

Anna Nyholm

Tiloja kokemuksille!

Pienten lasten
oppimisen ja kehityksen
tukeminen
päiväkotiarkkitehtuurilla

Tiloja kokemuksille!

Pienten lasten
oppimisen ja kehityksen
tukeminen
päiväkotiarkkitehtuurilla



TAMPEREEN TEKNILLINEN YLIOPISTO
TAMPERE UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Tampereen teknillinen yliopisto

Arkkitehtuurin laitos

Rakennussunnittelu

Tampere 2018

Anna Nyholm

Tiloja kokemuksille

– Pienten lasten oppimisen ja kehityksen tukeminen päiväkotiarkkitehtuurilla

Diplomityö

Ulkoasu ja taitto:

Anna Nyholm



TAMPEREEN TEKNILLINEN YLIOPISTO
TAMPERE UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Anna Nyholm

Tiloja kokemuksille

– PIENTEN LASTEN OPPIMISEN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN
PÄIVÄKOTIARKKITEHTUURILLA

Diplomityö

Tarkastajat: professori Ilmari Lahdelma
ja yliopistonlehtori Pekka Passinmäki

Tarkastajat ja aihe hyväksytty
Talouden ja rakentamisen tiedekunnan
tiedekuntaneuvoston kokouksessa
24.4.2017.

Sisällysluettelo

	KÄSITTEET	1
1	JOHDANTO	3
	1.1 Tausta	4
	1.2 Tavoite ja rajaus	5
	1.3 Toteutus ja rakenne	6
2	PIENTEN LASTEN OPPIMINEN JA KEHITYS	9
	2.1 Tilassa havainnointi ja kokeminen	10
	2.1.1 Havainnon ainekset	12
	2.1.2 Värien havainnointi ja kokeminen	16
	2.1.3 Tilakokemuksen synty	18
	2.2 Kokemuksista ja havainnoista oppiminen	19
	2.2.1 Leikin kautta oppiminen	20
	2.3 Varhaiskasvatusiässä opittavat asiat	22
	2.3.1 Kehityksen osa-alueet	22
	2.3.2 Ikäkausiin perustuva kehitystieto	24

3	TUKEMINEN PÄIVÄKOTITILOISSA	31
	3.1 Päiväkodin kokemusperäinen oppimisympäristö	32
	3.2 Varhaiskasvatustiloille asetetut tavoitteet	35
	3.3 Oppimisen ja kehityksen osa-alueiden tilallinen tukeminen	37
	3.3.1 Fyysisen ja motorisen kehityksen tukeminen	37
	3.3.2 Sosioemotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukeminen	40
	3.3.3 Havainnoinnin ja toimimisen tukeminen	44
4	OPPIMISTA JA KEHITYSTÄ TUKEVAT PÄIVÄKODIN TILALLISET PÄÄPIIRTEET	53
	4.1 Pääpiirteet ja päiväkodin arkkitehtoninen kokonaisuus	54
	4.1.1 Pääpiirre: Metsä	56
	4.1.2 Pääpiirre: Kosmos	58
	4.1.3 Pääpiirre: Kylä	60
	4.2 Pääpiirteitä havainnollistava päiväkotisuunnitelma	63
5	YHTEENVETO	77
	LÄHTEET	80

Tiivistelmä

Tampereen teknillinen yliopisto
Arkkitehtuurin tutkinto-ohjelma

Tiloja kokemuksille! – Pienten lasten oppimisen ja kehityksen tukeminen päiväkotiarkkitehtuurilla

Diplomityö

Sivumäärä: 82 sivua

Tekijä: Anna Nyholm

Tarkastajat: professori Ilmari Lahdelma ja yliopistonlehtori Pekka Passinmäki

Esittelypäivä: 23.5.2018

Avainsanat: päiväkotiarkkitehtuuri, kokemusperäinen oppiminen, varhaiskasvatustila, tilasuunnittelu

Diplomityössä tutkitaan, kuinka tilasuunnittelulla pystytään tukemaan entistä kattavammin varhaiskasvatusikäisten lasten kokemusperäistä oppimista ja kehitystä. Koska päiväkotiarkkitehtuurilla on merkittävä vaikutus lasten monenlaiselle oppimiselle ja kehitykselle tilassa syntyvien havaintojen ja kokemusten kautta, on juuri kokemusperäinen, eli luonnollinen oppiminen, valikoitunut tutkinnan aiheeksi.

Lähtökohtana on ollut käsitys, että kokonaisvaltainen oppiminen ja kehitys voivat jäädä päiväkotisuunnittelussa herkästi toteuttamatta. Fyysinen ympäristö on kuitenkin tärkeä osa lasten oppimista ja kehitystä, sillä se vaikuttaa oleellisesti lasten havainnointiin, kokemiseen ja toimimismahdollisuuksiin. Päiväkotitilojen tulisi olla myös kiinnostavia ja herättää lasten tarve saada tietää. Suunnittelussa olisi hyvä löytää ratkaisuja liian pelkistettyjen ja liian mietittyjen varhaiskasvatustilaympäristöjen väliltä, jotka antavat pohjan monenlaiseen leikkiin ja toimintaan.

Jotta pienten lasten oppimista ja kehitystä voitaisiin tukea päiväkotisuunnittelussa arkkitehtonisin keinoin, on aluksi selvitetty, millaisia asioita lapset oppivat varhaiskasvatusiässä sekä miten oppiminen ja kehitys tapahtuvat havainnoinnin ja kokemisen kautta. Tämän jälkeen on perehdytty päiväkotiin oppimisympäristönä sekä siihen, miten fyysistä, motorista, sosioemotionaalista ja kognitiivista kehitystä sekä havainnointia ja toimimista voidaan tukea tiloissa. Oppimisen ja kehityksen tilallisesta tukemisesta on lopuksi koottu kolme tiivistettyä teoreettista pääpiirrettä: *Metsä*, *Kosmos* ja *Kylä*, jotka auttavat tilallisten piirteiden hahmottamisessa ja toimivat muistamisen apuna. Pääpiirteiden havainnollistamiseksi esitetään muutama niiden avulla luonnosteltu päiväkotitila.

Abstract

Tampere University of Technology
Degree Programme in Architecture

Spaces for experiences! – Supporting the Learning and Development of Young Children with Kindergarten Architecture

Master of Science Thesis

Number of pages: 82 pages

Author: Anna Nyholm

Examiners: Professor Ilmari Lahdelma and University Lecturer Pekka Passinmäki

Date: May 23:rd 2018

Keywords: kindergarten architecture, spatial design, experiential learning,
early childhood learning environment

This thesis explores how spatial design can support more comprehensively the experience and development in early childhood. Experiential learning, or in other words natural learning, was selected as a subject of this research since kindergarten architecture has a significant impact on the diverse learning and development of children through their perceptions and experiences in spaces.

The thesis is based on the notion that comprehensive learning and development aren't sometimes recognised enough in kindergarten planning. However, the physical environment is an important part of learning and development of children, as it has a major impact on children's skills in perceptioning, experiencing and functioning. Kindergarten should also kindle the child's interest in knowledge. In architectural design, it is ideal to find solutions between too plain and over-designed early childhood learning environments that provide the basis for a wide range of play and activities.

To explore how to support the learning and development of young children through architectural design, this thesis studies what kind of things children learn in early childhood and how perception and experiencing create learning and development. After that, the research focuses on kindergarten as a learning environment and finds out how physical, motoric, socio-emotional and cognitive development, as well as perceiving and functioning, can be supported in spatial design. Finally there are three summarized theoretical outcomes: *Forest*, *Cosmos* and *Village*, which help to characterize the main principles. A few example designs of kindergarten architecture spaces are also presented to illustrate those three main principles.

Alkusanat

Lasten tilakokemisen ymmärtäminen ja lapsille suunnittelu on kiinnostanut minua jo kauan, mutta innostus siihen syttyi kunnolla vasta vaihto-opiskeluvuoteni Norjan Trondheimin teknillisessä yliopistossa käymälläni päiväkotisuunnittelukurssilla. Haluaisinkin siis erityisesti kiittää **Eileen Garmann Johnsenia** ja **Kine Angeloa** lasten tilakokemiseen hienosti sukeltaneesta iloisesta kurssista.

Kiitokset myös

Ilmari Lahdelmalle ja **Pekka Passinmäelle**
diplomityöni ohjauksesta

Artulle tuesta ja kannustuksesta

Lennille ja **Alvarille** inspiraatiosta.

Helsingissä, 8.5.2018

Anna Nyholm

Käsitteet

Kokemusperäinen eli luonnollinen

oppimisympäristö: Kokemuksellista oppimista tukeva fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö. Kokemuksellinen oppiminen tapahtuu ympäristöstä kokemusperäistä tietoa havainnoimalla ja kokemuksista oppimalla. (Lummelahti 2005, s.152.)

Päiväkoti: Lasten päivähoitoa varten varattu rakennus tai huoneisto piha-alueineen, jossa toteutetaan tavoitteellista varhaiskasvatusta. (RT 96-11003 2010, s.2.)

Varhaiskasvatus: Lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (RT 96-11003 2010, s.2).

Varhaiskasvatusympäristö: Lapsen kasvua ja kehitystä tukeva lapselle mielekäs fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö (RT 96-11003 2010, s.2).

1

JOHDANTO

1.1

TAUSTA

Päiväkotiarkkitehtuurissa yhä vallitsevampana suuntauksena on lasten kokemisen, toimimisen ja toimimisen kautta tapahtuvan oppimisen huomioiminen tiloissa entistä paremmin. Tähän myös Varhaiskasvatustalaki (36/1973) ja Opetushallituksen julkaisema Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ohjaavat fyysistä varhaiskasvatusympäristöä. Vaikka oppiminen pitää sisällään laajalti erilaisia oppimisen ja kehityksen alueita, niiden ***kokonaisvaltainen tarkastelu ja tukeminen*** jäävät päiväkotisuunnittelussa usein vähemmälle huomiolle. Fyysinen ympäristö on kuitenkin tärkeä osa lasten oppimista ja kehitystä, sillä se vaikuttaa oleellisesti lasten havainnointiin, kokemiseen ja toimimismahdollisuuksiin. Päiväkotitilojen tulisi olla myös kiinnostavia ja herättää lasten tarve saada tietää. Silti lapsille aina välillä suunnitellaan ***pelkistettyjä*** varhaiskasvatusympäristöjä, jotka eivät herätä heidän luontaista uteliaisuuttaan, tai ympäristöt ovat ***liian mietittyjä ja ohjaavia***, jolloin lasten loppumattomalle mielikuvitukselle ja omaehtoiselle leikille ei jätetä tarpeeksi tilaa. Suunnittelussa tulisikin löytää näiden kahden ääripään väliltä ratkaisuja, jotka antavat pohjan monenlaiseen leikkiin ja toimintaan.

Tutustuin vuonna 2013 myös norjalaiseen päiväkotiarhitekhtuuriin ja sen suunnitteluun Trondheimin teknillisessä yliopistossa (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU). Paikallisissa uusissa päiväkotikohteissa ja yliopiston tarjoamassa opetuksessa panostettiin innokkaasti juuri lasten oppimiseen ja kehitykseen, monipuolisen toiminnan tarjoamiseen, lapsiin yksilöinä ja osallistujina sekä etenkin ***arkkitehtuurin ja sen mahdollisuuksien näkemiseen lapsen silmin***. Tiloihin haettiin innoitusta luonnon monikäyttöisyydestä, muokattavuudesta, muuntautuvuudesta sekä leikkimateriaalien runsaudesta. Myös lasten mahdollisuutta oman ympäristönsä muokkaamiseen ja toimimiseen omien mielenkiinnonkohteiden mukaisesti tuettiin. Tärkeää olikin, että suunnitteluvaiheessa pystyttiin eläytymään tilakokemiseen lapsen näkökulmasta ja lasten avulla, antaen myös lasten tehdä päätöksiä ympäristöstään. Lasten oman ajattelun ja oppimisen tukeminen näkyi myös luottona lapsiin turvallisuusasioissa. Tilallisissa ratkaisuisissa, joissa tulee ajatella lasten turvallisuutta, päätöksiä tehdään usein liian varman päälle, mikä puolestaan saattaa köyhdyttää lasten tilakokemista. Norjalaisille päiväkotikäisille lapsille tehdyssä kyselyssä (Sandseter E. 2013) selvisi, että lapsetkin toivoivat rajoitusten vähentämistä liittyen muun muassa juoksuun, portaissa kulkuun ja tiloissa meluamiseen. He toivoivat myös pääsevänsä entistä paremmin osallisiksi päiväkodin toimintaan.

Juurikin käsitys päiväkotiarkkitehtuurin merkittävästä vaikutuksesta lasten monenlaiselle oppimiselle ja kehitykselle tilassa syntyvien havaintojen ja kokemusten kautta on ollut **diplomityön lähtökohtana**. Olen halunnut kattavasti tutkia ja esitellä lasten oppimisen ja kehityksen prosesseja sekä näyttää, miten niitä voi tukea tilallisilla tekijöillä. Lasten tilakokemisen kannalta on ollut myös tärkeää tutustua lasten iän myötä muuttuvaan havaitsemiseen, kokemiseen ja toimimiseen, sekä siihen miten ne eroavat aikuisen vastaavista. Työn tarkoituksena on ollut laajentaa päiväkotien parissa työskentelevien suunnittelijoiden ymmärrystä pienten lasten kokonaisvaltaisesta oppimisen ja kehityksen tilallisesta tukemisesta.

1.2

TAVOITE JA RAJAUS

Tämän diplomityön tavoite on ollut selvittää, kuinka tilasuunnittelulla pystytään tukemaan kattavasti varhaiskasvatusikäisten lasten kokemuseräistä oppimista ja kehitystä. Koska kokonaisvaltainen oppiminen ja kehitys voivat jäädä päiväkotisuunnittelussa herkästi toteuttamatta, diplomityön tarkoitus on helpottaa päiväkotisuunnittelua kokoamalla lasten tarpeet päiväkotitiloja luonnehtiviksi pääpiirteiksi.

Oppimisen ja kehityksen pääpaino on leikin ja muiden toimintojen aikana syntyvien havaintojen ja kokemusten kautta tapahtuvassa oppimisessa, sillä erityisesti tämänkaltaista oppimista on mahdollista tukea päiväkotiarkkitehtuurilla. Koska esikouluikäiset luonnollisesti oppivat ja kehittyvät edelleen myös kokemuseräisesti, on heidät huomioitu ikärajuksessa, joka käsittää lapset yhdestä seitsemään ikävuoteen. Yhden vuoden iän on ajateltu olevan mahdollinen alin päiväkotihoidon aloittamisikä.

Varhaiskasvatusilat on rajattu päiväkoteihin, sillä ne ovat tavallisin päivähoiton muoto ja antavat samalla käsiteltävälle arkkitehtuurille konkreettiset rajat. Aihe on tästä edelleen tarkennettu päiväkotien sisätiloihin. Tilat, joita lapset eivät käytä ja jotka eivät siten edistä heidän oppimistaan ja kehitystään, ovat rajattuina pois. Näitä ovat muun muassa henkilökunnan tilat ja huoltotilat.

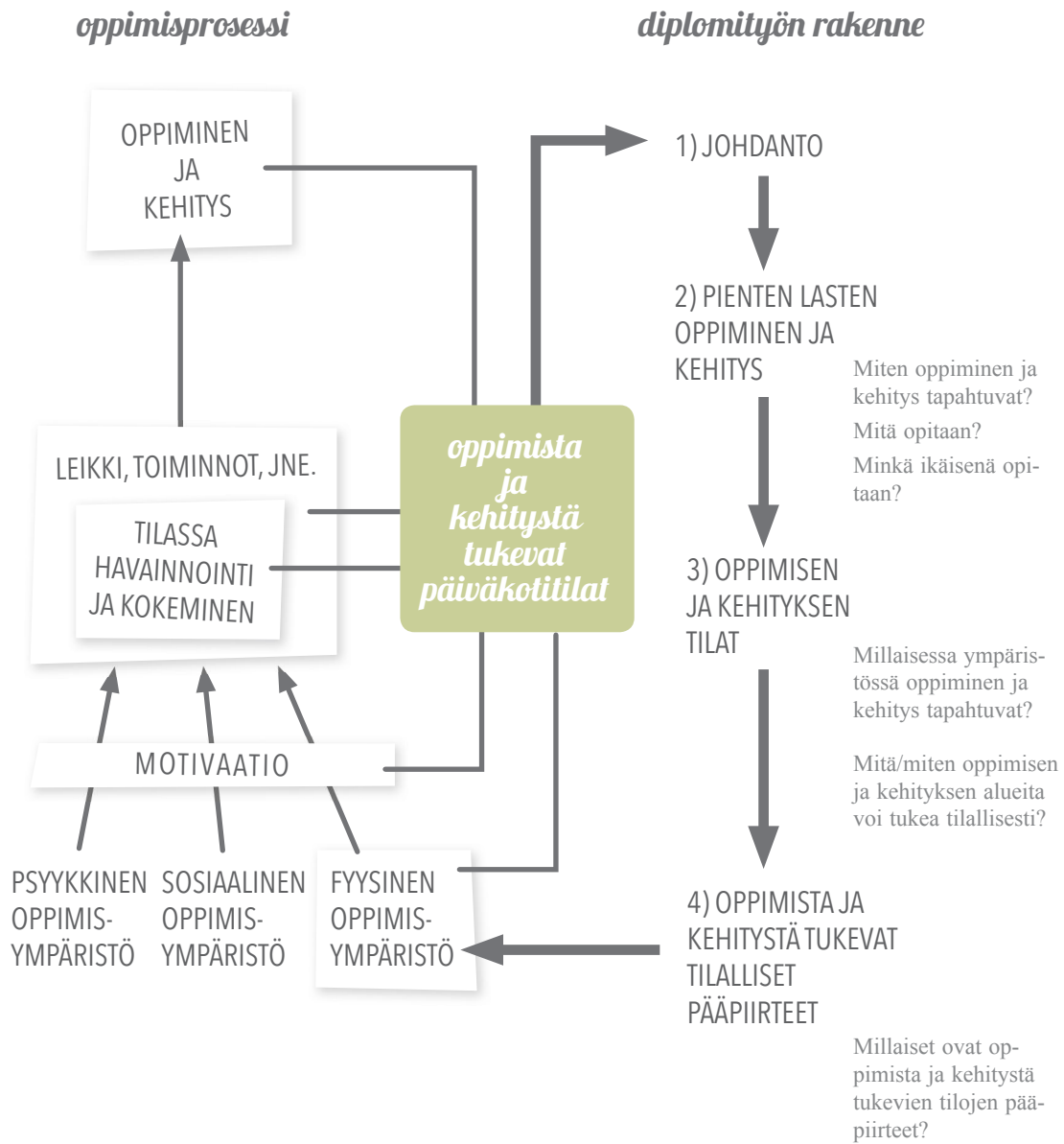
Myös päiväkodin esteettömyys on jätetty käsittelemättä johtuen aiheen laajuudesta.

1.3

TOTEUTUS JA RAKENNE

Jotta pienten lasten oppimista ja kehitystä voitaisiin tukea päiväkotisuunnittelussa arkkitehtonisin keinoin, on pitänyt aluksi selvittää, millaisia asioita lapset oppivat varhaiskasvatusiässä sekä miten oppiminen ja kehitys tapahtuvat. Tämän jälkeen on perehdytty päiväkotiin oppimisympäristönä sekä siihen, miten aikaisemmin selvitettyjä oppimisen ja kehityksen eri alueita ja syntymistä voidaan tukea tiloissa. Oppimisen ja kehityksen monipuolisesta tilallisesta tukemisesta on lopuksi koottu kolme teoreettista pääpiirrettä ja piirteiden havainnollistamiseksi suunniteltuja päiväkotitiloja. Pääpiirteiden on tarkoitus auttaa suunnittelijaa ymmärtämään lasten tarpeita ennen päiväkotisuunnitelman luomista.

Työn painopiste on ollut tiedon tuomisessa suunnittelun pohjaksi, eikä niinkään valmiiden ratkaisujen esittämisessä. Pääpiirteet ovat tilallisia luonnehdintoja, jotka kertovat huomioon otettavista asioista ja kasvavan pienen ihmisen maailmasta. Jokainen piirre kuvaa erityyppistä ympäristöä, eikä mikään ympäristöistä toimi yksinään, vaan suunnittelijan tulee yhdistää ne haluamakseen monipuolista oppimista ja kehitystä tukevaksi tilakokonaisuudeksi.



Kuva 1. *Oppimisprosessi ja diplomityön rakenne.*



*Havaitseminen on
vuorovaikutusta
ympäristön kanssa;
selvittämistä, millainen
ympäristö
todellisuudessa on.*

Stenros 1992, s.88

2

PIENTEN LASTEN OPPIMINEN JA KEHITYS

2.1

TILASSA HAVAINNOINTI JA KOKEMINEN

Tilan havainnointi ja sitä kautta syntyvä kokemus eivät tapahdu pelkästään **kehon** ja **aistien** avulla. Havainnointi on ympäristön kanssa aktiivista vuorovaikutusta, johon vaikuttavat myös havainnoijan olemassa olevat **tiedot, oletukset, aikaisemmat kokemukset** ja **tunnetila**. (Nuikkinen 2009, s.175; Stenros 1992, s.88.) Saadaksesen tietoa ympäristöstään ihminen on havaitsemisen lisäksi vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa tutkimalla. Havaitseminen ja tutkiminen ovat keinoja selvittää, millainen ympäristö todellisuudessa on sekä miten siihen sopeudutaan. (Stenros 1992, s.89.)

Varsinaiset tilassa syntyvät keho- ja aistihavainnot tapahtuvat näön, kuulon, tunnon, hajun, tasapainon, kehon sijainnin ja liikkeen sekä kehon koon välityksellä (Nuikkinen 2009, s.176). Stenros (1992, s.91) painottaa erityisesti kehon liikkeen merkitystä havainnoinnissa aistien rinnalla, sillä liikkeessaan ihminen näkee oman sijaintinsa, liikkeensä ja suuntansa sekä sen, miten ympäristö on järjestäytynyt. Numminen (2005, s.5) puolestaan korostaa kehon merkitystä etenkin lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen synnyssä sekä sitä kautta oppimisessa ja kehityksessä. Lapsi myös rakentaa tietoisuuden omasta olemasolostaan aistien ja kehon kautta.

Käsitys havainnosta syntyy välittömästi kokonaisuutena eikä vain aistimuksen jälkeisenä prosessina. Esimerkiksi kun näet rakennuksen, huomaat sen

aluksi kokonaisena hahmona ja vasta sen jälkeen näet yksityiskohdat, kuten julkisivun materiaalin ja värin. Havainnointi ei siis ole aistimusten yhdistelmä, vaan välittömästi syntynyt yhtenäinen rakenne. (Piaget 1988, s.122; Stenros 1992, s.89.) Stenros (1992) esittää, että aistit kuitenkin tottuvat samana pysyvään ympäristöstä tulevaan ärsytykseen suhteellisen nopeasti ja pyrkivät löytämään uutta informaatiota. Aistit siis vaativat ympäristöltä jatkuvaa muutosta. Muussa tapauksessa ihmisen havainnointikyky heikkenee. Tila, jossa eri osat liittyvät toisiinsa kiinteänä kokonaisuutena, saatetaan kokea monotonisena, kun taas tila, jossa on äärimmäisen paljon variaatiota, voidaan kokea monimutkaisena ja ylistimulointivana. (Stenros, s.99-101.)

Viisivuotiaan vastaus
kysymykseen, mistä tietää, että
on olemassa:

” Kato ku on silmät, että
näkee ja korvat, että
kuulee. Ja suu, että
voi **suukottaa**.
Ja kädet, että voi
heiluttaa ja jalat,
että voi **juosta**.
Niistä tietää, että **on!**”

Numminen 2005, s.5

2.1.1 havainnon AINEKSET

KOGNITIIVIS-
EMOTIONAALISET
VAIKUTTAJAT



tiedot



oletukset



aikaisemmat
kokemukset



tunnetila

KEHO JA AISTIT



tasapaino



kehon liike



kehon sijainti



kehon koko



näkö



kuulo



haju



maku



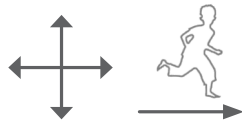
tunto

Kuva 2. Havainnon ainekset. (Perustuu lähteisiin: Stenros 1992, s.93-107; Stenros & Aura 1984, s.42; Nuikkinen 2009, s.174-179; Numminen 2005, s.115; Piaget & Inhelder 1966, s.106.)



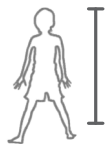
Visuaaliset havainnot ympäristöstä muodostuvat pääasiassa suoran ja epäsuoran, eli heijastuvan, valon avulla. Valo viestii silmälle eri pintojen värien heijastuessaan niiltä. Valon määrä puolestaan vaikuttaa valo-varjo kontrasteihin, valöörikontrasteihin (eli värien tummuus- ja vaaleusasteen vaihteluihin) sekä eri muotojen ja tekstuuristen vaikutelmien hahmottumiseen. Valon ja varjon kontrasteilla on myös optisia vaikutuksia; kirkkaat alueet työntyvät esiin ja laajenevat, kun taas pimeät, tummat alueet vetäytyvät ja kutistuvat. Kontrastit synnyttävä visuaalisen syvyysvaikutelman yhdessä havainnoijan liikkeen ja sijainnin kanssa. Lisäksi valopisteillä ja niiden kontrastilla muuhun ympäristöön voidaan luoda päämääriä, jotka inspiroivat ja motivoivat ihmisen liikettä tilassa. (Stenros 1992, s.93, s.101.)

Visuaalisen informaation lisäksi ympäristöstä saadaan **ääni-, tunto-, lämpötila- ja hajuhavaintoja**. Kuten valonkin kohdalla, ihminen nauttii näiden aistien moninaisuudesta ja vaihteluista, sillä ne säilyttävät ja herättävät havainnoijan mielenkiinnon. (Stenros 1992, s.107.) Tilan akustiikka voi vaikuttaa paljonkin syntyvään tilakokemukseen. Suljetussa tilassa ääni kimpoilee tilan eri pintoihin. Osa äänestä heijastuu pois ja osa, materiaalista riippuen, absorboituu pintaan. Äänien heijastuminen antaa kuvan siitä, minkä muotoinen ja kokoinen tila on sekä mitä materiaaleja se sisältää. Lapsilla luonnollisesti myös tunto on merkittävä tekijä tilan muodon ja materiaalien kokemisessa, sillä he tulevat pintojen kanssa kosketuksiin aikuista enemmän leikkiessään. Lapset aistivat herkästi tunnon kautta erityisesti lähellä olevat pinnat, kuten lattian, ja kiinnittävät enemmän huomioita pinnan tuntuun kuin niiden ulkonäköön (Stenros & Aura 1984, s.42). Runsaan latioilla oleskelun vuoksi lasten kokemuksiin vaikuttaa lisäksi pinnan lämpötila, sillä etenkin kovat pinnat tuntuvat herkästi kylmältä. Myös ilman lämpötila ja hajut vaikuttavat oleellisesti ympäristön viihtyisyyteen.



Kehon liike on olennainen osa tilan kokemista. Helmer Stenros ja Seppo Aura (Stenros 1992, s.97) jakavat liikkeen mekaaniseen ja kokemukselliseen. Mekaaninen liike on siirtymistä paikasta toiseen, kun taas kokemuksellinen liike käsittää kaiken, mitä liikkeen aikana tapahtuu ihmismielessä. Kokemuksellisen liikkeen synnyttämään tilakokemiseen vaikuttavat tilan luonne, tilallinen kiinnostavuus ja tarpeeksi voimakas liikkeen päämäärä. Liikkumisen kautta saatava tieto puolestaan mahdollistaa etäisyyksien havainnoinnin ja parantaa siten osaltaan ympäristön kolmiulotteista hahmottamista (Stenros 1992, s.93, 97). Se myös auttaa ymmärtämään kehon sijainnin tilassa ja sitä kautta tilallisia suhteita (Stenros 1992, s.95; Nuikkinen 2009, s.174).

Tasapainoasti auttaa tunnistamaan kehon asennon ja liikkeen suhteessa maan vetovoimaan. Tasapainoa tarvitaan tilassa liikkumiseen, kuten kävelemiseen, joten tasapainoasti vaikuttaa osaltaan suuresti myös kehon sijainnin ja liikkeen kautta syntyviin kokemuksiin. Liikkeitä, joissa tasapainoasti auttaa kehoa, ovat esimerkiksi eteneminen, kääntyminen, keinuminen, kieriminen sekä nopeuden muutokset, nousut ja laskut. Päiväkoti-ikäiset lapset vielä opettelevat monia näistä. (Nuikkinen 2009, s.176; Numminen 2005, s.115.)



Kehon koko voidaan ajatella tilakokemisen mittatikkuna. Ihminen mittaa ja arvioi ympäristöä kehon avulla (Nuikkinen 2009, s.176). Esimerkiksi jalat mittaavat portaiden askelmia ja käsi mittaa kaidetta. Portaat voivat tuntua pienelle ihmiselle korkeilta, mutta täysin sopivilta aikuiselle. Etäisyydet ja korkeudet sekä käytännössä tilan koko tuntuvat muuttuvan kasvettaessa aikuiseksi. Kaikilla on varmasti kokemuksia lapsuuden paikoista, joihin aikuisiällä palatessaan joutuu ihmettelemään, miten pieni tuo kyseinen paikka onkin ollut. Kehon koko vaikuttaa lisäksi tekemiseen esimerkiksi silloin, kun lapsi yrittää yltää johonkin, mutta toteaa sen olevan liian korkealla. Lapsi myös pääsee kokonsa ansioista paikkoihin, mihin aikuinen ei mahdu.



Tiedot, oletukset, aikaisemmat kokemukset ja tunnetila luovat tilakokemukselle kontekstin, johon puolestaan vaikuttaa yhteisöllisiä, kulttuurisia ja yksilöllisiä tekijöitä. Näitä ovat muun muassa kulttuuriset tavat, koki-
jan ikä, mieliala, ammatti ja senhetkinen toiminta. Pienillä lapsilla tällainen tilakokemisen konteksti on suurilta osin vasta kehityksensä alussa kertyneen tiedon ja aikaisempien kokemusten vähyyden vuoksi. Tunnetilan huomioiminen on kuitenkin tärkeää, sillä se vaikuttaa voimakkaasti lasten kokeamiseen. Tiedetään myös, että fyysiseen tilaan ja aikaan liittyvien käsitteiden ymmärtäminen on varhaislapsuudessa vielä rajoittunutta ja vääristynyttä. Näitä ovat muun muassa järjestys ja jatkuvuus, nopeus, pituudet, mitat ja välimatkat. Ajan käsitteenä lapset alkavat oivaltaa vasta noin kahdeksan vuoden iässä. (Nuikkinen 2009, s.178-179.) Sitä ennen lapsi alkaa kuitenkin jo jäsentelemään aikaa tapahtumien perusteella (Piaget & Inhelder 1966, s.106).

2.1.2

värien

HAVAINNOINTI JA KOKEMINEN

Väreillä on huomattavan iso merkitys pienille lapsille, ja he oppivatkin tunnistamaan värieroja ja -mielilymyksiään paljon ennen varhaiskasvatusikää. Ympäristössä esiintyvät värit vaikuttavat jo seitsemänkuukautisen lapsen värihavainnointiin. Kolmen vuoden tienoilla lapsi havainnoi ja tunnistaa tilaa ja objekteja enemmän värien kuin fyysisten sijaintien perusteella. Neljän vuoden ikäisenä hän kuitenkin käyttää molempia ominaisuuksia jo yhtä paljon. Ympäristön väriyhdistelmät sekä väri-vaikutelmaa muuttavat tekstuurit, valo ja värin sijainti stimuloivat visuaalisesti lapsia. Väreillä on myös vaikutusta lasten käyttäytymiseen ja keskittymiskykyyn, sillä esimerkiksi moniväriset merkinnät ja fyysiset elementit leikki-tiloissa tekevät lapsista aktiivisempia. Tutkijat ovat lisäksi huomanneet, että värien miellyttävyys ja tunnistus sekä kielen omaksuminen ovat yhteydessä toisiinsa. (Read & Upington 2009, s.491-493.)

Lasten värikokemukset ja värien aikaansaamat tunteet eroavat osittain aikuisten vastaavista. Read ja Upington (2009, s.491) sekä Zentner (2001,

s.394) esittävät, että sisätiloissa punainen, ja usein myös violetti, tuntuvat pienistä lapsista muita värejä miellyttävämmältä, kun taas aikuiset suosivat sinistä. Vähiten miellyttäviltä lapsista vaikuttavat harmaa ja ruskea. Lähestyttäessä kouluikää mieltymys punaisesta väristä vaihtuu kuitenkin monilla vähitellen siniseen. Syynä tähän voi olla se, että lapset omaksuvat punaiseen väriin liitettävät erilaiset mielikuvat, kuten kiellot, vaaran ja vihantunteen. Toisaalta taas värien miellyttävyyteen ja niiden herättämiin tunteisiin liittyvissä mielipiteissä lapsilla ilmenee enemmän hajontaa kuin aikuisilla. Kaikesta huolimatta on varmaa, että lapset useimmiten mieltyvät kirkkaisiin ja viileisiin väreihin. Puolestaan värin herättämien tunteiden kannalta saturaatio ja valoisuusaste ovat tärkeimmät tekijät. Sen sijaan lapsen kulttuurinen tausta ja värin sävy vaikuttavat suhteellisen vähän. Kirkkaisiin väreihin lapset yhdistävät pääsääntöisesti ilontunteen ja tummiin väreihin surullisuuden. (Read & Upington 2009, s.491-494; Zentner 2001, s.394-392.)

Väri, tunne ja tila

- *Punainen:* Voimakas, eteenpäin työntyvä ja primitiivinen väri. Pienet lapset kokevat usein erityisen miellyttävänä. Erityisesti kirkkaanpunaisen lapset liittävät onnentunteeseen.
- *Oranssi:* Positiivinen ja energinen väri. Punaista vähemmän primitiivinen.
- *Keltainen:* Lapset yhdistävät keltaisen vaihtelevasti erilaisiin tunteisiin. Aikuisille positiivinen ja elinvoimainen väri. Kirkkaankeltaisen lapsetkin yhdistävät monesti onnentunteeseen.
- *Vihreä:* Lapsille kirkkaanvihreä tuo usein mieleen onnentunteen. Luonnollinen ja silmälle rauhallinen väri.
- *Sininen:* Lapset yhdistävät sinisen erilaisiin tunteisiin. Tummansininen kuvastaa lapsille usein suruntunnetta. Aikuisille positiivinen ja rauhoittava.
- *Violetti:* Usein miellyttävä pienille lapsille. Aikuisille hillitsevä ja rauhoittava.
- *Harmaa:* Neutraali.
- *Musta:* Musta kuvastaa lapsille usein suruntunnetta.
- *Valkoinen:* Neutraali, avoin.
- *Ruskea:* Ruskean lapset yhdistävät monesti suruntunteeseen.

Viileät värit Viileät värit yhdessä pehmeän ympäristön ja alhaisen valaistustason kanssa lisäävät ihmisten sisäänpäin kääntyneisyyttä ja keskittymiskykyä.

Voimakkaat värit ja värikontrastit Voimakkaat värit ja värikontrastit puolestaan edistävät tilan jännittävyydentuntua.

Lähentävät ja loitontavat Tummat ja lämpimät sävyt koetaan etäisyydeltään todellista lähempänä olevina.

Suurentavat ja pienentävät Viileät värit, vaaleat värit, pienet kuviot ja valoisuus ovat tekijöitä, jotka saavat tilan tuntumaan tilavammalta. Vastaavasti tummat ja kirkkaat lämpimät värit sekä alhainen valoisuus pienemmältä.

Lämpötila Tämän lisäksi ihmiset tuntevat tilan lämpötilan korkeammaksi lämpimien värien vaikutuksessa kuin kylmien, ja päinvastoin.

(Read & Upington 2009, s.491-494; Stenros 1992, s.106-107; Zentner 2001, s.394-392.)

2.1.3

TILAKOKEMUKSEN *synty*

Sosiaalipsykologian mukaan ihminen jäsentelee ja kokoaa havainnoista saamaansa tietoa *skeemoiksi* eli kokonaisuuksiksi, jotka myöhemmin ohjaavat havaitsemista, tekemiämme tulkintoja ja muistitoimintaa (Tampereen yliopisto 2016). Skeemat toimivat ennako-oletuksina, jotka muokkautuvat aina uusien kokemusten ja havaintojen myötä. Tilan vaikutus havaitsiin ei siis ole vain hetkellistä, vaan se vaikuttaa myöhempiinkin tilakokemuksiin. Koska edellinen tila valmistaa aina seuraavaan, syntyy tilallinen jatkuva kokemussarja. (Stenros 1992, s.91.) Pienillä lapsilla tällainen skeemat mahdollistava tiedon jäsentely on vielä hyvinkin kehittymätöntä, minkä vuoksi ympäristön tutkimisen ja kokemisen mahdollistaminen on tärkeää (Piaget 1988, s.29-30).

Tilakokemus siis koostuu edellä mainituista havainnon aineksista sekä kokemusta ohjaavista ja täydentävistä skeemoista. Stenros (1992, s.177) esittää, että tilakokemus syntyy parhaiten tilassa liikuttaessa ja sitä käytettäessä; tilasta toiseen kuljettaessa ja monelta puolelta tarkasteltaessa. Jos tilaa katsotaan vain etäältä, eivät syntyvät merkitykset ole yhtä kattavia. Näin ollen kokemus ei koostu vain fyysisistä tekijöistä, kuten ikkunasta, vaan myös

niihin liittyvistä toiminnoista, eli tässä tapauksessa esimerkiksi ikkunasta ulos katsomisesta. Tilalliseen kokeamiseen vaikuttavat lisäksi tilasarjat ja tilasta saatavat vaikutelmat. (Stenros 1992, s.177.) Lapset ja aikuiset kuitenkin käsittävät tilan osittain eri tavoilla. Varhaislapsuudessaan lapsi havainnoi ympäristöään hyvinkin aistipainotteisesti eikä ei vielä huomaa rajoja itsensä ja ympäristön välillä, vaan kokee olevansa osa tilaa (Piaget 1988, s.27). Alkaessaan liikkua itsenäisesti, lapsi pääsee tutkimaan tilaa ja ymmärtää olevansa ympäristöstään irrallinen olento. Tästä huolimatta hän aluksi hahmottaa itsensä edelleen tilan keskipisteeksi eikä käsitä, että tilan voi nähdä muistakin näkökulmista. Tila ei ole yhtenäinen ja jatkuva, tietyt tilan ulottuvuudet ovat lapsesta etuoikeutussa asemassa, sekä geometriset oivallukset mitoista ja välimatkoista ovat vielä puutteelliset. Neljän vuoden tienoilla lapsi alkaa ymmärtää sijaintinsa erillisten kiintopisteiden kautta eikä enää ajattele olevansa kaiken keskiössä. Vasta noin seitsemän vuoden iässä lapsen tilakäsitys alkaa näiltä osin kehittyä rationaalisemmaksi ja kohti aikuisen tilakäsitystä. (Dunderfelt 2011, s.59, s.78-79; Piaget 1988, s.72; Stenros 1992, s.141.)

2.2

KOKEMUKSISTA JA HAVAINNOISTA OPPIMINEN

Oppimisprosessit voivat tapahtua tarkoituksellisesti tai tarkoituksetta; valmistellusti tai luonnollisesti, eli kokemuksellisesti. Valmistellun oppimisen tarkoitus on saavuttaa tietoa ohjatusti ja tarkoituksellisesti siihen pyrkien. Kokemuksellisessa oppimisessa puolestaan ihminen hankkii ympäristöstään ***kokemusperäistä tietoa*** havainnoimalla ja kokemuksista oppimalla. Näin tapahtuvaa oppimista on mahdollista tukea arkkitehtuurin keinoin. (Lummelahti 2005, s.152.)

Kokemuksellinen oppiminen antaa lapselle vapauden toteuttaa itseään leikin kautta, jolloin oppimista motivoi lapsen omat mielenkiinnon kohteet ja tarve saada tietää. Tällainen lapsilähtöinen ajattelu noudattaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, johon muun muassa lastentarha-aatteen edelläkävijän Friedrich Fröbelin (1782-1852) kasvatusteorialla on ollut suurta vaikutusta. Fröbelin ajatus siitä, että leikki on olennainen osa lapsen oppimista ja syntyy lapsesta itsestään, toteutuu myös konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä. Oppiminen nähdään ympäristön ja lapsen välisenä aktiivisena vuorovaikutuksena, jossa lapsi ottaa muuttaen ja tulkiten vastaan tietoa sekä uudistaa saamansa tiedon pohjalta ajatteluaan ja toimintatapaansa. Oppimista motivoi lasten omat mielenkiinnon kohteet ja luonnollinen tarve saada tietää. Heille ei tarjota valmiita oppimiskokemuksia vaan lapset saavat itse oivaltaa. Myös fyysisen ympäristön tulisi vastata näihin tarpeisiin. (Verkkonen 2016; Opetushallitus 2016, s.11.)

2.2.1

leikin kautta

OPPIMINEN

Psykologisesti ajateltuna leikistä, kuten muistakin toiminnoista, oppimista syntyy saatujen kokemusten muokattessa vanhoja skeemoja ja luodessa uusia. Modernit leikkiteoriat perustuvat erityisesti kehityspsykologiaan ja kehityspsykologian alalla laajalti vaikuttaneen Jean Piaget'n (1896-1980) tutkimuksiin. Nämä teoriat jakavat leikin kehityksen useimmiten kolmeen leikissä tapahtuvaa muutosta kuvaavaan vaiheeseen: **esine-toimintaleikkiin**, **symbolileikkiin** (ja sen sisältämään **roolileikkiin**) sekä **sääntöleikkiin**. Vaiheet eivät sulje toisiaan pois, vaan ilmenevät usein samanaikaisesti. Esine-toimintaleikki alkaa imeväisikäisenä lapsen opettellessa sovittamaan liikkeensä havaintoihin toimintansa kohteesta ja kehitty myöhemmin etenkin ympäristössä olevien esineiden merkitysten tutkimiseksi, usein yhdessä aikuisen kanssa. Kun lapsi skeemojen kehittymisen seurauksena tietää, mitä toiminnosta seuraa ja toistaa sitä omaksi huvikseen, voidaan Piaget'n mukaan puhua leikistä. Skeemoista muokkaantuu ajan kanssa toisenlaisia skeemoja, **mielikuvia**, jotka ovat aluksi sisäistettyä jäljittelyä, mutta myöhemmin myös havaitsemiseen liittyvää valmiutta ja suunnitelmia tiedon hankkimiseksi. Mielikuvituksesta muodostuu ennen kaikkea lapsen keino kokea kuvitteellisia tilanteita ja har-

joitella erilaisia käyttäytymismalleja. (Helenius 1993, s.17-31; Stenros 1992, s.109; Soini 2013, s.122-123; Verkkonen 2016.) Symbolisesta leikistä aletaan puhua, kun mielikuvat tulevat leikkiin mukaan. Aikaisemmin esineet ja niiden käyttötarkoitukset ovat noudattaneet esine-toimintaleikeissä todellisuutta, mutta kahdesta viiteen ikävuoteen mennessä mielikuvitus mahdollistaa hiljalleen esimerkiksi puupalikan symbolisen käytön matkapuhelimenä. (Helenius 1993, s. 33-34; Weinstein 1987, s.172; Verkkonen 2016.) Kun lapsi suunnilleen kolmen vuoden ikäisenä ottaa kuvitelluissa tilanteissa rooleja ja leikeissä toiminnot liittyvät toisiinsa juoneksi, voidaan todeta mielikuvituksen kehittyneen roolileikin vaiheeseen. Roolileikille tunnusomaista on lapsen kyky erottaa jonkin henkilön tunnusomaisia piirteitä ja tekoja sekä asettua kyseisen henkilön rooliin. Lapsi myös alkaa hyödyntää puhetta leikissään suunnittelemalla ja kehittelemällä leikin ideaa ääneen ennen varsinaista toimimista. Esikouluikäisen lopulla sosiaalisten taitojen kehittyessä roolien taustalla olevat säännöt nousevat vähitellen esiin. Sääntöleikit ovat osallistujien välistä yhteistoimintaa, jossa lapset tekevät omia valintoja ja luovat omia suhteita. Sääntöleikit ovat kuitenkin yleisiä tyypillisesti vasta kouluikäisillä lapsilla. (Helenius 1993, s.36-46.)

1. Esinetoiminta- leikki

- 0 ikävuodesta alkaen.
- Liikkeiden ja havaintojen yhteensovittaminen
 - Todellisuuden noudattaminen
 - Ympäristön ja esineiden merkitysten tutkiminen

2. Symboli- ja roolileikki

Symbolileikkien merkitys kasvaa 2-5 ikävuodesta alkaen.

- Mielikuvitus rikastuttaa todellisuutta
- Esineiden symbolinen käyttö

Roolileikit noin 3 ikävuodesta alkaen.

- Roolien ottaminen kuvitelluissa tilanteissa
- Puheen hyödyntäminen leikin idean suunnittelussa
- Leikin toiminnot liittyvät toisiinsa juoneksi

Leikin kehityksen vaiheet

3. Sääntö- leikki

Noin 6 ikävuodesta alkaen.

- Sosiaalisten taitojen kehittyminen
- Roolien taustalla olevat säännöt nousevat esiin
- Osallistujien välistä yhteistoimintaa, jossa lapset tekevät omia valintoja ja luovat omia suhteita

Kuva 3. *Leikin kehityksen vaiheet.* (Perustuu lähteisiin: Helenius 1993, s.17-46; Stenros 1992, s.109; Weinstein 1987, s.172; Soini 2013, s.122-123; Verkkonen 2016.)

2.3

VARHAISKASVATUSIÄSSÄ OPITTAVAT ASIAT

Jotta lasten oppimista ja kehitystä voisi tarkastella lähemmin, on tiedettävä, miten ne eroavat toisistaan. Psykologialla on oppimisen ja kehityksen suhteeseen monta eri vastausta, mutta varmaa on, että molemmat kuvaavat ihmisen käyttäytymisessä tapahtuvaa muutosta. Jos molempia tapahtumia ajatellaan samanarvoisina, oppiminen on mekanismi, jonka kautta ihminen muuttuu ja kehittyy. (Soini 2013, s.22-23.) Molemmat ovat kokonaisvaltaisia tapahtumia, joihin liittyy yhtä aikaa fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia tekijöitä. Psykologia jakaa kehityksen osa-alueet *sosioemotionaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen/motoriseen*. (Weinstein 1987, s.162-180; Lummelahti 2005, s.154-155.)

2.3.1 KEHITYKSEN *osa-alueet*

Sosioemotionaalinen

Sosiaalisen kehityksen keskeisimmät oppimisprosessit syntyvät eri yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta, vuorovaikutuksesta sosiaalisen yhteisön kanssa, erilaisten mallien omaksumisesta sekä samaistumisesta. Sosioemotionaalinen kehitys käsittää tämän kaltaisessa kehityksen osa-alueiden jaossa sosiaalisen kasvun lisäksi persoonal-

lisuuden ja tunne-elämän kehityksen. Lapsen sosiaalisissa toimissaan saamalla kokemuksilla on suuri vaikutus erityisesti itsetunnon kehittymiseen. Sosioemotionaalista oppimista tukevana toimintana pidetään yhteisleikkejä ja ryhmätoimintaa, näytelmiä, satuja, kertomuksia, mahdollisuutta keskusteluun ja läheisyyteen sekä ilmaisu- ja draamaleikkejä. (Lummelahti 2005, s.154-155; Weinstein 1987, s.162-171.)

Kognitiivinen

Kognitiivinen kehitys käsittää ihmisen tiedollisen toiminnan, kuten tulkitsemisen, selittämisen, päättelyn, arvioinnin, päätöksenteon ja muistamisen. Näiden taitojen oppiminen kehittää esimerkiksi loogista ajattelukykyä, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. (Tampereen yliopisto 2016; Weinstein 1987, s.171-176; Lummelahti 2005, s.154-155.) Osa kognitiivista kehitystä on kielen kehittyminen ja siihen voimakkaasti sidoksissa oleva symbolifunktio. Lapsi omaksuu symbolifunktion alkaessaan käyttää merkkejä, kuten sanoja, asioiden esittämisessä ja ajattelussa. Merkit voivat olla myös muita symboloivia tekijöitä, kuten kuvia tai eleitä. (Piaget 1988, s.43-45; Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2017.) Kognitiiviset taidot ovat merkittävästi yhteydessä sosiaalisiin kokemuksiin, sillä vuorovaikutus ja yhteistyö taitavamman osaaajan kanssa helpottaa usein prosessien sisäistämistä (Järvinen 2011, s.44). Toimintoja, joka kehittävät lasten kognitiivisia kykyjä, ovat ilmaisu- ja draamaleikit (kielen kehitys), tutkiminen, vertailu, järjestely sekä erilaiset symbolileikit, joissa lapsi jäljittelee todellisuutta. (Weinstein 1987, s.171-176.)

Fyysinen / motorinen

Tämä kehityksen osa-alue käsittää ihmisen fyysisen ja motorisen, eli toimimiseen liittyvän kehon hallinnan, kehityksen. Koska lapsella on synnynäinen tarve olla fyysisesti aktiivinen, liikunnallisen elämän kehittyminen alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Liikkuessaan lapsi harjoittelee ja kehittää motorisia taitojaan, jolloin myös hänen terveytensä, hyvinvointinsa ja toimintakykynsä kehittyy. Liikkuminen ja motoristen taitojen opettelu kehittävät myös aivopuoliskojen välisiä hermosollisia yhteyksiä ja siten parantavat lapsen edellytyksiä uusien asioiden oppimiseen. (Numminen 2005, s.60-64). Lasten tulisi siis sekä oppia liikkumaan että oppia liikkua. Liikettä ja motorisia taitoja kehittäviä liikkeitä ovat esimerkiksi ryömiminen, pompiminen, juokseminen, istuminen, kiipeäminen, loikkiminen, pyöriminen, roikkuminen, taipuminen, kääntyminen ja keinuminen. (Olds 1987, s.120). (Weinstein 1987, s.179-180). Liikkueksaan lapsi tekee havaintoja liikkeisiin vaikuttavista tekijöistä ja oppii, miten ylläpitää tasapainoa, lisätä kävelyvauhtia ja ottaa kiinni heitetty pallo. Tietoisuus näistä tekijöistä vaatii paitsi monipuolisia liikuntamahdollisuuksia ja harjoittelua lapselta itseltään, myös aikuisen tarjoamaa tukea. (Numminen 2005, s.64.)

2.3.2

IKÄKAUSIIN PERUSTUVA *kehitystieto*

Lasten ikäkausiin perustuva kehitystieto auttaa ymmärtämään edellä mainittujen kehityksen osa-alueiden vaikutusta. Piaget (1988, s.30) luokittelee varhaiskasvatuskäisten lasten kognitiivisen kehityksen käytännöllisen älykkyyden kauteen, eli varsinaiseen sensomotoriseen vaiheeseen, ja esioperationaaliseen vaiheeseen. Seuraavaan kehitysvaiheiden jakoon on koottu erityisesti ympäristön kannalta oleelliset tiedot paitsi Piaget'n tutkiman kognitiivisen kehityksen etenemisestä, myös muista kehityksen osa-alueista sekä lasten toiminnoista ja leikeistä. Vaikka kehitysvaiheet perustuvat Piaget'n esittämään kahteen vaiheeseen, on esioperationaalinen vaihe jaettu tarkempiin osiin lasten toiminnoissa ja leikeissä tapahtuvien päiväkotitilojen kannalta oleellisten muutosten vuoksi.

1. Vaihe:

ITSENÄISEN LIKKUMISEN OPPIMINEN

Piaget: Lapsen sensomotorinen (eli aisti-liikeyhteyksien) vaihe, n. 1-2v.

Pituus: noin 76-89 cm

Ennen puhumaan oppimista pieni lapsi kokee asioita pitkälti aistiensa kautta, joten tänä aikana aisteista saadut kokemukset ovat erityisen tärkeitä. Aistimuksista syntyy sisäinen maailma, joka on kehittyvän yksilöllisyyden kasvualusta. (Dunderfelt 2011, s. 59.) Lapsi myös vähitellen oppii liikkumaan itsenäisesti motoristen taitojen kehittyessä ja onnistuessaan näkö- ja liikehavaintojen suhteuttamisessa toi-

siinsa. Puolitoistavuotiaaksi asti lapsi normaalisti sekä konttaa että kävelee, mutta vähitellen hän siirtyy kokonaan kävelyyn. Oppimisen kannalta kuitenkin erityisen mullistavaa on liikkeen mahdollistama ympäristön tutkiminen; liikettä voi käyttää hyväksi havainnoinnissa ja erilaisiin tavoitteisiin pyrkimisessä. Toisin kuin aikuisen sylissä liikkuminen, itsenäinen liikkuminen vaatii jatkuvaa keskittymistä ja ha-

vainnointia. Liikkuessaan lapsi muodostaa ympäristöstään kuvaa vähän kerrallaan jäsentelemällä tilaa, aikaa ja syysuhteita. Seurauksena lapsi oppii hahmottamaan paremmin muun muassa ympäristön tilallisuuden ja pintojen tasoerot. Lisäksi lapsen suhde tilaan muuttuu. Aikaisemmin hän on aistipainotteisesti ympäristöönsä havainnoiden kokenut olevansa osa tilaa, mutta vaiheen lopulla tämä käsitys alkaa murtua ja lapsi vähitellen ymmärtää olevansa ympäristönsä elementeistä ja kappaleista irrallinen olento. Tämä tilan ja oman sijainnin hahmotuskyvyn kehittyminen jatkuu lapsilla vielä pitkään liikkumaan oppimisen jälkeen. (Piaget 1988, s.27-30; Dunderfelt 2011, s.59, s.78-79; Siegler et al. 2011, s.280-281; Stenros 1992, s.141; Jarasto & Sinervo 1997, s.33-39.)

Vaiheen aikana leikit ovat pitkälti esinetoimintoleikkejä. Leikki on ollut aikaisemmin esineisiin ja toimintoihin tutustumista, mutta nyt myös lapsi kokeilee vähitellen leikeissään esineiden

käyttöä käyttötarkoituksen edellyttämällä tavalla. Lisäksi hän haluaa auttaa aikuisia erilaisissa tehtävissä, kuten leipomisessa, pöydän kattamisessa ja siivoamisessa. Pääasiallinen leikkikumppani on usein aikuinen, mutta myös rinnakkaisleikit toisten lasten kanssa yleistyvät. Kun lapset leikkivät rinnakkain samoja leikkejä, syntyy usein kiistaa leikkivälineistä. Vaikka yhteisleikit ovat tänä aikana haastavia, ne kuitenkin kehittävät sosiaalisia taitoja. Lapsi myös tarvitsee ajanjaksona usein aikuiselta apua ja vinkkejä leikkeihinsä. Tästä syystä ympäristönkin on hyvä tarjota mahdollisimman virikkeelliset leikkutilat. Lapsi innostuu leikeissään isoista esineistä ja erilaisista aistivaikutelmista sekä mahdollisuuksista kiipeilyyn, keinumiseen ja roikkumiseen. Toisaalta lapsella on myös vielä vaikeuksia hallita liikkumistaan ja etenkin äkillistä pysähtymistä, mikä aiheuttaa kaatumisia ja yhteentörmäyksiä. (Helenius 1993, s.31-33; Jarasto & Sinervo 1997, s.33-39.)

2. Vaihe:

KOMMUNIKOINNIN OPPIMINEN

Piaget: Esioperationaalinen vaihe, n. 2-3v.

Pituus: noin 88-98 cm

Suunnilleen kahden tai kolmen ikävuoden tienoilla lapsen puhetaito alkaa kunnolla kehittyä. Piaget'n (1988, s.37-38) mukaan puhekyvyn kehittyminen tekee mahdolliseksi ensinnäkin vuorovaikutuksen muiden ihmisten kanssa ja siten lapsen toiminnan sosiaalistumisen. Toiseksi lapsella alkaa varsinaisen ajattelun vaihe, jota tukee etenkin sisäisen puheen kehitys. Puhe-aidon, ajattelun ja sosiaalisten kykyjen kehitys mahdollistaa muun muassa paremman muistamisen sekä tiedon hankkimisen ja jäsentelyn. Myös looginen ajattelukyky alkaa kehittyä sisäisen puheen myötä. Kolmas puheen kehityksen aikaansaama seuraus on muutokset henkisissä kokemuksissa. Aikaisemmin toiminta on rajoittunut liikkeiden ja havaintojen varaan, mutta nyt lapsi alkaa kokea asioita voimakkaammin myös henkisesti, kuten esimerkiksi tunteen sympatiaa. Myös lapsen omasta sisäisestä tunne-elämästä tulee aikaisempaa järjestäytyneempi ja vakaampi. Sosioemotionaalinen kehitys siis tuo sosiaalisen ja omien sisäisten tunteiden maailman ennestään tutun fyysisen kokemusmaailman rinnalle. Kahdesta kolmeen ikävuoden tienoilla lapsella on myös ensimmäinen itsenäistymisen vaihe, jona hän ymmärtää olevansa itsenäinen persoona

na sekä haluaa kokeilla rajojaan, vaikuttaa asioihin ja tehdä kaiken itse. (Piaget 1988, s.37-38, s.42-46; Jarasto & Sinervo 1997, s.39-46.)

Vaiheen kuluessa lapsi alkaa oppia tapoja ja tottumuksia jäljittelemällä ympäristönsä toimia symbolileikeissä sekä haluamalla osallistua moniin aikuisten tekemisiin. Lähestyessään kolmatta ikävuotta leikistä muodostuu lapsen ensimmäistä itsenäistä toimintaa, kun hän kokeilee toimimista erilaisissa kuvitteellisissa tilanteissa yksinkertaisten roolileikkien muodossa. Leikki ei kuitenkaan muodosta vielä yhtenäistä kokonaisuutta, vaan se käsittää useampia irrallisia tapahtumia. Tänä aikana myös yhä useammantyyppiset lelut alkavat kiinnostaa lasta leikkimisen yhteydessä. Symbolileikkien lisäksi lapsi on erityisen kiinnostunut motorisista leikeistä, joiden seurauksena hänen toimintamahdollisuutensa monipuolistuvat. Lapsi juoksee, tasapainoilee, tanssii, potkii, keinuu ja hyppii. Kädet toimivat vähitellen näppärämmin, tasapaino paranee sekä lapsi oppii tekemään käsillä ja jaloilla eri asioita. (Hakkarainen 2005, s.5; Dunderfelt 2011, s.78-79; Helenius 1993, s.33-40; Verkkonen 2016; Jarasto & Sinervo 1997, s.39-46.)

3. Vaihe:

LEIKIN

MONIPUOLISTUMINEN

Piaget: Esioperationaalinen vaihe, n. 3-5v.

Pituus: 3-4 v. noin 95-105 cm, 4-5 v. noin 104-112 cm

Kolmannen ikävuoden tienoilla lapsi kykenee säilyttämään ympäristöstä havainnoimalla saatuja sisäisiä mielikuviaan yhä kauemmin (Dunderfelt 2011, s.71). Saadun tiedon pysyvyys saa puolestaan aikaan skeemojen ja sitä kautta havainnointikyvyn kehittymistä. Neljän vuoden iässä lapsen käsitys sijainnistaan ympäristössä muuntuu vähitellen kiintopisteistä sidonnaiseksi. Hän ei enää ajattele olevansa fyysisen ympäristönsä keskus, vaan sijoittaa itsensä ympäristöön kiinteiden paikkamerkkien avulla. Tällainen kiintopisteisiin perustuva sijaintitieto muuttuu joustavammaksi vasta 11-14 -vuotiaana kun lapsi oppii yhdistämään kiintopisteet toisiinsa reittien avulla. (Stenros 1992, s.91, s.141; Jarasto & Sinervo 1997, s.46-62.)

Ympäristöstä saatavat aistikokemukset vaikuttavat edelleen lapseen syvästi ja kehittävät lapsen sisäistä olemusta. Liike- ja tuntoaistin merkitys vähenee, mutta kuulo- ja näköaisti puolestaan tarkentuvat. Tänä ikäkautena pienetkin

ympäristön elementit, kuten materiaalit, motivoivat lasta leikkimään. Samalla symboli- ja roolileikit jatkuvat ja kehittyvät. Mielikuvituksen vähittäinen voimistuminen synnyttää leikkeihin aluksi erilaisia teemoja ja myöhemmin kokonaisia juonia. Vaiheen aikana lapset leikkivät usein rinnakkaisleikkiä, jossa he katsovat mallia toisiltaan. He myös kiinnostuvat muutenkin aikaisempaa enemmän muista lapsista leikin merkeissä. Varsinaiset ryhmäleikit yleistyvät noin neljän vuoden iässä, vaikka ryhmän koko pysyykin vielä pienenä. Lapset ovat edelleen hyvin kiinnostuneita liikunnallisista leikeistä, mikä näkyy esimerkiksi seikkailuleikkeinä, ja he alkavatkin saada neljän tai viiden vuoden iässä voimaa liikkeisiinsä. Koska liikkuminen on ajanjakson aikana usein uhkarohkeaa kykyjen ja lihasten kokeilemista, lasten turvallisuuteen on hyvä kiinnittää huomiota. (Hakkarainen 2005, s.5; Dunderfelt 2011, s.78-79; Helenius 1993, s.36-40; Verkkonen 2016; Jarasto & Sinervo 1997, s.46-62.)

4. Vaihe:

SÄÄNTÖLEIKKIEN ALKAMINEN

Piaget: Esioperationaalinen vaihe, n. 5-7v.

Pituus: 5-6 v. noin 111-119 cm, 6-7 v. noin 118-126 cm

Tämän vaiheen alussa lapset ovat jo saavuttaneet huomattavaa edistystä kehityksen eri osa-alueilla. Parempi motoristen taitojen hallitseminen, kyky suunnitella liikkeitä ja tieto omista voimavaroista tekevät liikkumisesta sujuvampaa. Lapsi liikkuu edelleen runsaasti ja hakee onnistumisen tunnetta kokeilemalla haastavampia liikesarjoja leikkien yhteydessä. Hän osaa yhdistää kuulemansa liikkeisiin, minkä vuoksi vaihe on otollinen esimerkiksi tanssille. Myös käden ja silmän toimiminen yhteistyössä sekä visuaalinen havainnointikyky kehittyvät. Lähestyessään seitsemää ikävuotta lapsi kuitenkin kasvaa nopeasti, mikä saattaa muuttaa liikkumisen hallitsemattomammaksi. Vaikeuksista huolimatta lapsi nauttii edelleen liikkumisesta. Hän myös kiinnostuu enemmän fyysisestä ympäristöstään ja sijainnistaan siinä, sekä käsittää paremmin ajan jatkuvuuden. Kouluikä lähenevälle lapselle on edellisten lisäksi ominaista aiempaa suurempi tarve itsenäistyä ja noudattaa omaa tahtoaan. Hän myös kyselee paljon asioista ja kasvattaa samalla sanavarastoaan. (Jarasto & Sinervo 1997, s.62-73.)

Ikäkauden aikana lapsen vaikuttavat voimakkaasti itsetuntoon liittyvät tekijät. Hän osoittaa selkeää itsekritiikkiä

ja haluaa tietää, tekeekö asioita oikein. Toisaalta taas lapsi nauttii uuden kokeilemisesta ja luomisesta. Taiteellisessa luomisessa värit ja muodot ovat tärkeitä. Lapset ottavat omiensa lisäksi huomioon toistenkin tunteet sekä ovat puheliaita ja sosiaalisesti kiinnostuneita muista. Tästä syystä ryhmäleikit yleistyvät entisestään ja kehittyvät pidempikestoisemmiksi. Leikkiryhmät käsittävät kuitenkin yleensä vain kahdesta neljään lasta, minkä selittää osaltaan lasten hetkittäin voimakkaatkin tunnetilojen vaihtelut. Sisäistetyt mielikuvat lisääntyvät ja säilyvät aina vain kauemmin. Tämä johtaa muun muassa leikkien juonen entistä parempaan eheytymiseen ja kokonaisuuden muodostumiseen. Toisaalta lapsi jo alkaa vähitellen kiinnostua asioiden tekemisestä ihan oikeasti. Hän haluaa kokea asioita realistisemmin, mikä ilmenee esimerkiksi kiinnostuksen alkamisena siirtyä symbolileikeistä sääntöleikkeihin. Sääntöleikkeihin kuuluvat esimerkiksi piiri-, kiinniotto-, juoksu-, piilo-, hyppely-, pilailu-, taputus- ja seuraleikit. Samaan aikaan ulkoleikeistä alkaa tulla fyysisempiä kiipeilyn, hyppimisen, kilpailun ja pallopelien pelailun myötä. (Hakkarainen 2005, s.5; Dunderfelt 2011, s.78-79; Helenius 1993, s. 40-46; Verkkonen 2016; Jarasto & Sinervo 1997, s.62-73.)

monilukutaito & TIETO- JA VIESTINTÄ- *teknologinen* *osaaminen*

Eräs hyvin tärkeä ja omanlaisensa oppimisen alue on ***tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen*** sekä siihen oleellisesti liittyvä ***monilukutaito***, eli monenlaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taito. Ihmiset tarvitsevat näitä kykyjä jokapäiväisessä elämässään ollessaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja osallistuessaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Taito käsitellä saatua tietoa, ja sitä kautta ympäröivää maailmaa, on yksi perustaidoista, joita lapset opettelevat. (Opetushallitus 2016, s.23-24.)

Monilukutaidon oppiminen on yhteydessä ajattelun kehittymiseen, käsitteiden oppimiseen sekä asioiden ja esineiden nimeämiseen. Se käsittää muun muassa media-, kuvan- ja peruslukutaidon sekä numeerisen lukutaidon. Varhaiskasvatuksen tulisi kannustaa näiden taitojen luonnolliseen oppimiseen tarjoamalla lapsille innostavia mahdollisuuksia erilaisten viestien tuottamiseen, välittämiseen ja tulkitsemiseen, esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Lapsesta riippuen, tieto voi olla myös kirjoitetussa muodossa. Varhaiskasvatusympäristön tulisi tarjota lapsille mahdollisuuksia tutustua, havainnoida ja kokeilla erilaisia tieto- ja viestintäteknologisia välineitä, sovelluksia ja pelejä. Teknologiaa voidaan yhdistää lasten leikkeihin, tutkimiseen, liikkumiseen sekä taiteelliseen toimintaan. Välineiden käyttäminen ja sisällön tuottaminen yksin tai yhdessä muiden lasten kanssa kehittävät paitsi monilukutaitoa ja yhteistyötaitoja myös luovaa ajattelua.

3

OPPIMISEN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN PÄIVÄKOTILOISSA

3.1

PÄIVÄKODIN **KOKEMUSPERÄINEN** OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristöt voidaan jakaa oppimisprosessien mukaan kahteen päätyyppiin: luonnollisiin, eli kokemusperäisiin, ja valmisteltuihin, jotka puolestaan jakautuvat ohjauksen määrästä riippuen perinteisiin ja avoimiin. Päiväkoti on sekä kokemusperäinen että valmisteltu avoin oppimisympäristö, sillä oppiminen tapahtuu leikkien vapaasti ympäristössä, mutta toisaalta myös aikuisen ohjauksessa toimien. Toinen näistä päiväkodin tukemista oppimisprosesseista voi kuitenkin olla suuremmassa asemassa riippuen noudatettavasta oppimiskäsityksestä ja pedagogiikasta.



Kuva 4. *Oppimisympäristöjen jako oppimisprosessien mukaan.* (Perustuu lähteeseen: Lummelahti 2005, s.153-152.)

Pienen lapsen ***kokemusperäisiin oppimisympäristöihin*** kuuluvat päiväkodin lisäksi esimerkiksi ympäröivä asutuskeskittymä, lapselle tuttuine paikkoi-
neen ja reitteineen, sekä oma kotiympäristö. Jokainen näistä ympäristöistä tarjoaa
lapselle kokemuksia tiedoista, taidoista ja käyttäytymisestä. Oppimisympäristö
voidaan myös jakaa ***fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi oppimis-***
ympäristöksi. Näillä tarkoitetaan fyysisestä ympäristöstä sekä sosiaalisista ja
psyykkisistä tekijöistä muodostuvia kokonaisuuksia, joissa oppiminen tapahtuu.
Päiväkodin oppimisympäristö näin ollen käsittää paitsi päiväkodin välittömässä
läheisyydessä olevan ympäristön sekä päiväkodin ulko- ja sisätilat kalusteineen,
välineineen ja materiaaleineen; myös päiväkotiyhteisöön kuuluvat ja siinä vierai-
levat ihmiset. (Lummelahti 2005, s.152-153.)

Oppimisympäristöistä puhuttaessa on lisäksi mainittava ***luonnonympäristön***
ainutlaatuisuus ja tärkeys lasten kokemukselliselle oppimiselle, sillä ulkotilojen
kasvillisuus, maaperä ja maaston vaihtelevuus tarjoavat runsaat mahdollisuudet
erilaisiin leikkeihin, toimintoihin ja ympäristön omavaltaiseen muokkaamiseen
sekä siten kannustavat lapsia oppimaan. Vuodenajat ja säätilat tuovat mukanaan
uusia materiaaleja leikkiin ja ympäristö muuttuu jatkuvasti. Vastaavasti saman-
laista muokattavuutta, muunneltavuutta ja runsautta olisi toivottavaa tuoda paitsi
päiväkotien ulkotiloihin myös niiden sisätilojen kokemusperäisiin oppimisympä-
ristöihin.

Luonnonympäristö on myös hyvä esimerkki mielikuvituksellisten tekijöiden kan-
nalta tasapainoisesta ympäristöstä. Se tuottaa valtavan määrän erilaista leikkima-
teriaalia sekä erilaisia tilallisia sijainteja, mutta ei kuitenkaan ohjaa leikkejä yk-
sipuolisesti tiettyyn suuntaan. Se siis tarjoaa lapsille ***runsaan virikkeellisen***
ja samalla symbolisen leikkiympäristön. Lapsille suunniteltaessa onkin
hyvä muistaa jättää tilaa mielikuvitukselle. Loppujen lopuksi lapset ovat he, ket-
kä päättävät kuinka päiväkotiarkkitehtuuria käytetään ja ovatkin leikeissään hyvin
luovia.

Päiväkodin oppimisympäristön monipuolista kokemuksellisuutta voidaan tukea
tilojen ***monikäyttöisyydellä ja muunneltavuudella***. Toisaalta tulee huo-
mioida, että tilojen muuntelu saattaa tuottaa joillekin lapsille turvattomuuden tun-
netta ja ahdistusta. Rakennuksen käytön aikana on kuitenkin mahdollista selvit-
tää, esimerkiksi lasten kanssa keskustelemalla ja heitä tarkkailemalla, millaisia
muutoksia voidaan tehdä. Mahdollisuus muutosten tekemiseen on tästä huolimatta
tarpeellinen olla olemassa. (Lummelahti 2005, s.153-154; Opetushallitus 2016.)
Myös tilojen ***yhteiskäyttöisyys*** voi olla keino paitsi tilallisen muunneltavuuden
myös kokemuksellisuuden lisäämiseksi. Yhteiskäyttö voi olla tilan käyttöä
vuorotellen tai samanaikaisesti toisen toiminnan, kuten kerhon tai koulun, kanssa.
Erityisesti tilan yhtäaikainen käyttö mahdollistaa lapsille kokemuksia, joita he ei-
vät muuten oppimisympäristöstään saisi. Tällainen tilanne voi syntyä esimerkiksi
taiteilijan ja päiväkodin yhteiskäyttöateljeessa tai vanhainkodin ja päiväkodin yh-
teisessä oleskelutilassa.

Ympäröivä yhteisö

Ympäröivä yhteisö ja fyysinen ympäristö lähialuetta suuremmassa laajuudessa.

Esim. perheen lähikauppa, harrastuspaikat, terveyskeskus, kavereiden kodit, leikkipuisto ja reitit näiden paikkojen välillä.

Koti-ympäristö

Kodin sisätilat, pihapiiri, perhe ja naapurit.

Päiväkoti-ympäristö

Päiväkoti-yhteisö ja päiväkodin fyysinen ympäristö.

1) Päiväkodin lähiympäristö ja -yhteisö

Esim. päiväkodin viereinen metsä, johon välillä tehdään retkiä; tie, jota pitkin tullaan päiväkotiin; ympäröivät talot ja ohi kulkevat ihmiset.

2) Päiväkodin ulkoympäristö eli piha-alue

4) Päiväkodin eri tilat ja alueet,

esimerkiksi ryhmätilat.

3) Päiväkodin sisäympäristö

Kuva 5. Päiväkoti-ikäiselle lapselle tärkeät kokemukselliset oppimisympäristöt. (Perustuu lähteisiin: RT 09-11137 2014; Dunst et al. 2001, s.19.)

3.2

VARHAISKASVATUSTILOILLE ASETETUT TAVOITTEET

Varhaiskasvatusympäristön suunnitteluun vaikuttavat paitsi käytössä olevat varhaiskasvatuksen toimintamuoto ja oppimiskäsitys, myös erilaiset normit, suositukset ja lain asettamat vaatimukset. Varhaiskasvatuslaissa (36/1973) ja lasten päivähoitoa koskevassa asetuksessa (239/1973) säädetään tilojen suunnittelussa ja käytössä sekä ryhmien muodostuksessa noudatettavia tavoitteita. Lain mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla kehitystä ja oppimista edistävä, terveellinen, turvallinen sekä lapsen yksilöllisen iän ja kehityksen huomioiva. Opetushallitus on puolestaan laatinut varhaiskasvatuslain pohjalta vuonna 2016 voimaan tulleen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016), joka sisältää määräyksiä ja ohjeita varhaiskasvatuksen toteutukseen sekä erityisesti lasten oppimisen ja kehityksen tukemiseen liittyvistä asioista. Tietoa rakennussuunnittelua erityisesti ohjaavista tavoitteista on kerätty myös Rakennustietosäätiön julkaisemaan ohjekorttiin Päiväkotien suunnittelu (RT 96-11003 2010). Ohje sisältää lisäksi suosituksia käytännönmukaisista mitoituksista.

Varhaiskasvatustilojen tärkeimpiä tavoitteita ja suunnittelun lähtökohtia ovat lasten *kehityksen ja oppimisen tukeminen* sekä siihen liittyvä tilojen *viihtyisyyden ja leikkiin innostavuuden* tukeminen, tilojen *turvallisuus, toimivuus* ja *esteettömyys*, varhaiskasvatuksen *toimintamuoto* ja mahdollisesti rakennuksen muut *käyttötarkoitukset*, lasten ja henkilökunnan *määrä* sekä ympäristöstä tulevat vaatimukset, kuten asemakaava, kerrosten lukumäärä, tontin koko ja muoto. (RT 96-11003 2010; Opetushallitus 2016.)

Varhaiskasvatuksen *toimintamuotoja* ovat päiväkotitoiminta ja perhepäivähoito sekä muun muassa erilaiset kerho- ja leikkitoiminnat (Opetushallitus 2016, s.17). Myös se, tuleeko päiväkotirakennukseen vain päivähoiton mahdollisuus vai onko sen lisänä iltä-, yö- tai viikonloppuhoitomahdollisuus, vaikuttaa suunniteltaviin tiloihin. Toimintamuodon ohella rakennukseen mahdollisesti liitettävät muut *käyttötarkoitukset*, kuten koulu, kerhotilat tai vanhainkoti, määrittävät toteutusta.

Turvallisuuden suunnittelussa otetaan huomioon päiväkodin lasten, henkilöstön ja vierailevien henkilöiden turvallisuus pyrkimällä ehkäisemään erilaisia vaaratilanteita, jotka voivat aiheutua palotilanteesta, rakennuksen rakenteellisista tekijöistä, toimintavälineistä, häiriökäyttäytymisestä, rikoksista, hygienian puutteellisuudesta sekä tilojen esteellisyydestä ja muista tilallisista ongelmakohdista. Rakennuksen ulkopuolella on otettava huomioon myös piha-alueen ja muun lähiympäristön liikenne. Lasten kanssa vaaratilanteiden välttämiseksi on oleellista aikuisten valvonta, jota edesauttavat paitsi pienet ryhmäkoot ja aikuisten riittävä määrä, myös tilojen väliset hyvät näkö- ja kulkuyhteydet. (RT 96-11003, 2010, s.7.)

Päiväkotiryhmien koot ja lasten määrä vaikuttavat osaltaan lasten oppimiseen (Koskinen & Petramaa 2016, s.25-26). Päiväkotien suurentuneet ryhmäkoot ovatkin olleet viime vuosina keskustelun aiheena varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä. Varhaiskasvatuslaissa (36/1973, 5a§) ja sitä täydentävässä asetuksessa (239/1973, 6§) määritetään alle kolmivuotiaiden suurimmaksi sallituksi ryhmäkooksi

12 lasta, kun taas kolme vuotta täytäneillä vastaava luku on 24 lasta. Aikuisia näissä ryhmissä tulisi olla kolme kappaletta. Sopiva ryhmäkoon määrittely on kuitenkin haastavaa ja vaatisi tarkempaa tutkimista. Se riippuu iän lisäksi monesta asiasta, kuten paitsi fyysisestä ympäristöstä, mutta myös ryhmälle suunnitellusta toiminnasta, mahdollisista erityistarpeista sekä siitä, miten ryhmän lapset tulevat keskenään toimeen (Koskinen & Petramaa 2016, s.25-26).

Päiväkotitilojen **toimivuuden** kannalta tärkeitä tekijöitä ovat tiloissa ja tilojen välillä tapahtuvien erilaisten toimintojen ja liikkeen sujuvuus; mahdollisuus tilojen muunneltavuuteen toiminnan tarpeiden mukaisesti; tilojen terveellisyys, esteettömyys ja turvallisuus; toimivuus henkilökunnan työympäristönä sekä yleisesti mahdollisuus hyvään toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Ympäristön kalusteineen ja varusteineen tulee ottaa huomioon käyttäjien iän tai erityistarpeiden vuoksi vaihtelevat toimimismahdollisuudet sekä työntekijöiden ergonomia. Tilojen tervellisyyteen puolestaan vaikuttavat erityisesti puhtaus, ilman laatu ja lämpötila, mutta myös valaistus ja akustiikka. (RT 96-11003, 2010, s.7.)

3.3

OPPIMISEN JA KEHITYKSEN OSA-ALUEIDEN TILALLINEN TUKEMINEN

Seuraavissa osioissa on käsitelty fyysisen, motorisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen sekä toiminnallisten ja havainnollisten tekijöiden tukemista tilasuunnittelussa. Jokaisen osion lopussa on lisäksi asiaa kokoava kuva kehitystä tukevista tilallisista piirteistä.

3.3.1

Fyysisen ja motorisen kehityksen tukeminen

***Motorinen kehitys:** Kehon hallinnan kehitys, karkeamotoriikka (liikunnalliset toiminnot), hienomotoriikka (tarkkuutta vaativat toiminnot) sekä havaintomotoriikkaa (eri aistitoimintojen yhteistyö).*

***Fyysinen kehitys:** Kasvaminen.*

***Yhteydessä:** Terveys, hyvinvointi ja toimintakyky sekä uusien asioiden oppiminen.*

Fyysisen ja motorisen kehityksen tukemiseksi varhaiskasvatusympäristön tulisi kannustaa **monipuoliseen, vaihtelevaan** ja **koko kehoa tukevaan liikkeeseen** (Olds 1987, s.119-120). Lasten laajan liikkumisen tukeminen huomioidaan kuitenkin usein vain rakennusten piha-alueilla. Sisätilojen tuomat edellytykset liikkumiseen ovat tilojen kokojen vuoksi ulkotiloja ra-

joittuneempia, mutta ne tuovat liikkumismahdollisuuksiin oman lisänsä mahdollistamalla motoristen kykyjen harjoittelun sääolosuhteista riippumatta. (Weinstein 1987, s.179.) Tilallisia tekijöitä, jotka tukevat monipuolisesti liikkumista, ovat muun muassa: kaltevia pintoja liukumiseen; kalusteita keinumiseen; pehmeitä pintoja pyörimiseen, pomppimiseen ja törmäilyyn;

erilaisia objekteja tasapainoiluun; tiloja juoksemiseen; matalia kohtia ryömimiseen; köysiä, renkaita, puolia tai verkkoja roikkumiseen; rakennelmia tai pintoja kiipeämiseen (Olds 1987, s.120). Haastetta suunnitteluun luo varhaiskasvatustilosten lasten fyysisen ja motorisen kehityksen vaihtelevuus. Kiipeilyyn tarkoitettut puolat voivat olla liian kaukana toisistaan pienille lapsille tai liukumiseen tarkoitettu taso liian loiva isommille. Jotta lasten kehitystä tuettaisiin kattavasti, tulisi varhaiskasvatustiloissa tarjota lapsille monipuolisesti heidän **omantasoisiaan** motorisia taitoja edistäviä kalusteita, välineitä ja arkkitehtonisia ratkaisuja.

Tämä voidaan toteuttaa niin, että:

1. Samoista ratkaisuista on monta eri versiota.
2. Ratkaisuja voi muuntaa sopiviksi omille taidoille; esimerkiksi kiipeilyseinä, jossa kädensijojen paikat ovat vaihdeltavissa.
3. Ratkaisut antavat itsessään valmiiksi haastetta erilaisille motorisille taidoille; esimerkiksi tasapainoilupukki, joka kapenee toiseen päähän.

Liikkuminen tilassa opettaa lapsille motoristen kykyjen lisäksi asioita, joita opitaan liikkeen välityksellä, eli **etäisyyksien ja kolmiulotteisuuden hahmottamista, sijaintia tilassa ja tilallisia suhteita** (Olds 1987, s.120). Jotta liikkeen kautta saisi näitä tietoja, on selvitettävä, mikä saa lapset ylipäättään liikkumaan tilassa erilaisiin sijainteihin, korkeuksiin ja etäisyyksiin. Kuten aikaisemmin on mainittu,

Stenros & Aura (Stenros 1992, s.97) määrittelevät kokemukselliseksi liikkeen, joka käsittää sen mitä liikkujan mielessä tapahtuu liikkeen kuluessa. Koska kokemuksellisuuden kannalta **liikkeen päämäärä, tilan luonne ja tilan kiinnostavuus** ovat oleellisia, on näitä tekijöitä hyvä tukea myös lapsille suunnitelluissa tiloissa. Tarpeeksi kiinnostavia päämääriä syntyy luonnollisesti esimerkiksi toisten ihmisten, objektien ja toimintojen avulla, mutta yksi oleellinen liikkeeseen kannustava voima on myös kuvittelu. Kiinnostava tila synnyttää mielikuvia, eli tietynlaisia skeemoja, jotka ovat valmiutta havaita kuviteltu kohde ja suunnitelmia tiedon hankkimiseksi mahdollisesta ympäristöstä (Stenros 1992, s.109). Kuvittelu innostaa tutkimaan tilaa mielikuvien pohjalta. Tilassa liikkujan mielenkiinnon ja tarkkaavaisuuden ylläpitämiseksi Stenros (Stenros 1992, s.99) ehdottaa **pitkiä tilasarjoja** ja tilasarjoissa esiintulevia **johtolankoja**. Tilasarjat koostuvat eriluonteisten tilojen kokonaisuudesta, jolla on alku, keskikohta ja pääte, sekä tilassa syntyvällä liikkeellä on suunta. Johtolanka puolestaan muodostaa tilasarjassa vihjeitä tulevasta ilmestymällä vuorotellen näkyviin ja katoamalla. Se voi olla muun muassa objekti, näkymä tai monta, jollain tavalla yhteneväistä, elementtiä (esim. väri tai materiaali). Tilasarjan kiinnostavuutta voi lisätä liikkeen suuntaisten pystypintojen **jaksotuksella; poikittaisilla näkymillä**; erilaisilla **elementeillä**, jotka muuttavat suhdetta toisiinsa liikuttaessa, sekä monenlaisella **vaihtelulla**, kuten suunnan ja nopeuden vaihtelulla. (Stenros

1992, s.97-99.) Suunniteltaessa lapsille on kuitenkin otettava huomioon erityisesti aikaisempien tilakokemusten vähäinen määrä ja tästä johtuva ennako-oletusten, skeemojen, vasta alussa oleva kehitys. Oppimisen ja skeemojen kehittymisen myötä ihminen alkaa havaita yhä yksityiskohtaisempia asioita ympäristöstään (Stenros 1992, s.91). Tämä on hyvä muistaa suunniteltaessa lapsille tiloja ja tilasarjoja; kokemuksellisuutta lisäävien tekijöiden, kuten

johtolankojen, ei kannata olla huomattavissa vain tarkkaavaiselle katsojalle, vaan niitä voi olla hyvä jopa korostaa esimerkiksi *valolla, väreillä* tai *tekstuureilla*. Toinen tärkeä huomio on *lasten mittakaava*. Mietittäessä tilan kiinnostavuutta, on otettava huomioon, että pituudestaan johtuen, lapset havainnoivat tilaa eri korkeudelta kuin aikuiset, mikä puolestaan vaikuttaa muun muassa tilassa avautuvien näkymien suunnitteluun.

3.3.2

Sosioemotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukeminen

Sosiaalinen kehitys: Eri yksilöiden välinen vuorovaikutus, vuorovaikutus sosiaalisen yhteisön kanssa, erilaisten mallien omaksuminen sekä samaistuminen.

Emotionaalinen kehitys: Persoonallisuuden ja tunne-elämän kehitys.

Kognitiivinen kehitys: Tiedollinen toiminta, kuten tulkitseminen, selittäminen, päättely, arviointi, päätöksenteko ja muistaminen, looginen ajattelukyky sekä luovuus ja ongelmanratkaisukyky.

Itsetunto kehittyy tilassa, joka heijastaa lapsen läsnäoloa ja persoonallisuutta. Tähän päästään ensinnäkin sisällyttämällä tilaan tekijöitä, jotka välittävät tietoa tilaa käyttävien **lasten yksilöllisyydestä** ja **tärkeystensä**. Tavallisin esimerkki on seinille ripustetut lasten piirustukset ja muut työt. Lasten pitäisi kuitenkin päästä vaikuttamaan myös esillepanoon ja osallistumaan muutosten suunnitteluun. Toinen itsetuntoa lisäävä asia on **kyky toimia ympäristössä**. Jotta lapset tuntuivat pystyvänsä tekemään tarpeeksi haluamia asioita, tulisi ympäristön olla lapsen mittakaavassa, eli ikkunoiden, pesualtaiden, ovenkahvojen sekä lelujen, välineiden ja materiaalien tulisi olla lasten ylettyvillä. Kolmanneksi varhaiskasvatustilan tulisi olla **lasten hahmotettavissa**, jotta tiloissa tapahtuvan tekemisen suunnittelu olisi mahdollista. Helposti tunnistettavat fyysiset elementit sekä tieto niiden sijainneista suhteessa toisiinsa auttavat ymmärtämään tilallisia järjestelyjä. Lapset tunnistavat **si-**

jaintinsa pääasiassa lähellä olevien fyysisten tekijöiden perusteella, kun taas aikuiset käyttävät tunnistamiseen myös etäämpänä olevia tekijöitä. Jos tällaisten merkkien paikka tilassa muuttuu, saattaa pienimmille lapsille tulla vaikeuksia uuden järjestyksen ymmärtämisessä. Erilaiset rajat, kuten seinäkkeet, sermit, maton reunat ja kuviot lattiassa, toimivat hyvin edellä mainittuina fyysisinä merkkeinä, mutta auttavat myös tunnistamaan erilaisia **käsitteitä**, kuten sisällä-ulkona ja päällä-pois päältä. Koska lapset kokevat tilaa voimakkaasti kehon ja aistien kautta, on luonnollista, että he myös osittain muistavat tilajärjestelyt paremmin tilaan sijoittuvien toimintojen avulla. Tilojen sijainnit on helpompi hahmottaa silloin, kun niihin sijoittuu tiettyjä selkeitä ja pysyviä toimintoja, kuten kotileikit, palikkaleikit sekä piirtäminen ja askartelu. (Weinstein 1987, s.162-164.)

” Over here we make lots of things, and here, we find things out. This is where we pretend, and build, and be as grown-up as anything. And this is a nice quiet place where the puzzles and books are – you can’t ride a trike or play balls or bring sand in here. This is a good place to be.”

– Neljävuotias lapsi kuvailee päiväkotinsa tiloja (Weinstein 1987, s.164)

Lasten oppimisen kannalta on myös tärkeää, että päiväkoti tuntuu **mukavalta ja viihtyisältä** paikalta. Tämä on erityisen oleellista päiväkodin aloittavilla lapsilla, sillä he joutuvat totuttelemaan aivan uudenlaiseen ympäristöön. Päiväkodin sisääntulo ja siirtyminen tilasta toiseen ovat merkittäviä tekijöitä, kun pyritään luomaan sisään tulevalle lapselle tunne houkuttelevista ja samalla kodikkaan tuntuisista tiloista. Näkymät sisääntuloista ja siirtymätiloista edemmäs muihin tiloihin, joissa on esillä paljon erilaisia toimintamahdollisuuksia sekä tilallisia tekijöitä, auttavat herättämään lapsen kiinnostuksen ja toimivat houkuttimena etenemiselle. Viihtyisyyteen ja mukavuuteen päästään lisäksi oikeanlaisilla mittakaava-, väri-, materiaali- ja valaistusvalinnoilla sekä muilla havainnoinnin kannalta oleellisilla tekijöillä. Mukavuuteen kytkeytyy mo-

nesti myös mahdollisuus rauhoittumiseen. Weinstein (1987, s.165) esittää, että **rauhottumiseen** tarkoitettujen tilojen tulisi sisältää pehmeitä ja kosketuksesta muokkautuvia materiaaleja: säkkituoleja, tyynyjä, mattoja, hiekkaa, muovailuvahaa, vettä, maaleja ja jopa lemmikkieläimiä. Lapset tarvitsevat myös runsaasti eri tyyppisiä tiloja voidakseen valita itselleen ja sen hetkiselälle **mielialalleen sopivimman paikan**. Päiväkodissa on hyvä olla mahdollisuus rauhoittumiseen ja tapahtumien läpikäymiseen sellaisissa tiloissa, joissa voi olla yksin. Tuntuakseen yksityiseltä, näiden tilojen ei kuitenkaan tarvitse olla täysin suljettuja, sillä tilojen umpinaisuus saattaa jopa tehdä tilat vähemmän houkutteleviksi. Lapset haluavat nähdä piilopaikastaan sen, **mitä ympärillä tapahtuu**. Jotta yksin oleminen olisi mielekäästä, tilojen tulisi tarjota lapsille materiaaleja yksin leikkimiseen eli esimerkiksi kirjoja, rakennuspalikoita ja piirustusvälineitä. (Weinstein 1987, s.165-167.)

Osa kognitiivista kehitystä on kielen kehittyminen. **Kielen kehittymistä** voidaan fyysisessä varhaiskasvatusympäristössä tukea paitsi luomalla tiloja sosiaalisille tilanteille ja yhteisleikeille, myös tarjoamalla houkuttelevia alueita kirjojen lukemiseen ja selailuun sekä satuhetkiin. Satuja voi tuoda osaksi lasten päivää **keskitettyinä luku- ja kuuntelunurkkauksina** tai yhdistämällä ne **muiden toimintojen alueisiin**. (Weinstein 1987, s.173-174.)

Varhaiskasvatusikäisten lasten kyky **loogiseen (loogis-matemaattiseen) ajatteluun**, kuten asioiden

luokitteluun ja järjestelyyn sekä yhteyksien ja lukumäärien ymmärtämiseen, ei ole vielä täysin kehittynyttä. Sen tukemiseksi voidaan kuitenkin tarjota runsaasti esineitä, leikkivälineitä, kalusteita ja arkkitehtonisia elementtejä, jotka **vaihtelevat esimerkiksi mitoillaan** sekä innostavat **tutkimaan, vertailemaan, järjestelmään ja laskemaan**. Välineille ja esineille tulee lisäksi varata tarpeeksi tilaa lajiteltuun säilytykseen. (Weinstein 1987, s.174-175.)

Sosiaalinen maailma ja siihen liittyvät tunteet kehittyvät yhteisleikeissä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Koska päiväkotikäiset lapset leikkivät usein pienissä 2-4 hengen ryhmissä, on heidän käyttämiensä tilojen hyvä olla jaettavissa **pienempiin tarkasti määritettyihin leikkialueisiin**. Alueiden pienen koon nähdään lisäävän lasten kykyä keskittyä ryhmän yhteiseen toimintaan ja vähentävän riitatilanteita. Erityisesti **mahdollisuus erilaisiin roolileikkeihin** auttaa toimimaan muiden kanssa yhteistyössä ja kuvittelemaan asioita toisten kannalta, mikä puolestaan kehittää monia tunteita, kuten empatiaa. Toisaalta myös ympäristön runsas toimintavaihtoehtojen ja leikkimateriaalien määrä vähentää lasten kesken syntyviä riitoja ja innostaa sosiaaliin leikkeihin. (Weinstein 1987, s.168.)

Symbolileikeillä on huomattava rooli lasten kognitiivisessa, sosiaalisessa ja emotionaaliossa kehityksessä. Niiden merkitys kasvaa lasten leikeissä suunnilleen kahden ja viiden ikävuoden välillä. Aluksi **todellisuutta jäljit-**

televä ympäristö stimuloi lapsia paremmin leikkimään, mutta myöhemmin lapset alkavat kaivata ympäristöä, joka antaa **enemmän valinnanvara** mielikuville. Tästä syystä nuoremmille lapsille tulisi tarjota alueita, joilla on runsaasti erilaisia todenmukaisia leikkivälineitä, kuten autoja bensa-asemineen ja nukkeja kotineen. Vanhemmat lapset tarvitsevat puolestaan nuorempia enemmän myös symbolisia välineitä, kuten laatikoita, palikoita ja muovailumassaa. (Weinstein 1987, s.171-172.)

Weinstein (1987, s.176) esittää, että myös lasten **ongelmanratkaisukykyyn ja luovuuteen** voi vaikuttaa etenkin leikin välityksellä. Jos lapset saavat etsiä käsillä olevaan ongelmaan ratkaisuja leikin avulla, heidän löytämiään ratkaisuja on **enemmän ja ne ovat luovempia**. Lapsille suunniteltujen tilojen on oleellista tukea edellä mainittuja kykyjä erityisesti **ilmaisu- ja draamaleikeille tarkoitetuilla alueilla**, jotka ovat hyvin varustettu eri-ikäisille lapsille sopivilla leikkivälineillä ja -materiaaleilla. Tilloissa on lisäksi tärkeää olla mahdollisuuksia käyttää välineitä, materiaaleja ja huonekaluja, joilla ei ole tarkasti ennalta määrättyä käyttötarkoitusta, vaan joilla voi **leikkiä luovasti monin eri tavoin**. (Weinstein 1987, s.176-177.)

Pienten lasten **keskittymiskyvyn** tukemista pohdittaessa on hyvä ottaa huomioon, että keskittymiskyky on yhteydessä lapsen **sen hetkiseen toimintaan**, käytössä olevien välineiden ja materiaalien **käyttötapoihin** sekä **toimintojen sijoittumiseen**

suhteessa toisiinsa. Weinsteinin (1987, s.177) mukaan tietyt leikit usein kiinnostavat lapsia pidemmän aikaa kuin toiset. Lapset leikkivät kauimmin muun muassa taide- ja roolileikkejä, rakenteluleikkejä sekä leikkejä, jotka vaativat hiukan lihasvoimaa. Usein lyhyimmän aikaa lapsia puolestaan kiinnostavat kirjat, erilaiset vetolelut ja kulkuvälineet sekä tapahtumat, joissa katsotaan ja keskustellaan (esimerkiksi näyttelyt). Tässä on kuitenkin huomiotava se, että leikkien mielenkiintoisuus muuttuu lapsen vanhetessa, ja muun muassa roolileikeistä kiinnostutaankin usein vasta kolmannen ikävuoden tienoilla. Kuten ongelmanratkaisukyvyssä ja luovuudessa, myös keskittymiskyvyssä välineiden ja materiaalien runsailla käyttömahdollisuuksilla on positiivinen vaikutus. Välineet, joilla on vain yksi selkeä käyttötarkoitus, kiinnostavat lapsia vähemmän aikaa kuin välineet, joille on mahdollista keksiä **monia käyttötarkoituksia** ja jotka ovat esimerkiksi **muunneltavissa** tai **hajotettavissa osiin**.

Näiden ominaisuuksien hyödyntäminen voisi olla kannattavaa kalustus- ja tilasuunnittelussakin. Keskittymiskykyä voi olla myös mahdollista tukea sijoittamalla luonteeltaan **vastakkaiset toiminnot etäälle toisistaan**. Näin ollen lyhyen keskittymisajan toimintojen kannattaa olla etäällä pidemmän keskittymisajan toiminnoista sekä vastaavasti meluisien etäällä hiljaisista ja sotkua aiheuttavien etäällä siisteistä. Esimerkiksi lukunurkkaus voi olla vetävämpi ollessaan kauempana pallikarakentelulle varatusta alueesta. Toimintojen sijoittumisen lisäksi tilojen jakaminen hyvin **määritellyiksi alueiksi, kulkutilojen erottaminen toiminta-alueista** sekä lapsille tarjottava **riittävä määrä tekemistä** ovat keskittymisen kannalta tärkeitä tekijöitä. (Weinstein 1987, s.177-179.) Prescott (1987, s.76) esittää, että erittäin hyvä vapaaseen leikkiin tarkoitettu tila tarjoaa yhtä lasta kohden 4-5 erilaista tekemismahdollisuutta, kun taas alle 2 erilaista mahdollisuutta koetaan liian vähäiseksi.

3.3.3

Havainnoinnin ja toimimisen tukeminen

Havainnointi

Keho- ja aistihavainnot:

Näkö-, kuulo-, tunto- ja hajuaistin sekä tasapainon, kehon liikkeen, kehon sijainnin ja kehon koon välityksellä.

Yhteydessä:

Tiedot, oletukset, aikaisemmat kokemukset ja senhetkinen tunnetila.

Varhaiskasvatusympäristön suunnittelussa voidaan tukea lasten havainnoinnilla tapahtuvaa tiedonsaantia sekä vaikuttaa ympäristöstä syntyviin kokemuksiin ja tunteisiin. Tilan, sijainnin ja etäisyyksien hahmottamista helpottavat, paitsi mahdollisuus **monipuoliseen liikkumiseen** ja **pääsy eri sijainteihin**, myös muun muassa kolmiulotteisuutta esille tuovat **valon riittävä määrä** ja valo-varjokontasteihin vaikuttava **valon suunta**. Havainnoinnin kannalta oleellista on lisäksi havainnoijan mukanaan kaikille kantava mittatikku, eli oma keho. Lapsen kasvavat ja kehon mittasuhteet muuttuvat heidän päiväkodissaan viettämäänsä aikana. Suunnittelulle luokin haastetta tilan erikokoisten käyttäjien **toimimisen mahdollistaminen** niin, että saatava kokemus on kaikille mielekäs.

Ulos avautuvat ikkunat tarjoavat päiväkotikäiselle visuaalisin havainnoinnista saatavaa tietoa vuoden- ja vuorokaudenajoista, säästä, ympäröivästä fyysisestä maailmasta sekä yhteisöstä, johon päiväkotikuuluu. Päiväkotirakennuksen on hyvä olla avoin ympäristölleen ja mahdollistaa lasten havainnointi. Visuaalisten havaintojen lisäksi myös esimerkiksi mahdollisuus kuulla sateen ropina, tuntea ulkoilman kostea viileys ja haistaa märän maan tuoksu ovat tärkeitä syntyvien kokemusten kannalta. Yhteys ulko- ja sisätilojen välillä voidaan toteuttaa **havainnollisena**, kuten lasiseinän visuaalinen yhteys ja tuuletusikkunan hajuyhteys, tai **siirtymäyhteytenä**, kuten kulkuyhteys oven kautta. Yhteys voi tapahtua myös **välitilan kautta**, jolloin välitila voi olla tuoksuja, lämpötiloja ja ääniä paremmin sisäänsä päästävä puolilämmin tila.

Koska lapset havainnoivat kattavasti kaikilla aisteillaan ja kehollaan, on tärkeää huomioida jokainen havainnoinnin muoto arkkitehtonisten elementtien ja tilojen suunnittelussa. Erityisen tärkeää tämä on noin kahden vuoden ikään asti, minä aikana lapsi kokee asioita enemmän aisteilla ja keholla kuin ajattelemalla ja suunnittelemalla. Toisaalta myös toiminnan suunnittelun mahdollisuutta on tuettava vanhemmilla lapsilla helpottamalla tilan ja tilassa olevien tekemismahdollisuuksien havaitsemista. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi **korostamalla toimintoja** tai **jäsentelemällä tilaa** värein, materiaalein, tekstuurein, valoin ja fyysisin elementein. Myös tilan akustiikalla voidaan luoda tilaan toimintoja tukevaa **luonnetta**. Akustiikkaan ja siitä syntyvään mielikuvaan tilan koosta ja muodosta voidaan vaikuttaa tilan sulkeutuneisuuden asteella sekä absorboivien ja heijastavien pintojen suhteella.

Varhaiskasvatusympäristön tulisi olla tilaan kohdistuvan mielenkiinnon ja aistien ylläpitämiseksi aistimuksellisesti sopivan runsas, vaihteleva ja muuntautuva. Esimerkiksi lasta lähellä olevien pinnat on hyvä toteuttaa riittävän monella erilaisella materiaallilla tuntoaistin stimuloimiseksi. Havainnollisten tekijöiden kokonaisuutta tarkastellessa tulee varmistaa, ettei suunnittelun lopputulos ole kuitenkaan aistimuksellisesti äärimmäisen vaihteleva, sillä liian runsas variaatio voi saada tilan tuntumaan levottomalta.

Eräs tutkimisen arvoinen keino ympäristön aistimuksellisuuden ja muuntautuvuuden ylläpitämiseksi on interaktiivinen arkkitehtuuri, joka reagoi esimerkiksi kosketukseen ja ääneen tai muuntautuu erilaisten tekijöiden, kuten ilmankosteuden vaikutuksesta. Tämän kaltainen niin sanottu **älykäs arkkitehtuuri** avaa uudenlaisia mahdollisuuksia tilojen luonteiden vaihtelevuuteen, tilojen aistittavuuteen ja lasten mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ympäristöönsä.

Tiloissa toimiminen ja yleiset toimintamallit

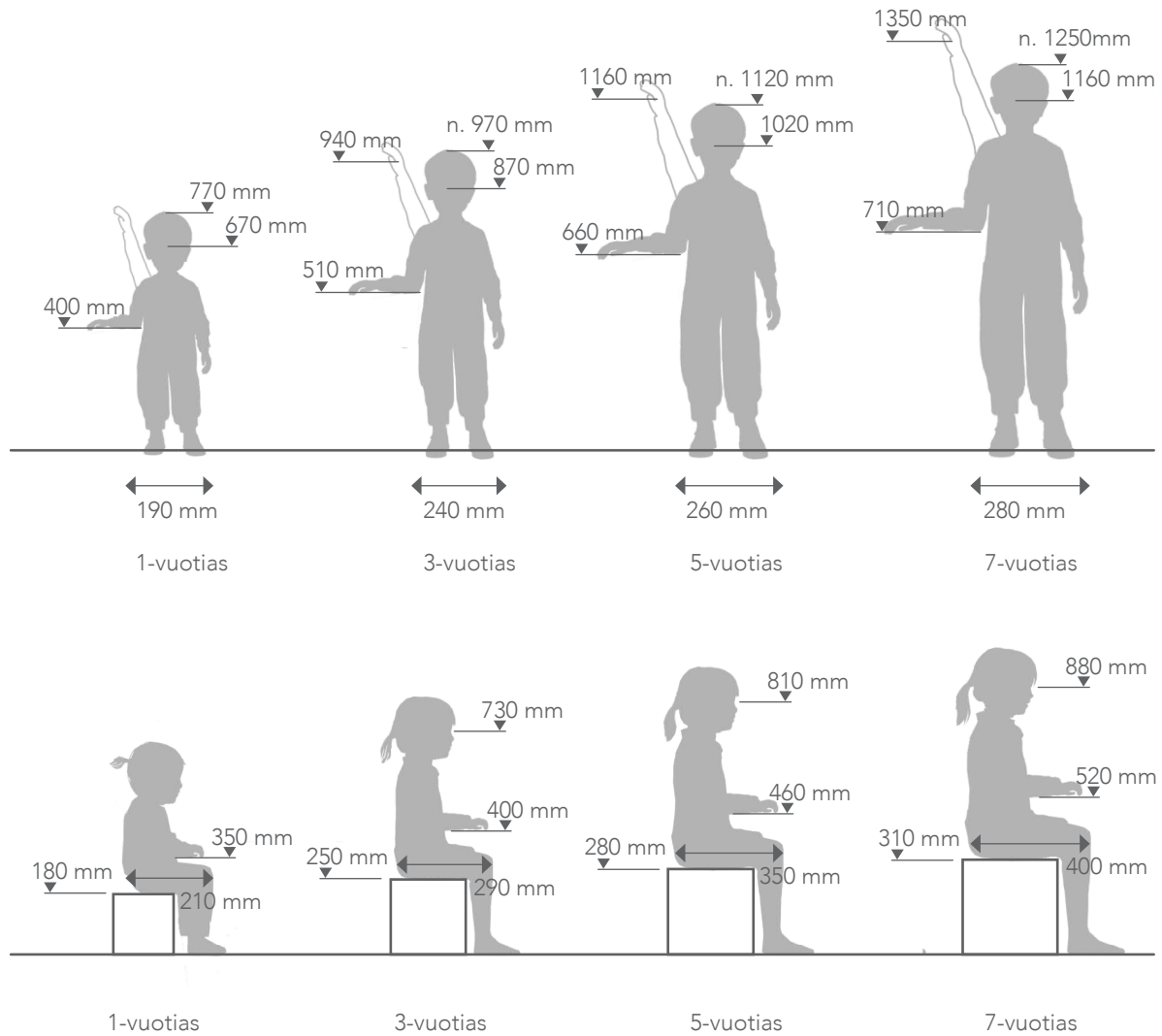
Erilaisia *toimintamalleja* omaksutaan toimimalla yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa, seuraamalla muiden tekemisiä ja kokeilemalla toimimista itse. Varhaiskasvatukseen lapset opettelevat monenlaista päivittäistä toimimista, mutta tässä diplomityössä sisätilojen suunnittelun kannalta tärkeiksi yleisiksi toimintamalleiksi luetaan syöminen, peseytyminen ja wc:ssä käynti, lepääminen ja lepäämäänmeno, pukeutuminen ja riisuutuminen sekä tavaroiden löytäminen, ottaminen ja laittaminen paikoilleen. Monille näistä toiminnoista on omat tiettyjä ominaispiirteitä noudattavat *tilatyypinsä*, mutta osan kohdalla sijoittumisessa on enemmän valinnanvaraa. Päiväkodin tilatyypit voidaan jakaa pääkäyttötarkoituksen mukaan eteistilaan, kurateiseen, pesu- ja wc-tiloihin, ryhmä- ja pienryhmätiloihin, varastoihin, keittiöön, ruokailutilaan, saliin/monitoimitilaan sekä mahdolliseen kerhotilaan.

Toimimiseen ja toimintamallien omaksumiseen liittyvät oleellisesti myös varhaiskasvatustilojen ja tilakokonaisuuden *monikäyttöisyys, muunneltavuus toiminnan tarpeiden mukaan* sekä *yhteyksien sjuvuus* tilasta ja toiminnosta toiseen. Rakennuksen on hyvä olla muunneltavissa paitsi eriluonteisten toimintojen ja vaihtelevien käyttäjämäärien mukaan, myös rakennuksen käyttöiän aikana tapahtuvien isompien muutosten mahdollistamiseksi. Muunneltavuus voi siis käsittää kevyttä tilojen jaka-

mista ja yhdistelyä, esimerkiksi liukutai kalusteseinillä, tai mahdollisuutta muuttaa kantamattomien rakenteiden sijaintia esimerkiksi tilojen käyttötarkoituksen vaihtuessa. Omat mahdollisuutensa muunneltavuuteen tuo yhteishankerakentaminen, jossa päiväkodin kanssa samaan rakennukseen tai rakennuskokonaisuuteen yhdistetään muuta toimintaa. Tällöin osa tiloista voi olla yhteisiä ja niiden käyttö vuoroteltavissa. Yhteiskäyttö kannustaa vuorovaiikutukseen kahden toiminnan välillä ja parhaimmillaan tuo myös ympäröivän yhteisön osaksi päiväkodin arkea.

Päiväkotiympäristön tulisi siis mahdollistaa toimintamallien oppiminen ensinnäkin ottamalla huomioon *lasten mitat*, esimerkiksi vaihtelevan kokoisin kiintein kalustein tai lasten toimimista helpottavin apukalustein. Myös lasta avustavan *aikuisen toiminnan helpottaminen* on otettava huomioon. Toiseksi ympäristössä tulisi olla hyvät havainnointi- ja kulkuyhteydet tiloissa ja tilojen välillä, joissa aikuiset tai toiset lapset toimivat. Ikkunat ja aukot väliseinissä tai hyvien näköyhteyksien piilopaikat toimivat erinomaisesti tällaisessa *tarkkailussa*. Kolmanneksi tilojen tulisi tukea lasten toimintaa erilaisissa kokoonpanoissa; *yksin, rinnakkain ja ryhmässä*. Tässä auttavat huomattavasti monikäyttöisyys ja muunneltavuus, kun tiloja pyritään jakamaan ja yhdistämään sopiviksi erikokoisille lapsiryhmille.

Lasten mittoja



Kuva 6. 1-7 -vuotiaiden lasten keskimääräisiä mittoja. Pituudet, silmien korkeudet sekä ylin korkeus, johon he kädellä ulottuvat. (Perustuu lähteisiin RT 09-11137 2014, s.2-3; Woodson et al. 1992.)

Leikki ja leikinkaltainen luova toiminta

Leikkejä sekä leikinkaltaisia muita kokeilevia ja luovia toimintoja, joihin päiväkotitiloissa tulisi olla mahdollisuus ovat esimerkiksi satuhetket ja -leikit, materiaalileikit, rakenteluleikit, musiikki- ja kuunteluleikit, taide-toiminta, tanssi, roolileikit, seikkailuleikit sekä kilpailu- ja fyysiset leikit. Leikki voi syntyä tilassa spontaanisti tai siihen voidaan epäsuorasti kannustaa. Pienimmät lapset kaipaavat usein aikuisten avustusta kiinnostavan leikin ylläpitämisessä, siinä missä vanhemmille lapsille on hyvinkin tärkeää saada oma leikkirauha. Vaikka vanhemmat lapset osaavatkin jo monesti keksiä leikkejä ja pitää niitä yllä, voivat aikuiset epäsuorasti auttaa leikkien syntymisessä, esimerkiksi ***järjestämällä*** ja ***varustamalla*** leikkitiloja vaihtelevia leikkejä tukeviksi. Välineiden ja kalusteiden uudelleenjärjestelyn lisäksi myös tilojen on hyvä olla ***muunneltavissa*** erilaisia leikkejä ja leikkijämääriä varten. Ainakin osan näistä järjestelymahdollisuuksista tuli-

si olla lasten ***itse toteutettavissa***. Lasten pitää voida leikin aikana spontaanisti muokata leikkiinsä sopivia alueita ja joskus myös hakeutua leikkirauhaan, esimerkiksi toiseen huoneeseen tai verhon taakse. Leikkivälineitä ja -paikkoja tulee olla runsaasti ja monia samankaltaisia, sillä parhaimmista syntyy etenkin alle kolmevuotiaiden keskuudessa herkästi riitoja. Välineet tulisi myös säilyttää niin, että pienimmätkin lapset ylettyvät ***valitsemaan ja tutkimaan*** eri vaihtoehtoja.

Lapsilla tulisi olla lisäksi mahdollisuus halutessaan tutustua tieto- ja viestintäteknologiseen toimintaan. Tätä varten ympäristössä tulisi olla välineitä, sovelluksia ja pelejä. Toisaalta taas digitaaliset oppimisympäristön sulauttaminen arkkitehtuuriin vapaan tutkimisen, kokemisen ja vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi on varteenotettava vaihtoehto. Esikouluikäisillä tietotekniikka on myös osa valmisteltua oppimista, joka usein tapahtuu esiopetustiloissa.

Kuva 7. (Viereinen sivu)

Leikit ja luova toiminta.

(Perustuu edellisiin kappaleisiin.)

Eri-ikäisten lasten leikkejä tukevat tilat.

Esimerkiksi:

- Mahdollisuus muuntaa tilat tietynikäisten lasten eri leikkejä varten.
- Mahdollisuus muuntaa tilat eri ikäisten lasten tietynryppisiä leikkejä varten.

Mahdollisuus toimia erikokoisissa ryhmissä tai yksin:

tilan jakaminen tai yhdistäminen erikokoisiksi alueiksi.

Alle 3-vuotiaat:

toimiminen usein aikuisen kanssa, yksin tai rinnakkain toisen lapsen kanssa.

Yli 3-vuotiaat: toimiminen usein rinnakkain tai ryhmissä toisten lasten kanssa.

Leikit ja luova toiminta

Mahdollisuus käyttää tiloja haluamallaan tavalla!

Erityisesti alle kolmevuotiaiden ryhmissä **runsaasti välineitä, kalusteita ja paikkoja** leikkiin ja muuhun toimintaan!

Kiinnostavimpia tarvitaan **useampia samanlaisia** tai vastaavia.

Kaiken tulee olla lasten **ulottuvilla ja käytettävissä**, jotta leikki on heidän hallinnassaan.

Mahdollisuus monenlaiseen toimintaan.

Rakenteluleikit

Majanrakennus, palikka- ja materiaalirakentelu. Esim. roolileikkejä tukeva rakentelu.

Symboli- ja roolileikit

Erilaisten roolien leikit, kuten: kotileikit, seikkailuleikit ja näytelmäleikit. Esineiden symbolinen käyttö.

Esinetoiminta-leikit

Todellisuutta jäljittelevät leikit, kuten auto-, eläin- ja nukkeleikit. Aikuisten jäljittelemisen.

Satuhetket ja -leikit

Lukeminen, katselu, kuuntelu, satuleikit.

Sääntöleikit

- Kilpailuleikit
- Piirileikit
- Kiinniottoleikit
- Piiloleikit
- Hyppelyleikit
- Pilailuleikit
- Taputusleikit
- Seuraleikit
- Palloleikit

Fyysiset leikit

Fyysinen leikkiminen ilman varsinaisia sääntöjä.

Tanssi

Vapaa tanssi ja tanssileikit

Musiikki- ja kuunteluleikit

Soittaminen, kuuntelu ja laulaminen.

Taidetoiminta

Piirtäminen, maalaus, muovailu, askartelu.

leikin ja luovan toiminnan TUKEMINEN ERI IKÄKAUSINA

1-2 VUOTTA

Esinetoimintaleikit. Ympäristössä seikkailu. Usein erityisesti isot esineet kiehtovat.

Todellisuutta näyttävän tai sitä jäljittelevän ympäristön tarjoaminen.

Virikkeellinen leikkiympäristö ja erilaiset aistivaikutelmat tärkeitä.

Pääasiallinen **leikkikumppani** usein aikuinen, mutta myös lasten rinnakkaisleikit yleistyvät.

Aikuiselta apua ja vinkkejä leikkiin sekä leikkiympäristön järjestelyyn.

Tilojen tulisi tukea lasten mahdollisuuksia **osallistua aikuisten toimiin**, kuten ruuanlaittoon ja siivoamiseen.

Yhteis- ja rinnakkaisleikit ovat vielä haastavia ja niissä syntyy kiistoja. Näitäkin leikkejä kannattaa silti tukea ympäristössä, sillä ne kehittävät sosiaalisia taitoja.

Mahdollisuus **kiipeilyyn, keinumiseen ja roikkumiseen**. Liikkuessa tapahtuu vahinkoja, joten lasten turvallisuus on huomioitava erityisesti liikuntaleikeille tarkoitetuissa tiloissa.

2-3 VUOTTA

Esinetoimintaleikit ja ympäristöä jäljittelevät **symbolileikit**. Symbolileikkien merkitys kasvaa 2-5 ikävuodesta lähtien. Edelleen myös fyysisen ympäristön tutkiminen tärkeää.

Enemmän mielikuvitukselle tilaa jättävän ympäristön tarjoaminen (esineiden ja ympäristön symbolinen käyttö).

Itsenäisen toimimisen kokeilu noin 3 vuotiaana erilaisissa kuvitteellisissa tilanteissa yksinkertaisten ja katkonaisten **roolileikkien** muodossa.

Toiminnan sosiaalistuminen (puhetaito).

Tilojen tulisi tukea kasvavassa määrin lapsen **itsenäistä toimimista**, vaikka lapsi haluaakin edelleen **osallistua myös aikuisten tekemisiin**.

Varsinaiset **lelut** kiinnostavat lasta kasvavassa määrin. Tämä vaikuttaa erityisesti lelujen säilytysmahdollisuuksiin.

Mahdollisuus juoksuun, tasapainoiluun, tanssiin, potkimiseen, keinumiseen ja hyppimiseen.

Käsinäppäryys sekä kyky tehdä käsillä ja jaloilla eri asioita paranevat. Taidetointa ja erilaiset **liikuntaleikit** alkavat helpottua.

3-5 VUOTTA

Symboli- ja roolileikit jatkuvat ja kehittyvät.

Liike- ja tuntoaistin merkitys vähenee suhteellisesti, kun kuulo- ja näköaisti tarkentuvat.

Pienetkin **ympäristön elementit**, kuten materiaalit, motivoivat lasta leikkimään.

Mielikuvitus voimistuu, kun leikkeihin syntyy aluksi teemoja ja myöhemmin kokonaisia juonia. Vaatimukset ympäristön **muunneltavuudesta** erilaisiin leikkeihin sopivaksi kasvavat: erilaisia rooleja, juonia ja kuviteltuja tilanteita tukeva ympäristö.

Lapset leikkivät usein **rinnakkaisleikkijä**, joissa katsovat mallia toisiltaan. Varsinaiset **ryhmäleikit** alkavat noin 4 vuoden iässä (ryhmän koko silti vielä pieni).

Lapset ovat hyvin kiinnostuneita edelleen **liikunnallisista leikeistä**.

Liikkeisiin tulee 4-5 vuoden iässä enemmän voimaa. Koska liikkuminen on myös usein uhkarohkeaa lihasten ja kykyjen kokeilemistä, on tilojen vastattava tähän mahdollistamalla liikkuminen turvallisesti.

5-7 VUOTTA

Kiinnostus alkaa siirtyä symbolileikkeitä **sääntöleikkeihin** noin 6 ikävuodesta lähtien.

Ryhmäleikit yleistyvät entisestään ja kehittyvät pidempikestoisemmiksi (n. 2-4 lasta).

Mahdollisuus oman tahdon mukaiseen itsenäiseen toimimiseen. **Uuden kokeilu** ja luominen kiinnostavat.

Lapsi kokeilee liikuntaleikkien yhteydessä **haastavampia liikesarjoja**. Lapsi myös osaa yhdistää kuulemansa liikkeisiin, joten ikäkausi on otollinen esimerkiksi tanssille.

Nopea fyysinen kasvu saattaa vaikeuttaa liikkeiden hallitsemista, joten **motorinen harjoittelu** on edelleen tärkeää.

Fyysinen ympäristö ja eri sijainnit kiinnostavat enemmän. Tilojen tulisi tarjota mahdollisuus päästä erilaisiin sijainteihin.

Käden ja silmän yhteistyö sekä visuaalinen havainnointikyky kehittyvät entisestään. Taiteellisessa luomisessa **värit ja muodot** ovat tärkeitä.

Kyselee ja kasvattaa sanavarastoa. Mahdollisuuksia tarinoille, aikuisten kanssa juttelulle ja ylipäätään **tiedon hankkimiselle**.

Kuva 8.

Leikin ja luovan toiminnan tukeminen eri ikäkausina.
(Perustuu edellisiin kappaleisiin.)

4

OPPIMISTA JA
KEHITYSTÄ TUKEVAT
PÄIVÄKODIN
TILALLISET
PÄÄPIIRTEET

4.1

PÄÄPIIRTEET JA PÄIVÄKODIN ARKKITEHTONINEN KOKONAISUUS

Päiväkodin arkkitehtonisen kokonaisuuden voidaan ajatella muodostuvan tilallisten elementtien kokonaisuuksista ja niitä ohjaavista tekijöistä (ks. kuva 9) (Stenros & Aura 1984, s.171.) Pienten lasten oppimista ja kehitystä tukevan päiväkodin arkkitehtonista kokonaisuutta ohjaavia tekijöitä ovat aikaisemmin mainitut lasten fyysisestä ja motorisesta kehityksestä, sosioemotionaalisesta ja kognitiivisesta kehityksestä sekä havainnoinnista ja toimimisesta syntyvät vaatimukset. Näistä vaatimuksista on seuraavaksi muodostettu kolme pääpiirrettä, jotka luonnehtivat hyvää oppimista ja kehitystä tukevaa päiväkotia. Tarkoitus on auttaa suunnittelijaa muistamaan ja ymmärtämään niitä tilallisia ominaisuuksia, jotka tukevat oppimista ja kehitystä, ja joiden pohjalta voi lähteä rakentamaan päiväkotisuunnitelmaa. Koska piirteet kuvastavat kolmea teoreettista ympäristöä, joista jokaisella on omat erityiset ominaisuutensa, ei mikään piirteistä toimi yksinään, vaan ne tulisi suunnittelussa yhdistää halutunlaiseksi kokonaisuudeksi.

Piirteiden esittelyn jälkeen on annettu muutamia niitä noudattavia esimerkkiratkaisuja. Ratkaisut ovat osana diplomityötä varten suunniteltua luonnostasoisista päiväkotisuunnitelmaa, jotta piirteiden yhdistyminen päiväkodiksi olisi paremmin hahmotettavissa.

Tilalliset pääpiirteet apuna
suunnittelussa



Tilalliset
pääpiirteet



Piirteitä, jotka tukevat pienten lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista.

Tilalliset pääpiirteet auttavat hahmottamaan kaikki lasten oppimisesta ja kehityksestä suunnittelulle syntyvät vaatimukset.

Piirteet voi suunnittelussa yhdistää halutuksi kokonaisuudeksi.

Kuva 9: Tilalliset pääpiirteet apuna suunnittelussa ja päiväkodin arkkitehtoninen kokonaisuus.

(Perustuu lähteeseen: Stenros & Aura 1984, s.171.)

4.1.1

metsä

MONIPUOLINEN
JA MUOKATTAVA



Piirre 1: Metsä

Tämä pääpiirre on nimetty **Metsäksi** sen tukemien metsänkaltaisten ominaisuuksien mukaan. Metsän tärkeimmät ominaisuudet ovat monipuolisuus ja muokattavuus.

Metsänkaltaisen päiväkotiympäristön **monipuolisuus** houkuttelee lasta liikkumaan eri tavoin, kokeilemaan uusia asioita sekä seikkailemaan. Päiväkoti myös synnyttää monipuolisuuden ja yksityiskohtien avulla ajatuksia, ideoita ja mielikuvia sekä innostaa tutkimaan, vertailemaan ja järjestelemään.

Monipuolisuus ja erilaiset toimimisvaihtoehdot mahdollistavat lapsen toimimisen **omien taitojensa mukaisesti** ja kehittymisen näissä taidoissa. Metsä tukee lisäksi lapsen mahdollisuutta päättää itse omasta toiminnastaan. Metsässä on tiloja jopa juoksemiselle ja riehumiselle.

Metsä on päiväkotina keskeneräinen, ja siten **muokattava**. Tämä ilmenee lapsen mahdollisuutena muunnella fyysistä, havainnollista ja toiminnallista ympäristöään. Keskeneräisyys tulee esille myös siten, ettei päiväkodin esineillä, kalusteilla ja tiloilla ei ole ennalta määrättyä tarkoitusta, vaan ne sopivat juuri siihen, mihin lapsi haluaa niitä käyttää. Metsä onkin oivallinen **symbolisen leikin** leikkikenttä.

Yksi Metsälle ominaisimmista tekijöistä on **muuntautuvuus**. Päiväkodin fyysinen, havainnollinen ja toiminnallinen ympäristö voivat muuttua esimerkiksi vuoden- ja päivänaikojen mukaan. Metsä muuntautuu itsenäisesti tai osana suurempaa ympäristöä. Ympäristön aavistuksenomainen ajoittain tapahtuva muuttuminen toimii virikkeenä niin lapsille kuin aikuisillekin.

4.1.2

kosmos

ELÄVÄ
PÄIVÄKOTI



Pürre 2: Kosmos

Tämän pääpiirteen, nimeltään *Kosmos*, tärkein ominaisuus syntyy vuorovaikutuksesta tilan ja lapsen välillä. Tila vaikuttaa lapsen toimintaan, kokemiseen ja tunteisiin, kun taas toimiessaan lapsi muokkaa tilaa. Tila elää lapsen mielikuvituksen, tunteiden ja persoonallisuuden mukana, sopeutuu erilaisiin leikkeihin ja tarjoaa ideoita uusiin. Tällainen vuorovaikutus ja tilallinen syke tekevät päiväkodista *elävän*.

Kosmos onkin kuin lukemattomista erilaisista näkyvistä ja näkymättömistä tekijöistä sekä niiden välisistä yhteyksistä syntyvä pilvi, joka elää, sykkii ja muuttuu jatkuvasti.

Kosmos tukee kattavasti lapsen *tunteita* ja päiväkodissa oloa tiloilla, jotka muun muassa houkuttelevat purkamaan energiaa, keskittymään, rauhoittumaan ja olemaan luova. Kosmos toimii myös passiivisesti antamalla myöten ja mukautumalla lapsessa eläviin tunteisiin. Päiväkotitilat voivat esimerkiksi laajeta tai kutistua tarpeen vaatiessa.

Monenlaisen *tiedon* välittäminen lapselle on tyypillistä Kosmokselle. Toisaalta se saa myös aikaan kysymyksiä, jolloin lapsen on hankittava vastauksia itse. Kosmos tarjoaa tietoa muun muassa ajasta ja paikasta luontaisesti syntyvillä yhteyksillä toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan.

Kosmoksessa on tärkeää lapsen *suhde ympäristöönsä*. Päiväkotitilat tukevat tilallisin ja havainnollisin tekijöin lasta ympäristön hahmottamisessa ja muistamisessa. Tilakokeminen on Kosmoksessa mahdollista kaikenikäisille ja -kokoisille lapsille, sillä ympäristö avautuu havainnoijalle riippumatta mittakaavasta.

Tiedon välittymisen, tunnetilan ja ympäristösuhteen vuoksi yksi oleellisimmista ominaisuuksista Kosmoksessa ovat *havainnolliset yhteydet*. Kosmos pyrkii saamaan aikaan yhteyksiä ihmisen ja ympäristön välillä. Syntyvät yhteydet muodostavat verkon, joka luo turvaa ja välittää tietoa tilassa toimijalle.

4.1.3

kylä

LASTA TUKEVA
PÄIVÄKOTI



Pürre 3: Kylä

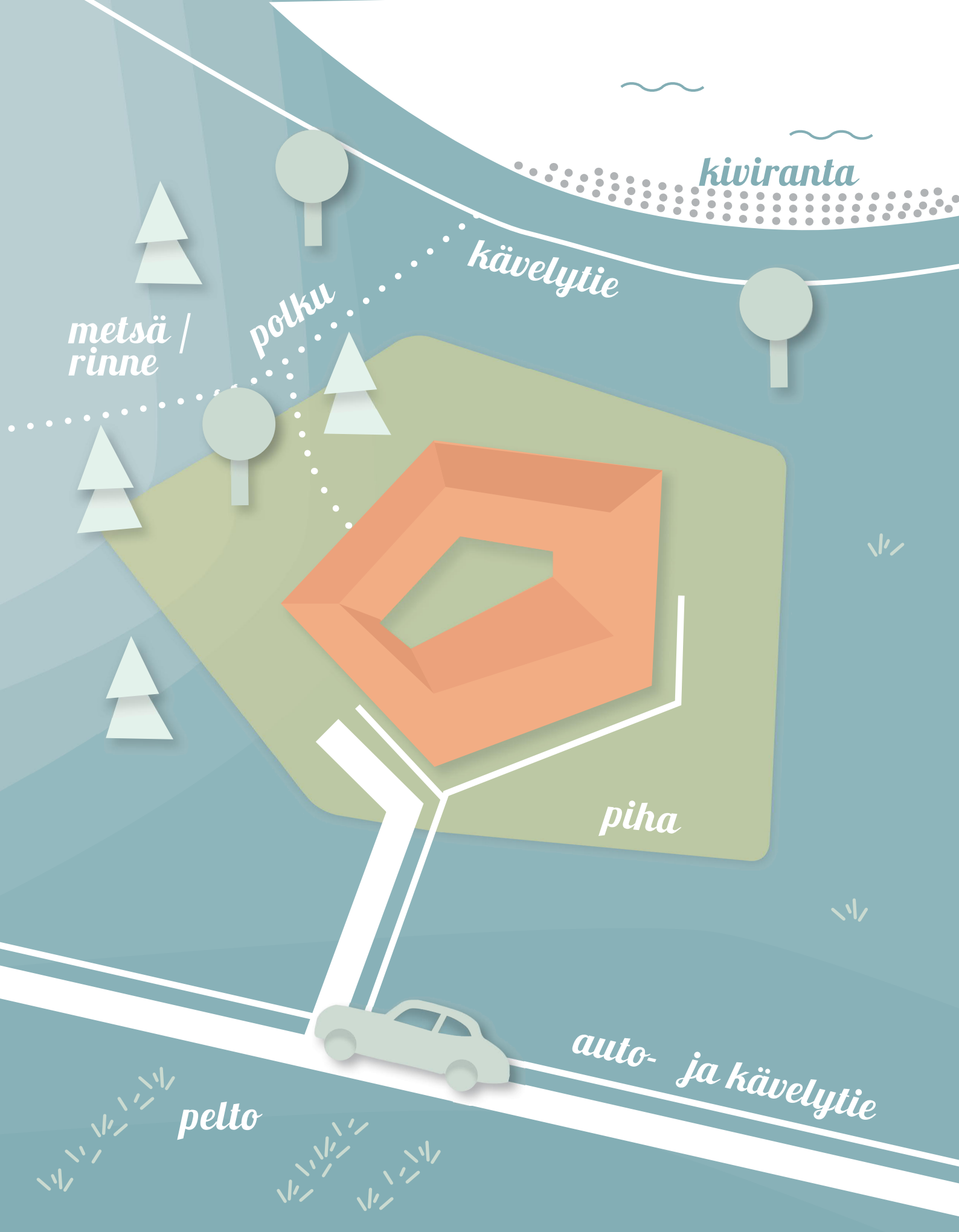
Kolmannessa pääpiirteessä eli **Kylässä** keskeisintä on lapsen tukeminen osana erilaisia ympäristönsä yhteisöjä. Kylä koostuu ihmisten välisen vuorovaikutuksen ylläpitämisestä ja edistämisestä. Kylänkaltaisissa päiväkotitiloissa fyysinen ympäristö ei vaikuta lapseen yhtä suorasti kuin Metsässä, vaan pyrkii tukemaan lasta huomaamattomammin.

Kylä tarjoaa mahdollisuuksia toimia **yhdessä**, erikokoisissa **ryhmissä** tai **yksin**. Tilat myös mukautuvat siihen, jos leikkiin osallistuvien määrä yllättäen kasvaa tai vähenee. Erilaiset yhteisleikit ovat erityisen tuettuja ja Kylä tekee muustakin yhteiseen toimintaan kokoontumisesta houkuttelevaa. Tästä huolimatta lapselle on mahdollisuuksia vetäytyä hetkittäin myös omiin yksinleikkeihin.

Kylässä lapsi oppii paitsi leikin kautta, myös **toimimalla** muuten yhdessä muiden ihmisten kanssa ja päivän normaaleissa askareissa. Tilat kannustavat kokeilemaan uusia taitoja yksin tai avustettuna. Fyysinen ympäristö tukeekin kaiken ikäisten ja kokoisten lasten toimimista. Poiketen Metsästä, Kylä myös viestittää lapselle tiloissa tapahtuvasta tyypillisestä toiminnasta.

Toimintoihin liittyvät yhteydet ovat erityisen tärkeitä kylänkaltaisessa ympäristössä, sillä ne mahdollistavat ympärillä tapahtuvan toiminnan seuraamisen ja siten mallin ottamisen. Kylä mahdollistaa yhteydet sekä päiväkotiarjen että ympäröivän yhteisön toimintaan. Parhaimmassa tilanteessa Kylä on ympäröivässä yhteisössä pienimuotoinen kokoontumispaikka, jossa on toimintaa eri-ikäisille ja erilaisille ihmisille.

Lapsen **läsnäolo yksilönä** näkyy päiväkotitiloissa monin eri tavoin, ja lapsi pystyy vaikuttamaan näihin tapoihin. Kylä kannustaa lasta lisäksi ilmaisemaan itseään ja ottamaan erilaisia **rooleja**.



kiviranta

kävelytie

metsä /
rinne

polku

piha

pelto

auto- ja kävelytie

meri



metsä

4.2

PÄÄPIIRTEITÄ
HAVAINNOLLISTAVA

päiväkoti-

SUUNNITELMA

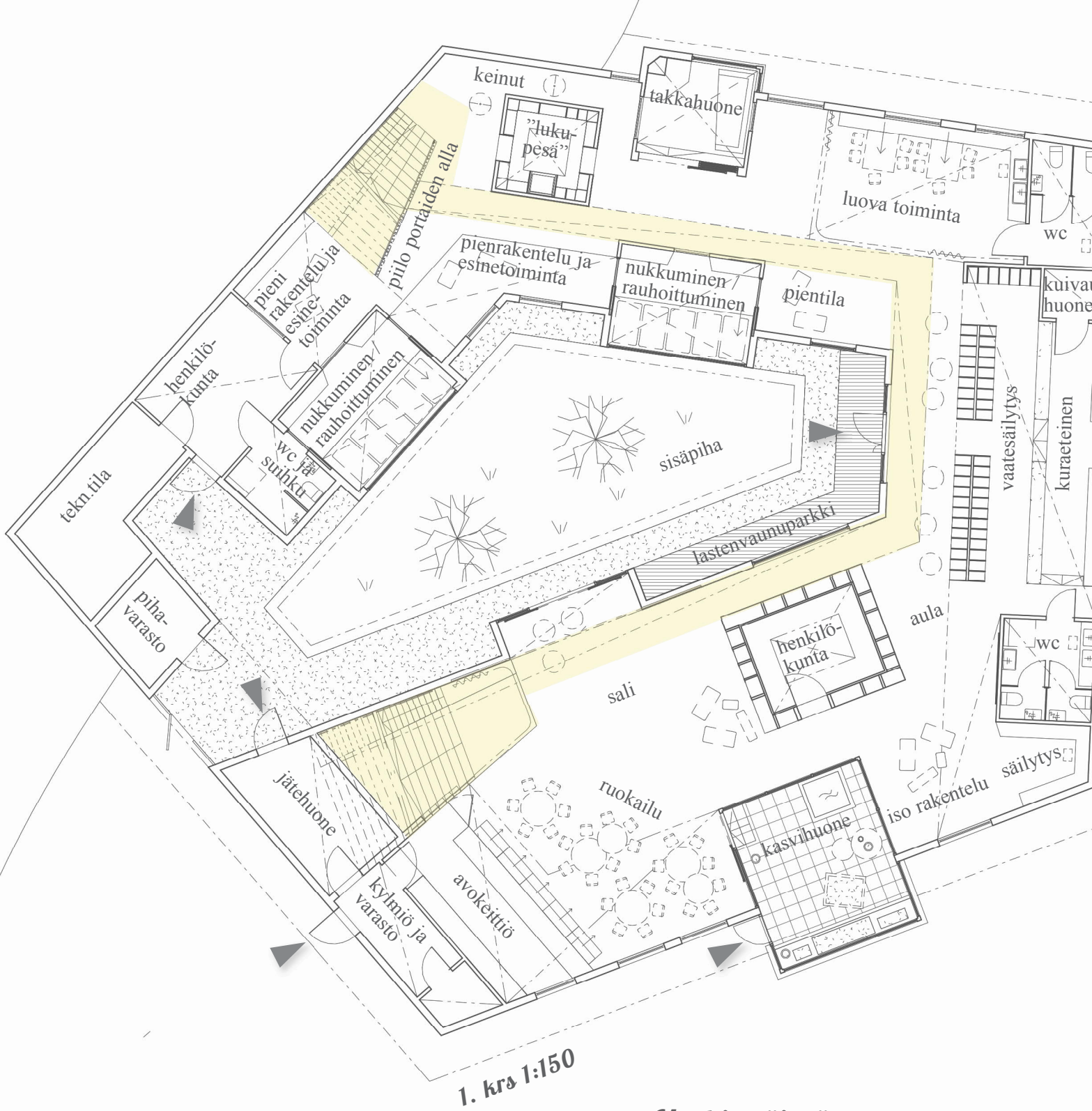
polku

*omakoti-
taloalue*

kävelytie

niitty





1. krs 1:150

Merkinnöistä



Metsä



Kosmos



Kylä

Päiväkotisuunnitelmasta on poimittu muutama alue tarkemmin esiteltäväksi. Jokaisen alueen sanallisten piirrekuvausten edessä on viereisillä merkeillä kerrottu, mihin kehitystä ja oppimista tukevaan pääpiirteeseen kyseinen piirre kuuluu.

Alustus

Seuraavaksi esitetty päiväkotisuunnitelma on luonnostasoinen havainnollistava esitys, johon on sisällytetty oppimista ja kehitystä tukevia päiväkodin tilallisia pääpiirteitä. Päiväkodin pohjana on käytetty Trondheimin teknillisessä yliopistossa vuonna 2013 suorittamani päiväkotisuunnitelua sisältävän opintojakson tonttia. Tontti sijaitsee meren rannalla kumpuilevassa maastossa, ulkoilureittien, omakotitaloalueiden ja pienten peltojen keskellä.

Yleistä

Koska lapset muistavat asioita toiminnan kautta, tiloille on tunnistusta varten annettu yksi pääkäyttötarkoitus, jonka mukaan tilat on nimetty.

Perustaso ja tilakorkeudet

Tilaa rajaavan perustason huomioiminen on ollut tärkeää lasten kokemisen kannalta. Tästä johtuen tilarajoja on toteutettu lattiassa olevilla kuviolla, materiaali- ja värivaihdoksilla sekä perustason korkoeroilla. Voimakkaammin tilaa rajaavat korkoerot toimivat tehokkaana keinona tilan rauhoittamiseen muusta päiväkotitoiminnasta. Laskettua lattiapintaa on käytetty muun muassa nukkumistiloissa.

Keltainen reitti

Päiväkotiä on mahdollista kiertää ympäri kulkemalla kirkkaan keltaisella matolla korostettua reittiä. Reitillä tulevat myös vastaan kahdet portaat, joita noustaan ja laskeudutaan omien kykyjen mukaisesti. Tämän mahdollistavat eri mitoituksilla tehdyt porrassyöksyt.

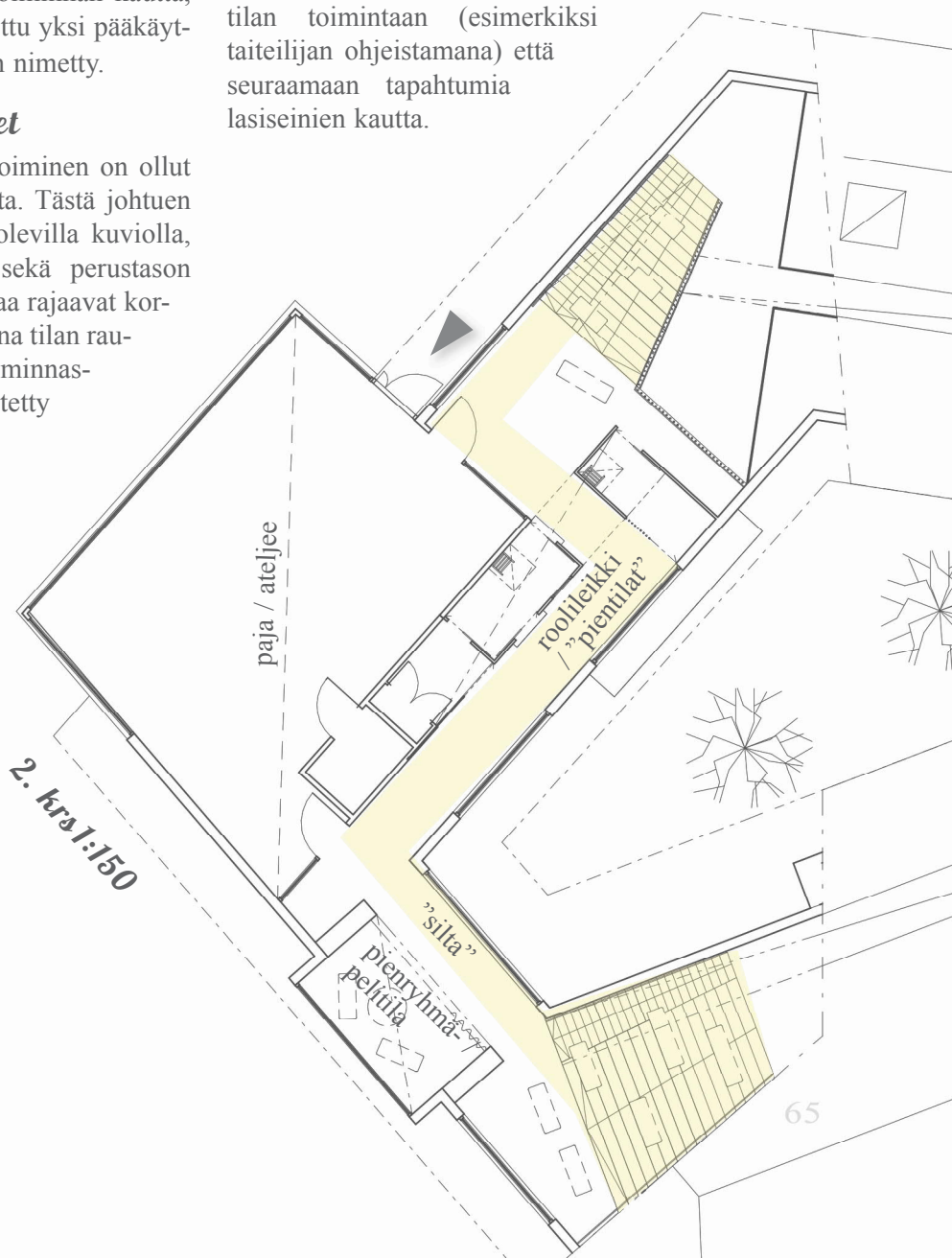
Reitti on merkitty pohjiin keltaisella.

Yhteys ulkotiloihin

Kasvillisuus ja eri säätilat on pyritty tuomaan lähelle kaikkia rakennuksen sisätiloja korkealla kasvihuoneella, isoilla ulkolasiseinillä, kattoikkunoilla ja päiväkodin keskelle sijoitetulla erillisellä sisäpihalla. Päiväkodin muusta pihapiiristä erillinen piha mahdollistaa myös nukkumistilojen ja lastenvaunuparkin rauhallisuuden päiväunien aikaan.

Paja

Päiväkodin toisessa kerroksessa on tila, joka voi toimia muun muassa taiteilijan ateljeena tai kaupunkilaisten yhteyskäyttöpajana. Tarkoitus on, että päiväkotilapsilla on mahdollisuus päästä sekä osallistumaan tilan toimintaan (esimerkiksi taiteilijan ohjeistamana) että seuraamaan tapahtumia lasiseinien kautta.





eteisvyöhykkeet luovat osaltaan asteittaisuudellaan turvallisuudentunnetta. Lapset voivat jo kuraeteisessä kenkiä pois ottaessaan tai pukukaappien luona ulkovaatteita riisuessaan katsella ja kuulostella peremmällä tiloissa tapahtuvaa toimintaa.



Toimiminen yhdessä

Pukeutuminen ja riisuutuminen ovat taitoja, jotka lapsi vähitellen oppii toteuttamaan yksin. Eteistiloissa lapset voivat **ottaa mallia toisilta lapsilta tai päiväkodin henkilökunnalta**, joiden pukukaapit on sijoitettu samaan tilaan lasten kaappien kanssa. Tällä järjestelyllä pyritään myös välttämään erottelua lasten ja aikuisten välillä.



Toimiminen yksin

Lapsen yksintoimimista tuetaan tiloissa pukukaappien takaseinään asennetuilla peileillä, joista lapsi **näkee itsensä pukeutuessaan**. Kaappien alaosassa



on myös **vedettävät korokkeet**, joiden avulla pienemmätkin lapset ylettyvät vaatteisiinsa.



Monipuoliset kenkähyllyt

Lattiasyvennyksen reunaan on sijoitettu kenkähyllykköjä, jotka toimivat istuimina lasten pukeutuessa tai ilman pehmusteita myös apukorokkeina aikuisten pukiessa lapsia.



Lasten läsnäolo

Lasten läsnäolon näkymistä päiväkodissa voidaan toteuttaa esimerkiksi merkkiviireillä. Itsensä näköiseksi askarreltu viiri nostetaan lapsen oman pukukaapin takaseinään kiinnitetystä köydestä. Päiväkotiin saapuvat kaverit näkevät heti, kuka on paikalla.



kasvihuone ja sali

Leikit



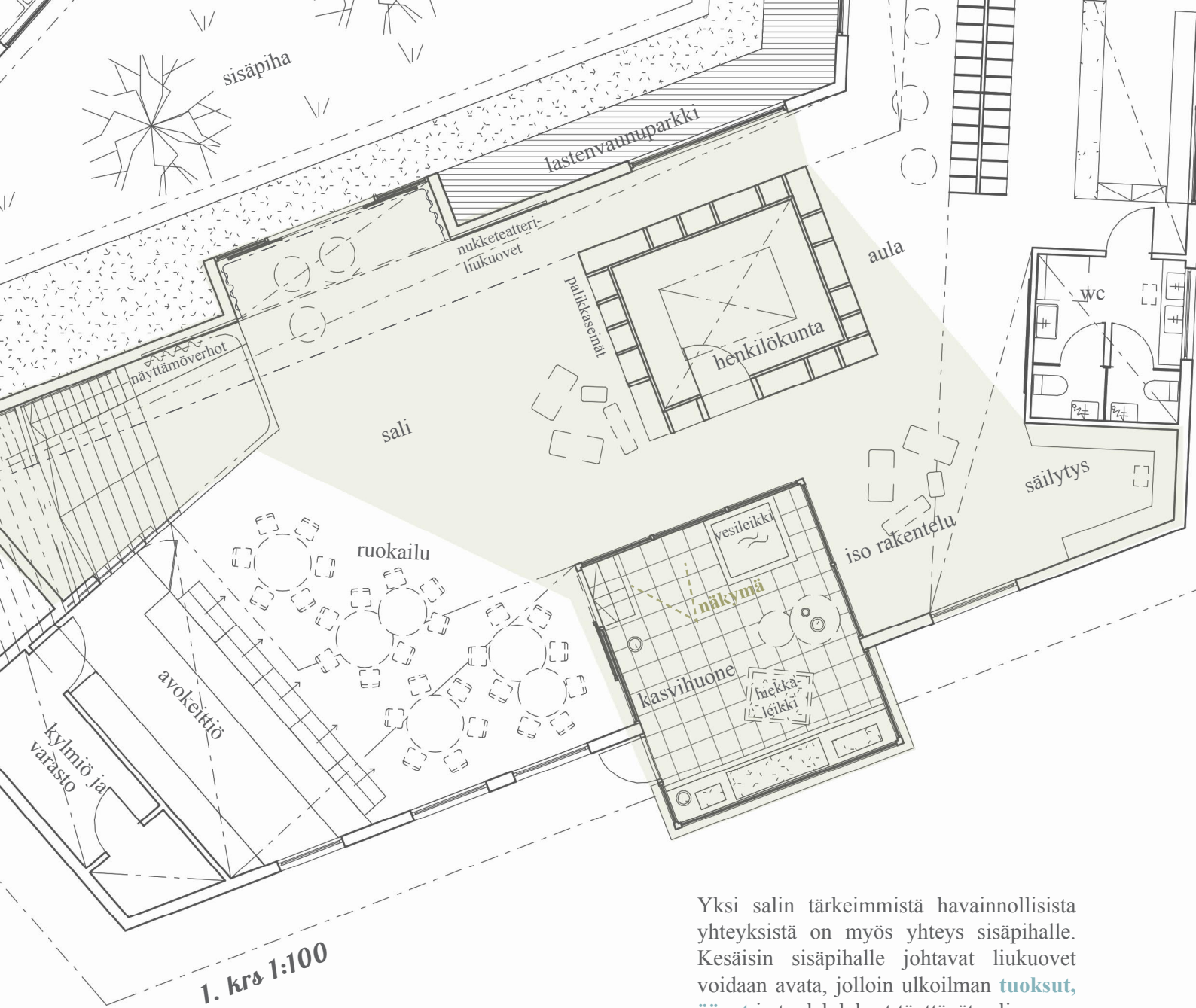
Kasvihuoneen **pääkäyttötarkoituksena** ovat vesi- ja hiekkaleikit sekä kasvien hoito ja kasvatus. Tila sijaitsee rakennuksessa näkyvällä paikalla ja on kasviensa ansiosta **helposti tunnistettavissa**.



Avoin sali on vapaata leikkitilaa, jota lapset voivat käyttää muun muassa fyysisiin, rakentelu-, sääntö ja tanssileikkeihin. **Näytelmä-**

leikkejä varten toiseen kerrokseen johtavien portaiden alatasanteella on näyttämö. Katso-mo voi sijaita joko porrasaskelmilla tai ruokailutilan tuoleista koottuna salin puolella. Sisäpihalle avautuvaa erkkeriä voi puolestaan käyttää nukketeatterina sen eteen vedettävissä olevien aukotettujen liukuovien ansiosta.

Salin ja eteistilojen välissä sijaitsee henkilökunnan toimistotila, jota rajaavat seinät muodostuvat avolokeroista. Jokaisessa lokerossa



1. krs 1:100

on lokeron kokoinen pehmopalikka. Näitä palikoita lapset voivat käyttää esimerkiksi **ympäristönsä muokkaamiseen** ja **rakenteluleikeissään**. Palikat voivat toimia myös **apukorokkeina** lapsen halutessa yltää korkeammalle.



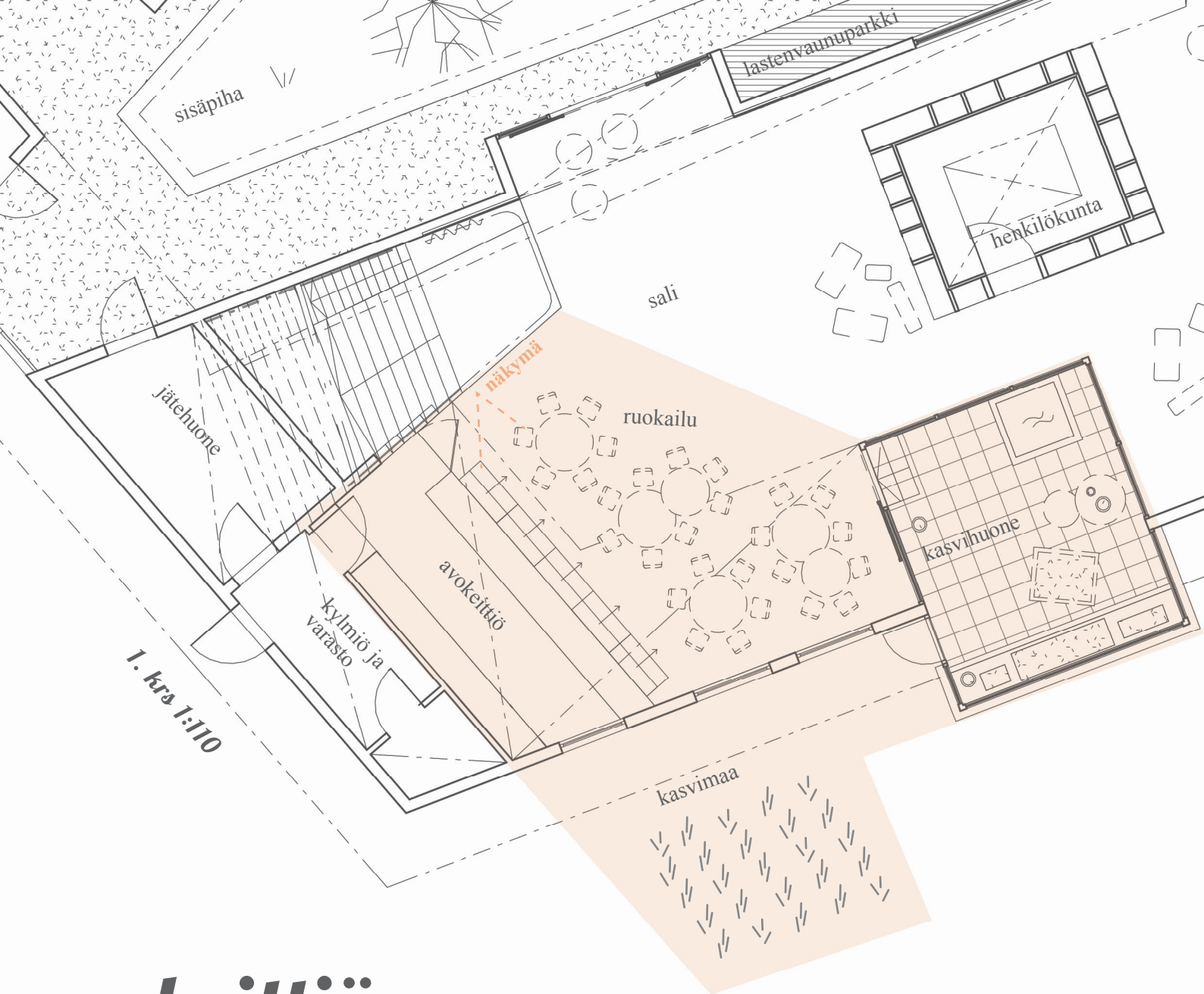
Havainnolliset yhteydet

Ilman palikoita olevat lokerot toimivat ikkunoina toimistotilan ja ympärillä olevien tilojen välillä. Käyttämällä palikoita lapset pääsevät **vaikuttamaan ympäristönsä näköyhteyksiin**.



Kasvien yhteiskasvatus

Kasvihuone ja sen vieressä ulkona sijaitsevan kasvimaan tarjoavat lapsille kokemuksia kasvien istutuksesta, hoidosta ja lopulta palkitsevasta sadonkorjuusta. Ajatus on ollut **lasten ja aikuisten yhteisestä kasvatustoiminnasta**, jossa lapset oppivat aikuisilta ja toisilta lapsilta. Kasvimaan ja -huone näkyvät aiheellisesti ruokailutilaan ja keittiöön, näyttäen lapsille esimerkiksi vihannesten, marjojen ja yrttien vähittäisen kasvamisen.



keittiö



Avoimen keittiön havainnolliset yhteydet

Keittiö sijaitsee avoimesti ruokailutilan yhteydessä tukien näin monipuolisesti tilojen välisiä **havainnollisia yhteyksiä**. Lapsilla on mahdollisuus nähdä, kuulla ja haistaa ruuanlaitto, sekä päästessään osallistumaan toimintaan, myös koskea ja maistella ruoka-aineita.



Keittiössä toimiminen

Avoin keittiö on lisäksi hyödyllinen lasten toiminnan oppimisen kannalta. Lapsi pääsee seuraamaan ruuanlaittoa ja mahdollisesti autamaan siinä. Lapsi **oppii toimintamalleja** ja näkee, miten ruoka valmistetaan pöytään.

Varsinaisen keittiön lattiapinta on ruokailutilaa alempana, joten ruokailutilan puolella keittiön työskentelytaso on n. 7-vuotiaalle



lapselle sopivalla korkeudella. Keittiökaapiston sisältä vedettävillä porrastetuilla koro-
kkeilla saadaan taso **sopivalle korkeudelle**
myös pienemmille lapsille.

Yhteydet kasvimaahan ja kasvi- huoneeseen

Keittiöstä ja ruokatilasta on näkö- ja kulku-
yhteydet kasvihuoneeseen sekä rakennuksen
eteläpuolella olevalle kasvimaalle. Keittiöstä
voi esimerkiksi nopeasti piipahtaa kasvimaal-
le hakemaan aineksia ruokaan tai ruokaillessa
voi suunnitella lasten kanssa yhdessä kasvien
kastelua ja rikkaruohon kitkemistä.

Keskittymisen tukeminen

Keittiö ja ruokailutila ovat suunniteltu **kes-
kittymistä tukeviksi**. Suuri ikkunapinta-ala
antaa tilaan paljon toimimisen kannalta tär-
keää luonnonvaloa ja matalalle laskettu ala-
katto korostaa tilan toimintaa. Myös pehmeät
ja viileät värit, luonnolliset materiaalit ja nä-
kymät ulos rauhoittavat tilan luonnetta.

käytävä



Tilaraja ja tilojen tunnistettavuus



Päiväkodin ympäri kulkeva reitti näkyy keltaisessa tekstiilimatossa, joka myös toimii **helposti tunnistettavana tilallisena tekijänä**. Käytävän päässä näkyvät valoisaat portaat ja niiden alla oleva piilo **kannustavat liikkumaan eteenpäin**.

Käytävän varrella oleva *lukupesä* on tunnistettavissa sitä peittävästä liitutaalupinnasta, kun taas tulisija merkkää fyysisenä elementtinä tunnistettavasti takkahuonetta. Tilat työntyvät erilaajuisesti kohti käytävää saaden aikaan käytävää rajaavien pintojen polveilun ja siten jaksottavat tilasarjaa.



Käsitys sijainnista

Keltaisen käytävän varrella on erilaisia sijainteja, joihin mennä. Esimerkiksi paikkoja ylhäällä ja alhaalla, tai tilallisia elementtejä, joiden läpi, yli, ali, sivuitse, eteen, taakse, sisään tai ympäri voi kulkea. Leikeissä käytettyä myös lattian kuvioinnit kehittävät lapsen **käsitystä sijainnista**.



Tilojen luonteet ja käyttö



Käytävän varrella on pyritty suunnittelemaan **eriluonteisia tiloja**. Käytävä itse on korkea, etenemiseen kannustava tila, jota korostaa ja jonka valaisee yläpuolella oleva kattoikkuna. Maton kirkkaan värin tarkoitus on puolestaan olla piristävä ja lapset **liikkumaan saava elementti**. Lapset yhdistävänkin kirkkaan keltaisen värin iloisuuteen (kirkkaat värit) ja onnellisuuteen (kirkas keltainen).



Lukupesä on lasten mittakaavaan suunniteltu pientila, jonka sisäseinien hyllyillä voi säilyttää kirjoja ja leluja. Pesää voi käyttää rauhoittumiseen, lukemiseen, kuunteluun ja audiovisuaaliseen tai digitaalisen **tiedon tutkimiseen** tai muuten vain leikkutilana. Tilan umpinaisuus ja ääntävaimentavat pinnat tukevat tilan rauhoittavaa luonnetta. Pesän seinien liitutaalupinnat tarjoavat lapsille **mahdollisuuden toteuttaa itseään**.

Takkahuone toimii pääasiassa ryhmäleikkutilana, jonka voi haluttaessa ottaa käyttöön takkahuoneen ominaisuudessa. Takka tuo käytössä ollessaan arvokkaita havainnollisia kokemuksia lapsille lepattavan valon, hajujen, lämmön ja äänien muodossa. Tuli mahdollistaa ja vaatii myös **varovaisuuden opettelua lasten kanssa**. Liukuovien ansiosta tila voidaan tarvittaessa avata käytävälle ja näin laajentaa toiminta-alaa.



Näköyhteydet ulos

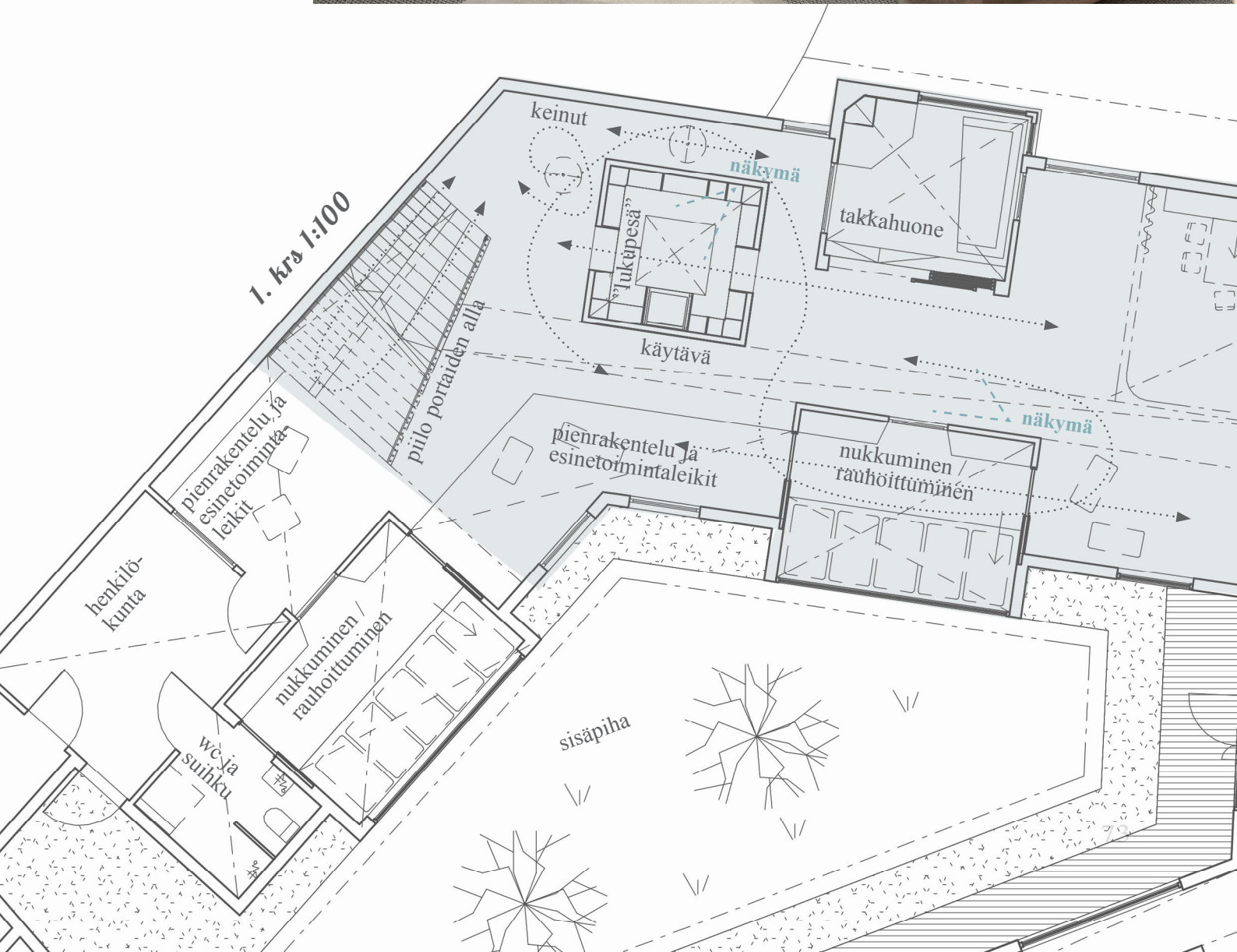


Pohjoisjulkisivun ikkunoista näkee meren touhua ja rannan ulkoilupolulla päivän aikana kävelevät ihmiset. Sisäpihan näkymä on rauhallisempi ja avautuu käytävän varrella olevaan nukkumiseen sopivaan tilaan. Sisätilojen sisältämät näkymät avautuvat tilasta toiseen ja tilojen läpi, mahdollistaen tiedon saamisen päiväkodin toiminnasta.

Myös kattoikkunat **välittävät tietoa**. Ne kertovat lapsille säästä ja niistä tuleva valo **muuttaa tiloja päivänaikojen mukaan**.



tekn.tila





yläkerta



Paja / ateljee

Toiseen kerrokseen sijoitettua pajaa rajaavat luoteispuolella lasiseinät, jotta tilaan saadaan paljon valoa. Pajaan kulku tapahtuu pääasiassa suoraan ulkokautta, mutta myös päiväkodin puolelta on tilaan kaksi ovea, joiden kautta lapset pääsevät ajallaan **osallistumaan pajan toimintaan**.



Toiminnot

Toisessa kerroksessa kulkee pajan lisäksi rakennuksen ympäri menevä keltaisella tekstiilimatolla merkitty kulkureit-



ti. Suorat käytävät kannustavat **etenemiseen ja jopa juoksemiseen**, mutta reitin varrella on myös **tiloja roolileikille** (ks. alla) ja verhoihin suljettava pienryhmätila esimerkiksi peleille.



Roolileikin pientilat

Pientilat ovat tilallisilta tekijöiltään osittain symbolisia ja osittain pienoiskoossa olevaa rakennettua ympäristöä esittäviä. Tarkoitus on ollut luoda toimiva ympäristö muun muassa pienoistrakennuksia vaativille **kotileikeille**, mutta myös mahdollistaa tilojen käyttö muussa tarkoituksessa.



Pientilat ovat **mitoitettu lapsille** ja lasten on mahdollista sulkea ja avata itse tilojen liukuovet sekä kiivetä yläkerroksiin. Ylhäältä on näkymät moneen suuntaan, mutta myös katseilta on mahdollista päästä suojaan.

Roolileikkivarustusta varten pientilojen viereen on sijoitettu säilytystilaa.



Näköyhteydet

Tultaessa yläkertaan sisäportaita pitkin, aukenee edessä lasiseinän takana paja/ateljee senhetkisine toimintoineen. Keltaista reittiä jatkettaessa avautuu **näkymiä** sisäpihalle ja luoteeseen metsään päin. Sisäpihan sisäänkäynnin ylittävältä *sillalta* voi seuraila lounaan puolella kulkevien auto- ja kävelyteiden liikennettä tai kurkkia pidemmällä kasvavalle pellolle. Sillalta voi myös mainiosti **tarkkailla toimintaa** päiväkodin pihalla ja sisäpihalle tulevia ihmisiä. Pohjoispuolen sisäportaiden viereiseltä *parvekkeelta* näkee puolestaan suojaavan pystyrimoituksen takaa alla leikkivät päiväkotikaverit.





5

YHTEENVETO

Varhaiskasvatusikäisten lasten kokemusperäisen oppimisen ja kehityksen tukeminen päiväkotiarkkitehtuurissa alkaa ymmärtämällä, miten oppimisen ja kehityksen eri alueita voidaan tilallisesti tukea. Metsä, Kosmos ja Kylä auttavat tilallisten piirteiden hahmottamisessa ja toimivat muistamisen apuna. Hyvän varhaiskasvatussympäristön suunnittelemiseksi on kuitenkin tärkeää perehtyä myös pääpiirteiden muodostaman tilallisen tukemisen takana olevaan tietoon siitä, millaisia asioita eri-ikäiset lapset oppivat varhaiskasvatusikässä sekä, miten oppiminen ja kehitys tapahtuvat. Pääpiirteet toimivat siis muistisääntöinä, eivätkä kaiken kattavina ohjenuorina.

Kuten kerrottu, diplomityössä kootut suunnittelua tukevat pääpiirteet kokoavat sisäänsä oleellisia tilallisia piirteitä sekä luonnehtivat hyviä, kattavasti oppimista ja kehitystä tukevia päiväkotitiloja. Metsä kannustaa suunnittelemaan monipuolisia ja muokattavia tiloja, jotka vetoavat erityisesti lapsen motivaatioon tilassa liikkumisessa, tutkimisessa, vertailemisessa ja järjestelemisessä. Kiinnostus tilaan herätetään erilaisilla havainnollisilla, toiminnallisilla ja fyysisillä tekijöillä. Liikkeen vuoksi tilasarjat ja niiden mielenkiintoisuus ovat Metsässä oleellisia. Metsän muokattavuus tulee ilmi tilojen, kalusteiden ja esineiden symbolisuudella, eli sillä, ettei niillä ole ennalta määrättyä käyttötarkoitusta, vaan lapsi saa käyttää niitä haluamallaan tavalla. Metsä onkin siis ennen kaikkea keskeneräinen.

Kosmokselle tärkeää on tilojen luonne, vuorovaikutus lapsen ja tilan välillä sekä erilaiset tietoa välittävät yhteydet. Vuorovaikutus käsittää tilan vaikutuksen lapsen tunteisiin, toimimiseen ja kokemiseen sekä toiminnasta syntyvän tilan muokkaamisen. Kosmos tukee lapsen tunteita, mielikuvitusta ja persoonallisuutta sekä kannustaa ilmaisemaan niitä. Myös ympäristön hahmottamisen ja muistamisen avustus on oleellista Kosmoksessa.

Kylän keskeisimmät ominaisuudet ovat yksin, ryhmissä ja yhdessä toimimisen tukeminen sekä ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja toimintojen oppimisen tukeminen. Toimintojen oppiminen voi tapahtua ohjatussa toiminnassa tai muiden toimintaa seuraamalla. Päiväkodin sisäisten yhteyksien lisäksi Kylä tukee lapsen toimimista ympäröivän yhteisön kanssa. Kylä auttaa lasta ilmaisemaan läsnäolonsa yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä.

Kuten kaikessa arkkitehtuurissa, myös päiväkodin toiminnan tukemisessa on pehdyttävä kontekstiin rakennuksen käyttötarkoituksen takana. Päiväkodissa tuohon kontekstiin liittyy lasten oppimisen ja kehityksen tukeminen. Varhaiskasvatusikäisten lasten kokemusperäistä oppimista ja kehitystä voidaan tukea kattavasti perehtymällä niitä tukeviin tilallisiin piirteisiin ja pääpiirteisiin sekä oppimiseen ja kehitykseen piirteiden taustalla. Tämä diplomityö jättää kuitenkin vielä auki paljon kiinnostavia tutkimuslinjoja aiheeseen liittyen. Tärkeimpänä niistä pidän

lasten omien mielipiteiden tarkempaa kartoitusta, eli tutkimusta siitä, mitkä tilalliset piirteet motivoivat lapsia tiloissa toimimiseen, havainnoimiseen ja kokemiseen sekä sitä kautta syntyvään oppimiseen ja kehitykseen. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, muuttuvatko lasten mielipiteet iästä riippuen, ja miten eri-ikäisten kokeminen voidaan ottaa syvemmillä tarkastelulla huomioon päiväkotitiloissa.

Lopuksi on vielä kysyttävä, voiko oppimisen ja kehityksen tukeminen tilallisesti tehdä arkkitehtuurista kokemuksellisesti lapsille turhan haastavaa tai vaaditaanko lapsilta oppimisen suhteen liikaa jo liian varhain. Tärkeä vaikuttaja tähän on ohjatun oppimisen rooli ja painotus päiväkotiympäristössä eli se, kuinka paljon oppimisesta tapahtuu kokemuseräisesti ja kuinka paljon valmistellusti. Vaikka tämä suhde määräytyy erityisesti päiväkotipedagogiikan kautta, päiväkotitilojen tulisi tarjota runsaasti erilaisia omaehtoisia toimimismahdollisuuksia ja koettavaa. Ei siis olla liian ohjaavia, vaan mahdollisuuksia antavia.

Lähteet

- Dunderfelt, T., 2011. Elämänkaaripsykologia 14.-15., Helsinki: WSOY.
- Dunst, C.J, Bruder, M. B., Trivette C., Raab M., Mclean m., 2001. Natural Learning Opportunities for Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Young Exceptional Children*, s.18–25.
- Hakkarainen, P., 2005. Leikki ja kehityssiirtymät. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen, toim. Lapsuuden puutarhassa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, s. 1–22.
- Helenius, A., 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa, Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Jarasto, P. & Sinervo, N., 1997. Alle kouluikäisen lapsen maailma - Elämää varten 2., Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, M.-L., 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa - Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto.
- Koskinen, E. & Petramaa, H., 2016. Pieni mutta tärkeä! Pienryhmätyöskentelyä yksityisissä päiväkodeissa. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 2017. Kielitoimiston sanakirja. [verkkojulkaisu]. Available at: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> [Viitattu helmikuuta 23, 2017].
- Lummelahti, L., 2005. Kun omenat kypsyvät. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen, toim. Lapsuuden puutarhassa. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, s. 151–159.
- Munter, H., 1980. Lapsen kehitys ja ympäristö. Teoksessa Lasten päiväkotit - Tilat, kalusteet ja välineet. Helsinki: Suomen arkkitehtiiliitto SAFA.
- Nuikkinen, K., 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi - Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista.
- Numminen, P., 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan, Pilot-kustannus Oy.
- Olds, A.R., 1987. Designing Settings for Infants and Toddlers. Teoksessa *Spaces for Children*. New York: Plenum Publishing Corporation, p. 117–138.
- Opetushallitus, 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.

- Piaget, J., 1988. Lapsi oman maailmansa rakentajana, Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B., 1966. Lapsen psykologia, Jyväskylä: Gummerus.
- Prescott, E., 1987. Environment as Organizer in Child-care Settings. Teoksessa Spaces for Children. New York: Plenum Publishing Corporation, p. 73–88.
- Rakennustietosäätiö, 2014. RT 09-11137 Ihmisen mitat ja ulottuminen, Rakennustieto Oy.
- Rakennustietosäätiö, 2010. RT 96-11003 Päiväkotien suunnittelu, Rakennustieto Oy.
- Read, M.A. & Upington, D., 2009. Young children's color preferences in the interior environment. Early Childhood Education Journal, 36(6), p. 491–496.
- Roos, P., 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto.
- Sandseter E, 2013 Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: med focus på inne- og utemiljø, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, luentomateriaali, rajoitettu saatavuus.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N., 2011. How Children Develop, Worth Publishers.
- Soini, H., 2013. Kasvu, kehitys, oppiminen – Johdatusta kasvatuspsykologian kysymyksiin. Oulun Yliopisto.
- Sosiaali- ja terveysministeriö, 1973a. Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, 6§, Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö, 1973b. Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 5a§, Helsinki.
- Stenros, A., 1992. Kesto ja järjestys - Tilarakenteen teoria. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Stenros, H. & Aura, S., 1984. Arkkitehtuurin muoto ja sisältö, Helsinki: Rakennuskirja Oy.
- Tampereen yliopisto, 2016. Sosiaalipsykologian peruskurssi. [verkkojulkaisu]. Available at:<http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/kognitiivisuus.html> [Viitattu toukokuuta 18, 2016].

Verkkonen - Työelämän ja koulutuksen verkosto, 2016. Varhaiskasvatuksen teoriaa ja käsitteitä. [verkkojulkaisu]. Available at: <http://webfronter.com/verkkonen/perhonen/other/Varhaiskasvatuksen teoriaa ja käsitteitä.pdf> [Viitattu toukokuuta 23, 2016].

Weinstein, C.S., 1987. Designing Preschool Classrooms to Support Development. Teoksessa Spaces for Children. New York: Plenum Publishing Corporation, p. 159–186.

Woodson, W., Tillman, B. & Tillman, P., 1992. Human Factors - Design Handbook 2., New York: McGraw-Hill Education.

Ylinen, J., 1969. Arkkitehtoninen tila ja muoto, Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Zentner, M.R., 2001. Preferences for Colours and Colour-Emotion Combinations in Early Childhood. *Developmental Science*, 4(4), p. 389–398.

