.

Tutkimushaastattelut toteutettiin maalisi- huhtikuun 2024 aikana. Haastatteluista kaksi toteutettiin haastateltavien toiveesta etäyhteydellä ja loput 9 kasvotusten haastateltavien päiväkodeilla. Haastattelut nauhoitettiin yliopiston ääninauhurilla ja samalla haastattelutilanteesta tehtiin muistiinpanoja käsin. Nauhoitusten kestot vaihtelivat 25 minuutista 45 minuuttiin. Yhteensä nauhoitettua materiaalia oli noin 6,5 tuntia. Nämä nauhoitteet litteroitiin tekstimuotoon, jolloin litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 58 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on muodostaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä jäsentämällä ja luomalla selkeyttä kerättyyn tutkimusaineistoon (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan sisällönanalyysi on menetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä selkeä ja tiivis kuvaus kerätyn aineiston pohjalta (Eskola & Suoranta, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastatteluissa tuottaman puheen analysoinnin kautta pyrin nostamaan esiin uutta ja ajankohtaista tietoa avoimiin oppimisympäristöihin ja niiden toimivuuteen liittyen.

Tutkimukseni aineiston analyysi on tehty teoriasidonnaisen sisällönanalyysin mukaan. Tämä tarkoittaa, että analyysillä on yhteys teoriaan, mutta teoria ei täysin ohjaa analyysin tekoa (Eskola & Suoranta, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109) toteavat, teoriasidonnaisessa analyysissä aineistoa voidaan lähteä analysoimaan aineisolähtöisesti, mutta lopussa tarkastella aineistoa ja saatuja tuloksia aikaisemman teorian tiedon valossa. Jo haastatteluita tehdessäni huomasin haastateltavien tuovan esiin paljon asioita, jotka ovat nousseet esiin myös aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa, joten teoriasidonnainen sisällönanalyysi tuntui luontevimmalta tavalta analyysin tekoon. Tässä tutkimuksessa aineisto, eli varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastatteluiden kautta saatu tieto ja havainnot olivat analyysin keskiössä, mutta lopuksi peilasin tätä saatua tietoa aiheesta aiemmin tuotettuun tietoon ja teoriaan.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista, haastatteluiden kautta kerätyn tutkimusaineiston käsittelyn ensimmäinen vaihe on aineiston litterointi, eli äänitallenteiden muuttaminen kirjoitettuun muotoon (Ruusuvuori, 2010, s. 427). Koska tarkoitukseni oli analysoida sisällönanalyysin kautta haastateltavien puheen sisältöjä, päädyin litteroimaan haastattelut kokonaisuudessaan sanatakkasti. Näin pystyin varmistamaan, että kaikki haastateltavan ilmaisemat asiat tulevat varmasti huomioitua. Litteroinnit suoritin heti yksittäisten haastattelujen jälkeen, jotta pääsin tutustumaan aineistoon tuoreeltaan.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) toteavat, aineiston analysoiminen edellyttää, että tutkija määrittelee aineistostaan analyysiyksiköt. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valikoitui ajatuskokonaisuus, koska yksittäiset sanat tai lauseet eivät välttämättä antaneet tarpeeksi merkityksellistä informaatiota tutkimuskysymysten valossa. Analysoitavat ajatuskokonaisuudet koostuivat siis joko yhdestä tai useammasta lauseesta, joissa haastateltavat toivat esiin kokemuksiin avoimiin oppimisympäristöihin liittyen.

Laadullinen analyysi alkaa järjestämällä ja pelkistämällä kerätty aineisto sellaiseen muotoon, että se tukee varsinaiseen analyysiin ryhtymistä (Eskola & Suoranta, 2018, s. 150–151; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Järjestin keräämäni aineiston koodaamalla aineistoa. Koodaamisen avulla aineistosta voidaan etsiä samankaltaisia ilmauksia ja merkityksiä sisältäviä tekstipätkiä, jotka auttavat hahmottamaan aineistoa eri tutkimuskysymysten mukaan (Eskola & Suoranta, 2018, s. 154). Aluksi järjestin aineiston kahden eri tutkimuskysymyksen mukaan koodaamalla eri tutkimuskysymykseen liittyvät asiakokonaisuudet. Siirsin eri tutkimuskysymyksiin liittyvät asiakokonaisuudet omiin tiedostoihinsa, jotta kokonaisuudet hahmottuivat paremmin. Samalla aineisto redusoiitiin, eli aineistosta poistettiin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä yhteydessä siirsin analyysin kannalta oleelliset ilmaisut analyysitaulukkoon, ja samalla pelkistin ilmaisut informatiivisempaan muotoon. Pelkistäminen tapahtui poistamalla ilmauksista ylimääräiset täytesanat, jotka hankaloittavat johtopäätösten muodostamista (Puusa, 2020, ks. taulukko 1).

Aineiston järjestämisen ja pelkistämisen jälkeen siirryin klusterointivaiheeseen, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia (Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensin etsin aineistosta tutkimuskysymyksittäin toistuvia saman sisältöisiä ilmaisuja ja kokosin näitä taulukkoon. Näistä toistuvista ilmaisuista muodostin alateemat, jotka nimesin sisältöä kuvaavalla tavalla. Seuraavaksi aineisto abstrahoiitiin eli käsitteellistettiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä tapahtui muodostamalla tutkimuskysymysten alle muodostuneista alateemoista kumpaa-kin tutkimuskysymystä kuvaavat pääteemat (taulukko 1).

Taulukko 1:

Esimerkki teemoittelusta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

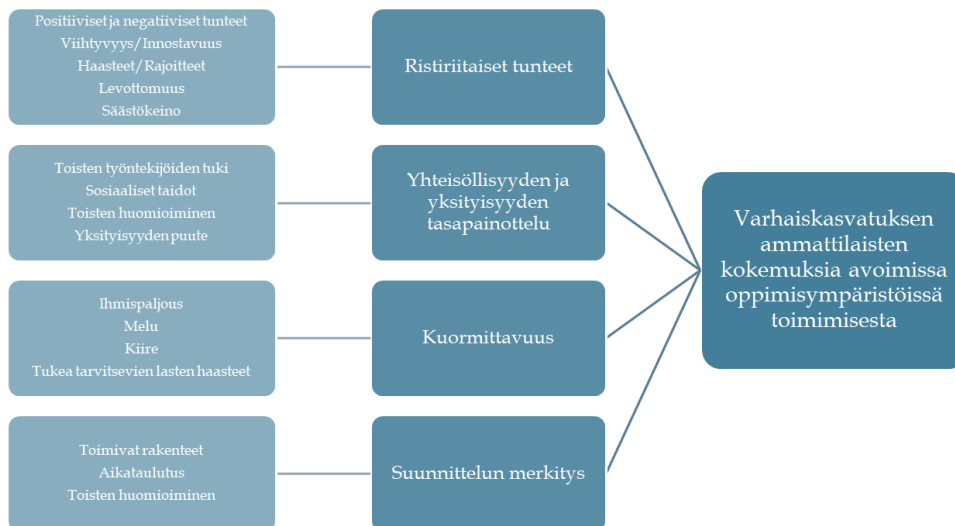
Pelkistetty ilmaus	Alateema	Pääteema
Ihmispaljous on välillä raskasta. Iltapäivisin tosi väsyny olo ku koko ajan ympärillä joku ja koko ajan liikettä.	Ihmispaljous	Kuormittavuus
Näissä avoimissa tiloissa se (melu) on tosi iso kuormitustekijä. Melu ja hälinä. Sen jälkeen on todella väsyny. Nää on melusampia. Lapsi joka kärsii metelistä niin ei oo ideaali.	Melu	
Ei oo liukuhihnahomma. Et saatais semmonen aikatauluista ja kiireestä huolimatta mukava tilanne.	Kiire	
Nepsy tyyppistä lasta tai häiriintyy herkästi äänistä ja ärsykkeistä ni haastaa heitä paljon enemmän Lapsia kellä on haasteita ni ei oo paras ratkasu. Heidän kohdallaan harmikin että tilat on tollaset.	Tukea tarvitsevien lasten haasteet	

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on varhaiskasvatuksen avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta?” alle muodostui neljä pääteemaa: tunteet avoimia oppimisympäristöjä kohtaan, yhteisöllisyyden ja yksityisyyden tasapainottelu, kuormittavuus ja suunnittelun merkitys (kuvio 1). Toisen tutkimuskysymyksen ”Miten avoimia oppimisympäristöjä voisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä kehittää vastaamaan yhä paremmin lapsen kasvun ja kehityksen sekä henkilökunnan tarpeisiin?” alle muodostui kaksi pääteemaa: tilojen toiminnallisuus ja suunnittelu-prosessiin osallistuminen (kuvio 2). Tutkimuksen tulokset kuvataan tulosluvussa analyysissa muodostuneiden pääteemojen mukaan. Tutkimuksen

klusterointi- ja abstrahointivaiheet on kuvattu tutkimuksen lopussa liitteenä olevaan taulukkoon (liite 2 ja 3).

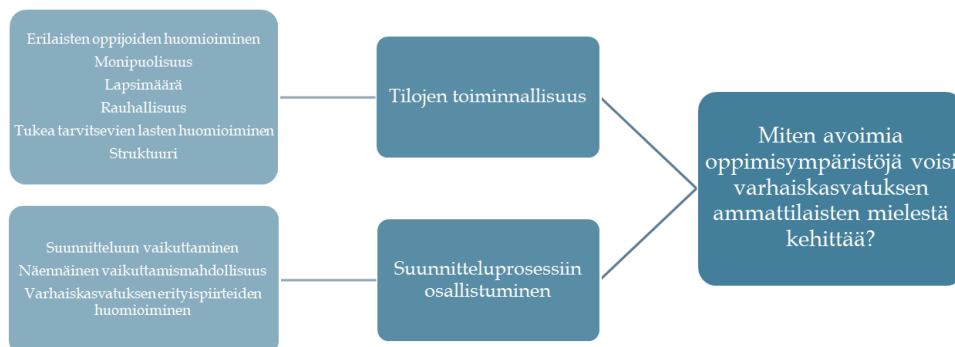
Kuvio 1.

Alateemojen ja pääteemojen muodostuminen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä



Kuvio 2.

Alateemojen ja pääteemojen muodostuminen toisessa tutkimuskysymyksessä



4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa laatu, luotettavuus ja eettisyys kulkevat vahvasti käsi kädessä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että laadukas ja eettisesti hyvä tutkimus on toteutettu niin, että tutkija on sitoutunut noudattamaan hyviä tieteellisiä ja eettisiä periaatteita läpi tutkimusprosessin. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023, s.12) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön peruseriaateiksi

rehellisyyden, luotettavuuden, arvostuksen ja vastuunkannon. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan nämä periaatteet koko tutkimuksen työstämisen ajan kuvaamalla tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman avoimesti ja tarkasti.

Ihmisoikeudet toimivat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisenä perustana (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja tutkimuksen tulee aina perustua ihmisarvon kunnioittamiseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7). Ihmisen itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus sekä yksityisyyden kunnioittaminen ovat ihmistieteellisen tutkimuksen eettisiä lähtökohtia, jotka kaikki korostavat ihmisen kunnioittamista (Kuula, 2015). Tämä tutkimusprosessi perustuikin näiden kolmen tärkeän eettisen lähtökohdan huomioimiseen.

Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen eettinen kysymys, jota tutkijan tulisi pohtia (Tuomi & Sarajärvi, 2018), sillä jo tässä kohtaa tutkittavien vahingoittumattomuuden huomioiminen nousee esiin. Tutkijan olisikin pohdittava, mikä tutkimuksen merkitys on, ketä tutkimus palvelee ja voiko tutkimuksesta mahdollisesti koitua tutkimukseen osallistuville henkilöille jotain haittaa (Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Omaa tutkimusaiheen valintaani ohjasi minun oma mielenkiintoni oppimisympäristöjen suunnittelua ja rakentamista kohtaan. Koen, että avointen oppimisympäristöjen käytännön toimivuudesta saatu tieto on tärkeää kaikille varhaiskasvatuksen alalla toimiville henkilöille, koska tällaista tietoa voidaan käyttää hyväksi suunniteltaessa tulevaisuuden uusia päiväkotia.

Koska tutkimukseni kohdistui kunnallisten päiväkotien henkilöstöön, oli tutkimuslupa haettava ensin Helsingin ja Vantaan kaupungeilta. Tutkimukseen osallistuvan henkilön on saatava etukäteen riittävä tieto tutkimuksen tarkoituksesta ja etenemisestä (Kuula, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018), jotta hän voi antaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 415). Niinpä ennen aineistonkeruun aloittamista lähetin haastateltaville henkilöille tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä haastattelukysymykset. Näiden perusteella haastateltavat tekivät päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta ja allekirjoittivat osallistumissuostumuksen.

Tutkittavien vahingoittumattomuus on tärkeimpiä tutkimuksen eettisiä lähtökohtia (Eskola & Suoranta, 1998; Kuula, 2015). Tämä tutkittavan vahingoittumattomuus tarkoittaa sitä, ettei tutkimuksesta saa koitua tutkittavalle minäänlaista haittaa tutkimuksen teon aikana tai sen jälkeen. Tutkittavien vahingoittumista pyritään välttämään myös huolehtimalla tutkittavien yksityisyydestä ja tietosuojasta (Kuula, 2015). Ennen aineistonkeruuta tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa on siis käytävä läpi, mitä tietoja heistä tutkimuksessa käytetään ja mihin tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018), sekä informoitava tutkittavia heidän anonymiteetistään eli nimettömyydestään tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 1998). Haastateltavien yksityisyyden varmistamiseksi pseudonymisoin tutkimukseen osallistuneet haastateltavat litteroinnin yhteydessä (esim. H1, H2). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan tutkimukseen osallistujien vahingoittumattomuuden myös jättämällä tutkimuksesta pois suoraan haastateltavan henkilöllisyyteen tai yksittäiseen nimettyyn päiväkotiin viittaavat ilmaisut.

Itsemääräämisoikeuteen sisältyy mm. se, että tutkimukseen osallistumisen on aina perustuttava vapaaehtoisuuteen, eli tutkimus vaatii tarvittavat tutkimusluvut ja suostumukset tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä heidän osallistumisestaan koskien (Eskola & Suoranta, 1998; Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Vapaaehtoisuus tarkoittaa myös sitä, että tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on myös oltava oikeus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä vapaaehtoisuutta korostin sekä ennen aineistonkeruuta jaetussa osallistumissuostumus -lomakkeessa että haastattelutilanteessa jokaisen haastateltavan kanssa.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyydestä on huolehdittava myös varmistamalla tutkimusaineiston tietoturvallinen säilyttäminen ja hävittäminen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 417). Tämän tutkimuksen aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston U-asemalla ja aineiston käsittely tapahtui yliopiston VPN-yhteyden kautta. Nauhoitetut haastattelut, litteroinnit, pelkistetty aineisto ja analyysitaulukko olivat tallennettuina vain tälle yksityiselle verkkoasemalle, jonka sisäänpääsy vaatii yliopiston käyttäjätunnuksen ja salasanan. Näin ollen

ulkopuolisilla henkilöillä ei ollut mahdollisuutta päästä käsiksi aineistoon missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitettiin poistamalla tiedostot.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksista avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta. Tulosten esittelyssä tutkimuskysymykset muodostavat omat alalukunsa, jotka jakautuvat analyysissä muodostuneiden pääteemojen mukaan. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta. Tämän kysymyksen alle muodostui neljä pääteemaa; tunteet avoimia oppimisympäristöjä kohtaan, yhteisöllisyyden ja yksityisyyden tasapainottelu, kuormittavuus ja suunnittelun merkitys. Toinen tutkimuskysymys kartoitti avointen oppimisympäristöjen kehittämistarpeita. Tämän kysymyksen alle muodostui kaksi pääteemaa; tilojen toiminnallisuus ja suunnittelu-prosessiin osallistuminen.

5.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemukset avoimista oppimisympäristöistä

5.1.1 Ristiriitaiset tunteet avoimia oppimisympäristöjä kohtaan

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten suhtautuminen ja tunteet päiväkotien avoimia oppimisympäristöjä kohtaan näyttäytyivät haastatteluissa ristiriitaisina. Eri henkilöt kokivat avoimet tilat eri tavoin, mutta myös yksittäisen henkilön ajatukset ja tunteet tiloja kohtaan saattoivat vaihdella. Ristiriitaisista tunteista avoimia oppimisympäristöjä kohtaan kertoo erään opettajan (H11) lausahdus, kun häneltä tiedusteltiin ”yleisfiilistä” heidän avoimista tiloistaan: ”Se vaihtelee päivittäin. Voi vaihdella myös päivän aikana”. Lähes kaikki haastateltavat näkivätkin avoimissa oppimisympäristöissä sekä vahvuuksia että heikkouksia arjen toimivuuden kannalta. Eräs opettaja (H3) totesikin avoimissa oppimisympäristöissä olevan ”puolensa ja puolensa sen toimivuuden kannalta”. Joissain tilanteissa avarat ja muunneltavat tilat siis palvelivat päiväkodin arkea hyvin, kun taas toisissa tilanteissa tilat koettiin haastaviksi.

Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit olivat kaikki uusia, siistejä, esteettisesti kauniita ja mielenkiintoisia sekä viihtyisiä. Avoimille oppimisympäristöille tyypillisesti ne sisälsivät korkeita avaria huoneita, isoja ikkunoita sekä värikkäitä materiaaleja ja kalusteita. Tilojen esteettisyys ja viihtyvyys herättikin haastateltavissa positiivisia tunteita, kuten opettajan (H11) kommentti osoittaa: ”Mä rakastan kans niitä isoja ikkunoita, et tulee luonnon valoo”. Isojen ikkunoiden koettiin lisäävän tilojen viihtyvyyttä, sillä ne tekivät sisätiloista avaramman oloisia:

Mikä meillä on musta ihan kiva, et meil on isoissa huoneissa isoja ikkunoita ja meil on valoo ja semmosta ettei tuu semmonen niinkun... ei oo niin ahdas ja semmonen tunne et neljä seinää kaatuu päälle. (H1)

Tilojen avaruus ja muunneltavuus lisäsivät viihtyvyyttä, mutta myös kannustivat sekä työntekijöitä että lapsia luovuuteen. Tällaiset tilat mahdollistivat myös sen, että oppimisympäristöä pystyttiin muokkaamaan yhdessä:

Mä haluan antaa lapsille sitä vapautta leikkiä ja sitte tehä just näitä omia projekteja ja luovuutta. - - Et me rakennetaan ne (oppimisympäristöt) aina lasten kanssa yhdessä. Et ne (tilojen muunneltavuus) vaikuttaa sillä tavalla positiivisesti. (H11)

Avoimet oppimisympäristöt sisältävät usein arkkitehtuurisesti moderneja tai perinteisistä päiväkotirakennuksista poikkeavia rakenteita, huonekaluja ja materiaaleja. Tällaisia uudennlaisia ratkaisuja tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa olivat mm. erään ryhmän parvi, yhden päiväkodin ulkoparveke sekä kahden päiväkodin kokolattiamatto kaikissa ryhmätiloissa. Vaikka tällaiset modernit ratkaisut toisaalta vaikuttivat tilojen mielenkiintoisuuteen ja viihtyvyyteen, ne aiheuttivat toisinaan myös haasteita arkeen:

Et esimerkiks tos yläkerrassa meil on tämmöstä samanlaista mattolattiaa. Niin tota ryhmässä jo syksyllä sanottiin et ei mitää esimerkiks maalausjuttuja koska sit se lattia sotkeutuu ja sitä ei sit vissiin kovin helpolla saa putsattua. Et tavallaan tiettyjä ryhmässä tapahuvia juttuja rajautuu sit pois. (H3)

Kuten edellinen esimerkki osoittaa, mm. kokolattiamatto näyttäytyi haastateltavien puheessa asiana, joka toisaalta tuki akustiikkaa, mutta joka myös hankaloitti ja rajoitti lapsiryhmän toimintaa. Haastateltavat kokivatkin, että tällaisia materiaali- tai tilaratkaisuja suunniteltaessa ei ole aina ajateltu sitä, miten ne toimivat päiväkodin arjessa.

Yhtenä haastatteluteemana oli avointen oppimisympäristöjen toimivuus lasten näkökulmasta. Myös tämän teeman tiimoilta haastateltavien mietteet olivat ristiriitaisia. Ristiriitaa ilmeni esimerkiksi siinä, millaisia tunteita avoimet oppimisympäristöt herättivät aikuisissa, verrattuna lapsiin. Muutamat opettajat toivat esiin sen, miten avointen oppimisympäristöjen haasteet saattavat näyttäytyä eri tavoin aikuisille kuin lapsille:

Lapset viihtyy. Tärkeähän lapsille on että sinä aikuisena luot heille turvallisen ja luottamuksellisen tilan... Se on vaan et meidän aikuisten pitää koko ajan miettiä ja ohjelmoida että mites tässä toimitaan. (H7)

Mä voisin kuvitella et jos lapsilta kysyttäs ni ei niinku.. (nauraa) et se on varmaan enemmän ehkä aikuisten näkökulmasta ne haasteet. Et en usko et lapset näkee asiaa samalla tavalla. (H8)

Haastateltavat kokivat lasten suhtautuvan avoimiin ja muunneltaviin tiloihin positiivisesti. Positiivisena asiana lasten näkökulmasta katsottuna haastateltavat nostivat esiin myös sen, miten muunneltavat tilat innostivat lapsia ja tukivat heidän luovuuttaan:

Se on tosi innostavaa lapsille kun ei oo määrätty sitä että mitä leikitään missäki tilassa vaan meil on se idea et lapsi valitsee tilan ja sit sinne toiminnan. (H4)

Muovataan lasten toiveiden ja sit niiden mielenkiinnon kohteiden mukaan et ku joku juttu on ajankohtasta ni tuodaan sitä lähemmäksi lapsia. (H6)

Näistä kommentteista on pääteltävissä, että muunneltavassa oppimisympäristössä myös nykyisin vallalla olevan oppimiskäsityksen painottamat lasten

osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuus toteutuvat. Juuri näitä asioita monet haastateltavista pitivätkin avointen oppimisympäristöjen parhaana puolena.

Näistä positiivisista puolista huolimatta moni haastateltavista koki, että avoimet oppimisympäristöt eivät olleet lapsen kasvun ja kehityksen kannalta ideaaleja.

Sitten on osa ryhmätiloista tavallaan läpikulkutiloja, ja niitä ei pysty silleen rajaamaan... Tavallaan turvata semmosta rauhallista oppimis- tai leikkiympäristöä aina kaikissa tilanteissa vaan sit siin aina joku ravaa koko ajan ohi ni se vaikuttaa lasten keskittymiseen ja sitoutumiseen. (H2)

Lapset juoksee edestakas ja vaihtaa koko ajan leikkii ja silloin se on tosi rauhatonta. Ei se lapsi oikeestaan pääse siinä sitte keskittyy siihen toimintaan. (H4)

Avointen ja muunneltavien tilojen koettiin mm. lisäävän levottomuutta ja rauhattomuutta ja näin ollen haastavan lasten keskittymistä. Ristiriitaisia tunteita haastateltavissa herätti myös se, että siinä missä moni haastateltavista suhtautui periaatteessa positiivisesti avoimiin tiloihin, päiväkoteihin rakennetut avoimet ja suuren lapsimäärän yhteisesti jakamat tilat koettiin säästökeinona. Muutamat haastateltavista kokivat, että avointen oppimisympäristöjen rakentamista suositetaan, koska se tulee kaupungille halvemmaksi ja myös mahdollistaa sen, että tiloissa voi toimia suurempi määrä lapsia:

Mut yleensä avoimet oppimisympäristöt, muunneltavat oppimisympäristöt... Mä en koe niitä lähtökohtaisesti negatiivisena asiana, mut heti ku niitä aletaan käyttää säästökeinona siinä että millasia tiloja lähetään rakentaan et voitais säästää neliöissä niin sit mä nään sen negatiivisena. (H1)

Mutta meidän kaupungin ideologiaan ei mahdu semmonen että joku tulis jonku päälle, vaan se tarkoittaa sitä et jos sulle tulee tilaa ni sinne tulee lapsia. (H2)

Edellisissä esimerkeissä esiintyneet henkilöt siis olivat sitä mieltä, että päiväkotiyksiköt voivat sisältää avoimia ja muunneltavia tiloja, mutta avointen tilojen

rakentaminen ei saisi perustua säästämiseen tai niin sanottuun ”tehokkuusajatteluun”, eli tilojen käytön maksimoimiseen. Haastateltavat myös kokivat, että suunniteltujen ja rakennettujen tilojen tulisi olla perusteltuja myös pedagogisesta näkökulmasta.

Tämmöstä vähän isompaa arvostiriitaa mitä mä nään tässä mun työssä. Et vaikka oiski hyviä ideoita ni rahan tai muiden resurssien puutteen takii niit jää ehkä toteuttamatta mikä ois ollu pedagogisesti vaikka hyvä ratkasu. (H2)

Vaikka haastateltavat tiedostivat sen, että kaupungeilla on käytössään tietty budjetti, joka määrittelee pitkälti myös päiväkotirakennusten suunnittelua ja rakentamista, tulisi oppimisympäristöjen rakentamisen perustua lasten etuun eikä rahallisesti edullisiin ratkaisuihin.

5.1.2 Yhteisöllisyyden ja yksityisyyden tasapainottelu

Kaikki tutkimukseen osallistuneet päiväkodit oli rakennettu niin, että useampi lapsiryhmä toimi samalla ”kotialueeksi”, ”soluksi” tai ”toriksi” kutsutulla alueella. Kaikissa päiväkodeissa lapsiryhmille oli kotialueella myös niin sanotut omat huoneet, joissa lapset mm. nukkuivat, mutta käytännössä suuri osa lapsiryhmän toiminnasta tapahtui jaetussa yhteisessä tilassa. Tämä tarkoitti sitä, että toiminta oli suunniteltava niin, että lapsiryhmät toimivat porrastetusti samoissa tiloissa. Kuitenkin päivässä tuli niitäkin hetkiä (esimerkiksi iltapäivisin unien jälkeen), kun samassa tilassa toimi useampi ryhmä samanaikaisesti.

Haastateltavat kokivat, että tällaisen ”kotialuemallin” yksi parhaista puolia oli sen luoma yhteisöllisyys. Työntekijöiden näkökulmasta samojen tilojen jakaminen toisten ryhmien kanssa tuki heidän työtään siten, että he pystyivät saamaan tukea toisten ryhmien työntekijöistä.

Se että on enemmän sitä henkilöstöä jakamassa sitä arkee ja niitä näkökulmia ja tulee sitä moniammatillisempaa näkökulmaa siihen pedagogiikkaan ja arjen sujuvuuteen ni seki on taas rikkaus. (H5)

Työskenteleminen samoissa tiloissa useampien työntekijöiden kanssa mahdollisti siis myös moniammatillisuuden toteutumisen päiväkodin arjessa ja tämä puolestaan vaikutti positiivisesti laadukkaan pedagogiikan toteutumiseen. Yhteisöllisyyden koettiin tuovan turvaa myös yllättävissä arjen muutoksissa. Eräs opettaja (H9) kuvasi tätä toisten ryhmien työntekijöiden merkitystä seuraavasti: ”Se oikeesti tukee sitä että jos vaik henkilökuntaa puuttuu ni toiset voi auttaa”.

Myös lasten näkökulmasta avointen tilojen nähtiin tukevan yhteisöllisyyttä ja lasten sosiaalisia taitoja. Kotialuemallin myötä lasten päivittäisten sosiaalisten tilanteiden määrä väistämättä kasvaa ja tämän koettiin heijastuvan positiivisesti heidän sosiaalisiin taitoihinsa: ”Sehän edistää sitä lapsen sosiaalisuutta ku se näkee ne muutkin” (H6). Useamman lapsiryhmän toimiessa samoissa tiloissa lapset ovat luoneet kaverisuhteita myös toisten lapsiryhmien lasten kanssa:

Just ku on kaks ryhmää ja osittain samaan aikaan paikalla ni lapset luo kaverisuhteita myös siihen ryhmään ja laajenee se heidän kaveripiirinsä et ei oo pelkästään se oma ryhmä. (H8)

Toisten ryhmien läheisyys siis mahdollisti lapsille monipuolisempien kaverisuhteiden syntyminen ja tutustumisen eri ikäisiin lapsiin. Kotialuemallilla toimittaessa myös toisten ryhmien aikuiset tulivat lapsille tutummiksi kuin toimittaessa täysin omissa ryhmätiloissa ja lisäksi henkilökunta tunsu paremmin myös toisten ryhmien lapset. Tätä kuvastaa hyvin erään opettajan (H6) kommentti: ”Et meil on tääl talos se et kaikki nää lapset on niinku kaikkien”.

Vaikka toisten ryhmien työntekijöiden fyysinen läheisyys koettiin yhteisöllisyyttä vahvistavana ja vertaistuen mahdollistavana asiana, oli tilojen jakamisessa useamman aikuisen kesken myös negatiiviset puolensa. Muutamat haastateltavat opettajat nostivat esiin esimerkiksi sen, miten toisten työntekijöiden erilaiset tavat toimia tai ajatella voivat aiheuttaa ongelmia arjen toimintaan:

Et ennen oli silleen et sitä luotsattiin sen oman ryhmän kanssa et mitä tehään eikä silleen et sä luotsaat kahen ryhmän kanssa, jotka haluaa tehdä vaikka ihan eri juttuu. Tai sisustaa ihan erilaila. Silleen et jollain voi olla visio et tästä tehään viidakko ja toisella että eikä tehdä. -- Sit jos siel on sellanen koflikti käynnissä et ei suju työ ja sit sen avoimen tilan takia joutuu tavallaan olemaan siinä. Että joku vetää koko ajan eri hommaa. Ni sit se ei ole ideaali todellakaan. (H9)

Pahimmassa tapauksessa työntekijöiden erilaiset toimintatavat ja toisistaan eroavat visiot ja arvot voivat siis johtaa konfliktien syntymiseen. Tämä taas puolestaan voi heikentää yksikön työilmapiiriä sekä työntekijöiden hyvinvointia ja nämä negatiiviset vaikutukset voivat pahimmillaan heijastua myös lapsiin.

Yksityisyys nousikin haastatteluissa esiin asiana, jota moni haastateltavista avoimissa oppimisympäristöissä kaipaa, kuten seuraavakin esimerkki osoittaa: "Välillä ois kiva pystyä olemaan omien ajatustensa kanssa" (H1). Yksityisyyden nähtiin tukevan sekä oman työn tekemistä, että omaa työhyvinvointia. Opettajat kokivat esimerkiksi keskittymistä vaativien töiden tekemisen haastavaksi tilassa, jossa vilisi jatkuvasti paljon ihmisiä: "Sit taas ku pitäis tehdä jotain oikeesti jotain todella keskittyntä hommaa, niinku itse tehdä noita tietokonejuttuja ja muuta, niin siihen se avoin oppimisympäristö ei oo hyvä" (H11).

Koska kaikissa kolmessa tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa pienet jakotilat olivat vähissä, myöskään rauhallisia työskentelytiloja opettajille ei ollut. Myös yksityisyydensuoja nousi esiin asiana, jonka varmistaminen on haastavaa avoimissa yhteisissä tiloissa:

Meillä on todella paljon ryhmän ulkopuolista työtä, jonka sisältö on ihmisten yksityisyydensuojan piirissä. Eliikkä ku meil on isoja tiloja me ei voida mennä kuulokkeiden kanssa jonnekki käymään sitä keskustelua koska me ei voida puhua vaikka vasu tai leops asioita tai mitä tahansa tuen hakemisen tai lastensuojelun asioita. (H1)

Edellisen esimerkin opettaja korostikin sitä, miten toivoisi päiväkotien suunnittelijoilta ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatuksessa tarvitaan tiloja, joissa yksityisyys ja asioiden salassa pysyminen voidaan taata. Tällaisissa tiloissa myös

perheet voisivat käydä keskusteluja henkilökunnan kanssa ilman pelkoa siitä, että asiat kantautuvat ulkopuolisten korviin.

5.1.3 Kuormittavuus

Vaikka tilojen jakaminen toisten kanssa koettiin yhteisöllisyyttä ja sosiaalisuutta lisäävänä tekijänä, se myös aiheutti kuormitusta varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Avoimissa oppimisympäristöissä samoja tiloja käyttävien ihmisten määrä on suuri ja tämän koettiin aiheuttavan levottomuutta ja vaikuttavan henkilöstön jaksamiseen: ”No ehkä se ihmispaljous... Kyllä se on välillä sillee raskasta” (H8). Ihmispaljous näyttäytyikin haastatteluissa työhyvinvointia heikentävänä asiana: ”Kyl mul iltapäivisin on tosi väsyny olo ja semmonen olo et mä oon akvaariossa ku koko ajan ympärillä joku ja koko ajan liikettä” (H4). Haastateltavat kokivat ihmispaljoudella olevan negatiivisia vaikutuksia myös lapsiin:

Et on vaikka kolme ryhmää yhdes kulmassa mis on yhteiset eteistilat ja vessatilat ja sit on yhteisii leikkituloja ni etenki erityislapsille se on erittäin kuormittava ympäristö et siin on tommosen vanhan päiväkodin verran yhdessä kulmassa lapsia, jotka toimivat sielä saman aikasesti. (H2)

Jaetuissa tiloissa samanaikaisesti tiloja käyttävien ihmisten suuren määrän koettiin aiheuttavan ”kaoottisuutta”, joka vaikutti lasten käytökseen ja jaksamiseen.

Ihmispaljous yhdistyi haastatteluissa myös korkeaan melutasoon. Melu korostui tutkimusaineistosta selkeästi yhtenä merkittävimpänä avointen oppimisympäristöjen heikkoutena, sillä jokainen haastateltava toi sen esiin tavalla tai toisella. Vaikka korkea melutaso on haaste, joka on läsnä lähes jokaisessa päiväkodissa, se korostuu erityisesti avoimissa tiloissa. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa akustiikkaan oli panostettu erilaisten akustoivien materiaalien avulla, mutta siitäkin huolimatta avarat tilat ja ihmisten paljous aiheuttivat väistämättä äänentason nousua:

Mut sit taas henkilökunnan näkökulmasta ni varmasti siis melu kuormittaa meidän työssä muutenki, mutta sitte esimerkiks näissä avoimissa tiloissa se on tosi iso kuormitustekijä vaik meil on mun mielestä aika hyvä akustiikka. (H2)

Suurin osa haastateltavista koki avoimissa tiloissa lisääntyvän melun ja hälinän työntekijöitä eniten kuormittavimpana tekijänä:

Et kyl mä huomaa sen melun ja hälinän. Et sen jälkeen on todella väsyny. Niinku päivän päätteeks. Et oikeestaan ku kotiin pääsee ni ei oikein..... ei oikein jaksa mitään ku on niin väsyny siitä melusta. (H11)

Edellinen esimerkki osoittaa, että melu on kuormitustekijä, joka vaikuttaa varhaiskasvatuksen henkilöstön työhyvinvointiin, mutta jonka negatiiviset vaikutukset näkyvät vielä työn ulkopuolellakin. Niinpä avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet vaikuttavat merkittävästi työntekijöiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Yhtä lailla melu koettiin haastatteluissa myös lapsia kuormittavana tekijänä: ”No siinä mieles nää on melusampia. Et sellanen lapsi joka kärsii metelistä, niin ei oo tota ideaali” (H9).

Melu nousi haastatteluissa esiin myös asiana, joka liittyi oleellisesti isoihin ruokailutiloihin. Jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa oli käytössä yhteinen iso ruokala, jossa monta ryhmää ruokaili samaan aikaan. Kaikissa kolmessa päiväkodissa kaikki muut ryhmät paitsi pienten alle 3-vuotiaiden lasten ryhmät käyttivät ruokalaa. Tällainen iso yhteisruokala koettiin poikkeuksesta haastavana tilana. Yksi päiväkodin johtaja kertoi, että yhteisruokalan haastavuus oli tiedostettu jo päiväkodin suunnitteluvaiheessa ja tähän oli pyritty tuomaan helpotusta rakentamalla erillisiä, mutta silti avonaisia koloja: ”Ja toi on ehkä myös tossa ruokalassa se ajatus et meillä on paljon lapsia joista tiedetään että tommonen iso tila on liikaa, esimerkiks aistiyliherkkiä lapsia, niin sit niille on niitä pienempiä looseja joissa he voi sitte syödä” (H10).

Isot yhteisruokalat koettiin ongelmallisiksi niiden rauhattomuuden ja korkean melutason vuoksi. Suuren lapsimäärän ruokaillessa samaan aikaan isossa avoimessa tilassa, melutaso nousee väkisinkin korkealle, vaikka tilassa olisikin

hyödynnetty erilaisia akustiikkaa tukevia ratkaisuita. Pahimmillaan yhteisruokalassa on voitu joutua turvautumaan jopa seuraavanlaisiin keinoihin: ”Se desibelitaso on niin kova et jossaki vaihees joillaki lapsilla oli kuulosuojaimia mut ne on vähän hankala muistaa ja jää käyttämättä” (H9).

Yhteisruokaloissa rauhallisen ruokailuhetken tarjoaminen lapsille koettiin haastavaksi myös tilojen aiheuttaman kiireentunteen takia. Koska samaa ruokalaa käytti monta eri ryhmää, oli ruokailu aikataulutettava tarkasti ja tämä puolestaan aiheutti kiireentuntua ja rauhattomuutta ruokailutilanteeseen:

Siit on aika paljon jouduttu puhuun et se ei oo mikään liukuhihnahomma et lautanen eteen ja safka naamaan ja sitte seuraava läpsystä vaihto. Et siit saatais semmonen aikatauluista ja kiireestä huolimatta mukava tilanne niin henkilökunnalle ku lapsillekki. (H2)

Ruokailusta haluttiin tehdä rauhallinen ja mukava hetki kaikille lapsille, mutta tiukka aikataulu aiheutti sen, että ruokailusta tuli ”suoritus”. Monet haastateltavista kokivatkin, että syöminen pienemmässä ruokalassa tai omassa ryhmässä olisi yhteisruokalaa toimivampi ratkaisu. Vaikka suurimmaksi osaksi yhteisruokat saivat haastatteluissa kritiikkiä, yksi opettajista nosti esiin myös yhteisruokalan positiivisen puolen:

No se on mun mielest toisaalta ihan hyvä harjotella sitä koska kylhän koulussa se aikailla on et mennään ruokalaan. Ja meilläki suurinosa ryhmästä harjottelee itse ruuan ottamista ja ne hakee juotavat ite ja ruokailuvälineet ja tämmöset, niin se on mun mielestä hyvä. (H8)

Tämä opettaja koki yhteisruokalan tukevan esimerkiksi lapsen osallisuutta ja omatoimisuutta ja tällä tavoin valmistavan lapsia tulevaa koulupolkua varten.

Tarkasteltaessa avointen oppimisympäristöjen toimivuutta lasten näkökulmasta, useat haastateltavista toivat esiin tukea tarvitsevat lapset. Kaikki nämä haastateltavat kokivat, että avoimet oppimisympäristöt kuormittivat erityisesti niitä lapsia, joilla oli erityisen tuen tarpeita:

Varsinkin jos on vähänki semmosta nepsy tyyppistä lasta tai ketkä häiriintyy helposti äänistä ja erilaisista ärsykkeistä ni kylhän se haastaa heitä paljon enemmän ku sit taas osa lapsista kestää paljon paremmin sitä ääntä ja muutoksia ja semmost. (H5)

Ainaki jos mieltii semmosia lapsia kenellä on haasteita tai jos on vaikka vähän enemmänki haasteita ni kyl tuntuu et sellasten kohdalla ei oo kyl mikään paras ratkasu. Et just sitä tilaa on niin paljon ja ääntä on niin paljon ja virikkeitä ja lapsia ja kaikkii. Et sen mä koen kyllä et se heidän kohdallaan on vähän harmikin, että ne tilat on tollaset. (H8)

Avoimissa oppimisympäristöissä erilaisten aistiärsykkeiden määrä siis korostuu ja tämä vaikuttaa negatiivisesti erityisesti lapsiin, joilla on esimerkiksi aistiyliherkkyyttä tai keskittymisen haasteita. Myös tukea tarvitsevien lasten kohdalla avointen tilojen meluisuus nousi esiin aistiärsykkeenä, jonka koettiin merkittävästi vaikuttavan näiden lasten toimintaan: ”Et meidänki tapaukses on tämmönen lapsi, joka kärsii metelistä ni hän sit laittaa käsiä korville” (H9). Avoimissa oppimisympäristöissä erilaisten aistiärsykkeiden minimoiminen koettiin haastavammaksi kuin perinteisemmissä päiväkotitiloissa, jolloin tuen tarpeisiin vastaaminenkin vaikeutui.

5.1.4 Suunnittelun merkitys

Asia, joka korostui lähes jokaisen haastateltavan kokemuksissa avointen tilojen toimivuutta koskien, oli suunnittelun tärkeys. Vaikka avoimet tilat yhdistettynä suureen lapsimäärään koettiin haastavina, osaavan henkilökunnan ja huolellisen suunnittelun avulla ne voitiin saada toimimaan ja palvelemaan päiväkodin arkea sekä lasten ja henkilöstön tarpeita.

Toisaalta taas ne tilat ei oo se mikä määrittää sitä pedagogiikkaa vaa et kyl se hyvä pedagogiikka ni ei oo sit liitännäinen suoranaisesti niihin seinärakenteisiin. - - Me ollaan pyritty keskittyä siihen et ku me ei pystytä siirtää niit seiä ni miten me saatais se arki rakennettu kuitenkin niinku lasten kasvua ja kehitystä tukevaks. - - Että nää on semmosia ei niin halki poikki pinoon et jompikumpi parempi tai huonompi, vaan se on tosi paljon oikeesti kiinni ihmisistä ketä sielä työskentelee ja miten he saa sen arjen ja pedagogiikan toimimaan. (H5)

Ku se selvis et meil on kolme ryhmää siinä samassa ni olin et "eeei täst tulee semmonen railway station". Mut ei! Ei tuu ku just ne rakenteet on toimivat. Me ollaan tääl puhuttuki et miten meniki näin niinku lups laps. (H6)

Fyysiset tilat itsessään eivät siis määritä sitä, millaista toimintaa tiloissa voidaan toteuttaa, vaan yhdessä luodut toimivat käytännöt mahdollistavat laadukkaan pedagogiikan toteutumisen haastavissakin tiloissa. Toimivien käytänteiden luominen edellyttää kuitenkin henkilöstöltä motivaatiota ja sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet päiväkodit olivat uusia 2020-luvulla rakennettuja päiväkoteja. Haastateltavat kuvasivat sitä, miten avointen tilojen käyttöönotto vaati alkuun sopeutumista ja toiminnan tarkkaa suunnittelua. Työyhteisöissä oli keskusteltava toimintakulttuurista ja pohdittava yhdessä toimivia rakenteita, jotta tiloja saataisiin käytettyä mahdollisimman hyödyllisesti. Yksi päiväkodin johtajista (H2) kuvasi sitä, miten jaettujen tilojen käyttöönotto vaati alkuun hyvin tarkkaa aikataulutusta:

Alkuun meil piti olla oikeesti minuutti aikataulu et me opitaan käyttään tätä taloo. Josta me ollaan voitu sitte purkaa se, et nyt mul ei oo enää minuutti exelii tuola et nyt tämä ryhmä menee ulos ja.. Mut ennen ku me opittiin toimimaan ja sumplimaan näitä asioita ni se oli ehdoton reunaehto siihen et me ylipäätänsä ei olla jatkuvasti törmäämässä toisiimme tääl näi. (H2)

Tässä johtajan esimerkissä kuvastuu juuri se, miten avoimissa oppimisympäristöissä useat ryhmät käyttävät samoja tiloja ja näin ollen arjessa tarvitaan tarkkoja aikatauluja siitä, kuka tiloja missäkin vaiheessa päivää käyttää. Tarkkojen suunnitelmien ja aikataulujen avulla jaetut tilat saatiin toimimaan kaikkia ryhmiä palvelevalla tavalla, mutta samalla ne myös asettivat omat rajoituksensa varhaiskasvatuksen arkeen:

- - Tommosen pitkäkestosen leikin luominen on tosi haastavaa täällä. Koska me ei voida jättää mitään leikkiä niinku viikoks levälleen. Et se vaatii niinku tosi paljon enemmän

semmosta sopimista ja pohdiskelua henkilökunnan kesken et voidaaks me jättää tää tähän levälleen ku te tuutte tähän. (H1)

Haastateltavat kokivat tarkan aikatauluttamisen esteenä mm. pitkäkestoisen leikin mahdollistamiselle ja spontaanien ideoiden toteuttamiselle.

Sen lisäksi, että avoimissa jaetuissa tiloissa toimiminen vaati tarkempaa aikataulujen suunnittelemista, on suunnittelussa huomioitava myös toisten ryhmien tarpeet ja toiveet. Samalla kotialueella voi mahdollisesti toimia ikäjakaumaltaan ja rakenteeltaan erilaisia ryhmiä ja tämä on huomioitava toiminnan suunnittelussa: "Ne samat tilat on 28 lapsella käytössä ja toinen puolikas on niit 5-vuotiaita ja toinen eskareita. Et tavallaan miten sen sit yhdistäis" (H3). Kotialuemalli edellyttää siis sitä, että suunnittelussa huomioidaan aina omaa ryhmää laajempi kokonaisuus ja tämä johtaa välillä kompromissien tekemiseen. Haastateltavat kokivatkin itsenäisen oman ryhmän toimintaa koskevan päätöskäytännön haastavana, koska päätöksillä oli aina vaikutus myös toisiin lapsiryhmiin ja aikuisiin.

Ja tietysti ku on toi niinku kotialue. Ni ittee on mietityttäny se et jos vaik siitä ovellisesta huoneesta haluis tehdä jonku erilaisen tilan vaikka jonku teeman mukaan... et tavallaan oisko se sitte siltä toiselta ryhmältä pois... (H3)

Nii ni kyllä se aiheuttaa semmosta kuormitusta ja sumplimista ja joutuu niinku miettiä sitä omaa työtä ettei oo vaan se oma ryhmä mihin vaikuttaa vaan on myös ne muut ryhmät siinä vieressä johon sun työ vaikuttaa. (H2)

Haastateltavat kokivatkin, että heidän työtään helpottaisi se, että toiminnan suunnittelussa voisi keskittyä huomioimaan vain oman ryhmän tarpeet ja aikataulut, sen sijaan että toisten ryhmien tarpeet vaikuttavat aina kaikkeen suunnitteluun. Usean eri tekijän huomioiminen toiminnan suunnittelussa koettiin siis kuormittavuutta lisäävänä tekijänä.

5.2 Miten avoimia oppimisympäristöjä voitaisiin kehittää?

5.2.1 Tilojen toiminnallisuus

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten mukaan tiloissa toimivat henkilöt, sekä lapset että aikuiset, vaikuttavat merkittävästi avointen oppimisympäristöjen toimivuuteen. Esimerkiksi lasten ikä, erilaiset temperamentit ja persoonat sekä tuen tarpeet vaikuttavat siihen, miten hyvin avoimet tilat toimivat päiväkodin arjessa ja miten ne omalta osaltaan vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen: ”Riippuu ihan hirveesti et mikä on se ryhmärakenne. Et millasia lapsia, jos siin on tosi arkoja ujoja lapsia ja ollaan tosi isossa ympäristössä. Tai tosi liikkuvia lapsia” (H4).

Lähes kaikki haastateltavista kokivat, etteivät avoimet oppimisympäristöt sovi samalla tavoin kaikille lapsille. Jotta päiväkotien fyysiset tilat voisivat vastata mahdollisimman hyvin lasten ja aikuisten erilaisiin tarpeisiin, tulisi päiväkotien sisältää mahdollisimman monipuolisia tiloja: ”Jotenki vielä niinku monipuolisemmin erilaisii tiloja mihin vois sit vaik sen pienryhmän kans lähtee et se olis ihan kokonaan sit pois siitä ryhmätilasta” (H3).

Haastateltavat kaipasivat perinteisistä päiväkodeista sitä, että eri toimintoille oli oma tähän tarkoitukseen rakennettu tila: ”Ennen just oli se yhteinen mis syötiin ja oli pöydät ja nukkari ja eteiset oli aika isoja ja oli vielä leikkihuoneitaki. Se ois niinku se ideaali mitä ennen oli” (H9). Päiväkotien tilojen toivottaisiin siis sisältävän eri kokoisia ja erilaisiin tarkoituksiin ja toimintoihin suunniteltuja tiloja, eikä kaiken toiminnan tulisi tapahtua yhdessä tai muutamassa muuntautuvassa tilassa. Tämä helpottaisi varhaiskasvatuksen arjessa toimimista, kun ympäristöä ei tarvitse muokata eri tarkoituksiin sopivaksi.

Erilaisten lasten ja erilaisten tarpeiden lisäksi yksi merkittävimmistä asioista, jonka haastateltavat kokivat vaikuttavan avointen tilojen toimivuuteen, oli lasten määrä. Tätä kuvasti hyvin erään opettajan (H4) kommentti: ”Et jos tällaisessa avoimessa tilassa on lapsimäärä vähempi ni sillohan se on ihanteellinen”. Avointen tilojen koettiin siis palvelevan hyvin varhaiskasvatuksen arkea silloin, kun tiloissa toimi vain pieni määrä lapsia, kuten myös seuraava kommentti (H1)

osoittaa: ”Mä ite sanoisin et meil on ihan hyvät tilat periaatteessa mut liikaa lapsia näihin tiloihin”. Haastateltavat kokivatkin, että mikäli päiväkoteihin rakennetaan avoimia oppimisympäristöjä, ei tiloja tulisi mitoittaa liian suurelle määrälle lapsia.

Suuresta lapsimäärästä johtuvaan tilojen riittämättömyyteen oli yhdessä päiväkodissa haettu helpotusta sillä, että esiopetusryhmät toteuttivat toimintaansa osittain ympäröivässä luonnossa. Tällä tavoin tilojen käyttöä saatiin porastettua:

Me ollaan lähdetty kokeilemaan semmosta et me ollaan puoliviikkoisena metsäeskareita. Et meil on tosi hyvät metsät ja luonto tässä lähellä ni sit me ollaan tota niihin tukeuduttu myöskin. - - Niin tavallaan sit ku siel on se yks ryhmä pois ni sit me pystytään vähän järkevämmin käyttään myöskin sitä tilaa koska sitten ei oo just sitä toista ryhmää kulkemassa siitä läpi. (H1)

Eskaritoiminnan sijoittuessa osittain läheiseen metsään, saatiin vähennettyä samassa tilassa samaan aikaan toimivien lasten määrää. Tilat sellaisinaan eivät siis riittäneet kahden lapsiryhmän samanaikaiseen käyttöön ja tästä syystä oli päädytty metsäeskarin hyödyntämiseen.

Asia, jonka hyvin moni haastateltavista mainitsi kuvaillessaan ihanteellisia päiväkotitiloja, oli rauhallisuus. Yksi opettajista (H1) kiteytti ajatuksensa ihanteellisesta päiväkotirakennuksesta näin: ”Yhteen sanaan mä sanosin niinkun et... rauhallinen”. Rauhallisuudella tämä opettaja ei tarkoittanut sitä, etteikö tiloissa voisi olla aktiivinen ja toisinaan myös riehua, mutta että tilat tukisivat rauhallisen yleistunnelman mahdollistamista.

Suuri osa haastateltavista koki, että päiväkotiympäristön rauhallisuus voisi toteutua paremmin, mikäli rakennuksessa olisi pieniä suljettavissa olevia tiloja, joissa pienempi määrä lapsia voi keskittyä omaan toimintaansa: ”Pitää olla niitä tiloja et saa myöski jaettua sen (lapsiryhmän) et on oikeesti rauha. Ja sillä tavalla huomioidaan myös ne erilaiset oppijat” (H6). Haastateltavat toivoivat siis päiväkotirakennusten sisältävän suljettavia tiloja, joissa kokonainen lapsiryhmä voi

olla rauhassa, tai pienempiä suljettavia jakotiloja, joissa voisi toteuttaa pienryhmätoimintaa muutamien lasten kanssa.

Myös oma ryhmätila nousikin haastatteluissa esiin asiana, jota suuri osa haastatelluista opettajista ja johtajista ikävöi perinteisistä päiväkotirakennuksista. Nämä haastateltavat kokivat, että vaikka avoimet muunneltavat tilat tarjoavat mahdollisuuden ympäristön muokkaamiselle ja joustavalle toiminnalle, lapset kaipaisivat pysyvämpää omaa tilaa ja struktuuria, kuten erään opettajan (H11) kommentti osoittaa: ”Mä itse pidän avoimista oppimisympäristöistä, mutta esimerkiksi meidän kotialueella huomaa, et lapset kaippaa semmosta tietynlaista struktuuria et tämä on se minun paikkani ja tää on se mun huone.”

Rauhallisuutta haastateltavien mukaan päiväkotirakennuksissa lisäksi myös se, että suuret avoimet tilat olisivat tarvittaessa helposti rajattavissa pienemmäksi. Haastateltavat kokivat, että avointa tilaa saa olla, mutta sen on oltava rajattavissa: ”Jos rakennetaan isoja - - niin et on kuitenkin olemassa suljettavii väliseiniä” (H1). Erityisen tärkeänä koettiin myös se, että keinot tilojen rajaamiseen olisivat tarkoituksenmukaisia ja toimivia. Tämä tarkoitti sitä, että tilan rajaamisen oli edistettävä tilan rauhallisuutta, eikä toimittava vain näennäisenä tilan rajaamisena. Tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa tilojen rajaamiseen oli käytössä verhoja sekä sermejä ja joitain tiloja pystyttiin rajaamaan myös liikuteltavan seinän avulla. Erityisesti verhojen ja sermien tarkoituksenmukaisuus aiheutti haastateltavissa hieman ristiriitaisia ajatuksia:

No mun mielestä pitäis olla jotain sellasia helppoja tapoja rajata niitä tiloja. Et meil on esimerkiksi vaan muutama sellanen sermi. Et ne ei nyt oikein aja sitä asiaa. Et ku on kuitenkin sen verran iso tila ni ei sitte saa sitä sellasta omaa rauhaa sitte jos sen tarvii. (H11)

Meilläki on paljon sermei ja verhoi käytössä mut ei se ongelma oo aina niinku vaa näköärisyke vaan nimenomaa se et mitä me kuullaan. Ni ne ei sitä käytännössä rajaa ollenkaan niin me tarvitaan nimenomaan niitä ääntä rajottavia asioita millä voidaan sitten rauhottaa sitä toimintaa. (H1)

Vaikka verhot ja sermit toimivat näköesteinä ja auttavat lapsia hahmottamaan tilan rajoja, ne eivät esimerkiksi eristä ääntä. Juuri äänieristys koettiin merkittävämpänä tilan rauhallisuuteen vaikuttavana tekijänä.

E erityisen tärkeinä pienet rauhalliset tilat ja suurten tilojen jakaminen nähtiin tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Jotta tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin voitaisiin vastata, olisi päiväkodista löydettävä tiloja, joissa lapsen keskittymistä ja rauhoittumista voitaisiin tukea:

Muutamallakin lapsella saattaa tulla semmosia erilaisia episodeja päivän aikana ja niitä rauhoittas tosi paljon jos me päästäis johonki rauhalliseen tilaan vaikka tekemään kahettaan jotain tai et pääsis avustajan kans rauhoittumaan sinne ja tekemään ja keskittymään et ei oo mitään häiriötekijöitä ympärillä. Mut meil ei oo semmosia tiloja täällä. (H1)

Viime vuonna pyöritin eskariryhmää jos oli 21 lasta ja siinä oli paljon tämmöstä joilla oli ja on tulevaa ADHD diagnoosii ni sillon tajusin et ei oo toimivat tilat. Ei saa tarpeeks rajattuu sitä tilaa ja sit siihen tulee semmosta yleistä levottomuutta. (H4)

Se, että avoimet tilat lisäsivät levottomuutta esimerkiksi keskittymisen haasteista kärsivillä lapsilla, heijastui siis myös muihin lapsiin lisääntyneenä rauhattomuutena. Pahimmillaan avointen tilojen nähtiin jopa lisäävän lasten tuen tarpeita, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Meidän työsuojeluvalltuutettu, joka on entinen VEO, mun mielestä sano aika hyvin, että pahimmillaan nää on tiloja, jotka luo niitä erityisen tuen tarpeita ja meil on just semmosia tiloja täällä et vahvistaa semmosta jos on jotain erityisen tuen tarvetta ollut niin vaan lietsositä. (H1)

Avointen tilojen ei siis koettu pystyvän vastaamaan tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin, vaan päinvastoin tilat saattoivat jopa luoda tuentarpeita tai vahvistaa jo olemassa olevia tuen tarpeita.

5.2.2 Suunnitteluprosessiin osallistuminen

Haastateltavien kokemukset päiväkotien tilojen suunnitteluprosessiin osallistumisesta erosivat paljon toisistaan. Osa haastateltavista kertoi päässeensä vaikuttamaan suunnitteluun, kun taas osa koki, ettei heidän mielipiteitään ollut kuultu lainkaan. Eniten suunnitteluun jokaisessa päiväkodissa oli päässyt vaikuttamaan päiväkodin johtaja. Kaksi kolmesta johtajasta kertoi olleensa mukana suunnittelussa. Kolmas haastatelluista päiväkodin johtajista ei ollut itse toiminut johtajana päiväkotia rakennettaessa, mutta hän ja henkilökunta kommentoivat, että silloinen päiväkodin johtaja oli päässyt hieman vaikuttamaan suunnitteluun. Suunnitteluprosessiin osallistuneiden johtajien kokemukset heidän osallisuutensa vaikutuksista erosivat melko paljon toisistaan:

Meitä esihenkilöitä kuultiin näistä ideoista, mutta se että toteutuko ne tai miten ne menisitte siihen varsinaiseen toteutukseen, ni niissä pöydissä me ei oltu päättämässä et... Meitä haastateltiin ja toiveita sai esittää ja osa niistä toteutu ja osa ei. - - Mun mielest meil on ihan ok kompromissi mutta monia asioita mitä sanottiin että ehdottomasti ei, ni silti tuli. (H2)

Saatiin tosi vahvasti olla mukana. Minä erityisesti mutta myöski koko ajan osallistin henkilöstöä monessakin asiassa. Eli hyvin paljon on sellasta mitä on yhdessä mietitty ja pohdittu. Et tietyt asiat tulee suoraan käsikirjasta, uuden talon perustamisen käsikirjasta. Mutta tota sitten on paljon asioita johon saatiin vaikuttaa. (H10)

Toisen johtajan kokemukset hänen ja henkilöstön toiveiden kuulemisesta ovat siis paljon positiivisemmat kuin toisen johtajan, joka koki, ettei hänen tai henkilöstön mielipiteillä ollut aina todellista painoarvoa. Kumpikin suunnitteluprosessiin osallistuneista päiväkodin johtajista toi siis esiin, että vaikka he ovat olleet vahvemmin suunnittelussa mukana kuin muu henkilöstö, myös henkilökunnan mielipiteitä on kysytty tiloja suunniteltaessa. He kertoivat myös lasten päässeen omalta osaltaan osallistumaan suunnitteluun:

Ymmärtääkseni ennen kun minä oon taloon tullu, niin lapsilta kysyttiin unelmien päiväkotia. Et he sai esittää toiveita ja myöski henkilökunnalle oli tämmösiä työpajoja että mitä

he toivois. Sit meillä oli suunnitteluprosessin aikana kaks tilaisuutta jossa henkilökunta vielä pääs niinkun tuomaan omia toiveita ja näkemyksiä. (H2)

Sillonhan me myöskin lasten kanssa yhdessä suunniteltiin tota unelmien pihaa. Et mitä asioita lapset haluu päiväkodin pihalle. Et lapset oli siinä sillälaila mukana - - Sisätiloihin ei oikeestaa voineet kauheesti vaikuttaa. (H10)

Näissä kahdessa päiväkodissa sekä henkilöstöä että lapsia oli jollain tapaa osallistettu suunnitteluun. Edeltävistä päiväkodeista poiketen kolmannessa tutkimukseen osallistuneista päiväkodeista henkilöstö ei ollut päässyt osallistumaan lainkaan suunnitteluun. Vaikka kahdessa tutkimukseen osallistuneista päiväkodeista henkilökunnan näkemyksiä oli kuultu, toivat kaikki haastateltavat yhtä johtajaa ja yhtä opettajaa lukuun ottamatta esiin sen, kuinka heidän suunnitteluun osallistumisensa oli tuntunut näennäiseltä ja kuinka he toivoisivat pääsevänsä enemmän vaikuttamaan päiväkotien suunnitteluun. Useat niistä haastateltavista, jotka olivat päässeet ilmaisemaan näkemyksiään suunnitteluvaiheessa, kokivat, että heidän mielipiteillään ei todellisuudessa ollut ollut vaikutusta lopulliseen toteutukseen. Yksi haastateltavista opettajista (H1) kuvasi suunnitteluprosessia näin:

Käytännössä se niinkun meni kuitenkin sit sillä tavalla et ne ideat joista se ilmeisesti arkitehti oli samaa mieltä ni ne sanottiin et "tosi hyvä tehään näi". Mut ne jotka oli suunniteltu eri tavalla et ei ollu hyvä juttu ni ne sit todettiin et valitettavasti tätä ei voida toteuttaa. - - Kuulin jopa et kun oli annettu jotain kommentteja joistain asioista, niin vähän yritettiin tavallaan sen prosessin aikana vaimentaa työntekijöitä. Et katos ku fiksummat tekee paremmin siinä.

Koska varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on käytännön tietämys siitä, millaisia tiloja ja huonekaluja päiväkodeissa oikeasti tarvitaan olisi haastateltavien mielestä heidän ammattitaitonsa huomioiminen ja näkemysten kuuleminen ehdottoman tärkeää toimivia päiväkotitiloja suunniteltaessa ja rakennettaessa. Tätä kuvaa hyvin myös seuraava päiväkodin johtajan (H2) kommentti:

Toivoisin että meidän näkemyksii oikeesti vielä paremmin kuultais. Niin johtajien kun henkilökunnan. Et he on kuitenkin meidän alan ammattilaisia. Ja ei sais määrittää jonkun arkkitehdin ihanteet. Tai rahaa nyt on tietty määrä mut miten se saatais niinku järkevällä tavalla käyttöön se mikä on varattu näihin taloihin. (H2)

Edellä kuvatussa sitaatissa päiväkodin johtaja pohtii sitä, miten päiväkotien suunnittelua ei pitäisi ohjata arkkitehtien omat näkemykset, vaan varhaiskasvatuksen alan erityispiirteet ja lasten tarpeet. Useat haastateltavista toivat ilmi juuri sitä, miten suunnittelussa ja toteutuksessa ei ole aina loppuun asti mietitty, palvelevatko tila- ja kalusteratkaisut pieniä lapsia ja heidän kanssaan työskenteleviä aikuisia:

Pohjapiirustukseshan oli laitettu et huonekalut on tällai ja tällai mut sittehän me jouduttiin niitä muuttamaan lasten edun mukasesti et mikä on hyvä lapsille. Vaikka se näytti kivalta niissä pohjapiirustuksissa ni se ei ollu toimivaa lasten kannalta. (H6)

Mä oisin poistanu nämä (kokolattiamatto) ensinnäkin. Tää ei sovi ollenkaan. Mä en tiedä siis kenelle se oli suunniteltu... Mä olisin voinu keskustella sen suunnittelijan kanssa. - - Nää oppimistilat pitää olla sellaset että lapset pystyy tekeen vaikka mitä. Me ei voida kieltää, koska lapset tykkää. Että ei haluais rajoittaa lapsia, ei SAIS rajoittaa. Ja tämä ei ole suunniteltu lapsia varten. (H7)

Päiväkotien tiloja suunniteltaessa pitäisi siis miettiä, keitä tiloja käyttävät henkilöt ovat, millaisia ovat heidän tarpeensa ja millaista toimintaa rakennettavissa tiloissa tulisi pystyä toteuttamaan. Uusien ja hienojen tilojen rakentaminen ei kannata, mikäli tilat eivät palvele niiden käyttötarkoitusta.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen ammattilaiset avoimissa oppimisympäristöissä työskentelemisen kokevat ja miten heidän mielestään avoimia oppimisympäristöjä voitaisiin edelleen kehittää. Ammattilaisten kokemusten kautta tarkasteltiin, miten avoimet oppimisympäristöt toimivat varhaiskasvatuksen arjessa ja miten ne omalta osaltaan tukevat lapsen kasvua ja kehitystä.

Tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta kuvaa hyvin sana ristiriitainen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten avoimiin tiloihin liittyvässä puheessa tasapainottelivat positiiviset ja negatiiviset ajatukset ja tunteet. Toisaalta avoimissa oppimisympäristöissä nähtiin paljon hyvää, kuten esteettisesti viihtyisät, luovuutta ja monipuolista toimintaa mahdollistavat tilat sekä yhteisöllisyys. Nämä ovatkin niitä asioita, joita nykypäivän ihanteelliselta oppimisympäristöltä odotetaan (ks. esim. Cardellino & Woolner, 2021; Kuuskorpi, 2012; Nuikinen, 2005). Kuitenkin näistä asioista puhuessaan haastateltavat toivat usein jo samassa lauseyhteydessä esiin myös asioiden kääntöpuolet, kuten levottomuuden, kuormittavuuden ja itsenäisyyden puutteen.

Tutkittavien avoimiin oppimisympäristöihin liittyvät kokemukset valottavat sitä, millaisia vaikutuksia oppimisympäristöllä on varhaiskasvatuksen arkeen ja toisin päin. Tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien avoimet tilat vaikuttivat tutkittavien kertomusten mukaan mm. lasten toimintaan, lasten ja henkilöstön viihtyvyyteen ja hyvinvointiin sekä tiloissa toteutettavaan pedagogiaan. Kuitenkin myös esimerkiksi yksikön toimintakulttuurilla ja henkilöstön asenteilla, motivaatiolla ja sitoutumisella on myös vaikutusta siihen, miten olemassa olevat fyysiset tilat saadaan toimimaan päiväkodin arjessa. Nämä tutkimustulokset osoittavatkin sen, miten vahvasti yksikön toimintakulttuuri ja oppimisympäristö ovat yhteydessä toisiinsa (Kattilakoski, 2018; Kuuskorpi, 2012).

Tutkittavien kokemuksista on hyvin tunnistettavissa oppimisympäristön eri ulottuvuudet; fyysinen, psyykinen, sosiaalinen sekä pedagoginen ulottuvuus (Brotherus ym., 1999; Piispanen, 2008). Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että avoimissa tiloissa erityisesti oppimisympäristön sosiaalinen ja psyykinen ulottuvuus korostuvat. Tämä tarkoittaa, että avoimet tilaratkaisut yksinään eivät määrittele oppimisympäristön laatua, vaan tiloissa toimivat ihmiset ovat merkittävässä roolissa siinä, miten tilat saadaan toimimaan (Manninen, 2007; Piispanen, 2008). Kuten tuloksista kävi ilmi, avoimet ja jaetut tilat edellyttävät käyttäjiltään mm. yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja neuvottelua tilojen käytöstä. Eri toimijoiden välinen toimiva vuorovaikutus, yhdessä luodut käytänteet ja jaetut näkemykset vaikuttavat taas positiivisesti kaikkien tiloissa toimivien henkilöiden hyvinvointiin (Kirvesniemi ym. 2021). Hyvinvoivassa yhteisössä haastavatkin fyysiset tilat saadaan toimimaan niin, että ne palvelevat yhteisiä tavoitteita.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien kokemusten kautta voidaankin päätellä, että fyysisten tilojen avoimuus ja muunneltavuus itsessään ei aiheuta haasteita varhaiskasvatuksen arkeen ja laadukkaan pedagogiikan toteutumiselle. Haasteita kuitenkin ilmenee, mikäli avoimet tilat yhdistyvät liian suureen lapsimäärään. Suuri samoissa tiloissa toimivien lasten määrä yhdistettynä avoimeen ja ”stukturoimattomaan” tilaan koettiin kaoottisuutta ja kuormittavuutta aiheuttavana tekijänä. Kuormitusta ilmeni sekä lapsilla että aikuisilla ja se ilmeni mm. väsymyksenä sekä levottomuutena. Tämä vahvistaa Lindbergin (2014) havaintoja siitä, miten mm. edellä mainitut seikat nostavat lasten stressitasoja.

Suurin tulosten kautta esiin noussut huoli avoimiin oppimisympäristöihin liittyen olikin juuri se, miten avoimet oppimisympäristöt koettiin eräänlaisena säästökeinona, joka mahdollistaa päiväkotien suuremman lapsipaikkojen määrän. Tällainen ”tehokkuusajattelu” aiheuttaa hyvin negatiivisia tunteita varhaiskasvatuksen kentällä toimivan henkilöstön parissa. Tutkittavat tiedostivat, että uusien päiväkotien rakentamista ja lapsipaikkojen määrää ohjaavat kaupunkien resurssit, jotka eivät välttämättä riitä ihanteellisten rakennusten rakentamiseen

ja pienten lapsimäärien mahdollistamiseen. Silti heidän toiveissaan oli, että päiväkotija suunniteltaessa osattaisiin huomioida liian suurten lapsimäärien vaikutus varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten toimintaan ja hyvinvointiin.

Jotta avoimet oppimisympäristöt saataisiin vastaamaan paremmin varhaiskasvatuksen tarpeisiin, tulisi varhaiskasvatuksessa toimivaa henkilökuntaa osallistaa enemmän päiväkotien suunnitteluprosessiin (Määttä, 2018, s. 9; 11). Tutkittavien kokemukset vahvistavat Kuuskorven (2012) ja Nuikkisen (2009) näkemyksiä arkkitehtien ja tilankäyttäjien tarpeiden kohtaamisesta: tutkittavat kokivat, että arkkitehtien suunnitelmat eivät aina kohdanneet varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä tiloja käyttävien lasten tarpeita ja tämä puolestaan vaikutti negatiivisesti päiväkodin arjessa toimimiseen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten mukaan heille tarjottu mahdollisuus vaikuttaa päiväkotien suunnitteluun on ollut hyvin näennäinen, eikä suurin osa heistä kokoenut tulleeensa aidosti kuulluiksi. Näin ollen varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivoivatkin, että heidän merkityksensä toimivien päiväkotirakennusten suunnittelussa tiedostettaisiin ja että heidän mielipiteilleen annettaisiin oikeasti painoarvoa.

Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivoisivat päiväkotien sisältävän mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tiloja, jotka kohtaavat erilaisten oppijoiden tarpeet. Päiväkodit voivat siis pitää sisällään avoimia ja muunneltavia tiloja, mutta näiden lisäksi rakennuksista olisi löydettävä myös pieniä suljettavia tiloja (ks. myös Lahdenpohja, 2019). Erityisesti haastateltavat kaipasivat pieniä intiimejä tiloja, jotka mahdollistavat rauhoittumisen (ks. Määttä, 2018; Opetushallitus, 2022). Tutkimustuloksista voidaan myös päätellä, että suuri osa tutkittavista toivoi, että varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapsiryhmälle olisi selkeä oma tila, joka mahdollistaisi keskittymisen oman ryhmän toimintaan, tukisi pitkäkestoista leikkiä ja selkeyttäisi toiminnan suunnittelua. Nämä asiat koettiin tärkeiksi sekä lasten että henkilöstön hyvinvoinnin kannalta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Hyvään tieteelliseen käytäntöön ja tutkimukseen kuuluu oleellisena osana tutkimuksen luotettavuus (Aaltio & Puusa, 2020; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan toiminnan laatua tutkimusprosessin aikana aina tutkimuksen suunnittelusta johtopäätösten tekemiseen (Patton, 2002; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Koska määrällisestä tutkimuksesta poiketen laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan itsensä rooli esimerkiksi aineiston analysoinnissa sekä pohdintojen ja johtopäätösten tekemisessä, on tutkijan toiminta tärkein tekijä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Eskola & Suoranta, 1998).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista on, että tutkimusraportti muodostaa johdonmukaisen kokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä tarkoittaa, että tutkijan on suunniteltava tutkimuksensa hyvin ja huolehdittava, että tutkimusraportissa on avattuna kaikki tutkimuksen kannalta oleellinen tieto (Aaltio & Puusa, 2020). Eskola ja Suoranta (1998) korostavat, että hyvin kirjoitettu, kattava ja johdonmukainen tutkimusteksti on yksi merkittävimmistä luotettavuuden tekijöistä, sillä vain sen kautta tutkija pystyy kuvaamaan tutkimuksensa todellisen luonteen ja luomaan merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyödynnetty Eskolan ja Suorannan (1998) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määrittävät seuraavat kriteerit: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa on pohdittava, miten hyvin tutkijan tulkinnat ja käsitteellistykset vastaavat haastateltavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimusta voidaan pitää uskottavana silloin, kun tutkimuksen kohteena olevat henkilöt sekä muu yleisö voivat luottaa tutkimuksen aineistonkeruun ja tulkintojen teon tapahtuneen asianmukaisesti ja huolellisesti (Aaltio & Puusa, 2020). Uskottavuuden kannalta keskeistä onkin, että tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu mahdollisimman avoimesti ja ymmärrettävästi lukijalle ja että tutkija perustelee tekemiään valintoja esimerkiksi käytettyjen menetelmien

suhteen (Eskola & Suoranta, 1998; Kiviniemi, 2018). Näin lukijallekin selviää, miten tutkija on tulkintansa muodostanut ja miten uskottavana tutkimus tuloksiin näyttäytyy (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään läpinäkyväksi tutkimusprosessin vaiheet ja havainnollistamaan prosessia esimerkiksi analyysitaulukoiden avulla.

Tutkimuksen siirrettävyydellä viitataan siihen, miten tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa toisissa tutkimusympäristöissä, eli ovatko tulokset yleistettävissä (Aaltio & Puusa, 2020; Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa, niin kuin fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan pohjaavassa kokemuksen tutkimuksessa yleensäkin (Tökkäri, 2018), tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten yksilölliset kokemukset. Näin ollen tutkimustulosten perusteella ei voida tehdä suoraa yleistystä avointen oppimisympäristöjen soveltuvuudesta varhaiskasvatukseen arkeen. Koska tutkimukseen osallistui haastateltavia vain kolmesta päiväkodista, ei tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia avoimia oppimisympäristöjä sisältäviä päiväkotia. Kuitenkin se, miten 11 haastateltavasta yhdeksän koki avoimet oppimisympäristöt haasteellisiksi varhaiskasvatuksen arjessa, antaa hieman osviittaa avointen oppimisympäristöjen toimivuudesta.

Varmuutta tutkimuksessa vahvistaa se, että tutkija on ottanut huomioon tutkimukseen vaikuttavat ennakkotekijät (Eskola & Suoranta, 1998), kuten omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Koska ihmiset tarkastelevat asioita omista henkilökohtaisista näkökulmistaan, voivat samasta aineistosta tehdyt tulokset poiketa suurestikin toisistaan tutkijasta riippuen (Kiviniemi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan onkin näin ollen mahdotonta ottaa täysin objektiivista asemaa suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimusprosessin aikana olen tiedostanut oman työhistoriani ja koulutuksen kautta muodostuneet ennako-oletukseni avoimiin oppimisympäristöihin liittyen ja pyrkinyt siihen, että ne vaikuttaisivat mahdollisimman vähän haastateltavien ilmaisujen tulkintaan. Tässä tutkimuksessa pyrin myös tekemään läpinäkyväksi tutkijan tulkintojen ja haastateltavien omien käsitysten yhteyttä hyödyntämällä runsaasti aineistositaatteja tuloksia raportoitaessa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä tarkastella, tukeeko muu aiheesta tehty tutkimus saatuja tutkimustuloksia (Eskola & Suoranta, 1998). Tällöin puhutaan tutkimuksen vahvistuvuudesta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten kautta saadut tulokset avointen oppimisympäristöjen toimivuudesta saavat vahvistusta sekä kotimaisista, että kansainvälisistä aiheeseen liittyvistä tutkimuksista.

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tulosten perusteella on pääteltävissä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä oppimisympäristöllä on merkittävä rooli varhaiskasvatuksen arjen rakentumisessa. Tämä vahvistaa aikaisempaa tutkimustietoa oppimisympäristön ja toimintakulttuurin sekä toteutuvan pedagogiikan yhteydestä (ks. esim. Kattilakoski, 2018, Kokko & Hirsto, 2021). Erilaisten oppimisympäristöjen toimivuuden tutkiminen onkin tärkeää varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta.

Tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla oli paljon ajatuksia ja kehitysideoita ihanteellisiin fyysisiin oppimisympäristöihin liittyen. Osa näistä kehitysideoista ei liittynyt oleellisesti juuri avoimille oppimisympäristöille tyypillisiin tila- tai kalusteratkaisuihin, joten niille ei annettu tuloksissa niin suurta huomiota. Näin ollen jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia fyysisiä oppimisympäristöjä varhaiskasvatuksen työntekijät pitävät ihanteellisina. Millaiset tila- ja kalusteratkaisut tukisivat varhaiskasvatuksen tavoitteita sekä lasten ja henkilöstön hyvinvointia? Koska kaikissa erilaisissa päiväkotirakennuksissa on varmasti omat hyvät ja huonot puolensa, olisi mielenkiintoista kerätä tietoa usealta erilaisissa rakennuksissa toimivilta varhaiskasvatuksen työntekijöiltä. Tällainen tutkimus voitaisiin toteuttaa ainakin osittain ryhmähaastattelujen avulla, jolloin haastateltavat voisivat saada toisiltaan erilaisia toisiaan täydentäviä näkökulmia toimivista fyysisistä tiloista (Eskola & Suoranta,

1998; Hirsijärvi & Hurme, 2008; Huttunen, 2010). Tällaista tietoa voitaisiin hyödyntää uusia päiväkotirakennuksia suunniteltaessa.

Kuten tutkimustuloksista käy ilmi, varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivoisivat pystyvänsä osallistumaan enemmän päiväkotirakennusten suunnitteluun. Vain muutamat haastateltavista olivat itse päässeet osallisiksi päiväkodin suunnitteluprosessiin tai tiesivät muita varhaiskasvatuksessa toimivia henkilöitä, jotka ovat päässeet osallistumaan. Mielenkiintoista olisikin selvittää yleisesti, minkä verran varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat päässeensä vaikuttamaan päiväkotien suunnitteluun ja onko henkilöstön mielipiteillä ollut vaikutusta lopputulokseen. Käytännöissä on varmasti paljon eroa eri kaupunkien välillä, joten kiinnostavaa olisi tutkia asiaa eri puolilta Suomea. Tällainen tieto voisi valottaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden osallisuuden tilaa päiväkotien suunnitteluprosesseissa ja tätä kautta auttaa kehittämään olemassa olevia käytäntöjä ja vaikutusmahdollisuuksia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (Toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Airisniemi, K. (2018). *Avointen oppimisympäristöjen turvallisuushaasteet*. Teoksessa S. Martikainen (Toim.), *Turvallinen, väkivallaton koulu ja päiväkot*. (s. 10-16). Laurea Julkaisut 100. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Alerby, E., Bengtsson, J., Bjurström, P., Hörnqvist, M-L. & Kroksmark, T. (2006). *Det fysiska rummets betydelse i lärandet*.
<https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:993617/FULLTEXT01.pdf>
- Benade, L. (2022). Flexible and innovative learning spaces: An exploration of parental perspectives on change, consultation and participation. *European Educational Research Journal*, 21(4), 568-584.
<https://doi.org/10.1177/14749041211041204>
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö : en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Myndigheten för skolutveckling.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Canning, D., Cogger, N., Greenland, E., Harvie-Clark, J., James, A., Oeters, D., Orłowski, R., Parkin, A., Richardson, R & Shield, B. (2015). *Acoustics of schools: A design guide*. Institute of Acoustics. ANC Acoustics & Noise Consultants.
- Cardellino, P., & Woolner, P. (2021). Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, Culture & Society*, 28, (3), 383-402. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>
- Dovey, K., & Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: The school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, 19(1), 43-63.
<https://doi.org/10.1080/13602365.2014.882376>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Gadamer, H., & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environments Research*, 13, 127–145. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9071-x>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus; Helsinki University Press.
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim). *Haastattelun analyysi*. (s. 39–63). Vastapaino.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care center as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46.
- Kiviniemi, K. (2018.) Laadullinen tutkimus prosessina, Teoksessa R. Valli, J. Aaltola, & S. Herkama, (Toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- 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, 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Kjørholt, A.T. & Tingstad, V. (2007). Flexible places for flexible children? Discourses on new kindergarten architecture. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A.T. Kjørholt, & H. Strandell (Toim). *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. (s. 169–189). Vol 2 of COST A19: Children's Welfare. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centres: Facilitating and inhibiting factors supporting children's participation.

International Journal of Early Childhood, 51(3), 355–372.

- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645–660. <https://doi.org/10.1348/000709905X43616>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola, & S. Herkama (Toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- Lahdenpohja, A. (2019). *Päiväkotien uudet tilaratkaisut - kehitysideoita joustavista varhaiskasvatusympäristöistä*. [Diplomityö. Tampereen Yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tty-201905101572>
- Lindberg, P. (2014). In search of affordances and visual quality – Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-254-6> 17
- Manninen, J. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Martikainen, S., Prawda, K., Ståhlberg-Aalto, F., Lautanala, I., Kostilainen, K., Välimäki, V., & Tervaniemi, M. (2023). Acoustics and the well-being of children and personnel in early childhood education and care. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1244428>
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245.
- Mealings, K. T., Buchholz, J. M., Demuth, K., & Dillon, H. (2015). Investigating the acoustics of a sample of open plan and enclosed Kindergarten

classrooms in Australia. *Applied Acoustics*, 100, 95–105.

<https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2015.07.009>

Määttä, (2018). Leikki ja lasten muu toiminta päiväkotiympäristöjen suunnittelussa. Oulun yliopiston arkkitehtuurin yksikkö. [Diplomityö, Oulun yliopiston arkkitehtuurin yksikkö].

<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201805311995.pdf>

Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi: Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampere University Press

Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Opetushallitus.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa: kehittämisstrategiana ongelma-aperustainen työssä oppiminen*. Tampere University Press.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7064-6>

Niemi, K. (2021). 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland, *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. DOI: [10.1080/20004508.2020.1816371](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371)

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.

Perusopetuslaki, 628/1998, Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylä yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Siltaoja, M., Puusa, A., & Sorsa, V. (2020).

Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 227–248). Vastapaino.

Raittila, R., & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen

- (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 229–237). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010) Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P, & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 45–58). Vastapaino.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M., & Drew, C. (2015). Putting "structure within the space": Spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review*, 67(3), 315-327.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2014.924482>
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27, (4), 506–519.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634238>
- Schein, E. H. & Schein, P. A. (2016). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons, Incorporated. ProQuest ebook Central.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen., & I. A. Virtanen (Toim.). *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 64–84) Lapland University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

Helsinki. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 29–44). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja, & A. Alijoki (Toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos.). (s. 38–55). PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Kerro itsestäsi ja työurastasi
2. Kuvaile fyysisiä oppimistiloja, joissa parhaillaan työskentelet
3. Miten nykyiset päiväkotitilat suunniteltiin?
 - Ketkä saivat osallistua/vaikuttaa tilojen suunnitteluun?
4. Oletko työskennellyt perinteisessä päiväkotirakennuksessa? Jos olet, niin kuinka kauan?
5. Kuinka pitkä kokemus sinulla on avoimissa tiloissa työskentelemisestä?
6. Millaisena koet avoimet oppimisympäristöt?
 - ”yleisfiilikset”
7. Kokemukset avoimista oppimisympäristöistä lasten näkökulmasta
 - Miten tilat vaikuttavat lasten toimintaan?
 - Tukeeko ympäristö lapsen kasvua ja kehitystä?
 - Soveltuuko ympäristö samalla tavoin kaikille lapsille (huomioiden esim. tuen tarpeet, eri ikäiset lapset ym.)?
 - Vaikuttavatko tilat esimerkiksi lasten oma-aloitteisuuteen, itseohjautuvuuteen?
 - Vaikuttavatko tilat yhteisöllisyyteen ja sosiaalisiin taitoihin?
8. Kokemukset avoimista oppimisympäristöistä oman työn näkökulmasta
 - Tukeeko ympäristö omaa työtäsi?
 - Mahdollistaako laadukkaan pedagogiikan toteuttamisen?
 - Miten avoimet oppimisympäristöt vaikuttavat omaan työhyvinvointiisi?
9. Mitkä ovat avoimen oppimisympäristön vahvuudet?
10. Mitä kehitettävää avoimissa oppimisympäristöissä on?
11. Millainen olisi mielestäsi ihanteellinen päiväkotirakennus?

Haluaisitko vielä kertoa jotain lisää?

Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi: Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on varhaiskasvatuksen avoimissa oppimisympäristöissä toimimisesta?

Pelkistetty ilmaus	Alateema	Pääteema
<p>Vaihtelee päivittäin. Voi vaihdella päivän aikana.</p> <p>Puolensa ja puolensa toimivuuden kannalta.</p> <p>Rakastan isoja ikkunoita</p> <p>Isoja ikkunoita ja valoo, ei ahdas.</p> <p>Lapsille vapautta leikkiä ja luovuutta. me rakennetaan ne aina lasten kanssa yhdessä.</p> <p>Innostavaa lapsille. Lapsi valitsee tilan ja sinne toiminnan.</p> <p>Muovataan lasten toiveiden ja mielenkiinnon kohteiden mukaan.</p> <p>Lapset viihtyy.</p> <p>Enemmän aikuisten näkökulmasta ne haasteet.</p> <p>Mattolattia. Tiettyjä ryhmässä-tapahtuvia juttuja rajautuu pois.</p> <p>Osa ryhmätiloista läpikulkutiloja, ei pysty rajaamaan. Vaikuttaa lasten keskittymiseen ja sitoutumiseen.</p> <p>Lapset juoksee edestakas ja vaihtaa koko ajan leikkii. Tosi rauhatonta.</p> <p>Ku niitä aletaan käyttää säästökeinona niin sit mä nään sen negatiivisena.</p> <p>Meidän kaupungin ideologiaan ei mahdu semmonen että joku tulis jonku päälle, vaan se tarkoittaa sitä et jos sulle tulee tilaa ni sinne tulee lapsia.</p>	<p>Positiiviset ja negatiiviset tunteet</p> <p>Viihtyvyys/innostavuus</p> <p>Haasteet/Rajoitteet</p> <p>Levottomuus</p> <p>Säästökeino</p>	<p>Ristiriitaiset tunteet</p>

<p>Arvoristiriitaa. Rahan tai muiden resurssien puutteen takii niit jää ehkä toteuttamatta mikä ois ollu pedagogisesti vaikka hyvä ratkasu.</p>		
<p>Enemmän henkilöstöä jakamassa arkee. Moniammatillisempaa näkökulmaa pedagogiikkaan ja arjen sujuvuuteen.</p> <p>Jos henkilökuntaa puuttuu ni toiset voi auttaa.</p> <p>Edistää lapsen sosiaalisuutta.</p> <p>Lapset luo kaverisuhteita myös siihen ryhmään ja laajenee se heidän kaveripiirinsä.</p> <p>Kaikki lapset on kaikkien.</p> <p>Sä luotsaat kahen ryhmän kanssa, jotka haluaa tehdä eri juttu. Tai sisustaa ihan erilailla.</p> <p>Joku vetää koko ajan eri hommaa. Ni sit se ei ole ideaali todellakaan.</p> <p>Välillä ois kiva pystyä olemaan omien ajatustensa kanssa.</p> <p>Jotain keskittynyttä hommaa, niin siihen avoin oppimisympäristö ei oo hyvä.</p> <p>Paljon ryhmän ulkopuolista työtä, jonka sisältö on ihmisten yksityisyydensuojan piirissä.</p>	<p>Toisten työntekijöiden tuki</p> <p>Sosiaaliset taidot</p> <p>Toisten huomioiminen</p> <p>Yksityisyyden puute</p>	<p>Yhteisöllisyys ja yksityisyys</p>
<p>Ihmispaljous on välillä raskasta.</p> <p>Iltapäivisin on tosi väsyny olo ku koko ajan ympärillä joku ja koko ajan liikettä.</p> <p>Kuormittava ympäristö et on vanhan päiväkodin verran yhdessä kulmassa lapsia jotka toimivat sielä samanaikaisesti.</p> <p>Näissä avoimissa tiloissa se (melu) on tosi iso kuormitustekijä.</p>	<p>Ihmispaljous</p> <p>Melu</p>	<p>Kuormittavuus</p>

<p>Melu ja hälinä. Sen jälkeen on todella väsyny.</p> <p>Nää on melusampia. Lapsi joka kärsii metelistä ni ei oo ideaali.</p> <p>Ei oo liukuhihnahomma. Et saatais semmonen aikatauluista ja kiireestä huolimatta mukava tilanne.</p> <p>Nepsy tyyppistä lasta tai häiriintyy herkästi äänistä ja ärsykeistä ni haastaa heitä paljon enemmän.</p> <p>Lapsia kenellä on haasteita ni ei oo paras ratkasu.</p>	<p>Kiire</p> <p>Tukea tarvitsevien lasten haasteet</p>	
<p>Tilat ei oo se mikä määrittää sitä pedagogiikkaa.</p> <p>- - kiinni ihmisistä ja miten he saa arjen ja pedagogiikan toimimaan.</p> <p>Ku just ne rakenteet on toimivat.</p> <p>Minuutti aikataulu et me opitaan käyttään tätä taloo.</p> <p>Pitkäkestosen leikin luominen haastavaa. - - vaatii sopimista ja pohdiskeluu henkilökunnan kesken.</p> <p>Samat tilat on 28 lapsella käytössä ja toinen puolikas 5-vuotiaita ja toinen eskareita. Et miten sen sit yhdistäis</p> <p>Jos haluis tehdä jonku erilaisen tilan vaikka teeman mukaan... oisko se sitte siltä toiselta ryhmältä pois.</p> <p>Aiheuttaa kuormitusta ja sumpelimista ettei oo vaan se oma ryhmä mihin vaikuttaa vaan on myös ne muut ryhmät johon sun työ vaikuttaa.</p>	<p>Toimivat rakenteet</p> <p>Aikataulutus</p> <p>Toisten huomioiminen</p>	<p>Suunnittelun merkitys</p>

Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen analyysi: Miten avoimia oppimisympäristöjä voisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä kehittää vastaamaan yhä paremmin lapsen kasvun ja kehityksen sekä henkilökunnan tarpeisiin?

Pelkistetty ilmaus	Alateema	Pääteema
<p>Riippuu ihan hirveesti et mikä on se ryhmärakenne. Et millasia lapsia.</p> <p>Monipuolisemmin erilaisii tiloja. Kokonaan pois siitä ryhmätilasta.</p> <p>Ennen just oli se yhteinen mis syötiin ja nukkari ja eteiset ja oli leikkihuoneitaki. Se ois niinku se ideaali mitä ennen oli.</p> <p>Jos avoimessa tilassa on lapsimäärä vähempi ni sillohan se on ihanteellinen.</p> <p>Ihan hyvät tilat periaatteessa mut liikaa lapsia näihin tiloihin.</p> <p>Me ollaan puoliviikkoisena Ku on se yks ryhmä pois ni sit me pystytään vähän järkevämmiin käyttään sitä tilaa</p> <p>Yhteen sanaan mä sanosin rauhallinen.</p> <p>Pitää olla tiloja et saa jaettua sen et on oikeesti rauha.</p> <p>Et on kuitenkin olemassa suljettavii väliseiniä.</p> <p>Helppoja tapoja rajata niitä tiloja.</p> <p>Sermei ja verhoi käytössä mut ei se ongelma oo aina vaa näköärsyke vaan nimenomaa se et mitä me kuullaan. Ni ne ei sitä käytännössä rajaa ollenkaan.</p> <p>Muutamallakin lapsella saattaa tulla erilaisia episodeja päivän aikana ja rauhottas tosi paljon jos päästäis johonki rauhalliseen tilaan. Mut meil ei oo semmosia tiloja.</p>	<p>Erilaisten oppijoiden huomioiminen</p> <p>Monipuolisuus</p> <p>Lapsimäärä</p> <p>Rauhallisuus</p> <p>Tukea tarvitsevien lasten huomioiminen</p>	<p>Tilojen toiminnallisuus</p>

<p>Oli ja on tulevaa ADHD diagnoosii ni sillon tajusin et ei oo toimivat tilat. Ei saa tarpeeks rajattuu sitä tilaa ja sit tulee yleistä levottomuutta.</p> <p>Pahimmillaan nää on tiloja, jotka luo niitä erityisen tuen tarpeita.</p> <p>Lapset kaipaa semmosta tietynlaista struktuuria.</p>	Struktuuri	
<p>Esihenkilöitä kuultiin näistä ideoista. Haastateltiin ja toiveita sai esittää ja osa niistä toteutu ja osa ei.</p> <p>Saatiin tosi vahvasti olla mukana. Minä erityisesti mutta myöski koko ajan osallistin henkilöstöä monessakin asiassa.</p> <p>Lapsilta kysyttiin unelmien päiväkotia. He sai esittää toiveita ja henkilökunnalle oli työpajoja että mitä he toivois.</p> <p>Myöskin lasten kanssa yhdessä suunniteltiin tota unelmien pihaa. - - Sisätiloihin ei oikeestaa voineet vaikuttaa.</p> <p>Käytännössä kuitenkin ne ideat joista arkkitehti oli samaa mieltä sanottiin et "tosi hyvä tehään näi". Mut ne jotka oli suunniteltu eri tavalla ni todettiin et valitettavasti tätä ei voida toteuttaa.</p> <p>Toivoisin että meidän näkemyksii oikeesti vielä paremmin kuulmais. Niin johtajien kun henkilökunnan.</p> <p>Vaikka se näytti kivalta niissä pohjapiirustuksissa ni se ei ollu toimivaa lasten kannalta.</p> <p>Ja tämä ei ole suunniteltu lapsia varten.</p>	<p>Suunnitteluun vaikuttaminen</p> <p>Näennäinen vaikuttamis- mahdollisuus</p> <p>Varhaiskasvatuksen erityispiirteiden huomioiminen</p>	<p>Suunnitteluprosessiin osallistuminen</p>