

Miksi oppimisympäristö muuttui oppimaisemaksi?

Päivi Granö

Johdanto

Kouluja, yliopistoja ja muita tiloja, jotka tunnustetaan oppimisen paikoiksi, voidaan kutsua institutionaalisiksi oppimisympäristöiksi. Oppimisympäristö (learning environment) on vakiintunut käsite kasvatustieteiden tutkimuksessa, koulutuksen käytännöissä sekä tilojen suunnittelussa ja rakentamisessa. Brittiläisessä ja yhdysvaltalaisessa keskustelussa alkoi 2000-luvun alkupuolella näkyä yhä useammin käsite oppimaisema (learning landscape; ks. esim. Noyes, 2004). Käsite ilmaantui nopeasti myös suomalaisen pedagogiseen keskusteluun (esim. Kattilakoski, 2018). Koulutukselle suunniteltavat tilat saivat siten yläkäsitteeksi sanan maisema. Maisema ei kuitenkaan tarkoita vain oppimisen tiloja ja paikkoja, vaan se on keskeinen käsite myös opetuksen sisällöissä, menetelmissä ja toimintakulttuurissa.

Kun vakiintunut käsite alkaa muuttua toiseksi tai sen sisältöön nousee elementtejä, joille ei enää löydy vastaavuutta, nousee kysymys, mikä on muuttunut ja miksi. Tässä katsauksessa pohdin mikä ja millainen on maisema, jossa opitaan. Miksi oppiminen ei tapahdukaan enää pelkästään ympäristössä? Tarkastelunäkökulmana käsite maisema (ks. esim. Creswell, 2003) laajentaa oppimisympäristöön liittyvää tilallista keskustelua ja tarjoaa sellaisia kysymyksenasetteluja, joita kasvatustieteellisessä keskustelussa harvemmin esitetään.

Katsaus pohjautuu tutkimuskirjallisuuteen sekä muutamiin suunnittelijoiden ja konsulttien teksteihin. Lisäksi täydennän tekstiä havainnoilla vuonna 2019 valmistuneessa alakoulussa sekä vuonna 2024 valmistuneessa kampusrakennuksessa. Vierailu alakoulussa tapahtui alkukesällä 2022, jolloin koulussa ei ollut oppilaita. Lupa havainnointiin ja valokuvaukseen sekä lyhyt keskustelu muutaman paikalla olleen henkilökunnan edustajan kanssa sovittiin etukäteen sähköpostitse rehtorin kanssa. Keskustelut eivät olleet haastatteluja, vaan vapaamuotoisia lyhyitä kommentteja esittämiini havaintoihin. Katsaukseen liittyvät valokuvat ovat minun ottamiani.

Oppimisen ympäristöistä puhuttaessa liikutaan hyvin monella kentällä. Käsitteet oppimisen muodoista ja sisällöistä, lapsen kehityksestä, vuorovaikutuksesta, arkkitehtuurista, yhteiskuntasuunnittelusta, teknologiasta, tulevaisuudesta ja laajasti yhteiskunnasta ovat esimerkkejä niistä taustatekijöistä, joiden painotukset näkyvät koulutuksessa. Painotukset näyttäytyvät konkreettisesti myös siinä, miltä koulutukseen tarkoitetut tilat näyttävät ja tuntuvat. Laura Hirsto kokoaa kirjoituksessaan oppimisympäristötutkimuksen keskeiset suuntauksukset ja näkökulmat. Hänen mukaansa oppimisympäristöä ja oppi(mis)maisemaa tarkas-

tellaan voittopuolisesti oppimisteknologioiden ja digitaalisuuden näkökulmasta. Laajempi näkökulma löytyy sosiaalipsykologian ja kasvatussosiologian tutkimuksista, jolloin oppimisympäristö nähdään sosiaalisina vuorovaikutustilanteina. Hirsto (2022) toteaa, että tarkastelusta puuttuu lähes kokonaan systeeminen ja yhteiskunnallinen lähestyminen. Kasvatus on, kuten Värri (2018, s. 21) kirjoittaa, olennaisesti tulevaisuuteen ja päämääriin suuntautunut inhimillinen tehtävä. Sellaisena se on sidoksissa kulloisenkin yhteiskunnan merkityshorisonttiin, kuten länsimaisen elämänmuodon ihanteisiin, ideologisiin sitoumuksiin ja taloudellisiin päämääriin.

Oppimisympäristö muutoksessa

Suppeimman määritelmän mukaan oppimisympäristö tarkoittaa huonetiloja, kuten luokkia, auditorioita, luentosaleja sekä tiettyjen opetussisältöjen edellyttämiä tilaratkaisuja välineineen. Laajempi, esimerkiksi suomalaisen perusasteen ja toisen asteen opetussuunnitelmissa esiintyvä vakiintunut määritelmä sisältää oppimisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Ajatellaan että oppimista voi tapahtua rakennuksessa, ulkona ja vapaa-ajalla eli missä tahansa ja milloin tahansa. Ympäristö voi olla fyysinen tai virtuaalinen. Olennaista laajentuneessa määritelmässä on kuitenkin erilaisten fyysisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen sekä oppimisen toimiva keskinäinen dialogi (Kattilakoski, 2018, s. 20–21; Kokko & Hirsto, 2021). Asetuksen mukaan oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta (Valtioneuvoston asetus (422/2012) 4§).

Osittain oppimaisemakeskustelun kanssa samanaikaisesti, mutta myös useita vuosikymmeniä aikaisemmin, koulutilojen suunnittelussa on käytetty käsitettä avoin oppimisympäristö (open-plan). Esimerkiksi Tanskassa on jo 1970-luvulta alkaen rakennettu arkkitehtuuriltaan avoimia koulutiloja. Suunnittelun lähtökohta on ollut painotetusti pedagoginen (Rosén Rasmussen, 2021). Kun oppimisympäristökeskusteluun tulee mukaan sana oppimaisema, perustelut löytyvät erityisesti teknologian kehityksestä sekä oppimiskäsityksen muutoksesta. Oppimisen paikat tarkoittavat myös koulun ulkopuolisia paikkoja, kuten erilaisia sosiaalisia ja institutionaalisia toimintaympäristöjä. Maisemaan mahtuvat fyysisten tilojen lisäksi virtuaaliset tilat, joissa on teknologian avulla mahdollista olla yhteydessä minne tahansa maapallolla. Oppilaiden oma aktiivisuus voi siten rakentaa vuorovaikutteisia tilanteita, jotka ikään kuin avautuvat laajana sosiaalisena ja tilallisena maisemana. Ympäristöstä tulee tarjouma, josta valita. On selvä, että taustalla ovat käsitykset opettajan muutuneesta roolista, koulujen toimintakulttuurista sekä suuntautumisesta kohti globaalia työelämää (Backman *ym.*, 2018; Kattilakoski, 2018; Kurttila & Lang, 2013; Noyes, 2004; Sandström & Nevgi, 2020). Harrison ja Hutton (2014), jotka toimivat sekä tutkimuksen että tilakonsultoinnin kentällä, korostavat oppimaisema-ajattelun ajankohtaisuutta nimenomaan uusien kampustilojen rakentamisvaiheessa. Heidän mielestään vanhat koulutuksen tilat eivät enää vastaa työelämän muutoksia. Tila-ajattelun tulisi muuttua kohti oppivaa yhteiskuntaa, ja erityisesti tilojen integroinnin tulisi painottua ensin perusasteella, sitten yliopistoissa ja työelämässä ja lopulta koko kulttuurissa (Harrison & Hutton, 2014, s. 1–3).

Muutokset ovat herättäneet myös runsaasti kritiikkiä (ks. esim. Neary & Sanders, 2011). Maiseman olemukseen liittyvä käsite avoimesta näkymästä löytyy sekä tilojen suunnittelu-
puheesta että uusien oppimisympäristöjen kritiikistä. Avoin ympäristö tuomitaan rajattomaksi, ihmisen toimintaa ohjaamattomaksi, turvattomaksi ja hallitsemattomaksi. Esimerkiksi psykologian emeritaprofessori Liisa Keltikangas-Järvinen (2023) ottaa poleemisesti-
kin kantaa: ”Oppimisympäristöistä on tullut arkkitehtuurisia projekteja, joissa tilojen näyt-

tävyys tai muunneltavuus ovat itseisarvoja ilman ajatusta, miten ne sopivat lapsen aivoihin tai kehitysvaiheeseen.” Uudet oppimisympäristöt ovat hänen mukaansa tiloja, joissa lapsen on taisteltava paikasta joka päivä ja jatkuvasti.

Näkökulmia oppivan ihmisen paikkasuhteesta

Tieteessä on erilaisia laajempien ajattelutapojen, paradigmojen, käännteitä, jotka vaikuttavat myös oppimisen tilojen näkemyksiin. Tilallinen käänne, joka alkoi vaikuttaa tutkimuksessa 1990-luvulta alkaen, korostaa esimerkiksi ihmisten monipaikkaisuutta, sitoutumattomuutta johonkin paikkaan ja yleisesti liikkuvuutta (Sheller & Urry, 2006; ks. myös Maplas, 2012). Pedagogiikassa tilallinen käänne liittyy kriittiseen pedagogiikkaan, jossa pohditaan ihmisen ja tilan vuorovaikutusta sekä kyseenalaistetaan koulutuksen rajoittuneet fyysiset ja sosiaaliset tilat. Maisema on koulutuksen tilannesidonnaisuutta pohtineen Kitchensin (2009) mukaan prosessi, jota sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset muokkaavat ja luovat. Leikki ja taide ovat myös mukana tässä prosessissa.

Itse asiassa oppimaiseman tutkimus- ja suunnittelupuhe on ihmistä etäännyttävää. Se ei anna muokkaamisoikeutta yksilöille vaan toimii paremminkin reaktiona muutoksiin. Tai jopa pakottaa muutoksiin, kuten muunneltavat ja joustavat tilat ehdottavat käyttäjälleen. Autonomisen yksilön ihanne ilmenee peruskoulukasvatuksessa. Sitä on elinikäisen oppimisen vaatimus ja teknologinen imperatiivi, pakko omaksua uusin teknologia. (Värri, 2008, s. 43, 85.) Grosz (1995, s.92–93, 99) löytää historiallisen vastaavuuden tilan esittämisen ja yksilön itsensä esittämisen välillä. Joten mikäli yksilö esittää itsensä monipaikkaiseksi, itseohjautuvaksi, vapaasti valitsevaksi ja virtuaalituloissa toimivaksi, niin miksei sitten tilakin esitä samoja ominaisuuksia. Oppimisympäristöjen muutoksen tarpeet kohti oppimaisemaa liittyvät tarpeeseen luoda tiloja niin kutsuttujen 21. vuosisadan kompetenssien syntymiselle. Carvalhon ja kumppanien (2020) mukaan nämä kansainvälisesti määritellyt tiedot ja taidot sisältävät muun muassa kommunikaation, luovuuden ja kriittisen teknologian käyttäjän, joka on osallinen tiedon tuottamiseen. Kyse on globaalista muutoksesta, vaikka tulkinnat vaihtelevat paikallisesti. Grosz (1995, 135–136) kysyy kiinnostavan kysymyksen: voiko arkkitehtuuria ajatella toisin, voiko arkkitehtuuri tulla joksikin muuksi kuin se on? Joten retorisesti voisi kysyä, miksi muuksi koulu on tullut silloin kun se on muuttunut oppimaisemaksi.

Oppimaisema ideologiana

Sanana oppimaisema on ideologinen. Sen synty paljastaa koulutuksen taloudelliset kytkökset ja tavoitteet. Se tuo myös kansanterveysnäkökulman koulutukseen tarjotessaan liikkumiseen tiloja ja välineitä. Oppimaisema yhdistää kaupunkisuunnittelun ja käyttäytymistieteen. Se voi myös kutsua yhteisöä käyttämään tiloja. Koulu on siten muutakin kuin tietyn ikäluokan oppimisen paikka. Bustamante kirjoittajakollegoineen (2018) kutsuu tällaista kaupunkimaista tilaa parkopolikseksi, inhimillisten mittasuhteiden leikkipaikaksi. Oppimaisema on silloin paikka, joka tuottaa kohtaamisia keksimisen ja ajattelun tiloissa. Ideaalitilanteessa yhteisö kokisi omistavansa oppimaiseman (ks. kuva 4).

Toisaalta, kuten kampusten oppimaisemien suunnittelua ja konsultointia edustava Dugdale kumppaneineen (2009) korostaa, tulevaisuuden toiminnat ovat tärkeämpiä kuin tilat. Oppiminen on kokemus, jolle tulee tarjota vaihtelevia ja monipuolisia maisemia. Tilat ja tiloissa tapahtuva toiminta ovat sulautuvaa virtuaalituloa sekä ajallisesti että paikallisesti.

Oppiminen on sosiaalinen kokemus, jota tila tukee ja joka joustaa toimintojen tarpeiden mukaisesti, joten ajan tai paikan ei tulisi rajoittaa oppimaiseman käyttöä. Tilojen tulee olla saavutettavissa kaikkina vuorokauden ja vuoden aikoina, toteavat edellä mainitut tilasuunnittelun asiantuntijat. Tällainen ajatus oppimaisemasta perustuu tehokkuuden lisäämiseen.

Kriittisemmin oppimaiseman yhteisöllisyyteen suhtautuvat esimerkiksi brittiläistä korkeakoulutusta tutkivat Neary ja Sanders (2011). He tarkentavat, että oppimaiseman käsite esiintyy erityisen vahvasti yliopistojen kampussuunnittelussa. Korkeakoulutuksen kaupallistuminen näkyy kampusten visuaalisessa esittämisessä. Suunnittelu perustellaan pedagogisella puheella. Rakennukseen liitetään määritelmiä siitä, miten tilat kytkeytyvät opetussuunnitelmaan, opiskelijoiden motivaatioon ja turvallisuuteen. Tilojen tulee olla läpinäkyviä, muuteltavia, avautuvia ja niiden tulee tukea sosiaalisia suhteita ja joustavia aikatauluja. Oppimaiseman tavoitteena on tehokkuus, laajentuminen, kilpailullisuus, taloudellisuus ja innovatiivisuus. Tilasuunnittelu ja digitaalisuus mahdollistavat älykkäiden, luovien, vapaasti muotoutuvien, liikkeessä olevien ja kansainvälisten yhteisöjen syntyä.

Tutkijoiden (Backman ym., 2019; Neary & Sanders, 2011; Worthington, 2011) mukaan tällainen palvelumallijohtoinen oppimaisemasuunnittelu on herättänyt kritiikkiä ja kitkaa akateemisessa henkilöstössä. Puhe siitä, että tilat tukisivat oppimista ja tutkimusta akateemisella tasolla on tyhjää, koska asiasta ei ole oikeastaan mitään tutkimusnäyttöä. Tutkimustietoa on varsin vähän esimerkiksi siitä, millaiset tilat olisivat parhaita eri oppiaineissa ja tieteissä tai millaisia ovat opiskelijoiden kokemukset oppimaisemista. Suunnittelun taustalla voidaan kuitenkin nähdä tieteen paradigmojen muutoksia. Esimerkiksi kun tavoitteina ovat tieteidenvälisyys ja monitieteisyys, niiden tulisi näkyä myös oppimaiseman suunnittelussa. Tai kun tavoitteena on nopea ja vapaamuotoinen ideointi, jonka toivotaan johtavan uusiin innovaatioihin, tilojen olisi mahdollistettava tällainen toiminta. Avautuvaksi ja joustavaksi suunniteltu tila on siten myös visuaalinen esitys instituution arvoista ja identiteetistä. Oppimaiseman käsitteisiin liittyvät esimerkiksi joustava tila (flexi-space), hetkellisen kohtaamisen tila tai tarvetila (just in time -space) ja koulutusideologian paljastava ydintila (core-space).

Vahvinta tukea oppimaisemakonseptille löytyykin yliopistoista. Esimerkiksi lääketieteen opetuksessa oppimaisema nähdään tapana yhdistää erilaiset oppimistilanteet ja teknologia sekä sitouttaa hallinto ja yliopiston ulkopuolinen ammattiyhteisö. Oppimaisemakonsepti vastaa paremmin lääketieteellisen koulutuksen opetussuunnitelmien muutoksia (Nordquist & Laing, 2015). Samoin opettajankoulutuksen taidekasvatuksen kontekstissa joustavat tilat ja tarvetilat ovat toimivia oppimisympäristöjä, kuten Niinistö (2020) toteaa. Hän käyttää taideoppimisen ympäristöistä yleisemmin käsitettä autenttinen oppimisympäristö. Tällaiset oppimisympäristöt ovat erityisen antoisia tarveorientoituneissa tilanteissa, joissa toimitaan kohti yhteisesti sovittua taiteellista päämäärää. Neary ja muut (2010) esittelevät kaksitoista Britannian oppimaisemakonseptia toteuttanutta yliopistokampusta. He kuvailevat oppimisympäristöjen ja oppimisen strategioiden lisäksi rakennusten visuaalisuutta ja sijoittumista ympäristöönsä. Kampukset ovat massiivisia maamerkkejä, jotka jo olemuksellaan julistavat tulevaisuutta, teknologiaa ja opiskelun avoimuutta. Samalla ne rakentavat sijaintipaikkakuntansa dynaamisuutta ilmaisevaa identiteettiä.

Oppimaisema vertauskuvana

Oppimaisemaa käytetään myös metaforisessa, vertauskuvallisessa, merkityksessä (Neary & Sanders, 2011). Yliopistomaailmassa oppimaiseman käsite liitetään toisaalta fyysisten ope-

tustilojen kehittämiseen, mutta se on myös metaforisesti paikka, joka mahdollistaa kansainvälisen, digitalisoituneen ja monitieteisen tutkimuksen (Dugdale, 2009; Neary & Sanders, 2011). Tutkijat, jotka tarkastelevat oppimiskokemuksia, nimittävät oppimaisemaa kehykseksi. Tällöin oppimaisema toimii tutkimuksessa käsitteellisenä mallina. Maisemavertaus laajentaa opiskelijoiden kokemusta ja oppimisprosessia, koska oppimiseen vaikuttaa lukuisia toisiinsa liittyviä, esimerkiksi koulutuksen ulkopuolisia, sosiaalisia tekijöitä (Hutchins Bieluch, 2020). Noyesin (2004) mukaan koko käsite on metafora, sillä koulutusjärjestelmää ei voi erottaa kulttuurisesta ja sosiaalisesta ympäristöstään. Maisema sinänsä on jo metafora, joka mahdollistaa puheen tilasta, paikasta ja ajasta. Se on myös laajentuva käsite, johon voi liittää ihmisiä, tapahtumia ja asioita. Esimerkiksi ilmasto on oppimaisemaan liitetty sana. Voidaan myös puhua oppimisilmastosta ja sen ”ilmastonmuutoksesta”. Ihmisen toiminta vaikuttaa tässä tapauksessa ilmastonmuutokseen esimerkiksi koulutuspolitiikan valinnoilla. Ilmasto sisältää myös makro- ja mikroilmastot. Avoin ympäristö yhdistetään positiiviseen koulun sosiaaliseen ilmastoon (Carvalho ym., 2020).

Kokonaisvaltaisesti oppimisen muutoksia käsittelevät tekstit käyttävät myös sanaa koulutuksen ekosysteemi (Carvalho ym., 2020). Samoin voidaan keskustella sijainnista ja rajoista, joilla viitataan sekä mitattaviin fyysisiin olosuhteisiin että abstraktiin tilaan (Noyes, 2004). Koulun sisälle voidaan ruotsalaisten oppimisympäristötutkijoiden mukaan rakentaa saaria (Rönnlund ym., 2021). Tilojen ja kalusteiden muunneltavuus mahdollistaa siten avoimen oppimaisemameren keskelle luotavat sosiaalista läheisyyttä ja turvaa tuovat saaret (ks. kuva 2). Jopa sana geologia sopii oppimaiseman metaforiin. Geologia on tällöin esimerkiksi opetussuunnitelma, perusta, jolle rakentaa (Noyes, 2004). Fyysinen maankuori voidaan nähdä myös taloudellisen kasvun esteenä, joka pitää tuhota, jotta voidaan tuottaa uusi materiaallinen ilmenemismuoto, esimerkiksi yliopiston kampusalue (Carvalho ym., 2020).

Oppimaiseman ja pedagogiikan suhde

Opettajat, kasvatustieteilijät ja koulutuksen suunnittelijat tarkastelevat oppimaisemaa opetussuunnitelmien, opetusmetodien ja koulutuspolitiikan näkökulmasta. Filosofi John Deweyn vaikutus oli nähtävissä jo 1960-luvun koulurakentamisessa. Deweyn ajatukset lapsen tarpeiden kunnioittamisesta näkyivät esimerkiksi yhteisten atriumtilojen suunnittelulla pitkien kapeiden käytävien sijaan (Rönnlund ym., 2021). Opetussuunnitelmien muutokset kertovat laajemmista yhteiskunnan muutoksista. Tasa-arvo, yhteisöllisyys, oppiaineiden välinen sisällöllinen integrointi, konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppija rakentaa aktiivisesti tietoa sekä erityisesti digitaalisuus ja laajentuneet verkostot edellyttävät myös oppimisen tiloilta ja ympäristöiltä muutoksia (Mäkelä & Leinonen, 2021; Rönnlund ym., 2021; Sandström & Nevgi, 2020).

Tilojen ja vallan suhde on tasa-arvotavoitteista huolimatta koulutuksen yhteydessä ilmeinen. Ympäristöt viestivät monin tavoin valta-asemia. Kampusten rakennukset ja ympäristöt kertovat valtasuhteista. Cox tutkijakumppaneineen (2020) kysyy, kertooko opiskelijoiden tilankäyttö omistajuudesta sekä sen tuomasta vapaudesta ja voimaantumisesta. Tilojen tulisi kuulua kehoillisesti opiskelijoille ja myös koko yhteisölle, kuten esimerkiksi kirjastot kuuluvat kaikille. Korkeakouluopiskelijat tunnistavat tutkimuksen mukaan yliopiston tilojen hierarkisuuden, jossa opiskelija on alimpana (Sandström & Nevgi, 2020).

Koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta oppimaiseman tulee olla muunneltava ja joustava sekä mahdollistettava yhdessä oppiminen. Opettajan roolin muuttuminen oppimisen

ohjaajaksi ja yksin työskentelijästä yhteisopettajaksi asettaa tilojen suunnittelulle ja käytölle uusia vaatimuksia. Muunneltavuus, joustavuus, läpinäkyvyys ja rajattomuus ovat keskeisiä käsitteitä uusimmassa, erityisesti pohjoismaisessa oppimisympäristöjen suunnittelussa. (Rönnlund ym., 2021; Kuuskorpi & Cabellos, 2011.) Alamikkelä kollegoineen (2024) tarkastelee opettajan roolin muutosta yhden kalusteen kautta. Sohva on yhä useammin nähtävä huonekalu suomalaisessa koulussa. Paitsi että sohva kertoo oppilaan itseohjautuvuuden lisääntymisestä, siihen mahtuu fyysisesti ja myös sosiaalisesti monta lasta, työskentelemään rennosti yhdessä. Kun oppija on autonominen ja itseohjautuva, tilojen tulisi tukea tällaista orientaatiota. Rönnlund kumppaneineen (2021) toteaa kuitenkin, että tällainen puhe on tyypillistä ylemmille tahoille kuten arkkitehdeille, suunnittelijoille ja koulunjohtajille. Vastakkaiset mielipiteet korostavat itseohjautuvuuden sijaan turvallisuutta, rajoja ja kontrollia.

Woolner ja Stadle-Altman (2021) varoittavat, että tiloista puhuminen sisältää ansan. Heidän mukaansa tilojen muuntaminen ei muuta automaattisesti opetuksen käytäntöjä, eikä voida ajatella, että koulutilat olisivat vastuussa sosiaalisista muutoksista. Tutkijat muistuttavat de Certeau (1988) käsityksistä siitä, että tila muuttuu psykologisen ja fyysisen aistikkemuksen tasolla inhimilliseksi paikaksi vain toiminnan kautta. Tilalla on vaikutus ihmiseen ja ihmisellä on vaikutus tilaan sekä muihin ihmisiin (ks. myös Grosz, 1995, 92–93). Oppimaiseman pitäisi tarjota pienellekin lapselle mahdollisuuden ottaa tila omaksi. Oppimisympäristöjen mahdollisuuksia luovuuteen tutkineet Dan Davies kollegoineen (2011) toteaa kuitenkin, että lapset kokevat omakseen vain koulujen ulkotilat.

Oppimaisema kokemuksena

Peruskoulun opetussuunnitelmassa todetaan, että kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat oppimisen kannalta olennaisia (Opetushallitus, 2014). Myös yliopistojen kampusten suunnittelussa olisi otettava huomioon, että kaikki ajattelu ja siten myös oppiminen on kehollista. Keskusteluun on siten tullut fenomenologinen näkökulma. Oppimaisema ei ole vain fyysinen tila, vaan se on myös monenlaisia ja monimuotoisia sosiaalisia verkostoja sekä analogista ja digitaalista toimintaa ja toimijoita. Eri oppimistehtävien aikana tiloissa liikkuva ihminen toteuttaa oppimisen kehollisuutta. Digitaalisuus ei syrjäytä fyysisistä tilaa, vaan tuo erilaisia liikettä maisemaan. Tutkijoiden mukaan juuri tämä dynaaminen ja monimuotoinen virtuaalinen laajeneminen muuttaa oppimisympäristön oppimaisemaksi (Cox ym., 2020). Perinteiset koulujen tilat linkittyvät tiettyyn oppimiseen. Esimerkiksi liikuntasali tuottaa erilaisia kehollisia kokemuksia kuin matematiikan luokka.

Oppimaisema tulisi Thomasin (2010) mukaan nähdä kuitenkin täysin uusin käsittein 21. vuosisadan oppimistavoitteiden näkökulmista; avautuvana, aina uudelleen määriteltävänä, rohkeana, energisoivana ja luovuutta inspiroivana. Perusteluna on tulevaisuuden työelämän edellyttämät ajattelun taidot yhä monimutkaisemmissa ympäristöissä. Käsitys oppimisen sitoutumisesta paikkaan kehollisena kokemuksena eli situaationa on vaikeasti yhdistettävä edellä luoteltujen 21. vuosisadan tavoitteiden näkökulmasta. Korkealentoiset tavoitteet tuntuvat irtoavan esimerkiksi erilaisten oppijoiden arkisista haasteista. Erityisesti kehityspsykologinen käsitys lapsesta kyseenalaistaa pienen lapsen mahdollisuudet toimia jatkuvan määrittelemättömyyden ja joustavuuden tiloissa (Keltikangas-Järvinen, 2023). Mäkelä ja Leinonen (2021) tutkivat 7–14-vuotiaiden suomalaisten ja espanjalaisten koululaisten käsityksiä hyvästä kouluympäristöstä. Toiveet kertovat turvallisuudentunteen tärkeydestä. Tulokset painottavat erityisesti sellaista tilasuunnittelua, joka mahdollistaa sosiaalisten suh-

teiden syntymisen ja tukemisen. Lapset korostavat kodikkuutta ja viihtyisyyttä, jota voidaan luoda kalusteilla, väreillä ja luonnon läsnäololla, kuten Mäkelä ja Leinonen tiivistävät tutkimustulokset. Oppimaiseman suunnittelijat ja koulutuksen tilakysymyksistä kirjoittavat mainitsevat harvoin käyttäjien kokemuksia. Miltä opetuksen kohteena olevista tai opetus-tehtävissä toimivista tuntuu viettää monta tuntia päivässä oppimaisemaideologian mukaisesti suunnitelluissa tiloissa.

Muutama vuosi sitten Raumalle valmistui alakoulu, jonka tila- ja kalustesuunnittelussa on noudatettu ainakin pääosin oppimisympäristön uutta muotoa, oppimaisemaa. Koulu on suunniteltu noin 550 oppilaalle. Tutustuin tiloihin ja keskustelin muutaman opettajan kanssa alkukesällä 2022. Uusi koulu on volyymiltaan suuri, rakennus jakautuu kolmeen siipeen, jotka yhdistyvät rakennuksen keskellä. Rakennuksen tunnistaa ulkoapäin julkiseksi instituutioksi, mutta myös kouluksi, joka viestii muuttuneita käsityksiä oppimisesta ja oppimisen järjestelyistä.

Suunnistaessani rakennuksen eri osissa keskustelin lyhyesti tapaamieni henkilöiden kanssa. He käyttivät tiloja kuvatessaan seuraavia käsitteitä: kortteli, tori, lasiseinä, avattava seinä ja käytävä sekä erottelivat tilat niiden värikoodien mukaisesti. Ulkotiloista puhuttaessa he kertoivat lähiympäristön aktiivisesta hyödyntämisestä opetuksessa ja totesivat joidenkin opettajien ”hurahtaneen metsään”. Kalusteista puhuessaan he korostivat muunneltavuutta, monipuolisuutta ja liikuteltavuutta. Koulun mittasuhteita ja opettajan työn liikkuvuutta kuvattiin maininnalla, että päivän aikana kertyy 8 000 askelta. Koska keskustelijat olivat opettamisen asiantuntijoita, he määrittivät tiloja niiden mahdollistavien sosiaalisten suhteiden kautta. Tilojen todettiin tukevan monipuolisen ja ajantasaisen pedagogiikan toteuttamista sekä lasten että opettajien näkökulmasta. (Havainnointimuistiinpanot 14.6.2022, Rauma.)



Kuva 1. Korttelin torille avattava lasiseinäinen luokkatila, jonka välineet ja kalusteet mahdollistavat erilaisia toimintoja. Kuva: Päivi Granö 2022.



Kuva 2. Sekä henkilöstön että oppilaiden tiloissa on muokattavia kalusteratkaisuja. Kuva: Päivi Granö, 2022.



Kuva 3. Lähimetsä ja ulkovaikeneistöä. Kuva: Päivi Granö, 2022.

Muunneltavat tilat ja kalusteet saavat myös kritiikkiä. Laurila ja Puputti (2021) havainnoivat pro gradu -tutkielmassaan alaluokkalaisten toimintaa eräessä uudessa joustavissa tilamahdollisuuksia tarjoavassa koulussa. Lasten tavarat olivat tilan reunoilla suljettavissa laatikoissa, sillä omaa tuolia tai pöytää heillä ei ollut. Liikuteltavien kalusteiden käyttö näytti omituiselta ja epäergonomiselta. Lapset istuivat kangaskuutioilla, jotka eivät tukeneet selkää. Kuution eteen he olivat siirtäneet pieniä työpöytiään, jotka olivat vain hieman istuinta korkeampia. Ylävartalo makasi pöydällä lapsen kirjoittaessa ja lukiessa. Alakoululaisen itseohjautuvuus ei vielä ole riittävää, jotta hän osaisi optimoida työskentelyasentonsa ja -paikkansa.



Kuva 4. Vuonna 2024 Raumalle valmistuneessa kampusrakennuksessa toimii yläkoulun lisäksi kansalaisopisto, musiikkiopisto, kuvataidekoulu sekä uimahalli kahvioineen. Rakennuksen ulkotilat on rakennettu leikin ja toiminnan paikoiksi. Kokonaisuus voi parhaimmillaan toteuttaa oppimaisemaan liitettyä parkopoloksen ideaa olemalla kaupungin asukkaille avoin ja monia toimintoja tarjoava tila. Kuva: Päivi Granö, 2024.

Lopuksi

Oppimisympäristön muutos oppimaisemaksi näyttää, miten monet yhteiskunnalliset keskustelut, tarpeet ja tavoitteet kohtaavat lapsen, nuoren ja opiskelijan päivittäisissä oppimisen paikoissa. Käyttätymistieteet kohtaavat kaupunkisuunnittelun, kalustesuunnittelu digitaalisen oppimisen, arkkitehtuuri markkinoinnin. Oppimaisema on, kuten maisema muutinkin käsitteenä, sopivan löyhä kuvamaan sitä mikä on näkyvää. Mutta myös sitä mikä on elettyä, koettua, käytäntöä ja erityisesti tulevaisuuden näkyjä. Oppimaisemapuheeseen voi liittyä taloudellisten intressien myötä myös epätarkoituksenmukaisuutta, jos esimerkiksi koulujen kalustetoimittajien annetaan ohjata pedagogisia tiloja (ks. esim. Alamikkelä ym., 2024).

On hyvä tiedostaa, että oppimaisemäkäsite ilmaantui 2000-luvun alussa erityisesti yhdysvaltalaiseen kampussuunnitteluun. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että oppimaisema vastaa varsin hyvin korkeakoulutuksen toimintakulttuurin vaatimuksiin. Sen käytännön toteutukset pienten lasten oppimisympäristöissä saattavat olla ongelmallisempia. Samoin tulisi pohdita onko oppimaisema käsitteenäkään sopiva, kun puhutaan alemmista kouluasteista, saati varhaiskasvatuksesta. Hirston kysymys oppimisympäristötutkimuksen systeemisestä näkökulmasta on aiheellinen. Maiseman metaforinen taso on erityisen ilmeinen, kun puhutaan oppimaisemasta. Opettaja, koulutussuunnittelija, kuntapäätätjä, markkinoija tai rakennuttaja voi sisällyttää oppimaiseman käsitteeseen oman mielikuvansa paikasta, jossa opitaan, kuten myös niistä oppimisen tavoista, joilla saavutetaan, toisinaan varsin hahmottomia tulevaisuuteen viittaavia tavoitteita. Oppimaisemassa elämänsä tärkeitä vuosia viettäviltä lapsilta ja opiskelijoilta kysytään harvemmin heidän kokemuksistaan (ks. esim. Mäkelä & Leinonen, 2021; Rosén Rasmussen, 2021) saati että he olisivat mukana suunnitteluprosessissa.

Käytetty aineisto

Havainnointimuistiinpanot Pohjoiskehän koulu, Rauma 14.6.2022. P. G. Keskustelujen ja kuvien tutkimuskäytöllä on kyseisten henkilöiden sähköpostilla annettu lupa. Muistiinpanot ovat kirjoittajan hallussa. <https://peda.net/rauma/koulut/pohjoiskeh%C3%A4nkoulu>

Kuvat

Kuva 1. *Pohjoiskehän koulu*, sisäkuva (2022). Rauma. Arkkitehtitoimisto Mikko Uotila Oy.

Kuva: Päivi Granö.

Kuva 2. *Pohjoiskehän koulu*, sisäkuva (2022). Rauma. Kuva: Päivi Granö.

Kuva 3. *Pohjoiskehän koulu*, ulkokuva (2022). Rauma. Kuva: Päivi Granö..

Kuva 4. *Karin kampus*, sisäkuva (2024). Rauma. Arkkitehti Jussi Palva. Kuva: Päivi Granö.

Kirjallisuus

Alamikkelä, K., Rautio, P. & Lanas, M. (2024). Relaxed and flexible – what (else) happens when sofas enter everyday lives of schools? *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 46(2), 263–275. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2407484>

Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mehmood, A. & Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education. Towards learning landscapes. *International*

- Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 139–156. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0109>
- Bustamante, A., S, Hassinger-Das, B. & Golinkoff, R.M. (2018). Science of Learning Meets Architectural Design. *Child Development Perspectives*, 13(1), 34–40. <https://doi.org/10.1111/cdep.12309>
- Carvalho, L., Nicholson, T., Yeoman, P. & Thibaut, P. (2020). Space matters. Framing the New Zealand's learning landscape. *Learning Environments Research*, 23, 307–329. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>
- Cox, A. M., Benson Marshall, M., Burnham, J. A. J., Care, L., Herrick, T., & Jones, M. (2020). Mapping the campus learning landscape. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(2), 149–167. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1788124>
- Creswell, T. (2003). Landscape and the Obliteration of Practise, Teoksessa K. Andersson, M. Domosh, S. Pile & N. Thrift (toim.), *Handbook of Cultural Geography*. SAGE reference (s. 269–282). <https://doi.org/10.4135/9781848608252.n18>
- Grosz, E. (1995). *Space, time and perversion. Essays on the politics of bodies*. Routledge.
- Davies, D., Jinda-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dugdale, S., Torino, R. & Felix, E. (2009). A Case Study in Master Planning the Learning Landscape Hub Concepts for the University of Buffalo. *Educause Quarterly*, 32(1). <https://er.educause.edu/articles/2009/3/a-case-study-in-master-planning-the-learning-landscape-hub-concepts-for-the-university-at-buffalo>
- Harrison, A. & Hutton, L. (2014). Introduction, Teoksessa A. Harrison & L. Hutton (toim.), *Design for Changing Educational Landscape* (s. 1–3). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203762653>
- Hirsto, L. (2022). Oppimisympäristöt tutkimuksen kohteena koulussa. Miten muuttuva maailma ja yhteiskunta on mukana? *Kasvatus*, 53(2), 200–202. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/115927/68939>
- Hutchins Bieluch, K., Sclafani, A., Bolger, Douglas, T. & Cox, M. (2021). Emergent learning outcomes from a complex learning landscape. *Environmental Education Research*, 27(10), 1467–1486. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1947985>
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2023). Miten koulutuksen mallimaasta tuli laskevien tulosten maa? *Seniorilääkäri*, 1, 14–18.
- Kitchens, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international. Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261. <https://doi.org/10.1080/00131940902910958>
- Kokko, A. K. & Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*, 24, 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Kurttila, P. & Lang, M. (2013). Rakennus toimintakulttuurin muuttajana. Teoksessa T. Heino (toim.), *Kokemukset kiertoön. Ideoita oppimisympäristöjen kehittämiseen* (s. 65–71). Oppaat ja käsikirjat 2013:8. Opetushallitus.
- Kuuskorpi, M. & Cabellos, González, N. (2011). The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, 11. <https://dx.doi.org/10.1787/5kg0lkz2d9f2-en>

- Laurila, I. & Puputti, A. (2021). *Uudet oppimisympäristöt ja niiden pedagoginen soveltuvuus alkuopetuksessa* [pro gradu- tutkielma, kasvatustiede, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202104019313>
- Malpas, J. (2012). Putting space in place. Philosophical topography and relational geography. *Environment and Planning D. Society and Space*, 30(2), 226–242. <https://doi.org/10.1068/d20810>
- Mäkelä, T. & Leinonen, T. (2021). Design Framework and Principles for Learning Environment C-Design. Synthesis from Literature and Three Empirical Studies. *Buildings*, 11(12), 581, 1–22. <https://doi.org/10.3390/buildings11120581>
- Neary, M. & Saunders, G. (2011). Leadership and Learning Landscapes. The Struggle for the Idea of the University. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 333–352. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00494.x>
- Neary, M., Harrison, A., Crellin, G., Parekh, N., Saunders, G., Duggan, F., Williams, S. & Austin, S. (2010). *Learning Landscapes in Higher Education 2010 Clearing pathways, making spaces, involving academics in the leadership, governance and management of academic spaces in higher education*. Centre for Educational Research and Development University of Lincoln. <https://core.ac.uk/download/pdf/42584036.pdf>
- Niinistö, H. (2021). *Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana* [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1>
- Nordquist, J. & Laing, A. (2015). Designing spaces for the networked learning landscape. *Medical Teacher*, 37(4), 337–343. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.1001349>
- Noyes, A. (2004). Learning landscapes. *British Educational Research Journal*, 30(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629956>
- Rosén Rasmussen, L. (2021). Building Pedagogies. A historical study of teachers’ spatial work in new school architecture. *Education Inquiry*, 12(3), 225–248. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1857495>
- Rönnlund, M., Bergström, P. & Tieva, Å. (2021). Tradition and innovation. Representations of a “good” learning environment among Swedish stakeholders involved in planning, (re)construction and renovation of school buildings. *Education Inquiry*, 12(3), 249–265. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1774239>
- Sandström, N. & Nevgi, A. (2020). From needs to deeds. Where is pedagogy in changing the working and learning environments on a university campus? *Journal of Corporate Real Estate*, 22(1), 1–20. <https://doi.org/10.1108/JCRE-01-2019-0003>
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning A. Economy and Space*, 38(2), 207–226. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Thomas, H. (2010). Learning spaces, learning environments and the dis”placement” of learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 502–511. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*, (422/2012) 4§. <https://data.finlex.fi/eli/sd/2012/422/ajantasa/2024-05-30/fin>
- Woolner P. & Stadler-Altman, U. (2021). Openness – flexibility – transition. Nordic prospects for changes in the school learning environment. *Education Inquiry*, 12(3), 301–310. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1957331>
- Worthington, J. (2010). Foreword. Teoksessa M. Neary, A. Harrison, G. Crellin, N. Parekh, G. Saunders, F. Duggan, S. Williams & S. Austin (toim.), *Learning Landscapes in Higher Education 2010. Clearing pathways, making spaces, involving academics in the*

Katsaus

leadership, governance and management of academic spaces in higher education (s. 6).
Centre for Educational Research and Development University of Lincoln. [https://
core.ac.uk/download/pdf/42584036.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/42584036.pdf)

Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Päivi Granö on professori ja emerita tutkija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hän on Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja Turun yliopiston maisemantutkimuksen dosentti.