



Käkelä Satu

Taiteen merkitys fyysisessä oppimisympäristössä

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatus- ja opetusalan tutkinto-ohjelma  
Luokanopettajakoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Taiteen merkitys fyysisessä oppimisympäristössä (Satu Käkelä)

(KK) Kandidaatintyö, 33 sivua, 0 liitesivua

lokakuu 2021

---

Tämä tutkielma käsittelee taiteiden ja fyysisen oppimisympäristön välistä moniulotteista suhdetta. Aiheen valinnan taustalla vaikuttavat muun muassa tutkitun tiedon vähyys, ammatillinen näkökulma ja henkilökohtainen mielenkiinto taiteeseen ympäristössä.

Oppimisympäristön määrittelyssä oppimisympäristön käsite jaetaan osa-alueisiin, joista yleisimmin käytetään jakoa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen, didaktiseen ja teknologiseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristön ja kouluopetuksen kehitykseen vaikuttaa olennaisesti kunakin aikana vallalla oleva oppimiskäsitys ja sen mukaan käytetyt pedagogiset mallit.

Taiteen yksiselitteinen määrittely on vaikea tehtävä. Taide voidaan määritellä laajasti avoimeksi inhimillisen elämän ilmiöksi, jolla on oma sosiaalinen ja institutionaalinen luonteensa. Tämän tutkielman kontekstissa taiteella tarkoitetaan tarkoituksellisesti tuotettua ja merkityksiä sisältävää esteettistä tuotosta. Se voi olla niin oppilaan omaa taidetta tai taiteilijan ympäristöön tarkoituksellisesti tekemää taidetta.

Taiteilla ja fyysisellä oppimisympäristöllä voidaan katsoa olevan moniulotteinen suhde, joka sisältää paljon erilaisia aspekteja. Tässä tutkielmassa taiteen ja fyysisen oppimisympäristön välinen suhde on jaettu viiteen toisiaan täydentävään ja osittain päällekkäiseen osa-alueeseen.

Taide on jo itsessään tietoa ja se sisältää näkökulman toimia oppimisen tukena esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaamisen keinona ja osana kasvatusprosessia. Ympäristön tulkintaan liittyvät prosessit johtavat parhaimmillaan henkiseen kasvuun ja muutoksiin tiedostamisessa. Esteettisesti ja visuaalisesti miellyttävä oppimisympäristö edistää psyykkistä ja sosiaalista terveyttä, sekä antaa lähtökohdat oppilaan esteettisen kokemisen kehitykselle. Oppimisympäristön suunnitteluun ja muokkaamiseen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuksia tuoda opittuja asioita käytäntöön, sekä oppia valmiuksia tehdä omaa ympäristöä koskevia päätöksiä ja samalla saada osallisuuden ja demokratian kokemuksia. Taiteen kautta ihmiselle avautuu väylä luovuuteen, itseilmaisuun, tunne-elämän kehitykseen ja itseymmärrykseen, joiden kautta yksilö saa välineitä rakentaa sekä omaa identiteettiään että jäsenellä ympäröivää maailmaa.

Avainsanat: fyysinen oppimisympäristö, taide, taidekasvatus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman toteuttaminen</b> .....	<b>7</b>
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	7
2.2	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä .....	7
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>9</b>
3.1	Oppimisympäristö.....	9
3.1.1	<i>Fyysisen oppimisympäristön määrittelyä</i> .....	11
3.1.2	<i>Fyysinen ympäristö oppimisen tukena</i> .....	12
3.1.3	<i>Oppimiskäsitys oppimisympäristön kehityksen pohjana</i> .....	13
3.2	Taide .....	16
<b>4</b>	<b>Taide osana fyysistä oppimisympäristöä</b> .....	<b>18</b>
4.1	Taide tietona ja oppimisen tukena .....	18
4.2	Ympäristön arvomaailma.....	20
4.3	Esteettisyys ja viihtyvyys.....	21
4.4	Toimijuus .....	23
4.5	Identiteetti .....	24
<b>5</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset</b> .....	<b>27</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>30</b>

# 1 Johdanto

Kuuluuko taide nykyiseen koulumaailmaan? Kuinka taiteen ja oppimisympäristön välinen suhde ilmenee koulussa ja oppimisessa? Tämä tutkielma käsittelee taiteiden ja fyysisen oppimisympäristön välistä moniulotteista suhdetta.

Nykyistä koulua ja oppimisympäristöjä ajatellessa ensimmäisenä tulee usein mieleen uudet ja avoimet tilat, väliverhoineen ja sermeineen, joista uutisoidaan paljon. Esimerkiksi Yle uutisoi artikkelissaan *”Maisemakonttorikoulu” on vain kaunis ihanne – selvitimme, millaisia uudet koulut oikeasti ovat ja miksi* uusien koulujen avoimista ja muunneltavista oppimisympäristöistä ja niiden toimivuudesta sekä syistä oppimisympäristöjen avoimeksi ja konttorimaiseksi rakentamiselle. Artikkelin mukaan koulut rakennetaan mukailen uutta opetussuunnitelmaa, joka painottaa opiskelun vuorovaikutuksellisuutta ja tilojen monipuolisuutta sekä muunneltavuutta. Artikkelissa mainitaan, että uusi opetussuunnitelma käsittelee oppimisympäristöjä kuitenkin varsin väljästi ja se jättää kunnille paljon tilaa omien ratkaisujen luomisessa. (Yle, 2019).

Opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee ottaa huomioon niin monipuolisuus ja joustavuus. Oppimisympäristöjen tulee myös tarjota mahdollisuudet tehdä luovia ratkaisuja oppimiseen ja eri näkökulmista asioiden tarkasteluun. (Opetushallitus, 2016, 29).

Piispanen kiteyttää ajatuksen oppimisympäristön kehityksestä seuraavasti. Oppimisympäristö ei ole muuttumaton tila, vaan se pyrkii muuttumaan ja seuraamaan aikaansa. Oppimisympäristön muutokseen vaikuttavat monet asiat, kuten pedagogiset ihanteet ja vaikutteet, yhteiskunnan vaatimukset, tulevaisuustutkimukset, vallalla olevat oppimiskäsitykset, koulutuspoliittiset linjaukset ja koulukohtaiset tavoitteet. (Piispanen, 2013, 82).

Nuikkisen mukaan aikaisemmin koulun suunnittelijoilla ja arkkitehdeillä on ollut selkeämpi kuva siitä, miltä koulurakennuksen tulee näyttää. Ennen kouluopetus perustui vahvasti opettajaohjoitukseen ja luokkahuonepainotteiseen oppimiseen. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivinen ja toiminnallinen prosessi, jossa korostuvat yhteistoiminta ja sosiaalisuus. Oppimiskäsitykseen liittyy myös tilannesidonnaisuus, jossa opiskeluympäristön monipuolisuus ja muunneltavuus korostuu entisestään. Oppimisympäristö luo edellytykset oppimiselle ja hyvä fyysinen oppimisympäristö edistää tutkimusten mukaan viihtyvyyttä, mielenterveyttä ja oppimista. (Nuikkinen, 2006, 13–15).

Mannisen ja kumppaneiden mukaan fyysisen tilan merkitystä oppimiseen on tutkittu suhteellisen vähän (Manninen ym, 2007, 63), joten aiheen tutkiminen on jo tähän nojaten mielestäni perusteltua. Myös Räsänen mukaan taiteen positiivisista vaikutuksista oppimiseen on tutkittu vähän. Näin ollen taiteen ja oppimistulosten syntyyn vaikuttavaan keskusteluun tulisi suhtautua tietyllä kriittisyydellä. (Räsänen, 2011, 131). Myös Räsänen esiintuoma tutkimuksen vähäisyys puoltaa tämän kirjallisuuskatsauksen aiheen valintaa.

Oppimisympäristö on läsnä jokapäiväisessä oppimisessa, joten sen ominaisuuksiin huomion kiinnittäminen ja sen ulottuvuuksien tiedostaminen ovat mielestäni olennaisessa osassa koulu- maailmassa. Näkökulmaksi olen valinnut fyysisen oppimisympäristön ja taiteen välisen suhteen. Mielestäni opettajan ammattitaitoon kuuluu opetus- ja kasvatustyön lisäksi myös esimerkiksi oppimisympäristöön kuuluvien seikkojen tietäminen. Oppimisympäristössä oleva taide, niin oppilaiden oman taiteen osalta, kuin taiteilijoiden ja arkkitehtienkin työn puolesta sisältää varmasti paljon erilaisia ulottuvuuksia, joita aion tässä tutkielmassa tarkastella. Aion tutkia aiheesta kirjoitettua kirjallisuutta ja tutkia taiteen mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia oppimisympäristössä.

Taide tämän tutkielman puitteissa tulisi ymmärtää kokonaisvaltaiseksi korkeakulttuuria laajemmaksi muodoksi. Taide sisältää erityisen, muista tiedonaloista ja symbolisista järjestelmistä poikkeavan näkökulman, jonka avulla ihminen aistihavaintojen ja toiminnan kautta edistää muun muassa metaforista ajattelua ja erilaisten symbolien käsitteellistämistä. Taiteiden kautta oppimisessa aistit, tunteet, toiminta ja käsitteet ovat kaikki läsnä oppimistilanteessa. (Räsänen, 2015, 42).

Kuvat ja kuvien tulkinta ovat nykypäivän maailmassa arkipäivää, joten niiden tiedostettu tutkiminen ympäristössä olevan taiteen kautta on ajankohtainen ja pinnalla oleva asia. Kuvien ja median massatuotanto ja laaja levinneisyys on Salmisen mukaan tehnyt kuvasta kielen, jolla on kirjoitetun kielen tavoin oma kielioppinsa. Kuvilla ja visuaalisella kulttuurilla on oma merkityksensä mielikuvien luomisessa. Miellemerkitysten kautta kuvan vastaanottajalle saatetaan jopa ujuttaa arvoja ja mielipiteitä ilman, että vastaanottaja on tietoinen siitä. Tätä kutsutaan piilovaikuttamiseksi eli indoktrinaatioksi. Kuva on kokonaisvaltaisena ja esteettisenä helppo aistia ja vastaanottaa, mutta sen ominaisuuksia ja tarkoituksia voi olla hyvin vaikeaa eritellä. (Salminen, 2005, 17).

Aikuisen tavoin myös lapsi käyttää ja luo kuvia erilaisiin tarkoituksiin. Esteettinen ja taiteellinen funktio ovat vain pieni osa lasten kuvien maailmaa. Kuviin liittyy paljon tulkintaa, tarinalisuutta, ympäristön koristelua, iloa, pelkoa ja toiveita. Lista on loputon. Intentioita lasten taiteen tekemiseen on tutkittu suhteellisen vähän. Lasten henkilökohtaisista motiiveista kuvien tekemiseen tai motiivien kehittymiseen oppimisen myötä ei ole paljon tutkittua tietoa. (Salmela, 2005, 69).

## **2 Tutkielman toteuttaminen**

Tutkielma alkaa kuvauksella tutkimuksen tavoitteesta ja tutkimuskysymysten esittelyllä. Tämän jälkeen esitellään tutkimusmenetelmän valintaa tähän tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusmenetelmän esittelyn jälkeen käydään läpi tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jossa määritellään tutkimuksen oleelliset käsitteet, eli oppimisympäristö ja taide. Oppimisympäristön määrittelyssä perehdytään erityisesti fyysiseen oppimisympäristöön ja sen ominaispiirteisiin sekä oppimiskäsityksen ja oppimisympäristön suhteeseen. Taiteen käsitteen määrittelyssä käsitellään sen problematiikkaa, sekä määritellään taide tämän tutkimuksen kontekstissa.

Teoreettisten lähtökohtien jälkeen vastaan tutkimuskysymykseen. Kappaleessa pureudutaan taiteeseen osana fyysistä oppimisympäristöä ja tutkitaan, millaisia aspekteja taide tuo fyysiseen oppimisympäristöön ja millaisia mahdollisuuksia se pitää sisällään. Tutkielman lopuksi on pohdintaosio, jossa käsitellään tutkimuksen tuloksia ja siihen liittyviä sisältöjä.

### **2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä on fyysisessä oppimisympäristössä olevan taiteen merkitys. Mitä lisäarvoa ja näkökulmia taide tuo oppimisympäristöön ja millaisiin asioihin taide oppimisympäristössä vaikuttaa. Tutkimuskysymykseksi tähän tutkielmaan on siis muodostunut seuraava:

- 1) Millaisia merkityksiä taiteella on fyysisessä oppimisympäristössä?

### **2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Kandidaatin opinnäytetyöni on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Valitsin tutkimukseni lähtökohdaksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aiheeni luonteen perusteella. Salmisen mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan antaa laaja kuva käsiteltävästä aiheesta. Hän myös kertoo, että narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa epäyhtenäisestä tiedosta kootaan yhdistelmällä kokonainen jatkumo. Näin ollen narratiivinen kirjallisuuskatsaus pyrkii helppolukuisen lopputulokseen. (Salminen, 2011, 12).

Malmbergin mukaan teoreettinen tutkimus määritellään tavanomaisimmin kirjallisuustutkimukseksi. Kirjallisuustutkimus käsittelee olemassa olevaa tietoa, joka on koostettu yhtenäiseksi jatkumoksi pääasiassa aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta ja artikkeleista. Myös empiiriset aineistot ja tilastot kuuluvat kirjallisuustutkimukseen. (Malmberg, 2014, s.62).

Tässä tutkielmassa käytetyt lähteet ja aineistot koostuvat pääosin aiheesta kirjoitetusta suomenkielisestä kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Lähteinä on myös kansainvälisiä artikkeleita ja tutkimuksia. Tiedonhaku on tehty pääosin Oula-Finna- järjestelmän kautta, mutta lähteitä on haettu myös seuraavista kansainvälisistä tietokannoista: ERIC, EBSCO ja ProQuest.



### 3 Teoreettinen viitekehys

Aloitan tutkielmani avaamalla aiheeseen liittyvää teoriataustaa, eli oppimisympäristöä ja oppimiskäsitystä. Aluksi perehdyn yleisesti oppimisympäristön käsitteeseen ja sen määrittelyn moniulotteisuuteen. Tämän jälkeen jatkan oppimisympäristön käsitteen ja sen kolmen näkökulman tarkasteluun. Ensimmäisessä kappaleessa rajaan oppimisympäristön määrittelyä tarkemmin fyysisen oppimisympäristön tarkasteluun, koska tutkielmani keskittyy fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksiin. Sen jälkeen kerron fyysisestä oppimisympäristöstä oppimisen tukena. Oppimisympäristön määrittelyssä kolmas ja viimeinen näkökulma käsittelee oppimisympäristön ja oppimiskäsityksen välistä suhdetta. Teoriaosion viimeisessä kappaleessa määrittelen taiteen käsitettä tässä tutkielmassa.

#### 3.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on itsessään moniulotteinen ja laaja käsite. Käsitteen laajuuden ymmärtämisessä käytetään usein erilaisia rakennemalleja ja jakoja osa-alueisiin. Jaoissa on vaihtelevuutta tulkinnan ja erilaisten näkökulmapainotusten mukaan. (Piispanen, 2013, 18).

Oppimisympäristön tarkoituksena on edistää oppimista (Manninen, 1998, 150). Brent Wilsonin mukaan oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi, jossa ihmisellä on käytössä erinäisiä resursseja, joiden avulla ihminen voi oppia kehittämään ratkaisuja ja kehittämään ymmärrystä erilaisiin asioihin. (Wilson, 1996, 3). Oppimisympäristön määritelmien sisällöissä on olennaista se, että oppimisympäristön määrittelyyn liittyy sen jakaminen erilaisiin ulottuvuuksiin. Tyypillisesti oppimisympäristö jaetaan fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen, tekniseen ja didaktiseen ulottuvuuteen (Manninen ym., 2007, 16; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, Kansanen 2016).

Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön määritelmässä ilmenee edellä mainittu ajatus sen moniulotteisuudesta. Oppimisympäristö määritellään tiloiksi ja paikoiksi sekä yhteisöiksi ja toimintakäytännöiksi, joissa oppimista ja opiskelua tapahtuu. Lisäksi oppimisympäristön määritelmään kuuluvat opiskelussa käytettävät materiaalit, välineet ja palvelut. (Opetushallitus, 2016, 29).

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluu kaikki fyysisesti koettava ympäristö, kuten opetustilat ja -välineet, rakennettu ympäristö ja luonnon ympäristö (Nuikkinen 2005 14;). Myös huonekalujen asettelu, valaistus ja esimerkiksi istuinten ergonomia kuuluu fyysiseen oppimisympäristöön (Manninen, 2001, 30). Psyykkiseen ympäristöön katsotaan kuuluvan asenteet ja yleinen

ilmapiiri. Sosiaalisen ympäristön osa-alueella oleellisia asioita ovat ihmisten välillä tapahtuva vuorovaikutus ja ihmissuhteet, sekä koulun toimintakulttuuri. Sosiaaliseen ympäristöön voidaan myös katsoa kuuluvan myös ryhmän rooli sekä yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiri. (Nuikkinen 2005 14; Manninen 2001 30).

Missä tahansa tilassa voi vallita edellä mainitut osatekijät, mutta ympäristö muuttuu oppimisympäristöksi vasta, kun mukaan tulee myös didaktinen ulottuvuus, eli tilassa toimimiselle asetetaan oppimista tukevia, didaktisia tavoitteita. Oppimisympäristön kannalta kaikista tärkein osa-alue on juuri didaktinen näkökulma, koska se tekee lopulta ympäristöstä oppimiseen tähtäävän oppimisympäristön (Manninen, 2001, 30; Manninen, 2007, 108).

Nuikkinen puolestaan puhuu teoksessaan *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus* pedagogisista tekijöistä yhtenä oppimisympäristön osa-alueena. Siihen lasketaan hänen mukaansa opettajan pedagogisen ajattelun ilmeneminen ja sen käytäntöön tuominen erilaisten menetelmien ja työtapojen kautta. Pedagogisella oppimisympäristön alueella ihmis- ja oppimiskäsitykset konkretisoituvat käytäntöön. (Nuikkinen, 2005, 14). Oppimisympäristön määritelmän moninaisuuden vuoksi, on olemassa myös muita tapoja jakaa oppimisympäristön käsitettä eri osiin.

Oppimisympäristö voidaan Mannisen ja kumppaneiden mukaan jaotella perinteisesti kolmella tavalla eri perustyyppiin. Ensimmäinen jaottelutapa on jako avoimiin ja suljettuihin oppimisympäristöihin. Avoimessa oppimisympäristössä korostuu oppijan itsemääräämisoikeus sekä aktiivisuus ja itseohjautuvuus. (Manninen ym. 2007, 31–33). Avoimet oppimisympäristöt mielletään usein arkikielessä ympäristöiksi, jotka poikkeavat perinteisestä luokkahuone- tai kouluympäristöstä (Piispanen, 2008, 71). Avoimiin oppimisympäristöihin liitetään myös usein ajatus selkeiden opetussuunnitelmien puuttumisesta, prosessikeskeisyydestä ja ohjaajan roolista oppimisen tukijana. Suljetussa oppimisympäristössä puolestaan painotetaan ohjaajan roolia tiedon jakajana sekä selkeiden ja ennalta määriteltyjen opetussuunnitelmien ja sisältöjen seuraamista. (Manninen ym. 2007, 31–33).

Toinen perustyyppi oppimisympäristölle on kontekstuaalinen oppimisympäristö. Tämän ajatusmallin mukaan ajatellaan, että oppiminen tapahtuu parhaiten reaalityökaluudessa ja sieltä nousevien ongelmien kautta. Kontekstuaalisessa oppimisympäristössä oppiainekeskeisyyden tilalle nousee ongelmalähtöisyys. (Manninen ym. 2007, 33)

Kolmas perustyyppi, johon oppimisympäristöt Mannisen ja kumppaneiden mukaan voidaan jakotella, ovat kaikki teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Laajasti ajateltuna teknologiapohjaiset oppimisympäristöt ovat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä oppimisympäristöjen luomisessa. (Manninen ym. 2007, 34).

### 3.1.1 Fyysisen oppimisympäristön määrittelyä

Tässä tutkielmassa perehdytään fyysisen oppimisympäristön ja taiteen suhteeseen. Seuraavaksi määrittelen tarkemmin, mitä kaikkea fyysinen oppimisympäristö pitää sisällään ja mitkä asiat vaikuttavat fyysisen oppimisympäristön suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Fyysinen oppimisympäristö luo puitteita ja rajoituksia kaikelle koulussa toteutettavalle toiminnalle ja oppimiselle (Ahvenainen, Ikonen & Koro, 2001, 194). Fyysinen oppimisympäristö ei vaadi toimiakseen tiettyjä ennalta määriteltyjä välineitä oppimisen tukemiseen, vaan lapset oppivat stimuloivissa ja vaihtelevissa oppimisympäristöissä sillä edellytyksellä, että inhimilliset tarpeet täyttyvät (Nuikkinen, 2005, 15). Fyysisen oppimisympäristön suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttaa erilaiset tekijät, kuten koulun sijainti, koko, tilojen kuormitus, rakennuksen ikä ja fyysinen kunto. Esimerkiksi pienen kyläkoulun ja suuren kaupunkikoulun lähtökohdat fyysisien tilojen suunnitteluun ja toteutukseen voivat olla keskenään hyvin erilaiset. (Piispanen, 2013, 113).

Fyysisen ympäristön tarjoamien inhimillisten tarpeiden täytyminen edistää sekä psykologista että sosiaalista viihtyvyyttä, mikä puolestaan vaikuttaa olennaisena osana oppilaiden käyttäytymiseen ja viihtyvyyteen ja niiden kautta positiivisten oppimistulosten syntyyn. (Nuikkinen, 2005, 15). Fyysisesti toimiva oppimisympäristö on suunniteltu kohtaamaan, laajentamaan ja haastamaan oppilaiden tarpeita sekä sitä, kuinka lapsi voi olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja muokata omaa oppimisprosessiaan. (Williams & Sheridan, 2006, 3)

Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan fyysisessä oppimisympäristössä tulee ottaa huomioon seuraavat seikat: ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys, akustiikka, sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu, viihtyisyys, järjestys ja siisteys. Perusteissa mainitaan myös, että koulun tilaratkaisuilla, kalusteilla, varusteilla ja välineillä on rooli opetuksen kehittämisessä ja oppilaiden aktiivisen osallistumisen tukemisessa. (Opetushallitus, 2016, 29).

### 3.1.2 Fyysinen ympäristö oppimisen tukena

Fyysinen oppimisympäristö on itsessään pedagoginen ja oppimista edistävä väline sen muotojen, tilojen, volyymin, värien, rakennusmateriaalien ja erilaisten tekstuuriensa kautta. Myös esimerkiksi koulurakennuksessa käytettävät energianlähteet tai rakennuksen tyyllisuuntaus voivat olla pedagogisia tekijöitä. (Nuikkinen, 2009, 107).

Mannisen ja kumppaneiden mukaan fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen paljolti sen kautta, miten ympäristössä oleva informaatio toimii oppimisen tukena. Oppimisympäristö tulisi suunnitella siten, että ympäristö tukee oppijan tarkkaavaisuuden suuntaamista ja tiedon aktiivista etsimistä sekä tiedon mielekästä muistiin järjestämistä että tiedon muistista palauttamista. Näin ollen oppimisympäristöä suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon oppijan aiemmat käsitykset ja kokemukset, koska ne ohjailevat oppijan ympäristöön kohdistuvaa tiedonhankintaa. (Manninen, ym 2007, 46–47). Oppimisympäristön tulisi tukea oppijan asiaa koskevan ymmärryksen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. (Manninen ym, 2007, 47).

Kaikki ihmisen toiminta, kuten myös oppiminen, tapahtuu aina jossakin ympäristössä. Yleisellä tasolla määriteltäessä hyvä ympäristö tukee ihmisen toiminnan tavoitteita ja on turvallinen ja monipuolinen. Tämän lisäksi hyvä ympäristö tarjoaa vaihtelevuutta ja erilaisia käyttötapoja käyttäjäryhmän ja tilanteen mukaan. Hyvä ympäristö on myös viihtyisä, jossa tilan käyttäjä tuntee viihtyvänsä. (Tapaninen & Koitilainen, 2002, 90.)

Parhaimmillaan fyysinen oppimisympäristö herättää uteliaisuutta ja motivaatiota oppimiseen sekä edistää oppilaan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta tarjoamalla ongelmia ja mielenkiintoa herättäviä haasteita. Innostavassa oppimisympäristössä on mahdollista tehdä havainnot ja eri arkielämään ja oppiaineisiin liittyvistä sisällöistä, ympäristön asioista ja tapahtumista. Pahimmillaan oppimisympäristö voi estää opiskelua ja motivaatiota. (Nuikkinen, 2009, 105; Nuikkinen, 2005, 14, 61.)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että oppimisympäristön tulee olla käyttäjilleen kaikilla sen osa-alueilla turvallinen ja viihtyisä, sekä sen tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimisprosesseja. Fyysisen oppimisympäristön tulee olla esteettisesti miellyttävä. Tilojen ja välineiden tulee mahdollistaa niiden monipuolinen käyttömahdollisuus. Työvälineiden ja materiaalien tulee olla esillä siten, että ne tukevat oppilaan aktiivista ja itsenäistä työkentelyä. (Opetushallitus, 2016, 29).

Tilojen fyysiset ratkaisut vaikuttavat yksilöiden ja ryhmien kommunikointitapoihin. Mitä suuremmat etäisyydet tilojen ja ryhmien välillä fyysisesti on, sitä vähemmän on mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja keskusteluun kasvokkain ja sitä enemmän vuorovaikutustilanteiden luominen vie aikaa. Näin ollen, kun tila mahdollistaa fyysisesti vuorovaikutuksen ja kommunikation, on myös vuorovaikutuksellinen oppiminen luonnollista ja tilojen puitteissa helposti tapahtuvaa. (Nuikkinen, 2005, 71). Vuorovaikutukseen soveltuva oppimisympäristö tarjoaa parhailaan oppilaalle välineitä oppia ja pohtia asioita hänen omista lähtökohdistaan. Oppiminen rakentuu muun muassa tietojen, asenteiden ja ongelmatilanteiden kohtaamisessa jaetun oppimisprosessin kautta. (Williams & Sheridan, 2006, 6).

Oppimisympäristön tulee mahdollistaa sekä opettajan ja oppilaan että oppilaiden keskinäistä kommunikointia ja vuorovaikutusta. Ihanteellisessa oppimisympäristössä on hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri. Hyvä oppimisympäristö tukee oppilaan motivaatiota, aktiivisuutta, uteliaisuutta, luovuutta ja itseohjautuvuutta. (Opetushallitus, 2016, 30).

Oppimista tukevan koulurakennuksen arkkitehtuuri on suunniteltu tukemaan integroitua ja teidenvälistä oppimista. Rakennus voi itsessään opettaa muun muassa fysiikan käsitteitä, geometriaa tai taidesuuntauksia. Oppimisen kannalta visuaalinen ajattelu koulurakennuksen arkkitehtuurissa saa parhailaan kognitiiviset ja tiedolliset prosessit käyntiin sen sijaan, että rakennus nähtäisiin passiivisia tiloina ja rakenteina. (Nuikkinen, 2009, 106).

Teoreettisesti oppimista tukevassa ja hyvässä peruskoulurakennuksessa fyysinen opiskeluympäristö on esteettinen ja se vahvistaa sekä sosiaalista että psyykkistä hyvinvointia. Hyvän koulurakennuksen piirteisiin kuuluu sen innostavuus, tutkivaan oppimiseen ja luovuuteen houkutteleva ympäristö, joka tukee tilannesidonnaista oppimista. (Nuikkinen, 2009, 94).

### 3.1.3 Oppimiskäsitys oppimisympäristön kehityksen pohjana

Klassiset oppimiskäsitykset luovat suomalaiselle peruskoululle pohjan. Eri aikakausina vallalla ovat olleet erilaiset oppimiskäsitykset, joihin koulu ja opetus on perustunut. Kunakin aikana käytössä oleva oppimiskäsitys ja sen mukaan käytetyt pedagogiset mallit selittävät pitkälti sen, millaisia käsityksiä kouluopetukseen ja -ympäristöön liitetään. (Piispanen, 2013, 63).

Konstruktivismi ei lähtökohtaisesti ole yksi tarkkarajainen oppimiskäsitys, vaan se on sidoksissa useisiin lähestymistapoihin eri tieteenaloilla. Konstruktivismi käsittelee oppimista yksilön

tiedon rakenteiden kehittymisenä ja perustuu kognitiiviseen psykologiaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu yksilöllisten tiedonrakenteiden kehittämisen välineenä. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2006, 20, 24).

Oppilaitoksissa on alettu viime aikoina kiinnittämään entistä enemmän huomiota oppimiskäsityksiin (Kauppila, 2007, 11). 1900-luvun loppupuolella konstruktivistinen oppimiskäsitys nousi vallalla olleen behavioristisen oppimiskäsityksen tilalle (Puolimatka, 2002, 82; Manninen ym. 2007, 44). Konstruktivisessa oppimisprosessissa oppilas rakentaa tietoa liittämällä uutta tietoa aikaisemmin opitun tiedon pohjalle, sekä tekee tulkintaa, valikointia ja arviointia oppimastaan informaatiosta (Kauppila, 2007, 38). Konstruktivistisen ontologian mukaan ei ole olemassa objektiivista todellisuutta, vaan subjektiivinen kokemus. Ihminen on aktiivinen, tavoitteellinen tietoa etsivä subjekti, joka loppukädessä vastaa itse omasta oppimisprosessistaan. (Nuikkinen, 2009, 76). Oppimisympäristöjen kehittymistä ohjaa vallalla oleva oppimiskäsitys, joka viime aikoina on painottunut sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen (Manninen ym. 2007, 48).

Kauppilan (2007) mukaan konstruktivismi ei itsessään ole yksiselitteinen oppimiskäsitys, vaan se sisältää useita eri suuntauksia. Kuten edellä mainittiin, nykyään oppimisessa korostetaan tiedon sosiokonstruktivistista, vuorovaikutukseen perustuvaa, luonnetta. Sen mukaan tiedon rakentaminen tapahtuu sosiaalisella tasolla ja kognitiiviset prosessit käynnistyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että yksilö luo tietoa aikaisemmin rakennetun tiedon varaan. (Kauppila, 2007, 42).

Eflandin mukaan sosiokulttuuriset kognitioteoriat korostavat tiedon rakentumisen sosiaalisuutta: tieto syntyy ja muokkautuu vuorovaikutuksessa. Oppiminen on aina sidoksissa johonkin kulttuuriseen kontekstiin ja tapahtuu kulttuuristen välineiden, kuten esimerkiksi kielen kautta. Konstruktivismin mukaan todellisuus rakentuu jokaiselle omien tiedonhankinnan strategioiden pohjalta, joihin vaikuttavat yksilön omat tarpeet, sosiaaliset normit ja -käytännöt. Tieto saa merkityksen vasta silloin, kun oppija integroi sen omaan elämismaailmaansa. (Efland, 2002, 81).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) määritellään oppimiskäsitys, jonka pohjalle perusteet on laadittu. Sen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia. Oppiminen voi tapahtua yksin tai vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Yhdessä opiskelun katsotaan edistävän luovaa ja kriittistä ajattelua sekä erilaisten näkökulmien ymmärtämistä ja ongelmanratkaisutaitoja. Oppimisen aikana oppilas kartuttaa ja reflektoi osaamistaan. Opittava asia on

yhteydessä aikaan ja paikkaan. (Opetushallitus, 2016, 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei suoraan mainita sanoja konstruktivismi tai sosiaalinen konstruktivismi, mutta oppimiskäsityksen kuvauksesta tulee ilmi tiedon rakentamisen konstruktivistinen ja sosiaalinen luonne.

Oppilas rakentaa tietoa muun muassa havainnoimalla ympäristöään eri aisteja käyttäen, sekä kuvailemalla, jäsentämällä ja vertailemalla tekemiään havaintoja. Tiedon havainnointiin liittyy erottamattomana osana fyysinen oppimisympäristö. Usean koulussa opetettavan oppiaineen sisältöihin kuuluu konkreettinen fyysisen ympäristön havainnointi. (Nuikkinen, 2009, 75). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) mainitaan näitä paljon. Matematiikassa esimerkiksi geometristen muotojen ja avaruudellisen tilan havainnointi liittyy fyysiseen oppimisympäristöön, kuin yhtä lailla kuvataiteessa fyysisen oppimisympäristön tärkeys mainitaan esimerkiksi ympäristön esteettisten arvojen ja viihtyisyyden havainnoinnissa ja tulkinnassa. (Nuikkinen, 2009, s. 297–298; Opetushallitus, 2016, s. 129, 143).

Lev Vygotskyn ajatuksilla ajattelun ja kielen sosiaalisuudesta on ollut taidekasvatuksen piirissä suuri vaikutus käsityksiin oppimisesta (Räsänen, 2011, 124). Vygotskyn oppimisteoriaan perustuva sosiokulttuurinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta sekä välineiden ja kulttuurin merkitystä (Manninen ym., 2007, 48).

Lapsen oman ajattelun kehitys on suoraan riippuvainen ajattelun välineestä, eli kielestä, sekä kielen kehitykseen vaikuttavasta lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta. Lapsen oppiminen ja logiikan kehitys on näin ollen suoraan verrannollinen hänen sosiaalistuneeseen kieleensä. Sisäisen kielen kehitys määräytyy pääasiassa ulkoapäin ympäristön vaikutuksesta sosiaalisessa prosessissa. (Vygotsky, 1962, 51).

Oppimisvälineet ovat aina kulttuurillisesti ja historiallisesti jollain tavalla sidoksissa ympäristöönsä. Vygotskyn mukaan oppimisen työvälineitä on olemassa laaja kirjo, joihin lukeutuvat myös taiteen tuotteet. (Manninen ym., 2007, 50). Vygotskyn mukaan taiteen synnyttämät emootiot ovat älyllisiä emootioita, jotka purkautuvat ihmisellä useimmiten mielikuvina (Hyypä & Liikanen, 2005).

Ihmisen mieli perustuu symboliselle toiminnalle, joka tapahtuu kulttuuristen välineiden, kuten esimerkiksi kielen ja taiteen kokemuksen kautta. Käsitys ympäröivästä todellisuudesta muodostuu aistimalla ympäristöä ja muokkaamalla havainnoista symboleja, joille luodaan merkityksiä. Havainnot edustavat todellisuutta, mutta eivät toista sitä. (Räsänen, 2011, 131).

Kaikkeen oppimiseen liittyy valikoinnin, arvioinnin, analyysin ja synteessin prosesseja. Nämä prosessit kuuluvat oppimiseen niin tieteissä kuin taiteissakin. Tieto ja sen oppiminen ovat aina sidoksissa kontekstiinsa ja se jäsentyy aina kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Taiteilla on kyky vedota ihmisen aisteihin ja tunteisiin monilla eri tavoilla, mikä tekee taiteesta vaikuttavan kommunikaation muodon ja välineen kulttuuristen arvojen välittämiseen. (Räsänen, 2011, 132).

### **3.2 Taide**

Tässä kappaleessa avaan taidetta käsitteenä ja tuon ilmi taiteen määrittelyn vaikeuden. Esittelen muutamia näkökulmia taiteen käsitteen selittämiseen ja rajaan taiteen määrittelyn tämän tutkielman kontekstissa.

Taiteen yksiselitteinen määrittely on vaikea, suorastaan jopa mahdoton tehtävä. Heinosen ja kumppaneiden mukaan taide on jokaisen tuntema, usein voimakkaita tunteita synnyttävä ilmiö, jonka määrittely on vaikeaa sen moninaisuuden vuoksi. Taidetta on selitetty ja määritelty antiikin Kreikan ajoista nykypäivään saakka. (Heinonen ym. 2014, 10). Myös Tenhu käsittelee taiteen määrittelemisen vaikeutta toteamalla, että taiteen jatkuvan muutoksen vuoksi sen tarkka määrittelemisen ei liene edes mahdollista, joten taide jää käsitteenä avoimeksi (Tenhu, 2019, 54).

Taiteisiin kuuluu erottamattomasti myös niiden oma sosiaalinen ja institutionaalinen luonteensa. Institutionaalisisessa taiteenteoriassa taide on jaettu erilaisiin taiteenaloihin, kuten esimerkiksi kuvataiteisiin, tanssiin ja musiikkiin. Jokaisella taiteen alalla on sille ominainen institutionaalinen ja erottamaton historiansa, jonka kautta taiteesta tulee kullekin alalle ominaisia objekteja, kuten maalauksia, koreografioita ja sävellyksiä. (Heinonen, ym., 2018, 13).

Anttilan ja kumppaneiden mukaan taide voidaan määritellä laajasti avoimeksi ja monimerkitykselliseksi inhimillisen elämän ilmiöksi. Taide avaa näkökulmia maailman ja kokemuksen tulkitsemiseen. Taide haastaa, kyseenalaistaa ja täydentää olemassa olevaa tietoa ja todellisuuden käsityksiä. (Anttila, ym., 2011, 5).

Väkevä tuo väitöskirjassaan esiin John Deweyn laajan ajatuksen taiteen olemuksesta. Sen mukaan taiteeksi voidaan mieltää kaikki tarkoituksenmukaisesti tehdyt tuotokset, jossa luodaan



merkityksiä ja joilla on jokin päämäärä (Väkevä, 2004, 303). John Dewey'n estetiikan näkökulman mukaan jokainen esteettinen kokemus ja taideteos jäsentyy sen kokijalle yksilöllisesti hänen omasta elämäntilanteestaan käsin ja jokaiselle tulkinnalle virittyy tilanteen mukaan oma ominainen emotionaalinen tai välittömästi toteutuva kokemuksensa (Väkevä, 2004, 303–306). Myös Mark Johnson esittelee Dewey'n taiteen kokemisen teoriaa, jonka mukaan taide on uniikki kokemus, ei статистиikkaa. Taiteen kokeminen ja tulkinta on erilaista eri hetkinä ja erilaisissa tilanteissa. (Johnson, 2013, 35).

Karppinen, Ruokonen ja Uusikylä määrittelevät taiteiden olevan luova moniaistillinen tietämisen ja kokemisen tapa. He kuvailevat sen olevan yhteinen kieli, jota ihmiset puhuvat muun muassa kulttuurillisten, kielellisten ja koulutuksellisten rajojen yli. Ihmiset voivat välittää taiteiden kautta kulttuurista ymmärrystä ja arvostusta sekä ilmaista itseään ja mielenmaisemiaan ja välittää niitä muille. Taiteissa esiintyvä symbolinen järjestelmä on heidän mukaansa verrattavissa yhtä tärkeäksi, kuin kielet, kirjaimet ja numerot. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä, 2005, 7).

Taiteen ainutlaatuisuus ja kokemuksellisuus sisältää tieteellisen keskustelun näkökulmasta katsottuna ristiriidan. Taiteen kokeminen ja verbalisointi ei aina löydä sopivia sanoja tai teoreettista täsmällisyyttä. Tämä onkin ollut pitkään taiteen tutkijoiden ja itse taiteilijoiden probleema. Taiteen keskeisimmän sisällön osuvasti auki kirjoittaminen ja sanoittaminen on vaikea, ellei jopa mahdoton tehtävä. (Houni & Paavolainen, 1999, 6).

Kuten edellä on kuvattu, taiteen määrittelemiseen liittyy paljon erilaisia ja moniulotteisia teorioita ja näkökulmia. Tässä tutkielmassa käsittelen taidetta osana fyysistä oppimisympäristöä. Tämän tutkielman kontekstissa taiteella tarkoitan tarkoituksellisesti tuotettua ja merkityksiä sisältävää esteettistä tuotosta. Se voi olla niin oppilaan omaa taidetta tai taiteilijan ympäristöön tarkoituksellisesti tekemää taidetta. Konkreettisesti oppilaan taide voi olla esimerkiksi kuvataiteen tai käsityön tuotosta, joka on asetettu näkyville fyysiseen oppimisympäristöön.

## 4 Taide osana fyysisistä oppimisympäristöä

Tutkielma etenee käsittelemään taiteen merkityksiä fyysisessä oppimisympäristössä erilaisista näkökulmista. Näkökulmat on valittu lähdekirjallisuudessa esiintyvän toistuvuuden mukaan ja olen jaotellut ne erilaisiin kategorioihin yhteneväisyyksien pohjalta. Jako ei ole absoluuttinen ja tarkkarajainen, vaan päinvastoin, kaikki näkökulmat täydentävät toisiaan ja menevät osittain päällekkäin.

### 4.1 Taide tietona ja oppimisen tukena

Salmisen mukaan kognitiivisen psykologian tutkimuksiin nojaten, taiteiden voidaan katsoa olevan yksi tietämisen muoto, koska havaitseminen, motorinen hallinta, persoonallisuus ja tunteet ovat tapoja tulkita maailmaa. Näin ollen taiteet ovat tietämisen muotona eräs symbolinen ja ilmaiseva järjestelmä tai rakenne. Kaikki esteettinen toiminta, kuten esimerkiksi kuvataiteet, tanssi tai arkkitehtuuri tapahtuvat jonkin symbolisen järjestelmän muotona, joka on jo itsessään tietoa, sekä sisältää sitä. Taiteiden voidaan näin katsoa olevan tiedollisia prosesseja. (Salminen, 2005, 126–127).

Taiteessakin esiintyvään symboliikkaan liittyy olennaisesti merkitykset, joita luodaan erilaisille symboleille ja merkityskokonaisuuksille. Symbolit kantavat merkityksiä, jotka eivät itsessään ole merkin ominaisuuksia. Kaikilla merkeillä ei välttämättä ole lähtökohtaisesti symboliarvoa, mutta mille tahansa merkille voi antaa symbolisen merkityksen ja sitä kautta merkki saa toisen tasoisen merkityksen, jota ei alun perin ole ollut olemassa. (Varto, 2001, 175).

Kuten jo aikaisemmin mainittiin, kognitiiviseen psykologiaan nojaavassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä painotetaan tiedon kulttuurillista luonnetta. Taiteessa konteksti on sekä teoksen syntymisen että tulkinnan kannalta sen määrittävä tekijä. Taiteellisessa tietämisessä tiedon muodostus on jatkuvaa taiteilijan, teoksen, kontekstin ja vastaanottajan dialogia. Taiteellisessa ajattelussa kognitiivinen ja sosiokulttuuriset prosessit korostuvat kielen kautta niin taiteen tekemisessä kuin siitä puhuttaessakin. (Räsänen, 2011, 124).

Taiteen tekemisen intentioiksi on esitetty kautta aikojen erilaisia selityksiä evoluutioteoriasta ihmisen sisäsyntyisen esteettisyyden perusteisiin. Nykyisin taiteen tekemistä selitetään useimmiten ihmisen pyrkimyksenä jäsenellä todellisuutta ja kokemuksia hänelle ominaisimmilla keinoilla. Taiteen tekemisellä pyritään myös välittämään ja ilmaisemaan näitä kokemuksia toisille ihmisille. (Haapala & Pulliainen, 2003, 106).

Kuten tieto yleensä, myös taiteen sisältämä tieto syntyy aina kontekstissa. Se on monitulkinnallista ja muuttuvaa, mutta se myös antaa merkityksiä ympäröivälle todellisuudelle. Taide avaa mahdollisuuksia omille ja toisen kokemuksen tulkinnoille, sekä sille, että maailmaa voi tulkita eri tavoin ja yhtä lopullista totuutta ei ole olemassa. Taiteen kautta voi myös tunnistaa, että kaikkea ei voi selittää, ymmärtää tai pukea sanoiksi. (Anttila, 2011, 170–171). Taiteen tulkintaan vaikuttaa oleellisesti se, miten ihminen avautuu kohtaamaan taiteen ja toisen ihmisen. Taiteen sisältämää tiedon määrää ei voi fyysisesti mitata, eikä sen oikeellisuutta voida arvioida. (Anttila, 2011, 171).

Vaikeiden asioiden sanoittamisesta taiteen kautta löytyy hyvin kuvaava esimerkki Heather Malinin tutkimuksesta. Malin tutki lasten intentioita lasten taiteen tekemisessä. Eräs kahdeksanvuotias poika kuvasi teoksessaan kokemaansa yksinäisyyden tunnetta kuvaamalla täyden elokuvateatterin ja itsensä sinne. Teoksessa poika istuu väkijoukon keskellä, mutta tuntee olevansa yksin. Kukaan ei halua olla hänen kanssaan, koska hän näyttää erilaiselta. (Malin, 2013, 13).

Tässä esimerkissä ilmenee Anttilan (2011) kuvaama taiteen luonne, jossa taiteen kautta välitetään tietoa ja tunnetta, jota ei välttämättä osata tai voida sanoittaa. Esimerkissä lapsi käsitteli vaikeasti sanoitettavaa erilaisuuden ja kuulumattomuuden tunnetta, jota hän ei kyennyt pukemaan suoraan sanoiksi, vaan ilmaisi sen taideteoksen kautta.

Mannisen ja kumppaneiden mukaan Ulrich Neisserin tutkimuksissa todetaan, että ihmisen ympäristöön kohdistuvalla tarkkaavaisuudella ja havainnoinnilla on merkitystä oppimisen kannalta. Konstruktivistisessa havaintoteoriassa maailmankuva rakennetaan ympäriltä saatavasta tiedosta, joka yhdistetään aikaisemmin opittuun tietoon sekä asiayhteyteen. Näin ollen fyysinen ympäristö ja siellä näkyvillä olevat asiat, kuten taide, tukee oppilaan tarkkaavaisuuden suuntaamista sekä tiedon mielekästä jäsentämistä muistiin ja tukee opitun tiedon muistiin palauttamista. (Manninen ym., 2007, 47).

Taide on koulumaailmassa olennainen osa kasvatusprosessia. Esteettisyyden lisäksi taiteella on usein jokin funktionaalinen tehtävä. Koulumaailmassa taiteeseen liitetään usein oppimisenäkökulma esimerkiksi väriopista tai valojen ja varjojen suhteesta. (Nuikkinen, 2005, 70).

## 4.2 Ympäristön arvomaailma

Fyysisellä ympäristöllä on Ahvenaisen ja kumppaneiden mukaan yllättävän suuri painoarvo hyvän oppimisympäristön mieltämisessä (Ahvenainen, ym., 2001, 194). Ritchie, Crawford ja Clifford (2009) ovat todenneet tutkimuksessaan, että oppimisympäristön fyysiset tekijät ovat muutakin, kuin tilassa olevat huonekalut ja sisustus. Fyysinen ympäristö välittää arvoja ja viestejä siitä, kuka tilaan on tervetullut, mitä asioita tilassa arvostetaan ja kuinka oppilaat oppivat. Fyysinen tila kertoo myös, kuinka tulee käyttäytyä ja keitä tilan käyttäjät ovat yksilöinä ja osana kouluyhteisöä (Ritchie et. Al. 2009, 2; Nuikkinen, 2005, 74).

Fyysinen oppimisympäristö sekä siihen liittyvät useat toiminnot ja käytänteet ovat esimerkiksi yhteydessä tilan käyttäjien käsityksiin erilaisten taitojen ja arvostuksien merkityksestä. (Nuikkinen, 2009, 105). Sellaisissa kouluissa, joissa on luova ilmapiiri ja oppilaiden luomia taideteoksia arvostetaan, niitä laitetaan esille. Tämä kertoo, että koulussa vallitsevan arvomaailman mukaan oppilaat saavat ilmaista itseään ja olla sellaisia kuin ovat. (Uusikylä, 2005, 30).

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan myös visuaalisen kulttuurin lukutaitoa opitaan keräämällä uutta tietoa aikaisemman tiedon päälle. Tämän lähestymistavan mukaan ympäristöön liittyvät aiemman havainnot, arvot ja uskomukset voivat joko edistää oppimista tai pahimmillaan muodostua esteeksi oppimiselle. Tämän vuoksi opetuksessa korostuu oppilaan ympäristösuhteen kriittinen tarkastelu ja sen jatkuva transformatiivinen muokkautuminen. (Räsänen, 2015, 344).

Taiteessa itsessään oleva arvo tulee esiin ihmisen tulkinnan kautta sen kohtaamisessa, jossa taide tukee ihmisyyttä, identiteettiä, eheyttää yhteisöjä ja muuttaa ympäröivää maailmaa. (Anttila, 2011, 171). Ympäristön tulkintaan liittyvät prosessit johtavat parhaimmillaan henkiseen kasvuun ja muutoksiin tiedostamisessa. Tämänkaltaiset oppimiskokemukset edellyttävät tiedollista paneutumista ja havainnoinnin keskittämistä ympäristöön ja siinä esiintyviin tekijöihin, kuten esimerkiksi taiteeseen. Edellä kuvatun paneutumisen lisäksi nämä oppimiskokemukset edellyttävät ympäristön symbolien lukutaitoa ja kontekstuaalisuuden ymmärtämistä. (Räsänen, 2015, 345).

Räsänen esittää, että visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa voidaan kutsua myös ympäristölukutaidoksi. Ympäristö välittää erilaisia arvoja, jotka voivat liittyä huomion herättämiseen, informointiin tai toiminnan ohjaamiseen. Ympäristönlukutaidon avulla voidaan ymmärtää näiden arvojen ja symbolien välisiä suhteita ja niihin liittyviä koodeja. (Räsänen, 2015, 349).

### 4.3 Esteettisyys ja viihtyvyys

Salmisen mukaan esteettisyys voidaan yleisesti määritellä laadulliseksi piirteeksi, joka esiintyy kaikessa ympäröivässä eri asteisena ja laatusena, kuten esimerkiksi aistihavainnoissa, kielessä, maisemassa ja ihmisten toiminnoissa (Salminen, 2005, 215). Arnold Berleant määrittelee esteetiikan pitkälle edistyneenä tieteenalana, jolla tehdään filosofista tutkimusta taiteiden merkityksellisyydestä ja luonteesta (Berleant, 2006, 87).

Sana estetiikka tulee kreikankielisestä sanasta *aisthesis*, aistisuus. Se viittaa ihmisen keholliseen ja konkreettiseen suhteeseen ympäröivän maailman kanssa. Aistisuus on ihmisen konkreettinen kosketuspinta maailman kanssa ja se on läsnä kaikessa. Näkö, haju, maku, kosketus ja äänet ovat välittömästi mukana kaikessa inhimillisessä olemisessa. Estetiikka on osittain aistien antamaa kokemusta maailmasta. (Varto, 2001, 11–13). Aistit ovat ympäristön havainnoimisessa aktiivisessa osassa aistiärsykkeiden kautta informaation havainnoimisessa ja muovaamisessa. Näkö- ja kuuloaistia on pidetty kautta aikojen esteettisinä aisteina, mutta siitä huolimatta kaikki aistit ovat välttämättömiä esteettisen kokemuksen synnyssä. (Berleant, 2006, 101–103).

Ympäristön arvojen tarkastelussa havaintomaailma ja aistit syventävät ja laajentavat tietoisuuttamme ympäristöstä. Keskeisin piirre esteettisessä havaitsemisessa on tarkoituksellinen keskittyminen havaittaviin ominaisuuksiin. Ympäristön esteettisessä arvioinnissa on otettava huomioon ympäristöön liittyvä konteksti, jotta voimme arvioida sitä esteettisesti. (Berleant, 2006, 101–103).

Haapala ja Pulliainen pohtivat esteettisen kokemuksen olemusta ja toteavat sen olevan usein todettu intressittömäksi ja kontemplatiiviseksi. Intressittömyys tai pyyteettömyys esteettisten kokemusten tarkastelussa erottaa esteettisyyden käytännön arjen toimista. Kun tarkastelemme ympäristöämme asioiden itsensä vuoksi niiden muotojen ja värien olemuksesta, tapahtuu tarkastelu pyyteettömästi ilman intressiä, kuten esimerkiksi taloudellista arvoa. Esteettinen kontemplatiivisuus, mietiskely, puolestaan tarkoittaa kohteeseen tiedollista syventymistä. Kun tarkastelun kohteeseen keskitytään intensiivisesti, ympäristön tarkastelu on aitoa ja syvällistä. (Haapala & Pulliainen, 2003, 128–129). Esteettisyyden, kauneuden ja viihtyisyyden kokemuksen muodostumiseen vaikuttavat ei-mitattavat tekijät, kuten tilan rakenne, muoto, monipuolisuus, arkkitehtuuriset ratkaisut, luonnonvalon suhde tilaan, materiaalien ja värien valinta, ja tilan suuntaus. (Nuikkinen, 2009, 91).

Fyysinen opiskeluympäristö on itsessään esteettinen ja antaa mahdollisuuden esteettisyyden kokemuksiin. Opiskeluympäristö, joka on esteettisesti ja visuaalisesti miellyttävä ja viihtyisä edistää sekä psyykkistä, että sosiaalista terveyttä. (Nuikkinen, 2005, 68). Esteettisyys ei ole pelkästään kauneuteen liittyvä arvo, vaan se on luovuuden ja mielikuvituksen rikastaja ja kasvua tukeva tekijä (Aaltola, 2003, 23).

Viihtyisä oppimisympäristö mahdollistaa sosiaalisten työtapojen käytön tukemalla oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, mikä edistää oppimisprosessin lisäksi oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä, yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (Manninen ym., 2007, 68).

Opetusministeriön selvityksen mukaan hyvän fyysisen ympäristön suunnitteluun kuuluu ihmislähtöisyys ja taiteen käyttäminen sisutuksessa ja ympäristön suunnittelussa, jotta viihtyminen ja jaksaminen parantuvat. Laadukkaan, esteettisesti korkealuokkaisen ja esteettömän ympäristön rakentamisessa tulee ottaa huomioon taiteen, käsityön, arkkitehtuurin ja muotoilun mahdollisuudet. (Opetusministeriö, 2003, 7).

Luokkahuone ja koulun fyysinen ympäristö voi olla lapsen esteettisen kehityksen lähtökohta. Kun oppilas kykenee luomaan esteettisen suhteen ympäristöönsä, hänellä on myös lähtökohdat tunteiden ja taiteellisten tarpeiden kehitykselle. (Salminen, 2005, 184). Esteettisessä kasvatuksessa tavoitteena on muodostaa oppilaassa pyrkimys ja kyky luoda kaunista jokapäiväisessä elämässä, kuten yhteiskunnallisessa toiminnassaan ja ihmissuhteissa. (Salminen, 2005, 215).

Mannisen ja kumppaneiden mukaan kouluympäristön fyysinen ulkonäkö ja esteettisyys ovat yhteydessä lasten hyvinvointiin muun muassa virikkeisyyden ja mielihyväkokemusten välityksellä. Tilojen visuaalinen olemus voi saada tilaan tulevassa ihmisessä aikaan vahvojakin tunne-reaktioita. Kokemus kouluympäristöön saapuvalla voi olla esimerkiksi vastaanottavainen ja positiivinen tai vastaavasti luotaantyöntävä ja passiivinen. (Manninen ym., 2007, 70). Edellä kuvattu estetiikkaan liittyvä pyyteeton kontemplatiivisuus tuottaa normaalista arkikokemuksista poikkeavia elämyksiä, jopa eräänlaisia huippukokemuksia, jotka ovat tyydyttävämpiä ja syvempiä, kuin muut arkikokemukset. (Haapala & Pulliainen, 2003, 129).

Värit voivat olla merkittävässä roolissa tilassa viihtymisen kannalta. Värejä on tutkittu paljon ja usein oppimistiloihin valitaan sinisen ja vihreän sävyjä, jotka koetaan rauhoittavina väreinä, kun taas keltaisen ja punaisen värin käyttöä on vältelty. Kaikilla väreillä on kuitenkin paikkansa oppimisympäristössä silloin, kun niitä käytetään harkiten. (La Marca, 2010, 37).

Hyvä värimaailma syntyy muistakin tekijöistä, kuten ympäröivästä kulttuurista ja ilmapiiristä sekä valaistuksesta. Ympäristössä esiintyvien värien on tutkittu vaikuttavan oppilaiden asenteisiin, käyttäytymiseen sekä oppimiseen. (La Marca, 2010, 37). Kärkkäisen mukaan lapsi on nuorena hyvin sattumanvarainen värien käyttäjä ja niiden tulkitsija, mutta kouluvuosien aikana lapsi alkaa kiinnittää huomiota ympärillään esiintyviin väreihin yhä enemmän. Lapsi alkaa havainnoimaan ja kuvaamaan väreillä ympäröivää todellisuutta kouluvuosien aikana, kun väreihin kohdistuvat mielikuvat ja tulkinnat kehittyvät. (Kärkkäinen, 2005, 49). Värejä voi tuoda ympäristöön useilla eri tavoilla, kuten esimerkiksi tehosteseinillä, huonekaluilla ja matoilla. Taide on myös yksi keino tuoda värimaailmaa oppimisympäristöön. (La Marca, 2010, 37).

#### **4.4 Toimijuus**

Ihmisen ympäristökokeminen ei ole ainoastaan passiivista, vaan siihen liittyy olennaisesti myös aktiivinen toiminta. Ympäristöön kohdistuva aktiivinen toiminta on itseilmaisua, joka on tärkeä osa ympäristön kokemista ja siihen liitettyjä mielikuvia. (Nuikkinen, 2005, 70). Oman oppimisympäristön suunnitteluun osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden tuoda opitut asiat käytäntöön ja luoda oppilaille valmiuksia tehdä omaa ympäristöään koskevia päätöksiä. (Nuikkinen, 2009, 107). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös oppilaiden osallistaminen oppimisympäristöjen kehittämiseen osana osallisuuden ja demokratian kokemusten luomista. (Opetushallitus, 2016, 35). Karppisen mukaan oppimisen katsotaan tapahtuvan parhaiten ympäristössä, jossa oppija pääsee kokeilemaan erilaisia merkitysmahdollisuuksia ja liittämään ne omiin kokemuksiinsa (Karppinen, 2005, 110).

Savan mukaan taideteos ja taiteen kokemus voi innostaa katsojaansa toimintaan. Taiteen kokeminen voi vaikuttaa ihmisen tietoisuuteen, ja sen kautta ihmiset voivat toimia itse ja muuttaa maailmaa. Muutos edellyttää sitä, että voimme nähdä taiteessa ilmeneviä merkityksiä ja muunnakin kuin miltä taideteos fyysisesti näyttää. (Sava, 2007, 112).

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ajattelussa on olemassa esteettinen aspekti, joka liittyy ihmislajin kehitykseen. Jo vastasyntyneillä lapsilla on kyky esteettiseen, kuten tiettyyn rytmiiikkaan, ilmeisiin ja eleisiin perustuvaan vuorovaikutukseen. Tämä esteettinen vuorovaikutus luo ja ylläpitää tunnesiteitä muihin ihmisiin ja on näin kiintymyssuhteiden ja vastavuoroisen kommunikaation perusta. (Dissanayeke, 2009, 165). Vuorovaikutuksen biologiset esteettiset

periaatteet rakentavat yhteisöjä ja muodostavat ihmissuhteita. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöjen muodostuminen tapahtuu näiden esteettisten periaatteiden kautta. Samalla ne toimivat taiteen ja taiteeseen liittyvän toiminnan perustana. (Anttila, 2011, 164).

Anttilan mukaan taiteen kautta ihminen voi jäsenellä ja tulkita kokemuksiaan ympäröivästä maailmasta sekä antaa asioille merkityksiä ja välittää kokemuksia taiteen kautta toisille ihmisille. Taiteen avaama mahdollisuus tiedon ja kokemusten muille ihmisille välittämiseen avaa erityislaatuisen väylän kuulemiseen ja kuulluksi tulemiseen. (Anttila, 2011, 166). Taiteen tekemisen ohella taide itsessään voi olla keino tulkita merkityksiä ja vaikuttaa ympärillä olevassa maailmassa. Taide ei ole yhtään vähemmän totta, kuin muut käytännön todellisuudessa esiintyvät asiat ja ilmiöt. Taiteen kautta koetut kokemukset ja havainnot ovat ympäröivän maailman tulkintaa yhtä lailla, kuin esimerkiksi sateinen päivä tai palanen leipää. (Johnson, 2013, 34).

Taide voi avata mahdollisuuksia vaikeasti välitettävien merkitysten vaihtoon ja kommunikointiin sekä taiteen luomisen että kokemisen kautta. Taiteen avulla ihminen voi jäsentää ja tulkita kokemuksiaan ihmisenä olemista ja suhteesta ympäröivään maailmaan. Taide herättää tunteita ja tuntemuksia sekä ohjaa sanattomasti ihmisen valintoja. (Anttila, 2011, 171). Yhteisön näkökulmasta taide tuo luovaa, taloudellista, sosiaalista ja kulttuurillista pääomaa. (Nuikkinen, 2005, 25).

## **4.5 Identiteetti**

Savan mukaan identiteetti on yleinen ilmaus ihmisen kokemuksille itsestään ja kuulumisestaan kulttuuriin ja yhteisöön. Identiteettiin liittyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi kuka minä olen, mihin minä kuulun, millainen haluaisin olla. (Sava, 2007, 120). Ihmisen identiteetti ei ole pysyvä ja muuttumaton ominaisuus, vaan identiteetti on muuttuva ja sidoksissa konteksteihinsa. (Tenhu, 2019, 64). Voidaan todeta, että muutos ja muuttuminen ovat ihmisen elämää ja identiteettityötä hyvin keskeisesti kuvaavia sanoja (Ropo, 1999, 149).

Räsänen mukaan ihmisen identiteetti on koko elämän ajan jatkuvaa valintaprosessia, jossa liikutaan eri kulttuuristen rajojen läpi. Vaikka identiteetti kehittyy läpi elämän, on osa siitä pysyvää. Lapsi syntyy ja elää tietyssä kontekstissa, jossa osa omaksuttavista asioista on fyysisistä ja osa taas merkityksiin, symboleihin ja arvoihin perustuvaa sisältöä. Kyseinen ympäristö, jossa lapsi elää sekä rajoittaa ajattelua että antaa turvaa identiteetin kehitykselle. (Räsänen, 2015,



214). Ihmisen identiteetin kehittymiseen liittyy olennaisesti aktiivinen ja intentionaalinen itsen reflektointi. Ihmisen elämässä vuorovaikutuksessa olevat ympäristöt, ihmiset, olosuhteet ja kulttuurilliset tekijät vaikuttavat osallaan identiteetin muodostumiseen ja siinä tapahtuviin muutoksiin. (Tenhu, 2019, 64).

Taiteen tekeminen on yhdenlainen maailmasuhde. Taiteen tekemisessä on aina mukana pyrkimys suhteuttaa itseä ja omaa toimintaa todellisen maailman ympärille sekä maailmasuhteen uudelleen artikuloimista. (Varto, 2001, 63). Taide avaa ihmiselle väylän luovuuteen, itseilmaisuuksiin, tunne-elämän kehitykseen, itseymmärrykseen, joiden kautta yksilö voi rakentaa omaa identiteettiään ja jäsenellä ympäröivää todellisuutta. (Nuikkinen, 2005, 25).

Räsänen mukaan kuvien tekemisen ja tulkitsemisen kautta oppilas luo erilaisia kertomuksia, joiden kautta hän reflektoi itseään ja identiteettiään. Kuvien tulkinnan kautta tapahtuva identiteettityö tarkoittaa joidenkin identiteettimallien omaksumista ja toisaalta joidenkin poissulkeamista. Taiteen kautta tapahtuva identiteettityö edellyttää symbolisten rajojen asettamista niiden välisten erojen tekemistä, joiden kautta käsitys omasta itsestä ja ympärillä olevista ihmisistä on jatkuvassa muutoksessa. (Räsänen, 2015, 217).

Ihminen hakee fyysisestä ympäristöstään asioita ja esineitä, joiden kautta hän voi samaistua ympäristöön tai erottautua siitä, jolloin ihminen rakentaa identiteettiään ympäristön kautta. Ihmiselle on ominaista hakea ympäristöstään symboleita turvallisuudesta ja välineitä sekä merkkejä itseilmaisuuksiin, jotka liittävät yksilöt toisiinsa tai ympäröivään yhteisöön. (Anttila, 1993, 175). Visuaalinen kulttuuri sisältää identiteetin rakentumiselle erilaisia samaistumisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi mainoksissa tai sosiaalisessa mediassa esiintyvä sisältö voi vaikuttaa paljon ihmisen mieltymyksiin siitä, millainen ihminen haluaa olla. Kuvantulkinnan kautta oppilas voi tulla tietoiseksi niistä tavoista, joiden kautta hän samaistuu tai erottautuu jostain sosiaalisesta ryhmästä. (Räsänen, 2015, 218).

Koulumaailmassa ympäristön ja taiteen välinen identiteetin rakentaminen voi tapahtua esimerkiksi taideteosten kautta, jotka kertovat jotain erityistä koulun ominaispiirteistä tai painotteisuudesta. Lähiympäristön tarkasteleminen luo lapsiin turvallisuuden tunnetta ja se voi myös antaa aineksia rakentaa kulttuurillista minää (Karppinen, 2005, 108).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sana identiteetti mainitaan 134 kertaa. Identiteetin kehityksen ja ympäristön välinen suhde ilmenee myös useammassa kohdassa. Muun mu-

assa laaja-alaisten tavoitteiden kuvauksessa mainitaan, että oppilaan identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Kuvataiteen oppiaineen kuvauksen alla identiteetin rakentamisesta puhutaan oppiaineen tehtävän kuvauksessa, jossa mainitaan kuvien tuottamisen ja tulkitsemisen vahvistavan oppilaiden identiteettiä. Kuvataiteen sisällöissä identiteetti mainitaan Taiteen maailmat- sisältöalueen alla, jossa kulttuuri-identiteetin vaikutusta käsitellään sekä taiteen tekemisessä että sen vastaanottamisessa. (Opetushallitus, 2016). Tulkitsemalla ja tuottamalla kuvia sekä opettelemalla visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa oppilaat saavat ymmärrystä siitä, miten kulttuuri-identiteetin erilaiset visuaaliset tekijät ja tuotteet muokkaavat identiteettejä. (Räsänen, 2015, 228).

## 5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa teen yhteenvetoa tutkimuskysymyksen ja tulosten välillä sekä tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Tutkimuskysymys tässä tutkielmassa oli: Mikä merkitys taiteella on fyysisessä oppimisympäristössä.

Taiteilla voidaan katsoa olevan monenlaisia tehtäviä ja ominaispiirteitä, kun tarkastellaan taidetta osana fyysistä oppimisympäristöä. Tämän tutkimuksen tuloksiin syntyi viisi näkökulmaa, jotka jaoteltiin lähteissä ilmenevien toistuvuuksien mukaan.

Ensimmäisen näkökulman mukaan taide on jo itsessään tietoa ja tukee oppimista. Taide on tietämisen muoto, jota voidaan kuvata eräänlaisena symbolisena järjestelmänä tai rakenteina. Taiteellisessa tiedonrakentamisessa ja tietämisessä tiedon muodostus on jatkuvaa konstruointia, jossa vaikuttavia tekijöitä ovat taiteilija, teos, konteksti ja vastaanottajan tulkinta. Taiteen tekeminen on ihmisen pyrkimystä jäsenellä ja selittää ympäröivää todellisuutta ja kokemuksia hänelle itselleen ominaisimmalla tavalla ja siten välittämään näitä kokemuksia ja tulkintoja muille ihmisille.

Toinen näkökulma taiteen merkitykseen fyysisessä oppimisympäristössä rajautui ympäristön arvomaailmaan. Fyysinen ympäristö välittää sisältöineen erilaisia sanattomia viestejä ja arvomaailmaa. Taide on hyvin vahva arvojen ja viestien välittäjä ja se kertoo usein tekijöidensä ja käyttäjiensä arvomaailmasta. Fyysisen ympäristön ja taiteen välinen arvomaailma edellyttävät ympäristössä ja taiteessa olevien sanattomien viestien ja koodien ymmärtämistä, eli ympäristölukutaitoa.

Kolmanneksi näkökulmaksi taiteen ja fyysisen oppimisympäristön tarkastelussa valikoitui esteettisyyden ja viihtyvyyden näkökulma. Ihminen on välittömässä suhteessa ympäristönsä kanssa aistiensa kautta, johon estetiikka liittyy olennaisena osana. Fyysinen oppimisympäristö sisältää esteettisyyden näkökulman, joka antaa mahdollisuuden esteettisyyden kokemuksiin. Esteettisesti ja visuaalisesti miellyttävä oppimisympäristö edistää psyykkistä ja sosiaalista terveyttä, sekä antaa lähtökohdat oppilaan esteettisen kokemisen kehitykselle. Esteettisen ympäristösuhteen kehittyminen antaa oppilaalle lähtökohtia tunteiden ja taiteellisten tarpeiden kehittymiselle. Esteettisyys rikastaa mielikuvitusta ja luovuutta ja tukee näin oppilaan kasvua.

Tutkielman neljäs näkökulma taiteen merkityksiin fyysisessä oppimisympäristössä on toimijuus, joka kuvaa ympäristön kokemista aktiivisena toimintana. Taiteen tuominen oppimisympäristöön on ympäristön aktiivista muokkaamista, jonka kautta oppilas voi jäsenellä ja tulkita kokemuksiaan ihmisyydestä ja omasta suhteestaan ympäröivään maailmaan. Oppilaan kannalta oman oppimisympäristön suunnitteluun ja muokkaamiseen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuksia tuoda opittuja asioita käytäntöön, sekä oppia valmiuksia tehdä omaa ympäristöä koskevia päätöksiä ja samalla saada osallisuuden ja demokratian kokemuksia. Taiteen sisältämä mahdollisuus tiedon ja kokemusten välittämisessä muille ihmisille avaa erityislaatuisen väylän muiden kuulemiseen ja kuulluksi tulemiseen.

Viides ja viimeinen rajaus taiteen ja fyysisen oppimisympäristön suhteesta liittyy identiteettiin. Ihmisen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Ympäristö, jossa ihminen elää antaa sekä turvaa identiteetin kehitykselle että rajaa ajattelua. Ihminen hakee jatkuvasti ympäristöstään esineitä ja asioita, joihin hän voi joko samaistua tai josta hän voi erottautua. Näin ollen fyysinen ympäristö muokkaa identiteetin muodostumista. Taiteen kautta ihmiselle avautuu väylä luovuuteen, itseilmaisuun, tunne-elämän kehitykseen ja itseymmärrykseen, joiden kautta yksilö saa välineitä rakentaa sekä omaa identiteettiään että jäsenellä ympäröivää maailmaa.

Taiteet ja fyysinen oppimisympäristö ovat erottamattomasti osana koulumaailman suurempaa kuvaa ja oppimisprosessia. Fyysisen oppimisympäristön aspektit, kuten tässä tapauksessa taide sisältävät tekijöitä, jotka ulottuvat kokonaisvaltaisesti myös psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön ja hyvinvoinnin alueille.

Kuten jo tutkimuksen aikana totesin, rajaamani näkökulmat ovat limittäisiä ja toisiaan täydentäviä. Taiteen merkitys fyysisessä oppimisympäristössä on tulosten perusteella huomattavaa ja moniulotteista, joista jaottelemani tapa on vain yksi näkökulma monista tarkastella sitä.

Koen tutkielmani tulokset opettajan ammattia miettien merkityksekkääksi, koska koulun fyysinen oppimisympäristö on paikka, johon koulunkäynti pääosin sijoittuu jokapäiväisessä arjessa. Opettaja voi vaikuttaa oppimisympäristön fyysisiin tekijöihin ja esillä olevaan taiteeseen jo pienillä asioilla. Taiteen merkityksen ja moniulotteisuuden ymmärtäminen on mielestäni äärimmäisen rikastuttava tekijä kouluympäristössä, koska se mahdollistaa yhteisön ja yksilön hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen ja taiteen positiivisten vaikutusten maksimoimisen.

Fyysisen oppimisympäristön osatekijöihin, kuten taiteeseen, huomion kiinnittäminen ehkäisee myös aikaisemmin tutkielmassa todettua motivaation ja oppimisen estämistä. Jos oppimisympäristö on luotaantyöntävä ja ankea, oppiminen ei etene parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa myös oppimisympäristöön negatiivisen suhtautumisen estämisessä, mutta se edellyttää tietoisuutta fyysisen oppimisympäristön vaikutuksesta hyvinvointiin ja oppimiseen.

Tutkielman tekemisestä haastavaa teki se, että aiheesta ei löytynyt kovinkaan paljon valmiita tutkimuksia. Haluan suhtautua käyttämäni lähdekirjallisuuteen tietyllä kriittisyydellä niiden ajankohdan vuoksi. Suurin osa löytämistäni lähteistä ajoittuu 2000-luvulle ja mukaan mahtuu myös muutamia vanhempiakin kirjallisuuslähteitä. Lähdekirjallisuudessa on mukana myös uudempaa tutkimusta 2010-luvulta, mutta suurin osa tutkielmassa käytetystä tiedosta nojautuu kuitenkin hieman vanhempaan tutkimukseen. Jäin kaipaamaan lähteistöön enemmän nykyaikaisempaa tutkimustietoa tukemaan kirjalähteitä.

Lähdekirjallisuuden vähyys ja ikä puoltaa aiheen jatkotutkimuksen tarvetta ja tiedon tutkimista nykyaajassa. Tästä päästäänkin luontevasti ajatukseen jatkotutkimuksen mahdollisuudesta ja aiheen parissa jatkamista omassa Pro Gradu-työssäni. Tällä hetkellä ajatus taiteen ja fyysisen oppimisympäristön parissa jatkamisesta tuntuu luontevalta jatkumolta tulevaa Pro Graduani ajatellen. Aiheena voisi olla esimerkiksi suomalaisten lasten intentiot taiteen tekemisessä tai vaikkapa oppilaan kokemus omasta taiteesta oppimisympäristössä.

Aiheena taiteen merkitys fyysisessä oppimisympäristössä oli tutkielman teon alusta loppuun mielestäni hyvin kiehtova ja mielenkiintoinen, vaikka matkan varrella esiintyikin erinäisiä haasteita muun muassa mainitsemani ajankohtaisen lähdekirjallisuuden löytämisen kanssa. Motivoituminen itse aiheen tutkimiseen oli helppoa henkilökohtaisen mielenkiinnon vuoksi.

## Lähteet

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. (2001). Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. (1993) Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. WSOY: Porvoo
- Berleant, A. (2006). Mitä on ympäristöestetiikka? (suom. M. Honkanen). Teoksessa A. Haapala., M. Honkanen & V. Rantala. (toim.), *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. (s.87–143) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Dissanayake, E. (2009). The artification hypothesis and its relevance to cognitive science: Evolutionary aesthetics, and neuroaesthetics. *Cognitive Semiotics* 5, 148–173.
- Efland, A. D. (2002). Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and the National Art Education Association.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. (2003). Taide ja kauneus: Johdatus estetiikkaan. Helsinki: Kirjapaja.
- Heinonen, Y., Hietala, V., Kuusamo, A., Lappalainen, P., Leppänen, T., Richardson, J., Steinby, L., Välimäki, S. (2014). Taide, kokemus ja maailma: Risteyksiä tieteidenväliseen taiteiden tutkimukseen. Turku: UTU.
- Houni, P. & Paavolainen, P. (1999). Taide, kertomus ja identiteetti. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Johnson, M. (2013). Identity, Bodily Meaning, and Art. Teoksessa T. Roald & J.Lang (toim.), *Art and Identity: Essays on the aesthetic creation of mind* (s.15-38 ). Amsterdam, Netherlands: Editions Rodopi.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). Opettajan didaktiikka. PS-kustannus. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, Kansanen 2016 )
- Karppinen, S. (2005). Käsityö-vuorovaikutusta, leikkimielisyyttä ja ilmaisua. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. *Taidon ja taiteen luova voima*. (s. 109–116). Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Kauppila, R.A. (2007). Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy.

- Kärkkäinen, R. (2005) Tulkita, kuvitella ja tarinoida. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. *Taidon ja taiteen luova voima*. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- La Marca, S. (2010). Designing the Learning Environment. ACER. <http://search.ebscohost.com.pc124152 oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=384463&site=ehost-live>
- Malin, H. (2013). Making Meaningful: Intention in Children's Art Making. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 6–17. <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1111/j.1476-8070.2013.01719.x>
- Malmberg, T. (2014). Teoreettinen tutkimus joukkoviestintä- ja mediatieteen intellektuaalisena tyylinä. *Media & Viestintä*, 37(2). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62853>
- Manninen, J. (1998). (Itse)ohjautuminen avoimissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Manninen, J. *Aikuiskoulutus modernin murroksessa*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Matikainen, J. & Manninen, J. (2001). Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tammer-Paino.
- Nuikkinen, K. (2005). Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus
- Nuikkinen, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi: Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere University Press: Taju.
- Opetusministeriö (2003). Valtioneuvoston periaatepäätös taide- ja taiteilijapolitiikasta. Opetusministeriön julkaisuja 2003:20. Verkkojulkaisu. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80487> . Luettu 9.4.2021.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014), Opetushallitus. Haettu 27.11.2020 osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ritchie, S., Crawford, G. M. & Clifford, R. M. (2009). FirstSchool learning environments: Supporting relationships. Issues in PreK-3rd Education (#3). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, FirstSchool.
- Ropo, E. (1999). Minuus, muutos oppiminen: Elinikäinen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen. *Taide, kertomus ja identiteetti*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Räsänen, M. (2011) Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 31–62) Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Räsänen, M. (2015). Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Salminen, A. & Koskinen, I. (2005). Pääjalkainen: Kuva ja havainto. Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Sava, I. (2007) Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus
- Tapaninen, A. & Kotilainen, H. Ympäristö on osa hyvinvointia (2002). Teoksessa *Ympäristö ja hyvinvointi*. Helsinki: Stakes/WSOY.
- Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – Mieli taiteessa: Opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2006) Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen. *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Dark Oy.



- Uusikylä (2005) Luova koulu, rokote kouluviihtymättömyyteen. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. *Taidon ja taiteen luova voima*. (s. 23–30). Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Vygotsky, L. S., Hanfmann, E. & Vakar, G. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulun yliopisto.
- Willians, P. & Sheridan, S. (2006). Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2006, Vol.50, 1: 83-93. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/248961943\\_Collaboration\\_as\\_One\\_Aspect\\_of\\_Quality\\_A\\_perspective\\_of\\_collaboration\\_and\\_pedagogical\\_quality\\_in\\_educational\\_settings/link/59ca2fcaaca272bb0507584f/download](https://www.researchgate.net/publication/248961943_Collaboration_as_One_Aspect_of_Quality_A_perspective_of_collaboration_and_pedagogical_quality_in_educational_settings/link/59ca2fcaaca272bb0507584f/download)
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.
- Yle, ”Maisemakonttorikoulu” on vain kaunis ihanne – selvitimme, millaisia uudet koulut oikeasti ovat ja miksi. (26.8.2019) Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10930091>