

# KAUPUNKI ESTEETTISTEN KOKEMUSTEN PAIKKOINA

Arkkitehtuurikasvatuksen tarkastelua kokijakeskeisen ympäristöestetiikan näkökulmasta.

Laura Kärpänen

Pro gradu -tutkielma

Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Toukokuu 2014

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Kärpänen <u>Laura</u> Marleena	
Työn nimi – Title Kaupunki esteettisten kokemusten paikkoina. Arkkitehtuurikasvatuksen tarkastelua kokijakeskeisen ympäristöestetiikan näkökulmasta.	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu –tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 103+ liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä Pro Gradu tutkielmassa tarkastellaan arkkitehtuurikasvatusta kokijakeskeisen ympäristöestetiikan näkökulmasta. Lisäksi tuon esille humanistisen maantieteen ja ympäristöpsykologian näkökulmia aihealueen tarkastelussa. Hahmottelen yleistä kuvaa siitä, mitä Suomessa toteutettava arkkitehtuurikasvatus pitää sisällään. Tutkimus on laadullinen ja teorialähtöinen ja sen tavoitteena on tuoda arkkitehtuurikasvatukseen uudenlaista näkökulmaa, jossa rakennettua ympäristöä lähestytään kokijan näkökulmasta ja sen esteettisiä laatupiirteitä huomioiden. Tutkielmassa käsitellään paikan merkitystä kokijalle ja kokijan ja ympäristön vastavuoroista suhdetta muun muassa fenomenologisen ympäristöestetiikan näkökulmasta ja pohdin miten näitä esille nousevia huomioita voisi tuoda osaksi arkkitehtuurikasvatuksen käytäntöjä. Yhtenä lähtökohtana on Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia, jonka pohjalta rakennetun ympäristön kokemista tarkastellaan ruumiillisena kokemuksena.</p> <p>Teoreettisen aineiston lisäksi tuon esille havaintojani taiteen perusopetuksen parissa toteutetusta arkkitehtuurikasvatusprojektista, jonka sisältöjä tarkastelen valitsemastani kokemuksellisen ympäristöestetiikan näkökulmasta. Projektia koskevan aineiston olen koonnut ryhmähaastattelun avulla. Tutkimusaineistoa olen analysoinut teoriasta nousevan teemoittelun avulla. Keskeisiä teemoja, joiden kautta lähestyn aihealuetani ovat ympäristön esteettisen havaitsemisen moniaistisuus, havaitsijan ja ympäristön suhteen vastavuoroisuus sekä ihmisen identiteetin ja paikan välisen suhteen merkityksellisyys. Tutkielmassani yhdistyvät teoreettinen sisältö ja käytännönläheinen tarkastelu ja tuon esille, että ympäristöestetiikan käsitteet ja kokemuksellinen näkökulma rakennettuun ympäristöön ja sen esteettiseen tarkasteluun soveltuvat hyvin arkkitehtuurikasvatukseen. Esteettinen näkökulma sisältyy taiteen perusopetuksessa toteutettavan arkkitehtuurikasvatuksen opetuksen tavoitteisiin ja sisältöalueisiin. Kokijan ja hänen havaintojensa ja kokemustensa tuominen arkkitehtuurikasvatukseen lähtökohdaksi voi lisätä oppijan osallisuuden tunnetta ja syventää hänen ympäristösuhdettaan, millä voi olla kauaskantoisia merkityksiä. Tutkielma tuo esille, että kokijakeskeinen ympäristöestetiikka tarjoaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan ympäristöön ja voi näkökulmillaan rikastuttaa arkkitehtuurikasvatuksen opetusta.</p>	
Asiasanat –Keywords Arkkitehtuurikasvatus, kokijakeskeinen ympäristöestetiikka, rakennettu ympäristö, tila ja paikka, ympäristösuhde	
Säilytyspaikka – Depository Tutkielma löytyy digitaalisena versiona Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannasta	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	3
2.1 Tutkimusaineisto.....	4
2.2 Arkkitehtuurikasvatus-projekti C my city.....	5
2.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys .....	7
2.4 Kaupunkitutkimus.....	9
3. ARKKITEHTUURIKASVATUS.....	11
3.1 Arkkitehtuurikasvatus osana peruskoulujen kuvataidekasvatusta .....	13
3.2 Arkkitehtuurikasvatus taiteenperusopetuksessa.....	14
3.3 Kulttuurinen osallisuus .....	17
3.4 Kokemuksellisuus ympäristön tarkastelun lähtökohtana.....	20
4. YMPÄRISTÖ JA KOKIJA .....	24
4.1 Ympäristösuhde .....	26
4.2 Tila ja paikka.....	29
4.3 Paikan taju.....	34
4.4 Ympäristö elämismaailmana ja kokonaistaideteoksena.....	36
4.5 Ympäristön kokeminen ja aistit .....	38
4.6 Ympäristön esteettisyyden merkitys ja arvo .....	40
5. YMPÄRISTÖN ESTEETTINEN KOKEMINEN.....	42
5.1 Esteettinen havaitseminen.....	44
5.2 Esteettinen kokemus .....	46
5.3 Esteettisen kokemuksen neljä ulottuvuutta: aistillisuus, herkkyys, mielikuviutus ja arvottaminen .....	50
5.4 Kaupunkitila esteettisen tarkastelun kohteena .....	53
5.5 Arkkitehtuuri rakennustaiteena .....	55

5.6 Julkinen taide .....	60
6. C MY CITY-KONSEPTI .....	64
6.1 Projektin esittely .....	64
6.2 Projektin sisältöjen ja tavoitteiden tarkastelu .....	67
6.2.1 Valokuvaaminen ympäristön tarkastelun välineenä .....	72
6.2.2 Ympäristön äänimaisema .....	74
6.3 C my City projekti kokemuksellisen ympäristöestetiikan näkökulmasta .....	75
7. ARKKITEHTUURIKASVATUS JA YMPÄRISTÖESTETIIKKA KOHTAAVAT .....	78
7.1 Oppilaan elämismaailma ja ympäristösuhde arkkitehtuurikasvatuksen lähtökohtana.....	78
7.2 Esteettinen kokemus ja elämys arkkitehtuurikasvatuksessa .....	80
7.3 Rakennetun ympäristön esteettisen havaitsemisen moniaistisuus ja ruumiillisuus .....	85
7.4 Oppilaille merkityksellisten tilojen ja paikkojen huomiointi arkkitehtuurikasvatuksessa .....	89
8. POHDINTA.....	93
8.1 Teorian soveltaminen arkkitehtuurikasvatukseen .....	93
8.2 Kehittämissideoita arkkitehtuurikasvatukseen fenomenologisen ympäristöestetiikan pohjalta.....	97
9. LOPUKSI.....	101

**LIITE 1** Haastattelu 15.9.2011

**LIITE 2** Haastattelu 1.12.2011

# 1. JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani aiheena on rakennetun ympäristön esteettinen kokeminen ja tarkastelu osana lasten ja nuorten arkkitehtuurikasvatusta. Arkkitehtuurikasvatuksessa kaupunkitila näyttäytyy paitsi kaupunkilaisten asuinpaikkana, kotina ja elämysympäristönä, myös oppimisympäristönä ja erilaisina esteettisten kokemusten paikkoina. Kaupunki on täynnä kiinnostavia mahdollisuuksia esteettisille elämyksille ja kokemuksille, jos vain pysähtyy katsomaan ympärilleen. Emme yleensä tarkastele päivittäistä ympäristöämme esteettisesti, ennen kuin jokin siinä muuttuu tai herättää meidät katsomaan sitä toisin. Tutkielmani tarkoituksena on pohtia, minkälaisista näkökulmista rakennettua ympäristöä voidaan arkkitehtuurikasvatuksen kontekstissa tarkastella ja voisivatko ympäristöestetiikan kokijakeskeiset lähestymistavat tuoda uusia tarkastelukulmia ja ideoita arkkitehtuurikasvatukseen.

Arkkitehtuurikasvatus pitää sisällään ympäristökasvatuksellisia ja -esteettisiä sisältöjä. Tässä tutkielmassa päähuomio on kiinnittynyt erityisesti ympäristöesteettisiin puoliin. Ympäristöestetiikan kautta tarkasteltuna arkkitehtuurikasvatuksesta nousee kiinnostavaksi rakennetun ympäristön ja kokijan vuorovaikutteinen suhde ja erityisesti paikan ja tilan fenomenologinen kokeminen. Olen nostanut tarkastelun keskiöön myös esteettisen kokemuksen käsitteen, jota tarkastelen mm. Maurice Merleau-Pontyn fenomenologian sekä John Deweyn pragmatistisen estetiikan kautta. Tarkastelen aihealuetta pääasiassa teorialähtöisesti, mutta tuon esille yhden käytännön esimerkin arkkitehtuurikasvatuksesta esittelemällä helsinkiläisen Arkkitehtuurikoulu Arkin ja heidän yhteistyökumppaneidensa toteuttamaa *C my City* -projektia. Projektissa oppilaat tarkastelivat rakennettua ympäristöä ja tallensivat erilaisin audiovisuaalisin välinein itselleen merkityksellisiä ja omasta mielestään kiinnostavia paikkoja Helsingistä. Peilaan ympäristöestetiikan teoriasta esille nostamiani teemoja projektin sisältöihin ja tavoitteisiin.

Lapset havainnoivat ympäristöään omasta kokemusmaailmastaan käsin, kokonaisvaltaisesti ja moniaistisesti. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan innostaa lapsia katsomaan ja arvioimaan ympäristöään esteettisesti sekä herättää heidät huomaamaan omat vaikutusmahdollisuutensa

oman ympäristönsä viihtyvyyteen ja esteettisyyteen. Taiteellisen toiminnan keinoin lapset ja nuoret voivat tarkastella ja ilmaista kokemuksiaan ja ajatuksiaan ympäristöstään ja samalla voidaan vahvistaa heidän ympäristösuhdettaan ja kulttuurista osallisuuttaan. Taidelähtöiset menetelmät tukevat lapsen oppimista ja taiteen avulla kokemuksia voi työstää rakentavasti, sillä ympäristökokemuksia voi olla vaikea sanallistaa. Ympäristösuhteen tukemisella voi olla kauaskantoisia merkityksiä ja erityisesti lapsuuden ympäristökokemukset vaikuttavat ihmisen ympäristöön liittyviin käsityksiin ja arvostuksiin.

Tutkielmani teoreettinen osuus käsittelee rakennetun ympäristön esteettistä havaitsemista ja kokemista sekä paikan ja tilan merkitystä, joita tarkastelen ympäristöestetiikan, ympäristöpsykologian sekä humanistisen maantieteen näkökulmista. Lähestymistapani aihealueeseen on pohdiskeleva ja eri näkökulmia yhdistelevä. Tutkielmani taustalla on nähtävillä käsitykseni siitä, että kokijakeskeinen ympäristöestetiikka tarjoaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan ympäristöön ja voi näkökulmillaan rikastuttaa arkkitehtuurikasvatuksen opetusta. Tutkielmani painopiste on urbaanin, rakennetun ympäristön tarkastelussa koettuina ja elettyinä paikkoina. Esteettiset kokemukset eivät rajoitu vain taideteoksiin, vaan myös ympäristö ja arkiset asiat voivat saada meissä aikaan esteettisiä kokemuksia. Tutkimuksessani korostuu näkökulma, jossa ympäristö nähdään vuorovaikutteisena ja kompleksisena. Pyrin tuomaan esille, että sillä on paljon merkitystä millaisessa ympäristössä elämme. Voimme itse vaikuttaa ympäristömme viihtyvyyteen ja nähdä ympäristömme uudella tavalla eri näkökulmista tarkasteltuna. Taidekasvatuksella, ympäristökasvatuksella ja arkkitehtuurikasvatuksella voidaan tukea lasten ympäristösuhteen muotoutumista, mikä on tärkeää, jos haluamme toteuttaa kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta ja tätä voidaan edistää muun muassa lasten elämysympäristön esteettisen tarkastelun avulla. Mielestäni tänä päivänä kasvatuksen tulisi pohjautua kestävästä kasvatuksesta periaatteisiin ja sen vuoksi tuon tutkielmassani lyhyesti esille mitä kestävästä kasvatuksesta voi toteuttaa arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä. Jokaisen kansalaisen velvollisuus on välittää ympäristöstään ja tänä päivänä kenties enemmän kuin koskaan aiemmin. Arkkitehtuurikasvatus on kiinnostava ja melko nuori taidekasvatuksen osa-alue, jota ei ole vielä kovinkaan paljon tutkittu, joten aihealueen tutkimukselle on tilaa.

## 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkielmani aihe on muotoutunut useista erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Kokijakeskeinen ympäristöestetiikka muodostaa työni teoreettisen perustan, mutta muutoin tutkielmani lähtökohdat ovat pikemminkin monitieteiset. Seuraavaksi kerron lyhyesti mistä tutkimukseni sai alkunsa ja minkälaisiin tutkimustraditioihin se kiinnittyy ympäristöestetiikan lisäksi.

Tutkielmani edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimussuuntausta. Laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti. Tarkastelen arkkitehtuurikasvatuksen sisältöalueita kokijakeskeisen ympäristöestetiikan näkökulmasta ja tutkimustehtävänäni on arkkitehtuurin opetusta kehittävä päämäärä. Lähestymistapani aihealueeseen on melko käytännönläheinen, vaikka kyseessä onkin teorialähtöinen tutkimus. Määrittelen arkkitehtuurikasvatuksen taidekasvatukseksi, jonka opetuksen lähtökohtana on rakennettu ympäristö. Taiteen perusopetuksen arkkitehtuurikasvatuksen laajan oppimäärän opetus suunnitelman perusteissa (2002) tulee selvästi esille ympäristöestetiisiä ja kokijakeskeisiä sisältöalueita suhteessa rakennettuun ympäristöön. Nostan ympäristöestetiikan teoriasta teemoja, jotka mielestäni liittyvät ympäristön esteettiseen kokemiseen ja tarkasteluun ja näiden teemojen kautta pohdin arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita tutkielman viimeisissä luvuissa. Teorialähtöisyys tarkoittaa tämän tutkielman kohdalla sitä, että valitsemani teemat nousevat teorian ja aiemman tutkimuksen pohjalta ja aineiston analysointimenetelmänä olen käyttänyt teemoittelua.

Tutkielmassa sovellan ympäristöestetiikan käsitteitä ja teemoja käytännön arkkitehtuurikasvatukseen ja pohdin, miten ne kohtaavat toisensa. Tutkielmani on kaksiosainen, sillä ensin pohdin valitsemani teorian valossa ympäristön esteettistä kokemista ja tarkastelua sekä paikan merkitystä kokijalleen ja toiseksi tarkastelen teoriasta esiin tuomiini näkökulmien valossa arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä, tavoitteita ja toteutumista käytännössä. Ensimmäisellä tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään minkälaisia näkökulmia ja lähestymistapoja arkkitehtuurikasvatuksessa on ympäristön esteettiseen tarkasteluun liittyen. Toisen tutkimuskysymykseni avulla etsin vastausta siihen, miten kokijakeskeisen ympäristöestetiikan näkökulmien avulla voisi kehittää arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä.

## 2.1 Tutkimusaineisto

Tutkielmani on teorialähtöinen tutkimus, jossa olen käyttänyt teoreettisen aineiston lisäksi myös empiirisiä aineistonkeruumenetelmiä: haastattelua ja havainnointia. Rakennetun ympäristön esteettinen tarkastelu ja kokeminen arkkitehtuurikasvatuksen kontekstissa muodostaa tutkielmani keskeisimmän sisällön ja teoreettinen aineistoni on rakentunut pääasiassa sen ympärille. Arkkitehtuurikasvatus lähtee liikkeelle oppilaan omista ympäristökokemuksista, joiden kautta hän tulkitsee ympäristöään, joten valitsemani kokijakeskeinen näkökulma aihealueeseen tuntui mielestäni sopivalta.

Aluksi luon yleiskuvan siitä, mitä arkkitehtuurikasvatus on ja missä sitä voi opiskella. Tarkasteluni kohteena on erityisesti lapsille ja nuorille suunnattu taiteen perusopetuksen parissa tarjottava arkkitehtuurikasvatus, jonka pääsisällön muodostaa perinteisesti rakentelu ja kolmiulotteinen työskentely. Tärkeänä arkkitehtuurikasvatuksen sisältönä pidän myös ympäristön esteettistä tarkastelua, koska rakennettu ympäristö ja sen tarkastelu, havainnointi ja arvottaminen on kaiken arkkitehtuurikasvatuksen keskiössä. Ympäristön havainnoinnin ja esteettisen tarkastelun kautta lapset oppivat myös kriittisiksi oman ympäristönsä arvioijiksi. Arkkitehtuuria ja rakennettua ympäristöä voidaan lähestyä useista eri näkökulmista ja tässä tutkielmassa olen valinnut kokijakeskeisen näkökulman. Pyrin etsimään vastausta siihen, miten arkkitehtuurikasvatuksessa huomioidaan lapsi ympäristön kokijana ja siihen, miten ympäristöestetiikan näkökulmien avulla voitaisiin kehittää arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä siten, että myös kokijakeskeinen näkökulma ympäristöön huomioitaisiin.

Tutustuin arkkitehtuurikasvatukseen keväällä 2011 pohtiessani sopivaa tutkimusaihetta. Kävin Arkkitehtuurikoulu Arkissa tutustumassa heidän kehittelemäänsä arkkitehtuurikasvatusprojektiin, joka kantoi nimeä C my City. Aluksi hankin tietoa projektista tarkoitukseni toteuttaa projektista tapaustutkimus ja sen vuoksi päädyin haastattelemaan Arkin opettajia Niina Hummelinia, Jenny Suhosta ja Sini Koivistoa sekä rehtori Pihla Meskasta. Tutkielmani tekeminen kuitenkin keskeytyi pitkäksi aikaa ja kun lopulta jatkoin sen tekemistä päädyin hieman toisenlaiseen, teorialähtöisempään lähestymistapaan. Vaikka tutkimustehtäväni muuttuikin, käytin aiemmin tekemiäni haastatteluja tutkimusaineiston osana ja aihealuetta taustoittavana materiaalina. Haastatteluissa olin kartoittanut yleisiä tietoja



arkkitehtuurikasvatuksesta ja projektista. Lisäksi havainnoin muutamaa oppituntia, joissa projektin parissa työskenneltiin. Haastatteluja on yhteensä kaksi ja molemmat on toteutettu syksyllä 2011, toinen alkusyksyllä ja toinen saman lukukauden lopussa. Haastattelut on jaettu perinteisesti strukturoimattomiin ja strukturoituihin haastatteluihin riippuen kysymysten valmiudesta ja sitovuudesta. Näiden kahden ääripään väliin sijoittuvat puolistrukturoidut haastattelut, joille on luonteenomaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Tämän tutkimuksen haastattelut ovat kerätty puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Jäsentelin ja muotoilin haastattelussa esittämäni kysymykset melko tarkasti etukäteen, mutta itse haastattelutilanne antoi mahdollisuuksia joustaa esimerkiksi kysymysten esittämisjärjestyksestä. Haastattelutilanteessa käytin etukäteen tekemääni haastattelurunkoa, mutta välillä poikkesin suunnittelemani etenemisjärjestyksestä, mikäli tilanteen luonteva eteneminen edellytti sitä. Toteutin opettajien haastattelut ryhmähaastatteluna, koska ajattelin sen kautta saavani aikaan vapaamuotoista ja rentoa keskustelua ja samalla minulla oli mahdollisuus saada tietoa projektista useilta henkilöiltä samanaikaisesti. Mielestäni ryhmähaastattelu sopi hyvin haastattelijeni luonteeseen. Kaikilla opettajilla oli erilaisia kokemuksia projektista, joten oli hedelmällistä keskustella projektista yhdessä. Nauhoitin haastattelut ja analysointia varten litteroin ne. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan vaikuttamatta haastateltavien vastauksiin ja olemaan johdattelematta heitä kysymyksilläni. Kerroin haastateltaville etukäteen haastattelun teemoista, kuten Tuomi & Sarajarvi (2002, 75) suosittelevat. Haastattelijien pohjalta olen kerännyt aineistoni projektista, jota käsittelen esimerkkinä käytännön arkkitehtuurikasvatuksesta, jossa on ympäristöesteettisiä piirteitä. Opetustuokioiden havainnoinnin avulla taustoitin itselleni sitä, miten arkkitehtuurikasvatusta käytännössä toteutetaan.

## **2.2 Arkkitehtuurikasvatus-projekti C my city**

Tutkimukseni lähtökohtana toimi *C my City* –projekti. Projektiin tutustuminen ja sen seuraaminen oli ensimmäinen kosketukseni arkkitehtuurikasvatukseen ja sen myötä aloin pohtia ympäristön esteettistä merkitystä ja kokemista laajemmin. Projekti tarjosi lapsille mahdollisuuden tarkastella kokemuksellisella ja toiminnallisella tavalla arkkitehtuuria ja rakennettua ympäristöä. Esittelen projektia esimerkkinä arkkitehtuurikasvatuksen parissa toteutetusta työskentelystä, johon liittyy ympäristön esteettistä tarkastelua ja havainnointia.

Muuten käsittelen työssäni arkkitehtuurikasvatusta yleisellä tasolla ja tarkastelen taiteen perusopetuksessa tarjottavan arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä ja lähestymistapoja rakennettuun ympäristöön.

Projektiin osallistuneet eri ikäiset lapset ja nuoret olivat arkkitehtuurin harrastajia ja heidän töistään koostettiin virtuaalinen sivusto *C my city Helsinki*<sup>1</sup>. Projektin tarkoituksena oli antaa oppilaille mahdollisuus tarkastella ympäristöään esteettisesti sekä arvottaa ja luoda merkityksiä ympäröivälle kaupungille. Projektissa ympäristön tarkastelu eroaa arkipäivän kokemisesta, koska siinä oppilaat tarkastelivat arkkitehtuuria tietoisesti esteettisesti arvioiden ja tallentaen eri tavoin. Pyrin ympäristöestetiikan teoriasta esille nostamieni ajatusten valossa esittelemään projektin kannalta keskeisiä käsitteitä, joita ovat mm. esteettinen havaitseminen ja kokeminen sekä paikka-käsite.

Kävin kahdella oppitunnilla Arkissa havainnoimassa projektin parissa työskentelyä pilottivaiheen jälkeen syksyllä 2011. Ensimmäisellä oppitunnilla lasten kanssa keskusteltiin siitä, miten projektia voitaisiin kehittää ja mitä parannusehdotuksia lapsilla oli C my City -sivuston suhteen. Toisella oppitunnilla lapset esittelivät tekemiään videoita, jotka he olivat kuvanneet itselleen merkityksellisessä tai itseään kiinnostavassa paikassa. Havainnointien avulla sain tutkielmalleni hyödyllistä tausta-aineistoa.

Arkkitehtuurikasvatus tuo tarkastelun keskiöön lapsikokijan ja opetuksessa painottuu lapsilähtöinen ajattelu. Pyrin selvittämään, miten rakennettua ympäristöä lähestytään lasten näkökulmasta arkkitehtuurikasvatuksessa. Lapset tulkitsevat ympäröivää maailmaa omien tiedollisten ja taidollisten valmiuksiensa ja aiempien kokemusten pohjalta. Taiteellinen toiminta antaa lapsille mahdollisuuden tarkastella ja ilmaista kokemuksiaan ja ajatuksiaan ympäristöstään. Kaikkea kokemaansa ei ole aina mahdollista sanallistaa, joten valokuvaus ja paikan tarkastelu toiminnan kautta auttavat lapsia tuomaan esille kokemustaan kaupunkitilasta ja itselleen merkityksellisistä paikoista.

---

<sup>1</sup> <http://cmycity.net/>

## 2.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Teorialähtöisyys tarkoittaa tutkielmassani sitä, että teemat, joiden valossa tarkastelen arkkitehtuurikasvatusta ovat lähtöisin pääasiassa kokijakeskeisestä tai fenomenologisesta ympäristöestetiikasta. Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat ympäristösuhde sekä tila- ja paikka-käsitteet. Kokijakeskeisen ympäristöestetiikan rinnalle olen tuonut ympäristöpsykologian ja humanistisen maantieteen näkökulmia aihealueeseen. Valitsemaani näkökulmaa voi kutsua kokijakeskeiseksi näkökulmaksi arkkitehtuurikasvatukseen. Lapsille merkityksellisiä paikkoja ja tiloja on tutkittu jonkin verran erityisesti humanistisen maantieteen ja ympäristöpsykologian tieteenaloilla. Suomessa ympäristöpsykologian alalla lasten ympäristösuhdetta ovat tutkineet mm. Marketta Kyttä, Kalevi Korpela ja Liisa Horelli. Kulttuurimaantieteen humanistiseksi kutsutun suuntauksen tutkimusalalla muun muassa Sirpa Tani ja Tuukka Haarni ovat tutkineet aihealuetta. Humanistisessa maantieteessä tarkastellaan nimenomaan yksilön paikkoihin ja tiloihin liittämiä merkityksiä ja kokemuksia. Suomessa on toteutettu viime vuosina useita lasten ja nuorten osallistumishankkeita ja -tutkimuksia (mm. Horelli & Vepsä 1995 ja Horelli, Kyttä & Kaaja 1998; Koskinen 1999, Greschel 2002). Näissä hankkeissa on painottunut lasten osallistuminen lähiympäristön ja erityisesti rakennetun ympäristön suunnitteluun. Horellin, Kytän ja Kaajan (1998) tutkimuksen *Lapset ympäristön ekoagentteina* mukaan lapset osoittautuivat kyvykkäiksi ympäristön arvioijiksi ja muokkaajiksi. (Koskinen 2004, 139.)

Tutkielmassani kaupungin ympäristöesteettiset merkitykset kytkeytyvät osaksi ihmisen paikkakokemusta. Ympäristön esteettisen tarkastelun kautta pohdintani kohteeksi nousee myös ihmisen paikkasuhde. Maantieteen piirissä paikkakokemuksia on tutkittu myös esteettiseltä kannalta ja esimerkiksi Anne Virtanen (2000) on tutkinut Turun esikaupunkialueiden eletyn ja koetun paikan ulottuvuutta asukkaiden näkökulmasta. Hän selvitti tutkimuksessaan asukkaiden suhdetta kotipaikkaansa ja tarkasteli asuinalueita niiden esteettisten ominaisuuksien perusteella. Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli saada näyttöä kestäväää kaupunkisuunnittelua varten, joten tutkimuksen lähtökohta oli erilainen kuin omassa tutkielmassani.

Tutkielmani teoriaosuus pohjautuu suurelta osin fenomenologisen ympäristöestetiikan näkemyksiin ympäristön kokemuksista ja merkityksestä. Edmund Husserlia (1859-1938)

pidetään fenomenologian perustajana ja hänen ajatuksensa ovat innoittaneet useita fenomenologeja hänen jälkeensä. Husserl oli kiinnostunut siitä, kuinka havainnoimme maailmaa. Fenomenologinen ympäristöestetiikka tuo ympäristön tarkastelun keskipisteeseen ympäristön esteettiseen kokemiseen ja merkitykseen liittyviä näkökulmia.

Ympäristöestetiikka tutkii Arnold Bearleantin mukaan ympäristön esteettistä kokemista ja arvoa ja pyrkii selvittämään muun muassa sitä, mitä ympäristö on, mitä ympäristön kokemisessa oikein koetaan, mitä on ympäristön esteettinen puoli ja minkälaisia arvoja ympäristössä on. (Bearleant 1995, 81). Aihealueen käsittelyn kannalta keskeiseksi muodostuvat kokijakeskeiset näkökulmat ympäristön esteettisestä havaitsemisesta ja kokemisesta. Sen lisäksi tuon tarkastelun kohteeksi naturalistista estetiikkaa edustavan Deweyn ajatuksia esteettisestä kokemuksesta. Merleau-Pontyn ruumiillisuuden fenomenologia tarjoaa kokijakeskeisiä näkökulmia suhteessa ympäristön havaitsemiseen. Von Bonsdorffin tutkimuksissa rakennettu ympäristö on ollut keskeinen aihe, joten hänen tutkimuksensa ovat myös merkittävässä osassa tutkielmani teoreettisessa osiossa. Hänen väitöskirjansa *The human habitat: aesthetic and axiological perspectives* käsittelee tekijöitä, jotka vaikuttavat elinympäristömme viihtyisyyteen ja kauneuteen ja hän tarkastelee aihettaan fenomenologisen estetiikan lähtökohdista. (von Bonsdorff 2002, 308-309). Anne-Mari Forss on tarkastellut fenomenologisista lähtökohdista paikka-käsitettä teoksessaan *Paikan estetiikka* (2007) ja tarkastelen joitakin hänen teoksessaan esille nostamiaan huomioita ihmisen paikkasuhteesta. (Forss 2007, 15-16.)

Fenomenologinen näkökulma edustaa uudempaa tapaa lähestyä rakennettua ympäristöä. Perinteisessä estetiikassa ja taidehistoriassa on rakennuksia tutkittu erillisinä taideobjekteina erillään niiden käyttäjistä ja kokijoista. 1990-luvulta lähtien on voimistunut kiinnostus moniulotteisen tilan tutkimiseen ja sen yhteydessä on puhuttu jopa "tilallisesta käänteestä". (Saarikangas 2006, 32-33.) Uudessa tilaan kohdistuvassa tutkimuksessa on kyseenalaistettu näkemys, että tila olisi merkitykseltään vain tyhjä, geometrinen tila ja ihmisen toiminnan tausta. Sen sijaan on tuotu esille näkökulma, jossa tila on elettyä tilaa, jonka merkityksen muodostavat ihmiset ja heidän aistimuksensa ja havaintonsa, jotka kumpuavat ajallisesta ja paikallisesta ympäristöstä. (Saarikangas 2006, 11-12.)

Kokijakeskeinen näkökulma ympäristöön kulkee punaisena lankana tutkielmassani. Tavoitteenani on tuoda esille erilaisia näkökulmia ympäristön esteettiseen tarkasteluun ja kokemiseen. Fenomenologisen ympäristöestetiikan keskeisiä teemoja ovat muun muassa ympäristön esteettisen havaitsemisen moniaistisuus, havaitsijan ja ympäristön suhteen vastavuoroisuus sekä ihmisen identiteetin ja paikan välisen suhteen merkityksellisyys. Fenomenologista suuntausta edustavat tutkielmassani von Bonsdorff ja Merleau-Ponty. Myös Berleantin kirjoituksissa painottuu vahvasti kokijakeskeinen ja kokemuksellinen näkökulma rakennettuun ympäristöön. Tutkielmani pohdintaosuudessa selvitän, miten kokijakeskeiset näkökulmat tulevat esille arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteissa ja sisällöissä ja miten niitä voisi opetuksen suunnittelussa mahdollisesti hyödyntää ja soveltaa paremmin.

Ympäristöestetiikassa korostetaan ympäristön prosessinomaista luonnetta ja jatkuvaa muuttumista. Ympäristö ei koskaan ole valmis eikä pysähdy paikoilleen. Sen vuoksi tarkastelijan on määritettävä tarkastelukohteensa itse, sillä pysyviä kohteita ei ole. Ympäristöestetiikka tuo ympäristön tarkastelun keskiöön subjektin ja tapahtumisen, olemisen sijaan. Tämä näkökulma eroaa vahvasti perinteisen estetiikan objekti-keskeisestä näkökulmasta ja tarkastelunäkökulmana se tuo uudenlaista lähestymistapaa myös arkkitehtuurikasvatuksen välittämään ympäristökäsitykseen, jossa rakennustaiteen objektit ovat keskeisessä osassa opetuksen sisällöissä. Esittelemissäni ympäristöestetiikkaa edustavissa näkemyksissä tulee esille näkökulma, että ympäristöjä ei tarkastella ulkopuolelta, vaan niissä ollaan itse mukana. Erityisesti kyseistä kokijakeskeistä näkemystä edustaa Berleant, joka haluaa häivyttää rajan subjektin ja ympäristön väliltä kokonaan. Hänen ajatuksenaan on, että ympäristöihin osallistutaan ja samalla kun vaikutetaan niihin, myös ne vaikuttavat itseen. Kyse on vuorovaikutteisesta suhteesta ympäristön kanssa. Oman toiminnan ja liikkumisen myötä näkökulma ympäristöön muuttuu jatkuvasti.

## **2.4 Kaupunkitutkimus**

Rakennettu ympäristö on tutkielmani keskiössä ja sen vuoksi tutkimusaiheeni sivuaa myös kaupunkitutkimuksen perinnettä. Kaupunkitutkimus (engl. urban studies) on tieteenalojen rajoja ylittävää tutkimusta, jossa keskitytään tutkimaan kaupunkia eri näkökulmista, kuten esimerkiksi taloudellisesta-, poliittisesta-, kulttuurillisesta-, sosiaalisesta- tai historiallisesta näkökulmasta.

Tutkijoiden kiinnostus kaupunkia kohtaan lisääntyi kaupungistumisen myötä 1900-luvulla. Kaupunkitutkimus kohdistuu, paitsi yksittäisiin kaupunkielämän erityispiirteisiin myös laajempiin yhteiskuntaa koskeviin ilmiöihin, kuten globalisaatioon ja modernisaatioon.<sup>2</sup> Oma tutkimusaiheeni tarkentuu kaupunkitilan tutkimiseen kokijan näkökulmasta merkityksellisinä ja laadultaan esteettisinä paikkoina.

Kaupunki on asukkaidensa yhteistä tilaa, jossa muodostamme käsityksiä itsestämme, muista ihmisistä ja ympäristöstämme. Se on asuinympäristö, jonka kanssa elämme jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kaupunki eroaa maaseudusta asuinpaikkana ja esteettisenä maisemana. Koettuna ympäristönä molemmissa on keskeistä kulttuurin ja omien kokemusten kautta muodostunut ympäristösuhde. (von Bonsdorff 2002, 310.) Pasi Mäenpää (2010, 224) toteaa artikkelissaan ”Kaupunki kasvattaa”, että kaupungin muuttuessa yhä eriytyneemmäksi, tulevat kaikille yhteiset, yleensä keskustaan sijoittuvat julkiset tilat yhä tärkeämmiksi. Kaupunki tarvitsee sekä leikkipaikkoja, joissa lapset voivat toimia itselleen ominaisesti, että julkisia tiloja, joissa lapset voivat oppia yhteiskunnallisen todellisuuden. Siihen mitkä paikat lapset ja nuoret kokevat tärkeiksi, vaikuttaa etenkin iän lisääntyessä paikkojen sosiaalinen merkitys. Esimerkiksi kauppakeskukset ovat yleisiä nuorten ajanviettopaikkoja, jotka he tuntevat omikseen. Myös C my City Helsinki –projektissa tämä ilmeni siinä, että esimerkiksi Kampin kauppakeskus oli suosittu kuvauskohde oppilaiden keskuudessa.

Jokaisella asukkaalla on oma henkilökohtainen suhteensa kaupunkiinsa ja omat tärkeät paikkansa ja rakennuksensa. Helsinki on Suomen mittakaavassa suuri kaupunki, jossa rakennettu ympäristö eri kaupunginosissa eroaa melko havaittavasti toisistaan. Asukkaiden aktiivisuudella on paljon vaikutusta oman kaupunginosansa viihtyvyyteen ja esteettisyyteen. Kaupungilla on myös historiallinen ja toiminnallinen kerroksellisuutensa. Kaupunki muuttuu jatkuvasti, sitä rakennetaan ja puretaan ja lisäksi erilaiset kulttuuriset ja geologiset kehityskulut vaikuttavat kaupungin muuttumiseen. (Sepänmaa 1991, 71.) Kaupunkien ja maisemien nopealla muuttumisella on vaikutuksia paikan kokemiseen kokijan näkökulmasta.

---

<sup>2</sup> <http://fi.wikipedia.org/wiki/Kaupunkitutkimus>

### 3. ARKKITEHTUURIKASVATUS

Arkkitehtuurikasvatus kiinnittyy vahvasti tämän päivän kasvatuseritykselliseen ja on mielestäni tärkeä taidekasvatuksen osa-alue, sillä rakennettu ympäristö koskettaa kaikkia ihmisiä ja on olennainen osa päivittäistä elämäämme. Arkkitehtuurikasvatusta käsittelevä aineistoni perustuu erilaisiin kirjallisiin dokumentteihin, joissa esitellään arkkitehtuurikasvatusta sekä haastatteluaineistoon, jonka olen kerännyt syksyllä 2011. Tutkielmassani on pääpaino teoreettisessa aineistossa, joten haastatteluaineisto on melko pienessä osassa. Arkkitehtuurikasvatusta käsittelevä kirjallisuus ja tutkimus on vielä melko vähäistä, mikä ainakin osaltaan johtuu siitä, että arkkitehtuurikasvatus on melko nuori taidekasvatuksen osa-alue.

Arkkitehtuurimuseo<sup>3</sup> määrittelee arkkitehtuurikasvatuksen tehtäväksi auttaa ihmisiä oivaltamaan, ymmärtämään ja jäsentämään arkkitehtuurin synnyttämiä kokemuksia, tunteita ja ajatuksia. Arkkitehtuurikasvatus antaa meille paremman mahdollisuuden vaikuttaa omaan elinympäristöömme ja tulevaisuuteen ja avartaa maailmaamme. Arkkitehtuurikasvatuksessa tarkastellaan elinympäristöä arkkitehtuurin ja kaupunkisuunnittelun näkökulmasta. Se on taidekasvatusta, jonka tavoitteena on kehittää arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön lukutaitoa ja valmiuksia ympäristön havainnoimiseen, ymmärtämiseen ja siitä keskustelemiseen. Arkkitehtuurikasvatuksella voidaan tukea oppijan tunnetta omasta osallisuudestaan ja parantaa hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa sekä omaan lähiympäristöönsä, että koko elinympäristön laatuun ja rakentumiseen. (Hänninen 2007, 3.)

Lasten ja nuorten arkkitehtuurikasvatus syntyi Suomessa 1980-90-lukujen vaihteessa yleisen arkkitehtuuripolitiikan osana. Suomessa arkkitehtuurikasvatus on vakiinnuttanut asemansa taiteen perusopetuksessa. Koska täällä opetusta on kehitetty jo yli puolivuosisikymmentä arkkitehtuuri- ja kuvataidekouluissa, tulevat ulkomaiset taidekasvattajat ja arkkitehdit hakemaan arkkitehtuurikasvatuksen sisältöihin ja menetelmiin mallia Suomesta. Suomessa arkkitehtuuriin erikoistuneita lasten ja nuorten taidekouluja ovat Arkkitehtuurikoulu Arkki, joka toimii Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla, Lapinlahdella toimiva Arkkitehtuuri- ja

---

<sup>3</sup> <http://www.mfa.fi/arkkitehtuurikasvatus>

ympäristökulttuurikoulu Lastu, Porin lasten ja nuorten kuvataidekoulu ja Jyväskylän taidekoulu. Arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatukseen erikoistuneiden lasten ja nuorten taidekoulujen merkitys on ollut arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden muotoutumisessa keskeinen. Arkkitehtuurikasvatusta sisältyy myös peruskoulujen kuvataideopetukseen ja arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä sivutaan useissa eri oppiaineissa. Arkkitehtuuriopetusta on annettu myös erilaisissa kerhoissa ja kursseilla sekä museoiden järjestämässä työpajoissa. Arkkitehtuuriin erikoistuneet museomme, Suomen Rakennustaiteen museo ja Alvar Aalto museo, ovat järjestäneet näyttelyidensä yhteyteen myös työpajoja lapsille. (Korpelainen & Yanar 2001, 11-20.)

Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen luontaista uteliaisuutta ja taipumusta tutkia ennakkoluulottomasti ympäristöään. Lapset suhtautuvat ympäristöönsä usein välittömämmin kuin aikuiset ja heillä on luontaista herkkyyttä tutkia ympäristöään kaikkia aisteja käyttäen. Arkkitehtuurikasvatus kehittää lapsen kolmiulotteista hahmotuskykyä, konkreettista matemaattista ymmärrystä ja ongelmanratkaisutaitoja sekä luovuutta. Arkkitehtuurikasvatuksella voidaan vahvistaa myös lasten aistiherkkyyttä ja tilantajuja. Hummelinin ja Meskasen (2010, 48-49) mukaan arkkitehtuurikasvatus voi syventää ja voimistaa lapselle muodostuvaa henkilökohtaista ympäristösuhdetta. Sen avulla voidaan antaa lapsille ja nuorille mahdollisuuksia ja välineitä olla mukana tulevaisuuden ympäristön muodostumisessa ja aktiivisena yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Rakennettua ympäristöä koskeva päätöksenteko on tähän asti ollut lähes yksinomaan suunnittelijoiden sekä virka- ja luottamusmiesten käsissä. Vuonna 2000 voimaan astuneen uuden maankäyttö- ja rakennuslain myötä kansalaiset voivat yhä enemmän osallistua ja vaikuttaa elinympäristöään koskevaan päätöksentekoon. Uusi laki ja sen edellyttämät toimintatapojen muutokset heijastavat myös kulttuurista ja yhteiskunnallista muutosta kohti kansalaisyhteiskuntaa. Valtion arkkitehtuuripoliittinen ohjelma (1998) tukee samaa tavoitetta. Jotta asetetut tavoitteet voisivat toteutua on tärkeää, että kansalaisille tarjotaan mahdollisuus kehittää ymmärrystään rakennetun ympäristön suhteen ja parantaa valmiuksia, joilla vaikuttaa sen muodostumiseen. Arkkitehtuurikasvatuksen päätavoitteena on auttaa kansalaisia ymmärtämään, mikä merkitys rakennetun ympäristön laadulla on ihmisten ja yhteiskunnan



hyvinvoinnille ja saada heidät ymmärtämään, että rakennettu ympäristö inhimillisen elämän muotona on osa luonnonympäristöä. Lisäksi arkkitehtuurikasvatuksen tarkoituksena on saada ihmiset huomaamaan mikä on meidän vastuumme rakennetusta ympäristöstä ja että voimme vaikuttaa itse aktiivisesti omaan elinympäristöönsä ja sen muodostumiseen. (Korpelainen & Yanar 2001, 8.) Rakennettu ympäristö ja arkkitehtuuri ovat yhteiskunnan kulttuurisia perustekijöitä ja arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatus luovat pohjan tulevaisuuden ympäristön suunnittelijoille, tekijöille ja kokijoille.

### **3.1 Arkkitehtuurikasvatus osana peruskoulujen kuvataidekasvatusta**

Peruskoulun kuvataideopetus jakautuu neljään kokonaisuuteen, joista yksi on nimeltään ”Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu”. Omana kokonaisuutenaan arkkitehtuuri ja muotoilu mainitaan vain kuvataiteen opetussuunnitelmien perusteissa, vaikka niiden sisältöjä sivutaan muissakin oppiaineissa. Arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatuksen osuus jää peruskoulun tuntijaossa hyvin vähäiseksi ja opetussuunnitelmien perusteet määrittävät sisällöt ja tavoitteet varsin laajoiksi. Niissä mainitaan mm. eilisen tutkimista, tämän päivän havainnointia ja huomisen visiointia, kaikkea mahdollista yksittäisistä esineistä laajoihin ympäristön kokonaisuuksiin ja niiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Räsänen 2010, 62.) Arkkitehtuurikasvatus on geometrian ja kenties liikunnan ohella ainoa kouluaine, jossa opiskellaan kolmiulotteista muodonantoa, tilan hahmottumista ja kokemista. (Isohauta 2010, 58).

Suomessa järjestetään vuosittain arkkitehtuurin valtakunnallisia projekteja, teemaviikkoja tai tapahtumia, joihin koulut voivat osallistua. Näissä valtakunnallisissa projekteissa toiminnan suunnittelu ja koordinointi hoidetaan yleensä keskitetysti jonkin tietyn tahon toimesta. Koulut saavat käyttöönsä valmista materiaalia, jonka pohjalta ne itse järjestävät opetuksen. Järjestäjinä ovat toimineet esimerkiksi Ympäristöministeriö, Opetushallitus, Museovirasto, Kuntaliitto tai Kotiseutuliitto. Tällaisia hankkeita ovat olleet mm. syksyllä 2000 järjestetty Koulupiha-viikko ja Suomen Tammi-projekti. (Korpelainen & Yanar 2001, 13.) Myös Arkkitehtuurikoulu Arkki on tehnyt *C my City* -projektista käsikirjan, jonka ohjeistusten pohjalta esimerkiksi peruskoulun opettajat voivat oppilaiden kanssa osallistua projektiin tai halutessaan tilata projektiin liittyvän

työpajan Arkista.<sup>4</sup> Suurin osa kouluissa tehdystä arkkitehtuuri-kasvatustyöstä on ollut projektimuotoista. Ala-asteella on myös mahdollista, että luokanopettaja vie läpi arkkitehtuuri aiheisen projektin ja integroi eri aineiden opetuksen siihen tuntikehyksen vaatimukset huomioon ottaen. (Korpelainen & Yanar 2001, 19.) Vuonna 2005 Designmuseum, Suomen rakennustaiteen museo, SAFA, Ornamo, Grafia ja Uudenmaan taidetoimikunta muodostivat Ampiaisen -työryhmän, joka alkoi panostaa koulujen arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatukseen edistämiseen.<sup>5</sup>

### **3.2 Arkkitehtuurikasvatus taiteen perusopetuksessa**

Tämän tutkielman puitteissa tarkastelen pääasiassa taiteen perusopetuksen parissa tarjottavaa arkkitehtuurikasvatusta ja tässä kappaleessa selvitän tarkemmin minkälaisia tavoitteita ja sisältöjä siihen kuuluu. Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille annettavaa, tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää eri taidelajien opetusta. Siihen osallistuminen on vapaaehtoista ja opetus tapahtuu kouluajan ulkopuolella. Taiteen perusopetuksesta säädetään lailla (633/1998) ja asetuksella (813/1998). Laissa keskeisenä taiteen perusopetuksen kriteerinä mainitaan tavoitteellisuus, tarpeellisuus sekä taloudelliset edellytykset antaa opetusta. (Sariola 2010, 26.) Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, jotka ovat määriteltyinä opetussuunnitelmien perusteissa. Taiteen perusopetuksen oppimääriä ovat yleinen ja laaja oppimäärä ja koulutuksen järjestäjä päättää opetuksen määrästä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Arkkitehtuurille on vahvistettu sekä yleisen että laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (Sariola 2010, 26-27.)

Arkkitehtuurin laajan oppimäärän tavoitteet määritellään seuraavalla tavalla opetussuunnitelman perusteissa: *”Arkkitehtuurin laajan oppimäärän tavoitteena on kehittää nyky-yhteiskunnassa tarvittavaa rakennetun ympäristön tulkintaa. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas ymmärtää luonnon, rakennetun ympäristön ja ihmisen toiminnan vuorovaikutuksen. Opetuksessa tulee*

---

<sup>4</sup> [http://www.cmycity.net/images/Cmycity\\_ohje\\_opettajille.pdf](http://www.cmycity.net/images/Cmycity_ohje_opettajille.pdf)

<sup>5</sup> Arkkitehtuurikasvatus.fi. <http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi/yleista.php>

*käsitellä koko rakennettua ympäristöä yksittäisistä esineistä ja rakennuksista laajoihin ympäristökokonaisuuksiin. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta jäsentämään ja ymmärtämään omaa elinympäristöä ja maailmaa, lisätä oppilaan yleissivistystä ja edistää hänen valmiuksiaan kohdata yhteiskunnan haasteita ja tehdä valintoja. Rakennusperintö ja sen kehittäminen ovat opetuksen keskeisiä kohteita.”*

Opetuksen sisällöissä mainitaan seuraavasti: *”Olennaista on hahmottaa tilan kolmiulotteisuus ja ymmärtää, että ihmiset rakentavat ympäristöään kulttuurisessa ja sosiaalisessa toiminnassa. Opetuksessa tulee kehittää oppilaan kykyä havainnoida, pohtia, ymmärtää ja käsitteellistää sekä arvottaa ympäristöään. Keskeisiä työtapoja ovat luova ongelmanratkaisu, oppilaan oma taiteellinen ilmaisu ja rakentaminen. Klassisen määritelmän mukaan arkkitehtuurin tulee olla kaunista, kestävä ja käyttökelpoista. Tavoitteena on, että rakennetun ympäristön kolmiulotteisuutta ja historiallisia kerrostumia käsitellään elämyksellisesti, kokonaisvaltaisesti ja kaikkien aistien avulla. Oppilas ohjataan kokemaan tilassa liikkuminen ruumiillisena ja henkisenä kokemuksena.”* (OPH 2002)

Taiteen perusopetus eroaa kouluopetuksesta muun muassa siinä, että opetus suunnataan valikoituneille oppilaille, lisäksi opettajien pedagoginen koulutus vaihtelee, opetussuunnitelmat ovat viitteellisiä ja koulutustarjonta on alueellisesti epätasaisesti jakautunutta. Alue on jäsentymättömämpi kuin taidekasvatuksen kouluopetus ja tämän vuoksi vaikeammin tutkittavissa. (Puurula 2001, 4). Taiteen perusopetus on valtion organisaatiossa osa yleissivistävää koulutusjärjestelmää ja siitä vastaa opetus- ja kulttuuriministeriön opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Valtio osallistuu taiteen perusopetuksen rahoitukseen antamalla kunnille taiteen perusopetukseen valtionosuutta opetustuntimäärän ja opetustuntia kohden lasketun yksikköhinnan perusteella. Vuonna 2008 oli Helsingissä taiteenperusopetuksen piirissä jo n. 16 000 oppilasta eli n. 18% 1-18 -vuotiaista helsinkiläisistä. Vuonna 2005 opetushallitus vahvisti arkkitehtuurin perusopetuksen yleisen oppimäärän. (Sariola 2010, 28.)

Arkkitehtuuri sisällytettiin taiteen perusopetukseen v. 1993. Ensimmäiset arkkitehtuurin opettamiseen erikoistuneet taidekoulut perustettiin Suomessa v. 1994. Suomen kansallisessa

arkkitehtuuripoliittisessa ohjelmassa (1998) kirjattiin yhdeksi tavoitteeksi vahvistaa arkkitehtuurikasvatuksen asemaa. Sen mukaan *“Jokaisen perusoikeuksiin kuuluu oikeus terveelliseen ympäristöön, mahdollisuus vaikuttaa elinympäristöään koskevaan päätöksentekoon sekä vastuu ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä. Kansalaisten edellytyksiä osallistua ympäristöä koskevaan päätöksentekoon ja siitä keskustelemiseen voidaan parantaa tekemällä arkkitehtuuria tutuksi. Arkkitehtuurin ymmärtäminen on osa kansalaistaitoa.”* Suomen arkkitehtuuripoliittista ohjelmaa on käytetty mallina muiden maiden arkkitehtuuripoliittisia ohjelmia laadittaessa. (Meskanen & Hummelin 2010, 44.)

Heini Korpelaisen ja Anu Yanarin vuonna 2001 tehdyn selvityksen mukaan arkkitehtuurikasvatusta opettavat arkkitehdit, museopedagogit ja -lehtorit, kuvataideopettajat ja muut aineenopettajat, luokanopettajat, lastentarhanopettajat, lastenohjaajat, perhepäivähoitajat, läänintaiteilijat, kuvataiteilijat ja lavastajat. Vaikka suurin osa arkkitehtuurikasvattajista on arkkitehteja, ei arkkitehtuurin kansalaiskasvatustyötä tekevän välttämättä tarvitse olla koulutukseltaan arkkitehti. Kansalaiskasvatustyössä ei ole kysymys suunnittelutaitojen opettamisesta eikä se ole ammattiin tähtäävää. Arkkitehtuurikasvatuksessa ollaan määrittämässä uudella tavalla asiantuntijan ja kansalaisen välistä suhdetta. (Korpelainen & Yanar 2001, 26.) Se, että arkkitehtuurikasvatusta opettavat pääasiassa arkkitehdit, näkyy mielestäni opetuksen sisällöissä ja näkökulmissa rakennettuun ympäristöön. Pohdin työni loppupuolella arkkitehtuurikasvatuksen taustalla mahdollisesti vaikuttavia näkemyksiä rakennetusta ympäristöstä ja sen kokemisesta. Korpelaisen ja Yanarin (2001, 29-32) selvityksessä tulee esille, että arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt vaihtelevat suuresti. Heidän mukaansa arkkitehtuurikasvatuksella halutaan välittää muun muassa tietoja, kädentaitoja, arvoja, elämyksellistä suhdetta ympäristöön, aktiivista suhdetta ympäristöön sekä vaikuttamisen välineitä.

Helsingissä toimii useita visuaalisten taiteiden perusopetukseen keskittyneitä taidekouluja, joista Arkkitehtuurikoulu Arkki on yksi. Arkin oppilaista yli 70% on poikia. Siihen saattaa vaikuttaa yleisesti poikien kiinnostus pienoismallien ja majojen rakentamiseen. Arkissa opiskelu on suosituinta ikäryhmissä 4-6-v ja 7-14-v. (Meskanen & Hummelin 2010, 45.) Arkkitehtuuria voi opiskella eri puolella Suomea lasten ja nuorten kuvataidekouluissa. Näistä pisimmälle

arkkitehtuurikasvatusta on kehittänyt Jyväskylän kaupungin Lasten ja nuorten kuvataidekoulu. (Korpelainen & Yanar 2001, 14-17.)

### 3.3 Kulttuurinen osallisuus

Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan tukea oppilaiden kulttuurista osallisuutta ja tuoda lasten ääntä kuuluville kaupungin kaavoitukseen ja rakentamiseen liittyvissä kysymyksissä. Osallisuus on olennainen osa arkkitehtuurikasvatuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta ja merkitystä ja sen vuoksi haluan käsitellä lyhyesti myös arkkitehtuurikasvatuksen osallistavaa puolta.

Merja Sinkkonen-Tolppi on väitöstutkimuksessaan (2005) tarkastellut itäsuomalaisten nuorten kiinnittymistä kotiseudulle. Hänen mukaansa tunne osallisuudesta on merkittävä tekijä nuorten kiinnittymisessä kotiseudulle. Osallisuutta edistävät kotiseudun tunteminen ja usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin siellä. Lisäksi se, että nuoret uskovat asuinpaikalla olevan merkitystä ihmisen elämässä on yhteydessä kotiseudulle kiinnittymiseen. (Sinkkonen-Tolppi 2006, 150.)

Arkkitehtuurikasvatuksen parissa on toteutettu erilaisia lapsia ja nuoria osallistavia projekteja, joissa heille on annettu mahdollisuuksia vaikuttaa elinympäristönsä viihtyvyyteen ja päätöksentekoon lähiympäristöään koskien. Esimerkiksi Arkissa on järjestetty useita lapsia osallistavia projekteja, kuten *“Pihlajasaari-projekti”* (2013), jossa syventävien opintojen nuoret saivat osallistua keskusteluun, joka koski Pihlajasaaren tulevaisuutta ja esittää omat suunnitelmansa alueen kehittämiseksi. Projekti toteutettiin yhdessä Helsingin kaupunkisuunnitteluviraston kanssa.<sup>6</sup> Myös *C my City* -projektissa voi nähdä oppilaiden osallisuutta edistäviä elementtejä, sen pyrkiessä tuomaan kuuluville lasten ja nuorten mielipaikkoja kaupungissa. Molemmat projektit pyrkivät tukemaan oppilaidensa yhteiskunnallista toimijuutta ja kannustaa aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Arkin rehtori Pihla Meskanen (2011) kertoo toivovansa, että *C my City* -projektin parissa työskennellessään lapset oppisivat myös huomaamaan, että *“jokainen ihminen voi vaikuttaa ja, kun lapsi havainnoi ja huomaa jotain asioita niin hän ymmärtää, että ne voi tuoda julki”*. Hänen mukaansa se myös kannustaa ja opettaa aktiivisuuteen ja toimintaan ja samalla projekti myös

---

<sup>6</sup> [http://www.arkki.nu/uploads/images/Pihlajasaari\\_lres-1.pdf](http://www.arkki.nu/uploads/images/Pihlajasaari_lres-1.pdf).

opettaa oppilaita arvottamaan ympäristöään ja suhtautumaan siihen kriittisesti. Meskasen mielestä projektissa on tärkeää sen mahdollistama vuoropuhelu lasten ja nuorten välillä liittyen kiinnostaviin ja tärkeisiin paikkoihin yhteisessä kaupunkitilassa. Lapsilla ja nuorilla on tiedossaan sellaisia paikkoja, joista aikuisilla ei ole aavistustakaan. C my City -sivuston avulla he voivat jakaa tietojaan toisilleen näistä paikoista. (Meskanen 2011.)

Taiteen perusopetuksessa arkkitehtuuri on määritelty visuaalisten taiteiden joukkoon. Lähestyn tutkielmassani arkkitehtuurikasvatusta yhtenä taidekasvatuksen osa-alueena, jossa opetuksen painopisteenä on rakennettu ympäristö. Inkeri Sava määrittelee taidekasvatuksen olevan kasvatusta taiteen ja visuaalisen kulttuurin kokemiseen ja tekemiseen sekä maailman näkemiseen taiteen avulla. Arkkitehtuurikasvatuksessa yhdistyy luova ajattelu, suunnittelu ja rakentaminen. Erityisesti pienoismallien tekeminen ja asumusten ja majojen rakentelu edellyttävät luovuutta, mielikuvitusta ja kolmiulotteista hahmotuskykyä. Myös opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä työtapoja ovat *luova ongelmanratkaisu* ja *oppilaan oma taiteellinen ilmaisu ja rakentaminen* (OPH 2002.) Meskasen mukaan C my City-projektissa korostuu nimenomaan taiteellinen aspekti, sillä oppilaat saavat oman taiteellisen ilmaisunsa kautta eri audiovisuaalisia välineitä käyttämällä tuoda esille näkemyksiään ja havaintojaan ympäristöstä. (Meskanen, 2011.)

Sava puhuu osallistavasta taidekasvatuksesta. Taidekasvatuksen kentällä osallisuudesta puhutaan yleensä yhteisötaiteen ja yhteisöllisen taidekasvatuksen yhteydessä. Sen tavoitteena on pedagogisessa prosessissa oppilaiden ja opettajien kokemus osallisuudesta. Se merkitsee sitä, että subjekti voi olla taiteen kaltaisin keinoin sekä aktiivinen omassa elämässään, että olla toiminnallaan ottamassa kantaa maailman tilaan ja yhdessä muiden kanssa vaikuttamassa siihen. Taiteellinen toiminta, joka yhdistää ympäristöllisen ja yhteisöllisen näkökulman, toimii eräänlaisena fenomenologisena analyysinä ja pyrkii selvittämään ihmisen elämiskaikun rakennetta ja ymmärtämään sitä eettisistä, esteettisistä ja sosiaalisista näkökulmista. Taide on tällöin tietämisen ja toiminnan aluetta, joka integroituu ympäristökysymyksiin ja yhteisölliseen sekä yhteiskunnalliseen toimintaan. Arkkitehtuurikasvatuksessa on selvä yhteiskunnallinen ja ympäristöllinen ulottuvuus, suuntautuuhan sen opetus julkiseen, rakennettuun ympäristöön ja arkkitehtuuriin ja lisäksi arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteissa painottuu oppilaiden

vaikutusmahdollisuuksien tunnistaminen ja lisääminen omaan elinympäristöönsä liittyvissä kysymyksissä. Mielestäni arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä voi puhua myös yhteiskunnallisen osallisuuden tukemisesta. Kun kasvatuksessa rohkaistaan osallistumiseen, osoitetaan nuorille näiden oman elämismaailman yhteyksiä yhteiskunnalliskulttuuriseen todellisuuteen niin, että he saavat valmiuksia suodattaa sen vaikutuksia omaan elämäänsä. (Sava 2007, 194.)

*C my City* -projekti pyrkii esittelemään rakennettua ympäristöä lasten näkökulmasta ja tuomaan esille lapsille merkityksellisiä paikkoja ja tiloja. Arkin opettajat näkivät yhteiskunnallista merkitystä sillä, että lapset saivat esitellä itse valitsemiaan paikkoja kaupungista muille projektia varten perustetulla Internet-sivustolla. Projekti tukee heidän mielestään sillä tavoin lasten osallisuutta ja antaa heille mahdollisuuksia tuoda ääntään kuuluville. Arkin opettajat toivat esille, että yksi projektin merkitys on siinä, että sen kautta lapset oppivat katsomaan kaupunkia ja havainnoimaan ympäristöään sekä suhtautumaan siihen kriittisesti. (Hummelin, Koivisto & Suhonen 2011.)

Horellin ja Kytän mielestä asuinalueiden suunnittelussa ja päätöksenteossa kannattaisi kysyä myös lasten mielipiteitä. Heidän kokemuksensa mukaan lapset ovat kyvykkäitä, innokkaita ja kriittisiä arvioimaan ja ideoimaan ympäristöä ja siihen liittyviä parannusehdotuksia, vaikka heidän kokemuksensa jää usein kertaluonteiseksi kokeiluksi ilman pysyvämpiä vaikutuksia. Merkitykselliset ja vastuulliset roolit omassa lähiympäristössä voivat toimia kasvattavana kokemuksena vastuun ottamisesta ympäristöasioissa yleisemminkin. Aktiivinen ympäristösuhde auttaa myös niiden syvien tiedollisten ja tunnesiteiden kehittymistä lapsen ja ympäristön välille, jotka ovat psykologisen ympäristön haltuunoton perusta. Ulkoympäristöjen, kuten leikkipuistojen ja pihojen suurkuluttajina lapset ovat niiden tilojen todellisia asiantuntijoita. Osallistumisen on huomattu lisäävän lasten vastuuntuntoa ja vähentävän vandalismia ympäristössä. (Horelli & Kyttä 2001, 31.) Ojanen on samaa mieltä Horellin ja Kytän kanssa siitä, että aikuisten tulisi kuunnella lapsia rakennuksia ja ympäristöjä suunniteltaessa siinä missä muitakin asianosaisia. Myös hän tuo esille, että lasten ottamisesta mukaan ympäristön suunnitteluun on hyviä kokemuksia. Lapsilta on saatu arvokasta tietoa, joiden pohjalta lapsen tarpeet on voitu ottaa paremmin huomioon ympäristöjä suunniteltaessa. Samalla lapset ovat

oppineet arvostamaan ympäristöään ja saaneet tietoa siinä tapahtuvista muutoksista ja omista vaikuttamismahdollisuuksistaan. Osallistuessaan lapset saavat valmiuksia ja välineitä vaikuttaa jatkossakin omaan elinympäristöönsä. Se vahvistaa yhteisöön ja ympäristöön kuulumisen tunnetta. (Ojanen 2001, 24-25.)

### **3.4 Kokemuksellisuus ympäristön tarkastelun lähtökohtana**

Lasten arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan lähestyä rakennettua ympäristöä ja sen esteettistä tarkastelua eri tavoin. Erilaiset retket lähiympäristöön ja kaupungin keskustaan tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia ympäristön havainnointiin. Opetusta suunniteltaessa on tärkeää pohtia, minkälaisia kokijoita lapset ovat. Lapset tarkastelevat rakennettua ympäristöä omasta kokemusmaailmastaan käsin ja he kiinnittävät eri asioihin huomiota kuin aikuiset. Lasten havaintoihin vaikuttaa myös se, että heille maailma avautuu eri korkeudesta kuin aikuiselle.

Lasten elinpiiri on rajallisempi kuin aikuisen, mikä vaikuttaa lapsen tietoihin ympäristöstään. Luontaisen uteliaisuutensa ja havaintojensa aktualisuuden vuoksi lapset saattavat kuitenkin huomata ympäristöstään paljon sellaisia asioita, jotka aikuisilta jäävät näkemättä. Allas (2001, 106) toteaa, että asuinympäristöön kohdistuneissa tutkimuksissa on tullut esille, että lapset ja nuoret löytävät omasta asuinympäristöstään paljon enemmän positiivista kuin aikuiset. Ympäristökokemus on aina subjektiivinen, eikä voida sanoa, että jonkun ihmisen kokemus ympäristöstä olisi oikeampi kuin toisen. Lapset pystyvät tarkastelemaan ympäristöään ennakkoluulottomammin kuin samassa ympäristössä toimivat aikuiset. Sen vuoksi he pystyvät paremmin käyttämään siihen sisältyviä toiminnan mahdollisuuksia omissa jokapäiväisessä toiminnassaan. (Allas 2001, 106-107.)

Lapsuuden kokemuksellinen suhde ympäristöön on hyvä pohja sekä ympäristön suunnittelulle, että sen ymmärtämiselle. (Korpelainen 2001, 44-45.) Erityisesti pienten lasten havainnot ympäristöstä ovat usein hajanaisia ja sattumanvaraisia ja aikuisen roolina on toimia välittäjänä tutustuttaessa ympäristöön. (Hakkola, Laitinen & Airasmaa 1990, 139.) Maaseutu mahdollistaa vapaamman liikkumistilan kuin kaupunkiympäristö, joten asuinalueella on merkitystä sen kannalta, kuinka vapaasti lapset voivat ympäristössään liikkua. Tämän päivän lapset elävät useimmiten paikoissa, joissa heidän omaehtoista ulkona liikkumistaan rajoittaa liikenne ja



lisäksi erilaiset tekniset laitteet ovat muuttaneet lasten elintapoja viime vuosikymmeninä. (Ojanen 2001, 21.)

YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa on määritelty, että lasta kuuluu suojella ja antaa hänelle kuuluva osuus yhteiskunnan voimavaroista sekä taata lapselle osallistumismahdollisuus häntä koskevissa asioissa. Nämä periaatteet tulee huomioida myös rakennetussa ympäristössä. Yhdyskuntasuunnittelussa tulee huomioida lasten erityislaatu ja herkkyys sekä tavoitella ympäristöä, joka toimii lapsen mielen tasapainottajana ja eheyttäjänä. Rakennetun ympäristön tulisi tarjota virikkeitä lapsen mielikuvitukselle ja seikkailunhalulle, tilaa toiminnalle ja yhdessäololle. (Ojanen 2001, 22-23.)

Ihmisen ympäristökokemuksessa lapsuuden maisemilla on aivan erityinen paikkansa. Jokainen uusi ympäristökokemus rakentuu vanhojen kokemusten varaan ja vertailemme uusia ympäristöjä vanhoihin kokemuksiimme. Paikan kokemiseen vaikuttavat muistojen lisäksi myös mm. kieli ja kulttuuri. Jokainen kokee ympäristönsä omista lähtökohdistaan käsin ja jopa aistihavainnot välittyvät sosiaalisen kulttuurin suodattimen läpi. (Kaukonen, Korpelainen & Räsänen 2004, 84.) Aistimme kantavat erilaisia menneisyyden muistoja ja usein lapsuuden muistoihin liittyy vahvasti erilaisia hajuja ja makuja. Tämä johtunee siitä, että lapsen havainnot ovat aistivoimaisia, sillä hän lukee ympäristöään kaikilla aisteillaan ilman aikuisten järkiperaistä taloudellisten ja toiminnallisten seikkojen huomiointia.

Lapset ovat luontaisesti ympäristön aktiivisia käyttäjiä. He testaavat, kokeilevat ja muokkaavat jatkuvasti omaa ympäristöön. Ympäristö ja lapsen siinä saamat kokemukset vaikuttavat häneen koko hänen elämänsä ajan ja siksi ei ole yhdentekevää minkälaisessa ympäristössä lapsi kasvaa. Parhaimmillaan ympäristö tukee yksilön kehittymistä tarjoten iloa ja onnistumisen kokemuksia. Aikuisen olisi tärkeää koettaa eläytyä lapsen maailmaan palaamalla omiin lapsuusmuistoihinsa, myös muistoihin paikoista ja niiden merkityksestä. Useimmat ihmiset muistavat leikkipaikkojaan ja paikkoja, joissa on koettu ja tunnettu uusia asioita. Tärkeät kokemukset merkityksellisissä paikoissa eivät unohdu. (Ojanen 2001, 21.) Lapsuuskodin merkitys näkyy myös siinä, kuinka vielä aikuisiälläkin monille koti erityismerkityksessä on se paikka, jossa vartuimme ja jonka

erityinen merkitysperusta muilta kodeilta puuttuu. Tuanin (2006, 17) mukaan tämä johtuu siitä, että lapsuudessa aistimme ovat terävimmillään ja mielikuvituksemme vilkkaimmillaan.

Lapselle merkitykselliset paikat löytyvät hänen elinpiiristään, joka on sitä pienempi mitä nuorempi lapsi on. Alle kouluikäisille lapsille merkitykselliset paikat löytyvät useimmiten kodin, päiväkodin tai leikkipuiston ympäristöistä. Pienelle lapselle todellinen koti voi olla koko talon sijasta hänen oma makuu- tai leikkihuoneensa. Lapsen kasvaessa hänen kotinsa vähitellen laajenee lähinaapurustoon, omaan kaupunkiin, maakuntaan ja lopulta koko maapalloon abstraktitason kasvaessa vähitellen ja elinpiirin laajetessa koulun, harrastusten ja ystävien kautta. (Tuan 2006, 17.) Jokapäiväisessä ympäristössä ympäristön esteettisyyteen ei yleensä kiinnitetä huomiota, ennen kuin jokin siinä muuttuu. Arkkitehtuurikasvatus on hyvä keino saada lapset kiinnittämään huomiota myös arjessa ilmenevään estetiikkaan. Arjen esteettisiä ilmiöitä voi lasten kanssa lähestyä esimerkiksi antamalla heille tehtäväksi pohtia, mitkä asiat päivittäisellä koulumatkalla ovat kauniita tai rumia tai miten omaa kotipihaa voisi muuttaa viihtyisämmäksi.

Lapsen kasvuympäristössä vaikuttavat niin sosiaaliset, psykologiset kuin ekonomiset tekijät. Kasvuympäristön monimuotoisuus vaikuttaa osaltaan lapsen persoonan muotoutumiseen. Suomi on harvaan asuttu maa, jossa ihmisillä on tilaa ja luontoa ympärillään ja ainoastaan kaupungeissa eletään tiiviimmin. Lapsen terve kasvuympäristö edellyttää turvallisuutta, ympäristön hallittavuutta, esteettisyyttä, moraalisia lähtökohtia ja mahdollisuuksia sekä sosiaalisuuteen että yksin olemiseen. Turvallisuus merkitsee ennen kaikkea sitä, että lapsi oppii vähitellen liikkumaan lähiympäristössään, tunnistamaan rajansa ja oppimaan uutta. Turvalliseen ympäristöön kuuluu myös esteetön kulku ja yleinen turvallisuus. (Lahti 2001, 14-16.) Lapsiystävällisessä ja monipuolisessa ympäristössä on runsaasti erilaisia toimintamahdollisuuksia ja se tarjoaa lapsille mahdollisuuksia itsenäiseen löytöretkeilyyn. Suomalaiset lapset viettävät edelleen varsin vapaata elämää, jopa kaupungeissa verrattuna keskieurooppalaisiin tai amerikkalaisiin lapsiin. Henkilökohtaisen tunnesuhteen luominen elinympäristöön vaikuttaa paikkatunteen ja sitä kautta myös lapsen identiteetin rakentumiseen. (Horelli & Kyttä 2001, 28-30.) Ympäristön pysyvyydellä on jonkin Horellin ja Kytän (2001, 31) mukaan merkitystä pienten lasten ympäristösuhteen rakentumisen kannalta. Heidän mukaansa

lapset kaipaavat mittakaavaltaan inhimillistä ympäristöä, joka koostuu turvallisista ja hallittavista elinpiireistä, jotka ovat myös kiehtovia ja salaperäisiä.

Taiteen perusopetuksessa tarjottavassa arkkitehtuurikasvatuksessa pyritään lähestymään rakennettua ympäristöä toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden välityksellä. Tarkastelemassani arkkitehtuurikasvatusprojektissa toiminnallisia lähestymistapoja edustivat rakentelu, “katutaiteen tekeminen”, valokuvaus ja esim. musiikkivideoiden tekeminen. Kokemuksellisuutta edustivat ympäristön tarkastelu eri aistien välityksellä ja kokijan paikkasuhteen merkityksen esille tuominen. Rakennettu ympäristö on arkkitehtuurikasvatuksessa opetuksen kohteena ja välillä myös oppimisympäristönä. Rakennettua ympäristöä tarkastellaan rakentamisen, kaupunkisuunnittelun, rakennustaiteen, elinympäristön ja asumisen näkökulmista. Kokijakeskeinen näkökulma rakennettuun ympäristöön tulee esille esimerkiksi henkilökohtaisesti merkityksellisten paikkojen kautta, kuten *C my City* -projektissa. Rakennetun ympäristön esteettinen kokeminen sisältyy muuhun kokemiseen ja vaikuttaa ihmisen ja ympäristön suhteeseen. Arkkitehtuurikoulu Arkissa pyritään kiinnittämään erityistä huomiota opetuksen ja työskentelytapojen vuorovaikutteisuuteen ja yhdessä oppimiseen. Opetuksen sisällöissä painottuvat oppilaiden kiinnostuksen kohteet, jotka nousevat esille yhteisten keskustelujen myötä. Arkin opettajien mukaan eri ikäryhmien opetuksessa korostuvat erilaiset asiat ja sisällöt. Nuoremmilla tekeminen painottuu enemmän rakenteluun ja vanhemmilla oppilaille arkkitehtuuriin laajemmassa merkityksessä. (Hummelin ym. 2011)

#### 4. YMPÄRISTÖ JA KOKIJA

Tarkastelen seuraavaksi kokijan ja ympäristön vuorovaikutteista suhdetta ja sitä, mitä se tarkoittaa arkkitehtuurikasvatuksen näkökulmasta. Esteettisillä kokemuksilla on merkittävä rooli ympäristösuhteemme vahvistajana. Ympäristöstä hankittujen esteettisten kokemusten kautta vahvistuu kokijan kiinnittyminen paikkaan. Tuon esille ympäristöestetiikan näkökulmia siihen, miten yksilö kiinnittyy ympäristöönsä ja havainnoi sitä ja sen kautta pohdin esteettistä kokemusta. Koska ympäristön havainnointi on samalla ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olemista, tekee kokija havaintoja myös itsestään osana ympäröivää maailmaa. Esteettisen kokemuksen arvo löytyy objektin ja subjektin välisestä suhteesta, ei niinkään objektista yksinään. Mielestäni esteettinen ulottuvuus voi löytyä mistä vain tilanteesta ja arkisesta lähiympäristöstäkin voi löytyä uusia ulottuvuuksia esteettisen tarkastelun avulla, jos vain kuljemme kaikki aistit avoinna.

Tutkielmani kannalta nousevat keskeiseksi fenomenologisen ympäristöestetiikan näkemykset kokijan ja ympäristön välisestä suhteesta sekä rakennetun ympäristön esteettisestä kokemisesta. Fenomenologinen ympäristöestetiikka syntyi 1900-luvulla ammentaan fenomenologisesta ja eksistentiaalisesta filosofian traditiosta. Merkittäviä vaikuttajia sen alkutaipaleella olivat Martin Heideggerin (1889-1976) ja Maurice Merleau-Pontyn (1908-1961) filosofinen ajattelu. Fenomenologisen ympäristöestetiikan keskeisiksi teemoiksi muodostuivat ympäristön esteettisen havaitsemisen moniaistisuus, havaitsijan ja ympäristön suhteen vastavuoroisuus sekä ihmisen identiteetin ja paikan välisen suhteen merkityksellisyys. Keskeisiä suuntauksen nykyteoreetikkoja ovat mm. Edward S. Casey, Yi-Fu Tuan sekä Pauline von Bonsdorff. (Forss 2007, 10-11.)

Ihminen kiinnittyy ympäristöönsä ruumiinsa välityksellä saamiensa aistimusten kautta. Von Bonsdorffin mukaan subjektin ruumiilliset lähtökohdat vaikuttavat kaikkeen havaitsemiseen ja vain ruumiillisina olentoina meillä on kyky arvioida maailmaa. Tunnetta ympäristön ominaisuudet itsessämme ja ruumiimme kautta kykenemme aistimaan erilaisia ympäristön ominaisuuksia, kuten valoisuuden tai lämpötilan. Ruumiimme antaa samalla ymmärrystä siitä, miten muut kokevat maailman. (von Bonsdorff 2000, 169.) Fenomenologian näkökulmasta

ihminen nähdään erottamattomana osana ympäristöä ja ympäristö määrittyy ihmisen kokemuksesta käsin. (Haapala 2006, 79-80). Olemme maailmassa ja maailmaa kohti. Emme ota tietoa vastaan ulkomaailmasta, vaan olemme osa maailmaa.

Dewey edustaa ympäristöestetiikan naturalistista suuntausta. Hänen mukaansa ihmisen elämä on jatkuvaa ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olemista ja siitä nousevien ongelmatilanteiden ratkaisemista. Myös arvomme muotoutuvat väkisinkin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, konkreettisesti toiminnassa. Deweyn mukaan kaiken toiminnan päämäärä on viime kädessä saada hyviä asioita toteutumaan elämässä ja näin hän tuo myös eettisen aspektin ympäristön kokemiseen. (Naukkari 2003, 148-150.)

Ympäristö on laaja ja kompleksinen käsite, joka saa erilaisia määritelmiä yhteydestä riippuen ja joka ei pysy samana vaan muuttuu jatkuvasti. Yksinkertaisimmillaan ympäristöksi voidaan määritellä kaikki se, mikä on ihmisen ympärillä, kuten luonto, rakennettu ympäristö, esineet, tapahtumat, tavat ja muut ihmiset. (Naukkari 2003, 100.) Berleantin mukaan ympäristöksi ei voi määritellä vain meitä ympäröivää luontoa, koska tällöin ympäristö rajataan ihmisen ulkopuolelle ja lisäksi suurin osa ihmisistä elää kaukana luonnonympäristöstä. Mikäli ympäristö nähtäisiin vain ulkopuolisessa merkityksessään, heräisi kysymys mihin tuo ulkopuoli sijoittuu. Berleant (2006, 89-91) toteaa, ettei mitään ulkopuolista maailmaa ole, vaan havaittaja (mieli) on vain yksi puoli havaitusta (ruumiista) ja päinvastoin ja näin yksilö ja ympäristö muodostavat jatkumon. Puhuessaan ympäristöstä Berleant tarkoittaa luontoa koettuna ja havaittuna. Hän kritisoi perinteistä asennetta ympäristöstä kohteena. Esimerkiksi tästä hän nostaa maisemakäsitteen käytön sen perinteisessä merkityksessä, jonka mukaan maisema perustuu näköhavaintoon ja on rajattu sekä etäinen. Tämän sijaan Berleant ehdottaa, että käsittäisimme maiseman ”ihmisen, inhimillisen olennon, älyllisenä, moraalisenä ja esteettisenä ilmaisuna”. Maisemasta tulee ihmisen toiminnan alue eikä suinkaan pelkkä visuaalinen kohde. Maisemaan astuminen ja siihen osallistuminen edellyttää kaikkien aistien mukanaoloa. Aktiivisena ja sitoutuneena osallistujana lähestymme maisemaa omien merkityssisältöjemme ja havaintojemme kautta. (Berleant 2006, 92-93.)

Humanistisen maantieteen ydinkysymys on se, kuinka puhua ympäristöstä ja paikasta elettyinä maailmoina, inhimilliseen olemassaoloon olennaisesti kuuluvina todellisuuksina. Ihminen ja ympäristö eivät sijaitse vierekkäin, vaan sisäkkäin. Jokainen ihminen syntyy johonkin paikkaan ja samalla tuon paikan luontoperäiseen ja kulttuuriseen ympäristöön. (Karjalainen 2007, 50.)

#### **4.1 Ympäristösuhde**

Ympäristösuhde muodostuu tutkielmani kannalta keskeiseksi käsitteeksi, sillä arkkitehtuurikasvatuksen avulla pyritään tukemaan oppilaan ympäristösuhdetta. Luonnonympäristön ja rakennetun ympäristön tutkiminen sekä taiteen että tieteen näkökulmista on edellytys esteettisen ja eettisen ympäristösuhteen syntymiselle. (Tenhu 2001, 43.) Ihmisen hyvä ja tasapainoinen suhde omaan ympäristöönsä on tärkeä osa hänen hyvinvointiaan. Sosiaalisten tekijöiden ja suhteiden lisäksi myös ympäristön fyysisillä tekijöillä on vaikutusta siihen. Tämä ilmenee jos vertaamme suhdettamme vaaralliseksi tai rumaksi kokemaksemme ympäristöön. (Korpelainen ym. 2004, 32.) Bearleant puhuu välittömyydestä, yhteen kietoutumisesta ja mukana olemisesta (engagement), oli parinamme taideteos tai ympäristö. Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian mukaan liitymme osaksi maailman tapahtumia ruumiin toimintojen välityksellä ja vain hiljaisesti ymmärrämme niiden toteutumisen. (Rouhiainen 2011, 77.)

Ihmisen suhdetta ympäristöönsä voidaan lähestyä identiteetti-käsitteen avulla. Identiteetissä voidaan erottaa paikan oma identiteetti, joka tekee paikasta ainutlaatuisen sekä ihmisten alueellinen identiteetti, joka liittyy ihmisen tilaan ja tekee siitä paikan. (Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 18.) Alueellinen identiteetti määrittyy sen mukaan missä ihminen tuntee olonsa kotoisaksi ja mihin hän tuntee kuuluvansa. Nykyisessä globalisoituvassa maailmassa alueellinen identiteetti on yhä vaikeammin määriteltävissä ja kaupungistuneella nykyihmisellä voi olla monia ja erityyppisiä kotiseutuja. Sähköinen viestintä on luonut tiloja yhteisöllisyydelle, joka ylittää alueelliset rajat. Tutkimuksessa, jossa oli tutkittu suomalaisten opiskelijoiden alueellista identiteettiä, yhä useampi heistä määritteli itsensä maailmankansalaiseksi alueellisen identiteetin osalta. (Kaivola & Rikkinen 2003, 137-146.) Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan herättää oppilaiden kiinnostus omaan lähiympäristöön ja saada heidät huomaamaan omat vaikutusmahdollisuutensa myös globaalilla tasolla.

Ihmisen ympäristösuhteen tulkinnoissa maantieteen humanistiseen traditioon nojaavat edustajat korostavat ihmisen aktiivista roolia ja samalla todellisuuden subjektiivista luonnetta. Ihminen nähdään aktiivisena päätöksentekijänä, joka prosessoii ympäröivästä todellisuudesta saamaansa informaatiota henkilökohtaisten suodattimien läpi. Suodattimien toiminta perustuu aistihavaintoihin ja aikaisempiin kokemuksiin, joiden avulla ympäristömielikuvat eli representaatiot ympäristöstä syntyvät ja edelleen tarkentuvat tiedon ja kokemusten karttumisen sekä ajattelun kehittymisen myötä. Tunteilla, arvostuksilla ja asenteilla on oma tärkeä merkityksensä ympäristömielikuvien muodostumisessa. (Kaivola & Rikkinen 2003, 24.)

Haapala ja Pulliainen (1998, 141) kuvailevat rakennettua ympäristöä kokonaisuudeksi, jossa eri osatekijät liittyvät toisiinsa, rakennukset liittyvät toisiin rakennuksiin ja osaksi muuta ympäristöä. Heidän mukaansa yksittäisen rakennuksen luonne määräytyy osittain ympäristöstä, eikä se ole samalla tavalla erillinen objekti kuin taideteos. Ympäristön kokonaisvaltaisuus ilmenee siinä, että se on jatkuvassa liikkeen ja muutoksen tilassa. Ympäristössä tapahtuvien muutosten vuoksi, sillä ei ole samanlaista ideaalitilaa, jossa sitä tarkastella kuin taideteoksella. Rakennettuun ympäristöön kuuluvat olennaisena osana myös ihmiset, eläimet, polkupyörät ja autot ja niiden myötä kaikki inhimillinen ja sosiaalinen toiminta. Kaupunki muuttuu jatkuvasti ja näyttäytyy erilaisena eri vuorokauden -ja vuodenaikoina. Talot rapistuvat ajan kuluessa, niitä korjataan, puretaan ja rakennetaan uusia tilalle. Elinympäristöämme tulisi tarkastella enemmän prosessina kuin objektina ja ihmiset, ruumiillisina ja kulttuurisina olentoina, ovat osallisia tässä prosessissa. Ihmisten ja ympäristön erottelu tuntuu keinotekoiselta, sillä ihmiset ovat osa ympäristöään ja samalla ympäristö osa meitä. (Haapala & Pulliainen 1998, 141-143.) Rakennettu ympäristö on pitkäaikaista ja siirtyy sukupolvelta toiselle. Tämä tekee arkkitehtuurin näkyväksi osaksi koko kulttuuriperintöämme. Rakennetusta ympäristöstä heijastuu se, mitä yhteiskunnassa on eri aikoina arvostettu. Ajallinen kerroksellisuus luo ympäristön identiteettiä ja ajallisen jatkumon ymmärtäminen osana elinpiiriämme ja historiaamme auttaa meitä hahmottamaan itsemme osaksi kulttuuriperintöämme. (Hänninen 2007, 62.)

Lähiympäristöksi nimitetään ihmisen päivittäistä elinpiiriä, jossa hän liikkuu. Kuten jo aiemmin olen tuonut esille, on oman asuinpaikkansa ja juuriensa tunteminen on tärkeää yksilön minuuden ja identiteetin kehittymisen kannalta. Kulttuuri ja historia ovat muovanneet ympäristömme

sosiaalisia ja fyysisiä piirteitä. Lähiympäristön tunteminen voidaan nähdä turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta kasvattavana sosiaalisena pääomana ja tietotaitona. Yhteenkuuluvuus ihmisten ja lähiympäristön välillä lisää vastuuden tunnetta, ja halua huolehtia paremmin omasta ympäristöstään. Pidemmän ajan kuluessa lähiympäristöä tuntemalla opitaan myös itse vaikuttamaan elinympäristöön ja sen muodostumiseen. Elämän toiminnot ja arvot heijastuvat rakennustaiteessa, asumisessa ja ympäristössä. Arkkitehtuurikasvatuksessa erilaisilla ympäristön havainnointi- ja tarkastelutehtävillä pyritään lisäämään oppilaiden kykyä nähdä ja katsoa lähiympäristöään ja sen tavoitteena on kasvattaa oppilaiden arvostusta lähiympäristöään kohtaan. (Hänninen 2007, 62.)

Erilaiset julkiset rakennukset ovat kaikille yhteisiä paikkoja, joissa hoidetaan virallisia asioita, tavataan toisia, vietetään aikaa ja ollaan esillä. Ne ovat samalla arkisia ja toisaalta yhteisölle merkityksellisiä kokoontumispaikkoja. Symbolisella tasolla yksi niiden tehtävä on vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Julkiset rakennukset on usein pyritty suunnittelemaan siten, että ne erottautuvat muista rakennuksista ja niiden käyttötarkoitus selviäisi jo ulkomuodosta. Kyky tulkita ympäristön koodikieltä helpottaa subjektin liikkumista rakennetussa ympäristössä. Julkisissa rakennuksissa on nähtävissä ajalliset kerrokset, jotka näkyvät oman aikansa arvoihin pohjautuvissa muodoissa, materiaaleissa ja rakennustekniikoissa. Käyttötarkoituksestaan riippuen rakennus voi olemukseltaan ilmentää esimerkiksi valtaa, arvokkuutta, hengellisyyttä, hiljaisuutta jne. (Korpelainen ym. 2004, 58- 61.)

Juhani Pallasmaan (2006, 248) mukaan vaikuttavissa arkkitehtuurielämyksissä tila, aine ja aika tuntuvat yhtyvän yhdeksi ulottuvuudeksi, joka läpäisee tajuntamme. Hän kuvaa kokemusta seuraavalla tavalla: *”Tällöin tila saa kokemuksissamme ikään kuin lisääntyneen painovoiman, valon olemus aineellistuu, aika tuntuu pysähtyvän ja tilaa hallitsee hiljaisuus. Samaistamme itsemme tähän paikkaan, tilaan ja hetkeen, ja samalla ne tulevat ruumiimme ja tajuntamme osaksi.”* Paikan elämys on hänen mukaansa pohjimmiltaan minän kokemusta, sen kääntäessä kokemuksen itseemme. Hän pohtii, että arkkitehtuurielämykseen liittyvä hiljaisuuden aistimus aiheutuu mahdollisesti siitä, kun kuuntelemme niin intensiivisesti itseämme ja arkkitehtoninen tila koskettaa jotain meissä syvällä olevaa ja tuttua. Pallasmaan ajatukset kuvaavat ympäristön merkitystä persoonallisuudellemme ja psyykellemme. Parhaimmillaan merkitystäyteinen ja



ruumiimme mittoihin ja muistoihimme resonoiva ympäristö välittää suhdettamme maailmaan ja vahvistaa samalla minäkuvaamme.

## **4.2 Tila ja paikka**

Tarkastelen seuraavaksi tila- ja paikkakäsitteitä laadullisina, kokemuksellisina käsitteinä. Arkkitehtuurin kokijakeskeisessä näkökulmassa painottuu paikka -käsite ja siihen liittyvät merkitykset, kuten esimerkiksi esteettinen merkitys. Maantieteellisestä pisteestä tulee paikka, kun siitä on tullut merkityksellinen ihmiselle. (Korpelainen ym. 2004, 18.) Paikkoja, joihin saattaa syntyä välitön kiintymys, voi olla melkein yhtä monenlaisia kuin on olemassa kulttuureja ja ihmisyksiköitä. Paikan tuttuus merkitsee Tuanin käsityksen mukaan tunnetta siitä, että on tullut kotiin. Paikan tuttuus muistuttaa meitä siitä, että vanhenemisesta ja muista muutoksista huolimatta minuutemme ja perusarvomme pysyvät enemmän tai vähemmän muuttumattomina. (Tuan 2006, 19-20.)

Paikan tuttuudella on paljon merkitystä siihen, kuinka havaitsemme jonkin paikan tai rakennuksen. Rakennukset voivat olla meille merkityksellisiä henkilökohtaisista syistä ja joistakin alueista tulee meille merkityksellisiä paikkoja, mikäli niissä on tapahtunut meille jotakin tärkeää. Subjektiiivisesti koettu julkinen tila ei ole koskaan olennainen vain ”henkilökohtaisesti”, vaan siihen liittyy myös se, mikä tila itsessään on. Toisin sanoen yksilön kokemus on riippuvainen siitä, mitä tila voi tarjota kokijalleen. Mutta kokemus paikasta ei ole pysyvä, vaan se voi muuttua ajan myötä. Von Bonsdorff toteaa, että rakennus tai alue voi avautua meille paikkana konkreettisen kokemuksen kautta. Paikasta välittyvä tai paikkaan liittyvä tunne on tulos esteettisesti huomattavasta kokemisesta, mutta itse paikka ei ole identtinen tuolle kokemuksen merkitykselle. (von Bonsdorff 1998, 125.) Pallasmaan mukaan arkkitehtonisten tilojen kokemista voidaan tutkia fenomenologisesta näkökulmasta, koska kokemukset niistä liittyvät ihmisen maailmasuhteeseen ja havainnointiin. Arkkitehtuurin fenomenologia tarkastelee arkkitehtuuria arkkitehtuurielämyksestä käsin. (Pallasmaa 1993, 78.)

Saarikangas kuvaa tila -käsitettä moniulotteiseksi ja -merkityksiseksi. Se viittaa sekä avaruuteen että fyysiseen, geometriseen ja materiaaliseen tilaan ja rajoiltaan epämääräisempään mielentilaan. Tilat, joissa oleskelemme ja vietämme aikaamme, määrittävät keskeisellä tavalla

olemistamme. Rakennusten ja niiden käyttäjien suhdetta voi kuvata vastavuoroiseksi, sillä rakennettu tila jäsentää elämistämme samalla, kun luomme tilan tekemisessämme ja liikkumisessamme. Se on sosiaalinen ja yhteisöllinen tila, jonka merkitykset muodostuvat monikerroksisessa prosessissa ulottuen kielellisistä ei-kielellisiin ja äärimmäisen henkilökohtaisista yhteisiin, kulttuurisesti jaettuihin tasoihin. Tilan merkitykset syntyvät rakennuksen, suunnittelijoiden, käyttäjien sekä menneen, että nykyisen historiallisen kontekstin vuoropuheluna. Rakennettu tila on yhtäältä tekojen, käytäntöjen ja merkitysten lähtökohta ja toisaalta niiden aikaansaannos, ja samalla se on myös toiminnan keskus. Rakennettu tila sisältää useita tiloja: se on arkkitehtoninen, materiaallinen ja sosiaalinen tila, kokoelma erilaisia kulttuurisia käytäntöjä, kuvia ja ajatuksia. (Saarikangas 1999, 247-248.)

Saarikankaan (2006, 13) mukaan tilan merkitystä pohdittaessa on tärkeää tarkastella tilaa ja aikaa sekä käyttäjien välistä vuorovaikutusta ja suhdetta, koska tilan merkitykset muodostuvat ympäristön ja ihmisten kohtaamisessa. Hän toteaa, että arkkitehtoninen tila tapahtuu hajuissa, äänissä, kosketuksissa sekä ruumiin liikkeissä ja tilan merkitykset muotoutuvat sekä tietoisesti että tiedostamattamme. Tilan materiaaliset merkitykset kulkevat mukamme muistoina erilaisista tilan kokemuksista. (Saarikangas, 2006, 45.) Paikan aistein havaittavat ominaisuudet, erityisesti sen materiaaliset ominaisuudet mielletään usein paikan muuttumattomiksi ominaisuuksiksi, joista sen voi tunnistaa vielä vuosien jälkeen. (Forss 2007, 80).

Fenomenologisesta näkökulmasta paikka näyttäytyy kompleksisena, monimuotoisena ja prosessuaalisena, ja sen kokemisessa korostuu koko ihmisruumis pelkän visuaalisen havaitsemisen sijaan. Von Bonsdorffin mukaan paikan kokemiseen liittyy erottamattomana osana myös rakennetun ympäristön sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Ihmiset rakentavat ja muovaavat paikkoja nimenomaan asumisen kautta, ja paikan sosiaalinen ulottuvuus pohjaa ennen kaikkea paikassa tapahtuviin asumisen toimintoihin. Asumista ei tapahdu ainoastaan kotona ja pihapiirissä, vaan myös julkisissa tiloissa. (Forss 2007, 78.) Von Bonsdorffin mukaan tila ja paikka -käsitteitä ei tulisi nähdä toistensa kanssa kilpailevina käsitteinä, vaan toisiaan täydentävinä. Ympäristössä sijaitseva paikka voidaan mieltää koetuksi tai eletyksi tilaksi, jonka ymmärrämme ruumiimme välityksellä. Käsitteenä tila viittaa sekä ulkopuoliseen, että sisäiseen ja paikka sen sijaan aina paikalliseen ja yksilölliseen. Myös von Bonsdorff korostaa, että tilan ja

paikan kokemiseen vaikuttaa aina aika, erityisesti havainnon ja kokemuksen kesto. Paikat voivat jäädä muistikuviiimme, mutta useimmiten paikkoihin on myös mahdollista palata ja tarkistaa millainen paikka on. (von Bonsdorff 1998, 119-120.)

Humanistisessa maantieteessä paikan käsite ymmärretään aina kokijalleen henkilökohtaisena. Paikka syntyy, kun ihminen liittyy ympäristöönsä merkityksiä, täyttäen tilan tunteillaan, muistoillaan ja toiveillaan. Paikan määrittelyssä on tärkeintä se, minne ihminen tuntee kuuluvansa ja mikä on hänen suhteensa ympäristöönsä. Henkilökohtaisten kokemusten lisäksi paikat rakentuvat ympäristöön liitettyjen mielikuvien välityksellä. (Tani 1997, 211–212.) Humanistisen maantieteen alalla, käyttäytymismaantieteenä kutsuttu suuntaus tutkii inhimillistä käyttäytymistä tilassa. Perseptiomaantieteen kiinnostuksen kohteena ovat sen sijaan ihmisen havainnot ja niiden perusteella luodut mielikuvat eri laajuisista ympäristöistä. Humanistisen maantieteen tutkijat asettavat tutkimuksensa keskiöön elämiskaailman ja ihmisen itsensä toimivana ja kokevana subjektina. Heidän näkemyksensä mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa, ihmismielestä riippumatonta todellisuutta, vaan maailmassa elämisessä ja tiedon tuottamisessa on myös tunteilla merkityksensä. Amerikkalainen humanistisen maantieteen uranuurtaja Yi-Fu Tuan korostaa, että neutraalista ympäristöstä, abstraktisesta tilasta muodostuu merkityksellinen paikka vain subjektiivisten kokemusten, arvojen, tunteiden, muistojen ja toiveiden kautta. Humanistisessa maantieteessä ei olla kiinnostuneita paikasta ainoastaan koordinaateilla ilmaistuna faktana, kuten perinteissä maantieteessä vaan erityisesti koettuna tai elettyinä sijaintina. (Kaivola & Rikkinen 2003, 25.)

Paikka merkitsee siis tilaa, johon ihminen liittyy merkityksiä omassa kokemuskkaailmassaan. Kiinnittyminen paikkaan tapahtuu elämisestä kautta ja vähitellen paikasta tulee osa häntä itseään. Tuan puhuu käsitteistä topofilia ja topofobia. Topofilialla hän tarkoittaa voimakasta paikkaan kuulumisen tunnetta, jolloin paikka koetaan omaksi. Topofobialla hän viittaa paikkaan liitettyihin negatiivisiin tunteisiin. Molemmat kokemukset vaikuttavat toimintaamme jäsentäen ympäristöämme ja arkisen elämiskaailmamme tilallisuutta. Aistein havaittu ympäristö muodostaa elämiskaailman perustan ja havaintojen tulkitseminen liittyy maailmaan merkityksiä, jotka muuttavat tilan paikaksi. (Haarni ym. 1997, 17.)

Ihmisen ja paikan väliseen suhteeseen vaikuttavat monet tekijät. Näistä samalla paikkakunnalla asumisaika ja siihen liittyvät elämänkaaren vaiheet ovat keskeisimpiä. Ympäristöstä tulee ihmiselle vähitellen tuttu ja oma, kun hän alkaa tuntea kuuluvansa paikkaan. Paikkaan kotiutumiseen liittyy usein turvallisuuden tai onnellisuuden tunteiden vahvistumista. On olemassa myös paikkoja, joihin yksilö liittyy negatiivisia tunteita, kuten yksinäisyyden tai vaaran tunteita. Tunneperäiset sidokset eri paikkoihin vaihtelevat suuresti sekä voimakkuudeltaan että ilmenemistavoiltaan. Lapsuuden aikaiset paikkakokemukset kantavat pitkälle aikuisuuteen ja ovat usein merkityksellisempiä kuin aikuisena karsuneet kokemukset. Paikka, mutta myös siihen liittyvä maisema ovat siis elämismaailman ilmentymiä. Havaittajasta irrallista maisemaa ei tämän tulkintatavan mukaan ole olemassa. Elinympäristöön liittyvillä paikoilla on luonnollisesti erilainen merkitys siellä asuville kuin vierailijoille. Tätä eroa voidaan kuvata osallisuuden ja sivullisuuden käsitteiden avulla. Osallisille ympäristö on paikka, osa itseä, mutta sivullinen tarkastelee sitä etäisyyden päästä ulkopuolisena. Sivullisella ei ole paikkoihin henkilökohtaista suhdetta kuten osallisella. Laajemmassa merkityksessä tilalla voidaan tarkoittaa myös aluetta, jonka merkitys ja arvo ovat yhteisiä jollekin ryhmälle, kuten naapurusto tai kansallinen tila. Tuna ei ole asettanut paikan käsitteelle kokorajaa, vaan se saattaa yhtä hyvin tarkoittaa nojatuolia tai kansallisvaltiota. (Kaivola & Rikkinen 2003, 26.)

Tapahtuminen ja liikkuminen ovat olennaisia tilan aistimisessa ja havaitsemisessa sekä sen merkitysten muodostumisessa. Tila ja siinä liikkuva subjekti ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa siten, että arkkitehtoninen tila jäsentää ja säätelee käyttäjiensä välisiä suhteita ja liikkumista tilassa samalla, kun liike ja liikkuminen ovat olennaisia tilan aistimisessa ja havaitsemisessa. Fenomenologisesta näkökulmasta rakennettu tila sisältää useita elettyjä tiloja ja sosiaalisten suhteiden merkitystä tilan tuottamisessa painottavan näkökulman mukaan useita sosiaalisia tiloja. Eletyn tilan näkökulmasta arkkitehtuuri ja rakennukset ovat olemassa vain tapahtumisessa ja subjektin tilakokemuksessa, joka on aina ajallinen ja paikallinen. (Saarikangas 2006, 125–138.)

Tilakokemus voi muuttua, kun siitä puhuu ääneen tai kirjoittaa. Tiettyillä sanoilla voi muuttaa ympäristökokemuksen, koska sanat voivat palauttaa kokemuksia ja tuntemuksia tietoisuuteen ja liittää ne tiettyyn ympäristöön. (Naukkarinen 2003, 90-92) Arkkitehtuurikasvatuksen parissa ympäristökokemuksia voidaan pyrkiä sanallistamaan tai ilmaisemaan kuvallisesti, jolloin

kokemus syvenee ja paikan merkitys kokijalleen saattaa voimistua. Ympäristön esteettistä havainnointia ja sen sanallistamista voi harjaannuttaa, kuten mitä tahansa muutakin taitoa. Kokonaisvaltaisen ympäristökokemuksen saavuttaminen edellyttää mielikuvituksen ja aistien yhteistoimintaa.

Merkityksellinen kaupunki koostuu urbaaneista, elämyksen paikoista. Kaupunkisuunnittelulla voidaan ottaa lähtökohdaksi ihmisten eletyt tilat, jolloin tulee huomioida tilan sijasta paikat ja kartan sijasta ihmisten kokemukset. Arkkitehti Panu Lehtovuoren mukaan tämä on haaste kaupunkisuunnittelulle, koska paikka ei ole fyysistä, pysyvää ja visuaalista, vaan rakentuu henkilökohtaisesta tulkinnasta ja tietämisestä. Se on itse eletty ja tunnettu, eikä sitä voi piirtää. (Lehtovuori 2002, 63.)

Jokaiselle kaupungille on ajan kuluessa muodostunut oma henkensä, johon vaikuttavat sen eletty historia, kulttuuri, maisemalliset ja luonnontieteelliset tekijät sekä rakennettu ympäristö. Erilaiset fyysiset elementit rajaavat kaupunkitilaa. Kaupungissa rakennusten tai luonnon elementtien rajaamista kaduista, aukioista ja raiteista muodostuu samalla tavalla tilasarjoja kuin rakennusten sisätiloissa. Kaupunkitilan kokemiseen vaikuttavat valaistus, äänet ja ihmisten toiminta siellä. (Korpelainen ym. 2004, 73.) Ihminen tarvitsee toiminnoilleen erilaisia tiloja ja paikkoja. Tarkasteltaessa paikkaa kokemuksellisenä käsitteenä, nähdään sillä olevan kokemusten kautta merkitystä ihmiselle. Fyysisten ominaisuuksien, kuten arkkitehtonisten ja tilallisten ominaisuuksien lisäksi paikalla on sosiaalisia, historiallisia ja symbolisia ominaisuuksia ja ne kaikki vaikuttavat siihen, millainen paikasta ja sen hengestä muodostuu. (Korpelainen ym. 2004, 22-25.)

Paikan tunnelmaa ja henkeä eli *genius locia* ovat tarkastelleet fenomenologian lähtökohdista mm. Gernot Böhme ja Pauline von Bonsdorff. Tunnelma ja *genius loci* ovat samankaltaisia käsitteitä ja molemmat ilmaisevat paikan erityistä luonnetta ja identiteettiä. Tunnelma viittaa tilaan koettuna, affektiivisena tilana. (Forss 2007, 110-111). Böhmen mukaan tunnelma vallitsee subjektin ja objektin välillä. Kun astumme tilaan, on tunnelma ensimmäinen ominaisuus, jonka havaitsemme ja samalla meistä tulee osa sitä. Paikan sosiaalinen ulottuvuus eli ihmisten toiminta vaikuttaa sen tunnelmaan. Ihmisen toiminta paikassa on osa ihmisen tapaa olla tietyssä tilassa

tietyllä hetkellä eli osaksi ihmisen ekstaasia. Arkkitehdit voivat tuottaa tunnelmaa suunnittelemansa värien, pintamateriaalien, asetelmien ja linjojen muodostamisen avulla. Jokaisella paikalla on luontaisesti oma tunnelmansa, sen muokattavuudesta huolimatta. Paikan tunnelmaan liittyviä ominaisuuksia ovat värit, tuoksut, maut, äänet, valo ja varjot. Valo on olennaisin tunnelmallinen ominaisuus, koska se mahdollistaa muiden visuaalisten ominaisuuksien havaitsemisen ja kokemisen. Emme havaitse tunnelmaa samalla tavalla, vaan sen havaitseminen on yksilöllistä. Tunnelman kohtaaminen edellyttää avoimuutta ja herkistymistä sekä sitoutumista tilaan ja tilanteeseen. Lisäksi tunnelma tarvitsee aina tietyn ympäristön, mistä se muodostuu ja havainnoitsijan. Subjekti voi myös omalla toiminnallaan vaikuttaa paikan tunnelmaan ja jopa muuttaa sitä. (Forss 112-116.)

Von Bonsdorffin (1998, 227) mukaan paikan henki eli *genius loci* elävöittää paikan. Sillä tarkoitetaan paikan identiteettiä ja alunperin se on roomalainen käsite, joka merkitsee itsenäisen olion omaa henkeä, joka antaa ihmisille ja paikoille elämän ja määrää heidän olemuksensa. *Genius loci* perustuu paikan kokonaiskokemukseen, joka on kaikkien paikan elementtien eli aistein havaittavien ominaisuuksien, ajallisen syvyyden, historiallisen ulottuvuuden, kollektiivisen muistin, sosiaalisen ulottuvuuden, tunnelman ja mielikuvien tunnustamista ja kokemista. Sitä ei voi koskaan suunnitelmallisesti tuottaa, vaan se syntyy ja kehittyy ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Forss 2007, 125.)

Arkkitehtuurikoulu Lastussa on tutkittu rakentamisprosessia käytännössä ”*Paikan henki*”-nimisessä projektissa, jossa oli tutkittu erilaisia paikkoja luonnossa ja mietitty niiden henkeä. Oppilaat saivat tutustua rakennusmateriaaleihin, työkaluihin ja rakennustekniikkaan ja rakentaa omat majat ja lopuksi projektissa oli pohdittu yhdessä rakentamisen vaikutusta ja muutoksia paikkaan. (Korpelainen & Yanar 2001, 32.) Paikan hengen tarkastelu soveltuu hyvin myös arkkitehtuurikasvatukseen ja voi saada oppilaat kiinnittämään huomiota siihen, miten paikat eritavalla paikat vaikuttavat meihin ihmisiin.

### **4.3 Paikan taju**

Tuan kuvailee paikan tajuja haihtuvaksi tunteeksi; se voi olla täyteläinen, syvä ja kestävä, ja koostua useista eri elementeistä ja kerroksista. Ihmisen suhde kotiin on esimerkki vahvasta ja

rikkaasta paikan tunnosta. Paikan taju ei ole vain ajallinen ilmiö, koska tietyn paikan voi tuntea omakseen välittömästi. Paikan taju on esteettistä herkkyyttä ja jotakin sellaista, jota meillä kaikilla enemmän tai vähemmän on. (Tuan 2006, 15-23).

Paikan tajun muodostuminen edellyttää Tuanin mukaan pysähtymistä eli ajan paikoilleen seisautumista, paikkaa kohti suuntautuvan tunteen emotionaalista laatua ja lisäksi paikan ja minuuden välistä läheistä suhdetta. Paikkaan kohdistuva tunnetila mielletään yleensä positiiviseksi, mutta se voi olla myös negatiivinen tunne, esimerkiksi tunne uhkaavuuden tunne. Nykyajalle on ominaista muutosten nopeus ja läpätunkevuus. Se, että paikat, kaupungit ja maisemat muuttuvat jatkuvasti, asettaa haasteita paikan tajun syntymiselle. Ja sen lisäksi, että paikat muuttuvat, myös ihminen paikan kokijana muuttuu ja vanhenee. Tuan muistuttaa, että lapset kokevat paikat eri tavalla kuin aikuiset. Paikan taju vakiintuu vasta kypsässä aikuisiässä ja ihmismielessä paikan ja minän eheydellä on taipumus sulautua toisiinsa. Tuanin mukaan paikan tajun ja ihmisenä olemisen ymmärtäminen kietoutuvat yhteen. (Tuan 2006, 15-16.)

Ajatukseen kodista liittyy tietty pysyvyys. Palatessamme kotiin poissaolon jälkeen odotamme, että koti on entisensä. Oma minuudentuntomme riippuu tämänkaltaisesta pysyvyydestä. Saatamme reagoida voimakkaasti oman lähiympäristön muutoksiin. Suuret muutokset omilla kotikulmilla voivat tuntua siltä, kuin osa itsestä pyyhkäistäisiin pois. Myös planeettamme muuttuu hälyyttävää vauhtia ilmastonmuutoksen vuoksi ja sen pitäisi saada meidät ponnistelemaan luonnontilaisten alueiden suojelemiseksi. Luonnonsuojelun ekologisten perusteluiden rinnalle, Tuan nostaa myös inhimillisen pysyvyyden tarpeen, sillä tarvitsemme paikan, jossa aika näyttää pysähtyvän, paikan johon voimme palata ja paikan, jonka eheys lujittaa omaa eheyttämme. (Tuan 2006, 18-19.) Kodin käsitteen voi ajatella laajentuneen ja muuttuneen. Tänä päivänä koti on paikkana menettänyt vaikutusvaltaansa ja tärkein syy tähän on ihmisten yhä suurempi liikkuvuus. Ihmiset muuttavat useita kertoja elämässään, kunnes asettuvat paikoilleen, eikä näihin asuinpaikkoihin kiinnity sen vuoksi erityisen syviä muistikerroksia. Mutta tästä huolimatta moderni ihminen ei välttämättä kadota minuuden- tai paikantajuun. Usein itsetutkiskelua tapahtuu myös matkoilla tuntemattomissa maisemissa ja taideteosten äärellä. (Tuan 2006, 27-29.)

Tuan sisällyttää paikan merkitykseen myös taideteokset. Esimerkiksi maalauksia hän kuvailee paikoiksi, joihin aika on pysähtynyt. Hänelle maalaus merkitsee kolmiulotteista maailmaa, johon voi astua ja jossa voi saada innoitusta tai lohtua. Hänen mukaansa valokuva ei ole vain todellisuuden representaatio, vaan pala todellisuutta. Todellisuuden tuntua valokuviiin tuottavat niihin pujahtavat suunnittelemattomat elementit. Valokuvat herkistävät tuntemuksiamme jotakin paikkaa kohtaan eli paikan tajuamme. Ne ovat myös korvikepaikkoja siinä mielessä, että voimme vieraillla niissä yhä uudestaan silloin, kun sielumme kaipaa lepoa tai puhtia. Myös elokuvista ja kirjoista voi tulla kokijalleen paikkoja, joihin hän voi halutessaan palata uudelleen. (Tuan 2006, 20-23.)

Tuanin mukaan paikka voi hidastaa ajan kulkua, pysäyttää sen ja jopa kääntää sen suuntaa tarjoamalla takaisin paluun mahdollisuuden. Paikassa tunnemme olomme kotoisiksi, ikään kuin olisimme ei-ajallisia olentoja, jotka ajan virta on saanut pyydystetyksi satimeensa. Hänen mukaansa paikka on vaivattomimmin ihmisen ulottuvilla oleva keino lakkaamattoman ajassa virtaamisen tunteen voittamiseksi. (Tuan 2006, 26-27.)

#### **4.4 Ympäristö elämismaailmana ja kokonaistaideteoksena**

Arto Haapala (2006, 131-132) määrittelee ympäristön olevan talojen, puiden, katujen, ihmisten ja muiden ihmistä ympäröivien asioiden nimetty, järjestäytynyt, mielekäs ja merkityksellinen kokonaisuus. Hän käyttää Edmund Husserlin tunnetuksi tekemää termiä ”elämismaailma”, (”Lebenswelt”) kuvaamaan merkityksen omaavaa ja tietylle yksilölle merkityksellistä ympäristöä. Termiin sisältyy inhimilliseen olemassaoloon kuuluva aktiivisuus ja huolehtiminen. Huolehtiminen tekee elämismaailmasta omakohtaisen ja liittää siihen merkityksellisyyttä, joka on lähtöisin ihmisen omasta toiminnasta.

Ihmisen elämismaailmaan kuuluu luonnollisesti hänen omin ympäristönsä koti ja sen lisäksi kotiseutu, joka voi olla kaupunki, kaupunginosa, katu, kylä, metsä tai vaikkapa vuori. Elämismaailma on Haapalan mukaan täysin humanisoitu, millä hän tarkoittaa sitä, että ihminen tekee elämismaailmansa itselleen saadakseen ympärilleen tuttuutta. Elämismaailmalla on siten myös aina tiettyyn yksilöön sidottua merkityksellisyyttä, joskin samalla siihen kuuluu myös yhteisen kulttuurin antamia merkityksiä. Haapala pohtii ympäristön kokemista tuttuuden ja



vierauden kautta. Ihmiset toimivat automaattisesti ja helposti tutussa ympäristössä. (Haapala 2006, 131–142.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että välttämättä turtuisimme lähiympäristömme piirteille ja esteettisille ominaisuuksille. Tuanin (2006, 18) mukaan tutuista paikoista muodostuva paikan taju syventää ympäristön kokemista. Vaikka toimisimmekin melko automaattisesti lähiympäristössämme, huomaamme kuitenkin nopeasti, jos jokin siinä muuttuu ja olemme herkkiä ympäristön muutoksille, sillä minuutemme on kietoutunut osaksi merkitykselliseksi kokemiamme paikkoja. Tuan (2006, 15) myös muistuttaa, että jokin paikka voi tuntua ”omalta” heti sen kohdattuaan ja tuttuus on pikemminkin tunnetila kuin aikaan liittyvä ilmiö. Tällaiset ”mielenmaisemat” ovat tärkeitä identiteettimme ja minuutemme eheyden kannalta.

Ympäristön käsittäminen elämismaailmana voi toimia lähtökohtana myös arkkitehtuurikasvatuksessa ja on mielestäni huomionarvoinen näkökulma, joka tuo opetuksen keskiöön oppilaiden omat elinympäristöt. Tällöin opetuksen ympäristökäsitys kytkeytyy oppilaiden henkilökohtaisiin kokemuksiin ympäristöstä ja ympäristölle antamiin merkityksiin. Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan esimerkiksi tutkia henkilökohtaisten arvostusten ja yhteiskunnallisten arvostusten kohtaamista.

Yrjö Sepänmaan (1994, 172) mukaan ympäristöä voidaan tarkastella myös kokonaistaideteoksena. Lähtökohtana on se, että arkkitehtuuri perustuu tekijän ja vastaanottajan vuorovaikutukselle. Kaupunkiympäristö, esimerkiksi Helsingin keskusta on monikerroksellinen kokonaisuus, joka muodostuu useiden eri arkkitehtien suunnittelemissa eri-ikäisistä ja -tyylisistä rakennuksista, puistoista ja aukioista. Sepänmaa kutsuu rakennettua ympäristöä eräänlaiseksi muistiksi ja näkyvillä olevaksi historiaksi. Hänen mukaansa kaupunki, joka on kokonaistaideteos on historiallisesti ja toiminnallisesti kerroksellinen kokonaisuus. Kaupunkikokemus on kaikkien aistien yhteistoiminnan tulosta, jota ohjaa luonnon- ja kulttuurihistoriallinen tieto sekä luonnon ja kulttuurin tuntemus. (Sepänmaa 1994, 190–191.)

Sepänmaan mukaan taiteella ja ympäristöllä on yhteinen institutionaalinen rakenne. Molemmissa tapauksissa on olemassa instituutio, joka säätelee tekemistä, välittämistä ja vastaanottamista. Taiteen kohdalla puhutaan Arthur C. Dantonin taidepuheeseen vakiinnuttaman termin mukaisesti taidemaailmasta ja ympäristön kohdalla ympäristömaailmasta. Yhdessä ne muodostavat

esteettisen kulttuurin. Sekä taiteen että ympäristön perimmäisenä taustana voi nähdä ihmisen yleiset esteettiset tarpeet. (Sepänmaa 1994, 26-29.)

#### **4.5 Ympäristön kokeminen ja aistit**

Se, miten koemme jokapäiväisen ympäristömme vaihtelee. Voimme suunnata tarkkaavaisuuttamme ja havaintojamme tietoisesti esimerkiksi ympäristömme esteettisiin ominaisuuksiin. Arkkitehtuurin professori Juhani Pallasmaan mukaan yhtenä havaitsemisen lähtökohtana ovat kulttuuriset tapamme ja kykymme hahmottaa asioita. (Pallasmaa 1993, 12). Sama rakennus tai paikka merkitsee eri henkilöille eri asioita, jolloin rakennetusta ympäristöstä syntyvä mielikuvakin on erilainen. Ympäristön herättämät tunteet vaikuttavat olennaisesti kokemukseemme siitä. (Korpelainen ym. 2004, 26.)

Aistit ovat tärkeässä roolissa liikkeessämme ympäristössämme ja kokiessamme sitä, sillä vastaanotamme monenlaista informaatiota eri aisteillamme. Näköaistia pidetään usein hallitsevimpana aistinamme, vaikka vastaanotamme tietoa ympäristöstämme kaikilla aisteillamme ja niiden yhteistoiminnalla. Pallasmaan (2006, 247-248) mukaan ympäristön kokemus on aina moniaistinen. Hän kritisoi aikamme arkkitehtuuria sen yksipuolisesta visuaalisuudesta, joka jättää arkkitehtuurin tunteittemme ulkopuolelle. Hänen mukaansa luonnonympäristön kokemisen syvyys ja rauhoittavuus syntyvät juuri kokemuksen moniaistisuudesta, jolloin ihminen saa toisiansa vahvistavia viestejä eri aistiensa välityksellä. Ympäristökokemuksessa tapahtuu tiedostamaton ruumiillinen samastuminen kohteeseen, jota hän kuvailee kehonkuvan heijastumiseksi koettuun tai ruumiilliseksi mimesiksi eli jäljittelyksi.

Ympäristökokemus syntyy kaikkien aistien yhteisvaikutuksen tuloksena. Kaupunki on täynnä erilaisia hajuja, makuja, pintoja, ääniä. Erilaiset kaupungin äänet ovat olennainen osa urbaania ympäristökokemusta, sillä ne kertovat elämän rytmistä ja kaupungin ja sen asukkaiden luonteesta. Kuuloaistin avulla saadaan tietoa myös esineiden sijainnista ja pintojen ominaisuuksista, sillä erilaiset pinnat heijastavat ääntä eri tavoin. Tuntoaistin avulla olemme välittömässä kosketuksessa ympäristöömme ja tuntoaistimuksia välittyy eri ruumiinosien kautta. Ympäristön tuoksut ja hajut ovat olennainen osa sitä ja eri seuduilla omat ominaishajunsa ja ne tuovat usein mieleemme erilaisia muistoja, tilanteita ja toimintoja. (Korpelainen ym. 2004, 41.)

Haju ja makuaisti jäävät selvästi vähemmälle huomiolle visuaalisuuden korostuessa esteettisten havainnoiden yhteydessä. Emily Brady puolustaa hajuja ja makuja esteettisinä objekteina ja toteaa, että myös hajuissa ja mauissa on erotettavissa esteettisiä ominaisuuksia. Samalla ne ovat tärkeitä myös sen kannalta, että ne suuntaavat meitä ympäristössämme ja saavat meidät ymmärtämään ympäristöämme ja löytämään siitä merkityksiä, ne myös liittyvät meidän arvoarvostelmiin ympäristöstämme. (Brady 2005, 177-178.) Hajujen ja makujen väheksyntä estetiikan perinteessä johtuu niiden kytkeytymisestä niin vahvasti ruumiin toimintoihin ja nk. alempiin nautintoihin. Huolimatta fenomenologien ja postmodernien ajattelijoiden huomioista ruumiiseen ja ruumiillisuuteen liittyen, on edelleenkin olemassa paljon ennakkoluuloja haju- ja makuaisteja kohtaan. Myös taidemaailmassa haju- ja makuaisteihin liittyvät teokset ovat huomattavan vähäisiä, joskin nykytaiteesta löytyy joitakin esimerkkejä niiden huomioimisesta. (Brady 2005, 179-180.)

Hajut ja maut liittyvät siihen, miten me asuttaudumme ympäristöömme, sillä ne saavat meidät tuntemaan olomme kotoisiksi. Kodin, ihmisten ja kaupungin hajuista tulee nopeasti niin tuttuja, että tuskin huomaamme niitä. Nämä tutut hajut vaikuttavat merkittävästi tunteisiimme paikan tunnusta. Tämän huomaamme helposti ollessamme jonkin aikaa poissa tutusta paikasta ja palatessamme takaisin. Hajut, joita emme tunne varoittavat meitä jostakin oudosta ja saavat meidät päinvastoin tuntemaan itsemme vieraiksi jossakin paikassa. (Brady 2005, 186-187.) Hajut ja kenties myös maut auttavat meitä oman identiteettimme vakiinnuttamisessa ja tunnistamaan muiden ihmisten identiteettejä. Kokemukset hajuista ja mauista suhteessa ympäristöön tai muihin ihmisiin perustuu vastavuoroisuuteen, esimerkiksi ollessamme läheisessä tekemisissä toisten kanssa haistamme heidän ominaistuoksun ja he haistavat samalla omamme. Esteettinen herkkyys edellyttää kaikkien aistien käyttöönottoa. Koska haju- ja makuaistit ovat jääneet vähemmälle huomiolle, tulisi niitä Bradyn mielestä kehittää. Esteettinen herkkyys on taito, ja kuten mikä tahansa taito, se tarvitsee harjoitusta kehittyäkseen. Hän kehottaa opettelemaan erilaisten hajujen tunnistamista ja niiden yhdistelmiä sekä kehittämään hajuihin ja makuihin liittyvää käsitteistöä, välttäen visuaalisia termejä. Tästä saattaa seurata mahdollisuus saavuttaa intiimimpiä esteettisiä kokemuksia jokapäiväisessä ympäristössämme ja mahdollisuus löytää lisää merkityksellisyyttä siitä. (Brady 2005, 189-191.) Myös arkkitehtuurikasvatuksessa voitaisiin kiinnittää huomiota ympäristön haju- ja makuaisteihin erilaisten aistiharjoitusten avulla.

Liikkumisen vaikutus tilaan ja sen kokemiseen on olennainen, koska ilman sitä tilan kolmiulotteisuuden kokeminen ei olisi mahdollista. Liikkuminen mahdollistaa ympäristön tarkastelun eri suunnista, jolloin sama tila voi näyttää erilaiselta. Erilaiset tilat muodostavat yhdessä eriluonteisia tilakokonaisuuksia ja paikkoja rakennusten sisällä, kaupungissa ja maisemassakin. Myös aika vaikuttaa arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön kokemiseen. Selkein vaikutus on rakennusten värien ja materiaalien muuttuminen ja osien kuluminen. Ajan kuluminen näkyy kaupungissa myös rakennusten ajallisten tyylien kerroksellisuudessa. Kuitenkin ennen kaikkea tilan kokemiseen vaikuttaa se kuinka paljon siellä vietetään aikaa ja kuinka usein. (Korpelainen ym. 2004, 26.)

#### **4.6 Ympäristön esteettisyyden merkitys ja arvo**

Lehtovuoren (2002, 55) mukaan merkitys ja paikka liittyvät erottamattomasti toisiinsa, sillä paikka on tilan kohta, jolle ihminen antaa merkityksiä ja merkitys syntyy intentiosta eli pyrkimyksestä tehdä jotakin. On selvää, että ympäristön esteettisyys vaikuttaa jokapäiväiseen elämäämme ja hyvinvointiimme. Ihminen tavoittelee esteettistä hyvinvointia, mikä merkitsee sitä, että hän pyrkii toteuttamaan joitakin sopusointuisuuden, harmonisuuden, eheyden, rikkauden ja moni-ilmeisyyden vaatimuksia ympäristössään ja koko elämässään. (Sepänmaa 1994, 84.)

Ympäristöllä on suora vaikutus päivittäiseen elämäämme. Hyvin suunniteltu ympäristö tekee elämisestä helppoa, mukavaa ja turvallista. Jotkut ympäristöt tai ympäristölliset ilmiöt, kuten huonokuntoiset rakennukset, saastuneet joet tai luonnon katastrofit voivat vaarantaa terveyttämme ja elämää. (Saito 2002, 180) Esteettisen arvostelun kautta ympäristö tai jokin sen osa voidaan määritellä kauniiksi tai rumaksi. Ympäristöestetiikassa korostuu reaalinen ruma, kun taas taiteessa, rumuudella voi olla positiivinenkin tehtävä. Ihmisen ympäristössä rumuus näyttäytyy merkinä negatiivisesta elämäntavasta, kuten siivottomuudesta ja välinpitämättömyydestä.

Esteettinen tarkastelu ei rajoitu pelkästään kauniina nähtyihin asioihin, vaan se pitää sisällään myös rumina tai mielenkiinnottomina pidetyt kohteet. Jonkin asian esteettisyyden arvostaminen pohjautuu yleensä henkilökohtaiseen pitämiseen tai ei-pitämiseen. Kyseessä on ajan myötä

omaksuttu mieltymys, usein emotionaalinen luonnehdinta tietyn tyyllisestä kohteesta. Ympäristöestetiikassa on esitetty teoreettis-filosofisia pohdintoja siitä, millaisia esteettisiä arvostuksia maisemalla, alueella tai ympäristöllä on. (Naukkarinen 2006, 66–67.) Ympäristön kauneus ja rumuus vaikuttavat ympäristön esteettiseen kokemiseen ja samalla siihen, minkälainen suhde meillä ympäristöön muodostuu. Mikäli arkkitehtuurikasvatuksella pyritään kasvattamaan vastuullisia ja ympäristön esteettisyydestä huolehtivia kansalaisia, on ympäristön esteettisten merkitysten ja arvojen pohdinta tärkeää.

Ympäristön esteettinen merkitys ja paikan merkitys eivät välttämättä liity toisiinsa. Paikan merkitys liittyy siihen yhdistettäviin kokemuksiin ja toimintaan ja esteettinen merkitys aistein havaittaviin laatupiirteisiin ympäristössä. Rakennettuun ympäristöön liitetään monia merkityksiä, joiden ymmärtäminen laajentaa käsitystämme siitä. Ympäristön yksipuolinen tarkastelu esimerkiksi pelkkinä rakennuksina rajaa kokijan sen ulkopuolelle ja näkemykseni mukaan yksilön ympäristösuhdetta vahvistava, ympäristöesteettinen arkkitehtuurikasvatus pyrkii yhdistelemään erilaisia näkemyksiä. Mikäli arkkitehtuurikasvatuksessa halutaan painottaa nimenomaan kokemuksellista ulottuvuutta tulisi ensin määritellä mitä kokemuksella tarkoitetaan. Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan pohtia, miten ympäristön kokeminen eroaa taiteen kokemisesta ja millä tavoin havainnoimme rakennettua ympäristöä. Tai tarkastelun kohteeksi voi ottaa sen, mitkä asiat saavat meidät kiinnittämään huomiota arkiseen ympäristöömmä ja miten oma toimintamme ja ympäristön moniaistinen havaitseminen vaikuttavat kokemistapahtumaan. Ympäristöestetiikka tuo mielestäni tärkeitä ja hyvin soveltuvia näkökulmia kokemuksellisuutta painottavaan arkkitehtuurikasvatukseen.

## 5. YMPÄRISTÖN ESTEETTINEN KOKEMINEN

Tässä luvussa esittelen erilaisia ympäristöestetiikan näkökulmia ympäristön esteettiseen havaitsemiseen ja kokemiseen. Rakennetun ympäristön tarkastelu on vakiinnuttanut asemansa ympäristöestetiikassa vasta 1900-luvulla. Aluksi ympäristöestetiikka käsitteli ainoastaan luonnonympäristön estetiikkaa. Taidefilosofian piirissä on arkkitehtuuria kuitenkin tarkasteltu yhtenä taiteenlajina ja arkkitehtonisia "teoksia" arvotettu esteettisinä objekteina jo huomattavasti kauemmin. (Forss 2007, 8.) Esteettiset kokemukset eivät rajoitu vain taideteoksiin. Myös ympäristö ja arkiset asiat voivat saada meissä aikaan esteettisiä kokemuksia. Ympäristöestetiikka tieteenalana tutkii nimenomaan ympäristöä esteettisten kokemusten alkuperänä. Tarkastelen lähemmin Merleau-Pontyn ja John Deweyn näkemyksiä ja heidän ajatustensa yhteydessä nostan esille paikan estetiikkaan liittyviä ulottuvuuksia arkkitehtuurikasvatukselle hyödyllisessä muodossa.

Esteettinen havaitseminen ei ole koskaan pelkkää aistimista, vaan se on aina kontekstuaalista ja erilaisten kokemista muovaavien olosuhteiden ja vaikutteiden välittämää. Koska olemme osa kulttuuriympäristöä, ovat myös esteettinen havaitsemisemme ja arviointikykyimme kulttuuriin sidottuja. (Berleant 2006, 108.) Esteettisellä voidaan tarkoittaa eri asioita, kuten taiteellisuutta, aistimellisuutta, kauneutta, ruumiillisuutta, visuaalisuutta tai pinnallisuutta. Yksi mahdollisuus on kytkeä se yksinkertaisiin aistittaviin ominaisuuksiin, kuten muotoihin tai väreihin. Puhuttaessa esteettisyydestä käytetään mm. luonnehdintoja kaunis ja ruma tai miellyttävä. (Naukkarinen 2003, 60.) Esteettinen sanan alkuperäkin juontuu kreikan kielen sanasta *aisthesis*, joka viittaa aistimiseen ja aistimukset ja kokemukset ovat olleet pohjana estetiikalle. (Suomela & Tani 2004, 49).

Ympäristöä voidaan tarkastella ihmisen ulkopuolella sijaitsevana kokonaisuutena, elettyinä ja koettuna ympäristönä tai yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tuotettuna kokonaisuutena. Tässä tutkielmassa pääpaino on ympäristön tarkastelussa elettyinä ja koettuna. Esimerkiksi Arkin C my City -projektissa oppilaiden tehtävänä oli tarkastella ja dokumentoida ympäristöstä itselleen merkityksellisiä paikkoja, jolloin ympäristöä tarkasteltiin elettyinä ympäristönä. Eletyllä ympäristöllä tarkoitetaan tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua elämänpiiriä, joka jäsentyy

erilaisten merkitykselliseksi koettujen asioiden ja ilmiöiden kautta. Jokaisen yksilön ympäristö saa merkityksensä hänen ajatustensa, kokemustensa, tunteidensa ja toimintansa kautta. (Suomela & Tani 2004, 47–48.)

Bearleantin mukaan esteettinen ulottuvuus kuuluu erottamattomasti kaikkeen kokemiseen. Laajassa merkityksessään ympäristö käsittää myös ihmiset, sillä olemme jatkumoa ympäristön kanssa ja erottamaton osa sen prosesseja. Bearleant puhuu sitoutumisen estetiikasta, joka sovittaa taiteen ja luonnon samaan käsitteelliseen kehykseen. Sitoutumiseen perustuva ympäristöestetiikka liittyy myös moraalisiin ja poliittisiin kysymyksiin, sillä se edellyttää poliittisia muutoksia ja siirtymistä hierarkkisiin rakenteisiin tukeutuvasta voimankäytöstä kohti yhteisöä, jossa ihmiset vapaasta tahdostaan sitoutuvat toimimaan yhteisten päämäärien hyväksi. Ihmiset havaitsevat ympäristöä monilla tavoilla ja erilaisilla tasoilla. Yksinkertaisimmillaan ympäristön havaitseminen on vain aistimellista tietoisuutta, mikä on kaiken muun kokemisen edellytys. Ympäristön havaitseminen on sidottu keskinäisessä vuorovaikutuksessa toimivaan aistijärjestelmään ja ruumiin ja paikan yhdistyessä olemme osa ympäristöä. (Bearleant 1995, 74-77.)

Bearleantin mukaan havaitsemamme maailma, jossa toimimme on yhtä aikaa aistimellinen, kulttuurinen ja monitahoisesti koettu ympäristö. Ympäristömme on siis loppujen lopuksi havainto- ja kokemusjärjestelmä. Esteettiseltä kannalta se on rikas, suora ja välitön ja yhdistynyt havaintoa muovaaviin kulttuurisiin malleihin ja merkityksiin. Ympäristö on fyysis-kulttuurinen todellisuus, johon ihmiset ovat sitoutuneet kaikessa toiminnassaan. Esteettinen havaitseminen on aina subjektiivista ja kontekstuaalista, kokemista muovaavien olosuhteiden ja vaikutteiden välittämää. Esteettinen havaitseminen ja arviointikykyimme ovat kulttuuriin sidottuja ja jokaisella yhteiskunnalla on kaikkina aikoina ollut omat erityiset tapansa esteettiseen havaitsemiseen. (Bearleant 1995, 79.)

Marketta Kytän ja Kalevi Korpelan mukaan ympäristön esteettinen havaitseminen ja kokeminen voidaan ymmärtää joko vaistomaisena ja tunnevaltaisena reaktiona tai tietoisena tapahtumasarjana, jossa ovat mukana yksilön tavoitteet ja tiedot. Tai on myös mahdollista, että ympäristön havaitsemiseen ja arvioimiseen sisältyy molempia reaktioita. (Korpela & Kyttä 1991,

106.) Ympäristön havainnointi on samanaikaisesti jatkuvaa vuorovaikutusta havainnoitsijan ja ympäristön välillä. Tarkastelemassani arkkitehtuuriprojektissa korostuivat erilaisten rakennusten ja rakennetun ympäristön havainnointi ja tallentaminen. Havainnoidessaan ympäristöä lapset samalla määrittävät suhdettaan itseensä ja ympäröivään maailmaan. Projektissa oppilaiden oli mahdollista tarkastella kaupunkia esteettisellä tavalla, jonka myötä he saattavat huomata ja oppia tutusta kaupungista asioita, joita eivät kenties ole ennen panneet merkille. Projektissa lapset ja nuoret tarkastelivat joko lähiympäristöään tai kaupungin keskustaa ja kuvasivat itselleen merkityksellisiä tai itseään kiinnostavia paikkoja ja rakennuksia. Itselleen merkityksellisten paikkojen kuvaamisen ja havainnoinnin kautta oppilaille on mahdollisuus oppia ympäristöstään sekä samalla itsestään uusia puolia. Paikkojen esteettiset ja henkilökohtaiset merkitykset kietoutuvat yhteen ja samalla tehtävä avaa oivallisia mahdollisuuksia pysähtyä pohtimaan ja keskustelemaan ympäristön esteettisestä merkityksestä oppilaiden omassa henkilökohtaisessa elämässä.

## **5.1 Esteettinen havaitseminen**

Ympäristön havaitseminen ja aistiminen perustuu ruumiillisuuteemme: ruumis asettaa meidät tiettyyn aikaan ja paikkaan ja tekee kokemuksemme mahdolliseksi. Ranskalainen fenomenologi Maurice Merleau-Ponty (1908-61) on filosofiassaan tarkastellut kehollisuutta ja kehollisen kokemuksen piirteitä. Hänen keskeinen ajatuksensa on, että maailma on olemassa ja me olemme siihen yhteydessä havaintojemme kautta. (von Bonsdorff 1998, 22.) Pääteoksessaan *Phénoménologie de la perception* v.1945 (Havainnon fenomenologia, 1945) hän kuvailee ruumiin ja maailman vuorovaikutuksessa syntyviä merkitysrakenteita. Hänen ajattelussaan havainto tarkoittaa avoimuutta maailmalle, johon subjekti itsekin kuuluu. Se on valmiutta huomata asioita myös silloin, kun emme kirkkaasti tiedosta niitä. Havainnon voidaan sanoa olevan kulttuurista olemisen tulkintaa ja lisäksi se on riippuvainen ruumiillista taidoistamme. Meidän täytyy liikkua ja toimia, kohdentaa huomiomme, jotta kohteeseen liittyvä havainnollinen aines, voisi täyttää meidät. (Rouhiainen 2011, 78.)

Merleau-Pontyn mukaan näkevä subjekti on osa näkyvää maailmaa ruumiinsa kautta, joka itsessään on näkyvä, mutta ei ota haltuunsa näkemäänsä. Näkevä vain lähestyy maailmaa



katseellaan ja avautuu sille. Ruumis liikuttaa itse itseään ja näkö on liikkeen varassa. Näkyvänä ja liikkuvana ruumis kuuluu olioiden joukkoon, on osa maailman kudosta ja sillä on olion yhtenäisyys. Mutta samalla, kun se näkyy ja liikkuu, se pitää muut oliot kehässä ympärillään, liitännäisenä tai jatkeena, osana omaa määrittymistään. Näkeminen ei kuitenkaan ole muuttumattoman kuvan tallentamista tyhjään mieleen eli pelkkää vastaanottamista, vaan valikoivaa toimintaa, Merleau-Pontyn sanoin liikettä; näemme miten jokin on, kuva puhuu meille ja otamme sen haltuun. (Merleau-Ponty 1993, 20-22.) Hän ymmärsi ruumiin koostuvan luonteeltaan erilaisista puolista. Yleistävästi voidaan sanoa, että ruumis on hänelle tiedon kohteen sijaan se, minkä välityksellä meillä voi olla tietoa. Se ei ole objekti vaan maailmaa konstituiva, siihen kietoutunut ja toisten kanssa kommunikoiva, moniulotteinen subjekti. (Rouhiainen 2011, 76.)

Merleau-Pontyn pyrkimyksenä oli kuvailla sitä konkreettista kokemusmaailmaa, jota me jokainen elämme. Hän esittelee ”alkuperäisen kokemuksen” käsitteen, joka perustuu ruumiilliseen maailmassa-olemiseen tietoiseksi tulemisen ehtona. Alkuperäisellä kokemuksen käsitteellä hän viittaa ruumiin toimintaan niin sanotussa esiobjektiivisessä, kaikkia objektiivisia määrityksiä ja arvostelmia edeltävässä kokemuksessa. Hän kiistää havainnon olevan älyllinen akti, jossa käsittäisimme objektin joko välttämättömänä tai mahdollisena. Havaintomme on enemmän kuin voimme sanoa ilmaista. Havainto täytyy hyväksyä kaikkea kriittistä ajattelua edeltäväksi ”esikielelliseksi” tiedoksi. Merleau-Ponty ei puhu erikseen esteettisestä havainnosta, koska havainto itsessään ei voi olla esteettistä tai muutakaan. (Hero 1996, 21-22.) Hänen mukaansa ruumiillinen toiminta tapahtuu ennen ajattelua. Oppiminen tulisi siten ymmärtää toiminnallisena osallisuutena ja avautumisena erilaisiin tilanteisiin, joissa ruumis soveltaa kyvykkyyttään ja omaksumiaan tottumuksia uusin tavoin näin kehittäen taitojaan. (Rouhiainen 2011, 85.)

Merleau-Pontyn mukaan olemassaolomme keskus on ruumiimme ja ruumiillinen maailmassa-olemisemme edeltää jo ajateltua maailmaa. (Hero 1996, 23) Hänen mielestään keskeisintä on maailman kokeminen omassa ruumiissa, aistikokemuksissa saatujen havaintojen kautta. Nämä

havainnot ovat kokonaisvaltaisia, monikerroksisia ja täynnä vaihtuvia yksityiskohtia, ne ovat tausta, jolta kaikki toiminta syntyy ja jota vasten myös kuvittelu toimii tuottaen unelmia ja mielikuvia. Ruumiinfenomenologiaan pohjaavan taidekasvatuksen tärkein tehtävä on vahvistaa ja rikastaa peruskokemusta maailmasta. Tämä merkitsee aistien herkistämistä, itseluottamuksen, luottamuksen ja rohkeuden kasvattamista sekä omaan itseen tutustumista mielellis-kehollisena kokonaisuutena. Samalla lapsella kehittyy kyky olla kokonaisvaltaisesti läsnä maailmassa sekä vastuullisen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan valmiudet. (Hyvönen 2001, 26- 27.) Merleau-Ponty korostaa havaitsemisen merkitystä eli aistiemme luomaa suhdetta maailmaan. Hänelle havaitsemisen kautta muodostunut suhde maailmaan on välttämätön ehto tietoiselle tavalle suhtautua maailmaan, sellaisena kuin se ilmenee esimerkiksi filosofiselle reflektiolle välttämättömässä epäilyssä. (Reuter, 2002, 269.)

## **5.2 Esteettinen kokemus**

Mikä on esteettinen kokemus? Se on yksi estetiikan ja taidekasvatuksen keskeisistä kysymyksistä. Kysymykseen ei ole yksiselitteistä vastausta, kuten emme myöskään pysty tyhjentävästi määrittelemään mitä taide on. Eri aikakausina vallitsevilla taideteorioilla on ollut erilaiset lähestymistapansa ja näkemyksensä asiasta ja kokijan merkitys taideteoksen ja esteettisten ilmiöiden tulkinnan ja arvottamisen kannalta on vaihdellut. Taidetta ja esteettisiä ilmiöitä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista käsin ja kokijakeskeinen näkökulma on yksi näistä. Ympäristöestetiikka tarkastelee nimenomaan rakennetun ja luonnon ympäristön esteettistä kokemista. Esteettisen kokemuksen voidaan kuvailla olevan välitön ja spontaani oman olemassaolon ”hetkessä tiedostaminen”. Se on kokijansa yksilöllinen kokemus, johon myös aika ja paikka vaikuttavat.

Ympäristöestetiikassa voidaan erotella kaksi toisistaan eroavaa suuntausta, kognitivistinen ja ei-kognitivistinen suuntaus. Ei-kognitivistista käsitystä ympäristön esteettisestä kokemisesta edustavat mm. Immanuel Kant, sekä tässä tutkielmassa käsittelemäni Berleant, von Bonsdorff sekä Emily Brady. Ei-kognitivistinen käsitys ymmärtää esteettisen kokemuksen niin, että mitkään erityiset tiedolliset seikat eivät ole välttämättömiä kokemuksen synnyssä ja esteettisen kokemuksen voi synnyttää esimerkiksi kaunis auringonlasku. Keskeistä ei-kognitivistisessa

esteettisessä kokemuksessa on pyyteettömyys eli intressittömyys, jolloin kohdetta tarkastellaan sen omien ominaisuuksien vuoksi, ei joidenkin arkisten päämäärien kannalta. (Haapala 2000, 69-70.) Vastakkainen kanta sille on tiedepohjainen eli kognitiivinen käsitys, jonka mukaan tieteellinen tieto syventää esteettistä kokemustamme siinä määrin, että sitä voidaan pitää kokemuksen välttämättömänä ehtona. (Haapala 2000, 71-72.)

Berleantin teorioiden keskeisiksi käsitteiksi nousevat esteettinen sitoutuminen (aesthetic engagement) ja ympäristöllinen jatkuvuus (environmental continuity). Hänen ajattelunsa taustalla on erotettavissa Deweyn vaikutus ja hän on esimerkiksi tarkastellut Deweyn ajatuksia osana ympäristön kokemista. Berleantille ympäristön kokeminen on subjektiivista, joka syntyy yksilön ja paikan vuorovaikutuksessa ja esteettinen sitoutuminen on ympäristöllisen jatkuvuuden perusta. (Forss 2007, 53-57.) Esteettinen sitoutuminen ympäristöön tarkoittaa yksinkertaisimmillaan ympäristön havaitsemista ja kokemista esteettisesti, mikä Berleantin mukaan edellyttää moniaistista osallistumista: ympäristöön täysin sitoutuneelle on esteettinen tekijä aina läsnä. Hän painottaa, että esteettinen kokeminen ei ole koskaan vain ajaton ja fyysinen tuntemus, vaan se on aina tilannesidonnainen ja sitä muovaavat vallitsevat olosuhteet. Esteettiset havaintomme ovat aina myös kulttuurin tuotteita, koska olemme osa kulttuurista ympäristöä. Merkittävää Berleantin näkemyksissä on se, että hänelle ympäristön kokeminen esteettisesti on sosiaalista, ei vain yksityistä. Hänen mukaansa sosiaalisuutemme on läsnä esteettisessä kokemuksessa, oli kyseessä sitten taide tai ympäristö. (Forss, 2007, 54.)

Deweyn teos *Art as Experience (1934)* on noussut taidekasvatuksen klassikkoteokseksi. Siinä hän tarkastelee taidetta elävän olennon ja ympäristön välisenä vuorovaikutussuhteena. Hänen mukaansa varsinainen taideteos on tuotoksen tekemiä tekoja kokemuksessa ja kokemukselle. Esimerkiksi Parthenon nousee esteettiseen asemaan vain jonkun ihmisen kokemana. Hän korostaa sitä, että esteettiset havainnot kuuluvat osaksi jokapäiväistä elämää ja kokemista. (Dewey 2010, 11-12, 19.) Deweyn mukaan esteettinen kokemus eroaa muusta kokemuksesta siten, että esteettistä kokemusta tavoitellaan sen itsensä vuoksi, eikä johonkin muuhun päämäärään pääsemiseksi. Esteettinen kokemus on väline hyvään elämään ja siinä on kyse toiminnasta toiminnan itsensä vuoksi. Jo Aristoteles erotti praksiksen poiesiksesta tällä perusteella. Esteettistä kokemusta ei tule pelkistää vain mielihyvän tai onnellisuuden

kokemiseen. Itseisarvoinen esteettinen kokemus voi olla yhtä hyvin surullinen, haikea tai järkyttävä. (Määttänen 2002, 199-201.)

Dewey korostaa esteettisen kokemuksen yhteyttä muuhun elämään ja kokemiseen. Jokainen yksittäinen kokemus muodostuu subjektin ja objektin eli minän ja maailman välisestä vuorovaikutuksesta. Yksittäisessä kokemuksessa niin fyysiseen kuin sosiaaliseenkin maailmaan kuuluvat asiat ja tapahtumat muuttuvat kohdatessaan inhimillisen kontekstin ja elävä olento puolestaan muuttuu ja kehittyy kanssakäymisessään sille aiemmin ulkoisten asioiden parissa. Esteettisessä kokemuksessa tapahtuu projektiota, kun yksilön aiemmat kokemukset ja arvot siirtyvät osaksi kokemusta, kun hän osallistuu vuorovaikutukseen objektin kanssa. (Dewey 2010, 299-303.) Deweyn mukaan kokemus ei tarkoita vain omia yksityisiä tunteitamme ja aistimuksiamme, vaan toimeliasta ja tarkkaavaista kanssakäymistä maailman kanssa: parhaimmillaan se on täydellistä minän, maailman objektien ja tapahtumien tunkeutumista toinen toisiinsa. (Dewey 2010, 30.)

Kokemusta esiintyy jatkuvasti, mutta usein kokemuksemme on jäsentymätöntä. Havaintomme ja ajatuksemme riitelevät keskenään, samoin haluamamme ja saamamme, mikä johtaa siihen, että ryhdymme johonkin ja lopetamme sen kesken. Tällaisen kokemisen sijasta saamme kokea jonkin kokemuksen, jos kokemamme aines toteutuu kulkunsa kuljettuaan täydellisesti. Yksittäiset kokemukset yhdentyvät muihin kokemuksiin ja poikkeavat niistä kokemuksen yleisessä virrassa. Mieleemme pysyvästi jääneissä kokemuksissa jokainen perättäinen osa virtaa vapaasti seuraavaan saumattomasti ja siitä huolimatta osat säilyttävät luonteensa. (Dewey 2010, 49-50.) Yksittäisellä kokemuksella on esteettinen laatunsa, sillä muuten sen ainekset eivät olisi kokoontuneet yhdeksi yhtenäiseksi kokemukseksi. Siitä on mahdotonta erottaa toisistaan käytännöllisyyttä, tunnepitoisuutta ja älyllisyyttä, sillä nämä osat kietoutuvat toisiinsa yhdeksi kokonaisuudeksi. Deweyn mukaan on virheellistä olettaa esteettisen havainnon kuuluvan vain määrätynlaisiin hetkiin. Esteettisyyttä sisältyy jopa filosofisiin tai tieteellisiin tutkimuksiin ja kunnianhimoisimpiin teollisiin tai poliittisiin pyrkimyksiin, kun niiden eri ainekset muodostavat yksittäisen täyskokemuksen. (Dewey 2010, 73.)

Nykyisen kaltaisessa kiireisessä ja kärsimättömässä inhimillisessä ympäristössä, jossa elämme, kokeminen on useimmiten melko pintapuolista. Kokemuksilla ei ole mahdollisuutta toteutua lopullisesti, koska tilalle ilmaantuu aina nopeasti jotain muuta ja kokemuksista tulee hajanaisia ja sekalaisia. Deweyn (2010, 61) mukaan tarvitaan päättäväistä toimintaa, jotta maailman realiteetteihin saataisiin yhteys ja jotta tosiasioihin suhteutuvat vaikutelmat koeteltaisiin ja jäsenneltäisiin. Taidekasvatuksen, kuten myös arkkitehtuurikasvatuksen tehtävänä on mielestäni pyrkiä tarjoamaan pintapuolisen kokemisen sijaan syviä elämyksiä ja kokemuksia.

Esteettiseen kokemukseen kuuluu Deweyn mukaan myös mielikuvituksen voima. Kokemuksesta tulee tietoista ja havaitsemuksellista vasta, kun siihen tulee mukaan aiemmista kokemuksista juontuvia merkityksiä. Mielikuvituksen kautta nuo merkitykset pääsevät vuorovaikutukseen keskenään. Mielikuvitus on uuden ja vanhan tietoista yhteensovittamista. Koetusta yksittäisestä kokemuksesta tulee inhimillistä ja tietoista vain silloin, kun kulloinkin tapahtuvaa avartavat merkitykset ja arvot, jotka ovat johtuneet jostakin, mikä on ainoastaan mielikuvitukseksi läsnä. (Dewey 2010, 329.)

Deweyn mukaan emme koe asioita puhtaasti intressittöminä havainnoitsijoina, koska kokemus liittyy yhteisöelämän käytännöllisiin hankkeisiin. Hänen mukaansa esteettistä kokemusta ei siten ole mahdollista irrottaa kulttuurisesta kasvuprosessista. Hän ajaa estetiikassaan kasvatuskulttuuria, jossa taide ja esteettinen tunnustetaan kiinteänä osana ihmiseksi tulemistä. Hänen mukaansa myös taidekasvatuksen tulisi tapahtua kokemuksen ehdoilla. Deweylle taide tarjoaa täyteläisimmän kokemuksen pedagogisen kommunikaation keinon, sillä se kykenee ilmaisemaan kokemuksen välittömiä kvaliteetteja. Taiteessa ilmaistaan sellaisia elämän ulottuvuuksia, jotka jäävät helposti muiden oppisisältöjen varjoon. (Väkevä 2011, 289-291.)

Kuten olen jo aiemmin tuonut esille arkkitehtuurikasvatuksessa painottuu myös taiteellinen ja luova elementti. Sen vuoksi Deweyn ajatukset taiteellisesta toiminnasta ja esteettisestä kokemisesta sopivat hyvin aihealueen tarkasteluun. Hänen mukaansa taiteellisessa luovassa toiminnassa on kyse aidosta vuorovaikutuksellisesta kohtaamisesta kohteen ja tilanteen välillä sekä fyysisesti, että henkisesti. Arkkitehtuurikasvatuksessa taiteellinen toiminta arkkitehtuurikokemusten tarkastelussa täydentää ja syventää kokijan ympäristökokemusta.

Deweylle taiteellinen luominen on aina ”tekemällä oppimisen” prosessi. Hänen ajattelunsa soveltuu myös siltä osin hyvin arkkitehtuurikasvatuksen yhteyteen, sillä hänen näkemyksissään korostuu esteettisten kokemusten liittyminen arkiseen, jokapäiväiseen kokemukseemme. Esteettisiä elämyksiä ei tarvitse etsiä vain taidemuseon seinien sisäpuolelta, vaan niitä voi kohdata arkisissa tilanteissa. Oman elinympäristön esteettisen tarkastelun avulla on mahdollista huomata aikaisemmin huomaamatta jääneitä asioita ja näin lisätä ympäristön merkitystä kokijalleen.

Bearleant on kehitellyt ajatusta esteettisen kokemuksen osallistuvasta luonteesta ja kokonaisvaltaisuudesta, jossa kokijan ja kohteen välinen rajankäynti hämärtyy. Hän on myös kritisoinut kantilaista pyyteettömyyden käsitettä, koska se on merkinnyt kohteen tarkastelua välimatkan päästä. Tämän tilalle hän on tuonut fenomenologis-henkisen osallistumisen tai sitoutumisen käsitteen, joka painottaa sitä, että olemme niin luonnon kuin taiteenkin kokijoina monin tavoin kiinni ympäristössämme. Luonnon kokemuksen moniaistisuus kytkee meidät osaksi luontoa. Ei-tiedepohjaiseen teoriaan voidaan myös liittää osallistumisen käsite. Esimerkiksi Emily Bradyn mukaan kuvittelu auttaa meitä osallistumaan kohteeseen: pyyteettömyys ja siihen liittyvät havaitseminen ja mielikuvitus eivät erota meitä luonnon kohteesta vaan päinvastoin kytkevät meidät siihen uudella tavalla. Kuvittelu ja mielikuvitus ovat olennainen osa esteettistä kokemusta. Ne tekevät kokijasta aktiivisen toimijan kokemuksen synnyssä, sillä kuvittelun avulla teemme erilaisia kytkentöjä havaintokohteen ja muiden asioiden välillä ja samalla kokemuksemme rikastuu. Tavallaan leikimme tai pelaamme visuaalisen kohteen kanssa ja tuotamme uusia elementtejä kokemukseemme. (Haapala 2000,70-73.)

### **5.3 Esteettisen kokemuksen neljä ulottuvuutta: aistillisuus, herkkyys, mielikuvitus ja arvottaminen**

Von Bonsdorffin mukaan esteettinen kokemus pitää sisällään neljä ulottuvuutta, jotka ovat toisilleen rinnakkaisia ja päällekkäisiä: aistillisuus, herkkyys, mielikuvitus ja arvottaminen. Nämä kaikki ovat esteettisessä kokemuksessa enemmän tai vähemmän osatekijöinä riippuen kokemuksen kohteesta. Hänen mukaansa esteettinen ulottuvuus tulisi ymmärtää mahdollisuutena

missä tahansa tilanteessa. (von Bonsdorff 1998, 80.) Seuraavaksi tarkastelen lähemmin näitä neljää esteettisen kokemuksen osa-aluetta.

Ensimmäinen von Bonsdorffin määrittelemistä esteettisen kokemuksen ulottuvuuksista on aistillisuus. Aistillisuus herää eloon ja on läsnä vain kokevan subjektin kautta ja kuuluu siksi osaksi kaikkea tunnetta, mielialaa ja ilmapiiriä. Aistillisuus korostaa sitä, että esteettinen kokemus on tässä ja nyt, tapahtuu konkreettisesti ja, että sen kohde on saavutettavissa. Ympäristökokemuksen moniaistisuus on laajalti tiedossa, mutta von Bonsdorff haluaa lisätä aistillisuuteen myös intiimin ja anonyymin luonteen. Aistillisuus korostaa subjektin ja maailman vuorovaikutuksen intiimiyttä esteettisessä kokemuksessa ja on sen tärkeä osatekijä. Kokemuksen osatekijänä aistillisuus eroaa materiaalisuudesta, jota se koskee. Aistillisuus toimii siltana hengen ja ruumiillisuuden välillä ja näkyy kokemuksessa toden tuntuna. (von Bonsdorff 1998, 81-82)

Toinen esteettiseen kokemukseen sisältyvä ulottuvuus on herkkyys. Von Bonsdorff yhdistää herkkyyden käsitteeseen paitsi aistilliset ominaisuudet myös havaitsemisen erilaiset kognitiiviset ja eettiset muodot. Herkkyyteen liittyy myös dynaamisen vuorovaikutteisuuden ulottuvuus. Subjektin kykynä se on yhteydessä objektin kokemukselliseen ilmaisevuuteen. Herkkyys kanavoi välittömän esteettisen havainnon, joka on avoin aistillisuudelle ja moninaisuudelle, mutta on tarvittaessa myös refleктоiva ja kriittinen. Herkkyyden välityksellä suuntaamme huomiomme kohteeseen. Esteettisen kokemuksen kohdalla herkkyyden keskeisin merkitys on emotionaalisten nyanssien havaitsemisessa. Tunteillamme on välittävä rooli myös arkkitehtuurin kokemisessa. Merleau-Pontyn mukaan refleктоiva ja affektiivinen ympäristön kokeminen yhdistää emootioiden tasolla subjektin ja objektin. Emootio toimii siltana tunteen ja mielikuvituksen välillä, kun subjekti ja objekti ovat intiimisti liittyneet yhteen. Erityisesti vieraan kaupungin kokemisessa herkkyyden merkitys korostuu, koska silloin tilanteet, ihmiset ja paikat ovat vieraita, emmekä voi toimia aiempien paikkaan liittyvien inhimillisten kokemusten mukaisesti. Subjektia ja objektia ei tule erottaa ympäristön havaitsemisessa, koska silloin katoaisi niiden välinen vuorovaikutus toisiinsa. (von Bonsdorff 1998, 82-84.)

Von Bonsdorff puolustaa käsitystä, jonka mukaan mielikuvitus on olennainen osa havaintoa ja ajattelua. Erityisesti ympäristöestetiikan ja rakennetun ympäristön kohdalla on mielikuvituksen

ja esteettisen kokemisen yhteys tärkeä, koska rakennettu ympäristö pitää sisällään runsaasti symboleja ja mielikuvia. Hänen mukaansa mielikuvitus lisää ja syventää ymmärrystämme maailmasta. Mielikuvitus on tärkeä ympäristön kokemisen kannalta, koska se tarjoaa keinon käsitellä olemassaolon erityisyyttä konkreettisissa ja ainutlaatuisissa tilanteissa, joissa tilanteen elementit vaikuttavat reflektiiviseen kokemukseemme. Hän myös huomauttaa, että mikäli mielikuvitus rakentaa meille näkymän katsottavaksi, ovat ympäristön näkymät tarkoitettu myös meille elettaviksi. (von Bonsdorff 1998, 84-88).

Von Bonsdorffin mukaan esteettisen kokemuksen arvioiva osatekijä on siinä, mikä yhteys on mielikuvituksella ja yksilön maailmankuvalla. Arviointi koskee myös subjektin omaa positiota tässä yhteydessä ja edellyttää vastuullisuutta. Koska arviointi liittyy mukaan jo varhain, esteettisen kokemuksen arvo löytyy objektin ja subjektin välisestä suhteesta, ei niinkään objektista yksinään. Von Bonsdorff toteaa, että esteettisen kokemuksen arviointi huomioi myös subjektin toiveet ja arvostukset. Rakennuksen ollessa kyseessä taideteoksessa asuminen merkitsee sen hyväksymistä, vaikkei sen kaikista ominaisuuksista pitäisikään. Astuessaan teokseen, subjekti samalla suostuu astumaan tiettyyn ethokseen, asennoituu siihen ja on valmis testaamaan omaa asemaansa siinä. (von Bonsdorff 1998, 88-89.)

Anna-Maija Ylimaulan mukaan von Bonsdorffin nimeämät esteettisen kokemuksen tarkastelutavat voivat toimia myös arviointikriteereinä taiteelliselle lähestymistavalle kaupunkisuunnittelussa. Ylimaulan mukaan kaupunkitila, joka vetoaa kaikkiin kognitiivisiin kykyihimme, antaa tilaa aistimiselle, kuvittelulle, harkinnalle ja intuitiiviselle ymmärtämiselle. (Ylimaula 2002, 27-31.) Jos arkkitehtuurikasvatuksessa halutaan painottaa kokemuksellisuutta ja fenomenologisen ympäristöestetiikan näkökulmia, tulisi nämä neljä tarkastelutapaa huomioida myös opetuksen suunnittelussa, jolloin arkkitehtuurin opetuksen lähtökohtana voisi olla Ylimaulan edellä kuvailema kaupunkitila, joka jättää tilaa yksilöllisille aistimuksille ja esteettisille elämyksille. Taiteellinen lähestymistapa arkkitehtuuriin ja huomion kiinnittäminen ympäristön esteettisyyteen voisi lisätä ympäristön elämyksellisyyttä ja merkitystä kokijoilleen.



## 5.4 Kaupunkitila esteettisen tarkastelun kohteena

Kaupunki on täynnä paikkoja, jotka mahdollistavat esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia. Periaatteessa esteettisen elämyksen tai kokemuksen paikka voi olla mikä tahansa jokapäiväisessä ympäristössämme. Dewey painottaa esteettisessä teoriassaan esteettisten kokemusten liittymistä arkiseen kokemiseen. Hänen mielestään ihmisten tulisi pyrkiä kaikessa toiminnassaan myös esteettisten seikkojen huomioimiseen, sillä pyrkimys esteettiseen elämykseen kohottaa elämämme laatua.

Haapala määrittelee arkisuuden esteettisyyden vastakohtaksi. Hänen mukaansa usein käy niin, että arkinen ympäristö muuttuu niin tutuksi ja itsestään selväksi, että toimimme siinä kiinnittämättä ympäristöömme erityistä huomiota. Arkisuuden piirteiksi hän määrittelee tuttuuden, huomaamattomuuden ja luotettavuuden, kun taas esteettisyys on jotakin, mikä huomataan. (Haapala 2006, 135-136.) Ympäristön tuttuus ei kuitenkaan välttämättä vähennä ympäristön esteettistä kokemista, vaan voi jopa syventää sitä, mikäli kyse on itselle merkityksellisestä ympäristöstä. Myös arkinen ympäristömme tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia esteettisille elämyksille ja kokemuksille ja olemme avoimia ja vastaanottavaisia ympäristöllemme.

Haapala liittyy esteettisyyteen vierauden, esiintulemisen ja epätavallisuuden. Esteettinen voidaan määrittellä mielihyvää tuottavaksi objektiksi ja esteettisellä mielihyvällä on joitakin välttämättömiä edellytyksiä. Vierauden synnyttämistä ollaan estetiikassa kutsuttu esteettiseksi asenteeksi. Siinä kohde irrotetaan tavallisuudestaan ja siihen kiinnitetään erityistä huomiota, tarkastellen sen erilaisia ominaisuuksia. Tällöin tarkastelijassa voi herätä kohteen visuaalisista tai auditiivisista ominaisuuksista johtuva mielihyvänkokemus ja tätä voidaan kutsua esteettiseksi kokemukseksi. (Haapala 2006, 138-139.)

Kaupunkitilaa voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Voimme esimerkiksi kohdentaa katsemme ympäristön esteettisiin ominaisuuksiin, kuten muotojen tai värien tarkasteluun tai lähestyä kaupunkitilaa elämyksistä ja henkilökohtaisista kokemuksista käsin. Lasten kanssa arkisen ympäristön esteettisessä tarkastelussa voi lähteä liikkeelle esimerkiksi tutkimalla erilaisia yksityiskohtia, esimerkiksi rakennusten koristeita ja julkisivujen pintamateriaaleja tai valita

tarkastelulle erilaisia perspektiivejä ja leikitellä mittasuhteilla. Leikkiminen, liikkuminen ja ympäristön moniaistinen tarkastelu tarjoavat kokemuksellisia lähtökohtia monipuoliseen ympäristön tarkasteluun. Esteettistä tarkastelua voi harjoitella, kuten mitä tahansa taitoa. Arkkitehtuurikoulu Arkissa oli lisätty leikkimielisyyttä ympäristön tarkasteluun paikkaamalla lego-palikoilla seinissä olevia halkeamia ja tuomalla pieniä ”ukkeleita” katukuvaan ja leikitelty niiden kanssa ympäristön mittakaavalla. Arkkitehtuurikasvatuksessa ympäristön esteettisen tarkastelun tulee olla hauskaa ja innostavaa. Ympäristön tarkastelussa lasten kanssa voidaan tarkoituksella pyrkiä kiinnittämään heidän huomiotaan ympäristössä oleviin kauniisiin ja rumiin, tunteita herättäviin ja kiinnostaviin ilmiöihin ja objekteihin sekä heidän toimintaansa ja liikkumiseen ympäristössä.

Kaupunki urbaanina elämysten paikkana saa voimansa vuorovaikutteisuudesta ja se on pikemminkin tapahtuma kuin sijainti, sillä se tarjoaa mahdollisuuksia mitä erilaisemmille kokemuksille. Paikka ei ole staattinen, vaan dynaaminen ja se syntyy kokemusten kautta. (Ylimaula 2002, 21.) Arkkitehtuuri toteutuu inhimillisessä vuorovaikutuksessa, eikä arkkitehtonista elämystä ole mielekästä tarkastella ilman inhimillistä kokemusta. Rakennettu ympäristö ei olisi mitään ilman ihmisiä, sen käyttäjiä, näkijöitä ja kokijoita, jotka ottavat sen haltuunsa ja muokkaavat sitä mieleisekseen.

Taina Rajanti (1999, 29) nimittää kaupunkia ihmisen kodiksi, ensinnäkin siinä merkityksessä, että kaupunki on se paikka, missä ihminen on kotonaan ja missä hän asuu. Toisekseen kaupunki on ihmisen koti siinä merkityksessä, että kaupunki on se paikka, mistä hän on kotoisin. Asumisen kautta ihminen on maailmassa, ja asunto eli koti, on tämän tavan paikka. (Rajanti 1999, 31). Rajanti on tarkastellut kaupungin yhteisöllisiä ja tilallisia yhteyksiä. Hänen mukaansa tilallisella muodolla, kuten rakennetulla ympäristöllä on aina yhteisöllinen sisältönsä, joka viime kädessä määräytyy vasta tilan yhteisöllisen käytön myötä. Ihmisen rakennetulle ympäristölle antamat merkitykset eivät ole toissijaisia ja ylimääräisiä, vaan sen elimellisiä tekijöitä. Kaupunki ilman ihmisiä ei ole täydellinen, vaan raunio. Ihmisen yhteisöllinen oleminen sijaitsee aina jossakin tietyssä tilassa. Ihminen ei ole abstraktisti ja yleensä, vaan välttämättä jossain tietyssä, paikannettavassa paikassa. Ihmistä ei voi erottaa niistä suhteista, toisista ihmisistä ja omasta materiaalisesta olemisestaan, joissa hän on. (Rajanti 1999, 11-13.)

Kaupunki ei ole ehyt kokonaisuus, vaan monimuotoinen ja -ääninen kokonaisuus. Kaupunki on samanaikaisesti sekä singulaarinen ja ainutkertainen että jaettu (yhteinen, yhteisöllinen) ja kompleksinen järjestys. (Rajanti 1999, 19.) Rajannin mukaan kaupunkia on mahdotonta yrittää määritellä, koska se on liian ”kompleksinen ilmiö” tullakseen luonnehditukseksi yksiselitteisesti tai formaalisti. Hänen sanojaan lainaten ”*kaupunki ulottuu yli näkyvän; yli omien välittömien rajojensa ja yli välittömästi näkyvän itsessään. Kaupunki sisältää itselleen vieraan.*” (Rajanti 1999, 25.)

Kun kuljemme kaupungilla, havaitsemamme objektit vaihtuvat hetkestä hetkeen, toisin kuin taidenäyttelyssä. Ympäristön havainnoitsija kohtaa kulkiessaan havaintoja säätilasta, taivaasta, maasta, rakennuksista, puista, veden väreistä, heijastuksista, varjoista, vuorokauden- ja vuodenajoista. Ympäristön esteettinen havainnointi perustuu liikkuvaan havainnointiin ja objektin alituisen vaihtumiseen. (Kinnunen 2000, 357-358.) Rakennettua ympäristöä voi tarkastella yksittäisinä kohteina, kuten rakennuksina, puistoina ja muistomerkkeinä tai suurempina kokonaisuuksina, kuten kaupunkeina tai kaupunginosina. Tarkastelija voi rajata ympäristöstä paikkoja tai tiloja havaintojensa kohteeksi. Ympäristön esteettinen kokeminen eroaa taideteoksen kokemisesta monella tavalla. Von Bonsdorffin (2007, 37) mukaan ympäristön esteettiselle kokemiselle on ominaista liikkuvuus sekä havaitsemisen että ajattelun tasoilla ja voimme nauttia niin yksityiskohdista kuin suurista linjoista.

## **5.5 Arkkitehtuuri rakennustaiteena**

Tässä kappaleessa tuon esille arkkitehtuurin erityispiirteitä erityisesti rakennustaiteen näkökulmasta. Arkkitehtuuri näyttäytyy julkisena taiteenlajina, kun sitä tarkastellaan rakennustaiteena. Arkkitehtuuri ympäröi meitä, eikä kukaan kaupungissa asuva voi vältellä arkkitehtuuria. Asutamme rakennuksia ja arkkitehtuuri vaikuttaa liikkumiseemme kaupungissa monin tavoin, mitä emme aina edes tiedosta. Arkkitehtuuri on taiteenlaji – oli se hyvää tai huonoa ja sen teokset taidetta. Kaikki rakentaminen ei kuitenkaan ole taidetta, kuten ei kaikki kirjallisuus, tanssi tai musiikkikaan, vaikka niitä voidaankin tarkastella myös esteettiseltä kannalta. Arkkitehtuuri eroaa muista taiteenlajeista siten, että se tuottaa teoksensa ympäristöön ja samalla muodostaa elinympäristöä. Arkkitehtuuri voidaan nähdä kahden kulttuurin, ympäristön ja taiteen liitoskohtana. Arkkitehti tekee taidetta ympäristöön ja ympäristöä muodonannoltaan

taiteeksi. Arkkitehtuuri perustuu vuorovaikutukselle ja siinä, kuten muissakin taiteissa kohtaavat tekijä ja vastaanottaja.

Von Bonsdorff erottaa käsitteet arkkitehtuuri ja rakennustaide toisistaan. Rakennustaiteella hän tarkoittaa arkkitehtuuria nimenomaan taiteena. Sen sijaan käsitteeseen arkkitehtuuri hän sisällyttää myös sen osan rakentamisesta, jota ei haluta laskea taiteen piiriin. Taide määrittyy hänen määritelmässään länsimaisten taidekäsitteiden perinteen mukaisesti. (von Bonsdorff 2006, 224.) Ympäristö on kerroksellinen siten, että jokainen sen suunnitteluun osallistunut arkkitehti on lisännyt siihen osuutensa, vähän kuin jyrättämätön taidenäyttely. Rakennettu ympäristö on tehtyä ja samalla arkkitehtuuri on myös kritiikin alaista. (Sepänmaa 1994, 38-42.) Arkkitehtuuri rakennustaiteena yhdistää taiteen ja tekniikan, talouden ja politiikan sekä suunnittelijan ja käyttäjän. Arkkitehtuuri on yhteydessä konkreettiseen paikkaan ja aikaan, vaikka sen merkitys parhaimmillaan ylittää ne. (Ylimaula 2002, 17.) Arkkitehtuurin ilmaisuvälineet ovat suhteellisen raakoja luonnonmateriaaleja, jotka hyödyntävät luonnollisen energian perusmuotoja. Deweyn mukaan rakennukset onnistuvat kaikista taideteoksista parhaiten ilmaisemaan olemassaolon vakautta ja kestävyyttä. Hänen mielestään jotain arkkitehtonista on havaittavissa kaikissa taideteoksissa, joissa sovitellaan suuripiirteisesti ja sopusuhtaisesti toisiinsa pysyviä luonnonvoimia sekä inhimillisiä tarpeita ja tarkoitusperiä. Arkkitehtuurissa esteettiset arvot ovat riippuvaisia ihmisten yhteisöllisestä elämästä juontuvien merkitysten omaksumisesta. (Dewey 2010, 280-284.)

Arkkitehtuurissa tila on taidetta. Arkkitehtuurin tila on tunnetiloja ja havainnon sisältöjä. Suunnittelija pyrkii vaikuttamaan kokijoiden tunnetiloihin ja saattaa esimerkiksi pyrkiä siihen, että tila hätkähdyttää, käpertyy tai kertoo tarinoita. (Lehtovuori 2002, 43.) Kokija havainnoi arkkitehtonista tilaa itsestään käsin ja hänen aiemmat kokemuksensa ja muistonsa vaikuttavat tilakokemukseen. Arkkitehti Kaj Nymanin mukaan arkkitehtuurin merkityksiä ei aina voi välittää verbaalisesti, vaan siihen tarvitaan arkkitehtuurin omaa kieltä, joka puhuttelee pääasiassa tunteitamme. Nyman korostaa arkkitehtuurin olevan käytettäväksi tarkoitettua taidetta, sillä käyttäjä on arkkitehtuurin kannalta keskeinen henkilö. Enimmäkseen arkkitehtuurin käyttö on tiedostamatonta, mutta käyttäjä pystyy tarvittaessa tiedostamaan mitä hänen ruumiinsa tekee. (Nyman 2008, 14-16.)

Artikkelissaan *Arkkitehtuuri: tekniikkaa ja taidetta. Kopuloita tekemisen estetiikkaa vasten* (2006) von Bonsdorff tuo esille näkökulman taiteen ja tekniikan hedelmällisestä kohtaamisesta arkkitehtuurissa. Hän muistuttaa, että rakennukset ovat harvoin puhtaasti vain taidetta. Arkikokemuksessamme rakennukset ovat usein mykkiä, sillä ne eivät vaadi kokijoiltaan mitään ja ne kohdataan vain käytön ja luokittelun kannalta oleelliset piirteet huomioiden. "Tekniikka" ja "taide" on käsitteinä tavallisesti erotettu kahden rakentamistavan malleiksi, mutta von Bonsdorff ehdottaa, että ne voivat kohdata siten, että arkkitehtuuri olisi tekniikkaa olemalla taidetta ja taidetta olemalla tekniikkaa. (von Bonsdorff 2006, 227.)

Jo arkkitehtuurikäsitteen etymologisissa lähtökohdissa taide ja tekniikka kohtaavat. Sanan jälkiosa liittyy rakentamiseen, tektoniseen ja etuosa viittaa taidon huipentumaan. (von Bonsdorff 2006, 230). Von Bonsdorff kysyy, voiko rakennuskohteessa taide puhua kokijalleen mykkyuden, materian artikulaationa ja voisiko symbolinen ja taiteellinen sisältö löytyä tekniikasta. Rakentaminen vaatii lähes aina usean ihmisen työpanoksen. Tässä prosessissa "tekninen" sekoittuu "luovaan" erottamattomasti. Esteettisten näkökulmien huomioonottaminen rakennusvaiheessa auttaa näkemään kohteen taiteena ja myös teknisen suorituksen taso nousee. Arkkitehtuurissa taiteelliset ratkaisut tarkoittavat esteettisten näkökohtien tiedostamista, huolellisuutta, muotojen ja materiaalien huomioimista kauneuden tai ilmaisevuuden kannalta. Puhtaan, modernin taideihanteen mukaisesti rakennustaiteen ilmaisukeinojen on oltava sille ominaiset ja erotettava se muista taiteista. (von Bonsdorff 2006, 233-234.)

Mikäli arkkitehtuuria tarkastellaan rakennustaiteena, muuttuu arkkitehtuuri toiminnaksi ja objektiksi, jota tulee ymmärtää ja samalla se nostaa taiteen tekijän eli arkkitehdin funktion osaksi arkkitehtuuria. Tällöin tulkinta rakennuksesta konstruoidaan jonkun subjektin antamaksi. Von Bonsdorffin mukaan tekniikan ja taiteen kohtaaminen vaikuttaa sekä siihen, miten yksittäisiä rakennuskohteita kohdataan, että itse arkkitehtuuri-instituution rajojen määrittämiseen. Arkkitehtuurin teknisten ratkaisujen käsittäminen taiteena lisää mahdollisuuksia rikkaammalle ympäristökokemukselle, mutta ei kuitenkaan välttämättä onnellisemmalle, koska kaikki arkkitehtuurin välittämät merkitykset eivät ole aina positiivisia, hän muistuttaa. (von Bonsdorff 2006, 238.)

Nyman pohtii arkkitehtuurin merkitystä ja toivoisi ihmisen ekologian huomioimista suunnittelussa ja ihmisen viihtymistä kaiken suunnittelun päämääränä. Hän puhuu arkkitehtuurista ”kielenä”, joka viestittää käyttäjälleen ihmisen ympäristösuhteen syviä pyrkimyksiä, kuten sopusointuista suhdetta luontoon ja viihtymistä omassa ympäristössään. Hän korostaa, että hyvä arkkitehtuuri koostuu esineistä, joita käyttäessään ihminen tuntee toteuttavansa ruumiinsa intentioita ja hänen mukaansa arkkitehtuurin tehtävä on nimenomaan toteuttaa ihmisten viihtymistä. Hän kritisoi nykyistä arkkitehtuuria, joka pääasiassa palvelee valtaa ja rahaa, eikä sen vuoksi jää tilaa aidosti viihtyisälle arkkitehtuurille. (Nyman 2008, 9.)

Rakennustaide on käyttötaidetta, sen tulee toimia käytännössä ja sen vuoksi arkkitehtuurin kokeminen kytkeytyy vahvasti arkipäivän kokemiseen. Nymanin (2008, 24) sanoin ”arkkitehtuurin suurin merkitys on siinä, että se on ihmisen arkea”. Se, että arjessamme emme kiinnitä huomiota arkkitehtuuriin, ei tarkoita ettei sillä olisi merkitystä millaista ympärillämme oleva arkkitehtuuri on, koska tiedostamattammekin arkkitehtuuri tunkeutuu aisteihimme ja sen tiedostamattomassa vaikutuksessa on taustalla kaikki mitä olemme elämämme aikana kokeneet rakennetussa ympäristössä. Arkkitehtuurin käyttö muuttuu jatkuvasti, ihmisten toiminnan kautta. Jokainen ihminen elää ympäristönsä kanssa omalla yksilöllisellä tavallaan vaikuttaen samalla siihen, mihin suuntaan arkkitehtuurin käyttö muuttuu. Arkkitehtuurin estetiikka on läsnä joka hetki kaikessa tekemisessämme. (Nyman 2008, 25.)

Pallasmaa kritisoi sitä, että arkkitehtuurin arvioinnissa ja opetuksessa on kiinnitetty päähuomio arkkitehtuurin taiteelliseen muotoon liittyvässä tasossa. Rakennustaidetta eritellään usein tilan jäsentelyn taiteena, vailla inhimillisiä, tietoisia ja tiedostamattomia merkityksiä ja samalla oletetaan, että ympäristö ja tila ovat ihmisen ulkopuolisia ja neutraaleja kokonaisuuksia. Sen sijaan hänen mukaansa arkkitehtuurin kokemiseen kuuluvat olennaisena osana myös tunteemme samastuessamme kohteeseen ruumiillisesti. Vaikuttavissa arkkitehtuurikokemuksissa arkkitehtoninen tila koskettaa kokijassaan jotain syvällä olevaa ja tuttua. Hän korostaa rakennusten psyykkistä kokemista ja sen vaikutusta minäkuvaamme. (Pallasmaa 2006, 247-248.)

Saarikangas kirjoittaa nykytutkimuksessa tapahtuneesta tilallisesta käänteestä, mikä merkitsee ratkaisevaa muutosta tutkimuksen kohteen ymmärtämisessä. Sen myötä rakennuksia ja

rakennettua ympäristöä on alettu tarkastelemaan esteettisten, visuaalisten ja fyysisesti rajattujen rakennelmien sijasta moniulotteisina ja käytössä merkityksensä saavina tiloina. Rakennusten käyttäjät antavat tilalle omia merkityksiään ja osallistuvat samalla tilan ja sen merkitysten luomiseen arkkitehtien ja rakennuttajien lisäksi. Rakennus ei ole koskaan valmis, vaan se muuntuu ja kehkeytyy ajan myötä käytössä. (Saarikangas 2006, 12-13.)

Ympäristöpsykologian alalla mm. Kyttä ja Korpela (1991) ovat tutkineet millaisia rakennuksia ja alueita kaupunkilaiset pitävät kauniina tai rumina ja miten he perustelevat valintojaan. Kyseessä on esteettisen suhtautumisen tutkimus psykologisesta viitekehuksesta käsin. Heidän mukaansa esteettisyys on psyykkisten toimintojen kannalta tärkeää ja esteettisen laadun arvioinnin on todettu olevan ympäristön havaitsemisen ja kokemisen olennainen piirre sekä vaikuttavan mm. asukastyytyväisyyteen. Heidän tutkimuksensa toteutettiin Tampereella ja sen mukaan kaupunkilaiset pitivät kauniina rakennuksina mm. Tuomiokirkkoa, kaupunginkirjasto Metsoa sekä Tirkkosen taloa. Rumimmiksi rakennuksiksi kaupunkilaiset nimesivät Tampere-talon, Koskikeskuksen ja Ilves-hotellin. Korpelan ja Kytän tutkimuksen mukaan ihmiset liittävät miellyttävät kokemukset ja itselle tärkeät arvot useammin kauniiseen alueeseen kuin kauniiseen rakennukseen. (Korpela & Kyttä 1991, 127.)

Fenomenologista ympäristöestetiikkaa edustavat näkökulmat arkkitehtuurin kokemisesta tuovat arkkitehtuurikasvatukseen humanin lähestymistavan, jolloin arkkitehtuuria ei tarkastella vain visuaalisena objektina, vaan kaikilla aisteilla ja koko ruumiilla aistittavana ja koettavana. Ympäristöesteettinen arviointi osana arkkitehtuurikasvatusta voisi lisätä oppilaiden tunnetta omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja osallisuudestaan, mikäli heidän mieltymyksiään tuodaan esille. Arkkitehtuurikasvatuksessa olisi tärkeää pohtia, mitkä seikat vaikuttavat siihen, että tunnemme viihtyvämme toisissa paikoissa paremmin kuin toisissa ja miksi toiset rakennukset puhuttelevat meitä ja toiset vaikuttavat täysin mykiltä. Rakennusten kokemiseen liittyy kokemuksen moniaistisuus ja merkityksellisissä tiloissa voi pysähtyä tunnustelemaan rakennuksen ruumiissamme herättämiä tuntoaistimuksia.

Dewey esittää ajatuksen esteettisestä havainnoitsijasta, joka esimerkiksi rakennustaidetta havaitessaan osallistuu taiteen tekemiseen käymällä kokemuksessaan läpi samoja toimenpiteitä

kuin arkkitehti sitä luodessaan. (Dewey 2010, 72-73). Arkkitehtuurikasvatukseen yhdistettynä Deweyn ajatusta voitaisiin soveltaa esimerkiksi pohtimalla minkälaisia taiteellisia prosesseja arkkitehtuuri edellyttää suunnittelijaltaan ja kokijaltaan. Arkkitehtuurin tarkastelun avulla voidaan pohtia esimerkiksi sitä, miten arkkitehti on huomionnut kokijat suunnittelutyössään ja miten kokemuksellisuutta voitaisiin huomioida suunnittelussa enemmän.

## **5.6 Julkinen taide**

Julkiseen taiteeseen kuuluvat mm. ympäristötaide ja kaupunkitaide. Tässä kappaleessa tarkastelen niitä osana muuta ympäristöä ja sen esteettistä kokemista. Mielestäni ympäristötaide ja kaupunkitaide tarjoavat hyviä lähtökohtia arkkitehtuurikasvatukselle ja muulle taidekasvatukselle, jossa halutaan painottaa kokijakeskeisyyttä ja ympäristön esteettistä tarkastelua. Mikäli opetuksen lähtökohdaksi asetetaan kaupunkitilan ja siitä löytyvien taideteosten esteettinen tarkastelu, voi oma arkinen ympäristökin näyttäytyä yllättävän uudella tavalla. Lapsilla on kyky tarkastella ympäristöään ennakkoluulottomasti, joten kaupungista löytyvien taideteosten tulkinnasta ja havainnoinnista voi löytyä paljon kiinnostavia huomioita ja seikkoja. Julkisten taideteosten tarkastelu voi saada lapset suuntautumaan myös muuhun ympäröivään ympäristöön samalla tavoin arvioivasti ja samalla herättää heissä ajatuksia taiteen ja ympäristön esteettisestä kokemisen eroista ja samankaltaisuuksista.

Arkkitehtuurin ja muun rakennetun ympäristön lisäksi kaupungissa tulee vastaan erilaisia julkisia taideteoksia, kuten veistoksia, installaatioita ja katutaideita. Mikäli arkkitehtuurikasvatuksessa tarkastellaan oppilaiden kanssa rakennettua ympäristöä, voisi yksi näkökulma aiheeseen olla ympäristössä olevat julkiset taideteokset. Oppilaiden kanssa voisi olla mielenkiintoista tarkastella, miten teokset sopivat muuhun ympäristöönsä ja miten ne keskustelevat niitä ympäröivän rakennetun ympäristön kanssa. Ympäristötaide ja kaupunkitaide näyttäytyvät toisinaan odottamattomissakin paikoissa ja ovat usein tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuja. Julkinen taide on levittäytynyt gallerian tai museon seinien ulkopuolelle, osaksi muuta yhteiskuntaa. Teokset pyrkivät vuorovaikutukseen sekä kokijoidensa että ympäristönsä kanssa. Ympäristötaide ei ole muusta ympäristöstä erillinen saareke, vaan yksi sen osa.



Yksi esimerkki kadulla kohdattavista taideteoksista ovat sähkökaappeihin sijoitetut *Katugalleria*-teokset. Esimerkiksi Helsingin kaduilta ja puistoista löytyy runsaasti harmaita sähkönjakokaappeja, joita on elävöitetty erilaisilla taideteoksilla. Katugalleriat tuovat sähkönjakokaappeihin vuosittain grafiikkaa, valokuvia ja maalauksia. Katugallerian taustalta löytyy taiteilija nimeltä Magdalena Åberg. Hän on suunnitellut Museokadun, Eerikinkadun ja Fleminginkadun katugallerioita vuodesta 2005 lähtien. Helsingistä katugalleriat ovat levinneet ainakin Turkuun ja Tampereelle. Lisäksi sähkönjakokaappien ulkopinnoilta löytyy pysyviä näyttelyitä mm. koululaisten taideteoksista ja historiallisista valokuvista.<sup>7</sup> Katugalleria tuo taiteen kaikkien ulottuville ja mahdollistaa esteettisiä elämyksiä arjessa. Kadulla teokset ovat vuorovaikutuksessa muun ympäristön kanssa ja samalla myös alttiita ympäristön muutoksille.

Hanna Nordström (2004) on tarkastellut taidekasvatusta ja estetiikkaa osana ympäristökasvatusta. Mielestäni hänen näkemyksensä estetiikan soveltamisesta ympäristökasvatukseen sopivat myös arkkitehtuurikasvatukseen. Ympäristötaiteen muodot soveltuvat niin ympäristö- kuin arkkitehtuurikasvatukseen, koska ne ovat myös välineitä ympäristön tutkimiseen ja analysoimiseen ja niillä voidaan harjoittaa ympäristöherkkyttä. Nordströmin mukaan erilaiset ympäristötaiteen muodot voivat vahvistaa ympäristösuhdetta ja toimia linkkinä menneisyyteen ja traditioihin. (Nordström 2004, 121-122.)

Naukkarinen (2003, 27) määrittelee ympäristötaiteen yhdeksi laajan taidekentän sektoriksi, jonka rajat muihin sektoreihin ovat epätarkat. Ympäristötaide lähenee tiettyjä taiteenlajeja, kuten julkista taidetta, kuvanveistoa, installaatiota, arkkitehtuuria, ekologista taidetta ja maataidetta ja joskus yhteisötaidetta. Nimitykset ja tarkkarajaiset kategoriat ovat häilyviä ja usein sama teos voidaan luokitella usemman kategorian mukaisesti. Näitä kaikkia yhdistää kuitenkin se, että niiden kohdalla nousevat julkisuuden, kolmiulotteisuuden ja tilallisuuden, muutoksen ja liikkeen sekä moniaistisuuden ja osallistumisen kysymykset esille. Ympäristötaiteen yhteydessä julkisuus tarkoittaa sitä, että teos on haluttu sijoittaa fyysisesti paikkaan, johon mahdollisimman monella on pääsy. Tosin fyysinen saavutettavuus ei tarkoita, että teos olisi myös sanomaltaan tai idealtaan julkinen. Graffitit ovat esimerkki kaupunkitaiteesta, jonka viestit aukeavat yleensä vain

---

<sup>7</sup> <http://www.helen.fi/ymparisto/katugalleriat.html>

alakulttuurin jäsenille. (Naukkarinen 2003, 68-69.) Ihmiset eivät voi valita julkisen taiteen kanssa olemista, joten teosten täytyy ottaa huomioon heterogeeninen yleisö, joka on usein valmistautumaton teokseen ja joskus jopa vihamielinen sitä kohtaan. Julkisen taiteen ei voi odottaa miellyttävän kaikkia, eikä sen tarvitsekaan, koska silloin se menettäisi kriittisyyden mahdollisuuden. Ympäristötaide ei kuitenkaan aina ole julkista, vaan joskus se voi olla sijoitettu siten, että se on vain taiteilijan itsensä saavutettavissa. (Naukkarinen 2003, 73.)

Ympäristötaiteeseen liittyy tilaan ja paikkaan liittyviä kysymyksiä, kuten esimerkiksi se, miten teos sopii tilaan. Kolmiulotteisuus ja tilallisuus ovat yhteisiä arkkitehtuurille ja ympäristötaiteelle. Naukkarisen mukaan tila on avaruudellinen ja kolmiulotteinen sijaintimääre ja paikka syntyy ihmisen toiminnan myötä ja esimerkiksi taideteos voi tehdä tilasta paikan. Paikka on ikään kuin kulttuurisesti määrittynyt sijainti tilassa. Ympäristötaideteokset muokkaavat tilaa eri tavoin, toiset näkyvämmiin ja toiset hiljaisemmin. Niitä on usein myös hankala ellei mahdoton siirtää, sillä ne on tehty useimmiten osaksi ympäristöään, vuorovaikutukseen sen kanssa. Ympäristötaiteessa saman teoksen siirtäminen toiseen tilaan tai paikkaan voi saada aikaan kokonaan uuden teoksen. (Naukkarinen 2003, 73-77.)

Ympäristötaiteeseen vaikuttava ajallisuus ja teosten muuttuva ja hetkellinen luonne ovat selvästi nähtävissä. Materiaalit muuttuvat ajan myötä; rauta ruostuu ja puu lahoaa. Teokset voivat kohdata myös ennakoimattomia muutoksia, kuten yleisön vandalismia ja luonnonvoimia. Kun teoksen ympärillä liikutaan, kokijan aistihavainnot siitä muuttuvat ja se voi näyttää erilaiselta eri suunnista tarkasteltuna. Kokijat havaitsevat teoksen omista lähtökohdistaan ja esimerkiksi lapsi kokee teoksen eri perspektiivistä ja korkeudelta kuin aikuinen. Myös teosta ympäröivät olosuhteet voivat muuttua, mikä osaltaan voi vaikuttaa teoksen kokemiseen. Osa teoksista on tarkoitettu vain väliaikaisiksi. Ympäristötaideteokset sijaitsevat tietyissä ajallis-paikallis-kulttuurisissa olosuhteissa, jotka elävät jatkuvasti. (Naukkarinen 2003, 77-78.) Ympäristötaiteen voi nähdä olevan lähellä jokapäiväisiä ympäristökokemuksia, joissa muutos on väistämättä läsnä. Naukkarisen (2003, 82) mukaan parhaimmillaan ympäristötaide voi saada kokijan huomaamaan muutoksen muuallakin ja miettimään syitä ja seurauksia. Ympäristötaide voi saada kokijansa näkemään oman arkisten ympäristönsä uudella tavalla ja ottamaan kantaa sen puolesta.

Moniaistisuus on tärkeässä osassa ympäristötaideteoksissa, joita kuunnellaan, kosketetaan, haistetaan tai jopa maistetaan. Ympäristötaideteoksen jatkuva muutos sekä moniaistisuus pakottaa vastaanottajan aktiiviseksi. Vastaanottaja joutuu itse päättämään minkä näkökulman hän teokseen ottaa ja milloin. Ympäristötaideteokset edellyttävät usein vastaanottajaltaan osallistumista ja toisinaan ihmisen ja häntä ympäröivän maailman raja on häilyvä. Joissakin tapauksissa voidaan puhua osallistavasta taiteesta, joka erityisesti aktivoi osallistumaan. Ympäristötaideteokset ovat usein yllätyksellisiä vastaanottajan lisäksi myös taiteilijalle itselleen, koska kaikkia muuttujia on mahdoton huomioida. (Naukkari 2003, 82-85.)

Naukkari (2003, 92-93) muistuttaa, että monia ympäristötaideteoksia ei voi käytännön syistä säilyttää kuin sanoina ja kuvina. Voimakas kokemus syöpyy muistiimme, josta tietyt sanat voivat rakentaa sen uudelleen esiin. Nämä sanat ja kuvat vaikuttavat toisiinsa ja nivoutuvat osaksi muuta elämäkokemustamme ja tietojamme. Pelkästään sanoilla voidaan luoda ympäristöjä ja taidetta ja periaatteessa kokonaan kuvitteellinen ympäristötaideteos on mahdollinen. Arthur Danto on esittänyt, että taide on tietyssä mielessä olemassa vain taidekeskustelussa ja ympäristötaide ympäristötaidekeskustelussa. Ympäristötaide voidaan nähdä tapana hahmottaa ympäristöä, kuten voidaan sanoa, että taide on tapa hahmottaa maailmaa. Ympäristötaide osallistuu ympäristökysymysten käsittelyyn taiteen näkökulmasta ja taiteen keinoin, mutta se ei koske kaikkea ympäristötaidetta. (Naukkari 2003, 92-97.) Ympäristötaiteen yhdeksi tehtäväksi voidaan määritellä kokijan herkistäminen ympäristön tilalle ja suhteeseensa ympäristöön. (Naukkari 2003, 158). Parhaimmillaan taide voi innostaa erilaisten näkökulmien ja oman ympäristösuhteen pohdintaan.

## 6. C MY CITY -KONSEPTI

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin arkkitehtuurikasvatusprojekti *C my Citya* kokemuksellisen ympäristöestetiikan näkökulmasta. Pohdin arkkitehtuurikasvatuksen ja ympäristöestetiikan yhtymäkohtia käyttäen projektia eräänlaisena esimerkkitapauksena kokemuksellisesta arkkitehtuurikasvatuksesta. Pyrkimyksenäni on tuoda esille näiden kahden osa-alueen yhtymäkohtia ja pohtia niiden sovellettavuutta. En pyri laajoihin yleistyksiin, sillä projekti on vain yksittäinen esimerkki, eikä sitä voi yleistää koskemaan kaikkea arkkitehtuurikasvatusta. Tietoni projektista pohjautuvat pääasiallisesti Arkin opettajien haastatteluihin, jotka ovat toteutettu syksyllä 2011.

Rakennetun ympäristön esteettinen tarkastelu on mielestäni tärkeä osa-alue arkkitehtuurikasvatuksessa. Jotta urbaanissa ympäristössä voi nähdä kauneutta, tulee oppilaiden harjaantua katsomaan kaupungin rakenteita ja ympäristönsä yksityiskohtia. Arkkitehtuurikasvatus luo edellytyksiä rakennetun ympäristön esteettiselle tarkastelulle ja kokijoiden henkilökohtaisille pohdintoille rakennetun ympäristön merkityksestä. Taidelähtöinen ja kokemuksellinen työskentely laajentavat perinteisen arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä. Nordström (2004, 122) ehdottaa, että urbaanissa ympäristössä voidaan lasten kanssa esimerkiksi tarkastella mitä rakennukset ilmeensä perusteella ajattelevat tai yrittää vangita kaupungin syvintä olemusta dokumentoimalla sen tärkeimmät paikat ja niiden merkitys.

### 6.1 Projektin esittely

*C my City* on verkossa toimiva oppimisympäristö, jonka toteutuksesta ja suunnittelusta vastaavat Arkkitehtuurikoulu Arkki sekä japanilaiset mediakasvatustutkijat Yutaro ja Kana Ohashi. Idea syntyi heidän kehittelemänään, mutta projektia haluttiin laajentaa suuremmalle käyttäjäkunnalle kuin vain Arkin oppilaille ja tällä hetkellä projektin pohjalta laadittua konseptia voivat käyttää esimerkiksi kuvataideopettajat ja muut kasvattajat. Arkki on laatinut *C my City* -sivustolle ohjeet projektin toteuttamiseksi ja web-sivusto toimii oppimisympäristönä ja kuvagalleriana, johon osallistujat voivat liittää kuviaan. Tarkoituksena on, että oppilaat voivat oppia rakennetusta ympäristöstä sekä itse osallistumalla, että muiden töiden kautta. Idea projektista sai alkunsa Arkissa japanilaisten tutkijoiden vierailun myötä, kun he esittelivät aiemmin tekemäänsä

interaktiivista eläintarha-oppimisympäristöä. Yhteistyö projektin toteuttamisessa jakautui siten, että Ohashit tuottivat sivuston ulkoasun ja teknisen toteutuksen ja Arkki vastasi sisällöntuottamisesta. Projekti toteutettiin syksyn 2011 ja kevään 2012 aikana ja se valittiin myös osaksi World Design Capital Helsinki 2012- hanketta<sup>8</sup>. Projektia edelsi pilottijakso, joka toteutettiin lukukaudella 2010-2011. Projektiin osallistuneet lapset olivat iältään 7-19-vuotiaita ja heidän tehtävänä oli tallentaa kotikaupunkiaan Helsinkiä sanoin, kuvin, animaatioin ja ääni- ja videotallentein omasta näkökulmastaan. Lasten töistä koottiin virtuaalinen kaupungin kartta, jossa esitellään heidän valokuviaan ja videoitaan merkitykselliseksi kokemistaan rakennuksista ja sekä heidän ideoitaan tulevaisuuden kaupunkiympäristöstä.

Arkin opettajien mukaan C my City -projektissa käytettiin uudenlaisia välineitä arkkitehtuurin opetuksessa. Tietotekniikan runsas hyödyntäminen opetuksessa oli heille itselleen uutta. Opettajien mukaan projektissa oppivat uutta sekä lapset että aikuiset. (Hummelin, Koivisto & Suhonen 2011.) Lapset oppivat uusia kerroksia kaupungista havainnoimalla ja käyttämällä erilaisia välineitä, joilla he voivat nauhoittaa ja tallentaa ympäristöä. Samalla he oppivat käyttämään audiovisuaalisia tallennusvälineitä, kuten videokameraa, digitaalista kameraa, nauhuria ja tietokonetta kerätäkseen informaatiota ja tehdäkseen erilaisia kuvallisia esityksiä kaupungista. Lisäksi lapset oppivat käyttämään tietokonetta ja animaatio-ohjelmaa ja siirtämään sisältöä Internetiin. Internet on ollut alusta asti olennainen osa projektia ja virtuaalinen sivusto on mahdollistanut lasten äänen kuuluville pääsyn, kun lapset saavat esitellä omia töitään julkisesti verkkoympäristössä. Tämä on ollut Arkin rehtorin Pihla Meskasen mielestä merkittävää monille osallistujille ja se on saanut heidät tuntemaan tekemänsä työt tärkeiksi. Isommat oppilaat saattoivat käyttää kuukausia videoidensa tekemiseen ja erityisesti se, että videot tulivat julkisesti esille, sai oppilaat näkemään paljon vaivaa niiden tekemiseen. Meskasen mukaan töiden valitseminen mukaan projektiin sai oppilaat kokemaan, että heidän töitään arvostetaan ja hän kuvaa sitä oppilaille henkilökohtaisen kasvun paikaksi. (Meskanen 2011.) Kaikkia oppilaiden töitä ei voitu liittää osaksi projektia, mutta töiden mukaan pääseminen on varmasti vaikuttanut positiivisesti oppilaiden itsetuntoon ja saanut heidät myös itse arvostamaan omia töitään. Myös

---

<sup>8</sup> Helsinki World Design Capital 2012, <http://wdchelsinki2012.fi/>

itse havaitsin vieraillessani Arkissa syksyllä 2011, että oppilaat olivat selvästi olivat ylpeitä tekemistään videoista ja he esittelivät niitä mielellään minullekin.

Arkissa sovelletaan Italiasta lähtöisin olevaa Reggio Emilia -pedagogiikkaa, jossa pitkäkestoinen projektityöskentely muodostaa toiminnalle keskeisen rungon. Arkin opettajien mielestä C my City -projektissa näkyy erityisen hyvin reggiolaisuus, koska projektissa on keskeistä aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus ja lasten mielipiteiden huomiointi ja opetuksen rakentaminen lasten ideoiden pohjalta. Tämä näkyy hyvin siinä, että kaikki ryhmät lähtivät työskentelyssään liikkeelle eri lähtökohdista, lasten kiinnostusten pohjalta. Lisäksi Internet-sivusto on mahdollistanut sen, että oppilaat voivat seurata projektin etenemistä ja tarkastella omia ja muiden töitä ja oppia niistä samalla. Opettajien mukaan projektityöskentelyssä on erityisen hedelmällistä se, ettei aikuisillakaan ole oikeita vastauksia siitä mihin projekti etenee, vaan kaikki ovat samalla viivalla ja ratkaisuja etsitään yhdessä. (Hummelin & Meskanen 2011.)

Mielestäni C my City -projektin tyyppisellä arkkitehtuurikasvatuksella on edellytyksiä rakentaa lasten ja nuorten ympäristösuhdetta, sillä se antaa monenlaisia välineitä rakennetun ympäristön ja arkkitehtuurin havainnointiin ja tutkimiseen. Projekti vei lapset ja nuoret konkreettisesti keskelle kaupunkia kokemaan ja tarkastelemaan kaikille yhteistä kaupunkitilaa. Oppilailla on mahdollisuus oppia arvottamaan ympäristöään, esittelemällä itselleen merkityksellisiä paikkoja kaupungista. Arkin opetuksen tavoitteena on herättää oppilaiden kiinnostus ympäristöä ja arkkitehtuuria kohtaan. Sillä voi nähdä kauaskantoisia merkityksiä lasten elämässä, sillä ihmisen identiteetti määräytyy suhteessa omaan elinympäristöön ja oman lähiympäristön ymmärtäminen voidaan nähdä askeleina matkalla globaaliin tiedostamiseen ja vaikuttamiseen. (Hummelin & Meskanen 2010, 46) Tämän kaltaisten arkkitehtuurikasvatus-projektien avulla voidaan myös tukea lasten ja nuorten alueellista identiteettiä eli paikkaan kuulumisen tunnetta.

Deweyn ajatusten yhdistäminen arkkitehtuurikasvatukseen tuntuu soveltuvalta, koska pragmatismi on kiinteästi yhteydessä käytäntöön. "Tekemällä oppiminen" on oivallinen lähestymistapa arkkitehtuurin opetukseen ja se näkyy erityisesti lasten arkkitehtuurikasvatuksessa. Itse tekeminen ja rakentaminen antavat hyviä mahdollisuuksia oppia oivallusten ja onnistumisten kautta. C my City -projektityöskentely tarjosi oppimisen

kokemuksia sekä opettajille että oppilaille ja projektin pilottivaiheessa menetelmiä haettiin yhdessä suunnittelemalla ja kokeilemalla. (Hummelin & Meskanen 2011.)

## **6.2 Projektin sisältöjen ja tavoitteiden tarkastelu**

C my City -projektin tavoitteena oli tuoda näkyväksi arkielämän rakennettua ympäristöä. Projektissa sekä tuottavana osapuolena, että kohdeyleisönä ovat ensisijaisesti lapset ja nuoret. Projektin pyrkimyksenä on aktivoida lapsia ja nuoria osallistumaan ja vaikuttamaan oman ympäristönsä kehittämiseen. Arkkitehtuuri on erottamaton osa niin aikuisten kuin lastenkin jokapäiväistä elämää. Aikuisilla on enemmän mahdollisuuksia ja kanavia vaikuttaa ympäristöönsä ja sen vuoksi lasten ja nuorten näkökulmien ja mielipiteiden esille tuominen on tärkeää, jotta heidänkin äänensä pääsisi kuuluville. Projektissa lasten ja nuorten näkökulmia tuodaan esille virtuaalimaailmassa, joka on osa tämän päivän lasten ja nuorten päivittäistä toimintaympäristöä. Internet on media, joka tavoittaa helposti valtavan määrän ihmisiä ja jakaa tietoa sitä etsiville. Koska projektin lopputuotos on kaikille avoin nettisivu, mahdollistaa se eri-ikäisten ja eri kaupungeissa, sekä ympäri maailmaa asuvien ihmisten tutustumisen lasten näkökulmiin oman kotikaupunkinsa rakennetusta ympäristöstä.

Projektin pilottijakso ja ensimmäiset opetuskerrat toteutettiin Helsingissä, joka sisältää tietynlaisia juuri kyseiselle kaupungille ominaisia piirteitä. Kuten olen aiemminkin tuonut esille, rakennetulle ympäristölle annetut monet eri merkitykset vaikuttavat myös esteettiseen kokemukseen. Eri rakennukset edustavat ihmisille erilaisia arvoja ja niihin voi liittyä myös henkilökohtaisia muistoja, jotka vaikuttavat myös kohteiden esteettiseen tulkintaan. Yliopistorakennus esimerkiksi edustaa monille tietoa ja eduskuntatalo valtaa. Nämä kognitiiviset käsitykset ja niihin liittyvät muistot voivat osaltaan vaikuttaa havaintoihimme ympäristöstä.

C My City -projekti esittää yhden tavan tuoda esille lasten ja nuorten näkökulmia ja havaintoja Helsingin kaupunkitilasta ja arkkitehtuurista. Arkin opettajat arvelivat, että projektin avulla on mahdollisuus herättää keskustelua, saada ihmiset käyttämään kaikkia aistejaan kokiessaan kaupunkitilaa, katsomaan ympärilleen ja havainnoimaan sekä innostumaan kaupungista. Tämän aktivoitumisen kautta he toivoivat, että ihmisillä heräisi kiinnostus olla aktiivisia toimijoita kaupungissa. Tavoitteena on aikaansaada keskustelua omasta ympäristöstä lasten ja nuorten

keskuudessa ja miettiä yhdessä heidän kanssaan erilaisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. Projektin lopputuloksena syntyvä virtuaalinen kartta voi toimia kaikkien asukkaiden, vierailijoiden ja esimerkiksi turistien oppaana arkkitehtuuriin tutustumiselle. Työryhmä toivoi tämän projektin avulla koskettavansa suurta joukkoa lapsia ja nuoria. Tavoitteena oli inspiroida ja haastaa nuoria heittäytymään kaupungin pauloihin uudella aktiivisina osallistujina, tiedon ja informaation tuottajina sekä sen kuluttajina.

Projektin yhtenä pedagogisena tavoitteena oli opettaa nuorille uudenlaisten laitteiden käyttöä oman lähiympäristön tarkastelun välineenä. Projektin kautta haluttiin antaa nuorille sysäys, että he alkaisivat pohtia sitä, millaisia ajatuksia heillä on kaupunkikuvasta ja sen eri elementeistä. Nuorten toivottiin esittävän näitä omia havaintojaan myös kirjoitettuna tekstinä. Projekti kannustaa nuoria ottamaan selvää oman kaupungin historiasta ja nykytilanteesta ja miettimään, millaiseen suuntaan kaupunki kehittyy.<sup>9</sup> Projektin pyrkimyksenä oli myös auttaa lapsia luomaan ja jakamaan heidän omaa kulttuuriaan.<sup>10</sup> Projektin pilottivaiheen pohjalta työskentelyä kehitettiin ja jatkettiin syksyllä 2011 ja keväällä 2012 ja mahdollisesti myöhemminkin. Pilotti osoitti, mitkä asiat projektissa toimivat ja minkälaisia asioita tulisi kehittää. Opettajien mukaan lasten omaa kulttuuria tulisi saada enemmän virtuaaliseen karttaan näkyville ja tarkoituksena olisi myös lisätä kartan vuorovaikutteisuutta. Lapset kaipaavat sivustolle muun muassa pelejä, jotka lisäävät sen kiinnostavuutta heidän mielestään. Sivuston sisältöä tullaan todennäköisesti karsimaan ja pelkistämään. Projektia oli tarkoitus laajentaa arkkitehtuurin opetuksen käyttöön ainakin Espooseen, Vantaalle, Lahteen ja Kauniaisiin keväällä 2012. (Hummelin, Koivisto & Suhonen, 2011.)

Kuullessani projektista kiinnostuin siitä ja alkuperäisenä ajatuksenani oli tutkia projektia ja sen sisältöä tutkielmassani. Haastattelin kolmea Arkin opettajaa, jotka osallistuvat oppilaidensa kanssa projektiin. Haastattelu koski lähinnä projektin pilottivaihetta ja sitä kuinka projektia on tarkoitus pilotin jälkeen jatkaa. Seuraavaksi esittelen haastattelussa esiintulleita seikkoja projektin pilottivaiheesta ja sen pohjalta nousseista ideoista. Opetus projektin parissa tapahtui

---

9 Niina Hummelin, [niina.hummelin@kotikone.fi], ”Re: C my city projektin aikataulusta ja muutama kysymys”, yksityinen sähköpostiviesti Laura Kärpäselälle, [laura.karpanen@jyu.fi], 21.11.2011 10:27.

10 <http://cmycity.net/Cmycity.pdf>



eri-ikäisten lasten ryhmissä, joissa opetusta oli integroitu ikätason mukaan. Pienemmän oppilaat tarvitsivat huomattavasti enemmän opettajan ohjausta esim. välineiden käytössä. (Hummelin, Koivisto & Suhonen, 2011.)

Projektin pilottivaiheessa lasten tallenteet olivat peräisin pääasiassa Helsingin keskustan ja kantakaupungin alueelta. Tämä johtui opettajien mukaan siitä, että heidän täytyi rajata melko tarkasti alue, jolle he tekivät retkiä, jotta mahdollisimman monen lapsen ehdottamat paikat pääsivät mukaan. Erityisesti nuorimpien lasten kanssa tehtävät kuvausretket täytyi myös suunnitella tarkasti etukäteen. Aluksi lasten kanssa keskusteltiin, missä he halusivat liikkua ja sitten suunniteltiin kartasta reitti ja kuljettiin se lasten kanssa ja matkan varrella lapset saivat kuvata haluamiaan paikkoja. Aikuiset myös vaikuttivat lopullisen reitin valintaan, sillä matkan varrelle haluttiin joitakin tiettyjä nähtävyyksiä. (Hummelin, Koivisto & Suhonen, 2011.)

Projektin perimmäisenä pyrkimyksenä oli päästä esittelemään lasten arkista, omaa ympäristöä, kuten 7-11-vuotiaiden oppilaiden opettaja toteaa: *”Mun mielestä yks asia mikä C my Cityssa on tärkeintä on se, että se kertoo siitä arjen kaupungista eikä pelkästään esitele sitä, mitä sitten kaikki muutenkin voi lukea kaikista kirjoista.”*. Isommat oppilaat (14-19-v) toteuttivat retkiä myös itsenäisesti, omalla ajallaan. Heidänkin kanssaan oli etukäteen keskusteltu kiinnostavista paikoista, mutta he saivat käydä valo- ja videokuvaamassa omalla ajallaan. Helsingin keskustasta löytyy eniten nähtävyyksiä, jotka opettajien kertoman mukaan tuntuivat olevan lapsille tärkeitä esittelykohteita. Tehtävänanto vaihteli ryhmien kesken ja sen voi nähdä korostuneen kuvauskohteita valittaessa. Lapsia ohjeistettiin sekä pohtimaan paikkoja, joita he haluaisivat esitellä turisteille että paikkoja, joita he itse kokevat tärkeiksi. Helsingin keskusta ei todennäköisesti ole kovin monen lapsen lähiympäristöä, jossa olisi heille merkittäviä paikkoja, mutta sieltä löytyy paikkoja, joita olisi hienoa esitellä muualta tulevalle vieraille. (Hummelin, Koivisto & Suhonen, 2011.) Lasten mielestä kiinnostavat paikat yllättivät välillä opettajatkin. Esimerkiksi hautausmaa osoittautui lasten mielestä kiinnostavaksi ja sen sijaan Kirjasto 10 ja vanha Postitalo eivät kiinnostaneet lapsia lainkaan. (Hummelin, 15.9.2011)

Syventävien kurssien opettajan mielestä projektista teki tärkeän se, että nuoret saivat itse valita vapaasti kuvauspaikkoja ja tuoda esille itselleen merkityksellisiä ja omasta näkökulmastaan

mielenkiintoisia paikkoja, joihin yhdistyi paikkaan liittyvä toiminta ja liikkuminen paikassa. He olivat tehneet oppilaiden kanssa animaatioita nuorten valitsemissa paikoissa. Animaatioissa korostui erityisesti paikkoihin liittyvä toiminta ja monet paikoista olivat nuorten harrastustoimintaan tai muuhun vapaa-ajanviettoon liittyviä paikkoja. (Koivisto 2011.)

Projektissa nähtiin yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi se, että lapset oppivat tarkastelemaan itsensä ja ympäristönsä vuorovaikutusta. Suhonen (2011) toteaa, että on tärkeää, että *“lapsetkin oppii hahmottamaan sitä kaupunkia ja just sitä, että erilaista toimintaa tapahtuu eri paikoissa ja se, että miten niissä liikkuu tai, että miten se sitten itteensä vaikuttaa, että miten käyttäytyy”*. Hummelin (2011) mainitsee projektissa tärkeäksi sen, että oppilaat oppivat arvottamaan ympäristöönsä ja perustelemaan mielipiteitään. Hän toteaa, että *“Se, että selvästi lapset joutu miettimään sitä, että mitä se nyt tarkoittaa, että on joku tärkeä paikka, minkä he halua esitellä. Tai että miltä kantilta he sen esittelee ja miks he tuo sen esiin. Niin mun mielestä se oli sillee ja sitten, kun mentiin sinne kaupungille ni se just, että mitä asioita ne sitten poimii siitä omasta mielestään tärkeäksi näkemästään paikasta. Mun mielestä se oli kauheen hyvä, että selvästi tuli semmosii, et mäkin huomasin et kun mä jotain kysyin, että miks kuvataan tätä ja muuta, niin lapsilta tuli hirveen hyviä perusteluja.”*

Projektilla voi nähdä paljon positiivisia vaikutuksia ja myös yhteiskunnallista ja kulttuurista merkitystä. Lapset kokivat tehtävän tärkeäksi ja nostivat omasta elinympäristöstään positiivisia asioita esille. Samalla he kenties pystyivät vaikuttamaan muiden oppilaiden tapaan nähdä ympäristöönsä. Hummelinin mielestä erityisesti vuorovaikutuksellisuus ja osallisuus toteutuivat projektissa hyvin. Hän piti tärkeänä, että opetuksessa korostetaan ympäristön havainnointia ja kriittistä suhtautumista siihen, miten näemme ja koemme ympäristöämme, jotta oppilaat oppisivat kiinnittämään näihin asioihin huomiota omassa arjessaan. (Hummelin, 2011.) Koivisto muistutti, että projektin yhteiskunnallinen merkitys löytyy sen sisällöstä, kaupungin esittelystä lasten ja nuorten mielestä tärkeinä paikkoina. *“Ja sit se, mikä on valikoitunu sinne sisällöks. Niin sehän on se, mikä on merkittävää niiden lasten mielestä kaupungissa eli siinä tulee se, mun mielestä tavallaan se yhteiskunnallinen merkittävyys tulee siinä myös, että mitä sinne on valittu.* (Koivisto, 2011.) Opettajat näkivät projektilla yhteiskunnallista merkittävyyttä. He ajattelivat, että projektin kautta lapset voivat oppia kriittistä suhtautumista rakennettuun ympäristöön ja

kykyä havainnoida ympäristöään. Lisäksi osallisuutta ja lasten ja nuorten mielipiteiden ja näkökulmien esille tuomista he pitivät projektin tärkeimpänä merkityksenä.

C my City -projekti voi tuoda esille kiinnostavia asioita siitä, minkälaisina kaupunkeina Espoo tai Vantaa nuorten näkökulmasta näyttäytyy esimerkiksi verrattuna Helsinkiin ja minkälaisia paikkoja nuoret ovat halunneet kotikaupungistaan esitellä. Hummelinia kiinnosti kaupunkien väliset erot ja hän toteaaakin: *“Se on kans mielenkiintosta nähdä, että kun meilläkin on lapsia kaikista näistä, et Vantaalta on ja Espoosta on, ni sit se, et mitä on espoolaisuus ja mitä on vantaalaisuus? Että mitä ne halua tuoda näistä paikoista esille?”* (Hummelin, 2011.)

Opettajat näkivät projektilla myös ajallista merkitystä, mikä ilmenee seuraavista ajatuksista.

*“Mun mielestä täl (projektilla) on myös semmosta ajallista merkitystä. -- et siitähän jää mieleton ajankuva.-- ja näkyhän se kaikki myös siinä, et mitä kuvataan. Et joku paikka voi tosiaan olla ihan eri näkönen joidenkin vuosien päästä. Niinku nyttinkin, kun joku paikka revitään alas ihan kokonaan.* (Hummelin, 2011).

*“Niin siis siinä on se, et siin on yhtä aikaa niitten (lasten) näkökulma kaupunkiin ja niitten näkökulma tähän aikaan, niissä tuotoksissa.* (Suhonen, 2011).

Ideoita projektin jatkamiseen nousi paljon pilotin pohjalta. Opettajat pohtivat, että projektiin voisi yhdistää esimerkiksi geokätköilyä, musiikkivideoiden tekemistä ja äänimaisemien nauhoittamista. Lisäksi he pohtivat, että lasten omaa kulttuuria pitäisi saada sivustolle näkyvämmiin esille, haastatteluhetkellä osa oppilaista oli tehnyt esimerkiksi skeittivideoita. (Hummelin, Koivisto & Suhonen, 2011.) Myöhemmin loppusyksyllä tekemässäni haastattelussa selvisi, että opetuksessa oli valittu erilaisia teemoja ympäristön tarkastelun tueksi. Yksi teema oli ollut kaupungin valot, jonka yhteydessä oli järjestetty valokuvauskilpailu, jossa oppilaiden tehtävänä oli ollut etsiä mielenkiintoisesti valaistuja paikkoja Helsingistä pimeänä vuodenaikana. Muita oppilaita kiinnostavia teemoja olivat olleet mm. skeittauspaikkojen ja nuorten suosimien hengailupaikkojen tarkastelu. (Hummelin & Meskanen 2011.)

Arkin opettajien mukaan virtuaalinen C my City -kartta pyrkii esittelemään lasten ja nuorten näkökulmia ja kuvakulmia kaupungista sekä antamaan heille mahdollisuuden osallistua kaupunkia ja rakennettua ympäristöä koskevaan keskusteluun. (Hummelin, Koivisto & Suhonen 2011). Oppilaat voi mielestäni nähdä projektissa virtuaalisen valokuvakartan sisällöntuottajina ja myös kulttuurisina toimijoina. Sivusto toimii nuorten valokuvien, animaatioiden ja muiden tuotosten kuvagalleriana ja on siten myös eräänlainen virtuaalinen (taide)näyttely oppilaiden töistä. Lopullista virtuaalista karttaa tulee arvioida eri-ikäisten lasten ja nuorten yhteisesti ja aikuisten avustuksella toteuttamana lopputuloksena. Lasten ja nuorten kokemukset ja havainnot kaupungista vaihtelevat suuresti ja lasten ikä- ja kehitystaso vaikuttavat suuresti siihen, minkälaisia paikkoja he ovat kuvanneet. Vanhemmat oppilaat ovat kuvanneet omalla ajallaan ja heidän tuotoksensa liittyvät heille henkilökohtaisiin paikkoihin, kun taas pienimpien oppilaiden kanssa kuvausretket on toteutettu aikuislähtöisesti yhteisesti sovitussa ympäristössä, joka ei ole useinkaan oppilaiden omaa lähiympäristöä. Nuorimpien oppilaidet työt kertovat siitä, kuinka he suuntaavat havaintojaan heidän tarkastellessaan ympäristöään ja mitkä asiat heitä ympäristössä kiinnostavat tai miellyttävät.

### **6.2.1 Valokuvaaminen ympäristön tarkastelun välineenä**

Oppilaiden valokuvien ja videoiden kautta voidaan tarkastella ympäristöä eri tavoin nähtynä ja koettuna. C my City -sivusto ei muodosta yhtenäistä kuvaa Helsingistä, sillä suurin osa oppilaiden tallenteista sijoittuu keskustan alueelle, mutta heidän valokuviaan voidaan tarkastella näköalana Arkin oppilaille merkityksellisiin ja heitä kiinnostaviin paikkoihin. Karttaa ei voi yleistää edustamaan kaikkien helsinkiläisten nuorten mielipaikkoja, koska kartan toteutuksesta vastaa pieni osa arkkitehtuuria harrastavia nuoria. Arkin opettajat toivat haastattelussa esille, että olisi hienoa, mikäli tulevaisuudessa kartta voisi toimia vuorovaikutteisesti siten, että myös sivustolla kävijät voisivat lisätä karttaan omia mielipaikkojaan ja valokuvia niistä. Opettajat toivat haastattelussa useasti esille, että oli ollut mielenkiintoista huomata pilotissa, kuinka eri-ikäiset oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota eri asioihin kaupungissa. (Hummelin, Koivisto & Suhonen 2011.) Valokuvaamalla ympäristöään oppilaat samalla joutuvat katsomaan uudella tavalla. Kamera voi auttaa lapsia suuntaamaan havaintonsa asioihin tutussa ympäristössä, joihin he eivät muuten kiinnittäisi huomiota. Uskon, että sillä voi olla positiivinen vaikutus heidän paikkaan liittyvän identiteettinsä kannalta.

Projektissa tehtiin retkiä erilaisiin ennalta suunniteltuihin paikkoihin kaupungissa ja lapset saivat kuvata haluamiaan ja itseään kiinnostavia paikkoja, tiloja, rakennuksia jne. Samantapaista lähestymistapaa rakennettuun ympäristöön lasten kanssa on hyödynnetty myös muissa vastaavanlaisissa arkkitehtuuriprojekteissa. Ympäristön valokuvaaminen antaa lapsille mahdollisuuden rajata ympäristöstä haluamansa asiat. Valokuvasta ilmenee myös lasten mittakaava suhteessa ympäristöön. Kameran ja nauhurin avulla ympäristöä tarkastellaan keskittyneemmin ja tallennustilanteessa lapsi joutuu tekemään valinnan mitä hän valitsee ympäristöstään tallennettavaksi eli hän joutuu arvottamaan ympäristöään sekä kiinnittämään ympäristön esteettisiin ominaisuuksiin huomiota eri tavalla kuin ilman kameraa tai nauhuria.

Välineinä ympäristön tallentamiseen projektissa on käytetty pääasiassa digikameraa ja videokameraa. Joissakin ryhmissä on kuvien pohjalta kokeiltu myös animaatioiden tekemistä. Valokuvaus on tänä päivänä suosittu menetelmä nuorten osallisuutta korostavissa projekteissa. Kameran linssin läpi maailmaa voidaan katsella eri kuvakulmista. Valokuvausta voidaan käyttää erilaisin tarkoituksin ja esimerkiksi suositut voimauttavan valokuvauksen menetelmät käyttävät valokuvausta terapeuttisesti.<sup>11</sup> Hummelinin mukaan valokuvatessa kaupunkia tutkitaan tiloja ja paikkoja tarkemmin eri aistien välityksellä, kun pysähtyy katselemaan, kuuntelemaan, haistelemaan ja tunnustelemaan kaupunkia. Kun valokuvauskierroksella otettuja kuvia kuvaillaan myös sanoin, saadaan aikaan kokonaisuus siitä, mitä kuvaaja on kaupunkitilassa kokenut tai nähnyt. Yhdessä muiden oppilaiden kanssa kuvia tarkastellessa koko ryhmä saa uuden näkökulman tutkitusta kaupungista. Valokuvat rajaavat sisälleen kaupunkitilasta erilaisia arkkitehtuurin ja ympäristön elementtejä. Valokuvien kautta voidaan keskustella esimerkiksi siitä mikä kaupungissa on rumaa tai kaunista ja samalla arvottaa nähtyä ja koettua, sitä mitä kuvaajat ovat kaupungista valokuviinsa valikoineet. (Hummelin 2010, 70.)

Nuorisobarometri 2009 pyrki selvittämään nuorten luovaa toimintaa ja barometrin mukaan nuorten valokuvausharrastus on lisääntynyt digitaalikameroiden yleistymisen myötä, erityisesti tyttöjen valokuvaharrastuneisuus on kasvanut selvästi (Myllyniemi 2009). Uskon, että myös erilaisten blogien suosio nuorten keskuudessa on kasvattanut samalla valokuvauksen suosiota.

---

<sup>11</sup> Valokuvaaja, taide- ja sosiaalikasvattaja Miina Savolaisen kehittämä voimauttavan valokuvauksen menetelmä.  
<http://www.voimauttavavalokuva.net/>

Kamera on mielestäni hyvä väline ympäristön havainnointiin ja ympäristöhavaintojen esittämiseen. Projektiin osallistuneet lapset ja nuoret saivat digitaalikuvaukseen opastusta Arkin syksyllä 2011 järjestämässä koulutusillassa, jossa valokuvauksen ja animaation ammattilaiset opettivat heille kuvaamista ja animaatioiden tekemistä. Valokuvaus ja videokuvaus yhdistävät arkkitehtuurikasvatukseen taiteellista työskentelyä. Lopputuloksista haluttiin visuaalisesti onnistuneita ja kuvien ja videoiden taiteelliselle tasolle asetettiin työskentelyssä myös painoarvoa. Samalla opettajat osoittivat oppilaille arvostavansa heidän ottamiaan valokuvia luodessaan oppilaiden töistä virtuaalisen kuvagallerian.

### **6.2.2 Ympäristön äänimaisema**

Kaupungin visuaalisen tarkastelun lisäksi projektin pilotissa lapset saivat myös tallentaa ympäristön ääniä kuvausretkillä. Äänimaisemat ovat osa elinympäristöämme ja kuuluvat olennaisena osana ympäristökokemukseen. Äänen tallentaminen laajentaa ympäristökokemusta ja herkistää kokijan pysähtymään ja kuuntelemaan ympäristöään äänitystapahtuman ajaksi. Ääniympäristön tarkkailu voi herättää lapset huomaamaan esimerkiksi tutun kotipihansa ääniympäristön monimuotoisuuden, sen kauniit ja rumat äänet. Mielenkiintoista voisi olla opetuksen yhteydessä pohtia, minkälaiset äänet koetaan epämiellyttäviä tai miellyttäviksi ja minkälaisia esteettisiä ominaisuuksia niihin liitetään. Äänimaiseman tallentaminen edellyttää tallennusvälineitä, kuten nauhurin sekä äänentoistolaitteet äänitteen kuuntelua varten. Äänitallenteet ovat myös merkittäviä historialliselta kannalta, sillä äänimaisemakin muuttuu jatkuvasti kaupunkien kehittyessä ja muuttuessa, joten niillä voidaan nähdä myös ajallista merkitystä. Ihmisten mieltymyksiä erilaisiin ääniin on myös kartoitettu äänimieltymyskyselyillä (sound preference tests), joissa on kuitenkin tullut esiin, ettei ääniympäristönarviointi ainoastaan esteettisistä lähtökohdista ole ongelmaton. (Uimonen 2008, 91.)

Heikki Uimonen on tutkinut väitöskirjassaan ”*Ääntä kohti. Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys.*” (2005) erilaisia ääniympäristöjä ja äänen välityksellä rakentuvaa ympäristösuhdetta. Ajassa ja tilassa kuuluvia ympäristön ääniä voidaan pysäyttää ja tallentaa erityyppisillä tallennuslaitteilla lähempää tarkastelua varten. Kun ääni tallennetaan, tulee samalla äänimaisemassa kuuluvasta äänitapahtumasta (sound event) siitä erilleen irrotettu ääniobjekti (sound object). Äänen tallentaminen eroaa valokuvan ottamisesta tallentamistapahtumaan

tarvittavassa ajassa. Kuva tallentuu sekunnin sadasosissa, mutta äänen tallentaminen vaatii tallentajan läsnäolon ja huomion pidemmäksi ajaksi. Äänimaisema eroaa visuaalisesta maisemasta myös fyysisiltä ominaisuuksiltaan ja luonteeltaan. Äänimaisema on nopeasti katoava ja samalla hankalasti rajattavissa ja tarkkailtavissa. Äänen tallennushetki vaikuttaa ympäristön aistimiseen ja edellyttää hiljaista ja analyttistä kuuntelua, mikä luo kuuntelijan ja kohteen välille intensiivisen siteen, jota Uimonen vertaa piirtäjän ja piirrettävän väliseen suhteeseen. Äänittäjä ei vain kuule, vaan kuuntelee. (Uimonen 2008, 88- 89.)

Maantieteilijä J. G. Granö tutki äänimaisemaa osana *Puhtaan maantieteen* (1930) oppiaan. Hänen mukaansa äänen havainnointi on suhteessa aikaan ja tilaan. Tosiainen ääni on rinnastettavissa nykyhetkeen ja hetkessä kiinni olevan katoavaisuutensa ohella ääni kantaa viestiä menneestä ja tulevasta. Kaukaa ja läheltä kuuluvat äänet kertovat, että jotakin on tapahtumassa ja loittonevat äänet kertovat jostakin, joka on hetki sitten tapahtunut. (Uimonen 2008, 85.) Oma huomioni projektin pohjalta oli, että rakennetun ympäristön tarkasteluun tähtäävässä kokemuksellisessa arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan ääniympäristöä tarkastelemalla laajentaa ympäristön käsitettä ja kokijan ja ympäristön välistä suhdetta sekä hyödyntää monipuolisemmin eri aisteja ympäristön esteettisessä havainnoinnissa. Esteettisen äänimaiseman pohtiminen sopii mielestäni hyvin arkkitehtuurikasvatuksen sisältöihin. Ympäristömme ei koostu ainoastaan näköaistin avulla havaitusta maisemasta, vaan siihen kuuluvat myös äänet, hajut ja muistot. Äänimaisema tuottaa yhtä lailla esteettisiä kokemuksia kuin mikä tahansa muukin aistein havaittava kokemus. Osa äänistä on miellyttäviä osa epämiellyttäviä. Urbanin ympäristön äänimaisema eroaa merkittävästi luonnon äänimaisemasta.

### **6.3 C my City projekti kokemuksellisen ympäristöestetiikan näkökulmasta**

Lopuksi tarkastelen esimerkkinä käyttämäni arkkitehtuurikasvatusprojektia kokemuksellisen ympäristöestetiikan näkökulmasta. C my City -projektissa muodostui keskeiseksi käsitteeksi fenomenologinen paikka-käsite. Projektin pilottivaiheessa kaupunkia tarkasteltiin oppilaille merkityksellisten paikkojen näkökulmasta. Merkitykselliseen paikkaan liittyy aina yksilön henkilökohtaisia muistoja, tunteita ja elämyksiä. Lasten kanssa keskusteltiin heidän mielipaikoistaan kotikaupungissaan. Projektin pilottivaiheessa tehtävänantona oli kuvata itselleen merkityksellisiä paikkoja, tiloja tai rakennuksia. Lasten kanssa on myös keskusteltu

siitä, että he voivat kuvata myös sellaisia paikkoja, joita he haluaisivat esitellä kaupunkiin tulevalle turistille, joka tulee ensi kertaa Helsinkiin. Tehtävänannot vaihtelivat oppilaiden ikäryhmän ja valitun teeman mukaan. Lapsille kerrottiin jo projektin alkuvaiheessa, että heidän ottamistaan valokuvista koostetaan Internetiin sivusto, jossa kuvat ovat julkisesti esillä. Kuvien julkisella esillepanolla voidaan nähdä olevan vaikutusta lasten kulttuurisen osallisuuden vahvistamisessa ja lasten äänen esille tuomisessa osana keskustelua rakennetusta ympäristöstä.

Tutustuin itse projektiin siinä vaiheessa, kun sitä vasta luotiin pilottijakson pohjalta. Tarkastelen vain pilottivaiheessa tehtyjä kuvausretkiä, joten en tiedä kuinka projektin parissa työskentelyä myöhemmin jatkettiin. Tutkielmassani teoreettinen aineisto painottuu empiiristä aineistoa vahvemmin, enkä arvioi itse projektiva, vaan pyrin tuomaan projektista esille tulleiden seikkojen rinnalle ympäristöestetiikan lähestymistapoja rakennettuun ympäristöön. Havainnoidessani projektia en huomannut, että rakennetun ympäristön esteettiseen havainnointiin olisi kiinnitetty erityisesti huomiota tai ainakaan se ei tullut selvästi esille. Haastatellessani opettajia projektiin liittyen, he eivät juurikaan puhuneet ympäristön esteettisestä tarkastelusta tai kokemisesta projektin tavoitteiden tai sisällön yhteydessä, mutta mielestäni ne tulevat ikään kuin sivutuotteina muun sisällön yhteydessä. Rakennettua ympäristöä tarkasteltaessa tulevat esteettiset seikat muun havainnoinnin ohella esille, mutta mielestäni niihin kannattaisi myös erikseen kiinnittää huomiota. Ympäristön valokuvaaminen antaa oivallisen mahdollisuuden pohtia lasten kanssa sitä, mikä tekee ympäristöstämme viihtyisän ja minkälaisia asioita jokainen lapsi henkilökohtaisesti pitää ympäristössään kauniina tai rumina. Paikkoihin liittyviä tunnelmia voisi tarkastella lähemmin ja niitä voisi pyrkiä kuvaamaan erilaisin taiteellisin keinoin. Myös itselle merkityksellisten paikkojen valokuvaus voi saada lapset asennoitumaan ympäristöönsä jokapäiväisestä ympäristön havaitsemisesta poikkeavalla tavalla ja tarkastelemaan omaa lähiympäristöään myös esteettisesti. Uskoisin, että ympäristöstä saatujen esteettisten kokemusten tarkastelu voisi nivoutua hyvin tämäntyyppisen projekti-opetuksen osaksi. Voi olla, että myöhemmin näkökulmaa Arkissakin laajennettiin siihen suuntaan, sillä opetuksen sisältöjen kehittämistä jatkettiin pilottivaiheen ja haastattelujeni jälkeen.

Isommat lapset saivat tehdä kuvausretkiä omin päin ja heidän valokuvissaan tulee voimakkaammin esille heidän omat, eletyt paikkansa kuin pienempien lasten töissä. Nuorempien



oppilaiden kanssa kuvauspaikat valikoituivat pääasiassa opettajien toimesta. Kuvausreitistä keskusteltiin kuitenkin yhdessä lasten kanssa ja otettiin myös heidän toiveitaan huomioon. Jotta kuvauskohteiksi päätyisivät juuri oppilaille merkitykselliset paikat, tilat ja rakennukset, tulee paikkojen valokuvaus järjestää oppilaiden vapaa-ajalla. Yhteisen arkkitehtuuriopetuksen puitteissa on mahdotonta toteuttaa kuvausretkiä kaikkien oppilaiden mielipaikkoihin. Mielestäni on kuitenkin todella tärkeää, että merkityksellisistä paikoista keskustellaan yhdessä ja voidaan esimerkiksi pohtia, miksi tietyt paikat ovat merkityksellisiä ja minkälaisia tunteita tai toimintoja niihin liittyy. Kiinnostavaa olisi keskustella lasten kanssa esimerkiksi siitä, mikä merkitys paikan esteettisillä ominaisuuksilla on siihen, että se on heille merkityksellinen paikka ja minkälaiset ominaisuudet ja piirteet rakennuksissa viehättävät heitä ja miksi. On myös tärkeää syvemmän oppimisen kannalta, että kuvauskohteiden historiaa ja taustoja tarkastellaan niiden yhteydessä. Tällöin paikkaan liitetään myös sen ajalliset kerrostumat ja ne voivat voimistaa paikankokemusta ja sen myöhempää merkitystä kokijalleen. Arkin opettajat olivat sitä mieltä, että projekti on vaikuttanut oppilaiden suhteeseen rakennettuun ympäristöön. Heidän mukaansa se sai oppilaat kiinnittämään huomiota muun muassa ympäristön eri elementteihin, rakennus- ja pintamateriaaleihin, ajallisiin kerrostumiin, epäkohtiin, rakennusten ikääntymiseen ja siihen, miten eri paikat kaupungissa ovat suhteessa toisiinsa. (Hummelin & Meskanen 2011.)

## **7. ARKKITEHTUURIKASVATUS JA YMPÄRISTÖESTETIIKKA KOHTAAVAT**

Teoreettisen aineistoni pohjalta olen nostanut esille neljä tutkielmani kannalta keskeistä teemaa, joiden valossa tarkastelen arkkitehtuurikasvatusta tässä luvussa. Teemat ovat 1) elämismaailma ja ympäristösuhde, 2) esteettinen elämys ja kokemus, 3) rakennetun ympäristön esteettisen havaitsemisen moniaistisuus ja ruumiillisuus sekä 4) rakennetun ympäristön tarkastelu elettyinä paikkoina ja tiloina. Teemojen kautta pyrin valottamaan minkälaisena kokijan suhde rakennettuun ympäristöön määrittyy arkkitehtuurikasvatuksessa ja, miten fenomenologiset ja taidekasvatukselliset näkökulmat sopivat siihen.

### **7.1 Oppilaan elämismaailma ja ympäristösuhde arkkitehtuurikasvatuksen lähtökohtana**

Edmund Husserlin termi elämismaailma soveltuu hyvin kokemuksellisuuteen ja osallisuuteen tähtäävän arkkitehtuurikasvatuksen lähtökohdaksi. Tällöin opetuksen lähtökohtana on lasten oma elämismaailma ja siihen liittyvä toiminta. Opetuksen tulisi pohjautua lasten aiempiin kokemuksiin ja tietoihin sekä taitoihin, jolloin sen avulla voidaan tukea paremmin lasten oppimista. Näin opetettava aines liittyy heidän omaan elämismaailmaansa, eikä jää irralliseksi siitä. Osa arkkitehtuuriin liittyvistä kokemuksistamme on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Arkkitehtuuri vaikuttaa meihin useimmiten tiedostamattamme ja sen taustalla ovat kaikki aiemmat kokemuksemme rakennetussa ympäristössä. (Nyman 2008, 25). Arkkitehtuurikasvatuksen avulla oppilaat pystyvät paremmin tunnistamaan myös niitä kokemuksia, joita yleensä emme tiedosta. Oppilaiden omaan elämismaailmaan perustuva opetus, tukee oppilaiden ympäristösuhteen muodostumista ja sen vuoksi sen huomiointi on tärkeää.

Ympäristön käsittäminen elämismaailmana on hyvä lähtökohta arkkitehtuurikasvatuksessa, koska se tuo opetuksen keskiöön oppilaiden omat elinympäristöt. Kun opetuksen ympäristökäsitys kytkeytyy oppilaiden ympäristölle antamiin merkityksiin, sen avulla voidaan tukea paremmin lasten oppimista. Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan esimerkiksi tutkia henkilökohtaisten arvostusten ja yhteiskunnallisten arvostusten kohtaamista. Oppilaiden oman elämismaailman huomioiminen arkkitehtuurikasvatuksessa tarkoittaa heidän

kiinnostuksenkohteidensa huomioimista. Opetus voi lähteä liikkeelle sen tarkastelusta, missä oppilaat viettävät vapaa-aikaansa ja miksi tietyistä paikoista on tullut heille merkityksellisiä. Kun opetuksen keskiössä on oppilaan elämismailma, liittyvät oppimisen tavoitteet itsen rakentamiseen ja oppilaan identiteetin tukemiseen. (Räsänen 2008, 105.)

Arkkitehtuurikasvatuksessa ihmisen ja rakennetun ympäristön vuorovaikutteinen suhde on lähtökohta opetukselle ja opetussuunnitelmassa yhdeksi tavoitteeksi on asetettu, että *oppilas ymmärtää luonnon, rakennetun ympäristön ja ihmisen toiminnan vuorovaikutuksen*. Syventävien opintojen sisältöalueissa on määritelty, että oppilaan tulee *tutkia ihmisen, ympäristön ja arkkitehtuurin vuorovaikutusta ja suunnittelun yhteiskunnallisia prosesseja*. (OPH 2002.)<sup>12</sup> Esimerkiksi Arkkitehtuurikoulu Arkin oppimiskäsitys pohjautuu oppilaan omaan elämismailmaan ja kokemuksiin. Arkin opetuksessa pyritään Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti painottamaan yhteisöllisyyttä ja pyritään tukemaan jokaisen oppilaan luovuutta ja oppilailla on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan. Tavoitteena on, että opetus tukee oppilaan kasvua ja oppimista antaen onnistumisen kokemuksia.<sup>13</sup> Oppilaan yksilöllisten kokemusten ja elämismailman huomioiminen on tärkeää arkkitehtuurikasvatuksessa ja sen tulisi olla opetuksen lähtökohtana.

Ympäristön tarkastelu lasten kanssa voi saada lapset ja aikuiset näkemään ympäristönsä uudella tavalla. Parhaimmillaan ympäristön esteettinen tarkastelu voi tarjota esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä ja tukea lasten ympäristösuhteen kehittymistä. Tärkeää on osoittaa lapsille, että heidän mielipiteillään ja näkemyksillään on merkitystä. Lasten näkökulmia esille tuomalla kasvattaja osoittaa arvostavansa lapsia ja voi tarjota heille osallisuuden kokemuksia. Rakennettu ympäristö ja sitä koskevat päätökset vaikuttavat lapsiin ja koskevat myös heitä, joten heidän mielipiteidensä kuuleminen on tärkeää. Retket lasten kotipihoille ja esimerkiksi koulumatkan valokuvaaminen ovat yksi tapa lähestyä lasten omaa elinympäristöä arkkitehtuurikasvatuksessa. Samalla voidaan tarkastella sitä, mikä ympäristössä kiinnittää lasten huomion ja mitkä paikat ovat muodostuneet heille merkityksellisiksi ja miksi.

---

<sup>12</sup> Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002

<sup>13</sup> <http://www.arkki.nu/index.php?page=oppimiskaesitys>

Meskanen ja Hummelin korostavat sitä, että myös tiedollinen puoli on tärkeää arkkitehtuurin opetuksessa, sillä heidän mukaansa tieto asioista auttaa meitä katsomaan ympäristöämme uudella tavalla ja ymmärtämään sitä paremmin. Arkkitehtuuri kertoo tarinoita niille jotka osaavat lukea ja tulkita ympäristöään. Heidän näkemyksessään painottuu tiedollinen näkökulma, jonka mukaan voimme havainnoida paremmin ympäröivää maailmaa, mikäli tiedämme enemmän siitä. Tilakokemus perustuu kokijan kokemustaan, oletuksiin, tietoihin ja arvomaailmaan. Jos meillä ei ole ymmärrystä tulkita joitakin asioita ympäristöstämme, ne voivat jäädä meiltä kokonaan huomaamatta, huomattavat Meskanen ja Hummelin. Ihmisen tapaan nähdä maailmaa voi vaikuttaa vaikuttamalla hänen tietoihinsa ja hänen arvomaailmaansa ja opitut käsitteet mahdollistavat omien havaintojen pohtimisen muiden kanssa. Ymmärrys on tärkeää oman ympäristösuhteen syntymiselle. Innostus arkkitehtuuriin ja ympäristön suunnittelun vaikuttamiseen lähtee omasta ympäristösuhteesta. (Hummelin & Meskanen 2010, 45-46.) Mielestäni vaikuttaa siltä, että arkkitehtuurikasvatuksessa tasapainoillaan sekä tiedollista että kokemuksellista puolta painottavien kasvatuskäytäntöjen välillä ja ne ovat molemmat erotettavissa. Yhdeksi ilmeisen keskeiseksi tavoitteeksi arkkitehtuurikasvatuksessa näyttäisi kuitenkin muodostuvan oppilaan ympäristösuhteen tukeminen ja vahvistaminen.

## **7.2 Esteettinen kokemus ja elämys arkkitehtuurikasvatuksessa**

Lapset jäsentävät maailmaansa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tämä on keskeistä erityisesti arkkitehtuurikasvatuksessa, jonka fyysinen oppimisympäristö laajenee usein luokkahuoneen ulkopuolelle, koulun lähiympäristöön tai kaupungin keskustaan. Oppimisympäristöllä on suuri merkitys lapsen oppimisen kannalta. Kaupunki tarjoaa erilaisia esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia kuin luokkahuone tai koulun piha. Erilaiset retket kaupungille ja museoihin kuuluvat olennaisesti arkkitehtuurin opetukseen. Sillä miten voisi paremmin oppia rakennuksista ja arkkitehtuurista kuin tarkastelemalla niitä paikan päällä.

Arkkitehtuurikasvatuksessa on usein lähtökohtana kokemuksellinen suhtautuminen ympäristön havainnointiin ja kokemiseen. Tämä tulee selvästi esille tarkastellessani arkkitehtuurikasvatuksen toteutumista Suomessa. Erityisesti pienten lasten kanssa rakennettua ympäristöä on luontevaa lähestyä eri aistien välityksellä. Retket lähiympäristöön ja kaupungin keskustaan tarjoavat mahdollisuuksia ympäristön esteettiseen ja elämykselliseen tarkasteluun. Arkkitehtuurikoulu

Arkissa on ympäristöä lähestytty muun muassa valokuvaamalla ympäristöä kolmesta eri kuvauskulmasta. Sammakon, linnun ja salapoliisin perspektiivit tarjoavat erilaisia näköaloja ympäristöön. Lasten ottamista valokuvista on keskusteltu yhdessä ja oppilaat ovat saaneet kuvailla paikassa kokemaansa tunnelmaa esimerkiksi sanallisesti tarinoiden tai vaikkapa rap-lyriikan muodossa. (Hummelin 2010, 70) Tehtävä antaa lapsille mielikuvituksellisen ja elämyksellisen tavan lähestyä ympäristöä. Kokemusten arviointi ja käsittely yhdessä on tärkeää ja antaa lapsille tunteen heidän kokemusten arvostamisesta. Liikkeen kautta voidaan myös lähestyä rakennettua ympäristöä. Tässä näkökulmassa korostuu kokijan ruumiillisuus ja vuorovaikutus suhteessa tilaan. Tässä valokuvaustehtävässä tarkastellaan hausalla tavalla liikkeen ja ruumiillisuuden vaikutusta ympäristön kokemiseen.

Rakennetun ympäristön esteettisessä havainnoinnissa voidaan lähestyä arkkitehtuuria tarkastelemalla rakennuksia yksittäisinä taideteoksina, jolloin tarkastellaan vain niiden aistein havaittavia ominaisuuksia. Rakennuksen muotoa ja materiaaleja voidaan kuvailla ja tarkastella suhteessa rakennuksen käyttötarkoitukseen. Rakennuksia voidaan tulkita ja arvottaa kuten taideteoksia, analysoimalla rakennuksen aistein havaittavia ominaisuuksia ja sen arvoa suhteuttamalla sitä muuhun ympäristöön ja arkkitehtuuriin. Värien tarkastelu arkkitehtuurissa on myös kiinnostava näkökulma tarkastellessa rakennuksia. Fenomenologisesta näkökulmasta painottuu jokaisen tarkastelijan subjektiiviset kokemukset. Arkkitehtuurikasvatuksessa kaupunkitilojen kauneudesta tai rumuudesta keskusteleminen ja erilaisten kokijoiden kokemusten esille tuominen voi saada oppilaat huomaamaan kuinka eri tavalla jokainen voi kokea saman ympäristön. Jokin paikka tai rakennus voi yhdelle kokijalle näyttäytyä kauniina, mutta toisen mielestä se voi olla täysin yhdentekevä tai vastenmielinen. Oppilaiden esteettistä arvostelukykyä voidaan kehittää tekemällä erilaisia harjoituksia, jotka liittyvät ympäristön arvioimiseen ja kriittiseen tarkasteluun.

Rakennetun ympäristön esteettisessä tarkastelussa voidaan myös rajata rakennukset ja julkiset monumentit tarkastelun ulkopuolelle ja etsiä ympäristöstä esteettisesti mielenkiintoisia paikkoja, tiloja tai asioita. Kaupunkitaiteen tarkastelu osana muuta ympäristöä voi saada havaitsijan huomaamaan aiemmin epäesteettisenä pitämänsä ympäristön uudessa valossa ja huomata siinä uusia esteettisen tarkastelun kautta avautuvia kiinnostavia piirteitä ja yksityiskohtia.

Arkkitehtuurikasvatus tarjoaa mahdollisuuksia monenlaiselle ympäristön esteettiselle tarkastelulle ja tarkastelun kohteeksi voidaan rajata erilaisia kohteita rakennetusta ympäristöstä. Esimerkiksi puistot, jotka ovat osa rakennettua ympäristöä, tarjoavat myös kiinnostavia paikkoja esteettiselle tarkastelulle. Arkkitehtuurikasvatuksessa oppilaille voidaan antaa tehtäväksi esimerkiksi oman puiston suunnittelun ja pienoismallin toteuttamisen. Työskentelyn lähtökohtana tutustuttaisiin erilaisiin puistoihin retkien avulla ja havainnoitaisiin niitä käyttäjien ja viihtyvyyden näkökulmasta. Oppilaat voisivat kuvallisesti tai verbaalisesti tehdä muistiinpanoja puistoista ja niiden esteettisestä tarkastelusta ja havainnoistaan.

Mikäli arkkitehtuurikasvatuksessa halutaan tarkastella ympäristöä kokijakeskeisestä näkökulmasta, ympäristöön ei suhtauduta objektina, vaan ympäristön kokeminen nähdään osallistumisena, kokijan aktiivisena ja rakentavana toimintana, johon taideteoksen läsnäolo tai ympäristö meitä kutsuu. Esteettinen kokemus on luonteeltaan kokonaisvaltaista. Parhaiten arkkitehtuurikasvatuksen näkökulmaa rakennettuun ympäristöön voidaan mielestäni kuvata kokonaisvaltaisella ja kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen pyrkivällä näkökulmalla.

Arkkitehtuurikasvatuksen taiteen perusopetuksen tavoitteissa tai sisällöissä ei mainita erikseen ympäristön esteettisen puolen huomiointia eikä se tullut esille myöskään Arkin opettajien haastatteluissa erityisenä tai merkittävänä aihealueena tai näkökulmana rakennettuun ympäristöön. Mielestäni se kuitenkin sopii erityisen hyvin peruskoulun kuvataiteen opetukseen integroituna ja myös taiteenperusopetuksen opetusohjelmaan. Omien havaintojeni mukaan ympäristöestetiikan näkökulmia kuitenkin sisältyy arkkitehtuurikasvatukseen, vaikka niitä ei erikseen mainita. Ne nivoutuvat osaksi muuta opetusta ja aihealueita ja tulee käsitellyksi kuin huomaamatta.

Voimme tarkoituksellisesti saada aikaan esteettisyyttä erityisen asenteen avulla, jolloin objektiin kiinnitetään huomiota tarkastelemalla sen eri ominaisuuksia, jonka seurauksena saattaa meissä herätä esteettisen mielihyvän tunne, joka johtuu kohteen aistittavista ominaisuuksista. (Haapala 2006, 139.) Ympäristötaide ja muu julkinen taide tuovat esteettiset elämykset ja kokemukset kaikkien ulottuville. Ympäristötaideteosten tarkastelu osana muuta ympäristöä on kiinnostava lähtökohta, joka soveltuu arkkitehtuurikasvatukseenkin. Lasten kanssa olisi antoisaa pohtia miten

erilaiset julkiset taideteokset vaikuttavat esimerkiksi ympäröiviin rakennuksiin. Hauska retki-idea olisi käydä kiertämässä erilaisia julkisia veistoksia ja valokuvata niiden ympäristöä. Lasten kanssa voidaan myös esimerkiksi pohtia julkisten patsaiden sijaintia ja sen merkitystä. Ei ole sattumaa, että Karhupuiston Karhu-patsas on nimenomaan Karhupuistossa tai Varsapuistikosta löytyy nuorta varsaa ja sen emää esittävä veistos. Julkiset taideteokset eivät välttämättä ole pysyviä, vaan kyseessä voi olla väliaikainen teos. Kiinnostavaa on pohtia, miten väliaikaiset teokset muuttavat ympäristöään ja mitä merkityksiä ne voivat saada toisessa ympäristössä.

Sepänmaa on ehdottanut, että ympäristöä voitaisiin havainnoida taideteoksena, jolloin havaintokokemuksessa kohtaavat paitsi kriittisesti tarkasteleva, myös esteettiseen elämykseen liittyvä lähestymistapa. (Uimonen 2008, 80). Sepänmaan ajatus on mielenkiintoinen ja sitä voidaan soveltaa myös arkkitehtuurin ja muun rakennetun ympäristön tarkasteluun arkkitehtuurikasvatuksessa. Siinä yhdistyisivät ympäristöestetiikan ja arkkitehtuurikasvatuksen sisältöalueet ja samalla voitaisiin vertailla kokijan ja taideteoksen/ympäristön välistä vuorovaikutusta ja asioita, jotka vaikuttavat esteettiseen kokemukseen.

Yksi estetiikan peruskysymys koskee kauneutta ja esteettistä elämystä. Olen tässä tutkielmassa käsitellyt esteettistä kokemista ja elämystä arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä. Niitä voidaan lähestyä kysymällä esimerkiksi onko kauneus ja rumuus objektiivista vai katsojan silmässä. Taidelähtöiset työskentelytavat ja ympäristön esteettinen tarkastelu ovat olennainen osa arkkitehtuurikasvatusta. Ympäristön esteettistä tarkastelua voidaan harjoittaa keskustelemalla oppilaiden kanssa heidän ”inchokeistaan” ja ”suosikeistaan” ja pyytää heitä kuvailemaan niitä. Parhaimmillaan omien näkemysten ilmaiseminen ja toisten oppilaiden kuunteleminen voi johtaa syvälliseen pohdintaan esteettisen ympäristön luonteesta ja merkityksestä ihmiselle. Estetiikan opettaminen voi olla teoriaan pohjautuvaa tai teoriaan johtavaa. Teoriaan pohjautuvassa opetuksessa lähdetään liikkeelle joko yleisestä estetiikan teoriasta tai yksittäisistä taideteoksista, joita tulkitaan teorian avulla. Teoriaan johtava estetiikan opetus lähtee liikkeelle ongelmallisista tapauksista, jolloin emme tiedä etukäteen sopivia teorioita tai ratkaisuja. (Räsänen 2008, 20-21.) Hyvä lähtökohta ympäristöesteettisten näkökulmien pohdiskeluun on esimerkiksi pohtia sitä, mikä ympäristössä aikaansaa meissä esteettisen elämyksen. Rakennetusta ympäristöstä voidaan

etsiä tarkoituksella rumia tai rumankauniita paikkoja ja arvioida esimerkiksi kouluympäristön viihtyvyyttä oppilaiden havaintojen perusteella.

Räsänen (2008, 108-109) mukaan taideopetuksessa tulisi kehittää teknisten ja ilmaisullisten keinojen lisäksi ajattelun, mielikuvituksen ja tunteiden ilmaisun valmiuksia ja tämä koskee myös arkkitehtuurikasvatusta. Teosten tekeminen ja tulkinta vaativat taiteen metaforisen kielen ymmärtämistä ja sitä tarvitaan, kun omaa tai muiden tekemää taidetta ja niistä saatuja kokemuksia sanallistetaan ja niille annetaan merkityksiä. Arkkitehtuurikasvatukseen on luontevaa yhdistää erilaisia taiteellisia ja luovia menetelmiä. Eri taidelajien integraatio laajentaa arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä ja voi syventää sen tavoitteiden toteutumista. Arkkitehtuurikasvatuksen sisältöalueet ovat laajoja ja se mahdollistaa erilaisten taideaineiden yhdistelyn osaksi opetusta. Taiteen perusopetuksessa arkkitehtuurikasvatusta lasketaan osaksi visuaalisten taiteiden opetusta, joten integraatio eri taideaineiden välillä on myös perusteltua. Arkkitehtuurikokemusten sanallistaminen on vaikeaa, joten taidelähtöisten menetelmien avulla oppilailla olisi mahdollisuus purkaa kokemuksiaan. Esimerkiksi sanataide, kehollinen ilmaisu ja musiikki soveltuvat hyvin arkkitehtuurikokemusten käsittelyyn. Visuaaliset taiteet, kuten maalaaminen, piirtäminen ja valokuvaus tarjoavat mahdollisuuksia sekä tarkastella ympäristöä eri tavalla että oppilaan omaa kokemustaan siitä.

Arkissa oppilaat olivat tehneet itse ”katutaidetta” tekemällä pieniä kannanottoja kaupunkitilaan. (Hummelin, 15.9. 2011) He olivat esimerkiksi legopalikoilla tilkinneet rakennusten julkisivujen halkeamia. Taiteellisten työskentelytapojen avulla kaupunkitila voi saada uusia merkityksiä ja herättää lapset huomaamaan omia vaikutusmahdollisuuksiaan viihtyisän ympäristön muokkaamiseen. Vastaavanlaiset työskentelytavat lisäävät arkkitehtuurikasvatukseen ja taidekasvatukseen kohtaamista. Esimerkiksi C my City -projektissa käytettiin arkkitehtuurin tarkastelun välineenä valokuvausta ja videokuvausta. Musiikkivideoihinsa oppilaat valitsivat itse musiikin ja pääsivät toteuttamaan kokonaisvaltaisesti luovuuttaan äänen ja kuvan yhdistelyssä. Tehtävässä yhdistyy paikan fenomenologinen merkitys kokijalleen ja taiteellinen työskentely. Uskon, että näiden näkökulmien yhdistämisellä voidaan vahvistaa lasten ympäristösuhdetta ja siten tarjota merkityksellistä ja elämyksellistä arkkitehtuurikasvatusta.



### **7.3 Rakennetun ympäristön esteettisen havaitsemisen moniaistisuus ja ruumiillisuus**

Arkkitehtuurikasvatuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas ohjataan kokemaan tilassa liikkuminen ruumiillisena ja henkisenä kokemuksena. (OPH 2002). Pohdin seuraavaksi mitä sillä tarkoitetaan. Arkkitehtuurikokemus on harvoin sitä, että katselisimme vain rakennuksen fyysisiä muotoja. Sen sijaan arkkitehtuuri koetaan toimimalla siinä. (Nyman 2008, 47). Fenomenologisesta näkökulmasta paikka näyttäytyy kompleksisena, monimuotoisena ja prosessuaalisena ja sen kokemisessa korostuu ihmisruumis pelkän visuaalisen havaitsemisen sijaan. (Forss 2007, 78). Olemme ruumiimme välityksellä yhteydessä ympäröivään maailmaan. Merleau-Pontyn filosofian keskeinen teesi on, että maailma on olemassa, ihminen sijaitsee siinä ruumiillisesti ja havainto antaa pääsyn ja osallisuuden maailmaan. (Ylimaula, 2002, 19-21.) Fenomenologisesta näkökulmasta oppiminen näyttäytyy kokemuksellisenä ja toiminnallisena tapahtumana ja kokemuksellinen, ruumiillinen ja praktinen asioiden hahmottaminen ymmärretään käsitteellisen ja teoreettisen ymmärtämisen perustaksi. (Rouhiainen 2011, 89).

Stenosin ja Auran mukaan arkkitehtonisen kohteen ymmärrys ja kokemus syntyvät nimenomaan liikkeen edetessä eli toisiaan seuraavien havaintojen lomittuessa mielessä ja muistissa. He muistuttavat, ettei tämä rajoitu vain arkkitehtonisten kohteiden kokemiseen, koska kokonainen paikkakokemus syntyy aina liikkeessä, nimenomaan ruumiin kokemuksellisessa liikkeessä. (Forss 2007, 95.) Paras tapa oppia arkkitehtuurista ja rakennetusta ympäristöstä on siinä toimiminen, mikä tulee esille arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteissakin. Ruumiillisen kokemuksen lisäksi arkkitehtuuri tarjoaa myös henkisiä kokemuksia ja yhdessä ne muodostavat kokemuksemme tilasta.

Nymanin (2008, 28-29) mukaan suhtaudumme rakennettuun ympäristöön enimmäkseen ruumiillisesti, kuten luontoonkin. Hän kuitenkin kritisoi tämän päivän arkkitehtuuria siitä, että se yhä harvemmin tarjoaa käyttäjilleen kokemuksia, jotka saavat aikaan tunteen, että *”tämä on luontoa, johon kuulun”*. Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan tarkastella, miten rakennetun ympäristön ja luonnon kokeminen eroavat toisistaan vai eroavatko ne ja pohtia mikä merkitys on sillä, että tunnemme kuuluvamme ympäristöömme ja viihtyvämme jossakin paikassa. Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä, kokemuksellista näkökulmaa painottavassa arkkitehtuurikasvatuksessa.

Arkkitehtuurikasvatuksen opetuksessa ruumiillisen aspektin huomioiminen tilan kokemisessa tarkoittaa kokemuksellista lähestymistapaa rakennettuun ympäristöön. Yksilön henkilökohtaiset paikankokemukset ovat tällöin opetuksen keskiössä. Ympäristön kokemisen ruumiillisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi erilaisten kehollisten ja aistiharjoitusten harjoitusten avulla. Ympäristön havaitsemisen moniaistisuus vaikuttaa olevan lähtökohtana arkkitehtuurin opetukselle arkkitehtuurikasvatuksessa, mikä tulee esille mm. arkkitehtuurikasvatuksen opetussuunnitelman laajan oppimäärän perusteissa. Varhaisiän arkkitehtuurinopetuksen sisältöalueisiin on kirjattu, että ”*oppilaan tulee harjoitella monipuolisesti ja moniaistisesti keräämään tietoa ja käyttämään sitä omassa työskentelyssään.*” (OPH 2002)<sup>14</sup>

Ympäristökokemus on Bearleantin mukaan luonteeltaan aina moniaistista ja kokonaisvaltaista. Vaikka tämän päivän arkkitehtuurikasvatuksessa huomioidaan monin tavoin ympäristön kokemisen moniaistisuus, uskoisin, että haju- ja makuaisti jäävät silti vähemmälle huomiolle. Myös niiden huomiointi ympäristön esteettisessä tarkastelussa on perusteltua, kuten Brady (2005) muun muassa tuo esille puolustaessaan hajuja ja makuja esteettiseen havaintoon olennaisesti kuuluvina elementteinä. Berleantin mukaan aistimellisuus ja esteettisyys ovat keskeisiä tekijöitä ympäristösuhteen muotoutumisessa. Se on hyvä lähtökohta opetuksen suunnittelussa ja erityisen tärkeää pienten lasten opetuksessa, koska heille on luontaista tutkia maailmaa aistien avulla. Fenomenologisesta näkökulmasta moniaistinen kokeminen lisää ympäristön merkityksellisyyttä kokijalleen. Kun ympäristöä tarkastellaan kaikki aistit avoimina, huomataan ympäristöstä sellaista, joka muuten voisi jäädä huomaamatta. Hajuaisti on voimakkaasti yhteydessä muistiimme ja esimerkiksi Tuanin mukaan juuri tuoksut vaikuttavat tunteisiimme paljon syvemmällä tasolla kuin visuaalisesti havaitut ominaisuudet tai äänet (Forss 2007, 94.)

Näköaistimme on perinteisesti ylikorostunut suhteessa muihin aisteihimme. Fenomenologia pyrkii rikkomaan tämän näköaistin ylivoimaisen korostuksen havainnoinnin ja kokemisen synestesiaa ja paikan aistein havaittavat ominaisuudet nähdäänkin visuaalisten ominaisuuksien lisäksi myös auditiivisina ja kinesteettisinä. (Forss 2007, 78.) Arkkitehtuurikasvatuksessa pyritään otettamaan

---

<sup>14</sup> Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002

huomioon eri aistit ympäristön havainnoinnissa, kuten esimerkiksi C my City -projektissa tarkasteltiin ympäristöä kuuloaistin kautta, nauhoitettuina ympäristön ääniä. Hajut ja maut voivat viedä meidät muistossamme johonkin toiseen hetkeen ja tuntoaistilla on paljon vaikutusta siihen, miten koemme jonkin paikan. Hajujen ja makujen tarkastelu muun ympäristön esteettisen tarkastelun yhteydessä voi avata uuden aistimellisen maailman oppiessamme ilmaisemaan mitä koemme (Brady 2005, 190.) Mikäli haluamme keskittyä eri aistihavaintoihin ympäristössä voimme sulkea silmät ja keskittyä ainoastaan ympäristön ääniin ja tarkastella minkälaiset äänet ovat ominaisia juuri kyseiselle paikalle. Kun keskitymme vain hajuaistiin, niin tarkastelemme minkälaiset hajut ja tuoksut liittyvät tiettyyn ympäristöön ja miten voisimme kuvailla niitä. Voimme sulkea silmät ja tunnustella eri kehon osilla, miltä rapatun talon pinta tuntuu. Tai pohtia, miten paikan henki, genius loci muuttuu vuodenaikojen vaihtuessa. Tässä vain muutamia esiin nousevia kysymyksiä siitä, minkälaiden kysymystenasetteluiden kautta ympäristöä voi lähestyä kokemuksellisesti ja moniaistisesti arkkitehtuurikasvatuksessa.

Kokemuksellinen arkkitehtuurin tarkastelu asettaa aistillisen ympäristön tarkastelun päärooliin. Kun lapset saadaan huomaamaan ympäristönsä, voidaan heidän ympäristösuhteitaan alkaa syventämään. Erilaiset aistiherkkyysharjoitukset palauttavat kyvyn aistia ympäröivää maailmaa. Tällaiset harjoituksen edellyttävät hiljentymistä ja keskittymistä. Erilaisia aisteja voidaan harjoittaa esimerkiksi kulkemalla paljain jaloin tai silmät peitettynä, tarkastella ympäristöä erilaisista kuvakulmista, tuoksun avulla suunnistaminen, maistelemalla yllättäviä makuja. Kun aistiminen on kokonaisvaltaista eli ihminen keskittyy hetkeksi vain aistihavaintoon, tunne jää vahvasti mieleen. Aistien herkkyysharjoitukset pohjautuvat aistimusten ympäristöön sitouttavaan vaikutukseen. Negatiiviset aistikokemukset esimerkiksi rakennetussa ympäristössä voivat herättää halun vaikuttaa tilanteen korjaamiseen. (Nordström 2004, 116-117.)

Forss on erotellut paikan kokemisessa paikan aistein havaittavat ominaisuudet ja paikan tulkinnalliset ominaisuudet. Paikan aistein havaittavia ominaisuuksia ovat kaikki paikan muodostavien olioiden havaittavat ja materiaaliset muodot, mittasuhteet ja pinnat. Niihin kuuluvat muun muassa valo ja varjo, äänet ja tuoksut. Paikan tulkinnallisia ominaisuuksia ovat sen sijaan historiallinen ulottuvuus, ajallinen syvyys, kollektiivinen muisti, sosiaalinen ulottuvuus, mielikuvat, tunnelma ja genius loci, jotka ovat kaikki samalla myös sidoksissa paikan

aistein havaittaviin ominaisuuksiin. Paikka-kokemuksessa havaittavat ja tulkinnalliset ominaisuudet muodostavat yleensä yhdessä kiinteän kokemuksen. Paikan havaittavat ominaisuudet johdattavat meidät tulkinnallisten ominaisuuksien piiriin. Ihmisen ja ympäristön välinen dialogi syntyy siitä, kun aistein muodostetut havaintomme, kuten esimerkiksi kiinnostava arkkitehtoninen pinta saa meidät etsimään pinnan alla piileviä merkityksiä. (Forss 2007, 78-79.) Kokijakeskeisyys ympäristön esteettisessä tarkastelussa tarkoittaa aistein havaittavien ja tulkinnallisten ominaisuuksien huomioimista. Se edellyttää paikan syvällistä ja kokonaisvaltaista tarkastelua.

Paikat eivät ole muuttumattomia, vaan niissä tapahtuu jatkuvasti erilaisia muutoksia. Päivittäin paikan havaittavia ominaisuuksia muuttavat säätilat sekä vuorokauden- ja vuodenaika. Sateen jälkeen asfaltti kiiltelee ja ympäristön värit ja valot heijastuvat märkään katuun. Lumisade muuttaa ympäristön valkoiseksi ja pehmeäksi ja pimeän tullen muodot hämärtyvät ja mittasuhteet muuttuvat epätarkoiksi. Nämä ilmiöt vaikuttavat myös paikan tunnelmaan, sosiaalisiin toimintoihin ja mielikuviimme paikasta; ne muuttavat paikkaa niin, että kokemuksemme siitä ei ole koskaan samanlainen, vaikka pystyisimmekin tunnistamaan paikan samaksi paikaksi. Von Bonsdorffin mukaan vieraillessamme paikassa, kohtaamme aina uuden version siitä. Tällaista vaihtelua hän kutsuu tilanteelliseksi muutokseksi, joka vallitsee pysyvästi ja johon vaikuttavat niin säätila, vuodenaikat kuin liikekin. Hän yhdistää vuorokauden- ja vuodenaikojen vaihteluun myös rytmisen muutoksen, jossa ajan kulumisen havaitaan juuri tiettyyn ajankohtaan liittyvien ilmiöiden kautta. Kyse on siitä, että paikka elää tietyn säännöllisen rytmien mukaan ja ne muutokset, jotka rytmillinen vaihtelu tuo mukanaan, tekevät ajan kulumisen havaittavaksi paikassa. Paikan aistein havaittavia materiaalisia ominaisuuksia ei voi missään tiukassa mielessä pitää muuttumattomina, mutta niissä tapahtuvat maltilliset muutokset, koetaan osana paikan pysyvyyttä, jolloin muutokset eivät muuta paikkaa kokonaan toiseksi. (Forss 2007, 78-83.) Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan keskustella paikassa tapahtuvista muutoksista ja niiden seurauksista. Osa muutoksista on negatiivisia ja ne voivat vaikuttaa heikentävästi ihmisen elinympäristöön ja elämismaailmaan. Arkin opettajat olivat pohtineet, että C my City -projekti olisi mielenkiintoista jatkaa siten, että lapset kuvaisivat itselleen merkityksellistä paikkaa eri vuodenaikoina ja tarkastelisivat paikan muuttumista ja sitä, miten tilan käyttö muuttuu. (Hummelin, 2011.) Tällöin ympäristön tarkasteluun tulisi mukaan ajallinen ulottuvuus ja

elementit, jotka ovat riippumattomia inhimillisestä toiminnasta, kuten säätila ja sen vaikutukset. Samalla voitaisiin laajentaa oppilaiden käsitystä eri puolista, jotka vaikuttavat ympäristön esteettiseen kokemiseen.

Puuttumatta arkkitehtuurin kauneusarvoihin ajallinen syvyys on fenomenologisen ympäristöestetiikan näkökulmasta sisällytettävä olennaiseksi ja merkittäväksi osaksi paikkakokemusta sen vuoksi, että se on paikan elettyä elämää, joka on kaikkien havaittavissa suorassa ympäristökokemuksessa ilman tarkempaa tietoa. Kaupunki on asukkaidensa kollektiivinen muisti, mutta sen lisäksi kaupungin paikat ovat myös ihmisen henkilökohtaisen muistin kiinnekohtia. Kyse on omakohtaisista muistoista, jotka ovat objekti- ja paikkasidonnaisia. (Forss 2007, 87- 93.) Arkkitehtuurin ajallista syvyyttäkin voidaan tarkastella arkkitehtuurikasvatuksessa, otettaessa oppilaille merkityksellisten paikkojen tarkastelussa huomioon paikan historia ja kokijan henkilökohtaiset muistot. Valokuviin voidaan yhdistää tarinoita, runoja tai omakohtaisia kertomuksia paikoista, jolloin paikat värittyvät henkilökohtaisesta näkökulmasta yksilöille merkityiksi eletyiksi paikoiksi.

#### **7.4 Oppilaille merkityksellisten tilojen ja paikkojen huomiointi arkkitehtuurikasvatuksessa**

Kokemuksellisuutta painottavassa arkkitehtuurikasvatuksessa korostuvat fenomenologisen ympäristöestetiikan lähestymistavat ja se edellyttää kokijakeskeistä suhtautumistapaa kaupunkitilaan. Kokemuksellinen arkkitehtuurikasvatusta voi tarjota monipuolisia esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia rakennetussa ympäristössä. Kokemuksen muuttuminen elämykseksi edellyttää tilan muuttumista paikaksi sekä subjektin henkilökohtaista sitoutumista, herkkyyttä, aistillisuutta, arviointia ja mielikuvitusta. Kokemuksellinen suhtautuminen rakennettuun ympäristöön esittää vaihtoehdon tavalle käsittää kaupungin julkinen tila ainoastaan visuaalisena objektina. Kokemuksellinen lähestymistapa ei tarkastele kaupunkia muuttumattomana, vaan paikkana, jossa tapahtuu ja joka on jatkuvassa liikkeessä. Tällöin kaupunki näyttäytyy kollektiivisena, ajassa muuttuvana teoksena, kuten Panu Lehtovuori määrittelee. (Lehtovuori 2002, 39.) Fenomenologisen ympäristöestetiikan näkökulmien huomioimisella nostetaan

arkkitehtuurikasvatuksessa keskeiseksi oppilaan identiteetin ja ympäristösuhteen merkityksellisyys.

Kuten Lehtovuori (2000, 51) toteaa, jää kaupunkisuunnittelussa usein ulkopuolelle kaupunkilaisten eletty tila ja inhimilliset merkitykset. Tämän vuoksi juuri arkkitehtuurikasvatuksessa tulisi huomioida myös ympäristön eletty näkökulma ja kaupunkilaisten kokemukset kaupunkitilassa. Paikan merkityksen pohtiminen luo arkkitehtuurikasvatukselle ympäristöesteettistä ulottuvuutta. Rajattuun fyysiseen tilaan sisältyy aina lukuisia elettyjä tiloja, useita paikkoja. Lehtovuoren mukaan mikä tahansa piirre, kuten esimerkiksi satunnainen murtuma asfaltissa on riittävä muutos kiinnittämään kokijan huomion ja tekemään tilasta paikan. Hänen mukaansa merkityksellinen kaupunki koostuu urbaaneista, elämyksen paikoista. Kokemuksellisuuden korostaminen kaupunkisuunnittelussa merkitsee keskittymistä tilan asemesta kokemuksiin ja kartan asemesta kokemuksiin. Tällöin suunnittelussa tulisi olla lähtökohtana paikkojen rakentuminen henkilökohtaisesta tulkinnasta ja tietämisestä, joka on itse eletty ja tunnettu. (Lehtovuori 2002, 61.) Kokemuksellisen kaupunkisuunnittelun avulla voitaisiin tuottaa ainutkertaista, herkkää ja merkityksellistä kaupunkia asukkailleen ja arkkitehtuurin tilan taiteesta erillistä urbaania tilan taidetta eli paikkoja, jotka koskettavat ja avautuvat moniin suuntiin. Elämysten paikat tuottavat Lehtovuoren (2002, 87) mukaan myös elämän laatua. Yhtäläillä kuin suunnittelussa myös arkkitehtuurin opetuksessa tulisi huomioida kokemuksellisuuden aspekti, sillä myös se lisäisi opetuksen merkityksellisyyttä pyrkiessään vaikuttamaan tulevaisuuden vaikuttajiin ja mahdollisiin kaupunkisuunnittelijoihin.

Kuten olen aiemmin jo tuonut esille, vaikuttaa paikan kokemiseen myös rakennetun ympäristön sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Paikan kokeminen ja sen ymmärtäminen sisältävät ympäristön viestien ja informaation tulkintaa. Kokija tarkastelee paikkaa omista lähtökohdistaan ja kokemustensa ja tietojensa värittämänä ja ihminen sitoutuu paikkaan esimerkiksi asumisen kautta. Ihmiset rakentavat ja muovaavat paikkoja nimenomaan asumisen kautta ja paikan sosiaalinen ulottuvuus pohjaa ennen kaikkea paikassa tapahtuviin asumisen toimintoihin. Asumista ei tapahdu vain kotona ja pihapiirissä, vaan myös julkisissa tiloissa. Fenomenologisesta näkökulmasta paikka näyttäytyy kompleksisena, monimuotoisena ja

prosessuaalisena, ja sen kokemisessa korostuu koko ihmisruumis pelkän visuaalisen havaitsemisen sijaan. (Forss 2007, 78.)

C my City -projektin tavoitteena oli esitellä oppilaille merkityksellisiä tiloja, paikkoja ja rakennuksia. En tiedä miten paljon projektin yhteydessä käsiteltiin tila- ja paikkakäsitteitä, mutta mielestäni niiden määrittelemisen olisi tärkeää, jotta oppilaat ymmärtäisivät niiden merkitykset ja eron. Projektissa tulee esille lasten ja nuorten näkökulmia elettyyn ympäristöön, heidän kuvatessaan itselleen merkityksellisiä paikkoja. Paikka saa uusia merkityksiä siellä toteutetun toiminnan myötä. Musiikkivideon toteuttaminen moninaisine vaiheineen, saa todennäköisesti siinä kuvatus tilan muuttumaan aiempaa merkityksellisemmäksi paikaksi kokijalleen. Tila muuttuu paikaksi, kun siihen liittyy muistoja ja omakohtaisia kokemuksia ja elämyksiä. Projektissa esiintulleet oppilaille merkitykselliset paikat liittyivät usein joko kodin tai koulun läheisyyteen tai harrastus- ja vapaa-ajanviettopaikkoihin. Oppilaille tärkeitä paikkoja olivat mm. skeittipuistot, ostoskeskukset, elokuvateatterit, leikkipuistot ja koulunpiha. (Hummelin ym. 2011.)

Sekä C my City -projektissa että fenomenologisessa ympäristöestetiikassa paikka on keskeinen käsite. Arkkitehtuurikasvatuksessa paikkakokemusten tarkastelun avulla voidaan pyrkiä tukemaan oppilaan identiteettiä. Projektissa lapset kuvasivat mieleisiään paikkoja ja tarkastelivat ja havainnoivat erilaisia paikkoja kaupungissa. Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan käsitellä myös käsitteitä paikan henki ja tunnelma eri tavoin. Ne liittyvät paikan kokemiseen ja sen eri ulottuvuuksien tarkasteluun. Arkkitehtuurin opetuksessa paikan henkeä tai tunnelmaa voi tarkastella esimerkiksi suuntaamalla huomio paikan valoihin, ääniin ja tuoksuihin ja siihen, miltä paikka fyysisesti tuntuu. Ääniä, valoja ja tuoksua muuntamalla voidaan vaikuttaa paikan tunnelmaan. Voidaan esimerkiksi pohtia, mikä on rakennuksen ominaisuus ja mistä se muodostuu tai mikä merkitys hajuilla on paikan esteettiseen kokemiseen. Onko tuoksu miellyttävä vai epämiellyttävä? Tuoko se mieleen muistoja, jotka liittyvät kyseiseen paikkaan? Miten paikan tunnelmaan vaikuttaa esimerkiksi rakennuksen käyttötarkoitus, käytännöllisyys tai sosiaalinen ympäristö?

Asuminen ja erilaisten asumusten tarkastelu kuuluvat myös arkkitehtuurikasvatuksen sisältöihin. (OPH 2002). Korpelaisen ja Yanarin tekemän selvityksen (2001, 34) perusteella majojen ja pesien rakentaminen ovat toistuvia perustehtäviä lapsille ja nuorille suunnatussa arkkitehtuurikasvatuksessa. Niiden kautta voidaan pohtia erilaisia arkkitehtuurin peruskysymyksiä, kuten ihmisen suojan tarvetta ja rakentamistekniikoita. Asuminen ja asumukset tuovat tarkastelun keskiöön eletyn ympäristön. Tilat, joissa vietämme aikaamme ja joissa liikumme, määrittävät keskeisellä tavalla olemistamme. Saarikangas toteaa, että esimerkiksi kodin, kotikadun ja kaupungin merkitykset kerrostuvat käyttäjien omista henkilökohtaisista kokemuksista, muistoista sekä muiden samassa tilassa liikkuvien ihmisten kohtaamisista, moniulotteisesta historiasta ja muistoista. Vaikka kotia voidaan pitää yksityisenä tilana, myös sen merkitysten muotoutumisessa henkilökohtaiset kokemukset ja muistot yhdistyvät aina myös kulttuurisiin ja yhteisesti jaettuihin merkityksiin. (Saarikangas 2006, 125-128.)

Koti on lapsille lähin ympäristö, jota he kartoittavat liikkumalla ja käyttämällä. Merleau-Pontyn kirjoitukset tilassa asumisesta tarjoavat käsitteellisiä välineitä rakennetun tilan merkitysten muotoutumisen kuvaukseen ja tilan ajattelemiseen elettyinä ja käytettyinä. Tilassa asuminen korostaa subjektin ja maailman vastavuoroista suhdetta. Tilat osallistuvat käyttäjiensä muotoutumiseen subjekteiksi. Oman kodin tarkastelu käyttäjän näkökulmasta on yksi lähestymistapa asumisen tarkasteluun arkkitehtuurikasvatuksessa. Oppilaat voivat tutkia oman kotinsa tiloja eri näkökulmista, miten huoneet ja tilajärjestys vaikuttavat asunnossa liikkumiseen ja asumiseen. Fenomenologisesta näkökulmasta rakennettu tila sisältää useita elettyjä tiloja, jotka sisältävät erilaisia merkityksiä, joita ruumiillinen, tilassa liikkuva subjekti tilallistaa ja merkityksellistää. Kodinkin merkityksellistämiset muuttuvat ajan kuluessa tilanjärjestyksen, esineiden ja asukkaiden vuorovaikutuksessa, tilan käytössä ja arkipäivän toimissa. Vaikka asuminen ja koti liittyvät toisiinsa, eivät ne ole yhteneväisiä. Koti laajenee usein fyysisen asunnon ulkopuolelle, yhteisiin kokoontumispaikkoihin. (Saarikangas 2006, 131-138, 235.) Asuminen ja koti eivät ole jotain, minkä säiliömäinen tila vastaanottaa, vaan asumisen tapahtuma luo ja muokkaa kodin tai kotiseudun eletyn tilan, tiivistää Saarikangas (2006, 223).



## 8. POHDINTA

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini eli siihen, miten ympäristöestetiikan teoriasta esille nostamiani lähestymistapoja voi soveltaa arkkitehtuurikasvatukseen ja miten tarkastelemani kokijakeskeinen lähestymistapa ja arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt kohtaavat. Lisäksi tarkastelen sitä, miten kokijakeskeisen ympäristöestetiikan teorian avulla voisi kehittää arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita. Olen käyttänyt teorialähtöistä teemoittelua tutkielmani runkona ja edellisessä luvussa käsittelin valitsemieni teemojen läpi tutkimuskohdettani eli arkkitehtuurikasvatusta. Fenomenologisesta näkökulmasta rakennettu ympäristö näyttäytyy elettyinä ja koettuina paikkoina ja tiloina, joten paikka- ja tilakäsitteet ovat tarkastelussani keskeisessä osassa. Valitsin teoriasta teemoja, jotka vaikuttavat rakennetun ympäristön esteettiseen kokemiseen ja jotka soveltuvat arkkitehtuurikasvatukseen, jonka tavoitteena on tukea oppilaan kokemuksellista suhdetta ympäristöön.

Mielestäni ei ole mielekäästä tarkastella arkkitehtuuria ja muuta rakennettua ympäristöä irrallaan eletystä elämästä ja ihmisistä, jotka luovat kaupunkiin sen hengen ja elämän. Kokijakeskeinen näkökulma rakennettuun ympäristöön huomioi kokijat muun ympäristön osana. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tässä tutkimuksessani rinnakkain arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita, ja kokijakeskeisen ja fenomenologisen ympäristöestetiikan näkökulmia, jotka liittyvät rakennetun ympäristön kokemiseen. Arkkitehtuurikasvatuksessa tulisi pohtia kaupunkia useista erilaisista näkökulmista ja uskon, että esiin tuomillani näkökulmilla lasten ja nuorten arkkitehtuurin opetuksen sisältöjä voitaisiin laajentaa ja monipuolistaa. Arkkitehtuurikasvatuksella voidaan luoda siltoja oman identiteetin ja paikan merkityksen pohdintaan ja siten vahvistaa oppilaan paikkaan kuulumisen tunnetta.

### 8.1 Teorian soveltaminen arkkitehtuurikasvatukseen

Havaitsin, että fenomenologisen ympäristöestetiikan näkemykset ympäristön havaitsemisesta ja kokemisesta soveltuvat hyvin arkkitehtuurin ja arkkitehtuurikasvatuksen tarkasteluun. Arkkitehtuurikasvatuksessa voidaan tunnistaa niin ympäristökasvatuksen, kaupunkisuunnittelun kuin ympäristöestetiikan näkökulmia ja lähestymistapoja. Ympäristöestetiikan näkökulmia oli mielestäni helppo yhdistää arkkitehtuurikasvatukseen, koska ne osittain jo sisältyvät siihen.

Esteettisiä ja kokijakeskeisiä näkökulmia ei voi sivuuttaa arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä. Kokijakeskeisen näkökulman mukaan subjekti on aktiivinen toimija ja osallistuja ympäristön havaitsemisessa. Yhtä oikeaa näkökulmaa ympäristön esteettiseen tarkasteluun ei ole, mutta olen halunnut tuoda esille, kuinka fenomenologinen näkökulma laajentaa perinteistä käsitystä rakennetusta ympäristöstä ja arkkitehtuurista.

Näkemyks rakennetusta ympäristöstä elettyinä ja koettuina paikkoina tuo arkkitehtuurin tarkastelun keskiöön kokijan ja ympäristön monimuotoisen ja prosessinomaisen suhteen, johon vaikuttavat monet tekijät. Arkkitehtuurikasvatukseen se tuo myös omat haasteensa, kuten esimerkiksi sen, kuinka opetuksessa voidaan huomioida oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset ja heidän yksilölliset tapansa tarkastella kokemuksiaan. Kokijakeskeiset ja fenomenologiset lähestymistavat eivät ole arkkitehtuurin tutkimukselle eikä arkkitehtuurikasvatukselle vieraita ja esimerkiksi paikka-käsitteen kautta on tarkasteltu arkkitehtuurin ja kokijan suhdetta mm. *Arkkitehtuurin ABC 1 & 2 (2006)* -teoksissa. Niissä kuitenkin painotetaan kokemuksellisuuden ohella myös tiedon merkitystä ympäristön kokemisessa.

Ympäristön esteettinen tarkastelu tulee esille Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, kuten esimerkiksi vuodelta 2004 *Ihmiseksi kasvaminen* -aihekokonaisuutta määriteltäessä mainitaan yhtenä tavoitteena, että ”*oppilaan tulisi oppia tunnistamaan esteettisten kokemusten tärkeys elämänlaadulle*”. Aihekokonaisuuden yhdeksi keskeiseksi sisällöksi määritellään esteettinen havainnointi ja esteettisten ilmiöiden tulkinta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38.) Ympäristön esteettinen tarkastelu sijoittuu visuaalisen kulttuurikasvatuksen alueelle ja sitä edustaa peruskoulussa kuvataide oppisisältöineen. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan tutustuttaa lapsia omaan elinympäristöönsä ja rakennettuun ympäristöön sekä opettaa heitä katsomaan rakennettua ympäristöä kriittisesti. Samalla voidaan tukea heidän ympäristösuhteensa muodostumista ja vaikuttaa heidän rakennettuun ympäristöön liittämiin arvoihin ja asenteisiin. Kaupunkiympäristöt tarjoavat monipuolisen ja monikerroksellisen arkkitehtuurin lisäksi mahdollisuuksia tutustua julkisiin taideteoksiin ja kehittää esteettistä arviointikykyä tarkastelemalla niitä. Huomion kiinnittäminen ympäristön esteettisiin laatupiirteisiin vaikuttaa ympäristön kokemiseen ja sen merkitykseen yksilölle. Tiedollisten ja kokemuksellisten

elementtien yhdistämisellä voidaan tarjota arkkitehtuurikasvatusta, jonka sisällöissä huomioidaan ympäristöestetiikan näkökulmien lisäksi myös kestäväen kasvatuksen periaatteita. Esteettiset kokemukset lisäävät yksilön hyvinvointia ja mielestäni arkkitehtuurikasvatuksella on oivalliset mahdollisuudet saada oppilaat katsomaan omaa arkista elinympäristöään uusin silmin.

Yksi esimerkki ympäristöestetiikan teorian ja käytännön arkkitehtuurikasvatuksen kohtaamisesta on tutkielmassani esittelemäni C my City-projekti, jossa lasten ottamia valokuvia ympäristöstään voidaan tarkastella visuaalisina representaatioina, jotka liittyvät ympäristön haltuunottamiseen. Taiteellisen toiminnan kautta eletystä ympäristöstä tulee paikka, joka on henkilökohtaisesti koettu ja merkityksellinen. Arkkitehtuurikasvatuksen ja ympäristöestetiikan yhteisellä rajapinnalla ympäristö asettuu objektin asemasta subjektin ja objektin vuorovaikutussuhteeksi, jossa käsite esteettinen kokemus saa roolin yksilön ja ympäristön suhteen muodostajana. Lasten mielipaikat ja niiden tutkiminen ovat hyvä lähtökohta kokemuksellisuutta painottavalle arkkitehtuurikasvatuksen opetukselle. Lasten mielipaikkoja tarkastelemalla voidaan samalla vahvistaa heidän paikkaan kuulumisen tunnettaan ja ympäristösuhdettaan. Omasta mielipaikasta voidaan rakentaa kolmiulotteinen esitys pienessä mittakaavassa ja pohtia samalla mistä tekijöistä paikan tunnelma ja henki rakentuvat ja minkälaisilla visuaalisilla elementeillä niihin voidaan vaikuttaa. Fenomenologisen ympäristöestetiikan teoriasta tutut paikka, tila ja paikan henkikäsitteet tulevat toistuvasti esille arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä. Olen aihealuetta tarkastellessani huomannut, että kokijan suhdetta ympäristöön ei varsinaisesti problematisoida arkkitehtuurikasvatusta käsittelevissä kirjoituksissa. Siinä olisi mielestäni kehitettävää, jos haluttaisiin, että arkkitehtuurikasvatuksen sisällöt ja tavoitteet kohtaisivat ympäristöestetiikan sisältöalueita.

Olen tuonut esille, että paikkojen kokemisen kannalta aika on kiinnostava seikka. Maisemat ja paikat elävät ja muuttuvat jatkuvasti ja myös kokija kasvaa ja vanhenee eli tapamme kokea asioita muuttuu ajan myötä. Mikäli arkkitehtuurikasvatuksella halutaan tähdätä ympäristön kokonaisvaltaiseen ja moniaistiseen havaitsemiseen, se edellyttää, että opetuksessa korostetaan kokijoiden toiminnallista aktiivisuutta, joka ei toteudu ulkopuolelle jättyvässä tarkastelussa. Tietyt itselle merkitykselliset paikat kuitenkin saattavat pysyä tärkeinä läpi elämämme, kuten lapsuuden koti. Kokemuksellisuus ja osallisuus toteutuvat maiseman sisällä liikkumisena,

olemisena ja tekemisenä. Aktiivinen ja vuorovaikutteinen suhde omaan elinympäristöön on kokemuksellisen arkkitehtuurikasvatuksen perusta. Taidelähtöiset menetelmät tuovat sen osaksi luovuutta ja mielikuvitusta kehittäviä työskentelymuotoja. Arkkitehtuurikasvatuksen opetuksessa vaikuttaa olevan pääpaino kaikenlaisessa rakentamisessa, mikä kehittää kolmiulotteista hahmottamista ja teknistä taitoa, mutta yhtä tärkeässä osassa pitäisi mielestäni olla myös luovuutta ja mielikuvitusta kehittävien toimintojen osuus opetuksessa. Luovat työskentelytavat voivat saada kokijan näkemään arkiympäristönsä uudella tavalla ja siihen ainakin kokemuksellisuutta painottavan arkkitehtuurikasvatuksen tulisi pyrkiä. Ympäristön merkityksellisyyden kasvaessa, yksilö alkaa välittää enemmän ympäristöstään ja tällöin voidaan puhua kestävästä kehitystä tukevasta kasvatuksesta, jota arkkitehtuurikasvatuskin parhaimmillaan voi olla.

Kokijakeskeinen näkökulma arkkitehtuuriin tuo mielestäni uudenlaista ajattelutapaa perinteisesti visuaalisuutta ja kognitiivista lähestymistapaa painottavaan arkkitehtuurin opetukseen. Fenomenologisesta näkökulmasta arkkitehtuuria ja rakennettua ympäristöä tarkastellaan kokijan elämismaailman näkökulmasta, kokijalle merkityksellisinä tiloina ja paikkoina. Arkkitehtuurin esteettinen kokeminen fenomenologisesta näkökulmasta painottaa kokijan henkilökohtaista suhdetta paikkaan. Yksilön esteettisiä havaintoja voidaan suunnata erityisen esteettisen asenteen avulla, jota voidaan esteettisen kasvatuksen avulla harjoittaa. Käytännön arkkitehtuurikasvatuksessa kokijakeskeinen näkökulma täydentyy tiedollisella ja sosiaalisella näkökulmalla. Rakennettu ympäristö on monikerroksinen kokonaisuus, jonka ymmärtäminen edellyttää eri näkökulmien huomiointia. Arkkitehtuurikasvatus ja ympäristöestetiikka kietoutuvat tutkielmassani yhteen tuodessani esille ympäristön esteettisen tarkastelun eri puolia. Esteettinen kokeminen on yksi kokemisen muoto, eikä sitä voi irrottaa muusta ympäristön kokemisesta.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni kirjoitusprosessin vaiheet ja etenemään teoreettisessa tarkastelussa loogisesti. Suorilla haastattelusitaateilla olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen validiteettia, koska tällöin lukijan on helpompi ymmärtää mihin perustan päätelmäni. Denzin puhuu teoreettisesta triangulaatiosta, jolloin ilmiötä lähestytään eri teorioiden näkökulmasta. Omana pyrkimyksenäni on ollut tarkastella tutkimaani ilmiötä erilaisista teoreettisista näkökulmista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228.) Teoreettisessa aineistossa teosten

saatavuus vaikuttaa jonkin verran käytettävissä olevaan aineistoon ja ainakin omalla kohdalla jouduin välillä turvautumaan toisen käden lähteisiin tämän vuoksi. Olen kuitenkin pyrkinyt käyttämään mahdollisimman monipuolisesti erilaisia lähteitä ja tarkastelemaan aihealuetta eri näkökulmista yhdistellen ja vertaillen niitä toisiinsa. Pyrkimyksenäni on ollut muodostaa aihealueesta laaja ja useita näkökulmia yhdistelevä katsaus.

## **8.2 Kehittämideoita arkkitehtuurikasvatukseen fenomenologisen ympäristöestetiikan pohjalta**

Arkkitehtuurikasvatuksesta on löydettävissä ympäristöestetiikasta tuttuja käsitteitä ja ajattelumalleja. Arkkitehtuurikasvatuksen taustalla vaikuttavat useat erilaiset käsitykset rakennetusta ympäristöstä ja kokijan suhteesta siihen. Erityisesti tietoa korostavat näkemykset ympäristön kokemisesta ovat paikoin ristiriidassa fenomenologista ja kokemuksellisuutta painottavien näkemysten kanssa. Kokijan tuominen opetuksen keskiöön painottaa fenomenologista näkökulmaa ja kokijakeskeisyys tuo uusia puolia rakennetun ympäristön tarkasteluun. Perinteisesti rakennetun ympäristön esteettinen tarkastelu perustuu yleisen kauneuskäsityksen mukaisiin arvoarvostelmiin ja käsityksiin arkkitehtuurista. Kokijakeskeisyys tuo kokijan henkilökohtaiset arvostukset, tunteet ja muistot osaksi rakennetun ympäristön kokemista. Ruumiinsa välityksellä aistien kokija havaitsee ympäristöään ja tulee osaksi sitä liikkuaan siinä. Fenomenologisessa lähestymistavassa ympäristöä aistitaan kaikkien aistien välityksellä, ei vain visuaalisesti. Von Bonsdorffin esiin tuomat esteettisen kokemuksen neljä osa-aluetta; aistillisuus, herkkyys, mielikuviutus ja arviointi kuvaavat hyvin sen eri puolia. Esteettistä kokemusta voidaan arvioida näiden kriteerien lähtökohdista. Esteettisiä kokemuksia voidaan myös kuvailla kielen avulla arkkitehtuurikasvatuksessa. Oppilaiden kanssa voidaan esimerkiksi pohtia, mikä tietyssä paikassa herättää voimakkaita tuntemuksia ja mistä johtuu, että jossakin paikassa olemme kokeneet esteettisen elämyksen ja sitä, minkälaisia tunteita ja muistoja liittyy merkityksellisiksi tai esteettisiksi koettuihin paikkoihin.

Kokijan henkilökohtainen suhde arkkitehtuuriin ja rakennettuun ympäristöön on keskeisessä roolissa arkkitehtuurikasvatuksessa. Kuten olen jo aiemminkin tuonut esille sitä voidaan vahvistaa ympäristön esteettisen tarkastelun ja kokemuksellisen oppimisen avulla.

Kokemuksellisuus arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä merkitsee henkilökohtaisesta ympäristösuhteesta lähteviä toimintamuotoja, joissa voidaan hyödyntää myös taiteellisia lähestymistapoja. Uskoisin, että arkkitehtuurikasvatus kasvattaa suosiotaan ja sen tutkimus lisääntyy tulevaisuudessa. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla on mahdollisuus taiteellisten lähestymistapojen kautta lähestyä kaupunkitilaa ja sen esteettistä merkitystä. Erilaisten, moniaististen ja ruumiillisten kokemusten kautta, voidaan syventää oppilaan suhdetta omaan ympäristöönsä. Kaupunkitilaa voidaan tarkastella kokijan näkökulmasta, hänelle merkityksellisinä tiloina ja paikkoina ja tarkastella erikseen esimerkiksi niissä tapahtuvaa toimintaa, tunnelmaa tai henkeä. Fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna esimerkiksi C my City -projektissa nousevat keskeisiksi paikka- ja tila -käsitteet. Lapselle voi olla tärkeää päästä esittelemään itselleen merkityksellisiä paikkoja ja samalla paikan merkitys kokijalleen voi syventyä.

Jotta oppilaat oppisivat kriittisesti tarkastelemaan ympäristöään, on tärkeää pohtia minkälaisia tunteita ja aistimuksia epämiellyttävä tai rumaksi koettu ympäristö herättää ja miksi. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan tuoda esille, että kaupunkitila merkitsee erilaisia asioita eri ihmisille ja yhteisöille ja että yhteisesti jaettuna tilana muiden kokemuksia kaupunkitilasta tulee kunnioittaa, koska ei ole oikeita tai väärinä kokemuksia. Tuo esille kiinnostavan ja tähänkin soveltuvan ajatuksen, että myös taideteokset, kuten romaanit, elokuvat tai maalaukset voivat olla paikkoja. Tämä ajatus laajentaa perinteistä arkkitehtuuriin liitettyä paikan käsitettä ja voi saada oppilaat ymmärtämään paikan merkityksen laajemmin.

Arkkitehtuurikasvatuksen sisältöalueet ja tavoitteet ovat monipuolisia, mutta ne tulevat hyvin laajasti määritellyiksi "Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa v. 2002". Osa arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteista liittyy selvästi ympäristöestetiikkaan ja esteettiseen kasvatukseen, mutta niiden välistä yhteyttä voisi tuoda opetussuunnitelmassa selkeämmin esille. Jos ympäristöesteettiset sisältöalueet tulisivat painokkaammin esille tavoitteissa, niihin saatettaisiin myös käytännössä kiinnittää enemmän huomiota. Ympäristöestetiikka tuo mielestäni kiinnostavan ja tärkeän lisän arkkitehtuurin opetukseen, jossa halutaan korostaa kokemuksellisuutta ja esteettisyyttä. Kokemuksellisuus

opetuksen lähtökohtana edellyttää oppilaiden yksilöllistä kohtaamista ja vuorovaikutteisuutta oppimistilanteissa.

Arkkitehtuurikokemuksia voi olla erityisen hankala sanallistaa, mutta taiteellisen työskentelyn kautta voi löytyä tapoja kertoa omasta tilaan tai paikkaan liittyvästä kokemuksesta. Ympäristöesteettinen arkkitehtuurikasvatus tukee myös kestäväan kehitykseen liittyviä tavoitteita, sillä uskon, että ympäristön esteettisen tarkastelun kautta, oppilaiden ympäristösuhde syvenee ja samalla myös heidän kiinnostuksensa vaikuttaa oman lähiympäristönsä viihtyvyyteen ja ekologiseen hyvinvointiin kasvaa. Ympäristöestetiikan lisäksi myös taiteelliset toimintamuodot rikastavat arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä ja lisäävät oppilaiden luovien voimavarojen käyttöönottoa. Ympäristön esteettisen merkityksen käsitteleminen kokijan näkökulmasta laajentaa perinteistä arkkitehtuurin opetuksen sisältöä. Valokuvaus, piirtäminen ja kolmiulotteinen rakentelu ovat kaikki sopivia tapoja työstää kokemuksia ympäristöstä. Myös ympäristötaide ja kaupunkitaide sopivat mielestäni hyvin arkkitehtuurikasvatuksen sisältöihin ja tavoitteisiin ja taiteen kautta voi tarkastella taiteen ja ympäristön kokemisen samankaltaisuutta.

Olen pyrkinyt tuomaan esille, että esteettinen kokeminen ei juurikaan eroa arkipäiväisestä kokemisesta. Havaintojemme kautta kiinnitymme ruumiillisina olentoina maailmaan. (von Bonsdorff 1998, 33). Jokainen subjekti havainnoi ympäröivää maailmaa omasta kokemusmaailmastaan käsin ja sen vuoksi kokijakeskeinen näkökulma sopii erityisen hyvin arkkitehtuurikasvatukseen. Kokijakeskeisessä arkkitehtuurikasvatuksessa huomioidaan kokijan subjektiivinen tapa olla maailmassa ja arkkitehtuurin ja tilojen esteettisessä tarkastelussa huomioidaan jokaisen kokijan henkilökohtainen suhde ympäristöönsä. Olen halunnut korostaa sitä, että arkiympäristöstä saaduilla esteettisillä kokemuksilla ja niistä saadulla hyvällä ololla on merkitystä yksilön elämänlaatuun ja viihtymiseen omassa lähiympäristössä ja sen vuoksi myös ympäristöestetiikan näkökulmien esiintuominen arkkitehtuurikasvatuksessa olisi tarpeellista.

Arkkitehtuurikasvatusta käsittelevässä 3. luvussa toin esille, että arkkitehtuurikasvattajista suurin osa on koulutukseltaan arkkitehtejä ja esitin arvioni, että se todennäköisesti näkyy opetuksen sisällöissä. Uskoisin, että se näkyy eniten opetuksen tiedollisessa puolessa ja arkkitehtuurikasvatuksen käytössä. Havaintojeni ja kokemusteni perusteella arkkitehtuurikasvatuksessa

pyritään tarkastelemaan ympäristöä useista eri näkökulmista, myös painottaen kokemuksellista ja elämyksellistä lähestymistapaa. Arkkitehtuurikasvatuksen lähtökohdat ovat arkkitehtuurin teorioissa ja perinteisesti niissä on korostettu arkkitehtuuria objektina. Uudemmissa arkkitehtuurinteorioissa on kuitenkin nähtävissä myös fenomenologisia painotuksia ja uudenlaista kokemuksellista lähestymistapaa kaupunkitilaan, kuten "*Urban Adventures. Urbaanit elämysten paikat (2002)*"- teoksen työryhmä tuo esille monitieteisissä tutkimushankkeissaan. (Ylimaula ym. 2002.) Kokemuksellisuus ja kokijakeskeiset näkökulmat eivät tunnu olevan vieraita tämän päivän arkkitehtuurikasvatukselle ja uskon, että niiden merkitys kasvaa entisestään myös kaupunkisuunnittelun muuttuessa.



## 9. LOPUKSI

Arkkitehtuurikasvatus on vahvasti omaan aikaamme liittyvää taidekasvatusta. Ei ole sattumaa, että arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatus ovat kasvattaneet suosiotaan viime vuosina. Ympäristön merkitys elämismaailmanamme on tiedostettu yhä laajemmin ja kansalaisten vaikutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet. Arkkitehtuurikasvatusta voidaan tarkastella myös tulevaisuuskasvatuksena, joka auttaa kasvattamaan oppijoiden valmiuksia toimia tulevaisuudessa. Arkkitehtuurikasvatus pyrkii tarjoamaan työkaluja kriittiseen ajattelutapaan ja oman aktiivisuuden ja luovuuden käyttöönottoon. Tutkielman tekeminen on ollut itselleni mielenkiintoinen ja opettavainen matka arkkitehtuurikasvatuksen maailmaan.

Uskon, että taidekasvatuksen kentällä on kokijakeskeiselle arkkitehtuurikasvatukselle tilaa ja tarvetta tällä hetkellä. Mielestäni sen avulla voidaan osittain vastata tämän päivän kestävän kasvatuksen haasteeseen. Eletyn ja koetun ympäristön näkökulmat ovat keskeisiä lähtökohtia arkkitehtuurin opetuksen lisäksi myös rakennusten suunnittelussa. Ihmiset ovat olennainen osa muuta ympäristöä ja kokijakeskeisen ympäristöestetiikan näkökulmat tuovat esille tärkeitä seikkoja, kuten esimerkiksi, kuinka suuri merkitys sillä on minkälaisessa ympäristössä elämme. Lasten elinympäristön suunnittelussa tulisi huomioida heidän erityiset tarpeensa ja näkökulmansa ympäristön kokijoina ja ottaa heidät osaksi suunnitteluprosessia. Samalla tavoin kuin aikuisille myös lapsille ympäristön esteettisillä merkityksillä ja monipuolisuudella on suuri merkitys.

Tähän loppuun luon lyhyen katsauksen siihen, miten tutkimustani voisi hyödyntää käytännössä ja miten sitä voisi myöhemmin mahdollisesti jatkaa. Arkkitehtuurikasvatukseen liittyvästä aihealueesta ei ole tehty kovinkaan paljon tutkimuksia, joten tutkielmani kartuttaa aihealueen tutkimuskenttää ja tuo toivottavasti uudenlaisen näkökulman siihen. Olen tarkastellut arkkitehtuurikasvatusta melko yleisellä tasolla ja tutkimustulokseni ovat yhteydessä arkkitehtuurikasvatuksen käytännön opetukseen, joten kenties niistä voisi olla hyötyä opetuksen kehittämistyössä. Toiminnallisuus ja moniaistisuus korostuvat lasten kohdalla ympäristön tarkastelussa ja esimerkiksi koulurakennusten tai päiväkotien pohtiminen siitä näkökulmasta voisi olla kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Tutkimustani voisi olla mielenkiintoista jatkaa

myös esimerkiksi haastattelu- tai kyselytutkimuksella, jossa selvitettäisiin miten arkkitehtuurikasvatuksen opettajat soveltavat ympäristöestetiikan näkökulmia opetuksessaan ja minkälaisia painotuksia ympäristön esteettinen tarkastelu opetuksessa saa. Eri ikäryhmien välillä voisi olla kiinnostavaa toteuttaa vertailevaa tutkimusta siitä, miten ympäristön esteettinen tarkastelu eroaa ja miten sitä voisi eri ikäryhmien kanssa lähestyä. Arkkitehtuurikasvatusta löytyy yhtä monenlaista kuin mitä tahansa muutakin taidekasvatusta. Opetuksen lähtökohdat ja sisällöt vaihtelevat oppilaista ja opettajasta riippuen. Opetuksen taustalla voi vaikuttaa erilaisia kasvatusperiaatteita tai pedagogisia näkemyksiä, jotka tuovat painotuksensa opetukseen ja sen taustalla vaikuttavaan oppimiskäsitykseen. Huomioitavaa on myös se, että eri ikäisten lasten ja nuorten arkkitehtuurikasvatuksen opetus eroaa huomattavasti tavoitteiltaan ja sisällöiltään.

Tutkielmassani olen halunnut tuoda esille sen, että ympäristöestetiikka antaa arkkitehtuurikasvatukseen uusia välineitä rakennetun ympäristön tarkasteluun ja kokemiseen. Ympäristön esteettiseen kokemiseen sisältyy useita eri puolia, joita olen pyrkinyt tuomaan esille. Arkkitehtuurikasvatusta, jossa yhdistyy estetiikan näkökulmia ympäristön kokemiseen ja havaitsemiseen voisi kutsua ympäristöesteettiseksi tai kokijakeskeiseksi arkkitehtuurikasvatukseksi. Sen tehtävänä on tuoda esille esteettisiä ulottuvuuksia jokapäiväisessä ympäristössämme ja lisätä ymmärrystämme itsestämme ympäristön kokijoina. Taiteen tarkastelutapoja voi käyttää apuna rakennetun ympäristön esteettisessä tarkastelussa ja ympäristön esteettisten merkitysten pohdinnassa. Rakennetun ympäristön ymmärtämiseen tarvitaan aistein havaittavan tiedon lisäksi toisinaan myös tiedollista puolta ja kriittistä asennetta omaa elinympäristöämme koskevissa asioissa. Ymmärtämisen lisääntyessä, kasvaa ympäristön merkitys yksilölle.

Arkkitehtuurikasvatuksella voi nähdä myös yhteiskunnallista merkitystä ja esimerkiksi Korpelainen ja Yanar (2001) puhuvat arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksesta. Arkkitehtuurikasvatus on taidekasvatusta, johon liittyy yhteiskunnallisen vaikuttamisen ulottuvuus. Sen avulla tähdätään oppilaan rakennettua ympäristöä ja arkkitehtuuria koskevien tietojen ja taitojen lisääntymiseen ja siihen, että oppilaat ymmärtävät ja arvioimaan elinympäristöään sitä eri näkökulmista. Arkkitehtuurikasvatuksella on tärkeä paikkansa tänä päivänä yhtenä taidekasvatuksen osa-alueena. Tutkielmani tuo esille, että useiden eri

näkökulmien yhdistely arkkitehtuurikasvatuksessa auttaa muodostamaan laajan käsityksen yhteisestä elämismaailmastamme ja ympäristömme. Filosofi Juha Varto on todennut, että se kuinka kaupungit rakennetaan, muuttuu elämäksemme ja sen vuoksi kaupunkisuunnittelun lähtökohtien tulisi vastata nykyhetken maailmantilannetta. (Ylimaula 2002, 29).

Arkkitehtuurikasvatuksen opiskelijat ovat tulevaisuuden vaikuttajia ja mahdollisesti myös tulevia arkkitehtejä, mikäli lapsuudessa aloitettu harrastus muuttuu syvenee iän myötä. Ja sen vuoksi olisi tärkeää tuoda esille erilaisia, arkkitehtuurin ja muun rakennetun ympäristön kokijakeskeisiä näkökulmia, mikä voisi osalta edistää humaaneja ja kokijan huomioivia ratkaisuja tulevaisuuden kaupunkisuunnittelussa. Taidelähtöisillä työskentelytavoilla ja eri taideaineita integroivalla opetuksella voidaan toteuttaa kokonaisvaltaista oppimista tukevaa, elämyksellistä ja kokijalähtöistä arkkitehtuurikasvatusta. Kokemuksellinen arkkitehtuurikasvatus voi tarjota oppilailleen tärkeitä elämyksiä ja kokemuksia, jotka lisäävät heidän ymmärrystään sekä itsestään että heitä ympäröivästä maailmasta.

## Lähteet

- Allas, Anja 2001. Kulttuuriympäristö ympäristökasvatuksen uutena haasteena. Teoksessa Eila Jeronen & Marjatta Kaikkonen (toim.) Ympäristötietoisuus –Näkökulmia eri tieteenaloilta. s.106-118. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3/2001
- Bearleant, Arnold 2006. Mitä on ympäristöestetiikka? Teoksessa Arto Haapala, Martti Honkanen & Veikko Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Suomentanut Martti Honkanen. s.87-114. Helsinki: Yliopistopaino.
- von Bonsdorff, Pauline 1998. The Human Habitat. Aesthetic and Axiological Perspectives. International Institute of Applied Aesthetic Series Vol 5. Jyväskylä: Gummerus.
- von Bonsdorff, Pauline 2000. Ruumiin paikka estetiikassa. Teoksessa Arto Haapala & Jyrki Nummi (toim.): Aisthesis ja Poiesis. Kirjoituksia estetiikasta ja kirjallisuudesta. s.159-172. Helsingin yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Estetiikka ja yleinen kirjallisuustiede.
- von Bonsdorff, Pauline 2002 Ympäristöestetiikka Teoksessa Oiva Kuisma (toim.) Suomalainen estetiikka 1900-luvulla. s.262–319. Helsinki: SKS.
- von Bonsdorff, Pauline 2007. Maisema toiminnan ja kuvittelun tilana. Teoksessa Yrjö Sepänmaa, Liisa Heikkilä-Palo & Virpi Kaukio (toim.) Maiseman kanssa kasvoikkain. s.33-49. Helsinki: Maahenki Oy.
- Brady, Emily 2005. Sniffing and Savoring. The Aesthetics of Smells and Tastes. s.177-193. Teoksessa Andrew Light & Jonathan M. Smith (toim.) The Aesthetics of Everyday Life. New York: Columbia University Press.
- Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Dewey, John 2010. Taide kokemuksena. Suom. Immonen, Antti & Tuusvuori, Jarkko. S. Tampere: Niin & Näin.
- Eaton, Marcia Muelder 1995. Estetiikan ydinkysymyksiä 2. Muuttamaton painos. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani, Aaltola & Raine, Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus

Forss, Anne-Mari 2007. Paikan estetiikka. Eletyn ja koetun ympäristön fenomenologiaa. Helsinki: Yliopistopaino.

Haarni, Tuukka 1994. Suunnittelun tiloista vastarinnan paikoiksi. Teoksessa Tuukka Haarni (toim.) Ihmisten kaupunki? urbaani muutos ja suunnittelun haasteet. STAKES. YTK. Raportteja 152

Haapala, Arto 2000. Luonnon kauneus ja rumuus. Teoksessa Arto Haapala & Markku Oksanen (toim.) Arvot ja luonnon arvottaminen. s.68-81. Gaudeamus Kirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Haapala, Arto 2006. Johdanto. Teoksessa Arto Haapala, Martti Honkanen & Veikko Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri ja estetiikka. s.79-85. Helsinki: Yliopistopaino.

Haapala, Arto & Kaukio, Virpi (toim.) 2008. Ympäristö täynnä tarinoita. Kirjoituksia ympäristön kuvien ja kertomusten kysymyksistä. 2008. UNIPress

Haapala, Arto & Pulliainen, Ukri 1998. Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan. Helsinki: Kirjapaja Oy

Haapala, Arto & Lehtinen, Markku 2001. Johdanto. Katsaus fenomenologian syntyyn ja kehitykseen Saksassa ja Ranskassa. Teoksessa Arto Haapala & Markku Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus: Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino, ix-lxii

Haase, Tuula. (toim.) 1996. Taide kasvun ja kasvatuksen voimavarana. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja n:o 45. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Haaparanta, Leila & Oesch, Erna 2002. (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia. Vol.1. Tampere: Tampere University Press.

Hero, Maija 1996. *Käytännön ympäristöestetiikka*. Teoksessa Pauline von Bonsdorff (toim.) Ympäristöestetiikan polkuja. s.20-28. International Institute of Applied Aesthetics Series Vol 2. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. -14. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hummelin, Niina 2010. Kurkistuksia katukuvaan. Teoksessa Pihla Meskanen & Niina Hummelin (toim.) *Creating the Future*. Ajatuksia arkkitehtuuri ja muotoilukasvatuksesta. s.70. Helsinki: Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulu Arkki.

Hummelin, Niina & Meskanen, Pihla 2010. Arkkitehtuurin taiteen perusopetus teini-iässä. Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki*. s.44-49. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Husa, Sari 1999. Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. s.89-114. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Horelli, Liisa & Kytä, Marketta 2001. Ympäristö lapsen kehityksen näyttämönä. Teoksessa: *Lapsuuden rakennettu ympäristö*. s. 28-31. Euroopan rakennusperintöpäivät. Suomen kotiseutuliitto.

Hyvönen, Leena 2001. Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. Teoksessa Arja, Puurula (toim.) *Taito ja taidekasvatuksen tutkimuksia: Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. s.13-29. Helsinki: Studia pedagogica 27.

Hänninen, Anna 2007. Matkalla arkkitehtuurin maahan. Lasten arkkitehtuurikasvatuksen työ- ja opaskirja opettajille. Valtion rakennustaidetoimikunta.

Isohauta, Teija 2010. Arkkitehtuurin lukulasit. Teoksessa Pihla Meskanen & Niina Hummelin (toim.) *Creating the Future*. Ajatuksia arkkitehtuuri ja muotoilukasvatuksesta. Helsinki: Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulu Arkki.

Kaivola, Taina & Rikkinen, Hannele 2003. Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kaukio, Virpi 2008. Kävelyllä kuvitteellisessa ympäristössä. Teoksessa Arto Haapala ja Virpi Kaukio (toim.) Ympäristö täynnä tarinoita: Kirjoituksia ympäristön kuvien ja kertomusten kysymyksistä. 107-123. UNIpress.

Kaukonen, Hille & Korpelainen, Heini & Räsänen, Jaana 2004. Arkkitehtuurin ABC. Löytöretki rakennettuun ympäristöön. SAFA. Suomen arkkitehtiliitto.

Kinnunen, Aarne 2000. Estetiikka. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Korpela, Kalevi & Kytä, Marketta 1991. "Ympäristöanalyysi Tampereella". Teoksessa Ympäristön kokeminen ja havainnollistaminen. Esteettisesti ja laadullisesti korkeatasoinen fyysinen ympäristö ja uudet suunnittelutekniikat. s.105-140. Osa 2. Espoo: VTT Tiedotteita 1235.

Korpelainen, Heini & Yanar, Anu 2001. Askeleita arkkitehtuurissa. Arkkitehtuurin Kansalaiskasvatus Suomessa. Raportti. Helsinki: Suomen Arkkitehtiliitto SAFA ja Taiteen Keskustoimikunta.

Koskinen, Sanna 2004. Osallisuushankkeet. Teoksessa: Hannele Cantell (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. s.138-140. Juva: PS-kustannus.

Lahti, Pirkko 2001. Lapsen kasvu ympäristö. Teoksessa: Lapsuuden rakennettu ympäristö 2001. Euroopan rakennusperintöpäivät. Suomen kotiseutuliitto.

Laine, Marja 2013. Kulttuurisesti kestävä kasvatus. Teoksessa Paula Toivanen (toim.) Kestävä kasvatus - kulttuuria etsimässä. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Erweko Oy.

Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtovuori, Panu 2002. Paikka on merkityksenannon hetki. Kaupunkisuunnittelun kokemuksellisen lähestymistavan teoriaa. Teoksessa Anna-Maija Ylimaula, Panu Lehtovuori, Tuula Isohanni & Jukka Vikberg. (toim.) Urban Adventures. Urbaanit elämysten paikat. s. 33-89. Future Home Institute. University of Art and Design Helsinki, UIAH

- Merleau-Ponty, Maurice 1993. Silmä ja mieli. Ranskankielisestä alkuperäisteoksesta *L'œil et l'Esprit* suomentanut Pasanen, K.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide Oy.
- Mäenpää, Pasi 2010. Kaupunki kasvattajana. Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki*. s.220-229. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Määttänen, Pentti. Taideteos kokemuksena 2002. Teoksessa Leila Haaparanta, & Erna Oesch (toim.) *Kokemus*. s. 192-203. *Acta Philosophica Tamperensia*. Vol.1. Tampere University Press. Tampere.
- Naukkarinen, Ossi 2003. Ympäristön taide. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 73.
- Naukkarinen, Ossi 2006. Paikallisuus, liikkuvuus ja esteettiset arvot. Teoksessa: Knuuttila, Seppo, Laaksonen, Pekka & Piela, Ulla (toim.). *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. s. 64–79. Kalevalaseuran vuosikirja 85. Helsinki: SKS.
- Nordström, Hanna 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. s.116-142. Juva: PS-kustannus.
- Nyman, Kaj 2008. Arkkitehtuurin kadotettu kieli. *Erottaja-sarja*. Helsinki: Multikustannus Oy
- Oesch, Erna 2002. Wilhelm Dilthey ja eletty kokemus. Teoksessa Leila Haaparanta & Erna Oesch (toim.) *Kokemus*. s. 290-307. *Acta Philosophica Tamperensia*. Vol.1. Tampere: Tampere University Press.
- Ojanen, Kaija 2001. Lapsella on oikeus hyvään ympäristöön. Teoksessa *Lapsuuden rakennettu ympäristö*. s.21-25. Euroopan rakennusperintöpäivät. Suomen kotiseutuliitto.
- Pallasmaa, Juhani 1993. *Maailmassaolon taide*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pallasmaa, Juhani 2006. Ihmisen paikka. Aika, muisti ja hiljaisuus arkkitehtuurikokemuksessa. Teoksessa Arto Haapala, Martti Honkanen & Veikko Rantala (toim.) *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. Suomentanut Honkanen, Martti. s. 243-265. Helsinki: Yliopistopaino.



Puurula, Arja 2000. Taito ja taidekasvatuksen perspektiivejä – katsaus suomalaiseen tutkimukseen. Teoksessa Arja Puurula (toim.) Taito ja taidekasvatuksen tutkimuksia: Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät. s.1-12. Helsinki: Studia pedagogica 27.

Rajanti, Taina 1999. Kaupunki on ihmisen koti. Paradeigma-sarja. Tutkijaliiton julkaisu 91. Helsinki: Tutkijaliitto.

Reuter, Martina 2002. Ruumiillinen kokemus Descartesin ja Merleau-Pontyn filosofiassa. Teoksessa Leila Haaparanta & Erna Oesch (toim.) Kokemus. s. 261-271. Acta Philosophica Tampicensia. Vol.1. Tampere University Press. Tampere.

Rouhiainen, Leena 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa: Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. s. 75-93. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja.

Ruoppila, Isto & Hujala, Eeva & Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Niiranen, Pirkko & Ojala, Mikko (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Räsänen, Jaana 2010. Arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatusta kouluihin. Teoksessa Pihla Meskanen & Niina Hummelin (toim.) Creating the Future. Ajatuksia arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatuksesta. s.62-64. Helsinki: Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulu Arkki.

Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Saarikangas, Kirsi 1999. Tila, konteksti ja käyttäjä. Arkkitehtonisen tilan, vallan ja sukupuolen suhteista. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.) Kuvasta tilaan. Taidehistoria tänään. s. 247-298 Tampere: Vastapaino.

Saarikangas, Kirsi 2006. Eletyt tilat ja sukupuoli. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Saito, Yuriko 2002. Environmental Directions for Aesthetics and the Arts. Teoksessa Arnold Berleant (edit) Environment and the Arts: Perspectives on Environmental Aesthetics. Aldershot: Ashgate.

Sepänmaa, Yrjö 1991. Kauneuden käsite: ympäristö kokonaistaideteoksena. Espoo: Valtion teknillinen tutkimuskeskus.

Sepänmaa, Yrjö 1994. Tuhatjärvinen. Esseitä ympäristökulttuurista. Tietolipas 135. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sepänmaa, Yrjö 2007. Me maisemassa, maisema meissä. Teoksessa Yrjö Sepänmaa & Liisa Heikkilä-Palo & Virpi Kaukio (toim.) Maiseman kanssa kasvoikkain. s.12-19. Helsinki: Maahenki Oy.

Sinkkonen-Tolppi, Merja 2006. Kotiseudulle kiinnittyminen nuorten elämän voimavarana. Teoksessa Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela. Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu. s.147-155. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Soini, Katriina 2012. Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja.

Suomela, Liisa & Tani, Sirpa 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa: Hannele Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. s.45-57. Juva: PS-kustannus.

Tenhu, Tapio 2001. Teoksessa Eila Jeronen & Marjatta Kaikkonen (toim.) Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteenaloilta. s. 42-49. Oulu: Oulun yliopisto.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. s. 9-21. Tampere: Vastapaino.

Tuan, Yi-Fu 2006. Paikan taju: aika, paikka ja minuus. Teoksessa: Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela (toim.) Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu. s. 15-30. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uimonen, Heikki 2008. Kertomuksia utopiasta. Ääni, kuuluma ja tallenne. Teoksessa Arto Haapala & Virpi Kaukio (toim.) Ympäristö täynnä tarinoita. Kirjoituksia ympäristön kuvien ja kertomusten kysymyksistä. UNIPress

Väkevä, Lauri. Kirja-arviointeja. Kasvatus 3/2011. s. 289-291

Ylimaula, Anna-Maija 2002. Paikka ja elämys. Teoksessa Anna-Maija Ylimaula & Panu Lehtovuori & Tuula Isohanni & Jukka Vikberg (toim.) Urban Adventures. Urbanit elämysten paikat. Future Home Institute. University of Art and Design Helsinki, UIAH

### **Sähköiset lähteet**

Menetelmäpolkuja humanisteille.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmäpolkuja/menetelmäpolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>

OPH 2002. Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Viitattu 17.10.2013.

[http://www.oph.fi/download/123026\\_visuaal\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123026_visuaal_tait_ops_2002.pdf)

Arkkitehtuurikasvatus.fi. Viitattu 28.10.2013. <http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi/yleista.php>

Wikipedia, Kaupunkitutkimus. Viitattu 28.10.2013.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Kaupunkitutkimus>

Korpelainen, Heini & Yanar, Anu 2001. Askeleita arkkitehtuurissa raportti. Viitattu 28.10.2013.

[http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi/pdf/askeleita\\_raportti.pdf](http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi/pdf/askeleita_raportti.pdf)

Helsingin energia. Katugalleriat. Viitattu 28.10.2013.

<http://www.helen.fi/ymparisto/katugalleriat.html>

Arkkitehtuurimuseo. Viitattu 20.11.2013. <http://www.mfa.fi/arkkitehtuurikasvatus>

Pihlajasaari-projekti: Arkkitehtuurikoulu Arkki.

[http://www.arkki.nu/uploads/images/Pihlajasaari\\_lres-1.pdf](http://www.arkki.nu/uploads/images/Pihlajasaari_lres-1.pdf)

C my City-projekti. Viitattu 9.12.2013. <http://www.cmycity.net/>  
[http://www.cmycity.net/images/Cmycity\\_ohje\\_opettajille.pdf](http://www.cmycity.net/images/Cmycity_ohje_opettajille.pdf)

### **Painamattomat lähteet**

Hummelin, Niina, Koivisto, Sini & Suhonen, Jenny 2011. Haastattelu 15.9.2011

Hummelin, Niina & Meskanen, Pihla 2011. Haastattelu 1.12.2011

## **LIITE 1**

### **HAASTATTELU ARKKITEHTUURIKOULU ARKKI: C MY CITY PROJEKTI**

Haastattelu-aika ja paikka: 15.9.2011 Helsinki, Kalevankatu 31

Haastateltavat: Niina Hummelin, Sini Meskanen, Jenny Suhonen

Haastattelija: Laura Kärpänen

Haastattelu on pohjustus pro gradu työhöni, joka liittyy Arkkitehtuurikoulu Arkin C my city projektiin. Haastattelun tarkoituksena on kartoittaa tietoja projektista ja viime keväänä tehdystä pilotista siihen osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Haastattelu toteutetaan ryhmähaastatteluna. Haastattelu nauhoitetaan.

Haastatteluun on varattu aikaa noin tunti.

#### **HAASTATTELURUNKO:**

##### **Haastateltavien esittely:**

1. Voisitko kaikki aluksi lyhyesti esitellä itsenne? Kuka olet ja mitä teet työkseesi?
2. Miten olet osallistunut C my City projektiin?
3. Oletko ollut alusta asti mukana C my city projektissa?

##### **Projektin esittely:**

4. Kertoisitko lyhyesti mistä C my city projektissa on kyse?
5. Miten C my City projekti sai alkunsa ja milloin?
6. Miten C my city projekti eroaa muista Arkin projekteista?
7. Miten arkkitehtuurikasvatus ja mediakasvatus ilmenevät projektissa?
8. Kuinka monta lasta osallistui keväällä projektiin? Minkäikäisiä lapsia projektissa oli mukana? Kuinka monta ryhmää? Jatkavatko samat lapset syksyllä työskentelyä?

##### **Kevään 2011 pilotti:**

9. Mitä kevään piloteissa tehtiin?

10. Miten pilotti onnistui?
11. Minkälaisia haasteita tuli esille?
12. Mitkä asiat yllättivät projektissa?
13. Kuinka paljon projektin parissa työskentelyyn käytettiin aikaa keväällä? Kuinka monta tuntia kukin ryhmä käytti siihen aikaa?
14. Minkälaisia odotuksia /toiveita teillä on jatkon (syksyn) suhteen?

#### **Syksy 2011 työskentely projektin parissa:**

15. Minkälaisia tavoitteita olette asettaneet syksyn työskentelyllä C my City projektin parissa?
16. Miten työskentely projektin parissa jatkuu?
17. Mitä asioita teette nyt syksyllä toisin?
18. Jatkatteko yhteistyötä japanilaisten tutkijoiden kanssa?
19. Kuinka monta lapsiryhmää osallistuu projektiin syksyllä?

#### **Opettajan näkökulma projektiin:**

20. Minkälaisia haasteita projekti asettaa opettajalle?
21. Minkälaiset asiat korostuvat projektissa?
22. Mitä olette oppineet projektin myötä?
23. Miten kuvailisit vuorovaikutusta lasten kanssa oppimistilanteissa?
24. Minkälainen oppimisenäkemys ohjasi työskentelyä?

#### **Työskentely projektin parissa:**

25. C my City projektissa on käytetty uutta työskentelymetodia, kertoisitteko siitä? Mitä se tarkoittaa?
26. Miten työskentely tapahtui? Miten työskentelyssä edettiin vaihe vaiheelta?
27. Työskentelivätkö nuoret yksin, ryhmissä vai pareittain?
28. Työskentelyssä käytetään paljon tietotekniikkaa ja audiovisuaalisia välineitä, oliko välineiden käyttö haasteellista?
29. Miten työskentely erosi eri-ikäisten lasten kanssa? Teittekö joitakin asioita toisin?

### **C my city- sivuston sisältö:**

30. Mitä mieltä olette sivuston visuaalisesta ulkoasusta? Kuka siitä vastaa? Kuinka paljon lapset/nuoret ovat saaneet vaikuttaa siihen?
31. Minkälaisia paikkoja nuoret ovat halunneet esitellä videoissaan, valokuvissaan ja animaatioissaan?
32. Onko paikoilla lapsille/nuorille henkilökohtaista merkitystä? Millä perusteilla lapset ja nuoret valitsivat kuvauspaikkansa?
33. Kuinka paljon nuoret pystyivät vaikuttamaan esitysten lopputulokseen , ulkoasuun jne.?
34. Minkälaista palautetta lapset/nuoret antoivat projektista, entä yhteistyökumppanit, vanhemmat tai muut tahot?
35. Miten lasten oma kulttuuri tulee esille heidän tallenteissaan C my City sivustolla?

### **Projektin merkitys**

36. Mikä on mielestänne C my city projektin merkitys? Kulttuurinen merkitys, yhteiskunnallinen merkitys?
37. Millä tavoin projekti mielestänne tukee lasten/ nuorten luovuutta? entä osallisuutta? (lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuudet)
38. Miten projekti lisää lasten/nuorten tietoisuutta arkkitehtuurista ja omasta ympäristöstään?
39. Tuleeko mieleenne jotain muuta projektiin liittyen? Haluatteko kommentoida tai lisätä jotakin?

## LIITE 2

### HAASTATTELU ARKKITEHTUURIKOULU ARKKI: C MY CITY PROJEKTI

Haastattelu-aika ja paikka: 1.12.2011 Helsinki, Kaapelitehdas, Arkkitehtuurikoulu Arkki

Haastateltavat: Niina Hummelin, Pihla Meskanen

Haastattelija: Laura Kärpänen

Haastattelu liittyy Arkkitehtuurikoulu Arkin C my city projektiin. Haastattelulla pyrin selvittämään, miten projektin parissa työskentelyä on jatkettu pilotin pohjalta. Haastattelu toteutetaan ryhmähaastatteluna ja nauhoitetaan.

Haastatteluun on varattu aikaa noin 45 minuuttia.

Haastattelun teemat:

- projektin tavoitteet & sisällöt
- nuorten osallisuus & osallistaminen
- arkkitehtuuri & rakennettu ympäristö
- virtuaalinen arkkitehtuurikartta

### HAASTATTELUKYSYMYKSET:

1. Mitä projektin parissa on tänä syksynä tehty?
2. Mitä pilotin jälkeen on tehty erilaisilla?
3. Projektin tavoitteet?
4. Projektin pedagogiset lähtökohdat?
  
5. Minkälaisia näkökulmia projekti tarjoaa rakennettuun ympäristöön/kaupunkitilaan?



6. Minkälaista mielenkiintoa oppilaat ovat osoittaneet projektia kohtaan
7. Minkälaisia paikkoja ja rakennuksia nuoret ovat valinneet kuvauskohteikseen?
8. Kuinka paljon WDC Helsinki -hankkeeseen pääsy vaikutti projektiin ja sen tavoitteisiin?
9. Minkälaisen oppimisympäristön projekti tarjoaa?
10. Miten lasten ja nuorten ääni tulee esille projektissa? Miten projekti tukee oppilaiden osallisuutta?
11. Miten lasten ja nuorten oma kulttuuri välittyy projektin välityksellä?
12. Minkälaisen lisä Internet tuo projektiin?
13. Milloin on sivuston avajaiset? Kuinka pitkään projektia jatketaan?
14. Minkä verran rakennusten esteettiset ominaisuudet ovat oppilaiden vaikuttaneet paikkavalintoihin? Entä minkä verran paikkoihin liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet?
15. Projektin mahdollisuudet lasten ja nuorten alueellisen identiteetin tukijana?