

Tilaa kuvataideaineelle

Oppimista tukevat tai rajoittavat työpisteet ja työpistejärjestelyt
kuvataideluokan fyysisessä oppimisympäristössä

Sami Evinsalo
Pro gradu -tutkielma
2016
Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Tilaa kuvataideaineelle: Oppimista tukevat tai rajoittavat työpisteet ja työpistejärjestelyt kuvataideluokan fyysisessä oppimisympäristössä

Tekijä: Sami Evinsalo

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 82, liitteet (1)

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Tämä tutkielman aihe perustui käsitykseeni opetusluokkien fyysisistä oppimisympäristöistä oppimisen teoreettisten käsitysten ilmentäjinä. Tutkielmassa tarkastelin kuvataideluokkien työpistevalintoja ja -järjestelyjä työskentelypisteiden osalta sekä näiden ilmentämiä suhteita erilaisiin käsityksiin oppimisesta.

Laadullisen tutkielman läpäisevänä näkökulmana oli kuvataideoppiaineen opetussuunnitelmallinen arvomaailma, oppiaineen työskentelytapojen kirjo sekä ajatukset avata kysymyksiä ja keskustelua kuvataideaineen fyysisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Tutkimuksen aineisto kerättiin valokuvaamalla yhdentoista pohjois-suomalaisen yläkoulu- ja lukion kuvataide-tilat. Aineiston analysointi toteutettiin yhdistämällä osia visuaalisen aineiston sisällönanalyysin ja merkitysrakenteiden analyysin tutkimusmetodeista. Tuloksin tukena käytettiin arkkitehtuurin ja kasvatussociologian teoreettisia näkökulmia.

Tutkimustulokset osoittivat aineistossa tarkasteltujen kuvataideluokkien työpistetyyppien ja -järjestelyiden mukailevan muuttumattomana pysyneen, konventionaalisen koululuokan mallia. Kuvataideaineen työskentelytapojen ja työmuotojen kirjo ei näkynyt fyysisen oppimisympäristön työpistevalinnoissa ja -järjestyksissä. Työpistejärjestyksissä käytettiin pääasiassa joko frontaaliopetus- tai ryhmäpöytämallia. Oppimiseen suhteutettuna työpistejärjestykset edustivat enemmän opettajajohtoisen oppimisen tapaa kuin esimerkiksi opetussuunnitelmien oppimiskäsityksiä. Erilaisia yhdistelmiä tai variaatioita työpistetyypeissä tai -järjestelyistä, pieniä poikkeuksia lukuunottamatta, ei aineistossa ollut näkyvissä.

Konventionaalisten työpistetyyppien ja -järjestelyiden ilmiön taustalla vaikuttivat teoreettisen tulkintani mukaan koulukulttuurissa vallitsevat kasvatukselliset piilomerkitykset, kuten sosiaalistamisen, kontrollin, kurin sekä järjestyksen tarpeet. Ilmiötä tukivat koulurakennusten arkkitehtoniset rakenteet ja niiden käyttäytymistä ohjaavat ja hierarkisia rakenteita ylläpitävät ulottuvuudet.

Avainsanat: Fyysinen oppimisympäristö, työpistetyypit, työpistejärjestykset, oppiminen

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi.

University of Lapland, Faculty of Art and Design
The title of the pro gradu thesis: Tilaa kuvataideaineelle: Oppimista tukevat tai rajoittavat työpisteet ja työpistejärjestelyt kuvataideluokan fyysisessä oppimisympäristössä
Author: Sami Evinsalo
Degree programme / subject: Art Education
The type of the work: Pro gradu thesis
Number of pages: 82, attachments (1)
Year: 2016

A Summary of Pro Gradu Thesis:

The theme of this pro gradu thesis is based on my hypothesis of physical learning environments as reflective spaces of different ways of learning as well as learning theories. In this research I studied types, placements and orders of classroom furnitures and their relations to the different learning theories and styles of learning.

The main aspect trough my qualitative research was the art education including values of curriculums and variations in the ways of working, aiming to bring out questions and conversation for developing classroom enviroment of visual arts. The data of my inquiry consisted of eleven visual arts classrooms of upper primary schools and high schools in northern Finland, in which I visited and photographed. For analyzing data I used method of visual content analysis to arrange and classify physical elements of visual arts classroom. Hermeneutic approach was used for interpretation of relation between physical arrangements and learning including searching meanings behind visible results. Theoretical support for interpretation was based on architectural and sociological literature.

From the viewpoint of furniture arrangements, results of the research revealed classrooms of visual arts as traditional and conventional learning environments without today's requirements and values for physical learning environment and learning of curriculums of Ministry of Education or latest theoretical conceptions of the subject. Desk arrangements were in form of frontal-situated, in rows and lines, or group-situated. According to theories of learning, desk arrangements were supporting teacher oriented learning and teaching styles, not e.g. social learning or problem based learning styles. Clear visible signs, with just a few little exceptions, of mixture of desk arrangement styles or variations in furniture types were not found.

In my theoretical interpretation I claim that meanings behind classroom arrangements are results of established educational culture in school including hidden curriculum, socialization, sustaining control, dicipline and classroom order. These values were supported by architectural solutions in spaces for keepin up control of behaving and hierarchial dimensions of users in constructed environments.

Keywords: Physical learning enviroment, desk types, desk arrangements, learning

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the Library.

Sisällys

1 Johdanto.....	6
2 Rakennettu tila ja oppiminen.....	11
2.1 Oppimisympäristö nähdään laajana kokonaisuutena.....	11
2.2 Fyysinen oppimisympäristö ei ole vain toiminnan näyttämö.....	15
2.3 Oppimista ei nähdä ainoastaan koulun sisäisenä tapahtumana.....	18
2.4 Käsitteitä fyysisen ympäristön ja oppimisen välisistä yhteyksistä.....	22
2.5 Opetussuunnitelmien näkemykset fyysisestä oppimisympäristöstä ja oppimisesta.....	27
2.6 Fyysinen luokkahuoneterila ja valtarakenteet.....	32
2.7 Kuvataideaineen luokkatilan mahdollisuudet oppimisen tukemisessa.....	33
3 Kuvataideluokan näkymä tutkimuskohteena.....	36
3.1 Tutkielman metodologiset lähtökohdat.....	36
3.2 Visuaalisen aineiston sisällönanalyysi aineiston jäsentäjänä.....	39
3.3 Merkitysten ja merkitysverkostojen etsiminen materiaalin takaa.....	41
4 Kuvataideluokkien elementtien identifiointi ja luokittelu.....	43
5 Aineiston fyysisten oppimisympäristömallien yhteys oppimiseen.....	49
5.1 Erilaiset työpistetyypit ja -järjestykset kuvataideluokissa.....	49
5.2 Työpistejärjestysten viittaukset oppimiseen.....	52
5.3 Vuorovaikutuksellisuutta ja valinnanvapautta tukevien työpistejärjestelyiden puuttuminen.....	54
5.4 Kuvataideluokkien toiminnan tilan yhdenmukaistetut työpisteet.....	56
6 Työpistevalintojen ja -järjestysten merkitysten tulkinta.....	59
6.1 Kuvataideluokkien järjestelyt opetussuunnitelmien arvoja vasten tarkasteltuna.....	59

6.2 Arkkitehtoniset ratkaisut tilassa olemisen ja käyttäytymisen ohjaajina.....	62
6.3 Luokkatila kontrollin ja järjestyksen ylläpitäjänä.....	67
7 Työpistemallit perinteisen koulukulttuurin tavoitteisiin tukeutuvia.....	71
8 Muutosten siirtyminen koulujen käytänteisiin.....	75
Lähteet.....	78
Liite.....	83

1 Johdanto

Tuttu fyysinen tila, sisä- tai ulkotila, on arjen rutiineissa helppo ohittaa. Siitäkin huolimatta, että se on toistuvasti läsnä ja kirjaimellisesti ympäröi meidät. Itse olen tehnyt opetustöitä enemmän tai vähemmän reilun kymmenen vuoden ajan. Aina saapuessani opetustilaan keskittymiseni on kohdistunut tulevan opetustunnin sisältöihin ja niiden toteuttamiseen. Fyysinen tila, joissa opetus on toteutunut on ollut vain paikka, näyttämö tunnin suoritteille. Siksi myös käsitys luokkatilan fyysisistä ominaisuuksista, mahdollisuuksista, rajoitteista, laadusta, puhumattakaan sen käyttömahdollisuuksien laajentamisesta tai rajoituksista on jäänyt aina kovin vajaavaiseksi. Tätä tutkielmaani aloittaessani minun oli todettava, että huolimatta opetuskokemuksistani monissakin kuvataideluokissa, ei minulla oikeastaan ole selvää käsitystä siitä, millainen tila kuvataideluokka lopulta on. Tai, millainen sen tulisi olla. Nämä ajatukset saivat minut lopulta valitsemaan tutkielmalleni tämän aiheen.

Katson tutkimukseni aiheita kuvataiteen tuntiopettajana sekä peruskoulun yleisopetuksen sijaisena työskennelleen ja kuvataidekasvatuksen opintoja suorittavan henkilön näkökulmasta. Työkokemukseni on auttanut minua hahmottamaan teorian ja käytännön välisiä kytköksi ja teoreettisten ideoiden toteuttamismahdollisuuksia. Kuvataidekasvatuksen opinnoissa olen tutkielmani aihealuetta käsitellyt jo kandidaatin tutkielmassani. Kiinnostukseni kuvataideluokan oppimisympäristöön syntyi ajatuksesta opettajan vaikutusmahdollisuuksista toteuttaa tarpeelliseksi katsomiaan muutoksia luokkatilassa. Tämän tutkielmani pyrkimyksenä on rajata, keskittää ja syventää kandidaatin tutkielman aiheita koskemaan kuvataideluokan oppimisympäristöä. Samalla tarkoitukseni on tuoda esiin sellaisia fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä alueita, joissa on mahdollista tehdä muutoksia opettajan valtaa ja tietotaitoa käyttäen.

Marko Kuuskorven (2012, 3) väitöskirjassa *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila* todetaan, että fyysisten oppimisympäristöjen kaava suomalaisessa koulurakentamisessa on säilynyt lähestulkoon samanlaisena yli sata vuotta. Kuuskorven mukaan perusopetuksen luokkatilojen pysähtynyt kehitys on usein johtunut kustannustehokkaasta ajattelusta ja on näkynyt koulurakennusten suunnittelussa pitkinä yhdyskäytävinä, joiden varten suorakulmaiset opetus-

tilat on sijoitettu. Kuvataideluokat eivät käsitykseni mukaan useinkaan poikkeakaan mitoitetaan muista opetustiloista. Ennakko-oletukseni mukaan kuvataideluokkien varustuksen ja kalustuksen tulisi kuitenkin olla jossain määrin poikkeuksellisia moniin muihin oppiaineluokkiin verrattuna. Perustan tämän oletuksen kuvataideaineen vahvasti toiminnalliseen luonteeseen sekä oppiaineeseen sisältyviin erilaisiin toiminnan muotoihin ja tekniikoihin. Näin myös tarpeet fyysisen oppimisympäristön järjestämiselle ovat poikkeukselliset, joustavuutta ja muunneltavuutta vaativat.

Käsitykseni mukaan koulujen uudisrakentamisessa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota myös fyysisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. Taustalla on ajatus luokkatilojen rakenteiden, kaluste- ja välineistövalintojen mahdollisuudesta tukea erilaisia oppimisen tyylejä, tapoja ja oppimiskäsityksiä. Oman käsitykseni mukaan kuvataideluokkien tulisi olla ilmapiiriltään luovia, oppimisessa valinnan vapautta korostavia ja sallivampia tiloja. Oppilaskeskeisyyttä voidaan kuvataideluokassa perustella tehtävänäntojen sisältämällä yksilöllisillä valinnanmahdollisuuksilla ja persoonallisilla tavoilla tuottaa visuaalista materiaalia.

Tutkimukseni hypoteesina on, että kuvataideluokkien fyysinen oppimisympäristö näyttäytyy koulurakennusten yleisopetuksen normiluokkatilasta poikkeavana, toiminnallisuutta korostavana tilana. Näin fyysinen tila sallii ja tukee myös erilaisia valinnanmahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Olettamukseni perustuu kuvataideoppiaineen opetussuunnitelmien mukaisten oppisisältöjen vaikutelmiin kuvataideaineesta rikkaana ja monipuolisesti, sisältöjä ja tekniikoita sekä eri taiteenaloja käyttävänä oppiaineena. Näin myös fyysisen tilan ja oppimisen kirjon vastaavuus kuvataideaineen sisältöjen kanssa tulisi olla samalla tasolla. Mielikuvani ja samalla ennakkokäsitykseni kuvataideluokasta näyttää joustavalta, muunneltavalta ja työpajamaiselta tilalta, joka tukee oppilaan itsenäistä ja oma-alotteista työskentelyä.

Varsinaisten tutkimusaineestoon kohdistuvien käsitteiden lisäksi aihealueen käsittely johtaa myös kysymyksiin opettajan ja oppilaiden välisten hierarkiasuhteiden, oppimisen demokraattisuuden asteen ja vuorovaikutussuhteiden käsitteisiin. Katson kuitenkin näiden käsitteiden olevan tutkimusaiheittani laajempaan kontekstiin kytkevää alakäsitteistöä. Siten näen ne enemmän analyysin tulosten tulkintaan kohdistuvina.

Oppimiseen liittyvissä teorioissa käsitellään oppimiskäsityksiä, kuten sosiaalis-konst-

ruktivistista tai behavioristista oppimiskäsitys (ks. Räsänen 2008, 36-40; Nuikkinen 2009, 75-78). Lisäksi oppimista tarkastellaan yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla. Omassa tutkielmassani en luo kaiken kattavaa kuvaa oppimisen teoreettisesta kentästä sen mittavan laajuuden vuoksi. Käytän oppimisen tutkimuksen tuottamaa tietoa siinä määrin kuin aineistoni analyysi sitä vaatii. Luokkatilojen tarkastelussa tällaista tietoa tarvitaan esimerkiksi oppimisen yksilöllinen–yhteisöllinen -jaottelussa tai oppilaan, opettajan ja luokkatilan rakenteiden suhteiden tarkastelussa.

Tutkielmani rajautuu tarkastelemaan oppimisympäristön kentässä fyysistä oppimisympäristöä. Aineistoni ja analyysini tarkastelevat kuvataideaineen luokkatilaa. Näin esimerkiksi oppimisympäristön käsitteeseen liittyvät sosiaaliset tai käyttäjien kokemukselliset ulottuvuudet rajautuvat pois tai jäävät teoreettisen tulkinnan varaisiksi. Samoin koulurakennuksen muut tilat ja lähiympäristö oppimisen paikkoina jäävät käsittelyn ulkopuolella. Rajauksen perustelen sillä, että oppimisympäristön tutkimus on suuntautunut viimeaikoina vahvasti sekä virtuaalisten oppimisympäristöjen kehittämiseen että luokkatilojen ja koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen oppimisen paikkoina. Oletukseni kuitenkin on, että hitaan muutoksen koulukulttuurissa opetus tulee vielä pitkään tapahtumaan pääasiallisesti perinteisissä luokkatiloissa, perinteisin tai perinteisten kaltaisin opetusmenetelmin. Siksi näen itse luokkatiloihin kohdistuvan tutkimuksen ja mahdollisten muutos- ja kehitysehdotusten löytymisen tärkeänä.

Tutkin fyysisen oppimisympäristön vaikutusta oppimista tukevana tai sitä rajoittavana tekijänä. Aiheen lähtökohdat ovat aikaisempien tutkimusten huomioissa oppimisympäristöjen fyysisen tilan, luokkatilan ja sen varustuksen, noin sadan vuoden ajan kestäneestä muuttumattomuudesta. Tämä käy ilmi esimerkiksi jo edellä mainitussa Kuuskorven (2012, 3) väitöskirjassa, jossa tarkastellaan fyysisten oppimisympäristöjen kehittämistarpeita vastaamaan nykyisiä oppimiskäsityksiä. Väitöskirja toimii kattavana lähteenä läpi tutkielmani ja tarjoaa lisäksi oppimisympäristöjen käyttäjien näkökulmia aiheesta.

Lähes muuttumattomana pysyneeseen luokkatilaan suhteutettuna käsitys oppimisesta on vastaavasti muuttunut olennaisesti (ks. esim. Räsänen 2008, 36–40). Fyysisessä oppimisympäristössä voidaan nähdä oppimiseen liittyviä elementtejä. Tutkielmani näkökulman kannalta keskeisessä, Jyri Mannisen (2005, 65–68) toimittamassa oppimisympäristöjä käsittelevässä kirjassa *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristö-*

ajatteluun esimerkiksi oppimistilan työpöytien ja tuolien järjestelyillä pystytään vaikuttamaan oppimiskäsityksen valintaan, aina behaviorismia tukevasta mallista neuvottelutai vertaispalautemalliin. Esimerkki nostaa samalla kysymyksen opettaja–oppilas -suhteesta, hierarkiasta sekä opetustilanteiden demokriatiakysymyksestä.

Muita tutkimusaihetta tukevia julkaisuja ovat esimerkiksi Kaisa Nuikkisen (2005) teos *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*, joka keskittyy koulurakentamista koskevien määräysten tarkastelemiseen ja koulujen todellisten tilatarpeiden määrittelyyn. Lisäksi väitöskirjassaan *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista* (2009) Nuikkinen jatkaa aihetta laajentaen sitä pyrkimyksiin määritellä hyvä koulurakennus, niin terveellisyyden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin kuin opiskeluympäristön ja työpaikan näkökulmasta. Nuikkisen kirjoja käytän erityisesti tutkiessani aihetta arkkitehtuurin näkökulmasta.

Teoreettisen rajauksen kannalta tutkielmassani on hyvä erottaa fyysinen tila tarkastelun kohteena ja tutkimus henkilöiden kokemuksista tilasta ja sen merkityksistä. Kirsi Saarikangas (2006, 9) kirjoittaa teoksensa *Eletyt tilat ja sukupuoli: Aukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia* johdannossa, että rakennettujen tilojen fyysinen ja visuaalinen kokonaisuus muodostuu yhdistelmästä, joka sisältää jatkuvuutta ja muutosta. Hän jatkaa mainitsemalla rakennettuihin tiloihin tarttuvista ja kokemusten, ihmisten ja ympäristöjen kohtaamisten kautta tulleista merkityksistä, joiden myötä tiloihin syntyy ajallisia kerrostumia. Omassa tutkimuksessani keskityn enemmän fyysisen oppimisympäristön ja oppimisen rinnastamiseen. Saarikankaan teoksen näkökulmat toimivat kuitenkin tutkielmani lähteenä ja tukena, kun syvennän ja selvitän ilmiön taustoja ja syitä.

Tutkielmassani olen käyttänyt eräänlaisena vertailukohtana aineistoni käsittelyssä ensisijaisesti Opetushallituksen (OPM) julkaisemia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita (OPM 2004; OPM 2003). Lisävertailun vuoksi olen ottanut myös esiopetuksen (OPM 2010) ja taiteen perusopetuksen (OPM 2002; OPM 2005) opetussuunnitelmien perusteet tarkastelun kohteeksi. Tutkielmani kannalta ajankohtainen tapahtuma on uusien opetussuunnitelmien perusteiden astuminen voimaan vuonna 2016. Tarkastelen niissä ilmeneviä kuvataideluokkiin kohdistuvia tulevaisuuden muutosodotuksia. Opetussuunnitelmien perusteet niin peruskoulujen kuin lukionkin osalta otan huomioon niiltä osin, kuin ne koskevat käsityksiä oppimisesta ja fyysisestä oppimisympäristöstä.

Analyysissä tavoittelen varsinaisen tutkimustuloksen lisäksi näkyvän tuloksen syitä ja taustoja, jotka tiedostamalla oppimisympäristöjen konkreettisten muutosten toteuttaminen mahdollistuisi. Tämän vaiheen keskeisiksi lähteiksi nousevat edellä mainittu arkkitehtuurin näkökulmaa edustavan Nuikkisen (2009) teoksen lisäksi kasvatussosiologian näkemyksiä oppimisympäristöistä sisältävä Ari Antikaisen, Risto Rinteen ja Leena Kosken (2013) teos *Kasvatussosiologia*.

Kuvataideluokkien fyysisten oppimisympäristöjen roolia koulumaailmassa ja kuvataidekasvatuksessa on tarkasteltu myös alan kansainvälisissä aikakausjulkaisuissa, kuten esimerkiksi *Art Education* -lehdessä. Näitä ovat esimerkiksi *Art Education* -lehdessä julkaistu Jeffrey L. Broomen (2013) artikkeli *Designing an Art Room for Effective Learning* tai Frank D. Susin (1989) *The Physical Environment of Art Classrooms: A Basis for Effective Discipline*.

Tutkimuskysymykseni perustuu käsityksiin rakennetun oppimisympäristön mahdollisuuksista oppimista tukevana tekijänä. Vastaavasti rakennettu tila voi toimia rajoitteena oppimiselle. Lisäksi kysymykseni perustuvat oletukseen, jossa koulukulttuurilla on oma roolinsa tilankäyttöä koskeviin käytänteisiin.

Kysyn aineistoltani, minkälaiset oppimista tukevat tai sitä rajoittavat työpistevalinnat ja -järjestelymallit esiintyvät pohjois-suomalaisten koulujen kuvataideluokkien fyysisissä oppimisympäristöissä?

Alakysymyksenä esitän aineistossa näkyvien tulosten pohjalta, mitkä mahdolliset asiat ovat toimineet taustavaikuttimina kuvataideluokkien työpistevalinnoissa sekä niiden järjestelyissä?

2 Rakennettu tila ja oppiminen

2.1 Oppimisympäristö nähdään laajana kokonaisuutena

Marketta Kyttä (2003, 20) kirjoittaa väitöskirjassaan *Children in Outdoor Contexts Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness* ihmisen ja ympäristön vuorovaikutteisuutta tarkastelevasta ympäristöpsykologian suuntauksesta (transactional research). Siinä ihmisen ja ympäristön välinen suhde näyttäytyy Kyttän mukaan dynaamisena, interaktiivisen tilana, jossa sen monia tasoja ei voi irroittaa toisista erilleen. Ihminen muokkaa ja havainnoi aktiivisesti ympäristöään, mutta tämän lisäksi myös itse ympäristö nähdään aktiivisena toimijana, joka muokkaa ja ohjaa ihmistä niin materiaalisella, sosiaalisella kuin kulttuurisellakin tasolla.

Tämän tutkielman lähtökohtana on edellä kuvatun kaltainen, teoreettinen oletus kuvataideluokkien fyysisen ympäristön vaikutuksesta oppimisen kulttuuria ohjaavana tekijänä. Samalla fyysisen rakennetun ympäristö on ihmisen muokkaamaa aluetta, jossa näkyvät hänen tavoitteensa ja tarkoitusperänsä. Lisäksi rakennetulla tilalla on käyttäjänsä, jotka havainnoivat ja kokevat tilaa. Näiden ulottuvuuksien tiedostaminen antaa mahdollisuuden kuvataideaineen fyysisen oppimisympäristön tutkimiselle ja kehittämiselle oppimista tukeviksi elementiksi. Kyttän määritelmän mukaisesti ihminen muokkaa ympäristöään tiedostaen tai tiedostamattaankin. Näin ajattelen myös kuvataideluokan fyysisessä oppimisympäristössä toimivien tilankäyttäjien olevan aktiivisia toimijoita, joilla on mahdollisuus ja nykyisin myös enemmän valtaa kehittää ja parantaa omaa oppimisympäristöään.

Perustana tälle näkemykselle toimivat viimeaikoina esillä olleet oppimisympäristöjä ja fyysisiä oppimisympäristöjä käsittelevät tutkimukset, kirjallisuus ja muut julkaisut. Tutkimustulosten perusteella on todettu opetustilojen erilaisilla järjestelyillä tai ratkaisumalleilla olevan välillisesti vaikutusta oppimisen tehokkuuteen ja laatuun (ks. esim. Nuikkinen 2009, 95; Dudek 2000, xii, Kuuskorven 2012, 22–23 mukaan). Oman tutkielmani tarkoituksena on muodostaa kuvaa Pohjois-Suomessa sijaitsevien koulujen kuvataideluokkien nykyisestä tilasta suhteessa tutkimusten esittämiin teorioihin ja väittämiin oppimisen ja luokkatilan välisestä yhteydestä. Etsin kuvataideluokkien fyysisistä oppimisympäristöistä näiden teoreettisten mallien näkyviä tai puuttuvia tasoja.

Oppimisympäristön käsitettä on määritelty useissa eri teoksissa, mutta tarkkaa tai yksiselitteistä määrittelyä on sille vaikea löytää. Käsitettä on käytetty tavallisesti suhteessa johonkin tiettyyn asiaan, kuten esimerkiksi koulutustasoon tai oppijoiden ikäryhmään. Manninen ym. (2007,9) toteavat teoksessaan *Oppimista tukevat oppimisympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*, että leirikouluohjaaja hahmottaa metsäolosuhteissa oppimisympäristön käsitteenä eri tavoin kuin työssäoppimisen suunnittelussa operoiva henkilö. Tällaisten käsityseroavaisuuksien vuoksi syvempi määrittely jää usein heidän mukaansa toteutumatta.

Kuvataidekasvatuksen yhteydessä käsitteen määrittelyn epätarkkuus ja kontekstisidonnaisuus asettavat sen käytölle haasteita. Asiayhteydestä johtuvan muuntelun vuoksi kuvataideoppituntien oppimisympäristö saa käsitykseni mukaan erilaisia määritelmiä kuin esimerkiksi matematiikan tai liikuntatuntien kohdalla. Vertailtua tehtäessä tarkasti rajatusta käsitteestä on hyötyä esimerkiksi tieteellisessä tutkimuksessa. Toisaalta käsitteen joustavuus antaa esimerkiksi mahdollisuuksia soveltaa toisten oppiaineiden oppimisympäristöratkaisuja kuvataideluokassa. Silloin voidaan nähdäkseni olla avoimia uusille ajatuksille ilman, että käsiterajaukset ovat esteenä oppimisympäristön kehittämiseksi niin kuvataideaineen oppimisympäristösuunnittelussa kuin koulujen suunnittelussa yleisemminkin.

Oppimisympäristön käsite esiintyy myös usein muotisanana (Manninen ym. 2007, 18–19). Termiä käytetään kaunistamaan kuvaa koulutuspaikoista ja niiden toiminnasta. Myös tällaisissa yhteyksissä termin käyttö on tavallisesti epämääräistä. Kritiikkiä on esiintynyt esimerkiksi käsitteen avoin oppimisympäristö käyttöä kohtaan. Manninen ym. mukaan sen runsas esiintyminen on aiheuttanut käsitteelle inflaatiota. Käsitteen käyttö on ollut epämääräistä, ja sitä on käytetty tuomaan positiivista luonnetta esimerkiksi sekalaisten organisaatiouudistusten ratkaisuille.

Edellä mainitulle oppimisympäristötyypille löytyy kuitenkin määritelmiä, jotka tuovat sille vakuuttavuutta. Esimerkiksi teoksessa *Modernit oppimisympäristöt: Tieto- ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena* (Meisalo ym. 2003, 78–79) avoin oppimisympäristö määritellään sekä tilanteena että paikkana, jossa oppijalla on mahdollisuus vapaasti valita ne välineet ja materiaalit, joiden avulla hän kokee parhaiten tukevansa omaa oppimistaan sekä tavoitteisiinsa pääsyä. Valinta koskee heidän mukaansa myös oppimisen tavan valintaa. Oppijalla on mahdollisuus valita opettajajohtoinen etenemis-

tapa tai hän voi käyttää esimerkiksi sosiaalista oppimista tai vertaistukea. Opeteltavan asian lisäksi avoimessa oppimisympäristössä annetaan tilaa myös tietojen soveltamiselle ja oheistiedolle. (Manninen ym. 2007, 18–19; Meisalo ym. 2003, 78–79.)

Edellä esimerkiksi valittu oppimisympäristötyyppi sopii näkemykseni mukaan määritelmässään tietyntylaisiin opetustilanteisiin sekä tietyntylaisille oppijoille. Opiskelijalta tämän tyyppinen malli vaatii kypsyttä ja metakognitiivisia taitoja käsittää oman oppimisensa tavat ja myös ne henkilökohtaiset tavoitteet, jotka oppimiselle on asetettu. Liiallisen oppimisprosessien ja -tulosten vastuun siirtäminen opettajalta oppilaille sisältää omat riskinsä. Myös opettajan tai ohjaajan rooli muuttuu tällaisessa oppimisympäristössä ja rooliin vaikuttaa myös esimerkiksi oppijoiden ikä. Sen sijaan kuvataideaineen näkökulmasta esimerkiksi käytettävien välineiden ja materiaalien vapaamuotoinen valinta soveltuu nykyisten kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelmien sisältöihin.

Mannisen ym. (2007, 15) mukaan käsite oppimisympäristö on Suomessa ollut ensikerrota käytössä 1930-luvulla. Tuolloin se on koskenut lähinnä opetusta luokkahuonetilassa. Termin alkuperä on englanninkielisessä sanaparissa learning environment. Suomenta saattaa nähdä myös muodoissa opetus- tai opiskeluympäristö. Opetusympäristön käsitettä käytetään niissä yhteyksissä, joissa korostetaan opettajan roolia, näkökulmaa ja niitä puitteita, joita opetus toteutuakseen vaatii. Opetusympäristön käsitteelle löytyy myös erillinen englanninkielinen vastine instructional environments. Opiskeluympäristö sen sijaan viittaa oppijan näkökulmaan, oppimisen ja opiskelun vaatimiin edellytyksiin. (Manninen ym. 2007, 11.)

Kuuskorven (2012, 62) mukaan oppimisympäristön käsitteen määrittelemisen on vaikeutunut formaalin ja informaalin oppimisen välisen rajan heikkenemisen vuoksi. Tämä on ollut hänen mukaansa seurausta uusien oppimisympäristöjen mukaantulosta, ympäröivän yhteiskunnan vahvemmassa läsnäolosta oppisisällöissä sekä virtuaalisten oppimismuotojen voimakkaasta kehityksestä. Muutoksen myötä on tultu kauas niistä ajoista, jolloin oppimisympäristö on mielletty ainoastaan luokkahuonetilaksi ja siinä tapahtuvaksi opettamiseksi. Kuuskorpi kartoittaa useita eri tutkijoiden käsityksiä oppimisympäristöistä ja tiivistää lopuksi näkemyksensä oppimisympäristöstä. Hän määrittelee sen käsittävän paikan, yhteisön sekä näistä muodostuvan toimintaympäristön. (Kuuskorpi 2012, 62.)

Veijo Meisalon, Erkki Sutisen ja Jorma Tarhion (2003, 77) mukaan oppimisympäristö tai vaihtoehtoisesti opiskeluympäristö määritellään yleisesti kokonaisuutena, jossa opiskelu tapahtuu. Siihen kuuluvat opettajan ja opiskelijoiden lisäksi oppimiseen varatut materiaalit ja välineet. Oppimisympäristöä korostetaan heidän mukaansa erityisesti silloin, jos halutaan tuoda esiin opiskelijan omaa aktiivista oppimista sekä tiedon ja kokemuksen käyttöä tai soveltamista.

Jyri Mannisen ym. (2007, 16) havainnot ovat osoittaneet, että oppimisympäristön käsite jaetaan kirjallisuudessa nykyisin tavallisesti neljään eri ulottuvuuteen: fyysiseen, tekniseen, sosiaaliseen ja didaktiseen kenttään. Fyysiseen ulottuvuuteen kuuluvat esimerkiksi huonekalut, niiden sijoittelu ja tilan valaistusolosuhteet. Teknisellä osa-alueella tarkoitetaan erilaisia välineitä, näiden toimivuutta ja helppoa käyttöä oppimistilanteissa. Sosiaalisella ulottuvuudella kuvataan oppimisympäristössä toimivien ihmisten keskenäistä vuorovaikutusta ja sosiaalista ilmapiiriä. Didaktinen ulottuvuus on kirjoittajien mukaan oppimisympäristön ydinaluetta. Sillä tarkoitetaan opettamiseen ja oppimiseen perustuvia didaktiikasta, opetusopista valittuja periaatteita, joiden pohjalle oppimisympäristö on rakennettu. (Manninen ym. 2007, 16.)

Didaktisen näkökulman huomioiminen käsitteen määrittelyssä edustaa näkemykseni mukaan sitä, minkä vuoksi oppimisympäristö on kehittämisen ja määrittelyn kohteena. Sitä tarvitaan oppimisympäristöajattelussa ja -suunnittelussa, jotta didaktiset valinnat voitaisiin toteuttaa mahdollisimman laadukkaasti ja tehokkaasti. Didaktiset valinnat toimivat siten parhaimmillaan lähtökohtina ja perusteluina sille, miksi ja miten oppimisympäristöä tulisi muuttaa tai kehittää. Oletan, että juuri didaktisen ulottuvuuden kautta teorioissa esitetyt käsitykset oppimisympäristön vaikutuksista oppimiseen siirtyvät koulujen käytänteisiin. Näkemykseni mukaan opettajan tai ohjaajan didaktista joustavuutta ja rikkautta tarvitaan hyödyntämään vallitsevien fyysisten tilojen tarjoamia puitteita, mutta pedagogiseen tai didaktiseen ajatteluun tulisi sisältyä myös oppimisympäristön huomioiminen kehitettävänä alueena.

Kuvataidekasvatuksen näkökulmasta Forsman ja Piironen (2008, 140) määrittelevät nykyisiin oppimiskäsityksiin kytköksissä olevan oppimisympäristön käsitteen sisältävän kotiluokan, koulurakennuksen ja pihapiirin sekä lähiympäristön. Näiden yleisten oppimisympäristömääritteiden lisäksi kuvataideaineen oppimisympäristöön luetaan heidän mukaansa myös luokan tai koulurakennuksen visuaalisen ilme oppilastöiden näyttelyi-

neen, lähialueen taiteilijat, käsityöläiset ja kulttuuriperinne. Myös kaikki visuaalinen ja virtuaalinen kuvamaailma ja -viestintä nähdään osana kuvataideaineen oppimisympäristöä. Forsman ja Piironen (2008, 140–141) painottavat myös toiminnan roolia kuvataideaineessa ja tämän ulottuvuuden vaatimuksia oppimisympäristön suhteen. Forsman ja Piironen käyttävät myös sosiaalisesta tai henkisestä oppimisympäristöstä käsitettä oppimisilmasto. Tämän käsitteen alle he katsovat kuuluvaksi esimerkiksi tilan keskustelulle ja vuoropuhelulle, oman elämismaailman tuomiselle oppimistapahtumiin, leikinomaisen mahdollisuuden kokeiluille sekä myös kuvataideaineelle luontaisen hitaan kasvamisen ja oppimisen rytmin.

2.2 Fyysinen oppimisympäristö ei ole vain toiminnan näyttämö

Tapani Launis (2006, 48) kirjoittaa modernin ajan arkkitehtuurin julistaneen 1920-luvulla, ettei rakentamisen tulisi olla paikallisuuteen tai alueellisuuteen sidoksissa, vaan näistä riippumatonta, universaalia arkkitehtuuria. Myös tilan katsottiin olevan ajasta ja paikasta riippumaton ideaali käsite. Käsitystä luonnehdittiin kartesiolaiseksi. Launoksen mukaan modernin ajan arkkitehtuurissa rakennukset olivat riippumatomassa tilassa olevia irtileikattuja objekteja. Paikan merkitys tuli arkkitehtuuriin uudestaan vasta modernismin myöhäisvaiheessa. (Launis 2006, 48,52,56.)

Edellä kuvatun modernismin vaikutus näkyy tulkintani mukaan koulurakentamisessa erityisesti järjen ja käytännöllisyyden korostamisena. Se lähtee käsitykseni mukaan ihmisen tilakokemuksen sijaan rakennuksen toimivuudesta ja tehokkuudesta. Vasta joissakin viimeaikojen koulurakennuksissa on nähtävissä uudenlaista, loppukäyttäjälähtöistä ja monikäyttötilallista ajattelua. Tällaisia rakennuksia ovat esimerkiksi Oulussa sijaitsevan Kastellin koulu tai Saunalahden koulu Espoossa.

Modernin ja erityisesti valistuksen ajan myötä kehittynyt moderni koululaitos synnytti myös erilliset rakennukset, joissa opetusta annettiin. Kirjassaan *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* (2002, 52) Pauli Siljander kirjoittaa, kuinka rakennusten tarve muodostui valistuksen ajan ajatuksesta, että koulutus ja sivistys kuuluivat koko kansalle. Hän toteaa, että täten myös formaalia opetusta tarvitsevien oppijoiden määrä kasvoi. Siljanderin mukaan aikaisemmin opetusta oli annettu informaaleissa yhteyksissä ja esi-

merkiksi luostaritiloissa. Formaalin opetuksen paikaksi syntyi siis koulu sekä rakennuksena että opetusta antavana instituutina. (Siljander 2002, 52.)

Rakennettu tila on muutakin kuin vain toiminnan näyttämö. Näin toteaa arkkitehtuurin näkökulmasta kirjoittava Kaisa Nuikkinen (2009, 177) rakennetun tilan merkityksestä. Hänen mukaansa rakennettu tila erottaa ja yhdistää, sallii ja estää. Lisäksi tila voi kehystää, ilmaista, organisoida sekä antaa merkityksiä rakennuksessa kävijöille ja siellä toimiville ihmisille. Tästä voin päätellä jo arkkitehtuurin näkökulman antavan rakennukselle varsin aktiivisen roolin, joka vaikuttaa osittain ainakin passiivisesti ja taustalla siihen, minkälaiseksi toiminta tilassa muotoutuu.

Kirjassa *Didaktiikan perusteet* Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen (2005, 155) toteavat erilaisten oppimis- ja opetusprosessien mallien tarvitsevan sellaisia ulkoisia puitteita, joissa mallien toteuttaminen tulee mahdolliseksi. Kyseisiä puitteita he kutsuvat opetustilanteiden ulkoisiksi elementeiksi tai opetuksen kehystekijöiksi. Näistä esimerkkeinä mainitaan opetustilat, opetusvälineet ja oppimateriaalit. Tässä näkökulmassa ulkoiset puitteet nähdään oppimiselle ja sen prosesseille alisteisina, niitä palvelevina ja tukevinä tekijöinä.

Edellä esimerkkeinä mainitut määritteet kuuluivat käsitykseni mukaan ilmeisinä myös fyysisen oppimisympäristön alueeseen. Tarkastellessani oppimisympäristöä kokonaisuutena käsittelevää kirjallisuutta huomasin fyysisen oppimisympäristön tarkastelun jäävän usein joko niukaksi tai aiheena toissijaiseksi. Tutkimusten ja kirjoitusten painotukset näyttivät kohdentuvan tavallisesti esimerkiksi virtuaalisen oppimisympäristön käsitteeseen. Tieto- ja viestintäteknikan kehityksen nopea vauhti kerää jatkuvaa huomiota ja tarjoaa alati uusia ja uudistuvia sovelluksia koulumaailman käyttöön. Kansainvälisiä fyysisten oppimisympäristöjen artikkeleita ja tutkimuksia on syntynyt kuitenkin tasaisesti. Vasta viimeaikoina on suomenkielisessä kirjallisuudessa näkynyt mainintoja esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön ja oppimistulosten välisistä yhteyksistä, mutta aiheeseen keskittyvät tutkimukset ovat vieläkin harvinaisia.

Yleisesti oppimisympäristöjä voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Manninen ym. (2007, 36) erittelee tähän tarkoitukseen viisi erilaista lähestymistapaa. Fyysinen näkökulma on näistä yksi. Siinä oppimisympäristöä tarkastellaan tilana ja rakennuksena. Yksin tilan mieltäminen fyysiseksi oppimisympäristöksi on nykyisten käsitysten mukaan

kuitenkin rajoittunutta. Marko Kuuskorpi (2012, 64) laajentaa käsitettä Dudekia (2000, xvi) lainaten koskemaan tilaa, jossa koulun ja sen ympäristön lisäksi koulun laitteistot ja kalusteet määritellään käsitteen alle. Myös Manninen ym. (2007, 65) viittaavat kalusteiden ja työpisteiden kuuluvan oppimisympäristön fyysisen osa-alueeseen.

Kuuskorpi (2012) tutkii väitöksessään opetustilojen käyttäjien käsityksiä laadukkaasta fyysisestä oppimisympäristöstä. Samalla hän etsii ratkaisumalleja koulurakentamisen laadullisia vaatimuksia vastaaville opetustiloille. Hänen mukaansa fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat opetustila- ja klusteritaso sekä laite- ja kalustetaso. Tutkimuksessa klusteritason käsitettä ei määritellä tarkemmin, mutta käsitykseni mukaan tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan koulussa sijaitsevien, opetukseen sopivien tilojen joukkoa, joita eri tavoin käyttämällä ja yhdistelemällä esimerkiksi samanaikaisopetuksen toteuttaminen, eriyttäminen tai muuten erilaiset didaktiset ratkaisut ovat tilallisesti toteutettavissa.

Manninen ym. (2007, 16) toteavat fyysiseen oppimisympäristöön sisältyvistä elementeistä: ”Fyysinen ilmapiiri kuvaa esimerkiksi pöytien ja tuolien asettelua, valaistusta, istuimien mukavuutta ja yleensä fyysisen ympäristön merkitystä”. Fyysinen oppimisympäristö ei siten käsitä vain rakennuksien sekä näihin kuuluvien tilojen kiinteitä ratkaisuja, vaan esimerkiksi luokkatilan kalusteiden ergonomia ja valon määrä kuuluvat fyysisen oppimisympäristön määritelmään. Käsitteen alle kuuluvaksi voidaan lukea myös koulurakennukseen sisältyviä tiloja tai näiden ominaisuuksia, joilla on välillisesti todettu olevan vaikutuksia oppimiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjastot, aula- ja käytävätilat, oppilashuollon tilat tai ominaisuudet, kuten tilojen sisäilman laatu ja lämpötila, akustiset ominaisuudet ja seinäpintojen värivalinnat (Manninen ym. 2007, 64).

Oppimateriaaleja, kuten kirjoja ja työskentelyvälineitä tai -materiaaleja ei tavallisesti teoreettisessa kirjallisuudessa lueta suoraan fyysinen oppimisympäristö -käsitteen alle. Manninen ym. (2007, 120) käsittelee oppimateriaalia erillisenä, oppimisympäristöstä irrallisena oppimisen välineistönä tai kiinteänä oppimisympäristöön liitettynä oppiaineistona. Kuuskorpi (2012, 64) näkee käsitteen laajenemisesta merkkejä. Hän kokoaa tutkimuksensa perusteella nykykäsitykseen pohjautuvan määritelmän fyysisestä oppimisympäristöstä seuraavasti: ”[n]äin laajimmillaan fyysinen oppimisympäristö muodostuu ihmisten, rakennettujen ympäristöjen ja luonnon sekä näihin elementteihin sisältyvien rakennuksien, tilojen ja opetusvälineiden sekä lähiympäristön kokonaisuudesta”. Opetus-

välineiden maininta viittaa käsitykseni mukaan tässä enemmän opettajan käyttämiin välineisiin kuin oppikirjoihin tai muihin oppijoiden käyttämiin välineisiin.

Edellä kuvatussa Kuuskorven (2007, 120) määritelmässä käy ilmi eri oppimiskäsitysten kasvanut kirjo ja niissä erityisesti sosiaalisen tason sisältyminen käsitteeseen. Määritelmässä voidaan nähdä myös tutkielmassani aiemmin mainittu oppimisympäristön didaktinen ulottuvuus, sillä määritelmään on lisätty myös ihminen, jonka toiminta ja valinnat vaikuttavat osana oppimisympäristön kokonaisuutta. Näin fyysisen oppimisympäristön kokonaisuus lähenee käsitystä, jossa ihmiset ovat myös osa fyysistä oppimisympäristöä ja vuorovaikutuksessa fyysisen tilan kanssa.

Kuvataideluokka voi koulusta riippuen jakaantua useamman eri tilan kokonaisuudeksi. Tämän tutkielman kannalta oleelliseksi muodostuu kuvataideluokan perustyötila, joka Heli Anttalaisen ja Reino Tapanisen (toim. 2007, 10) mukaan toimii piirtämisen, maalaamisen, valokuvauksen, videoinnin, grafiikan sekä muotoilun ja kolmiulotteisten rakenteluiden toteutuspaikkana. He toteavat lisäksi taiteen ja median tarkastelun ja sen puitteissa käytävän keskustelun tapahtuvan tässä työtilassa. Lisäksi oppiminen tapahtuu heidän mukaansa keskeisesti tekemällä, yksilö- tai ryhmätyöskentelynä.

Anna-Christiina Forsman ja Liisa Piironen (2008, 142) näkevät kuvataideluokan fyysisen oppimisympäristön keskeisimpinä arvoina luokkatilan viihtyisyyden, inspiroivuuden ja toiminnallisen tarkoituksenmukaisuuden. Heidän mukaansa ei ole tärkeää, onko kyseessä koti- vai aineluokka, jos edellä mainitut laatuksiteerit täyttyvät. Luokkatilan siisteydestä ja järjestyksen ylläpitämisestä huolehtiminen kuuluvat osaltaan kuvataideluokan fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksiin. Oikean kokoiset ja helposti yhteen liitettävät pöydät ovat heidän mukaansa oleellisia kuvataideaineen luokassa, jolloin myös suurten töiden toteutus on mahdollista. (Forsman & Piironen 2008, 142–143.)

2.3 Oppimista ei nähdä ainoastaan koulun sisäisenä tapahtumana

Pauli Siljander (2002, 10) toteaa kirjansa *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* alkupuolella, kuinka kasvatustiede tarkasteltavana aiheena tuntuu karanneen käsistä. Hän viittaa kasvatustieteen pirstaloituneeseen kenttään, jossa erilaiset käsitykset sekä

itse tieteenalasta että sen tutkimuksesta tuottavat jatkuvasti erilaisia teoreettisia näemyksiä itsestään. Erilaisten oppimisen käsitysten, tapojen ja tyylien määrittelyminen kattavasti ei tämän tutkielman laajuuteen suhteutettuna ole tarkoituksenmukaista. Viitataan näihin erilaisiin käsityksiin yleisesti vain käsitteellä oppiminen tai oppimisen kirjo. Käytän tarkempia alakäsitteitä niissä esimerkeissä, joissa jokin huomio, aineiston kohde tai teoreettinen tarkastelu sellaisia vaatii.

Käsitykset oppimisesta juontuvat tieto-käsitteen ontologioista. Tiedon teoriamallit eivät kuitenkaan ole itsessään oppimiskäsityksiin rinnastettavissa, vaikka näistä usein käytetään keskenään samankaltaisia nimityksiä. Päivi Tynjälän (1999, 28) kirjassa *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivististen oppimiskäsitysten perusteita* kirjoittaja määrittelee oppimiskäsityksen sisältävän tiedonkäsityksen lisäksi myös sen pedagogiset ratkaisut ja sovellukset. Näiden avulla pyritään edistämään parhaalla mahdollisella tavalla oppimista taustalla vaikuttavan tiedonkäsityksen filosofian mukaisesti.

Kasvatustieteen ja oppimiskäsityksien historiaa voidaan nähdä valistuksen ajasta eteenpäin edenneen toisiaan seuranneiden ja osittain päällekkäisten paradigmojen nauhana (ks. esim. Siljander 2002, 17). Modernin ajan kysymyksiä kasvatustieteessä ovat olleet esimerkiksi käsitykset opettaja–oppilas -suhteesta, yksilön ja yhteiskunnan tarpeista, oppijasta objektina tai subjektina sekä sivistyksen ja kasvatuksen välisestä suhteesta (ks. Siljander 2002). Kasvatuksessa ja oppimisen tutkimisessa on tällöin pyritty löytämään yhtä suurta ja yleisesti pätevää teoriaa, joka toimisi perustana kaikenlaiselle kasvatukselle. Sen sijaan viimeaikojen postmodernin ajattelun ja pirstaloituneen monikulttuurisen maailmankuvan johdosta myös kasvatuksen teorit ovat olleet hajanaisia, tapauskohtaisia ja kulttuuri- sekä kontekstisidonnaisia. Varsinaisia suuria linjauksia tai teorioita ei ole enää edes pyritty löytämään (Siljander 2002, 223–224).

Nykyisin vallitseva käsitys oppimisesta laajana kokonaisuutena ja elinikäisenä tapahtumana luo tarpeet myös fyysisen oppimisympäristön muutokselle. Tiedon omaksuminen nähdään edelleen konstruktivistisena rakentumisena, johon on liitetty myös sosiaalinen ulottuvuus (ks. esim. Siljander 2002, 209). Keskustelua käydään myös esimerkiksi yhteisöllisen tai yksilöllisen oppimisen painotuksista tai formaalin ja informaalin oppimisen suhteesta (Kuuskorpi 2012, 63). Kuvataidekasvatuksen oppiaineessa opetussuunnitelmien perusteet (esim. OPM 2014b, 426) korostavat myös oppijan oman aktiivisuuden osuutta tiedonhankinnassa esimerkiksi oman identiteetin tutkimista tai eri kuvakulttuu-

rien tulkintaa ja kriittistä tarkastelua koskevista sisällöistä. Samoin oppimisessa korostetaan kokemuksellisuutta, moniaistisuutta ja toiminnallisuutta.

Kuvataidekasvatuksen näkökulmasta oppilaslähtöinen toiminta on merkittävässä asemassa kuvataidetuntien ajankäytössä. Kokemukseni mukaan opettajan teorian ja tiedon välittäminen sijoittuvat usein kuvataidetuntien alkuun. Myös useat aiheet ja tehtävät ja kautuvat prosessinomaisina useammille tunneille. Monet opetustunnit saattavat siten kuulua ilman varsinaista teoriaosuutta, ja toiminta jatkuu tuntien alussa siitä, mihin se on edellisellä kerralla jäänyt. Oppiminen tapahtuu käsitykseni mukaan optimitasolla paljolti kokemuksen ja toiminnan sekä näiden reflektoinnin kautta.

Oppimisen teoreettisilla käsityksillä on kuvataidekasvatuksessa kuitenkin oma vahva roolinsa. Historiallisesti ne ovat linkittyneet tavallisesti vallitseviin taidekäsityksiin. Marjo Räsänen (2008, 37) tarkastelee yhteyksiä esimerkiksi kuvataidekasvatuksen lapsikeskeisen tai -lähtöisen oppimiskäsityksen kautta. Ajatus yksilön omasta sisäisestä kyvystä oppia ja kehittää omaa ilmaisuaan kytkeytyy ekspressiiviseen taidekäsitykseen. Oppimiskäsityksen ideaalissa opettajan rooli on ohjata ja tukea lapsen tai nuoren kehitystä ilman hänen oman taidekäsityksensä tai muun tiedon välittämistä oppilaalle sellaisenaan. Näin käsitys eroaa esimerkiksi mimeettisestä, luonnontieteellisestä ja lähellä behaviorismia olevasta oppimiskäsityksestä, jossa taiteen katsotaan sisältävän yhdenlaisen totuuden, jonka kaikki voivat omaksua tasavertaisesti. (Räsänen 2008, 36–38.)

Räsänen (2008, 85) toteaa eri oppimis- ja taidekäsityksistä johdettujen taidekasvatusmallien näyttäytyvän usein erilaisina yhdistelminä kuvataideopettajien opetuskäytännöissä. Hänen mukaansa näitä eklektistisiä malleja voidaan tarkastella erityisesti niiden vuorovaikutuksellisuuden laadun kautta. Tässä tarkastelussa Räsänen käyttää neljän eri tekijän suhdetta toisiinsa: opettajan, oppilaan, sosiaalisuuden ja oppimisympäristön. Näitä tekijöitä eri tavoin painottamalla saadaan erilaisia vuorovaikutuksellisia malleja, jotka myös viittaavat, ja joiden taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset tiedosta, taiteesta ja oppimisesta. Esimerkiksi sosiaalisuuteen painottava valinta ottaa huomioon yksilölliset kokemukset sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen. Luonteenomaista painotukselle on jatkuva vuorovaikutuksellinen uudelleentulkitseminen ja henkilökohtaisten tiedonkäsitysten arviointi. Taidekäsityksenä taustalla vaikuttaa postmoderni taidekäsitys. Oppimisympäristöä painottava vuorovaikutusmalli tarkastelee taas oppimista eri kontekstien kautta. Malli ottaa huomioon yhteisön erilaiset kulttuuriset taustat sekä suosii perinteis-

ten luokkatilojen lisäksi koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä. (Räsänen 2008, 85–91.)

Nykyisten (OPM 2004; OPM 2003) sekä vuonna 2016 (OPM 2014b, 426; OPM 2015, 238–239) voimaan astuvien kuvataiteen opetussuunnitelmien sisällöissä korostuvat sekä yksilön identiteetin rakentamista tukevat että sosiaaliset tai yhteisölliset työskentelymuodot. Kasvatustieteen näkökulmasta ne näyttävät käsitykseni mukaan viittaavaan postmodernin ajan näkemyksiin oppimisesta. Kuitenkin yksilön ja yhteisön kysymysten juuret ovat syvällä modernin ajan kasvatussuuntauksissa, jossa yksilön kehittymisen ja toisaalla esimerkiksi sosiaalisaation painotuksia on pohdittu jo hyvin varhain (ks. Siljander 2002, 41–47,48). Kuvataidekasvatuksessa taas erilaiset nykytaiteen muodot ovat tuoneet sekä yksilöllisesti, yksilön omia käsityksiä tutkivia, että yhteisöllisesti toteutettavia taide- ja työmuotoja. Näiden painotusten myötä on siten näkemykseni mukaan perusteltua tarkastella kuvataidekasvatuksen oppimiskäsityksiä edellä kuvatuista lähtökohdista.

Tutkielmani aiheen kannalta kiinnostavaksi kasvatustieteellisiksi näkökulmiksi nousevat kysymykset oppijoiden ja opettajien välisestä suhteesta tiedonvälittämisen ja -hankkimisen osalta sekä myös tähän liittyvät hierarkiset tasot. Kasvatustieteessä ja laajemmin sosiaalitieteissä on Siljanderin (2002, 178–179) mukaan 1990-luvun lopussa ollut näkyvä paradigmanmuutos, jossa keskeisiä käsitteitä ovat interaktio, intersubjektivisuus ja kommunikaatio. Toimijoiden subjekti jää paradigman mukaan toissijaiseksi ja ensisijaisena pyrkimyksenä on yhteisymmärryksen muodostaminen. Tämän subjektien välisen toiminnan mahdollistaa yhteinen kieli ja kommunikaatio sekä yhteinen elämiskaikailma. Tulkintani mukaan tiedon kulku ei näin enää tapahdu vain opettajalta oppilaalle.

Intersubjektivisuus ja interaktio mahdollistavat käsitykseni mukaan myös demokraattisemman luokkayhteisön, jossa opettajan rooli on toimia luokassa yhtäläillä oppijana kuin opettavana tai ohjaavana toimijana. Samoin se luo tilaa oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ja sosiaaliselle oppimiselle. Esimerkiksi lukion opetussuunnitelmassa (OPM 2003, 200) kuvataideaineen sisällön määrittelyssä käytetään opettamisen lisäksi käsitteitä ohjaaminen ja tukeminen. Nämä käsitteet mahdollistavat hierarkisesti tasaveroisemman luokkayhteisön ja ovat samalla jo askel interaktiivisen tai intersubjektivisen oppimisen suuntaan, mutta eivät vielä suoraan osallista opettajaa oppimiseen osallistuvana toimijana.

Edellä mainitut tasot vaativat käsitykseni mukaan myös luokkatilalta todellista joustavuutta toteutuakseen. Vuorovaikutuksellisuuden mahdollistaminen luokkatilassa vaatii oletukseni mukaan myös tilajärjestelyiltä ratkaisuja, joissa kommunikaation tiellä ei ole fyysisiä esteitä. Konkreettisesti tämä voi olla näkyvissä esimerkiksi työpisteiden järjestyksissä ja suuntauksissa.

2.4 Käsityksiä fyysisen ympäristön ja oppimisen välisistä yhteyksistä

Koulun luokkatilan voi näkemykseni mukaan käsittää paikkana, jossa välitetään tietoa. Suuri osa tiedosta tulee koulurakennuksen ja luokkatilan ulkopuolelta. Arthur Efland ym. (1996, 53, 88) toteavat teoksessaan *Postmoderni taidekasvatus* tiedon representaation tapahtuvan koulussa formaalin, suunnitelmallisen opetuksen puitteissa. Heidän mukaansa koulun tarjoama opetus siirtyy oppijoille representaationa, esityksenä fyysisen tilan ulkopuolella sijaitsevasta todellisuudesta. Opettaja toimii tilanteessa välittäjänä, joka siirtää oman käsityksensä ja näkemyksensä suodattamaa tietoa oppijoille. Edellistä näkemystä tukee myös Kuuskorven (2012, 131) tutkimuksessa ilmenneet opetushenkilökunnan ja opetusalan asiantuntijoiden kokemukset koulurakennuksesta sen ulkopuolisesta maailmasta erillisenä yksikkönä, jossa arjen ja yhteiskunnan välitöntä läsnäoloa ei ole havaittavissa.

Eila Kunnarin (2008, 150) mukaan koulun fyysinen ympäristö otetaan usein annettuna tekijänä, jolloin tilassa toimijoiden käsitykset vaikutusmahdollisuuksista kohdistuvat lähinnä pulpettien tai muiden työpisteiden sijoitteluun. Opettajat tai oppilaat eivät voi koulun arjessa vaikuttaa esimerkiksi rakennuksen seinien tai muiden kiinteiden rakenteiden sijoitteluun. Katsoisin kuitenkin, että jo Kunnarin esittämällä työpisteiden uudelleenjärjestelyillä voidaan näkemykseni ja kirjallisuuden tarjoamien viitteiden perusteella vaikuttaa eri oppimisen tapojen tukemiseen ja konventioista poikkeavien didaktisten ratkaisuiden toteuttamiseen.

Kaisa Nuikkinen (2009, 95) määrittelee koulurakennuksen paikkana, joka on rakennettu oppimista varten. Rakennus ei hänen mukaansa yksinään vaikuta oppimisen laatuun ja tehokkuuteen, mutta tarjoaa välillisesti mahdollisuudet toteuttaa hyvää opetusta, ohjausta ja oppimisen tukemista. Koulurakennuksen laadulla voidaan siis vaikuttaa esimerkik-

si opetuksen järjestelymahdollisuuksiin tai sosiaalisten suhteiden muodostumiseen samoin kuin yleiseen ilmapiiriin tai turvallisuuteen. Nämä ominaisuudet taas luovat oppimisympäristön, jossa laadukas ja tehokas oppiminen mahdollistuvat. (Nuikkinen 2009, 95.)

Oppimisympäristöjen kehittämistyössä edellä mainittua representaation ongelmaa on käsitykseni mukaan pyritty lieventämään esimerkiksi kokemuksellista ja tutkivaa oppimista lisäävillä pedagogisilla ratkaisuilla. Didaktiikassa ja nykyisissä oppimiskäsityksissä on nähtävissä suuntauksia, joissa opettajan rooli on toimia oppimisen ja oppimisen taitojen ohjaajana (ks. Nuikkinen 2009, 76–77). Lisäksi oppijoiden omalla aktiivisuudella haetaan syvempiä oppimiskokemuksia. Myös oppijoiden elämismaailmaa ja tietoa pyritään tuomaan formaalin oppimisen yhteyteen, kuten esimerkiksi Marjo Räsänen (2008, 104) kokemuksellisen taideoppimisen mallissa.

Oppimisympäristön laatu on käsitykseni mukaan aina sidoksissa koulussa vallitseviin kasvatukseen ja oppimiskäsityksiin. Siten esimerkiksi sosiaalis-konstruktivistista kasvatusta ja oppimiskäsitystä käyttävässä pedagogiikassa ja didaktiikassa oppimisympäristö tarjoaa sekä opettajakeskeistä opetusta tai ohjausta että ryhmätyömahdollisuuksia. Opettaja luo siten oppimisympäristön kautta oppilaille sellaiset olosuhteet, joissa oppilaille on mahdollisuus valikoida ja järjestellä tietoa omien tarpeidensa ja skeemojensa mukaisesti ja näin rakentaa oma käsitys annetusta aiheesta. Opettaja ei siis siirrä tietoa sellaisenaan itseltä oppilaille, vaan oppilaat aktiivisesti muodostavat hankkimistaan havainnoista omat tietorakenteensa. (Ks. Siljander 2002, 202–222.)

Fyysisen oppimisympäristön kohdalla on pohdittu sen kytköksiä oppimisen laatuun ja tehokkuuteen. Manninen ym. (2007, 65–68) rinnastavat oppimiskäsitykset ja fyysisen luokkahuoneen työpisteiden sijoittelun. He näkevät perinteisenä mallina työpisteiden asettelun, jossa opettajan pöytä on sijoitettu luokkatilan etuosaan ja oppilaiden työpisteet riveihin ja jonoihin tätä vastapäätä. Tämä järjestely korostaa heidän mukaansa behavioristista oppimiskäsitystä. Mallissa oppilaiden keskenäisen kommunikoinnin mahdollisuus on minimoitu ja opettajan paikka luokan etuosassa esittää opettajan tiedon hallitsijana ja välittäjänä. Tällainen sijoittelutapa on Mannisen ym. (2007, 65.) mukaan nykyäänkin, oppimiskäsitysten kirjon laajenemisesta huolimatta, vallitseva aina alakoulusta korkeakouluhin saakka.

Behavioristisen oppimiskäsityksen ja sitä tukevien tilaratkaisujen mallia ei käsitykseni mukaan voi hylätä ainoastaan sen vanhanaikaisuuden tai uusien suuntausten perusteella. Tilaratkaisuna malli voi toimia hyvin esimerkiksi silloin, jos opetustilanne vaatii oppijoiden huomion kohdistamista tietyissä tilanteissa, kuten vaikka tärkeiden ohjeiden antamisessa. Perinteisestä mallia uusintavat myös luokkatilan rakenteelliset ratkaisut, kuten esimerkiksi etuosaan sijoitetut videotykkien valkokankaat tai liitutaulut ja smartboardit. Käsitykseni mukaan tällaiset sijoittelut sekä mahdollistavat opettajakeskeisyyden että myös ohjaavat toimimaan opettajakeskeisellä tavalla.

Kognitiivista didaktiikkaa tukevassa työpisteiden sijoittelumallissa pulpetit ja tuolit on sijoitettu ryhmittäin (Manninen ym. 2007, 66–67). Tämä tarjoaa Mannisen ym. mukaan oppilaille keskenäisen vuorovaikutuksen ja ryhmätyöskentelyn mahdollisuuden. Opettajan rooli voi kuitenkin heidän näkemyksensä mukaan olla edelleen keskeinen. Pulpetti-ryhmät mahdollistavat erilaisten ryhmätyöskentelytapojen toteuttamisen. Lisäksi mallissa on nähtävissä työpisteitä, joissa voidaan työskennellä yksittäin tai pareittain. Oppilaat eivät enää sitoudu tiettyyn paikkaan työskentelemään, vaan heillä on mahdollisuus valita työpisteensä tehtävänannon tai opetusmuodon mukaan. Tällaisella fyysisen oppimisympäristön järjestelyllä voidaan tukea tutkivaa, yhteistoiminnallista oppimista. Malli pohjautuu Mannisen ym. mukaan sosiaalisen konstruktivismin oppimiskäsitykseen.

Myös opettajan ja oppilaiden välistä tiedonvälittämisen ja hierarkian suhdetta voidaan loiventaa luokkatilan kalusteiden sijoittelulla. Tasa-arvoisuutta ja tasaveroista oppimista tukevassa järjestelymallissa pöydät ja tuolit on aseteltu neuvottelutilanteen kaltaisesti (Manninen ym. 2007, 68). Tilan toimijat istuvat yhden pöydän tai pöydistä muodostetun kehän ympärillä. Tämä mahdollistaa opettajan osallistumisen opetustilanteisiin myös oppijan roolissa. Malli mahdollistaa keskenäisen vuorovaikutuksen vähentäen opetustilanteiden hierarkisia rakenteita. Mallia voidaan Mannisen ym. mukaan kehittää avoimemmaksi poistamalla järjestelystä pöydät. Tällainen ainoastaan tuoleista muodostettu malli tukee kirjatiedon käyttämisen sijaan osallistujien kokemuksille pohjautuvaa oppisisältöä. Työpistesijoittelu asettaa oppijat esille toistensa eteen ja siksi se vaatii Mannisen ym. mukaan osallistujilta rohkeutta sekä sosiaalista turvallisuuden tunnetta.

Luokkatilojen hyveeksi mainitaan usein niiden joustavuus. Nuikkinen (2009, 99) määrittelee joustavien tilojen ominaisuuksiksi esimerkiksi mahdollisuuden erilaisten ja erikokoisten ryhmien helpon muodostamisen eriyettyihin tiloihin ja näiden välisen liikku-

vuuden sujuvuuden. Lisäksi ryhmien muodostamista helpottavat tilojen välille luotavat visuaaliset yhteydet. Nuikkinen kirjoittaa myös tilojen rajaamisen mahdollisuudesta lähinnä äänimaailman hallinnan kannalta. Näin myös yksilöiden tai ryhmien keskittyminen yksityisemmässä tilassa tulee mahdolliseksi. Joustavuuteen kuuluu myös hänen mukaansa ajatus tilojen työpajamaisesta luonteesta, joka nähdäkseni soveltuu esimerkiksi aktiivisen ja toiminnallisen oppimisen tukemiseen. (Nuikkinen 2009, 99.)

Edellä kuvattua pidemmälle voidaan hahmotella vieläkin joustavampaa tila-ajattelua vertaamalla koulun kuvataideluokan perusrakennetta ammattitaiteilijoiden työtiloihin. Työskentelytilan tarve ja laatu kuvataideluokassa on nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden (esim. OPM 2004; OPM 2014b) oppiainesissä vaihtelevaa. Esimerkiksi yhteisölliset projektit tarvitsevat luokassa tilaa, jotta suurikokoistenkin rakennelmien toteuttaminen olisi mahdollista. Michael John Jarvis (2014) tarkastelee artikkelissaan *Finding Space for Art* ajatusta studiomaisesta tai ateljee-tyylisestä varhais- ja perusopetuksen luokkatilasta, joka palvelisi oppijaa lähinnä avoimen oppimisympäristön kaltaisista lähtökohdista. Näin työskentelytila muovautuisi toiminnan vaatimusten mukaan ja sen näköiseksi.

Jarvisin (2014) hahmotelmassa oppimistilassa oppijoiden luovuudelle ja ratkaisuille tarjottaisiin tilassa samankaltaiset puitteet kuin ammattitaiteilijallakin on. Idea, sisältö tai teema lähtökohtanaan oppija valitsisi sitten mielestään työlleen sopivimmat välineet ja paikan, jossa toteuttaa teos. Samalla Jarvis (2014, 86) painottaa hyvien tulosten korostamisen sijaan ottamaan huomioon itse prosessit, joilla näihin tuloksiin on mahdollisesti päästy. Tämä ajatus näkyy vahvasti myös hänen tilaratkaisuajattelussaan. Haastattelemltaan kuvataideopettajilta Jarvis kysyi heidän luokkatilansa vaikutusta opetuksen tapoihin ja vastaavasti ammattitaiteilijoilta heidän työhuoneiden järjestelykäytänteitä. Taivoitteena oli löytää mahdollisia sovellusmahdollisuuksia kuvataideluokkien tilaratkaisuihin ja sitä kautta joustavampiin opetuskäsityksiin.

Marko Kuuskorpi (2012, 4) toteutti väitöskirjaansa varten tehtävän, jossa erään koulun henkilökuntaa ja oppilaita pyydettiin suunnittelemaan mieleisensä koulun opetustila. Suunnitelmissa oppilaat suosivat oppimisympäristöjä, joissa toiminnallisuuden lisäksi ryhmätyöskentely korostui. Kuuskorven tulkinnan mukaan sosiaalista oppimista tukevat mallit näkyivät erityisesti oppilaiden tekemissä suunnitelmissa. Lisäksi oppilaiden suunnitelmissa sekä tutkimuksen kyselyissä yleisestikin luokkatiloilta toivottiin kolmenlaisia

työskentelypistetyyppejä: yksilö- tai parityöpistettä, ryhmätyöpistettä ja vapaamuotoista työskentelypistettä. Näkemykseni mukaan toiveiden voi nähdä heijastavan aikaisemmin käsitellyn sosiaalis-konstruktivistiseen oppimisympäristön mallia, jossa erityyppisiä työskentelypisteitä ja -järjestyksiä on sijoitettu samaan luokkatilaan (ks. Manninen ym. 2007, 67). Tällaisista työpistejärjestyksien useita erilaisia työmuotoja tukevasta mallista Kuuskorpi (2012, 131) käyttää nimitystä hybridiopetustila.

Arkkitehtuurin näkökulma on näkyvässä Nuikkisen (2009, 109) pohdinnassa luokan mitoituksen osalta. Hän toteaa perinteisen suorakaiteenmuotoisen luokkatilan sellaisenaan vaikeuttavan oppimisen kirjjon toteutumismahdollisuuksia. Nuikkisen mukaan tila tarvitsee erilaisia syvennyksiä tai ulkonemia, joiden avulla opetuksen eriyttäminen on mahdollista. Kuvataideluokassa tila on kokemukseni mukaan usein suorakaiteenmuotoinen. Luokkatila ei itsessään tarjoa eriyttävään työskentelyyn vaadittavia alueita tai tiloja. Eriyttäminen tapahtuu tai paremminkin näkyy usein esimerkiksi oppilaiden pyyntönä työskennellä jossakin kuvataideluokan ulkopuolisessa tilassa, kuten vaikka käytävällä.

Nuikkinen (2009, 111) kannustaa väitöksessään jo olemassa olevien koulurakennusten käytön suunnittelussa esittämään rohkeita ja ennakkoluulottomia kysymyksiä:

Vanha tuttu koulurakennus voi paljastaa itsestään uusia mahdollisuuksia. Voitaisiinko ajatella kuvaamataittoa opetettavan teknisen käsityön luokassa, jos viikotunnit antavat myöden? Sopiisiko luonnontieteen laboratorio teknisen käsityön yhteyteen? Ovatko aineluokat käytössä tehokkaasti?

Samoin Nuikkinen (2009, 111) esimerkiksi pohdiskelee suurimman osan päivästä tyhjillään olevan ruokalan mahdollisuuksia opetuskäytössä. Nuikkisen (2009, 127) mukaan oppimisprosessia ei voi erottaa fyysisestä ympäristöstä. Hän näkeekin oppimisympäristön aktiivisena oppimisvälineenä. Koulukulttuurin muutoksen kannalta näen tällaisen ajattelutavan yhtenä yksinkertaisena mahdollisuutena rikastaa oppimisympäristöjen kirjoja. Oletan myös oppilaiden oman oppimisen kannalta olevan myönteistä, jos he esimerkiksi kuvataidetunnilla voivat valita useammasta erilaisesta fyysisestä oppimisympäristöstään mieleisensä, ei ainoastaan esimerkiksi kuvataideluokan välittömässä läheisyydessä sijaitsevaa käytävää. Tällaisella valinnanmahdollisuudella saattaa olla vaikutuksia myös oppimisen motivaatioon ja oppilaiden oma-aloitteisuuden lisääntymiseen.

Oppimiseen ja sen tehokkuuteen vaikuttavien fyysisen tilan ominaisuuksia on kartoitettu useammalta eri alueelta. Tämän tutkimuksen osalta tarkastelun ulkopuolelle jäävät

esimerkiksi tilojen turvallisuus, valaistus, lämpötila, ilmastointi, akustiset ominaisuudet ja melutaso sekä luokkatilan värimaailma (ks. Nuikkinen 2009, 121-125). Nämä ominaisuudet voidaan katsoa kuuluvan tilojen viihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä. Myös viihtyvyydellä on nähty olevan vaikutusta oppimista edistävänä tekijänä (Kuuskorpi 2012, 109).

2.5 Opetussuunnitelmien näkemykset fyysisestä oppimisympäristöstä ja oppimisesta

Tutkielmani aineiston olen rajannut peruskoulun ja lukion kuvataideluokkien perustyökentelytiloihin. Tästä huolimatta opetussuunnitelmia tarkastellessani olen kartoittanut myös esiopetuksen, taiteen perusopetuksen yleisen ja taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien käsityksiä fyysisestä oppimisympäristöstä. Perustelen tämän sillä, että näin on mahdollista vertailla pienille lapsille ja taidetta harrastaville lapsille sekä nuorille suunnattujen fyysisten oppimisympäristöjen määreitä varsinaisiin aineistoon kohdistuvien opetussuunnitelmien vastaaviin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPM 2010, 10–11) oppimisympäristö on jaettu viiteen eri alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen. Fyysisestä oppimisympäristöstä on suunnitelmassa todettu seuraavasti:

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Siihen kuuluvat lisäksi muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Opiskelutilat ja -välineet tulee suunnitella ja järjestää siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön. (OPM 2010, 10-11.)

Oppimisympäristön kriteereissä nostetaan esille opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskenäinen vuorovaikutus. Olennaisiksi asioiksi luetaan myös erilaiset toimintatavat ja oppimistehtävät. Suunnitelmassa hyvä oppimisympäristö ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa ja motivaatiota oppia sekä tukee aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Toimintaympäristössä ilmapiirin tulisi olla iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön. Fyysisen oppimisympäristön kannalta huomioitavaa on lapsille järjestetty työvälineiden ja materiaalien helppo saatavuus. Myös tietoyhteiskunnan kehityksestä seuraavat vaatimukset on kirjattu suunnitelmaan. (OPM 2010, 11.)

Vuonna 2016 voimaan astuvan *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (OPM 2014a, 23–24) oppimisympäristön käsite on määritelty konkreettisemmin. Osa-alueiksi on nyt nimetty tilat, paikat, välineet, yhteisöt ja käytännöt. Näiden alueiden pyrkimyksenä on tukea yksilön sekä yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöjen monimuotoisuutta ja monipuolisuutta korostetaan opetussuunnitelmassa useasti. Keskeisenä tarkoituksena on tarjota lapselle kokonaisvaltaista hyvinvointia. Suunnitelmassa tavoitellaan kiireetöntä ja työrauhaa edistävää oppimisympäristöä, jossa vuorovaikutuksellinen ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen mahdollistuu.

Fyysisen oppimisympäristön määritelmässä (OPM 2014a, 23-24) kaksi käsitettä, tila ja paikka, viittaavat sen fyysiseen ulottuvuuteen. Fyysiseksi oppimisympäristöksi luetaan sekä ulko- että sisätilat ja myös lähiympäristö. Perusoppimistilojen lisäksi määritelmään luetaan kuuluviksi myös liikuntapaikat, kirjastot ja kulttuuripalvelut. Vuoden 2010 suunnitelmaan verrattuna tulevassa opetussuunnitelmassa on mainittu fyysisten tilojen päämääräksi hyvä ergonomia, esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet. Myös tilojen hyvä valaistus, sisäilma, siisteys, järjestys ja viihtyvyys kuuluvat oppimisympäristön arvoihin. Lapset nähdään aktiivisina, oman oppimisympäristönsä rakentajina ja muokkaajina.

Vuonna 2004 voimaan astuneen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (OPM 2004, 18) oppimisympäristön kokonaisuus muodostuu oppimiseen liittyvistä fyysisestä ympäristöstä, psyykkisistä tekijöistä sekä sosiaalisista suhteista. Tässä kokonaisuudessa tapahtuvat opiskelu ja oppiminen. Fyysiseen oppimisympäristöön määritellään kuuluvaksi koulurakennus ja sen tilat, opetusvälineet ja oppimateriaalit sekä myös muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Tilojen ja välineiden suunnittelussa otetaan huomioon monipuoliset opiskelumenetelmät ja työtavat. Aktiivista ja omaehtoista opiskelua tuetaan esimerkiksi välineiden ja kirjastopalveluiden helpolla tavoitettavuudella. Suunnitelman mukaan fyysisen oppimisympäristön tulee vastata nykyajan tietoyhteiskunnan vaatimuksia. (OPM 2004, 18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppijalla tulisi olla myös mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä suunnitteluun ja rakentamiseen (OPM 2004, 18). Tämä tarjoaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia fyysisen oppimisympäristön kehittämiseksi. Uusissa koulurakennuksien suunnitteluprosesseissa puhutaankin loppukäyttäjälähtöisestä suunnittelusta, jossa kouluhenkilökunnan ja oppilaiden näkemyksiä ja toiveita otetaan

heti prosessien alkuvaiheissa huomioon (ks. esim. YLE 2007).

Käsitykset oppimisen kirjosta näkyvät oppimisympäristölle asetetuissa arvoissa. Hyvän oppimisympäristön katsotaan tukevan oppilaiden keskenäisen sekä opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutusmahdollisuuksia (OPM 2004, 18). Fyysisen oppimisympäristön kannalta tämä tarkoittaa näkemykseni mukaan esimerkiksi työpistejärjestelyjen ja tilaratkaisuiden muokaamista sellaisiksi, että ne tukevat edellä mainittuja arvoja.

Oppimisympäristön käsitettä on laajennettu uuden, vuonna 2016 voimaan astuvan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* määritelmässä (OPM 2014b). Aikaisempien määreiden lisäksi myös palvelut yleisesti katsotaan oppimisympäristöön kuuluviksi. Samalla ohjataan koulun sisäisen opetuksen lisäksi toimimaan myös ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. Vuorovaikutuksen ja yhdessäoppimisen sekä oppijan oman oppimisen tahdon ja aktiivisuuden painotusta on lisätty. Oppimisympäristöä on laajennettu kohti koulun ulkopuolista elämismailmaa, mukaan luettuna luonto ja rakennettu ympäristö. (OPM 2014b, 31–32.)

Fyysisessä oppimisympäristössä nähdään oleellisina tekijöinä ”ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu, viihtyisyys, järjestys ja siisteys”. Kalusteiden, välineiden ja varusteiden tehtävänä on tukea oppilaiden aktiivisuutta sekä opetuksen pedagogisia valintoja. Aktiivista ja yksilöllistä oppimista tukevat tilat, välineet ja materiaalit pyritään saamaan oppilaille helposti tavoitettaviksi. (OPM 2014b, 31.)

Erityisesti informaalin oppimisen suunnat ovat näkyvissä uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kouluilla nähdään olevan ulkopuolisia yhteistyökumppaneita, kuten esimerkiksi liikuntapaikkoja ja -yhteisöjä, kulttuuritoimen paikkoja, yrityksiä ja järjestöjä sekä muita toimijoita (OPM 2014b, 28). Tällaisen toiminnan kautta myös fyysisten oppimisympäristöjen kirjo laajenee. Suuntausta tukee myös ajatus oppimisen kytkemisestä elämismailmaan, koulumailman ulkopuolelle. Tämä ajatus informaalin oppimisen lisäämisessä kouluopetuksessa voidaan tulkintani mukaan nähdä ratkaisumallina luvussa 2.4 mainittuun (Eflandin ym. 1998, 53,88) kouluopetuksen representaation ongelmaan.

Lukion opetussuunnitelmien perusteissa (OPM 2003, 14) painotetaan vahvasti opiskeli-

jan omaa aktiivista roolia omissa opinnoissaan ja oppimisessaan. Lukiolaisten ikäluokassa oppilaan vastuun ja opiskelun oppilaskeskeisyys, jossa opettajan rooli on toimia enemmän opintoja ohjaavana henkilönä, korostuu. Opiskelijoiden todetaan etenevän opinnoissaan eri tavoin ja tahdissa. Siten ohjauksen tarpeen tulee vastata kunkin oppijan tuen tarvetta. Näkemykseni mukaan lukiolaiselta vaaditaan näin metakognitiivisia taitoja oman oppimisensa arvioimisessa ja seuraamisessa.

Tätä taustaa vasten opiskelijalle tulee tarjota oppimisen välineitä ja tiloja, joissa omatoimiminen oppiminen, tiedon hankinta ja sen tuottaminen mahdollistuvat. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (OPM 2003, 14) ei viittaa fyysiseen oppimisympäristöön suoraan, vaan käsitteenä käytetään opiskeluympäristöä. Tämä voi tulkintani mukaan johtua joko suunnitelman varhaisesta julkaisuajankohdasta tai halusta painottaa opiskelijan aktiivista roolia oman oppimis- ja opiskeluprosessiensa hallitsijana.

Opetussuunnitelmiin kirjatut laatuvaatimukset näyttävät toteutuvan käytännön koulumaailmassa hitaasti. Erilaiset uudet oppimiskäsitykset ja didaktiset suuntaukset luovat tarpeita myös koulujen oppimisympäristöissä tehtäville ratkaisuille. Eila Kunnari (2008, 129) viittaa teoksessaan *Kohti ulkorajoja: Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta* lukioita varten toteutettuun *Lukion opetussuunnitelmaoppaaseen* (Lindström 2003, 4–5), jossa todetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteiden sisältyneen jo 1994 kirjattuihin lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Tästä huolimatta oppimiskäsityksen toteutuminen oli tapahtunut vain osassa lukioita. Näen, että mikäli oppimiskäsitykset eivät todellisuudessa muutu koulumaailmassa, on vaikeaa nähdä myöskään joustavien fyysisten oppimisympäristöratkaisujen toteutuvan.

Taiteen perusopetuksen yleisen (2005) ja laajan oppimäärän (2002) opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön sijaan käytetään käsitettä opiskeluympäristö. Opiskelu- ympäristöä luonnehditaan yleisen oppimäärän perusteissa sanoilla avoin, myönteinen ja rohkaiseva. Fyysisen oppimisympäristön kannalta todetaan, että ” [t]ilojen, työvälineiden ja materiaalien tulee mahdollistaa opetussuunnitelman perusteiden mukainen opiskelu. Hyvä opiskeluympäristö on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen.” (OPM 2005, 2).

Näitä arvoja ei opetussuunnitelmassa määritellä tarkemmin. Oppimisen tavoitteiden kytkeminen opiskeluympäristön vaatimukseen jää epäselväksi. Opetussuunnitelman perus-

teet painottavat pitkäjänteisyyttä oppilaan työskentelyssä, mutta oppimiskäsityksiä ei avata yhtä selvästi kuin esi-, perus-, tai lukio-opetussuunnitelmien perusteissa.

Laajan oppimäärän (OPM 2002) perusteissa eritellään myös fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen opiskeluympäristö. Yleisestä oppimäärästä poiketen siinä mainitaan lisäksi opiskeluympäristöön kuuluvia arvoja, kuten monikulttuurisuus, yhteisön omaksumat perinteet ja eettis-moraaliset käsitykset. Opetustoiminnan kehittäminen katsotaan keskeisimmäksi alueeksi opiskeluympäristön laadun kannalta. Tämän voi tulkita opettajakokouksen tai -johtoisuuden korostamiseksi, sillä oppijan omaa aktiivisuutta oppimisessa ei erikseen mainita (OPM 2002, 7).

Fyysisen opiskeluympäristön kannalta painotetaan esteettisesti virikkeellistä tilaa. Lisäksi todetaan:

Opiskeluympäristössä tulee olla laajan oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen vaatimusten mukaiset työskentelyyn suunnitellut turvalliset välineet sekä monipuolisia materiaaleja. Siinä on otettava huomioon työ-, tuote- ja ympäristöturvallisuus. Opiskeluympäristönä käytetään myös luontoa, opiskelijan elinpiiriä sekä työ- ja kulttuurielämää. (OPM 2002, 8.)

Elämismaailman kytkeytyminen opetukseen ja informaalin oppimiseen viittavat koulutilojen ulkopuoliset opetuspaikat ovat näkyvinä arvoina. Tässä mielessä taiteen perusopetuksen käsitys asettuu lähemmäksi tulevien perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien painotuksia. Muilta arvoiltaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet myötäilevät kuitenkin muita Opetushallituksen opetussuunnitelmien perusteita.

Vuonna 2016 voimaan astuvissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (OPM 2014b, 17; OPM 2015, 7) keskeiset muutokset edeltävien opetussuunnitelmien oppimisympäristöihin verrattuna näkyvät erityisesti laajemman ja vahvemman vuorovaikutuksellisuuden, tutkivan oppimisen ja oppimisen motivoinnin korostamisena. Myös oppilaan aktiivisuutta ja itseoppimista, samoin kuin tutkivaa oppimista painotetaan nyt enemmän (OPM 2014b, 19; OPM 2015, 7). Oppimisympäristöä pyritään myös laajentamaan koulun ulkopuolisiin paikkoihin, kuten esimerkiksi lähialueiden yrityksiin tai kirjastoihin. Merkittävänä uutena asiana mainittakoon oppilaiden ehdoton mukaanottaminen oppimisympäristön suunnitteluun, nykyisessä opetussuunnitelmassa mainitun mahdollisuuden tarjoamisen sijaan (OPM 2014b, 24). Tulevien opetussuunnitelmien suhdetta luokkatilojen fyysiseen oppimisympäristöön tarkastellaan lähemmin

tämän tutkimuksen analyysissä (luku 7.1).

Uusien opetussuunnitelmien julkistamista edeltävät pitkät kehittämisprosessit, joissa annetaan ajoittain luonnoksia arvioitaviksi niin kehittämisessä mukana oleville asiantuntijoille kuin kaikille oppilaitoksillekin, joita kyseinen opetussuunnitelmaehdotus koskee. Lopullinen tulos on käsitykseni mukaan aina kompromissien summa ja se väistämättä näkyy tavoitteiden ja sisältöjen pyöristymisessä laajoiksi ja tulkinnanvaraa salliviksi normeiksi. Kuitenkin nykyisissä opetussuunnitelmissa on nähtävissä niitä arvoja, joita uusimmissa kasvatus- ja oppimisteorioissakin voi havaita. Opetussuunnitelman opetuksen ja kasvatuksen arvojen siirtyminen koulun arkeen on toinen hitaasti tapahtuva prosessi. Mahdollisesti koulujen toimintakulttuurien vakiintuminen tai esimerkiksi resursien puute ja rakenteelliset esteet, kuten fyysisten oppimisympäristöjen rajallisuudet, voivat olla esteenä uusien suuntausten omaksumiselle.

2.6 Fyysinen luokkahuonetila ja valtarakenteet

Koulukulttuurin havainnointiin ja sen konventioiden tutkimiseen Nuikkinen (2009, 52) viittaa Kivistöä ja Vahervaa (1979, 333) mukaillen, että myös koulun sosiaalisia järjestelmiä voidaan tulkita fyysisistä ympäristöä tarkastelemalla. Täten myös arkkitehtuurilla voidaan vaikuttaa rakennuksissa syntyviin sosiaalisiin järjestelmiin. Kouluarkkitehtuuriin, kuten arkkitehtuuriin yleisestikin, kuuluu myös kysymys vallasta ja hierarkisista järjestelmistä. Rakentamisella ja fyysisellä tilalla on mahdollista ohjata ihmisen käyttäytymistä ja synnyttää tietynlaisia toiminnallisia tapoja ja konventioita sekä luoda tai uusintaa sosiaalisia valtasuhteita. Nuikkisen (2009, 97) mukaan tilojen järjestelyillä kyetään erottamaan tai yhdistämään rakennuksen käyttäjiä sekä osoittamaan eri toimijoiden arvon ja paikan. Nuikkinen kirjoittaa:

Tilajärjestelyjen mukana määräytyy rakennusten, huoneiden ja kalustusten sijoitus, mutta samalla niiden järjestyksessä heijastuvat näkemykset, arviot ja tietyt hierarkiat. Tilan sosiaalisen luonteen vuoksi vallan suhteet ovat jatkuvasti läsnä tilassa. Tilanjäsentelyillä tuotetaan ja ylläpidetään käsityksiä käyttäjistä ja määritellään samalla se, mitä pidetään normaalina ja epänormaalina. (Nuikkinen 2009, 97.)

Fyysiseen ympäristöön sisältyy paljon sosiaalisia tasoja, jotka ovat arjessa ehkä huomaamattomia, mutta niiden vaikutus saattaa olla voimakkaastikin ohjailevaa. Valta-ase-

telmat liittyvät kiinteästi myös oppimisen käsityksien oppilas–opettaja -suhteeseen sekä yleisemmin vuorovaikutuksen määrään ja laatuun oppimistilanteissa. Tämä yhdessä fyysisen oppimisympäristön välittämien hierarkiaviitteiden kanssa antaa tutkimuksessani mahdollisuuden tarkastella myös kuvataideluokkien oppimisen käsityksiä niiden hierarkiaviitteiden kautta.

Arkkitehtonisesti koulurakennus on muodostunut Ari Antikaisen, Risto Rinteen ja Leena Kosken (2013, 264) mukaan perinteisesti kehämäisestä rakenteesta. Sen uloin kehä koostuu pihasta ja välituntialueesta. Tämän sisällä ovat koulurakennuksen aulatilat sekä käytävät. Lopuksi saavutaan luokkatiloihin, ruokalaan, wc- ja varastotiloihin, kirjastoon ja pukuhuoneisiin. Luokkatila on heidän mukaansa rakentunut luokkaopetukseen sopivaksi. Edessä sijaitsee opettajan alue, kateederi, jota vastapäätä on aseteltu oppijoiden työpisteet. Luokkatilassa pulpetit edustavat Antikaisen ym. (2013, 265) mukaan koulun oppimisen ydintä. Pulpeteissa työskentely on yksilöpainotteista, muista oppijoista eristettyä toimintaa. Pulpetista poistuminen tai huomion suuntaaminen toisaalle on opettaja oppimistilanteissa tavallisesti luvanvaraista. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 264–265.)

Tutkimusaineistonani olevia luokkatiloja on tutkimuksessani tarkasteltava myös valtakäsitysten kautta. Oletan analyysin tuloksissa olevan mahdollista nähdä merkkejä oppimisen käsitysten taustoillakin näkyviin oppilas-opettaja valtasuhteisiin. Edellä kuvattuihin teoreettisiin huomioihin tukeutuen näen koulurakennuksen ja sen oppimistilat vahvasti sosiaalisena ympäristönä, jossa hierarkiset uluttuvuudet ovat läsnä.

2.7 Kuvataideaineen luokkatilan mahdollisuudet oppimisen tukemisessa

Kuvataide oppiaineena poikkeaa näkemykseni mukaan luonteeltaan useista muista oppiaineista. Katson sen sisältävän lähtökohtaisesti oppiainesisällöissä sellaisia tasoja, jotka vaativat oppilaalta omakohtaista tarkastelua, luomista ja tulkintaa. Parhaimmillaan siitä puuttuvat myös niin sanotut oikeat vastaukset, ja tämän tiedostaminen mahdollistaa oppilaan vapautumisen suorittamisen paineista. Juha Varto (2001, 7) hahmottelee kuvataidekasvatuksen pyrkimysten olevan jotakin muuta kuin valmiiksi ajatellun istuttamista oppijaan. Se ei hänen mukaansa pyri saamaan oppijaansa valmiiksi, vaan herättää oppi-

jan tarkastelemaan ympäristöään ja itseään suhteessa siihen. Hän puhuu ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksista ja käsittää kuvataiteen taitojen koskevan juuri näitä alueita, ei vain teknistä osaamista.

Varto (2001, 7) jatkaa toteamalla, että hyvässä taidekasvatuksessa kasvattaja ja kasvatettava voivat kohdata tekemisessä ja toimimisessa. Tässä toteamuksessa on nähtävissä kuvataideoppiaineen ominaisuus, jossa oppilas–opettaja -suhteessa on mahdollisuus toteuttaa loivempaa hierarkista asetelmaa. Myös opettaja nähdään tässä toimijana ja uusien asioiden etsijänä toiminnassa, jossa koko luokkayhteisö on mukana. Tämä, ehkä demokraattisempaan oppimisen käsitykseen viittaava piirre, yhdistettynä oppilaan aktiivisuuden vaatimukseen oman oppimisensa suhteen asettaa kuvataideluokan fyysiselle ympäristölle muitakin vaatimuksia kuin luokkaopetusmaisen toimivuuden.

Kaisa Nuikkinen (2005, 89) määrittelee luokkatilat kahteen eri ryhmään. Toiseen ryhmään kuuluvat yleisiin opetustiloihin luokiteltavat luokkatilat, joissa tapahtuvat esimerkiksi matematiikan, äidinkielen, vieraiden kielten sekä reaaliaineiden opetus. Alakoulussa luokat toimivat myös oppilaiden kotiluokkina. Toiseen ryhmään luetaan sellaiset aineopetustilat, jotka vaativat erityisiä fyysisiä ominaisuuksia luokkatilalta. Tällaisia oppiaineita ovat esimerkiksi musiikki, kotitalous, kuvataide tai kemian ja fysiikan laboratoriot. Nuikkisen (2005) käytännönläheinen lähestymistapa keskittyy luokkatilojen fyysisiin mittoihin ja oppilaskohtaiseen tilantarpeeseen, mutta hän muistuttaa myös pedagogisten painotusten ja paikallisten olojen tärkeydestä aineopetustiloja suunniteltaessa (Nuikkinen 2005, 92).

Kuvataideluokan oppimista tukevan fyysisen ympäristön keskeiseksi piirteeksi nousee käsitykseni mukaan tilan muunneltavuus, joustavuus ja erilaisten työpistevaihtoehtojen valintamahdollisuudet. Jotta opetussuunnitelmien perusteissa oleva oppiainesisältöjen kirjo olisi toteutettavissa, olisi kuvataideluokassa näkemykseni mukaan oltava toisiinsa nähden tasaveroisia, helposti muunneltavia ja vaihdettavia oppimispisteitä. Näitä voisivat olla esimerkiksi maalaustelineet, helposti siirrettävät pöydät sekä istuma- että seiso- matyöskentelyyn ja myöskin vapaan lattiatilan käyttömahdollisuus.

Joustavuus ja muunneltavuus liitetään nykyisessä oppimisympäristökeskustelussa (ks. Kuuskorpi 2012, 104–110) usein yleisopetuksen ja erityisopetusopetuksen integrointiin tai inklusiivisen koulun tarpeisiin. Kuvataiteen oppiaineessa näen sen kuitenkin liittyvän

enemmän opiskelijan oman aktiivisen oppimisen toteuttamismahdollisuuksiin, jotka kuvataideluokan fyysisessä oppimisympäristössä tarkoittavat esimerkiksi valittuun toimintaan sopivan työskentelypisteen löytämistä. Kuuskorpi (2012, 108) toteaa ideaalin fyysisen oppimisympäristön tarjoavan oppilaalle mahdollisuuden valita itselleen sopivan työskentelypisteen ja samalla opettajalle enemmän mahdollisuuksia valita erilaisia pedagogisia ratkaisuja opetuksen suunnittelussa suhteessa lasten ja nuorten tarpeisiin.

3 Kuvataideluokan näkymä tutkimuskohteena

3.1 Tutkielman metodologiset lähtökohdat

Aineistoa kerätessäni ja sitä ensi kertoja tarkastellessani tutkimuskohteet näyttäytyivät itselleni läheisinä ja tuttuina ympäristöinä. Ne liittyivät tiloina vahvasti omiin kouluajan kokemuksiin sekä myöhempien opetustöiden aikaisiin tuntemuksiin. Ainoastaan fyysisten oppimisympäristöjen tieto- ja viestintäteknisiä eroavaisuuksia oli näkyvissä omien oppilasaikojeni luokkatiloihin verrattuna. Opetustilat näyttäytyivät siten pääosin perinteisinä, itsestäänselvinä kohteina, joista oli alussa vaikea saada tutkimuksellista otetta. Havainnoitsijan näkökulmasta luokkatilat olivat sekä vahvasti läheisiä että konventionaalisia, ja siksi niiden tarkasteleminen ulkopuolelta vaati aikaa, itsensä herättelyä ja oikeanlaisten kysymysten löytämistä.

Lapin yliopiston Laadullinen tutkimus -kurssilla (M. Alasuutari & P. Alasuutari 2015) sivuttiin nykyetnografian aluetta, jossa tutkija tutkii vieraiden kulttuurien sijaan omaa kulttuuriaan ja sen ilmiöitä. Tällaisessa tilanteessa tutkimusprosessin varhaisessa vaiheessa tutkimusmetodeilla pyritään tekemään tutkijalle tutusta tarkastelukohteesta outo. Näin tutkija pyrkii asettamaan itsen omaa kulttuuriensa etäältä tarkastelevaksi henkilökseen. Omassa tutkimuksessani ja analyysissäni juuri tämä nykyetnografiaan sisältyvä lähestymistapa oli olennaista. Kuvataideluokkien ympäristö oli tehtävä ensin itselle vieraaksi, jotta sen tarkastelmissa avautuisi jotakin aikaisemmin huomaamatonta.

Itsensä tutusta tutkimuskohteesta vieraannuttaminen mahdollisti aineistossa näkyvien kuvataideluokkien artefaktien ja ominaisuuksien arvioimista uudella tavalla. Tutkimuskohteelle oli mahdollista esittää yksittäisiä, tarkkaan kohdistettuja ja kriittisiä kysymyksiä. Kysymyksiä kohdistin esimerkiksi kuvataideluokan työpöytien tehtäviin, tarkoituksiin ja lukumääriin. Lisäksi pohdin esimerkiksi pöytien soveltuvuutta kuvataidetoiminnan tarpeisiin tai sitä, miten ne ohjaavat tilassa toimijaa ja hänen toimintaansa, opettajaa tai oppilasta. Myös mahdollisia vaihtoehtoisia työpisteitä koskevat kysymykset nousivat esiin.

Kari Kiviniemi (2015, 74) kuvaa laadullista tutkimusta sekä prosessiksi että oppimista-
pahtumaksi. Prosessin luonteeseen kuuluu hänen mukaansa myös se, että tutkimuksen vaiheet ja valinnat eivät aina ole ennalta määriteltyjä, vaan ne muovaantuvat vasta tutki-

muksen edessä. Prosessissa tutkijan käsitys aiheesta kehittyy hiljalleen, ja sen vuoksi myös tutkimustehtävä jalostuu (Kiviniemi 2015, 74–75). Tällainen avoimuuteen ja tutkimusasetelmien asteittainen kiteytyminen, joka näkyy esimerkiksi aineiston keräämisen ja teorian kehittämisen vuorovaikutuksena, on Kiviniemen mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Kiviniemi 2015, alaviite 3, 75,79).

Edellä kuvatut laadullisen tutkimuksen piirteet käyvät yksiin myös tämän tutkimuksen kanssa. Niiden seurausta oli myös se, että tutkimukseni eteneminen ei ole tapahtunut lineaarisesti tai kronologisesti, vaan ennemminkin kaksisuuntaisena prosessina, eri tutkimuksen alueita vuoroin syventäen ja tarkentaen. Siten myös metodologinen tarkastelua ja metodeja on tutkimuksen kuluessa tarkistettu ja muokattu. Vaikka Kiviniemen (2015, alaviite 7, 81) mukaan luontevampaa onkin käyttää strukturoidumpaa rakennetta pienimuotoisemmissa opinnäytetöissä, katsoin elävän ja prosessinomaisen työtavan soveltuvan tutkielmani aiheen käsittelylle.

Eräs ennen tutkielmani rakennetta koskevista periaatteista oli, että sen kulku seuraa niin sanottua tiimalasimallia (H. Paloniemi 2013). Tässä mallissa laaja-alaisen teoriaan tutustumisen ja aineiston keräämisen sekä analysoimisen kautta edetään asteittain, aihetta rajaten, kohti tutkimuksen varsinaista tulosta. Näin saavutetaan tiimalasimaisen rakenteen kapein kohta, jossa tutkimustulos on selvitetty. Tämä pisteen jälkeen tulosta käsitellään suhteessa aiheesta esitettyihin teorioihin pyrkien tutkimuksen aiheen ymmärtämisen syventämiseen. Samalla tutkimustulosta kytetään ja sovelletaan laajempaan teoreettiseen kokonaisuuteen sekä tarkastellaan mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia vallitsevien teorioiden suhteen. Teorian avulla on myös mahdollisuus kartoittaa ja pohtia tutkittavan ilmiön taustoja ja syitä. Siten saavutetaan tutkimuksessa irrallista ja yksittäistä tutkimustulosta laajempi, holistinen näkemys ja käsitys valitusta aiheesta. (Paloniemi 2013.)

Erityisesti tutkielmani ilmiötä tarkasteleva taso oli vahvasti tulkinnallista, interpretivismin tutkimustraditioon (Jyväskylän yliopisto, Koppa 2015) perustuvaa tutkimusta. Jari Ehrnrooth (1990, 36–37) toteaa kulttuurisosiologian näkökulmasta tulkintatieteiden olevan luonteeltaan hermeneuttisia prosesseja, joissa tutkija ja tulkittava aineisto käyvät keskenäistä dialogia. Hänen mukaansa alkuperäisen hypoteesin ei tarvitse olla oikea, lopullinen, vaan hypoteeseja voidaan esittää prosessin aikana useita. Ehrnroothin näkemys tutkimuksen etenemisestä määrittää ensimmäisen hypoteesin aineistosta riip-

pumattoman intuition synnyttämäksi ja viimeisen vastaavasti aineistosta tehdyksi tulkinnaksi. Analyysin vaiheisiin Ehrnrooth (1990, 37–38) lukee aineiston käsittelyn, eli rajaamisen ja karsimisen jälkeen, aineiston hajoittamisen analyysiyksiköihin sekä teoreettisten käsitteiden tasolle nostetun tulkinnan esimerkiksi koko aihepiiristä.

Tutkielmassani Ehrnroothin (1990, 37–38) viittama aineiston käsittely ja karsiminen tapahtui osittain jo aineistoa keruussa tehdyissä valinnoissa. Lopullinen rajaaminen sijoitui osaksi analyysin ensimmäistä vaihetta, jossa lopullisen tutkimuskysymyksen muotoutuminen johdatti aineiston merkityksettömien elementtien karsimiseen. Analyysiyksiköiden jäsentyminen tapahtui tutkielmassani tutkimuskohteeni elementtien tunnistamisen ja luokittelun yhteydessä. Teoreettiset käsitteet ja lopulliset tulkinnat aineistosta ja tutkimusaiheesta näkyivät aineistosta löytyneen ilmiön tulkinnoissa ja niiden kytkemisessä laajempaan kontekstiin. Tutkielmani vaiheet eivät siis olleet selvästi toisistaan erottuvia jaksoja, vaan muistuttivat enemmän Kiviniemen (2015, 82) näkemystä laadullisen tutkimuksen prosessimaisuudesta, jossa teoretisoinnin, tutkimusasetelman ja aineistonkeruun ratkaisut kehittyvät vähitellen, rinnakkaisina tapahtumina. Hänen mukaansa esimerkiksi jo kentällä tapahtuvan aineiston kokoamisen aikana on hyvä harjoittaa sen käsittelyä.

Kuvataideluokkien fyysisen oppimisympäristön käsitin eräänlaisena visuaalisena tekstinä, jonka merkitysten tulkitsijana toimin. Vaikka tutkimusprosessin alussa käytin ajallisesti teoreettiseen kirjallisuuteen runsaasti aikaa, vasta aineiston kerääminen, ja siitä pian havaittu ilmiö rajasivat tutkimuksen lopullisen suunnan. Tässä mielessä näin tutkimukseni painopisteen aineistolähtöisyydessä, jossa on Kiviniemen (2015, 84) mukaan mahdollisuus löytää aineistosta tutkijaa kiinnostavien ydinteemojen ja niistä tehtyjen käsitteellistysten yhdistelmiä. Myös Jari Eskola (2015, 189) kirjoittaa aineisto- tai ilmiöpohjaisesta tutkimustavasta, jossa ei lähtökohtaisesti ole yhtä suurta koeteltavaa teoriaa, vaan aineistoon kohdistetaan useita pienempiä teorioita. Nämä teoriat ja niiden käsitteet ovat hänen mukaansa tutkijan tulkintakehyksiä, joiden läpi hän tulkitsee aineistoaan. Tutkielmassani tämä näkyy eräänlaisena poikkitieteellisyytenä, jossa kuvataidekasvatuksellisten lähtökohtien tukena ja tulkintojen perustana toimivat esimerkiksi kasvatussociologiset näkökulmat.

Pentti Moilanen ja Pekka Räihä (2015, 58) kirjoittavat tutkimusaiheen teoriaan tutustumisen olevan osa esiymmärryksen muodostamista. He näkevät teoreettisen kirjallisuus-

den tarkastelun merkityksen sekä uusia ajatussuuntia avaavana että tutkimuksen suuntia rajaavana toimintana. Oma esiyymmärrykseni aiheesta ja myös sen ympäriltä muodostui teoreettiseen kirjallisuuteen tutustumalla, ja siihen vaikuttivat myös omat positiot ja esimerkiksi työkokemusten kautta muodostuneet ennakkokäsitykset. Näiden summana muodostui ennen aineistonkeruuta kuva oppimisympäristön ja tarkemmin fyysisen oppimisympäristön käsitteen alueesta. Aiheen lopullinen rajaaminen ei tuolloin ollut vielä tiedossa, mutta teoreettisen tiedonhankinnan ja aihetta koskevan sivistyksen kasvattamisen lisäksi oli tarkoitus selvittää niitä mahdollisia kysymyksiä, joita aineistolle voisi myöhemmin esittää.

Analyysin metodiset valinnat eivät näyttäneet tutkielmani osalta asettuvan minkään yksittäisen metodikaavan alle. Erityisesti aineiston puhtaasti visuaaliset näkymät ilman ihmisiä, heidän kokemuksiaan tai käsityksiään kyseisistä tiloista aiheuttivat vaikeuksia metodien löytämiselle. Tutkimuskohteena olleita kuvataideaineen luokkatiloja havaitsin visuaalisesti, mutta aineistosta löytyneen ilmiön merkitysten tutkimiseen ei pelkkä visuaalisen aineiston sisällönanalyysin polku riittänyt. Merkityksiä tarkasteleva analyysi taas pohjautuu metodikirjallisuuden esimerkkien mukaan usein tekstien tai ihmisten kokemusten merkitysten tulkintaan (ks. esim. Moilanen & Räihä 2015, 53). Päädyin tutkielmani analyysissä visuaalisen aineiston sisällönanalyysin ja merkitysten sekä merkitysrakenteiden tulkinnan tutkimukseeni soveltuvien osien yhdistämiseen. Yhdistelmä tarjosi mielekkäältä vaikuttaneen sovelluksen ja tarkastelutavan tutkielmani aineistolle. Se myös tarjosi näkemykseni mukaan tutkielmalle loogisesti etenevän rakenteen ja tulosten tulkinnoille perusteltavissa olevan pohjan.

3.2 Visuaalisen aineiston sisällönanalyysi aineiston jäsentäjänä

Hahmotellessaan taidehistorian tutkimuksen näkökulmasta visuaalisen analyysin laajaa kenttää, Annika Waenerberg (2013) toteaa sen olevan metodin sijasta ennemminkin tulokulma tutkimukselle. Hän toteaa visuaalisen analyysin levinneen taidehistorian tutkimuksesta muille tutkimuksen aloille, ja myös näiden tutkimusten kysymystenasetteluissa on nähtävissä poikkitieteellisiä piirteitä. Waenerbergin mukaan tutkimuskohteisiin voidaan taideteosten ja muiden visuaalisen kulttuurin tuotteiden lisäksi lukea myös rakennetut ympäristöt sekä maisemat (Waenerberg 2013).

Janne Seppänen kirjoittaa (2005, 142–144) visuaalisen sisällönanalyysin metodin kohdistuvan yksittäisen representaation tutkimisen sijaan aina suurempaan aineistoon. Tällä hän viittaa määrällisesti kvantitatiiviseen aineiston mittaluokkaan. Visuaalisen aineiston sisällönanalyysi on Seppäsen (2005, 146) mukaan kuitenkin joustava sisältäen myös kvalitatiiviseen tutkimukseen soveltuvia elementtejä. Tämän vuoksi katsoin metodin olevan osin sovellettavissa osaksi oman tutkimukseni analyysia. Erityisesti visuaalisen aineiston sisällönanalyysin alussa tapahtuva kattava havainnointi ja havaintojen luokittelu toimi tarkoituksenmukaisena työkaluna aineistossa näkyvien elementtien jäsentelyssä.

Omassa tutkimuksessani valokuva toimi dokumenttina varsinaisesta tutkimuksen kohteesta. Visuaalisen tarkastelun alla ei siten ollut itse valokuva, vaan sen välittämä kuva kuvataideluokasta. Näin myös visuaalinen sisällönanalyysi kohdentui kuvan välittämään näkymään. Vallius (2012, 166) kirjoittaa, että visuaalisen sisällönanalyysin lähestymistavassa on eroja. Hän esittää kaksi lähestymistapaa kuvaan. Toinen näistä on yhteiskuntatieteellinen ja toinen humanistinen taiteentutkimus. Taiteentutkimuksen tai taidehistorian tutkimuksen kohteena on Valliuksen mukaan (2012, 166) visuaalinen kohde taide-teoksena, joka on kytköksissä sen yhteiskunnalliseen kontekstiin. Yhteiskuntatieteellisessä näkökulmassa hän toteaa kuvan tai muun visuaalisen kohteen toimivan lähteenä, josta ilmenee jokin yhteiskunnallinen ilmiö tai prosessi. Omassa tutkimuksessani suhtautuminen kuvaan tai tässä ennemminkin näkymään nojautuu jälkimmäiseen lähestymistapaan. Näkymä luokkatilasta kertoo käsitykseni mukaan koulukulttuuriin ja laajemmin yhteiskuntaan liittyvistä ilmiöistä.

Seppänen (2005, 144) kirjoittaa kuvissa ja ympäristöissä näkyvistä visuaalisten esitysten säännönmukaisuuksista eli visualisista järjestyksistä, joissa jokin elementti tai aihe toistuu useammassa eri aineiston kohteessa. Tällaisten aiheiden etsiminen liittyy visuaalisen sisällönanalyysin metodiin, jota käsitykseni mukaan käytetään esimerkiksi media-kuvastoissa esiintyvien konventioiden ja stereotyyppien kartoituksessa (ks. esim. Seppänen 2005). Soveltaen visuaalisten järjestysten ja konventioiden havaitsemisen yhteyttä oletin, että myös kuvataideluokkien fyysisistä oppimisympäristöistä voidaan löytää esimerkiksi kulttuuristen tai yhteiskunnallisten arvojen viittauksia, jotka paljastuvat juuri visuaalisten järjestysten etsimisen ja niiden merkitysten tulkinnan avulla. Tämä oletus johdatti analyysia myös sen tulosten tulkintavaiheen metodivalintoihin.

Tutkimukseni analyysissa käytin osia visuaalisen aineiston sisällönanalyysin työvaiheista. Sovelsin metodin periaatteita siten, että nämä sopivat fyysisen tilan näkymästä havaittavien elementtien identifiointiin, niiden luokitteluun ja visuaalisten järjestysten etsimiseen. Tavoitteena metodin osittaisella käytöllä oli järjestää aineisto siten, että siitä oli mahdollista jakaa erilaisia osia pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Näiden osien tarkasteleminen selkeytti tutkimussuuntaa ja tutkielman rajausta sekä auttoi löytämään aineistosta kiinnostavan ilmiön.

3.3 Merkitysten ja merkitysverkostojen etsiminen materian takaa

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen valinta perustui käsitykseeni siitä, että rakennetun fyysisen tilan ja oppimisen ja koulukulttuurin välillä vallitsee yhteyksiä, joihin sisältyy erilaisia merkityksiä, merkityssuhteita ja -verkostoja. Visuaalisen aineiston analyysivaiheessa löytämäni ilmiön tulkitsemiseen tarvitsin sen käsittelyyn sopivan metodin, joka selvittäisi ilmiön luonnetta sekä myös sen taustoja ja ilmiöön mahdollisesti johtaneita syitä. Tähän tarkoitukseen sopi soveltuvien osin merkitysrakenteiden tulkinta -metodi (ks. Moilanen & Räihä 2015). Metodissa käytettävien merkitysrakenteiden tarkastelun ja tulkinnan avulla tavoittelin aihetta syventäviä tutkimustuloksia sekä niiden kytke- mistä laajemmin koulukulttuuriin.

Moilanen ja Räihä (2015, 69) kirjoittavat, että merkitysrakenteiden tulkinnassa puheet tarjoavat vihjeitä piilossa olevista rakenteista. He viittaavat tässä selvästi puheeseen tai tekstiin. Oman tutkielmani puitteissa merkitysten tarkastelu pohjautui visuaaliseen aineistoon ja siitä tehtyihin havaintoihin. Siksi käyttäkseni tätä analyysioinnin tapaa, oli vaihdettava kuva tekstin tai puheen paikalle ja tarkasteltava kuvan elementtien takana piileviä merkityksiä ja merkitysrakenteita. Myös Marko Kuuskorpi (2012, 58–59) on soveltanut omassa väitöstutkimuksessaan kuvallisesti tuotettua aineistoa osana fyysisten oppimisympäristöjen merkitysten ja merkitysrakenteiden analyysia. Erona oman tutkimukseni suhteen nousee Kuuskorven (2012, 36) metodien fenomenologinen perusta, jossa ihmisten kokemukset ja käsitykset tutkimuskohteesta ovat tarkastelun kohteena. Siten Kuuskorpi tarkastelee aineistonsa kuvia tekstin- tai puheenkaltaisena kokemusten ilmentäjänä, jonka takaa merkityksiä etsitään.

Tutkielmani näkymä, fyysinen kuvataideluokkatila, oli itsessään epäsuora esitys, ihmisten käsitysten ja toiminnan kulttuurinen ilmentymä, jonka oletin kertovan huolellisen tarkastelun ja havainnoinnin kautta koulukulttuurin ja laajemmin yhteiskunnan merkitysrakenteista. Moilanen ja Räihä (2015, 63) toteavat, että tutkija selvittää merkitysrakenteita etsien niitä haastateltavien tai kyselyn kohteena olevien ihmisten, informanttien antamista vihjeistä. He myös toteavat, että informanttien sanominen ei itsessään ole tutkimustulos, sillä näin tutkimus jää ainoastaan laadullisen kuvailun tasolle, eikä varsinaista merkitysten paljastamiseen johtavaa tulkintaa aiheesta synny.

Merkitysten löytämiseen johtava tulkinta ei Moilasan ja Räihän (2015, 58) mukaan onnistu ilman teoriakirjallisuuden tukea. Aiheeseen liittyvään teoreettiseen kirjallisuuteen tutustuminen ja sen lisäämä sivistys aiheen ympärillä on heidän mukaansa välttämätöntä tulkintojen teoreettisessa syventämisessä. Tutkielmani olikin erityisesti sen loppuvaiheessa vahvasti teoriapainotteinen laadulliseen tutkimukseen tulkinnanmuodostuksen tarpeen vuoksi. Aineistostani löytyneen ilmiön tarkastelussa toteutin teoreettista syventämistä arkkitehtuurin ja kasvatussociologian teorioiden näkökulmasta. Näiden teorioiden (ks. esim. Varto 2001, 86–99) kautta ilmiön merkitysten lisäksi myös tulkinta sen kytkeytymisestä osaksi koulukulttuurin piiloasetelmia ja yhteiskunnallisia, osittain kirjoittamattomiakin, arvoja tuli mahdolliseksi.

4 Kuvataideluokkien elementtien identifiointi ja luokittelu

Keskityin analyysini alussa kaikenlaisten kuvataideluokissa olevien artefaktien havainnointiin ja luokitteluun visuaalisen analyysin alkuvaiheen mukaisesti (ks. esim. Vallius 2012, 166). Ajatuksen tuttujen ja merkityksettömiltäkin tuntuvien kohteiden havainnoimisesta perustin Klaus Mäkelän (1990, 57) kirjoitukseen laadullisessa tutkimuksessa huomioitavista asioista. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa pientenkin yksityiskohtien huomioiminen on oleellista. Tässä toimenpiteessä ei hänen mukaansa haeta yksittäisten kohteiden määrää vaan sitä, että ne tulevat identifioituiksi. Toinen analyysin järjestystä tukeva ajatus löytyi tekstinäytteestä, joka oli peräisin Hanna Ojalan (2011, 137) väitöskirjasta *Opiskelemassa tavallaan: Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Hän yksinkertaisti aineistolle esittämät kysymykset muotoon mitä, missä ja miten. Samoin oman aineistoni analyysi alkoi konkreettisella kysymyksellä, mitä fyysisiä elementtejä kuvataideluokka sisältää? Kysymys kohdistui ainoastaan elementtien havainnointiin ja luokitteluun, eikä vielä sisältänyt varsinaista tulkintaa. Sen sijaan kysymykset missä (näköympäristö, koulumaailma) ja miten (työpistejärjestelyt) sekä lopulta myös miksi (koulukulttuuri, yhteiskunta) toivat mukaan jo mahdollisuuden tulkintaan yhdistämällä havaintoja teorioihin.

Kartoittaessani kuvataideluokkien fyysisten oppimistilojen kokonaisuuksia analyysini alkuvaiheessa päädyin tilojen luokittelussa kolmeen kokonaisuuteen. Ensimmäisen kokonaisuuden muodostivat tilaa rajaavat rakenteet, kuten katto, seinät ja lattia. Tähän ryhmään kuuluivat myös erilaiset tilojen tukirakenteet, kuten esimerkiksi pylväät. Lisäksi ovien ja oviaukkojen sekä ikkunoiden määrän ja sijoittelun katsoin tähän ryhmään kuuluviksi. Toisen kokonaisuuden muodostivat näkyvillä olevat ilmastointi- ja sähköjärjestelmät, tieto- ja viestintäliikenneyhteyksiin vaadittavat järjestelmät, valaisimet ja vesipisteet. Kolmas kokonaisuus muodostui tilassa sijaitsevista kiinteistä tai irrallisista kalusteista. Näitä olivat esimerkiksi työpisteiksi tarkoitettut pöydät ja tuolit, säilytystilojen kaapistot ja hyllyt. Lisäksi luin tähän ryhmään kuuluviksi tekniset laitteet, kuten tietokoneet, videotykit, piirtoheittimet ja muut opetustekniset laitteet.

Tutkielmassani rajasin tarkastelun ulkopuolelle luokkatilojen sellaisen varustuksen, joka ei näköympäristöni mukaan välittömästi kuulunut fyysisen oppimisympäristön alueelle, tai jonka käsittely olisi laajentanut analysoitavien kohteiden määrän kohtuuttomaksi. Täl-

laisia luokkatilojen artefakteja olivat esimerkiksi kuvataidemateriaalit sekä työvälineet, kuten siveltimet tai erilaiset piirtimet. Kuitenkin aineistoa analysoidessani kiinnitin huomiota esimerkiksi maalaustelineiden olemassaoloon, sillä katsoin niiden edustavan pöytä-tuoli -yhdistelmälle vaihtoehtoista työpistettä ja näin myös mahdollisesti oppimisen laatuun vaikuttavia artefakteja.

Seppänen (2005, 144) toteaa, että visuaalisen aineiston sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa luokittelusta voidaan havaita sekä heikkoja että vahvoja visuaalisia järjestyksiä eli visuaalisia säännönmukaisuuksia ja rakenteita. Tällaiset järjestykset näyttäytyvät aineistossa toistuvina teemoina, jotka voidaan volyyminsa tai ajallisen esiintymisensä perusteella tulkita vahvoiksi tai heikoiksi järjestyksiksi. Tämä hajonta korostunee erityisesti määrällisesti suurien aineistojen luokittelussa. Vaikka oman tutkimukseni luokkatilojen määrä oli suppea, oli näiden sisältämä tarkastelukohtien määrä kuitenkin runsas ja siksi näin myös perusteita edellä kuvattujen järjestysten etsimiselle. (Seppänen 2005, 144; Vallius 2012, 172.)

Tutkimuskysymykseni mukaisesti vahvojen järjestysten etsiminen kohdentui erityisesti koskemaan luokitteluni kolmannen kokonaisuuden elementteihin, joiden määrällä ja sijoittelulla oli teoreettisen tarkastelun luoman esikäsitykseni mukaan merkitystä fyysisen oppimisympäristön ja niihin sisältyvien oppimiskäsitysten muokkaajina. Nämä elementit, kuten esimerkiksi siirreltävissä olevat kalusteet, olivat kuitenkin aina suhteessa ensimmäisen kokonaisuuden tilarakenteisiin. Erilaiset arkkitehtoniset ratkaisut näyttivät rajoittavan tai vastaavasti mahdollistavan erilaisten sisustus- ja kalustejärjestelyratkaisujen mahdollisuuksia. Opettajan näkökulmasta tilan kiinteään arkkitehtuuriin on kuitenkin hyvin vaikea tehdä muutoksia. Kouluhenkilökunta ei myöskään koe löytävänsä koulurakennuksesta vaihtoehtoisia fyysisiä oppimisympäristöjä tavallisesti noin 60 neliömetrin luokkatiloille (Kuuskorpi 2012, 121). Siksi tutkimukseni ja analyysini kohdentui opettajan vaikutusmahdollisuudet huomioon ottaen juuri kolmannen kokonaisuuden variaatioiden tarkasteluun.

Aineistoni perusteella jokaisesta yhdestätoista kuvataideluokasta löytyivät tietyt fyysisen opetus- ja oppimistilan peruselementit. Itse luokkatila oli seitsemässä aineistokohteessa suorakaiteen muotoinen (ks. Nuikkinen 2009, 109; Kuuskorpi 2012, 25). Vain yhdessä luokkatiloista (A10) oli pohjaratkaisussa lievää L-kirjaimen muotoa. Luokkatila A02:ssa luokan takaosassa sijaitti kolmionmuotoinen syvennys. Eräässä kohteista (A01)

suorakaiteen muotoa voimakkaammin hallitsi tilan kattoratkaisu, joka myötäili rakennuksen harjakattoa ja madalsi luokan sivustojen seinäkorkeutta huomattavasti alle normaalin huonekorkeuden. Toinen merkittävä kyseisen tilan luonteeseen vaikuttava tekijä oli päätyseinän täyttävä ikkunamuodostelma. Aineiston luokkatiloissa ikkunat sijaitsivat kolmea luokkatilaa lukuunottamatta yhdellä seinustalla. Poikkeustapauksissa (A04, A05, A10) luokkahuone oli sijoitettu rakennuksen kulma- tai päätyosaan, mikä mahdollisti luonnonvalon tuomisen tilaan kahdelta tai kolmelta seinustalta. Työskentelytilaan oli kaikissa tapauksissa yksi käytävältä luokkaan johtava sisäänkäynti. Yhdessä kohteista (A08) luokkatila muodostui kahdesta toisiinsa yhteydessä olevasta samankokoisesta työtilasta, joista kummastakin oli pääsy koulun käytävään.

Kaikista kuvataideluokista löytyivät opettajan työpiste sekä oletettavasti oppilasmäärien mukaan mitoitettu määrä työpöytiä ja tuoleja (ks. Nuikkinen 2005, 90). Yksittäiset pöydät olivat jokaisessa kohteessa kooltaan kahdenistuttaviksi suunniteltuja. Pöytien määrä vaihteli luokissa yhdeksästä kahteenkymmeneen. Luokkien, joissa pöytien määrä oli vähäisempi, pöytäkoot olivat astetta suuremmat ja mahdollistivat tarvittaessa myös neljän henkilön sijoittumisen yhden pöydän ääreen. Pöydät olivat rakenteeltaan ohuehkosta pöytälevystä ja teräksisistä jaloista valmistettuja. Kaikissa tapauksissa pöytälevyt olivat kiiltävä- ja kovapintaisia puun, valkoisen tai vaaleanharmaan värisiä. Istuimet olivat kuudessa luokkatilassa perinteisen pulpettituolin mallisia selkänojallisia muovista tai vanerista ja teräksestä valmistettuja. Yhdessä luokista (A10) istuimet muistuttivat enemmän kokoushuoneen tuolityyppiä pehmustettuine istuinosaan ja selkänojineen. Toisessa poikkeustapauksessa (A01) tuolit olivat samoin kokoustilan istuimien kaltaisia mutta pehmustamattomia. Eräässä luokassa (A06) oli lisäksi yksittäisiä korkeita ja matalia jakkaramallisia istuimia.

Aineistossani näkyneet työpisteet vastasivat osittain Opetushallituksen (Anttalainen & Tapaninen 2007) julkaisun *Kuvataiteen opetustilojen suunnitteluopas: peruskoulu ja luki* tarjoamia esityksiä kuvataideluokan työpisteiksi soveltuvista kalusteista. Opas määrittelee työpöytien hyväksi ominaisuuksiksi esimerkiksi niiden neutraalin – töiden tarkastelua helpottavan – värimaailman, erikokoisten oppilaiden vuoksi säädeltävän korkeuden ja mahdollisuuden yhdistää pöytiä keskenään suuremmiksi työpisteiksi tai siirtää niitä helposti syrjään. Tuolien ominaisuuksista perusopetustilassa opas mainitsee pehmustamattomat tuolit, jotka samoin kuin kovapintaiset pöydät, on helppo pitää puh-

taana. Aineistossani pöytien ominaisuuksista täytyivät neutraali väritys sekä pöytien yhdistettävyys keskenään. Oppaassa esitetyt lukittavilla pyörillä varustetut työpöydät sen sijaan puuttuivat luokista kokonaan ja myös välttämättöminä pidettyjä korkeussäädettäviä pöytiä ei esiintynyt lainkaan. (Anttalainen & Tapaninen [toim.] 2007, 12,28,33)

Jokaisessa luokkatilassa säilytystilat ja vesipisteet pöytätasoinen oli sijoitettu luokkatilan seinustoille. Työskentelytiloissa olevat säilytyspaikat olivat enimmäkseen ovilla suljettavia kaappeja avohyllyjen ollessa harvinaisempia. Erillisiä varastotiloja löytyi kuudesta luokasta. Varastotilojen puuttuminen yhdessä kuvataideluokista (A10) ei kuitenkaan näkynyt säilytyskaappien lisääntyneissä määrissä tai irrallaan olevien työvälineiden ja -materiaalien tai kuvataideharjoitusten esiintymisenä luokan perustyötilassa.

Erilaiset opetuksen representaatiovälineet, kuten videoprojektorit (videotykit) ja liituti tai valkotaulut löytyivät jokaisesta kuvataideluokasta. Liituti tai valkotaulut olivat poikkeuksetta sijoitettu luokan etuosaan, jossa usein sijaitsee myös opettajan työpiste. Videoprojektori oli seitsemässä luokassa suunnattu liituti ja valkotaulujen luona sijaitsevaa valkokangasta kohti. Vain yhdessä luokkatilassa (A01) videoprojektorin kuva heijastettiin eri seinustalla opettajan pöydän suhteen. Videotykkejä löytyi aineistoista seitsemässä luokassa yksi kappale. Yhden kahdesta työskentelytilasta muodostetun luokkaporin (A08 ja A09) kummassakin tilassa oli oma videotykki.

Tietokoneita kuvataideluokissa oli seitsemässä tapauksessa yksi kappale. Näissä luokissa tietokone oli sijoitettu opettajan pöydällä. Yhden luokan (A01) seinustalle sijoitetulle pöytäriville oli asetettu yhdeksän kappaletta tietokoneita opettajan pöydälle sijaitsevan tietokoneen lisäksi. Kuuskorpi (2012, 122) toteaa tutkimuksessaan, että opettajien, rehtorien ja asiantuntijoiden suhtautuminen luokkatilan teknologian päivittämiseen nousi esille haastatteluissa, mutta sen nopean kehittymisen vuoksi tarvehankintoihin suhtaututtiin harkiten. Saman tutkimuksen mukaan itse kalustehankintojen kehittämistä ja suunnittelua pidettiin jopa tieto- ja viestintäteknikkaa merkittävämpänä ja tärkeämpänä.

Valaistus oli ratkaistu seitsemän kuvataideluokan kohdalla kiinteillä loisteputkivalaisimilla. Yhdessä kuvataideluokista (A01) valaistukseen oli käytetty ripustettuja, vapaasti roikkuvia valaisimia. Keinovalaistus oli loisteputkien osalta suunnattu poikkeuksetta voimakkaasti alaspäin siten, että valaistus ei häikäissyt luokkatilassa seisovaa tai istuvaa, horisontaalisesti tai alaspäin katsovaa henkilöä.

Heli Anttalainen ja Reino Tapaninen (2007) määrittelevät kuvataideaineen opetustiloja erityisesti niiden arkkitehtuurin ja varustuksen näkökulmasta. Hyvän kuvataideluokan ominaisuuksiksi todetaan:

Hyvin suunnitellut ja toteutetut kuvataiteen opetustilat tukevat oppilaiden ja opiskelijoiden opiskelua kuvataiteen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Hyvän työskentelytilan kriteerejä ovat tilojen toimivuus, käytännöllisyys, turvallisuus, tarkoituksenmukaisuus ja esteettisyys. Tilan muunneltavuus eri käyttötarkoituksiin ja riittävä väljyys mahdollistavat oppilaiden ja opiskelijoiden monipuolisen toiminnan ja yksilölliset ilmaisutavat. Tiloilta ja kalustukselta edellytetään turvallisuutta, ergonomisuutta, kestävyyttä ja muuntautumiskykyä. (Anttalainen & Tapaninen 2007, 6.)

Opas ei suoraan ilmaise fyysisen oppimisympäristön vaikutusmahdollisuuksia oppimisen tukemiseen. Välillisesti todetaan kuitenkin tilan eri käyttötarkoituksiin muunneltavuuden kuuluvan hyvän kuvataideluokan ominaisuuksiin. Tällä voidaan nähdäkseni viitata eri kuvataiteen tekniikoiden toteutusmahdollisuuksiin, mutta myös tilojen muunneltavuuteen oppimista tukevaksi fyysiseksi ympäristöksi.

Perustyötilan varustuksesta opas (Anttalainen & Tapaninen 2007, 10) mainitsee perustyöpaikat, opettajan työpaikan, av-välineet, allaspöydät, kirjoitustaulut ja valkokankaat sekä ripustuspinnat ja välineiden sekä materiaalien säilytystilat. Myös valo- ja videokuvausten sekä mallista työskentelyyn tarvittavan välineistön, kuten esimerkiksi säädettävät kohdevalot, opas katsoo kuuluvaksi perustyötilan varustukseen.

Oppaan hahmottelema kuvataideluokka pyrkii kuvataideaineen näkökulmasta käytännöllisyyslähtöisesti optimaaliseen oppimistilaan. Tältä osin aineistoni kuvataideluokat seurasivat oppaan kuvataideaineen perusopetustilan laatuvaatimuksia tilarajoitteiden puitteissa tarkasti. Luonnollisesti oppaan tarjoaman ideaalin opetustilan tavoittaminen ei missään luokkatilassa ollut toteutunut sellaisenaan, mutta käytäntölähtöisyys tai sen tavoittelu olivat aineistossa selvästi näkyvissä. Resurssi- tai tilarajoitteet näkyivät luokkien tilojen ja oppaan vertailussa esimerkiksi Anttalaisen ja Tapanisen (2007, 10) kuvailussa, jossa kahden perustyötilan valkokankaan todetaan mahdollistavan kuvien samanaikaisen vertailun. Aineistossani jokaisesta perustyötilasta löytyi ainoastaan yksi valkokangas. Lisäksi kuvien rinnastuksiin tarvittaisiin myös toinen videoprojektori.

Käytäntölähtöisyys näyttää sekä aineistossani että oppaan tarjoamissa malleissa kulke-

van kuvataidetailan varsinaisen käyttötarkoituksen eli oppimisen edellä. Esimerkiksi teknologian merkitys kuvataideluokassa nähdään Anttalaisen ja Tapanisen (2007, 10) toimittaman suunnitteluoppaan mukaan opetusta monipuolistavana tekijänä. Oppimisympäristön kannalta näen itse, että teknologian lisääminen ei itsessään monipuolista opetusta. Tekniikka on itseisarvon sijaan väline opettamiseen ja oppimiseen. Se tarjoaa näkemykseni mukaan vaivattomampaa, nopeasti järjestettävää ja näyttävämpää tapaa opettaa, mutta vasta sen luova soveltaminen opetuksen välineenä voi avata joitakin uusia teitä opettamisen ja oppimisen tavoille. Didaktiset ratkaisujen on oltava myös uudennlaisia. Muuten uudella tekniikalla opetetaan ja opitaan vanhaan malliin. Tekniikan rooli korostuikin usein kirjallisuudessa ikään kuin itsestään uusia oppimisympäristöjä luovana tekijänä.

5 Aineiston fyysisten oppimisympäristömallien yhteys oppimiseen

5.1 Erilaiset työpistetyypit ja -järjestykset kuvataideluokissa

Aineistolle esittämäni kysymys rajautui koskemaan kuvataideluokkien työpisteiden, pöytien ja istuinten järjestystä, ja näiden järjestysten viittauksia käsityksiin oppimisesta. Tämän vuoksi aineistoni analyysissä oli erilaisten konventioiden etsiminen tärkeää, jotta kykenin niiden ilmentämiä painotuksia tarkastelemaan kriittisesti ja luomaan näin pohjaa mahdollisille vaihtoehdoille ja ratkaisuille.

Tässä vaiheessa kuitenkin ylitulkittamisen riskin vuoksi katsoin tarpeelliseksi määrittää oppimisen ja tiedon välistä suhdetta tarkemmin. Teorioissa käsitteet juontuvat erilaisten tietoteorioiden, epistemologisten oletusten olemassaolosta. Oppimiskäsitys ja käsitys tiedosta eivät sellaisinaan ole sama asia. Päivi Tynjälän (1999, 28) mukaan epistemologisen tason lisäksi oppimiskäsitykseen tarvitaan myös pedagoginen käsitys siitä miten oppimista tapahtuu ja millä keinoin sitä voidaan tehostaa ja edistää. Näin myös vertailllessani eri oppimiskäsityksiä tai oppimisen tapoja fyysisiin tilaratkaisuihin, aineistoni ulkopuolelle jäivät opettajien opetustyön mukanaan tuomat pedagogiset ratkaisut ja toimintamallit. Opettajan pedagoginen toiminta luokkatilassa täytyi siten rajata pois aineiston tulkinnasta. Toisaalta luokkatilan järjestelyt olivat kiinteitä arkkitehtuurin tai kalustuksellisia tasoja lukuunottamatta opettajan muunneltavissa. Siksi näemykseni mukaan oli välillisesti mahdollista nähdä kuvataideluokan fyysisessä tilassa opettajan tiedostettujen tai tiedostamattomien pedagogisten ratkaisujen ilmentymiä.

Analyysin selkeyttämiseksi käytin apuna aineistoni valokuvien perusteella mallinnettuja piirroksia. Niissä oli kuvattuna luokkatilan pöytien sijoittuminen toisiinsa nähden lintu-perspektiivistä käsin (liite 1). Käytin lähtö- ja vertailukohtana oppimiskäsityksien käsitteinä teorialuvussa esiteltyjä Jyri Mannisen ym. (2007, 65-68) esittämiä työpistejärjestelyiden ja oppimiskäsitysten välisiä viitteellisiä yhteyksiä.

Aineistossani frontaaliopetuksen luokkamalli (Manninen ym. 2007, 65) esiintyi selkeästi kuudessa kuvataideluokassa (A02, A05, A07, A09, A10, A11). Näissä pöytäjärjestelyissä kaikki pöydät oli suunnattu luokan etuosaa kohti, jossa sijaitsivat opettajan oma

työpiste, liitu- tai valkotaulut sekä videotykkiä varten asennettu valkokangas. Luokissa pöydät muodostivat yhtä luokkatilaa lukuunottamatta kahden hengen pöydistä yhteenliitettyjä pöytärivejä, joissa pöytien lukumäärä vaihteli kahdesta viiteen. Tämän ryhmän kuvataideluokista kahdessa oli lisäksi yksi tai kaksi erilleen sijoitettua kahden hengen pöytää. Luokassa A10 opettajan pöytä oli sijoitettu luokan etuosassa sivuseinustan myötäisesti. Näin se poikkesi muista frontaaliasetelmista siten, että luokan opettaja ei voi istua tai seistä opetuksen aikana oman työpisteensä takana. Samassa luokkatilassa yksi kahden hengen työpöytä oli sijoitettu luokan sivulle poikittaissuuntaan muihin pöytiin nähden.

Pienryhmäpöydäksi määrittelin pöydän tai pöytäyhdistelmän, jonka ympärille mahtui istumaan vähintään kolme ja enintään viisi henkilöä. Lisäksi vähintään yksi oppilaspari istui tuolien sijoittelun perusteella pöydissä vastakkain. Näin myös rintamasuunta ei voinut enää kaikilla oppilaille olla sama. Tällaisia pöytiä tai pöytäyhdistelmiä löytyi aineistostani kolmesta eri luokkatilasta (A03, A06, A08). Pienryhmäpöydät oli muodostettu kahdesta vastakkainasetetusta kahden hengen pöydästä. Mannisen ym. (2007, 65) työpistemalleihin rinnastettuna tämänkaltaiset kalustejärjestelyt tukevat jo ryhmän sisäistä, opettajasta riippumatonta, ajatuksenvaihtoa sekä sen kautta vuorovaikutukseen perustuvaa oppimista. Mannisen ym. (2007, 65) mukaan tässäkin tilajärjestelyssä opettaja voi toimia jopa keskeisenä tietoa välittävänä tekijänä. Siten näkemykseni mukaan opettajan pedagoginen asennoituminen ja didaktiset valinnat vaikuttavat tässä luokkatilamallissa vahvasti siihen, miten fyysinen oppimisympäristö toimii oppimisen tukena.

Kahdessa luokkatilassa oli päädytty työpisteiden kohdalla ratkaisuun, jossa kaikista työpöydistä oli muodostettu kaksi suurta pöytäryhmää (A01, A04). Nämä ryhmät oli muodostettu kuudesta tai seitsemästä paripöydästä. Luokkatilassa tällaisia yhdistelmiä, joihin oli sijoitettu kaikki tilan pöydät, löytyi kaksi. Suuren kokonsa vuoksi pöytäryhmät muistuttivat jo niin sanottua neuvottelupöytämallia. Tosin pöytien ääressä työskentelevien tasavertaisuutta ja keskenäistä kommunikointimahdollisuutta rajoittivat pöytäryhmien pitkulainen muoto. Manninen ym. (2007, 68) toteavat niin sanotun neuvottelumallin tarjoavan demokraattisen asetelman, jossa opettaja–oppilas -jakoa on loivennettu, ja tiedon jakamiseen ja oppimiseen on kaikilla tasavertaiset mahdollisuudet.

Jotta tämänkaltaiset ominaisuudet toteutuisivat käytännössä, olisi Mannisen ym. (2007, 68) mallissa opettajan itse työskenneltävä oppilaiden kanssa saman pöydän tai pöytä-

ryhmän ääressä ja edelleen luovuttava omasta, luokkatilassa sijaitsevasta henkilökohtaisesta työpisteestä. Aineistossani suurten ryhmätyöpisteiden rinnalla luokassa sijaitsi myös erillinen opettajan työpiste. Käsitykseni mukaan tämä viittasi edelleen opettajan erilliseen asemaan luokkatilassa. Täten suuret ryhmätyöpisteet tukivat nähdäkseni oppilaiden keskenäistä tiedonvaihtoa ja sosiaalista oppimista, mutta eivät vaikuttaneet opettaja–oppilas -hierarkian loivenemiseen. Esimerkiksi opettajan työpisteen puuttuminen kokonaan tai sen sijaitseminen erillisessä tilassa luokan ulkopuolella olisi näkemykseni mukaan tukenut fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta mallin esittämää tasavertaisen oppimisen periaatetta.

Luokkatiloja vertaillessani poikkeustapaukset tai muuten innovatiiviset luokkatilajärjestelyt näyttivät olevan aineistossani harvinaisia. Kuitenkin joitakin huomionarvoisia asioita ilmeni aineistossa. Yksi näistä poikkeuksista oli luokassa A03 esiintyvä neljälle hengelle mitoitettu pöytäryhmä, joka oli sijoitettu luokkatilan diagonaalisiin suuntaisesti. Ratkaisu oli näennäisen pieni ja merkityksettömän tuntuinen, mutta se paljasti muuten luokkatiloissa vallitsevan tavan järjestellä pöydät tilan seinien suuntaisesti. Tällä yksityiskohdalla oli merkitystä tarkasteltaessa esimerkiksi tilajärjestelyiden suhdetta koulu- ja kulttuurissa piileviin valta-asetelmiin ja erityisesti luokan käyttäjien hallinnan (classroom management) ja fyysisen oppimisympäristön suhdetta pohdittaessa (ks. esim. McGregor 2004, 13; Broome 2013, 39).

Aineistossani harvinaiseksi osoittautuivat myös selkeästi yksilötyöskentelyyn varatut työpisteet. Ainoastaan yhdessä kuvataideluokassa (A05) löytyi yhden hengen istuttava pulpettipöytä. Tämä pöytä oli sijoitettu frontaaliopetusmallin mukaisesti rintamasuuntaan kohti luokan etuosaa samaan riviin toisten pulpettien kanssa. Samassa luokassa sijaitsivat myös ikkunoiden alle asetetut paripöydät, joissa työskentely oli mahdollista toteuttaa yksilötasolla, hieman muista erillään. Näiden pöytien yhteyteen oli kuitenkin havainnointihetkellä sijoitettu useampi kuin yksi tuoli, mikä viittasi myös parityöskentelyn mahdollisuuteen.

Kuvataideluokka A07:stä löytyi aineiston ainoa olohuonemainen yksityiskohta, joka viittasi kodinomaiseen viihtyvyyteen ja toisenlaiseen oppimisen paikkaan. Luokan etuosan nurkkaan oli sijoitettu divaanimainen pehmustettu penkki ja sen viereen pieni pöytä. Myös luokan pieni kirjahylly sijaitsi aivan penkin vieressä. Huolimatta siitä, että tilaa ei oltu millään tavoin erotettu varsinaisesta luokkatilasta, sen tehtävänä näytti kuitenkin

olevan yksityiselle työskentelylle tai ajattelulle ja mietiskelylle varattu paikka. Tämänkaltaisten paikkojen, joita Kuuskorpi (2012, 137) nimittää epämuodollisiksi työskentelymahdollisuuksiksi, toive näyttäytyi myös hänen tutkimuksessaan teetetyissä loppukäyttäjien oppimisympäristösuunnitelmissa. Oppilaille annettussa luokkatilan suunnitellutehtävien tuloksissa oli näkyvissä työpisteiden runsas kirjo, jossa ovat edustettuina niin muodolliset pulpettityöpisteet kuin sohvaryhmätkin. (Kuuskorpi 2012, 135–138).

5.2 Työpistejärjestysten viittaukset oppimiseen

Frontaalimallin kuvataideluokissa oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikeutuu ja opettajan rooli tiedon ja tehtävien välittäjänä korostuu (ks. Manninen ym. 2007, 65). Aineistossani kuuden luokkatilan järjestykset viittasivat tähän yhdensuuntaista tiedonvälitystä ja behavioristista oppimiskäsitystä tukevaan malliin. Esiymmärrykseni mukaan pelkkä fyysinen oppimisympäristö ei määrittele kyseisissä kuvataideluokissa oppimiskäsityksen muokkaantumista. Omilla pedagogisilla ja didaktisilla ratkaisuilla opettajalla on mahdollisuus tukea erilaisia oppimiskäsityksiä. Esimerkiksi hyvin opettajajohtoinen opetus sitoo oppilaiden huomion luokan etuosaan rajoittaen näin heidän mahdollisuuksiaan kommunikoida keskenään. Vastaavasti ryhmätyöskentely oppimisen muotona on mahdollista toteuttaa frontaalimallinkin luokassa varsinkin kalustejärjestelyjen muutoksilla. Voitaneen kuitenkin kysyä, tukisivatko tällaista oppimisen tapaa paremmin jotkin muut kalustetyyppivalinnat, erilaiset työpistejärjestelyt ja työpisteiden määrät.

Useammasta pöydästä muodostettujen pöytäryhmien voidaan katsoa tukevan ryhmätyöskentelyn ja oppilaiden keskenäisten vuorovaikutustilanteiden mahdollisuuksia (Manninen ym. 2007, 66). Ryhmätyöskentelyä tukevia tilajärjestelyjä löytyi aineistossani viidestä luokkatilasta (A01, A03, A04, A06, A08). Näistä kahdessa pöydissä oli muodostettu kaksi suurempaa, noin viidentoista hengen pöytäryhmää. Pöytäyhdistelmien ympärillä istuvien määrä viittaa oletusteni ja teorioista muodostuneen esiyymmärrykseni mukaan siihen, millaisia vuorovaikutussuhteita oppilaiden välille syntyy. Manninen ym. (2007, 66) toteavat, että ryhmäpöydät tukevat jo frontaaliopetusta enemmän oppilaiden mahdollisuuksia keskenäisiin vuorovaikutussuhteisiin. He toteavat kuitenkin, että tämänkaltaisessa mallissa opettajan rooli voi edelleen olla hyvin vahva ja auktoriteettinen tiedonjakaja. Mallissa opettajalla on edelleen oma työpisteensä sijoitettuna erilleen op-

pilaiden vastaavista. Sama ilmiö on nähtävissä myös oman aineistoni ryhmätyöpisteitä sisältävissä luokkatiloissa.

Oletukseni ja työkokemukseni perusteella neljän hengen ryhmä kykenee todennäköisesti paremmin ottamaan kaikki osallistujat aktiivisesti huomioon, kun taas isossa neuvottelumallisessa pöydässä (A01 ja A04) tasavertainen osallistuminen käy käsitykseni mukaan vaikeammaksi ja oppilaista osa vetäytyy taka-alalle toisten ottaessa enemmän vastuuta yhteisen tehtävän tai tehtävien toteuttamisesta. Lisäksi pitkänomainen muoto suuressa ryhmäpöydässä vaikuttaa kokemukseni mukaan siihen, että kaikkien pöydän ääressä istuvien tavoittaminen ja esimerkiksi katsekontaktin luominen on vaikeaa. Pöytäryhmät ovat näkemykseni mukaan jo askel vuorovaikutuksellisen oppimisen tukemiseen. Kuitenkin vuorovaikutuksen mahdollistaminen on näin toteutettuna vielä vähäistä, ja matka fyysiseen oppimisympäristöön, joka tukee esimerkiksi yhteistoiminnallista ja moniaistillista oppimista on edelleen pitkä.

Teorioissa esiintyvä joustava ja muunneltava luokkatila (ks. Kuuskorpi 2012, 165-166; Nuikkinen 2009, 99-100) sisälsi erilaisia työpisteitä, joista oppilailla oli mahdollisuus valita tehtävänantojen tai muiden toimintojen suorittamisen kannalta itselle sopivin (vrt. esim. avoin oppimisympäristö, luku 2.2.1). Aineistoni luokkatilat perustuivat rajoittuneeseen työpisteiden järjestelytapaan. Työpisteitä näyttivät edustavan yksinomaan tiettyyn järjestykseen asemoidut pöydät. Luokissa pöytiä oli pääasiassa järjestetty joko riveihin tai pienryhmäpöydiksi. Yksilö-, pienryhmä-, ja neuvottelumallien sekoituksia ei missään luokkatilassa ollut nähtävissä. Yhdessä luokista (A05) oli havaittavissa ratkaisusu, joka viittasi osittain eristettyyn yksilö- tai parityöskentelyn mahdollisuuteen. Tilaratkaisussa frontaalirakenteen lisäksi luokan kahdella seinustalla olevien ikkunoiden eteen oli sijoitettu paripöydät siten, että rintamasuunta oli ikkunaan päin. Tällaisen pöydän ääressä työskentely selin muuhun tilaan nähden voi antaa jonkin tehtävän toimittamiseen ”oman tilan”. Lisäksi se mahdollisti kuvataideaineen kannalta hyödyllisen luonnonvalon hyödyntämisen työskentelyssä.

Marko Kuuskorven (2012, 123,126) tutkimuksessa luokkatilan joustavuuteen ja muunneltavuuteen liitettiin erityisesti koulussa toimivien henkilöiden ja koulutusalan asiantuntijoiden toimesta merkityksiä, jotka koskivat esimerkiksi samanaikaisopetusta ja sosiaalisuuteen sekä yhteisöllisyyteen, toiminnallisuuteen ja avoimuuteen pohjautuvien oppimis- ja opetusmetodeja. Fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta tämä viittaa ka-

lustejärjestysmalliin, joka sisältää vähintään ryhmätyöskentelylle suunnattujen työpisteitä. Mannisen ym. (2007, 66-68) malleihin verrattuna aineistossani esiintyneet pöytäryhmät tukivat osittain esimerkiksi vuorovaikutuksellista, yhteisölliseen oppimiseen perustuvaa sosiaalis-konstruktivistista oppimista tai suurempien pöytäryhmien osalta demokraattisesti suuntautunutta oppimisen tapaa. Kuitenkin oppilaiden aktiivisuuteen ja oppimistavan valinnanmahdollisuuteen viittaavia fyysisten oppimisympäristöjen kirjoa, erilaisia työpisteitä ja työpistejärjestelyjä samassa tilassa, ei ollut aineiston kuvataidetoissa nähtävissä.

5.3 Vuorovaikutuksellisuutta ja valinnanvapautta tukevien työpistejärjestelyiden puuttuminen

Kuvataideluokkien havainnointihetkellä kuvatuista kalustejärjestelyistä voi esittää johtopäätöksen, että tilat edustavat kukin omassa kokonaisuudessaan tietynlaista tapaa järjestää työpisteet luokkatilaan. Järjestelymalleissa oli pääasiassa havaittavissa kahdenlaista suuntausta. Osassa luokista käytettiin frontaaliopetusmallia ja osassa ryhmätyöpiteitä. Sen sijaan edellämainittuja yhdistelmiä tai vahvoja viittauksia yksilötyöskentelyä tukeviin työpistejärjestelyihin ei ollut havaittavissa. Kuvataideluokista siis puuttuivat Kuuskorven (2012, 131) esittämä hybridiopetustilat, joissa erilaisia oppimisen muotoja, kuten sosiaalisen tai yksilöllisen oppimisen, tuetaan työpisteiden kirjolla. Myös Mannisen ym. (2007, 67) esittämä yhteistoiminnallisen oppimisen työpistejärjestelymalli mukaillee hybridimallia. Kummassakaan mallissa ei kalustejärjestelyissä näy selkeitä yksilötyöskentelyyn viittaavia ratkaisuja, mutta luokkatilamallit erilaisine kalustetyypeineen näyttävät samalla muuntelukelpoisilta ja joustavilta.

Väitöstutkimuksessaan Kuuskorpi (2012) kartoitti koulutilojen loppukäyttäjien toiveita ja käsityksiä hyvästä fyysisestä oppimisympäristöstä. Tutkimuksessa oppilaille teetettiin luokkatilasuunnitelmia, jossa näkyivät erilaisten työpisteiden lisäksi esimerkiksi mahdollisten väliseinien tai sermien sekä tieto- ja viestintäteknisten laitteiden sijoittuminen. Tuloksissa oppilaat suosivat erilaisia oppimisen tapoja tukevia samaan luokkatilaan sijoitettuja järjestelyjä. Suunnitelmiin oli sijoitettu samaan tilaan sekä perinteistä frontaaliopetusta tukevia että yhteisoppimisen ja yksilöoppimisen mahdollistavia työpisteitä. Kuuskorven (2012, 131,145) mukaan tämä viittasi oppilaiden toiveisiin oppia eri

tavoin, erityisesti korostaen sekä yksilö- että sosiaalis- tai yhteisöllispainotteista oppimista. Suunnitelmissa näkyi myös variaatioita työpisteiden kalustetyypeissä. Perinteisten tuoli-pulpetti -yhdistelmien lisäksi esimerkiksi kodikkaat sohvaryhmällä varustetut nurkkaukset ja pyöreät pöydät olivat yleisiä.

Aineistossani selkeästi puuttumaan jäänyt sosiaalis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva yhteisöllisen oppimisen luokkajärjestysmalli on kuvattu Mannisen ym. (2007, 67) teoksessa kalustejärjestyksenä, joka sisältää sekä parityöskentely- että ryhmätyöposteitä. Mallissa pöydät on sijoitettu ympäri luokkatilaa siten, että pöytien ääressä istuvien oppilaiden rintamasuunta ei enää välttämättä suuntaudu luokkatilan etuosaa kohden. Opettajan työpiste näyttäytyy vain yhtenä nurkkaan sijoitettuna työpisteenä muiden joukossa. Oppimiskäsitysten kirjoa mukaillen malliin olisi näkemykseni mukaan lisättävissä vielä yksilötyöskentelyyn soveltuvia tai sellaisiksi helposti muunnettavia työpisteitä. Näin luokkatilaan muodostuisi pelkästään työpisteiden osalta monipuolinen ja joustava oppimisympäristö, jossa oppilailla olisi mahdollisuus valita oman oppimisen kannalta soveltuvin paikka toiminnalleen. Samalla olisi kuitenkin kuvataiteen perustilan pinta-alan rajoissa tingittävä ajatuksesta, jossa jokaiselle oppilaalle olisi ”oma” työpiste. Työpistejärjestelyjen kirjo tukisi nähdäkseni myös sitä oppilaan aktiivisuuteen kannustamista ja monipuolista opiskelumetodien ja työtapojen valinnanmahdollisuutta, joista opetussuunnitelmien perusteissa usein mainitaan (OPM 2004, 18; OPM 2003, 14). Nämä näkökohdat korostuvat erityisesti 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPM 2014b, 31) sekä lukion tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPM 2015, 6-7), jossa oppijan oletetaan muodostavan erityisesti vanhemmissa ikäluokissa jo hyvin itsenäisesti oman oppimisensa tavat ja toteutukset.

Tutkielmani kannalta on todettava, että aineistoni luokkatilajärjestelyt olivat havainnointihetkellä staattisia, ei-toiminnallisia paikkoja. Opetustilanteissa myös näissä tiloissa on mahdollista muuntaa fyysistä oppimisympäristöä vaihtamalla kalustejärjestystä vastaamaan opetuksen pedagogisia tai didaktisia valintoja. Kuitenkin oman näkemykseni mukaan työpisteinä toimivat kalusteet olivat aineistossani luokkakohtaisesti yhdenmukaiset, eikä itse kalustemalleista löytynyt juurikaan variaatioita. Voitaneen myös olettaa, että luokkatilat siivotaan ja järjestetään tuntien tai koulupäivien lopuksi tiettyyn muotoon. Silloinkin luokassa on käsitykseni mukaan havaittavissa järjestys, joka viittaa aineistoni mukaan konventionaaliseen tapaan käsittää siisteys ja järjestys. Käytännössä

tämä näkyy usein frontaalimallina tai sitä muistuttavana järjestelyinä. Tämän seurauksena voi myös pohtia, asettuuko kurinalaisuuteen ja hallittavuuteen viittava työpistejärjestys oppimisen edelle.

5.4 Kuvataideluokkien toiminnan tilan yhdenmukaistetut työpisteet

Aineistoni kuvataideluokkien perusrakenne oli yhteneväinen. Seiniä vasten tai niiden läheisyyteen oli tavallisesti sijoitettu välineiden, materiaalien ja keskeneräisten tai valmiiden töiden säilytykseen soveltuvat kalusteet. Luokkatilojen laidoilla sijaitsivat myös vesipisteet. Tällä tavoin sijoiteltuna ne rajoittivat mahdollisimman vähän työskentelytilassa liikkumista ja toimimista. Itse toiminnallista tilaa hallitsivat opettajille ja opiskelijoille tarkoitetut yhdenmukaiset työskentelypöydät, jotka istuiminaan veivät useimmissa luokkatiloissa suurimman osan luokkatilan keskeisimmästä pinta-alasta.

Muuten vaihtoehtoisten työskentelypisteiden, joko erilaisten pöytämallien ja -ratkaisujen tai muun tilan hyödyntäminen näytti aineistoni kohteissa jäävän vähäiseksi. Esimerkiksi lattiatilaa oli luokissa pöytien määrän ja sijoittelun vuoksi käytettävissä vain vähän tai se oli jakautunut hyvin pieniin osiin. Tämä aiheuttaa työkokemuksenikin mukaan usein ongelmia esimerkiksi maalaustelineiden käytössä ja niiden luokkatilaan sijoittelun vaikeudessa. Myöskään erilaisten pöytien, kuten seisomakorkeuksisten työskentelytasojen, puuttuminen luokkatiloista oli havaittavissa. Tämä on ristiriidassa tutkimustani edeltävän oletukseni kanssa, jossa näkemykseni mukaan kuvataideluokkien fyysinen oppimisympäristö olisi oppiaineen monipuolisen ja joustavan luonteen vuoksi samanhenkisillä tilaratkaisuilla toteutettu. Jo pelkästään vaikeasti siirrettävien pöytien suuri, usein luokkatilan kokonaan täyttävä määrä rajoitti näkemykseni mukaan tilan joustavaa käyttöä.

Sen lisäksi, että suurikokoiset työskentelypöydät veivät itsessään luokissa paljon tilaa, myös niiden sijoittelulla oli merkitystä. Kuvataideaineen luonteeseen kuuluu työpisteen luona työskentelyn lisäksi erilaisten tarvikkeiden, materiaalien ja välineiden hakeminen tunnin aikana. Tämän vuoksi työpisteiden sijoittelussa täytyy ottaa huomioon oppilaiden runsas liikkuminen tilassa ja esteetön kulku eri toimintapisteisiin (Anttalaisen & Tapanisen toim. 2007, 12). Aineistossani tämä näkyi työpisteiden sijoitteluna mahdollisimman

tasaisesti koko luokkatilan alueelle, jotta työpisteiden väliin jäävä tila olisi mahdollisimman suuri. Sijoittelulla näytettiin haettavan optimia luomaan luokassa tasapuolisesti tilaa liikkumiseen esimerkiksi jättämällä selkeitä käytäviä pulpettijonojen ja -rivien väliin (esim. A05 ja A09). Samalla kuitenkin luokkatilat täyttyivät työpöydistä ja tuoleista, eikä esimerkiksi suuria lattiapintoja jäänyt vaihtoehtoisiksi toiminta-alueiksi. Syntyi vaikutelma, jossa työtilassa liikkumista ohjattiin tarkasti tiettyjä reittejä pitkin sen sijaan, että väljyys luokassa mahdollistaisi sujuvan kulkemisen.

Työpöytien mukanaan tuoma ahtaus sekä aineistossani esiintyneiden pöytämallien vaikea liikuteltavuus, johtuen näiden suuresta koosta ja jalkojen pyörättömyydestä, vaikeuttavat kuvataideluokassa esimerkiksi Michael John Jarvisin (2014) käsittelemän studiomaisen oppimisympäristömallin järjestämistä. Studion tai ateljeen kaltaisessa tilassa toiminta voi näkemykseni mukaan olla lähtökohdiltaan esimerkiksi idea- tai materiaali-lähtöistä, jolloin teoksen lopullinen toteutustapa, muoto ja koko saattavat vaihdella paljon riippuen tekijän tai tekijöiden suunnitelmasta. Täten myös kuvataideluokalta vaaditaan erilaisille teoksille mahdollistavaa tilaa ja työpisteitä. Aineistossani näkyvä pöytien hallitsema tila taas viittasi oppilaan omaan paikkaan, jossa tunnin työskentely tapahtuu, ei niinkään omien tai yhteisten ajatusten vapaaseen toteuttamiseen itse valituilla materiaaleilla ja välineillä (ks. Nuikkinen 2009, 53). Käsittelemän fyysisen oppimistilan toimijaa ohjaavaa vaikutusta tarkemmin luvussa 7.2.

Kuvataideluokassa maalaustelineet ovat pöydille vaihtoehtoisia työskentelypisteitä, jotka mahdollistavat työskentelyn joko seisten tai istuen. Lisäksi esimerkiksi oman kaksikulotteisen piirroksen, kollaasin tai maalauksen katsominen kauempaa on mahdollista, toisin kuin pöydällä työstettäessä. Aineistossa maalaustelineitä oli näkyvissä viidessä luokkatilassa (A01, A03, A04, A05, A09). Kuitenkin vain kolmessa näistä maalaustelineiden määrä vastasi lähemmin luokan oletettua oppilasmäärää. Näissä luokissa myös telineiden saatavuus oli hyvä. Kuvataideluokissa hankkimani kokemusteni mukaan telineiden käyttö on usein pöytien määrästä ja niiden siirtelyn vaikeudesta johtuen hankalaa. Kuvataideluokkien suunnitteluoppaassa todetaan, että eri työvaiheita tehdään sekä seisten että istuen (Anttalainen & Tapaninen 2007, 29). Tämän vuoksi myös maalaustelineiden tulisi olla helposti saatavissa, niiden määrän täytyisi olla suhteessa oppijoiden määrään sekä pöytien määrän tulisi olla sellainen, että maalaustelineiden käyttö olisi tilan kannalta vaivatonta.

Työskentelypisteinä kuvataideluokan pöydiltä odotetaan Antikaisen ja Tapanisen mukaan säädeltävyyttä ja helppoa liikuteltavuutta (2007, 33). He toteavat oppijoiden olevan eri kokoisia ja siksi pöydissä tulisi olla mahdollisuus korkeussäätöihin. Yhdessäkään aineistoni kuvataideluokassa ei tällaisia pöytiä esiintynyt. Toinen vaatimus työskentelypöydän ominaisuuksille ovat pöydänjalkoihin kiinnitetyt isot ja lukittavat pyörät (Antikainen & Tapaninen 2007, 33). Näin pöytien helppo liikuteltavuus mahdollistuu. Myös pyörällisten pöytien esiintyminen puuttui aineistostani täysin. Oman näkemykseni mukaan pöytien liikuteltavuus ei ratkaise kokonaan niiden viemän tilan ongelmaa. Vaikka pöytiä olisi mahdollista siirtää syrjään, vievät ne siitä huolimatta suuren tilan luokan pinta-alasta. Pöydät ovat myös usein hyvin raskaita, joten niiden pinoaminenkaan ei ole varteenotettava vaihtoehto.

Pöytien määrän ja näiden konventionaalisen sijoittelun noteeraamisesta seurasi tutkimuksessani kysymys fyysistä oppimisympäristöä koskevasta konventionaalisesta koulu- kulttuurisesta ilmiöstä, jossa luokkatilassa pyritään jokaiselle oppijalle järjestämään yksilöllinen työpiste. Toisin sanoen keskenään yhdenkaltaisia istumapaikkoja on sijoitettu luokkatilaan maksimioppilasmäärää vastaava luku. Aineistosta ilmenneen havainnon perusteella voi siten esittää oletuksen, että yksilöllinen työskentely asetetaan ensisijaiseksi työtavaksi myös kuvataideluokissa. Vastaavasti voi esittää ajatuksen luokan työpisteistä, joissa ensisijaisesti on määritelty niiden käyttötarkoitus, toimivuus ja joustavuus. Näin määrä tai tässä tapauksessa yksilöllinen painotus ei olisi tärkeintä ja erilaisia työpisteitä voisi tilankäytöllisesti sijoittaa luokkatilaan useita. Perinteisinä näyttäytyvät työpöydät olisivat täten vain osa kalustekokonaisuutta, eivätkä ne sisältäisi jokaiselle oppijalle merkittyä omaa työpistettä.

6 Työpistevalintojen ja -järjestysten merkitysten tulkinta

6.1 Kuvataideluokkien järjestelyt opetussuunnitelmien arvoja vasten tarkasteltuna

Opetushallituksen opetussuunnitelmien perusteissa vahvana oppimisympäristön laadullisena arvona toistui oppilaan ja opettajan välinen sekä oppilaiden keskenäinen vuorovaikutus (esim. OPM 2004, 16). Aineistossani tämänkaltaisen painotuksen näkyminen ei ollut vahvasti havaittavissa. Määrällisen tutkimuksen kaltaista vahvistusta asialle on laadullisesta aineistosta mahdotonta osoittaa, mutta viitteitä luokkajärjestyksien konventionaalisista rakenteista oli näkyvissä suhteellisen monessa tapauksessa. Frontaalimalli näkyi vahvasti kuudessa kuvataideluokassa. Ryhmäpöydät olivat hallitsevassa roolissa aineiston viidessä luokkatilassa. Näissä luokkatiloissa fyysinen oppimisympäristö on askeleen lähempänä opetussuunnitelmien arvoja erityisesti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemisen osalta.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tukeminen fyysisessä oppimisympäristössä on vaikeampaa havaita. Oman tulkintani mukaan vuorovaikutus saattaisi näkyä tasa-arvoisessa oppimisympäristössä, jossa kalustejärjestelyissä ei näkyisi opettajan hierarkkinen asema esimerkiksi erillään sijaitsevan opettajan pöydän muodossa. Näin opettajan toiminnan täytyisi olla aktiivisemmin vuorovaikutteista oppilaiden kanssa. Tässäkin tapauksessa opettajan pedagogiset ratkaisut tai didaktiset valinnat ratkaisevat lopulta sen, kuinka hyvin vuorovaikutuksellinen ilmapiiri muodostuu. Aineistossani jokaisessa kuvataideluokassa oli selkeä opettajan työpiste, joka oli sijoitettu selvästi erilleen oppilaiden työpisteistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPM 2004, 16) mainitaan myös, että oppilaille itsellään tulisi olla mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä suunnitteluun sekä rakentamiseen. Oppilaiden vaikutus aineistoni kuvataideluokissa oli vaikea todentaa, mikäli sellaista esiintyi. Mahdollisesti luokassa A07 sijainnut kodinomainen nurkkaus voisi olla tällainen toteutus, sillä tämänkaltaisia luokkatilan sisustuksellisia ratkaisuja esiintyi myös Marko Kuuskorven (2012, 131,145) oppilaille teetättämissä oppimisympäristösuunnitelmissa.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPM 2003, 14) korostuivat yksilölliset valinnat omien opiskelustrategioiden luomisessa sekä aktiivisuus itsenäisessä tiedonhankinnassa ja -rakentamisessa. Siten vastuu omasta oppimisesta on paljolti oppilaan oman aktiivisuuden varassa. Samalla todetaan, että oppimisympäristöjen on tarjottava monipuolinen alusta, josta oppilaalla on mahdollisuus valita opiskelutyyliin sopiva ympäristö sekä mainitaan jälleen yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimistapaa tukevat ympäristöt. Lukion tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen osiossa (OPM 2004, 236–240 ; OPM 2003, 200–203) ei ainekohtaiselle oppimisympäristölle enää anneta erillisiä lisäarvoja tai vaatimuksia.

Aineistoni näkökulmasta oppilaan aktiivisuutta ja mahdollisuutta toteuttaa oppimistaan parhaaksi katsomallaan tavalla on kuvataideluokissa tavallisesti tuettu esimerkiksi välineiden ja materiaalien helpolla saatavuudella. Kaikista luokista löytyi runsaasti kaappitilaa tai luokan yhteydessä olevia varastoja, joissa sijaitsevat tarvikkeet olivat saatavilla ja ainakin opettajalta kysyttäessä käytettävissä. Sen sijaan kalusteiden tarjoamat työpisteet eivät antaneet paljoa valinnanvaraa. Pääasiassa työn toteuttamispaikkojen vaihtoehtoina näyttivät olevan yhdenkaltaiset istuimilla varustetut pöydät, vähäinen tila lattialla tai joissakin tapauksissa maalaustelineet. Toisaalta myöskään opetussuunnitelmien perusteissa (OPM 2003; OPM 2004) ei kalusteiden kirjoon tai monipuolisuuteen kiinnitetty mitenkään erityistä huomiota tai annettu niistä tarkempaa ohjeistusta.

Lähtöleveysuudessa edellä kuvatut opetussuunnitelmien painotukset oppimisympäristöjen suhteen näyttävät vahvistuvan ja laajentuvan. Vuonna 2014 ilmestyneessä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (OPM 2014b, 27) vuorovaikutuksen ja yhdessäoppimisen sekä oppijan oman oppimisen tahdon painoarvoa on lisätty, ja oppimisympäristön odotetaan tukevan näitä arvoja. Koulun sisätilojen järjestelyissä ja suunnitteluissa painotetaan tilaratkaisujen joustavuutta, jotta erilaiset työskentelytavat ja yksilölliset oppimisen muodot olisivat mahdollisia (OPM 2014b, 29). Samalla todetaan, että oppimisympäristöä laajennetaan koskemaan myös koulun ulkopuolisia tahoja, kuten kirjastoja, museoita tai taide- ja luontokeskuksia. Tämä suuntaus näyttää tukevan opetussuunnitelman ajatusta oppimaan oppimisesta ja elinikäisestä oppimisesta (OPM 2014b, 20).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPM 2014b, 17) oppimiskäsityksen

keskiössä oppilas nähdään aktiivisena toimijana, tiedon hankkijana ja ongelmanratkaisijana. Oppiminen perustuu edelleen vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin, niin toisten oppilaiden ja opettajan kuin toisten aikuisten, yhteisöjen ja oppimisympäristön välisesti. Tätä määrittelyä vasten oppimisympäristö käsitetään opetussuunnitelmassa pedagogisesti monipuolisena ja joustavana kokonaisuutena (OPM 2014b, 29). Koulun tilaratkaisuissa kalustuksen ja välineistön avulla on mahdollista vahvistaa opetuksen pedagogista ulottuvuutta sekä kannustaa oppilaita aktiivisuuteen. Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa mainittu oppilaiden mahdollisuus osallistua oppimisympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen on nyt muutettu ehdottomampaan muotoon: ”Oppilaat osallistuvat oppimisympäristön kehittämiseen” (OPM 2014b, 17,29).

Työpistejärjestelyiden ja -valintojen näkökulmasta on kiinnostavaa tarkastella myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen mainintoja opetussuunnitelmissa (ks. esim. OPM 2014b, 17). Tätä vuorovaikutuksen laatua ei tarkkaan määritellä. Termi vuorovaikutus kuitenkin viittaa käsitykseni mukaan tasa-arvoisempaan suhteeseen oppilaan ja opettajan välillä. Opettaja ei siten näyttäyty enää vain tiedon jakajana, vaan myös vastaanottajana. Näin opettajan rooli muuttuu lähemmäksi ohjaajaa, fasilitaattoria. Myös aineistossani fyysinen oppimisympäristö näytti heijastavan opettajan asemaa luokkatilassa. Aineistoni kaikissa luokkatiloissa oli opettajan työpiste ja tavallisesti se oli sijoitettu vasten oppilaiden työpisteiden rintamasuuntaa. Fyysinen oppimisympäristö ei siten tukenut opetussuunnitelmien oppilaan ja opettajien vuorovaikutuksellisuutta, sellaisessa yhteistyömäisessä muodossa, mihin oletan vuorovaikutuksellisuuden käsitteen opetussuunnitelmissa viittaavan.

Vuonna 2015 laaditussa ja vuonna 2016 voimaan tulevassa *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* on säilynyt yksilö- ja ryhmätyöskentelyn sekä vuorovaikutuksellisen oppimisen maininnat. Uutena piirteenä suunnitelmaan on sisällytetty tutkivan sekä luovan oppimisen käsitteet (OPM 2015, 7). Samalla vaaditaan edellä kuvattuja oppimisen tapoja mahdollistavia rakennettuja oppimisympäristöjä. Kuvataideaineen sisältöosiossa on ensi kertaa maininta myös oppimisympäristön roolista. Sen mukaan ”[o]petuksessa luodaan edellytyksiä työtapojen ja opiskeluympäristöjen monipuoliselle käytölle” (OPM 2015, 236).

Edellä mainitut arvot tulevat asettamaan myös kuvataideluokkien fyysiset oppimisympä-

päristön entistä tarkemman tarkastelun alle. Käsitykseni mukaan kuvataideaineen oppiainesisällöt ovat jo pitkään tukeneet nykyisinkin määriteltyjä opetussuunnitelmien sekä tulevienkin opetussuunnitelmien (OPM 2014b; OPM 2015) arvoja. Aineistoni kuvataideluokkien fyysiset oppimisympäristöt sen sijaan näyttivät näkemykseni mukaan vahvasti perinteiseen, yksisuuntaiseen tiedonjakamiseen perustuvaan oppimiskäsitykseen tukeutuvilta luomuksilta ja näin myös vanhoihin opetussuunnitelmiin nojaavilta. Kuva-aideluokkien työpistevalinnat ja sijoitteluratkaisut olivat perusteltavissa kuvataideluokkien suunnitteluoppaan (Anttalainen & Tapaninen 2007) mukaisen käytännöllisyyden ja käyttäytymisen ohjaamisen pohjalle. Nykyisin voimassa olevissa opetussuunnitelmissa esiintyvät arvot ovat näkyvissä vain osassa aineiston tapauksista heikkoina merkkeinä, kuten työpisteiden sijoittamisena ryhmiksi.

6.2 Arkkitehtoniset ratkaisut tilassa olemisen ja käyttäytymisen ohjaajina

Tarkastellessani aineistoni kuvataideluokkia ja koulurakennuksia niiden ympärillä, on niissä useimmissa havaittavissa vielä vanhan koulurakennuskannan aikainen suunnitteluperinne, joka perustui käytävien yhdistämiin lähes identtisiin luokkatiloihin. Tämä rakentamisperinne näytti heijastuvan myös kuvataideluokkatilojen kalusteratkaisuihin ja -järjestelyihin. Kaisa Nuikkinen (2005, 12) kirjoittaa, kuinka aikaisemmin arkkitehdeillä oli selkeä koulujärjestelmää ja oppimisen käsitystä myötäilevä kuva siitä, mitä koulurakennuksen tulee sisältää. Tämä tarkoitti tietynkokoisia luokkahuoneita, jotka sijaitsivat usein pitkien käytävien varrella. Perinteeseen kuulunut oppimiskäsitys näki oppilaan passiivisena suorittajana ja tiedon vastaanottajana. (Nuikkinen 2005, 12.)

Koulurakennuksen arkkitehtuuri ja tilajärjestelyt vaikuttavat käyttäjien toimintaan sekä säätelevät ihmisten keskenäistä vuorovaikutusta. Lisäksi rakennus sisältää usein erilaisia symboleja, joiden merkkikieli ohjaa sen käyttäjiä omaksumaan tietynlaisia rutiineja (Nuikkinen 2005, 71). Se, miten erilaiset koulun arjen toiminnot tapahtuvat eri kouluissa, vaihtelee Nuikkisen (2009, 96) mukaan suuresti. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi välitunneille menot ja sieltä luokkiin palaamiset, vanhempien tapaamiset kouluhenkilökunnan kanssa tai toimintojen valvonnan toteutuminen (Nuikkinen 2005, 59; Nuikkinen 2009, 96). Toisaalta rakennus tukee ja sallii tai estää ja rajoittaa erilaisia toimintojen tapahtumisia (Nuikkinen 2009, 177).

Tilan sallivuutta tai rajoittavuutta pohtiessani aineistoni kuvataideluokien suuret pöytien koot tai niiden tilan kokoon nähden suuri määrä näyttivät estävän helposti lattialla työskentelyn tai esimerkiksi maalaustelineiden mutkattoman käytön. Samalla pöytien hallitseva asema tilassa tuki niiden ääressä tapahtuvaa työskentelyä. Jotta aineistossani esiintyviä kuvataideluokkia voisi kutsua joustaviksi opetustiloiksi, tulisi pöytien siirtäminen käytöstä sivuun olla mahdollista. Joustavan kuvataidetilan ominaisuuksiin kuuluu Nuikkista (2005, 51) mukaillen se, että tilajärjestelymuutokset on pystyttävä toteuttamaan ”sananmukaisesti käden käänteessä”. Tähän viitaten aineistossani esiintyvien pöytien siirtäminen tai pinoaminen tunnin alussa ei onnistuisi näin nopeasti ja kätevästi tai sitä olisi jopa mahdotonta toteuttaa.

Nuikkisen (2005, 74) mukaan rakennuksen piirteet ja elementit viestivät käyttäjille sen, missä he ovat ja miten heidän tulee käyttäytyä. Lisäksi Nuikkinen jatkaa, että myös ihmisen identiteetti – rakennuksen arkkitehtuurin vaikutuksesta – muovautuu niin yksilönä kuin suhteessa ryhmiin ja koko organisaatioon. Esimerkiksi ryhmäytymistä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta on mahdollista tukea arkkitehtonisin ratkaisuin. Nuikkisen (2009, 129) mukaan asiaan voidaan vaikuttaa luomalla tiloihin hyvät näkö- ja kuuloyhteydet sekä tukea joukkoon kuulumista laadukkaiden kalusteiden tai arkkitehtuurin avulla.

Yhteisöllisyyden tai yksillöllisyyden korostuminen fyysisessä tilassa ei aineisossani ollut yleisesti näkyvissä. Ainoastaan luokkien seinälle ripustettujen kuvataideteiden voi osittain katsoa kuuluneen tämänkaltaisiin pyrkimyksiin. Kuvataideluokien fyysisten oppimisympäristöjen keskenäinen samankaltaisuus viittasi ennemmin laajan koulukulttuurin yhdenmukaisuuden tavoitteluun kuin koulun sisäisen yhteisön tai yksilön identiteetin vahvistamiseen ja tukemiseen. Oletettavasti yhteisöllisyyden tai yksillöllisyyden korostaminen olisi näkynyt persoonallisena tai poikkeuksellisena tilajärjestelyinä tai muunlaisina sisustusratkaisuin, kuten esimerkiksi Nuikkisen (2005, 73) mainitseman henkilökohtaisen tilan rakentamista erilaisten tekstiilien, esineiden ja koristeiden käytöllä. Tähän tilan muokkaamiseen on näkemykseni mukaan opettajalla paljon vaikutusmahdollisuuksia myös vanhan rakennusperinteen koulurakennuksissa. Tämä muunneltavuuden mahdollisuus on otettu paremmin huomioon koulujen uudisrakentamisessa. Nuikkinen (2005, 70) mukaan rakennusta suunniteltaessa on siinä toimivalle henkilökunnalle jätettävä mahdollisuus myöhemmin muuntaa ja järjestää fyysisistä ympäristöä

käyttöön sopivaksi.

Toinen aineistossani näkyvä ilmiö perustui fyysisen luokkatilan ja sen käyttäjien välisiin hierarkisiin suhteisiin. Tilaa on mahdollista rakentaa ja järjestää myös käyttäytymistä ohjaavaksi. Viitteitä tähän antoi esimerkiksi englanninkielisessä artikkelissa kohtaamani käsite *classroom management* (Broome 2013, 39), joka esiintyi kuvataideluokkien fyysisten oppimisympäristöjen käsittelyn yhteydessä. Käsitteellä viitattiin oppilaiden tunnilta käyttäytymisen hallintaan. Samalla avautuivat myös kysymykset oppimisympäristöjen valtasuhteista. Rakennusten suunnittelijoiden ohella myös kouluhenkilökunnalla on osaltaan mahdollisuus vaikuttaa oppimisen tapoihin määrittelemällä fyysisen ympäristön rakennetta. Näin kuvataideluokkien tilaratkaisuihin voi arkkitehtien lisäksi myös opettaja vaikuttaa esimerkiksi kalustevalinnoilla tai -järjestelyillä. Samalla se antaa opettajalle valtaa ja vastuuta vaikuttaa fyysisen oppimisympäristön pedagogisille valinnoille soveltuvaan muovautumiseen.

Arkkitehtuurilla pystytään vaikuttamaan ihmisen käyttäytymiseen joko suoraan tai välillisesti. Lisäksi rakennusten tilajärjestelyillä voidaan ohjata sen käyttäjiä toivottuun suuntaan. Kouluarkkitehtuurissa esimerkiksi nähdään usein kurinpidollisia sekä hierarkisia viitteitä koulurakennusten muodoissa, joista ääriesimerkkinä voidaan mainita Michel Foucaultin vankilarakennusta muihin yhteiskunnallisiin rakennuksiin rinnastava asettelu (Foucault 1980, 225-231; ks. myös Nuikkinen 2009, 53; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 263). Nuikkinen (2009, 97) lainaa Saarikangasta (1998) todetessaan, että ”arkkitehtuurilla jäsennetään ja säädellään sekä tilaa että sitä, mitä tilassa tapahtuu.”

Fyysisen tilan rooli toimintaa ohjaavana tekijänä näkyi myös aineistoni kuvataideluokissa. Tilassa kulkemista ohjasivat usein kalustejärjestelyin rakennetut selkeät käytävät, joiden suunta oli luokan etuosasta takaosaan. Tämä oli tyypillistä erityisesti frontaalimallin luokissa (A02, A05, A07). Toisena toimintaa ohjaavana tekijänä näin pöytien ja tuolien hallitsevan roolin ja sen myötä pöytätyöskentelyyn ohjaavat kalustevalinnat. Kuvataideluokkien suorakaiteen muoto mahdollisti myös esteettömän näköyhteyden läpi tilan. Arkkitehtuurilla mahdollistettiin näin sosiaalinen kanssakäyminen, kuten myös mahdollisuus luokkatilassa tapahtuvan toiminnan tarkkailuun sekä käyttäytymisen valvontaan.

Kuvataideluokkien kalustejärjestelyt oletettavasti tukivat myös koulukulttuurissa olevia

siirtymäkäytänteitä, joissa esimerkiksi tunnille saapuminen tapahtuu kulkien piha-alueelta käytävän kautta luokkatilaan ja siellä istumaan ja odottamaan opettajan ohjeistusta (ks. Antikainen ym. 2013, 262-269). Tähän konventioiden uusintamiseen viittasivat pöytien läsnäolo sekä niiden määrän mitoitus siten, että jokaiselle oppilaalle on oma paikkansa. Tätä näkökulmaa tarkastellessani syntyi ajatus kalusteiden vaikutuksesta kuvataideaineen käytänteiden muovautumiseen fyysisen oppimisympäristön kautta. Oli mahdollista hahmotella edellä kuvattu oppilaiden tulo luokkaan – tai vastaavasti nähdä opettajan tekemät konventionaaliset suunnitelmat pöytien ääressä istuen toteutettavista kuvataidetehtävistä. Näitä oletuksia saattoi verrata ääritilanteeseen, jossa luokkatila olisi pöydistä tyhjä. Oletettavasti myös oppilaiden siirtymätilanteiden käyttäytymisessä tapahtuisi muutoksia ja opettajan tehtävänannotkin muuttaisivat luonnettaan.

Kuvataideaineen oppiminen muodostuu näkemykseni mukaan kahdesta eri alueesta, joista toisen muodostaa kuvataiteen eri tekniikoiden oppiminen ja toinen puoli muodostuu ilmaisun ja viestien välittämisen ja niiden tulkinnan taidosta (ks. esim. OPM 2014b, 266; Varto 2001, 8). Arkkitehtuurin mahdollisuuksista oppimisen tukemiseen ja edistämiseen näyttää yleisesti vallitsevan käsitys, että rakennus ei itsessään opeta, mutta välillisesti joko tukee tai estää oppimisen mahdollisuuksia. Nuikkinen (2009, 127) määrittelee hyvän fyysisen opiskeluympäristön aktiiviseksi oppimisvälineeksi. Toisaalta arkkitehtuurin laatu on Nuikkisen (2009, 130) mukaan yhteydessä oppimistuloksiin ja oppilaiden käyttäytymiseen esimerkiksi kalusteiden ergonomian tai luokkatilan valaistuksen kautta. Fyysinen ympäristö voi olla myös oppilaiden aktiivisuutta ja luovuutta tukeva ja siihen kannustava tekijä sekä toimii parhaimmillaan myös oppiaineiden sisältöjä havainnollistavana ympäristönä (Nuikkinen 2009, 266). Kuvataidekasvatuksessa tämä näkyy kokemukseni mukaan tavallisesti sisustuksellisinä elementteinä, kuten oppilastöiden tai taideprinttien ripustuksina seinillä.

Tutkimukseni aineiston osalta edellä mainituista oppimista tukevista näkemyksistä kuvataideluokissa oli nähtävissä enemmän teknisten ratkaisujen, kuten valaistuksen laadun ja kalusteiden yhtenäisen ergonomian tavoittelua. Sen sijaan esimerkiksi fyysinen tila ei näyttänyt tarjoavan opetustiloissa paljoakaan näkyvillä olevia virikkeitä teknisten tai sisällöllisten taitojen kehittämiseksi. Enemmän luokissa tukeuduttiin siisteyteen ja selkeyteen, jonka perusta on näkemykseni mukaan johdettavissa esimerkiksi Opetushallituksen julkaiseman *Kuvataideluokan suunnitteluoppaan* (Anttalainen & Tapaninen

2007) kaltaiseen käsitykseen laadukkaasta kuvataideaineen opiskelutilasta. Aineistossani ei ollut nähtävissä juurikaan esineitä tai asioita, jotka olisivat toimineet luokkatiloissa koulumaailman ulkopuolelta tulleina virikkeinä ja tutkimisen kohteina tai vain koristeellisina elementteinä. Kuvataideluokissa näytti korostuvan näkemys koulusta ulkomaailman pois sulkevana laitoksena (esim. Arthur Efland 1996, 53, 88; Antikainen ym. 2013, 241).

Nuikkinen (2009, 53) kirjoittaa konventionaalisen fyysisen oppimisympäristön luonteesta seuraavasti:

Oppilaiden työpaikka on muista eristetty pulpetti, jonka yksityisyyteen kuuluvat yksityinen oppimateriaali, yksinään suoritettavat tehtävät, sekä ehdottomasti yksin suoritettavat kokeet ja testit. Samalla luokkahuonemuotoisuus eristää kunkin ikäluokan osajoukon omaksi suljetuksi yksikökseen. (Nuikkinen 2009, 53.)

Ari Antikainen ym. (2013, 241) käsittelevät koulukulttuuria ja koulun käytänteiden rajoittavuutta ideaaliin ongelmakeskeiseen pedagogiikkaan pyrkivän opettajan näkökulmasta. Koulun rakenteelliset käytänteet, kuten lukujärjestyksessä määritellyt tuntien kes-
tot, pulpettivaltaiset luokkatilat tai suuret opetusryhmät vaikeuttavat tai tekevät jopa mahdottomaksi esimerkiksi solidaarisuutta tavoittelevan luokkahengen luomisen tai kriittiseen ajatteluun kannustavan opetuksen (Antikainen ym. 2013, 241). He muistuttavat myös, että koulun kulttuuristen rakenteiden muuttaminen saattaa aiheuttaa kriittistä vastarintaa esimerkiksi kollegoiden tai oppilaiden vanhempien suunnalta. Oman tutkimukseni näkökulmasta pulpettien tai yleisesti yksilötyöskentelyyn rajoittavan fyysisen oppimisympäristön rooli nousee jälleen esiin, tällä kertaa opettajan pedagogisia ja didaktisia valintoja rajoittavana tekijänä. Tämä voi osaltaan selittää, miksi aineistossa ei näy rohkeita, vaihtoehtoisia kaluste- tai kalustejärjestelykokeiluja tai muita fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä normeista poikkeavia ratkaisuja. Muutosrohkeuden puutteeseen voivat vaikuttaa myös opettajan oma asema ulkopuolisen kontrollin alaisena tai opettajakoulutuksen aikaisen sosialisaaion kohteena oleminen (ks. Vuorikoski 2003, 45–46; Törmä 2003, 109–110).

Pöytätyöskentelyn tukemisen ilmeneminen ja kalustejärjestelyn tyypilliset muodot aineistossani tukevat tulkintani mukaan kuvataideluokassakin yksilökeskeistä suorittamista. Kuvataidetunnilla saatetaan kuitenkin sallia esimerkiksi muiden aineiden oppitunteja

enemmän ei-johdettua puhetta, keskustelua ja liikkumista luokkatilassa. Fyysinen tila ei kuitenkaan itsessään näytä tällaisia pedagogisia tai didaktisia sallivuuksia tukevan.

Koulurakennuksen käyttäjien toiveissa voi kuitenkin havaita myös näiden arkkitehtuurin tukemien konventioiden arvostusta. Nuikkisen (2009, 278) väitöskirjan pohdinnassa todetaan tutkimuksen koulun henkilöstön arvostavan päivittäisten rutiinien, kuten paikasta toiseen siirtymisten sujumista sekä siisteyden ja järjestyksen ylläpitoa. Näin esimerkiksi Nuikkisen (2009, 99–100; ks. myös Jarvis 2004) ajatus luokasta fyysisesti työpajamaisena tilana ja siten avoimena oppimisympäristönä voi olla ristiriidassa nykyisten rutiinitoivomusten kanssa. Työpajamaisessa tilassa toimivat oppilaat valitsevat enemmän omat tapansa työskennellä ja tämä aiheuttaa käsitykseni mukaan väistämättä epäjärjestyttä. Oppilaiden aktiivisen ja omaehtoisen oppimisen seurauksena myös opettajan on siedettävä enemmän epävarmuutta, ennustamattomuutta ja välillä hetkittäistä kaaostakin. Tällaisesta pedagogisesta valinnasta Astrid von Kotze (Wildemeersch & von Kotze 2014, 323) käyttää termiä *pedagogy of contingency*, vapaasti suomennettuna epävarmuuden pedagogiikka, jossa yhteisön annetaan määritellä toiminnan suuntaa ja päämääriä.

6.3 Luokkatila kontrollin ja järjestyksen ylläpitäjänä

Tutkimuksen aineistoon valituissa kuvataideluokissa havaittujen kalustejärjestelyiden toistuvuuteen ja merkityksiin voidaan etsiä selityksiä syvemältä suomalaisen koulukulttuurin ja sen muodostumisen syistä ja taustoista. Kasvatussosiologia on tarkastellut asiaa kriittisestä näkökulmasta, jossa pyritään löytämään virallisen ja näkyvän koulutus- ja kasvatuseritiikan takaa myös kasvatukselle ja koulutukselle muodostuneita piilotoitteita ja -tarkoituksia. Antikainen ym. (2013, 251) toteavat Jacksonia mukaillen, että koulu on opiskelupaikka, jossa oppilas oppii, kuuntelee ja tekee tehtäviä ja suorittaa kokeita. Tämä voidaan näkemykseni mukaan käsittää myös eräänlaisena virallisenakin koulun tavoitteena. Antikainen ym. (2013, 251) kuvailevat myös koulussa tapahtuvaa epävirallisempaa toimintaa, johon kuuluvat esimerkiksi pulpetissa istuminen, odottaminen, viittaaminen ja jonossa seisominen. Kirjoittajat näkevät tämänkaltaisen toimintaympäristön poikkeuksellisen tiukkaan kontrolloituna paikkana. Lisäksi oppilas on velvoitettu osallistumaan opetukseen ja saapumaan ajallaan tiettyyn, oppilaan valinnanva-

pauden ulottumattomissa olevaan paikkaan, jossa vaatimuksena on tulla toimeen tietyn sosiaalisen ryhmän kanssa (Von Wright 2011, 145).

Tulkintani mukaan myös aineistoni kuvataideluokkien työpistevalinnat ja -järjestelyt voidaan nähdä edellä kuvattuun kontrolliin ja sen ylläpitoon kytkeytyvänä ilmiönä. Sen äärimmäisenä muotona näyttäytyy frontaaliopetuksen malli, jossa opettajan mahdollisuudet kontrollin ylläpitämiseen ovat vahvimmillaan. Ryhmiin sijoitellut pöydät ovat askel kauemmaksi luokan hallitsemisesta, sillä ne sallivat ja tukevat oppilaiden keskenäistä, opettajasta riippumatonta vuorovaikutusta. Aineistossani ei näkynyt merkkejä pidemmälle viedyistä demokraattista, vuorovaikutuksellista tai yhteisöllistä toimintakulttuuria tukevista työpistejärjestelyistä. Toisaalta vaikka omalla paikalla suoritettävät ohjaavat yksilölliseen työskentelyyn, ei aineistosta löytynyt myöskään eriyettyjä yksilöllisen työskentelyn pisteitä. Näin yksilöllisenkin työskentelyn mahdollisuus oli aina alisteinen opettajan kontrollille. Antikainen ym. (2013, 258) puhuvatkin koulu maailman piilo-opetussuunnitelman yhteydessä näennäisestä individualismista tai yksilöllisyyden ja vapauden illuusiosta, jonka piirissä ovat niin opettajat omine valintoineen kuin oppilaatkin yksilöllisiä toimintoja suorittaessaan.

Luokkatilojen järjestelyissä ilmennyttä sisäistä yhdenmukaisuutta, joissa käytettiin usein vain yhtä tapaa sijoitella kalusteita, on mahdollista tarkastella massojen hallinnan näkökulmasta. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (Antikainen ym. 2013, 252 mukaan) näkevät koulun kasvatussociologian näkökulmasta ihmismassojen käsittelylaitoksena. He määrittelevät luokkatilan ympäristönä, jossa toimitaan vuosikausia tietyssä sosiaalisessa ryhmässä. Tässä ympäristössä ovat heidän mukaansa läsnä jatkuva yksilöön kohdistuva valvonta, vertailu ja arviointi sekä kiitoksen tai moitteen antaminen. Myös Jackson (Antikainen ym. 2013, 252 mukaan) toteaa joukkojen, vallan ja palkitsemisen käsitteet välttämättömiksi koulukulttuurin kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta. Tätä massojen kontrollin taustaa vasten luokkatilan fyysisen oppimisympäristön ja sen kalustejärjestelyjen yhdenmukaisuuden rikkoutuminen saatetaan kokea uhkaavaksi, eikä rohkeutta sen uudistamiseen tai arkipäivän kokeiluille löydetä. Lisäksi opettajan mahdollisuudet harjoittaa jatkuvaa vertailua, valvontaa tai vertailua vaikeutuvat.

Antikainen ym. (2013, 262) kirjoittavat opettajan vastuusta huolehtia siitä, että kaikki koulun toiminnot tapahtuvat niille määritetyissä aikarajoissa ja tiettyinä ajankohtina.

Heidän mukaansa opettaja huolehtii esimerkiksi, että oppilaat tulevat luokkaan tiettyyn aikaan. Huomiota voi jatkaa myös siten, että oppilaat suoriutuvat mahdollisimman nopeasti omille paikoilleen, tavallisesti pulpetin ääreen istumaan ja odottamaan tunnin alkua ja toiminnan ohjeistusta. Näin selkeät ja yhdenmukaiset kalustejärjestelyt voidaan yhdistää näkemykseni mukaan koulun ja opettajan ajankäytön sujuvuuden tavoitteluun. Tätä ajatusta tukee myös oma opetuskokemukseni. Oppilaat lähes poikkeuksetta tunnille tullessaan etsivät välittömästi itselleen istumapaikan pöydän äärestä ja jäävät odottamaan tunnin varsinaista alkamista.

Pulpetin merkityksiä luonnehtiessaan Antikainen ym. (2013, 264-265) kuvailevat perinteisen luokkatilan, frontaaliopetusta tukevan tilan, jossa pulpetti muodostaa eristetyin toiminnan saarekkeen. Pulpetista poistumiseen tunnin aikana täytyy usein pyytää lupa ja myös toisiin oppilaisiin yhteyden pitäminen katsotaan helposti tunnin häiritsemiseksi. Heidän mukaansa pulpetti edustaa pitkälle vietyä oppimisen yksilökeskeisyyttä, jossa oppilaan omaa ovat niin oppimateriaalit, annetut tehtävät ja niiden työstäminen kuin etenkin kokeiden ja testien suorittaminen. Antikainen ym. (2013, 265) lainaavat Gustafssonin todetessaan, että pulpettiin on kiteytetty vahvimmin juuri tilallinen eristäminen ja yksityistynyt työskentelytapa tai vastaavasti Jacksonin (2013, 265) toteamusta lainaten ”[o]ppilaiden on opittava, miten olla yksin joukossakin”.

Ryhmiin järjestettyjen pöytien voi käsitykseni mukaan nähdä astetta edellä kuvattua lievempänä hierarkiaa korostavana mallina. Ryhmätyöpisteissä opettaja on osittain luopunut kontrolloinnin tarpeesta ja oppilaille annetaan itselle vastuuta toiminnan ja käyttäytymisen hallinnasta. Lisäksi keskenäiseen vuorovaikutukseen tarjotaan mahdollisuus. Kuitenkin edelleen ryhmätyöpisteet on muodostettu oppilaiden yksilöllisistä istumapaikoista. Tässä mielessä ne eivät poikkea frontaaliopetuksen mallissa esiintyvistä työpisteistä. Koska aineistossani pöytäryhmittelyt olivat luokkakohtaisesti yhdenmukaistettu, ne eivät myöskään toimineet valinnaisina työskentelypisteinä. Näin oppilaat ohjattiin tai ohjautuivat tietynlaiseen työpisteeseen toiminnan luonteesta riippumatta.

Kuvataideluokissa tilan asettamat rajoitukset eivät välttämättä kohdistu oppilaaseen näin voimakkaasti. Tämän tulkinnan voi perustaa kuvataideaineen oppisisällöille, jotka sisältävät mahdollisuuksia esimerkiksi ryhmätyöpainotteisiin tai muuten yhteisöllisyyttä tukeviin työtapoihin (OPM 2004, 238). Samoin kuvataideluokassa oppilaan yksilöllinen työskentely on usein itsenäistä ja oman etenemistahdin mukaista. Silloin esimerkiksi

liikkuminen luokassa tapahtuu sen mukaan ovatko oppilaat hakemassa materiaaleja tai menossa huoltamaan työskentelyvälineitään. Myös toisten oppilaiden luona vierailu ja heidän töidensä etenemisen seuraaminen on tavallisesti mahdollista. Tähän käsitykseni mukaan harvoin tarvitaan erityistä lupaa opettajalta. Sen sijaan koulun ajankäytön tuomat rajoitukset koskevat myös kuvataideoppitunteja. Siksi aineistossa näkyvät kuvataideluokkien tilajärjestelyt saattavat tukea osittain tätä tuntien kulun ja siirtymisten sujuvuutta.

Kasvatustieteiden kriittisiä näkökulmia erityisesti koulujen piilo-opetussuunnitelmien suhteen on myös kritisoitu (Antikainen ym. 2013, 258). Konventionaaliset rakenteet on nähty esimerkiksi välttämättöminä yhteisöjä ylläpitävinä ja vahvistavina rituaaleina, kuten Antikainen ym. toteavat Émile Durkheimin näkemyksiin nojaten. Oman näkemykseni mukaan piilo-opetussuunnitelmien tiedostaminen on tärkeämpää kuin niiden arvottaminen. Tiedostamalla piilo-opetussuunnitelmiksi, yhteisöjen toimintamuodoiksi tai rituaaleiksi kuvattuja konventioita on mahdollista poistaa tarpeen mukaan niitä esteitä, jotka esimerkiksi haittaavat oppimisympäristön fyysisten elementtien uudelleenarviointia, kehittämistä ja järjestelyihin tehtäviä muutosajatuksia.

7 Työpistemallit perinteisen koulukulttuurin tavoitteisiin tukeutuvia

Aineistoni analyysi jakautui karkeasti kahteen erilaiseen osioon. Ensimmäisessä osassa käsittelin ja jaottelin kuvataideluokista ja niistä otetuista valokuvista tehtyihin suoriin havaintoihin perustuvia elementtejä. Toisessa osassa käytin näitä havaintoja lähtökohdina tulkinnoille ja oletuksille, jotka perustuivat teoriakirjallisuudessa esiintyneille erilaisille, erityisesti arkkitehtuurin ja kasvatussociologian näkökulmille. Kuvataidekasvatuksen suhdetta analyysissa esiintyviin asioihin ja ilmiöihin pyrin kuljettamaan kumpaakin osiota läpäisevänä näkökulmana, johon sovelsin edellä mainittujen näkökulmien huomioita.

Aineistosta tuli näkyviin analyysin alkuvaiheessa kuvataideluokkien työskentelypisteiden yhteneväisyys ja homogeenisuus. Tämä ilmeni kahdella tavalla. Aineiston kuvataideluokkien välillä yhteneväisyys näkyi työskentelypöytien hallitsevalla asemalla kaikissa tutkimuksen kohteena olleissa luokkatiloissa. Myös pöytätyypit edustivat joko pulpettimallia tai kuvataideluokille yleistä suurempaa pöytämallia. Toiseksi luokkatilojen sisällä työpöytien ja työskentelypisteiden variaatioita ei ollut näkyvissä. Istuimin varustetut työpisteet olivat keskenään yhteneväisiä, eikä erilaisia työpistekalusteita, joitakin maalaustelineitä lukuunottamatta ollut näkyvissä. Lisäksi työpisteiden järjestelyt luokkatilojen sisällä edustivat yhteinäistä linjaa, joko frontaalimalliin aseteltuja paripöytiä tai vähintään neljälle henkilölle mitoitettuihin ryhmäpöytiin. Luokkatilojen sisäisiä variaatioita, esimerkiksi samassa tilassa sijaitsevia ryhmä-, pari- ja yksilötyöskentelypisteitä yhdisteleviä järjestelyjä ei ollut näkyvissä.

Pöytätyöskentelypisteiden määrä ja järjestelyt kuvataideluokissa olivat näkemykseni mukaan ristiriidassa kuvataideaineen toiminnallisen ja työpajamaiseen työskentelyyn viittaavien oppiainesisältöjen ja opetussuunnitelmissa mainittujen oppimiskäsitysten suhteen. Myös sekä yksilö- ja ryhmätyön vaihtelevuus työmuotoina olisi tarvinnut kuvataiteen luokkatilalta enemmän joustavuutta ja helposti ja nopeasti toteutettavaa muunneltavuutta, joita usein isokokoiset ja raskaat pöytätyypit eivät tarjonneet.

Käsityksiin oppimisesta suhteutettuna kuvataideluokkien fyysiset oppimisympäristöt näyttäytyivät erityisesti kalustejärjestelyiden ja -valintojen osalta yksipuolisilta. Tutki-

muksessa vertailut eri oppimisen käsityksiä tukevien teoreettisten työpistejärjestelymallien ja aineiston kuvataideluokkien työpistejärjestelyiden välillä osoittivat, että kuvataideluokissa suosittiin yhtä mallia yhtä luokkatilaa kohden. Hallitsevia järjestelyjä olivat frontaaliopetusmalli, joka teorian mukaan tuki perinteistä opettajajohtoista opetusta sekä viittasi behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Toinen osa kuvataideluokista tuki ryhmätyöskentelyyn viittaavia työpistejärjestelyitä, jotka sallivat ensin mainittua mallia enemmän sosiaalista vuorovaikutusta, mutta teoriakirjallisuuden mukaan mahdollistavat edelleen voimakkaankin opettajajohtoisuuden. Kuvataidekasvatuksessa, kuten myös muiden kouluaineiden kohdalla on kuitenkin huomioitava, että opettajan pedagogiset ja didaktiset valinnat vaikuttavat oppimisprosesseihin, ja opetustoiminnalla voi tukea fyysisen oppimisympäristön ilmentämistä oppimisen käsityksistä poikkeavia opetusmuotoja.

Analyysissa pohdin myös kuvataideluokan fyysisessä oppimisympäristössä näkyneen työpistetyyppi ja -järjestelyilmiön taustoja. Arkkitehtuurin näkökulma tarjosi mahdollisuuden tulkita ilmiötä koko koulurakennusperinteen konventioiden kautta. Nämä arkkitehtuurissa nykyisin tiedostetut rakentamisen mahdollisuudet eristää oppiminen suljettuun ympäristöön ja määrittellä rakennuksen käyttäjien sosiaalista asemaa tilassa ylläpitävät koulukulttuurin konventioita. Suorakaiteen muotoiset luokat, kuten useimmat aineistonikin kuvataideluokista, eivät tulkintani mukaan tarjoa mahdollisuuksia tilajärjestelyiden variaatioille. Tilassa työskentelypisteiden eriyttäminen tai vastaavasti suurten yhteistyöpisteiden toteuttaminen näyttää olevan vaikeasti toteutettavissa. Tilat tukevat usein pöytien ääressä tapahtuvaa työskentelyä, jossa opettajajohtoisuus korostuu esimerkiksi luokkatilan eteen sijoitettujen valkokankaiden ja liitu, tai valkotaulujen muodossa. Kalusteratkaisut eivät ole suoraan seurausta arkkitehtuurin toteutuksista, ja tässä näen mahdollisuuden kyseenalaistaa pöytien laadun ja määrän kuvataideaineen luokkatiloissa.

Kasvatussosiologian teoriakirjallisuus tarjosi analyysissa näkyneelle ilmiölle kriittisen näkökulman, joka korosti koulurakennuksen sosiaalisia valtarakennelmia ja niiden uusintamista koulurakennuksen fyysisen muodon kautta. Fyysisessä tilassa tämä tarkoitti esimerkiksi koulurakennuksen eri osien, kuten piha-alueen, luokkatilojen, opettajainhuoneiden, rehtorin kanslian keskenäisessä sijoittelussa. Oman tutkielmani kannalta keskeisiksi huomioiksi nousivat työpisteiden, lähinnä pulpettikalusteiden sosiaalisten ja hierarkisten merkitysten tarkastelu, jotka toivat esiin eristävää yksilötyöskentelyä koros-

tavat työmuodot. Näin myös kuvataideluokan työpisteratkaisut tulkitsin yksilöä sosiaalisesta ympäristöstä eristävinä elementteinä. Samalla ne tukivat tehtävien yksilöllistä ja tehokasta suorittamista.

Kuvataidekasvatuksen näkökulmasta tällaiset pyrkimykset olivat näkemykseni mukaan ristiriidassa keskenään. Opetussuunnitelmien perusteissa kuvataidekasvatuksen arvot ja käsitykset oppimisesta ilmentävät käsitystä oppijasta aktiivisena, oma-aloitteisena toimijana, joka kehittää kriittistä taitoa tarkastella ja havainnoida ympäröivää maailmaa. Nämä linjaukset vaativat myös kuvataideluokan fyysiseltä oppimisympäristöltä pulpetin lisäksi tai niiden sijaan erilaisia työpisteiden variaatioita, jotka mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen yhtenä oleellisena osana oppimisprosesseja.

Kuvataideluokkien valokuvista koottu aineistoni soveltuu määrällisesti laadullisen tutkimuksen mittoihin. Lisäksi aineisto on rajautunut koskemaan Pohjois-Suomessa sijaitsevien koulujen kuvataideluokkatiloja. Siten aineistossani löydettyjä havaintoja ja piirteitä ei voi yleistää varauksetta koskemaan esimerkiksi koko Suomen kuvataideluokkien fyysisen oppimisympäristön nykytilaa. Suoraan aineistossa näkyvien havaintojen laajempi kartoitus olisi toteutettavissa yksinkertaisella aineiston laajentamisella, mikäli tutkimus- aluetta haluttaisiin laajentaa.

Tutkielmassani suuren painoarvon saivat aineistosta suoraan havaitun ilmiön taustojen tulkinnat, jotka pohjautuivat laadulliselle tutkimukselle ominaisesti subjektiivisesti valituille näkökulma- ja teoriavalinnoille. Näkökulmien valinnoissa pyrin tukeutumaan teoreettisiin lähteisiin, jotka näkemykseni mukaan mahdollisimman hyvin selittivät käsiteltävän ilmiön taustoja ja syitä. Arkkitehtuurin ja kasvatussociologian välillä kriittistenkin teoreettisten näkemysten lisäksi aiheetta olisi varmasti mahdollista käsitellä muistakin näkökulmista, ja näin saada aiheeseen lisää syvyyttä ja vastakkaisiakin tulkintoja. Tämä voisi tapahtua kuten koulukulttuurin rituaalien tarpeellisuutta puolustavasta näkökulmasta käsin. On siis muistettava, että tässä laadullisessa tutkimuksessa esiintyvät tulkinnat ovat kirjoittajan valintoihin ja näkemyksiin perustuvia ja siten myös ehdottomien to- tuuksien sijaan alisteisia lukijoiden tulkinnoille (ks. esim. Kiviniemi 2015, 84).

Eettisten arvojen tarkastelussa tutkimuksessani vältyttiin ihmisten yksityisyyden suojaa koskevilta ongelmilta, sillä kuvataideluokkien fyysisiä ympäristöjä tarkasteltiin irrallaan kouluhenkilökunnan ja oppilaiden toiminnasta. Katsoin kuitenkin tarpeelliseksi suojata

tutkimuksessani myös koulujen nimet. Taustalla vaikutti käsitys siitä, että koulutkin omaavat maineen ja ovat alisteisia arkiselle vertailulle ja arvottamiselle. Tähän maineeseen vaikuttavat käsitykseni mukaan kaikki koulusta kirjoitettu materiaali tai siihen muuten liittyvä kommunikaatio. Siten myös tämän tutkimuksen aineistossa kouluille on annettu koodit nimien sijaan.

8 Muutosten siirtyminen koulujen käytänteisiin

Pyöreää pöytää ei voi suunnata kohti luokan etuosaa. Tällaiseen ajatukseen heräsin eräänä aamuna ennen herätyskellon soittoa. Kun vielä aamiaispöydässäkin ajatus kuvasti mielestäni sitä käytännöllisellä ja toiminnallisella tasolla vallitsevaa yksinkertaisuutta, joka tekee fyysisen oppimisympäristön muuntelun luokkatilassa mahdolliseksi, ajattelin aloittaa kyseisellä lauseella tämän päätäntäluvun.

Tutkielmani loppuvaiheessa olen entistä vakuuttuneempi siitä, että jo opettajalla itsellään on pienillä teoilla mahdollisuus luokkansa fyysisen oppimisympäristön muokkamiseen. Tämä ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että muutokset tehdään muutosten vuoksi. Niillä tulee aina olla jokin peruste. Kuvataidekasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna jo opetussuunnitelmien perusteissa kirjatut oppimisympäristön, oppimisen ja työtapojen kriteerit vaativat huomion kohdentamista myös luokkatilan ominaisuuksiin. Esimerkiksi kuvataideluokan fyysiseen oppimisympäristön tulisi vastata opetussuunnitelmien sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen arvoihin. Luokkatilan järjestyksessä tämä tarkoittaisi esimerkiksi suuren, kalusteista ja tavaroista tyhjän lattiapinnan järjestelymahdollisuutta, jossa suurikokoisten yhteistyöprojektien toteutus olisi mutkatonta. Molemmissa edellä mainituissa vaihtoehdoissa nyt luokissa hallitsevien pöytien määrän ja laadun joutuisi kyseenalaistamaan. Onko siis kuvataideluokassa pöytä ja siihen varattu istuin kuvataideaineen työskentelyn kannalta niin oleellinen, että niitä on oltava luokassa siinä määrin, kuin nyt kerätty aineistoni osoitti?

Opettajalla on valtaa muuttaa luokkatilaa tietyiltä osin erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvaksi. Tämän herättää kysymyksen siitä, näkevätkö opettajat fyysisen oppimisympäristön mahdollisuutena parantaa oppimisen laatua ja kuinka hyvin he tiedostavat omat mahdollisuutensa muuntaa luokkatilaa näille pyrkimyksille sopivaksi. Opettajien tietoisuus on myös riippuvainen heidän pedagogisista valinnoistaan. Jos opetustavat noudattavat esimerkiksi perinteistä opettajakeskeistä mallia, käy muutosten tekeminen perinteiseen luokkatilaan tarpeettomaksi. Tällaisissa tilanteissa opettamis- ja oppimiskulttuuri eivät myöskään pohjaudu nykyisten tai tulevien opetussuunnitelmien arvoille. Opettajien käsitykset ja kokemukset kuvataideluokkien fyysisistä oppimisympäristöistä eivät ole tutkielmassani suoraan havaittavissa. Tämän vuoksi olisi tärkeää selvittää jatkotutkimuksen avulla kuvataideopettajien ja myös kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden käsi-

tyksiä oppimisympäristön merkityksestä heidän työssään tai opintosisällöissään. Tässä yhteydessä myös opettajien pedagogisten ja didaktisten näkemysten ja valintojen selvittäminen olisi oleellista kokonaiskäsityksen tavoittamiseksi. Laajempaan kokonaisuuteen liitettynä tämä tutkimussuunta antaisi osaltaan mahdollista lisätietoa siitä, miksi opettajakoulutuksessa käsitellyt teoreettiset suuntaukset eivät useinkaan siirry valmistuneen opettajan mukana koulukulttuurin käytänteisiin ja toimintatapoihin.

Kuvataideopetuksen opetussuunnitelmien pohjalle rakennetuissa oppitunneissa syntyy paljon tarpeita erilaisille oppimisen ja työmuotojen tukemisille. Kuvataideaineen tehtävissä ja käytänteissä ovat näkyvissä esimerkiksi ryhmä- ja yksilötyöskentely, aktiivinen oppilaskeskeinen tai vastaanottava passiivinen oppiminen ja moniaistinen tai tutkiva oppiminen. Oppimisen kirjon vuoksi kuvataideluokalta vaaditaan paljon joustavuutta ja nopeasti toteutettavaa muunneltavuutta. Tämä korostuu erityisesti tulevien opetussuunnitelmien arvoissa ja opetustiloille asetetuissa kriteereissä. Usein kuvataideluokassa toiminta on oppilaan yksilöllisestä etenemistahdista riippuvaista, ja silloin kuvataideluokan fyysisenä oppimisympäristönä tulisi kyetä eriyttämään samanaikaisia, mutta eri oppimisen tapoja sisältäviä oppimistilanteita ja työskentelyprosesseja.

Opettajien tietoisuutta oppimisympäristön merkityksestä oppimisprosesseissa olisi mahdollista lisätä opettajakoulutuksessa. Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen opetusharjoituksissa huomio kiinnittyy opiskelijoiden tuntisuunnitelmissa opetussuunnitelmien oppiainesisältöihin, oppimiskäsityksiin ja taidekäsityksiin. Tähän kokonaisuuteen voisi hyvin lisätä oppimisympäristön huomioimisen niin fyysisenä kuin sosiaalisena, teknisenä ja didaktisena tekijänä. Tämä lisäys toisi opiskelijoille vahvemmin näkyville opettamisen ja oppimisen holistisen luonteen, jossa monet eri tekijät ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. Tämä käsityksen korostaminen on erityisen tärkeää, sillä se on nykyisiäkin opetussuunnitelmia voimakkaammin näkyvissä vuonna 2016 voimaan tulevisissa opetussuunnitelmissa, joissa kokonaisvaltainen ja elinikäinen oppiminen ovat keskeisiä tavoitteita.

Käytännöllisenä jatkotutkimuksen suuntana näen myös erilaiset kuvataideluokkien fyysisien oppimisympäristömallien kokeilut. Esimerkiksi tutkimuksellisessa tarkoituksessa eri työpistetyypein ja -järjestelyin varustetuista kuvataideluokista kerätyt käyttäjäkokemukset niin opettajilta kuin oppilailtakin toisivat sekä tutkimuksellista tietoa aihealueesta että suoraan täydentäisivät esimerkkeinä variaatiomahdollisuuksien kirjoa kuvataide-

luokkien fyysisiin oppimisympäristöihin. Tutkimustuloksia olisi siten mahdollista hyödyntää esimerkiksi opettajan oppaaksi tarkoitetussa julkaisussa, jossa kerrottaisiin opettajien vaikutusmahdollisuuksista kuvataideluokan fyysisen oppimisympäristön omatoimisesta kehittämisestä paremman ja rikkaamman oppimisen tilaksi.

Lähteet

Julkaistut lähteet

Anttalainen, Heli & Tapaninen, Reino. 2007. *Kuvataiteen opetustilojen suunnitteluopas: peruskoulu ja lukio*. Helsinki: Opetushallitus.

Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Broome, Jeffrey L. 2013. Design an Artroom for Effective Learning. Julkaisussa *Art Education*, May 2013. Alexandria: National Art Education Association, 39–46.

Efland, Arthur D & Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia. 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.

Ehrnrooth, Jari. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.

Eskola, Jari. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

Forsman, Anna-Christiina & Piironen, Liisa. 2008. *Kuvien kirja: Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Helsinki: Tammi

Foucault, Michel. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava

Jarvis, Michael John. 2004. Finding a space for art. Julkaisussa *International Journal of Education through Art*, Volume 10, Number 1. Intellect Ltd Article. English language, 85–98.

Jyväskylän yliopisto: Koppa. 2015. Tieteenfilosofiset suuntaukset: Interpretivismi. <<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/interpretivismi?searchterm=interpretivis>>. (luettu 2.1.2016).

Kiviniemi, Kari. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Kunnari, Eila. 2008. *Kohti ulkorajoja: Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Kuuskorpi, Marko. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turku: Turun yliopisto.

Kyttä, Marketta. 2003. *Children in outdoor contexts : affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki: Helsinki University of Technology

Launis, Tapani. 2006. *Tila, aika ja virtuaalisuus: Arkkitehtuurin uudet käsitteet, työvälineet ja esittämistavat, esimerkkinä rakennetun ympäristön digitaalinen mallintamiskoe*. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto, julkaisu 611.

Manninen, Jyri ym. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

McGregor, Jane. 2013. Space, Power and the Classroom. Julkaisussa *Forum*, Volume 46, No. 1, 2004. Oxford: Symposium Books Ltd, 13–18.

Meisalo, Veijo & Sutinen, Erkki & Tarhio, Jorma. 2003. *Modernit oppimisympäristöt*. Helsinki: Tietosanoma.

Moilanen, Pentti & Rähä Pekka. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–72.

Mäkelä, Klaus. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Nuikkinen, Kaisa. 2005. *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.

Nuikkinen, Kaisa. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampere: Tampere University Press.

Ojala, Hanna. 2011. *Opiskelemassa tavallaan: Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Tampere: Tampere University Press.

Opetushallitus. 2002. *Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/123026_visuaal_tait_ops_2002.pdf>. (luettu 2.10.2015).

Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf>. (luettu 11.10.2015).

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki:

Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. (luettu 11.10.2015).

Opetushallitus. 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf>. (luettu 4.10.2015).

Opetushallitus. 2010. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki:

Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf>. (luettu 12.11.2015).

Opetushallitus. 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki:

Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. (luettu 28.4.2016).

Opetushallitus. 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki:

Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. (luettu 20.04.2016).

Opetushallitus. 2015. Lukion *opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf>. (luettu 20.04.2016).

Räsänen, Marjo. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu 90B.

Saarikangas, Kirsi. 2006. Eletyt tilat ja sukupuoli: asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Seppänen, Janne. 2005. *Visuaalinen kulttuuri: Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, Janne. 2005. *Katseen voima*. Tampere: Vastapaino.

Siljander, Pauli. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Susi, Frank D. 1989. Physical Environment of Art Classrooms: A Basis for Effective Discipline. Julkaisussa *Art Education*, Vol. 42, No. 4 (Jul., 1989). Published by: National Art Education Association, 37–43. <<http://www.jstor.org/stable/3193141>>. (luettu 3.5.2015).

Tynjälä, Päivi. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivististen oppimiskäsitteiden perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.

Törmä, Sirpa. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä, Sinikka Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vallius, Antti. 2012. Kuvastojen tutkimus metodologisena haasteena: esimerkkinä maisemakuvaston visuaalinen analyysi. Teoksessa Annika Waenerberg ja Satu Kähkönen (toim.) *Taidetta tutkimaan: menetelmiä ja näkökulmia*. Jyväskylä: Kampus

Kustannus, JYY julkaisusarja 86, 165–187.

Varto, Juha. 2001. *Kauneuden taito: Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.

Waenerberg, Annika. 2013. Kuinka pitkälle voi pelkistää?: Visuaalinen analyysi taidehistorian laajentuneella kentällä. Julkaisussa *Tahiti: Taidehistoria tieteenä, Konsthistorien som vetenskap* 2.3.2013. Helsinki: Taidehistorian seura.
<<http://tahiti.fi/02-03-2013/tieteelliset-artikkelit/kuinka-pitkalle-voi-pelkistaa-visuaalinen-analyysi-taidehistorian-laajentuneella-kentalla/>>. (luettu 14.10.2015).

Wildemeersch, Danny & von Katze, Astrid. 2014. Multiple Interruptions: Creative Encounters in Public Art and Public Pedagogy, a North-South Dialogue. Julkaisussa *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2014, 55(4). Alexandria: National Art Education Association, 313–327.

von Wright, Moira. 2011. Platsens pedagogik. Teoksessa Mikael Jensen (toim.). *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 137–151.

Vuorikoski, Marjo. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä, Sinikka Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Julkaisemattomat lähteet

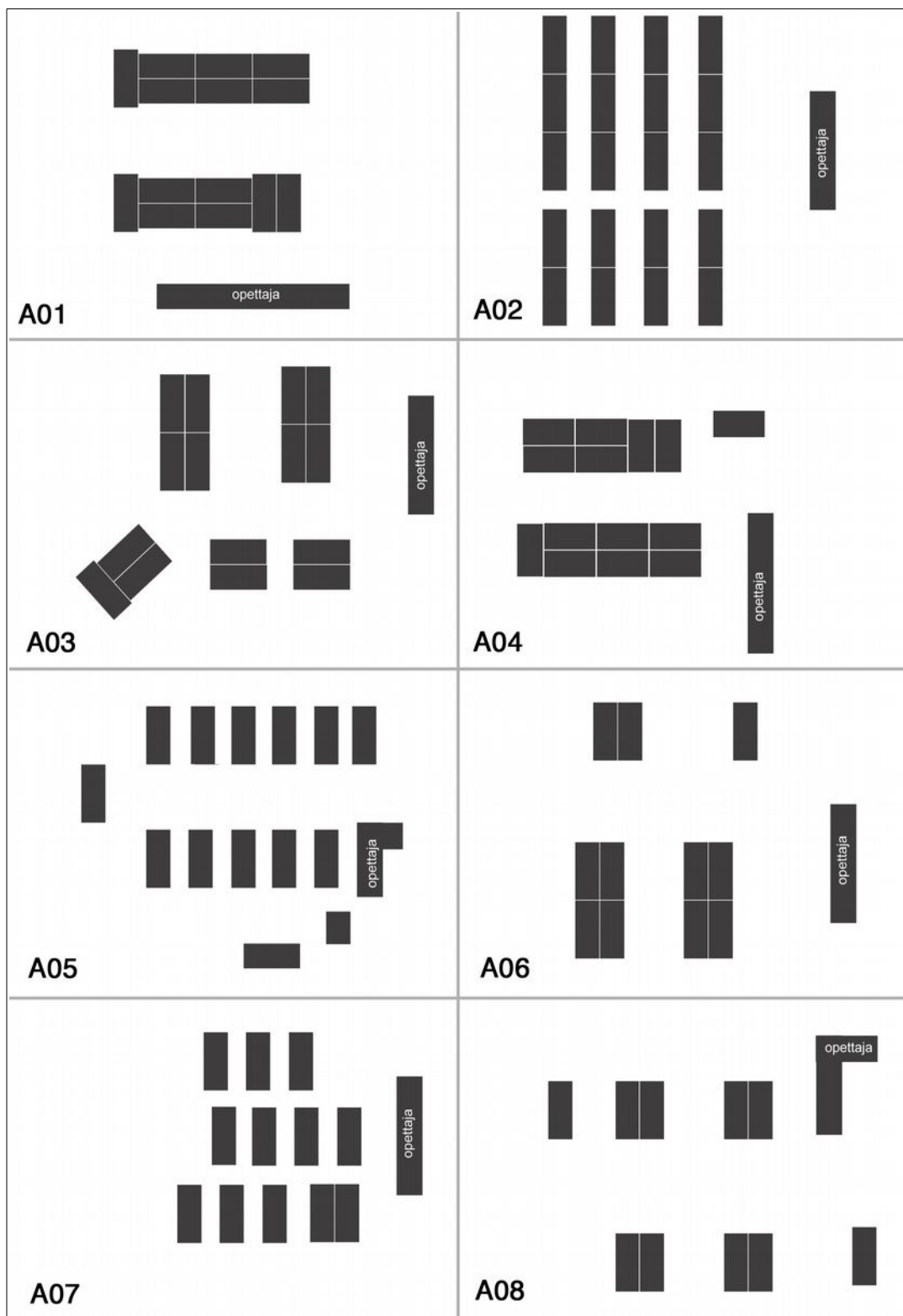
Alasuutari, Maarit & Alasuutari Pertti. 2015. Laadullisten menetelmien kurssi -luento 19.3.2015. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Paloniemi, Hannu. 2013. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet -kurssi, 12.2.2013. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

YLE. 2007. *Oppimisympäristöt käyttöön!: osa 2/6: Koulurakennus inspiroi oppimaan*. <<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/09/26/oppimisymparistot-kayttoon>>. (viitattu 17.8.2015).

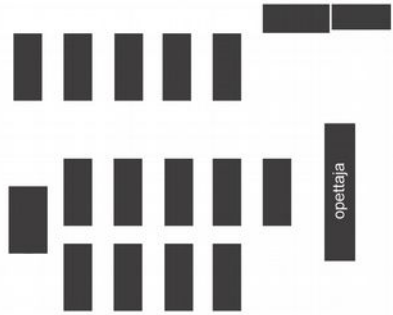
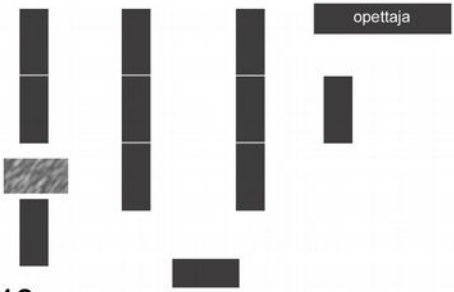
Liite

Aineiston kuvataideluokkien työpistejärjestykset.



(jatkuu)

(jatkuu)

<p>A09</p> 	<p>A10</p> 
<p>A11</p> 