

OVETTOMUUS – KOULUN TULEVAISUUS?

Katri Korpi

Hanne Purojärvi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Katri Korpi ja Hanne Purojärvi. 2003.

Ovettomuus –koulun tulevaisuus?

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. s. 126.

Tämän tutkimuksen kohteena oli lohjalainen Muijalan alaluokkien koulu.

Koulurakennus oli suunniteltu avoimeksi; luokista puuttui yksi seinä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulurakennuksen merkitystä koulun arjessa erityisesti sen käyttäjien kannalta. Päähuomio kiinnitettiin koulurakennuksen fyysisiin puitteisiin, niiden välittämiin viesteihin sekä siihen, millaiseksi yksilö rakennuksen kokee.

Vertailukohtana käytettiin perinteistä koulua. Koulurakennuksen merkitys on lähes kokonaan sivuutettu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja tämä tutkimus tehtiin korjaamaan tätä puutetta.

Aineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2002 haastatteleamalla Muijalan koulun oppilaita ja opettajia, havainnoimalla ja videoimalla koulun toimintaa sekä valokuvaamalla koulurakennusta. Analyysissa käytettiin aineistolähtöisiä menetelmiä: teoriaa rakennettiin aineistosta nousseiden teemojen ympärille analyysin edetessä. Muijalan koulurakennuksen keskeiset erot perinteiseen kouluun verrattuna olivat ovettomuus, käytävättömyys ja avoimuus. Näillä rakenteellisilla eroilla oli vaikutusta koulun toimintaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Erityisesti opettajan ja oppilaan rooleissa ja niiden välisissä suhteissa havaittiin muutoksia. Muijalan koulussa on pystytty kaventamaan koulu- ja oppilaan vapaa-ajan välistä kuilua.

Tulosten perusteella voidaan esittää, että koulussa viihtymistä voitaisiin parantaa koulua nykyaikaistamalla. Erilaiset tilalliset ratkaisut voivat osaltaan edesauttaa koulun muuttumista ajan hengen mukaiseksi. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että uusia koulurakennuksia suunniteltaessa otettaisiin huomioon niiden tarkoituksenmukaisuus käytännön koulutyön kannalta.

Avainsanat: postmoderni koulu, perinteinen koulu, tila, ympäristön kokeminen, ovettomuus, käytävättömyys, avoimuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	7
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja kohde	8
1.2 Tutkimusraportin rakenne.....	9
1.3 Koulu aiemmissa tutkimuksissa	10
1.4 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä	13
1.4.1 Perinteinen koulu	13
1.4.2 Formaali ja informaali koulu.....	15
1.4.3 Ympäristö.....	15
1.4.4 Tila	17
1.4.5 Muut käsitteet.....	17
1.5 Postmoderni yhteiskunta.....	17
1.5.1 Postmodernille ajalle tyypillisiä piirteitä	17
1.5.2 Koulu postmodernissa yhteiskunnassa.....	19
1.6 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	21
2 TUTKIMUKSEN KUVAILU	24
2.1 Tutkimuksen kulku	24
2.2 Perusteluja metodologisille ratkaisuille.....	25
2.3 Tutkimuskysymykset.....	27
3 MUIJALAN KOULURAKENNUS.....	28
3.1 Koulun suunnittelu	28
3.1.1 Suunnittelun lähtökohdat	28
3.1.2 Suunnitteluprosessi	29
3.2 Muijalan koulurakennuksen kuvailu	31
3.2.1 Julkisivu	31
3.2.2 Ovet ja eteiset.....	32
3.2.3 Tietokeskus	34
3.2.4 Luokat	35
3.2.5 Kirjasto.....	37
3.2.6 Opettajien huone	38
3.2.7 Ruokala	38
3.2.8 Liikuntasali.....	39

3.2.9 Wc-tilat.....	40
3.2.10 Käytävät	40
4 MUIJALAN KOULUN TOIMINTA	41
4.1 Tavallinen koulupäivä	41
4.2 Opetussuunnitelma	44
4.2.1 Yleiset periaatteet.....	44
4.2.2 Kasvatustavoitteet ja koulun toimintaa ohjaavat periaatteet.....	45
4.2.3 Menestystekijät	46
4.3 Työtavat	46
4.4 Arviointi.....	50
4.5 Koulun pelisäännöt	52
4.6 Yhteistyö Muijalan koulussa	53
4.6.1 Opettajien välinen yhteistyö.....	53
4.6.2 Oppilaiden välinen yhteistyö	55
4.6.3 Muijalan koulun yhteistyötahot	55
5 MUIJALAN KOULU TILANA.....	56
5.1 Kuusi tilatyyppeä.....	56
5.1.1 Etologiset tilat	56
5.1.2 Henkilökohtaiset tilat	56
5.1.3 Symboliset tilat	57
5.1.4 Ekologiset tilat	59
5.1.5 Organisaatio- ja poliittiset tilat.....	59
5.1.6 Elämistilat	60
5.2 Tilalliset struktuurit	61
5.2.1 Mitä tilastruktuurit ovat?.....	61
5.2.2 Keskus	61
5.2.3 Ääriviivat ja rajat	61
5.2.4 Vertikaalisuus ja lateraalisuus.....	62
5.2.5 Etupuoli ja takapuoli	63
5.2.6 Välimatka	64
5.2.7 Pääilmansuunnat	64
5.2.8 Territorio	65
5.2.9 Polku	65
5.2.10 Ovi ja portti	65

5.2.11 Silta	66
5.2.12 Yhdistelmä- ja sub-elementaariset rakenteet	66
5.2.13 Arkkityypit	67
5.3 Mitä Muijalan koulurakennus viestii?	67
5.3.1 Ulkopuoli	67
5.3.2 Sisäpuoli	69
6 YMPÄRISTÖN KOKEMINEN	72
6.1 Ympäristösuhde elämänkaaren eri vaiheissa	72
6.1.1 Varhaislapsuus ja leikki-ikä	72
6.1.2 Kouluikä	73
6.1.3 Nuoruus	75
6.1.4 Aikuisuus ja vanhuus	75
6.2 Havaitseminen	76
6.2.1 Muutama sana aistihavainnoista	76
6.2.2 Näkö	77
6.2.3 Kuulo	77
6.2.4 Haju ja maku	78
6.2.5 Tunto	78
6.3 Värien vaikutus ihmiseen	79
6.4 Kognitiivinen jäsentäminen	79
6.4.1 Skeemat ja ympäristömielikuvat	79
6.4.2 Kokemisen tasot	80
6.4.3 Paikka	81
6.5 Arvioiminen	82
7 MUIJALAN KOULUN KOKEMINEN	84
7.1 Aistihavainnot	84
7.2 Havaintojen jäsentelyä	86
7.2.1 Omat koulumielikuvamme	86
7.2.2 Oma kokemuksemme Ittelsonin viidestä kokemisen tasosta	87
7.3 Jäsenneltyjen havaintojen arviointia	89
7.3.1 Oman kokemisprosessimme lopputulos	89
7.3.2 Kokemuksemme ja tunteet	91
7.4 Muijalan koulu oppilaiden kokemana	92
7.5 Paikan merkitys	93

7.5.1 Fenomenologinen prosessi koulussa.....	94
7.5.2 Paikan valitseminen Muijalan koulussa.....	96
7.5.3 Paikan merkitys oppilaalle	98
8.1 Ovettomuus.....	99
8.2 Käytävättömyys	101
8.3 Avoimuus.....	102
8.3.1 Avoimuutta vai ei?.....	102
8.3.2 Avoimuuden käänöpuoli.....	103
8.4 Sosiaaliset suhteet.....	104
8.4.1 Opettajan rooli.....	104
8.4.2 Oppilaan rooli	105
8.4.3 Opettajan ja oppilaan välinen suhde	107
8.5 Muijalan koulu postmodernin näkökulmasta	109
9 POHDINTA.....	112
LÄHTEET	114
LIITTEET.....	120

1 JOHDANTO

WHO-Koululaistutkimuksen mukaan suomalaisista 11- 15- vuotiaista pojista 34 % on samaa mieltä väittämän ”koulussamme on kiva olla” – kanssa. Vuosina 1993/94 kootun aineiston perusteella vain Venäjällä prosentti on pienempi, 26 %. (Kannas, Välimaa, Liinamo, Tynjälä, 1995, 135.) Kuitenkin Suomi oli kansainvälisessä Pisa 2000- tutkimuksessa koulutuksen kärkimaita, josta muut haluavat ottaa mallia. Linnakylä (1993, 54) kysyykin aiheellisesti, onko Suomessa luotu vaativa mutta ikävä koulun oppimisympäristö.

Koulu on väistämättä osa nuorten arkea, he viettävät siellä suuren osan ajastaan (Tolonen 2001, 256). Eikö näin ollen olisi tärkeää, että koulussa myös viihdyttäisiin? Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat Soinisen (1989, 150) sanoin ”kaikki ne tekijät, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä 360-asteisesti samoin kuin myös tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen.” Viihtymistä lisäävät esimerkiksi hyvät suhteet opettajiin ja koulutovereihin, mielekäs tekeminen, miellyttävä työskentely-ympäristö sekä perustarpeiden, kuten nälän ja janon tyydyttäminen. Käyttäytymistieteilijät keskittyvät usein tutkimuksissaan kouluympäristön sosiaalisiin ilmiöihin ja unohtavat fyysisen ympäristön, piilovaikuttajan, merkityksen viihtyvyydelle (Horelli 1982, 40). Laine (1997, 52) puolestaan huomauttaa, että koulurakennusten viihtyisyys on Suomessa ollut suorastaan kirosana. Kuitenkin Liinamo ja Kannas (1995, 109) toteavat, että myös kouluympäristön fyysinen ja esteettinen olemus vaikuttavat lasten hyvinvointiin muun muassa mielihyvähäkökemusten ja virikkeisyyden kautta. Koulurakennuksen merkityksen unohtaminen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa onkin selkeä puute, joten tässä työssä kiinnitämme huomiota tämän epäkohdan korjaamiseen.

Valtio ei enää määrää millaisia kouluja on rakennettava; vuoden 1993 jälkeen opetushallitus ei ole enää tarkastanut valtionosuutta hakeneiden koulujen rakennuspiirustuksia (Terveellisen ja turvallisen opiskelu-ympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. 27:2002, 33). Kunnat päättävät siis koulujensa rakentamisesta itse, joten niillä olisi nykyään mahdollisuus suunnitella rakennukset käyttäjien kannalta mahdollisimman toimiviksi ja viihtyisiksi. Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 1-2 mainitaan, että oppimisympäristön monipuolisuuteen tulisi kiinnittää erityistä

huomiota. Lisäksi tavoitteeksi asetetaan esteettisesti miellyttävä ympäristö. Harvaa koulua suunniteltaessa kuitenkin huomioidaan riittävästi rakennuksen merkitystä sosiaalisen toiminnan näyttämönä. Tämän tutkimuksen kohteena on koulu, jossa näin on pyritty tekemään.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja kohde

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää koulurakennuksen merkitystä koulun arjessa erityisesti sen käyttäjien kannalta. Halusimme kiinnittää päähuomion koulurakennuksen fyysisiin puitteisiin, niiden välittämiin viesteihin sekä siihen, millaiseksi yksilö rakennuksen kokee. Koulurakennusta ei ole kuitenkaan järkevää tarkastella vain fyysisenä tilana, koska kouluinstituution päätarkoitus kytkeytyy siellä tapahtuvaan toimintaan.

Tutkimuskohteemme valinta perustui mielenkiintoon tavallisesta poikkeavia tilallisia ratkaisuja kohtaan. Julkisuudessa oli ollut esillä muutamia uudenlaisiksi mainostettuja koulurakennuksia, esimerkiksi Muijalan koulu Lohjalla, Heinävaaran koulu Kiihtelysvaarassa sekä Kuokkalan yläluokkien koulu Jyväskylässä. Niiden yhteinen piirre näytti olevan avoimuus. Muijalan koulu oli vieraillemistamme kohteista mielenkiintoisin ja erottui joukosta toimivana kokonaisuutena. Esimerkiksi Heinävaaran koulussa puolestaan toiminta ja tila eivät nivoutuneet yhtä tiiviisti yhteen kuin Muijalan koulussa. Uusia avaria tiloja ei hyödynnetty, vaan työskentely oli perinteistä luokkahuoneissa istumista. Meidän näkökulmastamme ei ollut mielekästä tutkia erikoista tilaratkaisua, jossa toiminta oli kuitenkin täysin samanlaista kuin perinteisessä koulurakennuksessa. Perinteisen koulun toiminnasta meillä oli jo runsaasti kokemusta entuudestaan.

Muijalan koulu sijaitsee Lohjalla, läntisellä Uudellamaalla. Koulurakennusta suunniteltaessa haluttiin ottaa huomioon nyky-yhteiskunnan koululle asettamat vaatimukset, ja rakennus suunniteltiin vastaamaan käytännön toiminnan tarpeisiin. Suunnitteluprosessin tuloksena syntyi mutterinmuotoinen rakennus, jonka luokkatilat avautuvat keskiosan yhteisiin tiloihin. Koulurakennukseen tuo avoimuutta oven, tai oikeammin kokonaisen seinän, puuttuminen luokkatiloista.

Koulu on aloittanut toimintansa vuonna 1997, jolloin koulussa työskenteli kaksi luokanopettajaa, englannin tuntiohjaaja ja lastentarhanopettaja. Opetusryhmiä

oli tuolloin vain kolme, kaikki esi- ja alkuopetuksessa. Koulutilat oli suunniteltu sadalle oppilaalle, mutta ne osoittautuivat pian riittämättömiksi. Laajennusosa rakennettiinkin kesällä 2000 kaareutumaan alkuperäisen koulun sivulle erilliseksi lisäsiiveksi. Tällä hetkellä koulussa on noin 150 oppilasta, seitsemän luokanopettajaa, kaksi esiluokanopettajaa, tuntiopettaja, englannin tuntiopettaja, erityisopettaja, kaksi kouluavustajaa sekä muuta henkilökuntaa. Kuudennen luokan opettaja hoitaa myös koulun rehtorin tehtäviä.

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Tämän tutkimusraportin aluksi esittelemme aiempia oman työme kannalta oleellisia tutkimuksia, ja määrittelemme tutkimuksemme keskeiset käsitteet. Luvun 1 lopuksi luomme viitekehysten Muijalan koulun toiminnalle määrittelemällä käsitteet postmoderni yhteiskunta sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys, koska ne ovat olleet koulun suunnittelun lähtökohtina. Luvussa 2 kerromme tutkimuksen kulun ja selvitämme keskeiset tutkimusmenetelmät. Kolmannessa luvussa kuvailemme Muijalan koulurakennuksen suunnitteluprosessin sekä sen lopputuloksen. Koulun toimintaa selvittelemme luvussa 4, jossa teemme selkoa arkipäivän tapahtumien lisäksi myös koulun virallisesta puolesta mm. esittelemällä lyhyesti koulun opetussuunnitelman. Kolmannen ja neljännen luvun tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisuus mielikuvan luomiseen tutkimuskohteestamme. Mielestämme se on tarpeellista aiheen jatkokäsittelyn kannalta, koska luvussa 5 on tarkasteltu Muijalan koulurakennusta tilaan liittyvän teorian valossa. Luvun lopuksi vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme tulkitsemalla Muijalan koulurakennuksen välittämiä viestejä.

Kuudenteen lukuun olemme koonneet ympäristön kokemista käsittelevää teoriaa, minkä jälkeen tarkastelemme luvussa 7 Muijalan koulua edellisessä luvussa esitellyn teorian pohjalta. Koska jokainen kokee ympäristön omalla tavallaan, joudumme tekemään oletuksia muiden kokemuksista heidän toiminnastaan tekemiemme havaintojen perusteella. Tämän vuoksi käytämme tulkinnassa apuna myös omia kokemuksiamme, koska vain niistä voimme olla täysin varmoja. Vastaamme samalla siis toiseen tutkimuskysymykseemme. Kahdeksannessa luvussa nostamme esille mielestämme keskeisimmät erot Muijalan koulun ja perinteisen

koulun välillä, ja vastaamme kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseemme. Raportin viimeisenä osana on pohdinta, jossa tarkastelemme tutkimustamme kriittisesti tieteelliselle tutkimukselle asetettujen tavoitteiden pohjalta ja esittelemme joitakin jatkotutkimusaiheita.

1.3 Koulu aiemmissa tutkimuksissa

Aiemmissa kouluun liittyvissä tutkimuksissa koulurakennus on jätetty lähes tulkoon huomiotta. Kaikkia näitä tutkimuksia yhdistää se, että koulurakennus nähdään vain toiminnan taustana, ja tutkimukset ovat keskittyneet ainoastaan analysoimaan koulujen sosiaalisia käytänteitä tai pedagogisia ratkaisuja. Lisäksi ne on tehty vanhanmallisissa, perinteisissä kouluissa. McLaren (1993) on kirjoittanut urauurtavan teoksen *Schooling as a ritual performance* tutkimuksestaan eräästä kanadalaisesta katolisesta koulusta. Teoksessaan hän keskittyy analysoimaan koulun arkipäivän rituaaleja ja pyrkii katselemaan tuttuina ja itsestäänselvinä pidettyjä ilmiöitä uusista näkökulmista. McLarenin tutkimuksen konteksti poikkeaa niin paljon suomalaisesta koulukulttuurista, ettei sitä voida suoraan soveltaa tšekäläiseen kouluun. Erilaisuus johtuu pääasiassa katolilaisuuden merkittävästä roolista koulun arjen sävyttäjänä.

Vaikka McLarenin tutkimusta ei voidakaan suoraan soveltaa suomalaiseen kouluelämään, olemme käyttäneet tässä tutkimuksessa kahta hänen luomaansa käsitettä. McLaren (1993) on määritellyt kaksi erilaista oppilaiden ilmentämää tilaa; katutilan (*streetcorner state*) ja oppilastilan (*student state*). Nuoret ovat katutilassa tyypillisesti hengaillessaan kavereiden kanssa ulkona. Liikkuminen on rentoa, käytös huoletonta ja improvisoitua, ajankäyttö ei ole jäsentynyttä ja toimintaa leimaa vahva intensiteetti. Oppilastila taas näkyy vakavuutena, rajoitettuna mekaanisena liikkumisena, tunteiden poissulkemisena, tehtäviin suuntautumisena sekä heikkona sitoutumisena. (McLaren 1993, 86-90.) McLaren (1993, 86) kuvaa, miten hänen tutkimansa koulun nuoret vaihtoivat katutilan oppilastilaksi saapuessaan aamulla kouluun. Oppitunneilla he ovat oppilastilassa, kun taas tuntien välissä on laillistettu mahdollisuus pieneen hetkeen katutilassa. Suomalaisissakin kouluissa voidaan havaita nämä kaksi eri roolia, oppitunneilla käyttäytytään eri tavalla kuin vapaa-

ajalla. Näiden roolien erilaisuus näkyy ambivalenssina nuorten kokemusmaailman ja koulun välillä (McLaren 1993, 93).

Laine (1997) on teoksessaan *Ameba pulpetissa* käsitellyt koulun arkipäivän sosiaalista maailmaa ja sen jännitteitä nuorten epävirallisen ja koulun virallisen kulttuurin kohtaamisessa. Samoja teemoja hän jatkaa *Koulukuvia* - kirjassaan (2000). Laine on tarkastellut koulumaailmaa ”nuorten habitusten, koulun ajan, tilan ja rutiinien näkökulmasta” (Laine 2000, 13). Hänen tutkimuskohteenaan on ollut oululainen yläaste, jossa Laine työtovereineen keräsi aineistoa haastattelemalla, havainnoimalla, videoimalla, valokuvaamalla ja teettämällä oppilaille kirjoituksia koulun arkipäivästä (Laine 1997, 23-25). Keskeisenä huomiona Laine esittää seuraavaa: yhteiskunnan muuttuminen on lisännyt ristiriitaa koulun ja nuorten kokemusmaailman välillä. Koulun rakenteita ja perinteisiä rooleja koetellaan, työstetään ja kyseenalaistetaan aiempaa enemmän, koska koulun suurten ihmismassojen käsittelyyn suunniteltu ja nuorten yksilöllisyyttä korostava kulttuuri eivät kohtaa toisiaan. (Laine 2000, 13.) Laine (2000, 14) toteaa itse näin: ”Koulun arki on muodostunut neuvoteltavaksi, ja samalla koulun kulttuurinen aura sekä opettajan auktoriteetti ovat maallistuneet.” Tästä syystä opettajan rooli oppitunnin ilmapiirin, sosiaalisen tilan, luojana korostuu entisestään.

Laine (2000) esittelee neljä opettajan rooliin liittyvää tehtävää, joiden kautta hän muokkaa luokkahuoneen sosiaalista tilaa. Tunnin alkaessa opettaja määrittelee luokkahuoneessa vallitsevan sosiaalisen järjestyksen. Toimintotilaan kuuluvat opetus ja oppiminen: vuorovaikutus koostuu opettajan opettamisesta ja oppilaiden kuuntelemisesta. Opettajan tunnetila virittää luokassa vallitsevan ilmapiirin, kommunikatiivisen tilan. Kommunikatiivisen tilan perustana ovat toimintotila ja luokassa vallitseva henki. Oleellista on hyvän vuorovaikutuksen syntyminen. Oppilaat aistivat opettajan mielialan heti tunnin alussa ja sen mukaan oppitunti koetaan joko hyväksi tai huonoksi. Kontrollitilalla puolestaan tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä valtasuhdetta, toiminnan, ajan ja tilan järjestämistä. Kontrollitila ilmenee usein tunnin alussa, kun opettaja ottaa tilanteen hallintaansa. Sen jälkeen siirrytään toimintotilaan ja mahdollisesti kommunikatiiviseen tilaan. Tämän tilan väljyys tai muodostumattomuus koetaan hyväksi oppitunniksi. Edellä mainittujen lisäksi Laine esittelee persoonallisen tilan, joka näkyy erityisesti etäisyytenä muihin, ja se sisältyy kaikkiin edellä mainittuihin sosiaalisen tilan muotoihin. (Laine 1999, 119-120; 2000, 33-37.)

Myös Tolonen (2001) on käsitellyt nuorten ja koulun välistä suhdetta teoksessaan *Nuorten kulttuurit koulussa*. Hän on tutkinut kahta helsinkiläistä yläastetta sukupuolten näkökulmasta, ja hänen pyrkimyksenään on ollut tarkastella koulun sosiaalisten suhteiden merkityksiä äänen ja näkyvyyden kautta. Tolonen havaitsi, että sukupuolet näkyvät koulussa eri tavalla. Pojat käyttävät koulussa tilaa äänekkäämmin ja fyysisemmin kuin tytöt. Koulun fyysisten tilojen ja nk. äänitilan haltuun ottamisen lisäksi nuorten kulttuuri näkyy koulun arjessa esimerkiksi pukeutumisessa. Tolonen on tehnyt samansuuntaisia havaintoja koulun käytänteiden testaamisesta kuin Laineekin. Esimerkiksi oppitunnin aikana oppilaat koettelevat opettajan kärsivällisyyttä ja samalla koulun institutionaalisia rakenteita tuottamalla oppitunnin äänimaailmaan kuulumattomia omia ylimääräisiä ääniä. Muita testauskeinoja ovat mm. provosoiva pukeutuminen ja tavanomaisesta poikkeava tilojen käyttö. (Tolonen 2001, 82, 112-117.)

Tolosen ja Laineen tutkimuksia ei voida täysin soveltaa alaluokkaikäisiin oppilaisiin, sillä yläluokkien oppilaat kuuluvat nuorisokulttuurin piiriin kiinteämmin kuin nuoremmat. Näin ollen myös ristiriita koulun ja oppilaiden kokemusmaailman välillä on oletettavasti yläluokilla suurempi kuin alaluokilla. Saukkonen (2003, 77) onkin todennut, että alaluokkaikäiset sopeutuvat paremmin joukoittamiseen, oppilaiden käsittelemiseen koulussa yhtenä massana, kuin vanhemmat oppilaat, ja saattavat oppia jopa pitämään siitä.

Molempien tutkimuskohteet ovat seuraavassa alaluvussa kuvailemamme kaltaisia perinteisiä kouluja (Tolonen 2001, 78-79; Laine 1997, 52), ja olemmekin viittanneet heidän tutkimuksiinsa lähinnä tarkastellessamme Muijalan koulun eroja ja yhtäläisyyksiä perinteiseen kouluun verrattuna.

Koska aiemmissa tutkimuksissa ei ole selvitetty sitä, miten koulurakennus vaikuttaa yksilöön tai sitä miten se koetaan, jouduimme etsimään tutkimukseemme ympäristöön liittyvää teoriaa muualta kuin kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta. Olemmekin käyttäneet fyysisen ympäristön merkityksen selvittämisessä apuna mm. Horellin (1982) kattavaa *Ympäristöpsykologia*-teosta, joka on alan ensimmäinen suomenkielinen kirja. Kirjassa hän käsittelee hyvin laajasti yksilön ja fyysisen ympäristön välistä suhdetta eri näkökulmista. Tämän tutkimusraportin luvuissa 6 ja 7 teorianamme perustuu pitkälti Horellin kirjaan.

Edellisistä poikkeavan lähestymistavan tarjoaa Eräsaaren kirja (1995) *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Hänen tutkimuksensa päätehtävänä on

ollut joidenkin yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan kuvaaminen. Tutkimuskohteena ovat olleet mm. Jyväskylän työvoima- ja verotoimisto sekä Kansaneläkelaitos. Eräsaaren tutkimuksessa korostuu rakennuksen ja toiminnan välinen suhde. Hän pohjaa rakennusten analyysin Raimondo Strassoldon (1993) laajaan artikkeliin *Tilan sosiaalinen rakenne*, jossa Strassoldo kokoaa yhteen erilaiset tilaan liittyvät käsitteet ja niiden merkitykset. Näitä kahta tutkimusta olemme käyttäneet luvussa 5 tarkastellessamme Muijalan koulua tilana. Teorian perustana olemme käyttäneet Strassoldon teosta ja Eräsaaren tutkimusta puolestaan apuna analyysissä.

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet yhdistämään edellä esiteltyjen tutkijoiden lähestymistavat, jolloin on syntynyt uudenlainen kokonaisuus, jota ei voi suoraan verrata mihinkään aikaisempaan tutkimukseen.

1.4 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

1.4.1 Perinteinen koulu

Tässä tutkimusraportissa vertaamme Muijalan koulua perinteiseen kouluun. Perinteisellä koululla tarkoitamme sitä mielikuvaa, mikä useimmille meistä ensimmäisenä nousee koulusta mieleen: laatikkomainen, monikerroksinen kivitalo, jossa on ikkunat suorissa riveissä ja sisäänkäynti keskellä rakennusta. Koulurakennuksen ulkoseinällä on keskeisellä paikalla suurikokoinen, läpinäkyvällä muovilla päällystetty kello (Laine 1997, 53). Välituntien aikana koulun pihalla touhuaa laumoittain äänekkäitä lapsia.

Sisälle astuttaessa näkee pitkän, suoran käytävän, jonka kummallakin puolella on luokkahuoneiden ovia tasaisin välein, ja niiden välillä on metallinaulakoita, joissa roikkuu sikin sokin takkeja ja reppuja (Laine 1997, 59). Eräsaari on verrannut tutkiemiensa julkisten rakennusten tilaratkaisuja standardivankiloihin. Molemmissa on pitkät käytävät ja sellejä, pieniä huoneita, niiden varrella. Hän käyttää virastojen työhuoneista jopa nimitystä sellikonttori. (Eräsaari 1995, 137-148.) Myös perinteistä koulua voisi sille tyypillisten piirteiden perusteella kutsua sellikouluksi.

Luokkatilat ovat suorakaiteenmuotoisia, ja niissä on ovet. Happonen (1997, 11) toteaa Gumpia (1987) lainaten, että perinteisessä koulussa luokkahuoneet on

rakennettu suljetuiksi sen vuoksi, ettei tilasta toiseen pääse ärsykeitä, ja ovet todella suljetaan oppituntien ajaksi. Tilaan on sijoitettu vain toiminnan kannalta tarpeellisia varusteita, eikä siellä ole mitään turhaa tai ylimääräistä (Laine 1997, 59). Laine toteaaakin tämän kertovan asiallisuudesta, pelkistämisestä ja jopa askeettisesta karuudesta. Pulpetit ovat suorissa riveissä ja opettajan pöytä luokan keskellä liitutaulun edessä. Laine väittää tilan muodon ja kalustuksen vahvistavan luokan etuosan auktoriteettipainotteisuutta. Hän huomauttaa myös, että peräkkäiset istumapaikat korostavat tärkeitten asioiden tulevan luokan edestä opettajalta, ei muilta oppilailta. (Laine 1997, 59.) Opettaja antaa tehtävät, kuulustelee läksyn ja valvoo työskentelyn etenemistä luokan etuosasta käsin. Yksittäisen oppilaan tarvitessa apua, opettaja siirtyy verkkaisesti hänen luokseen. (Laine, 1997, 61.) Laine (1997, 97) huomauttaakin, että koulun institutionaaliset rakenteet, aika- ja tilajärjestelyt sekä toiminnot ovat perinteisesti organisoituneet opettajakeskeisesti.

Suurin osa oppilaiden koulussa viettämästä ajasta kuluu odottelun merkeissä (Broady 1986, 96; Laine 2000, 49). Laineen (2000, 49) mukaan oppitunnit eivät tee tähän poikkeusta. Tunnin aluksi odotetaan sen alkamista ja opettajan saapumista luokkaan. Sen jälkeen odotellaan myöhästyneitä oppilaita, minkä jälkeen päästään odottamaan opettajan ohjeita. Tehtävien tekemisen lomassa oppilaat odottavat vuorollaan opettajan apua ja lisäohjeita. (Broady 1986, 96-97.) Varsinaiseen toimintaan kuuluvan odottelun taustalla oppilaat odottavat oppitunnin ja toisaalta koko koulupäivän päättymistä. Broady esittelee Jacksonin (1968) tutkimuksen osuvana kuvauksena koulun arjesta. Jackson on pyrkinyt tarkastelemaan koulua ikään kuin vieraana kulttuurina, pitämättä mitään itsestään selvänä. ”Kansanheimo, jota hän [Jackson] tutki, oli 25-30 hengen ryhmissä sulloutunut aivan liian pieniin huoneisiin. Niissä toteutettiin seremonioita ja riittejä, joiden tarkoituksena ei ollut niinkään opettaa matematiikkaa, historiaa tai muuta sellaista, vaan aivan jotain muuta, esim. odottamista.” (Broady 1986, 96.) Odottamisen lisäksi luokkatilanteissa oppilaille asetetaan muitakin vaatimuksia, joita kutsutaan piilo-opetus suunnitelmaksi. Broady (1986, 98) esittää luettelon siihen kuuluvista vaatimuksista:

Vaatimus työskennellä yksilöllisesti.

Vaatimus olla tarkkaavainen.

Vaatimus osata odottaa.

Vaatimus kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti.

Vaatimus unohtaa oma kokemusmaailmansa.

Vaatimus alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin.

Laine (1997, 82) puolestaan nimittää tätä virallisen, tiedostetun koulutyön taustalla olevaa usein tiedostamatonta toimintaa näkymättömäksi pedagogiikaksi.

Laine (1997) kuvaa koulun päivittäisiä toimintoja toistuviksi, rutiininomaisiksi jaksoiksi. Kellon soitoilla ilmoitetaan tunnin alkamisesta ja loppumisesta, sekä siirtymisestä paikasta toiseen. Oppitunnin aikana oppilaat istuvat pulpeteissaan, ja tunnin jälkeen siirrytään käytävään, josta taas edelleen koulun pihalle välitunnin ajaksi. Koulun arjessa aika ja tila liittyvät siis kiinteästi toisiinsa. (Laine 1997, 83, 96.)

1.4.2 Formaali ja informaali koulu

Tolonen (2001) jakaa koulun siellä tapahtuvan toiminnan mukaan formaaliin ja informaaliin kouluun. Formaalia koulua määritellään koulujen opetussuunnitelmissa, säännöissä ja määräyksissä, ja koulun arkipäivässä se näyttäytyy opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, opetuksen sisältöinä ja opetuksen ympärille rakentuvana vuorovaikutuksena. Informaalilla koululla tarkoitetaan puolestaan epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat myös oppilaskulttuurit ja kouluyhteisön sosiaaliset hierarkiat. (Tolonen 2001, 78.) Käytämme näitä käsitteitä raportissamme soveltuvasti kuvatessamme myös Muijalan koulun toimintaa.

1.4.3 Ympäristö

Käsitettä ympäristö voidaan arkikielessä käyttää monessa eri merkityksessä, joten on tarpeen määritellä, mitä sillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

Fyysinen ympäristö. Etymologisesti ympäristö tarkoittaa kaikkea, mitä ympärillä on (Strassoldo 1993, 6). Luonto on ihmisen alkuperäinen ympäristö, mutta nykyään ihmiselle merkityksellinen ympäristö koostuu sekä luonnonympäristöstä että rakennetusta ympäristöstä. Härön (1980, 50) mukaan nämä muodostavat fyysisen ympäristön. Se, mitä fyysinen ympäristö sisältää, riippuu siitä, minkä ympäristöstä on kyse. Koulurakennus on osa oppilaan rakennettua ympäristöä, mutta

koulurakennuksellakin on oma ympäristönsä. Muijalan koulun fyysiseen ympäristöön kuuluvat esimerkiksi viereinen päiväkotikoulu, koulua ympäröivä entinen asu-alue sekä lähimetsä. Toisaalta koulun ympäristöä ovat myös Suomi, Eurooppa ja lopulta koko maailma.

Sosiaalinen ympäristö. Sosiaalinen ympäristö puolestaan muodostuu ihmisistä, joiden kanssa yksilö toimii (Härö 1980, 50). Rikkinen (1992, 6-7) yhdistää sosiaalisen ja fyysisen ympäristön käsitteet ihmisen elinympäristöksi. Koulussa oppilaan sosiaalisen ympäristön muodostavat toiset oppilaat sekä koulun henkilökunta, heidän keskinäisen kanssakäymisensä muodot, tapa, jolla ihmiset suhtautuvat toisiinsa, oppilaan vaikutusmahdollisuudet ympäristöönsä, ihmisten luomat arvostukset sekä käyttäytymissäännöt. (Härö 1980, 50.) Muijalan koulussa sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat tiiviisti myös sidosryhmät (liite 6).

Psyykinen ympäristö. Härö määrittelee edellisten lisäksi psyykkisen ympäristön, joka koostuu ihmisen toiminnasta ja suhteesta omaan elinympäristöönsä. Psyykinen ympäristö voidaan jakaa tiedolliseen ja tunnepuoleen. Tieto ympäristöstä toimii sisäisenä karttana, jonka perusteella osaamme suunnistaa ympäristössämme, vaikkapa rakennuksessa. Ympäristöön liittyvät tunteet, kuten pelot, viihtyminen ja turvallisuus puolestaan muodostuvat kokemuksista, joita meillä on elinympäristöstämme. ”Toistuvat, tunnesävyiltään samanlaiset kokemukset jossain ympäristössä kehittyvät vähitellen mielialaksi, joka alkaa sävyttää kaikkea tässä ympäristössä näkemäämme ja kokemaamme”, toteaa Härö ja perustelee näin esimerkiksi kouluviihtyvyyden subjektiivisuuden. (Härö 1980, 57.)

Virikeympäristö. Ympäristökäsitteisiin voidaan lisätä vielä virikeympäristö, jolla Härö (1980) tarkoittaa ympäristön tarjoamia aistiärsyksiä, niiden määrää, monipuolisuutta ja laatua eli sitä, miten paljon ympäristössä on katseltavaa, kosketeltavaa, haisteltavaa ja maisteltavaa. Virikeympäristöön kuuluvat myös ympäristön tarjoamat mahdollisuudet sosiaaliseen kanssakäymiseen ja erilaisiin toimintoihin. (Härö 1980, 54.) Muijalan koulu tarjoaa avoimuutensa vuoksi runsaasti virikkeitä. Vuorovaikutus- ja toimintamahdollisuudet ovat monipuolisia, ja samalla aistiärsykkeiden määrä on suurempi kuin perinteisessä koulussa.

Tässä tutkimuksessa painottuvat fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Raportissamme kulkevat kuitenkin mukana myös psyykinen ja virikeympäristö, koska ympäristön eri osa-alueita ei voida erottaa toisistaan kuin teoriassa.

1.4.4 Tila

Meistä jokainen on koko ajan jossakin tilassa, vaikkei sitä arjen keskellä tule usein ajatelleeksikaan. Myös ihmisten välinen kanssakäyminen tapahtuu aina jossakin tilassa; tilan ominaisuudet ja rakenne ovat varteenotettavia elementtejä tässä vuorovaikutusprosessissa (Horelli 1982, 134). Ympärillämme oleviin tuttuihin tiloihin emme juurikaan kiinnitä huomiota, mutta uutta tilaa tarkastelemme aktiivisemmin, tosin usein tiedostamattamme. Tämä luontainen kyky oli ihmisen alkutaipaleella yksi hengissä säilymisen perusedellytyksistä, ja se on säilynyt näihin päiviin asti. (Särkijärvi 2001, 9.) Vaikka tarkasteleminen olisikin tiedostamatonta, tila vaikuttaa meihin kokonaisvaltaisesti. Esimerkkinä voisi mainita erilaiset tilaan liittyvät fobiat. Toisaalta tunnetilamme vaikuttavat siihen, miten koemme fyysisen ympäristömme. Tilakokemus on siis aina subjektiivinen. (Härö 1980, 57.)

Tässä tutkimuksessa on paljon erilaisia tilaan liittyviä käsitteitä, minkä vuoksi määrittelemme ne luvussa 5. Siinä teoriaa ja analyysia on pyritty kuljettamaan käsi kädessä, eli olemme liittäneet teorian tutkimuskohteeseen käytännön esimerkkien avulla.

1.4.5 Muut käsitteet

Muita tässä tutkimuksessa esiintyviä käsitteitä määrittelemme sitä mukaa, kun niitä analyysissä tarvitaan. Olemme päätyneet tähän ratkaisuun, koska käsitteitä on paljon, ja niiden esittely kulloisessakin asiayhteydessä esimerkkien avulla helpottaa käsitteiden ymmärtämistä. Haluamme vielä tässä vaiheessa tähdentää, että käytämme avoin oppimisympäristö- käsitettä nimenomaan kuvaamaan koulurakennuksen fyysistä avoimuutta. Emme siis tarkoita esimerkiksi verkkoympäristöjä.

1.5 Postmoderni yhteiskunta

1.5.1 Postmodernille ajalle tyypillisiä piirteitä

Postmodernia nyky-yhteiskuntaa kuvataan yleensä kaikin tavoin monimutkaiseksi, kompleksiseksi. Siihen liitetään moniarvoisuus, ideologioiden ja itsestäänselvyyksien

häviäminen, perinteisten instituutioiden rapautuminen ja sumea logiikka, jossa totuudella on useita arvoja. (Bauman 1996, 191-192; Lyotard 1985, 28; Lähteenmaa 1995, 43; Sahlberg 1998, 56-57.) Ziehe (1991) kuvaa edellä mainittuihin ilmiöihin liittyen eroosiokriisiä, joka merkitsee muutoksia mm. sukupuolisessa moraalissa ja käyttäytymisessä, uskonnon yhteiskunnallisessa merkityksessä, perinteisissä auktoriteettisuhteissa sekä työelämässä. Tällöin modernissa yhteiskunnassa syntyneet normit, tavat ja käyttäytymismallit eivät enää toimi yksilön elämän ohjaajina. (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 122.) Eräs keskeisimpiä postmodernin ajan piirteitä onkin yksilöllistyminen. Sillä tarkoitetaan yksilön omien moraalisten valintojen ja arvopohdintojen merkityksen korostumista: yksilöllä on yksin vastuu omasta elämästään (Antikainen 1993, 126-127). Yksilöllistymistrendin ja eroosiokriisin kohdatessa yksilö saa ratkaistavakseen nk. postmodernin eettisen paradoksin. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilöllä on mahdollisuus ja suorastaan velvollisuus kantaa täysi vastuu omasta elämästään, mutta häneltä puuttuvat yhteiskunnalliset yms. ideologiset normit, joihin perustaa ratkaisunsa. (Bauman 1996, 42-43.) Ziehe (1991) mainitseekin ilmiön vaikuttavan myös yksilön identiteetin kehittymiseen. Aikaisemmin tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen takasi identiteetin muodostumisen tietynlaisen mallin mukaiseksi, mutta moderni identiteetti ei olekaan saavutettavissa yhtä helposti. Ollakseen joku, ihminen joutuu rakentamaan identiteettinsä, tekemään identiteettityötä. (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 123.)

Nyky-yhteiskunnan keskeinen sosiaalinen yksikkö on yksilö, mutta toisaalta uusheimolaisuus ja kevyet yhteisöt kuuluvat postmoderniin aikaan (Antikainen 1993, 126-127; Sahlberg 1998, 57). Ennen oltiin enemmän suuren perhe- tai kyläyhteisön jäseniä, kun taas nykyään mihinkään ei sitouduta yhtä voimakkaasti. Esimerkiksi erilaiset harrastuspiirit ovat nykyajalle tyypillisiä yhteisöjä, joiden toimintaan osallistutaan tietynä ajankohtana, silloin kuin itselle sopii. Muita samaan kevyeen yhteisöön kuuluvia jäseniä ei tavata yhteisen toiminnan ulkopuolella, hyvä jos heidät edes tunnustetaan muualla.

Ziehe (1992) muistuttaa, että lisääntyneestä yksilöllistymisestä seuraa lisääntynyt tarve kuulua johonkin. Postmodernin ajan vallitessa yksilö hakee yhteenkuuluvuutta perheestä, parisuhteesta, sukulaisista, työtovereista ja tuttavapiiristä, mutta näihin kuulumisen ei ole itsestään selvää. Ihmisen täytyy itse turvata ja ansaita oma paikkansa tukiverkossa yhä uudelleen; pelkkä passiivinen tukeen luottaminen johtaa yleensä emotionaalisesti läheisen suhdeverkon

repeilemiseen. (Ziehe 1992, 34.) Esimerkkinä yksilön tarpeesta kuulua johonkin voisi mielestämme pitää myös esim. erilaisten ideologioiden ympärille muodostuneita yhteisöjä, joissa jäsenet elävät erittäin tiiviisti yhdessä. Tällaisia ovat mm. ekokylät, taiteilijakommuunit sekä uskonnolliset yhteisöt.

1.5.2 Koulu postmodernissa yhteiskunnassa

”Silmäys perheeseen ja kouluun kertoo meille kiteytetysti sen, mitä suomalainen yhteiskunta on.” (Jokinen ja Saaristo 2002, 192). Koulu yhteiskunnallisena instituutiona on myös kokenut inflaation yhteiskunnan muutoksen pyörteissä. Ziehen (1992, 37) mukaan opetuksen ja koulun normaalitilannetta ei enää voida ympäröidä sädekehällä: niiden lumous on peruuttamattomasti haihtunut. Koulun arki on muuttunut jäykistä käytännöistä neuvottelujen varassa toimimiseksi, mikä on romuttanut opettajan valta-asemaa (Laine 2000, 14). Opettajan rooliin vaikuttaa myös tiedonkäsityksen muuttuminen: mikään tieto ei ole ehdottomasti totta tai epätotta, vaan jotain siltä väliltä (Sahlberg 1998, 55). Tämä horjuttaa opettajan asemaa tiedollisena auktoriteettina (Puolimatka 2001, 254). Opettajan auktoriteetin murenemisen myötä oppilaiden motivointi on noussut opettajan toimenkuvan keskeiseksi tehtäväksi. Hänen pitää ”huijata” oppilaita oppimaan, neuvotella ja perustella juurta jaksain. (Antikainen ym. 2000, 141, 213.) Laineen (2000) mukaan luokkahuoneen tunneympäristön merkitys on korostunut. Sillä kannustetaan oppilaita osallistumaan oppimistilanteeseen tai vetäytymään siitä. (Laine 2000, 35-45.)

Yksilöllistymistrendin seurauksena syntyy ristiriita koulun institutionaalisen rakenteen ja oppijoiden kokemusmaailman välille, ja tätä ratkotaan jatkuvasti koulun arjessa. Ristiriitaa voidaan kutsua ambivalenssiksi. (Laine 1997, 16; 2000, 17; Ziehe 1992, 35-37). Ambivalenssi tarkoittaa vastakkaisten tarpeiden tai tunteiden esiintymistä, joka ilmenee jännittyneisyytenä (Sivistyssanakirja 2002). Nuoret kokevat, ettei koulussa käsitellä mitään, mistä heille olisi hyötyä omassa elämässään. Rikasta arkielämää elävien nuorten on vaikea sopeutua koulun iänikuisiin ritualistisiin menettelytapoihin (Saukkonen 2001, 189). Tästä johtuen nuoret kyseenalaistavat koko koulun toiminnan. Ziehe (1991) huomauttaa, että perheen ja koulun rinnalle nousevat uudet sosiaalistajat, esimerkiksi vertaisryhmät ja media, voivat tarjota oppimista varten mielekkäämpiä sisältöjä ja oppimiskokemuksia kuin ritualistinen koulu. Hän nimittää koulua oppimisen kannalta tyhjäksi paikaksi, koska

se ei pysty kilpailemaan mm. joukkoviestimien kanssa eikä välittämään uusia tietoja tai kokemuksia nuorten tarpeita vastaavalla tavalla. (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 124, 126-127.) Koulu on oppilaille vain koulu. Siitäkin huolimatta, että oppilas viettää siellä paljon aikaa, se ei välttämättä sijoitu hänen tärkeysjärjestyksessään kärkisijoille. (Ziehe 1992, 20.)

Ziehe (1991) esittää, että perinteisessä kouluorganisaatiossa vallitsee käsitys, jonka mukaan kaikki tärkeät tiedot on sisällytetty opetussuunnitelmiin, ja että ne on välitettävä opettajajohtoisesti. Jotta opetus voisi kohdata oppilaat, olisi luovuttava tästä didaktisesta illuusiosta, ja pyrittävä hyödyntämään oppilaiden monimuotoinen elämänpiiri ja sen tarjoamat oppimismahdollisuudet. (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 126.)

Yksilöllistymistrendin mukanaan tuomien vaatimusten lisäksi myös yhteiskunta esittää vaatimuksia koululle, koska koululaitoksen ensisijaisena tarkoituksena on tuottaa uusia toimivia jäseniä yhteiskunnan rattaita pyörittämään. Saukkonen (2003, 64) on kiteyttänyt eri tahojen vaatimukset seuraavasti: ”Koulun pitäisi olla tehokas, mutta se ei saisi olla tylsä ja siellä pitäisi viihtyä.”

Opetusministeriön opiskeluympäristöjä koskevassa taustamuistiossa puolestaan todetaan, että nykyään koulussa pyritään korostamaan taitoja, joita pidetään tarpeellisina globaalissa, moniarvoisessa ja –muotoisessa yhteiskunnassa. Tällaisia taitoja ovat mm. hyvät perustaidot lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa, aktiivinen kansalaisuus, hyvät yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot sekä tiedonhankinta- ja tietotekniset taidot. Yhteiskunnan lisäksi myös työelämä asettaa tuleville työntekijöille omia vaatimuksiaan: kilpailukyvyn säilyttämiseksi maailmanlaajuisessa taloudessa työntekijöiltä edellytetään edellä mainittujen taitojen lisäksi esim. joustavuutta ja itseohjautuvuutta. (Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. 27: 2002, 4.) Antikainenkin toteaa, että: ”Muuttuvassa ja monimutkaistuvassa yhteiskunnassa kyky hallita monimutkaista sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta sekä luoda omaa identiteettiään, eli sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot, ovat tulleet aiempaakin tärkeämmiksi.” (Antikainen 1998, 158).

1.6 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Monissa kouluissa on vähitellen havahduttu huomaamaan yhteiskunnan muuttuminen. Koulut ovat kehitelleet erilaisia ratkaisumalleja postmodernin yhteiskunnan mukanaan tuomiin haasteisiin vastaamiseksi. Muijalán koulussa uskotaan, että konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä voisi löytyä keinoja tähän yritykseen (K. Kontturi, henkilökohtainen tiedoksiánto 5.4.2002).

Konstruktivismi tulee sanasta konstruoida, rakentaa. Suuntaus korostaa oppijan aktiivista roolia tiedon rakentajana ja tuottajana. (Puolimatka 2002, 13.) Tiedon konstruointi perustuu oppijan aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin, ja koska nämä ovat erilaisia eri yksilöillä, oppimistuloksetkin ovat yksilöllisiä (Tynjälä 1998, 130). Oppiminen on yksilön aktiivisen osallistumisen lisäksi myös sosiaalista toimintaa. Ilman hyvää vuorovaikutusta oppiminen saattaa jäädä pinnalliseksi. Puolimatkan (2002) mukaan ihminen itse rakentaa oman maailmansa ja käsityksensä joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. Se mitä hänen todellisuutensa sisältää, riippuu siitä, mitä asioita yksilö pitää merkityksellisinä. ”Ihminen on oman maailmansa keskus, koska hän on sen luoja.” (Puolimatka 2002, 14.) Tämä ajatus yksilöstä oman onnensa seppänä on myös yksi tyypillisistä postmodernin ajan piirteistä. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostuu oppimisen ja toiminnan välinen yhteys sekä yksilön rooli kriittisenä informaation vastaanottajana. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 23.) Opetuksen tehtävänä ei siis ole johdattaa oppilaita kohti oikeita vastauksia, vaan tukea oppijan luontaista aktiivista pyrkimystä rakentaa tiedollisia käsityksiään (Puolimatka 2002, 13, 238).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pitäisi näkyä käytännön pedagogiikassa. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi, ja opiskelijasta on tullut oppija. Opettajan tärkeimmäksi rooliksi muodostuu se, miten hän järjestää oppimistilanteet oppijan oppimisprosessia tukeviksi. (Tynjälä 1999, 61; Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 23.) Jotta tämä olisi mahdollista, opettajan on otettava huomioon jokaisen oppijan lähtötaso sekä hänen ennakkotietonsa ja –käsityksensä, mikä puolestaan edellyttää hyvää oppilaantuntemusta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 126; Tynjälä 1999, 61; Puolimatka 2002, 242.) Konstruktivistista näkemystä edustava opettaja valitsee sellaisia työtapoja, joiden pitäisi mahdollistaa tiedon ymmärtäminen sen ulko-opetteluun sijaan. Näille on yhteistä mm. itseohjautuvuuden ja yhdessä oppimisen korostaminen. Tällaisia työtapoja ovat

esimerkiksi ongelmanratkaisukeskeinen työskentely ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Muun muassa Koppinen ja Pollari (1993) sekä Sahlberg ja Sharan (2002) ovat kattavasti esitelleet edellä mainittuja työtapoja teoksissaan.

Konstruktivistiseen pedagogiikkaan kuuluu olennaisena osana se, että arviointi kattaa koko oppimisprosessin eikä vain sen lopputulosta. Huomiota ei myöskään kiinnitetä pelkästään oppimistulosten määrään vaan enemmänkin niiden laatuun. Arvioinnilla pyritään myös kehittämään opiskelijan metakognitiivisia, oppimaan oppimisen taitoja, ja sitä kautta tehostamaan koko oppimisprosessia. Oppijan suorittama itsearviointi on keskeinen keino metakognitiivisten taitojen kehittämisessä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 131; Tynjälä 1998, 130; 1999, 66.)

Konstruktivismista voidaan erottaa eri suuntauksia, jotka korostavat oppimisprosessissa eri näkökulmia. Tällaisia suuntauksia ovat esimerkiksi radikaali eli kognitiivinen konstruktivismi, joka korostaa tiedon ja yksilön ajatustoimintaan liittyvien tekijöiden merkitystä, sekä sosiaalinen konstruktionismi ja – konstruktivismi, jotka puolestaan tähdentävät vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. (Tynjälä 1999, 58-61.) Näissä näkemyksissä on eroja myös opettajan auktoriteetin suhteen. Esimerkiksi radikaalin konstruktivismin mukaan avoimesta vallankäytöstä on pidättäydyttävä kokonaan, kun taas maltillisen suuntauksen edustajat välttävät sanomasta suoraan pitäisikö opettajan käyttää ohjaavaa valtaa avoimesti. Tällainen epämääräisyys opettajan auktoriteettiaseman määrittelyssä voi johtaa peiteltyyn vallankäyttöön. Puolimatka toteaaakin, että avoin auktoriteetti vähentää kätkeyn vallankäytön tarvetta ja tekee oppilaille mahdolliseksi arvioida tapoja, joilla valtaa käytetään. (Puolimatka 2002, 246.)

Konstruktivismi ei ole kaikkien mielestä täysin aukoton oppimiskäsitys. Sitä on esimerkiksi arvosteltu sen tietopainotteisuudesta. Oletetaan, että tieto itsessään synnyttää oppimishalun, mutta selvittämättä kuitenkin jää, kuinka oppija saadaan kiinnostumaan opetussuunnitelmassa määritellyistä sisällöistä. Toinen vastaväitteitä herättänyt piirre on se, että konstruktivistinen oppimiskäsitys ei ota huomioon ihmisen tunteita. Tunteet liittyvät kuitenkin kaikkeen ajatteluun ja tietoon, minkä vuoksi niiden merkitystä ei saisi väheksyä. (Patrikainen 1997, 82-83.) Puolimatka (2002) puolestaan esittää kritiikkiä konstruktivistisia työtapoja kohtaan. Hänen mielestään ne eivät ole tehokkaimpia mahdollisia tapoja oppia, vaan ne ovat hitaampia kuin se, että joku selvittäisi opittavat asiat mahdollisimman helposti

tajuttavassa muodossa. (Puolimatka 2002, 264-265.) Tässä on mielestämme havaittavissa selvä ristiriita yhteiskunnan tehokkuusajattelun kanssa. Lisäksi Puolimatka (2002) näkee konstruktivistisen oppimiskäsityksen ongelmana opettajien taipumuksena ajatella, että jokin tietty pedagoginen malli pystyy ratkaisemaan kaikki opetukselliset ongelmat. Tämä johtaa yksipuoliseen työtapojen käyttöön, mikä puolestaan köyhdyttää opetusta. (Puolimatka 2002, 289-290.)

2 TUTKIMUKSEN KUVAILU

Tässä luvussa kuvailemme tutkimuksemme etenemistä ja käyttämiämme tutkimusmenetelmiä. Pyrimme myös perustelemaan niiden valintaa. Luvun lopuksi esittelemme tutkimuskysymyksemme.

2.1 Tutkimuksen kulku

Kevään 2002 huhti- ja toukokuun aikana vierailimme Muijalan koululla kolme kertaa, yhteensä kahdeksana päivänä. Havainnoimme koulun toimintaa, ja haastattelimme oppilaita sekä opettajia. Suurin osa oppilaiden haastatteluista oli vapaamuotoisia haastatteluja, joita teimme aina havainnoinnin lomassa oppituntien aikana. Muista kouluista Muijalaan siirtyneiden oppilaiden sekä koulun opettajien haastatteluiden tukena käytimme teemahaastattelurunkoa. Havainnoinnin aikana kirjasimme havaintojamme tutkimusmuistiinpanoihin. Lisäksi videoimme runsaasti oppitunteja sekä muuta koulun toimintaa. Koulurakennuksen tallensimme muistiinpanojemme tueksi digikuviksi. Käytimme kaikkia näitä aineistonkeruumenetelmiä limittäin Muijalassa viettäminämme päivinä.

Aineiston analyysin aloitimme haastatteluiden litteroinnilla ja videoiden aukikirjoittamisella. Aineistosta nousi esiin muutamia pääteemoja, joiden ympärille aloimme rakentaa teoriaa. Tutkimusmateriaalimme jakaantui luontevasti kolmeen osaan: koulurakennukseen, koulun toimintaan ja rakennuksen kokemiseen liittyvään aineistoon. Fyysisen ympäristön analyysissä suurena apuna olivat omien havaintojemme lisäksi digikuvat ja video. Koulun toimintaa puolestaan observoimme ja videoimme. Koska toisen ihmisen kokemusta ei voi havainnoida, yritimme päätellä jotain oppilaiden kokemuksista heidän toimintaansa seuraamalla. Pääasiassa kartoitimme oppilaiden kokemuksia haastatteluiden avulla. Tätä raporttia kirjoittaessamme pyrimme yhdistämään tutkimuksen eri osat ja tulkitsemaan niiden yhdistelmän merkityksiä.

2.2 Perusteluja metodologisille ratkaisuille

Kyseessä on tapaustutkimus, sillä tutkimuskohteena on yksittäinen koulu. Menetelminä olemme käyttäneet laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tutkimusmenetelmiä. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii luomaan kokonaisvaltaisen kuvan jostakin ilmiöstä, ja ymmärtämään sitä syvemmin monesta eri näkökulmasta käsin. Usein tavoitteena on myös päästää tutkimuskohteen ääni kuuluville. (Huttunen 1997, 201.) Tähän mekin olemme tutkimuksessamme pyrkineet. Tapaustutkimukselle leimaa-antava piirre puolestaan on, että otos on aina yksi (Laitinen 1998, 85; Patton 1990: 184-185).

Vapaamuotoisen haastattelun käyttämiseen päädyimme, koska se sopii hyvin spontaaneihin, luonnollisiin tilanteisiin (Patton 1990, 281-282). Se myös tuntui hermostuttavan oppilaita vähemmän kuin lomakkeen kanssa lähestyminen. Tiesimme koulun opettajien puhelajahjat runsaiksi, joten päätimme tehdä suuntaa-antavan haastattelurungon rajataksemme vastauksia. Liian strukturoitua haastattelua emme kuitenkaan halunneet tehdä, koska tahdoimme säilyttää keskustelunomaisuuden ja joustavuuden haastattelutilanteessa. Päädyimme näin teemahaastatteluun. (Patton 1990, 283-284.)

Laine (1997) on käyttänyt tutkimuksessaan osallistuvaa havainnointia, jota hän kuvaa koulun arjessa elämiseksi. Laine on kuitenkin todennut olleensa havainnoijana melko passiivinen keskittyen lähinnä tapahtumien seurailuun ja niiden muistiin kirjaamiseen. (Laine 1997, 25.) Omaa toimintaamme voi kuvata samankaltaiseksi; olimme läsnä opetustilanteissa, mutta emme osallistuneet niihin. Halusimme nähdä toiminnan mahdollisimman autenttisena, joten pyrimme sulautumaan seiniin. Kuitenkin tutkijoiden passiivinenkin läsnäolo vaikuttaa väistämättä havainnoinnin kohteeseen. Käytimme videointia varmistaaksemme, ettei mikään oleellinen vilahtaisi silmiemme ohi.

Induktiiviseen eli aineistolähtöiseen analyysiin päädyimme, koska aineistomme oli monitasoinen. Tutkimuksemme taustana ei ollut yhtä selkeää teoriaa, josta olisi voinut lähteä liikkeelle, vaan etenimme aineiston varassa. Toimme tutkimukseen lisää käsitteitä sitä mukaa kun niitä aineiston analyysissä nousi esille. (Patton 1990, 390-393.) Myös Laine kuvaa, kuinka hän on kehitellyt teoriaa prosessinomaisesti tutkimuksen ja analyysin edetessä. Hän määrittelee tutkimuksensa metodologiseksi perustaksi hermeneuttisen rekonstruktion. Siinä pyritään yhdistämään kohteen

teoreettinen analyysi empiiriseen aineistoon jatkuvana ja toisiaan täydentävänä prosessina. (Laine 2000, 14-15.) Tämä kuvaa hyvin myös meidän tutkimuksemme etenemistä.

Tutkimuksemme muotoutui luonnostaan metodisen triangulaation ympärille. Emme pyrkineet siihen kovinkaan tietoisesti, mutta se kumpusi tutkimuskohtemme moni-ilmeisyydestä ja sen tarjoamasta valtavasta informaatiomäärästä. Triangulaatiota tutkimuksessamme tapahtui kolmella Pattonin (1990) esittelemällä tasolla. Ensimmäinen näistä on data-triangulaatio, jolloin aineistoa kerätään useasta eri tietolähteestä. Tutkija-triangulaatiolla puolestaan tarkoitetaan usean tutkijan tekemää tutkimusta tai analyysia. Teoria-triangulaation kriteerit täyttyvät silloin, kun aineistoa tai sen yksittäistä osaa tulkitaan useita erilaisia näkökulmia käyttäen. (Patton 1990, 187.)

Tarkastellessamme koulurakennusta fyysisenä tilana, lähestymistapaamme voisi kutsua semioottiseksi. Semioottista lähestymistapaa on alun perin käytetty kielen tutkimuksessa, mutta se levinnyt laajempien merkkijärjestyksien tarkasteluun, kuten arkkitehtuuritutkimukseen (Horelli 1982, 104). Barthes (1953, 113) toteaa, että semioottisilla merkkijärjestelmillä on sekä ilmeisiä että piiloisia merkityksiä joista muodostuu järjestelmän kieli. Kaj Nyman (1989, 19, 21) vertaa rakennusten kieltä runouteen, jota myös voidaan kirjoittaa ja tulkita monella eri tavalla. Tarkasteltaessa arkkitehtuuria näistä lähtökohdista käsin, yksittäisellä ovella ei ole merkitystä, vaan sen tulkinta on mahdollista vain osana rakennusta. Tässä työssä tarkastelemme Muijalan koulurakennuksen eri osien suhteiden sekä toisaalta sen ja perinteisen koulurakennuksen erojen struktuureita.

Tolonen (2001) on kuvannut käyttämäänsä tutkimusmenetelmäänsä etnografiseksi. Tutkimusaineisto on muodostunut osana kenttätöprosessia, ja tutkimuksen uskottavuus perustuu tutkimuskohteen sisälläoloon sekä pyrkimykseen ymmärtää sen kulttuuria sisältä päin. (Tolonen 2001, 43-44.) Etnografinen metodi soveltuu Alasuutarin mukaan hyvin tutkimuksiin, joiden kohteena ovat yhteneväisiksi oletetut joukot (Alasuutari 2001, 78). Myös meidän tutkimuskohtemme oli tietty joukko, koulu yhteisö. Meikin tarkastelimme yhteisön toimintaa sen sisältä käsin, vaikka emme tutkijoina voineetkaan olla täysin sisäpuolisia. Olimme mukana kaikessa koulun toiminnassa, mutta emme kuitenkaan osallistuneet siihen aktiivisesti. Tunsimme itsemme yhteisön sisäpuolisiksi, koska

meidät otettiin koululla niin lämpimästi vastaan. Tosiasiassa olimme tietenkin ulkopuolisia, koska olimme vain vierailevia tutkijoita.

2.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Mitä Muijalan koulurakennus viestii?
- 2) Miten Muijalan koulurakennus koetaan?
- 3) Miten Muijalan koulu eroaa perinteisestä koulusta?
- 4) Mitä nämä erot merkitsevät?

Lisäksi kuvailemme tässä raportissa miltä Muijalan koulu näyttää ja sen toimintaa pääpiirteittäin, koska haluamme luoda mahdollisimman eheän kuvan tutkimuskohteestamme.

3 MUIJALAN KOULURAKENNUS

Muijalan koulun suunnitteluprosessi on eronnut perinteisestä koulun suunnittelusta, koska käyttäjät on otettu siinä mukaan jo työn alkuvaiheessa. Selostammekin tässä luvussa Muijalan koulun suunnitteluprosessin vaiheet, ja kuvailemme sen lopputuloksen. Kuvailun ohessa olevien kuvien tarkoituksena on helpottaa mielikuvan luomista Muijalan koulun fyysisestä toimintaympäristöstä. Suunnitteluprosessia selostaessamme käytämme aineistona Muijalan koulun vuositiedotetta 2001-2002, K. Kontturin ja M-R. Salmelan 5.4.2002 antamaa henkilökohtaista tiedoksiantoa sekä tutkimusmuistiinpanojamme. Muut käyttämämme lähteet mainitsemme kulloisessakin asiayhteydessä.

3.1 Koulun suunnittelu

3.1.1 Suunnittelun lähtökohdat

Muijalan koulun rehtori Kaarina Kontturi oli ollut mukana edellisen opetussuunnitelmauudistuksen aikana käynnistetyssä Koulu toimintakeskuksena-verkossa. Opetusministeriön akvaariokokeilua ohjasi Pasi Sahlberg. Samassa hankkeessa olivat mukana myös kaksi muuta lohjalaista opettajaa, Marjo-Riitta Salmela ja Pirkko Lahdenpää. Lohjan kunnan silloinen koulutoimenjohtaja Bror Ahlgren etsi sopivaa porukkaa ideoimaan kuntaan tarvittavaa uutta koulua. Nämä kolme innokasta opettajaa tulivat valituksi.

Opettajat visioivat ensin millaista toimintaa he kouluunsa haluaisivat.

Ja ihan oppimiskäsityksistä lähettiin miettimään minkälainen ois se rakennus missä se ois mahdollisimman helppoa semmonen toiminta. Niinku lähettiin siitä toiminnan kautta suunnittelemaan rakennusta eikä niin että on rakennus ja sitte se toiminta mahdutetaan sinne sisälle.

(rehtori Kaarina Kontturi)

Suunnitelmien pohjana olivat nyky-yhteiskunnan vaatimukset, sillä yhteiskunnan muuttuminen on pakottanut tarkastelemaan myös koulua ja sen toimintaa uudesta

näkökulmasta. Muijalan koulussa nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen avulla. Suunnittelussa yhtenä lähtökohtana on lisäksi ollut se, miten koulurakennus voisi omalta osaltaan edesauttaa yhteistyötä ympäröivän yhteisön ja sidosryhmien kanssa. Koulu-päiväkoti on Muijalan alueen ainoa julkinen rakennus, joten suunnittelun taustalla on ollut myös ajatus koulusta eräänlaisena kylän toimintakeskuksena.

3.1.2 Suunnitteluprosessi

Opettajakolmikον laatima lista suunnitteilla olevan koulun toimintaperiaatteista lähetettiin useille arkkitehdeille. Niiden perusteella arkkitehdit piirsivät ensimmäiset suunnitelmansa, jonka lisäksi heitä haastateltiin. Lopullisen valinnan teki ryhmä, jossa oli opettajien lisäksi jäseniä sekä kunnan tekniseltä- että sivistysosastolta. Valituksi tuli Liisa Virpiö, joka oli suunnitellut myös tontilla ennestään sijaitsevan päiväkodin. Hän sai suunnittelutyönsä pohjaksi opettajakolmikον mietteitä huomispäivän oppimisympäristöstä (liite 3). Koulun suunnittelu kesti kolme vuotta, ja koko ajan yhteistyö kolmen opettajan ja arkkitehdin välillä oli tiivistä. Keskustelua herätti mm. se, voisiko konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyä myös koulurakennuksessa (liite 4). Pohdinnan aiheena olivat mm. seuraavat seikat: suunnitellaanko koulurakennus oppimisen vai opettamisen lähtökohdista, miten suunnittelussa huomioidaan yksilöllisyys ja sosiaalisuus, sekä kuinka oppimisympäristöstä saadaan motivoiva ja viihtyisä.

Virpiöllä oli kokemusta avoimien ovien koulusta, sillä hän oli suunnitellut lohjalaisen Mäntynummen koulun, remontin. Siellä opettajat hyödyntävät käytävää yhtenä työskentelytilana ja luokkien ovet ovat yleensä auki oppituntien aikana. Virpiö alkoi pohtia, kuinka avoin koulu oikeastaan voisi olla. Jos ovet ovat joka tapauksessa auki, tarvitaanko seinää lainkaan? Virpiölle syntyi heti aluksi ajatus siitä, että yhteinen tila olisi keskellä ja neljä luokkaa aukeaisi siihen päin. Hän toteaa itsekin hämmästyneensä sitä, että ensimmäinen yksinkertainen idea kantoi loppuun saakka. (Niinikivi, 1998, 40.) Suunnitelmassaan Virpiö päätyi mutterinmuotoiseen rakennukseen, jossa luokkatilat avautuvat keskellä sijaitsevaan oppimiskeskukseen (Liite 5). Koulu rakennettiin tontilla jo sijainneen päiväkodin yhteyteen, joten koulun ulkoasu määräytyi paljolti sen mukaan. Virpiö kritisoi omaa työtään: ” Ja se mihin en ollut oikein tyytyväinen on tää tän uuden ajattelun ja semmosen eteenpäin

katselemisen käytön kannalta ajatus täällä sisällä ja sit tämmönen vanhahtava ulkonäkö. Ne on vähän niinkun ristiriidassa.” (Niinikivi, 1998, 42.)

Koulun suunnitteluprosessin edetessä opettajakolmikko laati samanaikaisesti koulun opetussuunnitelmaa ja arviointikäytänteitä. Lähtökohdat olivat samat kuin kuin koulurakennuksenkin suunnittelussa. Pyrkimyksenä oli suunnitella kaikki mahdollisimman valmiiksi jo ennen rakennuksen valmistumista, jotta koulutyö pääsisi heti alkamaan.

Tavallisesta poikkeava koulurakennus herätti kunnassa ihmetystä ja jopa vastustusta. Erityisesti epäiltiin työrauhan säilymistä suuressa avarassa tilassa. Koulun suunnitteluryhmän jäsen Pirkko Lahdenpää kuitenkin uskoi siihen, että tilan avoimuus pikemminkin edistää työrauhaa: ”Eivät seinät tuo työrauhaa ja mieltä työskentelyyn, vaan oppilas edistyy ja innostus oppimiseen säilyy kun lapsi saa motivoivia tehtäviä ja voi työskennellä kulloinkin edellytyksiään vastaavassa ohjauksessa”. Muijalan koulusta onkin pyritty luomaan ympäristö, jossa erilaisten oppimisryhmien muodostaminen on joustavaa. Päätäjien rauhoittamiseksi koulun suunnitelmissa varauduttiin myös siihen, että väliseinät voidaan tarvittaessa rakentaa jälkikäteen. (Projektiutiset 4/97, 115.) Koulun rehtori muisteli haastattelussa erästä teknisen lautakunnan kokousta seuraavasti:

...yks teknisen lautakunnan jäsen nainen sano mulle että sanokaa minun sanoneen et siinä koulussa ei kukaan opi ikinä mitään. Siinä oli kolme superlatiivia kukaan, ikinä ja eikä mitään. Mä muistin sen...aika vahvasti sanottu ihan niinku suunnitteluvaiheessa.

(rehtori Kaarina Kontturi)

Koulun valmistuttua vuonna 1997 osa hanketta vastustaneista tuli toisiin ajatuksiin käytyään tutustumassa koulun toimintaan ja nähtyään, että työrauha säilyy vähintäänkin yhtä hyvin kuin tavallisen näköisessä koulussa. Osa epäilijöistä on sen sijaan halunnut pysyä kannassaan, eikä ole käynyt edes katsomassa uutta koulua. Muijalan koulun rehtori toteaa koulun pitävän vieläkin matalaa profiilia, jotta ei turhaan herätettäisi kateutta tai ärsytettäisi ketään.

Käytännössä tilat tuntuvat taas ahtailta ja seuraavaa laajennusta odotellaankin toteutuvaksi. Erityisesti luokkatilat on suunniteltu pienemmille ryhmille, ja nyt reunimmaiseta oppilaat istuvatkin jo varsinaisen luokkatilan ulkopuolella.

3.2 Muijalan koulurakennuksen kuvailu

3.2.1 Julkisivu

Kun vierailija saapuu Muijalan koululle, hän voi tunnistaa rakennuksen ulkoa päin kouluksi ainakin tiiliseinälle asetetusta kellosta. Myös rakennusta ympäröivälle pihalle on sijoitettu kouluelämään, lähinnä välitunnin viettoon liittyviä elementtejä: keinut ja kiipeilyteline. Keskelle pihaa on rajattu pelikenttä harmaa- ja punasävyisillä laatoilla, jotka ovat osaksi peittyneet leikin tiimellyksessä hiekan alle. Harmaa laatoitus jatkuu rakennuksen pääovelle ja sieltä aina koulun oikealla puolella sijaitsevalle parkkipaikalle asti. Pihan ja ohi kulkevan autotien välissä on puita ja pensaita sekä muutama iso kivi, jotka myös toimivat tarvittaessa kiipeilytelineinä. Pensasistutuksia on sijoitettu lisäksi koulun eteen, ikkunoiden alle. Välituntia voi viettää halutessaan myös istuskelemalla tiiliseinän vieressä, kellon alapuolelle sijoitetuilla penkeillä.

Muijalan koulurakennus jakautuu ulkoa käsin tarkasteltuna kolmeen osaan. Massiivisimpana erottuu tiiliseinäinen ja muita osia korkeampi liikuntasali. Siihen liittyy kiinteästi koulun mutterinmuotoinen alkuperäinen osa, ja kolmannen osion muodostaa laajennusosa. Kuvassa 1 näkyy vasemmalla koulun vanhempi osa ja oikealla uusi lisäsiipi. Näiden kahden väliin jää kaareva pihakäytävä. Lukuun ottamatta liikuntasalia, rakennuksen ulkokuori on vaaleansiniseksi maalattua puuta, johon on upotettu useita valkoisia ovia ja samanvärisiä, erikokoisia ja – muotoisia ikkunoita. Myös räystäät ovat valkoiset. Keskellä koulua sijaitseva tietokeskus on liikuntasalin tavoin muuta rakennusta korkeammalla. Sen pienet katon rajassa olevat ikkunat näkyvät rakennuksen vaaleaa puuosaa ylempänä. Liikuntasalin käsittävän osan rakennusmateriaali on kermanväristä tiiltä. Tässä osassa ei ole juurikaan muita ikkunoita kuin liikuntasalin katon rajassa olevat pienet valkoiset ruutuikkunat. Kulku tähän osaan koulua tapahtuu liikuntasaliin johtavista pariovista tai koulun sivulla sijaitsevasta keittiön takaovesta. Koko rakennusta yhdistää tummanruskea aaltoileva peltikatto.



Kuva 1. Pihanäkymä.

3.2.2 Ovet ja eteiset

Kun ensimmäisen kerran saapuu Muijalan kouluun, joutuu ensitöikseen miettimään, mistä ovesta menee sisälle. Reunimmaisena vasemmalla on luultavasti pääovi, sen luo nousee kolme porrasta, ja ovelle johtaa myös betoniliuska. Itse ovi on metallinen pariovi, jonka kummassakin puoliskossa on kolme paria lasiruutuja. Kun tästä ovesta astuu sisälle, saapuu aulaan, jonka oikealla seinällä ovat wc-tilat ja vasemmalla, kaarevalla seinällä rivi punaisia, metallisia naulakoita. Keskellä aulaa on kaksi pyöreää pöytää ja tuoleja, ovea vastapäisellä seinustalla on pienempi pöytä ja kaksi korituolia. Ne ovat sisäpihalle avautuvan ikkunan vieressä. Aulan lattia on kaksivärinen: oven viereisestä nurkasta lähtee diagonaali, joka halkaisee tilan. Naulakoiden puolella, ovelta katsottuna vasemmalla, on punaista klinkkeriä, ja oikealla, wc-tilojen puolella, harmaata klinkkeriä. Lisäksi punaisten laattojen puolella kulkee kolme harmaata suoraa.

Ulko-ovia löytyy myös luokkatilojen välistä, ympyrän kaarelta (kts. kuva 2). Kahdella luokalla on yhteinen sisäänkäynti ja eteinen. Myös näille oville nousee kolme porrasta. Ovet ovat alaosastaan puuta, ja yläosassa neljä lasineliötä muodostavat ruudukon. Ovesta saavutaan kiilamaiseen eteiseen, jonka molemmilla seinillä on samanlainen punainen metallinaulakko kuin isossa aulassakin

(kts. kuva 3). Heti oven oikealla puolella on wc. Eteisen lattia on harmaata klinkkeriä lukuun ottamatta ovelta pois päin johdattavaa punaista kahden laatan levyistä viivaa. Ulko-ovea vastapäätä on toinen ovi, siinäkin on alaosa puuta ja yläosa lasia. Oven takana näkyy jyrkempi harmaa pylväs.

Yksi ovi löytyy pihakäytävän päästä, alkuperäisen ja laajennusosan yhdistävän käytävän läheltä. Ovi on samanlainen kuin luokkien välisissäkin sisäänkäynneissä. Ovesta saavutaan valoisaan tilaan, jonka historiasta ovat merkinä raakalautaseinät. Ennen lisäsiiven rakentamista eteisen seinät olivat ulkoseiniä. Osa eteisen katosta on lasia, ja oven molemmilla puolilla on suuret ikkunat. Lattia on harmaata linoleumia, ja ovelta nousee yksi porras varsinaiselle huonetasolle. Tilassa on pyöreä pöytä ja tuoleja, sekä toisella seinällä penkki. Eteinen on läpikulkutila: ovelta katsottuna oikealla on lisäsiipi ja vasemmalla ”vanha” koulu, joihin molempiin johtaa ovet tästä tilasta.



Kuva 2. Vasemmalla pääovi ja oikealla luokkien välinen ovi.



Kuva 3. Luokkien välinen eteinen.

3.2.3 Tietokeskus

Koulun keskipisteenä voidaan pitää tietokeskusta. Se erottuu muista huoneista erityisesti korkeudellaan: tilan katto on useita metrejä korkeammalla kuin muualla. Katon rajassa on rivissä pieniä neliönmuotoisia ikkunoita, jotka valaisevat vaaleaseinäistä tilaa entisestään. Seinien kontrastina keskuksen lattia on voimakkaamman sininen kuin muualla rakennuksessa. Tietokeskus on puolikaarenmuotoinen tila, jonne on sijoitettu yhteiskäytössä olevat tietokoneet ja joitakin itsenäiseen työskentelyyn tarkoitettuja pöytiä ja tuoleja sekä kirjahyllyjä. Tietokonepöytien yläpuolella oli kolme hyllyä, joilla oli muutamia viherkasveja. Kuvassa 4 näkyvät tietokeskuksen suoralla seinustalla olevat pienehkö koroke ja ilmoitustaulu, jossa tiedotetaan yhteisistä asioista. Vastapäätä olevaan kaarevaan seinään on tehty neljä suorakaiteenmuotoista aukkoa kulkemista varten. Aukot on sijoitettu siten, ettei luokkiin ole suoraa näköyhteyttä. Suoralta seinustalta voi nähdä pienten ruutuikkunoiden kautta englannin luokkaan. Molemmista tiloista pääsee myös liukuovella erotettuun kirjastoon. Kuva 5 on otettu tietokeskuksen pääaulan puoleisesta reunasta.



Kuva 4. Tietokeskuksen koroke.



Kuva 5. Näkymä tietokeskukseen.

3.2.4 Luokat

Näkyvin piirre luokissa on se, että niistä puuttuu yksi seinä. Luokat sijaitsevat mutterin kehällä, ympyrän kaarella, ja ovat avonaisia keskustaan päin (kts. kuva 6). Ympyrän ulkokehällä ovat suuret ikkunat, joita koristavat verhot. Osa verhoista on

yksiväristä persikanoranssia ja osa kirjavaa kangasta. Toisella sivuseinällä on taulu, jossa puolet on liitu- ja puolet tussitaulua. Tussitauluihin oli kirjoitettu viikon ohjelmistoa ja kiinnitetty erilaisia tiedotuslappuja. (kts. kuva 7.) Vastapäisellä seinällä on esillä oppilaiden töitä. Luokissa ei ole pulpetteja, vaan oppilailla on puolikuun muotoiset pöydät, jotka ovat tavallisesti neljän pöydän ryhmissä. Tavaroiden säilytystä varten ovat värikkäät laatikostot, joissa jokaisella oppilaalla on oma laatikko. Luokkatilojen lattia on vaalean sinivihreää linoleumia, ja muuttuu käytävälle siirryttäessä tummemmaksi. Luokkien reunoilla on lasivitrinejä, joissa on esillä oppilaiden tuotoksia. Vaikka luokat ovat samankokoisia, ne ovat erinäköisiä. Jossakin luokassa tauluseinän edessä on räsymatto ja korituoli, joissakin sohva on ikkunan edessä ja joissakin aivan luokan reunalla. Myös opettajien pöytien paikat vaihtelivat, kenelläkään se ei ollut taulun edessä vaan joko takanurkassa tai aivan käytävän vieressä. Jokaisessa luokassa on viherkasveja.

Keskimmäisten luokkien välissä ei ole ulko-ovea, vaan ryhmätyötila. Siihen pääsee kummastakin luokasta liukuoven kautta. Tilassa on pyöreä pöytä tuoleineen.



Kuva 6. Näkymä luokasta kohti tietokeskusta.



Kuva 7. Luokka tietokeskuksesta päin.

3.2.5 Kirjasto

Kirjasto sijaitsee englannin luokan takaosassa. Se on erotettu varsinaisesta opetustilasta kirjahyllyllä, jonka sivuitse pääsee kuitenkin kulkemaan. Kirjastoon kuljetaan tietokeskuksesta lasiruutuisten ovien kautta. Kirjahylly on oven vasemmalla puolella, oikealla puolella on matalampi hyllykkö sekä nurkassa seinään kiinnitetty televisio. Ovea vastapäisellä seinällä on suuret ikkunat sekä yksi samanlainen laatikosto, joita luokissakin on sekä kaksi eksyneen näköistä pöytää. Ikkunassa on yksivärinen verho ja vaalea kappi. Huoneessa on muutamia viherkasveja. Kirjahyllyn edessä on sohva ja keskellä huonetta pyöreä pöytä ja tuoleja. Kuvaushetkellä siellä oli myös yksi korituoli. Lattia on siniharmaata laminaattia. Huoneen oikeassa kulmassa olevasta ovesta pääsee ruokasalin kulmalle. (kts. kuva 8.) Oven vastapäisellä seinustalla on apukeittiö, joka on henkilökunnan käytössä. Seinällä on rivi valko-ovisia keittiökaappeja, joissa säilytetään ainakin kahviastiat. Lisäksi keittiössä on tiskiallas, pieni jääkaappi ja kahvinkeitin.



Kuva 8. Kirjasto.

3.2.6 Opettajien huone

Opettajien huonetta hallitsee suuri pöytä, jonka ääressä on jokaiselle opettajalle oma paikka. Pöydän alla on laatikostoja papereiden säilyttämistä varten, tosin niitä on vinot pinot pöydälläkin. Huoneen nurkassa on pieni kahvipöytä ja muutama tuoli. Niiden viereisellä seinällä on hyllyjä ja kaappeja. Opettajien huoneeseen pääsee kahdesta ovesta: yhdyskäytävän ulko-oven läheltä sekä tietokeskuksen kirjastonpuoleisen päädyn kohdalta. Ovet ovat yleensä aina auki. Opettajien huoneesta avautuu ovi rehtorin huoneeseen, jossa on reilun kokoinen kirjoituspöytä tietokoneineen, seinillä muutamia hyllyjä sekä pyöreä pöytä ja tuoleja. Rehtorin huoneen tietokone on kaikkien opettajien käytössä. Myös rehtorin huoneen ovi on tavallisesti auki.

3.2.7 Ruokala

Koulun ruokala on suorakaiteen muotoinen huone, jonne pääsee kahdesta eri oviaukosta. Se sijaitsee vastapäätä opettajanhuonetta, lähellä yhdyskäytävää. Ruokalan etuosassa on keittiö, sitä lähellä tarjoiluvaunut ja muu osa tilasta on täytetty pöydillä ja tuoleilla. Huoneen katto on matala ja lattia tummansininen.

Valkoisille seinille on ripustettu muutamia tietojulisteita. Keittiötä vastapäätä olevalla seinustalla on kaksi suurempaa ja kaksi pienempää ikkunaa. Kuva 9 on otettu ruokalan takaosasta, kirjaston kulmalta.



Kuva 9. Ruokala.

3.2.8 Liikuntasali

Koulun liikuntasaliin tullaan sisään pääeteisessä sijaitsevista pariovista. Sali on selvästi koulun korkein tila. Se on ulkoisesti hyvin perinteisen liikuntasalin näköinen seinille sijoitettuine puolapuineen ja koripallokoreineen. Lattia, seinät ja katto ovat vaaleaa lakattua puuta ja katon rajaan on sijoitettu joitakin neliönmuotoisia ikkunoita. Salin takaosassa olevat pariovet toimivat varauloskäyntinä. Tila toimii myös juhlasalina ja tätä edesauttaa salin etuosassa sijaitseva näyttämö, jonka kiinnivedetyn esiripun takaa paljastuu koulun musiikkiluokka. Musiikki-instrumentit ovat näin valmiina lavalla esiintymisiä varten.

3.2.9 Wc-tilat

Luokkien välisten sisäänkäyntien wc-tilojen lisäksi niitä löytyy pääaulasta. Siellä on yksi invawc, sekä kaksi wc:tä naisille ja miehille. Opettajien huonetta vastapäätä on kaksi wc:tä, yksi miehille ja yksi naisille. Niiden lisäksi yksi wc on ruokasalin ja muun koulun välissä, sen ovi on vastapäätä kirjaston nurkassa olevaa ovea. Tämän wc-tilan ovat opettajat varanneet omaan käyttöönsä; siellä on deodoranteja ja hiusharjoja hyllyllä.

3.2.10 Käytävät

Muijalan koulussa on vähän varsinaisia käytäviä. Ainoat käytävän ulkoiset tunnusmerkit täyttävät tilat ovat isojen puolelta pienten puolelle johtava yhdyskäytävä, sitä edeltävä ruokalaan johtava käytävä, joka kulkee opettajien huoneen ja vessojen ohi, sekä pääaulasta teknisen työn ja musiikin luokkiin johtava käytävä. Muut käytävät, eli luokkien ohi kulkemiseen käytettävät, tietokeskusta kiertävät tilat, ovat oikeastaan yhtä muiden huoneiden kanssa. Jatkossa nimitämme kuitenkin tätäkin tilaa käytäväksi.

Käytävät erottuvat tietokeskuksesta ja luokista lähinnä katon korkeuden ja lattian värin perusteella. Käytävän katto on matalampi kuin luokkatiloissa. Lattia on sinivihreä, selvästi tummempi kuin luokissa. Sisustuksessa käytetyt selvät rajaukset eivät kuitenkaan aina osoita käytävän ja luokan tarkkaa rajaa, vaan käytävä on useiden poukamien kohdalla saanut tehdä tilaa luokkatyöskentelylle, koska suuren oppilasmäärän vuoksi osa oppilaista istuu käytävän puolella. Käytävän varrelle on aseteltu oppilaiden töitä, ja joidenkin poukamien kohdalle on käytävän seinustalle sijoitettu laatikosto, jossa oppilaat säilyttävät koulutarvikkeitaan.

4 MUIJALAN KOULUN TOIMINTA

Tässä luvussa on tarkoituksena täydentää lukijan mielikuvaa Muijalan koulusta lisäämällä koulurakennukseen hieman elämää. Kuvailemme koulun arkea omien havaintojemme perusteella, sekä esittelemme koosteen koulun opetussuunnitelmasta.

4.1 Tavallinen koulupäivä

Muijalan koulussa oppilaat tulevat kouluun luokasta riippuen aamulla kahdeksan ja kymmenen välillä. He eivät odottele ulkona kellon soittoa, vaan tietävät koska oman luokan päivä alkaa, ja siirtyvät silloin luokkaan. Takit ja reput jätetään luokkien välisiin eteisiin oppilaiden naulakoille. Oppilaat odottelevat luokassa opettajan saapumista, mikä yleensä tiedotetaan luokkatovereille huutelemalla ”Ope tulee!” (tutkimusmuistiinpanot 6.4.2002). Opettaja saapuu luokkaan ja aloittaa kertomalla päivän ohjelman. Hän selittää mitä koulupäivän aikana tehdään, esimerkiksi mihin aikaan on opetustuokio luokassa, jolloin kaikkien on oltava paikalla.

Työskenneltäessä opettajajohtoisesti oppilaat istuvat omilla paikoillaan pöytien ääressä. Opettaja ei yleensä istu pöytänsä takana, vaan liikkuu luokassa tai seisoo tai istuu luokan etuosassa. Oppilaatkin liikkuvat luokassa lupaa kyselemättä tarpeen mukaan. Jos tarvitaan oppikirjoja, oppilaat hakevat niitä omista laatikoistaan luokan reunalta. Opettajan johdolla keskustellaan läksyistä, tarkistetaan mahdolliset kotitehtävät ja aloitetaan uuden asian käsittely. Itsenäisen työskentelyn alkaessa oppilaat saavat valita, missä tehtäviään tekevät. Jotkut oppilaista lähtevät heti luokan ulkopuolelle, toiset taas jäävät luokkaan omille paikoilleen tai kavereiden pöytiin. Oppilaat saattavat vaihdella paikkoja vielä työskentelyn aikanakin. He voivat työskennellä oman luokan lisäksi tietokeskuksessa, kirjastossa, luokkien välisissä ryhmätyötiloissa, pääaulassa, yhdyskäytävässä sekä ruokalassa ja englanninluokassa silloin, kun niissä ei ole muuta toimintaa. Oppilaat tuntuivat myös tietävän mihin ei pitäisi mennä:

Liikuntasali on vähän semmone, ja tuolla portaikossa on kans, koska siel ei oo tuoleja... Ku pitää aina sillee kuitenkin istua tuolilla sillon ku kirjottaa, mut jos on joku lukutehtävä ni sit sinne voi mennä.

(3.lk:n oppilas)

No sinne ylös ei sais mennä, tonne rappusten päähän. Mut kyllä sinne jotkut menee, mut aina joku siivooja tulee häätää ne sieltä pois...

(5.lk:n oppilas)

Oppilaat hyödyntävät tiloja luovasti. Esimerkiksi tietokeskuksen korokkeella usein makaillaan, vaikka käytettävissä olisivat pöytä ja tuolitkin. Korituoleissa ja sohvilla istutaan rennoissa asennoissa. Työskentelypaikka valitaan sen mukaan, työskennellänkö pienissä ryhmissä, pareittain vai yksin. Toisaalta oppilaille on myös muodostunut lempipaikkoja, joihin he useimmiten hakeutuvat.

Oppilas: No me lähetään yleensä tähän tietokeskukseen tai sit mennään tonne pienten puolelle tonne ... siihen lasikäytävään.

Haastattelija: No miks te sinne meette?

Oppilas: No siel on ihan mukava ku aurinko paistaa sinne. Ja siel on nii rauhallista.

(5.lk:n oppilas)

Jos oppilailla on kesken jokin työ, jota he voivat itsenäisesti jatkaa, he saattavat aloittaa työskentelyn heti, eivätkä odota opettajan saapumista. Näimme tällaisiakin tunninalkuja.

Matikan kirjat kaivettu esille. Oppilaat alkavat laskea! Kukaan ei ole heitä siihen kehottanut! Opekaan ei ole luokassa.

(tutkimusmuistiinpanot 26.4.2002.)

Hämmästyimme tätä tilannetta niin paljon, että kysyimme siitä vielä luokan opettajaltakin.

Haastattelija: ... ku me tultiin tähän ja sä et viel tullu, ni ne kaivaa matikan kirjat esille ja alkaa laskee. ... et onks se niinku ihan normaalia?

Opettaja: ... Joo on! Et mua monta kertaa harmittaa, et miks mä en tullu aikasemmin, ku jos mä olin suunnitellu et ensin tehäänki jotain toista ja sit toista... Ja sit mä olin aatellu et tehää matikkaa ja sit ne on jo alottanu ni ei raaski sanoo, et pistäkää nyt ne kirjat pois ja ottakaan toiset jos ei muistanu sanoo ajoissa et ens tunnilla tehää sitä ja tätä.

(5.lk:n opettaja)

Luokilla ei ole kaikkien aineiden osalta kiinteää lukujärjestystä, vaan tuntien aiheet ja työtavat määräytyvät joustavasti tilanteen mukaan. Esimerkiksi vierailumme aikana yhden teeman parissa työskentelyyn käytettiin suurin osa viikon oppitunneista.

Aamupäivällä koulussa ei pidetä yhteistä välituntia, vaan jokainen luokka jaksottaa opiskeluaikataulun itselleen sopivaksi. Työskentelyn lomassa pidetään 10 - 15 minuutin tauko, jolloin ei kuitenkaan mennä ulos. Oppilaat juttelevat luokassa tai muualla koulun tiloissa, pelaavat korttia tai jatkavat tehtävien tekemistä. Kellot soivat aamupäivällä 1. ja 2. luokkien tauon merkiksi kello 10.45, mutta isommat oppilaat eivät reagoi ääneen mitenkään. Opettajat päätyivät koulun toimintatapoja suunnitellessaan siihen, ettei ole tarkoituksenmukaista pitää yhteistä välituntia jokaisen oppitunnin päätteeksi.

... tehtiin näitä toimintatapoja mietittiin ni päädyttiin siihen, et se on niinku kauheen rasittavaa... eestakas juosta sisään ulos, sisään ulos... Kyllä meillä semmonen pieni tauko siinä kymmenen kieppeillä on mutta... ei mitään sen kummallisempaa.

(rehtori, 6.lk:n opettaja)

Koulussa ruokaillaan kahdessa vuorossa. 1. ja 2.-luokkalaiset syövät 10.30 ja 3.-6.-luokkalaiset 11.15 alkaen. Pienet tulevat ruokalaan jonossa opettajan johdolla omalta puoleltaan lisäsiivestä. Isommat oppilaat sen sijaan lähtevät syömään luokasta sitä mukaa kun heille sopii. Jotkut oppilaista pesevät kätensä ilman opettajan kehotusta ennen kuin lähtevät luokasta. Oppilaat annostelevat itse ruoan lautasilleen noutopöydästä, mutta keittäjä on tarvittaessa apuna ruoan ottamisessa ja pitää huolta siitä, että allergikot saavat oikeat annokset. Oppilaat valitsevat itse mihin pöytään istuutuvat, eikä opettajillekaan ei ole varattu tiettyä pöytää, vaan he istuvat milloin oppilaiden, milloin kollegoidensa seurassa. Syötyään oppilaat lähtevät ulos välitunnille, ellei opettajan kanssa ole sovittu muuta. Yhdellä luokalla kerrallaan on tietokonevuoro, jolloin oppilaat saavat jäädä pareittain tietokeskuksen koneille.

Välitunti vähän ennen puoltapäivää: suurin osa oppilaista ulkona, kolmas luokka ei ulkoile tänään, koska on tietokonevuorossa. Vitosluokka näyttää pitävän tuntia koko tauon ajan, opettaja juttelee tyttöryhmän kanssa luokassa. Kello soi 12.00. Alkaa tapahtua. Oppilaat (kolmas luokka) ryntäävät luokan viereisestä eteisestä sisään.
(tutkimusmuistiinpanot 23.4.2002)

Puolen päivän kellonsoitto on merkinä isompien oppilaiden ulkovälitunnin loppumisesta. Koulutyö jatkuu aamupäivän kaltaisena kotiinlähtöön saakka. Luokat lähtevät koulusta eri aikaan, ja pitkänä päivänä pidetään myös iltapäivällä tauko.

4.2 Opetussuunnitelma

”Muijalan koulu on oppimisyhteisö, jossa jokainen oppija, niin lapsi kuin aikuinenkin, haluaa jatkuvasti kehittää itseään omista lähtökohdistaan yhdessä toisten kanssa. Avoimuus ympäröivään yhteiskuntaan sekä yhteistyö sidosryhmien kanssa luovat puitteet koulun toiminnalle.”

(Muijalan koulun toiminta-ajatus)

4.2.1 Yleiset periaatteet

Muijalan koulun opetussuunnitelma pohjautuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. OPS:n yleisissä periaatteissa määritellään koulun käsitys oppimisesta ja tiedosta. Määritelmässä korostetaan oppimista oppijan omana aktiivisena tapahtumana, sekä koulun roolin muuttumista tiedon siirtäjästä sen prosessoinnin ohjaajaksi. Oppijalle tulee tarjota mahdollisuus oppimiseen omien edellytysten pohjalta, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näissä periaatteissa näkyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen ajattelu. Erikseen korostetaan myös koulun ulkopuolelta tulevan osaamisen ja lasten arkitodellisuuden huomioimista, mikä puolestaan osoittaa, että ajan henki on pyritty huomioimaan koulun opetussuunnitelmassa.

Muijalan koulun yleisiin periaatteisiin kuuluu myös oppimisympäristöjen järjestäminen. Tavoitteena ovat kokonaisvaltainen oppiminen ja oppiaineiden

väliden rajojen madaltaminen. Tiedollisen kasvun ohella pyritään tukemaan oppijan kokonaispersoonallisuuden kasvua, minkä vuoksi opetusjärjestelyissä korostuvat yhteistoiminnallisuus ja vastuu. Omassa luokassa työskentelyn lisäksi oppilaita ryhmitellään joustavasti tarpeen mukaan ikäkaudesta riippumattomiin ryhmiin. Perustietojen ja -taitojen opiskelun ohella tiedonkäsittelyssä käytetään myös nykytekniikkaa. Opetusjärjestelyiden monipuolisuuteen pyritään myös teematyöskentelyn, projektien ja kurssien sekä opinto- ja tutustumiskäyntien sekä eri alojen asiantuntijoiden avulla. Muijalan koulun tilat helpottavat avoimuutensa vuoksi joustavaa oppimisympäristöjen järjestämistä.

Muijalan koulun käsityksessä lapsesta otetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti huomioon jokaisen oppijan oma kokemustausta ja oletetaan, että jokaisella on halu oppia ja tehdä kysymyksiä. Näin ollen koulun tehtäväksi muodostuu oppijan sisäisen kasvun tukeminen kohti oman elämän hallintaa ja elinikäistä oppimista, jotka ovat tarpeen nyky-yhteiskunnassa selviytymiseksi. Muijalan koulussa uskotaan myös, että tunteidenilmaisukyky ja itsensä hyväksyminen luovat pohjaa suvaitsevaisuudelle sekä erilaisuuden ymmärtämiselle. Itseohjautuvuus, halu oppia ja tehdä työtä, sekä elinikäinen oppiminen ovat asioita, jotka pyritään savuttamaan jokaisen oppijan kohdalla.

4.2.2 Kasvatustavoitteet ja koulun toimintaa ohjaavat periaatteet

Kasvatustavoitteiksi ja koulun toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi OPS:ssa mainitaan jo edellä esille tullut elinikäinen oppiminen, jolla tarkoitetaan sisäsyntyistä halua oppia ja kehittää itseään, sekä yksilöllisyys. Yksilöllisyyden korostamisen pitäisi näkyä oppimisena jokaisen omien edellytysten mukaisesti sekä olemassa olevien taitojen ja tietojen sekä vahvuusalueiden ja harrastuneisuuden tukemisena. Lisäksi yhdeksi kasvatustavoitteeksi esitellään yhteistoiminnallisuus, joka on koko kouluyhteisön toimintaa kuvaava käsite, ja kuuluu konstruktivistisiin työtapoihin. Se tarkoittaa sosiaalista vuorovaikutusta osana oppimista ja kasvamista sekä yksilöllisen vastuun merkitystä koko ryhmän hyvinvoinnille. Jokaisen yhteisön jäsenen on tunnettava vastuunsa itsestään, toisista, työyhteisöstä, ympäristöstä sekä omasta oppimisestaan. Postmodernin ajan mukaisesti oppijoilta odotetaan itseohjautuvuutta; kykyä ja halua suoriutua asteittain itsenäisesti oman työn suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Viimeisenä kasvatustavoitteena mainitaan

suvaitsevaisuus, johon pyritään terveen itsetunnon ja ennakkoluulojen tunnistamisen, erilaisuuden sietämisen ja hyväksymisen sekä oman kulttuurin tuntemisen ja muihin kulttuureihin tutustumisen kautta.

4.2.3 Menestystekijät

Muijalan koulun opetussuunnitelmassa mainitaan neljä menestystekijää, joita kehittämällä ja arvioimalla koulu toteuttaa toiminta-ajatustaan.

1. Elävä ja kehittyvä opetussuunnitelma, johon kuuluvat HOPS, opetusryhmien joustava käyttö sekä pyrkimys asioiden syvällisempään ymmärrykseen ja tietoon.
2. Henkilöstön yhteistyö, jonka tulisi näkyä yhdessä oppimisena, yhteissuunnitteluna ja -toimintana sekä avoimena ilmapiirinä.
3. Yhteistyö sidosryhmien kanssa, joka käsittää yhteistyön kodin ja koulun sekä muiden sidosryhmien välillä, sekä avautumisen koko ympäröivään yhteiskuntaan.
4. Koulutilojen toimivuus, jossa tarkastellaan oppimistilojen tarkoituksenmukaisuutta ja muunneltavuutta sekä koulutilojen monipuolista käyttöä.

4.3 Työtavat

Muijalan koulussa pyritään käyttämään monipuolisia työtapoja eli tavoitteena on välttää Puolimatkan pelkäämä opetuksen köyhtyminen (Puolimatka 2002, 289-290). Kaikkien käytössä olevien työtapojen tavoitteena on opettaa oppilaille vastuun ottamista omasta työstään sekä työn tekemistä. Vaihtelevilla työtavoilla halutaan myös auttaa oppilaita löytämään oma tapansa tehdä töitä ja harjaannuttaa metakognitiivisia taitoja, mitkä ovatkin keskeisiä konstruktivistisen oppimisprosessin tavoitteita. Näin pyritään antamaan oppilaille eväitä elämänhallintaan, elämästä selviytymiseen sekä elinikäiseen oppimiseen. Koulun rehtori kertoi haastattelussa, millä tavoin hänen mielestään työtapojen valinnoilla voidaan tukea vastuuseen

kasvattamista. Yhtenä oleellisena seikkana hän mainitsi oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omaan työskentelyynsä.

Mun mielestä monipuoliset täytyy olla...et jokainen löytää niinku sieltä sen oman tapansa oppia ku ihmiset oppii eri tavalla ni... ei kaikille käy kaikki. ---

No ehkä se työn tekemisen oppiminen... et se on vähä semmosta niinkun ettei me istuta ja ny tehään kaikki sitä samaa. Semmosta työtä mitä ne pystyy niinku itte tekemään et tuota... ehkä se, et se on mun mielestä palkitsevaa ku mä sanon et niinku aikuisinakin sä saat tehdä omaa vauhtia se homman ja sillon ku susta tuntuu siltä... et nyt mä haluun tämän tehdä eikä niinku että vaik ois kuinka erilainen fiilis ni sinä nyt teet tämän just nyt.

(rehtori, 6.lk:n opettaja)

Jotta oppilaille voidaan antaa valinnanvapautta, vastuuseen kasvattaminen alkaa heti oppilaan aloittaessa koulun. Oppilaille siirretään vähitellen enemmän ja enemmän vastuuta omasta koulutyöstään, ja opettaja muuttaa omaa toimintaansa oppilaan kykyjen mukaan. 1.-2. luokan opettaja kertoi konkreettisia esimerkkejä siitä, miten hän koulutulokkaiden kanssa aloittaa vastuuseen kasvattamisen.

Kyl mä tota kai alkusyksystä mä katon kaikille et ne merkkää läksyt, kyl mä katon et se on merkattu ja sovitaan et se merkataan näin. Et mut sitten pikkuhiljaa ku oppii tunteen oppilaita, ni sitä voi niinku vähän vähentää sitä omaa kontrollia ja kattoo toimiiko se sitten lapsilla. Ja sama sitte vanhempainillassa, ni mä oon tästä puhunu vanhemmille ni vanhemmatki sit tietää sen että he alkusyksystä vähän kattoo vielä tarkemmin sitä läksyjen tekoa tai repun pakkaamista. Ja sitte pikkuhiljaa toivottavasti vähentävät.

(1.-2.lk:n opettaja)

Kuudesluokkalaiset ovat jo tottuneet kantamaan vastuuta, mikä näkyy myös luokan työtavoissa. Näin niistä kertoi luokan opettaja:

Mullon tavoitteena se vastuunotto siitä omasta työstä ja sen työn suorittamisesta... On opettajajohtosiakin juttuja, mut mitä isommaks ne on... ni sitä enemmän ne itte saa... Ja et hyvin paljon mä oon tehny tommosia projektitöitä nyt kuudennella luokalla, yhteistoiminnallisia työtapoja harjoiteltu ihan systemaattisesti, tämmöstä parin vaihtoo, kaveriluokkia... kaikkee tämmösiä juttuja on tehty.

(rehtori, 6.lk:n opettaja)

Monipuolisiin työtapoihin kuuluu sekä työskentelyä yksin että erikokoisissa ryhmissä. Perustaitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen, harjoittelussa käytetään yksilötyöskentelyä, ja siihen kuuluvat myös opettajajohtoiset oppitunnit. Usein työskentelyn aloittamista edeltää opetustuokio, jossa mm. annetaan ohjeet tehtävien tekemistä varten. Tilanteen mukaan opettaja voi antaa oppilaille luvan lähteä työskentelemään haluamaansa paikkaan tai ohjata heidät jäämään luokkaan. Esimerkiksi jos muut luokat tarvitsevat yhteisiä tiloja, opettajat sopivat keskenään, ketkä työskentelevät missäkin. Muijalan koulussa yksilötyöskentely ei välttämättä tarkoita työskentelyä yksin. Silloin kun oppilaat saavat valita vapaasti työskentelypaikkansa, he voivat hakeutua samaan paikkaan luokkatovereidensa kanssa tai toisaalta vetäytyä omaan rauhaansa.

Erilaisia tapoja tehdä yhdessä töitä: mietitään yhdessä tehtäviä tai istutaan porukassa, mutta mietitään yksin.

(tutkimusmuistiinpanot 26.4.2002)

Muijalan koulussa käytetään paljon urakkatyöskentelyä. Urakoilla tarkoitetaan sitä, että oppilaille annetaan yleensä viikon alussa muutaman oppiaineen tehtävät koko viikoksi. Tehtävät voivat sisältää niin yksilö-, pari- kuin ryhmätehtäviäkin. Oppilaat saavat itse päättää missä järjestyksessä tehtävät tekevät, kunhan ne ovat valmiina sovittuun päivään mennessä. Jos tekeminen loppuu kesken, löytyy opettajalta aina sopivia lisätehtäviä. Oppilaat joutuvat suunnittelemaan työskentelyään yhdessä muiden kanssa, koska kaikkien ryhmäläisten pitää tietää missä ja milloin ryhmätyötä tehdään. Oppilaiden pitää siis pystyä neuvottelemaan ja tekemään kompromisseja. Kolmannen luokan opettaja kertoo seuraavassa, miksi hän on päättänyt käyttää urakoita:

No urakkatyöskentelyssä varmaan kaikkein suurin syy on se, että kun on hirveen eritasosia oppilaita ja sit tuntuu et ku on urakkaa, ni sit kaikil on tekemistä. Et ei oo sitä tilannetta et puoles välissä ensimmäist oppituntiin ni joku on jo valmis jossaki asias ja joku ei oo päässy vielä alkuunkaan. --- Ja sitte ylipäättään et ne urakkatyöt on semmosii enemmän projektimaisii töitä. Eli sit lapset pääsee tekemään ite, tutkimaan etsimään tietoa ja työstämään ja prosessoimaan niit juttuja. Ettei se oo semmost syötetty tietoo.

(3.lk:n opettaja)

Oppiaineiden välisiä raja-aitoja pyritään madaltamaan erilaisilla projektitoilla. Ne ovat useimmiten kokonaisopetuksellisia ryhmitöitä, jotka voivat olla osa viikon urakkaa. Me pääsimme seuraamaan viidennen luokan projektia, jonka teemana oli kierrätys. Sama teema oli ollut koko koululla, mutta sisällöt vaihtelivat luokittain. Koko koululle oli järjestetty viikon aikana kaksi yhteistä teemaan liittyvää tilaisuutta: jätteidenkäsittelylaitos Rosk & Rollin toiminnasta ja kierrätyksestä kertoi yhtiön edustaja, ja toisessa tilaisuudessa oppilaat esittivät muille omia aikaansaannoksiaan. Opettajat olivat järjestäneet jäteaiheisen tietokilpailun, johon oppilaat osallistuivat eri luokista kootuilla sekajoukkueilla.

Muijalan koulussa järjestetään pajapäiviä suunnilleen kerran kuussa. Niiden aikana oppilaat työskentelevät erilaisissa työpisteissä jonkin teeman ympärillä. Järjestelyistä riippuen ryhmät muodostuvat luokista tai oppilaiden valintojen perusteella. Ensimmäisellä seurantaviikollamme koulussa toteutettiin seurakunnan toimesta Pyhät Tanssit- pajapäivät. Maanantaina tansseja oli opetettu pienemmille ja tiistaina isommille oppilaille. Keskiiviikkona seurakunnan papin toimittaman messun yhteydessä oppilaat esittivät opettelemansa tanssit muulle koululle. Seuraava katkelma kuvaa hyvin tilaisuuden henkeä:

Vitosten tanssi on erittäin vauhdikas. Annette [opettaja] ei juurikaan erotu oppilaiden joukosta. Yleisö taputtaa innokkaasti tahtia, myös pienimmät oppilaat. Pojatkin näyttävät tanssivan sydämensä kyllyydestä.

(video 24.4.2002)

Urakka- ja projektityöskentely vaatii opettajilta huolellista suunnittelua. Myöskään itse työskentelyn aikana ei voi olla joutilaana, vaan oppilaat vaativat jatkuvaa ohjausta. Opettajan on oltava jatkuvasti saatavilla ja katsottava varsinkin niiden oppilaiden perään, joiden tietää sitä tarvitsevan, mikä tuli ilmi myös 1.-2.-luokkien opettajan haastattelussa.

Toisaalta se kyl ku antaa sitä vastuuta ni kyl se kuitenkin vaatii sen että sitte niinku kontrolloi sitä. Et ei sit voi ihan niin vaan antaa näin et kattoo lopputuloksen vaan kyl sitä pitäs ja pitääkin aina välillä vähän kattoo, et pystyykö tää lapsi tähän. Et silloin jos pystyy, ni sit sitä kontrollii voi vähän vähentää.

(1.-2.lk:n opettaja)

Opettajat kokevat myös, että eriyttäminen tapahtuu kuin luonnostaan käytettäessä näitä työtapoja. Opettajalta edellytetään hyvää oppilaantuntemusta, jotta annetut tehtävät olisivat kaikille sopivia, ja että hän tietäisi ketkä oppilaista mahdollisesti tarvitsevat enemmän ohjausta. Erityisesti urakkatyöskentely takaa sen, että kaikilla on aina tekemistä, eivätkä oppilaat joudu odottelemaan toisten pääsemistä samaan vaiheeseen. Kolmannen luokan opettaja korosti haastattelussa työskentelyn organisoimisen joustavuutta:

Et se et saa niinku kaikki työllistettyä ja siin saa tavallaan niinku integroitua [eriytettyä]. Sekä sitten niitä parempia oppilaita, nopeempia oppilaita että sit niitä vähän hitaampii tai heikompii oppilaita. Ja sit myös se, että silloin yleensä enemmän aikaa olla niitten heikompien kanssa ja ottaa niit sitte enemmän tarkkailuun ja tehdä niitten kanssa töitä. Ja sitte taas ne jotka osaa ja pystyy, niin ne ei tylsisty siihen ikäänkuin jankkaamiseen vaan ne saa sit edetä sitä omaa vauhtia eteenpäin.

(3.lk:n opettaja)

Haastattelemamme opettajat kertoivat kokevansa tällaiset työtavat mielekkäiksi ja mukaviksi myös itsensä kannalta.

Mutta tota se mistä mä tykkään on se, että saa ittekki hoidella täällä ympäriinsä. Jos muksut tekee hirveen hyvin tehtäviä, ni siin sit voi ittekki käydä vähän jossain. Emmä tiä, kyl mä sen niinku myönnän, et se antaa vähän opettajillekin enemmän sitä vapautta.

(1.-2.lk:n opettaja)

Ja ne ihan se, et mä itte tykkään paljon enemmän tehdä sillä laill töitä ku perinteisesti opettaa. Jotenki se on niinku... sopii mun kaoottiseen olemukseen paremmin [nauraen].

(3.lk:n opettaja)

4.4 Arviointi

Muijalan koulussa arviointia tapahtuu organisaation joka tasolla, mikä on suunnitelmallisen kehitystyön tulosta. Koko opettajakunta laatii yhdessä opetussuunnitelman pohjalta toimintasuunnitelman tavoitteineen sekä arvioi syys- ja kevätlukukauden lopuksi, kuinka hyvin tavoitteet on saavutettu. Toiminnan arvioinnissa listataan onnistumisia ja epäonnistumisia lukukauden varrelta, ja

kehitetään toimintaa niiden perusteella. Toimintasuunnitelman arvioinnin lisäksi kerran vuodessa arvioidaan koko organisaation toimintaa Opetustoimen laadun arviointiperusteet – ohjeiston perusteella.

... mennään taas huomenna sinne, arvioidaan tätä vuotta ja katotaan mis mennään ja miten on onnistuttu. Että se mitä on tullu niinkun vanhempien palaute ja opettajien... me on käyty kaikkien kans kehityskeskustelut.

(rehtori, 6.lk:n opettaja)

Kerran vuodessa opettajat osallistuvat kehityskeskusteluun rehtorin kanssa. Keskusteluissa käydään läpi mm. opettajan kokemuksia työskentelyilmapiiristä, -olosuhteista ja koulun johdon työskentelystä. Lisäksi pohditaan opettajan omaan työhön liittyviä onnistumisia, tuen tarvetta, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, koulutustarvetta ja muita kehittämistoiveita. Tämän virallisen arvioinnin lisäksi opettajat refleктоivat työtään jatkuvasti ja pohtivat toimintaansa myös yhdessä muiden opettajien kanssa.

Oppilasarviointi perustuu jokaisen oppijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Ensimmäisen kerran nämä tavoitteet mietitään yhdessä opettajan, oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa kun lapsi aloittaa koulun. Apuna käytetään oppilaan mukana päiväkodista tulleita tietoja sekä vanhempien näkemyksiä lapsensa kehitystasosta. Jokainen opettaja tapaa oppilaidensa vanhemmat kahdesti vuodessa.

Syksyllä on ekaluokkalaisille...ne on jonkin aikaa koulussa sit on se tavoitekeskustelu. Jollon nyt vähän katotaan kun eskarin mukana tulee papereita... katotaan miten on okei koulu alkanu ja sit vähän kartotetaan kun on tehty nää äidinkielen niinkun ne mittaukset ja muut. Et sitten vähän katotaan et mitkä ne vois olla sinne tammikuulle asti ne tavoitteet.

(1.-2.lk:n opettaja)

Lukuvuoden aikana oppilaat suorittavat itsearviointia viikoittain erillisten arviointilomakkeiden avulla. Arvioinnit kootaan vihkoon, joka viedään viikon lopuksi vanhempien nähtäväksi. Nuoremmat oppilaat käyttävät arvioinnissaan apuna ilmesymboleja, kun taas vanhemmat oppilaat asettavat itselleen oppimistavoitteita ja arvioivat niiden toteutumista sanallisesti. Vanhemmat saavat lisätä arviointivihkoihin omia kommenttejaan ja samalla opettaja saa palautetta koulutyöstä.

Itsearvioinnin lisäksi oppilaat saavat jatkuvaa palautetta opettajilta ja toisilta oppilailta. Keväisin oppilaat saavat lukuvuositodistuksen, johon oman arviointinsa koulutyöskentelyn eri osa-alueista täyttävät sekä oppilas että opettaja.

Muijalan koulun oppilaiden vanhemmat täyttävät kerran lukukaudessa arviointikyselyn, jossa he saavat esittää omia näkemyksiään koulun toiminnasta. Kyselyn teemat ovat yhteistyö koulun kanssa, tiedottaminen, oppilaan edistyminen ja muut tärkeät asiat (esim. koulukiusaaminen). Lisäksi vanhempainilloissa keskustellaan mm. koulun arvoista, käytänteistä ja kehittämistarpeista.

Koulun ulkopuolelta toimintaa arvioidaan myös virallisissa auditointiraporteissa, joka on viimeksi tehty vuonna 2002. Raportin laatijat tarkastelevat kouluorganisaatiota kokonaisuudessaan huoltomiesten toiminnasta työyhteisön toimintakulttuuriin.

4.5 Koulun pelisäännöt

Avoimessa tilassa korostuu myös yhteisten pelisääntöjen merkitys. Kirjoitettuja järjestyssääntöjä Muijalassa ei ole sen enempää kuin muissakaan kouluissa, mutta olemassa olevia sääntöjä todella noudatetaan. Valvonta on helppoa, koska tila on avoin ja kaikki ovat koko ajan näkyvillä. Opettajat eivät jaottele oppilaita sen mukaan kenen luokalla he ovat, vaan puuttuvat kaikkien koulun oppilaiden toimintaan samalla tavalla. Toisaalta myös oppilaat tuntevat kaikki koulun opettajat ja voivat turvautua kenen tahansa apuun.

(...) siin on sit se että siitä voi sen kiitoksen voi saada vaikka minulta tai Kaarinalta. Et joku opettaja kävelee ja kyl sitä aika usein yritetään niinku vähän vaikka ohi mennessä vaan kysyä, että mitä sä oot tehny ja ai jaa ja voi auttaa. (...) Mut osittain se on se vapaus ja sit osittain se et kyl ne on niitä pidetään kuitenkin aika tiukalla. Niinku lähinnä se et on niinku sellaset selkeet rajat kaikilla. Et ei oo sitä että joku opettaja kävelee ohi sanomatta mitään sellaseen asiaan mihin mä puuttuisin heti vaan et lapset niinku tietää sen, että on niinku sellaset selkeet rajat. Kun ne toimii niiden sisällä niin niiden on niinku helppo toimia.

(1.-2. lk:n opettaja)

Muijalan koulussa kuri on siis ennen kaikkea johdonmukainen, kuten opettaja haastattelussa kertoi. Jotta toiminta olisi sujuvaa, kaikkien on omaksuttava tietyt

käyttäytymissäännöt erityisesti liikkumiseen ja äänenkäyttöön liittyen.

Havaintojemme mukaan oppilaat eivät juurikaan juoksentele koulun tiloissa, eivätkä kuljeskele päämäärättömästi oppituntien aikana. Huomasimme myös, että äänenkäyttöä valvovat opettajien lisäksi myös oppilaat, jotka saattavat käydä naapuriluokassa huomauttamassa melusta.

Seuraavassa haastattelukatkelmassa 1.-2.-luokan opettaja pohtii, onko Muijalan koulun kuri tiukempi kuin hänen edellisessä työpaikassaan. Lisäksi otteesta käy ilmi opettajien joustava yhteistyö tuntiopettajan tullessa keskeyttämään haastattelutilanteen. Haastattelemamme opettajan seuraava oppitunti oli jo alkanut. Myöhemmin myös oppilas tulee katsomaan missä opettaja viiptyy.

Opettaja: On tiukempi tai siis sellanen...

Liisa hei, sano niille, että tekee jotain. Mä tuun sitten kun kerkeen.

Opettaja 2 (Liisa): Hei mä tarviin niitä oikeestaan.

Opettaja: No ota mukaan. Ni tota... emmä tiedä. Toisaalta emmä voi sanoo, et on tiukempi kuri, mutta on järjestelmällisempi. Ku kaikki tietää niinku ne samat asiat. Ei se mun mielestä...Kaikissa kouluissa voi sanoo et on niinku sellaset samanlaiset, mut se et se on se järjestelmällisyys. Se on niinku se, joka on mun mielestä ihan ehdoton asia. (---)

Oppilas: Onks meil tunti?

Opettaja: On.

Oppilas: Me ollaan odotettu aika kauan.

Opettaja: Tiedän. Tullaan. Mä tuun ihan pian. Menkää Liisan mukaan.

Liisa pitää teistä huolta.

4.6 Yhteistyö Muijalan koulussa

4.6.1 Opettajien välinen yhteistyö

Muijalan koulun arkkitehtoniset ratkaisut vaativat opettajilta yhteistyötä. Avoimessa tilassa äänet kantautuvat helposti häiritsemään muita, joten opettajat sopivat hiljaisesta työskentelystä esimerkiksi jonkun luokan kokeen aikana. Opettajat mainitsivat haastatteluissa suunnittelevansa ”hiljaisen palkin” perustamista, jolloin tiettyinä koulupäivän ajankohtana jokainen luokka tekee hiljaista työtä. Opettajat tekevät yhteistyötä myös erilaisiin teemoihin liittyen, ja harvoin mikään luokka lähtee retkelle yksin. Opetusryhmiä yhdistellään ja jaetaan tarpeen mukaan. Kukaan

opettajista ei vetäydy omaan nurkkaansa, eikä se koulun tiloissa olisi mahdollistakaan. Keskittymistä vaativaa työtä, esimerkiksi kokeiden korjaamista, opettajat tekevät oman pöytänsä ääressä luokkatilassa.

Seuraavassa haastattelemamme kolmannen luokan opettaja kertoo omia kokemuksiaan koulun yhteistyötavoista:

Neljännän luokan kans ollaan tehty tosi paljon yhteistyötä. Eli siis ihan on otettu tämmösiä yhteisiä vaik sanaluokkapysäkkityöskentelyitä kun on samaan aikaan käyty niitä läpi. Ja tämmösiä ekstra vaik yhteisiä lauluhetkiä, tuokioita ja talvisaikaan oltiin muutaman kerran retkellä tuol metsässä. Siis tän tyyppisiä juttuja tän puolen vuoden aikana tässä. Ja silloin ykkökakkosella siis siellä se on jatkuvaa yhteistyötä ku ne ryhmät vaihtuu ja on ne yhteiset teemat ja tavoitteet joka viikolle.

(3.lk:n opettaja)

Opettajat viihtyvät hyvin yhdessä, mikä saattaa johtua siitä, että kouluun on valikoitunut ja valittu tietyn tyyppisiä ihmisiä. Ulkopuolisinakin pystyimme havaitsemaan henkilökunnan hyvän yhteishengen.

Opettajanhuoneesta kuuluu puheensorinaa ja naurua.
Ovat kahvitauolla.

(tutkimusmuistiinpanot 23.4.2002)

Hyvästä yhteishengestä kertoo seuraavassa myös ensimmäistä vuotta Muijalan koulussa työskentelevä viidennen luokan opettaja:

Haastattelija: Mites jos vertaat opettajakuntaa viime vuoden ja tässä koulussa ni onks jotain eroja?

Opettaja: No se yks semmonen ihan perustavaa laatua oleva on se, että täältä ei kukaan kiirehdi kotiin koulun jälkeen. Et tänne jäädään niinku tekemään ne työt pois ja sit jäädään viel rupattelemaan. Et mä just eilen ajattelin kotoo et mul loppus puol kolme tunnit ni kello oli neljä kun mä vast lähdin. Mä oisin voinu ihan hyvin lähtee aikasemmin...Mutta tota... Tääl on niin mukavaa [naurahtaa]! Ja jotenki se on nii hauskaa sitte kuitenkin olla ja ihan ni... rauhassa niinku keskustella sit asioista... Et kyl mä muistan et viime vuonna, jos mä jäin tekee töitä, ni siel ei ollu ketään muuta sitte enää. Et kaikki oli lähteny jo.

(5.lk:n opettaja)

4.6.2 Oppilaiden välinen yhteistyö

Henkilöstön yhteistyö mainitaan opetussuunnitelmassa yhtenä koulun menetystekijänä, ja se toimii esimerkkinä myös oppilaille. He osaavatkin toimia sujuvasti erilaisissa ryhmissä ja tekevät yhteistyötä myös vapaaehtoisesti. Meidän huomiomme kiinnitti koko koulun yhteisissä tilaisuuksissa huokuva tunnelma, toisten kunnioittaminen. Oppilaat seurasivat toistensa esityksiä hiiren hiljaa ja antoivat kaikille raikuvat aplodit.

Kierrätysjuhlan tietokilpailuosuus menossa. Joukkueet eivät tiedä oikeaa vastausta. Ope kysyy yleisöltä. Kukaan ei huuda, viittaavat kiltisti. (---) Voittajajoukkue tuulettaa villien suosionosoitusten säestyksellä.

(video 25.4.2002)

Viidennen luokan opettaja kertoo seuraavassa, että koulun eetosta luodaan ja pidetään yllä osittain järjestämällä paljon yhteisiä tilaisuuksia.

No hirveesti järjestetään kaikkee niinku, et oppilaat esittää jotai soittoesityksii. Mennään vaan kuuntelemaan ja kattomaan. Et seki varmaan on sellanen asia, et annetaan niinku aikaa sillekkii... Et ollaan harjoteltu joku musiikkiesitys tai tanssiesitys. Elikkä näähän pitää nää kutosen tytöt pitää tanssikerhoo ruokavälkällä ja sit he joskus aina esittää niitä... Ja sit tosiaan että sit mennään kattomaan mitä ne on saanu aikaan. Et se vie sen vartin... mut se vie sit sen. Et tota...kyl kai neki tekee sit osittain semmost yhteist... tunnetta ja muuta...

(5.lk:n opettaja)

4.6.3 Muijalan koulun yhteistyötahot

Muijalan koulussa yhteistyö ei rajoitu vain koulun sisälle, vaan koulu pyrkii myös tekemään aktiivisesti yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa (liite 6). Eniten koulun arjessa näkyviä yhteistyötahoja ovat mm. Metsänhoitopiiri, Onnen omena-päiväkoti, seurakunta, liikuntakeskus ja vanhempainyhdistys. Kouluajan ulkopuolella koulun tiloja käyttävät iltapäiväkerho ja sivistyskeskus. Päiväkoti Onnen omenan kanssa yhteistyö on tiivistä, koska siellä toimii koulun esiopetusryhmä. Edellä mainittujen lisäksi yhteistyötä tehdään myös Kanneljärven opiston, muiden Pohjois-Lohjan koulujen, alueen asukas-yhdistyksen sekä kirjaston kanssa.

5 MUIJALAN KOULU TILANA

Seuraavaksi tarkastelemme Muijalan koulurakennusta tilaan liittyvän teorian pohjalta. Tässä luvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme Mitä Muijalan koulurakennus viestii? Tarkastelemalla rakennuksen piirteitä, pyrimme lukemaan ja tulkitsemaan sen kieltä. Esimerkiksi tilastrukturien avulla pohdimme rakennuksen ilmentämää hierarkiaa. Teoriaa ja analyysia pyritään kuljettamaan tekstissä rinta rinnan.

5.1 Kuusi tilatyyppeä

5.1.1 Etologiset tilat

Nämä tilat liittyvät vahvasti tilan omaksi kokemiseen, sen puolustamiseen ja siihen kiintymiseen. Tällaista käyttäytymistä havaitaan mm. eläimillä, jotka puolustavat reviiriään, mutta sellaiseksi voidaan tulkita myös protektionistinen arkkitehtuuri. (Strassoldo 1993, 23–29.) Tällöin ihmiset pyrkivät suojelemaan kotiaan mm. aitojen ja turvalukkojen avulla (Koskela 1994, 22–33). Myös yhteiskunnalla on etologinen intressi sen omistamiin julkisiin tiloihin, mistä todistavat esimerkiksi turvakamerat ja muu rakennusten valvonta. Koulu tuskin on etologinen tila yksittäiselle oppilaalle tai opettajalle, mutta kouluyhteisö kyllä yrittää pitää ainakin tietyt ulkopuoliset poissa tiloistaan. Muijalan koulun pääovessakin oli vierailujemme aikaan lappu, jossa kaupustelijoita kehoitettiin sopimaan tulostaan etukäteen puhelimitse.

5.1.2 Henkilökohtaiset tilat

Henkilökohtaiset tilat eroavat vain vähän etologisista tiloista, ja ero on lähinnä teoreettinen ja ideologinen. Koti on perheen etologinen tila, jonka sisällä jokaisella perheenjäsenellä on oma henkilökohtainen tilansa, samoin myös jokaisella koulussa olevalla ihmisellä. Henkilökohtainen tila näkyy etäisyytenä muihin, mutta sen koko voi vaihdella henkilöstä riippuen. Toiset kaipaavat enemmän tilaa ympärilleen kuin toiset, mutta henkilökohtaisen tilan kokoon vaikuttaa myös se, millainen suhde

yksilöllä on hänen ”reviirilleen” pyrkivään yksilöön, sekä sosiaalisen kanssakäymisen konteksti (Horelli 1982, 141). Oppilaiden vapaasti muodostamissa ryhmissä näkee selvästi, ketkä ovat hyviä kavereita keskenään, sillä he ovat usein lähempänä toisiaan kuin muita oppilaita. Horelli jopa määrittelee henkilökohtaista tilaa vastaavan etäisyyden: se on 45–120 cm. Tämä etäisyys voidaan jakaa lähivaiheeseen, jossa on vielä mahdollisuus koskettaa toista, kun taas etäisvaihe alkaa siitä, mihin ojennettu käsivarsi päättyy. (1982, 143–144.)

Luokkahuoneessa oppilaan henkilökohtainen tila voidaan periaatteessa rinnastaa omaan pulpettiin, koska istumajärjestys ja pulpettien asettelu sanelevat tiettyjä ehtoja henkilökohtaisten tilojen koolle. Oma pulpetti takaa jonkinlaisen etäisyyden muihin, mutta toisaalta tilajärjestelyt eivät salli sitä yhtään lisää, vaikka siihen saattaisikin olla tarvetta. Varsinkin jos luokkahuone on ahdettu täyteen oppilaita, voivat henkilökohtaiset tilat rajoittua monien yksilöiden kannalta liian pieniksi. Horellin määrittelemää käsivarren mitan etäisyyttä ei siis aina ole mahdollista saavuttaa, mikä voi ajan mittaan heikentää koulussa viihtymistä.

Myös opettaja joutuu usein tinkimään omasta henkilökohtaisesta tilastaan, sillä hän joutuu työssään menemään fyysisesti lähelle oppilaita. Tulimmekin tässä yhteydessä pohtineeksi, että toisaalta opettaja saattaa tietää sen jo alalle hakeutuessaan, joten voidaan ajatella, että opettajan rooliin kuuluu pienempi henkilökohtainen tila kuin ihmiselle, jolla rooli on. Saattaa myös olla, että opettajiksi valikoituu yksilöitä, joilla on luonnostaan pienempi henkilökohtainen tila, jolloin opettajan roolin edellyttämään läheisyyteen on helpompi sopeutua.

5.1.3 Symboliset tilat

Symboliset tilat ovat esimerkiksi pyhiä tiloja, joilla on myyttinen tai uskonnollinen tausta. Esimodernissa yhteiskunnassa pyhät tilat olivat kaikkein tärkeimpiä, eikä mikään fyysisiin tiloihin liittyvä toiminta ollut vailla uskonnollista merkitystä. Toisaalta myyttisten tilakäsitysten jäänteitä esiintyy vielä nyky-yhteiskunnassakin, esimerkiksi pyhiinvaellukset turismia ylläpitävinä myyteinä. Kolmanneksi tilaa voidaan käyttää myös symbolisesti kommunikaatiovälineenä, jolloin arkkitehtonisia tiloja käsitellään sanoina tiladiskurssissa. (Strassoldo 1993, 23–29.) Rakennuksella ajatellaan siis olevan kieli, joka on vuorovaikutuksessa rakennuksen kokijan kanssa.

Kun tarkastellaan kaupunkia kielenä, joka kommunikoi asukkaidensa kanssa, tätä tarkastelua kutsutaan urbaaniksi semiotiikaksi. (Stenros 1995, 88.)

Kaupungin kielestä voidaan lukea monenlaisia viestejä. Kaupungista löytyy esimerkiksi erilaisia vallan symboleja: mm. liikennemerkkit sekä kielto- ja opastetaulut. Myös rakennukset voivat symboloida valtaa tai asemaa. Jo rakennuksen ulkoasu, puhumattakaan sisäpuolesta, voi kertoa, kuinka korkealle rakennuksessa tapahtuva toiminta yhteiskunnan hierarkiassa sijoittuu (Eräsaari 1995, 104, 132). Esimerkiksi kaupungintalon erottaa helposti samassa korttelissa sijaitsevasta asuinkerrostalosta. Täten myös yksittäistä rakennusta, esimerkiksi koulua, voidaan tarkastella semioottisesti. Koulua ei voida pitää symbolisena tilana sen myyttisessä merkityksessä, mutta myös koululla on ”hiljainen kieli”, jota voidaan tulkita. Arkkitehdit pyrkivät kirjoittamaan jonkin viestin piirtäessään rakennusten suunnitelmia, kuten Liisa Virpiökin on Muijalan koulua suunnitellessaan tehnyt. Muotojen ja värien suunnittelulla hän on halunnut selventää tilan eri osien suhteita toisiinsa ja osoittaa niiden tärkeysjärjestystä.

Lattiat on pohja miltä noustaan, lattia on kauhean tärkeä. Tätä [tämä] lattioiden linoleumin värijako jollain lailla myös tukee sitä toimintaa, et tätä keskialue on aika voimakkaan sininen, et nyt liikut aika tärkeällä alueella ja sit toi luokissa on oma värinsä, rauhoittava vaaleansininen, joka ei heijastuessaan muuta ilman väriä. Ja tätä [tässä] on semmonen leikkausalivihreys, jossa silmä lepää. Sit tätä [tämä] alue, jossa siirrytään tietokeskuksesta omalle alueelle, niin siinä on tätä [tämä] ryhmätyöpöytä, niin siinä on vielä tätä [tämä] tietokeskuksen väri ja muodostaa niinkö maton, jonka päällä ollaan. Ja sit kun tästä tullaan sisään eteisestä, niin siin on semmoinen pieni musta kiila. Kun astut siihen, niin tässä sun täytyy päättää menetkö tänne vai tänne. Et lattia on niinku viestin tuoja.

(Niinikivi, 1998, 43)

Arkkitehdin kaavailemat viestit eivät välttämättä aukea jokaiselle, koska kaikki tulkitsevat rakennuksen kieltä omista lähtökohdistaan käsin (Nyman, 1989, 193). Tästä on hyvänä esimerkkinä tutkimusmuistiinpanoihin 4.4.2002 kirjattu huomio: ”Lattia on tosi kylmä ja tosi oudon värinen.”

Tila antaa vihjeitä, jotka myös ohjaavat tietynlaiseen toimintaan ja toisaalta pyrkivät estämään jotakin muuta. Muijalan koulussa toimintaa rajoittavia piirteitä ovat esimerkiksi käytävien puuttuminen, pylväät eteisten ovia vastapäätä, sekä tavallaan myös lattioiden värierot. Niillä näytetään esimerkiksi tilojen rajat.

Sisutuksella on pyritty luomaan kodinomaista tunnelmaa: luokissa on mattoja ja sohvia. Eräsaari (1995) on havainnut, että myös virastojen julkisiin tiloihin on pyritty luomaan kodinomaista tunnelmaa siirtämällä sinne kodin esineistöä, esimerkiksi kukkia (1995, 153). Meidän nähdäksemme kodinomaisuudella tuetaan tilan kokemista viihtyisäksi ja ohjataan yleensä tiedostamatta toimintaa kohti käsitystä ideaalisesta kotikäyttäymisestä. Poimimalla kotikäyttäytymisen parhaat puolet halutaan ehkä oppilaiden tuovan esiin kouluyhteisön kannalta suotuisia käyttäytymispiirteitä, esim. toisten kunnioittaminen ja yhdessä tekeminen.

5.1.4 Ekologiset tilat

Ekologiset tilat ovat ilmiöitä, jotka sisältävät ihmisen tilallisen käyttäytymisen kuviot eri tasoilla. Esimerkkeinä näistä ilmiöistä voisivat olla muuttoliike sekä spontaanisti muodostuvat kulkureitit esim. puistoissa. Ekologisen tilan käsite sisältää siis myös kontrolloimattoman käyttäytymisen. Sen peruskäsitteitä ovat mm. välimatka, saavutettavuus ja tiheys. (Strassoldo 1993, 23–29.) Muijalan koulussa ekologisia tiloja voidaan tarkastella vaikkapa havainnoimalla, mitä ovea oppilaat ja opettajat monista mahdollisista vaihtoehdoista käyttävät ja millaisia spontaaneja kulkureittejä heille koulun arjessa muodostuu. Meidän havaintojemme mukaan ovi valittiin sen perusteella, mistä oli kulloinkin kätevinä kulkea. Ainakin opettajat pyrkivät kulkemaan lyhintä mahdollista reittiä koulun tilasta toiseen.

Ville pölähtää luokkien välisestä eteisestä. Mitä se tuolta tulee? (---)
Ai, Ville kävikin opettajanhuoneessa ja juoksi takaisin pienten puolelle.

(Tutkimusmuistiinpanot 24.4.2002)

5.1.5 Organisaatio- ja poliittiset tilat

Nämä tilat liittyvät siihen, miten organisaatiot asettuvat tilaan, artikuloivat ja käyttävät tilaa omia tarkoituksiaan varten. Organisaatiotiloja leimaa yleensä tavoitteellisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Näiden tilojen piirteitä ovat tavallisesti sulkeutuneisuus, hierarkkinen jäsennöinti sekä pysyvyys. (Strassoldo 1993, 23–29.) Julkiset virastot ovat tyypillisiä organisaatiotiloja, ja myös koulu voidaan luokitella tähän kategoriaan kuuluvaksi. Se on yhteiskunnallinen instituutio, joka ilmentää

yhteiskunnan valta-rakenteita omassa mittakaavassaan. Markus (1993, 39) toteaa, että julkiset rakennukset määrittelevät ihmiset tilassa, sijoittavat heidät tiettyyn paikkaan ja tekevät tunnistettaviksi. Organisaatiotilassa ihmiset ovat esim. asiakkaita, potilaita, vankeja tai virkailijoita. Laineen (1997) mukaan myös koulurakennus asettaa opettajat ja oppilaat tilaan. Tila erottelee ja yhdistää ihmisiä sekä ohjaa vuorovaikutusta. (Laine 1997, 52.) Koulussa oppilaat on perinteisesti yhdistetty luokkiin, jotka on eroteltu toisistaan erillisiin tiloihin, luokkahuoneisiin. Muijalan koulussa oppilaita ei jaotella eri luokkiin yhtä ehdottomasti kuin perinteisessä koulussa. Kun liikkuminen on vapaampaa, voivat eri luokkien oppilaat sekoittua koulun tiloissa. Usein näimmekin tietokeskuksessa monen eri luokan oppilaita työskentelemässä yhtä aikaa.

5.1.6 Elämistilat

Fyysiseen ympäristöön liittyviin käsitteisiin voidaan lisätä myös elämistilan käsite, jolla ei kuitenkaan tarkoiteta mitään konkreettista tilaa, vaan arjen tunnetilaa, yksilön olotilaa. Fyysinen ympäristö on yksi siihen vaikuttavista tekijöistä. Elämistilasta käytetään englannin kielessä nimitystä ”lived space”, joka kuvaa hyvin käsitteen sisältöä. Elämistila voidaan siis ymmärtää elettyinä tilana. Siinä yhdistyvät ihmisten fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset yhteydet sekä rakennettu ympäristö. Strassoldon mukaan elämistilaan liittyvät välittömän ympäristön havaitseminen ja arviointi sekä merkitysten antaminen eri tiloille ja paikoille. (Strassoldo 1993, 24–25, 27; Törrönen 2000, 266–267.)

Koulupäivän aikana elämistilaan vaikuttavat yksilöä ympäröivä tila, siellä tapahtuva sosiaalinen toiminta sekä yksilön fyysinen - ja psyykinen tila. Esimerkiksi koulukiusattu voi tuntea koulurakennuksen jonkin osan ahdistavana, jos häntä on siellä kiusattu. Toisaalta jalka kipsissä kulkeva oppilas kokee rakennuksen rajoitetumpaan kuin terveenä ollessaan, eikä hän välttämättä pysty osallistumaan sosiaaliseen toimintaan täysipainoisesti. Oppilaan elämistila voi muuttua myös positiivisemmaksi vaikkapa opettajan kehujen vuoksi.

Happonen (1998, 9) kokoaa yhteen Strassoldon tilatyypit toteamalla, että tila yhteiskuntateoreettisena käsitteenä sisältää fyysisen, sosiaalisen ja ajallisen ulottuvuuden. Tämä näkyy selvästi myös koulun arjessa; sosiaalinen toiminta tapahtuu fyysisessä tilassa tietyissä aikarajoissa.

5.2 Tilalliset struktuurit

5.2.1 Mitä tilastruktuurit ovat?

Sosiaalis-tilallisia ilmiöitä voidaan tarkastella tilastruktuureiden avulla. Struktuureja, tilan rakenneosasia, on monenlaisia ja ne käsittelevät tilallista eriytymistä, erilaisia tiloja. Strassoldon mukaan jotkut tilastruktuureista voidaan jäljittää johtuviksi ihmisen fysiologisesta rakenteesta, jotkut sen sijaan evoluution ja historian kokemuksista. Osa niistä on yksinkertaisia, korostaen jotakin tilallista suhdetta, osa taas monimutkaisia, jotka jo itsessään sisältävät paljon merkityksiä. Näitä kompleksisia struktuureja kutsutaan arkkityypeiksi. Tilalliset struktuurit sisältävät usein myös hierarkkisia luokitteluja, esim. ylhäällä on arvostetumpaa kuin alhaalla, keskellä arvostetumpaa kuin periferiassa. (Strassoldo 1993, 31.)

5.2.2 Keskus

Yksi tärkeimmistä tilastruktuureista on keskus. Itse asiassa tilaa on vaikea hahmottaa ilman keskusta, mikä luultavasti johtuu näkemisen fysiologiasta; näkökyky säätelee tilatuntemuksia. Keskukseen liittyy paljon symbolisia merkityksiä, esimerkiksi maailmankaikkeuden alku, Jumala, toiminnan päämäärä jne. (Strassoldo 1993, 32.)

Muijalan koulurakennus on niin monimutkaisen muotoinen, ettei sen keskikohtaa pysty tarkasti määrittämään. Voitaisiin kuitenkin sanoa, että eniten Muijalan koulun keskellä on tietokeskus, jonka arvoa koulun tärkeimpänä alueena sen sijainti korostaa. Se on selkeästi koulun toiminnan keskus.

5.2.3 Ääriviivat ja rajat

Ääriviivat ja rajat jakavat tilaa epäsymmetrisiin osiin, esimerkiksi sisäpuoleen ja ulkopuoleen, kuvioon ja taustaan sekä meihin ja heihin. Raja voi olla pysyvä ja suljettu tai avoin ja muuttuva. Myös rajat ovat primitiivisiä ja tärkeitä struktuureja, joiden päätarkoituksena on ylläpitää, puolustaa ja maksimoida sisä- ja ulkopuolen välistä eroa. (Strassoldo 1993, 33.)

Perinteisessä koulussa luokkatilat ovat rajattuja, ja ne voidaan sulkea kokonaan ovella. Laine (1995, 56; 1999, 119-120) vertaa opettajaa portinvartijaan,

joka rituaalinomaisesti avaa oven päästääkseen oppilaat tunnille ja sulkee sen kun viimeinenkin oppilas on luokan sisäpuolella. Muijalan koulussa opettajalla ei ole tätä roolia, eikä koulu yhteisön jäseniä lokeroida omiksi pieniksi ryhmikseen erillisiin tiloihin ovien avulla.

5.2.4 Vertikaalisuus ja lateraalisuus

Seuraavana struktuurina Strassoldo (1993) mainitsee vertikaalisuuden. Ylös - alas on perustavaa laatua oleva tilallinen erottelu, johon liittyy moraalisia merkityksiä. Osa näistä merkityksistä on saanut alkunsa luonnosta, esim. korkealla sijaitsevasta auringosta, sekä kasvusta, joka yleensä tapahtuu ylöspäin. Kuolema ja likaisuus puolestaan liittyvät alhaalla olemiseen; kuollessaan kasvi lakastuu, painuu alaspäin. Yleisesti ottaen ylhäällä merkitsee hyvää ja alhaalla pahaa. Myös yhteiskunnan voidaan nähdä strukturoituvan vertikaalisen dimension mukaan. Yleensä tärkeät ja pyhät henkilöt asetetaan korkeammalle kuin alempiarvoiset. Tätä ulottuvuutta voidaan käyttää myös vertauskuvallisesti, jolloin yhteiskunta voidaan kuvata esim. pyramidilla. (Strassoldo 1993, 34.)

Eräsaari (1995) on tulkinnut katutason byrokratioiden ilmentävän hierarkkista valtaa säännönmukaisesti vertikaalisuuden avulla. Johtajien työhuoneet on sijoitettu virastojen ylimpiin kerroksiin, kun taas asiakkaiden parissa työskentelevät virkailijat ovat alimmissa kerroksissa. (Eräsaari 1995, 120-121.) Perinteisessä koulussa valta näkyy rakennuksissa: opettajien huone on joko pääoven lähellä, keskellä koulua tai ylemmissä kerroksissa (Tolonen, 2001, 79). Muijalan koulurakennus on yksikerroksinen, ketään tai mitään ei siis ole nostettu muiden yläpuolelle.

Toinen kehollisuuteen liittyvä vastakohta-asetelma on lateraalisuus. Koska suurin osa ihmisistä on oikeakätisiä, pidetään oikeata samalla tapaa parempana kuin etupuolta ja ylhäällä olevaa. Monissa kielissäkin oikealla on sijaintiin liittyvän merkityksensä lisäksi abstrakteja myönteisiä merkityksiä. Oikea merkitsee mm. suoraa, totta ja rehellistä, vasen puolestaan pahaenteistä, kohtalokasta ja vahingollista. Länsimaissa oikeaa ja vasenta käytetään myös poliittis-ideologisessa merkityksessä. Strassoldo huomauttaa, että on mielenkiintoista, etteivät vasemmistolaiset ole säikähtäneet termiin perinteisesti liitettäviä kielteisiä assosiaatioita. (Strassoldo 1993, 35–36.)

Alkuperäinen Muijalan koulurakennus, ilman lisäsiipeä, on lähestulkoon ympyränmuotoinen. Siitä on siis vaikea erottaa oikeata ja vasenta. Koulun mutterinmuotoisuus tasa-arvoistaa tilaa. Jos kuitenkin haluaa tarkastella koulua lateraalisuuden näkökulmasta, voidaan etupuolelta katsottuna ajatella mutteriosan sijaitsevan koulun keskellä, jolloin liikuntasali on vasemmalla ja lisäsiipi puolestaan oikealla. On kuitenkin otettava huomioon, että rakennusten sijoitteluun ovat vaikuttaneet tontin koko, rakennusoikeudet sekä tontilla jo sijainnut päiväkotirakennus.

5.2.5 Etupuoli ja takapuoli

Etupuoli – takapuoli on vastakohta-asetelma, joka on suhteessa kulloiseenkin sijaintiin ja siksi vähemmän tärkeä kuin edelliset struktuurit. Tämä asetelma juontaa juurensa eläinten rakenteesta. Etupuolelle sijoittuvat hienostuneemmat toiminnot ja sitä pidetään julkisivuna. Ihmisilläkin sosiaalinen kanssakäyminen tapahtuu kasvotusten, ei selätysten. Myös arkkitehtuurissa voidaan havaita tämä dikotomia. Rakennuksista voidaan yleensä erottaa etu- ja takapuoli. (Strassoldo 1993, 34–35.) Eräsaari (1995, 125) esittää toisenlaisen näkemyksen edessä- ja takana olemisen hierarkiasta. Hänen mukaansa takana olevat tilat ovat arvostetumpia kuin edessä sijaitsevat. Tämä on havaittavissa mm. alkuperäiskulttuureissa esiintyvissä majoissa, joissa yhteisön arvostetuin henkilö oleilee tavallisimmin majan takaosassa. Eräsaari (1995) on löytänyt saman ilmiön nykyaikaisista virastoista. Asiakkaille tarkoitetut odotustilat ovat yleensä ulko-oven vieressä, kun taas johtajien huoneet on sijoitettu rakennuksen perälle. (Eräsaari 1995, 125-126.)

Muijalan koulusta on ylipäänsä vaikea määritellä mikä on edessä tai takana, oikealla tai vasemmalla. Koulun etupuolena voidaan pitää koulun pihalle ja parkkipaikoille päin olevaa puolta. Pääsisäänkäynti sijaitsee tällä puolella, mutta mutteri avautuu päinvastaiseen suuntaan. Pääaulan ikkunoista näkee sisäpihalle, joka on rakennuksen takapuolella. Myös päiväkotia on koulun etupuolelta katsottuna sen takana. Toisaalta arkkitehdin ensimmäisissä suunnitelmissa mutterin puolikas oli toisin päin, mutta rakennusoikeuksien vuoksi sitä käännettiin puoli kierrosta. Alkuperäisten suunnitelmien mukaan rakennusten suhteet olisivat siis olleet erilaiset.

5.2.6 Välimatka

Välimatkaan liittyviä käsitteitä ovat mm. lähellä ja kaukana. Etäisyys liittyy aina ihmisten väliin suhteisiin; samanlaiset ihmiset pyrkivät kokoontumaan ja vieraat pyritään pitämään loitolla. Sosiaalinen välimatka muuntuu luonnostaan tilalliseksi välimatkaksi, mikä näyttää olevan eräs tilasosiologian vahvimmin perusteltuja löydöksiä. (Strassoldo 1993, 36.)

Perinteisessä koulussa välimatkaa ei yleensä pääse ottamaan formaalin koulun olosuhteissa, vaan vasta välitunnilla. Muijalan koulussa oppilaat pääsevät usein työskentelemään kauemmas muista, jos haluavat. Siellä on siis otettu huomioon ihmisluonteen perustarve sosiaaliseen välimatkaan, mikä ei kuitenkaan todennäköisesti ole ollut suunnittelun tietoinen tavoite. Välimatkan ottaminen on mahdollista rakennuksen avoimuuden vuoksi. Perinteisessä koulussa tähän ei ole kiinnitetty huomiota tai tarjottu mahdollisuutta, mikä saattaa osaltaan heikentää kouluviihtyvyyttä.

5.2.7 Pääilmansuunnat

Pohjoinen ja etelä sekä itä ja länsi ovat kulttuurimaantieteellisiä vastakkainasetteluja, joihin liittyy symbolisia assosiaatioita. Esimerkiksi Välimeren alueelta katsottuna pohjoinen on kylmä ja pimeä puoli ja etelä lämmin ja aurinkoinen. Nykyään tämä polaarisuus on osittain kääntynyt pohjoisen rikastumisen ja voimistumisen myötä. Vastaavasti itä ja länsi-asettelu on syntynyt nousevan ja laskevan auringon, valon ja pimeyden välille. Historiassa on havaittavissa kulttuurin ja vallan keskuksen vähittäinen siirtyminen idästä länteen, muinaisesta Mesopotamiasta maailmaa nykyään hallitseviin Yhdysvaltoihin. Jos tämä kehitys jatkuu, painopiste siirtyy edelleen itään, Japaniin. (Strassoldo 1993, 37–38.)

Meillä ei ollut kompassia mukana havainnointimatkoillamme, joten emme ole varmoja miten koulurakennus sijoittuu ilmansuuntiin nähden. Aurinko paistoi keskipäivällä luokkien ikkunoista sisään, joten julkisivu lienee etelään päin.

5.2.8 Territorio

Territorio on rajoitettu tilan osa, jota kutsutaan vaihtelevasti territorioksi, reviiiriksi tai paikaksi. Siihen liittyy tuntemuksia ja merkityksiä. Se on esimerkiksi isänmaa, koti tai pienimmillään se ”kannettava reviiiri”, joka ympäröi jokaista yksilöä. (Strassoldo 1993, 38.) Territorio-käsite kattaa henkilökohtaisen tilan, paikan ja etologisen tilan käsitteet, joita käsittelemme toisaalla.

5.2.9 Polku

Ihminen on luonnostaan liikkuva olento, joten polku on eräs tärkeä sosiospatiaalinen elementti. Se on yleensä lineaarinen muoto, joka viittaa luontevasti liikkeeseen. Polku näyttäytyy esimerkiksi kulkujälkinä tai joenuomana. (Strassoldo 1993, 39.)

Liikkuminen on Muijalan koulussa sen verran vapaata, ettei lattiasta voi havaita perinteiselle koululle tyypillisiä kulkujälkiä, joista vaha olisi kulunut pois. Toisaalta Muijalan koulurakennuksen muoto on sellainen, että samaan paikkaa voi päästä montaa eri reittiä. Sisäänkäyntejäkin on useita, joten erilaisia yksilöllisiä kulkureittejä muodostuu luontevasti. Käytäväkoulussa tullaan tavallisesti yhdestä ovesta sisälle, ja käytävien varrella sijaitseviin luokkiin on kuljettava aina samaa reittiä pitkin.

5.2.10 Ovi ja portti

Ovi ja portti ovat universaaleja tilallisia struktuureja, jotka yhdistävät ulko- ja sisäpuolen. Ne liittyvät yleensä etupuoleen, ja arkkitehtuurissa niitä on tuotu ilmi arvokkaina ja vaikuttavina muotoina. (Strassoldo 1993, 39) Muijalan koulun ovet eivät ole erityisen vaikuttavia tai arvokkaita. Ne ovat tehdasvalmisteisia, mutta eivät yhtä ankeannäköisiä kuin Eräsaaren (1995, 103-108) kuvailemat julkisten rakennusten ovet. Hän on maininnut tarkastelemiensa rakennusten oville tyypillisiksi piirteiksi mm. jyrkyyden, lasin käytön ja yksityiskohtien puuttumisen (Eräsaari 1995, 108-113). Muijalan koulun ovet muistuttavat ruutuikkunoineen enemmänkin tavallisia omakotitaloissa käytettäviä ovia. Eräsaari (1995, 113) onkin todennut, että lasi viestittää avoimuutta ja kutsuu tulijan sisälle.

Eräsaari (1995, 105) on huomauttanut, etteivät julkisten rakennusten pääovet yleensä ilmaise itseään sijainnillaan. Ne eivät tavallisesti ole rakennuksen keskellä, vaan rakennuksen jommassa kummassa päässä. Myöskään Muijalan koulun pääovi ei sijaitse keskellä rakennusta. Eräsaaren (1995, 105) mukaan sisääntulevan ihmisen on vaikea orientoitua jos pääsisäänkäynti on muualla kuin rakennuksen keskellä.

5.2.11 Silta

Sillat liittävät keinotekoisesti yhteen sellaista, mikä on luonnostaan ollut erillään, esimerkiksi joen vastakkaiset rannat. Ne yhdistävät eri alueita, eivät sisä- ja ulkopuolta. (Strassoldo 1993, 39.) Muijalan koulussa eri alueita yhdistää yhdyskäytävä, jota voitaisiin vertauskuvallisesti sanoa sillaksi. Se yhdistää alkuperäisen mutteriosan ja lisäsiiven.

5.2.12 Yhdistelmä- ja sub-elementaariset rakenteet

Edellä kuvailtuja rakenne-elementtejä voidaan liittää yhteen yhdistelmärakenteiksi. Esimerkiksi yhdistettäessä keskus ja ylös-alas-asetelma, syntyy kosmologinen kone: taivas, maa ja helvetti, jota pitää koossa maailmanakseli. Strassoldo (1993) pitää tätä todennäköisesti tavallisimpana maailmankuvana, joka on myös monien kaupunkirakennemallien pohjana. (Strassoldo 1993, 40.) Yksittäisestä rakennuksesta on kuitenkin vaikea löytää yhdistelmärakenteita.

Tilarakenteen elementtejä voidaan myös halkaista, jolloin saadaan sub-elementaarisia rakenteita. Esimerkiksi reviiri voidaan jakaa kotiin ja ruoanhankinta-alueeseen. Länsimaisessa maiseman käsittelyssä havaitaan tämä turvanäkökulma, jossa mm. piilopaikat ja kesämökit ovat mukavia ja turvallisia vetäytymispaikkoja, ja näkymät taas laajoja maisemakuvia. Tätä pakopaikka-näkymä-asetelmaa voidaan pitää ihmisen evoluutioon kuuluvana ja savannilla metsästämissä kokemuksiin liittyvänä. Piilopirtti, koti, on turvaa ja lepoa varten eristetty paikka, jossa oleskelevan täytyy ”nähdä tulematta nähyksi”. (Strassoldo 1993, 40–41.)

Muijalan koulussa luokka voisi olla koti, ja tietokeskus ympärillä olevine tiloineen edustaa savannia. Luokassa työskennellessä voi rauhassa katsella muiden liikkumista olematta itse huomion keskipisteessä. Toisaalta varsinaisia piilopirttejä, yksinäisyyteen vetäytymisen mahdollistavia soppia, ei ole. Vaikka sosiaalisen

välimatkan tarve on koulussa otettu huomioon, tähän toiseen inhimilliseen piirteeseen, vetäytymisen tarpeeseen, ei ole kiinnitetty huomiota. Tähän huomioon palaamme tarkemmin luvussa 8.3.2.

5.2.13 Arkkityypit

Kuten jo aiemmin mainitsimme, arkkityypit ovat kompleksisia rakenteita, joita on rajallinen määrä. Ympyrä on tilallisista arkkityypeistä universaalein ja käsitteellisesti rikkain. Sillä on merkittävä rooli filosofisessa ajattelussa, ja uskonnollisessa mandalamuodossaan se on ollut tärkeä tekijä sekä arkkitehtuurissa että kosmologisessa ajattelussa. Risti puolestaan voi symbolisoida vaikkapa todellisuuden tasojen leikkauskohtaa, esimerkiksi taivas, maa ja helvetti. Spiraali liittyy maailmankaikkeuden kehittymiseen ja elämän syntymiseen. (Strassoldo 1993, 42.) Myös Muijalan koulun arkkitehtuurissa ympyrämuodolla on ollut merkitystä: se muistuttaa ympyrää enemmän kuin perinteinen laatikkomainen koulu.

Eräsaari (1995, 94, 142) lisää Strassoldon esittelemiin arkkityyppeihin ympyrän vastakohdan, suoran, joka on hyvin hallitseva piirre rakennetussa ympäristössä. Hänen mukaansa se voidaan löytää jokaisen julkisen rakennuksen pohjapiirroksista (1995, 137), kuten perinteisten koulujenkin pitkät käytävät osoittavat. Muijalan koulurakennuksen muotokieltä ei hallitse suora, vaan ympyrän kaari. Pohjapiirrosta tarkasteltaessa voidaan havaita, että ainoa yhtenäinen suora on liikuntasalin kohdalla, mikä on varsin ymmärrettävää tilan käyttötarkoituksen huomioon ottaen.

5.3 Mitä Muijalan koulurakennus viestii?

5.3.1 Ulkopuoli

Jokainen meistä osaa lukea rakennetun ympäristön kieltä. Olemme niin tottuneita lukemaan sitä, ettemme enää huomaakaan tekevämme niin. Meillä kaikilla on oma tapamme tulkita rakennusten viestejä, joka pohjautuu lapsuudenaikaisiin kokemuksiin rakennuksista. (Nyman 1989, 17, 21.) Seuraavassa me pyrimme tekemään tietoisiksi ne viestit, joita olemme Muijalan koulurakennuksesta lukeneet.

Kuten jo aiemmin totesimme, julkisista rakennuksista voidaan jo ulkonäöstä päätellä, miten korkealle ne yhteiskunnallisessa hierarkiassa sijoittuvat. (Eräsaari 1999, 38.) Muijalan koulun ulkopuoli on varsin vaatimattoman näköinen, mistä voidaan päätellä, että koulu ei ole yhteiskunnallisesti kovinkaan arvostettu instituutio. Eräsaari (1999, 38) esittelee Eduskuntatalon kuvaavimpana esimerkkinä yhteiskunnallisen vallan ilmenemisestä julkisissa rakennuksissa. Toisaalta Muijalan koulun maanläheinen ulkonäkö tekee sen tavallisellekin ihmiselle helposti lähestyttäväksi. Rakennuksen mataluus, vaaleat värit ja ruutuikkunat korostavat sen omakotitalomaisuutta. Tällä on kenties haluttu vähentää julkisen rakennuksen leimaa. Rakennus on vaihtelevan näköinen, minkä voisi tulkita viestivän joustavuutta ja monipuolisuutta. Tämä vaikutelma syntyy korkeuseroista ja epäsäännöllisistä muodoista.

Muijalan koulun ovet kutsuvat astumaan rakennukseen sisälle. Tämän vaikutelman saavat aikaan ovien omakotitalomaiset piirteet: ovet saavat tulijan tuntemaan itsensä tervetulleeksi. Toisaalta ovien sijainti rakennuksen eri puolilla hämmentää sinne saapujan. On vaikeaa päättää, mistä ovesta yrittäisi ensimmäisenä sisälle. Tästä välittyvä viesti on ristiriidassa ovien tervetuloitovotuksen kanssa. Muijalan kouluun saapuva saattaa siis ensin kokea tulevansa torjutuksi, mutta löydettyään oikean oven, se viestii päinvastaista kuin ovien sijoittelu.

Muijalan koulun pääoveen oli kiinnitetty lappuja, joissa annettiin toimintaohjeita koulun ulkopuolisille käyttäjille ja vierailijoille. Eräsaari (1995, 108,112) on todennut, että julkisten rakennusten ovilla on usein kirjoitettuja viestejä, joista tyypillisin esimerkki on informaatiotaulu. Muijalan koulun ovesta oleva kaupustelijoille tarkoitettu lappu osoittaa oven toisen tehtävän: sisäänpäästämisen lisäksi ovi voi pitää ulkopuolella. Lapussa pyydettiin kaupustelijoita sopimaan tulostaan puhelimitse etukäteen. Oveen kiinnitetyillä lapuilla olisi mahdollista vahvistaa viestiä siitä, että tulija on toivottu vieras, jos niissä lukisi tervetuloa. Näin ei asia kuitenkaan ole, vaan niissä rajoitetaan iltakäyttäjien ja kaupustelijoiden kulkemista rakennuksessa. Muijalan koulun ovet eivät kuitenkaan ole lukittuja, mikä puolestaan estäisi sisällepääsyn kaikilta, joilla ei ole avaimia.

5.3.2 Sisäpuoli

Päästyään Muijalan kouluun sisälle vierailija saapuu karuun pääaulaan. Harmaa laattalattia, valkoiset seinät, naulakkorivistöt ja tavanomaiset koulukalusteet, pöytä ja muutama tuoli, tuovat tilaan laitosmaisuuksia. Tunnelmaa pehmentävät ikkunan viereen sijoitetut korituolit, jotka eivät kuitenkaan pysty peittämään julkiselle rakennukselle tyypillistä askeettista leimaa. Ensivaikutelma, jonka rakennuksen sisäpuolesta saa, voi olla ristiriidassa ulkopuolen kodinomaisten piirteiden kanssa.

Vierailijan jatkaessa kulkuaan peremmälle kouluun, hän saapuu mutterin toiselle reunalle. Oikealla puolella aukeaa ensimmäinen luokkatila ja vasemmalla on englanninluokkaan johtava ovi. Edessä kaareutuu tietokeskuksen ja luokkien välinen käytävä. Yhdellä katsomalla näkee sekä tietokeskukseen, käytävään sekä kahteen luokkatilaan. Näköaistin kautta tulvii valtava määrä havaintoja kerralla, mikä saa helposti aikaan hämmennystä. Toisaalta erikoinen näkymä voi herättää uteliaisuutta ja mielenkiintoa rakennusta kohtaan. Tila yllättää pilkotulla avoimuudellaan. Kaikki nähtävillä olevat tilat ovat yhteydessä toisiinsa, mutta ne eivät ole yhtenäistä tilaa. Niitä erottelevat tehokkaasti tietokeskuksen ja luokkien välissä olevat seinänpätkät, jotka osittain estävät suoran näkyvyyden tilasta toiseen. Toisaalta jos kaarevan käytävän tilalla olisi perinteisen koulun mukainen suora käytävä, sen päästä ei näkisi lisäksi kuin ensimmäiseen luokkatilaan. Ympyrään viittaavalla puolikaarella on saatu aikaan avoimempi vaikutelma kuin perinteisellä suoralla. Tilasta ei ole kuitenkaan tehty täysin avointa, vaan sitä on jaoteltu seinien avulla. Yleisvaikutelma ei olekaan avoin, vaan pikemminkin sokkeloinen. Voidaankin pohtia, onko rakennuksen suunnittelija itsekään on ollut varma täydellisestä avoimen tilan toimivuudesta käytännössä. Pilkottu avoimuus tarjoaa postmodernin ajan mukaisesti yksilölle runsaasti valinnanmahdollisuuksia. Jokainen voi muodostaa omia polkujaan koulun tiloihin, koska tilalliset ratkaisut eivät pakota käyttämään yksittäistä reittiä tiettyyn tilaan kulkemiseksi.

Sokkeloisuutta voidaan tulkita ainakin kahdella tavalla. Ensimmäinen se voi antaa viestin turvallisuudesta; jos tilaa jakavia seinänpätkiä ei olisi, rakennus olisi hallimaisen avoin. Sellaisessa tilassa yksilö voisi tulkita tilan viestit kuten saaliseläin savannilla: koko ajan on oltava varuillaan ja valmiina pakenemaan. Liian avoimessa rakennuksessa koulutyöhön keskittyminen voisi siis olla vaikeaa. Toinen sokkeloisuudesta tulkittava viesti liittyy yhteisöllisyyteen. Jos rakennus olisi todella

avoin, kaikki olisivat selkeästi yhdessä samassa yhtenäisessä tilassa. Tämä korostaisi ajatusta tiiviistä yhteisöstä. Muijalan koulussa ihmiset on kuitenkin jaoteltu luokkasteittain ryhmiksi tilan eri osiin, mikä voi pienentää koko koulu yhteisöön kuulumisen tunnetta.

Luokkatiloissa on löydettävissä runsaasti perinteisen koulun elementtejä: liitutaulu, opettajan pöytä, oppilaiden pöydät ja tuolit sekä piirtoheitin. Tilan koulumaisuutta korostavat lisäksi luokkahuoneelle tyypillinen suorakaiteen muoto sekä koulunpitoon liittyvä rekvisiitta, esimerkiksi oppilaiden työt seinillä, laput ilmoitustaululla ja opettajan pöydällä lojuvat paperit. Räsymatto, sohva, viherkasvit ja korituoli lieventävät koulumaisuutta. Myöskään opettajan pöydän paikka ei korosta perinteisen koulun hierarkkisia suhteita. Yhdessäkään luokassa se ei ole suoraan taulun edessä, vaan se on sijoitettu johonkin nurkkaan. Joissakin luokissa opettajan pöytä oli suorastaan käytävän puolella. Se on kuitenkin helposti tunnistettavissa opettajan pöydäksi ulkoisen olemuksensa perusteella. Se on suuri, suorakaiteenmuotoinen, ja siinä on laatikosto sivussa. Opettajan pöydällä ja sen paikalla ei Muijalan koulussa pyritä pönkittämään opettajan valta-asemaa, mutta sen olemassaolo ja ulkonäkö viestivät kuitenkin opettajan erityisasemasta suhteessa oppilaisiin.

Oppilaidenkaan työpöytiä ei ole aseteltu perinteisen kaavan mukaan suoriin riveihin, vaan niistä on muodostettu neljän hengen pöytäryhmiä. Tämän voisi tulkita tukevan koulun virallista toimintakulttuuria, johon on sanottu kuuluvan olennaisena osana yhteisöllisyys. Toisaalta istumajärjestyksellä olisi mahdollista korostaa yhteisöllisyyttä enemmänkin. Suuressa ringissä jokainen luokan oppilas olisi samassa ryhmässä, jolloin suora vuorovaikutus olisi todennäköisesti helpompaa. Pienryhmissä istuessaan osa oppilaista on aina selin toisiin tai opettajaan nähden.

Muijalan koulun tilastruktuureihin liittyvät ominaisuudet eivät viesti institutionaalista valtaa. Rakennuksen yksikerroksisuus sekä moniulotteinen muoto pikemminkin tasapäistävät tilaa. Arvostetuimmaksi paikaksi voidaan tulkita tietokeskus, jonka keskeinen sijainti ja suuri huonekorkeus osoittavat erikoisasemaa muihin tiloihin nähden. Mielenkiintoista on se, että rakennuksen arvokkain tila ei ole erityisesti tarkoitettu kenellekään yksittäiselle ihmiselle tai millekään ihmisryhmälle. Tämän voidaan tulkita viestivän yhteisöllisyyttä, ja korostavan tasa-arvoa yhteisön sisällä.

Pilkottu avoimuus tarjoaa postmodernin ajan mukaisesti yksilölle runsaasti valinnanmahdollisuuksia. Jokainen voi muodostaa omia polkujaan koulun tiloihin, koska tilalliset ratkaisut eivät pakota käyttämään yksittäistä reittiä tiettyyn tilaan kulkemiseksi.

6 YMPÄRISTÖN KOKEMINEN

Ympäristön kokeminen on edellytys ihmisen ja ympäristön väliselle vuorovaikutussuhteelle. Kokeminen on aina laajempi ilmiö kuin pelkkä ympäristön havaitseminen: se sisältää havaitsemisen lisäksi myös kognition ja arvioinnin. Ne ovat osittain päällekkäisiä ja toisiinsa limittyviä prosesseja, joista muodostuu kokonaisvaltainen kokemus ympäristöstä. (Horelli 1982, 58.)

Tässä luvussa tarkastelemme ensin yksilön ja ympäristön välisen suhteen muuttumista eri ikäkausina. Sen jälkeen esittelemme ympäristön kokemisprosessin eri vaiheet. Ympäristön havaitsemisesta käymme läpi tärkeimmät aistit pääpiirteittäin. Aistihavaintojen jälkeen selvitämme, kuinka ympäristöä jäsennetään kognitiivisesti, ja lopuksi tarkastelemme ympäristökokemuksen arvioimista.

6.1 Ympäristösuhde elämänsä eri vaiheissa

6.1.1 Varhaislapsuus ja leikki-ikä

Noschis (1986) esittelee artikkelissaan lapsen tilakäsityksen kehittymistä. Hän toteaa, että lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja lapsen todellisuus rakentuu vähitellen tämän vuorovaikutuksen kautta. Tilakäsityksen rakentuminen on myös osa älykkyyden kehittymistä. Lasta ympäröivä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sekä mahdollistaa lapsen kehityksen että asettaa sille rajat. (Noschis 1986, 22–25.) Jotta varhainen ympäristö jäsenyisi lapselle turvallisena ja luotettavana, on sen oltava pysyvä ja jatkuva. Nämä vaatimukset ovat yhtä tärkeitä sekä fyysisessä että sosiaalisessa ympäristössä. Myöhemmin pikkulapsen hyvän ympäristön kriteereiksi nousevat myös joustavuus ja käsiteltävyys. Lapselle pitäisi luoda sellainen ympäristö, joka mahdollistaa kehitysvaiheelle ominaisen aktiivisen ympäristön tutkimisen. Tämä tapahtuu yleensä kotona, ja lapsen tapa käyttää kotia onkin keskeinen hänen ympäristösuhteensa kehittymisen kannalta. (Horelli 1982, 212.)

Lapsi havainnoi kaikkea ympärillään olevaa kehitystasonsa edellyttämällä tavalla; esimerkiksi vauvan ensimmäinen tehtävä on ymmärtää olevansa erillinen

olento häntä ympäröivässä maailmassa. Alle kouluikäinen lapsi pystyy puolestaan hahmottamaan tilaa vain omasta näkökulmastaan, eikä osaa kuvailla miltä ympäristö näyttää vaikkapa muurahaisen silmin. (Noschis 1986, 24–25.) Lapsi havainnoi ympäristöään tarkemmin kuin aikuinen ja siksi ympäristö vaikuttaa enemmän lapsen toimintaan (Latikka 1997, 11). Ihmisen perussuhtautumistavat ympäristöön muodostuvat jo lapsuudessa. Ihminen etsii ympäristöstään ensin toiminnan kannalta oleelliset piirteet aiempien kokemustensa avulla. Koska lapsilla ei ole niin paljon aiempia kokemuksia, he pystyvät hyödyntämään ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia monipuolisemmin kuin aikuiset. (Latikka 1997, 13.) Lapset eivät ole vielä sidottuja kulttuurin määrittämiin normeihin, jotka määrittelevät ympäristöjen käyttötarkoituksen. Periaatteessa lapset eivät tarvitsi leikkipuistoja leikkejensä varten, vaan mikä tahansa ympäristö sopisi tarkoitukseen, jos siihen vain annettaisiin mahdollisuus.

Leikki-ikäisen keskeisintä toimintaympäristöä on oma pihapiiri, jonka jäseneksi hän vähitellen kasvaa. Tämä vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen merkittävästi, mikä on huomattu vertailtaessa pien- ja kerrostaloissa asuvia lapsia. Kerrostaloissa asuvat lapset olivat vähemmän ulkona ja liikkuvat pienemmällä alueella kuin pientaloissa asuvat. Edellä mainituilla esiintyi enemmän pelkoa ulosmenoa kohtaan, mutta toisaalta heillä oli enemmän kavereita ja he leikkivät suuremmissa ryhmissä. Pientalojen lapset vaikuttivat juurtuneen ympäristöönsä kiinteämmin kuin kerrostaloissa asuvat, mikä saattaa johtua esimerkiksi vanhempien välittämästä suhtautumistavasta asuinympäristöön. (Horelli 1982, 118.)

6.1.2 Kouluikä

Lapsi viettää koulussa monta vuotta tärkeässä kehitysvaiheessa, joten myös koulurakennus vaikuttaa ympäristömielikuvien muodostumiseen (Horelli 1982, 219–220). Mitä nuorempi lapsi on, sitä voimakkaammin rakennuksesta välittyvät aistimukset ja mielikuvat vaikuttavat siihen, millaisena lapsi koulun kokee. Lapset hahmottavat koulurakennuksen ja pihan kokonaisuutena niissä tapahtuvan toiminnan kautta, eikä niinkään erillisinä osina ulkonäön perusteella. (Nukari 1997, 12.) Tästä on hyvänä esimerkkinä seuraava haastatteluote, jossa ilmenee kuinka vaikeaa lapsen on erottaa tila ja toiminta toisistaan:

Haastattelija: No mites sää kuvailisit tätä koulurakennusta? Ihan tätä fyysistä rakennusta, miltä täällä näyttää?

Oppilas: Ihan hyvältä ja semmoselt erikoiselta ku tää on niin uus koulu ja erilainen.

Haastattelija: Mikäs siinä on se erikoisin juttu?

Oppilas: No täs alkaa englantia jo eskarissa. Muissa kouluissa alkaa kolmannella.

Haastattelija: Joo-o. Kun sä tulit tänne ekan kerran ja näit tän talon, ni mikä pisti eniten silmään? Tässä rakennuksessa? Oliko joku semmonen juttu mihin kiinnitit huomiota?

Oppilas: No soittimiin. Ne on niin hienoja soittimia.

(3lk:n oppilas)

Vaikka haastattelija joutuu johdattelemaan oppilasta haluaamaansa suuntaan, eivät vastaukset ole silti aivan sellaisia kuin haastattelija toivoi.

Aloittaessaan koulun lapsi pystyy toiminnan lisäksi myös tarkkailemaan ympäristöään ikään kuin ulkopuolisen silmin (Noschis 1986, 23). Tämä mahdollistaa todellisuuden tiedollisen omaksumisen toiminnallisen hallitsemisen lisäksi (Horelli 1982, 219). On tärkeää, että lapsi kokee olevansa pätevä toimimaan uudessa ympäristössään, sillä se kasvattaa hänen minätunnettaan. Ei riitä, että ympäristö on lapselle sopiva, vaan hänelle täytyy myös antaa mahdollisuus toimia siellä. Horelli kuitenkin toteaa, että koulut antavat varsin vähän mahdollisuuksia fyysisen ympäristön hallinnan harjaannuttamiseen koskettelemalla, käsittelemällä ja motorisia taitoja kehittäen (1982, 220). Uusi Jyväskylän Normaalikoulun alaluokkien koulurakennus on havaintojemme mukaan surullinen esimerkki siitä, miten pienen lapsen toimintamahdollisuudet on jätetty suunnittelussa huomiotta. Rakennuksen tehdasvalmisteiset ovet ovat niin raskaita, etteivät pienimmät oppilaat saa niitä itse auki.

Suhtautumisessa ympäristöön on eroja sukupuolten välillä. Pojat ovat kiinnostuneempia fyysisestä ympäristöstä ja heidän liikkumapiirinsä on yleensä laajempi kuin tyttöjen. Alloseen (1980) viitaten Horelli mainitsee, että liikunnallinen aktiivisuus vaikuttaa myönteisesti ympäristön jäsentämiskykyyn sekä ei-kielelliseen lahjakkuuteen. Kaupunkiympäristöjen negatiivisena piirteenä voidaankin pitää sitä, että ne rajoittavat etenkin pienten lasten liikkumista. Myös kouluissa toiminnallisuudelle jää varsin vähän tilaa oppimistapahtumassa. (Horelli 1982, 220-222.)

6.1.3 Nuoruus

Murrosiän myötä kiinnostus fyysiseen ympäristöön joutuu antamaan tilaa sosiaaliselle ympäristölle. Identiteetin kehittymisen kannalta olisi oleellista, että vuorovaikutus vertaisryhmien kanssa olisi mahdollista. Nuoria varten pitäisi siis olla heidän hallinnassaan olevia tiloja. (Horelli 1982, 219–220.) Vertaisryhmät voivat toki kokoontua myös muualla kuin niille erikseen osoitetuissa tiloissa, esimerkiksi Tolosen (2001) mukaan nuoret voivat muodostaa omia tiloja formaalin koulun sisälläkin. Oppilaat saattavat muodostaa ystävien ringin joukon keskelle tai siirrellä pulpetteja lähemmäs jotakuta tai kauemmas jostakin. (Tolonen 2001, 88.) Vertaisryhmien lisäksi nuorten ympäristöjen pitäisi antaa mahdollisuus vuorovaikutukseen monenikäisten kesken. Avainasemassa ovat silloin asuin- ja kouluympäristö sekä harrastus- ja työyhteisöt. (Horelli 1982, 226.)

6.1.4 Aikuisuus ja vanhuus

Aikuisena toiminnallinen kenttä on laajimmillaan, koko maailma on heidän hiekkalaatikkoaan. Aikuinen ihminen pystyy hyödyntämään ympäristöään monipuolisesti ja tehokkaasti. Rakennetut ympäristöt onkin suunniteltu terveitä aikuisia varten ja niitä myös hallitaan aikuisten ehdoilla. (Horelli 1982, 229.) Korpelan mukaan aikuisten mielipaikat löytyvät kuitenkin luonnosta ja puistoista. Niissä voidaan kokea hiljaisuutta ja kauneutta sekä paeta arjen kiirettä. Mielipaikkojen valintaan voivat vaikuttaa myös lapsuusmuistot. Palaamalla luontoon saavutetaan lapsuuden huolettomuus. (Korpela 1997, 73.)

Vanhuus merkitsee yleensä elämänpiirin kaventumista, palataan kohti lapsuuden pienempää toimintaympäristöä. Vanhus on usein riippuvainen lähiyhteisön tuesta ja palveluista, jolloin lähiympäristön merkitys korostuu. (Horelli 1982, 227.) Vanhuuteen liittyy usein tutuista ympäristöistä luopuminen, kun toimintakyvyn alenemisen vuoksi kotona selviytyminen on ylivoimaista. Laitosympäristöön siirtyminen on monille vaikeaa, ja siksi sopeutumista pyritään helpottamaan tekemällä laitoksista kodinomaisia. Toisaalta ikääntyminen aiheuttaa ympäristön muutoksia, vaikka asuinpaikka pysyisikin samana. Eläkkeelle jääminen merkitsee työympäristön menettämistä. (Piirtola 2001, 26.)

6.2 Havaitseminen

6.2.1 Muutama sana aistihavainnoista

Ihminen havainnoi ympäristöään kaikilla aisteillaan. Risto Nurmi (2001, 21) toteaa: ”Aistiemme kautta välittyy jatkuvasti tietoa luontoympäristöstämme, joka aivoissamme muuttuu tunteiksi, ajatuksiksi, mielikuviksi ja erilaisiksi psyykkisiksi toiminnoiksi, jotka ohjaavat käyttäytymistämme luontoympäristöömme, toisia ihmisiä ja itseämme kohtaan.”. Koemme ympäristömme aina moniaistisesti. Nykyaikaisen länsimaisen arkkitehtuurin perustavanlaatuinen puute on sen yksipuolinen visuaalisuus, joka jättää arkkitehtuurin tunteittemme ulkopuolelle. Eri aistien kautta saatavat viestit ovat usein ristiriidassa keskenään; visuaalisesti puoleensavetävä rakennus saattaa esimerkiksi terävillä ja kovilla muodoilla aiheuttaa vastenmielisiä tunto- ja liikeaistimuksia. Rauhoittava ja syvä kokemus voi puolestaan syntyä luonnonympäristössä tai vaikkapa japanilaisessa puutarhassa, jossa eri aistien välityksellä saatavat viestit vahvistavat toisiaan. (Pallasmaa 1995, 181.)

Subjektiiiviset ennakkokäsitykset ovat mukana kaikessa havaitsemisessa, ja ne voivat saada aikaan havaintojen vääristymiä tai jopa havaitsemisen estymistä. Ihmisten ennakkokäsitykset vaikuttavat siihen, miten uuteen tilaan suhtaudutaan. Niitä ei välttämättä tiedosteta, mutta niillä on suuri merkitys sille, millaiseksi tila koetaan. Käsitykset muodostuvat esimerkiksi yksilön omista kokemuksista tai muiden kertomuksista, ja ne saavat aikaan sen, että ihminen tarkastelee uuttakin tilaa tietyistä perspektiivistä. On siis lähes mahdotonta lähestyä uutta paikkaa puhtaalta pöydältä. Tämä rajoittaa ympäristön havainnointia. Esimerkiksi turistit eivät näe kiertoajelulla muuta kuin oppaan osoittamat kohteet; he katsovat vain turisteille tarkoitettuja näkymiä.

Mikäli johonkin paikkaan liitetään usein samoja mielikuvia, syntyy stereotypioita, jotka ovat yleistettyjä käsityksiä paikan luonteesta. (Tani 1999, 13-14.) Esimerkiksi melkein kaikilla on olemassa käsitys vankilasta, vaikkei olisi koskaan sellaisessa käynytään. Jokaiselle meistä on myös muodostunut mielikuva koulusta omien koulukokemustemme perusteella.

6.2.2 Näkö

Yksi ihmisen tärkeimmistä aisteista on näköaisti, ja sitä onkin etenkin länsimaissa pidetty hallitsevana muihin aisteihin verrattuna. Näköaistin kautta on mahdollisuus saada välitöntä tietoa ympäröivästä maailmasta ja samalla todistaa tiedon paikkansapitävyys oman näkökyvyn avulla. Myös eloonjäämisen kannalta näkö- ja huomiokyky ovat olleet elintärkeitä ominaisuuksia koko lajinkehityksen ajan. Näköhavaintojen suhde todellisuuteen on kuitenkin monimutkaisempi, sillä jokainen meistä tarkastelee ympäristöään omien asenteidensa ja ennakkomielikuviansa mukaan. (Tani 1999, 14.)

Näköaistin kautta saatava informaatio on hyvin merkittävää myös ihmisen psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Ympäristön sisältö ja rakenne, kuten muodot, värit sekä elementtien koko- ja tilasuhteet voivat ruokkia tai näivettää ihmismieltä. Ihmisen visuaalisuuteen liittyy universaali kyky tunnistaa kauneutta. Kauneus voidaan kokea jopa pyhänä, eheyttävänä tai elämänlaatua parantavana voimana. Rumaksi koetut ympäristöt puolestaan rasittavat ihmisen psyykeä negatiivisella viestillään. (Nurmi 2001, 21.)

6.2.3 Kuulo

Kuulo eroaa näköaistista siten, että se välittää jatkuvasti tietoa aivoihimme. Nukkuessamme näköaisti lepää, mutta kuulo on silloinkin aktiivinen. (Nurmi 2001, 21.) Saadessaan liikaa ärsykeitä tämän aistin välityksellä, ihminen ärsyyntyy ja stressaantuu. Meluksi kutsutaan ääntä, joka on epäsointuista, ei-toivottua tai muuten häiritsevää. Se on usein ihmisen aiheuttamaa ja yksi pahimmista viihtyvyyden ja terveyden heikentäjistä. Heikkokin melu aiheuttaa virheitä tarkkuutta vaativissa tehtävissä sekä häiritsee keskittymistä. (Härö 1980, 56.) Meluisassa ympäristössä myös unen laatu kärsii, mikä vaikuttaa mielenterveyteen, sillä hyvä uni on yksi sen perusedellytyksistä. (Nurmi 2001, 21.) Ei-toivotussa äänimaailmassa ihminen ei voi myöskään rentoutua, joten se lisää stressiä (Särkijärvi 2001, 9).

Luonnollisen hiljaisuuden löytäminen on yhä vaikeampaa, vaikka se olisi ainoa oikea ääniympäristö ihmiselle (Nurmi 2001, 21). Miellyttävä äänimaailma auttaa rentoutumaan, mikä olisikin tärkeää myös yksilön mielenterveyden kannalta

(Korpela 2001, 16). Toisille riittää tähän tarkoitukseen musiikin kuuntelu, kun toiset taas tarvitsevat rauhoittuakseen täysin hiljaisen ympäristön.

6.2.4 Haju ja maku

Hajuaisti on toinen jatkuvasti käytössä olevista aisteistamme. Luonnostaan ihminen hakeutuu mahdollisimman tuoksuttomaan tai hyväntuoksuiseen ympäristöön, sillä hajuympäristöllä on suuri vaikutus hyvinvointiimme. Jotkut hajut voivat aiheuttaa konkreettista pahoinvointia, kun toiset taas suorastaan lumoavat. (Nurmi 2001, 21.)

Yhdessä hajuaistin kanssa makuaisti suojaa ihmistä haitallisilta ympäristötekijöiltä. Varsinkin evoluution alkutaipaleella ne auttoivat syötäväksi kelpaavan ravinnon löytämisessä. Vaikkei tällä seikalla enää nykyään olekaan samanlaista merkitystä, on makuaisti kuitenkin tärkeä tekijä psyykkiselle hyvinvoinnillemme; elämän pitää maistua hyvältä. Usein makuaistin merkitys huomataankin vasta sitten, jos se syystä tai toisesta menetetään. (Nurmi 2001, 21.)

6.2.5 Tunto

Iho on ihmisen suurin aistinelin, jonka kautta ollaan myös jatkuvassa yhteydessä ympäristöön (Nurmi 2001, 21). Tuntoaistin avulla saadaan tietoa ympäristöstä esimerkiksi sen lämpötilasta, kosteudesta ja tuulisuudesta. Ympäristöstä saatavat tuntemukset vaikuttavat siihen, miten ympäristö koetaan. Vaikka istuisi mukavassa nojatuolissa, mutta varpaita palelee, häiritsee kylmyys muuten hyvää oloa. Lähinnä näköaistin varassa toimivina eläiminä, jätämme helposti huomioimatta ihon kautta välittyvän tietomäärän. Näkövammaiset sen sijaan hahmottavat ympäristöään haptisesti koskettamalla apunaan vain kuulo- ja hajuaisti (Horelli 1982, 76). Horelli mainitsee ranskalaisen Jules Romainin osoittaneen, että ihminen pystyy jopa summittaisesti aistimaan selkensä takana olevan tilan. Tutkimustietoa tästä ilmiöstä on kuitenkin vielä varsin vähän tarjolla. (Horelli 1982, 76.)

6.3 Värien vaikutus ihmiseen

Värien voimakas vaikutus ihmiseen on tunnettu jo tuhansia vuosia. Vihreät, turkoosit, siniset ja violetit sävyt koetaan viileinä, rauhoittavina ja tilaa avartavina. Ärsyttäviä, lämmittäviä ja tilaa supistavia värejä taas ovat keltaiset, oranssit, punaiset ja purppurat sävyt. Vihreä on eräänlainen tasapainoisuuden symboli, mikä voi johtua siitä, että luonnonympäristö sisältää runsaasti vihreän eri sävyjä. (Rihlama 1997, 64–65.) Värien vaikutusta hyödynnetään tietoisesti varsinkin julkisissa tiloissa.

Leikkaussaleissa on perinteisesti käytetty vihreää, eikä hoitolaitoksissa muutenkaan näy sisustuksessa punaista. Värien sävyn lisäksi vaikuttaa sen voimakkuus, puhtaus ja aistittavan pinnan laajuus. Rihlama (1997) huomauttaakin, ettei voimakkaita värejä koskaan pitäisi käyttää laajoina pintoina. On todennäköistä, että erittäin voimakas punainen voi jopa laukaista epilepsia-kohtauksen. (Rihlama 1997, 6.)

6.4 Kognitiivinen jäsentäminen

6.4.1 Skeemat ja ympäristömielikuvat

Kognitiivinen jäsentäminen tarkoittaa aistien kautta vastaanotetun informaation käsittelyä. Tämän prosessin osatekijöitä ovat lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti, ihmisen koko persoonallisuus sekä henkilökohtainen tulevaisuusorientaatio. Myös kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät suodattavat kognitioon. Ympäristö tehdään yksilön kannalta merkitykselliseksi luokittelemalla, jäsentämällä ja nimeämällä informaatio tietyn käsitteellisen skeemoista/mielikuvista muodostuvan viitekehyksen avulla. Mielikuvaa ja skeemaa käytetään toistensa synonyymeinä. Niillä tarkoitetaan tapaa, jolla ihminen järjestää ja sisäistää mennyttä ja nykyistä käyttäytymistään ja kokemistaan. Lisäksi skeemoja käytetään toiminnan ennakointiin ja ohjaamiseen. (Horelli 1982, 77-78.) Skeemat muodostavat verkostoja, jotka ovat hierarkkisia, päällekkäisiä ja toisensa läpäiseviä. Ne eivät ole koskaan valmiita, vaan käsitteet liittyvät toisiinsa, muuntuvat ja laajentuvat uuden kokemuksen ja tiedon myötä. Mielikuvat ovat yksilöittäin erilaisia, koska kokemuksetkin ovat erilaisia. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 53.)

Lapsuuden ympäristökokemukset muodostavat pohjan aikuisuuden ympäristömielikuville. Ympäristömielikuvat muodostetaan elinympäristöstä, ja ne ohjaavat ympäristön havainnointia sekä suhtautumista siihen. Ne ovat henkilökohtaisia ympäristökäsityksiä, jotka muovautuvat kokemusten myötä. (Latikka 1997, 12.) Horelli (1994, 10) mainitsee, että lapsen kehitysvaiheita voidaan pitää ympäristöllisenä haasteena. Sen vuoksi ympäristön suunnittelussa pitäisikin ottaa lapsen näkökulma huomioon.

Ihminen liittyy ympäristömielikuviin ominaisuuksia, joilla on merkitystä vain hänelle itselleen. Siksi eri ihmisten käsitykset samasta fyysisestä ympäristöstä voivat vaihdella paljon. Emotionaalisesti tärkeät ympäristöt koetaan vielä subjektiivisemmin kuin muut, esimerkiksi kotipaikkakuntaan liittyy paljon henkilökohtaisia merkityksiä. Ympäristömielikuvien merkityssisällöt määrittävät ihmisen ja fyysisen ympäristön välistä vuorovaikutusta. Niinpä jokainen lukee ympäristön kieltä omalla tavallaan. (Latikka 1997, 12.)

Ittelson (1976, 149-151) on määritellyt viisi eri tapaa jäsentää ympäristö:

1. ympäristö ensisijaisesti fyysisenä paikkana (esim. luonnontieteilijät)
2. ympäristö minän jatkeena (esim. paikallismieliset asukkaat)
3. ympäristö sosiaalisena järjestelmänä (esim. käyttäytymistieteilijät)
4. ympäristö emotionaalisena territoriona (esim. taiteilijat, lapsuudenpaikat)
5. ympäristö toiminnan kenttänä (esim. poliitikot, suunnittelijat).

Rikas ympäristökokemus syntyy kaikkien näiden kokemistapojen monipuolisesta yhdistelmästä (Horelli 1982, 85). Kuten jo ympäristösuhteen muuttumisen (luku 6.1) yhteydessä kävi ilmi, ympäristön kokemisen kannalta oleellisia ovat ympäristön yksilölle tarjoamat toimintamahdollisuudet.

6.4.2 Kokemisen tasot

Uusiin ympäristöihin sopeuduttaessa voidaan erottaa viisi eri tasoa, jotka yksilö käy läpi ajan kuluessa.

1. Affektien viriäminen

Ihminen reagoi ensimmäiseksi uuteen ympäristöön tunteenomaisesti; vielä myöhemminkin ympäristön yleinen ilmapiiri, jossa rakennusten esteettinen ulkonäkö on osallisena, vaikuttaa juuri affektiiviseen mielialaan.

2. Orientaatio

Ihminen oppii suunnistamaan ympäristössä sekä fyysisessä, sosiaalisessa että emotionaalisessa mielessä.

3. Luokittelu

Ihminen jakaa ympäristöä jatkuvasti luokkiin omien tavoitteidensa ja päämääriensä mukaan.

4. Systematisointi

Tällä tarkoitetaan ympäristössä esiintyvien riippuvuussuhteiden analysointia. Vähitellen opitaan tunnistamaan ja erottelemaan ympäristössä ennustettavat tapahtumajaksot satunnaisista ja pystytään laatimaan selkeä kuva monimutkaisista vuorovaikutussuhteista.

5. Toiminta

Edelliset vaiheet ovat edellytyksenä ympäristössä tapahtuvalle toiminnalle ja vaikuttavat toiminnan laatuun ja tehokkuuteen.

(Ittelson 1976, 152-153.)

Tämän prosessin läpikäymiseen kuluu aikaa. Horellin mukaan esimerkiksi uuteen asuinympäristöön sopeutuminen vie kahdesta neljään vuotta, joskus jopa kauemmin. (Horelli 1982, 84.)

6.4.3 Paikka

Tilan kokeminen paikaksi on myös kognitiivista toimintaa. Paikassa yhdistyvät mielikuva ja toiminta tietyssä fyysisessä ympäristössä. (Horelli 1982, 86.) Törrönen (2000, 267) erottaa tilan ja paikan toisistaan määrittelemällä paikan johonkin sidotuksi ja läheisemmäksi kuin tila. Tilasta tulee paikka sille annettujen inhimillisten merkitysten kautta. Strassoldon (1993, 7) mukaan paikalla on lisäksi arvo, joka pohjautuu tunteisiin eikä hyötyajatteluun. Koskela (1994, 25) tähdentää, että paikkaan on aina sisäänrakennettu kokija, samalla tavoin kuin maisema on olemassa vain, jos sillä on näkijä.

Artikkelissaan Paikan fenomenologia Stenros (1995) määrittelee paikan syntyvän ihmisen muokatessa ympäristöään. Lähtökohtana on tällöin luonnonympäristö. Rakentaessaan paikan ihminen muuttaa luonnonympäristön hierarkisia suhteita. (Stenros 1995, 85.) Ympäristö ymmärretään alisteisesti paikkaan nähden, esimerkiksi keskelle metsää rakennettu talo tekee metsästä ”vain” osan talon ympäristöä.

Kun ihminen kokee jonkun paikan, ymmärtää sen luonteen ja alkuperän, on kyse paikan fenomenologiasta. Tämä edellyttää persoonallisia kokemuksia paikasta. Stenros määrittelee paikan kokemisen kolme tasoa: 1. ympäristön fyysiset ominaisuudet, 2. niihin liittyvät mielikuvat ja muistisisällöt ja 3. tulkittu abstraktioiden taso. Ensimmäinen taso sisältää paikan ominaisuudet, jotka perustuvat aistihavaintoihin. Toinen taso on paikan aistinvaraista ja kokonaisvaltaista ymmärtämistä mielikuvien ja muistin avulla. Kolmannella tasolla yksilö tulkitsee mielikuvia ja antaa merkityksen paikan kokemukselle abstraktioiden tasolla. Näistä kolmesta tasosta muodostuu kokonaisvaltainen kokemus paikasta, paikan fenomenologia. Esimerkiksi asuessaan talossaan metsän keskellä ihmiselle muodostuu vähitellen perusteellinen kokemus paikasta mm. vuodenaikojen vaihtelun myötä. (Stenros 1995, 87.)

Koskela (1994) on samoilla linjoilla Stenrosin kanssa määritellesään paikan tilaksi, joka liittyy yksilön kokemusmaailmaan ja tajuntaan. Yksilön kokemuksia paikasta Koskela nimittää subjektiiviseksi ulottuvuudeksi. Kokemuksia voivat olla esimerkiksi tunteet paikkaan kuulumisesta tai vieraantumisesta sekä koti-ikävä. Paikalla on myös intersubjektiivinen ulottuvuus, joka puolestaan tarkoittaa esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja alueidentiteettiä. (Koskela 1994, 25.)

6.5 Arvioiminen

Viimeisenä vaiheena ympäristön kokemisen prosessissa on havainnoimalla saadun tiedon ja kognitiivisen jäsentämisen kautta syntyneiden mielikuvien arvioiminen esimerkiksi arvojen, normien ja kyseiseen ympäristöön liittyvien ihannemielikuvien avulla. Horellin mukaan ympäristön arvioiminen on emotionaalista, usein tietoisuuden ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, jossa affektiiviset mielikuvat ovat keskeisiä. (Horelli 1982, 88.)

Piirtolan (2001, 26) mukaan kaikki ihmiset arvioivat ympäristöään seuraavien tunneulottuvuuksien avulla:

- 1) yksityisyys – intiimiys – julkisuus,
- 2) turvallisuus – vaihtelun ja jännityksen tarve – turvattomuus,
- 3) kotoisuus – tuttuus – vieraus,
- 4) lamaavuus – stimuloivuus – ärsyttävyys,

- 5) häiritsevyys – mielenkiintoisuus – rauhoittavuus,
- 6) pakottavuus – vapaaehtoisuus – sallivuus,
- 7) alistavuus – yhteistyö – omaehtoisuus,
- 8) halu valloittaa – oman alueen puolustaminen – pelko tulla tuhotuksi,
- 9) jähmettyneisyys - jatkuvuus – uusiutuvuus ja
- 10) eksistentiaalinen kannattelevuus (pyhyys) – tärkeys – arkisuus.

Ympäristön emotionaaliseen kokemiseen vaikuttavat yksilön odotukset ja elämäntilanne. Odotukset saattavat näyttää ristiriitaisilta, mutta ne ovat kuitenkin aivan järkeenkäypiä. Esimerkiksi ensimmäinen dimensio voi näyttäytyä seuraavalla tavalla: omakotitaloissa asuvat tutustuvat naapureihinsa helpommin kuin kerrostaloissa asuvat, koska omakotitalossa on taattu tietty yksityisyys. Tämä perustuu siihen, että omakotitaloalueella voi itse säädellä välimatkaansa naapureihin. Ihminen pystyy osallistumaan vuorovaikutukseen ja yhteisön toimintaan vain, jos hänellä on riittävästi yksityisyyttä. Kerrostalossa puolestaan ei ole yhtä helppo säilyttää haluamaansa etäisyyttä, vaan vaikkapa hississä voi joutua intiimin lähelle naapuria. Jos fyysisen etäisyyden säätelyminen ei ole mahdollista, etäisyys otetaan psyykkisesti vetäytymällä. (Piirtola, 2001, 27.)

Ihminen ei käsittele ympäristöään vain yhden ulottuvuuden alueella kerrallaan, vaan ne limittyvät toisiinsa. Edelliseen esimerkkiin liittyy myös turvallisuus – vaihtelun ja jännityksen tarve – turvattomuus – dimensio. Kun asukas pystyy itse säätelymään etäisyyttänsä muihin, hän kokee olonsa turvalliseksi. Vaihtelun ja jännityksen tarvetta hän voi sitten tyydyttää olemalla muiden kanssa tekemisissä sen verran kuin itse haluaa ja kokee tarpeelliseksi. (Piirtola, 2001, 27.)

Horelli mainitsee esimerkiksi ympäristön tunneperäisestä arvioimisesta ympäristön esteettisen kokemisen. Jokaiselle meistä rakennetun ympäristön kauneus on tärkeää, mutta käsitys siitä vaihtelee aikakaudesta, kulttuurista, ihmisryhmästä, yksilöstä ja tilanteesta riippuen. Esteettisellä ympäristöllä on merkitystä yksilön tunnevireeseen, jolloin se vaikuttaa samalla piristävästi yksilön mielentilaan. Ankea ympäristö taas puolestaan aiheuttaa kielteisiä tunnesävyjä. (Horelli 1982, 88–89.)

7 MUIJALAN KOULUN KOKEMINEN

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme Miten Muijalan koulurakennus koetaan? Tarkastelemme sen kokemista yksilön kannalta edellisessä luvussa esitellyn teorian pohjalta. Kokemisen subjektiivisuudesta johtuen omat havaintomme ovat yksi tämän luvun tärkeimmistä aineistoista. Etenemme Horellin (1982) ympäristön kokemisprosessin mukaan. Ensin esittelemme aistihavaintomme luvussa 7.1, jäsenämme niitä luvussa 7.2. ja luvussa 7.3 puolestaan suoritamme arviointia kokemustemme pohjalta. Luvussa 7.4 selvittelemme, miten oppilaat kokevat Muijalan koulun. 7.5 luku tarkastelee paikan merkitystä koulussa.

7.1 Aistihavaintoja

Kun ensimmäisen kerran menimme Muijalan koululle keväällä 2001, astuimme sisään pääovesta. Mietimme aulassa hetken, mihin suuntaan lähtisimme ja menimme sitten äänten perusteella oikealla olevalle ovelle. Siirryimme kynnyksen yli, jähmetyimme paikoillemme, käännyimme ympäri ja hiippailimme nopeasti ulos. Ovesta olimme tulleet reunimmaisen luokkatilan nurkalle, ja koska siellä oli opetus käynnissä, luulimme häiritsevämme ja häivyimme vähin äänin. Meillä oli kokemusta vain perinteisen näköisistä kouluista, joissa astuminen luokkaan kesken oppitunnin aiheuttaa yleensä keskeytyksen. Tutustuttuamme kouluun ja sen toimintaan tarkemmin, ymmärsimme, että siellä voi liikkua hyvin vapaasti sekoittamatta koulun arkea, kuten kaikki tekevätkin.

Poistuttuamme pääovelta, aloimme etsiä toista sisäänkäyntiä. Luokkien välisistä ovista emme halunneet kulkea, koska olisimme jälleen päätyneet keskelle opetusta. Päätimme kokeilla pihakäytävän perällä olevaa ovea. Koska luulimme, että ovesta pystyisi saapumaan kouluun huomaamatta, tuli tavaksemme käyttää yleensä sitä. Luulomme tosin oli väärä, sillä myöhemmin opettajat kertoivat katselleensa harhailuamme pihalla luokkien ikkunoista. Olipa joku jo aikonut huudella neuvojakin ikkunasta.

Astumme sisälle yhdestä koulun monista ovista. Ei näy muuta henkilökuntaa kuin siivooja. Eteinen on tyhjä ja oikealla olevassa tilassa on menossa oppitunti. Hui! Menemme takaisin ulos. Etsitään parempi sisäänkäynti, josta pääsisi hiukan keskemälle rakennusta, lähemmäs opettajanhuonetta.

(Tutkimusmuistiinpanot 4.4.2002)

Kuten oma kokemuksemmekin osoittaa, Muijalan koulurakennus vaikuttaa yleensä ensi näkemältä sekavalta. Myös oppilaat mainitsivat asiasta haastatteluissa.

Varsinkin muualta muuttaneet ihmettelivät aluksi sokkeloista koulurakennusta.

Neljännän luokan oppilas kuvaili koulusta saamaansa ensivaikutelmaa seuraavasti:

”... tuntu ihan oudolta, meinas eksyy tänne, tää on aika sokkeloinen tää koulu.”

Sekä meidän että oppilaiden mielestä koulurakennuksen toinen huomiota herättävä piirre on ovettomuus:

Sitte tää on sellanen aika avonainen ku tääl ei oo missään niitä ovia hirveesti, että ne kaikki luokatki on ilman ovee... Sellanen.

(5.lk:n oppilas)

Avoimuuden tuntua lisää myös koulun valoisuus, ikkunoita on paljon, ja aurinko pääsee paistamaan niistä sisälle.

Aloitimme havainnoinnin istumalla luokkatilan käytävän puoleisessa reunassa, mutta keskittymistämme häiritsivät ympäriltä kuuluvat äänet.

Tutkimusmuistiinpanoissamme löytyykin merkintöjä häiritsevistä äänistä varsinkin ensimmäisten päivien ajalta.

Istun puoliksi käytävällä, aivan luokan reunalla. Viereisen luokan äänet kuuluvat selvästi. Ville opettaa. Jeeee! kuuluu luokasta. Vaikea olla huomioimatta.

(Tutkimusmuistiinpanot 23.4.2002)

Arkkitehti oli pyrkinyt vähentämään äänen kulkua tilasta toiseen huonekorkeutta muuttamalla sekä materiaalivalinnoilla, mutta koska luokissa osa oppilaista joutui istumaan käytävän puolella, heidän puheensa kuului sitä pitkin. Luokan ikkunanpuoleisessa reunassa äänet eivät häirinneet. Ajan myötä totuimme ympäröivään äänimaailmaan, kuten koulun oppilaatkin ovat tehneet:

Haastattelija: Miltäs tuntu ku luokassa puuttuu käytännössä se yks seinä?

Oppilas: Se oli aika jännä ja sitte ku sielt kuuluu ne kaikki toisten äänet, ni se oli uutta ku siin ei ollu mitää... ovee siinä.

Haastattelija. Oliko siihen vaikea tottua?

Oppilas: No ei, kyl siihen nopeesti tottuu. Ei siin oo aina mitään metelii... joskus tulee... tulee välkältä tai jotain sellasta. Välil tulee metelii aina.

(4.lk:n oppilas)

Istuessamme luokan käytävänpuoleisella reunalla, meillä oli vaikeuksia kuulla ikkunan puolella istuvien oppilaiden puhetta. Toisaalta emme kuulleet oppilaiden huomauttavan, etteivät he saa selvää toistensa vastauksista, vaikka varmasti joutuvat välillä pinnisteleämään pystyäkseen seuraamaan keskustelua.

Käytäviä pitkin liikkui muutakin kuin ääni. Muutaman kerran mieleemme teki säännätä kesken oppitunnin kohti kahvinkeitintä, kun vastakeitetyn kahvin tuoksu leijui ilmassa. Myös ruoantuoksu tulvi keittiöstä koulun muihin tiloihin ruoka-ajan läheystyessä, mikä häiritsi ainakin nälkäisten tutkijoiden keskittymistä. Varsinkin kun ruoka koulussa oli erittäin hyvää, ja ruokailua odotti sen vuoksi aamusta asti.

Oppilaita alkaa valua selkäni takaa ruokalaan päin. Ruoan tuoksu houkuttelee jo itseäkin...

(Tutkimusmuistiinpanot 25.4.2002)

Tuntoaistin kautta välittyi lähinnä miellyttäviä tuntemuksia. Sekä luokissa että muualla koulussa olevat Martelan tuolit ovat hyviä istua ja pehmeät sohvut mukavia levähdyspaikkoja. Koulun yleislämpötila on sopiva ja kevätaurinkokin lämmitti usein mukavasti ikkunasta.

7.2 Havaintojen jäsentelyä

7.2.1 Omat koulumielikuvamme

Tolonen toteaa koulun vaikuttavan yksilöön erittäin voimakkaasti (2001, 267). Toisin sanoen kouluaihana syntyneet mielikuvat edustavat yksilölle koulua koko hänen loppuelämänsä. Myös meillä oli vankat mielikuvat koulusta, jotka tosin ovat muokkautuneet myös opiskeluaikana mm. harjoitteluiden vuoksi. Ittelsonin (1976,

149-151) mukaan käyttäytymistieteilijät jäsentävät ympäristöään lähinnä sosiaalisena järjestelmänä, mutta Muijalaan mennessämme pyrimme jäsentämään koulua myös luonnontieteilijöitten tavoin, fyysisenä ympäristönä.

7.2.2 Oma kokemuksemme Ittelsonin viidestä kokemisen tasosta

Tarkastelemme seuraavaksi Ittelsonin (1976, 152-153) esittelemää ympäristön kokemisen viittä tasoa omasta näkökulmastamme, omien kokemustemme pohjalta.

Ensimmäinen tunteenomainen reaktiomme oli hämmästys. Koulun fyysiset ominaisuudet ja toiminnan keskelle tupsahtaminen yllättivät meidät perin pohjin. Tämän lisäksi huomaamattoman sisäänkäynnin etsiminen vei huomiomme kokonaan, emmekä jälkeensä muista havainnoineemme esimerkiksi rakennuksen esteettisiä piirteitä lainkaan. Muijalan koulu poikkesi niin täydellisesti omista koulumielikuvistamme, että ensireaktiomme kouluun oli voimakas hämmentyminen.

Alkujärkytyksestä toivuttuamme ja saatuaamme koulun pohjapiirroksen, rakennus alkoi pikku hiljaa selkiytyä meille. Opimme lisäksi ymmärtämään koulun sosiaalisen ympäristön rakennetta: tunnistimme eri opettajat, muun henkilökunnan sekä vähitellen myös luokkien oppilaat. Ilmapiiri vaikutti leppoisalta, mutta työntäyteiseltä, mikä teki meihin suuren vaikutuksen. Vaikka toiminta näytti aluksi sekavalta, havaitsimme pian, että se oli hallittua. Opettajat kulkivat koulussa seuraamassa oppilaiden työskentelyä ja oppilaat pyysivät tarvittaessa apua keneltä tahansa ohi kulkevalta opettajalta. Vaikka oppilaat tekevät eri asioita eri paikoissa samaan aikaan, opettajilla näyttää olevan kaikki langat käsissään.

Kolme tyttöä tulee Lauran luo kysymään mitä seuraavaksi, kun äikän urakka on jo valmis. Aikaa olisi vielä kolme päivää. L. kaivaa tyynen rauhallisesti lisätehtäviä esille ja kysyy samalla muiden hommien etenemisestä. (---) L. kurkkaa tietokeskukseen ja laskee koneella olijat. Ihmettelee mihin pari poikaa on kadonnut. Pojat tupsahtavat sopivasti paikalle pääaulan suunnasta.

(Tutkimusmuistiinpanot 26.4.2002)

Kuten edellä olevasta katkelmasta käy ilmi, opettaja kontrolloi oppilaiden toimintaa, mutta toisaalta oppilaatkin tulevat oma-aloitteisesti kertomaan opettajalle, miten työskentely edistyy.

Kukin luokka kokoontui ennalta sovittuina kellonaikoina omaan luokkaansa, jolloin kartoitettiin miten työskentely on edistynyt. Opettajajohtoisen työskentelyn aikana saattoi naapuriluokan opettaja tupsahtaa vaikkapa tuomaan papereita tai kertomaan jonkin tärkeän asian. Kukaan ei näyttänyt tästä häiriintyvän. Tauoilla opettajat kokoontuivat opettajienhuoneeseen, josta kuuluikin tavallisesti naurua ja iloista rupattelua. Oppilaat käyttivät tauot toistensa kanssa juttelemiseen oman luokan lähistöllä tai tietokeskuksessa. Ulkovälitunnin jalkapallo-otteluissa olivat mukana kaikki halukkaat oppilaat luokasta riippumatta. Tähän kiinnitti huomiota myös koulussa ensimmäistä vuottaan työskentelevä opettaja, jota haastattelimme ulkona:

Mun mielestä tää näkyy täällä pihamaallakin tää meiän niinku tyyli, et miten lapset tääl touhuu ja toimii. Et siel on kutosen ja kolmosen pojat samas pelissä. Viime vuonna mä olin siel toises koulus, ni kyl meiän luokan pojat ni ne pelas keskenään ja toinen kutonen pelas keskenään. Ei ne sotkeutunu edes toisiinsa ku niit oli kaks kutosta saatika sitte et ne olis menny pienempien kans pelaan. Ei mitään puhetta, jokaisella oli oma raja, et missä ne sai pelata.

(5.lk:n opettaja)

Ensimmäisen havainnointiviikon loppupuolella pystyimme jo luokittelemaan aistihavaintojemme perusteella koulun tiloja omien tarpeittemme mukaan. Löysimme rauhallisen paikan haastatteluja varten, jossa ei liikkunut jatkuvasti ihmisiä eikä ollut ylimääräisiä ääniä. Meille myös muodostui käsitys siitä, mihin oppilaat siirtyvät työskentelemään saatuaan luvan lähteä luokasta, joten tiesimme mistä löytäisimme haastateltavia.

Vähitellen opimme löytämään säännönmukaisuutta koulun arkipäivän käytänteistä. Tämän systematisoinnin seurauksena hahmotimme ensimmäiseksi, koska pääsisimme syömään. Oppituntien välisten taukojen hahmottaminen oli vaikeampaa, koska aikataulut vaihtelivat luokittain ja päivittäin. Myös oppituntien sisällöt vaihtelivat, mutta vaikkei lukujärjestyksestä voinutkaan välttämättä katsoa mitä seuraavalla tunnilla tapahtuisi, pystyimme viimeisinä havainnointipäivinä jo ennakoimaan oppituntien kulkua tunnin aloituksen perusteella: urakkatyöskentely alkoi eri tavalla kuin opettajajohtoinen työskentely.

Huomasimme, että oma toimintamme muuttui ajan myötä tehokkaammaksi. Pystyimme keskittymään tutkimustehtäväämme paremmin, kun koulun arki oli tullut

tutuksi ja ensimmäisten päivien hämmästys oli laantunut. Viimeisinä päivinä keittelimme jopa itse kahvia, ellei kukaan muu ollut ehtinyt sitä tehdä. Muijalan koulussa viettämämme aika ei riittänyt tämän kokemisprosessin täydelliseen läpikäymiseen, vaan kaksi viimeistä tasoa jäivät osittain keskeneräisiksi.

7.3 Jäsenneltyjen havaintojen arviointia

7.3.1 Oman kokemisprosessimme lopputulos

Meille muodostui myönteinen kokonaiskuva Muijalan koulusta. Miellyttävä sisustus, sisätilojen valoisuus aurinkoisina kevätpäivinä ja lämmin ilmapiiri saivat meidät tuntemaan olomme tervetulleeksi. Aistihavaintojen perusteella koimme koulun fyysisen ympäristön kodikkaaksi. Ympäristön viihtyisäksi kokemiseen vaikuttavat mm. koko, tilasuhteet sekä erilaiset yksityiskohdat, kuten muodot ja värit (Horelli 1982, 95; Härö 1980, 52; Nurmi 2001, 21). Muijalan koulu ei ole tältä kannalta katsottuna liian suuri eikä myöskään liian avoin. Koulusta ei tule tennishallimaista vaikutelmaa, mikä todennäköisesti estäisi tilan kokemisen kodikkaaksi. Koulurakennuksen kaarevat muodot ovat mielenkiintoa herättäviä, päin vastoin kuin perinteisten laatikkomaisten koulujen, joiden taustalla on usein mekanistinen ihmiskäsitys (Horelli 1982, 34). Särkijärvi (2001, 10) onkin todennut, että kaikkein epämiellyttävimpänä pidetään muodoltaan laatikkomaisia rakennuksia.

Muijalan koulun värimaailma on koululle sopiva. Kylmiksi ja rauhoittaviksi koettujen sinisten ja vihreiden sävyjen vastapainona on käytetty murrettuja oranssin ja keltaisen sävyjä. Niitä ei ole liikaa, eivätkä värit ole liian voimakkaita. Ne eivät siis ärsytä, vaan tuovat muuten viileään sisustukseen sopivan annoksen lämpöä. Kodikkuuden tuntua lisäsivät myös koululle epätyypilliset huonekalut, kasvit ja elämisen merkit. Seinillä ja vitriineissä oli runsaasti esillä oppilaiden tuotoksia, luokat olivat eri näköisiä ja koululla oli puhdasta, muttei liian steriiliä. Fyysisessä ympäristössä häiritsi tilojen ahtaus: tavaraa oli liian paljon liian pienessä tilassa. Avoimessa tilassa pienikin epäjärjestys näkyy heti, koska mitään ei voi laittaa piiloon suljettujen ovien taakse. Sekaisuuden tuntua lisäsi myös se, että säilytystiloina oli kaappien sijasta lähinnä avohyllyjä.

Toinen negatiivinen piirre Muijalan koulussa olivat ympäröivät äänet. Melua teki välillä mieli paeta, ja siksi vetäydyimmekin tilaisuuden tullen lempipaikkaamme, yhdyskäytävän eteiseen. Havaitimme, että ympäröivät äänet heikensivät viihtyvyyttämme ja häiritsivät keskittymistämme silloin kun koimme ne meluksi. Muijalan koulussa ei kuitenkaan luultavasti olisi desibelimittarilla mitattuna ollut yhtään enempää meteliä kuin muissakaan kouluissa. Erona perinteiseen kouluun on se, että ääniä kuuluu oman luokan ulkopuoleltakin. Tämän huomaa etenkin silloin kun oma luokka työskentelee hiljaisesti. Ympäröivien äänien häiritsevyys ei varmastikaan aina johtunut niiden voimakkuudesta, vaan laadusta. Meidän huomiomme kiinnittivät erityisesti viereisistä luokista välillä kuuluvat naurunremakat, jolloin teki mieli mennä ottamaan selvää, mitä luokassa tapahtui.

Nelosluokasta kuuluu hirmuinen naurunräkätys. Se hiljaisen työn palkki voisi olla hyvä idea...

(Tutkimusmuistiinpanot 23.5.)

Iloista naurua kuului myös opettajienhuoneesta useimmiten koulupäivän päätyttyä.

Koulun sosiaalinen ympäristö ei ollut kokemuksiemme mukaan ristiriidassa fyysisten puitteiden kanssa, mikä lisäsi omalta osaltaan kodikkuuden tuntua. Vaikka toiminta näytti mielestämme aluksi sekavalta, havaitimme koulussa käytettäviin työtapoihin tutustuttuamme, että kyseessä oli pikemminkin hallittu kaaos. Eri luokkien oppilaat saattoivat työskennellä samassa tilassa eri tehtävien parissa, mutta he selvästi tiesivät mitä olivat tekemässä ja mitä heiltä odotettiin. Oppilaat näyttivät myös ymmärtävän, että vapauden lisäksi heidän pitää kantaa vastuuta omasta toiminnastaan. Yhteiset pelisäännöt ovat kaikkien tiedossa, ja opettajat valvovat niiden noudattamista yksissä tuumin. Kun oivalsimme nämä asiat, aloimme ymmärtää paremmin koulun arkea.

Kaiken kaikkiaan koulusta huokui hyvä yhteishenki, koska koko kouluyhteisö näytti sitoutuneen koulun arvoihin ja päämääriin. Opettajien välinen yhteistyö näytti toimivan, ja myös oppilaat ottivat toisensa kohteliaasti huomioon.

Matikan tunti. Jonin kirja on kotona. A. [opettaja] sanoo: Voisin ottaa jonkun kirjasta kopsut. Mun kirjasta voi ottaa, sanoo joku tytöistä. (---) Tehtäviä aletaan käydä läpi pöytäkunnittain. Mä aloitan. Vai sopiiko? Voinko aloittaa? kysyy Anna [oppilas].

(Video 26.4.2002)

Toisten ihmisten ja heidän työnsä arvostaminen ja kunnioittaminen näkyi mielestämme erityisen selvästi koulun yhteisissä tilaisuuksissa, kuten olemme aiemmin kuvailleet.

7.3.2 Kokemuksemme ja tunteet

Kaikkea Muijalan koulussa kokemaamme voidaan tarkastella luvussa 6.5 esittelemiemme Piirtolan (2001, 26) määrittelemien tunneulottuvuuksien mukaan. Itsellemme keskeiseksi nousi kotoisuus-vieraus-dimensio. Tullessamme kouluun se tuntui luonnollisesti vieraalta, mutta tutuksi se tuli pienuutensa vuoksi varsin nopeasti. Aiemmin kuvailemamme Muijalan koulun myönteiset ominaisuudet edesauttoivat siirtymistämme tunneulottuvuuksilla tuttuuden ohi, kohti kodikkuutta. Yksityisyys-julkisuus-näkökulmasta tarkasteltuna Muijalan koulu sijoittuu kokemuksissamme akselin julkisuus-päähän. Koulu on aina yhteiskunnallisen asemansa vuoksi julkinen paikka, joten se ei voi koskaan olla kenellekään täysin yksityinen. Muijalan koulussa avoimuus, näkyvillä olo, lisää koulun sisäistä julkiseksi kokemista, minkä voisi kuvitella olevan ristiriidassa kotoisuuden kanssa. Koulun sosiaalinen ympäristö ja pieni koko tekevät mahdolliseksi sen, ettei julkisuus sulje pois kotoisuuden kokemisen mahdollisuutta.

Roolimme tutkijoina sai aikaan sen, että suhtauduimme kaikkeen kokemaamme suurella mielenkiinnolla. Häiritsevyys-rauhoittavuus-ulottuvuudella liikuimme kuitenkin laidasta laitaan tilanteesta riippuen. Joskus ympäristö tuntui häiritsevältä, kun taas lempipaikassamme ympäristöllä oli rauhoittava vaikutus. Nämä kokemukset liittyvät myös lamaavuus-ärsyttävyyys-dimensioon. Toisinaan koimme melun ärsyttäväksi, ja joskus erittäin stimuloivan päivän jälkeen oloimme oli lähes lamaantunut. Tästä olotilasta kertoo katkelma tutkimuspäiväkirjasta:

Alkaa olla tämän päivän kiintiö täynnä. Ei pysty enempää havaintoja käsittelemään. Aivoissa on lukko, joka estää näköhavaintojen käsittelyn. Kuulolla onnistuu vielä...

(tutkimusmuistiinpanot 23.4.2002.)

Emme viettäneet Muijalan koulussa niin paljon aikaa, että pystyisimme kuvailemaan tuntemuksiamme jokaisella dimensiolla. Lämpimästä vastaanotosta huolimatta

olimme auttamattomasti ulkopuolisia, minkä vuoksi kokemuksemme ei ollut yhtä syvä kuin kouluyhteisön jäsenten. Emme tässä työssä pysty erittelemään heidän tunteuksiaan, koska ne ovat erittäin subjektiivisia, eivätkä oppilaat myöskään pystyneet tuomaan niitä julki haastatteluissa.

7.4 Muijalan koulu oppilaiden kokemana

Muijalan koulun oppilaat sanovat kokevansa koulunsa kodikkaaksi. Kodikkuus muodostuu Häggman-Laitilan ja Kotilaisen (1996) tutkimuksen mukaan mm. seuraavista elementeistä: omat tavarat, mukavat huonekalut, kukat, siisteys, tilavuus, taulut, tekstiilit, riittävän pieni yksikkö, istutukset pihalla sekä luonnonympäristö. (Häggman-Laitila & Kotilainen 1996, 82; Kyttä 1995, 142.) Nämä piirteet löytyvät myös Muijalan koulusta, joten on helppo ymmärtää, miksi oppilaat mainitsevat sen kodikkaaksi. Oppilaat toivat haastatteluissa esiin edellä mainittuja seikkoja:

Tää on niinku sellanen koulu et täs ois niinku kaks osaa, et on se pienten puoli ja on tää isojen puoli. Ja sit on aika kodikas ku tääl on niit kasveja ja kaikkee.

(5.lk:n oppilas)

Haastattelija: Mikäs tässä koulussa on sun mielestä erityisen kivaa?

Oppilas: Tää on pieni koulu, tääl ei oo niin paljon porukkaa.

Semmonen rauhallinen koulu.

(5.lk:n oppilas)

Kodikkuuden lisäksi viihtyisyyttä lisäävät Horellin (1995, 23-30) tutkimuksen mukaan myös matala ja väljä rakentaminen, turvallisuus, esteettisyys sekä toimintamahdollisuudet. Kuten luvussa 6.1.2 kävi ilmi, erityisesti kouluikäisille on tärkeää, että he pystyvät toimimaan aktiivisesti ympäristössään. Oppilaat eivät varsinaisesti maininneet näitä seikkoja haastatteluissa. Nämäkin piirteet kuitenkin mielestämme löytyvät Muijalan koulusta, joten luultavasti ne osaltaan tukevat koulun kokemista myönteiseksi. Samassa tutkimuksessa todetaan lisäksi, että viihtyisään ympäristöön liittyy lasten mielestä vaatimuksia myös sosiaalisen ympäristön suhteen. He kaipaavat ympärilleen kavereita ja välittäviä aikuisia. (Horelli 1995, 23-30.)

Muijalan koulussa kaikki opettajat ovat kaikkien oppilaiden käytettävissä, joten voimme olettaa oppilaiden kokevan, että heidän ympärillään on riittävästi aikuisia.

Erityisesti pojat asettivat viihtyisän ympäristön edellytykseksi myös mahdollisuuden liikkumiseen (Horelli 1995, 23-30). Useimmat haastattemistamme oppilaista mainitsivat yhdeksi koulun parhaista puolista liikkumismahdollisuuden, kun kysyimme mikä koulussa on mukavinta.

No se että tääl saa lähtee muualle, se kaikist kivonta.
(5.lk:n oppilas)

Ku saa tehä muual töitä, ettei tarvi koko ajan luokas olla.
(3.lk:n oppilas)

No, tääl on vapaampaa sillee vapaata. Tääl saa lähtee tunnin aikana tekemään niitä tehtäviä muualle.
(5. lk:n oppilas)

Myös Gordon (1999) on tutkimuksessaan havainnut, että oppilaat halusivat liikkua oppitunneilla. Pidetyimmiksi aineiksi nimettiin sellaisia, joissa se oli mahdollista, esimerkiksi tekninen työ. Näyttää siis siltä, että liikkumismahdollisuudella on suuri merkitys kouluviihtyvyyden kannalta. Gordonin haastattelemat oppilaat kertoivat keksivänsä tekosyitä, kuten nenän niistämisestä tai kynän teroittamisesta, vain päästäkseen hetkeksi pois pulpetin äärestä. (Gordon 1999, 110-112.) Muijalan koulussa on todennäköisesti vähemmän tarvetta tällaiseen toimintaan, koska siellä oppilaat saavat muutenkin liikkua vapaammin kuin perinteisessä koulussa. Kuten aiemminkin olemme todenneet, ympäristökokemukseen vaikuttaa olennaisesti myös se, millaiset mahdollisuudet ympäristö tarjoaa siellä toimimiseen (mm. Horelli 1982, 96). Liikkumisen vapaus antaa yksilölle tunteen laajemmista toimintamahdollisuuksista.

7.5 Paikan merkitys

Horelli (1982) mainitsee, että tilan muodostuminen paikaksi parantaa ympäristössä viihtymistä. Hänen mukaansa tämä näkökulma olisi huomioitava myös ympäristösuunnittelussa. (Horelli 1982, 85.) Näin ollen myös koulurakennukset pitäisi suunnitella siten, että paikkojen muodostuminen olisi mahdollista. Pelkkä

rakennus ei kuitenkaan takaa paikan syntymistä, olipa se sitten suunniteltu millaiseksi tahansa. Paikan kokemuksen muodostuminen edellyttää, että yksilö käy läpi luvussa 6.4.3 kuvaamamme fenomenologisen prosessin sekä luvussa 6.4.2 esittelemämme ympäristön kokemisen viisi tasoa.

7.5.1 Fenomenologinen prosessi koulussa

Koko koulurakennus ei ole yksilölle yhtä läheinen, vaan sinne muodostuu ajan kuluessa paikkoja, jotka koetaan muuta rakennusta tärkeämmäksi. Perinteisessä koulussa hyödyllisin paikka olisi oma pulpetti, koska siellä ovat kaikki oppilaan omat tavarat. Oppilas ei kuitenkaan välttämättä koe pulpettia läheisimmäksi paikaksi koulussa, vaan koska lempipaikka valitaan muun kuin hyötynäkökulman pohjalta, se saattaa löytyä esimerkiksi koulun pihalta, formaalin koulun ulkopuolelta. Toisaalta koululla voi mielestämme olla myös samanlainen intersubjektiiivinen ulottuvuus, jonka Koskela (1994, 25) on kuvannut paikan yhdeksi ominaisuudeksi. Tämä näkyy kouluyhteisössä ”meidän koulu” - ajatteluna. Rakennus koetaan tietyn ihmisryhmän yhteiseksi paikaksi, jonka sisällä ovat yksilöiden omat paikat.

Koulussa, kuten missä tahansa muuallakin, paikan kokemuksen syntyminen edellyttää tilan kokemista kaikilla Stenrosin (1995) esittelemällä kolmella tasolla. Ensimmäistä kertaa kouluun tullessaan oppilas tai kuka tahansa muu kouluun tuleva ei vielä osaa kulkea rakennuksessa, joten hän havainnoi tilaa aktiivisesti. Vähitellen rakennus alkaa hahmottua tilasta syntyneiden mielikuvien ja muistin avulla, ja siellä liikkuminen muuttuu helpommaksi. Sen jälkeen kun rakennuksesta on muodostunut selkeä kokonaiskuva, sisäinen kartta, on mahdollista, että sinne muodostuu paikka. Muijalan koulussa oppilailta on usein mahdollisuus valita missä työskentelevät, joten heillä on enemmän vaihtoehtoja paikan kokemuksen syntymiselle. Voidaan olettaa, että oppilaat menevät työskentelemään paikkaan, jossa viihtyvät. Aineistomme mukaan suosituimpia paikkoja olivat oman luokan lisäksi tietokeskus, kirjasto ja yhdyskäytävä.

Muijalan koulussa viettämämme ajan kuluessa mekin kävimme läpi tämän saman prosessin. Varsinkin ensimmäisinä päivinä yllätyimme, kun löysimme itsemme aivan jostain muualta kuin missä luulimme olevamme. Taisimme joskus jopa vilkaista apua koulun pohjapiirroksesta. Parin päivän kuluttua rakennuksen hahmotti jo niin hyvin, että siellä pystyi kulkemaan suoraan sinne minne oli

aikonutkin. Läheiseksi paikaksi meille muodostui yhdyskäytävän eteinen, johon palasimme yhä uudelleen kertaamaan haastattelurunkoja, kelaamaan sanelukoneen kasetteja ja purkamaan ensitunnelmia näkemästämme. Siellä oli myös mukava pitää taukoa. Eteisen muuttuminen meille erityiseksi paikaksi auttoi meitä ymmärtämään paikan fenomenologiaa. Teoria tuli todeksi oma kokemuksemme myötä.

Toisen kerran kävimme fenomenologisen prosessin läpi kirjoittaessamme tätä työtä. Kuvat kertovat, kuinka muovasimme tilasta itsellemme paikan Mattilanniemen tietokonehuoneeseen.



Kuva 10. Tila



Kuva 11. Tilasta paikaksi

7.5.2 Paikan valitseminen Muijalan koulussa

Jokainen tarkastelee ympäristöä omista lähtökohdistaan käsin; jollekin on tärkeintä esteettisyys kun taas jollekin toiselle vaikkapa käytännöllisyys. Muijalan koulussa oppilaat perustelivat työskentelypaikkansa valintaa useimmiten rauhallisuudella.

Haastattelija: Miks tulit tänne työskentelemään?

Oppilas: No tääl on yleensä vähemmän porukkaa ja rauhallista. Suurin osa jää tietokeskukseen tai luokkaan. Siks mä tykkään tulla...

(5.lk:n oppilas)

Oletamme havaintojemme ja oppilaiden haastattelujen perusteella, että työskentelypaikaksi valitaan sellainen paikka, jossa oppilaat viihtyvät mahdollisimman hyvin. Kouluvuosien aikana heille muodostuu lempipaikkoja, joihin he hakeutuvat työskentelemään ja oleskelemaan aina kun se on mahdollista. Lempipaikat voivat muuttua vuosien varrella yksilöstä tai ympäristöstä riippuvista syistä (Piirtola 2001, 27; Horelli 1982, 220–222). Esimerkiksi kolmasluokkalainen kaipaa ympäristöltä eri asioita kuin kuudesluokkalainen, mikä johtuu osittain kehitystasojen erilaisuudesta ja osittain myös persoonallisuuden eroista. Muutokset ympäristössä voivat myös aiheuttaa lempipaikan muuttumisen. Jos vaikkapa oppilaan

lempipaikassa korvataan sohva kahdella tavallisella tuolilla, paikka ei enää välttämättä miellytä häntä.

Lempipaikat eivät vastaa täysin fenomenologisen prosessin kautta muodostuvia paikkoja, mutta mielestämme lempipaikat toimivat niiden korvaajina koulussa. Koulun arjessa varsinaisten paikkojen syntymiseen ei ole mahdollisuutta, koska oppilaiden liikkuminen on kuitenkin jonkin verran rajoitettua. Opettajat voivat kieltää tiettyyn tilaan menemisen tai toisaalta tietyn oppilaan lähtemisen luokan ulkopuolelle. Havaintojemme mukaan oppilailla on monia vaihtoehtoja työskentelypaikoiksi: jos yhteen ei jostain syystä pääse, he valitsevat seuraavaksi mieluisimman paikan.

”No mä lähen välihuoneeseen [ryhmätyötilaan], tonne aulaan tai sitte tähän ihan tähän enkunluokkaan.”

(5.lk:n oppilas).

Useat lempipaikat siis korvaavat fenomenologisesti muodostuneen, hyvin henkilökohtaisesti koetun paikan. Oppilaan kehitystasosta riippuen fenomenologisen prosessin läpikäyminen ei välttämättä ole edes mahdollista, koska se vaatii omien mielikuvien abstraktia tulkintaa. Kuitenkin myös lapsi voi löytää ympäristöstä oman paikan, jonka kokee läheiseksi (Horelli 1995, 23).

Oppilaat mainitsivat kolmenlaisia perusteita työskentelypaikan valinnalle. Eräät perustelivat luokasta lähtöään sillä, että pääsivät pois ”opettajan silmien alta”. Toiset taas kertoivat jäävänsä luokkaan nimenomaan siksi, että opettaja ja materiaalit ovat siellä lähellä.

Lähden jonnekin muualle, missä ei ole opeja vahtimassa.

(4.lk:n oppilas)

Juu, ja luokas on hyvä tehdä ku opettajaki on sielä. Tulee tehdyks kunnolla... ja näkee noi tehtävät tuolta taululta.

(3.lk:n oppilas)

Kolmannet puolestaan valitsivat paikan lähinnä sen fyysisten ominaisuuksien perusteella; sohvut ja korituolit olivat yleensä aina käytössä. Eräs viidennen luokan oppilas kertoi menevänsä seuraavin perustein mieluiten yhdyskäytävään: ”No siel on ihan mukavaa ku aurinko paistaa sinne. Ja siel on nii rauhallista...” Näille oppilaille viihtyisyydellä oli enemmän merkitystä, kuin sillä, onko opettaja lähellä vai kaukana.

7.5.3 Paikan merkitys oppilaalle

Rivlin ja Rothenberg (1976, 486–487) ovat todenneet tutkimuksessaan, että avoimessa luokassa opiskelevat lapset kaipasivat erityisesti yksityisyyden sallivaa tilaa ja hiljaisuutta. Etsiessään rauhallista paikkaa Muijalan koulun oppilaat kaipasivat kenties juuri näitä samoja asioita. Koulussa liikkuu jatkuvasti ihmisiä ja kuuluu ääniä, joten oppilaat saattaisivat kokea köyhemmän virikeympäristön miellyttävämmäksi. Mielenkiintoinen seikka on se, että hakeutuessaan rauhalliseen paikkaan osa oppilaista jäi omaan luokkaan ja osa lähti koulun muihin tiloihin. Rauha löydettiin siis eri paikoista. Muualle työskentelemään lähtevät perustelivat valintaansa sillä, että luokassa ei ole rauhallista. Luokassa työskentelevät puolestaan sanoivat siellä olevan erittäin rauhallista, koska suurin osa oli lähtenyt muualle. Suunnilleen kolmasosa oppilaista jäi havaintojemme mukaan työskentelemään luokkaan.

... jos luokassa on tungosta ni mä meen sit muualle. Mut yleensä muut lähtee sielt pois.

(5.lk:n oppilas)

Oppilaiden mahdollisuus edes jonkinlaisen paikan kokemiseen lisää koulussa viihtymistä. Perinteisessä koulussa oppilaiden oletetaan istuvan omien pulpettiensa ääressä oppituntien ajan, mutta ei ole oletettavaa, että oma pulpetti tarjoaisi oppilaalle paikan kokemuksen. Pulpetti voi toki muodostua joillekin oppilaille lempipaikaksi; se henkilökohtaistetaan sisustamalla pulpetti sisäpuolelta esimerkiksi kuvin ja säilyttämällä siellä itselle tärkeitä tavaroita. Perinteisessä koulussa oppilaiden lempipaikat muodostuvat kuitenkin lähinnä virallisen koulun toimintaan käytettävien tilojen ulkopuolelle, mikä lisää kuilua oppilaiden kokemusmaailman ja virallisen koulun välillä (Laine 2000, 166). Muijalan koulussa oppilailla on mahdollisuus paikan kokemukseen myös virallisen koulun tiloissa, koska he saavat tehdä formaaliin kouluun kuuluvia tehtäviä itse valitsemassaan paikassa, joka parhaassa tapauksessa on oppilaan lempipaikka. Näin ollen Muijalan koulun oppilaat eivät koe ambivalenssia formaalin ja informaalin koulun välillä niin voimakkaasti kuin perinteisen koulun oppilaat. Tähän ei varmaankaan ole koulua suunniteltaessa tietoisesti pyritty, mutta tavoitellessaan mahdollisimman toimivaa kokonaisuutta opettajat ovat onnistuneet saavuttamaan sivutuotteena myös ristiriidan lieventymisen.

8 MUIJALAN KOULU VERRATTUNA PERINTEISEEN KOULUUN

Muijalan koulurakennuksen selkeimmät erot perinteiseen kouluun verrattuna ovat ovien ja käytävien puuttuminen sekä tilan avoimuus. Nämä vaikuttavat myös koulun sosiaaliseen ympäristöön, jossa tapahtuvia muutoksia pyrimme myös selvittämään. Tässä luvussa vastaamme tutkimuskysymyksiimme Miten Muijalan koulu eroaa perinteisestä koulusta? ja Mitä nämä erot merkitsevät?

8.1 Ovettomuus

Strassoldo (1993, 39) määrittelee oven joksikin, joka yhdistää ulko- ja sisäpuolen. Muijalan koulussa ketään ei voida sulkea luokan ulkopuolelle, koska melkeinpä koko rakennus on yhtenäistä tilaa. Perinteisessä koulussa ovi on se elementti, joka viimeistään erottaa luokan sisä- ja ulkopuolella olijat toisistaan. Oppituntien alkuun muodostuu tunnista toiseen toistuva tilanne, jossa opettaja rituaalinomaisesti määrittelee oppitunnin alkaneeksi sulkemalla oven. Laine vertaakin opettajaa portinvartijaan, jonka tehtävä korostuu kouluissa, joissa luokkien ovet pidetään välituntien ajan lukittuna. Opettaja on ainoa, jolla on avain, vallan symboli, joten oven aukaiseminen määrittelee toistuvasti valtasuhteen opettajan ja oppilaan välillä. (Laine 1997, 57-58; 1999, 119-120; 2000, 32.) Muijalan koulussa opettajalla ei ole tätä roolia, eikä opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde siten määrity oven avaamisen kautta.

Ovettomuus ja tilan avoimuus korostavat kouluyhteisöön kuulumista: kaikki ovat tavallaan samassa tilassa, eikä kukaan ole tällöin ulkopuolinen. Persoonallisuuden kehitykselle on tärkeää johonkin ryhmään tai yhteisöön liittyminen, kuuluminen ja hyväksytyksi tuleminen (Himberg & Jauhiainen 1998, 95-97). Kaikkien on tärkeää tuntea itsensä yhteisössä positiivisesti sisäpuoliseksi, mikä tarkoittaa sitä, että yksilöllä on halu kuulua ja sitoutua yhteisöön. Sitoutumisen edellytyksenä ovat yksilölle merkitykselliset vuorovaikutussuhteet, joiden kautta hän kokee tulevansa hyväksytyksi yhteisössä. Positiivinen sisäpuolisuus tukee paikkaan kuulumista. (Törrönen 2000, 278- 279.) Muijalan koulussa oppilaan voi olettaa

tuntevan itsensä helposti positiivisesti sisäpuoliseksi, koska sekä fyysinen että sosiaalinen ympäristö tukevat yhteisöllisyyttä.

Laine (1997, 140) puolestaan toteaa: ”Koulun yhteisöllisyys perustuu viime kädessä pakkoon.”. Hänen mukaansa oppilaat on mukautettu tähän ulkopuoliseen pakkoon oppivelvollisuuden ja muiden keinojen, esim. kurin avulla. Kouluyhteisöt on koottu samanikäisistä lapsista, joilla ei välttämättä ole mitään muuta yhteistä keskenään. Kouluyhteisöllisyyttä pidetään itsestään selvyytenä, annettuna tosiasiana, joka tavallisesti esitetään perustuvan oppilaiden vapaaehtoiseen oppimishaluun. (Laine 1997, 140-141.) Tämä konstruktivismiin liittyvä oletus vapaaehtoisesta halusta oppia näkyy myös Muijalan koulun toiminta-ajatuksessa. Niinpä yhteisöllisyyden lähtökohta on myös siellä kouluille tyypillinen. Positiivisen sisäpuolisuuden kokemus kuitenkin lieventää yhteisöllisyyden kokemista pakoksi. Jos koulussa viihdytään, ei pakkoa välttämättä tule mietittyä. Mikäli yksilö kokee olevansa negatiivisesti sisäpuolinen, hän todennäköisesti mieltää kouluyhteisön jäsenyyden pakkona. Toisaalta voidaan kysyä, voiko yksilö sitoutua omaehtoisesti yhteisöön, joka perustuu pakkoon? Postmodernista näkökulmasta koulua voisi nimittää kevyeksi pakkoyhteisöksi. Kevyeksi kouluyhteisön tekee se, ettei siihenkään välttämättä todella sitouduta, kuten esim. perheeseen. Saukkonen (2003) on tarkastellut pakkoyhteisöllisyyttä yksilöllistymisen kautta ja todennut, että nykyään yhdessä toimitaan, koska se on yksilöstä mielekästä. Aikaisemmin yhteistoimintaa edellytettiin kaikilta kansalaisilta, ja koulussa sitä toteutettiin lähinnä yhteiskunnan vaatimuksen täyttämiseksi. Saukkosen tutkimuksen mukaan alakouluikäiset oppilaat eivät kavahda koulun pakkoyhteisöllisyyttä, vaan he pyrkivät luomaan omasta luokastaan aidon toimivan yhteisön vaikka omassa mielessään, ellei se käytännössä ole mahdollista. (Saukkonen 2003, 91.)

Koulun pysyvyys voi näinä epävarmoina, yksilöllisyyttä korostavina aikoina tarjota jollekin turvan, todellisen yhteisön. Saukkonenkin (2003, 92) on todennut, että: ”Toisaalta myöhäismodernin kulttuurin tilanne saattaa olla omiaan nostamaan esiin etenkin lasten kohdalla halun turvata edes jossain varmaan ja selkeään – olipa se sitten vaikka vanhanaikainen koulu.”

8.2 Käytävättömyys

Perinteisessä koulussa käytävää voidaan tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin Laine (1997, 55) toteaa, että perinteisessä koulussa käytävät ovat oppilaan tilaa oppituntien välillä eli ne voivat olla nuorille myös ”vapaatiloja”. Tällainen paikka on virallisen koulun järjestelmään luotu epävirallinen nuorten kulttuurinen ja sosiaalinen tila. Oppilaat ottavat jonkin paikan omakseen käyttäen sitä tunteiden ja ruumiillisuuden ilmaisimena. He muodostavat fyysiseen tilaan vapaatilan, joka voi olla joka välitunnilla eri paikassa. Vapaatilan voi koulussa havaita esimerkiksi oppilaiden ruumiin kielestä: he vaikkapa istuvat tai makaavat lattialla. Ulkovaatteiden pitäminen sisällä viittaa myös oppilaiden omaan tilaan. (Laine 1997,69-71.) Tolonen (2001, 82) tuo puolestaan esille käytävän roolin myös oppilaiden koulupäivän rytmittäjänä. Käytävien kautta siirrytään oppitunnilta toiselle. Hän on todennut, että luokassa ja käytävässä oleskelu näkyy eri tavoin: luokahuoneessa istutaan paikallaan ja käytävillä ollaan liikkeessä. (Tolonen 2001, 82.)

Käytävän merkitys ei ole oppilaille sama Muijalan koulussa kuin perinteisessä koulussa. Muijalan koulussa ei ole perinteistä käytävää vastaavaa tilaa, vaan lähes koko rakennus on jatkuvasti oppilaiden käytössä, ellei työskentely edellytä omassa luokassa pysymistä. Vain liikuntasali, teknisen työn tilat ja musiikkiluokka sekä varaston portaiden ylätasanne ovat paikkoja, joissa oleskeluun vaaditaan opettajan lupa.

Haastattelija: Onkos täällä joku semmonen minne ei saa mennä tekemään töitä?

Oppilas: Eeei. No sinne ylös ei sais mennä tonne rappusten päähän, mut kyllä sinne jotkut menee, mut aina joku siivooja tulee häätää ne sieltä pois... hihhi

Haastattelija: Mites joku opettajanhuone?

Oppilas: Ei opettajanhuoneeseen saa mennä!

Haastattelija: Entäs saako liikuntasaliin mennä?

Oppilas: Ei sinne ei saa. Siel on enimmäkseen liikkaa sillee. Mä en oo ihan varma siit et saaks sinne mennä mut jos ei varmaan siel oo liikkaa ni sit sinne ehkä voi mennä. Pitää kysyä kuitenkin lupa opettajalta.

(5.lk:n oppilas)

Toisaalta Muijalan koulussa ei ole myöskään perinteisiä välitunteja, vaan tauot muovautuvat kunkin luokan tarpeiden mukaan. Näin ollen käytäviä ei tarvita odottamista tai ajantappamista varten. Voidaan kuitenkin kysyä, missä Muijalan koulussa sijaitsevat nuorten omat, epäviralliset tilat. Voidaan olettaa, että koska kaikki tilat ovat koko ajan oppilaiden käytettävissä, he voivat muodostaa omia vapaatilojaan missä ja milloin tahansa. Toisaalta se tuskin on mahdollista, koska Muijalan koulussa kuitenkin toteutetaan koulun virallista tehtävää. Jos vapaatilassa ollaan vain nuoria, ei koululaisia, voidaanko olettaa että siellä työskennellään koulutehtävien parissa?

8.3 Avoimuus

8.3.1 Avoimuutta vai ei?

Olemme jo aiemmin todenneet, ettei Muijalan koulurakennus ole niin avoin kuin olisi mahdollista. Toiminta vastaa mielestämme fyysisen ympäristön avoimuuden tasoa: periaatteessa kaikki ovat saman yhteisön jäseniä, mutta oppilaat on jaettu luokkiin kuten perinteisessäkin koulussa. Avoimuus ja yhteisöllisyys ovat kuitenkin Muijalan koululle leimaa-antavia piirteitä, jotka näkyvät kaikessa toiminnassa. Koko joukon työskenteleminen yhdessä ei kuitenkaan ole mahdollista tämän hetkisen suuren oppilasmäärän vuoksi, niin kaunis kuin tämä ajatus olisikin.

Avoimuus on noussut viime aikojen koulurakentamisen trendiksi. Esimerkiksi Jyväskylän Normaalikoulun uutta alaluokkien koulurakennusta on kuvattu avoimeksi. Koulun ala-aulassa ovat kaikkien käytössä olevat kirjasto ja luonnontieteen luokka, joihin näkee näkee suurista ikkunoista. Myös tavallisissa luokissa on ikkunoita käytävään. Kuusamon toisen asteen oppimiskeskusta on myös kuvattu avoimeksi (Opettaja 7/2003). Se on rakennettu samaan tyyliin kuin uusi Normaalikoulu, sillä sielläkin on ikkunoita luokkatilasta toiseen ja sen lisäksi useita ryhmätyötiloja, joissa on lasiseinät. Molemmissa tapauksissa lasiseinien sanotaan lisäävän avaruutta, viihtyisyyttä sekä avoimuutta. Eräsaari (2002) on esitellyt Jyväskylän yliopiston Agora-rakennusta, jossa on käytetty paljon lasia. Lasin käyttöä on perusteltu sillä, että se lisää avonaisuutta ja vuorovaikutuksellisia tiloja. (Eräsaari 2002, 205.) Voidaan kuitenkin pohtia, ovatko ikkunat todellista avoimuutta, ja

voidaanko niillä lisätä vuorovaikutusta. Laine (1997) on kuvaillut tilanteen, jossa oppitunnin aikana ulkopuolinen henkilö kurkistaa luokkaan oven yläpuolella olevasta ikkunasta. Hän on todennut, että ikkunasta kurkistaminen pikemminkin korostaa rajaa kahden eri tilan välillä. Luokkahuoneen yksityisyyden luonne korostuu samalla, kun ulkomaailma rajataan oven avulla pois. (Laine 1997, 57.) Se, että näkee tilasta toiseen, ei lisää avoimuutta siinä laajuudessa, kuin olemme sen tässä tutkimuksessa käsittäneet. Ikkuna houkuttelee lähinnä tirkistelemään toiseen tilaan, ei osallistumaan toimintaan, joka siellä on käynnissä. Lasiseinä on toki avoimempi ratkaisu kuin tiiliseinä, mutta sitäkin paremmin avoimuus toteutuu ilman seiniä. Silloin vuorovaikutus ja osallistuminen ovat todella mahdollisia, kun ikkuna puolestaan antaa mahdollisuuden vain ilveilyyn. Joiner (1976) on todennut, ettei ikkunoilla ole vaikutusta työntekoon, vaan niillä on vain statusarvoa. Tämä ilmiö näkyy johtajien toimistojen maisemaikkunoissa. (Joiner 1976, 240.)

Broady (1986) on esitellyt avoimien koulujen taustalla vaikuttaneita tekijöitä hivenen sarkastiseen sävyyn. Hänen mukaansa avoimen koulun idea on syntynyt Yhdysvalloissa, missä oli monia tyhjiä lentokonehalleja, joille piti keksiä käyttöä. Broady lisää, että avoimeksi rakennetut koulut ovat usein ”tyhjiä opiskeluhalleja, joita kukaan ei käytä, ja luokkien välillä [on] haitariseiniä, joita remplaavat vain villit pojat.” (Broady 1986, 124-125.)

8.3.2 Avoimuuden käänttöpuoli

Rivlin ja Rothenberg (1976, 486-487) toteavat opettajien pitävän avoimuudesta, kun taas oppilaat kaipaavat sekä avoimuutta että suojaisia nurkkauksia. Muijalan koululla ei ole rauhallisia yksinolon mahdollistavia soppia, joten oppilaat tyytyvät omasta mielestään parhaaseen mahdolliseen vaihtoehtoon, kuten aiemmin kävi ilmi. Muijalan koulussa oppilaille on sentään mahdollisuus fyysisen etäisyyden ottamiseen muihin oppilaisiin ja opettajaan nähden oppituntien aikana, toisin kuin perinteisessä koulussa.

Avoimuus ei sovi kaikille oppilaille, eikä jokaisen aikuisenkaan ole helppo sopeutua tilan avoimuuteen, koska kaikki eivät ole luonteeltaan yhtä sosiaalisia. Muijalan koulussa jopa siivoushenkilökunta valikoituu sen mukaan, ketkä voivat omasta mielestään työskennellä niin avoimessa ympäristössä (K. Kontturi, henkilökohtainen tiedoksianto 5.4. 2002). Myös ympäristökokemuksen

subjektiivisuudesta johtuen toiset viihtyvät avoimessa tilassa paremmin kuin toiset. Mikä on yhdelle stimuloivaa, voi olla toiselle kuormittavaa ja häiritsevää (Rivlin & Rothenberg 1976, 489).

Avoimessa tilassa melu voi helposti aiheuttaa turhaa stressiä. Koulussa pelkästään jo oppilaiden erilaiset työskentelytottumukset voivat saada aikaan sen, että oppilaat häiritsevät toinen toisiaan. Joidenkin oppilaiden tapa tehdä töitä voi olla äänekkäs ja liikkuva, mikä voi vaikeuttaa rauhallisempaan työskentelytapaan tottuneen keskittymistä. Juuri hiljaiset työskentelijät, puhumattakaan erityisoppilaista, hyötyisivät eniten rauhalliseen soppeen vetäytymisen mahdollisuudesta.

Muijalalan koulun opettajat tiedostavat avoimuuden kääntöpuolen, kuten seuraava viidennen luokan opettajan haastattelulainaus osoittaa:

No onhan me siit puhuttu, että ku on jollain oppilailla on ongelmia, nin joskus vois olla parempi että olis enemmän sitä rauhallisempaa. Että meiltähän puuttuu, et meil ei oo niinku paljo semmosia soppia missä vois tehdä aivan rauhassa. Et ois niit pienryhmätiloja...

(5.lk:n opettaja)

Vaikka opettajat ovat huomanneet rauhallisten soppien puuttumisen, ei asialle ole kuitenkaan tehty mitään.

8.4 Sosiaaliset suhteet

8.4.1 Opettajan rooli

Avoimuus muuttaa opettajan työn luonnetta. Opettajien yhteistyö vie mahdollisuuden yksinäisenä taiteilijana toimimiselta. Sahlberg (1996, 87-91; 1998, 130-135) on kuvannut yksinäisyyttä opettajan rooliin kuuluvana piirteenä, josta opettajat eivät mielellään luovu. Tämä johtuu siitä, että opettajat eivät halua arvostelijoita työlleen (Sahlberg 1998, 161; Broady 1986, 126). Muijalalan koulussa opettajien työ on tilojen avoimuudesta johtuen julkista, ja toimintakulttuuriin kuuluva yhteistoiminnallisuus vielä lisää sitä. McLaren (1993) on tutkimuksessaan todennut, että yhteistyö voidaan kokea myös myönteisenä. Hänen haastattelemansa opettajat jopa sanoivat sen olevan

avoimuuden ainoa hyvä puoli. (McLaren 1993, 197.) Meidän havaintojemme mukaan Muijalan koulun opettajat nauttivat yhteistyöstä ja kokivat sen voimavarana. Tämä mielikuva meille muodostui siellä viettämiemme päivien aikana, mutta asioiden todellisesta tilasta meillä ei luonnollisestikaan voi olla tietoa.

Perinteisessä koulussa luokan oven sulkeminen eristää ja yksityistää opettajan sekä luokan työskentelyn. Opettajan on pystyttävä kantamaan vastuu siitä, että suljettujen ovien takana tapahtuu järjestelmällistä ja ahkeraa oppimista suunnitellusti ja kontrolloidusti. ”Pahin, mitä opettajalle voi tapahtua, on se, että villiintynyt ääni tunkeutuu oven alta käytävälle tai seinien läpi naapuriluokkaan ja paljastaa, että luokahuonejärjestys on menetetty.” (Antikainen ym. 2000, 242.) Muijalan koulussa tämä painajainen voi toteutua vielä paljon helpommin, kun edes ovea ei ole eristyksenä ulkomaailmaan.

Ajallinen rytmitys tuo yhden uuden roolin opettajalle, hän toimii ajanottajana. Viimekädessä opettaja on vastuussa siitä, että kaikki tapahtuu ajallaan, säädetyssä järjestyksessä. (Antikainen ym. 2000, 239.) Perinteisen koulun jäykät aikataulut korostavat opettajan kellottajan roolia ja pönkittävät samalla hänen valta-asemaansa. Muijalan koulun työtavat ja joustavat aikataulut antavat myös oppilaille mahdollisuuden suunnitella ja määrätä omaa ajankäyttöään. Opettaja ei ole ainoa, joka kantaa vastuuta aikataulussa pysymisestä.

8.4.2 Oppilaan rooli

Tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä määritellessämme esittelimme kaksi McLarenin (1993) luomaa käsitettä, katutilan ja oppilastilan. Muijalan koulussa oppilastila ei ole yhtä rajoitettu kuin perinteisessä koulussa. Selkeimmät erot ovat liikkumisen vapaus sekä työtavoista johtuva oppilaiden suurempi autonomisuus. Oppilastila alkaa tämän seurauksena muistuttaa hieman katutilaa. Katutilan ja oppilastilan rajojen hämärtyminen vähentää ristiriitaa kouluajan ja vapaa-ajan välillä, mikä puolestaan edesauttaa koulussa viihtymistä. Muijalan koulussa rajojen hämärtyminen aiheuttaa osaltaan myös se, että oppitunnit eivät ole 45 minuutin mittaisia, ja että oppituntien välillä pitäisi mennä ulos välitunnille. Saukkosen (2003) mukaan perinteisessä koulussa oppilaat joutuvat vaihtamaan katutilan oppilastilaksi joka kerta saapuessaan takaisin luokkaan. Kaikille oppilaille muutos ei ole helppoa, ja joillekin se on lähes mahdotonta. Saukkonen huomauttaakin, että luokasta löytyy aina joku oppilas, jolla

katutila jää päälle. Tämä aiheuttaa tunnin alussa opettajan auktoriteettia koettelevan taistelun opettajan ja oppilaan välille. (Saukkonen 2003, 12.)

Oppilastilaan kuuluu ylhäältä päin määrätty ajankäyttö. Koulun ajallinen rytmi pakottaa oppilaan mukautumaan tiettyyn etukäteen jaksotettuun aikasarjaan: eri opetussisällöt seuraavat toisiaan täsmällisesti mitoitettuina ajallisesti leikattuina paloina. Opetus seuraa täsmällisesti lukujärjestyistä, eri sisältöjen välissä on muutaman minuutin tauko. Jopa oppilaiden nälkä on ajoitettu kello yhteentoista ja ruokatunti kestäväksi puoli tuntia. Sama toistuu viikosta ja kuukaudesta toiseen. (Antikainen ym. 2000, 238.) Oppilaiden on mukautettava henkilökohtainen ajankokemisensa, ruumiintoiminnot ja tunne-elämänsä koulun institutionaaliseen aikaan (Laine 1997, 83). Tämän turruttavan rutiinin vuoksi oppilaat oppivat arvostamaan taukoja (Antikainen ym. 2000, 240). Muijalan koulun päivärytmi on edellä kuvattua joustavampi. Tauot ajoitetaan toiminnan mukaan, eivätkä oppisisällöt ole tiukasti sidottuja lukujärjestykseen. Nälkä pitää kuitenkin ajoittaa tiettyyn kellonaikaan.

Vaikka Muijalan koulussa oppilaiden viihtyminen on tehty helpommaksi, aika ei ole menettänyt merkitystään sielläkään. Vaikkei kelloja olekaan jokaisen luokan seinällä, käytävän kelloa käydään kuitenkin vilkuilemassa ahkerasti.

4. lk:n poika tulee katsomaan kelloa ja toteaa: vasta 11. Tunti jatkuu. Sama poika käy taas. Sanoo kellon olevan 10 yli, vaikka vielä 2 min. jäljellä... [pyöristi aikaa eteenpäin]

(Tutkimusmuistiinpanot 23.4.2002.)

Kuten edellisestä kuvauksesta voidaan havaita, myös Muijalan koulussa oppilaat odottavat taukojen alkamista, ruokailua ja koulupäivän päättymistä. Muijalan koulun työtavoista johtuen varsinaista odottamisen opettelua on kuitenkin vähemmän kuin perinteisessä koulussa. Esimerkiksi urakkatyöskentelyn aikana oppilaiden ei yleensä tarvitse odottaa, että muut oppilaat saavat työnsä valmiiksi. Oppilastilaan liittyvä olennaisesti ylhäältä päin määrätty ajankäyttö ja sen seurauksena myös odottaminen, joten oppilastila määrittäytyy osittain piilo-opetussuunnitelman kautta. Koska Muijalan koulussa piilo-opetussuunnitelma ei odottamisen vaatimuksen osalta ole niin vahva, se ei myöskään määritä oppilastilaa yhtä ehdottomasti kuin perinteisessä koulussa.

Muita perinteisen koulun piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvia vaatimuksia Muijalan koulussa kuitenkin esitetään yhtäläillä kuin perinteisessäkin koulussa.

Oppilailta vaaditaan itsenäistä työskentelyä, tarkkaavaisuutta ja oman käyttäytymisen kontrollointia. Näiden voisi jopa olettaa korostuvan, koska Muijalan koulussa oppilaiden odotetaan kantavan paljon vastuuta omasta oppimisestaan. Muijalan koulun opetussuunnitelmassa todetaan, että oppijan lähtökohdat ja elinpiiri on pyrittävä huomioimaan koulutyössä. Mikäli tämä toteutuu käytännössä, se johtaa siihen, ettei oppilaan tarvitse täysin irtautua omasta kokemusmaailmastaan. Muijalan koulussa opettajilla ei todennäköisesti ole tarvetta näkymättömään auktoriteettiin, sillä heidän vallankäyttönsä on havaintojemme mukaan näkyvää (vrt. Puolimatka 2002, 246). Tällöin oppilas ei myöskään joudu alistumaan näkymättömään vallankäyttöön. Näihin kahteen viimeiseen piilo-opetussuunnitelman vaatimukseen emme kuitenkaan voi esittää ehdotonta mielipidettä, koska havainnointiaikamme oli liian lyhyt tällaisten asioiden tarkastelemiseksi.

8.4.3 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Muijalan koulussa fyysinen ympäristö ei tue opettajien hierakkista valtaa. Poikkeuksen tekee ainoastaan opettajien huone, joka on oppilaista rauhoitettua puolijulkista tilaa. Oppilas menee opettajien huoneeseen vain jos hänellä on jotain virallista asiaa. (Laine 1997, 72.) Vaikkei koulurakennus korostakaan opettajien asemaa, opettajan rooliin kuuluu kuitenkin legitiimin auktoriteetin takaama valta-asema oppilaisiin nähden. Opettaja on siis yhteiskunnan valtuuttama vallankäyttäjä. (Puolimatka 2001, 251; Antikainen ym.2000, 207.) Tämän lisäksi opettaja on perinteisesti ollut myös tiedollinen auktoriteetti. Vaikka opettajan rooli on muuttunut tiedonjakajasta sen prosessoinnin ohjaajaksi, Puolimatkan mukaan opettajat käyttävät edelleen hyödyksi tämän asetelman mukanaan tuomaa valtaa (2001, 254). Muijalan koulussa opettajan valta-asema ei nähdäksemme poikkea perinteisestä koulusta, mistä voidaan päätellä, ettei tilallisia ratkaisuja tarvita opettajan auktoriteetin turvaamiseksi. Toisaalta Muijalan koulun arkipäivän käytänteet vähentävät opettajan auktoriteetin koettelemista. Esimerkiksi tuntien aloituksiin liittyvät valtataistelut opettajan ja oppilaan välillä vähenevät, kun taukoja ei pidetä niin usein.

Aiemmin luvussa 1.3 esittelimme Laineen (2000) käsitteet, jotka liittyvät opettajaan luokkahuoneen sosiaalisen tilan luojana. Kontrollitilassa näkyy koulun toimintakulttuuri, ja voidaankin sanoa, että Muijalan koulussa kontrollitilan on mahdollista olla väljempi kuin perinteisessä koulussa aika- ja tilajärjestelyjen

joustavuuden vuoksi. Toisaalta avoin ympäristö ei takaa sen joustavaa käyttöä, vaan opettaja voi halutessaan pitää kontrollitilan hyvin tiukkana. Toiminto- ja kommunikatiivinen tila ovat erittäin vahvasti sidoksissa opettajan persoonaan, joten niiden muodostuminen ei välttämättä ole työympäristöstä riippuvaista. Muijalan koulussa työskentely näytti tapahtuvan avoimessa ja vuorovaikutuksellisessa ilmapiirissä. Koulun opettajat ovat helposti lähestyttäviä ja lämpimiä persoonia, mikä mielestämme sai osaltaan aikaan koulun mukavan ilmapiirin.

Persoonallinen tila näkyy yksilön suhteena ja etäisyytenä fyysiseen tilaan ja muihin ihmisiin. Seuraavaksi laajennamme Laineen (2000) persoonallisen tilan määritelmää relatiivisen ja relationaalisen tilan käsitteillä, jotka mielestämme täydentävät hänen määritelmänsä. Happonen (1998, 9) ja Koskela (1994, 24) nimeävät suhteellisen, asiayhteydestä riippuvan ja kulttuurillisesti määrittyvän objektien välisen suhteen relatiiviseksi tilaksi. Koko koulurakennus voidaan siis tämän mukaan mieltää relatiiviseksi tilaksi, yksilön ja tilan väliseksi suhteeksi. Kouluissa relatiivisen tilan muodostumiseen vaikuttaa konkreettisesti mm. tilan käytön organisointi (Happonen 1998, 9). Opettajalla on koulukulttuurin takaama valta-asema oppilaisiin nähden, jolloin hän pystyy vaikuttamaan oppilaiden relatiivisen tilan muodostumiseen ainakin jossain määrin. Perinteisessä luokkahuoneessa opettaja paukauttaa oven kiinni ja voi saada tilan tuntumaan vankilan selliltä. Rajoittaessaan oppilaan liikkumisvapautta, opettaja muuttaa oppilaan tunnetilaa ja sitä kautta oppilaan ja tilan välistä suhdetta, relatiivista tilaa. Muijalan koulussa tilajärjestelyt poikkeavat perinteisestä koulusta, koska tilankäyttö on ensin mainitussa vapaampaa. Voidaan olettaa, että koulurakennuksen avoimuus ja oppilaiden vapaus käyttää tiloja mahdollistaa relatiivisen tilan muodostumisen positiivisemmaksi kuin suljetummassa perinteisessä koulussa. Toisaalta opettaja voi vaikuttaa oppilaiden relatiiviseen tilaan esimerkiksi rajoittamalla heidän liikkumistaan, mutta hän ei voi vaikuttaa tilan fyysisiin ominaisuuksiin. Vaikka oppilaat pidettäisiin omilla paikoillaan istumassa, tila on yhä avoin. Relatiivinen tila on nimenomaan yksilön ja tilan välinen suhde, joten Muijalan koulussa ainoa todellinen keino muuttaa oppilaiden relatiivista tilaa, olisi rakentaa luokkiin puuttuvat seinät.

Persoonalliseen tilaan voidaan katsoa kuuluvaksi myös relationaalinen tila. Se tarkoittaa sosiaalisten suhteiden kautta muodostunutta tilallisuutta, joka on yksi yhteiskunnan ominaisuus. Äärimmilleen vietynä tämä ajatus tarkoittaa sitä ettei tilaa

sellaisenaan ole olemassa, vaan se muodostuu sosiaalisten käytänteiden kautta. (Koskela 1994, 24–26.) Koulussa relationaalinen tila voi näkyä esimerkiksi siten, että nuorten hierarkiassa korkealla oleva oppilasryhmä valloittaa jonkun paikan omakseen, jolloin muut kunnioittavat valtausta pysymällä sieltä poissa. Relationaalinen tila ei kuitenkaan välttämättä ole konkreettinen tila, vaan se on ensisijaisesti subjektien välinen etäisyys.

Koulu on kokonaisuudessaan myös relationaalista tilaa. Relationaalinen tila on kahden tai useamman yksilön välinen suhde, joten erakolla, jolta puuttuvat sosiaaliset kontaktit kokonaan, ei ole myöskään relationaalista tilaa. Esimerkiksi Muijalan koulussa opettajan nuhtelusta suivaantunut oppilas hakeutuu seuraavan tilaisuuden tullen kenties työskentelemään tavallista kauemmaksi opettajasta. Useimmat oppilaat hakeutuvat toisaalta työskentelemään hyvän kaverin viereen. Perinteisessä koulussa relationaalisen tilan muodostuminen on jäykempää, koska ihmiset on määrätty oppituntien ajaksi tietyille paikoille. He eivät siis pysty ottamaan fyysistä etäisyyttä, joten välimatka on saavutettava muulla tavoin, esim. psyykkisenä etäisyytenä. Oppilas voi ”vetäytyä kuoreensa” halutessaan ottaa etäisyyttä muihin. Laineen (1997) mukaan kyseinen ilmiö voi näkyä konkreettisesti esimerkiksi pulpetin ympärille käpertymisinä. Tällöin oppilas viestittää halua olla omassa rauhassaan. Maatessaan pulpetin päällä käsi poskella, tyhjä katse silmissään, oppilas etäännyttää itsensä luokkatilanteesta. (Laine 1997, 64.) Myös Muijalan koulussa oppilaat voivat tuki ottaa psyykkistä etäisyyttä niin halutessaan.

8.5 Muijalan koulu postmodernin näkökulmasta

Aiemmin luvuissa 1.3 ja 1.4 kuvailemimme seikkojen perusteella koulua ei voida pitää kovinkaan postmodernina. Perinteisesti koulurakennus on suunniteltu suurten ihmismassojen käsittelyä varten, ja se toimii omien, osittain vanhanaikaisten käytänteidensä mukaan juurikaan huomioimatta sen seinien ulkopuolella olevaa maailmaa. Tästä seuraa ristiriita koulun ja sen oppilaiden välillä, eikä näin ollen voida olettaa, että koulussa viihdyttäisiin. Muijalan koulua voisi kutsua perinteistä koulua postmodernimmaksi, koska siellä on onnistuttu vastaamaan joihinkin nykyajan haasteisiin. Yksilöllistyminen näkyy Muijalan koulun toiminnassa siten, että oppilailta odotetaan itseohjautuvuutta, omatoimisuutta ja vastuun kantamista

omasta työskentelystään. Näin harjoitellaan postmodernille ajalle tyypillistä ja välttämätöntä oman elämän hallintaa. Havaintojemme mukaan oppilaat suoriutuivat näistä tehtävistä varsin hyvin, mikä johtunee siitä, että näitä taitoja on harjoiteltu pienestä pitäen. Muijalan koulussa on näin ollen vältetty ongelma, johon yhteiskunta eettisessä paradoksissa kompastuu (vrt. Bauman 1996, 42-43). Oppilaille tarjotaan vähitellen lisää välineitä vastuun kantamiseen, eikä sitä suinkaan sysätä heille yhtäkkiä koulutaipaleen alkaessa.

Nyky-yhteiskunnan ja työelämän yksilölle asettamiin vaatimuksiin Muijalan koulussa on pyritty vastaamaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen avulla. Koulussa käytettävät yhteistoiminnalliset työtavat kehittävät yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja sekä joustavuutta, ja urakkatyöskentely puolestaan harjaannuttaa itseohjautuvuutta. Tiedonhankintataitoja harjoitellaan edellä mainittujen työtapojen lisäksi myös itsearvioinnin yhteydessä. Tietoteknisten taitojen kehittäminen kuuluu myös luonnollisena osana opiskeluun, mitä helpottaa tietokoneiden sijoittaminen yhteiskäytössä olevaan tietokeskukseen. Työtavat eivät kuitenkaan yksinään takaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutumista, vaan se vaatii myös tiettyjen periaatteiden sisäistämistä. Suurin muutos koskee oppilaan ja opettajan rooleja; molempien on oltava aktiivisia osallistujia oppimistapahtumassa. Oppilas etsii ja käsittelee tietoa sekä arvioi omaa toimintaansa. Opettajan tehtävä oppimisen ohjaajana edellyttää erityisesti oppimistilanteiden organisointikykyä hyvän oppilaantuntemuksen tuoman tiedon perusteella.

Muijalan koulun opetussuunnitelmassa näkyvät edellä mainitut konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset periaatteet, ja meidän mielestämme koulun toimintatavoilla on mahdollista vastata postmodernin yhteiskunnan ja työelämän tarjoamiin haasteisiin. Se kuitenkin edellyttää, että työskentelylle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet todella saavutetaan. Muijalan koulussa vieraillemiemme päivien aikana näimme toimintaa, joka vaikutti varsin konstruktivistiselta. Emme kuitenkaan voi olla varmoja, miten sisäistettyjä toiminnan taustalla olevat periaatteet ovat.

Muijalan koulurakennus sopii hyvin konstruktivististen menetelmien käyttöön, jotka puolestaan sopivat postmodernin ajan kouluun. Tällä perusteella voimme siis väittää Muijalan koulurakennusta konstruktivistiseksi ja osittain postmoderniksi. Mikäli rakennuksesta löytyisi pieniä soppia, jotka mahdollistaisivat yksilön

vetäytymisen omaan rauhaansa, se vastaisi näin yksilöllistymisen vaatimuksiin, ja Muijalan koulurakennustakin voisi kutsua postmoderniksi.

Jos koulu onnistuu kokonaisuutena olemaan vähänkään postmoderni, ambivalenssi yhteiskunnassa aktiivisesti elävien oppilaiden ja koulun välillä ei ole yhtä suuri kuin perinteisessä koulussa. Näin ollen postmodernissa koulussa voidaan viihtyä perinteistä koulua paremmin. Postmodernin ajan piirteiden lisäksi Muijalan koulussa viihtyvyyttä parantavat oppilaiden mahdollisuus liikkumiseen, lempipaikan löytämiseen sekä henkilökohtaisen tilan ottamiseen. Tämän mahdollistavat koulurakennuksen onnistunut suunnittelu ja tarkoituksenmukainen käyttö. Ainakin Muijalan koulussa tilan ja toiminnan yhdistelmä on tuottanut toimivan ratkaisun nyky-yhteiskunnan näkökulmasta. Ovettomuuden voitaisiin siis sanoa olevan varteenotettava vaihtoehto tämän päivän kouluja suunniteltaessa. Tila ei kuitenkaan yksin tee toimintaa, vaan koulua pitäisi kehittää kokonaisuutena.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulurakennuksen merkitystä koulun arjessa erityisesti yksilön kannalta. Menetelmänä käytimme semioottista-etnografiaa. Aineistonkeruun ongelmana oli tutkijoiden opiskelijoille tyypillinen taloudellinen tilanne, joka esti pitkäkestoisemman havainnoinnin. Kahdeksan päivän aikana ehdimmme saada jonkinlaisen kokonaiskuvan Muijalan koulusta ja sen toiminnasta, mutta emme mielestämme päässeet sukeltamaan tarpeeksi syvälle koulun arkeen. Toinen tutkimuksen ongelma oli aiempien vastaanvanlaisten tutkimusten puute. Jouduimme haalimaan teoriaa monelta eri tieteenalalta, joten teoria saattoi jäädä pirstaleisen tuntuiseksi. Aineiston laajuus ja moninaisuus puolestaan tekivät analyysivaiheesta työlään ja aiheuttivat sen, että kaikkia aineistosta kumpuavia teemoja ei voitu sisällyttää tähän tutkimukseen. Aiheen rajaamista emme siis voi luonnehtia kovinkaan jäsentyneeksi. Olisimme voineet valita joko rakennuksen tai sen kokemisen tarkastelun, sillä aineistomme oli varsin kattava kummankin näkökulman osalta. Mielestämme onnistuimme kuitenkin kaikesta huolimatta vastamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksemme fyysiseen ympäristöön keskittyvä osa on yleistettävissä mihin tahansa ympäristöön. Esimerkiksi tilastrukturien avulla voidaan analysoida monenlaisia rakennuksia ja tiloja. Myös ympäristön kokemisen lainalaisuudet pätevät yksilöstä ja tilasta riippumatta. Luvussa 8.5 esittelemiämme tuloksia voidaan ainakin jossain määrin yleistää.

Tutkimuksen vahvuutena on triangulaatio, jota tapahtui usealla eri tasolla. Meitä oli kaksi tutkijaa, ja aineistoa keräsimme eri menetelmiä käyttäen monelta eri taholta tutkimuskohteen sisällä. Kokoamamme teoria on monitieteinen. Triangulaation laaja käyttö parantaa uskoaksemme tämän tutkimuksen validiteettia.

Tutkimuksen vahvuuksina voidaan pitää myös tutkimusaiheen ajankohtaisuutta sekä kasvatustieteelliselle tutkimukselle epätyypillistä näkökulmaa. Toivommekin tutkimuksemme avaavan muillekin kasvatustieteen ammattilaisille uusia näkökulmia koulun arkeen.

Tutkimusta tehdessämme virisi useita jatkotutkimusaiheita. Olisi esimerkiksi kiinnostavaa tutkia, miten Muijalan koulun oppilaiden koulutusura etenee: miten he viihtyvät yläasteella ja lukiossa, perinteisen tyyppisissä kouluissa. Hakeutuuko heistä

keskimääräistä suurempi osa korkeakouluihin? Miten oppilaiden metakognitiiviset taidot vaikuttavat heidän ammatilliseen suuntautumiseensa? Entä selviytyvätkö he elämässä paremmin joidenkin Muijalan koulussa kartuttamiensa taitojen avulla? Myös opettajan kannalta mielenkiintoisia tutkimusaiheita löytyy. Miten yksittäinen opettaja kokee jatkuvan yhteistyön ja avoimuuden? Mikä on koulun johtajan merkitys työyhteisön hyvälle toiminnalle? Onko vain taivas rajana opettajien yhteistyön synnyttämille ideoille?

Yksi eniten pohtimistamme jatkotutkimusaiheista on Muijalan koulun konseptin siirtäminen muihin kouluihin. Olisi mielenkiintoista nähdä, säilyisivätkö Muijalan koulun onnistuneiden ratkaisujen tulokset myös muissa kouluissa. Tätä pohdimme myös Muijalan koulun 1.- 2.-luokkien opettajan kanssa, jonka mielestä opettajat ovat muutoksen toteutumisessa avainasemassa:

Opettaja: Kyllähän se yleensäkin siis se miten opettajat saadaan mukaan ni kyllähän se pitää lähtee opettajista ittestänsä. Ei se onnistu sillä tavalla et ulkopuolelta tuodaan.

Haastattelija: No millä ne saa sit keksimään yhtään mitään järkevää?

Opettaja: Se pitää tai siis se on se...okei tottakai se pitää tuoda ulkopuolelta mut se pitää antaa ymmärtää et se on niiden opettajien oma idea. Se on vähän niinkun lapsillekin että vaikka opettaja haluaa että vastaus on koira ni sitä voidaan lähtee tavoittelemaan vaikka mistä ja opettaja ohjaa sit sen löytämään sen vastauksen. Siis tällanen keinohan se pitäis sit olla. -- Se pitäis pikku hiljaa. Jotenki se pitää niin salakavalasti koska sen tietää et opettajat on kuitenkin semmosta niin konservatiivista porukkaa... mun käsityksen mukaan.

Haastattelija: Muutosvastarintaa on varmaan...

Opettaja: Nii. --- että jos -- huomaa että -- joku taas jotain uutta tuo ni tuntuu et ei viitsi et kuhan nyt tästä selviäis nyt edes tästä. Se pitäis niinku pikkuhiljaa salakavalasti... jotenki sellasilla jotka antaa sellasen ehdottoman onnistumisen kokemuksen.

Jotenki...en tiiä. Se ois pirun hankalaa.

(1.-2. lk:n opettaja)

LÄHTEET

- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.). Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Barthes, R. 1953. *Le Degré Zéro de l'écriture suivi de Éléments de Sémiologie*. Paris. Éditions de Seuil.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Cobley, P. & Jansz, L. 1998. Semiotiikka vasta-alkaville ja edistyneille. Toim. Richard Appignanesi. Suomentanut Sari Vähänen. Helsinki: Kustannus Oy Jalava.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia bykraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, L. 1999. Dörren talar. Teoksessa: Bortom det synliga. Helsingforsisk stadsforskning. Helsingfors stads faktacentral, 37-40.
- Eräsaari, L. 2002. Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Gordon, T. 1999. Mentaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99-116.
- Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 40. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Harvey, D. 1973. *Social Justice and the City*. Edward Arnold (Publishers) Ltd. Bungay, Suffolk: Richard Clay (The Chaucher Press) Ltd.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Helsinki: WSOY.
- Horelli, L. 1982. Ympäristöpsykologia. Espoo: Amer-yhtymä Oy.
- Horelli, L. 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Menetelmäopas kasvattajille. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Tutkimusraportti 3/1994. Ympäristöministeriö. Alueidenkäytön osasto. Helsinki: Painatuskeskus Oy Kustannustoiminta.
- Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. Ympäristön lapsipuolet. Lapsen terve kasvu ympäristö-tutkimusprojekti. Helsinki: Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö.
- Huttunen, J. 1997. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY, 164- 205.
- Häggman-Laitila, A. & Kotilainen, H. 1996. Tämähkö on nyt sitten se paras ratkaisu? Uudentyyppiset ja perinteiset pitkäaikaishoidon tilat ja ympäristöt vertailussa. STAKES. Raportteja 202.
- Ikonen O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.). Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-40.
- Joiner, D. 1976. Social Ritual and Architectural Space. Teoksessa H.M. Proshansky, W.H. Ittelson & L.G. Rivlin (toim.) Environmental psychology. People and their physical settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 224-241.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.). Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus, 131–149.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY
- Korpela, K. 1997. Mielipaikat ja elvyttävät ympäristöt voimavarana. Teoksessa A. Kokkola & H. Kotilainen (toim.) Pieni on kaunista- projekti vuosina 1994–1996. Suomen kuntaliitto. STAKES, 71-77.
- Korpela, K. 2001. Ympäristön ja luonnon merkityksestä ihmiselle. Teoksessa Hyvän asumisen ja elämisen elementit. Ympäristöministeriön julkaisuja. Suomen ympäristö 531, 15–18.
- Koskela, H. 1994. ”Tila on kuin tuhat lävistävää silmää”. Ajatuksia tilakäsityksistä, kaupunkipeloista ja tilan kokemisesta. Naistutkimus 4/94, 22–33.

- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY, 24-68.
- Kyttä, M. 1995. Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet 55. Sosiaalitieteiden laitos.
- Latikka, A.-M.. 1997. Tilaa mielenterveydelle. Mielenterveys ja fyysinen ympäristö. STAKES. Aiheita 8/1997.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdyntä, pärjääntä, selviääntä turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.). Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus, 109-130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 39-56.
- Liotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Lähteenmaa, J. 1995. Postmodernit virtaukset ja helsinkiläinen nuorisokulttuuri. Ilmiöitä ja tulkintoja. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1995:4.
- Markus, T.A. 1993. Buildings & Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types. New York: Routledge.
- McLaren, P. 1993. Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures. New York: Routledge.
- Muijalan koulun opetussuunnitelma. 2001.
- Niikivi, L. 1997. Koulu ilman ovia. Tapaustutkimus Muijalan koulusta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Noschis, K. 1986. Lapsen tilakäsitys ja arkkitehtuuri. Arkkitehti 6, 22–25.
- Nukari, L. 1997. Unelmien koulu- ala-asteen oppilaiden toiveita ja kokemuksia koulusta. Jyväskylän kouluviraston julkaisusarja A3:1997.

- Nurmi, R. 2001. Ympäristön ja luonnon merkityksestä ihmiselle. Teoksessa Hyvän asumisen ja elämisen elementit. Ympäristöministeriön julkaisuja. Suomen ympäristö 531. Helsinki: Edita Oyj, 19–22.
- Nyman, K. 1989. Husens språk. Den byggda tingsligheten och de arkitektoniska intentionernas dialektik. Helsinki: Art House.
- Opettaja 7/2003. Kuusamoon kokonainen toisen asteen kampus. Tieto valaisee avointa oppimisympäristöä, 32-34.
- Pallasmaa, J. 1995. Ihmisen paikka – aika, muisti ja hiljaisuus arkkitehtuurikokemuksissa. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.). Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. California: Sage Publications, Inc.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Opetushallitus. [online, viitattu 24.3.2003]. Saatavilla www-muodossa: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf
- Piirtola, O. 2001. Ympäristön ja luonnon merkityksestä ihmiselle. Teoksessa: Hyvän asumisen ja elämisen elementit. Ympäristöministeriön julkaisuja. Suomen ympäristö 531. Helsinki: Edita Oyj. 25–29.
- Projekti uutiset 4/1997. Avoin tila aktivoi omatoimisuuteen, 114-118.
- Proshansky, H.M., Ittelson, W.H. & Rivlin, L.G. (toim.) 1976. Environmental psychology. People and their physical settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria –konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rauste- von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

- Rihlana, S. 1997. Värien ja valaistuksen vaikutus ihmiseen. Teoksessa A.Kokkola & H. Kotilainen (toim.) Pieni on kaunista- projekti vuosina 1994–1996. Suomen kuntaliitto. STAKES, 61–70.
- Rikkinen, H. 1992. Ala-asteen oppilaiden elinympäristö. Tutkimusprojektin teoreettiset lähtökohdat. Tutkimuksia 101. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Rivlin, L.G.& Rothenberg, M. 1976. The Use of Space in Open Classroom. Teoksessa H.M. Proshansky, W.H. Ittelson & L.G. Rivlin (toim.) Environmental psychology. People and their physical settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 479-490.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Helsinki:WSOY.
- Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P.Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 187-196.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Sivistyssanakirja. 2002. Helsinki: WSOY.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylän yliopisto, 149-154.
- Stenros, A. 1995. Paikan fenomenologia. Kolme kokemusta Genius Locista. Arkkitehti 2-3, 84-92.
- Strassoldo, R. 1993. Tilan sosiaalinen rakenne. TTKK. A. Yhteiskuntasuunnittelun laitos. Julkaisuja 21. Tampere.
- Särkijärvi, J. 2001. Ympäristön ja luonnon merkityksestä ihmiselle. Teoksessa Hyvän asumisen ja elämisen elementit. Ympäristöministeriön julkaisuja. Suomen ympäristö 531. Helsinki: Edita Oyj, 9-13.
- Tani, S. 1999. Välkommen till turistens Helsingfors! Teoksessa Bortom det synliga. Helsingforsisk stadsforskning. Helsingfors stads faktacentral,12-14.

- Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. 27: 2002. Opetusministeriö. [online, viitattu 24.3.2003]. Saatavilla www-muodossa:
http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/27_02opisk_ymp_laatu/27kuvailu.html
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena kustannus, 127-144.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena –konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Törrönen, M. 2000. Elämistila - elävä paikka. Janus vol.8 (3), 266-280.
- Ziehe, T. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.). ”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 1, 15-37.

Liite 1: Haastattelurunko, muualta tulleet oppilaat

HAASTATTELURUNKO:

Muista kouluista tulleet oppilaat

1. Kuinka kauan olet ollut Muijalan koulussa?
2. Tutustuitko helposti uusiin luokkatovereihisi?
3. Minkälainen luokkasi opettaja sinun mielestäsi on?
4. Tunnetko koulun muita opettajia?
5. Mikä on Muijalan koulussa erityisen mukavaa?
6. Onko täällä jotain kurjaa?
7. Millaisia oppitunnit ovat? (Pari/ryhmätyöt, paikat, ajat)
8. Kuvaile Muijalan koulurakennusta.

- - -

9. Missä koulussa olit ennen tänne tuloasi?
10. Viihdyitkö edellisessä koulussasi?
11. Minkälainen opettaja luokallasi oli?
12. Tunsitko muita opettajia?
13. Mikä edellisessä koulussasi oli mukavaa?
14. Oliko siellä jotain kurjaa?
15. Millaisia oppitunnit olivat?
16. Kuvaile ... koulurakennusta.

Liite 2: Opettajien haastattelu

OPETTAJIEN HAASTATTELU

OPS-teema

- oppiaineiden välisten raja-aitojen madaltaminen käytännössä
- opettajien välinen yhteistyö käytännössä
- Kenen kanssa tehdään yhteistyötä? Sidosryhmät...
- Kenellä päävastuu kehittämis- ja suunnittelutyöstä?
- Minkälaiseen oppijaan pyritään? Miksi? Miten?
- Millä keinoilla kasvatetaan/kannustetaan itseohjautuvuuteen?
- Entä vastuuseen itsestä, toisista ja ympäristöstä?
- Miksi em. ovat niin tärkeitä tavoitteita?
- Miten arviointikäytännöt ovat muodostuneet? Miksi?
- Parannuksia? Heikkouksia?
- Onko jokaisella opettajalla mahdollisuus kehittää työtään haluamaansa suuntaan?
- Olisiko Muijalan toiminta-ajatuksen toteuttaminen mahdollista muualla?

Jokapäiväinen koulutyö-teema

- kummioppilastoiminta?
- kiusaaminen?
- pysyvätkö koulutilat kunnossa?
- miksi aamupäivällä ei pidetä välituntia?
- miten valitset työskentelytavat? Tavoitteet?
- miksi urakat? Mihin niillä pyritään?
- miten otat erityistä huomiota tarvitsevat oppilaat huomioon?
- onko muualta tulleita pitänyt ottaa huomioon?
- kuka kontrolloi työskentelyä; oppilas, muut oppilaat, opettaja? sos.paine...
- miten koet opettajana vastuun ja vapauden siirtämisen oppilaalle?
- onko oppilaisiin helppo luottaa?
- entä vastuun jakaminen opettajien kesken; kaikki tuntevat kaikki oppilaat?
- Hyötyä, haittaa?
- onko koskaan häiriötä, jos toiset opettajat pölähtelevät luokkaan tuomaan papereita tms, kesken opetuksen?
- miten haluaisit vielä kehittää luokkasi työskentelyä?

Liite 3: Huomispäivän oppimisympäristöt

**AJATUKSIA HUOMISPÄIVÄN OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ
KUOKKALANYLÄASTEELLA KÄYNNIN JÄLKEEN JA OMASTA
MIELIKUVITUKSESTA POIMITTUA (lähinnä ala-asteen koulua ajatellen)**

* ENTINEN KÄSITYS OPPIMISESTA VAI PITÄISIKÖ PUHUA VAIN OPETTAMISESTA PERUSTUI PALJOLTI TIEDONKAATOON JA TIEDON SIIRTÄMISEEN. KOULURAKENNUKSETKIN MUISTUTTIVAT TEHTAITA TAI LAITOKSIA, MISSÄ OPETUS TAPAHTUI SULJETTujen OVIEEN TAKANA, OPPILAIDEN ISTUESSA PULPETEISSA SUORISSA RIVEISSÄ AINA YHDEN OPPITUNNIN VERRAN KERRALLAAN.

* NYKYINEN KÄSITYS OPPIMISESTA KOROSTAA OPPIMAAN OPPIMISTA, YHTEISTOIMINNALLISUUTTA JA JOUSTAVUUTTA - HAASTE OPPIMISYMPÄRISTÖJENKIN UUDISTAMISEEN

* KIRJASTO, LÄHDETEOKSET JA ATK NOUSEVAT KESKEISELLE SIJALLE TIEDONHANKINNASSA. RAKENTAISIN KOULUN YTIMEKSI KESKELLE TALOA VIIHTYISÄN, TARPEEKSI TILAVAN KIRJASTON. SE TOIMISI TYÖSKENTELYTILANA, EI PELKÄSTÄÄN KIRJAVARASTONA. SINNE OLISI SJOITETTU MYÖS ATK- LAITTEITA. KANSAINVÄLISET YHTEYDET OVAT OSA NYKYISTÄ KOULUMAAILMAA.

* PITKÄT KAPEAT KÄYTTÄVÄT KUULUVAT MENNEISYYTEEN. KOULUJA VAIVAavaan KÄYTTÄVÄMELUUN JA EPÄJÄRJESTYKSEEN VOISI TUODA APUA ETEISTILOJEN SUUNNITTELU SITEN, ETTÄ NE OSALTAAN VOISIVAT TOIMIA PIENRYHMIEN TYÖSKENTELYTILAINA JA LASTEN LEVÄHDYSPAIKKOINA. TARVITAAN PÖYTIÄ JA ISTUIMIA KATKAISEMAAN RYNTÄILYYN HOUKUTTELEVAT ”KIIHDYTYSKAISTAT”. NAULAKKOJEN SJOITTELUUN TULISI KIINNITTÄÄ HUOMIOTA, ETTEI KOULUN ILME KÄRSISI HETI SISÄLLE TULTUA KENKÄKASOISTA JA EPÄMÄÄRÄISESTI ROIKKUVISTA VAATTEISTA.

* LAPSET OVAT ITSE TUONEET ESILLE AHTAAT RUOKAILUTILAT LAATUA HEIKENTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ. AHTAASTI PAKATTUJEN PITKIEN PÖYTIEN JA PENKKIEN TILALLE HANKKISIN PIENEMPIÄ PÖYTIÄ JA TUOLIT, MIKÄ VÄHENTÄÄ METELIÄ JA MAHDOLLISTAA LUONTEVAMMAN TAVAN KESKUSTELLA. RUOKAILUTAPAHTUMA ON MERKITTÄVÄ OSA KOULUN TAPAKASVATUSTA, JOHON SUOMALAISTEN KOULUJEN KANNATTAISI KIINNITTÄÄ ENEMMÄN HUOMIOTA.

* LAPSET ARVOSTAVAT TILAVAA LIKUNTASALIA. SEN TULISI VOIDA TOIMIA MYÖS KOULUN JUHLASALINA JA ESITYSTILANA. YHTEISET PIENIMUOTOISETKIN TILAISUUDET JA OPPILAIDEN ILMAISUTAITOJEN ESILLETUOMINEN LISÄÄ PAITSI KOULUN YHTEISHENKEÄ MYÖS LASTEN TYÖN ARVOSTUSTA JA TAPAKASVATUSTA. KUNNON

Liite 3 jatkuu

ÄÄNENTOISTOLAITTEIDEN PUUTTUMISEEN KAATUU MONI VAIVALLA TEHTY ESITYS. KOROTETTU NÄYTTÄMÖ TAI AUDITORIOTYYPPIINEN KATSOMO AUTTAISI NÄKEMÄÄN ESITYKSET.

* TILOJEN MUUNNELTAVUUS AUTTAA KÄYTTÄMÄÄN ERILAISIA OPETUSJÄRJESTELYJÄ. PERUSLUOKAT OLISIVAT VALOISIA JA AVARIA. AINAKIN OSA LUOKISTA OLIS HYVÄ VOIDA JAKAA PIENEMMIKSI TILOIKSI. YHTEISTOIMINNALLISTEN OPETUSMENETELMIEN KÄYTTÖ LISÄÄ PIENRYHMÄTILOJEN TARVETTA.

* KALUSTEET TULISI VALITA SITEN, ETTÄ NE OLISIVAT HELPPOJA SIIRRELLÄ. TAVANOMAISISTA PULPETEISTA VOITAIKIN LUOPUA. NIIDEN TILALLA OLISI OPPILASPÖYDÄT JA HENKILÖKOHTAISET LOKERIKOT.

* OPPILAJEN TYÖNARVOSTUKSEN LISÄÄMISEKSI JA NÄYTTELYIDEN JÄRJESTÄMISEKSI TARVITAAN KIINNITYSPINTOJA JA VITRIINEJÄ.

* OPPILAJEN KASVATTAMINEN VASTUULLISUUTEEN YHTEISESTÄ YMPÄRISTÖSTÄ VOI ALKAA OMAN TYÖPAIKAN ARVOSTAMISESTA. RUNSAAT VIHHERKASVIT KOULUN SISÄLLÄ JA ULKOPUOLELLA LISÄÄVÄT VIIHTYISYYTTÄ JA TOIMIVAT OPETUSKOhteina SEKÄ LUONTEVASTI LÄHENTÄVÄT LASTEN SUHDETTA LUONTOON. KOULURAKENNUKSEEN TULISI SAADA RUNSAASTI LUONNONVALOA.

* KOULURAKENTAMISEN YHTEYDESSÄ PIHASUUNNITTELUUN PITÄISIKIINNITTÄÄ HUOMIOTA. OPPIMISTA TAPAHTUU MYÖS KOULURAKENNUKSEN ULKOPUOLELLA. VÄLITUNTILEIKEILLE JA ULKOLIIKUNNALLE TARVITAAN MIELEKKÄÄT JA VIRIKKEISET YMPÄRISTÖT. RAKENNETUN YMPÄRISTÖN LISÄKSI TULEVAISUUDEN KOULULLE PITÄISI VARATA LUONNONMUKAISTA YMPÄRISTÖÄ AINA SILLOIN KUN SE VAAN ON MAHDOLLISTA.

* OPETTAJAT TARVITSEVAT MYÖS ASIANMUKAISET TYÖSKENTELYTILAT. LUOKKAHUONEIDEN LISÄKSI. LISÄÄNTYNEEN YHTEISSUUNNITTELUN VUOKSI TARVITAAN KOKOONTUMISTILA SEKÄ HENKILÖKOHTAINEN TYÖPISTE JA SÄILYTYSTILAA JOKAISELLE KOULUN OPETTAJALLE.

* HUOMISPÄIVÄN KOULUN TULEE PALVELLA MYÖS YMPÄRÖIVÄÄ YHTEISKUNTAÄ OPPIMIS- JA KOKOONTUMISTILANA, MIKÄ LUONNOLLISESTI TEKEE SUUNNITTELUN ENTISTÄ VAATIVAMMAKSI YRITTÄESSÄÄN YHDISTÄÄ ERI KÄYTTÄJÄRYHMIEN TARPEET.

* UUSIEN OPPIMISNÄKÖKOHTIEN HUOMIOIMINEN EI TARKOITA VÄLTTÄMÄTTÄ MERKITTAVÄÄ KUSTANNUSLISÄÄ KOULURAKENTAMISESSÄ!!!!

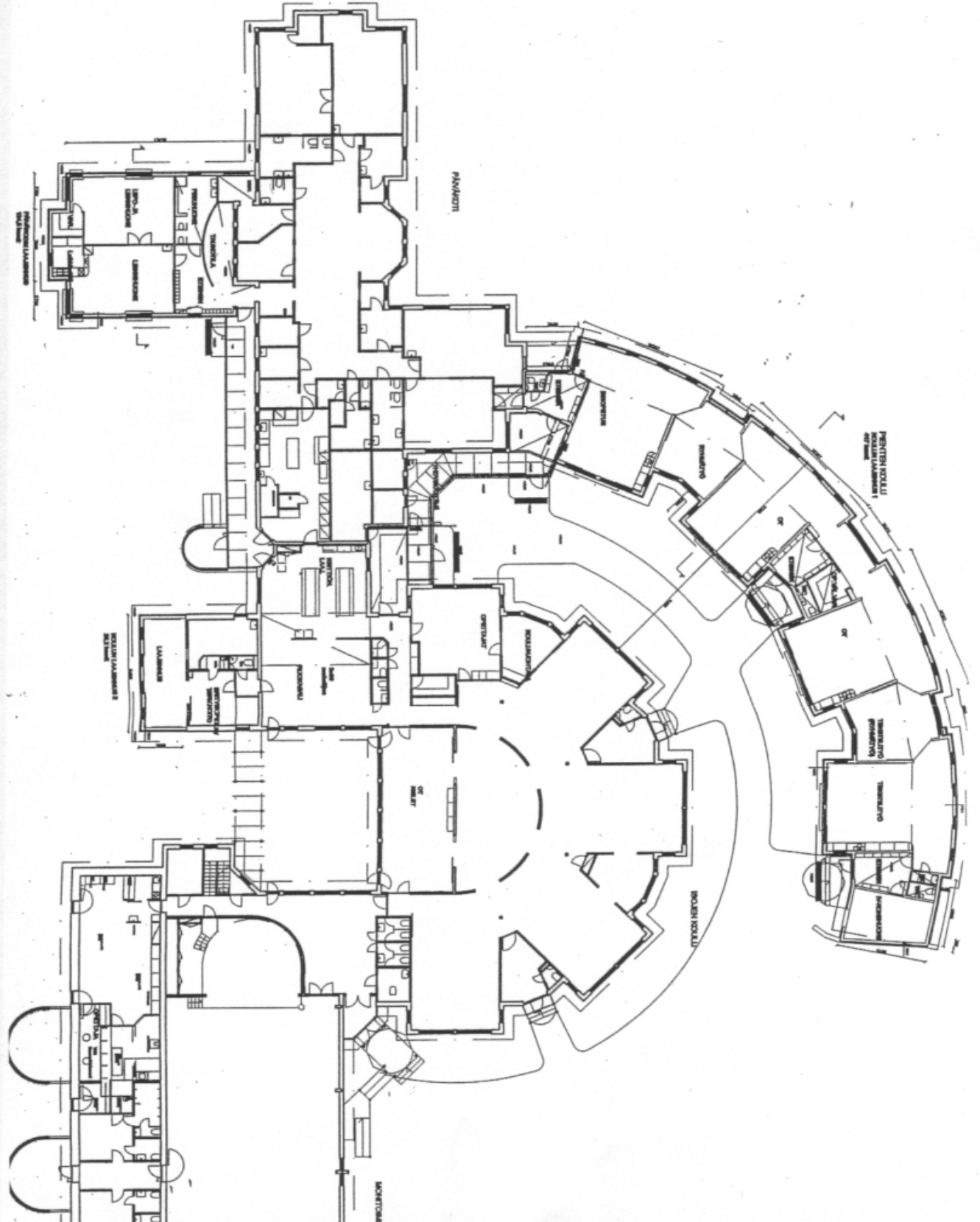
Liite 4: Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja koulurakennus

KYSYMYKSIÄ:

Konstruktivistinen oppimiskäsitys/ koulurakentaminen

1. Suunnitellaanko koulurakennus oppimisen vai opettamisen lähtökohdista?
2. Miten suunnittelussa huomioidaan oppimisen yksilöllisyys, sosiaalisuus?
3. Miten oppilaan mahdollisuudet etsiä ja käsitellä tietoa voidaan maksimoida. (yksilölähtöinen, oppimiskeskeinen, jokaiselle jotakin tarjoava, säilytystilat, kirjasto)?
4. Miten opetustilat voitaisiin joustavasti muunnella ottaen huomioon suurryhmä-/pienryhmäopiskelu sekä yksilöllinen työskentely?
5. Miten huolehditaan oppimisympäristön motivoivuudesta, viihtyisyydestä (valo, värit, materiaalit, avaruus)?
6. Miten rakennusta suunniteltaessa huomioidaan se, että koulun pitäisi olla paikka, jossa voi tehdä "oikeaa työtä" (miten ympäristö voi virittää toiminnallisuuteen, onko koulu tehdas vai työpaja)?
7. Miten saataisiin myös "ikkunan takana" olevat virikkeet tehokkaasti esille (ikkunat, uloskäynnit, pihasuunnittelu, rakennuksen sijainti tontilla)?
8. Millä tavoin/ mitkä ratkaisut ohjaavat oppilaita vastuuseen omasta ympäristöstään?
9. Miten huomioidaan esiluokan tarpeet (lepo, leikki, virkistys) ?
10. Miten suunnittelussa huomioidaan avoimuus (kahdensuuntainen) ympäröivään yhteisöön/ sidosryhmiin (harraste-, kokous-, koulutus-, kokoontumistilat)?
11. Miten suunnittelussa huomioidaan tulevaisuuden näkökohdat/ kestävä kehitys, tekniikka (televiestintä, tietotekniikka, koulun sisäinen ja ulkoinen verkko, materiaalit, kansainvälistyminen)?
12. Miten siisteys-, turvallisuus-, sekä valvottavuus- näkökohdat huomioidaan (selkeys, hahmotettavuus, liikkuminen) ?
13. Miten kaikki tilat saataisiin oppilaiden käyttöön (käytävät, piha, kellari)?
14. Miten henkilökunnan tilat suunnitellaan ottaen huomioon huomisen haasteet (ajanmukaisuus, viihtyisyys, tiimityöskentely, kokonaistyöaika)?
15. Miten suunnitellaan tilojen helppo laajentamisen mahdollisuus?
16. Miten suunnitellaan sisääntulot, vaatteiden säilyttäminen, oppilasliikenne?

Liite 5: Muijalan koulun pohjapiirustus



Liite 6: Muijalan koulun sidosryhmät

Yhteistyö muiden tahojen kanssa (ei sisällä tukipalvelujen tuottajia)

